جمهورية العراق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

قسم التربية الخاصة

تَحْلِيلُ محتوى مناهجِ الدراساتِ الْعُلْيَا فِي تَخصصات طَرَائِقِ التدريسِ عَلَى وفقِ معاييرِ الجودةِ الفكريةِ

أطروحة مقدّمة

إلى

مجلس كلية التربية الأساسية / جامعة بابل

وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الدكتوراه

فلسفة في التربية / طرائق التدريس العامة

من الطالب

ســـعد كاظم زغيـر الشبلي

إشراف

أ.د. محمد حميد المسعودي

أ.م.د. محمد رسن دمان

1443 هـ

2022 م

بسم الله الرحمن الرحيم

((وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ)) [النحل/ 44]

صدق الله العلي العظيم

إقرار المشرف

نشهد أنَّ إعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ **(تَحْلِيلُ محتوى مناهج الدراساتِ الْعُليَا فِي تَخصصات طَرَائِقِ التدريسِ عَلَى وفقِ معاييرِ الجودةِ الفكريةِ)**، **التي قدمها طالب الدكتوراه (سعد كاظم زغير الشبلي)، قد أُجري بإشرافنا في كلية التربية الأساسية – جامعة بابل، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الدكتوراه/ طرائق التدريس العامة.**

المشرفان:

التوقيع
الأستاذ الدكتور
محمد حميد المسعودي

التوقيع
الأستاذ المساعد الدكتور
محمد رسن دمان

بناءً على التوصية أعلاه، نرشح هذه الأطروحة للمناقشة.

الأستاذ الدكتور
عماد حسين عبيد المرشدي
رئيس قسم التربية الخاصة
/ / 2022 م

الأستاذ الدكتور
فراس سليم حياوي
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا
/ / 2022م

إقرار الخبير اللغوي

أشهد أنّ هذه الأطروحة الموسومة بـ (تَحْلِيلُ محتوى مناهج الدراساتِ الْعُلْيَا فِي تَخصصات طَرَائِقِ التدريسِ عَلَى وفقِ معاييرِ الجودةِ الفكريةِ)، المقدمة من الطالب (سعد كاظم زغير الشبلي) في قسم التربية الخاصة/ كلية التربية الأساسية – جامعة بابل، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في فلسفة التربية / طرائق التدريس العامة. قد قُوِّمتْ لغوياً وبإشرافي.

التوقيع:
الاسم: أ.د. زينة غني عبد الحسين
اللقب العلمي: أستاذ
التأريخ:

إقرار المقوّم العلمي

أشهد أنّ هذه الأطروحة الموسومة بـــ (تَحْلِيلُ محتوى مناهج الدراساتِ الْعُليَا فِي تَخصصات طَرَائِقِ التدريسِ عَلَى وفقِ معاييرِ الجودةِ الفكريةِ)، المقدمة من الطالب (ســعد كاظم زغير الشــبلي)، في قســم التربية الخاصة/ كلية التربية الأساسية– جامعة بابل، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في فلسفة التربية / طرائق التدريس العامة. قد قُوِّمتْ علمياً وبإشرافي.

التوقيع:
الاسم: أ.د. يحيى عبيد ردام
اللقب العلمي: أستاذ مساعد
التأريخ:

التوقيع:
الاسم: أ.د. سلام ناجي باقر
اللقب العلمي: أستاذ
التأريخ:

إقرار لجنة المناقشة

نشــهدُ نحنُ أعضــاء لجنة المناقشــة أنّنا اطلعنا على الأطروحة الموســومة بـــــ (تَحْلِيل محتوى مناهج الدراســاتِ الْعُلْيَا فِي تَخصــصــات طَرَائِقِ التدريسِ عَلَى وفقِ معاييرِ الجودةِ الفكريةِ) قد ناقشــنا الطالب (ســـعد كاظم زغير شمخي) في محتوياتها، وفيما له علاقة بها، ونرى بأنها جديرة بالقبول لنيل شهادة الدكتوراه / طرائق التدريس العامة. وبتقدير (جيد جدًا عالٍ).

لجنـــــة المناقشـــــة:

التوقيع:

الاسم واللقب العلمي: أ.د. رياض كاظم عزوز

(رئيــسًا)

التوقيع:

الاسم واللقب العلمي: أ.د. علي تركي شاكر

(عضـــوًا)

التوقيع:

الاسم واللقب العلمي: أ.د. علي جراد يوسف

(عضـــوًا)

التوقيع:

الاسم واللقب العلمي: أ.د. وفاء عبد الرزاق عباس

(عضـــوًا)

التوقيع:

الاسم واللقب العلمي:أ.م.د. فارس مطشر حسن

(عضـــوًا)

التوقيع:

الاسم: أ.د. محمد حميد مهدي

(عضـــوًا ومشرفًا)

التوقيع

الاسم: أ.م.د. محمد رسن دمان

(عضـــوًا و مشرفًا)

صُدّقت هذه الأطروحة من قبل مجلس كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل بتأريخ (/ / 2022م)

التوقيع:

الأستاذ الدكتور

علي عبد الفتاح الحاج فرهود

عميد كلية التربية الاساسية

التأريخ: / / 2022م

الإهـــــــداء

مَن تحت قدميها الجِنان ..... (أمي رحمها الله).

ابتسامة حياتي وقدوتي ..... (أبي حفظه الله).

منبع السعادة وروح الحياة ..... (زوجتي وأولادي رعاهم الله).

أجمل فرحي ووصية أمي ..... (أخي واخواتي وفقهم الله).

مصابيح دربي وصانعو فرحتي..... (أهلي وأحبتي وأصدقائي أسعدّهم الله)

تاج رأسي ونبض القلب .....(عراق الخير روحي فداه)

سعد

شكر وعرفان

الحمد لله حمد الشاكرين، والحمد لله في كل وقتٍ وحين، والصلاة والسلام على خير المرسلين نبينا محمد، وعلى آله الطيبين الطاهرين.

يطيب لي وقد منّ الله عليّ بإكمال هذا البحث أن أبدأ بشكره أولًا، وآخرًا، وظاهرًا، وباطنًا، فله الحمد منًّا وفضلًا.

واتوجه بالشكر الجزيل للأستاذ الدكتور (محمد حميد المسعودي)، والأستاذ الدكتور (محمد رسن دمان)، لتفضلهم بالإشراف على بحثي هذا فكانا لي نعمَ المرشد الناصح في كل مراحل الإعداد والإخراج، إلى أن وصلت الى مراحله النهائية، فحفظهم الله ذخراً لأهل العلم.

وكل الشكر إلى لجنة المناقشة التي ستثري هذا البحث بالملاحظات والنصائح القيّمة لتزيده ألقًا وبريقًا فرعاهم الله وسدد خطاهم. كما لا يفوتني أن أشكر أستاذي وأخي الأكبر (أ.م. د. حيـــدر طارق[1]) المحترم، وكل من الدكتور الفاضل (م. د. جواد ضايع المسلماوي[2])(المحلل الأول)، والأخ الاستاذ (م.م. حسين صادق البديري[3])، (المحلل الثاني) فلهم كل التحايا والتقدير.

كما أسطر عبارات الشكر والثناء إلى كل المعلمين والمدرسين والأساتذة الذين أشرفوا على تعليمي، وإلى كل من أسهم بمشورةٍ، أو رأي، أو مساعدة وخاصة محكمي هذا البحث، فجزاهم الله خير الجزاء.

وأبث أطيب التحايا وباقات الشكر وكلمات الثناء الجميل لأسرتي الكريمة، وأهلي الكرام فردًا فردًا، وإلى كلّ من رفع أكفه بالدعاء لتوفيقي، فلهم جميعًا كل الحب والامتنان.

وأخيرًا أسال الله تعالى أن يجعل هذا العمل خالصًا لوجهه الكريم (جلّ وعلا).

الباحث

[1] أ.د. حيدر طارق: المعاون الإداري لعميد كلية التربية الأساسية في جامعة بابل للعام (2022).
[2] م.د. جواد ضايع المسلماوي:(طرائق تدريس اللغة العربية) مدرس في ثانوية المتفوقين التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة كربلاءالمقدسة.
[3] م.م. حسين صادق البديري: (طرائق تدريس الاجتماعيات) مدرس في إعدادية الثبات التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة كربلاء المقدسة.

تَحْلِيلُ محتوى مناهج الدراساتِ الْعُليَا فِي تَخصصات طَرَائِقِ التدريسِ عَلَى وفقِ معاييرِ الجودةِ الفكريةِ

ملخص البحث

هدف البحث إلى **(تَحْلِيل محتوى مناهج الدراسات العليا فِي تَخصصات طَرَائِقِ التدريسِ عَلَى وفقِ معاييرِ الجودةِ الفكريةِ)**، وهدف أيضًا – بنحو فرعي– إلى الإجابة عن الأهداف الآتية:

1– بناء معايير الجودة الفكرية.

2– معرفة مستوى توافر معايير الجودة الفكرية في محتوى مناهج الدراسات العليا في تخصص طرائق تدريس اللغة العربية لمرحلة الماجستير في جامعه بابل/ كلية التربية الأساسية للعام الدراسي (2020–2021).

3 – معرفة مستوى توافر معايير الجودة الفكرية في محتوى مناهج الدراسات العليا في تخصص طرائق تدريس الاجتماعيات لمرحلة الماجستير في جامعه بابل/ كلية التربية الأساسية للعام الدراسي (2020–2021).

ولتحقيق هدف البحث اعتمد الباحث **المنهج الوصفي التحليلي**، فكان مجتمع البحث هو مناهج الدراسات العليا في تخصصات طرائق التدريس في كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، ليختار الباحث عينة البحث منها لتكون محتوى مناهج تخصص طرائق تدريس اللغة العربية، لمرحلة الماجستير في كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، ومحتوى مناهج تخصص طرائق تدريس الاجتماعيات، لمرحلة الماجستير، في كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، للعام الدراسي (2020– 2021).

وتم بناء قائمة من المعايير المقترحة للجودة الفكرية، تكونت من (80) معيارًا، موزعة على (10) مجالات، ليتم تطبيقها على نحو **استمارة تحليل محتوى** (مناهج الدراسات العليا لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية، وتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات/ لمرحلة الماجستير)، علمًا أنّ

الباحث اعتمد ثلاثة بدائل لدرجة التوافر، وهذه البدائل هي: (متوافرة بدرجة كبيرة {3}، ومتوافرة بدرجة متوسطة {2}، ومتوافرة بدرجة ضعيفة {1})

وحدد الباحث درجة المتوسط الحسابي للتكرارات بالآتي:

من (12 الى 16) = ضعيفة.

من (16 الى 27) = متوسطة.

من (27 الى 36) = كبيـــرة.

وبعد تفريغ النتائج إحصائيًا توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج منها:

- تتوافر معايير الجودة الفكرية في محتوى مناهج طرائق تدريس اللغة العربية لمرحلة الماجستير بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (18,52).
- تتوافر معايير الجودة الفكرية في محتوى مناهج طرائق تدريس الاجتماعيات لمرحلة الماجستير بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (18,11).

واستنادًا إلى نتائج البحث، توصل الباحث إلى مجموعة من الاستنتاجات أهمها:

1- تحوي موضوعات مناهج الدراسات العليا في تخصصي طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الاجتماعيات الأفكار العميقة، ولكنها لا تتناولها بنحوٍ تفصيلي.

2- تتضمن مناهج الدراسات العليا في تخصصي طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الاجتماعيات نقدًا للأفكار والموضوعات في طياتها.

وفي ضوء نتائج البحث واستنتاجاته، توصل الباحث إلى توصيات عدّة أهمها:

1- تشكيل لجان مختصة من إداريين وتدريسين في كليات التربية الأساسية، لمناقشة معايير الجودة الفكرية، وسبل تطبيقها في كلياتهم.

2- تقديم معايير الجودة الفكرية إلى الأقسام المعنية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي؛ بغية العمل على تطبيقها، في تخصصات طرائق التدريس المختلفة، بكليات التربية الأساسية.

3- ضرورة اهتمام المعنيين في كلية التربية الأساسية بتشجيع وتطوير والأخذ بأيّ محاولة (فردية أو جماعية) تصبُّ في تطوير المناهج أو الواقع التعليمي على وفق التطورات الحديثة.

كما اقترح الباحث مجموعة من المشاريع البحثية التي يمكن أن تستكمل المسار البحثي للبحث الحالي، وتتكامل معه، ومنها:

1- إجراء دراسة حول فاعلية بناء برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة الفكرية في تطوير الكفايات التدريسية لدى تدريسي كليات التربية الأساسية.

2- بناء دليل مساعد على وفق معايير الجودة الفكرية، لتنمية الكفايات التعليمية.

3- بناء منهج دراسي للدراسات العليا قائم على معايير الجودة الفكرية في تنمية مهارات التفكير العليا للدارسين في كليات التربية الأساسية.

الكلمات المفتاحية: **تحليل، مناهج ، الدراسات العليا، طرائق التدريس، الجودة الفكرية**

المحتويات

المحتوى	الصفحة
الفصل الأول	(14 – 1)
مشكلة البحث	2
اهمية البحث	4
اهداف البحث	10
حدود البحث	10
مصطلحات البحث	10
الفصل الثاني	(99-16)
اولًا: تحليل المحتوى	22
ثانيًا: المعايير ونشأتها	49
ثالثًا: الجودة الفكرية	55
رابعًا: الدراسات العربية	81
خامسًا: الدراسات الأجنبية	88
سادسًا: الموازنة بين الدراسات	93
سابعًا: جوانب الإفادة	99
الفصل الثالث	(116 – 100)
منهج البحث	101
مجتمع البحث وعينته	102
أداة البحث	103
صدق الاداة	105
ثبات الأداة	114
تطبيق الأداة	114
الوسائل الاحصائية	116
الفصل الرابع	(177-117)
النتائج المتعلقة بالهدف الأول	119
النتائج المتعلقة بالهدف الثاني	122
النتائج المتعلقة بالهدف الثالث	148
الفصل الخامس	(196-193)
الاستنتاجات	194
التوصيات	196
المقترحات	196
المصادر	(211-197)
الملاحق	(244-212)

فهرس الجداول

الجدول	العنوان	الصفحة
1	تعريف الجودة من منظور روادها	56
2	الموازنة بين الدراسات العربية	93
3	الموازنة بين الدراسات الأجنبية	97
4	مناهج طرائق تدريس اللغة العربية لمرحلة الماجستير لعام (2020-2021)	102
5	مناهج طرائق تدريس الاجتماعيات لمرحلة الماجستير لعام (2020-2021)	103
6	بدائل التدرج الثلاثي في أداة البحث	105
7	مجالات الجودة الفكرية والمؤشرات المعيارية لكل مجال	107
8	قيمة مربع كاي لمعرفة أراء الخبراء في صلاحية المعايير للجودة الفكرية	111
9	صدق الاتساق الداخلي	112
10	معامل الارتباط بين المحللين	115
11	نتائج السؤال الأول معايير الجودة الفكرية	119
12	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (طرائق تدريس اللغة العربية) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير	122
13	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (بناء المنهج وتطويره) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير	124
14	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (أحصاء تربوي) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير	126
15	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (دراسات لغوية) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير	128
16	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (تعليم التفكير) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير	130
17	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (فلسفة التربية) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير	132
18	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (اتجاهات حديثة في طرائق تدريس اللغة العربية) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير	134
19	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (اختبارات ومقاييس) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير	136
20	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (دراسات أدبية) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير	138
21	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (سيكولوجية التعلم الصفي)، لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير	140
22	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (أساليب كتابة الرسالة والنشر العلمي) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير	142
23	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في مناهج تخصص طرائق تدريس اللفة العربية لمرحلة الماجستير	144
24	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي ودرجة توافر مجالات الجودة الفكرية في مناهج تخصص طرائق تدريس اللفة العربية لمرحلة الماجستير	146
25	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (تعليم التفكير) لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير	148
26	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (طرائق تدريس الاجتماعيات) لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير	150

27	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (بناء المنهج وتطويره) لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير	152
28	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (دراسات جغرافية) لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير	154
29	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (إحصاء تربوي) لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير	156
30	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (فلسفة التربية) لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير	158
31	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (سيكولوجية التعلم الصفي)، لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير	160
32	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (منهج بحث تربوي) لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير	162
33	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (دراسات تأريخية)، لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير	164
34	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (اتجاهات حديثة في طرائق التدريس)، لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير	166
35	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (اختبارات ومقاييس)، لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير	168
36	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (أساليب كتابة الرسالة والنشر العالمي)، لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير	170
37	التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في مناهج تخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / لمرحلة الماجستير	172

فهرس الأشكال

الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	مجالات الجودة الفكرية	66
2	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (طرائق تدريس اللغة العربية) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير	123
3	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (بناء المنهج وتطويره) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير	125
4	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (أحصاء تربوي) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير	127
5	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (دراسات لغوية) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير	129
6	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (تعليم التفكير) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير	131
7	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (فلسفة التربية) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير	133
8	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (اتجاهات حديثة في طرائق تدريس اللغة العربية) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير	135
9	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (اختبارات ومقاييس) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير	137
10	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (دراسات أدبية) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير	139
11	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (سيكولوجية التعلم الصفي)، لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير	141
12	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (أساليب كتابة الرسالة والنشر العلمي) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير	143
13	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في مناهج تخصص طرائق تدريس اللفة العربية لمرحلة الماجستير	145
14	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (تعليم التفكير) لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير	149
15	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (طرائق تدريس الاجتماعيات) لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير	151
16	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (بناء المنهج وتطويره) لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير	153
17	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (دراسات جغرافية) لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير	155
18	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (إحصاء تربوي) لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير	157
19	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (فلسفة التربية) لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير	159
20	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (سيكولوجية التعلم الصفي)، لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير	161

21	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (منهج بحث تربوي) لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير	163
22	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (دراسات تأريخية)، لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير	165
23	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (اتجاهات حديثة في طرائق التدريس)، لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير	167
24	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (اختبارات ومقاييس)، لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير	169
25	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (أساليب كتابة الرسالة والنشر العالمي)، لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير	171
26	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في مناهج تخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / لمرحلة الماجستير	173
27	الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في مناهج تخصص طرائق تدريس الاجتماعيات لمرحلة الماجستير	176

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	كتاب تسهيل المهمة	215
2	الاستبانة بصورتها الأولية	216
3	الاستبانة بصورتها النهائية	227
4	قائمة المحكمين	231
5	مناهج تخصص طرائق تدريس اللغة العربية/ الماجستير	232
6	مناهج تخصص طرائق تدريس الاجتماعيات/ الماجستير	235
7	نماذج من مفردات طرائق تدريس اللغة العربية	236
8	نماذج من مفردات طرائق تدريس اللغة العربية	241

الفصل الاول: التعريف بالبحث

أولًا: مشكلة البحث. (Research Problem)

ثانيًا: أهمية البحث. (research importance)

ثالثًا: اهداف البحث. (research aims)

رابعًا: حدود البحث. (search limits)

خامسًا: مصطلحات البحث. (search terms)

الفصل الأول
(التعريف بالبحث)

أولًا: مشكلة البحث: (Research Problem)

يقتضي التطوير القيام بعمليات تحليل ومراجعة ووقوف على جوانب القوة لتعزيزها، وجوانب الضعف لعلاجِها، وليست المناهجُ باستثناءٍ من ذلك فهي تتأثر بالظروف القائمة سواء أكانت سياسية، أو اجتماعية، أو اقتصادية، ويستلزم ذلك من المعنيين القيام بمراجعة دورية لها وتقويمها. وتُعد الدراسات العليا واجهة كل الجامعات، ومقدار ما تنتجه هذه الدراسات من بحوث ودراسات علمية بمقدار ما تحتله من مراكز في التقييمات السنوية، وبالتالي جودة وقيمة هذه البحوث هو من يرتقي بتصنيف هذه الجامعات، وبحسب ما يظهر من تصنيفات دولية للجامعات العالمية نلاحظ فقر في تواجد الجامعات العراقية هذه ان وجدت اصلًا، ويرى الباحث بان هذه المشكلة قد يكون سببها يرجع الى نوعية المفردات التي تُدّرس في الدراسات العليا، والتي قد لا تساعدنا في الحصول على مخرجات تعليمية تتميز بفكرٍ عالٍ وقدرة على التحليل النقدي، والقدرة على التعامل مع المعلومات والأفكار بطرق تفكير إبداعية، لذلك ارتأى الباحث إلى بناء معايير تركز على إنتاج فهم عميق للمفاهيم والمهارات والأفكار الجوهرية في فهم المحتوى.

ولأنَّ هذه المناهج تعتريها الكثير من المشكلات فأنها تحتاج دائمًا إلى التطوير بصورة مستمرة، وإن إبقاءها كما هي دون إخضاعها للتحليل والتقويم ومن ثم التطوير في ضوء ما يستجد من تطورات متسارعة في عالم التعلّم والتعليم قد يؤدي إلى ضمور في مجمل العملية التعليمية، ولذلك أصبحت هناك توجهات حقيقية لإعادة النظر في هذه المناهج والمقررات بما يواكب التطورات في

جودة التعليم والمعرفة في بلدان العالم، وظهر ذلك جليًا في بعض الدراسات العراقية، كدراسة (الزيدي، 2011)، إذ بيّن بأنه على الرغم من الاهتمام الذي أولته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للمناهج الدراسية وتطويرها في المرحلة الجامعية في العراق ولمقررات الدراسات العليا، إلا أنها بقيت دون مستوى الطموح، وغير مواكبة للتقدم العلمي والتكنولوجي في ظل المتغيرات السريعة، إذ كانت لا تتعدى في جوهرها أكثر من إعادة النظر في محتويات المناهج وإجراء حذف منها أو زيادة عليها.

ويرى الباحث أنّ نظرة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لأداء الجامعات العراقية، ينبغي أن تتغير نحو التركيز على الجودة في العمل والإبداع والابتكار والتحسين المستمر للنوعية في هذه الجامعات، لتكون قادرة على الحصول على معايير الدخول في تصنيفات الجامعات الرصينة والمتقدمة، ولكون الدول العربية بمجموعها متأخرة إذا ما قورنت بالدول المتقدمة في مجال العلوم والتكنولوجيا وما زال هناك الكثير من المشكلات التي تؤثر على برامج التعليم العالي والبحث العلمي ومنها عدم تطبيق معايير الجودة على الجامعات الرسمية وخاصة في مرحلة الدراسات العليا من أجل تحسين نوعيه المخرجات، مما أنعكس سلبًا على أدائها وتصنيفها، وعليه فإن تطبيق هذه المعايير على مناهج التعليم العالي بصورةٍ خاصة يساعدنا في الحصول على مخرجات تعليمية تتميز بفكرٍ عالٍ وقدرةٍ على التحليل النقدي وامكانية التعامل مع المعلومات والأفكار بطرق تفكير ابداعية.

وعدَّ (المسلماوي، 2019)، التطوير باستعمال المعايير أحد التوجهات التي تلقى رواجًا في هذا العصر، والذي يمكن أن يسمى بـ (عصر المعايير)؛ إذ برزت حركة المعايير في التربية كأحد التوجهات الحديثة وفرضت نفسها كثقافةٍ وفلسفةٍ بقوةٍ في الآونةِ الأخيرةِ، وانطلاقًا من أهمية المعايير

وتماشيًا مع التوجهات الحديثة في التطوير، فلابد من وجود معايير يتم الاحتكام إليها عند التقويم، وإذ إنَ الموضوع متعلق بمفردات الدراسات العليا بشكل عام وتخصص طرائق التدريس المختلفة بشكل خاص فلابد أن تكون هذه المعايير ذات جوده فكرية عالية، كما أنّه من المهم أنْ تكون هذه المعايير ذات ارتباط بثقافتنا ونظامنا التعليمي في عراقنا الحبيب، فلذا كان لابد من توافر معايير تحدد مستوى المعرفة بالمحتوى والمعرفة التربوية بالنسبة للتدريسين وتركز على إنتاج فهم عميق للمفاهيم والمهارات والأفكار الجوهرية التي عن طريقها نصل بالطالب إلى مرحلة الإتقان في فهم المحتوى، وهذا ما يسعى البحث الحالي لتحقيقه عن طريق مواءمة بعض المعايير العالمية، وبناء معايير أخرى مستقاة من الدراسات الأجنبية في مجال الجودة الفكرية، ليعتمدها الباحث في تحليل مناهج الدراسات العليا في تخصصات طرائق التدريس المختلفة في جامعه بابل/ كلية التربية الاساسية.

ثانيًا: أهمية البحث: (research importance)

1- الأهمية النظرية:

أخذت المعرفة حيزًا كبيرًا في الفكر الانساني، لما لها من دور واضح في نمو الانسان ورقيّه، بنحو لم يكن يخطر في البال أو في الأحلام، ومع كل هذا التراكم المعرفي والتطور الذي بلغه الانسان، إلا أنه لم يُدرك إلا النزر اليسير من العلم والمعرفة، كما في قوله تعالى: ((وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلا قَلِيلا)) [الاسراء : 85]، وعليه فإن باب التنافس مفتوح على مصراعيه لإدراك وامتلاك القدر الأكبر من المعرفة؛ لاستثمارها في كافة الجوانب الحياتية للإنسان سواء في الجوانب الخاصة، أو العامة، النفعية منها أو الانسانية البحتة، كما تُعد المعرفة لغة التفوّق بين الشعوب وعلى وفق

مقدار امتلاكها، وتطبيقها، وانتاجها، إذ تشكل المقياس الحقيقي والسبب الواقعي في الازدهار والتفاوت بين مختلف المجتمعات الانسانية(العتابي،2014 :9)

وفي ظل واقعٍ تتدفق فيه المعرفة بنحوٍ كبير ومتزايد؛ ذهب المفكرون لطرح مفهوم الجودة الفكرية، كحاجةٍ ملحة لواقع المعرفة الحالي، الذي يستند إلى الذكاء الاجتماعي المتكون في مجموعة إنسانية تتعامل مع بعضها البعض وتشترك في تقاسم معارفها، عبر وسائل إنسانية لائقة بها.

وتجدر الاشارة هنا إلى التقرير الدولي الذي صدر في العام 1996 عن منظمة (OECD[1]) الذي يفيد: بأن أكثر بلدان العالم ازدهارًا هي تلك الدول التي تهتم بالجانب المعرفي والفكري كوسائل انسانية متاحة ولائقة لأن تكون سببًا في التقدم والازدهار. (الجمري،2002 :5)

وإنّ هذا الاهتمام بالجانب المعرفي أدى بالنتيجة إلى ظهور ما يعرف بمجتمعات المعرفة، والتي اشارت لها الكثير من اصدارات الأمم المتحدة ومنها (ESCWA[2]، 2003: 3) إذ أكدت على أنَّ المعرفة باتت سببًا ملموسًا في نشوء تلك المجتمعات المعرفية التي حولت حياة الانسان وطريقة أدائه وعمله، نحو استعمال التقنيات وتكنولوجيا المعلومات بنحوٍ فاعلٍ وكبيرٍ، وإن امتلاكَ المعرفةِ واتقانها بات سببًا رئيسًا لبقاء أيّ مجتمعٍ أو اية منظمةٍ ومؤسسةٍ ضمن دائرة التنافس مع المجتمعات والمنظمات والمؤسسات الأخرى.

[1] - OECD): (Organization for Economic Co-operation and Development : هي منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الدولية التي تهدف إلى التنمية الاقتصادية، وتتكون من مجموعة من البلدان المتقدمة، مقرها العام في باريس، وتأسست عام 1961. المصدر : (www.oecd.org/about)

[2] - **ESCWA** : لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا (بالإنجليزية: United Nations Economic and Social Commission for Western Asia) وتعرف باسم إسكوا نسبة للاختصار (بالإنجليزية: ESCWA) وهي واحدة من خمس لجان أسسها المجلس الاقتصادي والاجتماعي للأمم المتحدة ومقرها في بيروت، لبنان. المصدر:(https://ar.wikipedia.org/wiki)

ويُعد البحث العلمي من الوظائف الرئيسة لمؤسسات التعليم العالي، بما يقدمه من حلول وابتكارات تعمل على تنمية المجتمع، وأصبح معيار البحث العلمي من أهم معايير التنافس بين الجامعات في مختلف تصنيفات الجامعات في العصر الحالي إذ أصبح دور الجامعات مزدوجًا: نشر المعرفة، وتوليدها؛ مما يزيد من أهمية البحث العلمي. (دوبدري، 2000: 504)، كما إن الحاجة لتنظيم الكم الهائل والمتزايد بنحوٍ مطّردٍ من المعلومات، وترتيبها، وتنسيقها، بات ضرورة من الضروريات الملحة؛ لمجاراة ذلك التدافع المعلوماتي الكبير، وليس غير المنظومة التعليمية من هو قادر على ذلك، فزاد الاهتمام بالتربية والتعليم من هذا المنطلق، مما أدى إلى الاهتمام أكثر بالمقررات الدراسية؛ لأنها عنصرٌ أساس للتربية والتعليم، فمن طريق المقررات يتضح الغرض من التعليم، إذ تُؤخذ هذه المقررات من حاجات المجتمع، وتخدم أغراضه في المواقف الحياتية المختلفة، لذا فهي لبّ التربية، وأساسها الذي تقوم عليه، وهي تمثل نقطة حيوية تصل بالمتعلم إلى العالم المحيط به، فضلًا عن كونها وسيلة يستند إليها المتعلم في تحقيق آماله وطموحاته وتطلعاته (زاير وعايز،2014 : 26)

فصار التوجه نحو ما يحسّن سلوك المتعلم لا ما يدرسه، ويحفظه وحسب، وفي ضوء ذلك الهدف الجديد ظهر ما يسمى بالمستوى المعياري (الناقة،2005: 33)، ولعل اعتماد المعايير في اعداد المقررات الدراسية يأتي على قدّرٍ من الأهمية في الكشف عن مواضع الضعف في النظام التعليمي، فيكون ذلك تنبيهًا صارخًا نحو العمل على المراجعة والتقويم المستمرين (الزيدي، 2011: 38).

لذا لا عجب من اهتمام المؤسسات التعليمية العالمية، بوضع معايير لما يجب أن يتعلمه الفرد، وما ينبغي ان يمتلكه من خبرات ومهارات، فالمعايير مجموعة شاملة ومتماسكة من الغايات

والأغراض المؤمل تحقيقها بدءًا من مرحلة رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية، ليتم تقنين جهود واضعي المقررات، بما يتناسب مع الأساليب التقويمية اللازمة لانتقال الطالب من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أخرى، أو توجيهه لمسار تعليمي معين، عند التحاقه بالجامعة (عبيد، 2005: 249).

وقد تعاملت النظرة التربوية الحديثة مع المعايير والمقررات على أنهما يمثلان منظومة متداخلة ومتفاعلة مع المنظومة التربوية التعليمية، إذ تكوّن المقررات اليوم مع الطالب والمعلم ثلاثية حتمية تقوم عليها النظم التربوية التعليمية، فضلًا عن البيئة التعليمية، لذا فعملية الوصف والتحليل المستمرين لهذه المنظومة على وفق معايير محددة، وقابلة للقياس والتطوير، تعد أمرًا غاية في الأهمية، لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم وهو الغاية الكبرى، والهدف الأسمى لتلك المنظومة الأم (الكسباني، 2010: 28)

ويرى الباحث أنّ الأنظمة التربوية والمؤسسات التعليمية بالذات، تستطيع أن تتجاوز التحديات التي تواجهها؛ بالاستجابة الحقيقية لمتطلبات جودة التعليم، والتعامل مع هذه المتطلبات كحل فعلي لتقليل الفجوة المعرفية، وليكون لهذه الأنظمة السبق في عالم التطور والتفوّق والتميز، وبالتالي يصبح انتاجها التعليمي ومخرجاتها المعرفية والبشرية على المستوى المأمول في تحقيق الأهداف التربوية المرسومة، إذ أن تحقيق الجودة ومتطلباتها في أي نظام تربوي، أو مؤسسة تعليمية ولا سيما المؤسسات التعليمية الجامعية سيسهم بصورةٍ فاعلة في نجاح هذه المؤسسات، ووضعها على جادة التميز المعرفي والأكاديمي.

كما ويشكل التعليم الجامعي عنصرًا رئيسًا في التحول والانفتاح على مجتمع المعرفة، وعاملًا مهمًا في دعم انتقال المعرفة سواء كانت نظرية أو تطبيقية، محلية أم عالمية، انسانية أم علمية،

من مرحلة البحث إلى التطبيق، ومن التطبيق إلى البحث مرة اخرى عن معرفة جديدة؛ لتلبية حاجات الفرد والمجتمع في عصر تزايدت فيه تلك الحاجات، ما يدعو إلى تأهيل الفرد أكاديميًا، والعمل على تعزيز الحراك الاجتماعي والثقافي والمعرفي داخل الحرم الجامعي وخارجه، مع دعم عمليات البحث والتطوير، كما وتأتي أهمية التعليم الجامعي التربوي من كونه حجر الزاوية للتعليم بمراحله الابتدائية أو الثانوية؛ لان المخرجات الجامعية هي مدخلات رئيسة لنظم التعليم المختلفة (الظاهر،2013 : 7)، وما نشهده اليوم من ثورة عصرية معلوماتية، وانفجارات معرفية عالمية، حتّم على التعليم الجامعي ان يتحول إلى منظومة محرِّكة قادرة على قيادة البيئة المحلية نحو (عولمة المعرفة المحلية) من طريق دعم العمليات الابداعية والابتكارية والتطويرية، فضلًا عن التبادل المعرفي بين الجامعات العالمية مع الحفاظ على الهوية الأصلية(www.iehe.com.sa)

وفي السياق ذاته فإن جميع التربويين والمنظرين للتعليم الجامعي، يكادوا أنْ يتفقوا على أن التعليم الجامعي ومؤسساته التربوية هو المسؤول عن تأهيل الأفراد لمواجهة تحديات العصر الذي نشهده اليوم، وأن التعليم في تلك المؤسسات الجامعية لابد أن يكون تعليميًا جديدًا ومختلفًا، يمكن أن يهيئ الفرد والمجتمع للتفاعل مع الثورة التكنولوجية والمعرفية، التي باتت من أهم سمات القرن الحالي، إذ أصبح العالم يعتمد المعرفة العلمية المتقدمة، وكيفية استثمار المعلومات المتدفقة، وبالتالي فإن الانسان هو رأس المال الفكري الوحيد، والقادر على تعدد المهارات، والتعلّم المستمر(صبري، 2019 : 149)

ومن ثم فأنّ النظرة إلى المؤســســـة التعليمية الجامعية تتأتى من الدور الرئيس والمميز الذي تؤديه في تقدم المجتمعات وتطويرها، من طريق تأهيل الموارد والطاقات البشرية، وإعداد القيادات الفكرية في مختلف المجالات المعرفية والتربوية، إذ أوضــح تقرير اللجنة الدولية للتربية (1996)

أن الحياة في القرن الحادي والعشرين ستعتمد على المعرفة، وعملية التعلّم وسيلة للتنافس والنجاح (ديلور، 1998 : 106)، مما يتطلب الجودة في المقررات الجامعية، فقد تكوّن لدى الكثير من الدول شعور بأن المستقبل الاقتصادي، والمعرفي، والثقافي، والتربوي، يتعلق بجودة مستوى التعلم الجامعي، وضـــرورة ربطه بالحاجات المجتمعية، مما يتطلب إعادة النظر في وظائف الجامعة التربوية، وتأكيد تطوير الأداء الجامعي، ووضــع مؤشــرات لهذا الأداء، ونظام للاعتماد الجامعي يهدف إلى ضمان الجودة، والتطوير المستمر لأداء المؤسسة التعليمية الجامعية(السلاطين،2014 : 19)، وأصـــبح ينظر إلى أهداف تدريس المقررات انطلاقًا مما تحققه تلك الأهداف، ولذلك ينبغي أن توكد هذه الأهداف على الالتزام بتطوير مهارات الأفراد وطرق تفكيرهم، وعليه فالدول العربية بشكل خاص إذا أرادت أن تحدث نهضــة شـاملة في بنائها فعليها أن تضــع في حسـبانها قضـية التعليم أولًا، وقد طالت عملية الإصــلاح والتحسـين في بعض الدول العربية جوانب عديدة في التعليم، ومنها المناهج وتنظيمها وتأليفها من جديد وفق معايير معاصـــرة وأكثر حداثة. (العوضــي،2010: 5)، ويحظى موضــوع الجودة وتحقيقها في التعليم العالي باهتمام متميز في سياسات تطوير هذا التعليم، وذلك من منطلق أنَّ جوده التعليم العالي تنطوي على جوده مدخلاته وعملياته وتطويرها وتحسينها.

2- الأهمية التطبيقية: نستطيع أن نجمل أهمية البحث الحالي بالجوانب التطبيقية:

1- اقتراح بناء معايير متوافقة مع ادارة المعرفة، ومتطلبات جودة التعليم العالي؛ لتشكل أساسًا فكريًا يمكن الافادة منه للوقوف على الواقع المعرفي في الدراسات العليا بكليات التربية الأساسية.

2- إن تحليل مناهج الدراسات العليا في تخصصات طرائق التدريس المختلفة في جامعة بابل سيسهم في تسليط الضوء على واقع هذه المفردات والتعرف على جوانب القوة ونقاط الضعف فيها واتخاذ القرارات المناسبة لتطويرها.

3- يُعد البحث الحالي استجابة فعلية للتوجهات العالمية، والمؤتمرات العلمية، والندوات الثقافية، التي توصي بالاهتمام بالجانب الفكري والاستجابة لمتطلبات جودة التعليم.

4- يُعد البحث الأول محليًا، وعربيًا – حسب علم الباحث- في توظيف مصطلح الجودة الفكرية في التعليم.

ثالثًا: اهداف البحث:(research aims) يرمي البحث الحالي الى:

1- بناء معايير للجودة الفكرية.

2- تحليل مناهج الدراسات العليا في ضوء معايير الجودة الفكرية في تخصصات:

أ ـ طرائق تدريس اللغة العربية لمرحلة الماجستير في كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل للعام الدراسي (2020-2021).

ب- طرائق تدريس الاجتماعيات لمرحلة الماجستير في كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل للعام الدراسي (2020-2021).

رابعًا: حدود البحث: (search limits) يتحدد البحث الحالي بـ:

الحدود الموضوعية: مناهج الدراسات العليا في تخصصات طرائق التدريس للعام الدراسي (2020- 2021) وتشمل:

- **مناهج طرائق تدريس اللغة العربية لمرحلة الماجستير.**
- **مناهج طرائق تدريس الاجتماعيات لمرحلة الماجستير.**

الحدود المكانيـة: كلية التربية الأساسية في جامعة بابل.

الحدود الزمانيـة: العام الدراسي (2020-2021).

خامسًا: تعريف مصطلحات البحث:(Define search terms)

أ- التحليل (analysis):

التحليل: لغًة: حلّ العقدةُ: فكها ونقضها فانحلت. الحلّال: مبالغة الحال بمعنى الفاك. يقال: فلان حلّال للعقد كاف للمهمات، أي يحلّ المشاكل ويكفي في الأمور المهمة. (ابن منظور، 1994)

واصطلاحًا: هو " الرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل المختارة سواء أكانت كلمة أم موضوع أم مفردة أم شخصية أو زمن. (العساف، 2000: 235)

وعرفه (اللقاني، والجمل،2013: 86): أسلوب يستعمل إلى جانب أساليب أخرى؛ لتقويم المناهج من أجل تطويرها، وهو يعتمد على تحديد أهداف التحليل، ووحدة التحليل؛ للتوصل إلى مدى شيوع ظاهره أو أحد المفاهيم، أو فكرة معينة أو أكثر.

التعريف النظري للتحليل: هو إرجاع الجملة إلى عناصرها وبيان أجزائها المكونة لها، ووظيفة كل منها، والتعرف على أنواع العلاقات بين مفرداتها، مع بقاء الكلمات نفسها في الجمل أو الجمل الأخرى.

التعريف الاجرائي للتحليل: هو أسلوب منظم للحكم على درجة ما تضمنته مناهج الدراسات العليا في تخصصات طرائق التدريس المختلفة من معايير الجودة الفكرية وينتهج خطوات تحليل المضمون العلمي؛ بغية تحديد توافر تلك المعايير من عدمه.

ب- المناهج: (Curriculum)

لغةً: قال تعالى ((لكلٍ جعلنا منكم شرعةً ومنهاجًا))(المائدة: 48)

تشير قواميس اللغة العربية، وتفاسير القرآن الكريم، إلى إن كلمة(المنهج) تدل على الطريق الواضح المستقيم، وفي اللغة الإنكليزية فهي مشتقة من جذر لاتيني ومعناها مضمار سباق الخيل. **واصطلاحًا:** انها جميع الخبرات التي تُهيء للطالب وتستهدف مساعدته على النمو المتكامل (زاير، وعايز، 2014: 74)

كما يمكن تعريف المناهج كنظام بأنها: نسق أو خطط من الخبرات التربوية المتلاحقة التي تميز على وفق خطوات متسلسلة، بنحو فردي أو جماعي، وتتسع لتشمل الأهداف، والمحتوى التعليمي، والأنشطة وما يتفرع منها من طرائق التدريس وأساليبه، ووسائل التعليم والنشاط المدرسي، فضلًا عن عمليات التقويم المتعددة. (سعادة، وإبراهيم، 2004 : 42)

التعريف النظري للمنهج: مجموع الخبرات المعرفية والتربوية واللغوية التخصصية، ومجموع المهارات المتعلقة بالأنشطة، والوسائل، والتقنيات الحديثة، وُضعت لتحقيق غاياتٍ محددة يمكن قياس تحققها على وفق أساليب تقويمية معينة.

التعريف الاجرائي للمنهج: وهو مجموع المفردات الدراسية التي يقدمها تدريسو كلية التربية الأساسية لطلبة الدراسات العليا والمقرة من قبل الكلية والجامعة في تخصصات طرائق التدريس المختلفة.

ت- الدراسات العليا (Graduate Studies): هي مرحلة دراسية تلي المرحلة الجامعية الأولى، التي يتابع فيها الطلاب دراستهم بإشراف أحد أعضاء هيئة التدريس لنيل شهادة الماجستير، أو الدكتوراه، وشملت في هذا البحث طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الاجتماعيات لمرحلة الماجستير في كلية التربية الاساسية في جامعة بابل للعام الدراسي (2020-2021).

ث- المعايير (Standards)

لغة: جاء في المعجم الوجيز "المعيار "ما اتخذ أساسًا للمقارنة والتقدير، وعيار النقود مقدار ما فيها من معدن خالص، ومنها المعايرة أي التقدير بالحجم بمحاليل قياسية (مجمع اللغة العربية،1961 :645)

اصطلاحا: عرفه (Kerr) أنه:" محك يتخذ كأساس لإصدار حكم كمي، ونوعي، أو لإجراء مقارنة على برنامج معين"(kerr,1968:161).

وورد في قاموس Webster (1977: 538) أنّ المعيار هو " المستوى الذي يكون على أساسه القرار أو الحكم".

وعرفها (المسلماوي، 2019: 13): مجموعة عبارات تتضمن أفكارًا أو مفاهيمًا، يمكن اعتمادها للوصف والتحليل لمتغير ما كالمناهج أو البيئات التعليمية.

التعريف النظري للمعايير: مجموعة من الشروط والأحكام المضبوطة علميا التي تمثل أعلى مستويات الجودة في الأداء والمواصفات وتكون محكًا يتخذ كأساس لإصدار حكم كمي ونوعي على القيمة النوعية، أو الكمية لتعزيز مواطن القوة أو علاج مواطن الضعف.

ويعرف الباحث المعايير إجرائيًا: مجموعة من العبارات المحددة والدالة على الجودة الفكرية، ويمكن اعتماد ما تتحصل عليه من درجات للكشف عن مستوى توافرها في مقررات الدراسات العليا في كلية التربية الأساسية في جامعة بابل.

ج- الجودة (Quality)

لغة: الجودة: من الأصل الثلاثي (جَوَدَ)، وجاد الشيء يجود جودةً بفتح الجيم وضمها أي صار جيدًا. (ابن منظور، 2003: 254)

اصطلاحا: عرف كل من (Tenner & Detoro) الجودة أنها: "إطار عمل يسهم في تقديم خدمات ترضي بنحو كبير العملاء (التدريسيون والطلبة) في الداخل (المجتمع وأولياء الأمور) في الخارج، وذلك من طريق تلبية توقعاتهم الضمنية والصريحة" (Tenner &Detoro,1992:31).

وعرفها (ديان وريك) أنها: "معيار أو مرمى أو مجموعة متطلبات، والجودة هي مرمى يمكن قياسه، وليس إحساسًا مبهمًا بالصلاحية، وأنها جهد متواصل من أجل التطوير، وليست درجة محددة للامتياز "(ديان وريك، 1995 :9).

وعرفها (Kunze، 2006: 29): بأنها خارطة عمل أو نظام أو مجموعة المعايير والإجراءات أو الصفات التي يراد من تبنيها وتنفيذها تحقيق أقصى درجة من المرامي المتوخاة للمؤسسة التعليمية، بحيث تلتزم المؤسسة التعليمية بإنجازها وتكون حقيقية، لتحقيق مستوى عالٍ من الجودة تسهم في تقديم خدمات ترضي (التدريسيون والطلبة) بنحوٍ كبير.

اما التعريف النظري للجودة الفكرية: فهي أحد جوانب إطار التدريس الجيد الذي يتعامل مع المعرفة ويركز على انتاج فهم عميق للمفاهيم والمهارات والافكار الجوهرية، وهو مزيج من المعرفة بالمحتوى والمعرفة التربوية، والتي يمكن ان توضح قدرة التدريسين على تصميم المحتوى وتعليمه وقدرة الطلبة على المشاركة في التفكير العالي والتواصل بشكلٍ جوهري حول ما يتعلمونه.

ويعرف الباحث الجودة الفكرية إجرائيًا:

هي مجموعة من الخصائص والمعايير المحددة التي ينبغي أن تتوافر في مناهج الدراسات العليا في تخصصات طرائق التدريس المختلفة في جامعة بابل، والتي تلبي حاجات متطلبات جودة التعليم العالي.

+

الفصل الثاني:

الجانب النظري

و

الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الجانب النظري والدراسات السابقة

أصبحت المعرفة وظيفة الثروة والمصدر الأساسي للنمو والمحرك الفعال لجميع الأنشطة الاقتصادية، فقد أضحت تنمية المجتمع المعاصر وتطوره تتأثر بشكل متزايد بدرجة امتلاكه لمصادر المعرفة وقدرته على انتاج هذه المصادر.

ويُعد التعليم العام والتعليم العالي بشكل خاص من أهم ركائز اقتصاد المعرفة ومجتمعها؛ إذ انّ مؤسسات التعليم العالي تعمل على تعظيم القدرات المعرفية للمجتمع، وتطوير قدراته الإبداعية، وتحسينها لتلبية جميع احتياجاته من التنمية المستدامة، وفي المجالات جميعها الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والبشرية ويتطلب ذلك منه التركيز على ضمان جودة التعليم العالي، خاصة وأن تطبيقه الناجح كمفهوم وممارسة يشكل الأساس لتطبيق أساليب إدارة الجودة وتحقيق الموثوقية العالمية. (الزهيري، وحيدر، 2018: 7)

ويرى أرسطو[1](384–322ق.م) أنّ "جميع البشر يسعون إلى المعرفة بحكم طبيعتهم" كونها محررة العقل من الوهم، والسلوك من الخطأ، كما تساعد العقل على تمييز الحق من الباطل، والصالح من الطالح، والحقيقة من الوهم، والصواب من الخطأ، فإذا ما أراد الإنسان أن يعمل بحكمة، عليه التعرف على ذاته، وعوالمه التي تحيط به، ليفتح بابًا للتواصل مع الآخرين، ولن يتسنى للإنسان كل ذلك من دون أن يكتسب المعرفة. (السكري، 1999: 21).

وتُعد جميع المؤسسات، والمناهج التعليمية " بما فيها مقررات الدراسات العليا " أشبه بالكائنات الحية، فهي تعيش على المعرفة، فتنشأ ضمن أطرها، وتتزود من مناهلها ومختلف

[1] - أرسطوطاليس أو أرسطاطاليس فيلسوف يوناني، تلميذ أفلاطون ومعلم الإسكندر الأكبر، ويُعد أهم مؤسسي الفلسفة الغربية، وله كتابات عدة، في مختلف المجالات.

مصادرها، وهذا لا يكفي أنّ تبقى تلك المؤسسات، والمقررات على قيد الحياة إلى مالا نهاية، إذ لكلِّ أمةٍ أجل، فقد تنتهي دورة حياتها، حين يتعذر علينا الحصول على المورد المعرفي اللازم لديمومتها وبقائها في حيّز الوجود، أما إذا تقادمت أرصدتها المعرفية، وتجمدت عند حدّ معين؛ عندها ستتوقف عملية التجديد المعرفي. (السلمي، 2013: 148)

وخير مثال عن المعرفة الحيّة، والميتة، هو الأداء التعبيري الكتابي، والشفوي، وما يعكس لنا صورة المعرفة التي تلقاها المتعلم من (نحو، وإملاء، وأدب) فإن كانت هذه المعارف تجري في فكره ووجدانه فتظهر لنا سليمة وجلية في كتاباته، اما إذا تظهر لنا مشوهة فتتكون لدينا القناعة بأن المتعلم قد حفظ المعلومة لغرض الاختبار فقط، دون ان تتحول فيه الخبرات إلى مهارات يمكن استعمالها والإفادة منها، أي أنّ المعرفة التي تفصح عن دوافع المتعلم واهتماماته، والمعاني الذاتية التي يعطيها منسجمًا ومتفاعلًا مع حاجات ودوافع واهتمامات المجتمع الذي ينتمي إليه، حينها يمكن القول أنّ ما يمتلكه المتعلم من خبرات يمكن الحكم عليها بأنها حيّة يتحرك صداها المحسوس في دائرة المجتمع. وهنا يفهم الباحث أهمية المعرفة، في إعطاء الصورة والحالة المعرفية لأي مجتمع من المجتمعات، كونه مجتمعًا حيًا يتعاطى مع جميع التحولات الحضارية بما يحفظ له مكانته وهويته بين الشعوب، أو انه مجتمع يعاني في واقع لا يتسع إلا لأهل العلم والمعرفة. (المسلماوي، 2019: 19)

ومع الأهمية البالغة للمعرفة، تظهر أهمية التعامل معها في العملية التعليمية عن طريق الكيفية التي تصل بها هذه المعرفة إلى المتعلم. فإذا كانت الطريقة أو الكيفية تعتمد التلقين عندها تكون المعرفة معرفة مجردة وغير متصلة بالواقع وبالحياة اليومية، ممّا ينعكس سلبًا على رأس المال الفكري والثقافي.

وعليه فأنّ القيمة العلمية والتربوية للمعرفة تظهر واضحة في قطاع التعليم، ولاسيما التعليم الجامعي؛ لأنه المعني بترجمة النظريات والاستراتيجيات إلى واقعٍ ملموس، والمختص ايضًا بتحقيق المرسوم من الخطط والرؤى في ميادين الحياة المختلفة، وقد رافق مسيرة التعليم العالي العراقية باستمرار أفق من تفكير الخبراء والمعنيين وبحثهم الدائب في إمكانات التغيير والتطوير، ونعتقد هنا أن أمر نجاح هذه السمة يظل مرهونا بحجم الاستقصاءات والإحصاءات التي تدرس الأوضاع الميدانية عن كثب، وبما يُرصد لها من طاقات مادية وعلمية.(فلاق، 2010: 43)

وإنَّ فكرة وجود مراكز البحث والتطوير والتخطيط وتوفير المستلزمات الأولية بين أيديها، لأمر مهم في تحقيق المهمة المناطة بجهة مختصة لدفع أجواء التعليم العالي إلى الأمام، في ضوء الحاجات الفعلية ميدانيًا محليًا وفي ضوء مسيرته عالميًا. ولمتابعة أمور وزارة التعليم العالي والجامعة العراقية بين المدخلات والمخرجات الموجودة فيها، ودراسة أسباب التراجع والأمراض التي تعاني منها، وإن مداخل الجودة وأساليب دراستها قد تعددت تعددا كثيرا، فقد استعمل (ديمنج[2]) مدخل الأساليب والمقاييس الإحصائية؛ لتحسين الجودة، على حين وضع (جوزيف جوران[3]) الأساس الفلسفي لتنمية الجودة الشاملة، وتطويرها من خلال التخطيط للجودة والمتابعة المتواصلة لها (السامرائي، 2007: 92).

ويرى عدد من المراقبين أنّ سر تقدم اليابان يرجع إلى مديري الجودة الذين يعتنون بعمليات التفتيش وأساليب قياس الجودة الإحصائية، فضلا عن تغيير اتجاهاتهم نحو العمل،

[2] - ديمنج (Deming) (1900-1993)، وهو مواطن امريكي، مهندس صناعي، وعالم إحصاء، واستاذ جامعي، واقتصادي، حصل على العديد من الجوائز في مجال الإقتصاد والتكنولوجيا، واختص في إدارة الجودة،

[3] - جوزيف موسى جوران(1904- 2008)، وهو أحد رواد القرن العشرين في الإدارة، والحاصل على قلادة العلوم الوطنية الأمريكية في مجال التكنولوجيا والابتكار.

وتحسين مستوى العمال في تطوير أدائهم الوظيفي، وعملية التحكم داخل العمل ذات طبيعة دائرية وقد أسهمت دوائر الجودة المكثفة في تحقيق النجاح الياباني.

ويحظى موضوع الجودة وتحقيقها في التعليم العالي باهتمام متميز في سياسات تطوير هذا التعليم، وذلك من منطلق أن جوده التعليم العالي تنطوي على جودة مدخلاته وعملياته وتطويرها وتحسينها. ويرى الباحث بأنَّ هذه السياسات قد نُفذّت في العديد من الدول المتقدمة والنامية والعربية، وبمستويات مختلفة، ففي عدد من الدول أضحت الجودة واقعا نافذا في جامعاتها، وفي عدد آخر لا تزال الجودة مشاريع على طريق التنفيذ، وفي دول أخرى لا تزال في مرحلة التنظير والتخطيط، ويحتاج المعلمون إلى السعي لخلق عمليات تعلم عالية الجودة لطلبتهم تعزز التفكير عالي المستوى وتمكن الطلبة من التفكير بشكل بناء في المعرفة التي أشعر كمدرس أن من واجبي أن أكون مستعدا لطلبتي وإن أخلق منهجًا تعليميًا يتعلق بهم، وباستعمال معايير الجودة الفكرية ضمن أطار التدريس عالي الجودة يمكنني أن أكون ناجحًا في تلبية احتياجات طلبتي عن طريق التربية الفعالة.(محجوب، 2004: 67)

وفي أطار زيادة الاهتمام بدور التعليم ونواتجه على المستوى العالمي، وفي سياق العولمة ومجتمع المعرفة، وما نتج عنه من الاهتمام بالجودة وإعداد البرامج الخاصة بها في كل المناحي، فإن المعايير والمستويات المعيارية تسهم في رسم توقعات لطموحاتنا في التعليم، وتوجيه العمل التربوي في مجالاته كافة، وتوفير محكات موضوعية لقياس نجاحاتنا في مسيره التعليم، وتؤكد ايضا أن جميع الطلبة قادرون على التعلم في مستويات عليا، وإن التميز للجميع، وبالتالي فإن توفر المعايير ضرورة حتمية لتوافر الفرص وتكافؤها. ومن هنا بدأت الأمم والدول المتقدمة منها والنامية على حد سواء، تركز على جوده التعليم وقضاياه بهدف تطويره؛ فالدول المتقدمة تهدف من جراء ذلك الحفاظ على تقدمها وتزيده، وأما الدول النامية

فتسعى إلى اللحاق بركب الدول المتقدمة؛ لتكون على قدم سواء معها، وتزيد من تقدم انسانها. (سعادة، وإبراهيم، 2004: 76).

وقد طالت عملية الإصلاح والتحسين في بعض الدول العربية جوانب عديدة في التعليم، ومنها المناهج وتنظيمها وتأليفها من جديد وفق معايير معاصره وأكثر حداثة، وقد لمسنا هذا في عدد من التجارب؛ مثل التجربة القطرية والاماراتية والاردنية، حيث أولت هذه الدول اهتمامًا كبيرًا بنظم التعليم، وذلك انطلاقًا من قناعتها بدور التعليم في تحقيق التنمية بمفهومها الشامل (البشري والاقتصادي)، إذ تم إعادة النظر في المناهج باعتبارها الطريق الهادي الذي يقود إلى تحقيق الأهداف المنشودة (العوضي، 2010: 15)

وبدأت المعايير تغزو مجال التعليم على المستويين الدولي والعربي، وانتقل مصطلح المعيار إلى مجالات العلوم الاقتصادية والاجتماعية وبعدها إلى العلوم النفسية والتربوية، إذ يستعمل المصطلح بصورة مجازية؛ في اختبارات الذكاء وتقويم التحصيل، واختبارات الاتجاهات والميول، ومما ساعد انتقال مفهوم المعيار إلى قطاع التعليم، هو أنه وفي ضوء التحديات العلمية والتكنولوجية، أصبحت العملية التعليمية تتحمل مسؤولية إعداد أطر المستقبل، في عالم يتطلب الجودة في كل مناحي الحياة؛ مجتمع ينمو ويتقدم في ظل منافسة يفوز فيها الأقوى ويسود بامتلاكه أرقى أنواع التربية والتعليم (البيلاوي، وسلامة،2007: 63)

ويرى الباحث أنَّ النظرة إلى التعليم العالي يجب أن تتغير نحو الأفضل والتركيز على الإبداع والابتكار والتحسين المستمر للنوعية في الجامعات؛ لمنافسة الجامعات الرصينة والمتقدمة، وتعد الدول العربية بمجموعها متأخرة إذا ما قورنت بالدول المتقدمة في مجال العلوم والتكنولوجيا وما زالت هناك مشكلات تؤثر على برامج التعليم العالي والبحث العلمي

ومنها عدم تطبيق معايير الجودة على الجامعات الرسمية وخاصة في مرحلة الدراسات العليا من أجل تحسين نوعيه المخرجات، وبالتالي فإن تطبيق هذه المعايير على مناهج التعليم العالي بصورة خاصة يساعدنا في الحصول على مخرجات تعليمية تتميز بفكرٍ عالٍ وقدرة على التحليل النقدي وامكانية التعامل مع المعلومات والأفكار بطرقِ تفكيرٍ ابداعية.

أولًا: تحليل المحتوى:(Content Analysis)

أ: نبذة تاريخية عن نشأة منهج تحليل المحتوى:

لا يوجد تاريخ دقيق لبدايات تحليل المحتوى، وقد تعود بداياته إلى لازويل Lasswill وزملائه في عام(1930)م عندما كانوا في مدرسة الصحافة في كولومبيا بأمريكا ، ثم تبعه الدراسة التي أجراها سبيد (Speed)، لمقارنة التغير في طبيعة الحد من صحف نيويورك بعد محاولة جريدة نيويورك تايمز زيادة توزيعها بتخفيض الثمن وزيادة الحجم واتجاهها إلى الإثارة في تحرير الموضوعات الصحفية، وأصبحت الدراسات التي تطبق تحليل المحتوى من الدراسات المتميزة التي طبق فيها نموذج لتحليل المحتوى، ومن هذه الدراسات دراسة ويلي Willey للصحف الإقليمية التي استخدم فيها نفس الفئات ونفس المقاييس لدراسة تطور الصحف الإقليمية الأسبوعية التي كان يعتمد عليها وحدها خلال حرب الاستقلال الأمريكية، وفي عام 1940م كان هناك استعمال منظم للمنهج في بحوث الصحافة بعد الدراسات التي قدمها كل من لازويل وليتس من المعارف الخاصة بدراسة الدعاية في جامعة شيكاغو ، ثم توالت الدراسات المرتبطة بتحليل المحتوى كمنهج علمي حيث أجرى (باركوس) دراسة تحليلية كمية على 1719 بحثًا ومرجعًا في تحليل المحتوى بعد تصنيفها إلى فئات لأغراض التحليل ، وأصبحت تعقد المؤتمرات والندوات، ومن ذلك المؤتمر القومي الأمريكي الذي عقد عام 1967م لتحليل المحتوى وهو المؤتمر الأول الذي خصص لهذا

الموضوع حيث نوقشت خلاله العديد من البحوث الخاصة بنظم تحليل المحتوى. (عبد الحميد، 30:1983)

أما في البلدان العربية فظهر في مجال الدراسات الاجتماعية أولا ثم تلاه المجال الإعلامي عندما أنشئت كلية الإعلام في مصر عام 1970م حيث بدأت الدراسات والبحوث الإعلامية تطبق منهج تحليل المحتوى بأدواته وأساليبه وهكذا بدأت الرسائل الجامعية من ماجستير، ودكتوراه تعتمد على منهج تحليل المحتوى في بحوثها وأطروحاتها في جامعات البلدان العربية.

ب . مفهوم تحليل المحتوى:

اختلف علماء التربية والباحثون في منهجية البحث حول مفهوم تحليل المحتوى، وصُنف هذا الاختلاف إلى فئتين متغايرتين تمامًا من حيث تحديدهم لمفهوم تحليل المحتوى:

الفئة الأولى: ترى تحليل المحتوى أنه يستهدف الوصف الدقيق والموضوعي وبعضهم يرى أنه يهدف إلى التصنيف الكمي لمضمون معين، والبعض الآخر يرى أنه تصنيف سمات الأدوات الفكرية في فئات ومن هؤلاء:

- كابلان Kaplan: يرى بأن تحليل المحتوى يهدف إلى التصنيف الكمي لمضمون معين في ضوء نظامٍ للفئات صمم ليعطي بيانات مناسبة لفروض محددة خاصة بهذا المضمون. (عبد الحميد، 1983 :16)
- جانيس Janis: بأنه أسلوب لتصنيف سمات الأدوات الفكرية في فئات طبقاً لبعض القواعد التي يراها المحلل كباحث علمي. (المصدر السابق)
- بيرلسون Berelson: يعرف تحليل المحتوى بأنَّه أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر من مواد الاتصال.

- عبد الباسط محمد حيث يقول: تحليل المحتوى هو أسلوب يهدف إلى الوصف الموضوعي المنظم الكمي للمحتوى الظاهر للاتصال. (عبد الباسط ،10:1980)
- زيدان عبد الباقي يرى أن تحليل المضمون من وجهة نظره منهج وأداة للوصف الموضوعي المنظم والكمي للمحتوى الظاهر للاتصال وأنه يستخدم في تصوير الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية القائمة في المجتمع. (عبد الباقي، 52:1974)

الفئة الثانية: وهم الذين خلطوا بين مفهوم تحليل المحتوى وبين المفاهيم الأخرى كتحليل المضمون أو المنهج الوثائقي ومن هؤلاء:

- باد Budd: إنَّ تحليل المحتوى أسلوب منظم لتحليل مضمون رسالة معينة، أنه أداة لملاحظة وتحليل السلوك الظاهر للاتصال بين مجموعة منتقاة من الأفراد القائمين بالاتصال. (طعيمة، 2004: 24)
- لازويل Lasswill: يرى أنَّ تحليل المحتوى يستهدف الوصف الدقيق والموضوعي لما يقال عن موضوع معين في وقت معين (عبد الحميد، 1983: 16)
- حسين الهبائلي: يرى أنَّ تحليل المحتوى هو البحث عن المعلومات الموجودة داخل وعاء ما، والتفسير الدقيق للمفهوم أو المفاهيم التي جاءت في النص أو الحديث أو الصورة، والتعبير عنها بوضوح وموضوعية وشمولية ودقة. (الهبائلي، 54:1989)
- محمد الجوهري: يرى أنَّ تحليل المضمون طريقة تُمكّن عالم الاجتماع من ملاحظة سلوك الأفراد بطريقة غير مباشرة من تحليله للأشياء. (سالم، 45:1983)

أما التعريف الذي يعد من أشمل هذه التعريفات، وأوضحها في تحديد مفهوم تحليل المحتوى هو كما ذكره الدكتور العساف وهو: تعريف بيرلسون (عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل

الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال)؛ لأنه يؤكد على الخصائص التالية:

- تحليل المحتوى لا يجري بغرض الحصر الكمي لوحدة التحليل فقط وإنما يتعداه لمحاولة تحقيق هدف معين.
- إنّه يقتصر على وصف الظاهر وما قاله الإنسان أو كتبه صراحة فقط دون اللجوء إلى تأويله.
- إنّه لم يحدد أسلوب اتصال دون غيره ولكن يمكن للباحث أن يطبقه على أي مادة اتصال مكتوبة أو مصورة.
- إنّه يعتمد على الرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل المختارة. (العساف، 2000: 235).

ت ـ اتجاهات حول طبيعة مفهوم تحليل المحتوى:

هناك اختلافٌ في بعض المحددات الخاصة بتعريف تحليل المحتوى، يمكن منها تصنيف اتجاهات التعريف في اتجاهين أساسيين:(عبد الحميد ،1983، 19)

الاتجاه الأول: هو الاتجاه الوصفي في تحليل المحتوى والذي عاصر مدّة النشأة، واستمر بعد ذلك وعنه استعار بعض الباحثين في مصر التعريف وخاصة في بحوث علم الاجتماع.

الاتجاه الآخر: وهو الاتجاه الاستدلالي في التحليل الذي يتخطى مجرد وصف المحتوى إلى الخروج باستدلالات عن عناصر العملية الإعلامية والمعاني الضمنية أو الكامنة في المحتوى والذي ظهر في نهاية الخمسينات وبداية الستينات.

ث ـ الفرق بين تحليل المحتوى وتحليل المضمون والمنهج الوثائقي:

من استعراضنا لعدد من تعريفات الباحثين اتضح أن هناك خلطًا واضحًا في مفهوم تحليل المحتوى، فمنهم من يتحدث عن المنهج الوثائقي تحت مسمى تحليل المحتوى ومنهم من يدرج تحليل المضمون تحت منهج تحليل المحتوى حتى أن كتاب سمير محمد حسين اسمه (تحليل المضمون تعريفاته ومفاهيمه ومحدداته)، وهو يريد بذلك تحليل المحتوى. ولكن هناك فرق بينهما في التعريف واستعمالات كل واحد منهم:

فتحليل المضمون: هو ما يقوم به الباحث من تحليل للمعلومات الوثائقية في أي منهج يعتمد على المصادر الأصيلة كمنهج التحليل الوثائقي والمنهج التاريخي وغيرهم، فهو يشترك في معظم مناهج البحث عند الإشارة في تحليل مضمون البيانات. (عقيل، 2010: 341).

أما المنهج الوثائقي: فهو استخراج الأدلة والبراهين من الوثائق المتعلقة بموضوع الدراسة عن طريق التحليل الشامل. (ابو زايدة، 2018: 105).

ولهذا يخطئ كثير من الباحثين حين يرون أن تحليل المحتوى هو تحليل المضمون أو التحليل الوثائقي، ولكنَّ الباحث الجيد الذي اطلع على الكتب التي كتبت في مناهج البحث يجد أن تحليل المحتوى يقصد به التكميم الذي يطبق على الظاهرة المدروسة وثائقيا أي عد وحدات التحليل ولا يتجاوز هذا العدد إلى التعليل أو ربط السبب بالنتيجة أو معرفة العلاقات. أي أقرأ الوصف ولا أتجاوزه إلى غيره. وهو أشبه ما يكون بالمنهج المسحي في معرفة الواقع فهو يصف فقط ولكن لا يجيب على سؤال لماذا؟، وإذا كان المنهج المسحي يطبق على المباني والبشر والأجهزة فتحليل المحتوى يطبق لوصف كمي للظاهرة المدروسة أو للمقارنة بين ظاهرتين أو تقويم لظاهرة معينة بمعرفة الاتجاه الغالب حولها.

وقد بدأ هذا المنهج في التربية عندما تم نقل المناهج الغربية إلى التخصصات العربية وهناك من يعده أسلوبًا والآخر يراه أداة والبعض يقول بأنه منهج. بل تعدى ذلك إلى الاختلاف حول خطواته وطريقته، فبعضهم يصنفه على أنّه تحليلٌ للمضمون، وبعضهم عند الحديث عن خطوات تحليل المحتوى يذكر خطوات المنهج الوثائقي ومن هؤلاء:

- حسين عزوزي: الذي يقول: يمكن الحديث عن المنهج التحليلي باستعراض الطرق العلمية التالية:

1- الطريقة التفكيكية: وهي الطريقة التي تهدف إلى تفكيك وتحليل قضايا ومسائل جوهرية في العلوم الشرعية عامة، والتراث الإسلامي على وجه الخصوص وتحتاج الى تفسير وتعليل.

إن المنهج التحليلي يتخذ من تفكيك وعزل عناصر الشيء الواحد بعضها عن بعض وسيلة لتناول كل عنصر على حدة بالبحث لمعرفة مضمونه وتحليل خصائصه ثم تكون عملية التأليف بين الأفكار الجزئية التي تمخضت عنها عملية التحليل.

2- الطريقة الاستنباطية: والمراد بها الاستنتاج والاستخراج المعتمد على الاجتهاد، ولعل أبرز ما يميز هذه الطريقة هو طرح مفاهيم وقضايا جديدة لم يسبق طرحها وهذا أمر طبيعي ما دام البحث قد اعتمد منهج الاستنباط والاستنتاج.

3- الطريقة النقدية: إنَّ تحليل عمل ما لا يكون تفكيكًا أو تعليلًا أو استنباطًا فقط (عزوزي، 1986 :15)

- نعمة الله حويحي: يقول في كتابه (تحليل محتوى أدب الأطفال) إنَّ السلوك اللغوي للإنسان شفويا كان أو تحريرا، أدق تعبيرٍ عن هوية الشخص وميوله واتجاهاته، فإذا حصلنا على عينة كافية من أداء الفرد اللغوي أو التعبيري بوجه عام وأخضعنا هذه العينة لتحليل علمي

منهجي فإننا نستطيع أن نتوصل بسهولة إلى معرفة اتجاهاته السياسية والعقائدية. (حويحي، 1995: 150)

- نادية سالم عند حديثها على تحليل المضمون في اللغة العربية تقول: تنفرد اللغة العربية بسمات خاصة لا يفطن إليها باحثو تحليل المضمون، مثل: حذف الموصوف والاكتفاء بالصفة لدلالة الصفة عليه وهو في العربية كثير ومثله التوسع في الضمائر لغايات عملية وبلاغية وكذلك البدل وفهم علاقته بالمبدل منه والأفعال التي تتصل بها ضمائر الفاعل أو المفعول به أو هما معًا مما يحتم إحصاء هذا الفعل وما اتصل به جملة كاملة. (سالم، 1983 : 49)
- وقد استعمل عماد الخالدي طريقة تحليل المحتوى في التحليل النفسي حيث يكون تحليل محتوى الوثائق والخطب والإنتاج الأدبي إلى تحديد المعالم الشخصية والنفسية لكاتب الوثيقة، وليس للخروج باستنتاجات حول دلالات المحتوى فحسب، بل انه يمكن من تحليل الإنتاج الفكري للشخص، التوصل إلى مؤشرات هامه تلقي الضوء على مشاعره ومعتقداته وطبيعته الشخصية. (الخالدي، 1986: 100)

والخطوات المنهجية المقصودة في منهج تحليل المحتوى والخاصة به، هي كما ذكرها (العساف،1989: 67) وهي:

- تصنيف المحتويات المبحوثة: حيث يعد أهم خطوة في تحليل المحتوى؛ لأنّه انعكاس مباشر للمشكلة المراد دراستها ومن الأمثلة على التصنيف: أنْ تصنف محتويات دفاتر الإعارة من المكتبات المدرسية إلى كتب أدبية وكتب علمية.
- تحليل وحدات التحليل: حيث عدّد (بيرسون) خمس وحدات أساسية في للتحليل هي: (الكلمة، الموضوع، الشخصية، المفردة، الوحدة القياسية أو الزمنية).

- فالكلمة: كأن يقوم الباحث بحصر كمي للفظ معين له دلالته الفكرية أو السياسية أو التربوية.
- والموضوع: وهو إما جملة أو أكثر تؤكد مفهوماً معينا سياسياً أو اجتماعياً أو اقتصاديًا.
- والشخصية: يقصد بها الحصر الكمي لخصائص وسمات محددة ترسم شخصية معينة سواء أكانت تلك الشخصية شخصاً بعينه أو فئة من الناس أو مجتمع من المجتمعات.
- المفردة: وهي الوحدة التي يستعملها المصدر في نقل المعاني والأفكار.
- الوحدة القياسية أو الزمنية: كأن يقوم الباحث بحصر كمي لطول المقال أو عدد صفحاته أو مقاطعه أو حصر كمي لمدة النقاش فيه عبر وسائل الاعلام.
- تصميم استمارة التحليل: وهي الاستمارة التي يصممها الباحث ليفرغ فيها محتوى كل مصدر في حال تعدادها، بحيث تنتهي علاقته بعد ذلك بمصدر ذلك المحتوى وتحتوي استمارة التحليل على (البيانات الأولية – فئات المحتوى – وحدات التحليل – الملاحظات)
- تصميم جداول التفريغ: ويفرغ فيها الباحث المعلومات من استمارات التحليل تفريغاً كمياً.
- تفريغ محتوى كلّ وثيقة بالاستمارة الخاصة بها.
- تطبيق المعالجات الاحصائية اللازمة الوصفية منها والتحليلية.
- سرد النتائج وتفسيرها.

ج ـ **معايير تنظيم المحتوى:**

من اللزوم اختيار التنظيم الملائم لعرض المحتوى الذي تمّ اختياره وفق معايير معينة تسمى معايير تنظيم المحتوى وهي كالآتي: (الحاوري ومحمد، 2016: 67)

– التتابع: Relay

ونقصد بالتتابع أن أي عنصر يجب أنْ يبنى فوق عنصر سابق له ويفوق المستوى الذي عولج به من حيث العمق والاتساع، فاستمرارية أفكار المحتوى هو ليس مجرد الإعادة والتكرار ولكنه يعنى مستويات أعلى من المعالجة وهذا يعنى مدى ما بين موضوعات المحتوى من صلة وعلاقات متبادلة بينهما، وهل هي علاقات نفسية أم علاقات منطقية أي هل الترتيب الذي رتب في ضوئه الموضوعات والأفكار ترتيبًا منطقيًا أم ترتيبًا نفسيًا.

– التكامل: Integration

ويقصد بالتكامل في المحتوى ان يتم تقديم الموضوعات على شكل صورة متكاملة مترابطة بحيث تساعد الطالب على نظرة موحدة ومنظمة يكون قادرًا منها على معرفة الروابط والعلاقات بين جوانب المعرفة المتباينة وبذلك يمكن التأثير على شخصيته من جوانبها المختلفة ممّا يقدم له في المحتوى من معرفة متكاملة وخبرات تربوية متنوعة.

– الاستمرار: Continuation

هي التكرار الرأسي للأفكار الرئيسة في المنهج في مختلف المراحل الدراسة وهذا يبين أن تنظيم الدراسة بهذه الطريقة تجعل المتعلمين يمارسون جوانب التعلم المختلف في مراحل مختلفة على مستوى المرحلة ومستوى الصف بشكل يتصف بالتكرار الرأسي ولذلك يسمى الاستمرار الرأسي بمعنى أن يقدم المحتوى فرصاً عديدة لممارسة جوانب المعرفة حيث يؤدي هذا التكرار إلى إتقان جوانب المعرفة أما الاستمرار الأفقي فهو أن تترابط المواد الدراسية التي يدرسها المتعلم في المرحلة الدراسية وإن سمة الاستمرار تؤدي إلى زيادة جودة التعلم وجعله أكثر تأثيراً ومنفعة للمتعلمين(قرني، 2016: 116).

كما بيّن (الساموك وهدى، 2009: 88) معايير اختيار المحتوى بشكل مختصر:

1- يجب ان يراعي المحتوى ميول وحاجات المتعلمين وقدراتهم.

2- أنْ يكون المحتوى نظرياً وتطبيقياً اي التكامل والاستمرار أو التتابع.

3- أنْ يكون المحتوى متعلقا بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه الفرد.

4- أنْ تعرض الموضوعات وفق لقدرات المتعلمين واستعداداتهم ومدى تقبلهم.

5 – أنْ يكون المحتوى مواكبا وينمي يروح المستقبل المشرق.

ح ـ نقاط القوة والضعف في منهج تحليل المحتوى:

لكل منهج نقاط ضعف وقوة فأحيانا تزيد نواحي القوة وأحيانا تقل، ولذا فإن منهج تحليل المحتوى لديه عناصر قوة وضعف وهي:

أولاً: نقاط القوة:

- وجود مصدر المعلومة لدى الباحث وإمكانية الرجوع له أثناء إجرائه للبحث.
- بوساطة تحليل المحتوى يمكن معرفة اتجاهات وآراء وقيم قد لا يمكن الحصول عليها بوساطة الاتصال المباشر بأصحابها.
- تحيز الباحث في تحليل المحتوى أقل منه في طرق البحث الأخرى بسبب الطبيعة الكمية الظاهرة التي يتصف بها. (العساف، 1989: 235)

ثانياً: نقاط الضعف:

- احتمال التوصل إلى استنتاجات وأحكام خاطئة على الرغم من تأكيد وحدة التحليل لها.
- محدودية الوثائق وعدم شمولها مما ينعكس على النتائج.
- احتمالية سوء تطبيق تحليل المحتوى حيث يحتاج من الباحث أن يكون واضحاً ودقيقاً. (العساف، 1989: 236).

خ ـ دواعي اختيار المحتوى:

هنالك مجموعة من العوامل التي تحكم اختيار محتوى المنهج، والمتمثلة في الآتي:

1- تواجد الفروق الفردية بين الطلاب، فالاختلاف الكبير بين الطلاب يتطلب تكييف المنهج بحيث يتلاءم مع التباين الواسع في الميول والقدرات.

2- المجتمع المحلي والعالمي والتغيرات السريعة التي حدثت عليه مثل الديمقراطية والانفتاح العالمي والتعددية السياسية.

3- قصر المدّة اللازمة للدراسة التي يمضيها الطالب داخل المدرسة.

4- انتقال أثر التعلم في العملية التعليمية فالتمرن على سياقة سيارة تمكن المتعلّم من سياقة سيارة أخرى لذلك يعتبر أثر التدريب أمر في غاية الاهمية بشرط أن يجيد اختيار المحتوى وأن يراعى الشروط التي يذكرها علماء النفس لنجاح انتقال أثر التعلم المطلوب. (الحاوري ومحمد، 2016: 73)

د ـ خطوات أسلوب تحليل المحتوى:

إنّ أسلوب تحليل المحتوى هو أحد أساليب البحث العلمي التي يستعملها الباحثون بغرض الوصف الكمي أو المقارنة أو التقويم أو كل ذلك، وحيث أن لكل أسلوب بحثي خطوات ينبغي على الباحث الالتزام بها والسير على هدى منها، فإنه يمكن إيجاز خطوات تحليل المحتوى بما يلي وذلك بحسب ما أشارت اليه (سليمان، 2009: 223)

- تحديد المشكلة.
- تصميم واختيار العينة.
- جمع وتحليل المعلومات.
- تصميم استمارة التحليل.

- التحليل الإحصائي.

بينما يحدد (فتح الله، 2000: 106) هذه الخطوات بما يلي:

- تحديد الهدف من أداة التحليل.
- تحديد فئات التحليل.
- تحديد وحدات التحليل.
- إعداد دليل التحليل.
- ضبط أداة التحليل.
- وضع الصورة النهائية لأداة التحليل.
- تفريغ نتائج التحليل ومعالجتها إحصائيًا.

ذ ـ أغراض تحليل المحتوى وأهدافه:

لا يمكن للباحث استعمال أسلوب تحليل المحتوى اعتباطًا، وإنما يعتمد ذلك على منهجية بحثه وما إذا كانت تفي بمتطلباتها أغراض تحليل المحتوى، فتحليل المحتوى يمكن استعماله ليحقق الأغراض التالية أو أحدها: وكما بينها (الحربي، 2013: 24)

- الوصف الكمي للظاهرة المدروسة.
- المقارنة.
- التقويم.

ويهدف تحليل المحتوى إلى عزل خصائص وسمات المحتوى عن بعضها لأجل أن يمكن وصفها بوضوح وللكشف عن العلاقات بين بعضها البعض وبينها وبين عناصر أخرى ذات ارتباط بها.

ويمكن إجمال أهداف تحليل المحتوى بما يلي: (طعيمة، 2004: 123)

- وصف ممارسات أو ظروف سائدة.
- اكتشاف الأهمية النسبية أو الاهتمام بموضوعات أو مشكلات معينة.
- اكتشاف مستوى الصعوبة المتمثلة في الكتب المدرسية.
- تقييم التحيز أو التعصب أو الدعاية في تقديم الكتب المدرسية.
- تحليل أنماط الأخطاء في عمل الطلبة.

ر ـ خصائص تحليل المحتوى:

يُعد تحليل المحتوى أحد الأساليب المستعملة في البحث العلمي، ويتميز بخصائص عن غيره من الأساليب تجعل الباحث يفضل استعماله في بعض الحالات، وقد حدد (الحربي، 2013: 31) بعضًا من هذه الخصائص:

- إنّه يتعدى الحصر الكمي لوحدة التحليل إلى محاولة تحقيق هدف معين.
- إنّه يقتصر على وصف الظاهرة دون محاولة تأويلها.
- عدم اقتصاره على وسيلة اتصال وإنما يمكن إجراؤه على أية مادة سواءً كانت مكتوبة أم مصورة أم مسموعة.
- إنّه أسلوب موضوعي يعنى بالتركيز على دراسة وتحليل الظاهرة محل البحث دون التأثر بالعوامل والمفاهيم الذاتية للباحث.
- إنّه أسلوب منظم.
- إنّه أسلوب كمي حيث أن طرق جمع المعلومات وأدوات القياس صادقة وثابتة.
- إنّه يتجاوز الوصف الظاهري إلى الوصول إلى المادة وتحليلها من ناحية كمية وكيفية.

ز ـ أهمية تحليل المحتوى في مجال التعليم:

شاع استعمال أسلوب تحليل المحتوى في مجال التعليم وما يتعلق به من ابحاث وبرزت أهميته، ومن أهم وظائفه في هذا المجال (بني عطا، 2004: 25)

- معرفة مدى فعالية المقررات والكتب المدرسية وجوانب القوة ونقاط الضعف فيها واتخاذ القرارات المناسبة لتطويرها.
- المساعدة في عمليات التخطيط للتدريس وإعداد الكتب المدرسية الجديدة ومراجعة البرامج الدراسية، وإعداد المعلمين وتدريبهم.
- الكشف عن مستوى الكتب من حيث مناسبتها للطلبة ومقدار تحصيلهم، وتحديد الدرجة التي يتلاءم بها محتواها مع كتب الصفوف الأدنى وتهيئتها لتتلاءم مع محتوى الصفوف الأعلى.
- تطوير المناهج وتحسين مستوى الكتب المدرسية من الحذف والإضافة والتعديل وتحسين عملية تدريسها وتوضيح مادتها ومحتواها ووسائلها وأنشطتها وأسئلتها التقويمية بما يزيد من فاعلية استعمالها وتوضيح أهدافها ومصادر اشتقاقها.
- كشف العلاقة والارتباط بين أبواب الكتاب ومضمونه، ومدى التوازن في تناول جوانب حياة الطلبة المختلفة ودوره في تنمية شخصياتهم وإعدادهم للحياة وتفهمهم لما يسمعونه أو يقرؤونه من آراء وكشف مدى وظيفة وسلامة لغته.

وهكذا يتضح لنا أهمية استعمال أسلوب تحليل المحتوى في الحكم على محتوى المقررات، حيث باستعمال هذا الأسلوب يستطيع المحلل تقديم صورة متكاملة عن المقرر فيستفيد منها المقوم وصانع القرار في إصدار حكمه على المقرر، ويفترض ان تكون الصورة صادقة وتحليلية شاملة. وإنّ الزيادة الهائلة في حجم المعلومات والمعرفة الموجودة على شبكة الانترنت صعبت من

عملية السيطرة عليها، وأصبحت مؤسسات المعلومات غير قادرة على القيام بعملية الوصف الموضوعي التي تعتمد على القوائم أو اللغات المقيدة، وكلاهما متبع في أدوات التحليل الموضوعي التقليدية لمصادر المعلومات. وبما أنّ هذه الطرق ليست كافية في التعامل مع كل ما ينشر على (الإنترنت) في الوقت الحالي، فقد أصبح من الضروري وجود نظام يسمح بمشاركة كل المستفيدين في عملية وصف المعلومات المتوفرة؛ وذلك سعيًا لتنظيمها وتسهيل عمليات الوصول إليها واتاحتها، وسنتناول في التالي التعريف بالتحليل الموضوعي وأهميته والتوجهات الحديثة فيه وأهم أدواته وتقنياته في البيئة الرقمية.

ثانيًا: التحليل الموضوعي: (thematic analysis)

يعرف التحليل الموضوعي بأنّه مجموعة من العمليات التي تحاول التعريف بالمحتوى الموضوعي لمصادر المعلومات وأدوات البحث ويكون الوصول اليها عن طريق المدخل الموضوعي. ويشمل ذلك مجمل طرق الوصول إلى المعلومات من الموضوع سواء كانت أنظمة تصنيف أو تكشيف أو رؤوس موضوعات. (شاهين، 2004: 41)

كما عرفه (عبد الهادي،2009: 81) بأنّه عملية من عمليات تنظيم المعلومات تهتم بالمحتوى الفكري أو الموضوعي لمصادر المعلومات، وقد قسمه إلى قسمين رئيسيين:

- التحليل الموضوعي اللفظي: ويتم فيه استعمال الكلمات أو الألفاظ التي تتعلق بموضوع ومحتوى مصدر المعلومات.
- التحليل الموضوعي الرمزي: ويتم فيه استعمال رمز (أرقام أو حروف) للدلالة على الموضوع.

كما يمكن تعريف التحليل الموضوعي بأنه "عملية فحص الوثيقة عن طريق المفاهيم التي تحتويها والتعرف الدقيق عليها بما يضمن استقبالها بصورة واضحة ويكفل اختيار الواصفات التي تناسبها" (بامفلح، 2006: 12)

من هنا فإنّ التحليل الموضوعي في معناه أو تعريفه الشامل يعنى بعملية فحص الوعاء الببليوغرافي بمختلف أشكاله، كتابا أو دورية أو رسالة، وذلك عن طريق أخصائي المعلومات، والأخير يقوم بتحديد رؤوس الموضوعات والواصفات الأكثر تخصيصاً وتوصيفاً للوعاء، ومن ثم يصفها وصفًا كاملًا وبطريقة تسمح باستعمالها كنقاط وصول في التسجيل الببليوغرافي، وذلك بغرض التزويد بخدمة استخلاص أو وضع قاعدة البيانات الببليوجرافية او فهرسة المكتبة، و بما يمكن معه الوصول لكافة مصادر المعلومات واتاحتها للمستفيدين، ويوضح الارتباط بين المجالات الموضوعية مع مراعاة اختلاف البيئات الثقافية والجغرافية والعلمية والتعليمية والمهنية علاوة على مراعاة السمات الخاصة بالتخصصات الموضوعية. (الزهيري، 2016: 9)، ويرى الباحث بأنّ التحليل الموضوعي وسيلة للتعبير عن المحتوى الموضوعي لأي مصدرٍ أو وعاء معلومات، ويكون ذلك باختيار الكلمات المفتاحية المعبرة عن الموضوع واستعمالها في الوصول والاسترجاع.

أ- أهمية التحليل الموضوعي:

الغرض وربما الهدف الأساسي من التحليل الموضوعي هو الوصـول الى جميع المواد ذات العلاقة بالموضوعات، واتاحة مستوى من مستويات التحليل يظهر الارتباط بينهـا ويصف المحتوى الموضوعي للمفردات الشائعة، ويمثل ما سبق جوهر العمل في مؤسسات ومراكز المعلومات، اضافة الى كونه يقوم بوظيفة أساسية في بناء قاعدة البيانات وتقديمها بالفاعلية المطلوبة، وبما

يحقق الاهتمام بالموضوع الذي يعبر عنه محتوى الوثيقة وليس شكل الوعاء.(**الزهيري، 2016: 21**).

ب ـ أهداف التحليل الموضوعي: بينها (عبد الهادي،2009: 38)

- تقديم مفردات ومواضيع ذات معنى يفيد في الوصول إلى المعلومات.
- اتاحة كل مصادر المعلومات ذات الطبيعة المتشابهة ضمن مجموعة واحدة.
- توحيد رفوف مصادر المعلومات المتشابهة وتنظيمها بصورة منطقية.
- اختصار وقت البحث للمستخدمين.

ت ـ خطوات التحليل الموضوعي: (شاهين، 2004: 65)

- تحليل المفاهيم أو تحليل محتوى مصدر المعلومات: ويقصد به فحص مصدر المعلومات وتحديد المفاهيم والأفكار التي يتناولها.
- التعبير عن نتيجة التحليل: ويقصد به التعبير عن نتيجة تحليل المفاهيم باستعمال مجموعة من نقاط الوصول الموضوعية أو مؤشرات المحتوى (مصطلحات – رموز – عبارات أو جمل) وبما يوفر امكانية الحصول عليها (اشتقاقاً) إما من لغة مصدر المعلومات نفسه أو من لغة استفسارات واستفهامات المستفيدين، كما يمكن اختيارها أو تعيينها من لغة ثانية خارج نطاق مصدر المعلومات.
- الربط بين نقاط الوصول الموضوعية وبين مصدر المعلومات: ويتم فيها إضافة أو تحديد الروابط أو موقع المعلومات. وهذه إما أن تحدد للمستفيد موقع نقاط الوصول الموضوعية داخل مصادر المعلومات تحديداً دقيقاً أو تقدم إشارات ببليوجرافية لمصادر المعلومات التي احتوت على نقاط الوصول الموضوعية في متنها.

كما أن التحليل الموضوعي يتضمن مجموعة من النشاطات من بينها **(عبدالهادي، 2009: 45)**:

- إجراء تحليل مفاهيمي لتقرير ما يحتويه المصدر.
- وصف مصدر المعلومات في بيان مكتوب.
- استعمال قوائم الفهرسة لتعيين المصطلحات أو لتحديدها أو تحديد رموز التصنيف.

ث ـ أدوات التحليل الموضوعي:

مع تنوع اشكـال مصادر المعلومات وتعدد لغاتها أصبح من الصعب استرجاع المعلومات المطلوبة من قبل المستفيدين باستعمال الأدوات التقليدية، ولمـواكبة التطـورات الحديثة في البيئة الرقمية وتقنياتها المتعددة، فقد دعت الحاجة الى استعمال الادوات الحديثة والتي أصبحت جزء اساسي من عملية التحليل الموضوعي. (الزهيري، 2016: 42)، فيما يلي الأدوات التقليدية المستعملة في التحليل الموضوعي:

1- التكشيف والاستخلاص:

الكشاف هو أحد أدوات استرجاع المعلومات المرتبة بطريقة محددة تضمن استرجاعها بكفاءة ودقة، وبما يمكّن المستفيد من الوصول إلى المعلومات المطلوبة عبر مصادرها المختلفة في أسرع وقت وبأيسر الطرق الممكنة. وتوجد أنواع مختلفة من الكشافات، من أمثلتها: كشاف العناوين، كشاف المؤلفين، كشاف الاستشهادات المرجعية وهكذا. أما الاستخلاص فهو عملية تحليلية تهتم بتقديم المحتوى أو ما تشتمل عليه المصادر من معلومات بأقل عدد من الكلمات، ويمكن استعماله في كثير من الأحيان كبديل عن المصادر الأصلية وبطبيعة الحال فالمستخلص لن يكون مساوياً في الحجم لمصدر المعلومات الأصلي. (قاسم، 2007: 53)

2- المكانز:

المكنز عبارة عن لغة مقننة تستعمل في التعبير عن ناتج التعريف بالمحتوى الموضوعي للوثائق، وتشتمل على المفردات أو المصطلحات المتخصصة في المجال موضوع الاهتمام، ويقوم المكنز بتقسيم هذه المصطلحات الى فئتين تأخذ نفس التسلسل، الفئة الأولى تهتم بالمصطلحات المرشحة للاستعمال كواصفات (DESCRIPTORS) والفئة الثانية تتضمن المصطلحات غير المرشحة للاستعمال، ويرد المصطلح في المكنز مصحوبًا بأسرته الدلالية كاملة (قاسم، 2007: 57).

ويمكن إجمال وظائف المكنز في التالي (الحماد، 2009: 102):

- يسمح لأخصائي المعلومات بوصف المادة الموضوعية أو المعلومات التي تحتويها المصادر بطريقة ثابتة وموحدة من وجهات نظر فنية متعددة.
- يعمل على إيجاد توافق بين المصطلحات التي يستخدمها المستفيدون والمصطلحات التي يستعملها أخصائيو المعلومات.
- يعمل على إمداد المستفيدين بالوسائل التي تمكنهم من تعديل استراتيجية البحث لتحقيق درجة استرجاع عالية ومحكمة في الظروف المتنوعة.
- يساعد على فهم بناء المجال حيث أن المكنز يعمل على تقديم خريطة لمجال معين من مجالات المعرفة تبين العلاقة وكيفية اتصال المفاهيم بعضها ببعض.
- يعمل على تسهيل عملية البحث العريض حيث يقوم بتجميع المصطلحات المتصلة مع بعضها البعض.
- توفير وقت وجهد المستفيدين في التفكير أثناء عملية البحث عن المصطلحات المتصلة.

3- **قائمة رؤوس الموضوعات:**

عباره عن قوائم مطبوعة لرؤوس الموضوعات وتستعمل كأدوات لاختيار رأس أو رؤوس الموضوعات التي تعبر عن محتوى أوعية ومصادر المعلومات، ومن أشهر قوائم رؤوس الموضوعات الأجنبية والعربية:

- قائمة رؤوس موضوعات مكتبة الكونجرس.
- قائمة رؤوس موضوعات سيرز.
- قائمة رؤوس الموضوعات العربية الكبرى.
- قائمة رؤوس الموضوعات العربية. (قطر، 2006: 91)

4- **خطط التصنيف:**

يقصد بها الخطط التي يتم وضعها لضبط أوعية المعرفة بطريقة تسهل استعمالها والرجوع إليها ومن أشهرها (العناسوه، 2009: 16):

- تصنيف ديوي العشري، وهو من أقدم خطط التصنيف وقد قسم فيه ملفيل ديوي المعرفة البشرية إلى عشرة أقسام رئيسية.
- التصنيف العشري العالمي، وجاء هذا التصنيف كنتيجة مباشرة لمؤتمر عقد في بروكسل عام (1895) أعلن فيه عن تأسيس معهد دولي للببليوغرافيا، والمعهد تم تغيير مسماه فيما بعد إلى الاتحاد الدولي للتوثيق والمعلومات.
- تصنيف مكتبة الكونجرس، والمكتبة أسست في سنة (1800) ميلادية، وقد كانت مجموعتها ترتب حسب حجم الورق ولما زادت المجموعة فرضت الحاجة التفكير في تصنيف جديد وتمّ إنشاء هذا التصنيف الذي قسم المعرفة إلى 18 قسمًا.

الاتجاهات الحديثة في التحليل الموضوعي بما فيها التحليل الموضوعي في البيئة الرقمية.

كما سبق وان تناولنا في الكلام عن أدوات التحليل الموضوعي، فان استعماله على مستوى البيانات الببليوغرافية، أو الأدوات التقليدية للتحليل الموضوعي، لم يعد كافيا لتحقيق رغبات المستفيدين و تجاوز اشكالية العلاقة العكسية بين مستويات الدقة والدقة والاسترجاع، وقد كانا من أبرز نقاط الضعف في نظم استرجاع المعلومات التي تعتمد على رؤوس الموضوعات المنتقاة من البيانات الببليوغرافية للمصادر، وبالتالي ساهمت زيادة عمليات النشر والاتاحة الرقمية لمصادر المعلومات على شبكة الانترنت، والاعتماد الكبير على محركات البحث باعتبارها نظم استرجاع آلية تضمن الوصول السريع والدقيق الى كم هائل من المعلومات الموجودة على الشبكة العنكبوتية، في حسم المعركة لصالح الأخيرة، وحتمت استعمال الأدوات الحديثة في عملية التحليل الموضوعي كونها اكثر واوسع في عملية الاسترجاع، وسنعمل على استعراضها فيما يلي (الزهيري، 2016: 53):

5- التاكسونومي:

يمكن تعريف التاكسونومي: بأنّه شكل من أشكال التنظيم الهرمي المقيد بتقسيم الظواهر والأشياء الى أقسام رئيسية وفرعية وتفريعات من الأقسام الفرعية. (عبد الهادي، 2009: 13)

كما يعرف بأنه تصنيف هرمي للأشياء بحسب العلاقات والصفات المشتركة فيما بينها. وهناك مجموعة من الميزات لاستعمال التاكسونومي، من بينها (الزهيري، 2016: 63):

- تحسين عملية البحث وعملية إدارة المصادر.
- الاتساق في المصطلحات.

- التوافق بين المصطلحات في الوصف والاسترجاع.
- تحسين عملية الإتاحة والوصول الى المعلومات.

ومن أبرز العيوب والانتقادات الموجهة للتاكسونومي أنه بطيء في تحديث المصطلحات واضافة مصطلحات جديدة وتنقصه الصيانة والسرعة لمواكبة التسارع في اللغة ويحتاج بالتالي الى جهد مضاعف وتعاون وتنظيم واسع. (الزهيري، 2016: 43).

6- الانطولوجي:

الانطولوجيا تمثل تصنيفًا هرميًا معقد جداً للمفاهيم والفئات، وتستعمل كحل تقني للمشكلات ذات الطابع الدلالي في تقاسم المعلومات (Semantic-based problems) بجانب أنها تعمل على التعريف بطبيعة المصادر من تعريف أو تحديد المفاهيم، الكيانات، والمصطلحات والفئات في مجال معين، ومن ثمّ العمل على نمذجة العلاقات بينها، وقد أُنشِئت الانطولوجيا بغرض فك الغموض المفاهيمي في بيئة المعلومات والبيئة الإلكترونية وبما يجعله في حدوده الدنيا قدر الامكان) (Taylor & Jourdrey,2008: 23)

أما بالنسبة لتعريف الأنطولوجيا فيمكن اعتبارها نمذجة نستطيع عن طريقها التمثيل المفاهيمي للمجالات والقطاعات المعرفية، وما تمثله من معرفة فرعية وما تنطوي عليه من كيانات وعلاقات تربط بين هذه الكيانات، وتشمل وظائف الانطولوجيا في مجال التنقيب على الويب ما يلي (النشرتي، 2012: 53):

- تصنيف صفحات الويب ويكون بتصنيفها تحت مجموعة من الفئات المحددة سلفا، والتي سبق تعريفها وقد يأخذ التصنيف صورة التدرج الهرمي لمجال محدد.

- تجميع صفحات الويب ويقصد بها تجميع صفحات الويب المتشابهة مع بعضها البعض، وبحيث تشتمل كل مجموعة على صفحات ويب متماثلة.
- استخراج محتوى الويب :وتعمل على استخراج مؤشرات الصفحات من محددات النص الفائق HTML Elements ومن البيانات التي يتمُّ من توصيف الكيانات كاسم الشخص، أو المكان.

7- الفوكسونومي :

يعرف التصنيف الحر أو الفوكسونومي بأنّه: "ناتج العملية التي يضع فيها المستفيد على الويب الكلمات أو المصطلحات التي تُعّبر عن المعلومات والأشياء، وتتم عملية تحديد الكلمات الدالّة في بيئة اجتماعية ومن خلال المستفيدين أنفسهم وبلغاتهم الطبيعية".(محمد، 2009: 62)

ويكون إنشاء الفوكسونومي بإضافة Tag أو بطاقات داخل صفحات الويب من قبل المستعملين. وهذه التيجان تكون بمثابة كلمات مفتاحية تصف العنصر داخل موقع الويب، وتتم عملية اختيار الكلمات الدالة أو الوصفية أو البطاقات من قبل المستخدمين.(Neal,2008:24)، والاعتماد على التصنيف الحر (Folksonomy) يحقق مجموعة من المزايا الهامة، من بينها: (Marrison,2007:21)

- **الشمولية:** التصنيف الحر يمتاز بالشمولية في عكس المفردات المستعملة من قبل المستفيدين، ولهذا فهو أكثر ديموقراطية مقارنةً بالنظم الأخرى التي تعتمد على اللغات المقيدة، ويقدم هذا الأسلوب الفرصة لكل مستفيد للتعبير عن موضوع المحتوى بطريقته الخاصة، ويسمح له بمشاركة الكلمات الدلالية الموضوعة للتعبير عن المحتوى مع غيره من المستفيدين.

- **الملائمة والاتساع:** التصنيف الحر يمكنه أن يستوعب المظاهر الجديدة في مجال معين وبالتالي يسمح بإضافة اسمائها ككلمات دالّة جديدة لنفس المحتوى.

أما عيوب الفوكسونومي فيمكن ايجازها في التالي:

- **صعوبة استرجاع المحتوى** الذي تم رفعه في بعض الأحيان، حيث أن الشخص الذي يبحث عن موضوع معين يجب عليه أن يكون على معرفة ودراية بثقافة الآخرين حتى يتمكن من البحث باستعمال المصطلح الذي تم استعماله من قبل الأشخاص الذين وضعوا الواصفات أو (الكلمات الدلالية) (Spiteri,2015:65)

- **التوسيم:**

ينظر الى التوسيم بوصفه أداة من الأدوات الحديثة للتحليل الموضوعي الحديثة، وهذه الأداة تصف وتصنف مصادر المعلومات على الويب باستعمال الكلمات المفتاحية التي تسهل الوصول اليها. ويمكن تعريف التوسيم بأنه وصف للكيانات الرقمية باستعمال الكلمات المفتاحية الحرة التي لا تخضع لأي نظام مقنن. (الزهيري، 2016: 67)

ويعمل المستفيدون في هذه العملية على الكلمات المفتاحية لأنواع متعددة من مصادر المعلومات المعتمدة على الويب، وبما يحقق التنظيم والاسترجاع التشاركي للمعلومات. وهذا النشاط يدخل ضمن نظام فهرسة على موقع ويب ويدعم التكنولوجيات التفاعلية للويب، والتوسيم يسمح للمستفيدين بتجميع المصادر المتشابهة معاً وذلك باستعمال مصطلحاتهم الخاصة مع عدد أقل من القيود أو بدونها. (عبدالهادي، 2009: 62)

وتعتمد الواسمات في بنائها على مجموعة من الجوانب من بينها: الموضوع، الغرض، الشكل، الوقت، الأفعال وردود الأفعال، وفيما يلي الأسباب التي أدت الى إنشاء الواسمات (صالح، 2013: 20)

- تنظيم المعلومات.
- دعم عملية البحث.
- ايجاد نفس الواسمات فيما بعد.
- طريقة للتعبير عن الآراء.
- اكتشاف مواقع جديدة والمشاركة بين المواقع.
- الاستفادة من الوظيفة أو الإمكانية المتاحة.

ومن أبرز ما يميز التوسيم (الزهيري، 2016: 34):

- مساعدة المستفيدين في تصنيف وتجميع المصادر المتشابهة باستعمال مصطلحاتهم الخاصة.
- ايجاد علاقات جديدة بين مصادر المعلومات ومشاركة الاهتمامات بين المستفيدين.
- تسهيل الوصول لمصادر المعلومات.
- تنسيق مصادر المعلومات ضمن تمثيل منطقي للمعرفة يوضح العلاقات بين الموضوعات.

أما عيوب التوسيم فقد لخصها (الزهيري، 2016: 41):

- إنّه وصف حر غير منضبط بمصطلحات معينة، ما يعني أن المستخدم قد يستخدم كلمات ليس لها علاقة بالمحتوى، وهذا قد يؤدي الى تضليل الباحث عن المصدر .
- إنّه لا يخضع للتدقيق اللغوي ويفتح المجال واسعا للأخطاء اللغوية مع ما قد يصاحبها من خطأ في الوصف.
- **الميتاداتا:**

الميتاداتا تمثل وسيلة رئيسية ومهمة لرفع كفاءة البحث عن مصادر المعلومات الإلكترونية، وتحديد المصدر أو المصادر ذات العلاقة بما تم البحث عنه، وذلك ممّا تقدمه من بيانات مهيكلة عن المصادر لأدوات البحث على الإنترنت، بالإضافة لدورها في بناء التسجيلات الببليوجرافية الواصفة للمصادر الالكترونية على شبكة الإنترنت. (صالح، 2006: 81)

لذا فان مؤسسات ومراكز المعلومات تحرص باستمرار على تنظيم مقتنياتها وإتاحة الوصول السريع إليها، وتحاول دائما استعمال الطرق الفاعلة التي تساعدها على القيام بهذا العمل، ومن أهم الأنشطة التي تدعمها واصفات البيانات أو الميتاداتا في هذا المجال. (شاهين، 2004: 18):

- تحسين عمليات الوصول والكشف عن المصادر على الإنترنت عن طريق محركات البحث.
- تحسين إدارة الموقع الخاص بالمكتبة على شبكة الإنترنت.
- تبسيط عملية دمج المصادر المتاحة على الشبكة مع قواعد البيانات المحلية، وذلك لمساعدة المستفيدين في الوصول السهل والسريع لكل هذه المصادر.

- إنشاء بوابات موضوعية (Internet Subject Gateways) لكل لمصادر المتاحة على الشبكة.

بالبحث في موضوع التحليل الموضوعي وأدواته يتضح دوره الكبير في تنظيم المعرفة ومصادر المعلومات، وأيا كانت الأدوات المستعملة (تقليدية أو حديثة معتمدة على التقنيات الرقمية)، وهو يمثل قناة مهمة وضرورية تصل المعرفة بالمستفيدين في المجالات جميعها، ويرى الباحث أنه ورغم التطور الهائل في النظم الرقمية وتقنياتها الحديثة، و مع أن التحليل الموضوعي أصبح يعتمد عليها في تنظيم المعلومات واسترجاعها، إلا أنّه لا يمكن بأي حال الاستغناء عن العمل والمجهود البشري الذي يمثل حجر الأساس في التحليل الموضوعي على اختلاف أدواته، خصوصا فيما يتعلق بتحديد محتوى ومضمون مصادر المعلومات، ووضع الكلمات المفتاحية المناسبة باختلاف المفاهيم والأوجه التي تمثلها، واختيار المصطلح الأمثل للتعبير عن المحتوى، وبالتالي إمكانية التصنيف بدقةٍ كبيرة قدر الامكان، ويبقى أنّ الأدوات الحديثة في التحليل الموضوعي باعتبارها نظم لاسترجاع المعلومات، لا زالت تعاني من مشاكل كثيرة ولا تؤدي دورها بالكفاءة والدقة المطلوبة (محمد وريم،2012: 89)

ويُعد التحليل الموضوعي واحدًا من الموضوعات الرئيسية التي يمكن الاعتماد عليها في تنظيم المعرفة وإدارتها، وقد تعرفنا فيما سبق على مفهوم التحليل الموضوعي وأهميته وأهدافه والخطوات الرئيسية التي ينفذ عن طريقها، وادواته التقليدية والحديثة وتطبيقاته في البيئة الرقمية، ولاحظنا التغييرات الكبيرة التي أحدثتها التقنيات الحديثة في نظم حفظ المعلومات واسترجاعها، وفي انتقال الادوار من أخصائي المعلومات إلى المستفيدين وفتح باب المشاركة الفاعلة لهم في عملية التحليل الموضوعي (كاظم،2019: 37)

ثالثًا: المعايير ونشأتها: (Standards and their genesis)

أخذت المعايير معانٍ متعددة على وفق اختلاف رؤية المتحدث في أي مجال من مجالات الحياة، لكن المستوى المعياري في الإطار التعليمي يشير إلى ما يجب معرفته من خبرات، وأنشطة، وتوقعات، وأمثلة في مجال معين في الصف الدراسي ضمن مجالات العملية التعليمية (الزغاط، 2005: 106) .

ويشير (الزيدي، 2011: 38) إلى أنّ المستويات المعيارية تضم ثلاثة جوانب هي:

- **الجانب المعرفي:** ويقصد به المعارف، والمعلومات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلّم.
- **الجانب الأدائي:** ويقصد به الأداء المتوقع من المتعلّم، والذي يدلُّ على تمكن المتعلّم من الجانب المعرفي.
- **الجانب السّياقي:** وهو الذي يحدد السياق الذي سوف يكتسب المتعلمون فيه المعرفة ويقُومون فيه بالأداء المطلوب منهم؛ لتحقيق المستوى المنشود.

وعلى مرِّ العصور كان هناك سعي نحو الجودة في التعليم، تمثل طوال العقود القليلة الماضية في حركة ما سُمي بالمرامي السلوكية التي تؤكد تحقيق التّعلم في شكل أفعال إجرائية يمكن ملاحظتها وقياسها، وتلا ذلك حركة نواتج التعلم التي اعتنت بوجود نظرة استباقية لعوائد عملية التعليم والتعلم، ونواتجها، وفي نهاية المطاف، ومنذ أواخر الثمانينات جاءت ثقافة المعايير للسعي نحو الجودة (عبيد، 2005: 249).

على الرغم من انّ الفكرة وُلدت بداية ذلك القرن، عندما ظهرت نظريات في المناهج تؤكد مفهوم الأداء على يد (فرانكلين بوبيت)[4](Franklin Bobbitt) في كتابيه (المنهاج، وكيف تصنع المنهاج) والمشار له في (الزيدي، 2011: 38) ، وهذا المفهوم الذي يستند إلى سلسلة الأعمال التي ينبغي أن تنصبّ على ما يجب أن يتعلمه الفرد، ويؤديه، وليس على ما يدرسه، ويعرفه فقط، وفي ضوء هذه النظريات ظهرت فكرة المستويات المعيارية(الناقة، 2005: 33)

ولعل من أبرز أسباب ظهور حركة المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية هو نشر تقرير " أُمةٌ في خطر" عام (1983) الذي كشف عن الضعف الذي أصاب القاعدة التعليمية في المجتمع الأمريكي في ذلك الوقت، والمخاطر التي تتعرّض لها الولايات المتحدة الأمريكية نتيجة تدنّي مستوى أداء نظامها التعليمي، ممّا حتم القيام بتقويم العملية التعليمية كلّها ومراجعها، والتوصية بالاهتمام بمحتوى التعليم والمستويات والتوقعات لأداء الطالب (ابراهيم، 2007: 179).

ومنذ عام (1983) حتى عام (1986) بدأت أولى مراحل إصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في ضوء المستويات المعيارية، وتمثلت محاولات الإصلاح في تلك المدة في زيادة عدد ساعات الدراسة، وزيادة المتطلبات الخاصة لتخريج الطلبة في المدارس، ولكن مع عدم الرضا عن تلك المحاولات بدأت مرحلة جديدة من الإصلاح تتمثل في تغيير طرائق التدريس، وتغيير نظم العمل بالمدارس، ولكن تلك المحاولات لم تحقق الغرض منها حتى بدأت مرحلة جديدة تسمى الإصلاح المنظومي، التي بدأت مظاهرة في شكل وضع مستويات معيارية من المجلس القومي للتدريسيين، وكانت هي النواة لعمل مستويات معيارية قومية، ومع نجاح المستويات المعيارية تم تعميمها لتشمل المنظومة التعليمية كلّها(المغربي، 2005: 110)

[4] فرانكلن بوبيت (Franklin Bobbitt): (1876-1956) بريطاني الجنسية، كان معلمًا، وأستاذًا جامعيًا، وكاتبًا، تخصصَ في مجال المناهج، ويعد اول من قدم تعريفا لمفهوم المنهج سنة 1918 في كتابه "دور المنهج"

وتشير آخر التقارير الصادرة عن حركة المعايير إلى أنّ الولايات الأمريكية جميعها تُطبق المعايير القومية للتعليم في مدارسها حاليًا، ومن هنا فإنّ الطلبة الأمريكيين جميعهم مُعرضون للمحاسبة في ظل المعايير في المواد (عبد العال، 2002: 113). ولحرص التربويين في أي مجتمع على الأخذ بما ثبت نجاحه وفاعليته في مجالات الحياة الأُخر، ولاسيما التعليمية منها، ويسعون إلى مُواءمة ما لا يناسب أنظمتهم، بغية الإفادة من إيجابياته، وتجنب مثالبه.

ولقد تسابقت المؤسسات التربوية في دول مختلفة في وضع معايير لما يجب أن يعرفه المتعلّم، وما ينبغي أن يمتلكه من مهارات، وانتشرت ثقافة المعايير لتشمل المؤسسة، بل وسائر المؤسسات والمهن الإنتاجية والخدمية، وتوضع المعايير مُسبقًا ولكنها تتطوّر بتطوّر العوامل، والسياقات.

ومن بين الدول التي وضعت مستويات معيارية لتعلم طلابها كندا، وفرنسا، والصين. وتشير وثائق وضع مستويات التعلم في هذه الدول إلى عدِّ مفهوم المستويات فكرةٍ جديدةٍ، وثورةٍ تُمثل الطريق العادل لإعطاء الطلبة ما يمكن أن يسمى بقواعد اللعبة في العملية التعليمية ويقصد بذلك موازنة أداء الطلاب بمستويات محددةٍ يعرف منها الطالب، والتدريسي، المستوى الذي ينبغي أنْ يحققه الطلبة في مرحلةٍ تعليمية (الحسين، 2007: 41)

إذ تمثل المعايير مجموعة شاملة، ومتماسكة من الغايات والأغراض التي ينبغي أن يحققها كلُّ الطلبة، بدءًا من مرحلة رياض الأطفال، وحتى اخر مرحلة دراسية، بحيث توجه هذه الغايات جهود واضعي المناهج، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم لعقود عدة مقبلة.

وهناك مسلمات تستند إليها المستويات المعيارية أشار اليها (الزيدي، 2011: 40)، منها ما يراه (الناقة، 2005: 45) بأنّ كلّ شخصٍ قابل للتعلم، وكل متعلّم قابل للوصول إلى مستوى

التّمَكُن، وكلّ متّمكن قابل للإبداع إذا توافرت له بيئة التعلّم المناسبة، ويتطلب ذلك أنْ يخاطب المنهج المتعلمين كلهم من طريق تنوع محتواه، وتطوير أساليب تدريسه، في ضوء تنوع الميول والاهتمامات وتعدد الذّكاءات، وليس بالضرورة تطابقًا في مستويات مخرجات المنهج وعوائده.

وما يراه (الزغاط، 2005: 115) بأنّ مخرجات العملية التعليمية بمدى ما اكتسبه المتعلم من العملية التعليمية، وبالكيفية التي توصل بها المتعلم إلى انجاز ما أنجزه، بمعنى كيف يتفاعل مع مضمون المنهج، وأنشطته وكيف يتعامل مع المعلومات، وكيف يتناولها، وكيف يُحصل المعرفة، وكيف يبني بنيته المعرفية، والمهارات التي استعملها في عملية التعلم، والتعليم.

وكذلك ان وزن أي مادةٍ دراسيةٍ أو مقررٍ، مرهون بمدى مساهمتهما معرفةً وفكرًا في تمكين المتعلم من التعلم، ومدى إتاحتها الفرصة لتنمية قدراته على التعلم الذاتي، وإحداث تنمية لمزيد من التّعلم، ويتطلب ذلك أن تتصف تنظيمات المنهج بالمرونة التي تُمكن من الإفادة المتبادلة بين المفاهيم المشتركة، والأطر المعرفية المتقاربة في المجالات الدراسية المختلفة، في ضوء اتساق يُحدث فيها التناغم الأفقي، والتدفق الرأسي، بعيدًا عن التكرار، والحشو، اقتصادًا في الكم لصالح النوع. (عبيد، 2005: 48).

أ ـ أهمية المستويات المعيارية في التّعليم:

من أهم العوامل التي دعت للأخذ بالمستويات المعيارية في التّعليم في العالم هي:

- الرغبة في تحقيق النقلة النوعية في التعليم بتوجيه نحو مرمى التنمية للجميع، والارتقاء بالمستوى المهني، والمهاري لجميع العاملين في قطاع التعليم، ورفع مستوى الأداء

والانجاز ممّا يؤدي إلى رف الكفاية الداخلية، والخارجية في النظام التعليمي (شوقي، 2009: 285)

- ظهور مفاهيم عدّة في الأجواء التربوية، مثل: التربية المستمرة، والتعليم مدى الحياة، والتنمية البشرية المستدامة، والتربية المستقبلية، ولا شك في أنّ المستويات المعيارية سوف تُحققها، والرغبة في إعداد متعلم لسوق جديدة من العمل والعمالة، سوقٌ يحتاج إلى وظائف جديدة ومهن غير تقليدية (سيد، 2005: 151).
- تقدُّم الفكر التربوي فيما يتصل بالمرامي التعليمية، واتساع هذه المرامي، والرغبة في صياغتها في صورة سلوكية، فضلًا عن التطورات التربوية والعلمية المتعلقة بتطوير المناهج ومعالجة مشكلاتها، وكذلك العناية بتنمية القدرات والمهارات التي تواجه المستحدثات في عالم سريع التغير، مثل: القدرة على التفكير، واتخاذ القرار، والمهارة في حلِّ المشكلات، والاختيار بين البدائل، والجمع بين الثقافة المحلية والعالمية، والتوازن بينهما أصبح مطلبًا أساسًا في التربية والتعليم، وتنوع الخبرات والمهارات في مختلف مستويات التعليم وخططه(الحسين، 2007: 19).

ب ـ تجارب بعض الدول في بناء المستويات المعيارية:

تواجه التربية على مستوى العالم تحديات كثيرة ومتعددة ومتسارعة؛ نتيجة التغيرات الهائلة في المعارف والمعلومات، والتكنولوجيا، وتتطلب هذه التحديات مراجعة شاملة لمنظومة التعليم في معظم دول العالم المتقدمة، والنامية، وقد أدى ذلك إلى إيجاد مداخل، وأليات حديثة لتطوير التعليم وتحديثه بوصفه قاطرة التقدم، والتنمية المجتمعية، وهو محور الأمن القومي للمجتمع، وقد تنامى الاهتمام طوال السنوات الماضية بوضع مستويات معيارية للمناهج، لتحديد ما يجب أن يعرفه كلٌ

طالب، وما يكون قادرًا على أدائه نتيجة دراسته لكل مادة من المواد الدراسية، بمعنى أنها تحدد نواتج التعلّم المطلوبة(الزيدي، 2011: 41)

ولقد سعت بعض المنظمات التعليمية الحكومية، وغير الحكومية إلى مستويات تعلّم المواد الدراسية المختلفة، إذ قدّمت جامعة نيويورك في عام (1996)، المستويات المعيارية لفنون اللغة الإنجليزية في ثلاثة مستوياتٍ، وقد تمثلت هذه المستويات المعيارية في أن يقرأ الطلابُ، ويكتبوا، ويسمعوا، ويتحدثوا لغرض الفهم، واكتساب المعلومات، والاستجابة للأدب والتغير، والتحليل الناقد، والتقويم، والتفاعل الاجتماعي، وقد وضعت مؤشرات أدائيةٌ لكل مستوى معياري يمكن في ضوئها تطوير مناهج اللغة، وتقويم أداء الطلاب (شحاته، 2005: 52).

وتُعدّ الولايات المتحدة الأمريكية أولى دول العالم التي وضعت مستويات معيارية للمناهج الدراسية، فقد أشارت تقارير اللجان التربوية إلى نتائج الطلبة الأمريكيين المخيبة للآمال موازنة بنتائج أقرانهم في دول أُخر في المواد الدراسية المختلفة، وتضمنت التقارير أهمية إتاحة الفرصة للمعلمين ليشاركوا في الإصلاح التعليمي، وضرورة ربط النظام التعليمي بالنظام المالي والاقتصادي، ومن أبرز هذه المرامي، المرمى الذي تضمّن ضرورة أن يُنهي الطلبة الصفوف الرابع، والثامن، والثاني عشر بكفاية شريطة أن يستعمل الطلبة، عقولهم بطريقة أفضل ليكونوا مواطنين مُستنيرين، وعمالة منتجة، ومن ثُمّ سعت كل ولايةٍ من الولايات الأمريكية اتساقًا مع ما سبق إلى وضع مستوياتٍ معياريةٍ خاصة بطلاّبها(سعادة، 2004: 13)

ووضعت هيئة التعليم بالمجلس الأعلى للتعليم في قطر عام (2004) معاييرًا للمناهج في أربع مواد هي: اللغة العربية واللغة الإنجليزية، والرياضيات والعلوم، وتُعد دولة قطر من الدول الرّائدة

والسباقة في وضع معايير مناهج شاملة للغة العربية، وبذلك تكون قد وضعت أُسسًا لهذه المعايير يمكن للدول الأُخر انتهاجها (المغربي، 2005: 235).

وانتهت وزارة التربية والتعليم في سورية عام (2006) من وضع وثيقة المعايير الوطنية لمناهج التعليم من رياض الأطفال، وحتى الثانوية العامة لكافة المناهج الدراسية حيث عُرفت وثيقة المعايير أنها:

" وثيقة توضح فلسفة كل مادةٍ من المواد الدراسية، والمرامي من تدريسها والمرتكزات التي تقوم عليها عملية اختيار مضامينها، والمهارات والقيم وأساليب التفكير المراد اكتسابها للمتعلمين في التعليم العام ما قبل الجامعي" (الزغاط، 2005: 25)

أما على المستوى العراقي فقد بدأت مُحاولات جادة للأخذ بالمعايير في مجال التعليم ولا سيما التعليم العالي، وقد عقدت الندوات وأجريت الدراسات الميدانية، وما هذه الدراسة إلّا واحدة من هذه الدراسات، إذ ترمي تحليل مفردات مقررات الدراسات العليا في تخصص طرائق التدريس المختلفة في ضوء معايير الجودة الفكرية.

رابعًا: الجودة الفكرية:(Intellectual Quality)

أ ـ مفهوم الجودة الفكرية:

يتسم مفهوم الجودة بالسعة والتنوع، وتداخل المفاهيم فيما بينها كتداخل مفهوم نظام الجودة الشاملة مع مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وتداخل مفهوم ضمان الجودة مع مفهوم الاعتماد، وقد تختلف الإجراءات لنفس المفهوم من قطاعٍ لآخر، فمفهوم الجودة في المؤسسات الصناعية له اجراءاته المحددة، التي قد تختلف عن الإجراءات في المؤسسات التربوية والتعليمية، وهكذا في

باقي المؤسسات التجارية، والإعلامية وغيرها، إلا إنّها تتوحد في مضمون المعايير والمؤشرات، التي تؤطر مسار الجودة في تلك المؤسسات، ويرى الباحث ضرورة التركيز على مفهوم الجودة في المؤسسة التعليمية؛ خدمةً لإجراءات البحث الحالي.

فقد أفادت الكثير من المعاجم العربية بأنّ تعريف الجودة لغةً: مصدر للفعل (جاد يجود) أي عُرف بجودة صناعته واتقانها، والجودة صفة الجيد وطبيعته، وعكسها الرديء، أما في الاصطلاح فإنّ عملية تحديد الجودة كمفهوم تبدو من الأمور الصعبة؛ نظرًا لتعدد جوانبها، وعليه فإنّ تعريف الجودة قد يتمُّ تناوله بحالتين: إما بلا حدود معينة، أو ضمن لإطار محدد، وهذا ما عبّر عنه (Ellis) إذ يقول: " إنَّ الجودة بحد ذاتها تعبير غامض؛ لأنها تتضمن دلالات تشير إلى المعايير والتميّز، على حدّ سواء"(السباعي،2005: 48).

ويمكن تعريف الجودة من منظور روادها وكما في الجدول الآتي:

الجدول (1) تعريف الجودة من منظور روادها (حنّان،2010: 109)

رواد الجودة	مرادف الجودة من منظور روادها
جوران Joran	الملاءمة للاستعمال Fitness for use
ديمنج Deming	الملاءمة للغرض Fitness for purpose
كروسبي Crosby	المطابقة للمواصفات Conformance to requirements
فيجنبوم Fignbaum	رضا المستفيد Beneficiary satisfaction

وعليه يمكن تعريف الجودة: بانها مجموعة الإجراءات المنظمة التي تهدف إلى تحقيق الملاءمة، والمطابقة لمواصفات الإنتاج (معرفي، أو سلعة) والذي ينال رضا المستفيد. كما ان

مفهوم الجودة في التعليم يتميز عن غيره من المفاهيم، بأنه يتسم بثراء الأفكار والأساليب والتدابير، ومشكلته تكمن عند الاعتماد عليه كاطار وحيد لتنظيم العملية التعليمية، لذا لا يجب التسرع في تطبيقه؛ لما به من حاجة ماسة لروح الجماعة والتعاون، والعمل باتجاه تضافر الجهود، كما إن تطبيق مبدأ إدارة الجودة الشاملة قد نجح بنحو ملموس في الكثير من البلدان التي أحسنت تطبيقه، ومنها الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا ، وفلندا وباقي دول أوربا، فضلًا عن الصين واليابان، ومعظم دول الخليج العربي، ويقوم الاطار التنظيمي لضمان الجودة في التربية والتعليم بدمج نظريتين: الأولى نظرية المراجعة الذكية التي تمثل عملية التعلّم من طريق التخطيط، والتنفيذ، والمراجعة، والثانية نظرية المساءلة التي تنصب على التوجه نحو المؤسسة التعليمية كبؤرة تطوير، وتعتمد جملة من الخطوات منها توضيح الهدف والمهمة، والاهتمام بما يتوقعه الآخرون، والعمل على التأكد من تلك التوقعات وبالتالي تحقيقها، كما إن ضمان الجودة في البيئة التعليمية يغطي سبعة مجالات أهمها: استراتيجيات وطرائق التدريس، والبنى التحتية، والإمكانات المادية المتوفرة، والحاجات التعليمية للطلبة، والتقنيات التعليمية، وكفايات المدرس، ونصابه.(صالح،2014: 180)

ويمكن تعريف الجودة في الميدان التعليمي: بأنها عملية استراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم تستمد حركتها من البيانات والمعلومات، التي توظف المواهب في الجامعة، وتستثمر قدراتهم العقلية في مستويات التنظيم المختلفة بطريقة مبتكرة لضمان التحسين المستمر في جودة المؤسسة التعليمية. وبناءً على التعريف فإن الطلبة، والتدريسين والإداريين، هم مدخلات نظام الجودة في التعليم فضلًا عن المنهج، أما عملياته فكلّ ما يدور داخل الجامعة، وأما المخرجات فهم الطلبة المتخرجون. (عطية، 2017: 125)

وهناك مَنْ يرى الجودة في التعليم عاملًا مهمًا في مسيرة التنمية المعرفية، والتنمية الاجتماعية والاقتصادية، على اعتبار أن الجودة هي الأصل الاستراتيجي لاقتصاد المعرفة الذي يعتمد أساسًا على حقل المعرفة ورأس المال الفكري، مما جعل الحاجة تبدو ملحةً إلى تطبيق آليات الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، (Martin & Parikh,2017;15). بينما ينظر آخرون إلى الجودة بأنها انعكاس لجوهر التربية، ونظامها الذي يتكون من المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتغذية الراجحة المستمرة حول هذا النظام، وما يصاحبه من تفاعلات إيجابية بين عناصره؛ الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق الاهداف المرسومة، لذا فإن مستويات الجودة تتباين على وفق مستوى جوهر التربية وحالاتها، وأنّ للجودة في العملية التعليمية ثلاثة جوانب هي: (البوهي وآخرون، 2018: 8)

1- **جودة التصميم:** وهي الاهتمام بخصائص التخطيط التعليمي ومواصفاته.

2- **جودة الأداء :** ويتمثل بالعمل على وفق المعايير المحددة.

3- **جودة المُخرج:** وهو ما يمكن الحصول عليه من خدمات وانتاج تعليمي على وفق الاهداف المرسومة.

ب ـ **خصائص الجودة الفكرية:** بينها (Papanthymou, & Darra،2011: 65)

- الأصالة بمعنى لم تكن اجترارًا لفكرة سابقة وإعادة صياغتها بالأسلوب نفسه لأن الفرد عندئذ لا يأتي بجديد وبذلك فإن جهده ينحصر في التطبيق لا في التوليد أو الابتكار.
- استنادها إلى خبرات ومعلومات موثقة يمكن الاعتماد عليها في اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام.

- إسهامها في تقديم حلول لمشكلة أو مشكلات تمسُّ الفرد أو المجتمع مما يشعره أو مجتمعه بالحاجة إلى يجاد حلول لها بمعنى أن الفكرة المنتجة ينبغي أن تلبي حاجة فردية أو اجتماعية ويمكن أن تكون في أي مجال من المجالات العلمية أو الاجتماعية أو التربوية أو السياسية أو الثقافية أو غيرها.
- قابلة للتطبيق من المفكر لا مجرد فكرة خيالية مستحيلة التطبيق في الواقع الذي يعيشه الفرد أو المجتمع أو ما يمكن أن يكون الوصول إليه ممكنًا.
- دقيقة في المضمون والصياغة الذهنية أو اللفظية لكي تكون واضحة في ذهن المستفيد منها فتعينه على رسم خططه التطبيقية لها.

ج ـ مجالات الجودة الفكرية:

يُعد الاطلاع المكثّف على الأطر النظرية لكل من المعرفة وجودة التعليم، من أولويات الباحث التي بادر إليها منذ الوهلة الأولى لتنفيذ اجراءات هذا البحث، والواضح لدى الباحث أنّ المصادر الأجنبية قد تناولت أُطر التدريس الفكري الجيد بالبحث والدراسة، محددة هذا المفهوم بانه العمل على استثمار الطاقات الفكرية الكامنة (المعرفة العميقة) لدى الأفراد العاملين في أي مؤسسة من المؤسسات، لإحراز الإبداع والابتكار، والتفكير في أمر أكبر (تفكير عالي + تحليل نقدي)، إذ يتطلب هذا التفكير عالي المستوى من الطلبة التعامل مع المعلومات والأفكار بطرق تغير معانيهم واثارهم، ويحدث هذا التحول عندما يجمع الطلبة بين الحقائق والأفكار من اجل تجميع أو تعميم أو شرح أو فرض أو التوصل الى استنتاج أو تفسير ما، وعن طريق هذه العمليات يُسمح للطلبة التلاعب بالمعلومات والأفكار بحل المشكلات واكتشاف المعاني والمعاني الجديدة، وبالتالي ينخرط الطلبة في بناء المعرفة، ومن المهمات التعليمية الرئيسة للتدريسي هي تصميم محتوى تعليمي

يسمح لطلبته بفرص الانخراط في التفكير. وبالتالي حرص الباحث على العمل على إيجاد مجالات مستقاة من هذه الأُطر وتوظيفها بما يلائم البيئة التعليمية العراقية، فأشتق عشرة مجالات تربوية، علمية، فكرية، تمتاز بالأصالة والوضوح والدقة لتولد معرفة عميقة وفكر ممتد بلغة مستعملة وتواصل موضوعي. وهذه المجالات هي:

1: مجال المعرفة العميقة:(field of deep knowledge)

ويقصد به عمليات تعليمية تتطلب من المتعلمين التمكن من فهم مستوى العمق الذي يتم فيه التعليم ويجب ان يعكس المعلمون هذا العمق ويحددون الغرض من تعليمهم للطلاب وبالتالي يقيمون الطلاب على المعلومات التي يجب الاحتفاظ بها للتعلم مدى الحياة (البديري، 2020: 85)

وبين (الفيل2019) مستويات المعرفة العميقة بأنها "تنظيم منطقي محكم للمعارف والمهارات التي يجب ان يتمكن منها الطالب في اي مجال دراسي وفقا لدرجه عمقها وقوتها في أربع مستويات تبدأ بأقلها عمقاً وهو مستوى التذكر ثم مستوى التطبيق ثم التفكير الاستراتيجي واخيرا التفكير الممتد وهو المستوى الاكثر عمقاً وقوة" (الفيل، 2018: 11).

حيث يعتبر نطاق مستويات المعرفة لبلوم (Bloom) أضيق من نطاق مستويات المعرفة العميقة حيث يحجب تصنيفه مدى متباين من المعارف ومهارات التفكير التي لا يتضمنها تصنيف بلوم مثل مهارات التفكير الممتد ومهارات التفكير الاستراتيجي. (الفيل، 2019: 250)

أنواع المعرفة وطرق اكتسابها: بينها (العدواني ،2016: 2)

- **المعرفة الحسية:**

وهي معرفة تكتسب عن طريق الحواس وهي لا ترتقي الى مستوى التحقق العلمي، لأنّها لا تؤدي دومًا الى إدراك الأحداث والعلاقات بين المتغيرات المختلفة مثل ظاهره الكسوف والخسوف.

- **المعرفة الفلسفية:**

وتتناول مسائل نظرية تتطلب جهداً عقلياً عالياً وتؤكد هذه المعارف على القياس والتأمل في تفسير الظواهر الا انه يصعب اثباتها "ما وراء الطبيعة".

- **المعرفة العلمية:**

تركز على تفسير الظواهر المختلفة تفسيراً علمياً يقوم على مبدأ الملاحظة العلمية المنظمة الظواهر وضع الفروض والتحقق من هذه التجربة لكي يتم الوصول الى النواتج الاكثر صدقاً وثباتاً.

دور مستويات المعرفة العميقة في بناء المناهج وتطويرها: (السميري، 2004: 24)

- لا يؤكد على السطحية والتفكك ويحقق جودة التعلم والتعليم.
- ينمي استعمال وظائف العلم الرئيسة مثل التحكم والتفسير والتوقع.
- تنظيم المعلومات في أنماط محددة ويساعد في تكون البنية المعرفية.
- اختيار محتوى المنهج المدرسي بسهولة والتمكن من بناء المنهج عن طريق معياري التتابع والاستمرارية.
- يساهم في استعمال طريقة الاستنتاج والاستقراء وتعمل على تطويرها.

2: مجال الفهم العميق: (field of deep understanding)

ويقصد به العمليات العقلية التي تعتمد على قدرة المتعلم على ان يشرح ويفسر ويطبق المفاهيم العلمية، ويكوّن وجهات نظر ناقدة لما يطرح عليه من موضوعات وأفكار عن طريق عملية عقلية يطلق عليها المنظور بالإضافة إلى قدرة الطالب على الادراك بحساسية المفاهيم، وإدراك العالم من وجهة نظر الآخر عن طريق عملية تُعرف بالتعاطف، وايضًا معرفة الذات ووعيه الذاتي على تحديد ما يفهمه وما لا يفهمه من موضوعات وأفكار. (أسامة وأخرون، 2020: 27)

3: مجال الفهم الممتد:(Extended field of understanding)

ويتطلب هذا المعيار من الطلبة استعمال عمليات التفكير العليا الأكثر تقدمًا، مثل التركيب والتأمل والتقويم، ويشارك الطلبة في اجراء استقصاء لحل مشكلات حقيقية مع وجوب توصلهم لنتائج لا يمكن التنبؤ بها، ويرى (الفيل،2019: 239) أنّ هذا المستوى يتمثل في قدرة الطلبة على تطبيق معارفه ومهاراته لحل المشكلات الحقيقية، وكذلك قدرته على التعامل مع المشكلة في ظروف متباينة ومن مناظير عقلية مختلفة.

ويطلق أيضًا على هذا المستوى التفكير الاستراتيجي الممتد ويتطلب هذا المستوى من الطلاب استعمال عمليات التفكير العليا الاكثر تقدما، مثل التركيب والتأمل والتقويم، ويمثل مستوى التفكير الممتد في التفكير المنطقي المعقد، والتخطيط والتفكير مع مرور الوقت، ويشارك الطلاب في إجراء استقصاء لحل مشكلات حقيقية مع وجوب توصلهم لنتائج لا يمكن التنبؤ بها. (الفيل،2019: 241)

4: مجال الشمولية والاتساع:(Inclusiveness and breadth)

وهو الاحتواء والتضمين، وشمله بمعنى احتواه وتضمنه (مجمع اللغة العربية، 2004). فهذا المعيار يحثُّ على شمولية المحتوى التعليمي، متضمنًا كل الأفكار الواجب تواجدها في الموضوع رئيسة كانت أم فرعية، وتتضمن عمقًا معرفيًا في موضوعات المحتوى، ويكون هذا المحتوى مفصلًا بما فيه الكفاية لتحقيق المعرفة العميقة بالموضوع، ولكي تزيد رغبة المتعلم في البحث عن المعنى واستعمال التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة.

5: مجال المنطق:(Logic field)

يأتي من كلمة (logos) اليونانية، والتي تعني في الأصل (الكلمة) أو (ما يتم التحدث به)، وتعني (الفكر) أو (العقل) في العالم الغربي[5]، وتطور المنطق لأول مرة بوساطة(أرسطو)، والمنطق الدراسة المنهجية لشكل الاستدلال الصحيح والذي يوجد علاقات محددة للدعم المنطقي عن طريق تتبع نقاط متسلسلة مع العقل والأفكار والتحولات المرتبطة بها، والتي توضح الرؤيا التكاملية للعملية التعليمية بين عناصرها مستخدمة الأدلة والبراهين في طرحها للأفكار. وهو كل شيء قريب من العقل وقابل للتصديق.

6: مجال الانصاف: (field of equity)

وهو عملية تفعيل للمساواة في الفرص والقدرات والفعاليات، وهو تكريس الاتجاه المساواتي في التربية باعتبارها قيّمة في ذاتها قبل كل شيء. وعملية تقييم وجهات نظر الآخرين بنحوٍ عادل،

[5] المصدر: موسوعة ويكيبيديا الإلكترونية (https://ar.wikipedia.org/wiki/)

وتركز على الأمانة العلمية في نقل الأفكار وطرحها. بالإضافة إلى تجسيدها لبناء الشخصية وتعزيزها للهوية الثقافية.

7: مجال الملاءمة:(Field of convenience)

يقصد بمفهوم الملاءمة هو أنْ يكون للتعلم فائدة عملية تفيده في التعامل مع المعلومات والمشكلات التي تواجهه في حياته، وان يستجيب التعلم لحاجات الافراد والمجتمع (التعلّم من اجل الحياة)، وأنّ يكون له دلالة وظيفية في الحياة الشخصية والدراسية والاجتماعية للمتعلم، مرتبطًا بفعل أو إنتاج أو عمل مدروس، ليسهم بوضوح في إعداد المتعلم للاندماج بالحياة العملية والمهنية.

ويعبر مفهوم الملاءمة عن مبدأ أساس يتمثل في التربية من أجل الحياة، ولكنه يمثل أيضًا مقاربة بيداغوجية قوامها استحضار المدرس دومًا لتساؤلات أساسية توجه تخطيط عمليات التعليم والتعلم وإنجازها وتطبيقها:(Papanthymou, & Darra، 2011: 47)

1- لماذا أُعلم هذه المفردة إن لم تكن لها فائدة عملية في الحياة؟

2- كيف أعمق الفائدة العملية للمفردة، وكيف أكيفها لإظهار هذه الفائدة إن لم تكن واضحة؟

3- كيف أخطط للمفردة وأنجزها ليربط المتعلمون ما يتعلمونه بتطبيقاتها العملية في الحياة؟

4- ما الامتدادات التطبيقية للمفردة في الحياة وفي المسيرة العلمية للدارسين بها؟

8: مجال الدقة: (precision field)

وهو عرض المعلومات على وفق التسلسل المنطقي، باستعمال كلمات واضحة وغير مفرط باستعمالها، وهنا يقصد بها ان تبتعد موضوعات المفردات عن السطحية والتفكك في عرض المحتوى الدراسي، بالإضافة إلى تركيزها على المعرفة الجوهرية التي لها علاقة وثيقة بحياة الدراسين الواقعية.

9: مجال الوضوح:(field of clarity)

ويتطلب هذا المجال الوضوح في موضوعات المفردة وخاصة في عباراتها، وسهولة قراءاتها دون التوقف للتفكير في معنى كلمة او حتى جملة، وأن تساعد الدارسين على رؤية واكتشاف الروابط بين الأفكار التي تبدو غير مرتبطة.

10: مجال اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي:(The field of language used and thematic communication)

ويصف هذا المجال المهام الأساسية التي تتطلب من الطلبة تذكر أو إعادة إنتاج المعرفة والمهارات المتعلقة بعناصر المنهج الدراسي المتعلقة بالموضوع، وينطوي عادة على تعامل الطلبة على استرجاع الحقائق، وتعريف المصطلحات، وتنفيذ المهام البسيطة، بالإضافة الى استرجاع المفاهيم والمبادئ التي تعلمها مسبقًا.

ويصف هذا المعيار المهام الأساسية التي تتطلب من الطلاب تذكر أو إعادة إنتاج المعرفة والمهارات المتعلقة بعناصر المنهج الدراسي المتعلقة بالموضوع وينطوي هذا المستوى عادة على

تعامل الطلاب على استرجاع الحقائق، وتعريف المصطلحات، وتنفيذ المهام البسيطة، بالإضافة الى استرجاع المفاهيم والمبادئ التي تعلمها مسبقاً. ويوجد هذا المعيار في أدنى مستويات التفكير أو في أدنى سلم المستويات المعرفية لبلوم، ولا يضم عمليات عقلية ولا يطلب من المتعلم سوى حفظ النظريات أو المعارف أو الحقائق أو المفاهيم والمعلومات بشكل عام سواء عن طريق التعرف عليها أو استدعائها من الذاكرة. (الخزرجي، 2011: 69)

شكل (1) مجالات الجودة الفكرية

ج ـ دواعي الجودة الفكرية في المؤسسات التعليمية:

أولًا: الثورة التكنولوجية:

تُعد الثورة التكنولوجية أهم ما يميّز العصر والتي مهدت لثورة هائلة في مجال الاتصالات عُرفت بثورة المعلومات، التي جعلت من العالم قرية صغيرة لا تعترف بالحواجز والحدود، وهذا ما غير وجه العالم، فمن ثورة صناعية إلى أخرى تكنولوجية، ومن وفرة الإنتاج وكثافة العمالة، إلى السرعة، وإنتاج المعرفة والأفكار، وبالتالي فعلى المؤسسة التعليمية الجامعية في ظل هذا التطور المتسارع مسؤولية النهوض بأعباء النظام التعليمي ككل، والبحث عن أنماط جديدة قادرة على التغيير، والتطوير، والتوجه نحو تفعيل البرامج والوسائل والتقنيات الحديثة لتسهم في تطوير حركة الابداع والابتكار.(عبدالله وابو راضي، 2015: 28)

ثانيًا: الانفجار المعرفي المتسارع:

يشهد العالم تسارعًا معرفيًا هائلًا، إذ باتت المعرفة ودرجة امتلاكها مؤشرات للتطور والتقدم، وتحولت كمورد اقتصادي يتزاحم بنحو كبير مع الموارد الطبيعية الأخرى من حيث الاستمرار وعدم النضوب، ثم أصبحت للمعرفة قيمةٌ مضافةٌ في عملية رفع كفاءة المورد البشري، وتكوين ما يعرف اليوم بمجتمعات المعرفة التي تعتمد تداول المعرفة وتبادلها بين أفراد المجتمعات.(السيد وتوفيق، 2008: 546)، لذا لابدّ للجامعات من التحول من الأنماط المعرفية التقليدية إلى مؤسسة تقوم على تبادل المعرفة وتقاسمها؛ بهدف تحقيق الابداع والابتكار.(عبدالله وأبو راضي،2015: 27).

وتجدر الإشارة إلى أن تأثير المعرفة قد أمتدّ في مختلف جوانب الحياة، مثل:

- المجال الثقافي: للمعرفة دور في تأمين البيئات المناسبة لظهور الابداع الفكري والثقافي انطلاقًا من شعار المعرفة للجميع الذي بات مرفوعًا فوق سماء المجتمعات الحديثة.

- المجال التربوي: تعتمد التربية على الانسان نفسه فهو الذي يفكر، ويُبدع، ويبتكر المعرفة الجديدة، وبالتالي فإن انتاج المعرفة من أولويات مجتمع التربية الحديثة.(السيد وتوفيق، 2008: 547)

ثالثًا: الفجوة الرقمية:

وتُعد من أهم نتائج وتداعيات الثورة التكنولوجية ويمكن تعريفها: " بتلك الفجوة بين الذين لديهم إمكانية الوصول إلى التكنولوجيا، وغيرهم من الذين لا يملكون ذلك، وبين من لديهم الخبرة والتدريب على استعمال التكنولوجيا، ومَن لا يملكون ذلك"(السيد، 2014: 47).

وسميت بالفجوة؛ ذلك لأنها تؤدي إلى فوارة كبيرة بين المجتمعات المعرفية التي تتسم بامتلاكها للمعرفة والمعلومات، والمجتمعات التي تُعد فقيرة في هذا الجانب، لذا فمن الطبيعي أن يتميز التعليم وترتقي التربية في مجتمع ثري من الناحية المعرفية والمعلوماتية، من قبيل سهولة الوصول إلى مصدر المعلومة، وتوافر أجهزة الحاسوب وربطها بشبكة المعلومات، فضلًا عن توافر المختبرات والوسائل البحثية التي تعطي لعملية البحث دقة ورصانة أكثر، في حين يبدو التعليم متدنيًا في تلك المجتمعات التي تعاني من قلة الموارد المعرفية. (توفيق، 2010: 13)

رابعًا: ثقافة الابداع:

ما زالت النظم التربوية في أجزاء من منطقتنا العربية ومنها العراق، تختزل التعليم في عمليات التذكر والحفظ والتلقين، وخصوصًا في المراحل الاولى من التعليم، لذا فقد أصبحت الحاجة ملحة إلى اعتماد أساليب وعمليات واستراتيجيات تربوية وتعليمية تهتم بثقافة الابداع والابتكار والنقد واستشراف المستقبل وقراءته قراءة موضوعية، كمدخل من مداخل جودة وتطوير المؤشرات التعليمية الجامعية. (محمد، 2007: 55)، فالمنظمات المتعلمة التي تهتم بالجودة تُعد بيئة سليمة

لرفد ثقافة الابداع والانتقال من مرحلة تلقي المعرفة إلى خلقها، ومن نقل الأفكار إلى تبني هذه الأفكار لتحقيق التميّز والقدرة على مواجهة التحديات التي فرضتها النظم التربوية المتطورة الأخرى. (عبدالله وأبو راضي، 2015: 29)

خامسًا: السعي نحو تطبيق جودة التعليم:

تُعد إدارة الجودة من الأساليب الإدارية الحديثة التي يعول عليها لتكون سببًا، ودافعًا نحو تحسين الأوضاع التعليمية السائدة في المؤسسة الجامعية وباقي المؤسسات التعليمية التربوية، إذا يتطلب تطبيق الجودة في التعليم أمور عدّة منها:

- تحسين أداء الأفراد باستمرار.
- تحسين مخرجات العملية التعليمية.
- العمل بروح الفريق الواحد.
- خلق ثقافة تنظيمية قائمة على التعاون والعلاقات الإنسانية.
- تطوير الأفراد وتشجيعهم على تقديم الأفضل.
- فسح المجال أمامهم للإبداع. (عطية، 2017: 126)

سادسًا: تحقيق المزية التنافسية:

لتحقيق المزية التنافسية في أي مؤسسة من المؤسسات ولا سيما المؤسسة التعليمية التربوية، لابد لها من الالتفات إلى الأمور الآتية:

- سرعة الاستجابة للتغيرات التي قد تشهدها البيئة الداخلية للمؤسسة التعليمية الجامعية أو البيئة الخارجية.
- تطوير اليات العمل الجماعي والتعلم التعاوني.

- اعتماد نتائج البحث العلمي لتحقيق نتائج أفضل.
- تطوير قدرات ومهارات وخبرات الأفراد العاملين.
- رفد عمليات إدارة المعرفة والعمل على تطويرها.
- الإحاطة بالتجارب المحلية والعالمية والإفادة منها.
- استعمال الوسائل والتقنيات الحديثة.
- تعزيز قدرة الأفراد على التنبؤ بالمتغيرات المستقبلية والأخذ بهذه التنبؤات والاهتمام بها، ومن ثم الاستعداد على وفق هذه التنبؤات. (عبدالله وأبو راضي،2015: 30)

يضاف إلى ذلك ما يشهده العالم اليوم الكثير من التحولات والتغييرات التي باتت تمثل تحديًا حقيقيًا على المؤسسة التعليمية مواجهته، وإعادة النظر في أنظمتها، وأساليبها، وعناصرها ومكوناتها، ويمكن اجمال هذه التحولات والتغيرات بالآتي:

- التطور التقني الهائل والتوسع في استعمال هذه التقنيات في مختلف المؤسسات مما يحتم على المؤسسة التعليمية أن تتخذ الإجراءات الآتية:
- اجراء تغييرات باهظة الثمن.
- رفع معايير اختيار القيادات والعاملين.
- التدريب والتطوير المستمر للعاملين. (عطية،2007: 126)
- الانفتاح الثقافي، وثورة الاتصالات وما نتج عنه من تداعيات أهمها:

ارتفاع سقف متطلبات المجتمع وما صاحبه من ارتفاع سقف توقعات الطلبة في المؤسسة التعليمية.

- زيادة احتياج الطلبة وتنوع متطلباتهم.

- الحاجة إلى زيادة السرعة عند التغيير والتطوير في البيئة والمناهج. (حمادات، 2007: 275).
- يجب ان تتسم المؤسسة التعليمية بالمرونة والتكيف مع المواقف الجديدة والسياقات المتغيرة.
- التحول من النماذج الإدارية الهرمية في المؤسسة التعليمية إلى النموذجين العمودي والأفقي، المتمثلان بتهيئة بيئة يمكن للمعلمين منها القيام بالمبادرة، والقدرة على الاستجابة، باعتماد تمكين المعلمين كضمانة للقيام بعملية التحول.
- العمل على تطبيق البيئات التي تضمن العلاقة الإيجابية وجودة الأداء والثقة والكفاءة في المدارس وباقي المؤسسات التعليمية الأخرى. (Ssgnak,2012:163) والمشار اليه في (المسلماوي، 2019: 69).

ج ـ مبادئ الجودة في التعليم العالي: للجودة مبادئ، وقيّم يمكن اعتمادها كقواعد وسياسات لهذا المفهوم وهـي:

1- الاهتمام بالإنسان بوصفه الأساس في الحياة.

2- الاهتمام بالطلبة بوصفهم الجهة المستفيدة.

3- التركيز على العمليات وعلى النتائج معًا.

4- الاهتمام بالنظام والتفكير النظامي.

5- الوقاية من الأخطاء ومنع وقوعها في عمل مؤسسات التعليم وغيرها.

6- الاهتمام بتطوير الخبرات، والمهارات لدى الأفراد. (سعادة، 2004: 294)

7- اتخاذ القرارات بناءً على توافر الحقائق، لا على المشاعر.

8- مشاركة الجميع والتطبيق الفعلي لمعنى التعاون والمشاركة في اتخاذ القرارات من فريق العمل في جميع مراحل عمل المؤسسات المختلفة، ومنها مؤسسة التعليم الجامعي. (عقيلي، 2001: 191)

وقد وضع (ديمينج) مبادئ أخرى لإدارة الجودة، وهي:

1- التوقف عن الاعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة، والاستعاضة عنه بالأساليب الاحصائية.

2- تحديد الهدف من تحسين الخدمة أو الانتاج.

3- تبني فلسفة جديدة.

4- اعتماد الطرائق الحديثة في التدريس.

5- إزالة الخوف من العاملين، وجعل أنشطتهم تتجه نحو معرفة المشكلات في الأداء، وإبلاغ المرجعية الادارية المسؤولة عن ذلك من دون تردد أو خوف.

6- تحقيق التوافق بين الاشراف والإدارة.

7- إزالة الحواجز الموجودة بين الإدارات.

8- إزالة العوائق التي تحرم الأفراد من حقهم في الفخر بجودة عملهم.

9- تشجيع الأفراد على العمل والسعي من أجل مواكبة التطور.

(Demming,1988:25)

ح ـ قيّم الجودة في التعليم العالي فيمكن وصفها بالآتي:

- **يحدد الجودة المنتفع من الخدمة ومقدم الخدمة معًا:** أي أن الجامعة تتحسن بتحسن أداء التدريسيين، والطلبة، والإدارة، والقدرة على التطوير وابتكار معايير لمستويات عمل متقدمة.
- **القيادة:** وتعني وعيًا ذاتيًا وتفكيرًا مستمرًا، وتهدف إلى تكوين قيّم ذاتية واستراتيجيات، ومهارات تمكن التدريسيين من تحقيق التميّز داخل المؤسسة.
- **التحسين المستمر:** وهي توجه الإدارة، والأفراد نحو تدعيم التحسين المستمر بالتفاعل والعمل المستند إلى دوائر التخطيط والتقويم المستمر، وتحسين استعمال المصادر علميًا. (التويجري، 2003: 175)
- **المشاركة الشاملة:** أي أنّ تحقيق الجودة مسؤولية شاملة تقع على كل فرد في المؤسسة مهما كان موقعه حتى الطلبة يجب أن يتدربوا على مهارات الجودة، وحل المشكلات.
- **الاستجابة السريعة:** وهي الاستجابة السريعة لمتطلبات المنتفع، وهذه الاستجابة تعتمد على شيوع ثقافة الجودة، وتحسين سرعة الاستجابة.
- **منع المشكلات:** وهذه القيمة تشير إلى أهمية العمل من أجل تصحيح مسار العمل لكي يتم منع حدوث الأخطاء، أو المشكلات قبل وقوعها، فضلًا عن تقليل نسبة الفقد، وفي مجال التعليم فغن هذه القيمة تعني حماية الطلبة من الفشل بدلًا من دراسة الفشل بعد وقوعه.
- **الرؤية المستقبلية:** وهي تنمية نظرة بعيدة المدى لدى الطلبة والتدريسيين، وأولياء الأمور، وترجمتها إلى خطط، واستراتيجيات، ومصادر، وتدريب مستمر.

- **الشراكة:** وهي قيمة تبادل المنافع من طريق التواصل العملي مع النفايات، ومؤسسات المجتمع المحلي. (الزيدي، 2011: 102)

ويرى الباحث أنّ مبادئ، وقيّم الجودة في التعليم العالي تتأطر بروح العمل الجماعي والتشاركي، والمسؤولية التضامنية، وشمولية النظرة إلى التعليم من دون تحجيم التدريسي لحساب الطالب مثلًا، أو بالعكس، كما لا يمكن تهميش دور أولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المحلي الأخرى عن المشهد الأكاديمي، وبالتالي فإن قيمة التعليم الجامعي من منظور الجودة تتمثل بالتوجه التكاملي، والقدرة على التنبؤ بالمشكلات قبل وقوعها لوضع العلاجات المناسبة لها، واعتماد الأساليب العلمية لحلّها. وترسيخ الثقة لدى الأفراد، والعمل المستمر لتحسين أدائهم.

خامسًا: أ/ معايير تطوير جودة الأداء الجامعي:

تُعد معرفة عناصر الأداء الجامعي، وما يتخللها من نقاط قوة وضعف في طليعة البحث عن النجاح والتميّز؛ ذلك لأنّ هذه المعرفة تعطي حلولًا لتصحيح الضعف ومعالجته، وتدعيم القوة وترسيخها، وفيما يأتي بعض المعايير والمؤشرات التي تتطلب التوافر ضمن برنامج الجودة في التعليم العالي:

1 ـ تطوير العملية التعليمية: (القيسي، 2016: 201–206)

- الطالب: توخي الموضوعية في اختيار الطلبة للمرحلة الجامعية والدراسات العليا، مع مراجعة شروط القبول للمرحلتين، على نحوٍ دوري، في ظل وجود خطة لجذب الطلبة المتميزين وتشجيعهم على الالتحاق بالجامعة أو ببرنامج الدراسات العليا، والعناية بالخدمات الطلابية، والأنشطة البحثية، يُضاف إلى ذلك متابعة نظام التقييم للتحصيل

الدراسي للطلبة في كل مادة، والعمل على مساعدة الخريجين في الحصول على فرص العمل المناسبة.

- عضو هيئة التدريس: لا بد من وجود نظام الاختبار المتميز، فالمعدل التراكمي بمفرده ليس مقياسًا كافيًا مع توخي الحياد والموضوعية في اختيار التدريسي، ومتابعة أوضاع المعيدين والمحاضرين وإلحاقهم بالدراسات العليا، كما إنّ إيفاد التدريسيين إلى الجامعات الرصينة ضمن التخصصات المطلوبة، وتشجعهم على استعمال مهارات التدريس الفعّال من الأمور التي تخدم تطوير الأداء الجامعي، والعمل على تكوين مجموعات بحثية متخصصة داخل الأقسام ولا سيما أقسام الدراسات العليا.
- المنهج الدراسي: العمل على مراجعة محتويات المفردات الدراسية بنحوٍ دوري؛ لتحديثها، وتطويرها، ويجب قياس مستوى انفتاح المنهج الدراسي على التخصصات القريبة الأخرى، ومستوى تلبية المنهج بمحتواه وهيكليته وعناصره للمهارات المطلوبة في سوق العمل.
- الخدمات السائدة: توفير القاعات والمختبرات وتجهيزها بأحدث التقنيات والوسائل التعليمية الحديثة، وتوفير وسائل الاتصال الحديثة، والقوى البشرية الخبيرة في مجال التدريس أو الإدارة أو المجالات الأخرى.

2ـ تطوير البحث العلمي: ذكرها(حمادات، 2009: 87)

وذلك بتوفير الدعم المالي والمعنوي المناسبين لإجراء المشاريع البحثية، وتشجيع براءات الاختراع والبحوث المتميزة، والشرع بإنشاء هيئات مركزية؛ للإشراف على المسارات البحثية في الكلية والجامعة، والعمل على تطوير آليات الترقية العلمية المتبعة وعلى نحوٍ علمي وأكاديمي مستمر.

3 ـ التفاعل مع البيئة:

بإقامة المؤتمرات والندوات العلمية التي تتناول مشكلات البيئة المحلية، وتقديم المشورة الأكاديمية لمختلف القطاعات، مع العناية بالتعليم المستمر، وتواصل حضور الجامعة المستمر في فعاليات المجتمع المتنوعة، فضلًا عن الاهتمام بالإعلام الجامعي؛ لتحسين الصورة الذهنية عن الجامعة ودورها في عملية التنمية الشاملة.

وبناءً على ما سبق فإنّ عملية الانتقال والتحوّل من شكل وصورة التعليم العالي نحو عملية التطوير والمواكبة للتغيرات المعرفية المتسارعة، أصبحت من دواعي الاهتمام والتأمل بالبحث عن الوسائل الممكنة لتطبيق معايير جودة الأداء الجامعي في جامعاتنا العراقية، ولا سيما كليات التربية الأساسية، وأقسامها.

أما مجلس الاعتماد الأكاديمي للتعليم (ACPE) فقد وضع معاييرًا لجودة الأداء وتطويره على مستوى التعليم الجامعي، ثم تمت مراجعة هذه المعايير في عام (2005)، من نفس المجلس، لتكون النتيجة بـ(ستة معايير رئيسة)، و (ثلاثين مؤشرًا فرعيًا) يمكن إيجازها بالآتي: (السلاطين، 2014: 34)

4 ـ معايير ترتبط بالمهام والتخطيط والتقويم: بينها (Webb، 2005:15)

- أهداف الكلية ومهامها.
- الخطط الاستراتيجية.
- خطط التقويم.

5 ـ معايير الهيكل التنظيمي المؤسسي والإدارة: (صابر وميرفت، 2002: 159)

- الاعتماد الأكاديمي للمؤسسة.
- العلاقات داخل الكلية والجامعة.
- العلاقات الادارية والتنظيمية في الجامعة.
- إدارة الكلية وتنظيمها.
- مسؤوليات العميد وقدراته.

6 ـ معايير المنهج: (كاظم, 2019: 89)

- أهداف المنهج.
- التنافس المهني والمخرجات المتوقعة.
- محتوى المنهج.
- خبرات الممارسة.
- طرائق التدريس والتعليم.
- طول المنهج وكميته.
- تقويم تعلم الطلبة.

7 ـ معايير الطلبة: (المصدر السابق نفسه)

- تنظيم الخدمات الطلابية.
- معايير القبول وسياساته واجراءاته.
- تحويل الاعتماد على القبول على مستوى متقدم.

- معلومات البرامج التعليمية والتدريبية.
- التمثيل الطلابي.
- علاقة الطلبة بالكلية.

8 ـ معايير الكلية وهيأة التدريس: (Webb، 2005:16)

- الكلية وهيأة التدريس (العوامل الكمية).
- الكلية وهيأة التدريس (العوامل الكيفية).
- الكلية ومراجعة أداء هيأه التدريس.

9 ـ معايير التسهيلات والمصادر:(المصدر السابق)

- تسهيلات الممارسة.
- المكتبة ومصادر التعلم.
- مصادر التمويل.

ب ـ الفائدة المرجوة من تطبيق نظام الجودة في التعليم العالي:

يمكن تحقيق الجودة في التعليم من طريق بناء المقررات الفكرية السليمة التي تتبنى تطوير العملية التعليمية، على أن تتضمن هذه المناهج منظومةً متكاملةً من القيم والاخلاق، والوسائل المناسبة لتنظيم العلاقات الانسانية، ووسائل الاتصالات الحديثة، وغيرها من الوسائل والاساليب التي تجعل من حياة الطلبة متعة، وفائدة، فضلًا عن المفردات الدراسية التي تتدرج تحت مفهوم الجودة، ويمكن إجمال الفوائد المترتبة على تطبيق نظام الجودة في التعليم العالي في النقاط الآتية:(ملحم،2009: 141)

- تكوين رؤية واقعية، ورسالة واضحة، وأهداف محددة وشاملة لمؤسسة التعليم الجامعي.
- بناء خطط استراتيجية، وأُخرى سنوية لأقسام مؤسسة التعليم الجامعي على أسس علمية.
- وجود معايير جودة محددة، وواضحة، لمجالات العمل في مؤسسة التعليم الجامعي، سواء كانت مجالات أكاديمية أو إدارية، وبالتالي تتكون إجراءات ملموسة لتحقيق هذه المعايير وتطبيقها.
- توفير برامج التدريب الشاملة؛ لتطبيق نظام الجودة وإدامته في الجامعة.
- توضيح وتنظيم الأدوار، والقضاء على الإرباك الوظيفي الذي يلازم مؤسسات التعليم الجامعي.
- سيؤدي تطبيق نظام الجودة في التعليم العالي إلى رفع مستوى الدافعية والانتماء لدى جميع الأفراد في المؤسسة التعليمية، وبالتالي يرفع من مستوى الأداء.
- إن العمل بنظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي يوفر جوًّا من الانسجام والتعاون والعلاقات الإنسانية الناجحة بين أفراد هذه المؤسسات.
- توافر حالة التكامل، والارتباط بين الإداريين والأكاديميين، والعمل بروح الفريق الواحد.
- إن الجامعة التي تعمل بنظام الجودة تحظى باحترام وتقدير الجامعات الأخرى محليًا وعالميًا.
- تكوين المهارات اللازمة لحل المشاكل بطريقة علمية سليمة.
- يعمل نظام الجودة على توفير الضمانات اللازمة لتحقيق الأهداف المرسومة.
- التحول نحو الاستعمال الأمثل لوسائل الاتصال الحديثة[6].

[6] - شعبة الجودة والأداء الجامعي، الجودة والأداء الجامعي في الجامعات العربية والعالمية في ضوء المعايير الدولية، كلية العلوم، جامعة المثنى،2016: 10.

ج ـ متطلبات تطبيق الجودة في التعليم الجامعي:

- تحديد المسؤول عن إقامة الجودة وإدارتها.
- تحديد الكيفية المناسبة لمتابعة النظام من قبل الإدارة.
- توزيع المهام وتحديد الاجراءات المناسبة لكل مهمة.
- تحديد الكيفية المناسبة لمتابعة تنفيذ تلك الاجراءات.
- وضع البدائل المناسبة لمعالجة الاخفاقات التي قد تحصل عند تنفيذ الإجراءات.
- المهام: وتشمل: (التسجيل، تقديم المشورة، تخطيط المنهج، عمليات التقويم، مواد التعليم، اختيار وتعيين العاملين، تطوير العاملين)
- التعليمات: يجب أن تتسم بالوضوح والدقة والقابلية على التنفيذ.
- الإجراء التصحيحي: وهو من البدائل اللازم توافرها لتصحيح الأخطاء التي قد تصاحب تنفيذ الإجراءات.
- الخطوات الإجرائية: وضع معايير محددة ثُبت نجاحها، وفائدة تطبيقها، مثل نظام الأيزو أو غيره من أنظمة الجودة المناسبة. (العزاوي وكريم، 2012: 10)

الدراسات السابقة:

يجد الباحث في الوقت الراهن ندرةً للدراسات العربية السابقة التي تناولت موضوع الجودة الفكرية، وقد يحق للباحث_ حسب علمه_ أن يقول: بأنه لا توجد دراسة عربية في الوقت الراهن تناولت الجودة الفكرية، ولكن هناك دراسات عربية واجنبية عديدة تناولت موضوع الجودة بشكلها الشامل والتي تنطوي تحت مسمى مصطلح (الجودة الشاملة)، بالإضافة إلى دراسات سابقة عربية واجنبية تناولت موضوع (المعرفة والفهم) واللذان يُعدان من المجالات الرئيسة للمعايير المعتمدة في الدراسة الحالية، وبالتالي سيوزع الباحث موضوع الدراسات السابقة إلى محورين:

- الدراسات العربية التي تناولت الجودة والمعرفة والفهم: (مرتبة من الأقدم للأحدث)
- الدراسات الأجنبية التي تناولت الجودة والمعرفة والفهم: (مرتبة من الأقدم للأحدث)

أولًا: الدراسات العربية:

1ـ دراسة ماضي (2010):

أجريت في الجامعة الإسلامية بغزة، وسعت هذه الدراسة إلى بيان دور تبني إدارة المعرفة في ضمان تحقيق جودة التعليم العالي في الجامعة، ولتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما تم تصميم استبانة لجمع المعلومات والبيانات تم توزيعها على عينة الدراسة التي اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية، والبالغ عدد أفرادها من أعضاء هيئة التدريس والعاملين الآخرين (275)، ولتحليل البيانات التي تم جمعها استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

- المتوسط الحسابي؛ لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيري الدراسة الأساسية.

- اختبار ألفا كرونباخ؛ لقياس صدق الفقرات.
- معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس صدق الفقرات.
- اختبار تحليل التباين الأحادي.
- اختبار التوزيع الطبيعي.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- وجود علاقة بين (حوسبة المكتبة وتنوعيها، المستلزمات والتقنيات العلمية الحديثة، اشتراك الجامعة بقواعد البيانات الخارجية والداخلية)، وضمان تحقيق جودة التعليم العالي.
- عدم وجود علاقة بين ربط شبكات الانترنت مع مكاتب الهيئات التدريسية، وقاعات الدراسة، وضمان تحقيق جودة التعليم العالي.

2 ـ دراسة الزيدي (2011)

أجريت هذه الدراسة في العراق، ورمت إعداد معايير لتقويم المناهج الدراسية لأقسام اللغة العربية في كليات التربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتألفت عينة الدراسة من مجموع تدريسي أقسام اللغة العربية لكليات التربية للعام الدراسي (2010–2011) البالغ عددهم (300) تدريسيًا، من جامعات (الموصل، ديالى، بغداد، البصرة)، وأعدَّ استبانة خاصة لتقويم المناهج في ضوء معايير الجودة، ولإحراز النتائج اعتمد الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون؛ للثبات.
- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين؛ لحساب معامل تمييز فقرات الاستبانة.
- الوسط المرجح والوزن المئوي؛ للمجالات والمعايير، ومربع كاي؛ لحساب اتفاق الخبراء.

وتوصلت الدراسة إلى:

1– عدم وجود معايير لمناهج اللغة العربية تتصف بالجودة الشاملة.

2- المناهج الدراسية الجامعية لأقسام اللغة العربية في كليات التربية لا تتصف بالجودة.

3- قلة الاهتمام بالنواحي التربوية والنفسية كالتخطيط والتحفيز، وعرض الأهداف الإجرائية والتقويم، واستعمال أساليب التشويق والتنويع.

3ـ دراسة دريب (2014):

أجريت هذه الدراسة في العراق، ورمت تحقيق الآتي:

- عرض مفهوم الجودة، وإدارة الجودة الشاملة، وضمان الجودة.
- التعرّف على متطلبات ومعوقات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.
- تقديم أنموذج مقترح للتطبيقات الإجرائية لضمان جودة التعليم العالي.

ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي، إذ أعدّ قائمة ببعض المؤشرات والمعايير أطلق عليها اسم التطبيقات الإجرائية وقام بعرضها على (46) من أعضاء هيئات التدريس في مختلف الجامعات العراقية عند مشاركتهم في أعمال المؤتمر الأول لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة الكوفة. ولضبط النتائج استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون؛ لأجل حساب الثبات.
- الوسط المرجح، والوزن المئوي؛ للمجالات والمعايير.
- مربع كاي؛ لحساب اتفاق الخبراء.

وقد أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج أهمها:

- إنّ تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي يتطلب جملة من المتطلبات الواجب توافرها أولًا، وقد حدد الباحث (9) متطلبات لتطبيق معايير الجودة في التعليم العالي.

- تمّ تحديد (20) من المحددات والمعوقات التي تقف بوجه تطبيق معايير الجودة في التعليم العالي.
- تمّ بناء (40) مؤشرًا، ومعيارًا على شكل فقرات في جدول التطبيقات الإجرائية التي أوصى بها الباحث لاعتمادها عند رغبة الجهات المعنية بتطبيق معايير الجودة في التعليم العالي.

4 ــ دراسة آل سفران (2015):

هدفت إلى تقويم برامج الدراسات العليا بكلية التربية، جامعة الملك خالد، في ضوء معايير الجودة والاعتماد الاكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وطلبة الدراسات العليا، وتكونت عينة الدراسة من (50) عضو هيئة تدريس، ومن (279) من طلبة الدراسات العليا، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وصمم الباحث استبانة من (90) فقرة موزعة على (6) محاور، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج: من أهمها: ان محاور معايير الجودة تحققت جميعها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة، عدا محورين تحققا بدرجةٍ مرتفعة، كما تحققت محاور معايير الجودة جميعها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، بدرجة متوسطة. وتوصلت إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

5 ـ دراسة شماخي (2016):

أجريت في الجزائر، وتناولت مفهوم إدارة المعرفة وضمان جودة التعليم العالي، كما سعت الدراسة إلى تعرّف دور إدارة المعرفة في ضمان تحقيق جودة التعليم العالي لعينة من ثلاث كليات وهي (العلوم الاقتصادية، والعلوم التجارية، وعلوم التسيير) في جامعة قاصدي مرباح ورفلة في الجزائر، ولتحقيق هدف الدراسة؛ اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمّ اختيار عينة

الدراسة بنحوٍ قصدي تمثلت بأعضاء هيئات التدريس في الكليات الثلاثة البالغ عددهم (120) عضوًا، بمختلف المؤهلات الشخصية كسنوات الخبرة، ومرات المشاركة في المؤتمرات العلمية، والنشاط في المجال البحثي والتأليفي وغيرها.

وتمّ تحليل النتائج باعتماد برنامج (SPSS)، وفق الوسائل الآتية:

- معادلة ألفا كرونباخ؛ لقياس صدق وثبات أداة الدراسة.
- التكرارات والنسب المئوية؛ لمعرفة توزيع أفراد العينة بحسب المؤهلات الشخصية.
- المتوسط الحسابي المرجح، والانحراف المعياري لكل بند ومحور للاستبانة؛ بهدف الكشف عن اتجاه آراء العينة حول فقرات الاستبانة.
- معامل الارتباط سبيرمان؛ للكشف عن علاقة الارتباط بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، لمعرفة الفروقات في إجابات العينة التي تُعزى للمؤهلات الشخصية.

وتمثلت أهم النتائج في وجود علاقة بين المستلزمات العلمية الحديثة وجودة التعليم العالي.

6 ـ دراسة عبد الوهاب (2016):

أجريت في العراق، ورمت تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:

- التعرف على طبيعة متطلبات جودة التعليم العالي.
- اظهار وتشخيص متطلبات الجودة ودورها في تحقيق التفوق التنظيمي.
- قياس العلاقات التأثيرية بين متطلبات جودة التعليم العالي والتفوق التنظيمي.

وبناءً على هذه الأهداف، ولتوضيح العلاقة بين متغيرات البحث تمت صياغة فرضيتين أساسيتين تفرعت عنها خمس فرضيات فرعية، وقد اعتمدت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتحليلها، فضلًا عن المقابلات الشخصية في الجانب العملي للبحث، وقد تم اختيار عينة بحث تمثلت بـ (88) فردًا، من رؤساء أقسام وتدريسيين في كليات الهندسة والقانون في جامعتي بغداد والنهرين، واستعمل منهج دراسة الحالة.

ومن أهم الأدوات الإحصائية الوصفية والتحليلية التي استعملها الباحث:

- النسب المئوية؛ للاتفاق على البحث.
- الوسط الحسابي؛ لتحديد مستوى الإجابة للمتغيرات أو الابعاد في فقرات الاستبانة.
- الانحراف المعياري؛ لمعرفة مستوى التشتت المطلق لإجابات العينة عن الوسط الحسابي.
- معامل الارتباط (سبيرمان)؛ لتحديد نوع العلاقة ما بين متغيرين.
- معامل الانحدار الخطي البسيط؛ لقياس تأثير المتغير المستقل في المتغير المعتمد.
- اختبار (F): وهو عبارة عن جدول يلخص البيانات الأولية فيوزعها على فئات ويحدد عدد الافراد الذين ينتمون إلى كل فئة.

وتوصلت الباحثة إلى مجموعة من الاستنتاجات أهمها: إن جميع علاقات الارتباط لجودة التعليم العالي والتفوق التنظيمي كانت قوية وذات دلالة معنوية، وكذلك علاقات التأثير كانت جميعها ذات دلالة معنوية. مما يشير إلى جودة التعليم العالي في تحقيق التفوق التنظيمي للجامعات.

7 ـ دراسة المسلماوي (2019):

أجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت إلى تعرّف مستوى توافر معايير تمكين المعرفة في مناهج اللغة العربية، ولتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكان مجتمع دراسته متكونًا من:

- تدريسي أقسام اللغة العربية بكليات التربية الأساسية (بابل، ديالى، المستنصرية، واسط، الكوفة، الانبار) البالغ عددهم (162) تدريسيًا.
- طلبة المرحلة الرابعة (المطبقين)، في أقسام اللغة العربية بكليات التربية الأساسية (بابل، ديالى، المستنصرية، واسط، الكوفة، الانبار) البالغ عددهم (674) طالبًا، وطالبةً.
- المفردات الدراسية المقررة وزاريًا لجميع المراحل الدراسية في أقسام اللغة العربية، بكليات التربية الأساسية.

وتم بناء قائمة من المعايير لتمكين المعرفة، ليتم تطبيقها بصورة استبانتين على عينتي البحث البالغتين (51) تدريسيًا وتدريسيةً، و (236) طالبًا وطالبةً، تم اختيارهم عشوائيًا من مجتمعي الدراسة الأصليين، فضلًا عن بناء استمارة تحليل محتوى (المفردات الدراسية لجميع المراحل الدراسية في أقسام اللغة العربية بكليات التربية الأساسية).

وبعد جمع البيانات وتفريغها استعمل الباحث مجموعة من الوسائل الإحصائية أهمها:

- مربع كاي؛ لحساب نسبة اتفاق الخبراء حول فقرات أدوات البحث.
- معامل ارتباط بيرسون مصححًا بمعامل سبيرمان؛ لحساب ثبات الاستبانتين على وفق التجزئة النصفية.
- معادلة هولستي؛ لحساب ثبات استمارة تحليل المحتوى.

- الأوساط المرجحة والأوزان المئوية؛ لحساب مستوى توافر المعايير من عدمه.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توافر (66%) من معايير تمكين المعرفة في مناهج اللغة العربية بناءً على آراء (التدريسيين، والطلبة).
- أظهرت نتائج تحليل المحتوى أن نسبة (64) من معايير تمكين المعرفة متوافرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط آراء عينة التدريسيين تبعًا لمتغيري الجنس والخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط آراء الطلبة المطبقين تبعًا لمتغير الجنس.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية:

1ـ دراسة Handzic, Lazaro and Van Toorn: (2004)

أجريت هذه الدراسة في استراليا، ورمت التعرّف على الدور الثقافي والتكنولوجي في تمكين المعرفة وتقاسمها بين أعضاء في منظمة كثيفة المعرفة كالمتعلقة بقطاع التعليم العالي غير الربحي، ولتحقيق اهداف الدراسة اتبع الباحثون منهج دراسة الحالة، أما مجتمع الدراسة فقد تمثل بالمتطوعين للمشاركة في هذه الدراسة من موظفي قطاع التعليم العالين وأعضاء هيئة التدريس، وكما يلي:

ـ (32) من الموظفين الذين شاركوا في الدراسة على أساس طوعي.

ـ (24) من أعضاء هيئة التدريس.

وقد تم اعتماد استبيانًا عامًا لجمع البيانات الكمية، والنوعية، تضمنت بعض فقراته المقابلات، وجمع الوثائق المدرسية، وملاحظات الموقع المباشر من جانب واحد من الباحثين.

وأظهرت الدراسة مجموعة من النتائج كان أهمها:

- وجود علاقة وظيفية بين ثقافة المشاركين وامتلاك المعرفة أقوى من علاقة التكنولوجيا بتبادل المعرفة وتمكينها.
- إنَّ تبادل الأفكار الجديدة، والتعبير بحرية عن الآراء العلمية والتنظيمية، وتبادل المعرفة بنحو طوعي، فضلًا عن جو الانفتاح، والثقة والود، والتفاعل الاجتماعي بين الافراد العاملين في وقطاع التعليم العالي غير الربحي.

2ـ دراسة Jacobik (2008)

أجريت هذه الدراسة في فلندا، وسعت إلى خلق المعرفة من طريق تنشيط المعلمين في المجالات المعرفية، وقد ركزّت هذه الدراسة النوعية على كيفية تمكين المعرفة لمعلمي الاعمال الدوليين، استنادًا إلى مهامهم التي أصبحت معقدة ومترابطة، واقتصرت على معلمي الأعمال الدوليين البالغ عددهم أكثر من(120) معلمًا، ولتحقيق غرض الدراسة تم اعتماد المقابلات الشخصية من قبل الباحثة لعينة الدراسة بواقع(22) مقابلة شبه منظمة وجهًا لوجه، أما أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- يعمل المعلمون على نحو أفضل عند اتقان المعرفة لهم من طريق تفعيل نشاطهم في مجال المعرفة، وأن يتخذوا أدوارًا إضافية كدور المحفّز، والمنسق، والموجه ذو البصيرة النافذة.

- إنّ اتقان المعرفة، وتقاسمها بين معلمي الأعمال الدوليين يؤدي إلى تكامل عملي مع القادمين الجدد إلى مجتمع المعرفة.

3 ــ دراسة Murnane (2008)

أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، وسعت إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- كيف تكون زراعة المعرفة، واتقانها في مؤسسة غير ربحية؟
- كيف تسهم زراعة وإتقان المعرفة في انجاز المهمة؟
- ما مستوى اعتماد المؤسسات غير الربحية على المزج بين المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة؟

ولتحقيق هدف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي (التفسيري)، وقامت الباحثة باعتماد معايير الجدارة، لضمان دقة الدراسة، واستمر التطبيق لمدة (12) اسبوعًا، وتم جمع البيانات من طريق الآتي:

- المقابلات الشخصية لمجموعة من العاملين والإداريين في مؤسسةٍ غير ربحية.
- بطاقة الملاحظة المباشرة لإدارة المعرفة في تلك المؤسسة.
- القيام بعملية تحليل لـ (334) وثيقة من وثائق المؤسسة. وبالتالي فإنّ مجتمع الدراسة قد شمل المتطوعين من عاملين واداريين، فضلًا عن الوثائق الرسمية في تلك المؤسسة، ولم تشر الباحثة إلى الكيفية التي اختارت بها عينة دراستها.

أما نتائج الدراسة فكانت كالآتي:

- تعتمد المؤسسات الربحية على أصحاب الخبرات، والعلاقات التعاونية.
- إن تمكين المعرفة يتماشى مع الممارسات التفاعلية، واستراتيجيات التعلم الثابتة.

4 ــ دراسة Nazem (2014)

أجريت في إيران، وسعت إلى إعداد معايير لهيكلية بنيوية معادلة لإدارة المعرفة، من أجل تمكين المعرفة في الجامعة، من طريق الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما معايير الانموذج الهيكلي المناسب لقاعدة التمكين لإدارة المعرفة؟
- أي من متغيرات الدراسة (الانموذج الهيكلي، مبادئ إدارة المعرفة) تملك أعلى الفعاليات للتمكين؟
- كيف يتمّ تعزيز تمكين المعرفة في الجامعة؟

ولتحقيق مسعى الدراسة أعدّ الباحث استبانتين أشرف عليها نحو(89) فرعًا، من فروع الجامعة ومراكز التعليم فيها، وقد تم توجيه هاتين الاستبانتين نحو جميع العاملين في الجامعة، وقد شمل مجتمع الدراسة جميع العاملين في جامعة آزاد الإيرانية البالغ عددهم(1906) فردًا بين موظفين وأعضاء هيئات التدريس، وتم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، بنسبة مئوية تناسب الحجم الكلي لمجتمع الدراسة، وقد اشتملت أداة البحث على مجالات رؤية الجامعة ورسالتها الاستراتيجية، والثقافة التنظيمية، ورأس المال الفكري، والتعلم في المنظمة، والقيادة بروح العمل الجماعي، وتقاسم المعرفة، والبرامج الرقمية التطويرية، وأظهرت الدراسة جملة من النتائج أهمها:

- فاعلية الانموذج الهيكلي لإدارة المعرفة في تمكين المعرفة لدى العاملين في الجامعة.
- إنّ أعلى مستويات التأثير في تمكين المعرفة هو اعتماد إدارة المعرفة، في تعليم المؤسسة.

5ــ دراسة Papanthymou & Darra (2017)

أجريت هذه الدراسة في اليونان، وسعت هذه الدراسة إلى تقصي ملخص، ونتائج الدراسات التي تناولت إدارة جودة التعليم في معاهد التعليم العالي للمدة الزمنية المحصورة بين (2006 -

2016)، لتقديم أدلةٍ علمية حول مستوى إدارة الجودة في معاهد التعليم العالي ولا سيما البلدان النامية ومنها البلدان العربية، وبالتالي فإنّ مجتمع الدراسة تمثل بجميع المشاريع البحثية والدراسات الأكاديمية التي تناولت موضوع الجودة في التعليم العالي، واختار الباحثان (52) ملخصًا بحثيًا كعينة لدراستهما، ولإحراز النتائج؛ تم اعتماد المنهج التحليلي الوصفي (تحليل المحتوى)، وقد أظهرت النتائج جملة من الأمور أهمها:

- منذ العام (2013) شهد الميدان الأكاديمي البحثي اهتمامًا متزايدًا بإدارة الجودة، وخصوصًا في البلدان العربية.
- اهتمت أغلب الدراسات الـ (52) بعقبات تطبيق الجودة، ومزاياها، وعوامل النجاح المتمثلة بأسلوب القيادة، والتكامل، والوعي، والثقافة الموجهة للعاملين، بما فيهم أعضاء هيئة التدريس.
- إنّ إدارة الجودة الشاملة مناسبة لمؤسسات التعليم العالي؛ لقدرتها على تشخيص المشكلات وتقديم الحلول والمقترحات المناسبة لحلها.

ثالثًا: الموازنة بين الدراسات السابقة:

أ – الدراسات العربية:

الجدول (2) الموازنة بين الدراسات العربية

ت	اسم الباحث	المكان والزمان	اهداف الدراسة	منهج الدراسة	مجتمع وعينة الدراسة	أداة الدراسة	الوسائل الإحصائية	أهم النتائج
1	ماضي	غزة / 2010	تقصي الآثار العملية لتطبيق مفهوم إدارة المعرفة في ضمان الجودة بالجامعة.	الوصفي التحليلي	أعضاء هيئة التدريس والعاملون في الجامعة	استبانة	المتوسط الحسابي، اختبار الف كرونباخ، بيرسون، تحليل التباين الأحادي	وجود علاقة دالة بين أنماط إدارة المعرفة وضمان الجودة.
2	الزيدي	العراق / 2011	أعداد معايير لتقويم مناهج اللغة العربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة	الوصفي التحليلي	تدريسيّو أقسام اللغة العربية لكليات التربية	استبانة	الوسط المرجح والمئوي ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي	لا تتصف المناهج بالجودة مع عدم وجود معايير لمناهج اللغة العربية تتصف بالجودة
3	دريب	العراق / 2014	تقديم انموذج مقترح للتطبيقات الإجرائية لضمان جودة التعليم العالي، بصورة معايير من أعداد الباحث	الوصفي التحليلي	أعضاء هيئات التدريس في جامعة الكوفة	استبانة مكونة من قائمة معايير	الوسط المرجح والوزن المئوي ومعامل ارتباط بيرسون ومربع كاي	إن تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي يتطلب جملة من المتطلبات الواجب توافرها، وقد حدد الباحث(9) متطلبات لتطبيق معايير الجودة

4	آل سفران	الأردن/2015	تقويم برامج الدراسات العليا في ضوء معايير الجودة والاعتماد الاكاديمي	الوصفي التحليلي	أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا	استبانة	ـــــ	ان محاور معايير الجودة تحققت جميعها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة، عدا محورين تحققا بدرجةٍ مرتفعة، كما تحققت محاور معايير الجودة جميعها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، بدرجة متوسطة.
5	شماخي	الجزائر/ 2016	التعرف على دور إدارة المعرفة في ضمان تحقيق جودة التعليم العالي.	الوصفي التحليلي	التدريسيون في كليات العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التيسير في جامعة قاصدي مرباح	استبانة	القا كرونباخ، المتوسط الحسابي، الانحرافات المعيارية	وجود علاقة بين المستلزمات العلمية الحديثة وجودة التعليم العالي.

6	عبد الوهاب	العراق / 2016	التعرف على طبيعة متطلبات جودة التعليم العالي، اظهار وتشخيص متطلبات الجودة ودورها في تحقيق التفوق التنظيمي	دراسة الحالة	رؤساء الأقسام، وتدريسيين في كليات الهندسة والقانون في جامعتي بغداد والنهرين	استبانة	النسب المئوية، والوسط المرجح، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط سبيرمان	وجود دور لجودة التعليم العالي في التأثير في تحقيق التفوق التنظيمي للجامعات.
7	المسلماوي	العراق / 2019	بناء معايير لتمكين المعرفة في مناهج اللغة العربية في كليات التربية الأساسية على وفق معايير جودة التعليم. تعرّف مستوى توافر معايير تمكين المعرفة في مناهج اللغة العربية	المنهج الوصفي التحليلي	تدريسيّو وطلبة المرحلة الرابعة في اقسام اللغة العربية لكليات التربية الأساسية. والمفردات الدراسية لهذه الأقسام.	استبانة للتدريسيين ، استبانة للطلبة، أداة تحليل المحتوى	الوزن المئوي، الوسط المرجح، ومعامل ارتباط بيرسون	**-توافر (66%) من معايير تمكين المعرفة في مناهج اللغة العربية بناءً على آراء (التدريسيين، والطلبة).** **-أظهرت نتائج تحليل المحتوى أن نسبة (64) من معايير تمكين المعرفة متوافرة.** **-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط آراء عينة التدريسيين تبعًا لمتغيري الجنس والخبرة.** **-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط آراء الطلبة المطبقين تبعًا لمتغير الجنس.**

	الدراسة الحالية	العراق / 2022	_ بناء معايير للجودة الفكرية _ تعرّف درجة توافر معايير الجودة الفكرية في مفردات مقررات الدراسات العليا في تخصص طرائق تدريس اللغة العربية. تعرّف درجة توافر معايير الجودة الفكرية في مفردات مقررات الدراسات العليا في تخصص طرائق تدريس الاجتماعيات. تعرّف درجة توافر معايير الجودة الفكرية في مفردات مقررات الدراسات العليا في تخصص طرائق تدريس اللغة العربية من وجهة نظر تدريسيها. تعرّف درجة توافر معايير الجودة الفكرية في مفردات مقررات الدراسات العليا في تخصص طرائق تدريس الاجتماعيات من وجهة نظر تدريسيها.	المنهج الوصفي التحليلي	مفردات مقررات الدراسات العليا لتخصص طرائق التدريس المختلفة في كلية التربية الأساسية في جامعة بابل.	استبانة + بطاقة تحليل	مربع كاي ، معامل ارتباط بيرسون، معادلة هولستي، تحليل التباين الأحادي، الأوساط المرجحة، الانحرافات المعيارية، النسب المئوية	–تتوافر معايير الجودة الفكرية في مفردات مقررات طرائق تدريس اللغة العربية لمرحلة الماجستير بدرجة ضعيفة، وبمتوسط حسابي (17,52). –تتوافر معايير الجودة الفكرية في مفردات مقررات طرائق تدريس الاجتماعيات لمرحلة الماجستير بدرجة ضعيفة، وبمتوسط حسابي (18,11).

ب ـ الدراسات الأجنبية:

الجدول(3) الموازنة بين الدراسات الأجنبية

ت	اسم الباحث	المكان والزمان	اهداف الدراسة	منهج الدراسة	مجتمع وعينة الدراسة	أداة الدراسة	الوسائل الإحصائية	أهم النتائج
1	Handzic, Lazaro and Van Toorn	استراليا 2002	التعرّف على الدور الثقافي والتكنولوجي في تمكين المعرفة وتقاسمها بين أعضاء في منظمة كثيفة المعرفة كالمتعلقة بقطاع التعليم العالي غير الربحي	المنهج الوصفي	أعضاء هيأة التدريس، والموظفين في جامعة نيو ساوث. والعينة 32فردًا	استبانة، وبطاقة ملاحظة	الوزن المئوي، والوسط المرجح	وجود علاقة وظيفية بين ثقافة المشاركين وامتلاك المعرفة اقوى من علاقة التكنولوجيا بتبادل المعرفة وتمكينها. إن تبادل الأفكار الجديدة، والتعبير بحرية عن الآراء العلمية والتنظيمية، وتبادل المعرفة بنحو طوعي، فضلًا عن جو الانفتاح، والثقة والود، والتفاعل الاجتماعي بين الافراد العاملين في وقطاع التعليم العالي غير الربحي.
2	Jacobik	فلندا 2008	خلق المعرفة من طريق تنشيط المعلمين في المجالات المعرفية.	المنهج الوصفي	معلمو الأعمال الدوليين	اعتماد المقابلات شبه المنظمة.	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري	أن تمكين المعرفة، وتقاسمها بين معلمي الأعمال الدوليين يؤدي إلى تكامل عملي مع القادمين الجدد إلى مجتمع المعرفة (القدرة على التجديد والانفتاح)
3	Murnane	اميركا (2008)	الكشف عن كيفية زراعة وتمكين المعرفة في مؤسسة غير ربحية	المنهج الوصفي التفسيري	العاملين في مؤسسة غير ربحية، ووثائق المؤسسة	استمارات مقابلة، بطاقة تحليل محتوى	–	الخبرات والعلاقات التعاونية، وتمكين المعرفة كلها مرتكزات تعتمدها المؤسسة غير الربحية لحصد النجاح
4	Nazem	ايران/2014	بناء معايير لهيكلية بنوية معادلة لإدارة المعرفة من أجل تمكين المعرفة في جامعة آزاد.	المنهج الوصفي التحليلي	جميع العاملين في الجامعة/ (1906)	استبانتان	الوزن المئوي والوسط المرجح	للهيكلية البنوية أثر محسوب في تمكين المعرفة في الجامعة.

5	Darra & Papanth	اليونان / 2017	تقصي ملخص، ونتائج الدراسات التي تناولت إدارة جودة التعليم في معاهد التعليم العالي للمدة الزمنية المحصورة بين (2006 - 2016)، لتقديم أدلةٍ علمية حول مستوى إدارة الجودة في معاهد التعليم العالي ولا سيما البلدان النامية ومنها البلدان العربية	المنهج الوصفي التحليلي	جميع المشاريع البحثية والدراسات الاكاديمية التي تناولت موضوع الجودة واختار الباحثان(52) ملخصًا بحثيًا	بطاقة تحليل المحتوى	ـــــ	إن إدارة الجودة الشاملة مناسبة لمؤسسات التعليم العاليح لقدرتها على تشخيص المشكلات، وتقديم الحلول والمقترحات المناسبة لحلها.

مؤشرات حول الدراسات السابقة: من المؤشرات التي توصل إليها الباحث من طريق اعتماد الدراسات السابقة ما يأتي:

- جاء البحث الحالي استجابة لنتائج الدراسات السابقة التي خلصت إلى أهمية اتقان المعرفة من جهة، وأهمية الجودة في التعليم العالي من جهة أخرى.
- خلو الدراسات السابقة من معايير موجهة نحو الجودة الفكرية في مقررات الدراسات العليا.
- أظهرت الدراسات السابقة علاقة وثيقة بين مفهوم المعرفة وقطاع التعليم العالي، كما أظهرت ذات العلاقة بين مفهوم الجودة وقطاع التعليم العالي.
- لم تتناول الدراسات السابقة مفردات مقررات الدراسات العليا، في حين تناولت الدراسة الحالية ذلك؟
- لم تعتمد الدراسات السابقة على معايير مقترحة سوى دراسة المسلماوي، والدراسة الحالية.

ثالثًا: جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

ما تقدم من دراسات سابقة يجدها الباحث محل فائدة وإثراء للدراسة الحالية، وهناك نقاط وردت في تلك الدراسات يمكن الإفادة منها، وتوظيفها في هذا البحث وهي:

- الإفادة من إجراءات بناء المعايير واخراجها بصورتها النهائية.
- الإفادة من الجوانب النظرية لتلك الدراسات في تحديد المجالات الخاصة بالجودة الفكرية.
- تبلور مفهوم الجودة الفكرية من طريق ارتباطه الوظيفي بمفهوم المعرفة، وإدارة المعرفة، وجودة التعليم الشاملة.
- اختيار المنهج المناسب للبحث الحالي.
- بناء أداة البحث وتطبيقها.
- الإفادة مما توصلت اليه الدراسات السابقة من نتائج، وما قدمته من توصيات ترفد سعي البحث الحالي إلى تحقيق أهدافه.
- استعمال الوسائل الإحصائية التي تناسب البحث الحالي؛ لتحقيق اهداف البحث.
- تضمنت الدراسات السابقة مجموعة قيّمة من المصادر التي عزّزت الجانب النظري للبحث الحالي.

الفصل الثالث:

منهج البحث

و

إجراءاته

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته

تعد اجراءات البحث عنصرًا مهمًا في توجيهه وفقًا للأسس العلمية والمنهجية، ومن طريقها يحصل تحديد أفضل الوسائل لحل المشكلة المطروحة وتحديد الأهداف التي يريد الباحث الوصول اليها في هذا البحث.

وقد اشتمل هذا الفصل على عرضٍ تفصيلي لمنهج البحث المتبع، ومجتمعه، وعينته، وكيفية بناء الأداة التي تم اعدادها لغرض تحقيق أهدافه، ووسائل التأكد من صدقها وثباتها، وتطبيقها، بالإضافة إلى الوسائل الاحصائية التي استعملت في تحليل البيانات، وعلى النحو التالي:

اولًا: منهج البحث: (Research Methodology)

اعتمد الباحث (المنهج الوصفي التحليلي) لتحقيق هدف البحث الحالي: تحليل محتوى مناهج الدراسات العليا في تخصصات طرائق التدريس في ضوء معايير الجودة الفكرية؛ كون هذه المنهجية من أكثر مناهج البحث العلمي شيوعًا وانتشارًا، بالإضافة إلى ذلك فإن الباحث يرى ملاءمة هذه المنهجية مع أهداف بحثه، ويمكن تعريف المنهج الوصفي بأنه: الاستقصاء والتحليل الذي ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية والتربوية (عبد الرحمن وزنكنه،2007: 32).

أو هو " أحد الأساليب المسحية المستعملة في وصف ظاهرة ما وصفًا موضوعيًا، ومنطقيًا منظمًا " (داود،2006: 23)، فهو يقوم بالدّراسة عن الأوصاف الدقيقة للظاهرة المراد دراستها في جمع الحقائق والبيانات مع محاولة تفسير هذه الحقائق تفسيرًا كافيًا.

ثانيًا: مجتمع البحث وعينته: (Research community and sample)

تكوّن مجتمع البحث من مناهج الدراسات العليا في تخصصات طرائق التدريس في كلية التربية الأساسية في جامعة بابل/ لِلعَام الدراسي (2020-2021) لمرحلة الماجستير، واختار الباحث

(محتوى مناهج تخصص طرائق تدريس اللغة العربية) و (محتوى مناهج تخصص طرائق تدريس الاجتماعيات)، وكما مبين في الجدولين (4،5)، لتكون عينة بحثه.

جدول (4)

مناهج طرائق تدريس اللغة العربية لمرحلة الماجستير للعام الدراسي (2020-2021)

ت	اسم المنهج	ت	اسم المنهج
1	طرائق تدريس اللغة العربية	7	اختبارات ومقاييس
2	بناء المنهج وتطويره	8	أساليب كتابة الرسالة والنشر العلمي
3	تعليم التفكير	9	دراسات ادبية
4	فلسفة التربية	10	اتجاهات حديثة في طرائق تدريس اللغة العربية
5	إحصاء تربوي	11	سيكولوجية التعلم الصفي
6	دراسات لغوية		

جدول(5)

مناهج طرائق تدريس الاجتماعيات لمرحلة الماجستير للعام الدراسي (2020-2021)

ت	اسم المنهج	ت	اسم المنهج
1	طرائق تدريس الاجتماعيات	7	اختبارات ومقاييس
2	بناء المنهج وتطويره	8	أساليب كتابة الرسالة والنشر العلمي
3	تعليم التفكير	9	دراسات تأريخية
4	فلسفة التربية	10	اتجاهات حديثة في طرائق التدريس
5	إحصاء تربوي	11	سيكولوجية التعلم الصفي
6	دراسات جغرافية	12	منهج بحث تربوي

ثالثًا: أداة البحث:(Search tool)

نظرًا لعدم تمكن الباحث من الحصول على أداة جاهزة؛ لذا قام ببناء أداته اللازمة لتحقيق أهداف البحث الحالي، وعلى وفق التالي:

1- الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع بناء المعايير؛ للاستفادة من إجراءات تلك الدراسات التي تبين الكيفية التي يتبعها الباحثون في عملية بناء المعايير، ولاسيما تلك المعايير التي بُنيت من أجل تطوير المناهج الدراسية المختلفة، ومن هذه الدراسات: دراسة الزيدي (2011)، دراسة العبودي (2012)، دراسة المسلماوي (2019).

2- الاطلاع على معايير الجودة الشـــاملة، ومنها معايير كروســـبي[1]، ومعايير بلدرج[2] للجودة الشـــاملة والأســـس النظرية لتلك المعايير، فضـــلًا عن اطلاع الباحث على دليل تطوير المناهج الذي أعده مركز الاعتماد وضبط الجودة (CAQA)[3] في الاردن عام(2014)

3- تحديد مفهوم الجودة الفكرية، وذلك عن طريق الاطلاع على الأدبيات الخاصـــة بالمفهوم؛ للإفادة منها في فهم الأبعاد النظرية والتطبيقية لهذا المفهوم (قســـم التعليم والتدريب في سيدني، 2003[4])

4- تحديد مجالات الجودة الفكرية والمعايير المناسبة لها. حيث عمل الباحث بتحديد المجالات التي يمكن ان تتسع لمفهوم الجودة الفكرية، على وفق متطلبات جودة التعليم؛ ليتضمن كل مجال من هذه المجالات مجموعة من المعايير الرئيســـة، والتي تبين مســـتوى تحقق كل مجال في محتوى مناهج الدراسـات العليا في تخصـصـات طرائق التدريس في كلية التربية

---

[1] فيليب كروسبي (Philip B. Crosby) يعد من أشهر رواد الجودة الأمريكيين، ولد في عام 1926م أول من أسس كلية للجودة .

[2] مالكوم بلدرج M. Baldrige الذي طوّر نظاماً لضبط الجودة في التعليم، وتم إقراره كمعيار قوي معترف به لضبط الجودة والتميز في الأداء بالمؤسسات التعليمية بالتعليم العام.

[3] مركز الاعتماد وضبط الجودة لمزودي التدريب والتعليم المهني والتقني في المملكة الاردنية والذي يعتبر خطوة من الخطوات المميزة التي تجسد ما اوصت به الاجندة الوطنية في محور دعم التشغيل والتدريب المهني و الاستراتيجية الوطنية للتشغيل والتدريب و منسجما مع التطور المضطرد في الاسواق المحلية و الاقليمية و المنافسة بينهما.

[4] ورقة مناقشة (التدريس الجيد في مدارس (NSW) الحكومية، قسم التعليم والتدريب/ مديرية الدعم الفني والمناهج / سيدني 2003.

الاساسية لجامعة بابل؛ وذلك عن طريق الاطلاع على مفهوم الجودة الشاملة في التعليم، ومتطلبات الجودة، والفائدة المرجوة من تطبيقها في المؤسسات التعليمية؛ للإفادة منها في عملية الموازنة بين ما ترمي إليه تطبيقات الجودة الشاملة من جهة، وما ترمي اليه تطبيقات الجودة الفكرية من جهة اخرى، الامر الذي ساعد على بناء المعايير الخاصة بالجودة الفكرية.

5- تمّ اختيار بدائل التدرج الثلاثي في أدوات البحث، وتمَّ اعتماد الاوزان (1، 2، 3) على التوالي لحساب الوسط المرجح، والانحراف المعياري، وكما موضح في الجدول التالي:

جدول (6) بدائل التدرج الثلاثي في أداة البحث

درجة التوافر		
1	2	3
ضعيفة	متوسطة	كبيرة
من (12 الى 16)	من (16 الى 27)	من (27 الى 36)

حيث اعتمد الباحث في استخراج درجة التوافر على ما يأتي:

1- استخراج الدرجة الكلية لكل مجال: (عدد التكرارات لمؤشرات المجال / عدد المؤشرات للمجال). علمًا انّ عدد مؤشرات كل مجال = (8)

2- استخراج درجة التوافر لكل مجال: (الدرجة الكلية للمجال / عدد المفردات لكل مقرر). علمًا انّ عدد المفردات لكل مقرر = (12)

3- استخراج درجة التوافر لكل مقرر: (مجموع درجة التوافر لكل مجال / عدد المجالات). علمًا انّ عدد المجالات = (10).

4- ولتحديد الشكل النهائي لبطاقة التحليل تم التواصل مع ذوي الخبرة والاختصاص في الميدان التربوي والمعرفي، لأخذ المشورة العلمية والإفادة من خبراتهم التراكمية في مجال اختصاصهم، للمضي في عملية تحديد المجالات، وبناء المعايير.

5- كتابة قائمة بالمعايير الفرعية بصيغتها الأولية، وبحسب المجالات والمعايير الرئيسة المحددة. وتظهر أداة الدراسة بصيغتها الأولية في الملحق (2).

6- التأكد من الصدق الظاهري لمجالات الجودة الفكرية وقائمة المعايير الخاصة بهذه المجالات، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين الذين يمتلكون الخبرة والدراية في مجال اختصاصهم، على ما في ملحق (4).

7- اخراج المعايير بصيغتها النهائية، بعد ان تم التعديل عليها استنادًا لآراء وملاحظات السادة المحكمين. كما في ملحق (3).

وقد حرص الباحث عند إعداد معايير الجودة الفكرية على مراعاة الأمور التالية:

-انْ تكون المعايير واقعية ويمكن قياسها وملاحظتها.

- انْ تنسجم المعايير مع ما بُنيت على وفقه من جهة، ومع أهداف الدّراسة من جهة أخرى.

-مراعاة الجوانب العلمية، والتقنية، والاقتصادية، والاجتماعية، والإنسانية، ومتطلبات سوق العمل في المجال التعليمي، فضلًا عن الجانب التخصصي.

- التعاون مع مجموعة من ذوي الدراية في المجال التربوي والتعليمي؛ من أجل تبادل الآراء حول شكل ومضمون المعيار.

1ـ صدق الأداة:

المقصود بصدق الأداة قدرتها على قياس السمة أو الظاهرة التي وضعت من أجلها (عبد الرحمن وزنكنة،2007: 69)، ولتحقيق هدف البحث المتمثل ببناء معايير للجودة الفكرية لتحليل

محتوى مناهج الدراسات العليا في تخصصات طرائق التدريس المختلفة، قام الباحث بإعداد المعايير، كما في جدول (7).

جدول (7) مجالات الجودة الفكرية والمؤشرات المعيارية لكل مجال

ت	المجالات	المؤشرات المعيارية
1	المعرفة العميقة	1- تتيح للدارسين تصورات علمية للتعقيدات المعرفية والعلاقات المتشعبة. 2-تركز على المفردات الضرورية وما يعتريها من تطور معرفي. 3-تضمنها اهم الافكار الرئيسة للموضوع وعلاقتها مع بعضها البعض. 4-تربط المعرفة السابقة مع المعرفة الحالية، وتظهر العلاقة بين المعرفتين. 5-تضمنها بيانات ومعلومات جديدة تعزز الهيكلية المعرفية. 6-تساعد الدارسين في تقييم المعرفة المتداولة من خلال ما تطرحه من أفكار. 7-قدرتها على توجيه استكشاف المعرفة. 8-تضمنها أنشطة عملية.
2	الفهم العميق	1ـ وجود موضوعات تترابط ارتباطًا قويًا في ما بينها. 2ـ وجود توصيف موضوعي للتعقيدات والعلاقات المتشعبة. 3ـ تتطلب موضوعاتها تفكيرًا عاليًا. 4ـ تحتوي على موضوعات ذات أفكار عميقة. 5ـ تتناول الأفكار العميقة بنحوٍ تفصيلي. 6ـ تتعمق في البحث ومراجعات النصوص الأخرى. 7ـ تبحث عن موضوعات فرعية محددة داخل المفردة. 8ـ تساعد الدارسين على التلخيص والتنظيم والتطبيق من خلال وضوح افكارها وما تحويه من أنشطة.
3	الفهم الممتد	1ـ تتضمن نقدًا لبعض الافكار او الموضوعات في الدرس. 2ـ تعرض أوجه الاتفاق والاختلاف بين أراء العلماء. 3ـ تتضمن بعض عمليات التفكير العليا (التأمل ـ التحليل) 4ـ ترشد الدارسين إلى توظيف مهاراتهم البحثية للتوصل إلى معلومات جديدة. 5ـ تقدم معلومات جديدة للطلبة في كل درس. 6ـ موضوعاتها توسع دائرة تفكير الدارسين من خلال أنشطة عالية التفكير. 7ـ تساعد الدارسين على اجراء استقصاء لحل المشكلات بنحوٍ بحثي. 8ـ تساعد الطلبة على التعامل مع المشكلة في ظروف متباينة ومن مناظير عقلية مختلفة.

4	الشمولية والاتساع	1ـ محتواها شامل للأفكار بما فيه الكفاية. 2ـ تشير إلى أفكارٍ مفقودة او محجوبةٍ في نطاق الموضوع. 3ـ تضمنها وجهات نظر معارضة للمعرفة المطروحة. 4ـ أفكارها الرئيسة مكتملة من حيث الطرح والحجج. 5ـ تغطي مجموعة واسعة من وجهات النظر والزوايا حول الموضوع. 6ـ تتضمن عمقًا في موضوعاتها. 7ـ محتواها مفصل بما فيه الكفاية. 8ـ تزيد رغبة الدارس في البحث عن المعنى واستخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة.
5	المنطق	1ـ تعرض الأفكار والموضوعات على وفق التسلسل المنطقي. 2ـ تتبع نقاط متسلسلة مع العقل والأفكار والتحولات المرتبطة بها. 3ـ جميع تأكيداتها محصنة بأدلة كافية. 4ـ تتبع نهجًا منطقيًا بجمع البيانات. 5ـ تعتمد العقلانية في عرض الحجج والآراء. 6ـ تستخدم الأدلة والبراهين في تعزيز الأفكار المطروقة. 7ـ توضح الرؤيا التكاملية للعملية التعليمية بين عناصر العملية التعلمية. 8ـ تعتمد على نظم الجودة والاعتماد في محتواها.
6	الانصاف	1ـ لا تعتمد على مصادر خاصة وافكار معينة. 2ـ لديها القدرة على تقييم وجهات نظر الاخرين بنحوٍ عادل. 3ـ تعتمد الأمانة العلمية في نقل الأفكار وطرحها. 4ـ لا تتعرض لوجهات خاصة بنحوٍ كثير 5ـ تعرض التجارب التربوية الناجحة والقريبة من الواقع المحلي. 6ـ تجسد مقومات بناء الشخصية وتعزز الهوية الثقافية. 7ـ تشتمل على مهارات معرفية متنوعة. 8ـ تشجع على البحث العلمي الحر.
7	الملاءمة	1ـ تسعى الى ان يكون محتواها مشتملًا للمهم من المعلومات. 2ـ تجيب معلوماتها على التساؤلات المطروحة لدى الطلبة 3ـ محتواها شامل يكفي لتغطية مجموعة واسعة من وجهات النظر والزوايا حول الموضوع. 4ـ تنسجم موضوعاتها مع متطلبات سوق العمل. 5ـ تُعد موضوعاتها محط اهتمام الدارسين والباحثين. 6ـ تتضمن معرفة اجنبية وتطبقها على وفق ضوابط تتلاءم مع الواقع. 7ـ تهتم بالتقويم التربوي ونظرياته. 8ـ تعرض مهارات التعليم الفعال وتؤكد على الاستراتيجيات الحديثة.

8	الدقة	1- معاني كلماتها واضحة وغير مفرط باستخدامها 2- تبحث عن موضوعات فرعية محددة داخل التخصص. 3- تناقش الأفكار بنحوٍ مباشر وتعبر عنها. 4- تتضمن الدقة في موضوعاتها الفرعية. 5- تدعم مجموعة من الابحاث التي تربط الممارسات التربوية. 6- تربط عمل الدارسين بالسياقات الشخصية والاجتماعية والثقافية خارج الصف. 7- تركز على المعرفة الجوهرية التي لها علاقة وثيقة بحياة الدارسين الواقعية. 8- تبتعد عن السطحية والتفكك في عرض المحتوى الدراسي.
9	الوضوح	1- واضحة في عباراتها وتبتعد عن التأويل. 2- تغطي معلومات حديثة للدارسين في أي موضوع يتناوله. 3- تبتعد عن السرد بنحو كبير. 4- تسهل قراءتها بسلاسة دون التوقف للتفكير في معنى كلمة او حتى جملة كاملة. 5- تتضمن مفردات لغوية تحوي أكثر من معنى لغوي. 6- تعتمد علامات الترقيم لإيضاح المراد من العبارات. 7- تساعد الطلبة على رؤية واكتشاف الروابط بين الافكار التي تبدو غير مرتبطة. 8- تربط الموضوعات التي يتناولها مع الحياة العامة عن طريق الأمثلة.
10	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	1- تتميز موضوعاتها بالحداثة. 2- موضوعاتها تساعد على فهم الفكرة الرئيسة. 3- تساعد الطلبة على استخدام اوضاعًا مختلفة للتعبير عن معرفتهم وفهمهم مثل الشفوي والكتابي والمرئي. 4- تشجع على التفاعل الاجتماعي بين الطلبة أثناء تنفيذ النشاطات الجماعية. 5- تعنى بالتفاعل الايجابي بين اركان العملية التعليمية. 6- تعمل على تحقيق متطلبات الاقتصاد المعرفي من خلال التواصل والتعاون والابداع. 7- تتيح استخدام التكنولوجيا في الوصول للمعلومات والمعارف. 8- تستثمر التغذية الراجعة بفاعلية.

وبما أنّ صدق الأداة من أهم خواص القياس إذ يشير إلى الاستدلالات الخاصة التي تخرج بها درجات الاستبيان من حيث مناسبتها ومعناها وفائدتها، وتحقيق صدق القياس معناه تجميع الأدلة التي تؤيد مثل هذه الاستدلالات (الضامن، 2007: 113)، ويكون الصدق داخليًا وخارجيًا، " فالصدق الداخلي للتجربة يعني عدم تأثر المتغيرات الخارجية في نتائج البحث، وكلما ضُبطت المتغيرات الخارجية زاد الصدق الداخلي" أما "الخارجي فهو مدى إمكانية تعميم النتائج على المجتمع الذي سُحبت منه العينة، وتتعلق قيمته بدرجة الوثوق بالنتائج (عزيز والعبيدي، 2019: 96)

ولقياس صدق أداة البحث أتبع الباحث ما يأتي:

أ- الصدق الظاهري:

يُعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب التحقق منها عند تصميم المقياس؛ للحكم على صلاحية أداة المقياس، وقدرته على قياس الظاهرة المراد دراستها، وبالتالي فإنّ الصدق من أكثر المؤشرات السيكومترية أهمية في بناء المقياس (ملحم، 2005: 266).

ولغرض التأكد من صدق الأداة عرضها الباحث على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال طرائق التدريس، في الجامعات العراقية، والجامعات الاردنية[5]، حيث طلب الباحث منهم بيان رأيهم حول مناسبة جميع المجالات، والمعايير للغرض الذي أُعدت من أجله، وصلاحية محتوى الأداة، وحول سلامة الصياغة اللغوية، وما يرونه مناسبًا من مقترحات وملاحظات، الذي يوضح البيانات الشخصية، والمهنية الخاصة بالمحكمين، حيث طُلب منهم بيان رأيهم حول مناسبة جميع المجالات، والمعايير للغرض الذي أُعدت من أجله، وصلاحية محتوى الأداة لقياس مفاهيم ومتغيرات البحث، وقد قام الباحث برصد جميع الملاحظات والآراء، والتصويبات اللغوية التي قام بها المحكمون، والتي كانت على النحو الآتي:

[5] حيث اكمل الباحث دراسته للماجستير في المملكة الاردنية الهاشمية، لذلك استعان ببعض الاساتذة الاردنيين.

- دمج المؤشرات المعيارية التي تعطي معنًى واحدًا أو مقاربًا، في مجال واحد يصيب المعنى المراد.
- حذف المؤشرات المعيارية المكررة في المعنى أو اللفظ، وكذلك حذف بعض المجالات لابتعادها عن المعنى المرجو من وضعها.
- إعادة صياغة المؤشرات المعيارية بما يلائم عينة البحث.

وقد تم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين باستعمال مربع كاي؛ لحساب نسبة الاتفاق، كما في الجدول الآتي، وكانت بين تقديرات المحكمين حول صلاحية المعايير قد بلغت (85%) وهي نسبة يمكن الوثوق بها، واعتبار أداة البحث صادقة. (سمارة، 1989: 120). والجدول الآتي يوضح قيمة مربع كاي لمعرفة آراء الخبراء في صلاحية المعايير للجودة الفكرية في تحليل محتوى مناهج طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الاجتماعيات (لمرحلة الماجستير)

الجدول (8) قيمة مربع كاي لمعرفة أراء الخبراء في صلاحية المعايير للجودة الفكرية

المجال	الموافقون	غير الموافقين	مجموع السادة الخبراء	قيمة مربع كاي		الدلالة الاحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
المعرفة العميقة	17	3	20	9،8	3،84	دالة
الفهم العميق	18	2		12،8		دالة
الفهم الممتد	17	3		9،8		دالة
الشمولية والاتساع	19	1		16،2		دالة
المنطق	18	2		12،8		دالة
الانصاف	18	2		12،8		دالة
الملاءمة	17	3		9،8		دالة
الدقة	19	1		16،2		دالة
الوضوح	18	2		12،8		دالة
اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	17	3		9،8		دالة

ب- صدق البناء:

من أجل إيجاد العلاقة بين الدرجة الكلية للمعيار بدرجة كل فقرة من فقرات المعايير استخرج الباحث معامل صدق الفقرة تجريبيًا في المعايير من استخراج معاملات ارتباطها بمحك خارجي او داخلي، ويشير الصدق التجريبي إلى مدى ارتباط المحتوى التكويني للسمة أو الخصيصة بعضه ببعض، أي أنّ الصدق الداخلي يرمي الى الكشف عن مدى قياس كل فقرة بالسمة التي تقيسها باقي المعايير، وإنّ استبعاد الفقرات التي تتميز بضعف ارتباطها بالدرجة الكلية في درجة المعيار الكلي التي تقيس سمة او خصيصة معينة يؤدي إلى ارتفاع معاملات صدقها وثباتها معًا (عزيز والعبيدي، 2019 : 74).

وقد استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي لمعايير الجودة الفكرية في محتوى مناهج الدراسات العليا في تخصصات طرائق التدريس المختلفة وعلى النحو الآتي:

أ- علاقة المؤشرات المعيارية بدرجة المجال.

ب-علاقة المؤشرات المعيارية بالدرجة الكلية للمجال.

جدول (9) صدق الاتساق الداخلي

المجال	رقم المؤشرات المعيارية	علاقة المؤشرات المعيارية بدرجة المجال	علاقة المؤشرات المعيارية بالدرجة الكلية للمجال
المعرفة العميقة	1	0,432	0,659
	2	0,541	0,697
	3	0,438	0,623
	4	0,601	0,496
	5	0,504	0,560
	6	0,479	0,624
	7	0,405	0,457
	8	0,435	0,691

0,684	0,545	1	الفهم العميق
0.486	0,693	2	
0,498	0,607	3	
0,468	0,523	4	
0,598	0,499	5	
0,472	0,473	6	
0,693	0,436	7	
0,588	0,489	8	
0,730	0,519	1	الفهم الممتد
0,467	0,593	2	
0,691	0,486	3	
0,566	0,604	4	
0,691	0,486	5	
0,467	0,593	6	
0,730	0,519	7	
0,576	0,614	8	
0,595	0,540	1	الشمولية والاتساع
0,540	0,453	2	
0,478	0,692	3	
0,502	0,486	4	
0,650	0,584	5	
0,665	0,502	6	
0,540	0,453	7	
0,766	0,592	8	
0,558	0,433	1	المنطق
0,483	0,595	2	
0,544	0,434	3	
0,587	0,573	4	
0,660	0,583	5	
0,448	0,684	6	
0,409	0,604	7	
0,749	0,492	8	
0,405	0,482	1	الانصاف
0,550	0,590	2	
0,488	0,485	3	
0,474	0,402	4	
0,448	0,481	5	

0,604	0,590	6	
0,472	0,582	7	
0,470	0,588	8	
0,484	0,578	1	الملاءمة
0,487	0,595	2	
0,660	0,594	3	
0,699	0,543	4	
0،598	0,601	5	
0,541	0,541	6	
0,405	0,447	7	
0,503	0,655	8	
0,593	0,548	1	الدقة
0,489	0,406	2	
0,504	0,540	3	
0,440	0,493	4	
0,484	0,578	5	
0,487	0,595	6	
0,660	0,594	7	
0,699	0,543	8	
0,599	0,589	1	الوضوح
0,405	0,544	2	
0,595	0,606	3	
0,603	0,449	4	
0,575	0,602	5	
0,689	0,542	6	
0,442	0,493	7	
0,669	0,591	8	
0,402	0,446	1	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي
0,422	0,449	2	
0,554	0,591	3	
0,584	0,541	4	
0,657	0,584	5	
0,447	0,481	6	
0,596	0,541	7	
0,732	0,518	8	

2ـ ثبات الأداة:

عمد الباحث إلى الاستعانة بتدريسيين اثنين[6] ممن لديهم دراية في تحليل المحتوى، واعطى لكلٍ منهما عينة[7] من استمارة التحليل بصورتها النهائية، مرفقًا معها محتوى مناهج الدراسات العليا التي أُقرت في الكلية للعام الدراسي (2020–2021)، وقام الباحث باستخراج معامل الارتباط بينه وبين كلّ واحدٍ منهما، وبينهما ايضًا باستعمال معادلة هولستي[8] لحساب معامل الارتباط بين محللين يحللان بنحو مستقل(عزيز والعبيدي،2019: 153)، وكانت نسبة معامل الارتباط بينه وبين المحلل الأول (0،78%) ونسبة الارتباط بينه وبين المحلل الثاني (0،85%)، ونسبة الارتباط بين المحلل الاول والمحلل الآخر(0،92%) والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (10) معامل الارتباط بين المحللين

ت	طريقة التحقق من الثبات	معامل الارتباط
1	الباحث مع المحلل الاول	%0،78
2	الباحث مع المحلل الثاني	%0،85
3	المحلل الاول مع المحلل الثاني	%0،92

3ـ تطبيق الأداة:

بعد ان اصبحت اداة الدّراسة جاهزة للتطبيق أتبع الباحث مجموعة من الاجراءات؛ للمضي بعملية التطبيق خلال العام الدراسي (2020–2021)، في اقسام طرائق تدريس اللغة العربية،

[6] م.د.جواد ضايع المسلماوي، و م.م حسين صادق البديري
[7] - تم اختيار مقرر بناء المنهج وتطويره (عن طريق استخدام القرعة).
[8] - معادلة هولستي: معامل الثبات = 2ت / ن1 + ن2 حيث ان
ت = عدد المعايير المتفق عليها
ن1= عدد المعايير التي رمزها الباحث الاول
ن2= عدد المعايير التي رمزها الباحث الثاني.

وطرائق تدريس الاجتماعيات (لمرحلة الماجستير) في كلية التربية الاساسية في جامعة بابل، وهذه الاجراءات هي:

1- الذهاب الى كلية التربية الاساسية ومقابلة رؤساء الاقسام لأخذ الموافقة على التطبيق، وأخذ المقررات المعتمدة من الجامعة للعام الدراسي (2020-2021)، مع اسماء تدريسي هذه المقررات. ملحق (5)، وملحق (6)

2- مقابلة تدريسي مقررات الدراسات العليا لمرحلة الماجستير في طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الاجتماعيات؛ لأخذ المفردات والمصادر المعتمدة من قبلهم للعام الدراسي (2020-2021).

3- اجراء عملية التحليل وكانت على مرحلتين:

أ- تحليل محتوى مناهج الدراسات العليا[9] لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية للفصل الأول، وتحليل محتوى مناهج الدراسات العليا لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات للفصل الأول.

ب-تحليل محتوى مناهج الدراسات العليا لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية للفصل الثاني، وتحليل محتوى مناهجا لدراسات العليا لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات للفصل الثاني.

ت-(مع إعادة نفس الاجراءات السابقة في الحصول على مفردات الفصل الثاني).

4- تفريغ الاجابات.

[9] اعتمد الباحث غي تحليله للمفردات على محاضرات التدريسيين لكل مقرر او المصادر المعتمدة من كل تدريسي في تدريس المقرر.

رابعًا: الوسائل الإحصائية:(Statistical means)

لمعالجة البيانات وتحليلها احصائيًا استعمل الباحث برنامج (SPSS) اصدار 19 المحدّث متمثلا بالمعادلات الآتية:

1- مربع كاي؛ لحساب الدلالة الاحصائية احصائيًا، الخاص بآراء الخبراء حول صلاحية مجالات الجودة الفكرية ومعاييرها.

2- معامل ارتباط بيرسون؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي للأداة، ولاستخراج معامل ثبات الاداة.

3- معادلة هولستي؛ لاستخراج ثبات استمارة التحليل.

4- تحليل التباين الأحادي؛ لمعرفة دلالة الفروقات بين الأوساط الحسابية للمجالات المختلفة في مقررات تخصصات طرائق التدريس المختلفة.

5- الخطأ المعياري؛ لمعرفة مقدار الخطأ التجريبي داخل الوسط الحسابي لكل مجال.

6- الاوساط المرجحة.

7- النسب المئوية.

الفصل الرابع:

عرض النتائج

و

تفسيرها

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

عرض الباحث في طيّات هذا الفصل ما توصل إليه من نتائج، ومن ثم تفسير هذه النتائج على وفق أهداف البحث. وكما يلي:

النتائج المتعلقة بالهدف الأول: بناء معايير الجودة الفكرية.

الجدول(11)
المجالات والمؤشرات المعيارية للجودة الفكرية

المجالات	رقم المؤشر	المؤشرات المعيارية
المعرفة العميقة	1	تتيح للدارسين تصورات علمية للتعقيدات المعرفية والعلاقات المتشعبة.
	2	تركز على المفردات الضرورية وما يعتريها من تطور معرفي.
	3	تضمنها اهم الافكار الرئيسة للموضوع وعلاقتها مع بعضها البعض.
	4	تربط المعرفة السابقة مع المعرفة الحالية، وتظهر العلاقة بين المعرفتين.
	5	تضمنها بيانات ومعلومات جديدة تعزز الهيكلية المعرفية.
	6	تساعد الدارسين في تقييم المعرفة المتداولة ممّا تطرحه من أفكار.
	7	قدرتها على توجيه استكشاف المعرفة.
	8	تضمنها أنشطة عملية.
الفهم العميق	9	وجود موضوعات تترابط ارتباطًا قويًا في ما بينها
	10	وجود توصيف موضوعي للتعقيدات والعلاقات المتشعبة
	11	تتطلب موضوعاتها تفكيرًا عاليًا
	12	تحتوى على موضوعات ذات أفكار عميقة
	13	تتناول الأفكار العميقة بنحوٍ تفصيلي
	14	تتعمق في البحث ومراجعات النصوص الأخرى
	15	تبحث عن موضوعات فرعية محددة داخل المفردة
	18	تساعد الدارسين على التلخيص والتنظيم والتطبيق وضوح أفكارها وما تحويه من أنشطة
الفهم الممتد	17	تتضمن نقدًا لبعض الافكار او الموضوعات في الدرس
	18	تعرض أوجه الاتفاق والاختلاف بين أراء العلماء
	19	تتضمن بعض عمليات التفكير العليا (التأمل ـ التحليل)
	20	ترشد الدارسين إلى توظيف مهاراتهم البحثية للتوصل إلى معلومات جديدة
	21	تقدم معلومات جديدة للطلبة في كل درس
	22	موضوعاتها توسع دائرة تفكير الدارسين من خلال أنشطة عالية التفكير
	23	تساعد الدارسين على اجراء استقصاء لحل المشكلات بنحوٍ بحثي

	24	تساعد الطلبة على التعامل مع المشكلة في ظروف متباينة ومن مناظير عقلية مختلفة
الشمولية والاتساع	25	محتواها شامل للأفكار بما فيه الكفاية
	26	تشير إلى أفكارٍ مفقودة او محجوبةٍ في نطاق الموضوع
	27	تضمنها وجهات نظر معارضة للمعرفة المطروحة
	28	أفكارها الرئيسة مكتملة من حيث الطرح والحجج
	29	تغطي مجموعة واسعة من وجهات النظر والزوايا حول الموضوع
	30	تتضمن عمقًا في موضوعاتها
	31	محتواها مفصل بما فيه الكفاية
	32	تزيد رغبة الدارس في البحث عن المعنى واستعمال التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة
المنطق	33	تعرض الأفكار والموضوعات على وفق التسلسل المنطقي
	34	تتبع نقاط متسلسلة مع العقل والأفكار والتحولات المرتبطة بها
	35	جميع تأكيداتها محصنة بأدلة كافية
	36	تتبع نهجًا منطقيًا بجمع البيانات
	37	تعتمد العقلانية في عرض الحجج والآراء
	38	تستعمل الأدلة والبراهين في تعزيز الأفكار المطروقة
	39	توضح الرؤيا التكاملية للعملية التعليمية بين عناصر العملية التعلمية
	40	تعتمد على نظم الجودة والاعتماد في محتواها.
الإنصاف	41	لا تعتمد على مصادر خاصة وافكار معينة.
	42	لديها القدرة على تقييم وجهات نظر الاخرين بنحوٍ عادل
	43	تعتمد الأمانة العلمية في نقل الأفكار وطرحها
	44	لا تتعرض لوجهات خاصة بنحوٍ كثير
	45	تعرض التجارب التربوية الناجحة والقريبة من الواقع المحلي
	46	تجسد مقومات بناء الشخصية وتعزز الهوية الثقافية
	47	تشتمل على مهارات معرفية متنوعة .
	48	تشجع على البحث العلمي الحر.
الملاءَمة	49	تسعى الى ان يكون محتواها مشتملًا للمهم من المعلومات
	50	تجيب معلوماتها على التساؤلات المطروحة لدى الطلبة
	51	محتواها شامل يكفي لتغطية مجموعة واسعة من وجهات النظر والزوايا حول الموضوع.
	52	تنسجم موضوعاتها مع متطلبات سوق العمل
	53	تُعد موضوعاتها محط اهتمام الدارسين والباحثين
	54	تتضمن معرفة اجنبية وتطبقها على وفق ضوابط تتلاءم مع الواقع
	55	تهتم بالتقويم التربوي ونظرياته
	56	تعرض مهارات التعليم الفعال وتؤكد على الاستراتيجيات الحديثة.
الدقة	57	معاني كلماتها واضحة وغير مفرط باستعمالها
	58	تبحث عن موضوعات فرعية محددة داخل التخصص
	59	تناقش الأفكار بنحوٍ مباشر وتعبر عنها
	60	تتضمن الدقة في موضوعاتها الفرعية
	61	تدعم مجموعة من الابحاث التي تربط الممارسات التربوية
	62	تربط عمل الدارسين بالسياقات الشخصية والاجتماعية والثقافية خارج الصف

	63	تركز على المعرفة الجوهرية التي لها علاقة وثيقة بحياة الدارسين الواقعية
	64	تبتعد عن السطحية والتفكك في عرض المحتوى الدراسي
الوضوح	65	واضحة في عباراتها وتبتعد عن التأويل
	66	تغطي معلومات حديثة للدارسين في أي موضوع يتناوله
	67	تبتعد عن السرد بنحو كبير .
	68	تسهل قراءتها بسلاسة دون التوقف للتفكير في معنى كلمة او حتى جملة كاملة
	69	تتضمن مفردات لغوية تحوي اكثر من معنى لغوي
	70	تعتمد علامات الترقيم لإيضاح المراد من العبارات
	71	تساعد الطلبة على رؤية واكتشاف الروابط بين الافكار التي تبدو غير مرتبطة
	72	تربط الموضوعات التي يتناولها مع الحياة العامة عن طريق الأمثلة
اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	73	تتميز موضوعاتها بالحداثة
	74	موضوعاتها تساعد على فهم الفكرة الرئيسة
	75	تساعد الطلبة على استعمال اوضاع مختلفة للتعبير عن معرفتهم وفهمهم مثل الشفوي والكتابي والمرئي.
	76	تشجع على التفاعل الاجتماعي بين الطلبة أثناء تنفيذ النشاطات الجماعية
	77	تعنى بالتفاعل الايجابي بين اركان العملية التعليمية
	78	تعمل على تحقيق متطلبات الاقتصاد المعرفي من خلال التواصل والتعاون والابداع
	79	تتيح استعمال التكنولوجيا في الوصول للمعلومات والمعارف
	80	تستثمر التغذية الراجعة بفاعلية.

يتضح من الجدول (11) إنّ مجالات الجودة الفكرية تألفت من (10) مجالات وهي: (المعرفة العميقة ـ الفهم العميق ـ الفهم الممتد ـ الشمولية والاتساع ـ المنطق ـ الإنصاف ـ الملاءَمة ـ الدقة ـ الوضوح ـ اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي)، وتألف كل مجال من (8) مؤشرات ليكون مجموع مؤشرات الجودة الفكرية (80) مؤشرًا.

النتائج المتعلقة بالهدف الثاني: ما درجة توافر معايير الجودة الفكرية في مناهج الدراسات العليا في تخصص طرائق تدريس اللغة العربية لمرحلة الماجستير في جامعه بابل/ كلية التربية الاساسية؟

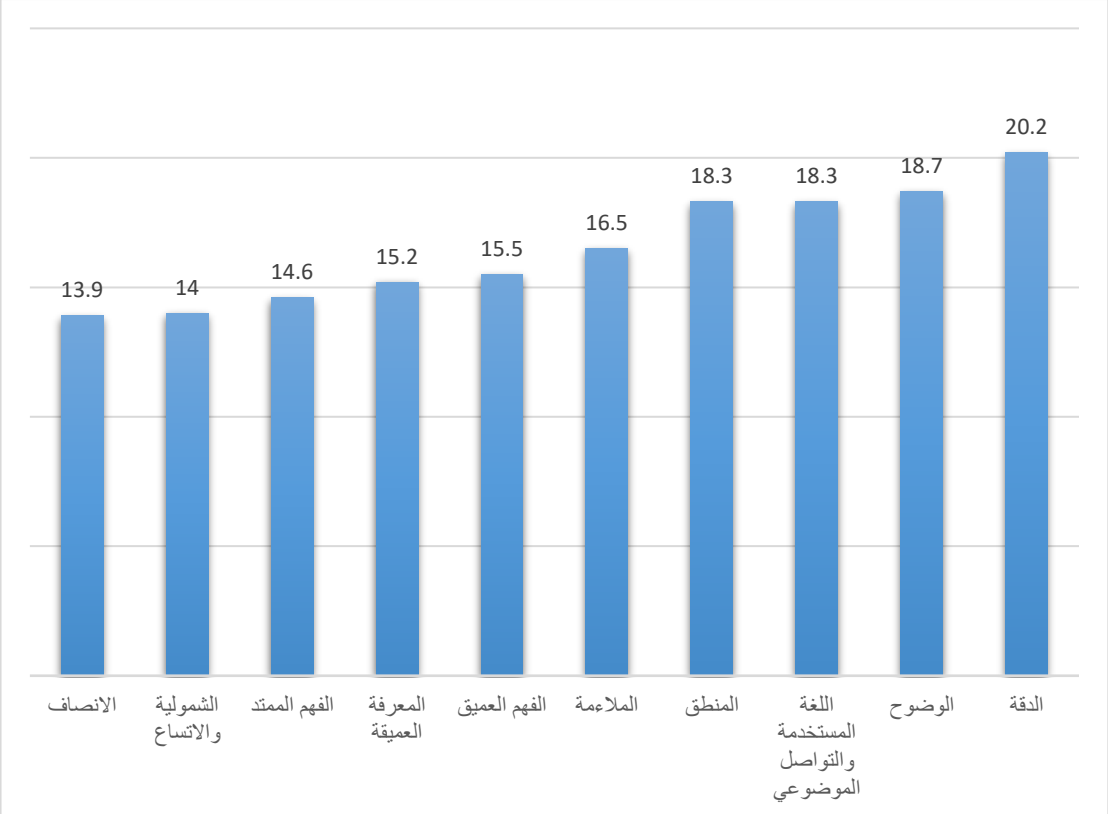
جدول (12)
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (طرائق تدريس اللغة العربية) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير

الرتبة	المجال	التسلسل في الاداة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر	الوسط الحسابي للمنهج ككل	درجة التوافر الكلية
1	الدقة	8	242	%13	20.2	متوسطة	17.21	متوسطة
2	الوضوح	9	224	%12	18.7	متوسطة		
3	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	10	220	%11	18.3	متوسطة		
4	المنطق	5	219	%11	18.3	متوسطة		
5	الملاءَمة	7	198	%10	18.2	متوسطة		
6	الفهم العميق	2	186	%9	16.5	متوسطة		
7	المعرفة العميقة	1	182	%9	16.4	متوسطة		
8	الفهم الممتد	3	175	%9	16.4	متوسطة		
9	الشمولية والاتساع	4	188	%8	16.2	متوسطة		
10	الانصاف	6	187	%8	16.2	متوسطة		
	المجموع		1981	%100	172.1			

يتّضح من جدول (12) ان مجال (الدقة) حصل على اعلى التكرارات بمعدل (242) تكرارًا، وبمتوسط حسابي بلغ (20,2) وبدرجة توافر متوسطة ليكون في الرتبة(1) في منهج(طرائق تدريس اللغة العربية)، وقد يُعزى ذلك إلى أنَّ أغلب مفردات هذا المنهج تتضمن الدقة في موضوعاتها،

وتبتعد عن السطحية والتفكك في محتواها، ويدعم هذا المنهج الأبحاث التي تربط الممارسات التربوية.

وحاز مجال (الإنصاف) على الرتبة (10) بعدد تكرارات بلغ (187)، وبمتوسط حسابي **(16.2)**، وبدرجة توافر ضعيفة. وقد يُعزى ذلك إلى أغلب مفردات منهج (طرائق تدريس اللغة العربية) لا تشتمل على مهارات التفكير العليا، وقد تكثر من وجهات النظر الخاصة وذلك باعتمادها على مصادر خاصة، وبذلك قد تفتقر إلى تقييم وجهات نظر الآخرين بنحوٍ عادل. وكما موضح في الشكل التالي:



شكل (2) الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج طرائق تدريس اللغة العربية لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية

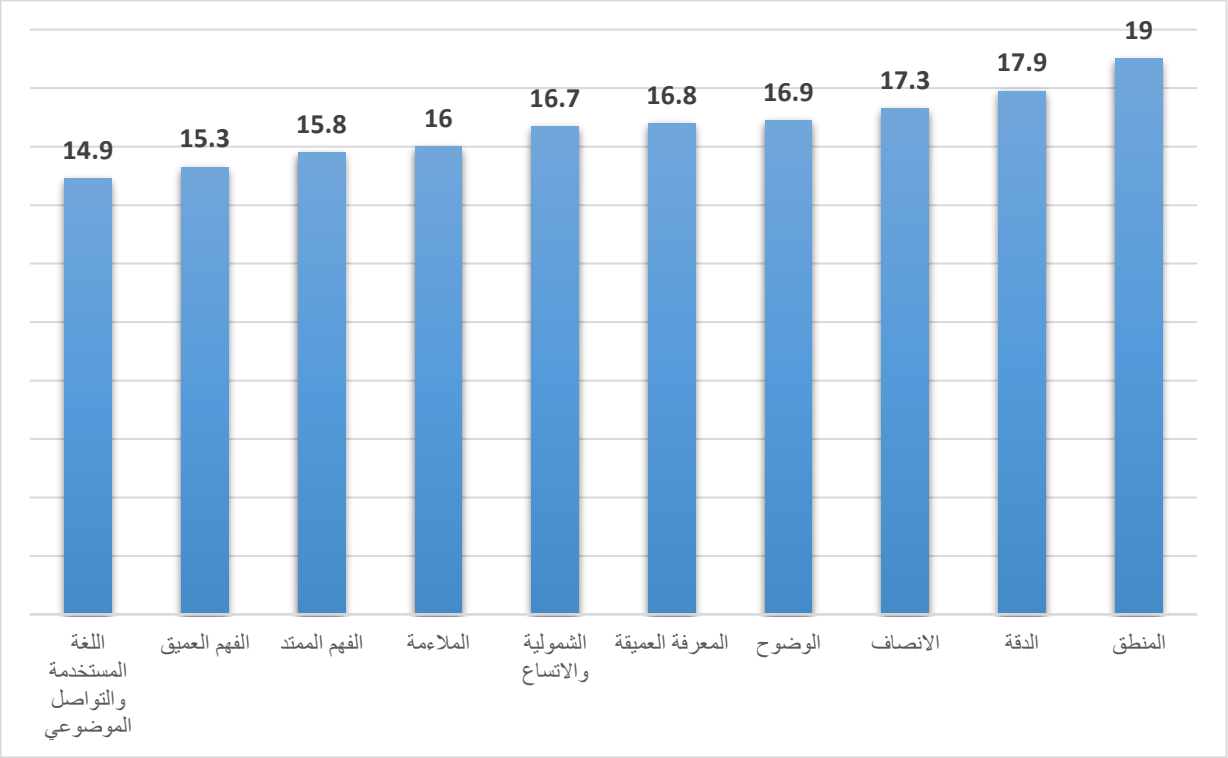
جدول (13)
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (بناء المنهج وتطويره) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير

الرتبة	المجال	التسلسل في الأداة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر	الوسط الحسابي للمنهج ككل	درجة التوافر الكلية
1	المنطق	5	228	%12	19.0	متوسطة	18.67	متوسطة
2	الدقة	8	215	%11	18.9	متوسطة		
3	الانصاف	6	208	%10	18.7	متوسطة		
4	الوضوح	9	203	%10	18.7	متوسطة		
5	المعرفة العميقة	1	201	%10	18.7	متوسطة		
6	الشمولية والاتساع	4	200	%10	18.7	متوسطة		
7	الملاءَمة	7	192	%10	18.5	متوسطة		
8	الفهم الممتد	3	190	%9	18.3	متوسطة		
9	الفهم العميق	2	184	%9	18.0	متوسطة		
10	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	10	179	%9	17.8	متوسطة		
	المجموع		2000	%100	186.7			

يتضح من جدول (13) أنَّ مجال (المنطق) حصل على الرتبة (1) في منهج (بناء المنهج وتطويره) بمعدل تكرارات بلغ (228) تكرارًا، وبمتوسط حسابي وصل إلى (19,0)، ليحقق درجة توافر متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى أغلب مفردات هذا المنهج تعرض أفكارها وموضوعاتها بتسلسل منطقي، وتستعمل الأدلة والبراهين في تعزيز هذه الأفكار.

وحاز مجال (اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي) في منهج (بناء المنهج وتطويره) على معدل تكرارات بلغ (179) تكرارًا، وبمتوسط حسابي بلغ (17.8)، وبدرجة توافر متوسطة، ليحتل الرتبة الأخيرة (10)، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات منهج(بناء المنهج وتطويره) قد تتميز بالحداثة

في بعض مواضيعها، وقد لا تعنى بالتفاعل الإيجابي بين أركان العملية، وتفتقر إلى استعمال التكنولوجيا للوصول إلى المعارف.



الشكل (3) الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية لمنهج بناء المنهج وتطويره تخصص طرائق تدريس اللغة العربية

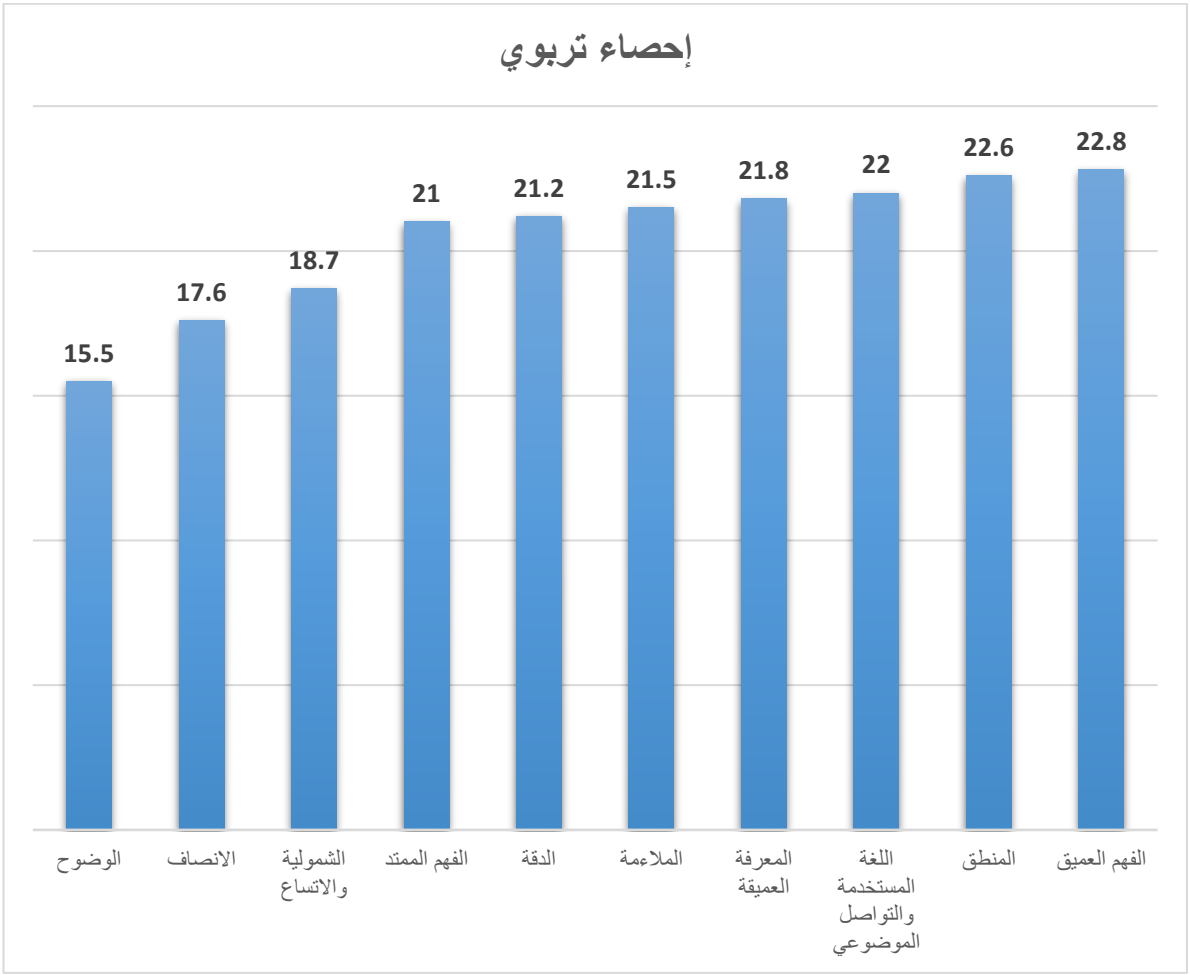
جدول (14)
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (أحصاء تربوي) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير

الرتبة	المجال	التسلسل في الأداة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر	الوسط الحسابي للمنهج ككل	درجة التوافر الكلية
1	الفهم العميق	2	273	%11	22.8	متوسطة	20.45	متوسطة
2	المنطق	5	271	%11	22.6	متوسطة		
3	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	10	264	%11	22.0	متوسطة		
4	المعرفة العميقة	1	261	%11	21.8	متوسطة		
5	الملاءَمة	7	258	%11	21.5	متوسطة		
6	الدقة	8	254	%11	21.2	متوسطة		
7	الفهم الممتد	3	252	%10	21.0	متوسطة		
8	الشمولية والاتساع	4	224	%9	18.7	متوسطة		
9	الانصاف	6	211	%8	17.6	متوسطة		
10	الوضوح	9	186	%7	17.5	متوسطة		
	المجموع		2454	%100	207.5			

يتضح من الجدول (14) أنّ مجال (الفهم العميق) حاز على الرتبة (1) بين مجالات الجودة الفكرية في منهج (إحصاء تربوي)، بعدد التكرارات والتي بلغت (273) تكرارًا، وبمتوسط حسابي بلغ (22.8)، بدرجة توافر متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج تحتوي على موضوعات ذات أفكار عميقة، وتترابط ترابطًا قويًا فيما بينها.

وحاز مجال (الوضوح) على متوسط حسابي بلغ (15.5)، وبدرجة توافر متوسطة، وبتكرارات بلغت (186) تكرارًا، ليحتل الرتبة (10) بين مجالات الجودة الفكرية، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ

مفردات منهج (احصاء تربوي) لا تساعد الطلبة على رؤية واكتشاف الروابط بين الأفكار التي تبدو غير مرتبطة، بالإضافة إلى عدم ربط موضوعاتها مع الحياة العامة.



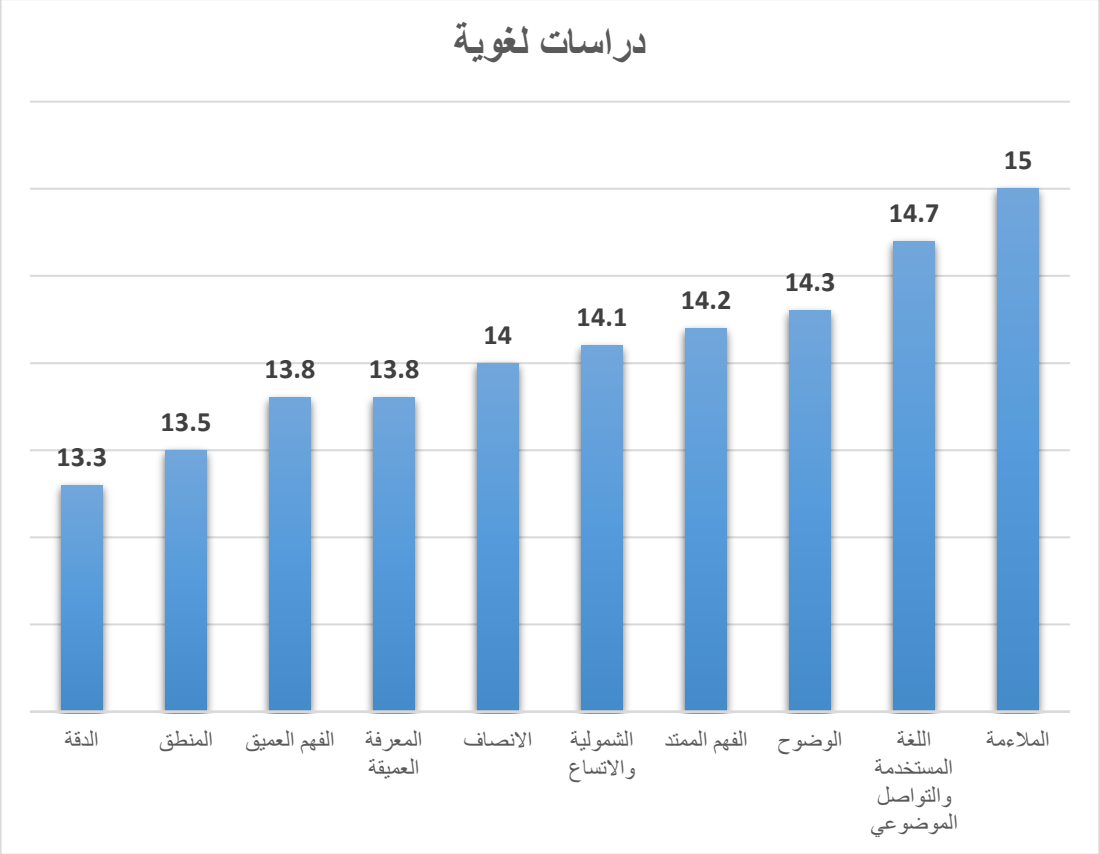
شكل (4) الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية لمنهج الإحصاء التربوي لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية

جدول (15)
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (دراسات لغوية) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير

الرتبة	المجال	التسلسل في الأداة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر	الوسط الحسابي للمنهج ككل	درجة التوافر الكلية
1	الملاءَمة	9	180	%11	15.0	ضعيفة	14.07	ضعيفة
2	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	10	176	%11	14.7	ضعيفة		
3	الوضوح	7	172	%10	14.3	ضعيفة		
4	الفهم الممتد	3	170	%10	14.2	ضعيفة		
5	الشمولية والاتساع	4	189	%10	14.1	ضعيفة		
6	الانصاف	6	188	%10	14.0	ضعيفة		
7	المعرفة العميقة	1	186	%10	13.8	ضعيفة		
8	الفهم العميق	2	185	%9	13.8	ضعيفة		
9	المنطق	5	182	%9	13.5	ضعيفة		
10	الدقة	8	180	%10	13.3	ضعيفة		
	المجموع		1888	%100	140.7			

يظهر في الجدول (15) أنّ مجال (الملاءَمة) حاز الرتبة (1)، بعدد تكرارات بلغ (180) تكرارًا، وبمتوسط حسابي (15.0)، بدرجة توافر ضعيفة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات منهج (دراسات لغوية) تسعى إلى أن يكون محتواها مشتملًا للمهم من المعلومات، ويغطي مجموعة واسعة من وجهات النظر والزوايا حول الموضوع.

وحصل مجال (الدقة) على متوسط حسابي بلغ(13.3)، بعدد تكرارات(180) تكرارًا، ودرجة توافر ضعيفة ليستقر في الرتبة(10)، وقد يُعزى ذلك إلى سطحية عرض المحتوى الدراسي في هذه المفردات، وعدم تركيزها على المعرفة الجوهرية التي لها علاقة وثيقة بحياة الدارسين.



شكل (5) الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية لمنهج دراسات لغوية لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية

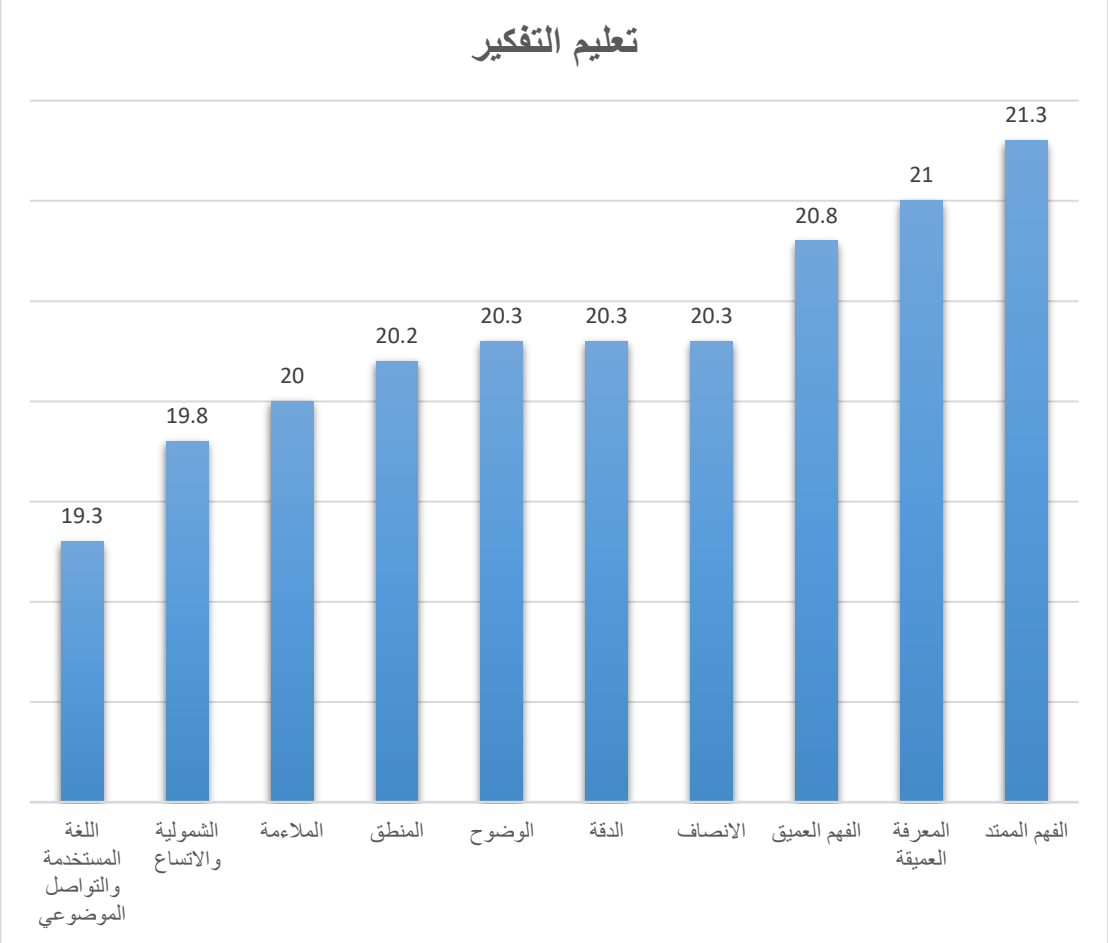
جدول (18)
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (تعليم التفكير) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير

الرتبة	المجال	التسلسل في الأداة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر	الوسط الحسابي للمنهج ككل	درجة التوافر الكلية
1	الفهم الممتد	3	255	%10	21.3	متوسطة	20.31	متوسطة
2	المعرفة العميقة	1	252	%10	21.0	متوسطة		
3	الفهم العميق	2	249	%10	20.8	متوسطة		
4	الانصاف	6	244	%10	20.3	متوسطة		
5	الدقة	8	243	%10	20.3	متوسطة		
6	الوضوح	9	243	%10	20.3	متوسطة		
7	المنطق	5	242	%10	20.2	متوسطة		
8	الملاءَمة	7	240	%10	20.0	متوسطة		
9	الشمولية والاتساع	4	237	%10	19.8	متوسطة		
10	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	10	232	%10	19.3	متوسطة		
	المجموع		2437	%100	203.1			

يتضح من الجدول (18) أنّ مجال (الفهم الممتد) حاز الرتبة (1)، بعدد تكرارات (255) تكرارًا، وبمتوسط حسابي بلغ(21.3)، وبدرجة توافر متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى أن مفردات منهج(تعليم التفكير) تقدم معلومات جديدة للطلبة في اغلب الدروس تقريبًا، وتساعدهم على التعامل مع المشكلة في ظروف متباينة ومن مناظير عقلية مختلفة.

وقد حصل مجال (اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي) على الرتبة (10) بدرجة توافر متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (19.3)، وبعدد تكرارات بلغ (232)، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ

موضوعات مفردات منهج (تعليم التفكير) قد لا تتميز بالحداثة، ولا تعنى بالتفاعل الإيجابي بين اركان العملية التعليمية.



شكل (6) الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية لمنهج تعليم التفكير لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية

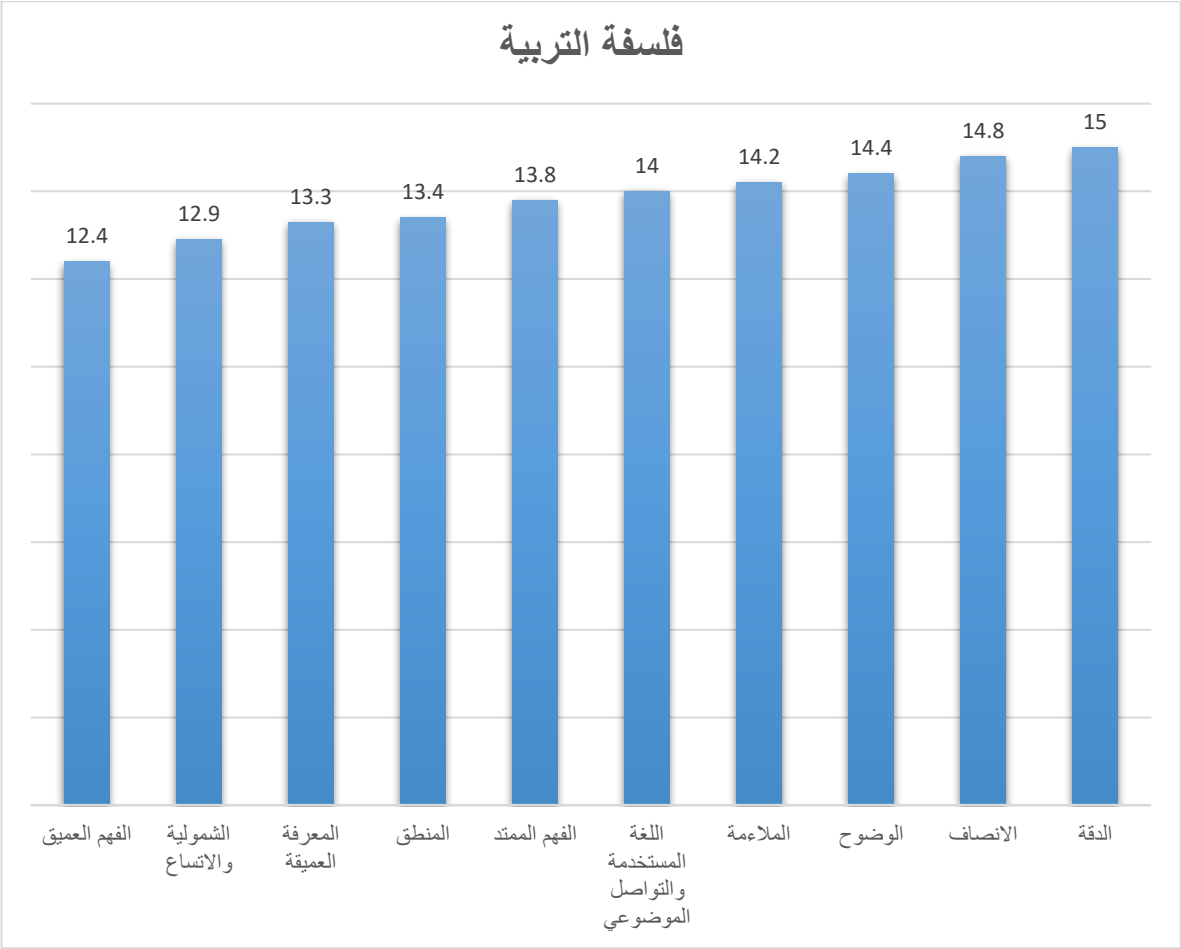
جدول (17)
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (فلسفة التربية) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير

الرتبة	المجال	التسلسل في الأداة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر	الوسط الحسابي للمنهج ككل	درجة التوافر الكلية
1	الدقة	8	180	%11	15.0	ضعيفة	13.82	ضعيفة
2	الانصاف	6	177	%10	14.8	ضعيفة		
3	الوضوح	9	173	%10	14.4	ضعيفة		
4	الملاءَمة	7	170	%10	14.2	ضعيفة		
5	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	10	188	%10	14.0	ضعيفة		
6	الفهم الممتد	3	186	%10	13.8	ضعيفة		
7	المنطق	5	181	%10	13.4	ضعيفة		
8	المعرفة العميقة	1	159	%10	13.3	ضعيفة		
9	الشمولية والاتساع	4	155	%10	12.9	ضعيفة		
10	الفهم العميق	2	149	%9	12.4	ضعيفة		
	المجموع		1858	%100	138.2			

يتضح من الجدول (17) أنّ مجال (الدقة) حاز الرتبة (1) في درجة توافر مجالات الجودة الفكرية في منهج (فلسفة التربية) بعدد تكرارات بلغ (180) تكرارًا، وبمتوسط حسابي (15.0)، وبدرجة توافر ضعيفة، وقد يعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج قد تركز بدرجة معينة على المعرفة الجوهرية ذات العلاقة الوثيقة بحياة الدارسين، وقد تدعم بعض الأحيان مجموعة من الأبحاث التي تربط الممارسات التربوية.

وقد احتل مجال (الفهم العميق) الرتبة (10)، بعدد تكرارات بلغ (149)، وبمتوسط حسابي (12.4)، وبدرجة توافر ضعيفة ايضًا، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج تفتقر إلى

الموضوعات ذات الأفكار العميقة، ولا تتعمق في البحث ومراجعات النصوص الأخرى، وبالتالي حصل على هذه الرتبة.



شكل (7) الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية لمنهج فلسفة التربية لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية

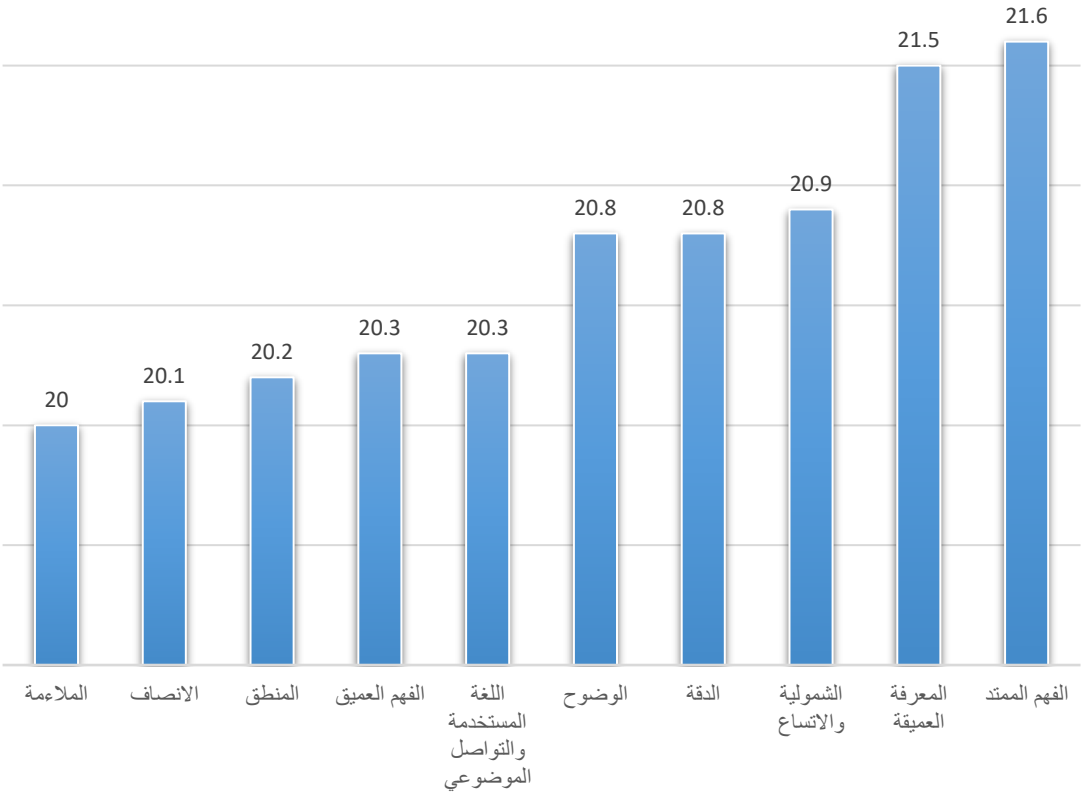
جدول (18)
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (اتجاهات حديثة في طرائق تدريس اللغة العربية) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير

الرتبة	المجال	الرتبة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر	الوسط الحسابي للمنهج ككل	درجة التوافر الكلية
1	الفهم الممتد	3	259	%10	21.6	متوسطة	20.64	متوسطة
2	المعرفة العميقة	1	258	%10	21.5	متوسطة		
3	الشمولية والاتساع	4	251	%10	20.9	متوسطة		
4	الدقة	8	250	%10	20.8	متوسطة		
5	الوضوح	9	249	%10	20.8	متوسطة		
6	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	10	244	%10	20.3	متوسطة		
7	الفهم العميق	2	243	%10	20.3	متوسطة		
8	المنطق	5	242	%10	20.2	متوسطة		
9	الانصاف	6	241	%10	20.1	متوسطة		
10	الملاءَمة	7	240	%10	20.0	متوسطة		
	المجموع		2477	%10	206.4			

يتضح من الجدول (18) أنّ مجال (الفهم الممتد) حاز الرتبة (1) ضمن مجالات الجودة الفكرية في منهج (اتجاهات حديثة في طرائق تدريس اللغة العربية)، بعدد تكرارات وصل إلى (259) تكرارًا، وبمتوسط حسابي (21,6)، وبدرجة توافر متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج تحوي مهارات الإقناع أو الأثبات، وأنّ موضوعات هذه المفردات توسع دائرة التفكير عند الدارسين عن طريق أنشطة عالية التفكير.

في حين حصل مجال (الملاءَمة) على الرتبة(10)، بعدد تكرارات(240) تكرارًا، وبمتوسط حسابي (20,0)، وبدرجة توافر متوسطة ايضًا، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج قد

تجيب معلماتها على التساؤلات المطروحة لدى الطلبة، وقد تُعد موضوعاتها محط اهتمام للدارسين والباحثين.



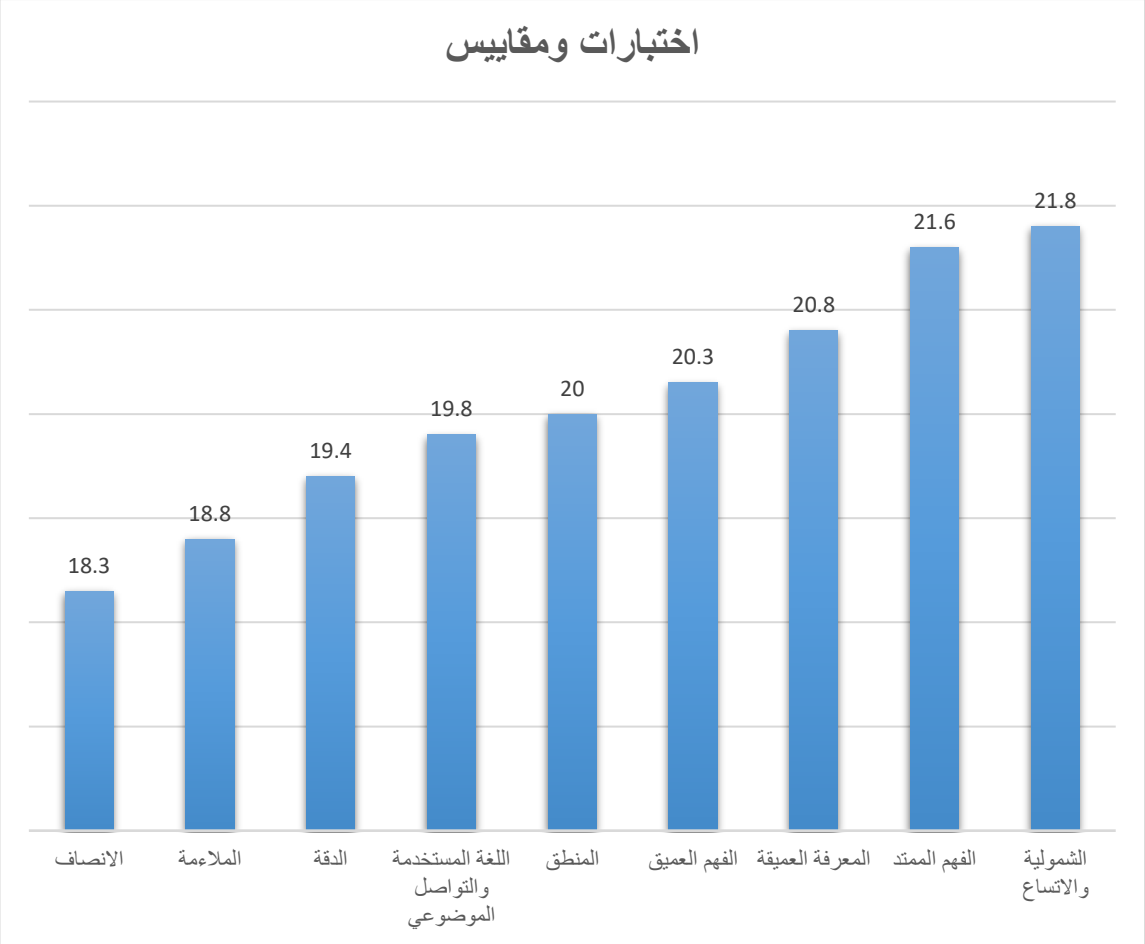
شكل (8) الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية لمنهج اتجاهات حديثة في طرائق تدريس اللغة العربية لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية

جدول (19)
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (اختبارات ومقاييس) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير

الرتبة	المجال	التسلسل في الأداة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر	الوسط الحسابي للمنهج ككل	درجة التوافر الكلية
1	الوضوح	9	265	%11	22.12	متوسطة	20.28	متوسطة
2	الشمولية والاتساع	4	261	%11	21.8	متوسطة		
3	الفهم الممتد	3	259	%10	21.6	متوسطة		
4	المعرفة العميقة	1	249	%10	20.8	متوسطة		
5	الفهم العميق	2	244	%10	20.3	متوسطة		
6	المنطق	5	240	%10	20.0	متوسطة		
7	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	10	238	%10	19.8	متوسطة		
8	الدقة	8	233	%10	19.4	متوسطة		
9	الملاءَمة	7	225	%9	18.8	متوسطة		
10	الانصاف	6	219	%9	18.3	متوسطة		
	المجموع		2433	%100	202.8			

يتضح من الجدول (19) أنّ مجال (الوضوح) حاز على الرتبة (1) من بين مجالات الجودة الفكرية في منهج (اختبارات ومقاييس) بتكرارات بلغت (265) تكرارًا، وبمتوسط حسابي (22,12)، وبدرجة توافر متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج تساعد الطلبة على رؤية واكتشاف الروابط بين الافكار التي تبدو غير مرتبطة، بالإضافة الى انها تغطي معلومات حديثة للدارسين في أي موضوع من موضوعاتها.

وقد حصل مجال (الإنصاف) على الرتبة (10) وبدرجة توافر متوسطة بعدد تكرارات بلغت (219) تكرارًا، وبمتوسط حسابي بلغ (18,3)، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج لا تحتوي مهارات التفكير العليا، وقد لا تعرض التجارب التربوية الناجحة والقريبة من الواقع الحالي.



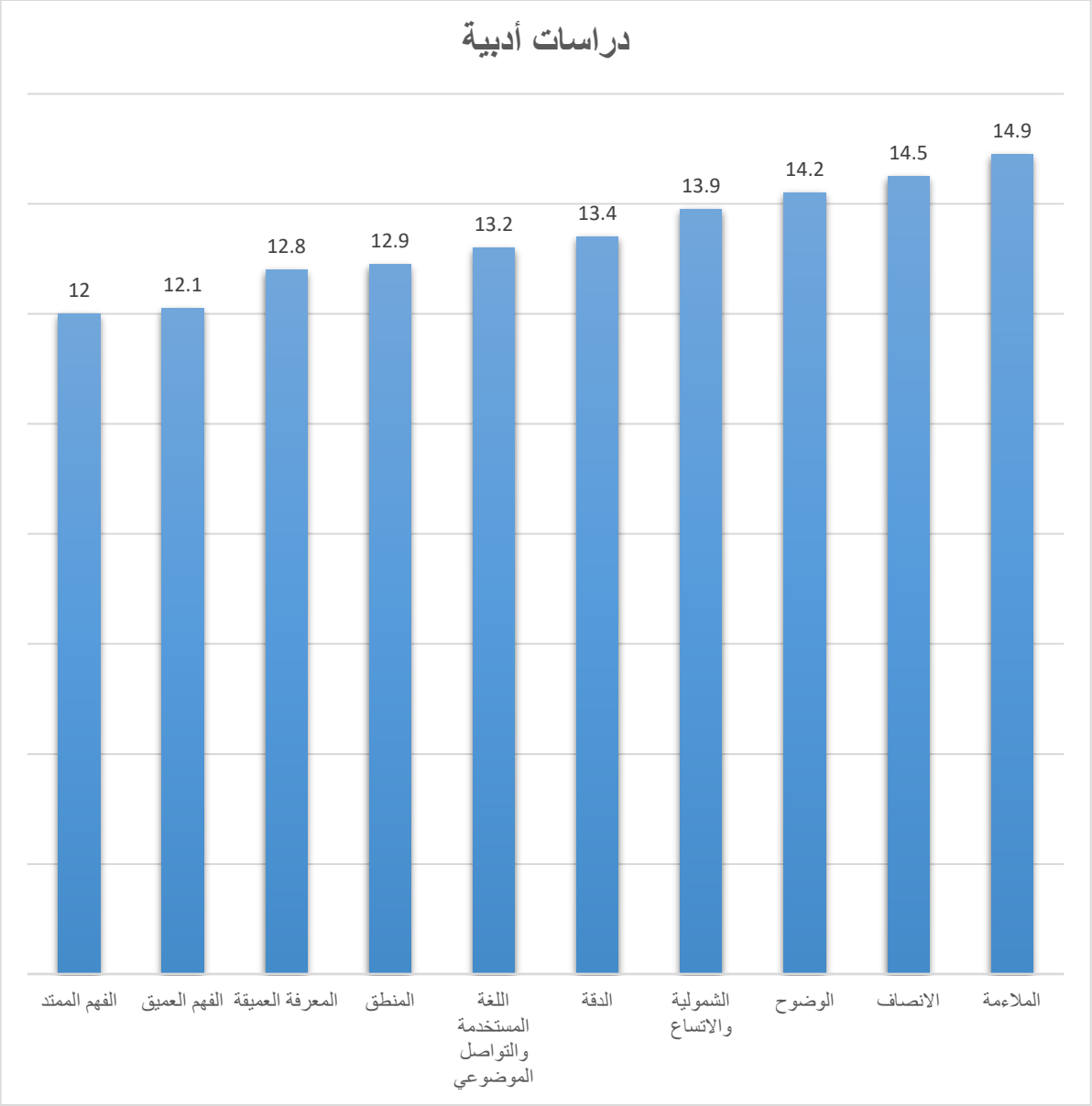
شكل (9) الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج اختبارات ومقاييس لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية

جدول (20)
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (دراسات أدبية) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير

الرتبة	المجال	التسلسل في الأداة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر	الوسط الحسابي للمنهج ككل	درجة التوافر الكلية
1	الملاءَمة	7	179	%11	14.9	ضعيفة	13.38	ضعيفة
2	الانصاف	6	174	%11	14.5	ضعيفة		
3	الوضوح	9	170	%10	14.2	ضعيفة		
4	الشمولية والاتساع	4	187	%10	13.9	ضعيفة		
5	الدقة	8	181	%10	13.4	ضعيفة		
6	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	10	158	%10	13.2	ضعيفة		
7	المنطق	5	155	%10	12.9	ضعيفة		
8	المعرفة العميقة	1	154	%10	12.8	ضعيفة		
9	الفهم العميق	2	146	%9	12.1	ضعيفة		
10	الفهم الممتد	3	143	%9	12.0	ضعيفة		
	المجموع		1807	%100	133.9			

يتضح من الجدول (20) أنّ مجال (الملاءَمة) قد حاز على الرتبة (1) بتكرارات بلغت(179) تكرارًا، وبمتوسط حسابي (14,9)، وبدرجة توافر ضعيفة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج لا تنسجم موضوعاتها مع متطلبات سوق العمل، ولا تُعد محط اهتمام الباحثين.

وقد حصل مجال (الفهم الممتد) على الرتبة (10) بعدد تكرارات بلغ (143) تكرارًا، وبمتوسط حسابي (12.0)، وبدرجة توافر ضعيفة أيضًا، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج تفتقر إلى بعض عمليات التفكير العليا، بالإضافة إلى إنّ موضوعاتها قد لا توسع دائرة تفكير الدارسين كونها تفتقر إلى الأنشطة عالية التفكير.



شكل (10) الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج دراسات أدبية لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية

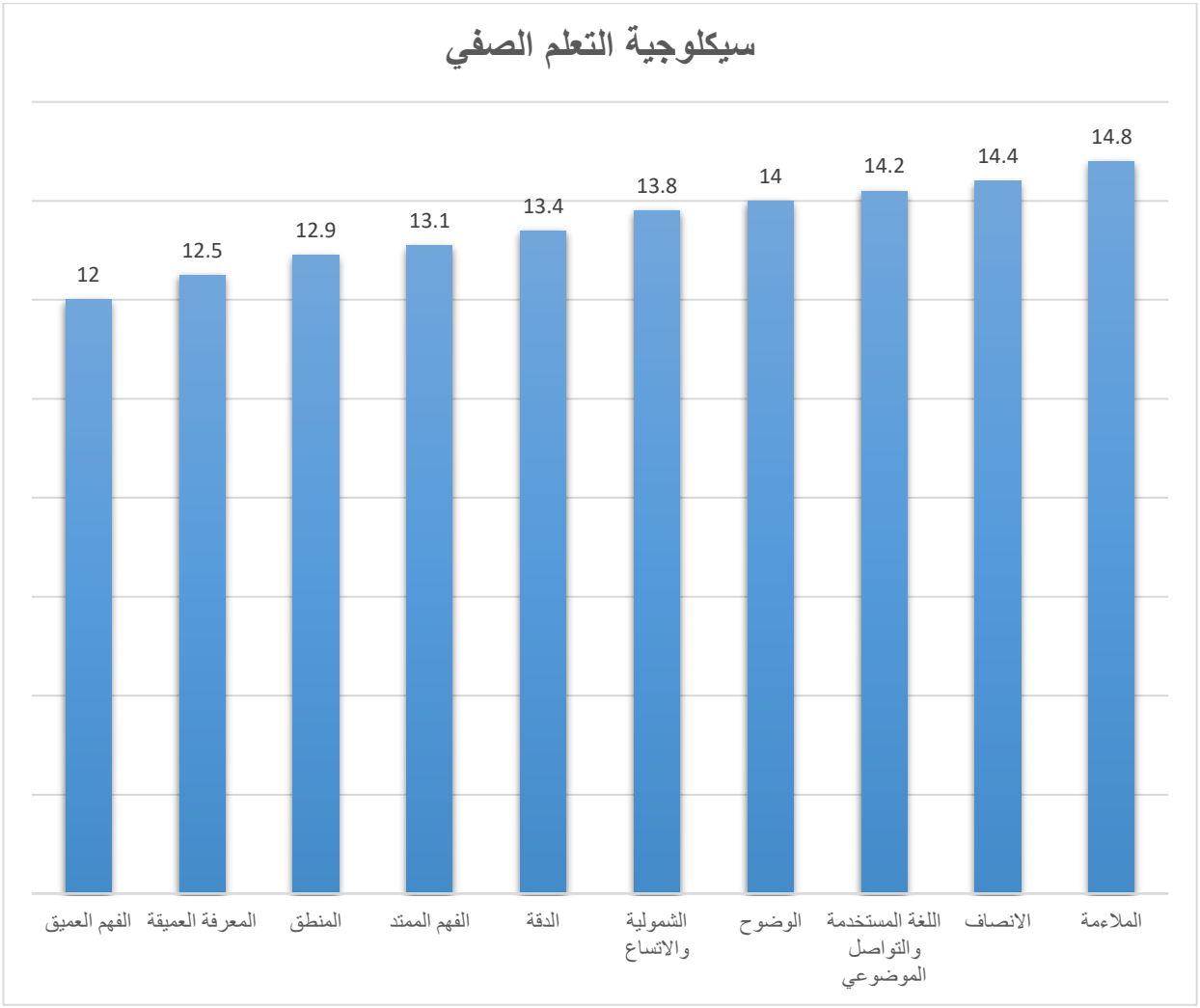
جدول (21)
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (سيكولوجية التعلم الصفي)، لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير

الرتبة	المجال	الرتبة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر	الوسط الحسابي للمنهج ككل	درجة التوافر الكلية
1	الملاءَمة	7	177	%11	16.8	متوسطة	13.50	ضعيفة
2	الانصاف	6	173	%11	16.4	متوسطة		
3	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	10	170	%10	16.2	متوسطة		
4	الوضوح	9	168	%10	14.0	ضعيفة		
5	الشمولية والاتساع	4	165	%10	13.8	ضعيفة		
6	الدقة	8	161	%10	13.4	ضعيفة		
7	الفهم الممتد	3	157	%10	13.1	ضعيفة		
8	المنطق	5	155	%10	12.9	ضعيفة		
9	المعرفة العميقة	1	150	%9	12.5	ضعيفة		
10	الفهم العميق	2	144	%9	12.0	ضعيفة		
	المجموع		1820	%100	141.0			

يتضح من الجدول (21) أنّ مجال (الملاءَمة) في منهج (سيكولوجية التعلم الصفي) حاز الرتبة (1) بعدد تكرارات (177) تكرارًا، وبمتوسط حسابي (16.8)، وبدرجة توافر متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج لا تُجيب معلوماتها على التساؤلات المطروحة لدى الطلبة، وقد يكون محتواها غير شامل لا يكفي لتغطية مجموعة واسعة من وجهات النظر والزوايا حول الموضوع.

وقد حصل مجال (الفهم العميق) على عدد تكرارات بلغ (144) تكرارًا، وبمتوسط حسابي بلغ (12,0)، بدرجة توافر ضعيفة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج تفتقر إلى بعض النقد

الأفكار أو الموضوعات في الدرس، ولا تقدم موضوعات جديدة في كل ساعة دراسية، وقد لا تساعد الدارسين على إجراء استقصاء لحل المشكلات بنحوٍ بحثي.



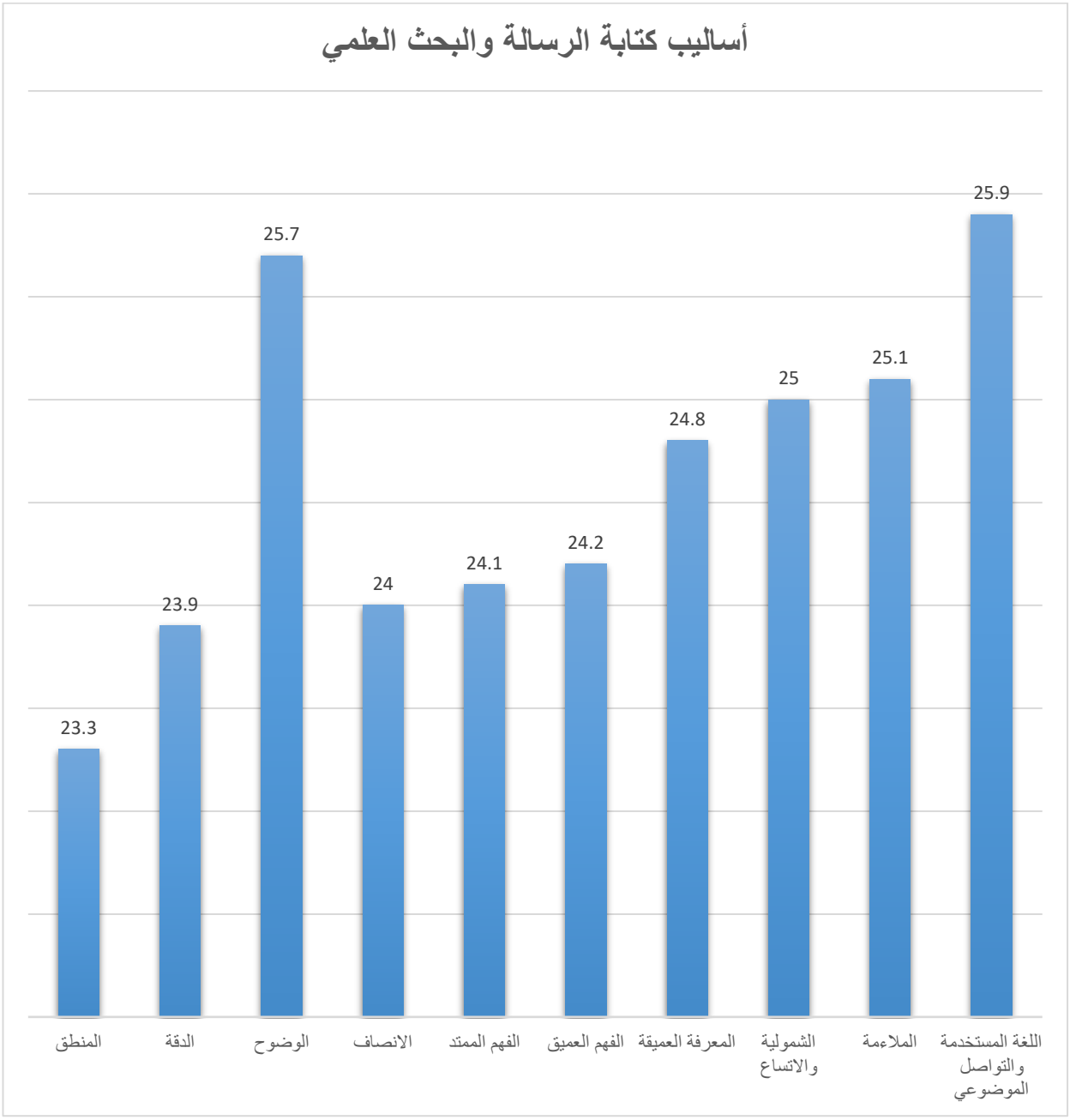
شكل (11) الأوساط الحسابية لمجالات الجودة الفكرية في منهج سيكولوجية التعلم الصفي لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية

جدول (22)
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (أساليب كتابة الرسالة والنشر العلمي) لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير

الرتبة	المجال	التسلسل في الأداة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر	الوسط الحسابي للمنهج ككل	درجة التوافر الكلية
1	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	10	311	%11	25.9	متوسطة	24.6	متوسطة
3	الملاءَمة	7	301	%10	25.1	متوسطة		
4	الشمولية والاتساع	4	300	%10	25.0	متوسطة		
5	المعرفة العميقة	1	298	%10	24.8	متوسطة		
6	الفهم العميق	2	290	%10	24.2	متوسطة		
7	الفهم الممتد	3	289	%10	24.1	متوسطة		
8	الانصاف	6	288	%10	24.0	متوسطة		
9	الوضوح	9	308	%10	25.7	متوسطة		
2	الدقة	8	287	%10	23.9	متوسطة		
10	المنطق	5	280	%9	23.3	متوسطة		
	المجموع		2952	%100	246.0			

يتضح من الجدول (22) أنّ مجال (اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي) حاز على الرتبة (1)، بعدد تكرارات (311) تكرارًا، وبمتوسط حسابي بلغ (25,9)، وبدرجة توافر متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ موضوعات مفردات هذا المنهج تتميز بالحداثة، وتُعنى بالتفاعل الإيجابي بين اركان العملية التعليمية.

وقد حصل مجال (المنطق) على الرتبة (10)، بعدد تكرارات (280) تكرارًا، وبمتوسط حسابي بلغ (23,3)، وبدرجة توافر متوسطة وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج تعتمد العقلانية في عرض الحجج والآراء، وتستعمل الأدلة والبراهين في تعزيز الأفكار المطروقة.



شكل (12) الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج اساليب كتابة الرسالة والبحث العلمي لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية

جدول (23)

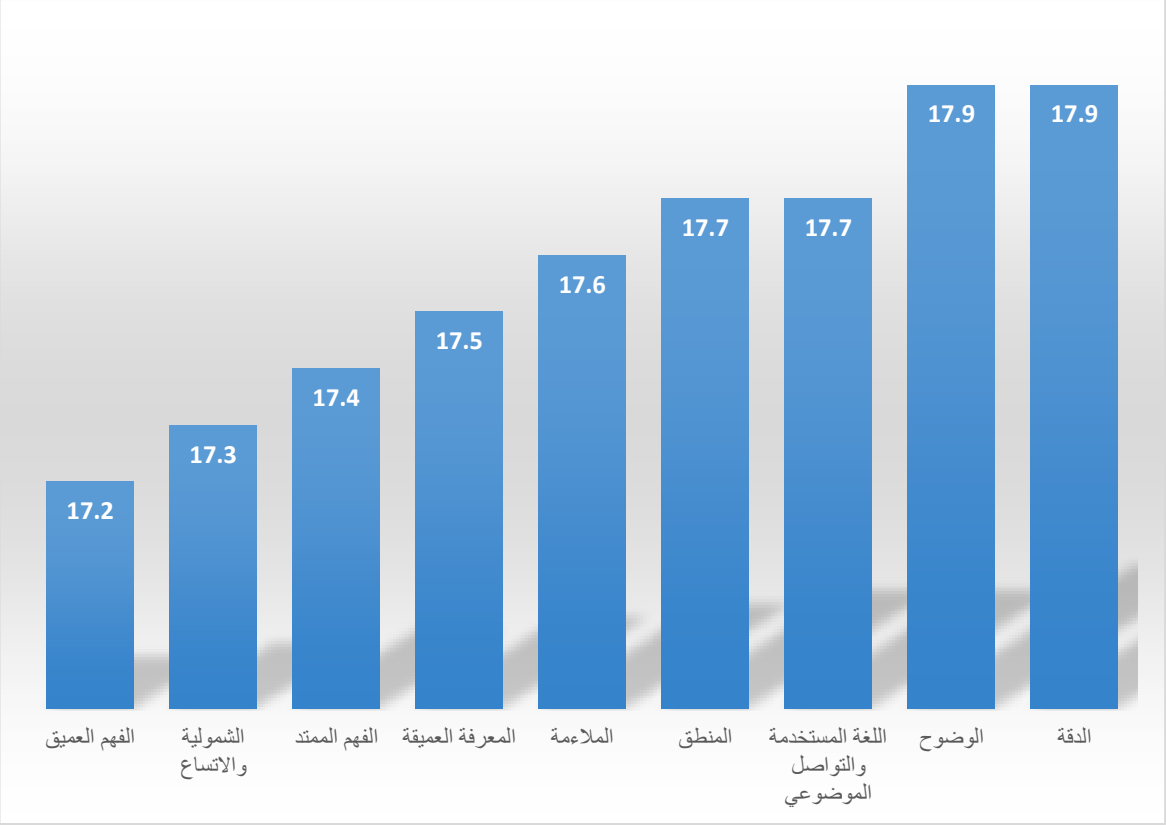
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج تخصص طرائق تدريس اللغة العربية لمرحلة الماجستير

الرتبة	المجال	التسلسل في الأداة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي[1]	درجة التوافر	الوسط الحسابي للتخصص	درجة التوافر الكلية
1	الدقة	8	2366	%11	17.9	متوسطة	17.52	متوسطة
2	الوضوح	9	2358	%11	17.9	متوسطة		
3	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	10	2340	%10	17.7	متوسطة		
4	المنطق	5	2335	%10	17.7	متوسطة		
5	الملاءَمة	7	2323	%10	17.6	متوسطة		
6	المعرفة العميقة	1	2310	%10	17.5	متوسطة		
7	الفهم الممتد	3	2295	%10	17.4	متوسطة		
8	الشمولية والاتساع	4	2277	%10	17.3	متوسطة		
9	الفهم العميق	2	2266	%9	17.2	متوسطة		
10	الانصاف	6	2250	%9	17.0	متوسطة		
	المجموع		23120	%100	175.2			

يتضح من الجدول (23) أنّ مجال (الدقة) حصل على الرتبة (1) من بين مجالات الجودة الفكرية في مناهج تخصص طرائق تدريس اللغة العربية بشكل عام، بعدد تكرارات بلغ(2366) تكرارًا، وبمتوسط حسابي بلغ (17,9)، وبدرجة توافر متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى إنّ مفردات هذا التخصص قد لا تتضمن الدقة في موضوعاتها بشكلٍ عام، ولا تركز على المعرفة الجوهرية التي لها علاقة بحياة الدارسين الواقعية، وقد لا تدعم مفرداته مجموعة من الأبحاث التي تربط الممارسات التربوية.

[1] الوسط الحسابي = التكرار لكل مجال / 132 (عدد المنهجات وهي (11) في عدد المفردات وهي (12)

وقد حصل مجال (الإنصاف) على الرتبة (10) في مجموع تكرارات مجالات الجودة الفكرية في مناهج تخصص طرائق تدريس اللغة العربية بعدد من التكرارات بلغ (2250) تكرارًا، وبمتوسط حسابي بلغ (17,0)، وبدرجة توافر متوسطة ايضًا، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ هذه المفردات قد لا تشجع أفكارًا معينةً وتعتمد على مصادر خاصة، وتعرض الأفكار الخاصة بنحوٍ كثير.



شكل (13) الأوساط الحسابية لمجالات الجودة الفكرية في منهج تخصص طرائق تدريس اللغة العربية

الجدول (24)

التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي ودرجة توافر مجالات الجودة الفكرية في منهج تخصص طرائق تدريس اللغة العربية لمرحلة الماجستير

الرتبة	المنهج	عدد التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر لكل منهج	الوسط الحسابي لمنهج التخصص ككل	درجة التوافر لمنهج التخصص ككل
1	أساليب كتابة الرسالة والنشر العلمي	2952	13%	24,06	متوسطة	17,60	متوسطة
2	اتجاهات حديثة في طرائق تدريس اللغة العربية	2477	11%	20,64	متوسطة		
3	إحصاء تربوي	2454	11%	20,45	متوسطة		
4	تعليم التفكير	2437	10%	20،31	متوسطة		
5	اختبارات ومقاييس	2433	10%	20,28	متوسطة		
6	بناء المنهج وتطويره	2000	9%	18,67	ضعيفة		
7	طرائق تدريس اللغة العربية	1981	8%	18,51	متوسطة		
8	دراسات لغوية	1888	7%	18,37	متوسطة		
9	فلسفة التربية	1858	7%	18,32	متوسطة		
10	سيكولوجية التعلم الصفي	1820	7%	18,10	متوسطة		
11	دراسات أدبية	1807	7%	18,08	متوسطة		

يتضح من الجدول(24) أنّ منهج (أساليب كتابة الرسالة والنشر العلمي) حاز الرتبة (1) من بين منهج طرائق تدريس اللغة العربية في درجة توافر مجالات الجودة الفكرية، بعدد تكرارات بلغ(2952) تكرارًا، وبمتوسط حسابي (24,06)، وبدرجة توافر متوسطة، وتعتبر درجة هذا المتوسط درجة عالية قياسًا مع ما حصلت عليه باقي المنهج، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج قد تتيح للدارسين التصورات العلمية للتعقيدات المعرفية، وقد تركز على المفردات الضرورية وما يعتريها من تطور معرفي، وتضمنها لأنشطة عملية وعالية التفكير، وقد ترشد الدارسين إلى توظيف مهاراتهم البحثية للتوصل إلى معلومات جديدة، بالإضافة إلى عرضها للأفكار

والموضوعات على وفق التسلسل المنطقي، وقد تركز على المعرفة الجوهرية والتي لها علاقة وثيقة بحياة الدارسين، وكذلك قد تُعطي معلومات حديثة للدارسين في أي موضوع يتناوله هذا المنهج، ولذلك تعد موضوعاتها محط اهتمام الدارسين والباحثين.

ولقرب عدد التكرارات، والمتوسطات الحسابية بين الرتب الـ (5) الأولى، نستطيع أن نُعزي نفس التفسيرات على هذه الرتب.

أما الرتب (9) و (10) و (11)، فقد حصل عليها كل من المنهج التالية (فلسفة التربية، سيكولوجية التعلم الصفي، دراسات أدبية) تباعًا، وبعدد تكرارات ومتوسطات حسابية متقاربة، وبدرجة توافر متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذه المنهج قد لا تتضمن معلومات تستهدف تفكير الدارسين، وقد لا تتيح لهم فرصة الإسهام في اقتراح حلول علمية للمشكلات التربوية، ولا تهتم بتطبيق المعارف والمهارات والافادة منها في مواقف جديدة، ولا تعتمد على تحقيق متطلبات الاقتصاد المعرفي عن طريق التواصل والتعاون والابداع، كذلك قد لا تشجع هذه المفردات على أفكار معينة وتعتمد على مصادر خاصة، وقد لا تدعم مجموعة من الأبحاث التي تربط الممارسات التربوية.

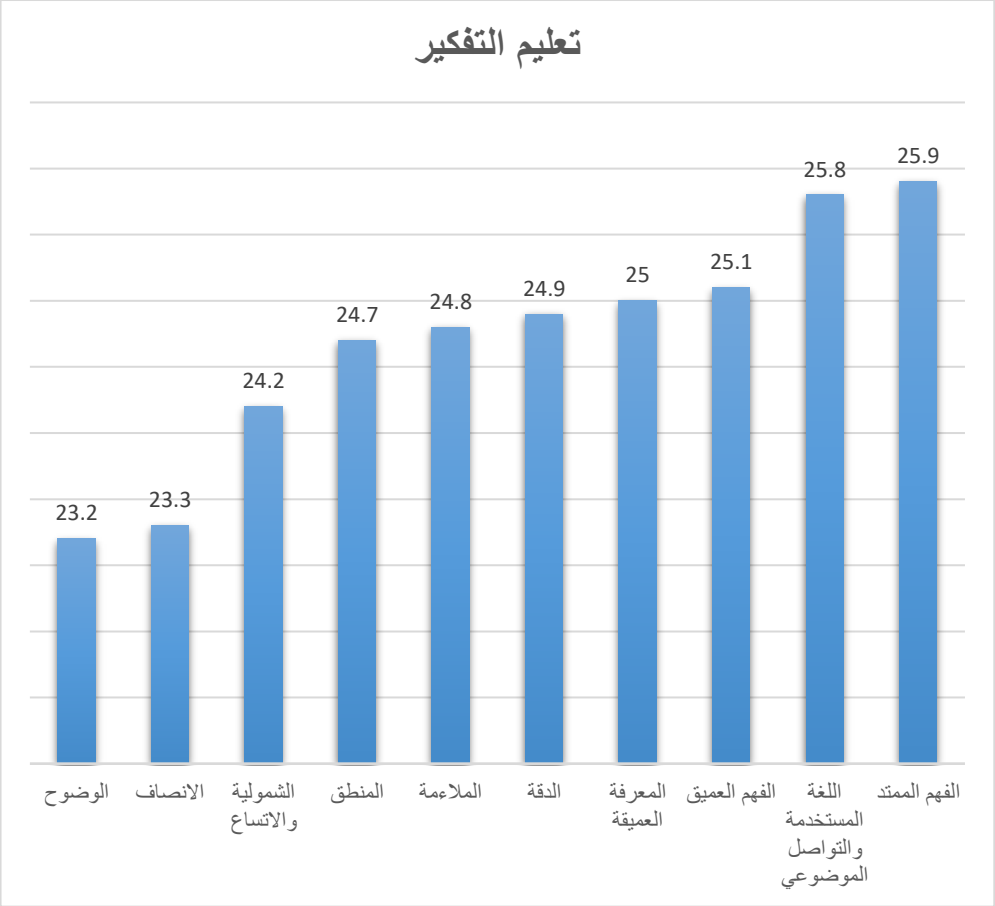
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى توافر معايير الجودة الفكرية في مناهج الدراسات العليا في تخصص طرائق تدريس الاجتماعيات لمرحلة الماجستير في جامعه بابل/ كلية التربية الاساسية؟

جدول (25)
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (تعليم التفكير) لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير

الرتبة	المجال	التسلسل في الأداة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر	الوسط الحسابي للمنهج ككل	درجة التوافر الكلية
1	الفهم الممتد	3	311	%10	25.9	متوسطة	24.7	متوسطة
2	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	10	310	%10.5	25.8	متوسطة		
3	الفهم العميق	2	301	%10	25.1	متوسطة		
4	المعرفة العميقة	1	300	%10.3	25.0	متوسطة		
5	الدقة	8	299	%10.2	24.9	متوسطة		
6	الملاءَمة	7	298	%10	24.8	متوسطة		
7	المنطق	5	296	%10	24.7	متوسطة		
8	الشمولية والاتساع	4	290	%10	24.2	متوسطة		
9	الانصاف	6	280	%9.5	23.3	متوسطة		
10	الوضوح	9	278	%9.5	23.2	متوسطة		
	المجموع		2963	%100	246.9			

يتضح من الجدول (25) أنّ مجال (الفهم الممتد) حاز الرتبة (1) بتكرارات بلغت (311) تكرارًا، وبمتوسط حسابي (25,9)، وبدرجة توافر متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات منهج (تعليم التفكير) قد تتضمن بعض عمليات التفكير العليا، وموضوعاتها توسع دائرة تفكير الدارسين من أنشطة عالية التفكير، وتعرض أوجه الاتفاق والاختلاف بين آراء العلماء.

وقد حصل مجال (الوضوح) على الرتبة (10) بدرجة توافر متوسطة ايضًا، وبعدد تكرارات بلغ (278) تكرارًا، وبمتوسط حسابي (23,2)، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات منهج (تعليم التفكير)، قد تساعد الطلبة على رؤية واكتشاف الروابط بين الأفكار التي تبدو غير مرتبطة، وقد تعطي نوعًا ما معلومات حديثة للدارسين في أي موضوع يتناوله.



شكل (14) الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج تعليم التفكير لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات

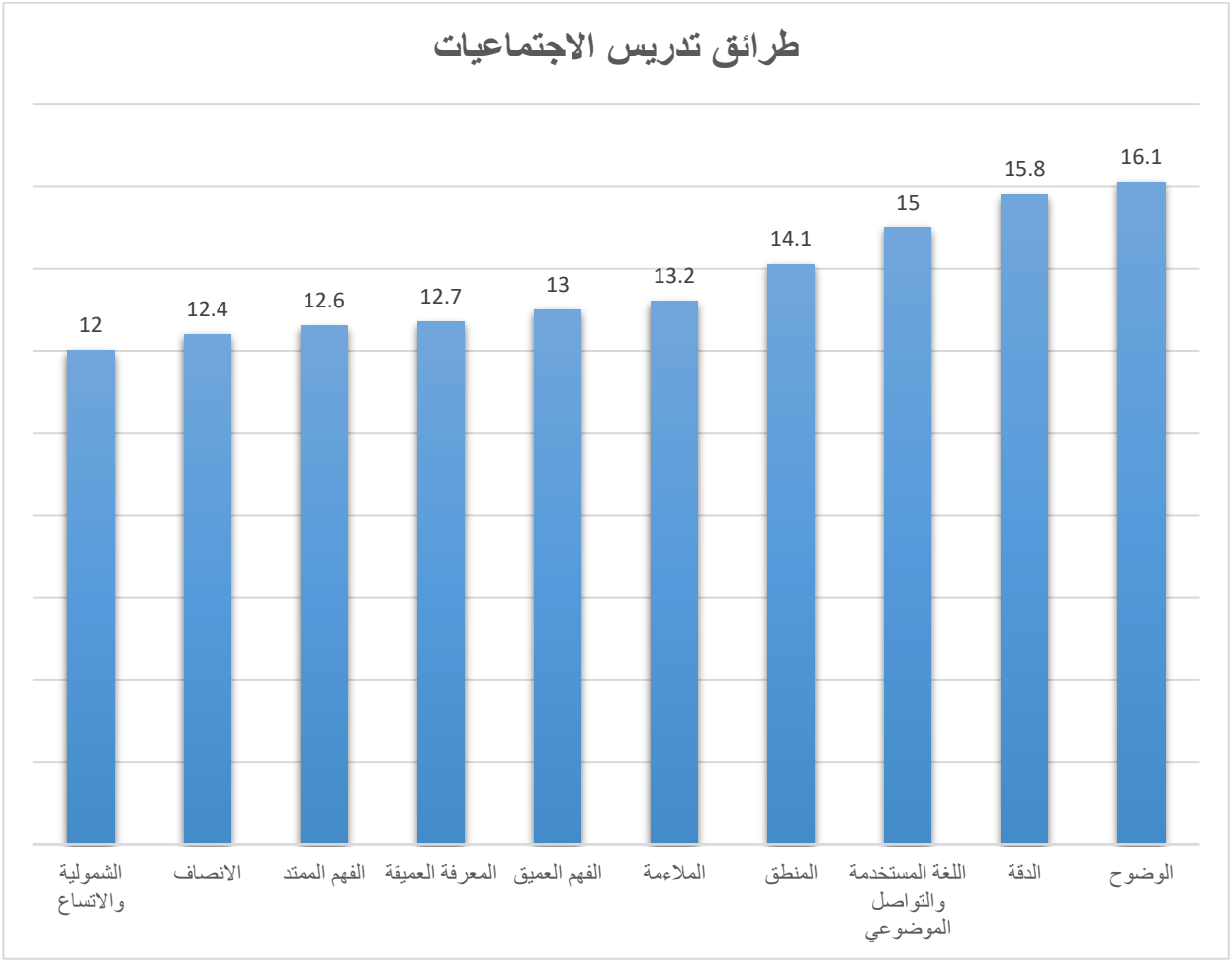
جدول (26)
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (طرائق تدريس الاجتماعيات) لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير

الرتبة	المجال	التسلسل في الأداة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر	الوسط الحسابي للمنهج ككل	درجة التوافر الكلية
1	الوضوح	9	193	%11	19.76	متوسطة	18.13	متوسطة
2	الدقة	8	189	%11	19.73	متوسطة		
3	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	10	180	%11	19.10	متوسطة		
4	المنطق	5	189	%10	19.01	متوسطة		
5	الملاءَمة	7	158	%10	18.2	متوسطة		
6	الفهم العميق	2	156	%10	18.0	متوسطة		
7	المعرفة العميقة	1	152	%10	17.7	متوسطة		
8	الفهم الممتد	3	151	%9	17.6	متوسطة		
9	الانصاف	6	149	%9	16.4	متوسطة		
10	الشمولية والاتساع	4	144	%9	15.8	ضعيفة		
	المجموع		1841	%100	181.3			

يتضح من الجدول (26) أنّ مجال (الوضوح) قد حصل الرتبة (1)، بعدد تكرارات بلغ (193) تكرارًا، وبمتوسط حسابي بلغ **(19.76)**، وبدرجة توافر متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج قدلا تعطي معلومات حديثة للدارسين في موضوعاتها، ولا تساعد الطلبة على رؤية واكتشاف الروابط بين الأفكار التي تبدو غير مرتبطة.

وقد حصل مجال (الشمولية والاتساع) الرتبة (10)، بعدد تكرارات بلغ (144) تكرارًا، وبمتوسط حسابي (15.8)، وبدرجة توافر ضعيفة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات منهج (طرائق تدريس

الاجتماعيات) قد يكون محتواها غير شامل للأفكار بما فيه الكفاية، ولا تتضمن وجهات نظر معارضة للمعرفة المطروحة، وقد لا تتضمن عمقًا في موضوعاتها.



شكل (15) الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج طرائق تدريس الاجتماعيات لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات

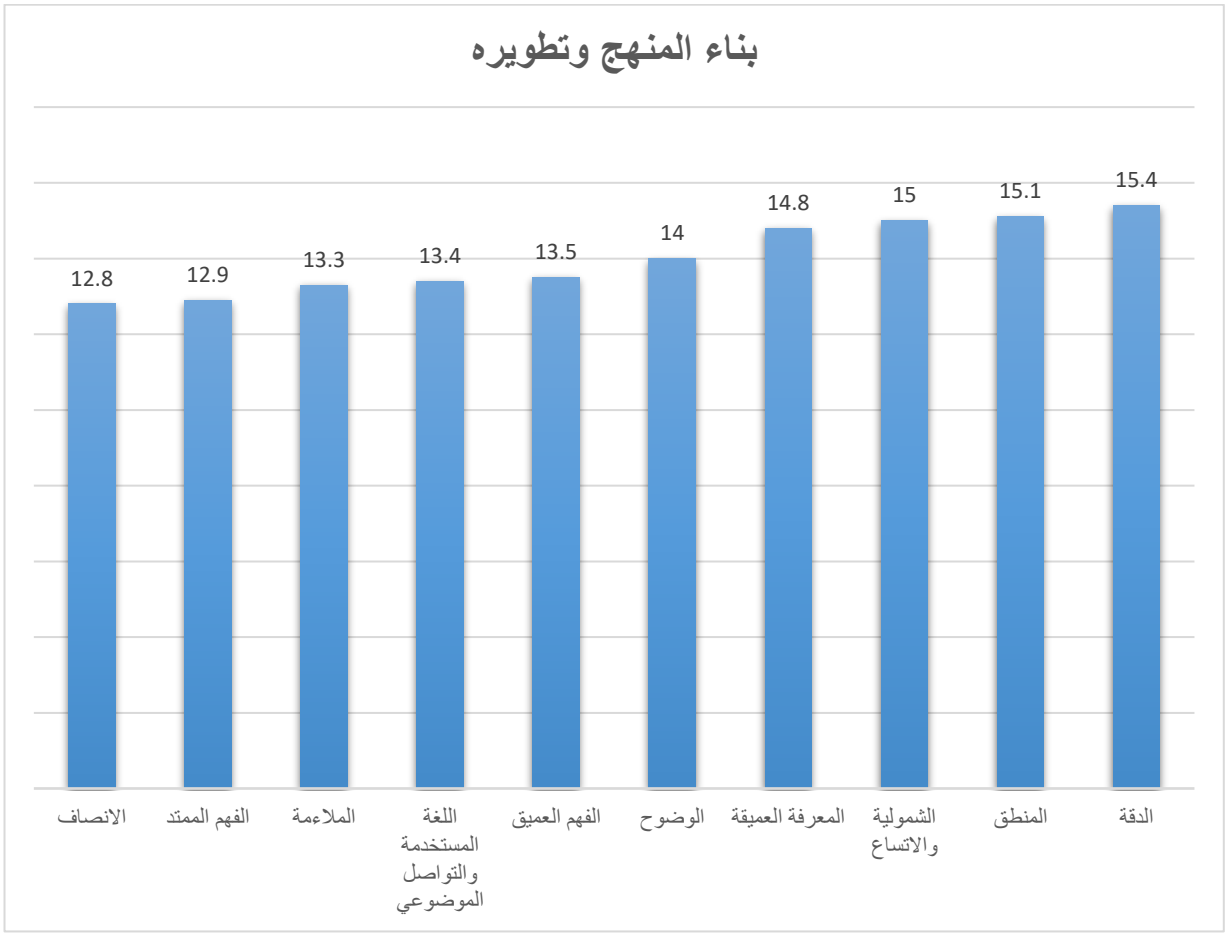
جدول (27)
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (بناء المنهج وتطويره) لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير

الرتبة	المجال	التسلسل في الأداة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر	الوسط الحسابي للمنهج ككل	درجة التوافر الكلية
1	الدقة	8	185	%11	19.9	متوسطة	18.75	متوسطة
2	المنطق	5	181	%11	19.8	متوسطة		
3	الشمولية والاتساع	4	180	%10	19.8	متوسطة		
4	المعرفة العميقة	1	178	%11	19.1	متوسطة		
5	الوضوح	9	188	%10	18.9	متوسطة		
6	الفهم العميق	2	183	%10	18.8	متوسطة		
7	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	10	181	%10	18.7	متوسطة		
8	الملاءَمة	7	159	%9	17.9	متوسطة		
9	الفهم الممتد	3	155	%9	17.5	متوسطة		
10	الانصاف	6	153	%9	17.1	متوسطة		
	المجموع		1883	%10	187.5			

يتضح من الجدول (27) أنّ مجال(الدقة) في منهج (بناء المنهج وتطويره) حصل الرتبة (1) بعدد تكرارات بلغ (180) تكرارًا، وبمتوسط حسابي (19.9)، بدرجة توافر متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج قد لا تناقش الأفكار بنحوٍ مباشر ولا تتضمن الدقة في موضوعاتها، ولا تبحث عن موضوعات فرعية محددة داخل التخصص.

وقد حصل مجال(الإنصاف) على الرتبة (10) بعدد تكرارات بلغ (153) تكرارًا، وبمتوسط حسابي (17.1)، بدرجة توافر متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات منهج (بناء المنهج

وتطويره) قد لا تعرض التجارب التربوية الناجحة والقريبة من الواقع المحلي، وقد لا تشتمل موضوعاتها على مهارات التفكير العليا.



شكل(18) الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية لمنهج بناء المنهج وتطويره لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات

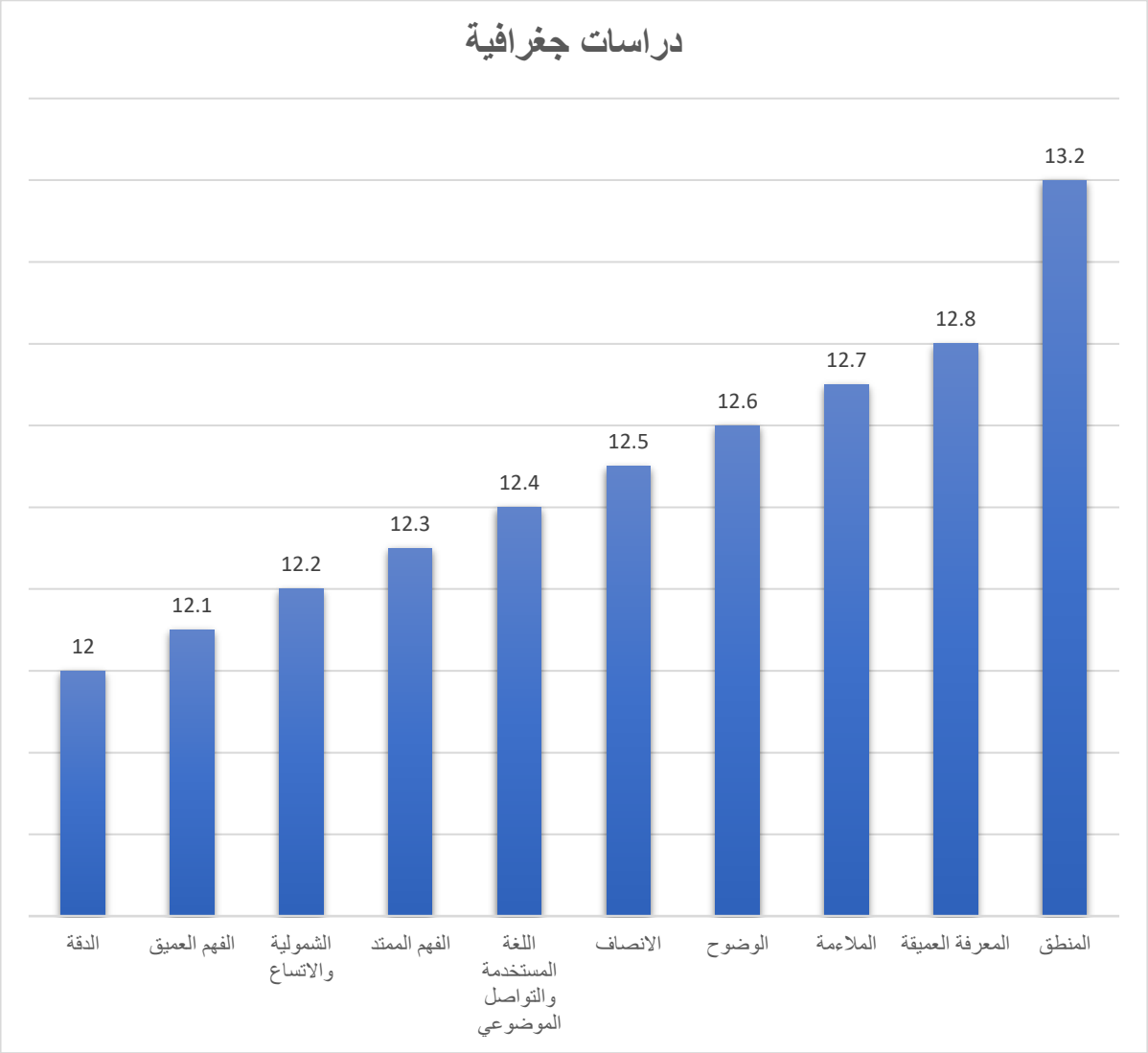
جدول (28)
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (دراسات جغرافية) لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير

الرتبة	المجال	التسلسل في الأداة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر	الوسط الحسابي للمنهج ككل	درجة التوافر الكلية
1	المنطق	5	158	%10	13.2	ضعيفة	12.4	ضعيفة
2	المعرفة العميقة	1	154	%10	12.8	ضعيفة		
3	الملاءَمة	7	152	%10	12.7	ضعيفة		
4	الوضوح	9	151	%10	12.6	ضعيفة		
5	الانصاف	6	150	%10	12.5	ضعيفة		
6	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	10	148	%10	12.4	ضعيفة		
7	الفهم الممتد	3	146	%10	12.3	ضعيفة		
8	الشمولية والاتساع	4	145	%10	12.2	ضعيفة		
9	الفهم العميق	2	144	%10	12.1	ضعيفة		
10	الدقة	8	142	%10	12.0	ضعيفة		
	المجموع		1490	%100	124.6			

يتضح من الجدول(28) أنّ مجال(المنطق) حصل الرتبة(1) بعدد تكرارات بلغت(158) تكرارًا، وبمتوسط حسابي (13.2)، وبدرجة توافر ضعيفة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات منهج(دراسات جغرافية) قد لا تعرض الأفكار والموضوعات بتسلسل منطقي، ولا تعتمد العقلانية في عرض الحجج والآراء.

وقد حصل مجال (الدقة) على الرتبة(10)، بعدد تكرارات بلغت(142) تكرارًا، وبمتوسط حسابي(12.0)، وبدرجة توافر ضعيفة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج قد لا تركز

على المعرفة الجوهرية التي لها علاقة وثيقة بحياة الدارسين الواقعية، وقد لا تتضمن الدقة في موضوعاتها.



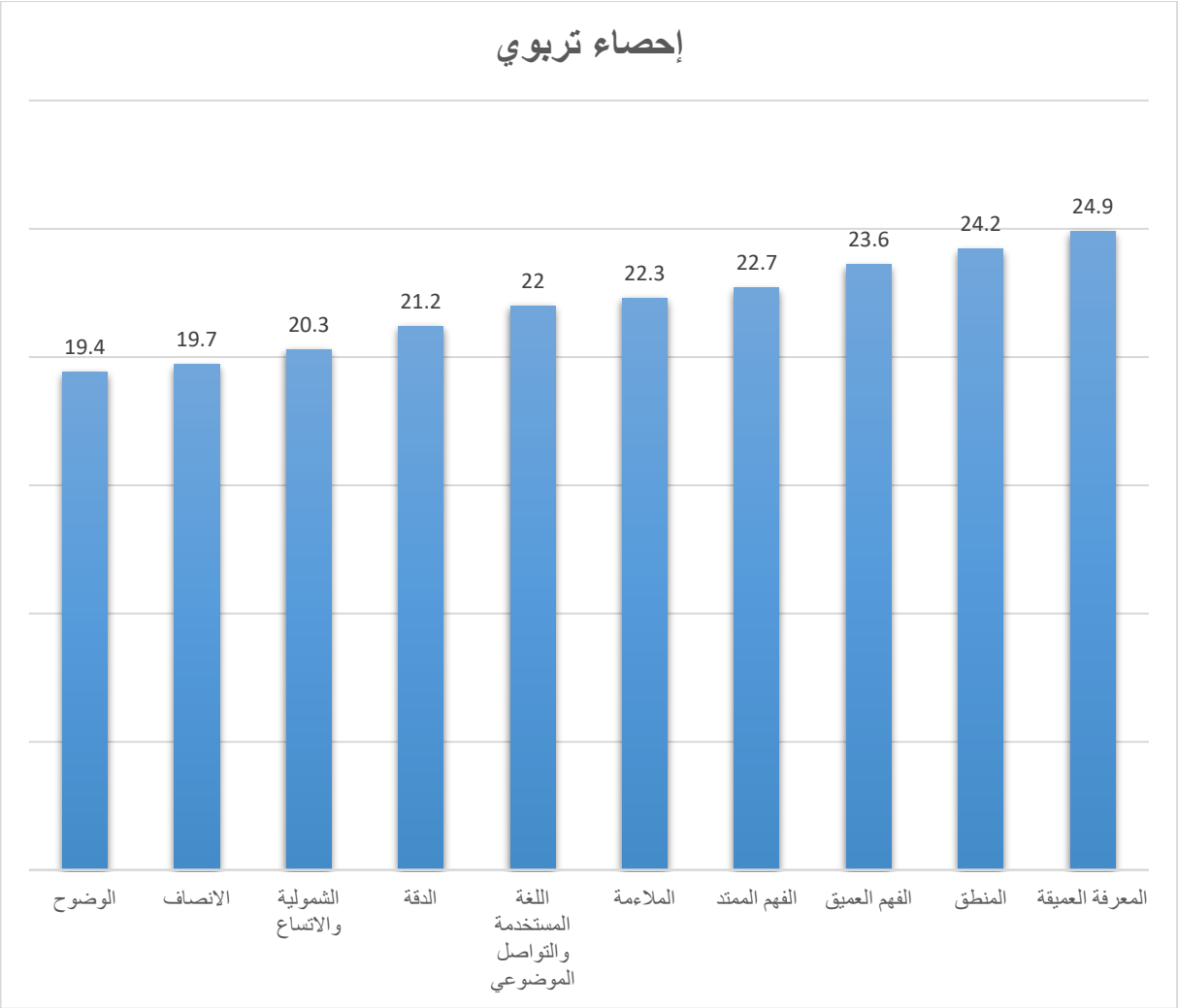
شكل(17) الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج دراسات جغرافية لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات

جدول (29)
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (إحصاء تربوي) لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير

الرتبة	المجال	التسلسل في الأداة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر	الوسط الحسابي للمنهج ككل	درجة التوافر الكلية
1	المعرفة العميقة	1	299	%11	24.9	متوسطة	22.02	متوسطة
2	المنطق	5	290	%11	24.2	متوسطة		
3	الفهم العميق	2	283	%10	23.6	متوسطة		
4	الفهم الممتد	3	272	%10	22.7	متوسطة		
5	الملاءَمة	7	268	%10	22.3	متوسطة		
6	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	10	264	%10	22.0	متوسطة		
7	الدقة	8	254	%10	21.2	متوسطة		
8	الشمولية والاتساع	4	243	%10	20.3	متوسطة		
9	الانصاف	6	236	%9	19.7	ضعيفة		
10	الوضوح	9	233	%9	19.4	ضعيفة		
	المجموع		2642	%100	220.2			

يتضح من الجدول(29) أنّ مجال (المعرفة العميقة) حاز على الرتبة (1) في منهج (إحصاء تربوي) بعدد تكرارات(299) تكرارًا، وبمتوسط حسابي بلغ(24،9)، بدرجة توافر متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج قد تتيح للدارسين تصورات علمية للتعقيدات المعرفية والعلاقات المتشعبة، وتركز على المفردات الضرورية وما يعتريها من تطور معرفي، ولها القدرة على توجيه استكشاف المعرفة.

وقد حصل مجال (الوضوح) على الرتبة(10) بعدد تكرارات بلغ (233)تكرارًا، وبمتوسط حسابي(19,4) وبدرجة توافر ضعيفة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج غير واضحة في عباراتها، ولا تعطي معلومات حديثة للدارسين في موضوعاتها.



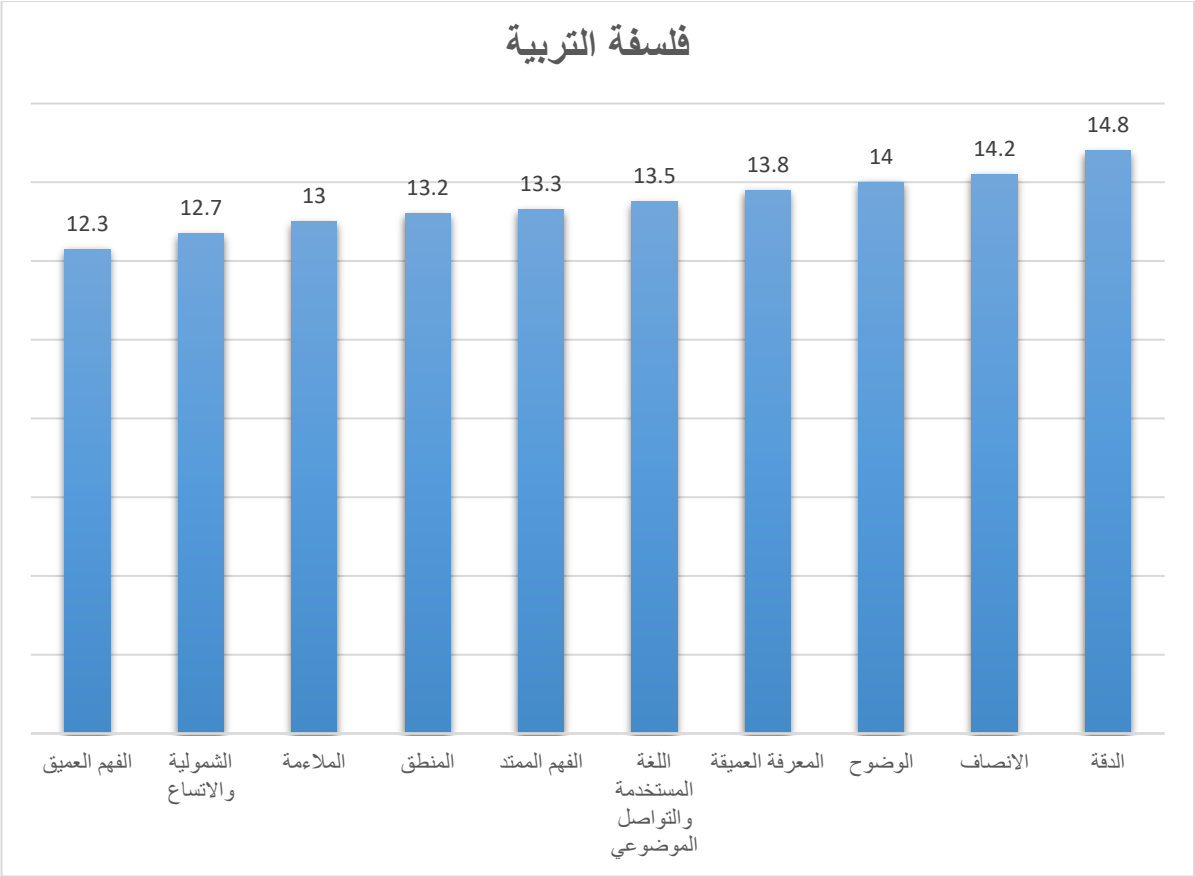
شكل(18) الأوساط الحسابية لمجالات الجودة الفكرية في منهج إحصاء تربوي لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات

جدول (30)
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (فلسفة التربية) لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير

الرتبة	المجال	التسلسل في الأداة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر	الوسط الحسابي للمنهج ككل	درجة التوافر الكلية
1	الدقة	8	178	%11	14.8	ضعيفة	13.46	ضعيفة
2	الانصاف	6	170	%11	14.2	ضعيفة		
3	الوضوح	9	188	%11	14.0	ضعيفة		
4	المعرفة العميقة	1	185	%10	13.8	ضعيفة		
5	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	10	182	%10	13.5	ضعيفة		
6	الفهم الممتد	3	159	%10	13.3	ضعيفة		
7	المنطق	5	158	%10	13.2	ضعيفة		
8	الملاءَمة	7	156	%9	13.0	ضعيفة		
9	الشمولية والاتساع	4	152	%9	12.7	ضعيفة		
10	الفهم العميق	2	147	%9	12.3	ضعيفة		
	المجموع		1815	%100	134.6			

يتضح من الجدول(30) أن مجال (الدقة) حصل على الرتبة (1) ضمن مجالات الجودة الفكرية في منهج (فلسفة التربية)، بعدد تكرارات بلغت (178) تكرارًا، وبمتوسط حسابي(14,8)، وبدرجة توافر ضعيفة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج قد لا تدعم مجموعة من الابحاث التي تربط الممارسات التربوية، وقد لا تتضمن الدقة في موضوعاتها، ولا تركز على المعرفة الجوهرية التي لها علاقة وثيقة بحياة الدارسين الواقعية.

وقد حصل مجال (الفهم العميق) على الرتبة(10) بعدد تكرارات بلغ (147) تكرارًا، وبمتوسط حسابي بلغ(12,3)، وبدرجة توافر ضعيفة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج لا تبحث عن موضوعات فرعية محددة داخل المفردة، ولا تتناول الأفكار العميقة بنحوٍ تفصيلي.



شكل(19) الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج فلسفة التربية لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات

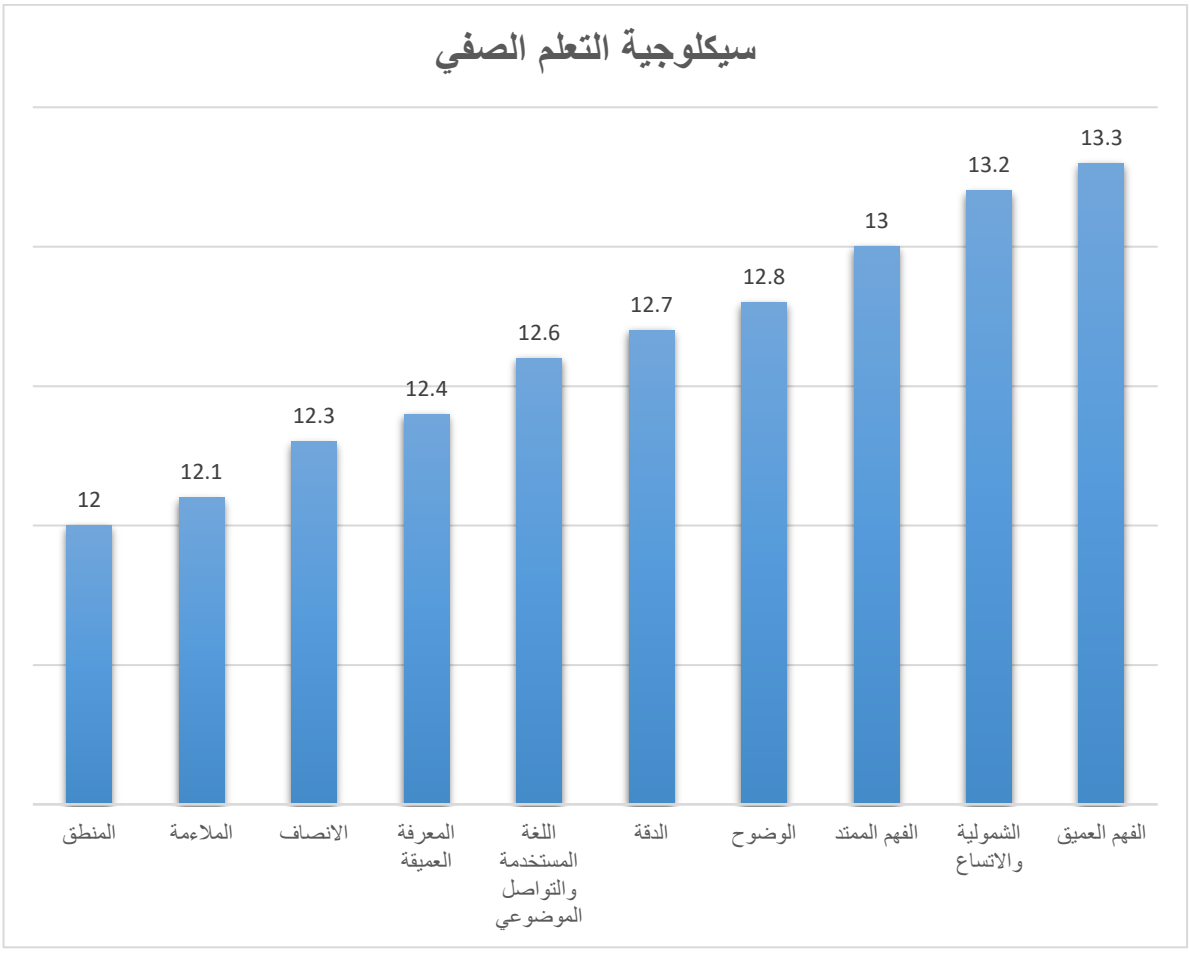
جدول (31)
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (سيكولوجية التعلم الصفي)، لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير

الرتبة	المجال	التسلسل في الأداة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر	الوسط الحسابي للمنهج ككل	درجة التوافر الكلية
1	الفهم العميق	2	180	%11	13.3	ضعيفة	12.63	ضعيفة
2	الشمولية والاتساع	4	158	%10	13.2	ضعيفة		
3	الفهم الممتد	3	156	%10	13.0	ضعيفة		
4	الوضوح	9	153	%10	12.8	ضعيفة		
5	الدقة	8	152	%10	12.7	ضعيفة		
6	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	10	151	%10	12.6	ضعيفة		
7	المعرفة العميقة	1	149	%10	12.4	ضعيفة		
8	الانصاف	6	147	%10	12.3	ضعيفة		
9	الملاءَمة	7	146	%10	12.1	ضعيفة		
10	المنطق	5	144	%9	12.0	ضعيفة		
	المجموع		1518	%100	126.4			

يتضح من الجدول(31) ان مجال(الفهم العميق) حصل على الرتبة(1) بمعدل تكرارات بلغ(180) تكرارًا، وبمتوسط حسابي(13,3)، وبدرجة توافر ضعيفة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات منهج(سيكولوجية التعلم الصفي) قد لا تساعد الدارسين على التلخيص والتنظيم والتطبيق من عدم وضوح افكارها وانشطتها، ولا تتعمق هذه المفردات في البحث ومراجعات النصوص الأخرى.

وقد حصل مجال (المنطق) على الرتبة (10) بعدد تكرارات بلغ (144) تكرارًا، وبمتوسط حسابي(12,0)، وبدرجة توافر ضعيفة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج قد لا توضح

الرؤيا التكاملية للعملية التعليمية بين عناصر العملية التعليمية، ولا تستعمل الأدلة والبراهين في تعزيز الأفكار المطروقة.



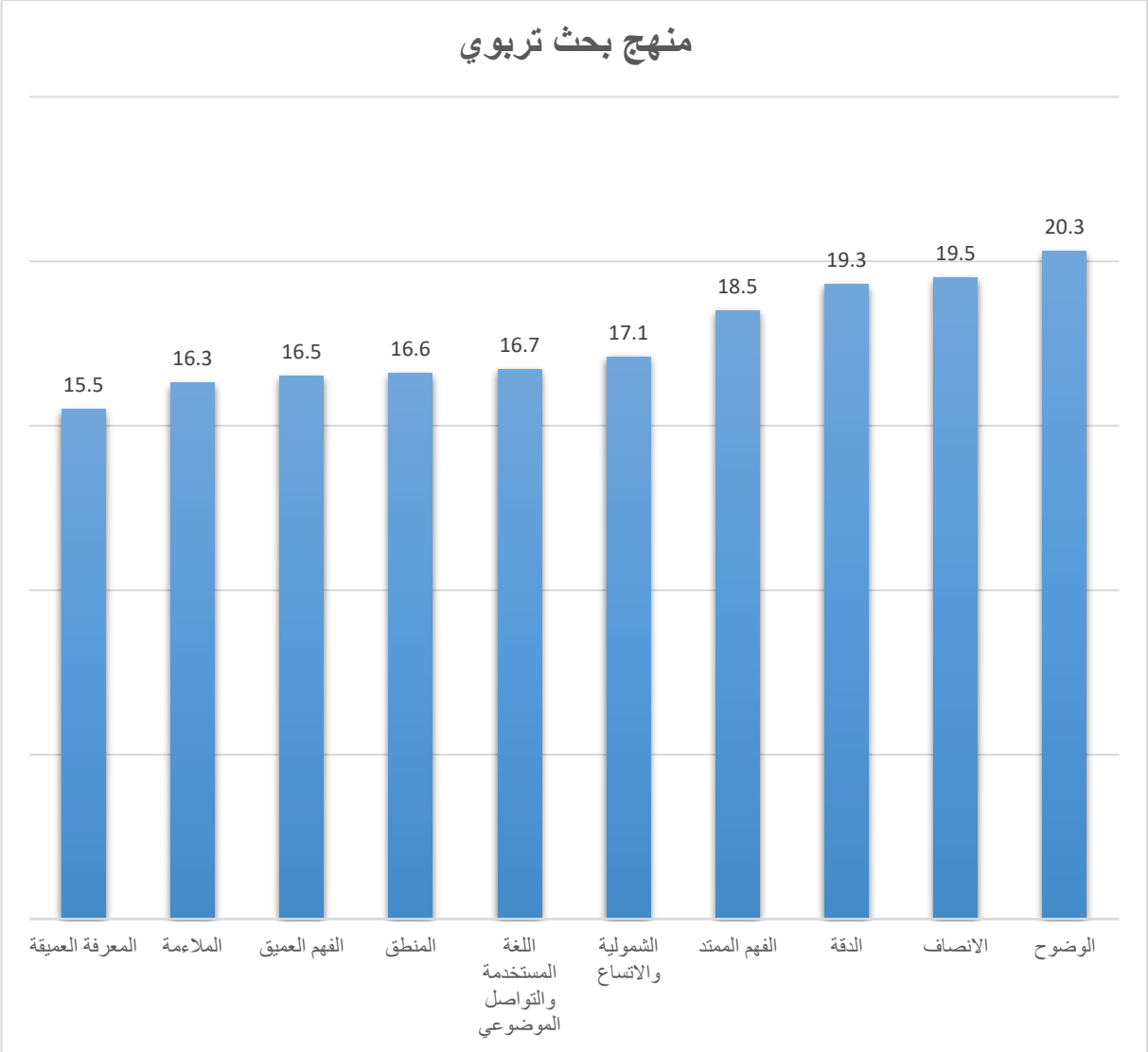
شكل (20) الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج سيكولوجية التعلم الصفي لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات

جدول (32)
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (منهج بحث تربوي) لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير

الرتبة	المجال	التسلسل في الأداة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر	الوسط الحسابي للمنهج ككل	درجة التوافر الكلية
1	الوضوح	9	244	%12	20.3	متوسطة	17.83	متوسطة
2	الانصاف	6	234	%11	19.5	متوسطة		
3	الدقة	8	232	%11	19.3	متوسطة		
4	الفهم الممتد	3	222	%10	18.5	متوسطة		
5	الشمولية والاتساع	4	205	%10	17.1	متوسطة		
6	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	10	200	%10	18.7	متوسطة		
7	المنطق	5	199	%9	18.6	متوسطة		
8	الفهم العميق	2	198	%9	18.5	متوسطة		
9	الملاءَمة	7	196	%9	18.3	متوسطة		
10	المعرفة العميقة	1	186	%9	17.5	ضعيفة		
	المجموع		2118	%100	178.3			

يتضح من الجدول(32) أنّ مجال (الوضوح) حاز الرتبة (1) من بين مجالات الجودة الفكرية في منهج (منهج بحث تربوي)، بعدد تكرارات بلغ(244)، وبمتوسط حسابي (20,3)، وبدرجة توافر متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج واضحة في عباراتها، وتعطي معلومات حديثة للدراسين في أي موضوع يتناوله، وقد تساعد الدارسين على رؤية واكتشاف الروابط بين الأفكار التي تبدو غير مرتبطة.

وقد حصل مجال (المعرفة العميقة) على عدد تكرارات بلغ (186)، وبمتوسط حسابي (17,5)، وبدرجة توافر متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج قد لا تربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية، ولا تظهر العلاقة بين المعرفتين، وقد لا تكون لديها القدرة على توجيه استكشاف المعرفة.



شكل (21) الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (منهج بحث تربوي) لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات

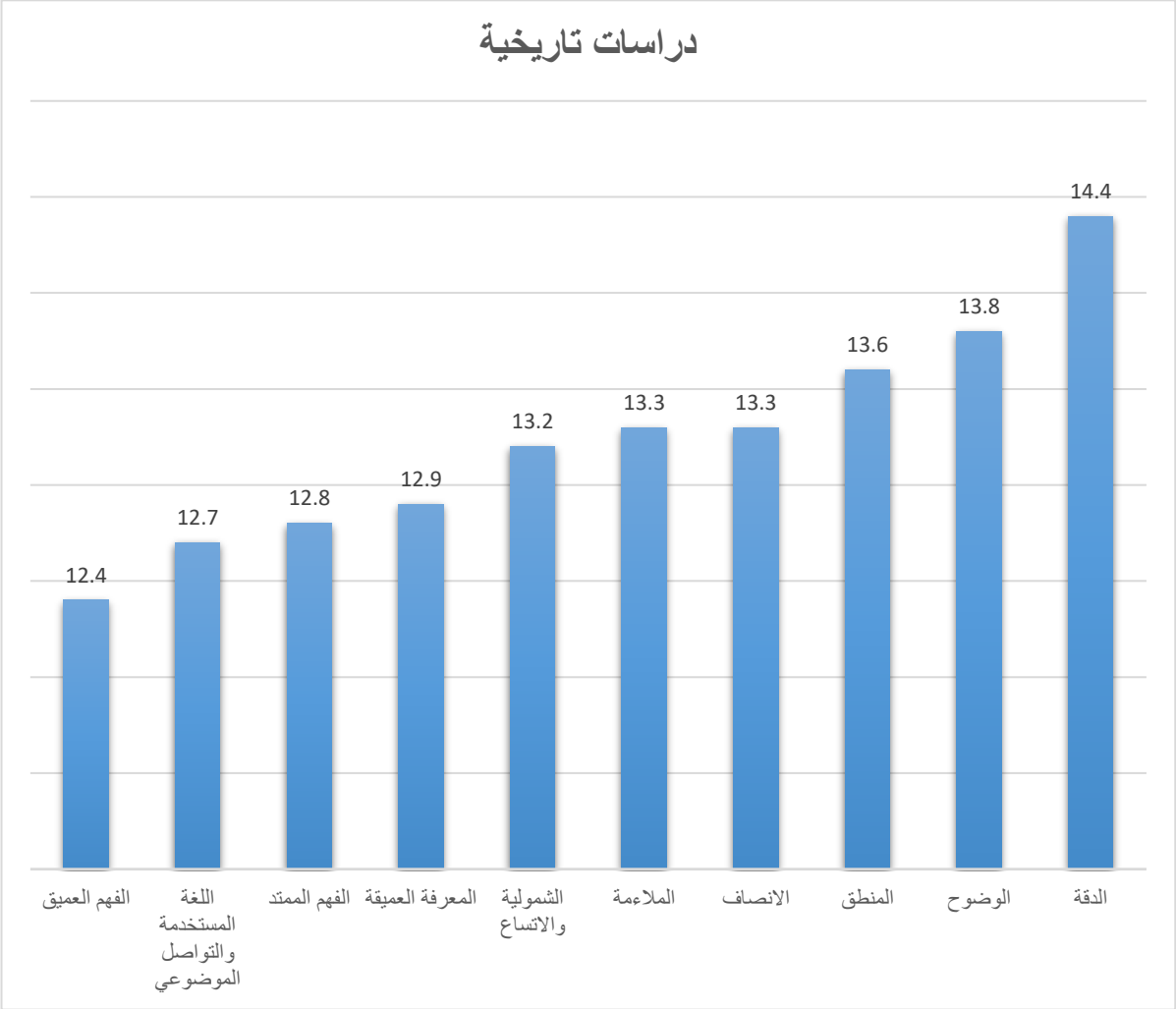
جدول (33)
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (دراسات تأريخية)، لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير

الرتبة	المجال	التسلسل في الأداة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر	الوسط الحسابي للمنهج ككل	درجة التوافر الكلية
1	الدقة	8	173	%11	14.4	ضعيفة	13.23	ضعيفة
2	الوضوح	9	185	%10	13.8	ضعيفة		
3	المنطق	5	183	%10	13.6	ضعيفة		
4	الانصاف	6	180	%10	13.3	ضعيفة		
5	الملاءَمة	7	159	%10	13.3	ضعيفة		
6	الشمولية والاتساع	4	158	%10	13.2	ضعيفة		
7	المعرفة العميقة	1	155	%10	12.9	ضعيفة		
8	الفهم الممتد	3	153	%10	12.8	ضعيفة		
9	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	10	152	%10	12.7	ضعيفة		
10	الفهم العميق	2	149	%9	12.4	ضعيفة		
	المجموع		1587	%100	132.2			

يتضح من الجدول (33) إنّ مجال (الدقة) حصل على الرتبة(1) في عدد تكرارات (173)تكرارًا، وبمتوسط حسابي(14,4)، وبدرجة توافر ضعيفة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات منهج(دراسات تأريخية) لا تتضمن الدقة في موضوعاتها، ولا تدعم مجموعة من الأبحاث التي تربط الممارسات التربوية، ولا تركز على المعرفة الجوهرية التي لها علاقة وثيقة بحياة الدارسين الواقعية.

وقد حصل مجال(الفهم العميق) على عدد تكرارات بلغ (149) تكرارًا، وبمتوسط حسابي(12,4)، وبدرجة توافر ضعيفة ايضًا، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج قد لا

تبحث عن موضوعات فرعية محددة داخل المفردة، ولا تساعد الدارسين على التلخيص والتنظيم والتطبيق من وضوح أفكارها وما تتضمنه من أنشطة.



شكل (22) الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج دراسات تأريخية لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات

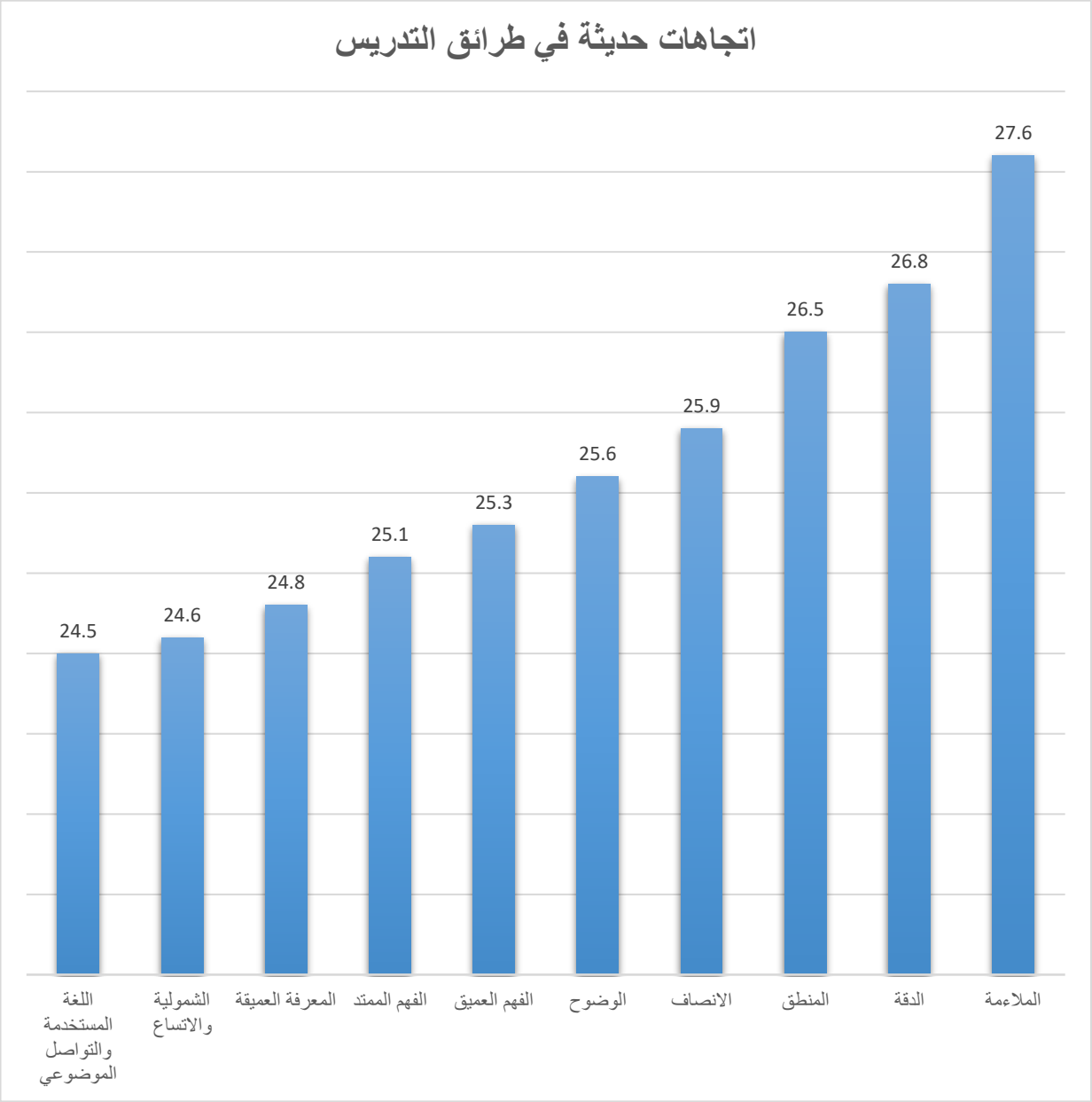
جدول (34)
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (اتجاهات حديثة في طرائق التدريس)، لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير

الرتبة	المجال	التسلسل في الأداة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر	الوسط الحسابي للمنهج ككل	درجة التوافر الكلية
1	الملاءَمة	7	331	%10	27.6	متوسطة	25.73	متوسطة
2	الدقة	8	322	%10	26.8	متوسطة		
3	المنطق	5	318	%10	26.5	متوسطة		
4	الانصاف	6	311	%10	25.9	متوسطة		
5	الوضوح	9	307	%10	25.6	متوسطة		
6	الفهم العميق	2	303	%10	25.3	متوسطة		
7	الفهم الممتد	3	301	%10	25.1	متوسطة		
8	المعرفة العميقة	1	299	%10	24.8	متوسطة		
9	الشمولية والاتساع	4	297	%10	24.6	متوسطة		
10	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	10	295	%10	24.5	متوسطة		
	المجموع		3085	%100	257.3			

يتضح من الجدول(34) أن مجال (الملاءَمة) حاز على الرتبة(1) بعدد تكرارات بلغ(331) تكرارًا، وبمتوسط حسابي(27.6)، وبدرجة توافر متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ محتوى مفرداتها شامل يكفي لتغطية مجموعة واسعة من وجهات النظر والزوايا حول الموضوع، وموضوعاتها تنسجم مع متطلبات سوق العمل، وقد تُعد موضوعاتها محط اهتمام الدارسين والباحثين.

وقد حصل مجال(اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي) على الرتبة(10) بعدد تكرارات بلغ(295) تكرارًا، وبمتوسط حسابي(24,5)، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج تتميز

موضوعاتها بالحداثة، وموضوعاتها تساعد على فهم الفكرة الرئيسة، وتشجع الدارسين على التفاعل الاجتماعي بينهم اثناء تنفيذ النشاطات الجماعية.



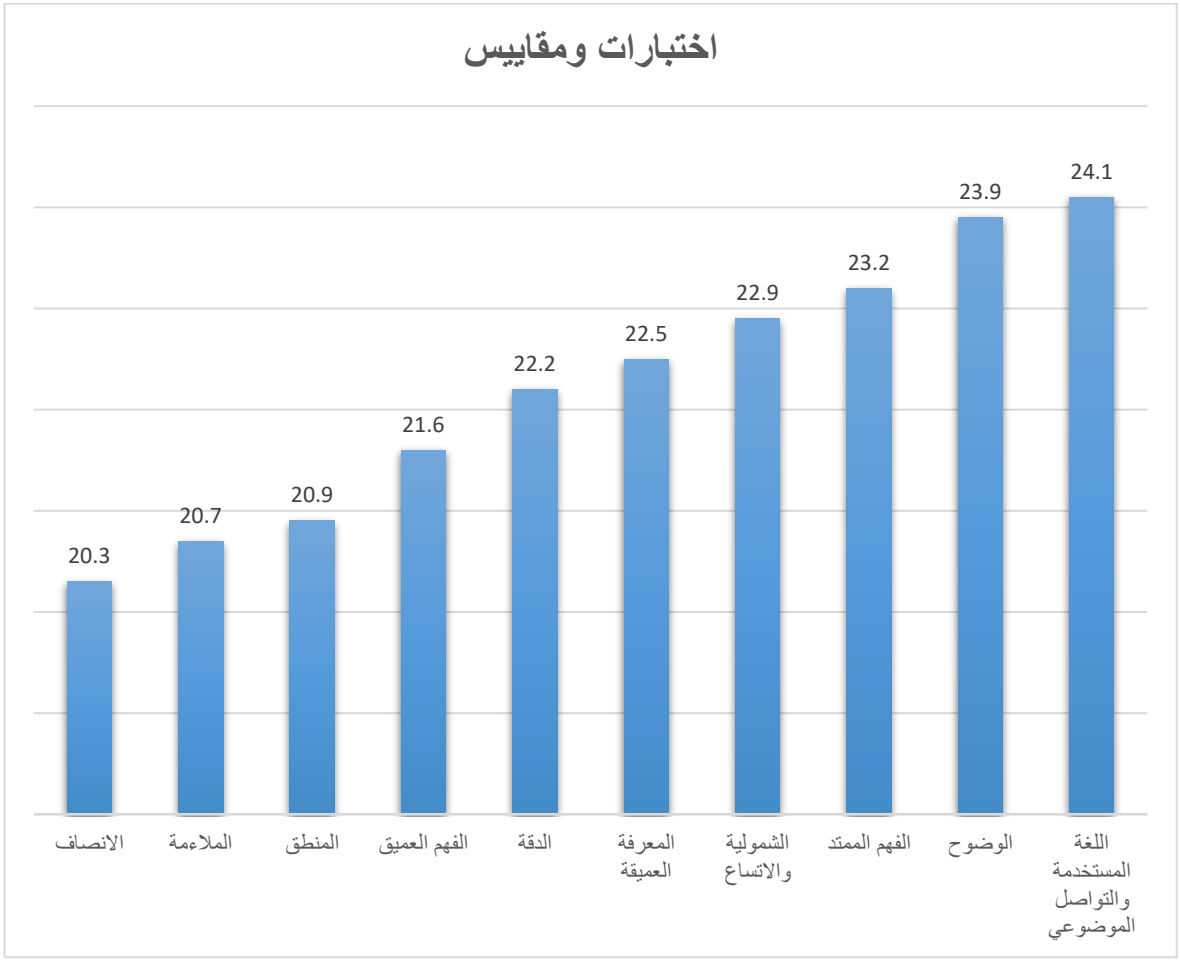
شكل (23) الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج اتجاهات حديثة في طرائق التدريس لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات

جدول (35)
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (اختبارات ومقاييس)، لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير

الرتبة	المجال	التسلسل في الأداة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر	الوسط الحسابي للمنهج ككل	درجة التوافر الكلية
1	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	10	289	%11	24.1	متوسطة	22.23	متوسطة
2	الوضوح	9	287	%11	23.9	متوسطة		
3	الفهم الممتد	3	278	%10	23.2	متوسطة		
4	الشمولية والاتساع	4	275	%10	22.9	متوسطة		
5	المعرفة العميقة	1	270	%10	22.5	متوسطة		
6	الدقة	8	266	%10	22.2	متوسطة		
7	الفهم العميق	2	259	%10	21.6	متوسطة		
8	المنطق	5	251	%10	20.9	متوسطة		
9	الملاءَمة	7	248	%9	20.7	متوسطة		
10	الانصاف	6	244	%9	20.3	متوسطة		
	المجموع		2667	%100	222.3			

يتضح من الجدول(35) أنّ مجال (اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي) بعدد تكرارات بلغ(289) تكرارًا، وبمتوسط حسابي (24,1)، بدرجة توافر متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ موضوعات مفردات هذا المنهج تتميز بالحداثة، وتساعد الدارسين على استعمال اوضاعٍ مختلفة للتعبير عن معرفتهم وفهمهم، وتشجعهم على التفاعل الايجابي فيما بينهم.

وقد حصل مجال (الانصاف) عى تكرارات بلغت (244) تكرارًا، وبمتوسط حسابي(20.3)، وبدرجة توافر متوسطة ايضًا، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ هذه المفردات لديها القدرة على تقييم وجهات نظر الاخرين بنحوٍ عادل، وتعتمد الأمانة العلمية في نقل الأفكار وطرحها، وتشتمل على مهارات التفكير العليا.



شكل (24) الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج اختبارات ومقاييس لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات

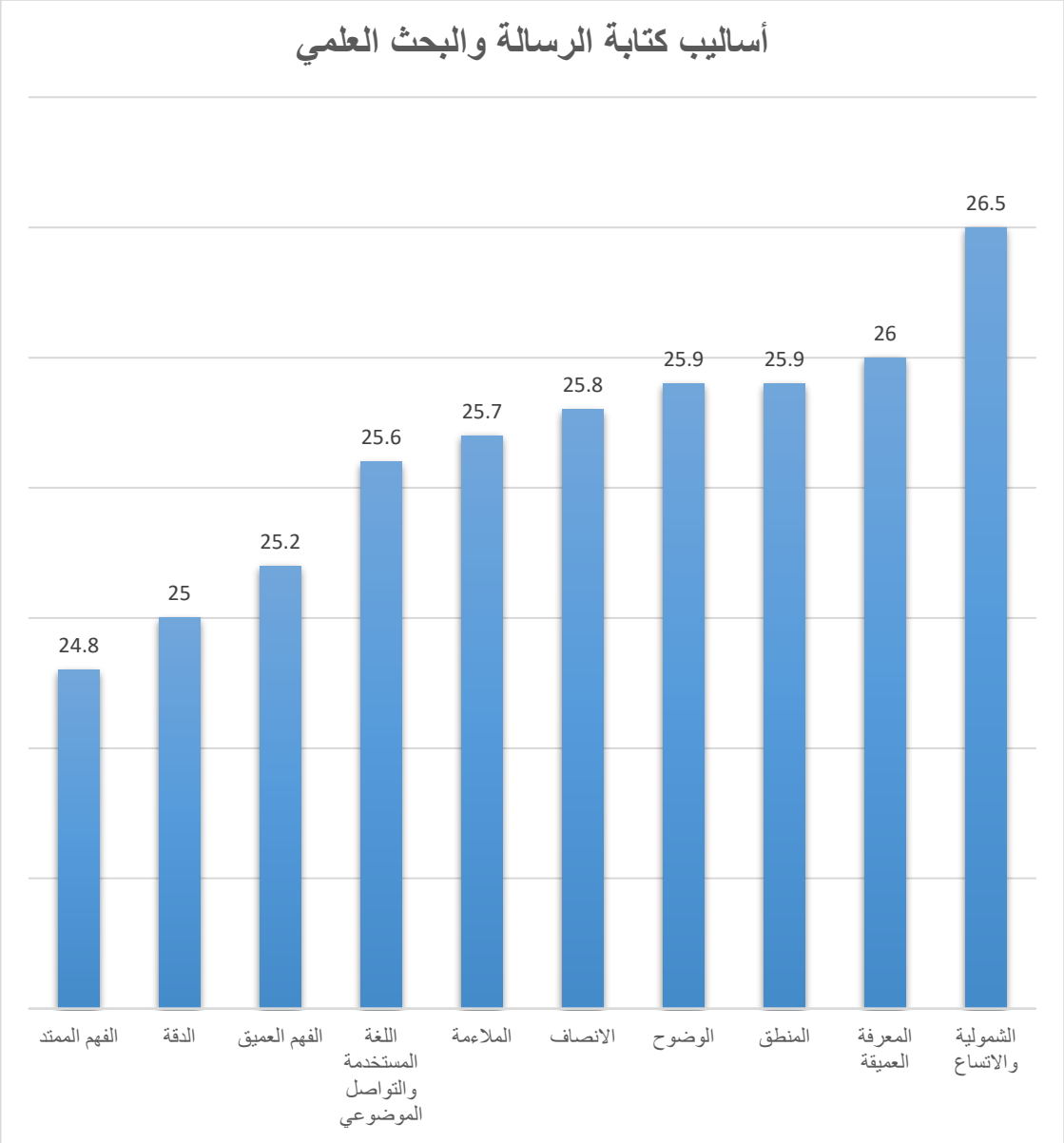
جدول (36)
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج (أساليب كتابة الرسالة والنشر العالمي)، لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير

الرتبة	المجال	التسلسل في الأداة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر	الوسط الحسابي للمنهج ككل	درجة التوافر الكلية
1	الشمولية والاتساع	4	318	%10	26.5	متوسطة	25.7	متوسطة
2	المعرفة العميقة	1	312	%10	26.0	متوسطة		
3	المنطق	5	311	%10	25.9	متوسطة		
4	الوضوح	9	311	%10	25.9	متوسطة		
5	الانصاف	6	310	%10	25.8	متوسطة		
6	الملاءَمة	7	308	%10	25.7	متوسطة		
7	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	10	306	%10	25.6	متوسطة		
8	الفهم العميق	2	302	%10	25.2	متوسطة		
9	الدقة	8	300	%10	25.0	متوسطة		
10	الفهم الممتد	3	298	%10	24.8	متوسطة		
	المجموع		3079	%100	256.6			

يتضح من الجدول (36) أنّ مجال (الشمولية والاتساع) قد حاز الرتبة (1) في منهج (أساليب كتابة الرسالة والنشر العالمي)، بعدد من التكرارات بلغ (318) تكرارًا، وبمتوسط حسابي بلغ (26.5)،

بدرجة توافر متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج محتواها شامل للأفكار بما فيه الكفاية، وتغطي مجموعة واسعة من وجهات النظر والزوايا حول الموضوع.

وقد حصل مجال (الفهم الممتد) على الرتبة(10)، بعدد تكرارات بلغ(298) تكرارًا، وبمتوسط حسابي بلغ(24,8)، وبدرجة توافر متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذا المنهج تتضمن بعض عمليات التفكير العليا، وترشد الدارسين إلى توظيف مهاراتهم البحثية للتوصل إلى معلومات جديدة.



شكل (25) الأوساط الحسابية لمجالات الجودة الفكرية في منهج أساليب كتابة الرسالة والبحث العلمي لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات

جدول (37)

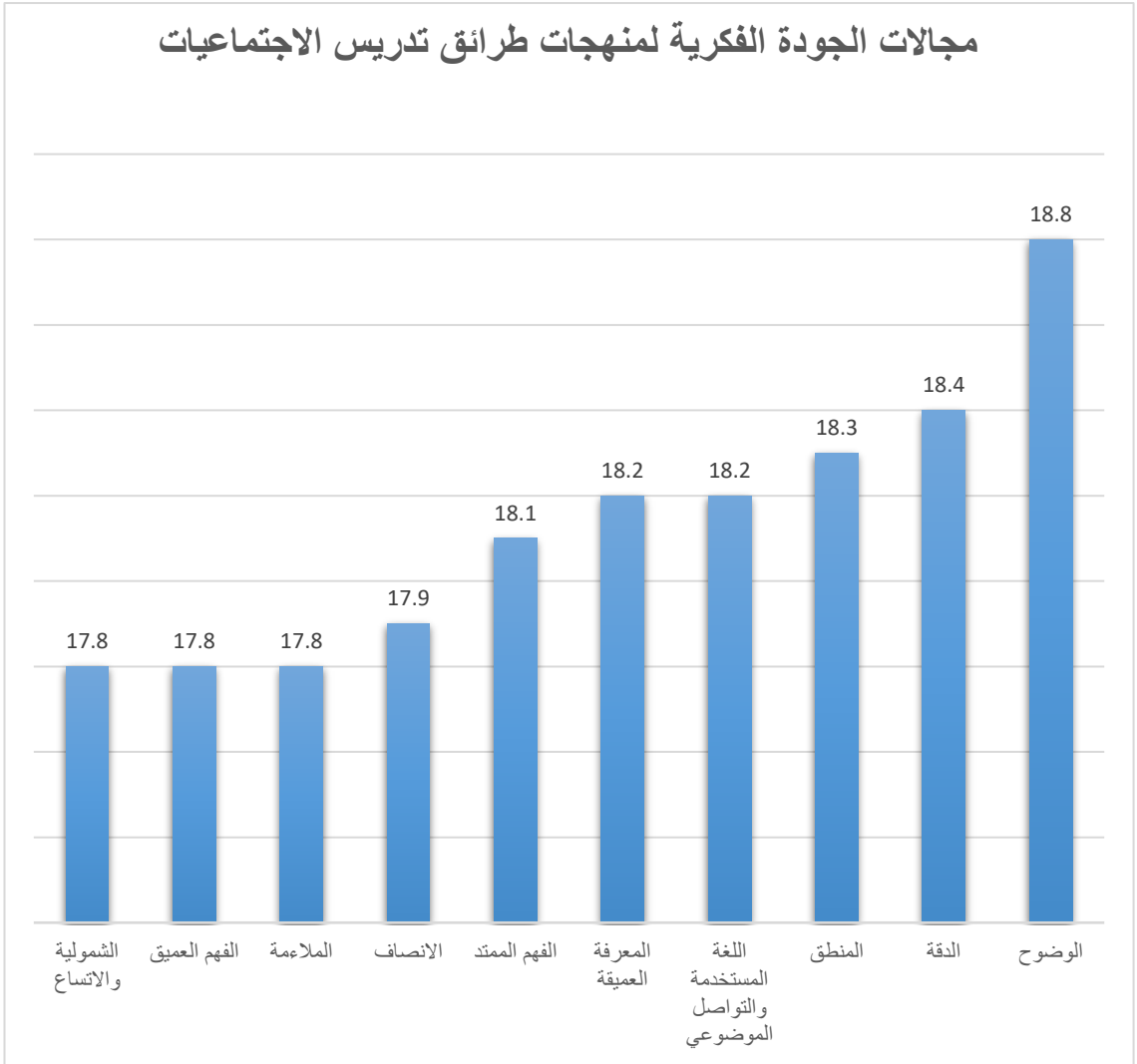
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في مناهج تخصص طرائق تدريس الاجتماعيات / لمرحلة الماجستير

الرتبة	المجال	التسلسل في الأداة	التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر	الوسط الحسابي للتخصص	درجة التوافر الكلية
1	الوضوح	8	2703	%11	18.8	متوسطة	18.11	متوسطة
2	الدقة	9	2643	%11	18.4	متوسطة		
3	المنطق	5	2630	%10	18.3	متوسطة		
4	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	10	2624	%10	18.2	متوسطة		
5	المعرفة العميقة	1	2618	%10	18.2	متوسطة		
6	الفهم الممتد	3	2603	%10	18.1	متوسطة		
7	الانصاف	6	2575	%10	17.9	متوسطة		
8	الملاءَمة	7	2569	%10	17.8	متوسطة		
9	الفهم العميق	2	2563	%9	17.8	متوسطة		
10	الشمولية والاتساع	4	2557	%9	17.8	متوسطة		
			26085	%100	181.1			

الوسط الحسابي = التكرار لكل مجال / 144 (عدد المناهج وهي (12) في عدد المفردات وهي (12)

يتضح من الجدول(37) أنّ مجال (الوضوح) حصل على الرتبة (1) من بين مجالات الجودة الفكرية في مناهج تخصص طرائق تدريس الاجتماعيات بشكل عام' بعدد تكرارات بلغ(2703) تكرارًا، وبمتوسط حسابي بلغ (18,8)، وبدرجة توافر متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى إنّ مفردات هذا التخصص بصورة عامة قد لا تساعد الدارسين على رؤية واكتشاف الروابط بين الأفكار التي تبدو غير مرتبطة، وقد لا تعطي معلومات حديثة للدارسين في الموضوعات التي يتناولوها.

وقد حصل مجال (الشمولية والإنصاف) على الرتبة(10) في مجموع تكرارات مجالات الجودة الفكرية في مناهج تخصص طرائق تدريس الاجتماعيات بعدد من التكرارات بلغ (2557) تكرارًا، وبمتوسط حسابي بلغ(17,8)، وبدرجة توافر متوسطة ايضًا، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ هذه المفردات قد يكون محتواها غير شامل للأفكار بما فيه الكفاية، ولا تغطي مجموعة واسعة من وجهات النظر والزوايا حول الموضوع، ولا تتضمن عمقًا في موضوعاتها.



شكل (26) الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في مناهج تخصص طرائق تدريس الاجتماعيات

الجدول (38)

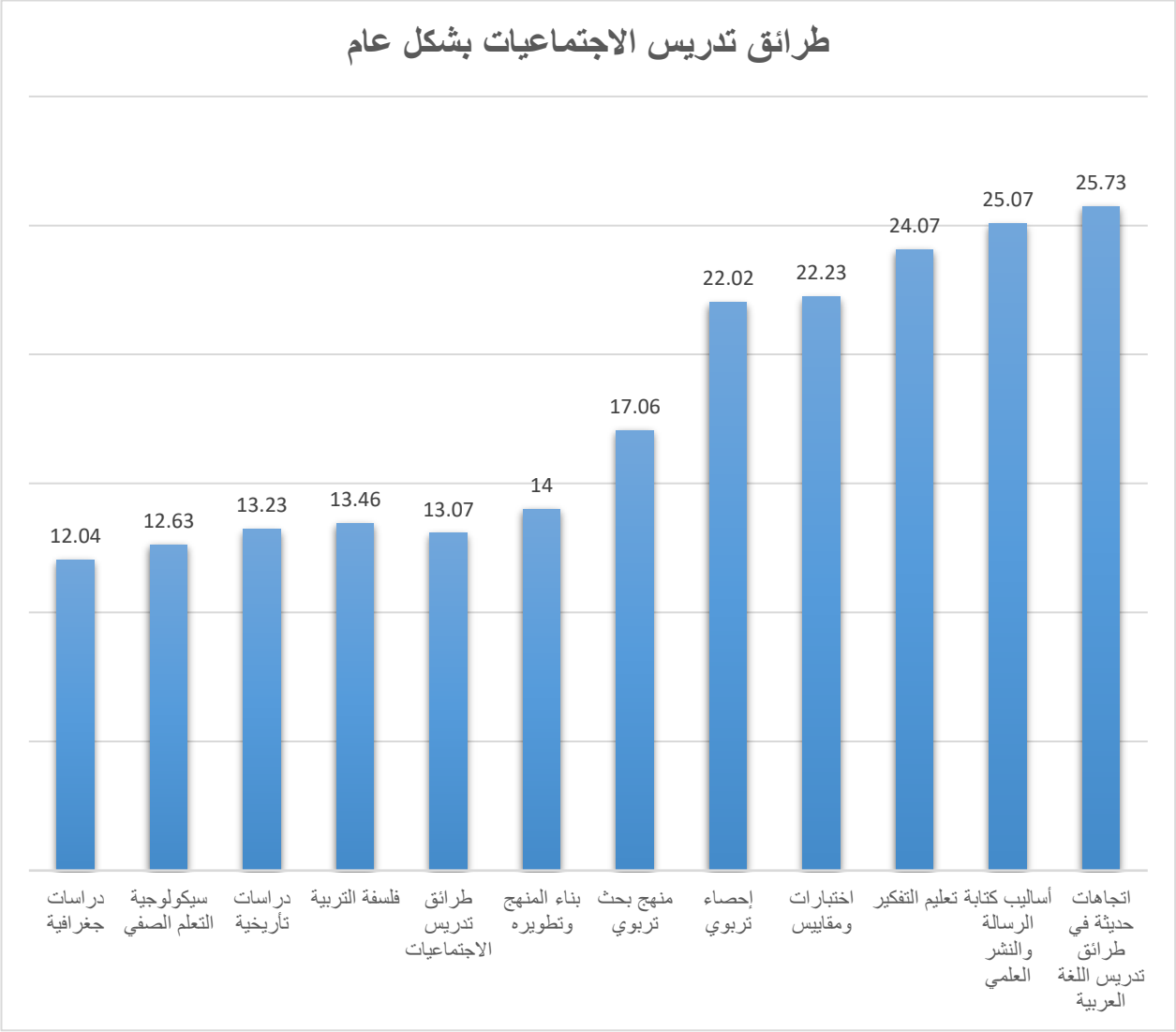
التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي ودرجة توافر مجالات الجودة الفكرية في منهج تخصص طرائق تدريس الاجتماعيات لمرحلة الماجستير

الرتبة	المجال	عدد التكرارات	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	درجة التوافر لكل منهج	الوسط الحسابي لمنهج التخصص ككل	درجة التوافر لمنهج التخصص ككل
1	اتجاهات حديثة في طرائق تدريس اللغة العربية	3085	12%	25.73	متوسطة	17,88	متوسطة
2	أساليب كتابة الرسالة والنشر العلمي	3079	12%	25.07	متوسطة		
3	تعليم التفكير	2963	11%	24.07	متوسطة		
4	اختبارات ومقاييس	2667	10%	22.23	متوسطة		
5	إحصاء تربوي	2642	10%	22.02	متوسطة		
6	منهج بحث تربوي	2118	8%	17.06	متوسطة		
7	بناء المنهج وتطويره	1883	6%	17.0	متوسطة		
8	طرائق تدريس الاجتماعيات	1841	6%	16.07	متوسطة		
9	فلسفة التربية	1815	6%	13.46	ضعيفة		
10	دراسات تأريخية	1587	6%	13.23	ضعيفة		
11	سيكولوجية التعلم الصفي	1518	6%	12.63	ضعيفة		
12	دراسات جغرافية	1490	6%	12.04	ضعيفة		

يتضح من الجدول(38) أنّ منهج(اتجاهات حديثة في طرائق تدريس اللغة العربية)، ومنهج (أساليب كتابة الرسالة والنشر العلمي) قد حازا الرتبة(1) و الرتبة (2) تباعًا، في مستوى توافر معايير الجودة الفكرية في منهج طرائق تدريس الاجتماعيات، بعدد تكرارات بلغت للأول(3085) تكرارًا، وللثاني(3079) تكرارًا، وبمتوسط حسابي لصاحب الرتبة(1) بلغ(25,73) ولصاحب الرتبة (2) بلغ (25,07)، وبدرجة توافر للإثنين متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ مفردات هذين المنهجين

يهتمان بتطبيق المعارف والمهارات والافادة منها في مواقف جديدة، وقد تتيح للدراسين اقتراح حلول إبداعية للمشكلات العلمية، وكذلك قد تتيح هذه المفردات تنظيم عملية التعلم وبناء الخبرات لدى المتعلم، بالإضافة إلى تميَز موضوعاتهما بالحداثة، وقد تعنى بالتفاعل الايجابي بين أركان العملية التعليمية، وقد تعزي ايضًا إلى أنّ هذه المفردات تتضمن معرفة اجنبية وتطبقها على وفق ضوابط تتلاءم مع الواقع، وأنّ هذه المفردات تساعد الدارسين على التعامل مع المشكلة في ظروف متباينة ومن مناظير عقلية مختلفة، وقد تساعدهم ايضًا في تقييم المعرفة المتداولة عن طريق ما تطرحه من أفكار.

في حين حصلت المنهجات (دراسات تأريخية، وسيكولوجية التعلم الصفي، و دراسات جغرافية) على الرتب(10 ، 11 ، 12) تباعًا، بتكرارات بلغت لصاحب الرتبة(10) (1587)تكرارًا، وبمتوسط حسابي(13,23)، وبعدد تكرارات لصاحب الرتبة(11) بلغت (1518) تكرارًا، وبمتوسط حسابي بلغ(12,63)، في حين حصل منهج (دراسات جغرافية) صاحب الرتبة(12)، على عدد تكرارات بلغت(1490) تكرارًا، وبمتوسط حسابي (12,04)، وبدرجة توافر لهذه المنهج ضعيفة، وقد يُعزى ذلك إلى أن مفردات هذه المنهج قد لا تتضمن أنشطة علمية، ولا تتيح لدارسيها تصورات علمية للتعقيدات المعرفية والعلاقات المتشعبة، وقد لا تتناول الأفكار العميقة بنحوٍ تفصيلي، وقد يُعزى ايضًا إلى أن هذه المفردات لا تساعد الدارسين على توسيع دائرة تفكيرهم عن طريق الأنشطة العالية التفكير، وقد لا تساعدهم على إجراء استقصاء لحل المشكلات بنحوٍ بحثي، بالإضافة إلى أنّ موضوعاتها قد لا تنسجم مع متطلبات سوق العمل.



شكل (27) الوسط الحسابي لمجالات الجودة الفكرية في منهج طرائق تدريس الاجتماعيات

الفصل الخامس

اولًا: الاستنتاجات

ثانيًا: التوصيات

ثالثًا: المقترحات

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

اولًا: الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث الحالي فإنّ الباحث استنتج الآتي:

1- تفتقر موضوعات مناهج الدراسات العليا في تخصصي طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الاجتماعيات إلى الأفكار العميقة، ولا تتناولها بنحوٍ تفصيلي.

2- تتضمن مناهج الدراسات العليا لتخصصي طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الاجتماعيات نقدًا للأفكار والموضوعات في طياتها.

3- تساعد مناهج الدراسات العليا لتخصصي طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الاجتماعيات بنحوٍ بسيط الدارسون على إجراء استقصاء لحل المشكلات بنحوٍ بحثي.

4- توسع موضوعات مناهج الدراسات العليا لتخصصي طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الاجتماعيات بنحوٍ طفيف دائرة تفكير الدارسين، وذلك ببعض الأنشطة العالية التفكير.

5- يتميّز محتوى مناهج الدراسات العليا لتخصصي طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الاجتماعيات بشموله للأفكار بنحوٍ كافٍ.

6- تعرض مناهج الدراسات العليا لتخصصي طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الاجتماعيات أفكارها، وموضوعاتها على وفق التسلسل المنطقي.

7- تتضمن مناهج الدراسات العليا لتخصصي طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الاجتماعيات الدقة في موضوعاتها الرئيسة، والفرعية.

10 – تبتعد مناهج الدراسات العليا لتخصصي طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الاجتماعيات إلى حدٍ ما عن السطحية والتفكك في عرض المحتوى الدراسي.

11- تعتمد موضوعات مناهج الدراسات العليا لتخصصي طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الاجتماعيات على اسلوب السرد بنحوٍ كبير.

12 – تكثر موضوعات مناهج الدراسات العليا لتخصصي طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الاجتماعيات من الأفكار الخاصة ومعتمدة بشكل واضح على مصادرٍ خاصة.

13 – لا تتضمن مناهج الدراسات العليا لتخصصي طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الاجتماعيات معرفة أجنبية، وإن وجدت فلا تطبقها وفق ضوابط تتلاءم مع الواقع.

14 – لا تنسجم موضوعات مقررات الدراسات العليا لتخصصي طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الاجتماعيات مع متطلبات سوق العمل.

15 – تضمن مناهج الدراسات العليا لتخصصي طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الاجتماعيات تعريفات واضحة للمصطلحات والمفاهيم العلمية.

16 – لموضوعات مقررات الدراسات العليا لتخصصي طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الاجتماعيات القدرة على استيعاب وجهات نظر من الماضي وتأصيلها.

17 – تستثمر موضوعات مقررات الدراسات العليا لتخصصي طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الاجتماعيات التغذية الراجعة بفاعلية.

18 _ لا تتميز موضوعات مقررات الدراسات العليا لتخصصي طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الاجتماعيات بالحداثة.

19 _ تُعنى مناهج الدراسات العليا لتخصصي طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق تدريس الاجتماعيات بالتفاعل الإيجابي بين أركان العملية التعليمية.

ثانيًا: التوصيات: في ضوء نتائج البحث الحالي، والاستنتاجات، فأن الباحث يوصي بالآتي:

1- تشكيل لجان مختصة من إداريين أو تدريسين في كليات التربية الأساسية، لمناقشة معايير الجودة الفكرية، وسبل تطبيقها في كلياتهم.

2- تقديم معايير الجودة الفكرية إلى الأقسام المعنية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي؛ بغية العمل على تطبيقها، في تخصصات طرائق التدريس المختلفة، بكليات التربية الأساسية.

3- ضرورة اهتمام المعنيين في كلية التربية الأساسية بتشجيع وتطوير والأخذ بأيّ محاولة (فردية أو جماعية) تصبُّ في تطوير المناهج أو الواقع التعليمي على وفق التطورات الحديثة.

4- عقد الندوات، والمؤتمرات التي تستهدف أدبيات الجودة الفكرية وسبل تطبيقها في كلية التربية الأساسية.

5- ضرورة تهيئة الأجواء الأكاديمية الملائمة للاستفادة من أصحاب الخبرات الكامنة، كالتشجيع المعنوي المتواصل لهم، والعمل على تحويلها إلى خبرات صريحة يمكن الاستفادة منها.

ثالثًا: المقترحات: استكمالًا للبحث الحالي؛ يقترح الباحث إجراء دراسات حول الموضوعات الآتية:

1- إجراء دراسات مماثلة في مقررات كليات أخرى ككليات التربية.

2- إجراء دراسة حول فاعلية بناء برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة الفكرية في تطوير الكفايات التدريسية لدى تدريسي كليات التربية الأساسية.

3- بناء دليل مساعد على وفق معايير الجودة الفكرية، لتنمية الكفايات التعليمية.

4- بناء مقرر دراسي للدراسات العليا قائم على معايير الجودة الفكرية في تنمية التفكير العليا للدارسين في كليات التربية الأساسية.

مصادر البحث

العربية

و

الأجنبية

اولًا: المصادر العربية:

- ابراهيم، فاضل خليل: **اساسيات في المناهج الدراسية**، دار ابن الاثير للطباعة والنشر، ط 2، الموصل، 2011.
- ابراهيم، مجدي عزيز: **دراسات في المنهج التربوي المعاصر**، مكتبة الانجلو المصرية، ط2، القاهرة، 2000
- إبراهيم، محمد عبد الرزاق: **منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة**، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط2، عمان، 2007.
- ابن سلمة، المنصوري وابراهيم الحارثي (2005): **المرشد في تأليف الكتاب المدرسي ومواصفاته**، مكتب التربية العربية لدول الخليج، ط2، الرياض، 2005.
- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل: **لسان العرب**، مجلد2، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان،1994.
- ابو جادو، صالح محمد علي: **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن، 2000.
- أبو جادو، صالح: **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.
- ابو زايدة، حاتم يوسف محمد: **مناهج البحث العلمي**، مركز ابحاث المستقبل، ط2، فلسطين، 2018.

- أسامة جبريل، ياسر سيد حسن، سالي كمال إبراهيم: **فاعلية نظام تدريس قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية الفهم العميق للتفاعلات النووية والقابلية للتعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية**. مجلة البحث العلمي في التربية، العدد (21)، ابريل (2020).
- الأغا، إحسان خليل: **البحث التربوي عناصره ومناهجه وأدواته**، مطبعة المقداد، ط3، غزة، 1997.
- بامفلح، فاتن سعيد: **أساسيات نظم استرجاع المعلومات الإلكترونية**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، 2006.
- البديري، حسين صادق: تحليل محتوى كتب الكيمياء للمرحلة المتوسطة على وفق العمق المعرفي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بغداد، ابن الهيثم، 2020.
- بني عطا، أحمد محمد: **تقويم كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في الأردن وبناء نموذج مقترح لتطويرها في ضوء المعايير العالمية للكتب المدرسية**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة عمان العربية لدراسات العليا، عمان، 2004.
- البوهي، رأفت والمصري، إبراهيم وماجد، احمد وعبد الرحيم، منى: **الجودة الشاملة في التعليم**، دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، 2018.
- البيلاوي، حسن، وسلامة، حسين: **ادارة المعرفة في التعليم**، دار الوفاء للنشر والتوزيع، الاسكندرية، 2007.
- توفيق، رؤوف: **الفجوة الرقمية في المنظمة التعليمية المصرية في إطار مفهوم مجتمع المعرفة**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، 2010.
- الجمري، منصور: **مقال في مجلة الوسط الرقمية**، العدد11، البحرين،2002.

- الحاوري، محمد عبد الله ومحمد سرحان علي قاسم: **مقدمة في علم المناهج التربوية**، ط1، دار الكتب للنشر والتوزيع، صنعاء، 2016.
- الحربي، عبد الكريم: **تحليل محتوى مقررات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية وتقويمها في ضوء معايير مقترحة للكفاءة اللغوية**. أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2013.
- الحسين، إبراهيم بن عبد الكريم: **من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة**، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية، تحت عنوان الجودة في التعليم العام، 2007.
- الحماد، عبد الله، سليمان: **المكانز ودورها في الفهرسة الموضوعية**. رسالة المكتبة، مج44، ع 3، 2009.
- حمادات، محمد حسن: **المناهج التربوية نظرياتها- مفهومها- اسسها- عناصرها- تخطيطها- تقويمها**، ط1، دار حامد، عمان، 2007.
- حنّان، رزق الله، **أثر التمكين على تحسين جودة الخدمة التعليمية بالجامعة** (دراسة ميدانية لعينة من كليات جامعة منتوري قسطنطينية)، **المؤتمر الاقتصادي لجامعة القدس المفتوحة**، 2010.
- حويحي، نعمة الله إسماعيل، **تحليل محتوى أدب الأطفال في ضوء معايير الأدب في التصور الإسلامي**، مكتبة الملك عبد العزيز، الرياض، 1995.
- الخالدي، عماد وجيه، **تحليل المحتوى طريقة بحث علمية لتحليل الوثائق**، معهد الإدارة، الرياض، ع3، مجلد 13، 1986.
- الخزرجي، سليم ابراهيم (2011): **اساليب معاصرة في تدريس العلوم**، ط1، دار اسامه للنشر والتوزيع، الاردن- عمان.

- داوود، حسين عبد المنعم وأخرون: العلوم، ط1، وزارة التربية، المديرية العامة للمناهج، العراق، 2006.
- دوبدري، رجاء وحيد: **البحث العلمي اساسياته النظرية وممارسته العملية**، دار الفكر المعاصر، سوريا، 2000.
- ديلور، جاك، **التعلم ذلك الكنز الكامن**، تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين، ترجمة: – – جابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، القاهرة، 1998.
- زاير، سعد علي وإيمان إسماعيل عايز: **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2014.
- الزغاط، جمال سليمان: **تقويم أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات**، الجامعة الإسلامية، غزة، 2005.
- الزهيري، عبد الكريم محسن و حيدر عبد الكريم الزهيري: **المناهج التربوية الحديثة**، ط1، مكتب المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان2018.
- الزهيري، طلال ناظم. عبد الواحد، أمال عبد الرحمن: **التحليل الموضوعي لمصادر المعلومات الرقمية – أدواته وأهميته في الاسترجاع**. العراق: مجلة آداب البصرة، ع76، 2016.
- الزيدي، رائد، **تقويم المناهج الدراسية لأقسام اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة**. أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية/ ابن رشد، جامعة بغداد، 2011.
- سالم، نادية، **إشكاليات استخدام تحليل المضمون**، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، 1983

- السامرائي، مهدي صالح وآخرون: **معايير تطوير المناهج الدراسية في جامعة بغداد،** مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، 2007.
- الساموك، سعدون محمود وهدى علي جواد الشمري: **المناهج المدرسية،** ط1، الوراق للنشر والتوزيع، فلسطين، 2009.
- السباعي، احمد، **تقييم فرص تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة كمرتكز لتحسين جودة أداء العملية التعليمية،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الإدارة، جامعة أسيوط، مصر، 2005
- سعادة، جودة أحمد وعبد الله محمد إبراهيم: **المنهج المدرسي المعاصر،** ط4، دار الفكر، عمان، 2004.
- السكري، عادل، **النظرية المعرفية: من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة،** الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1999.
- السلاطين، علي ناصر، **تحقيق الجودة والتميز في مؤسسات التعليم العالي** (بحوث ودراسات علمية محكمة)، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمّان، 2014.
- السلمي، علي، إدارة التميّز: **نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة،** دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2013.
- سليمان، سناء محمد: **مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ومهاراته الأساسية،** ط1، القاهرة، عالم الكتب، 2009.
- سمارة، عزيز: **مبادئ القياس والتقويم في التربية،** ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، بيروت، 1989.

- السميري، لطيفة: **تقويم مقرر علم النفس للصف الثاني الثانوي لتعليم البنات بمدينه الرياض من وجهه نظر المعلمات والمشرفات في ضوء الاتجاهات المعاصرة في المناهج**، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، جامعه الملك سعود- الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، 2004.
- سيد، محمود: **في الأداء اللغوي**، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، 2005.
- السيد، نادية وتوفيق، عفاف، **تفعيل دور التعليم الجامعي في تأسيس مجتمع المعرفة: رؤية مستقبلية، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الثالث للمركز العربي للتعليم والتنمية** (توظيف المعلوماتية في ثقافة الاجيال الجامعية: رؤى واستراتيجيات تربوية) للمدة من (5-7) شباط، جامعة سيناء، مصر ،2008.
- شاهين، عبد الرحمن يوسف: **الكشف عن مدى توفر مستويات العمق المعرفي في كتب الاحياء للمرحلة الثانوية نظام المقررات للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية- دراسة تحليلية**، 36 (1)، 418- 456، 2004.
- شحاتة، حسن: **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الدار العربية للكتاب ،2005.
- شماخي، خولة، **دور ادارة المعرفة في ضمان تحقيق جودة التعليم العالي** (دراسة عينة كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير في جامعة قاصدي مرباح ورقلة)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2016.
- شوقي، حساني محمود: **تطوير المناهج (رؤية معاصرة)**. ط1، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر، 2009.

- صابر، فاطمة عوض وميرفت على خفاجة: **اسس ومبادئ البحث العلمي**، ط1، دار المنتزه للنشر والتوزيع، الاسكندرية (2002).
- صالح، عماد عيسى: **الأسس النظرية والتطبيقات العملية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2006.
- صالح، عماد عيسى: **آليات التكشيف على الويب وأدواته. تونس: ندوة الأدوات الحديثة لفهرسة وتكشيف مصادر المعلومات في البيئة الرقمية والويب**. مسترجع في 2017/10/5 من: https://www.slideshare.net/esalh/ss-18699804، 2013.
- صبري، هالة عبد القادر، **جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، العدد 4، 2019.
- الضامن، منذر، **اساسيات البحث العلمي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن،2007.
- الظاهر، نعيم ابراهيم، **ادارة التعليم العالي**، عالم الكتب الحديث، اربد، الاردن، 2013.
-
- عبد الباسط، محمد، **أصول البحث الاجتماعي**، دار الشروق، القاهرة، 1980
- عبد الباقي، زيدان، **قواعد البحث الاجتماعي**، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1974
- عبد الحميد، محمد، **تحليل المحتوى في بحوث الإعلام**، دار الشروق، القاهرة، 1983.
- عبد الرحمن، أنور، وزنكنة، عدنان: **الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الان**سانية، شركة الوفاء، للطباعة، 2002.

- عبد الوهاب، آثار، **متطلبات جودة التعليم العالي وتأثيرها في تحقيق التفوق التنظيمي:** دراسة حالة لجامعتي بغداد والنهرين، رسالة ماجستير، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد، 2016.
- عبد الله، ولاء وابو راضي، سحر، **استراتيجية مقترحة لتطوير كليات التربية في ضوء نماذج المنظمة المتعلمة:** دراسة حالة، كلية التربية، جامعة بنها، مصر، 2015.
- عبد الهادي، محمد فتحي: **الاتجاهات الحديثة في التحليل الموضوعي للمعلومات وموقف قطاع المعلومات منها.** الدار البيضاء: المؤتمر العشرين للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، 2009.
- العبودي، احمد: **بناء معايير لتطوير مناهج الرياضيات في ضوء المعايير العالمية ومدى تضمينها في مناهج الرياضيات للمرحلة الابتدائية في العراق،** اطروحة دكتوراه(غير منشورة)، جامعة بغداد، ابن الهيثم، 2012.
- عبيد، ماجدة السيد: **مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة.** دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2014.
- العتابي، ليث، الأدوات المعرفية: **كيف نمتلك الادوات الملائمة في عالم المعرفة والعلم،** تقديم: إدريس هاني، دار الولاء، بيروت، لبنان، 2014.
- العدواني، خالد مطهر (2016): **اساسيات البحث العلمي،** دليل تطبيقي لطلبة المعاهد الفنية وكليات المجتمع، الكويت.
- العزاوي، سامي وكريم، وفاء: دراسة استطلاعية **لمدى توافر مؤشرات الجودة والاعتمادية في اختيار الهيئة التدريسية في جامعة ديالى من وجهة نظر تدريسيها،** مركز ابحاث الطفولة والأمومة، جامعة ديالى، 2012.

- عزوزي، حسين: **منهجية البحث في العلوم الشرعية**، فاس، 1986.
- عزيز، سيف، والعبيدي، عبدالحسن: **المساعد في كتابة البحوث التربوية**، دار الدكتور للعلوم الإدارية والاقتصادية، بغداد، 2019.
- العساف، صالح بن حمد: **المدخل الى البحث في العلوم السلوكية**، ط1، مكتبة العبيكان، الرياض، 2000.
- عطية، محسن علي: **البحث العلمي في التربية مناهجه – أدواته – وسائله الإحصائية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2017.
- عقيل، حسين: **قواعد المنهج و طرق البحث العلمي**، ط1، دار ابن الكثير، (2010).
- عقيلي، عمر، **مدخل الى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة**، دار وائل للنشر، عمان– الأردن 2001.
- علي، محمد السيد: **التربية العلمية وتدريس العلوم**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، كلية التربية، جامعة المنصورة، 2003.
- العناسوه، محمد علي: **التكشيف والاستخلاص والانترنت في المكتبات ومراكز المعلومات**. عمّان: جدارا للكتاب العالمي، 2009.
- العوضي، ابراهيم: **دراسة تحليلية تقويمية لكتاب التاريخ للصف العاشر في دولة الامارات العربية المتحدة في ضوء المعايير المعاصرة**. مجلس ابوظبي للتعليم – مدرسة الاتحاد النموذجية، 2010.
- فتح الله، مندور عبد السلام: **التقويم التربوي**، دار النشر الدولي، الرياض، 2000.
- الفيل، حلمي: **متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية (تأصيل وتوطين)**، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2019.

- قاسم، حشمت: **مدخل لدراسة المكتبات وعلم المعلومات**. القاهرة: دار غريب، 2007.
- قرني، زبيدة محمد: **تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها**، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، 2016.
- قُطر، محمود: **الفهرسة الموضوعية**. اليسير للمكتبات وتقنية المعلومات. مسترجع في 2017/10/5 من: http://alyaseer.net/vb/showthread.php?t=7263&page=3، 2006.
- القيسي، ميادة ابراهيم طالب حياوي: **القيم التربوية في فكر الامام زين العابدين (عليه السلام)، رسالة** ماجستير غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، 2008.
- القيسي، هناء محمود: **فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم العالي (الأساليب والممارسات)** دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، 2016.
- كاظم، وديان جواد: **تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة على وفق معايير (STEAM)**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل2019.
- الكسباني، محمد: **تطوير المنهج من منظور الاتجاه المعاصر**، مؤسسة حورس الدولية للنشر، الاسكندرية، 2010.
- اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي: **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس**، عالم الكتب، القاهرة، 2013.
- المسلماوي، جواد ضايع: **بناء معايير مقترحة لتمكين المعرفة في مناهج اللغة العربية على وفق متطلبات جودة التعليم في كليات التربية الاساسية**، أطروحة دكتوراه(غير منشورة)، جامعة ديالى، كلية التربية الاساسية، 2019.

- ماضي، أسماعيل: **دور ادارة المعرفة في ضمان تحقيق جودة التعليم العالي (حالة دراسية الجامعة الاسلامية بغزة)**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة، 2010.
- مجمع اللغة العربية: **المعجم الوسيط**، ط 4، القاهرة، 2004.
- مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، وزارة التربية والتعليم المصرية، القاهرة، 1994.
- محجوب، بسمان فيصل: **عمليات إدارة المعرفة: مدخل للتحول إلى جامعة رقمية**، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة، المؤتمر العلمي السنوي الرابع (إدارة المعرفة في العالم العربي)، عمان، الاردن 2004.
- محمد، فلاق: **عمليات ادارة المعرفة وتأثيرها في تحقيق الميزة التنافسية، الملتقى الرابع حول المنافسة والاستراتيجيات للمؤسسات الربحية في الدول العربية**، جامعة حسيبة بن بو علي، الجزائر، 2010.
- محمد، وائل عبدالله وريم احمد عبدالعظيم: **تحليل محتوى المنهج في العلوم الانسانية**، ط1، دار المسرة، عمان.(2012)
- مرعي، توفيق أحمد، ومحمد محمود الحيلة: **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها – عناصرها – وعملياتها**، ط7، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن عمان، 2009.
- مصطفى، أحمد سيد: **إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، مؤتمر إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي**، المنعقد في كلية التجارة ببنها 11-12 مايو 1997.
- ملحم، يحيى: **التمكين كمفهوم إداري معاصر**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 2009.

- معلوف، لويس: **المنجد في اللغة والاعلام**. ط26، لبنان: دار المشرق، 1908.
- المغربي، كامل محمد: **أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، الدار العلمية ودار الثقافة، عمان الأردن، 2005.
- الناقة، محمود كامل حسن: طرق التدريس، **معايير جودة الأصالة والمعاصرة للعناصر التربوية، ندوة مناهج التعليم العام "نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الإسلامي ومجتمعات الأقليات المسلمة** "، السودان،2005
- النشرتي، مؤمن: نحو **التكامل المعرفي من واقع توظيف الأنطولوجيات في إطار التنقيب عن البيانات– دراسة تحليلية**. الدوحة: المؤتمر الثالث والعشرون للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، 2012.
- الهبائلي، حسن: **تحليل المحتوى، المجلة العربية للمعلومات**، تونس، ع2، مجلد 10، 1989.
- عبد العال، امل هلال: **تطوير الإدارة الجامعية في ضوء فعليات إدارة الجودة الشاملة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة القاهرة، 2002.
- الوكيل، احمد، والمفتي، احمد امين: **اسس بناء المناهج وتنظيماتها**، ط2، دار المسيرة للطباعة والنشر للطباعة والنشر، عمان، 2007.

ثانيًا: المصادر الأجنبية:

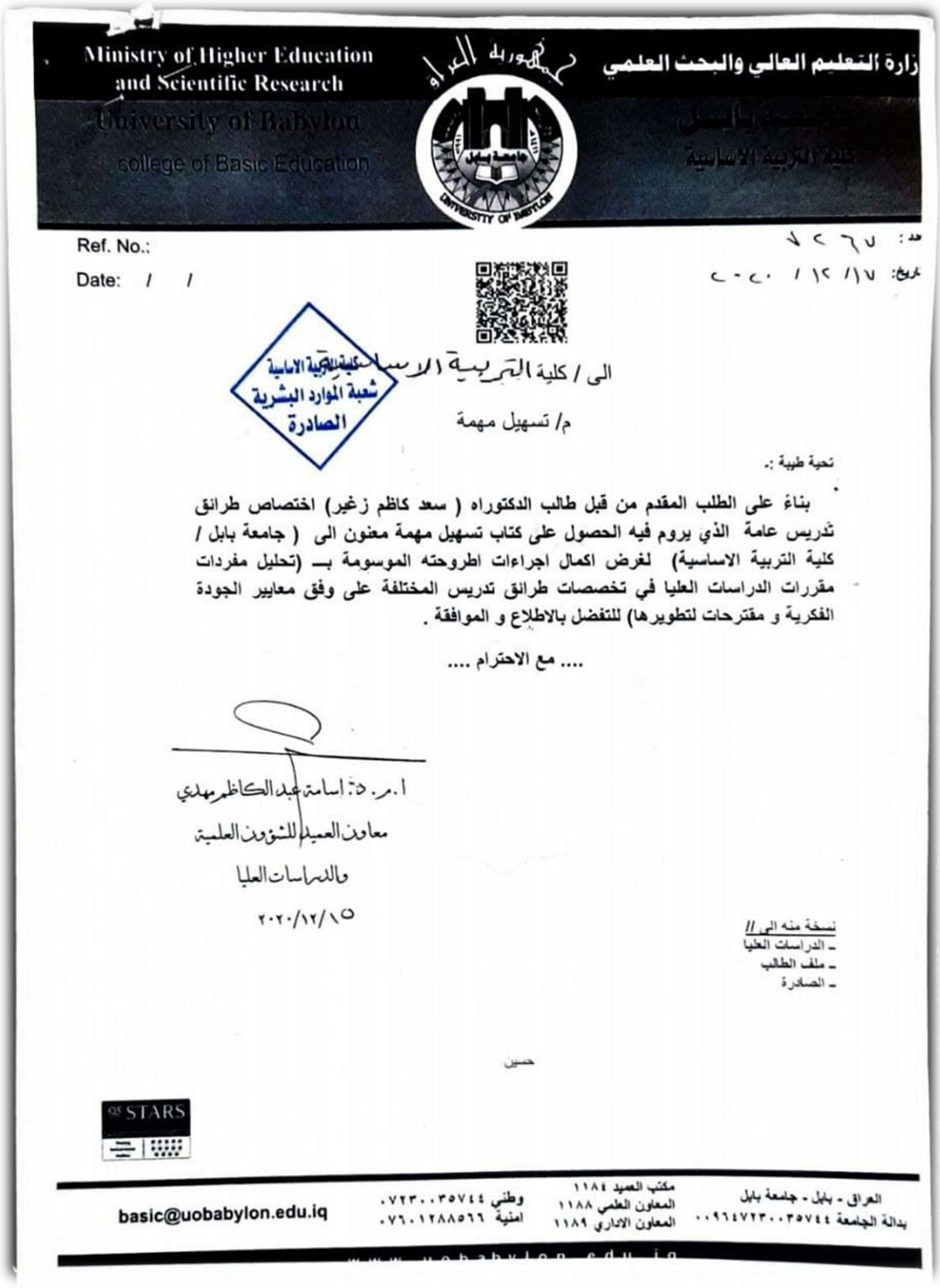
- Dogbey، J.، & Dogbey، J: **Depth of knowledge and context characteristics of the West African Examination Council's Core Mathematics assessment** - the case of Ghana from 1993-2013. Assessment in Education Principles، Policy & Practice ، 25(4)، 376-398. doi: 10.1080/0969594x.2016. 1192524, 2016.
- Papanthymou, Anastasia & Darra, Maria, **Quality Managemennt in Higher Education: Review and Perspectives,** Higher Education Studies,2017**.**
- Hess، K.، Jones، B.، Carlock، D & Walkup، J: **Cognitive Rigor: Blending the Strengths of Bloom's Taxonomy and Webb's Depth of Knowledge to Enhance Classroom-level Processes**.2009.
- Holmes، S. R.: **Teacher preparedness for teaching and assessing depth of knowledge، (**Doctoral Dissertation University of Southern Mississippi، USA).2011
- Interprof Care: **Analysing the cognitive rigor of interprofessional curriculum using the Depth of Knowledge framework**، Western Cape، South Africa**.2017**
- Kerling، Fred: N، u: Foundations of ehavioral، **Research Educational and Psychological in quiry**، New York، Holt Rinchart and Winston inc. 1964
- Mississippi State University: **Webb's Depth of Knowledge Guide Career and Technical Education Definitions**، HTTP://REDESIGN.RCU.MSSTATE.EDU. 2009
- Kunze, Jennifer Ellen, **Professionals Learning in Community to Improve the Intellectual Quality of Students' Thinking**: A Middle-Level Case Study (2006).

- Fred M. Newmann, and Dana L. **Carmichael Authentic Intellectual Work: Common Standards for Teaching Social Studies**. University of Wisconsin–Madison *Social* Education 73(1), pp 43–49 ,2009
- **Kerr, John F: Changing the Curriculum,** London University of London Press Ltd, 1968
- Tanner, A: R.& I. J. Detoro: **Totel Quality Management, Mass: Addison Wesley publishing** co.1992.
- Webster`s,**Third New International Dictionary**.R.I.1977.
- Webb‹N.(2005): Report‹**Alignment Analysis of Science Standards and Assessments**‹ Michigan‹ Grades 5 and 8. Retrieved Feb. 26‹ 2015 from: http://www.isbe.net/ as-sessment /pdfs/isat_align_ science.pdf.

الملحق

ملحق(1)

كتاب تسهيل مهمة الباحث



Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Babylon
college of Basic Education

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية الاساسية

Ref. No.: العدد: ٧٢٦٧
Date: / / التاريخ: ١٧/ ١٢ / ٢٠٢٠

الى / كلية التربية الاساسية
م/ تسهيل مهمة

كلية التربية الاساسية
شعبة الموارد البشرية
الصادرة

تحية طيبة :-

بناءً على الطلب المقدم من قبل طالب الدكتوراه (سعد كاظم زغير) اختصاص طرائق تدريس عامة الذي يروم فيه الحصول على كتاب تسهيل مهمة معنون الى (جامعة بابل / كلية التربية الاساسية) لغرض اكمال اجراءات اطروحته الموسومة بـ (تحليل مفردات مقررات الدراسات العليا في تخصصات طرائق تدريس المختلفة على وفق معايير الجودة الفكرية و مقترحات لتطويرها) للتفضل بالاطلاع و الموافقة .

.... مع الاحترام ....

ا.م.د. اسامة عبد الكاظم مهدي
معاون العميد للشؤون العلمية
والدراسات العليا
٢٠٢٠/١٢/١٥

نسخة منه الى //
- الدراسات العليا
- ملف الطالب
- الصادرة

حسين

QS STARS

العراق - بابل - جامعة بابل
بداية الجامعة ٠٠٩٦٤٧٢٣٠٠٣٥٧٤٤
مكتب العميد ١١٨٤
المعاون العلمي ١١٨٨
المعاون الاداري ١١٨٩
وطني ٠٧٢٣٠٠٣٥٧٤٤
امنية ٠٧٦٠١٢٨٨٥٦٦
basic@uobabylon.edu.iq

ملحق(2)

الأداة بصورتها الأوليــة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
قسم التربية الخاصة
طرائق التدريس العامة / الدكتوراه

م/ استطلاع آراء المحكمين حول المعايير والمؤشرات المعيارية للجودة الفكرية

الأستاذ الفاضل .....المحترم.

الأستاذة الفاضلة ..... المحترمة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته **..**

استكمالًا لمتطلبات نيل شهادة الدكتوراه في طرائق التدريس العامة؛ يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم بـ : تحليل مفردات مقررات الدراسات العليا في تخصصات طرائق التدريس المختلفة على وفق معايير الجودة الفكرية ومقترحات لتطويرها . ولما كان من اجراءات البحث الحالي القيام بتحليل مفردات مقررات الدراسات العليا على وفق معايير الجودة الفكرية في تخصصات :

- **طرائق التدريس العامة / لمرحلة الدكتوراه .**
- **طرائق تدريس اللغة العربية / لمرحلة الماجستير .**
- **طرائق تدريس الاجتماعيات / لمرحلة الماجستير .**

فقد تم الاستعانة بمجموعة واسعة من الدراسات الأجنبية والعربية ذات العلاقة لبناء معايير خاصة بالجودة الفكرية.

ونظرًا لما يعهده الباحث فيكم من خبرةٍ وسعة اطلاع، يُسعده أن يستعين بآرائكم السديدة التي من شأنها انجاح البحث من خلال موافقتكم من عدمها لما يضعه الباحث بين أياديكم الكريمة من معايير للجودة الفكرية .

وقبل ذلك يود الباحث هنا ان يلفت انتباهكم إلى ان مصطلح الجودة الفكرية هو : احد جوانب اطار التدريس الجيد وهو مصطلح يتعامل مع المعرفة ويركز على انتاج فهم عميق للمفاهيم والمهارات والافكار الجوهرية، وهو مزيج من المعرفة بالمحتوى والمعرفة التربوية، والتي يمكن ان توضح قدرة المعلمين على تصميم المحتوى وتعليمه وقدرة الطلبة على المشاركة في التفكير العالي والتواصل بنحو جوهري حول ما يتعلمونه .

وبحسب ما أكد عليه أنموذج (NSW)[1] فبُعد الجودة الفكرية ينبع من إنَ إدراك نتائج الطلبة عالية الجودة تنتج إذا ركز التعلم على العمل الفكري والذي يركز على المفاهيم والأفكار المهمة والجوهرية، ويتطلب ذلك مشاركة معرفية وأكاديمية كبيرة مع معرفة عميقة .

وفي أطار زيادة الاهتمام بدور التعليم ونواتجه على المستوى العالمي، وفي سياق العولمة ومجتمع المعرفة، وما نتج عنه من الاهتمام بالجودة وإعداد البرامج الخاصة بها في كل المناحي، فإن المعايير والمستويات المعيارية تسهم في رسم توقعات لطموحاتنا في التعليم، وتوجيه العمل التربوي في مجالاته كافه، وتوفير محكات موضوعية لقياس نجاحاتنا في مسيره التعليم، وتؤكد ايضا أن جميع الطلبة قادرون على التعلم في مستويات عليا، وإن التميز للجميع، وبالتالي فإن توافر المعايير ضرورة حتمية لتوافر الفرص وتكافؤها .

ويحتاج المعلمون إلى السعي لخلق عمليات تعلم عالية الجودة لطلبتهم تعزز التفكير عالي المستوى وتمكن الطلبة من التفكير بشكل بنّاء في المعرفة والتي يشعر كل تدريسي أن من واجبه أن يكون مستعدا لطلبته وإن يخلق منهجًا تعليميًا عالي الجودة يتعلق بهم .

ومن هنا بدأت الأمم والدول المتقدمة منها والنامية . على حد سواء . تركز على جوده التعليم وقضاياه بهدف تطويره، وقد طالت عملية الإصلاح والتحسين في بعض الدول العربية جوانب عديدة في التعليم، ومنها المناهج وتنظيمها وتأليفها من جديد على وفق معايير معاصره وأكثر حداثة، وقد لمسنا هذا في عدد من التجارب؛ مثل التجربة القطرية والاردنية والاماراتية، حيث أولت هذه الدول اهتماما كبيرا بنظم التعليم، وذلك انطلاقا من قناعتها بدور التعليم في تحقيق التنمية بمفهومها الشامل (البشري والاقتصادي)، إذ تم إعادة النظر في المناهج باعتبارها الطريق والهادي الذي يقود إلى تحقيق الأهداف المنشودة(العوضي، 2010 : 15)

[1] - أنموذج نيو ساوث ويلز : التدريس الجيد في مدارس سيدني (ورقة مناقشة) 2003 .

ويرى الباحث أن النظرة إلى التعليم العالي يجب أن تتغير نحو الأفضل والتركيز على الإبداع والابتكار والتحسين المستمر للنوعية في الجامعات لمنافسة الجامعات الرصينة والمتقدمة، وتعد الدول العربية بمجموعها متأخرة إذا ما قورنت بالدول المتقدمة في مجال العلوم والتكنولوجيا وما زالت هناك مشكلات تؤثر على برامج التعليم العالي والبحث العلمي ومنها عدم تطبيق معايير الجودة على الجامعات الرسمية وخاصة في مرحلة الدراسات العليا من أجل تحسين نوعيه المخرجات، وبالتالي فإن تطبيق هذه المعايير على مناهج التعليم العالي بصورة خاصة قد يساعدنا في الحصول على مخرجات تعليمية تتميز بفكر عالي وقدرة على التحليل النقدي وامكانية التعامل مع المعلومات والأفكار بطرق تفكير ابداعية .

وانطلاقا من أهمية المعايير وتماشيا مع التوجهات الحديثة في التطوير ، فلابد من وجود معايير يتم الاحتكام إليها عند التقويم ، وحيث الموضوع متعلق بمفردات الدراسات العليا بنحو عام وتخصص طرائق التدريس المختلفة بنحو خاص فلابد أن تكون المعايير ذات جودة فكرية عالية، كما أنه من المهم أن تكون هذه المعايير ذات ارتباط بثقافتنا ونظامنا التعليمي في عراقنا الحبيب، فلذا كان لابد من توافر معايير تحدد مستوى المعرفة بالمحتوى والمعرفة التربوية بالنسبة للتدريسين وتركز على إنتاج فهم عميق للمفاهيم والمهارات والأفكار الجوهرية والتي عن طريقها نصل بالطالب إلى مرحلة الإتقان وتتمثل بمعايير الجودة الفكرية.

وأصبحت الحاجة لوجود هذه المعايير قائمة في مناهج ومقررات التعليم العالي وهذا ما يسعى البحث الحالي لتحقيقه عن طريق موائمة بعض المعايير العالمية، فضلًا عن بناء معايير أخرى مستقاة من الدراسات الأجنبية للجودة الفكرية، وبالتالي فأن هذا البحث جاءت لتحليل مفردات مقررات الدراسات العليا في تخصصات طرائق التدريس المختلفة في جامعة بابل في ضوء معايير الجودة الفكرية ومقترحات لتطويرها... ومن الله التوفيق.

اسم المحكم مع اللقب العلمي : .....

التخصص ومكان العمل : .....

الباحث
سـعد كاظم زغيـر
07717612112
Saad.sa2011@yahoo.com
Saadkadhem7@gmail.com
تليجرام / @Saadk77

القسم الأول : معايير الجودة الفكرية لمفردات الدراسات العليا

ت	المعيار الرئيس	صالح	غير صالح	الملاحظات والتعديل
1	المعرفة العميقة			
2	الفهم العميق			
3	الفهم الممتد			
4	الشمولية والاتساع			
5	المنطق			
6	الإنصاف			
7	الملاءمة			
8	الدقة			
9	الوضوح			
10	المعرفة المسترجعة			
11	اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي			
12	المعرفة الاشكالية			

القسم الثاني : مؤشرات معايير الجودة الفكرية في مفردات الدراسات العليا

المعيار	ت	المؤشرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات والتعديل
المعرفة العميقة	1	تتيح للدارسين تصورات علمية للتعقيدات المعرفية والعلاقات المتشعبة.			
	2	تركز على المفردات الضرورية وما يعتريها من تطور معرفي.			
	3	تضمنها اهم الافكار الرئيسة للموضوع وعلاقتها مع بعضها البعض.			
	4	تربط المعرفة السابقة مع المعرفة الحالية، وتظهر العلاقة بين المعرفتين.			
	5	تضمنها بيانات ومعلومات جديدة تعزز الهيكلية المعرفية.			
	6	يمكن اعتمادها في تحليل المعرفة الابداعية المعقدة وتقييمها.			
	7	تساعد الدارسين في تقييم المعرفة المتداولة من خلال ما تطرحه من أفكار.			
	8	قدرتها على توجيه استكشاف المعرفة .			
	9	تضمنها أنشطة عملية .			

المعيار	ت	المؤشرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات والتعديل
الفهم العميق	1	وجود موضوعات تترابط ارتباطًا قويًا في ما بينها .			
	2	وجود توصيف موضوعي للتعقيدات والعلاقات المتشعبة.			
	3	تتطلب موضوعاتها تفكيرًا عاليًا .			
	4	تحتوى على موضوعات ذات أفكار عميقة .			
	5	تتناول الأفكار العميقة بنحوٍ تفصيلي.			
	6	تتعمق في البحث ومراجعات النصوص الأخرى .			
	7	تبحث عن موضوعات فرعية محددة داخل المفردة .			
	8	تساعد الدارسين على التلخيص والتنظيم والتطبيق من خلال وضوح افكارها وما تحويه من أنشطة.			
	9	تساعد الطلبة على ابراز العلاقات بين السبب والنتيجة والجزء والكل.			

المعيار	ت	المؤشرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات والتعديل
الفهم الممتد	1	تتضمن نقدًا لبعض الافكار او الموضوعات في الدرس.			
	2	تعرض أوجه الاتفاق والاختلاف بين أراء العلماء.			
	3	تتضمن بعض عمليات التفكير العليا(التأمل ـ التحليل)			
	4	تحوي مهارات الاقناع او الاثبات .			
	5	ترشد الدارسين إلى توظيف مهاراتهم البحثية للتوصل إلى معلومات جديدة.			
	6	تقدم معلومات جديدة للطلبة في كل درس.			
	7	موضوعاتها توسع دائرة تفكير الدارسين من خلال أنشطة عالية التفكير.			
	8	تساعد الدارسين على اجراء استقصاء لحل المشكلات بنحوٍ بحثي.			
	9	تساعد الطلبة على التعامل مع المشكلة في ظروف متباينة ومن مناظير عقلية مختلفة.			

الملاحق ..... الملاحق ..... الملاحق..... الملاحق

المعيار	ت	المؤشرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات والتعديل
الشمولية والاتساع	1	محتواها شامل للأفكار بما فيه الكفاية.			
	2	تشير إلى أفكارٍ مفقودة او محجوبةٍ في نطاق الموضوع .			
	3	تضمنها وجهات نظر معارضة للمعرفة المطروحة.			
	4	أفكارها الرئيسة مكتملة من حيث الطرح والحجج.			
	5	تغطي مجموعة واسعة من وجهات النظر والزوايا حول الموضوع.			
	6	تتضمن عمقًا في موضوعاته.			
	7	محتواها مفصل بما فيه الكفاية.			
	8	تسعى لإثبات معرفة عميقة بالموضوع من خلال الشمولية والاتساع في الموضوعات المطروحة.			
	9	تزيد رغبة الدارس في البحث عن المعنى واستخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة.			

المعيار	ت	المؤشرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات والتعديل
المنطق	1	تعرض الأفكار والموضوعات على وفق التسلسل المنطقي .			
	2	تتبع نقاط متسلسلة مع العقل والأفكار والتحولات المرتبطة بها.			
	3	جميع تأكيداتها محصنة بأدلة كافية.			
	4	تتبع نهجًا منطقيًا بجمع البيانات .			
	5	تعتمد العقلانية في عرض الحجج والأراء .			
	6	تستعمل الأدلة والبراهين في تعزيز الأفكار المطروقة.			
	7	تتسم موضوعاتها بالعمق والابداعية			
	8	تسعى لتحقيق الجودة والاعتماد في التعليم .			
	9	توضح الرؤيا التكاملية للعملية التعليمية بين عناصر العملية التعلمية .			

الملاحق ..... الملاحق ..... الملاحق..... الملاحق

المعيار	ت	المؤشرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات والتعديل
الإنصاف	1	تنحاز لأفكار معينة و تعتمد على مصادر خاصه.			
	2	لديها القدرة على تقييم وجهات نظر الاخرين بنحوٍ عادل.			
	3	تعتمد الأمانة العلمية في نقل الأفكار وطرحها.			
	4	محاباتها المصلحة والانانية .			
	5	عرضها لوجهات نظر خاصة بنحوٍ كثير.			
	6	تعرض التجارب التربوية الناجحة والقريبة من الواقع المحلي .			
	7	تجسد مقومات بناء الشخصية وتعزز الهوية الثقافية .			
	8	تشتمل على مهارات التفكير العليا .			
	9	تشجع على البحث العلمي الحر .			

المعيار	ت	المؤشرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات والتعديل
الملاءمة	1	تسعى الى ان يكون محتواها مشتملًا للمهم من المعلومات.			
	2	تجيب معلوماتها على التساؤلات المطروحة لدى الطلبة			
	3	محتواها شامل يكفي لتغطية مجموعة واسعة من وجهات النظر والزوايا حول الموضوع.			
	4	تركز على مواضيع مهمة وفي صلب التخصص			
	5	تنسجم موضوعاتها مع متطلبات سوق العمل.			
	6	تُعد موضوعاتها محط اهتمام الدارسين والباحثين.			
	7	تتضمن معرفة اجنبية وتطبقها على وفق ضوابط تتلاءم مع الواقع			
	8	تعرض مهارات التعليم الفعال وتؤكد على استراتيجية العصف الذهني كاستراتيجية تعليم وتفكير .			
	9	تهتم بالتقويم التربوي ونظرياته.			

الملاحق ..... الملاحق ..... الملاحق..... الملاحق

المعيار	ت	المؤشرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات والتعديل
الدقة	1	يُعرض محتواها على وفق التسلسل المنطقي.			
	2	معاني كلماتها واضحة وغير مفرط باستعمالها			
	3	تبحث عن موضوعات فرعية محددة داخل التخصص .			
	4	تناقش الأفكار بنحوٍ مباشر وتعبر عنها .			
	5	تتضمن الدقة في موضوعاتها الفرعية .			
	6	تدعم مجموعة من الابحاث التي تربط الممارسات التربوية .			
	7	تربط عمل الدارسين بالسياقات الشخصية والاجتماعية والثقافية خارج الصف.			
	8	تركز على المعرفة الجوهرية التي لها علاقة وثيقة بحياة الدارسين الواقعية.			
	9	تبتعد عن السطحية والتفكك في عرض المحتوى الدراسي.			

المعيار	ت	المؤشرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات والتعديل
الوضوح	1	واضحة في عباراتها وتجانب التأويل.			
	2	تغطي معلومات حديثة للدارسين في أي موضوع يتناوله.			
	3	تعتمد أسلوب السرد بنحوٍ كبير .			
	4	تسهل قراءتها بسلاسة دون التوقف للتفكير في معنى كلمة او حتى جملة كاملة.			
	5	تتضمن مفردات لغوية تحوي اكثر من معنى لغوي.			
	6	تعتمد علامات الترقيم لإيضاح المراد من العبارات .			
	7	تساعد الطلبة على رؤية واكتشاف الروابط بين الافكار التي تبدو غير مرتبطة.			
	8	تربط الموضوعات التي يتناولها مع الحياة العامة عن طريق الأمثلة.			

المعيار	ت	المؤشرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات والتعديل
المعرفة المسترجعة	1	تتضمن تعريفات واضحة للمصطلحات والمفاهيم العلمية.			
	2	تشتمل على حقائق علمية مناسبة لطبيعة المقرر.			
	3	تتضمن خرائط مفاهيم لدروس المقرر.			
	4	تشتمل على الادوات التي تساعد الدارسين على التذكر.			
	5	تستثمر التغذية الراجعة بفاعلية.			
	6	تعتمد اسلوب التلخيص بما تقدمه من أسئلة حول الموضوعات.			
	7	تربط أفكار المتعلم الجديدة بالخبرات السابقة .			
	8	تتيح تنظيم عملية التعلم وبناء الخبرات لدى المتعلم.			
	9	تسهم في بقاء أثر التعلم لمدة طويلة باعتمادها الجوانب العملية والبحثية.			

المعيار	ت	المؤشرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات والتعديل
التواصل الموضوعي واللغة المستعملة	1	تتميز موضوعاتها بالحداثة.			
	2	موضوعاتها تساعد على فهم الفكرة الرئيسة.			
	3	تضمنها فقرات تربك الطلبة.			
	4	تساعد الطلبة على استخدام اوضاعًا مختلفة للتعبير عن معرفتهم وفهمهم مثل الشفوي والكتابي والمرئي.			
	5	تشجع الطلبة على استخدام التكنولوجيا المتخصصة لتحديد الكلمات الصعبة.			
	6	تشجع الطلبة على التفاعل الاجتماعي بين الطلبة أثناء تنفيذ النشاطات الجماعية.			
	7	تعنى بالتفاعل الايجابي بين اركان العملية التعليمية .			
	8	تعمل على تحقيق متطلبات الاقتصاد المعرفي من خلال التواصل والتعاون والابداع .			
	9	تتيح استخدام التكنولوجيا في الوصول للمعلومات والمعارف .			

المعيار	ت	المؤشرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات والتعديل
المعرفة الاشكالية	1	تتضمن اسئلة تستهدف تفكير الدارسين.			
	2	تتضمن موضوعات تسهل من حل المشكلات المعقدة.			
	3	تتضمن وصفًا علميًا لأهم المشكلات التربوية.			
	4	تتيح للدارسين فرصة الاسهام في اقتراح حلول علمية للمشكلات التربوية.			
	5	تتيح للمتعلمين اقتراح حلول ابداعية للمشكلات العلمية .			
	6	تهتم بتطبيق المعارف والمهارات والاستفادة منها في مواقف جديدة .			
	7	تذهب في البحث لإثبات المعرفة العميقة بالموضوع .			
	8	تثير دافعية المتعلمين وتؤدي الى تفاعلهم مع المادة .			
	9	قدرتها على استيعاب وجهات نظر من الماضي وتأصيلها.			

ملحق(3)

الاداة بصورتها النهائية

المعايير	ت	المؤشرات
المعرفة العميقة	1	تتيح للدارسين تصورات علمية للتعقيدات المعرفية والعلاقات المتشعبة .
	2	تركز على المفردات الضرورية وما يعتريها من تطور معرفي.
	3	تضمنها اهم الافكار الرئيسة للموضوع وعلاقتها مع بعضها البعض.
	4	تربط المعرفة السابقة مع المعرفة الحالية، وتظهر العلاقة بين المعرفتين.
	5	تضمنها بيانات ومعلومات جديدة تعزز الهيكلية المعرفية.
	6	تساعد الدارسين في تقييم المعرفة المتداولة من خلال ما تطرحه من أفكار.
	7	قدرتها على توجيه استكشاف المعرفة.
	8	تضمنها أنشطة عملية.

المعايير	ت	المؤشرات
الفهم العميق	1	وجود موضوعات تترابط ارتباطًا قويًا في ما بينها .
	2	وجود توصيف موضوعي للتعقيدات والعلاقات المتشعبة.
	3	تتطلب موضوعاتها تفكيرًا عاليًا.
	4	تحتوى على موضوعات ذات أفكار عميقة.
	5	تتناول الأفكار العميقة بنحوٍ تفصيلي.
	6	تتعمق في البحث ومراجعات النصوص الأخرى.
	7	تبحث عن موضوعات فرعية محددة داخل المفردة.
	8	تساعد الدارسين على التلخيص والتنظيم والتطبيق من خلال وضوح افكارها وما تحويه من أنشطة.
الفهم الممتد	1	تتضمن نقدًا لبعض الافكار او الموضوعات في الدرس.
	2	تعرض أوجه الاتفاق والاختلاف بين أراء العلماء.
	3	تتضمن بعض عمليات التفكير العليا(التأمل ـ التحليل)
	4	ترشد الدارسين إلى توظيف مهاراتهم البحثية للتوصل إلى معلومات جديدة.
	5	تقدم معلومات جديدة للطلبة في كل درس.
	6	موضوعاتها توسع دائرة تفكير الدارسين من خلال أنشطة عالية التفكير.
	7	تساعد الدارسين على اجراء استقصاء لحل المشكلات بنحوٍ بحثي.
	8	تساعد الطلبة على التعامل مع المشكلة في ظروف متباينة ومن مناظير عقلية مختلفة.

المعايير	ت	المؤشرات
الشمولية والاتساع	1	محتواها شامل للأفكار بما فيه الكفاية.
	2	تشير إلى أفكارٍ مفقودة او محجوبةٍ في نطاق الموضوع.
	3	تضمنها وجهات نظر معارضة للمعرفة المطروحة .
	4	أفكارها الرئيسة مكتملة من حيث الطرح والحجج.
	5	تغطي مجموعة واسعة من وجهات النظر والزوايا حول الموضوع.
	6	تتضمن عمقًا في موضوعاته.
	7	محتواها مفصل بما فيه الكفاية.
	8	تزيد رغبة الدارس في البحث عن المعنى واستخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة.

المعايير	ت	المؤشرات
المنطق	1	تعرض الأفكار والموضوعات على وفق التسلسل المنطقي.
	2	تتبع نقاط متسلسلة مع العقل والأفكار والتحولات المرتبطة بها.
	3	جميع تأكيداتها محصنة بأدلة كافية.
	4	تتبع نهجًا منطقيًا بجمع البيانات.
	5	تعتمد العقلانية في عرض الحجج والأراء.
	6	تستعمل الأدلة والبراهين في تعزيز الأفكار المطروقة .
	7	توضح الرؤيا التكاملية للعملية التعليمية بين عناصر العملية التعلمية.
	8	تعتمد على نظم الجودة والاعتماد في محتواها.

المعايير	ت	المؤشرات
الإنصاف	1	لا تعتمد على مصادر خاصة وافكار معينة.
	2	لديها القدرة على تقييم وجهات نظر الاخرين بنحوٍ عادل.
	3	تعتمد الأمانة العلمية في نقل الأفكار وطرحها .
	4	لا تتعرض لوجهات نظر خاصة بنحوٍ كثير.
	5	تعرض التجارب التربوية الناجحة والقريبة من الواقع المحلي.
	6	تجسد مقومات بناء الشخصية وتعزز الهوية الثقافية.
	7	تشتمل على مهارات معرفية متنوعة ..
	8	تشجع على البحث العلمي الحر.

المعايير	ت	المؤشرات
الملاءمة	1	تسعى الى ان يكون محتواها مشتملًا للمهم من المعلومات.
	2	تجيب معلوماتها على التساؤلات المطروحة لدى الطلبة
	3	محتواها شامل يكفي لتغطية مجموعة واسعة من وجهات النظر والزوايا حول الموضوع.
	4	تنسجم موضوعاتها مع متطلبات سوق العمل.
	5	تُعد موضوعاتها محط اهتمام الدارسين والباحثين.
	6	تتضمن معرفة اجنبية وتطبقها على وفق ضوابط تتلاءم مع الواقع.
	7	تهتم بالتقويم التربوي ونظرياته.
	8	تعرض مهارات التعليم الفعال وتؤكد على الاستراتيجيات الحديثة.

المعايير	ت	المؤشرات
الدقة	1	معاني كلماتها واضحة وغير مفرط باستعمالها
	2	تبحث عن موضوعات فرعية محددة داخل التخصص.
	3	تناقش الأفكار بنحوٍ مباشر وتعبر عنها.
	4	تتضمن الدقة في موضوعاتها الفرعية.
	5	تدعم مجموعة من الابحاث التي تربط الممارسات التربوية.
	6	تربط عمل الدارسين بالسياقات الشخصية والاجتماعية والثقافية خارج الصف.
	7	تركز على المعرفة الجوهرية التي لها علاقة وثيقة بحياة الدارسين الواقعية.
	8	تبتعد عن السطحية والتفكك في عرض المحتوى الدراسي.

المعايير	ت	المؤشرات
الوضوح	1	واضحة في عباراتها وتبتعد عن التأويل.
	2	تغطي معلومات حديثة للدارسين في أي موضوع يتناوله.
	3	تبتعد عن السرد بنحو كبير .
	4	تسهل قراءتها بسلاسة دون التوقف للتفكير في معنى كلمة او حتى جملة كاملة.
	5	تتضمن مفردات لغوية تحوي اكثر من معنى لغوي.
	6	تعتمد علامات الترقيم لإيضاح المراد من العبارات.
	7	تساعد الطلبة على رؤية واكتشاف الروابط بين الافكار التي تبدو غير مرتبطة.
	8	تربط الموضوعات التي يتناولها مع الحياة العامة عن طريق الأمثلة.

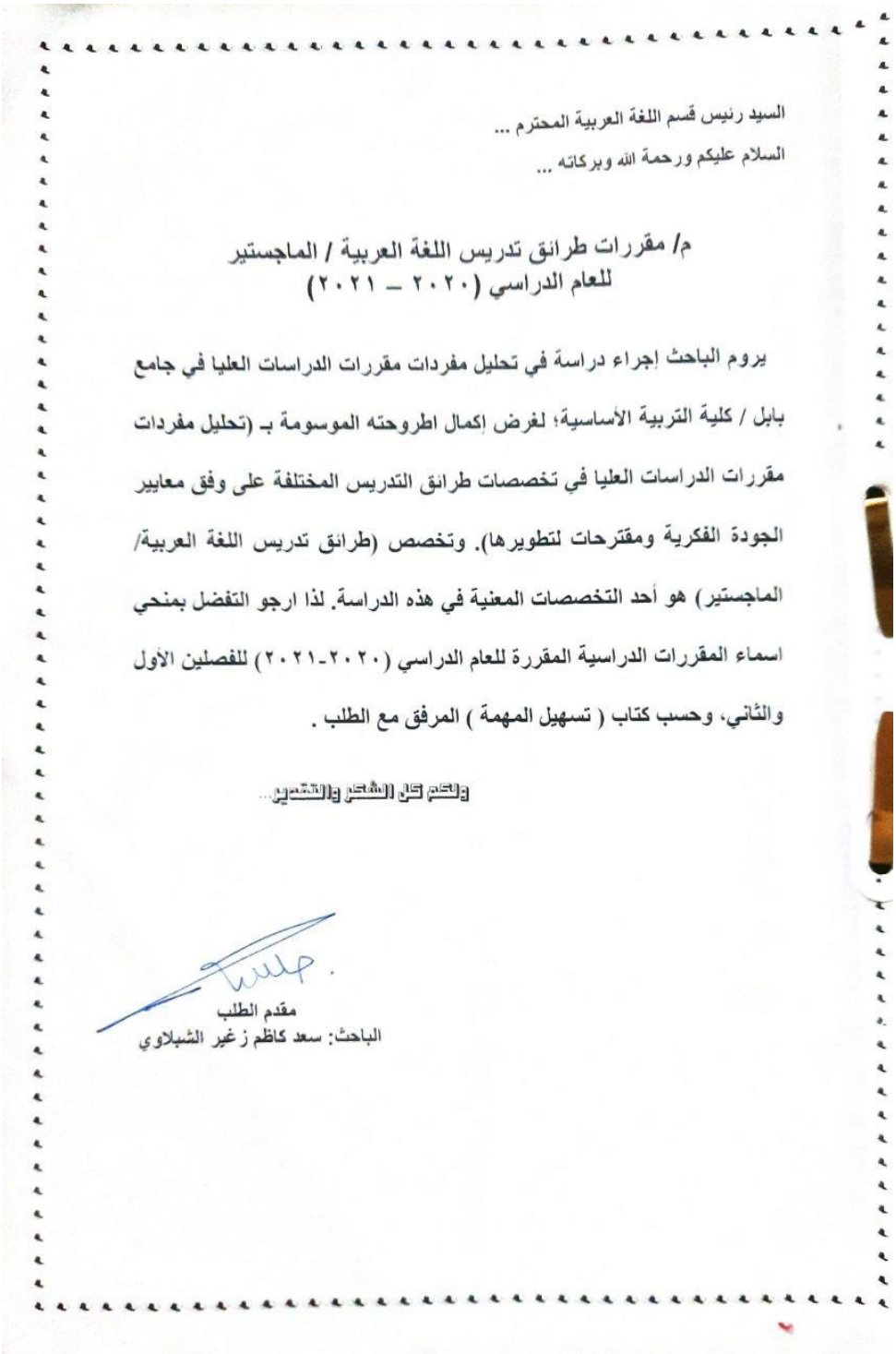
المعايير	ت	المؤشرات
اللغة المستعملة والتواصل الموضوعي	1	تتميز موضوعاتها بالحداثة.
	2	موضوعاتها تساعد على فهم الفكرة الرئيسة.
	3	تساعد الطلبة على استخدام اوضاعًا مختلفة للتعبير عن معرفتهم وفهمهم مثل الشفوي والكتابي والمرئي.
	4	تشجع على التفاعل الاجتماعي بين الطلبة أثناء تنفيذ النشاطات الجماعية.
	5	تعنى بالتفاعل الايجابي بين اركان العملية التعليمية.
	6	تعمل على تحقيق متطلبات الاقتصاد المعرفي من خلال التواصل والتعاون والابداع.
	7	تتيح استخدام التكنولوجيا في الوصول للمعلومات والمعارف.
	8	تستثمر التغذية الراجعة بفاعلية

ملحق (4)

اسماء المحكمين

ت	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	أ.د. مشرق مجول	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل
2	أ. د. عبد السلام منعم	إحصاء تربوي	جامعة بابل
3	أ. د حيدر حاتم العجرش	طرائق تدريس الاجتماعيات	جامعة بابل
4	أ. د. سعد زاير	طرائق تدريس اللّغة العربيّة	جامعة بغداد
5	أ. د هيثم محمود القاضي	مناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة	جامعة ال البيت
6	أ. د. سعاد الوائلي	مناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة	الجامعة الهاشمية
7	أ. د. سعد جويد	طرائق تدريس اللّغة العربيّة	جامعة كربلاء
8	أ. د. سامي الهزايمة	مناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة	جامعة ال البيت
9	أ.د. ضياء العرنوسي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل
10	أ.م. د. نضال عيسى	طرائق تدريس عامة	جامعة البصرة
11	أ.د. حيدر طارق	قياس وتقويم	جامعة بابل
12	أ.د مثنى علوان الجشعمي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى
13	أ.د سهيلة محسن الفتلاوي	طرائق تدريس الاجتماعيات	جامعة واسط
14	أ.د محسن حسن مخلف	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة المستنصرية
15	أ.د محمد عبد الوهاب	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى
16	أ.م. د. أمجد عبد الرزاق	طرائق تدريس عامة	جامعة البصرة
17	أ.م. د سماء تركي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد
18	أ.م. د. ميساء عبد حمزة	طرائق تدريس عامة	جامعة البصرة
19	أ.د هيفاء حميد	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى
20	م. د جواد ضايع المسلماوي	طرائق تدريس اللغة العربية	مديرية التربية في كربلاء

ملحق (5)
مقررات تخصص طرائق تدريس اللغة العربية/ماجستير



السيد رئيس قسم اللغة العربية المحترم ...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

م/ مقررات طرائق تدريس اللغة العربية / الماجستير
للعام الدراسي (٢٠٢٠ – ٢٠٢١)

يروم الباحث إجراء دراسة في تحليل مفردات مقررات الدراسات العليا في جامع بابل / كلية التربية الأساسية؛ لغرض إكمال اطروحته الموسومة بـ (تحليل مفردات مقررات الدراسات العليا في تخصصات طرائق التدريس المختلفة على وفق معايير الجودة الفكرية ومقترحات لتطويرها). وتخصص (طرائق تدريس اللغة العربية/ الماجستير) هو أحد التخصصات المعنية في هذه الدراسة. لذا ارجو التفضل بمنحي اسماء المقررات الدراسية المقررة للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) للفصلين الأول والثاني، وحسب كتاب (تسهيل المهمة) المرفق مع الطلب .

ولكم كل الشكر والتقدير...

مقدم الطلب
الباحث: سعد كاظم زغير الشبلاوي

مقررات تخصص طرائق تدريس اللغة العربية
لمرحلة الماجستير
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
للعام الدراسي (2020-2021) / الفصل الأول

ت	اسم المقرر	
1	ط. ت. اللغة العربية	
2	بناء المنهج وتطويره	
3	تعليم التفكير	
4	فلسفة التربية	
5	الصعاب التربوية	
6	دراسات لغوية	
7		
8		
9		
10		

ملاحظة: - على أن المواد الملغاة تدرس للفصل الدراسي الاول لنقد

رئيس قسم اللغة العربية

أ.د. مشرق محمد الجبوري

مقررات طرائق تدريس اللغة العربية
لمرحلة الماجستير
جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
للعام الدراسي (2020-2021)
الفصل الثاني

ت	اسم المقرر
١	سيكولوجية التعلم الصفي
٢	اتجاهات حديثة في طرائق اللغة العربية
٣	اختبارات ومقاييس
٤	دراسات ادبية
٥	اساليب كتابة الرسالة والبحث

رئيس قسم اللغة العربية
أ.د. مشرق محمد الجبوري

ملحق (6)

مقررات تخصص طرائق تدريس الاجتماعيات/ الماجستير

السيد رئيس قسم الاجتماعيات المحترم ...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

م/ مقررات طرائق تدريس الاجتماعيات / الماجستير
للعام الدراسي(٢٠٢٠ – ٢٠٢١)

يروم الباحث إجراء دراسة في تحليل مفردات مقررات الدراسات العليا في جامعة بابل / كلية التربية الأساسية؛ لغرض إكمال اطروحته الموسومة بـ (تحليل مفردات مقررات الدراسات العليا في تخصصات طرائق التدريس المختلفة على وفق معايير الجودة الفكرية ومقترحات لتطويرها). وتخصص (طرائق تدريس الاجتماعيات/ الماجستير) هو أحد التخصصات المعنية في هذه الدراسة. لذا ارجو التفضل بمنحي اسماء المقررات الدراسية المقررة للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) للفصلين الأول والثاني، وحسب كتاب (تسهيل المهمة) المرفق مع الطلب .

ولكم كل الشكر والتقدير...

مقدم الطلب
الباحث: سعد كاظم زغير الشبلاوي

مقررات تخصص طرائق تدريس الاجتماعيات
لمرحلة الماجستير
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
للعام الدراسي (2020-2021) / الفصل الأول

ت	اسم المقرر	
1	تعليم التفكير	
2	دراسات جغرافية	
3	منهج بحث تربوي	
4	احصاء	
5	فلسفة التربية	
6	طرائق تدريس الاجتماعيات	
7	بناء منهج وتطويره	
8	دراسات تأريخية	
9		
10		

رئيس قسم الاجتماعيات

أ.د. محمد حميد المسعودي

مقررات طرائق تدريس الاجتماعيات

لمرحلة الماجستير

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

للعام الدراسي (2020-2021)

الفصل الثاني

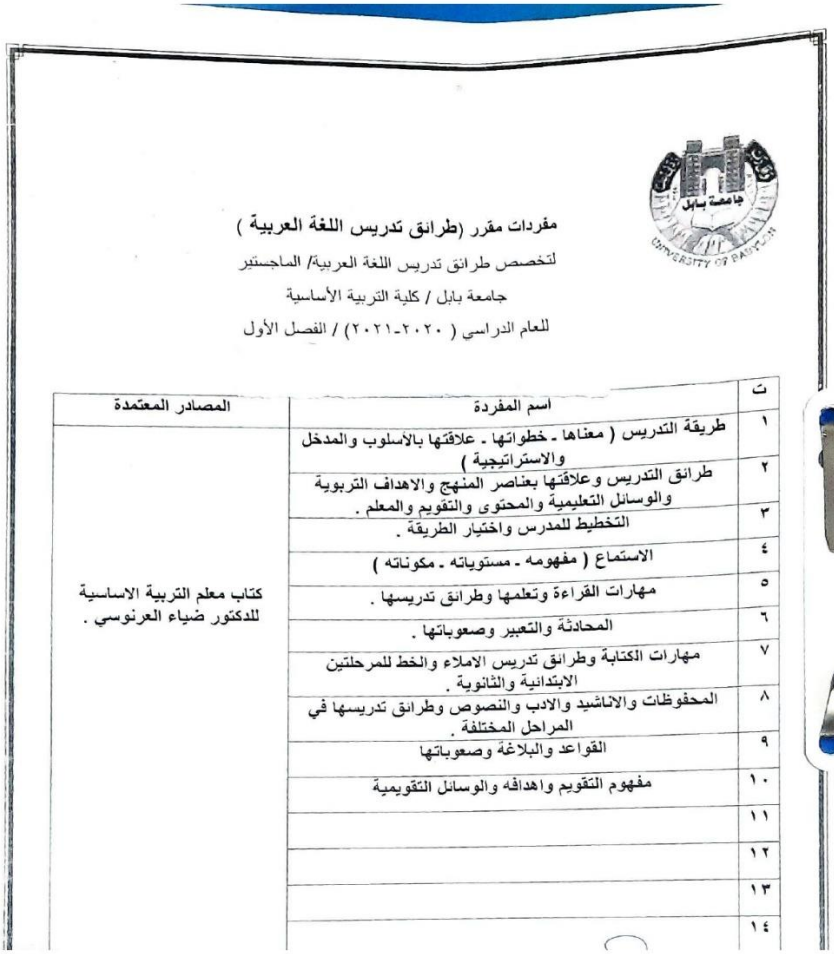
ت	اسم المقرر	
١	سايكولوجية التعلم الصفي	
٢	اتجاهات حديثة في طرائق التدريس	
٣	اختبارات ومقاييس	
٤	طرائق كتابة الرسائل والبحوث	

رئيس قسم الاجتماعيات

أ.د. محمد حميد المسعودي

ملحق (7)

نماذج من مفردات طرائق تدريس اللغة العربية



جامعة بابل

UNIVERSITY OF BABYLON

مفردات مقرر (طرائق تدريس اللغة العربية)

لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية/ الماجستير

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) / الفصل الأول

ت	اسم المفردة	المصادر المعتمدة
١	طريقة التدريس (معناها - خطواتها - علاقتها بالأسلوب والمدخل والاستراتيجية)	كتاب معلم التربية الاساسية للدكتور ضياء العرنوسي .
٢	طرائق التدريس وعلاقتها بعناصر المنهج والاهداف التربوية والوسائل التعليمية والمحتوى والتقويم والمعلم .	
٣	التخطيط للمدرس واختيار الطريقة .	
٤	الاستماع (مفهومه - مستوياته - مكوناته)	
٥	مهارات القراءة وتعلمها وطرائق تدريسها .	
٦	المحادثة والتعبير وصعوباتها .	
٧	مهارات الكتابة وطرائق تدريس الاملاء والخط للمرحلتين الابتدائية والثانوية .	
٨	المحفوظات والاناشيد والادب والنصوص وطرائق تدريسها في المراحل المختلفة .	
٩	القواعد والبلاغة وصعوباتها	
١٠	مفهوم التقويم واهدافه والوسائل التقويمية	
١١		
١٢		
١٣		
١٤		

مفردات مقرر (بناء المنهج وتطويره)

لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية/ الماجستير

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) / الفصل الأول

اسم التدريسي: أ. د. مشرق محمد مجول

ت	اسم المفردة	المصادر المعتمدة
١	حاجة القيادات التربوية الى دراسة المناهج	المناهج بين النظرية والتطبيق للدكتور احمد حسين اللقاني طبعة عام ١٩٩٥
٢	مفهوم المنهج وعلاقته بالفكر التربوي	
٣	النظرية التربوية وعلاقتها بالمنهج	
٤	الاهداف والمستويات	
٥	المحتوى	
٦	الطرق والوسائل	
٧	النشاط المدرسي	
٨	عملية التقويم	
٩	دليل المعلم	
١٠	لماذا نطور المنهج	
١١	اجراءات تطوير المنهج	
١٢		
١٣		
١٤		
١٥		

مفردات مقرر (تعليم التفكير)

لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية/ الماجستير

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) / الفصل الأول

اسم التدريسي : أ. م . د. رياض هاتف عبيد

ت	اسم المفردة	المصادر المعتمدة
١	تعليم التفكير برامجه واساليبه	
٢	التفكير الايجابي والتفكير السلبي	
٣	التفكير المنتج (مفهومه - خطواته - مهاراته - استراتيجياته - تنميته - برامجه)	
٤	التفكير المعرفي والتفكير فوق المعرفي (مفهومه - خطواته - مهاراته - استراتيجياته - تنميته - برامجه)	
٥	التفكير التقاربي والتفكير التباعدي (مفهومه - خطواته - مهاراته - استراتيجياته - تنميته - برامجه)	
٦	التفكير الابداعي (مفهومه - خطواته - مهاراته - استراتيجياته - تنميته - برامجه)	
٧	التفكير الناقد (مفهومه - خطواته - مهاراته - استراتيجياته - تنميته - برامجه)	
٨	مفهوم التفكير (طبيعته - خطواته - سماته - مكوناته)	
٩	مفهوم تعليم التفكير (مبرراته - اتجاهاته)	
١٠		
١١		
١٢		
١٣		
١٤		

مفردات مقرر (فلسفة التربية)

لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية/ الماجستير

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) / الفصل الأول

اسم التدريسي : أ. د. ابتسام صاحب موسى

ت	اسم المفردة	المصادر المعتمدة
١	خصائص الفلسفة	كتاب الفلسفة وتطبيقاتها التربوية . المؤلف : نعيم حبيب جعيني
٢	فوائد خصائص الفلسفة	
٣	دور فلسفة التربية في العملية التربوية والمعلمين	
٤	المضامين التربوية للسلطة التعليمية	
٥	الفلسفة التي تبناها الفيلسوف جون لوك وافكارها التربوية	
٦	الفلسفة الوجودية و مبادئها	
٧	الفلسفة الماركسية وجوانبها واهم مبادئها	
٨	الفلسفة الواقعية واهم مبادئها وتطبيقاتها التربوية	
٩	الانتقادات التي وجهت للفلسفة الواقعية	
١٠	الفلسفة المثالية واهم تطبيقاتها التربوية	
١١	التطبيقات التربوية للفلسفة الاسلامية	
١٢	اهم اراء ابن طفيل التربوية ومراحلها لديه	
١٣	اراء جان جاك روسو التربوية	
١٤	مقارنة بين الفلسفة البراجماتيه والماركسية من حيث المنهج وطرائق التدريس والمعلم والمتعلم	
١٥	مقارنة بين الفلسفة الطبيعية والفلسفة الوجودية من حيث المنهج وطرائق التدريس والمعلم والمتعلم	

مفردات مقرر (احصاء تربوي)

لتخصص طرائق تدريس اللغة العربية/ الماجستير

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) / الفصل الأول

اسم التدريسي : أ. م . د. خالد راهي هادي

ت	اسم المفردة	المصادر المعتمدة
١	مقاييس النزعة المركزية	كتاب الاحصاء وتطبيقاته التربوية للمؤلف : عبدالجبار توفيق البياتي
٢	الوسط الحسابي	
٣	الوسيط	
٤	المنوال	
٥	مقياس التشتت	
٦	المدى	
٧	التباين	
٨	الانحراف المعياري	
٩	بيرسون	
١٠	سبيرمان	
١١	فاي	
١٢	اختبار التي تيست	
١٣		
١٤		
١٥		
١٦		

ملحق (8)

نماذج من مفردات طرائق تدريس الاجتماعيات

مفردات مقرر (تعليم التفكير)

لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات/ الماجستير

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) / الفصل الأول

ت	اسم المفردة	المصادر المعتمدة
١	التفكير	
٢	التفكير الابداعي	
٣	التفكير الناقد	
٤	العصف الذهني	
٥	تصنيف مهارات التفكير	
٦	برنامج القبعات الست	
٧	التفكير ما وراء المعرفي	
٨	الدماغ ونصفي الدماغ	
٩	نظريات التفكير	
١٠	اساليب التفكير	
١١	برنامج الكورت	
١٢		
١٣		
١٤		
١٥		
١٦		

استاذ المادة

رئيس القسم

مفردات مقرر (الاحصاء التربوي)
لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات/ الماجستير
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) / الفصل الأول

ت	اسم المفردة	المصادر المعتمدة
١	التمثيل البياني الأعمدة والدائرة	
٢	مقاييس النزعة المركزية	
٣	الوسط الحسابي	
٤	الوسيط	
٥	المنوال	
٦	الوسط المرجح	
٧	مقاييس التشتت	
٨	المدى	
٩	الانحراف المعياري	
١٠	مربع كاي	
١١	التباين	
١٢	معامل الارتباط سبيرمان	
١٣	معامل الارتباط بيرسون	
١٤	اختبار تي تيست	
١٥		
١٦		

مفردات مقرر (فلسفة التربية)
لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات/ الماجستير
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) / الفصل الأول

ت	اسم المفردة	المصادر المعتمدة
١	فلسفة التربية	
٢	الفلسفة الاسلامية	
٣	الفلسفة البراجماتية	
٤	الفلسفة الواقعية	
٥	الفلسفة المثالية	
٦	فلسفة التربية وعلاقتها بأخلاقيات مهنة التدريس الجامعي	
٧	الاسس والمبادئ الفلسفية في المنهاج الدراسي في التعليم الجامعي	
٨	قراءات فلسفية في خصائص ومواصفات وسمات الاستاذ الجامعي	
٩	سمات الطالب الجامعي	
١٠	فلسفة التربية في تصميم الأنظمة التعليمية	
١١	فلسفة التدريس الجامعي	
١٢		
١٣		
١٤		
١٥		

مفردات مقرر (طرائق تدريس الاجتماعيات)

لتخصص طرائق تدريس الاجتماعيات/ الماجستير

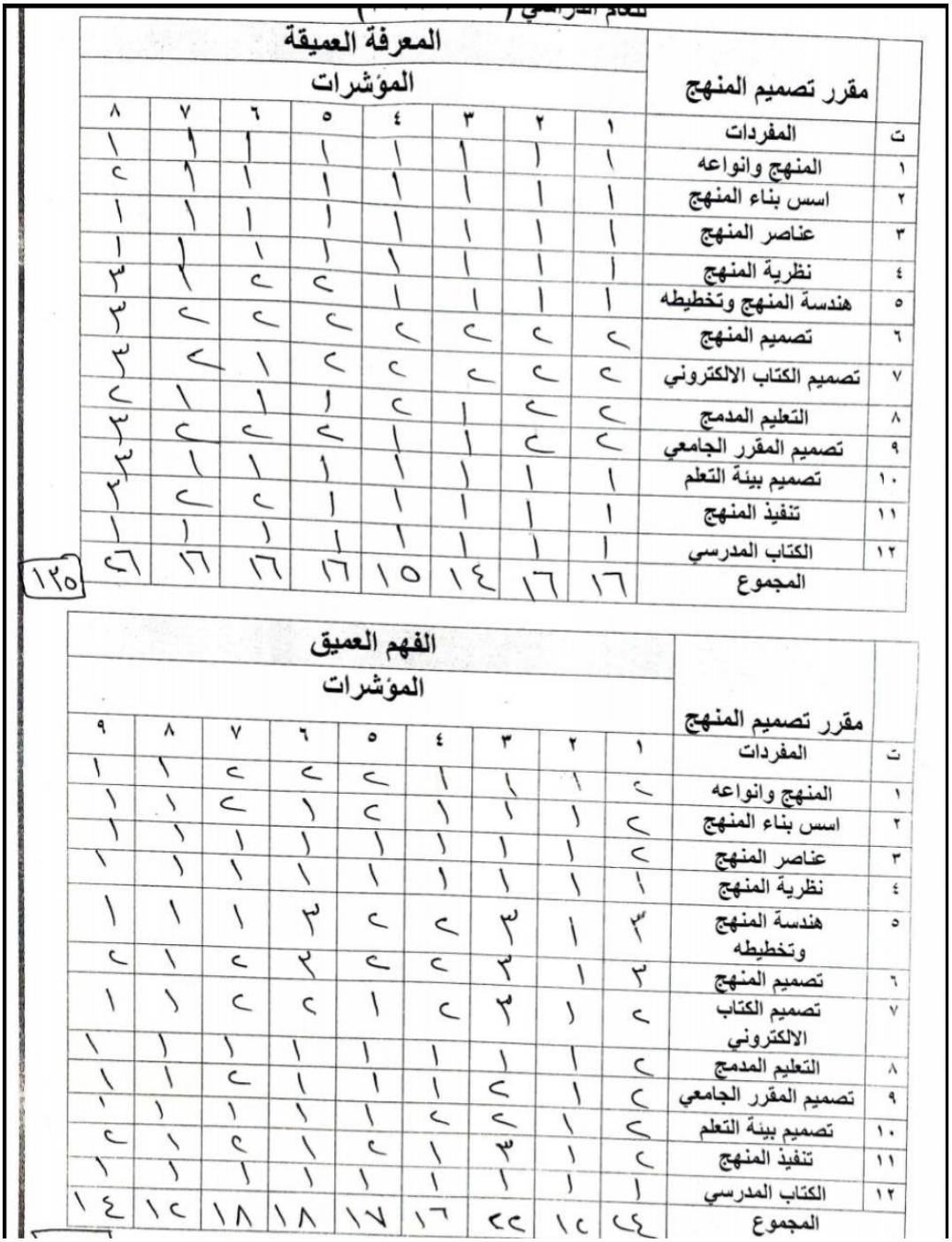
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) / الفصل الأول

ت	اسم المفردة	المصادر المعتمدة
١	مفاهيم اساسية في طرائق التدريس	
٢	التدريس	
٣	عناصر المنهج الحديث و علاقته بطرائق التدريس	
٤	طريقة الاستكشاف	
٥	الاستقصاء	
٦	العصف الذهني	
٧	حل المشكلات	
٨	المحاضرة و المناقشة	
٩	طريقة الاستجواب	
١٠	الطريقة القياسية	
١١	الطريقة الاستقرائية	
١٢	كفايات التدريس	
١٣	مهارات التدريس	
١٤	اساليب التدريس	
١٥	التعلم التعاوني	
١٦		

ملحق (9)

انموذج من التحليل



ت	مقرر تصميم المنهج	المعرفة العميقة – المؤشرات							
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
ت	المفردات								
١	المنهج وانواعه	١	١	١	١	١	١	١	١
٢	اسس بناء المنهج	١	١	١	١	١	١	١	٢
٣	عناصر المنهج	١	١	١	١	١	١	١	١
٤	نظرية المنهج	١	١	١	١	١	١	١	١
٥	هندسة المنهج وتخطيطه	١	١	١	١	٢	٢	٢	٣
٦	تصميم المنهج	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٣
٧	تصميم الكتاب الالكتروني	٢	٢	٢	٢	٢	١	٢	٣
٨	التعليم المدمج	٢	٢	١	٢	١	١	١	٢
٩	تصميم المقرر الجامعي	٢	٢	١	١	٢	٢	٢	٣
١٠	تصميم بيئة التعلم	١	١	١	١	١	١	١	٢
١١	تنفيذ المنهج	١	١	١	١	١	٢	٢	٢
١٢	الكتاب المدرسي	١	١	١	١	١	١	١	١
١٢٥	المجموع	١٦	١٦	١٤	١٥	١٦	١٦	١٦	١٦

ت	مقرر تصميم المنهج	الفهم العميق – المؤشرات								
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
ت	المفردات									
١	المنهج وانواعه	٢	١	١	١	٢	٢	٢	١	١
٢	اسس بناء المنهج	٢	١	١	١	٢	١	٢	١	١
٣	عناصر المنهج	٢	١	١	١	١	١	١	١	١
٤	نظرية المنهج	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٥	هندسة المنهج وتخطيطه	٣	١	٣	٢	٢	٣	١	١	١
٦	تصميم المنهج	٣	١	٣	٢	٢	٢	٢	١	٢
٧	تصميم الكتاب الالكتروني	٢	١	٣	٢	١	٢	٢	١	١
٨	التعليم المدمج	٢	١	١	١	١	١	١	١	١
٩	تصميم المقرر الجامعي	٢	١	٢	٢	١	١	٢	١	١
١٠	تصميم بيئة التعلم	٢	١	٢	٢	١	١	١	١	١
١١	تنفيذ المنهج	٢	١	٣	١	٢	١	٢	١	٢
١٢	الكتاب المدرسي	١	١	١	١	١	١	١	١	١
١٤	المجموع	٢٤	١٢	٢٢	١٦	١٧	١٨	١٨	١٧	١٤

ت	مقرر تصميم المنهج	الفهم الممتد — المؤشرات ١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
ت	المفردات									
١	المنهج وانواعه	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٢	اسس بناء المنهج	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٣	عناصر المنهج	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٤	نظرية المنهج	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٥	هندسة المنهج وتخطيطه	١	١	ح	١	ح	ح	ح	١	ح
٦	تصميم المنهج	١	١	ح	١	ح	١	١	١	ح
٧	تصميم الكتاب الالكتروني	١	١	ح	١	ح	١	١	١	ح
٨	التعليم المدمج	١	١	١	١	١	١	١	١	ح
٩	تصميم المقرر الجامعي	١	١	ح	١	ح	١	١	١	١
١٠	تصميم بيئة التعلم	١	١	ح	١	ح	١	١	١	ح
١١	تنفيذ المنهج	١	١	١	١	ح	١	ح	١	١
١٢	الكتاب المدرسي	١	١	١	١	١	ح	١	١	١
	المجموع	١٢	١٢	١٧	١٢	١٨	١٤	١٤	١٢	١٧

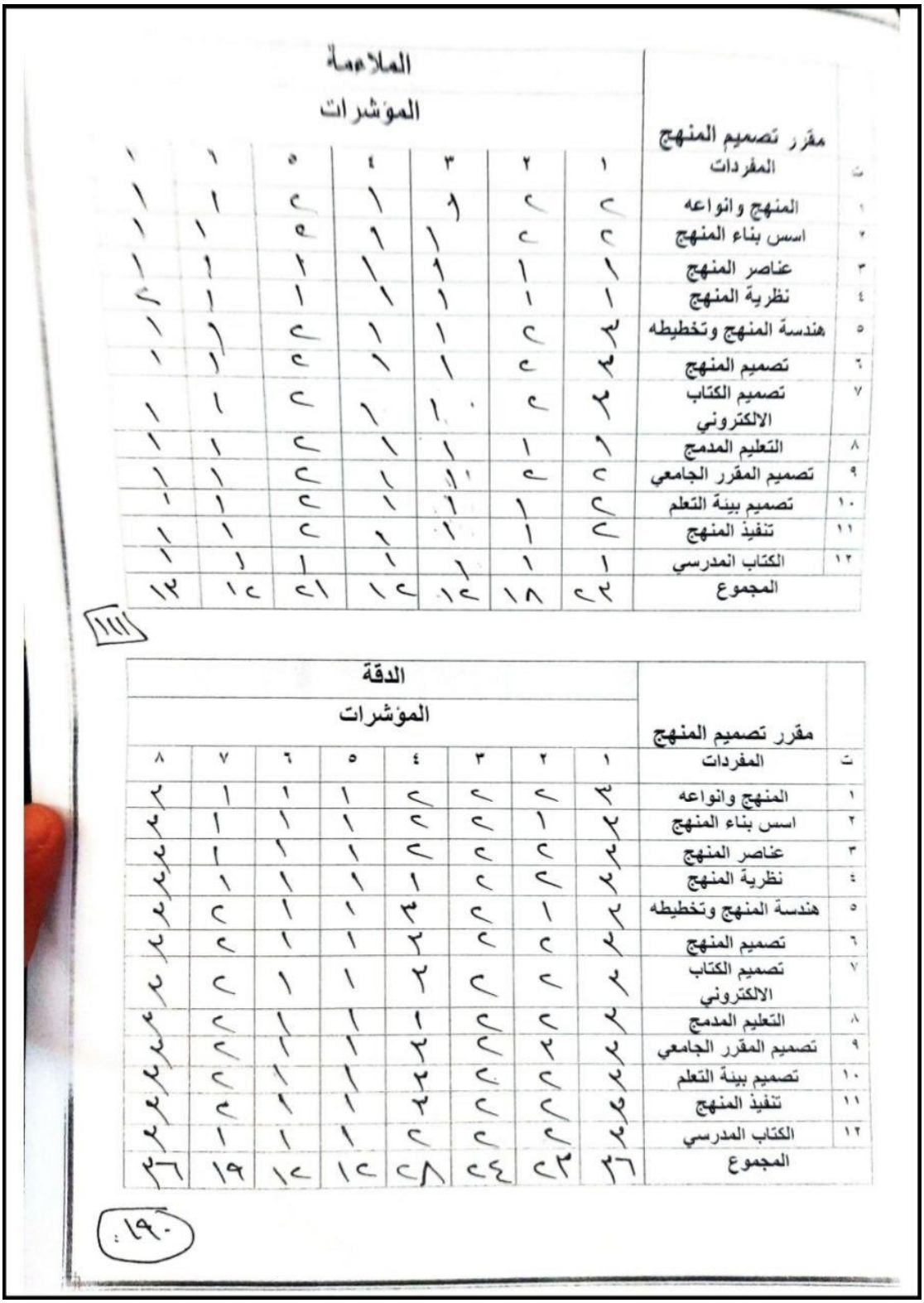
ت	مقرر تصميم المنهج	الشمولية والاتساع — المؤشرات ١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
ت	المفردات								
١	المنهج وانواعه	١	١	١	ح	١	ح	١	١
٢	اسس بناء المنهج	١	١	١	ح	١	ح	ح	١
٣	عناصر المنهج	١	١	ح	ح	١	ح	١	١
٤	نظرية المنهج	١	١	١	١	١	١	١	١
٥	هندسة المنهج وتخطيطه	ح	١	١	١	١	١	ح	ح
٦	تصميم المنهج	ح	١	١	١	١	١	ح	ح
٧	تصميم الكتاب الالكتروني	ح	١	١	١	١	١	ح	١
٨	التعليم المدمج	١	١	١	١	١	١	١	١
٩	تصميم المقرر الجامعي	ح	١	١	١	١	١	١	١
١٠	تصميم بيئة التعلم	١	١	١	١	١	١	١	١
١١	تنفيذ المنهج	ح	١	١	ح	ح	١	ح	١
١٢	الكتاب المدرسي	١	١	١	١	١	١	١	١
	المجموع	١٧	١٢	١٣	١٦	١٢	١٥	١٧	١٤

ت	مقرر تصميم المنهج	المنطق						
		المؤشرات						
	المفردات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١	المنهج وانواعه	٢	٢	٢	٢	٢	١	١
٢	اسس بناء المنهج	٢	٢	٢	٢	٢	١	١
٣	عناصر المنهج	٣	٢	٢	٢	٢	١	١
٤	نظرية المنهج	١	١	٢	١	١	١	١
٥	هندسة المنهج وتخطيطه	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١
٦	تصميم المنهج	٢	٢	٢	٢	٢	١	١
٧	تصميم الكتاب الالكتروني	٢	٢	١	٢	٢	١	١
٨	التعليم المدمج	١	١	١	٢	١	١	١
٩	تصميم المقرر الجامعي	٢	٢	٢	٢	٢	١	١
١٠	تصميم بيئة التعلم	٢	٢	١	٢	٢	١	٢
١١	تنفيذ المنهج	٢	٢	٢	٢	٢	١	١
١٢	الكتاب المدرسي	٢	٢	١	٢	٢	١	١
	المجموع	٢٦	٢٥	٢٠	٢٢	٢٢	١٢	١٢

١٤٢

ت	مقرر تصميم المنهج	الإنصاف						
		المؤشرات						
	المفردات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١	المنهج وانواعه	١	١	٢	٢	١	١	١
٢	اسس بناء المنهج	١	١	٢	٢	٢	١	١
٣	عناصر المنهج	١	١	٢	٢	١	١	١
٤	نظرية المنهج	١	١	١	١	١	١	١
٥	هندسة المنهج وتخطيطه	١	١	١	١	٢	١	١
٦	تصميم المنهج	١	١	١	١	٢	١	١
٧	تصميم الكتاب الالكتروني	١	١	١	١	٢	١	١
٨	التعليم المدمج	١	١	١	١	١	١	١
٩	تصميم المقرر الجامعي	١	١	١	١	١	١	١
١٠	تصميم بيئة التعلم	١	١	١	١	١	١	١
١١	تنفيذ المنهج	١	٢	٢	٢	٢	١	١
١٢	الكتاب المدرسي	١	١	١	١	١	١	١
	المجموع	١٢	١٢	١٧	١٦	١٧	١٢	١٢

٩٩



الملاءمة

المؤشرات

ت	مقرر تصميم المنهج / المفردات	١	٢	٣	٤	٥	١	١
١	المنهج وانواعه	٢	٢	١	١	٢	١	١
٢	اسس بناء المنهج	٢	٢	١	١	٢	١	١
٣	عناصر المنهج	١	١	١	١	١	١	١
٤	نظرية المنهج	١	١	١	١	١	١	٢
٥	هندسة المنهج وتخطيطه	٢	٢	١	١	٢	١	١
٦	تصميم المنهج	٢	٢	١	١	٢	١	١
٧	تصميم الكتاب الالكتروني	٢	٢	١	١	٢	١	١
٨	التعليم المدمج	١	١	١	١	٢	١	١
٩	تصميم المقرر الجامعي	٢	٢	١	١	٢	١	١
١٠	تصميم بيئة التعلم	٢	١	١	١	٢	١	١
١١	تنفيذ المنهج	٢	١	١	١	٢	١	١
١٢	الكتاب المدرسي	١	١	١	١	١	١	١
	المجموع	٢٢	١٨	١٢	١٢	٢١	١٢	١٢

١١١

الدقة

المؤشرات

ت	مقرر تصميم المنهج / المفردات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
١	المنهج وانواعه	٢	٢	٢	٢	١	١	١	٢
٢	اسس بناء المنهج	٢	١	٢	٢	١	١	١	٢
٣	عناصر المنهج	٢	٢	٢	٢	١	١	٢	٢
٤	نظرية المنهج	٢	٢	٢	١	١	١	١	٢
٥	هندسة المنهج وتخطيطه	٢	١	٢	٢	١	١	٢	٢
٦	تصميم المنهج	٢	٢	٢	٢	١	١	٢	٢
٧	تصميم الكتاب الالكتروني	٢	٢	٢	٢	١	١	٢	٢
٨	التعليم المدمج	٢	٢	٢	١	١	١	٢	٢
٩	تصميم المقرر الجامعي	٢	٢	٢	٢	١	١	٢	٢
١٠	تصميم بيئة التعلم	٢	٢	٢	٢	١	١	٢	٢
١١	تنفيذ المنهج	٢	٢	٢	٢	١	١	٢	١
١٢	الكتاب المدرسي	٢	٢	٢	٢	١	١	١	٢
	المجموع	٢٦	٢٤	٢٤	٢٨	١٢	١٢	١٩	٢٦

١٩٠

ت	مقرر تصميم المنهج / المفردات	الوضوح - المؤشرات ١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
١	المنهج وانواعه	٢	١	٢	٢	١	٢	١	١
٢	اسس بناء المنهج	٢	١	٢	٢	١	٢	١	١
٣	عناصر المنهج	٢	١	٢	١	١	١	١	١
٤	نظرية المنهج	١	١	١	٢	١	٢	٢	١
٥	هندسة المنهج وتخطيطه	٢	٢	١	٢	١	٢	٢	١
٦	تصميم المنهج	٢	٢	١	٢	١	٢	٢	١
٧	تصميم الكتاب الالكتروني	٢	٢	١	٢	١	٢	٢	١
٨	التعليم المدمج	١	١	١	٢	١	٢	٢	١
٩	تصميم المقرر الجامعي	٢	٢	١	٢	١	٢	٢	١
١٠	تصميم بيئة التعلم	٢	٢	١	٢	١	٢	٢	١
١١	تنفيذ المنهج	٢	٢	١	٢	١	٢	١	١
١٢	الكتاب المدرسي	٢	١	٢	٢	١	٢	١	١
	المجموع	٢٤	١٩	٢٠	٢٣	١٢	٢٣	١٩	١٢

١٠٩

ت	مقرر تصميم المنهج / المفردات	اللغة والتواصل الموضوعي - المؤشرات ١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
١	المنهج وانواعه	١	٢	١	١	٢	١	١	١
٢	اسس بناء المنهج	١	٢	١	١	٢	١	١	١
٣	عناصر المنهج	١	٢	١	١	٢	١	١	١
٤	نظرية المنهج	١	٢	١	١	٢	١	١	١
٥	هندسة المنهج وتخطيطه	٢	٢	٢	٢	٢	١	٢	١
٦	تصميم المنهج	١	٢	٢	٢	٢	١	٢	١
٧	تصميم الكتاب الالكتروني	٢	٢	٢	٢	٢	١	٢	٢
٨	التعليم المدمج	٢	٢	٢	٢	٢	١	٢	٢
٩	تصميم المقرر الجامعي	١	٢	٢	٢	٢	١	٢	١
١٠	تصميم بيئة التعلم	١	٢	٢	٢	٢	١	١	١
١١	تنفيذ المنهج	١	٢	٢	٢	٢	١	١	١
١٢	الكتاب المدرسي	١	٢	١	٢	٢	١	١	١
	المجموع	١٥	٢٤	٢٠	٢٢	٢٣	١٢	١٩	١٤

١٥٨

The Republic of Iraq
Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Babylon / College of Basic Education
Special Education Department

Analyzing the content of postgraduate curricula in the disciplines of teaching methods according to intellectual quality standards

thesis submitted by

Saad Kadhem Zghair AL Shibli

To the Council of the College of Basic Education at the University of Babylon, which is part of the requirements for obtaining a PhD in Philosophy in Education General Teaching Methods

Supervised by

Mr. Dr. Mohammed Hamid Al-Masoudi

Mr. Dr. Mohammed Rasan Daman

2022 AD **1443 AH**

Abstract

The aim of the research is to (analyzing the content of postgraduate curricula in the disciplines of teaching methods according to the standards of intellectual quality), and :it also aimed - in a secondary way - to answer the following objectives

1- Building intellectual quality standards

2- Knowing the level of availability of intellectual quality standards in the content of postgraduate curricula in the specialization of methods of teaching Arabic for the master's stage at the University of Babylon / College of Basic Education for the .(2021-2020) academic year

3-Knowing the level of availability of intellectual quality standards in the content of postgraduate curricula in the specialization of social teaching methods for the master's stage at the University of Babylon / College of Basic Education for the academic .(2021-2020) year

To achieve the goal of the research, the researcher adopted the descriptive analytical approach, so the research community was the graduate curricula in the disciplines of teaching methods in the College of Basic Education at the University of Babylon. Babel, and the content of curricula for the specialization of social teaching methods, for the master's degree, in the College of Basic Education at the University of Babylon, for the .(2021-2020) academic year

A list of proposed standards for intellectual quality was built, consisting of (80) standards, distributed over (10) fields, to be applied in the form of a content analysis form (postgraduate curricula for the specialization of methods of teaching Arabic language, and for the specialization of methods of teaching social sciences / for the master's level), noting that That the researcher adopted three alternatives for the degree of availability, and these alternatives are: (available to a large degree {3}, .available to a moderate degree {2}, and available to a weak degree {1})

The researcher determined the arithmetic mean score of the frequencies as follows

.From (12 to 16) = weak

.From (16 to 27) = medium

.From (27 to 36) = large

After unpacking the results statistically, the researcher reached a set of results, including

The intellectual quality standards are available in the content of the Arabic language teaching methods curricula for the master's level, with a medium degree, with an average of (18,52).

-Intellectual quality standards are available in the content of social studies curricula for the master's degree at a medium degree, with an average of (18.11).

Based on the results of the research, the researcher reached a set of conclusions, the most important of which are

1-The subjects of the postgraduate curricula in my majors, Methods of Teaching Arabic Language and Methods of Teaching Social Studies, contain deep ideas, but they do not deal with them in detail.

2-Postgraduate curricula in the two majors, Methods of Teaching Arabic Language and Methods of Teaching Social Studies, include a critique of the ideas and topics within it

In light of the research results and conclusions, the researcher reached several recommendations, the most important of which are

1-Forming specialized committees of administrators and teachers in basic education faculties, to discuss intellectual quality standards, and ways to implement them in their faculties

2- Presenting intellectual quality standards to the relevant departments of the Ministry of Higher Education and Scientific Research; In order to work on its application, in the disciplines of different teaching methods, in the faculties of basic education

3-The necessity of the interest of those concerned in the College of Basic Education to encourage, develop and adopt any attempt (individual or collective) to develop curricula or educational reality in accordance with recent developments

The researcher also suggested a set of research projects that could complement the current research track and integrate with it, including

1-Conducting a study on the effectiveness of building a training program based on intellectual quality standards in developing the teaching competencies of teachers of .basic education faculties

2-Building an auxiliary guide in accordance with intellectual quality standards, to .develop educational competencies

3-Building a curriculum for postgraduate studies based on intellectual quality standards in developing higher-order thinking skills for students in basic education faculties

Keywords: analysis, curricula, postgraduate studies, teaching methods, intellectual quality.