برنامج تعليمى فى التربية العملية قائم على مهارات الاقتصاد المعرفى وقياس فاعليته فى تقويم الأداء التدريسى والاتجاه نحو مهنة التدريس لطلاب كلية التربية – جامعة حلوان

إعداد

د. محمد محمود محمد حمادة

أستاذ تعليم الرياضيات المساعد

كلية التربية ـ جامعة حلوان

الجزء الأول : مقدمة البحث:

لقد كان مسار تطور المجتمع البشرى دائماً مرتبطاً بتطور معارف الإنسان، فالمعرفة رافقت الإنسان منذ أن تفتح وعيه، وأرتقت معه من مستوياتها البدائية، مرافقة اتساع مداركه وتعمقها، إلى أن وصلت إلى ذراها الحالية. وعلى مدى تاريخ البشرية كله نجد أن كل مجتمع من المجتمعات قد تمتع بمستوى معين من العلم والمعرفة، بحيث يمكننا القول أن مراحل تطور هذه المجتمعات كانت تشكل انعكاساً لتطور المعرفة بمعناه الشمولى، والمرتبطة بجوانب الحياة الروحية والمادية والاجتماعية والبيولوجية ... إلخ. ويمكن الجزم بأن تلك المعرفة اضطلعت بدور محورى ومتواصل فى تطوير المجتمع البشرى وفى دعم إنجازاته المادية، فضلاً عن إنجازاته المؤسساتية والثقافية.

وهكذا، فإن مفهوم "المعرفة" ليس بالأمر الجديد، بل الجديد هو حجم تأثيرها الراهن على الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وعلى نمط حياة الإنسان المعاصر عموماً. فقد شهد العالم ابتداءً من الربع الأخير من القرن العشرين أعظم تغيير فى تاريخ البشرية، هو عبارة عن التحول الثالث، بعد ظهور الزراعة والصناعة. وتمثل هذا التحول بثورة العلوم والتكنولوجيا الفائقة التطور، والتى تشكل ثورة المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصالات ذورتها اليوم. لذا نرى أن مقاربة اقتصاد المعرفة Knowledge Economy لابد من أن تبدأ بإلقاء نظرة سريعة على التحولات الكبرى فى حياة المجتمع البشرى، والتى كانت انعكاساً لمدى التطور الذى بلغته المعرفة فى كل مرحلة من تلك المراحل. تمثل التحول الأول، العظيم والبالغ الأهمية فى حياة البشر، فى قيام الزراعة المستقرة التى نشأت فى أحواض الأنهار الكبرى، كالنيل ودجلة والفرات. ولقد عرفت البيئات الخصبة تلك، التى شهدت في العصور القديمة وما تلاها أعنف صراعات دموية للسيطرة عليها، الأشكال الأولى للدولة والسلطة والحكم والشرائع والقوانين. وأدى قيام تجمعات سكانية كبيرة نسبياً إلى بروز تنظيم إدارى وسياسى ملائم لمستوى تطور المجتمع البشرى فى تلك المرحلة، وعلى مدى بضعة آلاف من السنين تكرست الزراعة، بحكم ارتباط أشكال النشاط الاقتصادى الأخرى بها، بوصفها العالم الرئيس المحدد للنشاط البشرى وللحضارة الإنسانية، باعتبارها مصدراً رئيسياً للإنتاج والثورة فى حياة المجتمعات. لقد قامت حضارات تلك الحقبة الطويلة على ما سمى "المعرفة الزراعية"، واتسمت بتركز تطور المعرفة فى مناطق محددة، وبما سمى المعرفة واحتكارها. فعندما كانت جماعة ما تتوصل إلى ابتكار أو اكتشاف معين، فإنها كانت تحتكره وتحتفظ به لنفسها

وتحجم عن تقاسم المعرفة الجديدة مع غيرها، الأمر الذى أدى إلى تباطؤ تطور المعرفة، وإلى ضياع الكثير من أسرارها وإنجازاتها مع زوال حملتها (ومن أبرز الأمثلة على ذلك ضياع الكثير من إنجازات الحضارة الفرعونية). لقد عرف ذلك المجتمع بالمجتمع ما قبل الصناعى. أما التحول الثانى العظيم فتمثل بقيام الثورة الصناعية إبتداء من النصف الثانى من القرن الثامن عشر فى إنجلترا، ومن ثم انتشارها على امتداد القرن التاسع عشر فى أوروبا الشمالية والغربية وشمال القارة الأمريكية واليابان، وروسيا لاحقاً. وتعد الثورة الصناعية بداية تقدم عظيم فى البلدان التى تحققت فيها، وبالتالى فى العالم أجمع. وقد شمل هذا التقدم فروع النشاط الاقتصادى كافة (الصناعة والزراعة والنقل والمواصلات والتجارة والبنوك ...)، وشكل درجة أرقى وأعظم فى اتساع مدارك الإنسان ومعارفه وكان من سمات المعرفة فى تلك المرحلة أنها كانت تستند إلى التطبيق، أى أن التطبيق كان يسبق النظرية، حيث صيغت نظريات كثيرة على أساس ابتكارات وتطبيقات كان يتوصل إليها المبتكرون والمخترعون فى الممارسة العملية أولاً. وقد أدت تلك الثورة وما تلاها من تطور إلى حدوث زيادة هائلة فى الثروة، كما أحدثت تحولاً كبيراً فى المجالات السياسية والعلمية والثقافية، وكذلك الاجتماعية، لم يشهد العالم لها مثيلاً من قبل، كما أدت إلى انقسام العالم إلى عالمين : أحدهما صناعى متطور، وآخر غير صناعى يلهث بعضه للحاق بالعالم الصناعى المتطور من غير جدوى فى غالب الأحيان، فيما البعض الآخر يعيش فى تخلف وفقر مدقع من دون أمل فى النهوض. وبذلك تعتبر الثورة الصناعية بداية لتاريخ جديد بين عصرين : العصر ما قبل الصناعى والعصر الصناعى. أما التحول الثالث الكبير، الذى حمل أعظم تغيير فى تاريخ البشرية بأكمله، فقد بدأ فى الربع الأخير من القرن العشرين، وتمثل بثورة العلوم والتكنولوجيا الفائقة التطور وما نجم عنها من ثورة فى المعلوماتية والاتصالات، حيث باتت المعلومات والمعرفة مورداً أساسياً من الموارد الاقتصادية، لا بل المورد الإستراتيجى الجديد فى الحياة الاقتصادية المكمل للموارد الطبيعية ونشوء ما أتفق على تسميته "اقتصاد المعرفة" أو "الاقتصاد المبنى على المعرفة". وهو "الاقتصاد الذى يدور حول الحصول على المعرفة والمشاركة فيها، واستخدامها، وتوظيفها، وابتكارها، وإنتاجها بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية، وتطبيقات متطورة، واستخدام العقل البشرى كرأس مال معرفى ثمين، وتوظيف البحث العلمى لإحداث مجموعة من التغييرات الإستراتيجية

فى المحيط الاقتصادى وتنظيمه ليصبح أكثر استجابة وانسجاماً مع تحديات العولمة، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعالمية المعرفة، والتنمية المستدامة بمفهومها الشمولى التكاملى (Ivan, 2012, 19: 21).

وهكذا، بعدما كانت الأرض والعمل هما المورد الرئيس للثروة فى العصر ما قبل الصناعى، ثم حل مكانهما رأس المال والطاقة (العمل) باعتبارهما المولد الرئيس للثروة، أصبح العلم والمعرفة هما العنصر الرئيس بين عناصر (عوامل) الإنتاج فى المجتمع فى العصر الراهن الذى صار يعرف باسم العصر ما بعد الصناعى، حيث صار إنتاج المعرفة واستثمارها واستهلاكها (بمعنى استخدامها وتداولها أو كما يقال تقاسمها أو تشاركها) المصدر الرئيس للنمو. وغدت المعرفة عبارة عن نوع جديد من رأس المال يقوم على الأفكار والخبرات والممارسات الأفضل. إنها تعبر عن رأس المال المعرفى الذى يعتبر فى الاقتصاد الجديد أكثر أهمية بما لا يقاس من رأس المال المادى. وأدى التطور العلمى والتكنولوجى إلى التحول من العمل الجسدى إلى العمل القائم على المعرفة. فأصبحت التكنولوجيا والمعرفة هما العاملان الرئيسان للنمو والتنمية المستدامة إذ أن الثروة الحقيقية للأمم تكمن اليوم فى العقول بالدرجة الأولى، ثم تأتى بعدها الثروات المادية الكامنة فى باطن الأرض أو على سطحها. إن السمة الرئيسة لهذه المرحلة هى فى أن التطبيقات العملية صارت تأتى استناداً إلى النظرية. فعلى عكس المرحلة السابقة، صارت النظرية تسبق التطبيق، وتسارعت بصورة هائلة عملية وضع الاكتشافات النظرية موضع التنفيذ، فقصرت المسافة الزمنية بين الاكتشاف النظرى ووضعه فى موضع التطبيق.

لقد كان للتطور العلمى الكبير فى الميادين الإلكترونية والنووية والفيزيائية والكيميائية والبيولوجية والفضائية، التأثير الأكبر فى إحداث تغييرات حادة وجذرية فى حياة الناس والمجتمعات، وجاءت ثورة المعلوماتية والاتصالات لتقلب هذه الحياة تفاوتاً فى مستويات التطور بين البلدان الصناعية نفسها، حيث نجح بعضها فى اجتياز مرحلة ما بعد الصناعية بينما يسعى بعضها الآخر جاهداً لتحقيق ذلك. أما الغالبية الساحقة من بلدان ما كان يسمى العالم الثالث فإنها ماتزال تتخبط فى محاولات التخلص من قيود التخلف وضعف التطور. وتعمقت أكثر الفجوة المعرفية بين البلدان والمجتمعات. وتمارس ثورة المعلوماتية تأثيراً استثنائياً على مجمل منظومة العلاقات الاقتصادية الدولية اليوم. فتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الفائقة التطور تتيح

إقامة "مدى معلوماتى عالمى موحد". وقد بدأ العالم منذ اليوم يجنى ثمار هذا بوتيرة متسارعة. فمع نهاية القرن المنصرم وبداية القرن الجديد أخذ يتكون نظام العلاقات الدولية الذى يتحقق عبر شبكة الإنترنت تلك. إن الأهمية العظيمة والمستقلة لهذا النظام الجديد سوف تجلى بالكامل فى الربع الأول من القرن الحادى والعشرين.

إن ثورة المعلوماتية وإتساع "المدى المعلوماتى الموحد لا يؤثر تأثيراً جذرياً فى الاقتصاد فحسب، بل وفى حياة الأفراد، ويؤدى إلى تعاظم دور التربيةوتاثيرها فى دفع حركة المجتمع وتطوره على أساس المعرفة والمهارة والإبداع. من هنا فقد أصبح لزاماً على المؤسسات التربوية أن تنتظم حول منظومة الاقتصاد المعرفى فى المجال التربوى بمهاراته المختلفة بهدف تخريج أفراد قادرين على دخول سوق العمل بمهارات عالية الأداء من خلال اكتساب أدوات الفهم، واستخدام المعرفة الجديدة، وإيجاد الطرق الصحيحة للتعلم بفعالية، إذ أن التطبيق النظرى والتحليلى للمعرفة يعد من القدرات المهمة لصناع المعرفة، والذى يقود إلى تعزيز قدراتهم على تحويل المعلومات إلى معارف وقيم جديدة تساعد الفرد فى توظيفها فى كافة مناحى الحياة، بالإضافة إلى ذلك تطوير مهارات الاتصال والمهارات الشخصية، والقدرة على العمل التعاونى ليتثنى للفرد التأثير فى بيئته، إذ أن مجتمع المعرفة مجتمع مشارك تسود فيه شبكات العمل على المستوى المحلى والعالمى، كما يتميز بوجود أعضاء فاعلين فى تنظيمات العمل وفى المجتمع. ومن هنا يأتى دور المعلم فى المدرسة، إذ يعد حجر الزاوية فى العملية التربوية، ويشكل أهم عناصرها لإحداث التغير الشامل فى سلوكيات الأفراد، للوصول إلى المواطنة الصالحة لخدمة المجتمع، ضمن قيمه وتقاليده، ونظراً لكون المعلم العنصر الأكثر فاعلية وتأثيراً فى العملية التربوية، فقد أولته النظم التربوية اهتماماً بالغاً، تمثل فى أساليب اختياره وبرامج بنائه وتدريبه، وذلك انطلاقاً من أن بناء معلم جيد يعنى فى النهاية، إيجاد نظام تربوى ناجح (Korner, 2006, 22) (Philiph, 2008, 39).

والسؤال الذى يطرح نفسه هو : هل يستطيع المعلم اليوم أن يقوم بالدور الجديد فى عصر الاقتصاد المعرفى بالمعارف والمهارات التدريسية التى يمتلكها الآن ؟

لا شك أن التغييرات والتطورات المعرفية والعلمية والتقنية التى طالت مجالات الحياة كلها يجب أن تطال المعلم إعداداً وتأهيلاً وتدريباً كى يكون قادراً على النهوض بأعباء الرسالة التربوية المنوط به، إذ إنه

يعد بحق أحد المدخلات الرئيسة للنظام التربوى، فالمعلم مسئول عن تعليم الأجيال وتربيتها، ومن ثم رفد المجتمع المحلى وتغذيته بصفة دورية مستمرة عبر العصور، وبهذا الدور التربوى والاجتماعى الحاسم للمعلم، فإن تأهيله الوظيفى بالنتيجة يؤثر مباشرة سلباً أو إيجاباً فى تطور الأجيال، ونمو شخصياتهم.

من هذا المنطلق ظهرت دعوات كثيرة للاهتمام بالمعلم وإعداده، ويبدو ذلك من خلال الدراسات والأدبيات التربوية مثل (رشدى طعيمة، ٢٠٠٦)، (مصطفى كامل، ٢٠٠٧)، (محمد أمين المفتى، ٢٠١٠) والتى أقرت أن التحديات الموجودة بالمدارس الآن تتطلب أن يُعد المعلمون إعداداً أفضل من ذى قبل، فمعلموا القرن الحادى والعشرين يواجهون كثيراً من التحديات والمسئوليات التى تتعلق بالأجيال الجديدة، وكيفية إعدادهم للمشاركة البناءة فى المجتمع ومن مظاهر الاهتمام بإعداد المعلمين وتطوير البرامج المقدمة لهم داخل كليات التربية ما دعا إليه (صالح أحمد، ٢٠١٢، ٥٨٥) بضرورة أن تحتوى برامج إعداد المعلم مقررات من أجل مجتمع المعرفة، وهذه المقررات لا من أجل التنمية والتطور فى المستقبل فحسب، وإنما لمساعدة المعلمين على تكوين إتجاه إيجابى متفائل نحو التدريس الذى يعدون لممارسته، وقد ظهرت فى مصر نداءات كثيرة للاهتمام بإعداد المعلم نتيجة القصور الواضح فى مستواهم فمن غير المعقول أن يكون الإعداد الأكاديمى للطالب المعلم خلال دراسته ناقصاً، ونتوقع منه أن يكون من المعلمين البارزين فى مادة تخصصه، ومن غير المعقول أيضاً أن يكون الإعداد التربوى له غير كامل، ونفترض أنه سيأخذ بكل جديد ونافع من النظريات التربوية، وأنه سيسعى جاهداً لتطبيقها فى الممارسات الصفية. (فتحى حسانين، ٢٠٠٦، ١١٠) (أمانى حلمى، ٢٠١٠، ١٢٤)، وفى هذا الصدد فقد أشارت دراسات وأبحاث كل من (سعود فرحان، ٢٠٠٦) (أحمد على، ٢٠٠٧) ، (ليلى ابراهيم، ٢٠٠٨)، (شيماء أحمد، ٢٠١٢) على ضرورة أن تتنوع وتتغير أدوار المعلم اليوم ليكون مديراً لمواقف وخبرات التعليم والتعلم، وليس ناقلاً للمعلومات والمعارف وموزعاً لها، وميسراً ومدعماً لإعادة بناء التكوينات المعرفية والتنظيمات المفهومية للتلميذ، مهتماً بالبحث والابتكار والتجريب، مدركاً لأهمية البحث العلمى، ومجرباً لكل الأفكار، والإستراتيجيات التدريسية الفاعلة، وصانعاً لقرارات مبنية على المعرفة والخبرة، وحالاً للمشكلات، ومشجعاً على حب القراءة والإطلاع وحسن استغلال أوقات الفراغ، وداعياً إلى التساؤل والنقد ومنمياً لدى تلاميذه القدرة على الربط والاستنتاج والتحليل والتقويم،

مما يكون له أثر إيجابى فى تكوينهم العلمى، وفى حياتهم المستقبلية. ولكى يقوم المعلم بهذه الأدوار المتعددة يحتاج أن يتوافر لديه مجموعة من مهارات التدريس التى لا يمكن أن يكتسبها إلا من خلال برنامج إعداد خاص، يوفر له مجموعة من الخبرات، وتتيح له التفاعل معها، مما يكسبه المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والميول التى تمكنه من أداء دوره بفاعلية، ويصبح قادراً على إدارة الموقف التعليمى بكفاءة. وتحرص كل الأنظمة التربوية فى العالم على إعداد معلميها من خلال برنامج إعداد يشمل أربعة جوانب رئيسة وهى : إعداد تخصصى – إعداد مهنى – إعداد ثقافى اجتماعى – إعداد نفسى شخصى، وأى برنامج لإعداد الطالب المعلم لن تكون له قيمة حقيقية – مهما بلغت درجة جودته – ما لم يصاحبه تدريباً عملياً على التدريس والمهارات اللازمة له والمرتبطة به (سعيد محمد السعيد، ٢٠٠٦، ١٣). من هنا تمثل التربية العملية عصب الإعداد التربوى المهنى فى برنامج إعداد الطالب المعلم فى كلية التربية، فهى بحق أخصب الفترات فى حياة معلم المستقبل، الذى يستطيع بواسطتها اكتساب مجموعة من المهارات التدريسية التى ربما لا يتعرض لها فى حياته المستقبلية، فالجو الذى يتم فيه تنفيذ مرحلة التربية العملية يختلف عن أية أجواء تدريبية قد يتعرض لها الطالب المعلم مستقبلاً، وخاصة بعد تخرجه والتحاقه بالعمل. ففى هذه الفترة يتعرف الطالب المعلم أهم متطلبات مهنة التدريس، ويكتسب خلالها فكرة عامة عن خصائص التعليم الناجح، وأبرز إستراتيجيات التدريس واستخدام مصادر التعليم والتعلم التى قد تصادفه فى أثناء عمله مع تلاميذه، ويتعرف كذلك نظام المدرسة، وكيفية الإشراف على هذا النظام، كما تنمو فى هذه الفترة بعض جوانب شخصية الطالب المعلم ليصبح قائداً ومعلماً فى المستقبل. وبالرغم من أهمية التربية العملية فى برنامج بناء المعلم، فإن هذه الفترة من أكثر الفترات التى يشعر فيها الطالب المعلم بالضغط طوال حياته، نتيجة لما يمكن أن يواجهه من مشكلات، وهناك إجماع فى مجال التربية عموماً، على أن دراسة مقررات مختلفة لا يشكل ضمانة، يمكن الاعتماد عليها، لممارسة مهنة التعليم بنجاح. لذلك تعتمد برامج بناء المعلم على التدريب العملى الذى لا يهدف إلى التحقق من صلاحية وكفاءة الطالب المعلم، أو اختبار قدراته وتقويمها فحسب، ولكنه فرصة إضافية يتعلم فيها الطالب المعلم مهارات إضافية مختلفة (Edwards, 2004, 33) (D-Rorzorio & Wong, 2002, 52) (رشدى طعيمة، ٢٠٠٦، ٢٩).

من هنا يهتم البحث الحالى ببناء برنامج تعليمى فى التربية العملية قائم على مهارات الاقتصاد المعرفى لطالب كلية التربية – جامعة حلوان منطلقاً من دراسة الواقع الحالى للتربية العملية فى جانبين : الأول جانب المحتوى النظرى من وجهة نظر الموجهين والمعلمين المتعاونين فى مدارس التدريب، والثانى جانب التدريس العملى من وجهة نظر الطلاب المعلمين أنفسهم.

أولاً: الإحساس بمشكلة البحث:

تعتبر التربية العملية العمود الفقرى لبرامج إعداد الطالب المعلم فى كليات التربية كونها تتيح للطالب المعلم فرص التطبيق العملى لما اكتسبه من خبرات نظرية، كما أنها تكسب الطال بالمعلم خبرات واقعية مباشرة، وتزيد من دافعيته عبر احتكاكه وتفاعله المباشر مع الطلاب والمعلمين والمشرفين، كما تساعده فى التكيف مع النظام المدرسى، وتكسبه مهارات أدائية واجتماعية، بحيث تشكل هذه الخبرات بمجموعها الإطار الذى يصوغ الطالب المعلم من خلالها فلسفته الخاصة فى التعليم. ويمكن أن تحقق التربية العملية أهدافها عندما تتم فى ظروف طبيعية، ويؤدى كل من أصحاب العلاقة دوره على أكمل وجه، كونها عملية تعاونية، يشارك فيها الطالب المعلم، والمشرف، والمعلم المتعاون، ومدير المدرسة، وتؤثر فاعلية أدوار هذه الأطراف تأثيراً إيجابياً أو سلبياً على واقع التربية العملية، وبالرغم من أهمية التربية العملية للطالب المعلم، إلا أن التفاوت فى آلية التخطيط لهذا المقرر، وكيفية تنظيمه والأساليب المتبعة فى تنفيذه ووسائل تقويم الطلاب أدت إلى ظهور الكثير من المشكلات والصعوبات التى تواجه الطلاب المعلمين، والتى تم رصدها من خلال الشواهد التالية :

أولاً : الخبرة التدريسية والميدانية للباحث من خلال عمله فى قسم المناهج وإشرافه على مجموعات التربية العملية توصل إلى الآتى :

١- عدم وجود أسس ببناء برامج للتربية العملية.
٢- عدم وجود فلسفة واضحة وأهداف محددة للتربية العملية.
٣- أغفل المعنيون بإعداد مقرر التربية العملية تحديد محتوى علمى للمقرر، وكيفية الربط بينه وبين بعض المقررات التربوية المساعدة عند تنفيذه فى مدارس التدريب.
٤- لا توجد فترة زمنية تمهيدية فى الكلية عند بداية تنفيذ التدريب العملى فى المدارس.

٥- قصور واضح فى مستوى الاستفادة من بعض المقررات التربوية التى تدرس بالكلية قبل الالتحاق بالتربية العملية.
٦- عدم وجود معامل تدريس مصغر مجهزة، وقلة الساعات العملية بالخطة الدراسية، فضلاً على أن الساعات النظرية لا تكفى للتطبيق والممارسة، هذا إلى جانب ضعف إلمام بعض أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالكلية بأساليب تكنولوجيا التعليم وبرامجها المختلفة، كما أن استخدامهم لهذه البرامج محدود جداً.
٧- عدم وجود دليل للطالب المعلم تحت مسمى (مرشد الطالب المعلم فى التربية العملية) يتم توزيعه على الطلاب يوضح لهم حقوقهم وواجباتهم فى التربية العملية منذ دخولهم من بوابة المدرسة إلى نهاية اليوم الدراسى فضلاً عن بعض الدروس الصفية المختلفة فى تخصصات متنوعة.
٨- أساليب التقويم المتبعة تفتقد إلى معايير التقويم الحقيقى، فهى عبارة عن استمارات لتقييم الأداء غير متضمنة لأغلب مهارات التدريس، وتفتقر للدقة والموضوعية. كما أنها لا تراعى الشروط الصحيحة والمعايير وأساليب الضبط والثبات لمثل هذه المقاييس. فضلاً عن أنها قديمة ومعدة وفق لجهود ذاتية وتتغير باستمرار.
٩- الإشراف على التربية العملية يتم من خلال (أ) إشراف تربوى من الكلية، وغالبيته من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج، وكذلك معاونى أعضاء هيئة التدريس ممن لم تتوفر لديهم بعد الخبرة الكافية للإشراف على التربية العملية، وقد يقتصر دورهم فى أغلب الأحيان على رصد الغياب والحضور للطلاب المعلمين. (ب) إشراف فنى من قبل وزارة التربية والتعليم، حيث يتولى الإشراف على مجموعات التربية العملية مجموعة من الموجهين الفنيين فى مختلف التخصصات، ومعظم هؤلاء المشرفين مكلفين من قبل كليات التربية بالإشراف على معلمين فى مدارس أخرى فى نفس يوم الإشراف على الطلاب المعلمين، مما يصعب على المشرفين متابعة الطلاب بشكل صحيح، وإفادة الطلاب من خبراتهم، وإسناد مهمة الإشراف على هؤلاء الطلاب إلى المعلم الأول فى المدرسة من الباطن، وهذا يفسر حصول غالبية الطلاب على تقدير ممتاز فى التربية العملية على الرغم من ضعف مستواهم المهنى والأكاديمى.

١٠- لا يقوم الطالب بتحديد مدارس التدريب فى المحافظة أو الإدارة التعليمية التى يرغب فيها، بل يتم توزيعه وفق مدارس يتم الموافقة عليها من خلال وزارة التربية والتعليم، ومديريات التربية والتعليم فى محافظات (القاهرة، الجيزة، القليوبية) فى شكل مجموعات مختلفة لا يزيد عدد طلاب المجموعة عن خمسة عشر طالباً، ولا يقل عن عشر طلاب فى المجموعة الواحدة. وقد يرفض بعد مدراء المدارس استقبال مجموعات التربية العملية بحجة أن هؤلاء الطلاب غير مؤهلين جيداً للتدريس، وأن كل معلم مرتبط بجدول زمنى للانتهاء من تدريس موضوعات تخصصه، وأن هؤلاء الطلاب يعيقونهم عن ذلك. فضلاً عن أن معظم تلك المدارس يكون فيها أكثر من مجموعة فى تخصصات مختلفة مما يؤثر على سير العملية التعليمية.

١١- لا يتوافر إمكانات جيدة بمدارس التدريب لتسهيل تنفيذ التربية العملية فى المدارس، حيث لا يوجد مكان جيد يستقبل فيه المشرف الفنى طلاب المجموعة التى يشرف عليها سوى فناء المدرسة، أو مكتبة المدرسة، وهى لا تستوعب هذه المجموعات، فضلاً عن القصور فى توفير الأجهزة والأدوات الحديثة، وضعف الإمكانات المتاحة بمدارس التدريب التى قد تؤثر بدورها على تنفيذ التدريب بشكل رئيسى.

(ب) الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة، فى مجال دراسة واقع التربية العملية فى كليات التربية :

أكدت نتائج دراسات كل من (إحسان محمود ، ٢٠٠٣) ، (نادية العطاب ، ٢٠٠٤) ، (محمد عبد الفتاح وحمدان يحيى، ٢٠٠٦)، (لمياء شعبان، ٢٠٠٧)، (أميمة رسمي، ٢٠١٠) ، (محمد حسين وآخرون ، ٢٠١٣) أن الاهتمام الأكبر ينصرف إلى الجوانب المعرفية، أكثر من المهارات التدريسية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس، وعدم وجود أهداف واضحة لهذه البرامج، والافتقار إلى التصور الشامل لإعداد الطالب المعلم، مما يستدعي إعادة النظر في التربية العملية. من هنا فإن مقرر التربية العملية في كلية التربية – جامعة حلوان لا يلبي تطلعات مجتمع المعرفة، وبخاصة في هذه المرحلة التي تسعى الجامعات إلى الجودة في التعليم لمسايرة التحديات القرن الحادي والعشرين.

ثانياً: مشكلة البحث:

يوجد قصور لدور التربية العملية في كلية التربية – جامعة حلوان في تعزيز قدرة الطالب المعلم على التكيف مع طرق وإستراتيجيات التدريس، والمواقف التعليمية، وأساليب التقويم، والإشراف والمتابعة، والتغذية الراجعة التي يتحصل عليها الطالب المعلم، ومدى قدرة كلية التربية في تعزيز دافعية الطالب المعلم نحو التدريس في ظل قضايا التنوع الثقافي، وثقافة البحث، والتعامل مع المفاهيم الدولية المختلفة كالعولمة، والاقتصاد المعرفي، ومدى القدرة على تعزيز دور المعلم في تنمية القيم والسلوك الإيجابي، وغرس مفهوم التعليم المستمر، والتثقيف المستدام في سلوك المعلم اليومي، وتعزيز قدرته على التعامل والتكيف مع الواقع التعليمي، وتعزيز ثقته بنفسه، وتغيير قناعته، وتعزيز إرادة الوعي لديه بما يمكنه من فهم ذاته والآخر. الأمر الذي جعل من الضروري بناء برنامج تعليمي في التربية العملية قائم على مهارات الاقتصاد المعرفي في المجال التربوي لطلاب كلية التربية جامعة حلوان وقياس فاعليته في تقويم الأداء التدريسي للطلاب، وكذلك اتجاهاتهم نحو المهنة.

ثالثا: أسئلة البحث:

يتناول البحث معالجة هذه المشكلة من خلال محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية :

(١)ما الواقع الحالي للتربية العملية بكلية التربية – جامعة حلوان في جانب المحتوى النظري من وجهة نظر المعلمين والموجهين المتعاونين في مدارس التدريب ؟

(٢)ما الواقع الحالي للتربية العملية بكلية التربية – جامعة حلوان في جانب التدريب العملي من وجهة نظر الطلاب المعلمين ؟

(٣)ما أهم مهارات الاقتصاد المعرفي اللازمة للطالب المعلم في التربية العملية ؟

(٤)ما صورة برنامج تعليمي مقترح في التربية العملية قائم على مهارات الاقتصاد المعرفي لطلاب كلية التربية – جامعة حلوان ؟

(٥)ما مدى فاعلية برنامج التربية العملية المقترح في تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين مجموعة البحث ؟

(٦)ما مدى فاعلية برنامج التربية العملية المقترح في إكساب الطلاب المعلمين مجموعة البحث إتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس ؟

(٧)ما العلاقة الارتباطية بين مستوى الأداء التدريسي للطلاب المعلمين (المجموعة التجريبية) الذين تدربوا وفق البرنامج التعليمي المقترح، وإتجاهاتهم نحو مهنة التدريس بعد تنفيذ تجربة البحث ؟

رابعاً : فروض البحث:

تهدف تجربة البحث الحالي إلى اختبار صحة الفروض التالية:

١- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات بطاقة تقويم الأداء التدريسي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس إتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

٣- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب المعلمين (المجموعة التجريبية) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة تقويم الأداء التدريسي ومقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس.

خامساً: أهداف البحث: يهدف البحث إلى :

١- دراسة الواقع الحالي للتربية العملية بكلية التربية – جامعة حلوان في جانب المحتوى النظري من وجهة نظر المعلمين والموجهين المتعاونين في مدارس التدريب.

٢- دراسة الواقع الحالي للتربية العملية بكلية التربية – جامعة حلوان في جانب التدريب العملي من وجهة نظر الطلاب المعلمين.

٣- إعداد قائمة بمهارات الاقتصاد المعرفي للتربية العملية.

٤- إعداد برنامج تعليمي في التربية العملية قائم على مهارات الاقتصاد المعرفي لطلاب كلية التربية – جامعة حلوان.

٥- إعداد دليل التربية العملية في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي يتضمن : أهدافها – أهميتها – مراحلها – وتوصيف مهام ومسئوليات المشاركين فيها.

٦- تعرف مدى فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات الأداء التدريسي للطلاب المعلمين مجموعة البحث.

٧- تعرف مدى فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في إكساب الطلاب المعلمين مجموعة البحث اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.

٨- تعرف طبيعة العلاقة الارتباطية بين مستوى الأداء التدريسي للطلاب المعلمين (المجموعة التجريبية) واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس بعد تنفيذ تجربة البحث.

سادساً : أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث فيما يلي :

١) تعرف الواقع الحالي للتربية العملية بكلية التربية – جامعة حلوان من وجهة نظر المعلمين والموجهين المتعاونين في مدارس التدريب والطلاب المعلمين، مما قد يفيد في تشخيص جوانب الضعف ومن ثم العمل على تطوير هذا الواقع.

٢) قد يفيد الخبراء التربويين في إعداد برامج تدريبية لجميع المسئولين عن الإشراف في التربية العملية لدعم المهارات المهنية لديهم.

٣) يساعد القائمين على إعداد معلم المستقبل بكليات التربية من خلال العمل على أن تتوافر مهارات الاقتصاد المعرفي في برامج إعداد المعلم بهذه الكليات.

٤) إعداد وتقديم وصف مناسب لجملة الأدوار الخاصة بالمعلم في ضوء التوجه نحو الاقتصاد المعرفي، والذي من شأنه أن يفيد في رفع كفاية المعلم وتحسين مستواه التدريسي.

٥) تكوين اتجاهات إيجابية للطالب المعلم في كلية التربية – جامعة حلوان نحو مهنة التدريس وحب المهنة.

٦) قد يساعد هذا البحث في إكساب الطالب المعلم مهارات تدريسية جديدة، وقدرة أدائية على تطبيقها.

٧) قد يساهم هذا البحث في إعادة النظر في برنامج الإعداد التربوي للطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة حلوان.

٨) يفيد القائمين على تدريب المعلمين أثناء الخدمة للتأكيد على أهمية توافر الاقتصاد المعرفي في برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

سابعاً : حدود البحث: اقتصرت حدود البحث علي:

١- **الحدود المكانية : أ- كلية التربية جامعة حلوان** - مدارس التدريب الميداني للطلاب المعلمين بالإدارات التعليمية التالية :

إدارة حلوان – إدارة المعادي – إدارة الزيتون – إدارة الوايلي – إدارة التبين – إدارة الساحل.

٢- الحدود الزمانية :

- يتم تطبيق أدوات البحث الميدانية (الاستبيان الأول والثاني) في العام الدراسي ٢٠٠٩ / ٢٠١٠

٣- الحدود البشرية :

- مجموعة من الموجهين والمعلمين المتعاونين مع مكتب التربية العملية – كلية التربية – جامعة حلوان.
- مجموعة من الطلاب المعلمين في الفرقة الرابعة في العام الدراسي (٢٠٠٩ / ٢٠١٠) في الشعب العلمية والأدبية والتعليم الأساسي واللغة العربية بكلية التربية – جامعة حلوان.
- مجموعة من الطلاب المعلمين في الفرقة الأولى في العام الدراسي (٢٠٠٩ / ٢٠١٠) في شعب رياضيات عام وأساسي والتاريخ والدراسات الاجتماعية، بكلية التربية – جامعة حلوان.

ثامناً : مصطلحات البحث:

١- الاتجاه نحو مهنة التدريس :

ويقصد بالاتجاه نحو مهنة التدريس في هذا البحث بأنه استعداد عقلي ونفسي مكتسب يعكس إستجابة الطالب المعلم لمزاولة المهنة باهتمام وفعالية.

٢- الأداء التدريسي :

ويقصد به في هذا البحث : قدرة الطالب المعلم على إدارة وإنجاز الموقف التعليمي بتمكن ونجاح، وصولاً لتحقيق أهدافه ويمكن ملاحظته من خلال سلوكيات وإجراءات الطالب المعلم في الموقف التعليمي باستخدام بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المعدة لذلك.

٤- مهارات الاقتصاد المعرفي في التربية العملية :

ويقصد بها في هذا البحث : مجموعة المعارف والمهارات والخبرات والقيم والاتجاهات التي تزيد من قدرات الطالب المعلم، وتمكنه من أداء دوره الوظيفي والتعليمي في المدرسة بفعالية وجد وإتقان.

تاسعاً : منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي في وصف الظاهرة محل البحث (الواقع الحالي للتربية العملية في الجانبين النظري والعملي) عن طريق جمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها بهدف تشخيص جوانب القصور، وتقديم الحلول عن طريق تحليل النتائج التي تم التوصل إليها، والمنهج التجريبي في قياس مدى فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين، واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

عاشراً: خطوات البحث:

يسير البحث الحالي وفقاً للخطوات التالية:

١ـ دراسة نظرية تتناول كل من :

(أ) الاقتصاد المبني على المعرفة – مفهوم الاقتصاد المبني على المعرفة وأهميته – خصائص الاقتصاد المبني على المعرفة – مقومات الاقتصاد المعرفي – عناصر الاقتصاد المعرفي – أبعاد الاقتصاد المعرفي – العوامل والقوى الدافعة للاقتصاد المعرفي – الاقتصاد المعرفي والتربية – التحديات التربوية التي تواجه نظم إعداد المعلم في عصر الاقتصاد المعرفي.

(ب) التربية العملية : مفهوم التربية العملية – أهداف التربية العملية – أهمية التربية العملية في إعداد الطالب المعلم – أسس ومبادئ التربية العملية – مراحل التربية العملية – ميثاق التربية العملية – تقويم الطلاب المعلمين في التربية العملية – ملف الإنجاز في التربية العملية – مهام وأدوار العناصر المشاركة في التربية العملية.

٢ـ إعداد استبيان لدراسة الواقع الحالي للتربية العملية بكلية التربية – جامعة حلوان في جانب المحتوى النظري من وجهة نظر المعلمين والموجهين المتعاونين في مدارس التدريب، والتأكد من صدقه وثباته وصلاحيته للتطبيق على مجموعة البحث.

٣- إعداد استبيان لدراسة الواقع الحالي للتربية العملية بكلية التربية – جامعة حلوان في جانب التدريب العملي من وجهة نظر الطلاب المعلمين، والتأكد من صدقه وثباته وصلاحيته للتطبيق على مجموعة البحث.

٤- إعداد قائمة بمهارات الاقتصاد المعرفي في التربية العملية للطالب المعلم بكلية التربية، ويتم ذلك من خلال الآتي :

(أ) تحديد مصادر اشتقاق القائمة (ب) وضع قائمة بمهارات الاقتصاد المعرفي في صورتها الأولية (ج) ضبط القائمة من خلال عرضها على مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم النفس للتأكد من صلاحيتها قبل استخدامها. (د) التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات الاقتصاد المعرفي.

٥- بناء البرنامج التعليمي المقترح في التربية العملية في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي وفق الخطوات التالية :

١- تحديد أسس بناء البرنامج التعليمي. ٢- تحديد الأهداف التعليمية العامة والخاصة للبرنامج التعليمي. ٣- تحديد المحتوى العلمي للبرنامج. ٤- إقتراح استراتيجيات التدريس المناسبة للبرنامج. ٥- اقتراح المواد ومصادر التعلم اللازمة للبرنامج. ٦- تحديد أساليب التقويم المناسبة في البرنامج. ٧- ضبط البرنامج التعليمي، وذلك بعرضه على مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم النفس، للتأكد من صلاحيته ومناسبته للطالب المعلم في كلية التربية – جامعة حلوان. ٨- وضع البرنامج التعليمي المقترح في صورته النهائية.

٦- إعداد دليل في التربية العملية في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي، والتأكد من صلاحيته قبل استخدامه.

٧- إعداد أدوات التقويم في البحث وتشمل :

(أ) بطاقة ملاحظة تقويم الأداء التدريسي للطالب المعلم، والتأكد من صدقها وثباتها وصلاحيتها للتطبيق على مجموعة البحث.

(ب) مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس، والتأكد من صدقه وثباته وصلاحيته للتطبيق على مجموعة البحث.

٨- الدراسة الميدانية : وتسير على النحو التالي :

١- اختيار مجموعة البحث الميدانية من : (أ) الموجهين والمعلمين المتعاونين مع مكتب التربية العملية بكلية التربية – جامعة حلوان ، وذلك في الإدارات التعليمية السابق تحديدها. (ب) طلاب الفرقة الرابعة في الشعب العلمية والأدبية والتعليم الأساسي واللغة العربية في العام الدراسي (٢٠٠٩ / ٢٠١٠).

٢- تطبيق الاستبيان الأول الذي يهدف إلى تعرف الواقع الحالي للتربية العملية بكلية التربية – جامعة حلوان في الجانب النظري على مجموعة من الموجهين والمعلمين المتعاونين مع مكتب التربية العملية السابق تحديدهم.

٣- تطبيق الاستبيان الثاني الذي يهدف إلى تعرف الواقع الحالي للتربية العملية بكلية التربية – جامعة حلوان في الجانب العملي على مجموعة من طلاب الفرقة الرابعة السابق تحديدهم.

٤- رصد نتائج تطبيق الاستبيانين الأول والثاني.

٩- الدراسة التجريبية وتسير على النحو التالي :

١- اختيار مجموعة البحث في الدراسة التجريبية (تجريبية + ضابطة) من طلاب الفرقة الأولى في شعب (رياضيات عام وأساسي ، التاريخ ، الدراسات الاجتماعية)، وتقسيمهم عشوائياً قبل إجراء تجربة البحث إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية تتدرب من خلال البرنامج التعليمي المقترح والذي يبدأ من الفرقة الأولى، والثانية ضابطة تتدرب من خلال فترة التربية العملية المقررة من الفرقة الثالثة، وقد تم اختيار هذه الشعب لقيام الباحث، ومعه عضو من هيئة التدريس بقسم المناهج (تخصص تاريخ) بالتدريس لشعب التاريخ والدراسات الاجتماعية طوال فترة تطبيق البرنامج التعليمي المقترح في التربية العملية.

٢- تطبيق بطاقة ملاحظة تقويم الأداء التدريسي قبلياً على الطلاب المعلمين مجموعتي البحث. (تجريبية – ضابطة) من خلال الباحث ومعه عضو هيئة التدريس الذي يقوم بالتدريس للشعب الأدبية.

٣- تطبيق مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس قبلياً على الطلاب المعلمين مجموعتي البحث (تجريبية – ضابطة) من خلال الباحث ومعه عضو هيئة التدريس الذي يقوم بالتدريس للشعب الأدبية.

٤- تطبيق بطاقة ملاحظة تقويم الأداء التدريسي بعدياً على الطلاب المعلمين مجموعتي البحث (تجريبية – ضابطة) من خلال المشرفين التربويين على مجموعات التربية العملية.

٥- تطبيق مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس بعدياً على الطلاب المعلمين مجموعتي البحث (تجريبية – ضابطة) من خلال الباحث ومعه عضو هيئة التدريس الذي يقوم بالتدريس للشعب الأدبية.

٦- رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً وتفسيرها.

١٠- صياغة التوصيات والمقترحات.

الجزء الثاني – الإطار النظري للبحث:

يتناول الإطار النظري للبحث النقاط التالية :

أولاً : الاقتصاد المبني على المعرفة

١- مفهوم الاقتصاد المبني على المعرفة وأهميته :

يعد التفوق والنجاح والرقي نحو المنافسة في مجالات التنمية هدفاً تسعى لتحقيقه العديد من دول العالم، ولا شك أن التربية تعد أداة لنهضة الأمم ورقيها، وتطورها وتنمية مواردها، كما أنها تعد عنصراً مهماً وعاملاً فعالاً في دفع حركة المجتمع وتطوره باتجاه تحقيق أهدافه الإستراتيجية. وقد تنبهت الأمم إلى التربية ودورها في مواجهة الأزمات والتحديات فباتت تراجع أنظمتها وسياساتها التربوية باستمرار لتحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بها، لتتواكب مع تحديات ومعطيات العصر الحديث ومتطلباته، كما فطن علماء التربية في الآونة الأخيرة إلى أهمية الاقتصاد واعتبروه عماد كل مشروع تربوي يهدف إلى وضع خططاً أستشراقية من شأنها أن تسهم في رقي المجتمعات على أساس المعرفة والمهارة والإبداع، ويرى التربويون أن التطور الأبرز في هذا المشهد هو ظهور نمط معرفي جديد يقوم على وعي أكثر عمقاً لدور المعرفة والرأسمال البشري في تطور الاقتصاد، وتنمية المجتمعات وهو ما يطلق عليه الاقتصاد القائم – أو المبني – على المعرفة (Knowledge based economy) أو اقتصاد المعرفة (Knowledge Economy).

لقد اعتمد الاقتصاد في فترات مضت على عاملين في الإنتاج هما رأس المال البشري والعمالة الرخيصة، وكان ينظر إلى المعرفة والإنتاجية والتعليم ورأس المال الفكري كعوامل ثانوية. أما الآن أصبحت المعرفة مصدر قوة دفع هائلة إلى التقدم والارتقاء، وأصبحت

مقياساً لقوة وسيطرة الأمم. فالقوة بمعناها التقليدي قد تحولت بما يتناسب مع التطور الحضاري للمجتمعات الإنسانية، فبينما كانت القوة العسكرية هي الحاسمة في عصر الزراعة، أصبحت القوة الاقتصادية هي المهيمنة في عصر الصناعة، والمعرفة بدورها أصبحت مورداً اقتصادياً يفوق بأهميته الموارد الاقتصادية الطبيعية.

وقد ظهرت أراء متعددة في تعريف الاقتصاد المعرفي إلا أنها في جوهرها واحدة فيعرفه كيرني (Cairney, 2000, 14) بأنه ذلك الاقتصاد الذي يشكل فيه إنتاج المعرفة وتوزيعها، واستخدامها، فهي المحرك الرئيسي لعملية النمو المستدام لخلق الثروة وفرص التوظيف في كل المجالات إنه يقوم على أساس إنتاج المعرفة واستخدام ثمارها وإنجازاتها، بحيث تشكل هذه المعرفة (سواء ما يعرف بالمعرفة الصريحة التي تشتمل على قواعد البيانات والمعلومات والبرمجيات وغيرها، أو المعرفة الضمنية التي يمثلها الأفراد بخبراتهم ومعارفهم وعلاقاتهم وتفاعلاتهم) مصدراً رئيسياً لثروة المجتمع ورفاهيته.

ويعرفه (محسن الخضيري، ٢٠٠١ ، ٢٨) بأنه الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة والمشاركة فيها، واستخدامها وتوظيفها وابتكارها وإنتاجها بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة، من خلال الإفادة من خدمات معلوماتية ثرية، وتطبيقات تكنولوجية متطورة، واستخدام العقل البشري كرأس مال معرفي ثمين وتوظيف البحث العلمي لإحداث مجموعة من التغيرات الاستراتيجية في طبيعة المحيط الاقتصادي وتنظيمه.

ويعرفه بيتر (Petere, 2008, 91) بأنه اقتصاد عالمي للمستقبل، حيث يركز على التعلم لماله من أهمية أساسية كوسيلة للاستثمار الإنساني والبحث في إنتاج المعرفة. ويرى ترايل وجرومب (Teriel, Grump, 2004, 36) بأنه الاقتصاد الذي يتعلق بالاستراتيجيات، وأساليب التعلم الحديثة، وكذلك المدارس الجيدة والحديثة والمزودة بالتكنولوجيا والاتصالات الحديثة. بينما يعتقد (عبد الرحمن الهاشمي وفائزة العزاوي، ٢٠٠٧ ، ١٥) أن الاقتصاد المعرفي نظام تعليمي قائم على الوسائل التكنولوجية، والبحث العلمي للإفادة من قدرات الأفراد بأعمارهم المختلفة، بوصفها الثورة الاقتصادية الفاعلة للتمكن المعرفي الوظيفي، تطويراً للحياة الوطنية والإنسانية باكتساب المعرفة، واستخدامها وإنتاجها. أما (هاشم الشمري ونادية الليثي ، ٢٠٠٨ ، ٢٧) فقد عرف الاقتصاد المعرفي بأنه الاقتصاد القائم بصورة أساسية على عنصر المعرفة باستخدام العقل البشري من خلال

توظيف وسائل البحث والتطوير، والموارد الاقتصادية المتاحة، باستخدام الكوادر المؤهلة والقادرة على استيعاب جميع المتغيرات التي تطرأ على مجمل النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. ويذكر (عمر الحمود، ٢٠١١ ، ٢٩) أن الاقتصاد المعرفي Knowledge Economy تعبير يستخدم في عصرنا الحاضر إما في معرض الحديث عن الاقتصاد المركز في إنتاج وتوليد وإدارة المعرفة ونشرها، وإما في معرض الاقتصاد ذي الأساس المعرفي (Knowledge – Based - Economy) وهذا الأخير هو المعنى الأكثر استخداماً، ويعني استخدام المعرفة من أجل إنتاج فوائد اقتصادية. ويرى الباحث في هذا الصدد أنه في ظل التحولات والتغيرات المتزايدة والمتسارعة لا يوجد فرق بين تعبيري (اقتصاد المعرفة)، و(الاقتصاد القائم على المعرفة) فكلاهما تشغل المعرفة بكل أشكالها من تكنولوجيا وبحوث وإعمال عقل مساحة أوسع وأكبر من حيث العمق والحجم. ولعل السبب في حدوث الالتباس في المفاهيم يعود إلى حداثة حقل اقتصاد المعرفة الذي مازالت كثير من مفاهيمه في مرحلة التبلور والنضج، وعلى هذا أرتبط مفهوم الاقتصاد القائم أو المبني على المعرفة بمفاهيم أخرى مثل اقتصاد المعرفة، وأقتصاد المعلومات، واقتصاد الانترنت، والاقتصاد الرقمي (تكنولوجيا المعلومات والإتصالات)، والاقتصاد الافتراضي والاقتصاد الإلكتروني، والاقتصاد الشبكي، واقتصاد البحث، واقتصاد الإبتكار، وغيرها من التسميات. من جملة ما سبق يعرف الباحث الاقتصاد القائم على المعرفة بأنه "الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة أو المشاركة فيها، واستخدامها، وتوظيفها، وابتكارها بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها المختلفة، من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية، وتطبيقات تكنولوجية متطورة، واستخدام العقل البشري كرأس للمال، وتوظيف البحث العلمي ومردوده التطبيقي لإحداث مجموعة من التغيرات الإستراتيجية في طبيعة المجتمع، وتنظيمه ليصبح أكثر استجابة وانسجاماً مع التنمية المستدامة بمفهومها الشامل المتكامل".

من هنا فإنه مهما تعددت تعريفات اقتصاد المعرفة واختلفت، فإنها تدور – إلى حد كبير – حول اقتصاد موجه صوب إنتاج المعرفة واستخدامها والتوظيف المكثف للتكنولوجيا، بصورة تجعلها المحرك الأساسي للنمو الاقتصادي وتكوين الثروة وللتنمية المستديمة؛ بهدف تحسين نوعية الحياة عن طريق الإفادة من الخدمة المعلوماتية الثرية، ومن التطبيقات التكنولوجية المتطورة، ومن استخدام العقل البشري بوصفه رأس مال، ومن توظيف البحث العلمي؛ لإحداث مجموعة من

التغيرات الإستراتيجية في طبيعة الاقتصاد وتنظيمه ليصبح أكثر استجابة وانسجاماً مع تحديات العولمة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والعالمية المعرفة والتنمية المستديمة.

واقتصاداً بهذا المنحى هو الاقتصاد الذي تحقق فيه المعرفة الجزء الأعظم من القيمة المضافة، الذي تحولت فيه المعلومات إلى أهم سلعة في المجتمع، وتحولت المعارف العلمية إلى الشكل الرقمي، وأصبح تنظيم المعلومات وتصنيفها من أهم العناصر الأساسية لهذا الاقتصاد، أي أن المعرفة في هذا الاقتصاد تشكل مكوناً أساسياً في العملية الإنتاجية من جهة، ويزداد نمو الاقتصاد بزيادة هذا المكون من جهة ثانية، ويرتكز هذا الاقتصاد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات باعتبارها قاعدة انطلاقه من جهة ثالثة، وفيه يشمل حجم قطاعات المعرفة والمعلومات والاستشارات الذهنية الحيز الأكبر داخل نسيج الاقتصاد المحلي أكان نشاطاً سلعياً أو خدمياً، وبالتالي تشكل المعرفة بمفهومها الحديث جزءاً أساسياً من ثروة المجتمع المتطور ومن رفاهيته الاجتماعية.

وفي ضوء ما تقدم تحول مركز الثقل في اقتصاد المعرفة من الموارد الأولية والمعدات الرأسمالية إلى التركيز على المعلومات والمعرفة، وعلى مؤسسات التعليم والبحث العلمي، وعلى تنمية العقل البشري وتنمية مهارات وقدرات القوى العاملة، وما يقتضيه ذلك من دراسة عملية تراكم المعرفة وفهمها، وتنمية قدرات أبناء المجتمع ومهاراتهم، وتقديم الحوافز لهم؛ لإنتاج المعرفة، وتطبيقها في شتى نواحي حياة المجتمع.

وتأسيساً على ما ذكر آنفاً تتجلى أهمية اقتصاد المعرفة في الآتي : (صلاح الدين وهانى يونس، ٢٠٠٧، ٢٩) (خالد قاسم، ٢٠٠٩، ٣١).

١- يعمل اقتصاد المعرفة على جعل المعرفة العلمية والعملية التي يتضمنها اقتصاد المعرفة والفكر الخلاق المبدع المبتكر أساس توليد الثروة في المجتمع وزيادتها وتراكمها، ومصدر القوة والهيمنة.

٢- يحدث تغيرات هيكلية حقيقية في بنية الاقتصاد الجديد، سواء في تصاعد استخدام مضامين المعرفة ومعطياتها في كافة مجالات الأعمال، أو في الإنتاج السلعي، أو في الخدمات، أو في كافة الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية، وما ترتب على ذلك من نمو

مستمر فى المؤسسات والمشروعات التى تعمل فى مجال المعرفة توليداً وإنتاجاً واستخداماً.

٣- يزيد من الأهمية النسبية للإنتاج المعرفي المباشر وغير المباشر، ويوفر الأساس الضروري لتحفيز التوسع في الاستثمار، ولاسيما في المعرفة العلمية والعملية، وفي تكوين رأسمال الفكري، وفي تنمية رأس المال البشري.

٤- يعتمد على سرعة توليد المعرفة واستخدامها، بحيث غدا تحول المعرفة إلى طاقة أولية للنمو أو للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والإسراع فيها، متوقف على مقدار تراكم المخزون المعرفي في هذا البلد أو ذاك، وعلى الدور الكبير للصناعات المولدة للمعرفة.

٥- منح اقتصاد المعرفة مكاناً مركزياً لنظم التعليم والتدريب المستمرين؛ حتى تنمي خبرات العمالة في اقتصاد المعرفة وما تطلبه ذلك من أساليب جديدة في التفكير، وفي وضع السياسات والخطط.

٦- يخفف من قيود الموارد التقليدية وخاصة الطبيعية منها؛ بتحويل المعرفة والمعلومات إلى مورد اقتصادي متجدد، أخذ يحل محل الموارد الأولية، وما نجم عن ذلك من تزايد أهمية الأصول المعرفية؛ مما قضى أو حد من الندرة، وضمن استمرار التوسع في الأنشطة الاقتصادية ونموها.

٧- يعمل على تغيير وتجديد الأنشطة الاقتصادية، بما يزيد من سرعة توسعها ونموها، ومن تحسين الأداء والإنجاز، كما يرفع الإنتاجية، ويخفض تكلفة الإنتاج، ويحسن نوعيته باستخدام التكنولوجيا المتطورة، ويحقق الاستمرارية في تطور الاقتصاد ونموه بسرعة.

٨- يعمل على تصاعد أعداد العاملين في مجالات المعرفة، وفي الأعمال كثيفة المعرفة، وخصوصاً من ذوي القدرات والمهارات المتخصصة عالية المستوى، سواء الذين يقومون بتوليد المعرفة وإنتاجها، أو الذين يطبقونها.

٩- يوفر فرص عمل جديدة متنوعة ومتزايدة، وخصوصاً في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويعمل على تغيير زمن ومكان العمل، مقابل القضاء على كثير من الوظائف والمهن التقليدية.

١٠- يساهم في زيادة الناتج المحلي والدخل القومي، بزيادة الدخول أو العوائد التي تحققها المعرفة، وبزيادة دخول الأفراد الذين يرتبط أنشطتهم بالمعرفة، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر.

٢- خصائص الاقتصاد المعرفي ومقوماته :

يتسم الاقتصاد المعرفي بخصائص مستمدة من المعرفة والمعلومات، ومن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومن الأدوار التي يقوم بها، والأهداف التي يعمل على تحقيقها، والمنافع التي يوفرها للأشخاص وللمؤسسات وللمجتمع، حيث يتميز بخصائص متعددة تعد بمثابة الأعمدة التي يرتكز عليها، والطاقة التي تحركه وتدفعه ليس نحو تسريع نمو الاقتصاد فحسب، وإنما أيضاً نحو تحقيق أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية المستديمة؛ مما يجعل منه اقتصاداً مثالياً للمرحلة الحالية والمستقبلية، ولذلك يتصف أقتصاد المعرفة بالعديد من الخصائص أهمها : (حسين عبد اللطيف ، ٢٠٠٤، ٢٢: ٣٠) (أشرف عبد الرحمن، ٢٠٠٦ ، ٣٧ : ٥٠) (جمال داود ، ٢٠٠٩ ، ٤٣) (أحمد على الحاج، ٢٠١٤، ١١٨).

١- صارت المعرفة في الاقتصاد الجديد العامل الرئيس في الإنتاج، بعد أن كانت الأرض في الاقتصاد الزراعي، ورأس المال في الاقتصاد الصناعي؛ لأن سرعة توليد المعرفة واستثمارها جعلها تحتل المكون الأول لرأس المال والعامل الرئيس للإنتاج، لذلك فإن تحول المعرفة إلى طاقة النمو أو التنمية الاقتصادية والاجتماعية، يتوقف على إنتاج المعرفة وتطبيقها، وبالتالي تحولت القدرة في اقتصاد المعرفة من قدرة الموارد المادية إلى قدرة الفكر والقدرات البشرية المتميزة.

٢- تعدد وتنوع مجالات إيجاد القيمة المضافة في اقتصاد المعرفة؛ بتوليد منتجات وخدمات معرفية وغير معرفية جديدة أكثر إشباعاً وإمتاعاً للمستهلكين والموزعين، بل وبإنتاج سلع جيدة وخدمات مصممة خصيصاً لاحتياجات ورغبات خاصة لدى المستهلكين، وما اقتضاه ذلك من تطوير نماذج تكنولوجية متقدمة تعمل على توسيع نطاق الابتكارات والاختراعات باستمرار لإنتاج المعرفة وتنويع مجالات تطبيقها، لفتح آفاق التنمية وإطراد نموها.

٣- تصاعد الاستثمار في مصادر المعرفة (الأصول البشرية) أكثر من الاستثمار في نواتج المعرفة (الأصول المادية)؛ لتطوير رأس المال البشري بنوعية عالية.

- انخفاض أسعار المنتجات والخدمات التي تتضمن كثافة أعلى للمعرفة عن تلك التي لا تستخدم كثافة معرفية أو لا تستخدمها على الإطلاق من جهة، ويتوقف من جهة أخرى تسعير المنتج أو الخدمة على السياق الذي يتم فيه التسويق، بحيث يمكن أن تكون هناك أسعار مختلفة لشعوب مختلفة، وفي أوقات مختلفة لنفس المنتج المعرفي.

٤- مرونة اقتصاد المعرفة وقدرته العالية على التكيف مع المتغيرات والمستجدات الحياتية المتسارعة، وعلى التجدد والتواصل الكامل مع غيره من الاقتصاديات التي أصبحت تسعى إلى الاندماج فيه.

استخدام مكثف لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإعلام التي أوجدت اقتصاداً بلا حدود، يتجاوز حدود المكان والزمان للوصول إلى المستهلكين في كل مكان من العالم في ظل منافسة شرسة؛ للحصول على حصة من السوق العالمي، واستخدام التكنولوجيا لإيجاد أسواق ومنشآت افتراضية تلغي قيود الزمان والمكان عن طريق التجارة الإلكترونية.

٥- قدرته على ابتكار وتوليد منتجات معرفية وغير معرفية جديدة أكثر إشباعاً وإقناعاً للمستهلك والموزع والمتعامل معه.

٦- أعيدت في اقتصاد المعرفة هيكلة الإنفاق العام لترشيده، مقابل زيادة حاسمة في الإنفاق المخصص لتعزيز المعرفة بدءاً من مرحلة ما قبل المدرسة، ومروراً بالتعليم الجامعي، وانتهاء بمنظومة البحث العلمي، وما اقتضاه ذلك من التحول إلى تعليم مستمر مدى الحياة.

٧- تصاعد الاعتماد على القوى العاملة المؤهلة والمتخصصة في التقنيات الجديدة، وعلى القدرات الفكرية المتميزة، وتزايد المشتغلين في المعرفة والمعلومات عن غيره من القطاعات الأخرى، والارتفاع المستمر في المستويات المهنية والمعرفية للقوى العاملة، مقابل حركة واسعة للعمالة عبر الحدود.

٨- تزايد اختفاء مهن ووظائف تقليدية، ونشأة أخرى باستمرار أكثر تعليماً وتدريباً ليس على استخدام التكنولوجيا الحديثة فحسب، وإنما أيضاً على قدرات معرفية ومهارات ذاتية تمكنه من التكيف مع كل جديد في مجالات العمل والإنتاج، ومواكبة التطورات

التى تحدث فى ميادين المعرفة، حتى صارت هناك مهن لا يوجد من يشغلها.

٩- تزايد الاعتماد على عمليات البحث العلمي والتقني؛ لإنتاج معرفة جديدة بتطبيقات متنوعة في شتى مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية المستديمة، وما استلزمه ذلك من ظهور أنظمة فعالة تربط المؤسسات الاقتصادية بالمؤسسات البحثية، وغيرها من مؤسسات المجتمع التي تستطيع مواكبة ثورة المعرفة المتنامية واستيعابها وتكييفها مع الاحتياجات المحلية.

١٠- أصبح التعليم والتدريب المستمرين، سواء من حيث محتوى التعليم والتدريب، أو من حيث نوعيته، أو من حيث جعل التعليم والتدريب مدى الحياة أساسياً؛ لتوفير اليد العاملة الماهرة والمبدعة، ورأس المال الفكري القادر على إدماج التقنية الحديثة فى العمل، وما اقتضاه ذلك من توافر المهارات الإبداعية فى المناهج التعليمية وبرامج التعلم مدى الحياة.

١١- تقوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في اقتصاد المعرفة بدور أساسي في تشبيك المعلومات والمعرفة وطنياً وإقليمياً وعالمياً، وأصبحت أحد الأدوات المهمة في الإبداع والتجديد، وفي تفعيل النظام الوطني للإبداع.

١٢- سمح اقتصاد المعرفة أن تكون المعلومات والمعرفة متاحة للجميع، وليست حكراً على ذوي الاختصاص أو على فئة معينة، ومن ثم صار تكون مجتمع المعرفة مرهون بتوافر بيئة تلتقي فيها الأفكار وتتداول، وتنقح لتكمل بعضها البعض.

٣- مقومات الاقتصاد المعرفي :

يحقق الاقتصاد المعرفي الأهداف المناطة به، فقد تكونت له مقومات تؤسس قواعد بنائه، وله شروط تدعم وجوده، وله آليات تحركه، وأهم المقومات التي تؤسس قواعد الاقتصاد المعرفي هي : (حسين عبد المطلب ، ٢٠١١ ، ١٩) (محمود دياب ، ٢٠١٢ ، ٢٧)

١- تكون إطار اقتصادي قائم على منظومة متكاملة تضمن بيئة اقتصادية كلية مستقرة، وأسواق عمل مرنة، وحماية اجتماعية كافية بآليات ووسائل فعالة قادرة على استخدام المعرفة المتوافرة، وإنتاج معرفة جديدة وتوظيفها في مختلف أنشطة

المجتمع، والتحسين المستمر لأداء الاقتصاد؛ بما يكفل توافر شروط التنمية المستديمة.

٢- تكون مجتمع معرفي يضمن لأبنائه أو لمعظمهم قدراً من المعرفة في ظل المعرفة للجميع، وليست حكراً على ذوي الاختصاص ونخب المجتمع كما كان في الماضي، ويهتمون بالمعرفة بصورة أو بأخرى، كل في مجال عمله، ومن زاوية اختصاصه، والتعامل مع التقنية التي يستخدمونها في أداء أعمالهم، بحيث تقوم تقنية المعلومات بدور أساسي في تشبيك المعرفة وطنياً وإقليمياً وعالمياً، وتغدو أحد الأدوات المهمة في الإبداع والتجديد، وفي تفعيل النظام الوطني للإبداع.

٣- تكون نظم تعليمية تدريبية حديثة لكل أبناء المجتمع، تبعاً لقدراتهم وما يطمحون إليه، وتعد وتؤهل أُناساً يفكرون ويبدعون، قادرين على التعليم والتدريب المستمرين أو مدى الحياة، المعتمدة على تقنيات التعليم والتعلم، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والحصول على المعلومات والمعرفة والمشاركة في توظيفها، وما يتطلبه ذلك من توفير النفقات الكافية، واعتماد السياسات المستندة على إستراتيجيات واضحة؛ لتوسيعها والارتقاء بنوعيتها، ومواكبتها للتغيرات المعرفية والتكنولوجية، والمهارات العالية المطلوبة، وبما يجعلها المقوم الرئيس لبيئة أقتصاد المعرفة.

٤- تكون نظم إبداع وابتكار وطنية تمتد إقليمياً، وتتفاعل مع نظم الابتكار العالمية، تجمع ما بين العلماء والباحثين والمبدعين ومؤسسات البحث العلمي والتطوير، وأصحاب الأعمال في تطبيقات إقتصادية تجارية للعلوم والتكنولوجيا؛ بقصد تطبيق المفاهيم والأفكار الإبداعية والتقنيات الحديثة التي تعطي المنتجات والخدمات ميزه تنافسية، ووجود أنظمة وقوانين للإبداع والابتكار، وتُشجع المبدعين وتحمي إنتاجهم، ونقل هذه الإبداعات إلى تقنية تساهم في العملية الإنتاجية، وفي رُقي المجتمع معرفياً، وكذا وجود شبكات لتواصل مراكز الإبداع والبحث والمعرفة، ووجود مراكز البحوث التطبيقية التي تؤدي إلى تطوير أقتصاد المعرفة.

٥- تكوين عمالة معرفية ومعلوماتية منافسة قادرة على تنمية مهاراتها باستمرار، وما يستلزمه ذلك من وجود أنظمة وقوانين

لتوزيع هذه العمالة وتوظيفها في مختلف الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية.

٦- توفير بنية تحتية لتقنيات متقدمة ومنتشرة ومتاحة ورخيصة للمعلومات والاتصالات، التي تسمح بتقوية الأداء في مجال التقنية والمعلومات، وبنمو وازدهار صناعة المعلومات والمعرفة من جهة، وتتيح المشاركة في تقديم منتجات وخدمات جديدة للأسواق المفتوحة، والمشاركة في أقتصاد المعرفة العالمي الذي يعتمد بشكل كبير على الثورة المعلوماتية من جهة ثالثة.

٧- بناء قاعدة لرأس المال البشري، بوصفها حجر الزاوية في أقتصاد المعرفة، لأن المهارات الفردية والإبداع والابتكار تدخل بشكل حاسم في توجيه عملية الإنتاج وتحسينه، ومحفز ودافع للنمو الاقتصادي، وهي بالتالي تعد مصدراً للثروة والقوة، وما يقتضيه ذلك من إعطاء إستراتيجية تنمية الموارد البشرية الأولوية المطلقة؛ نتيجة لتنامي التنافس الشديد على المعرفة في مختلف المؤسسات العالمية.

٨- نشر المعلومات والمعرفة من خلال التعليم والتدريب والإعلام من أجل بناء الإنسان القادر على إنتاج المعرفة واستخدامها، وتنمية المهارات والقدرات التي تمكنه من العمل بفاعلية واقتدار، بما يدعم تطور المجتمع ويعزز عطاءه.

٩- توفير بيئة تفاعلية مناسبة تحث الإنسان على المساهمة، وتُظهر إمكاناته، وتشجعه على العطاء، وتبرز في هذا المجال ميزة التنوع الإنساني في المواهب والقدرات التي تشمل نواحي علمية تطويرية، وأخرى مهنية تنفيذية، وثالثة اقتصادية وإدارية وغير ذلك.

٤ – عناصر الاقتصاد المعرفي :

يتشكل الاقتصاد المعرفي من مجموعة من العناصر الأساسية والمتكاملة والمترابطة، والتي تدعمه وتثبت وجوده كاقتصاد قوي، والتي يمكن إجمالها فيما يلي : (عبد الرحمن الهاشمي وفائزة العزاوي ، ٢٠٠٧ ، ٣٨) (هاشم الشمري ونادية الليثي ، ٢٠٠٨ ، ١٩)

أولاً : توافر بيئة تحتية مجتمعية داعمة للتطور والإبداع.

ثانيـاً : قـوة بشـرية مؤيـدة؛ فـالمجتمع أكبـر قاعـدة داعمـة لاقتصـاد المعرفـة، وهـو المسـتهلك لهـذه المعرفـة، وهـو المسـتفيد مـن ثمراتها.

ثالثـاً : تهيئـة رأس المـال البشـري القـادر علـى صـناعة المعرفـة، وامتلاكهـا وتوظيفهـا، وامـتلاك القـدرة علـى التسـاؤل والـربط والتحليل، والابتكار، والتطوير، والتركيب والتصميم.

رابعاً : توظيف منظومة فاعلة للبحث العلمي والتطوير، إضافة إلى الـربط الإلكترونـي الواسـع الانتشـار، وسـهولة الوصـول إلـى الانترنت لأفراد المجتمع جميعهم.

خامسـاً : نشـر ثقافـة المجتمـع المـتعلم (فكـراً وتطبيقـاً) فـي مختلـف المؤسسات المجتمعية الرسمية والخاصة.

٥ـ أبعاد الاقتصاد المعرفي :

يـرى الخبـراء أن للاقتصـاد المعرفـي أبعـاداً مختلفـة ومتشـابكة يجـب استغلالها ومن أهم هذه الأبعاد : (عبد الخالق فاروق، ٢٠٠٥ ، ٢٤) (عبـد الـرحمن توفيـق ، ٢٠٠٧ ، ٣٦) (نـورة الفـايز ، ٢٠١١ ، ٢٠ : ٢٤)

أولاً : البعد الاقتصادي : إذ تعتبر المعلومة في الاقتصاد المعرفي هي السلعة والمصدر الرئيس للقيمة المضافة، وإيجاد فرص العمل، وترشيد الاقتصاد، وهذا يعني أن المجتمع الذي ينتج المعلومة ويستعملها في مختلف شرايين اقتصاده، ونشاطاته المختلفة يستطيع أن ينافس ويفرض نفسه.

ثانيـاً : البعـد التكنولـوجي : إذ أن الاقتصـاد المعرفـي يعنـي انتشـار وسيادة التكنولوجيا، وتطبيقها في مختلف مجالات الحياة، وهذا يعنـي ضـرورة الاهتمـام بالوسـائط المعلوماتيـة، وتكييفهـا وتطويعها حسب الظروف الموضوعية لكل مجتمع.

ثالثـا : البعد الاجتمـاعي : إذ يعنـي الاقتصـاد المعرفـي سيادة درجـة معينـة مـن الثقافـة المعلوماتيـة فـي المجتمـع، وزيـادة مسـتوى الـوعي بتكنولوجيـا المعلومـات، وأهميتهـا ودورهـا فـي الحيـاة اليومية للإنسان.

رابعاً : البعد الثقافي : إذ يعني الاقتصاد المعرفي إعطاء أهمية معتبرة للمعلومـة والمعرفـة، والاهتمـام بالقـدرات الإبداعيـة للأفـراد، وتوفير إمكانية حرية التفكير والإبداع، والعدالة في توزيع العلم

والمعرفة، كما يعني نشر الوعي والثقافة في الحياة اليومية للفرد والمؤسسة والمجتمع ككل.

مما سبق يتبين أن الاقتصاد المعرفي لا يقتصر على إنتاج المعلومة وتداولها فحسب، بل يحتاج إلى ثقافة تقيم وتحترم من ينتج هذه المعومة، ويستغلها في المجال الصحيح، مما يتطلب إيجاد محيط اجتماعي وثقافي وسياسي يؤمن بالمعرفة، ويؤمن بالمعرفة، ويؤمن بدورها في كافة مناحي الحياة.

٦- العوامل والقوى الدافعة للاقتصاد المعرفي

ثمة مجموعة من القوى والعوامل الدافعة لاقتصاد المعرفة وانتشاره في بلدان العالم أهمها : (منظمة العمل العربية ، ٢٠٠٧) (حسين عجلان حسن، ٢٠٠٨ ، ٥٦) (Walter and Kaisa, 2004, 5)

أ- العولمة :

أحدثت العولمة تحول نوعي في تدويل العالم من خلال انبثاق السوق العالمي والمنتج العالمي، والمنافسة العالمية في ظل الرأسمالية العالمية، ليزداد تأثير الشركات العابرة للقارات، أو المتعددة الجنسيات، حيث غيرت العولمة قواعد التجارة والقدرة التنافسية الوطنية، وحررت السياسات، وألغت الحدود بين البلدان، ووسعت من الاستثمار الأجنبي، وغدت الأسواق والمنتجات أكثر عالمية، وأصبحت الدول الناهضة تتحدى العمالقة الصناعيين في الوصول إلى المستهلكين، والحصول على حصة من السوق في أي مكان من العالم، ولم يقتصر التغيير على حدود المكان فحسب، وإنما أيضاً في الزمان، وبالتالي صار إيقاع العمل مستمراً على مدار الساعة، وأصبح الحد الأدنى لساعات العمل أربعاً وعشرين ساعة في اليوم على مدار العام.

ب- ثورة المعلومات / المعرفة :

أصبحت المعلومات والمعرفة تشكل كثافة عالية في الإنتاج، فنحو أكثر من ٧٠ في المائة من العمال في الاقتصادات الصناعية هم عمال معلومات، وصار الكثير من عمال المصانع يستخدمون عقولهم أكثر من أيديهم. ولم تعد المعرفة مجرد نصوص ومعلومات وأرقام مجردة، وإنما هي أنظمة مبتكرة بتوليفة متنوعة من الصور والرؤى والألوان والأشكال الحية والمتجددة التي يمكن تحديثها باللحظة وبالطريقة التي يردها المستفيدون.

ج- انتشار الشبكات :

فمثلاً جعلت الشبكة العنكبوتية العالمية الإنترنت العالم بمثابة قرية واحدة في حالة اعتماد متبادل، لأن التغير التكنولوجى خفض من تكاليف النقل والاتصالات، ومن نقل المنتجات عبر أرجاء العالم، وما ترتب على ذلك من أحدث تكامل بين العمليات المتباعدة جغرافياً.

د- البنية التحتية المبنية على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:

قدمت تكنولوجيا المعلومات دعماً كبيراً ومستمراً لأي مؤسسة؛ لتشكيل الأبعاد الأساسية للعملية الإدارية من خلال أنظمة الحاسوب وتكنولوجيا المعومات وتطبيقاتها، وحسنت من وضعها التنافسي على مستوى التصنيع واقتصادياته ونشاط توزيعه وتسويقه من ناحية، ومكنت من ناحية أخرى من توليد ونقل المعرفة، وفقاً لاحتياجات المستخدم، وسهولة الوصول إلى بنية ومضامين محتوياتها، وتكامل أنظمتها وقدرتها وقابليتها على التوسع والتطور. كما أحدثت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تغيرات في معالجة المضمون، أو المحتوى الذي يراد توصيله من خلال عملية الاتصال الجماهيري، أو الشخصي، أو التنظيمي، وغير ذلك وأبرز عناصرها منظومة الأقمار الصناعية والإنترنت والهاتف النقال، كما أحدثت أجهزة الحاسوب وتقنياته تغيرات في وحدة المعالجة المركزية، وفي وحدة الذاكرة، وفي وسائل تخزين البيانات، وفي ملخصات الإدخال والإخراج. وأدت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في اقتصاد المعرفة إلى ازدهار الأنشطة الكثيفة المعرفة، لزيادة أرباح الإنتاجية في مجال معالجة المعارف المميزة وتخزينها وتبادلها، وتوليد أنشطة جديدة، مثل : وسائل الإعلام المتعددة، والتجارة الإلكترونية والبرمجيات، وتدفع نحو اعتماد نماذج تنظيمية جديدة مرتكزة على الاستغلال الأمثل للمعلومات من حيث التوزيع والنشر.

هـ- التعليم :

وهو من الاحتياجات الأساسية للإنتاجية والتنافسية الاقتصادية حيث يتعين على الحكومات أن توفر الأيدي العاملة الماهرة والإبداعية أو رأس المال البشري القادر على إدماج التكنولوجيات الحديثة في العمل، وتنامي الحاجة إلى دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فضلاً عن المهارات الإبداعية في المناهج التعليمية وبرامج التعلم مدى الحياة.

و- نقص الكفايات والمهارات :

أوجد اقتصاد المعرفة العديد من الوظائف والمهن التي لم تجد من يشغلها، وفي مقدمة ذلك قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الذي يصارع لإيجاد المهارات والخبرات اللازمة، لذلك فالدول أو

المؤسسات التي لا تستطيع العثور على المهارات المناسبة محلياً، فإنها ستبحث عنها في بلدان أخرى، مما فتح الباب واسعاً أمام الاستفادة من المهارات المتوافرة فى أى مكان من العالم عبر الشبكات الإلكترونية.

٧- الاقتصاد المعرفي والتربية :

إذا كان اقتصاد المعرفة يعتمد في قيامه على المعرفة، وهذه المعرفة مصدرها النظام التربوي؛ فإن نقل المجتمع إلى اقتصاد المعرفة هو أساسه إحداث نقله تربوية، ذلك أنه عندما يتم إحداث نقلة نوعية في النظام التربوي؛ فقد وضع هذا المجتمع الخطوة الرئيسة لقواعد اقتصاد المعرفة، وعندما يقوم هذا النظام التربوي في سياق منظومة المعرفة من الحصول على المعلومات والمعرفة ونشرها، وأنتج المعرفة ووظفها؛ ونقل المعرفة وسوقها عبر الشبكات؛ فقد تكون اقتصاد المعرفة، وأخذ يشق طريقه في عمليات التنمية. وكلما تطور النظام التربوي شكلاً ومضموناً، ووفرت له شتى صدور الدعم مادياً وبشرياً؛ قوى دوره في تناول أبناء المجتمع إعداداً وتأهيلاً، وتمكن من تنمية معارفهم ومهاراتهم، وفجر طاقاتهم الإبداعية والابتكارية، وتمكن من إنتاج المعرفة، ووسع من نطاق توظيفها في سياقها الاقتصادي الاجتماعي، عندها فقد ترسخت بنى اقتصاد المعرفة وتعززت مسيرة النهضة القادمة.

إن نقلة نوعية للنظام التربوي تعني أنه استجاب للتحديات التي يفرضها اقتصاد المعرفة، مساو لها في القوة والاتجاه. وإذا لم يستجب لتلك التحديات، أو لم يستمر في الاستجابة للتغيرات التي يحدثها اقتصاد المعرفة؛ فإن هذا سيلقي على النظام التربوي تحديات ومطالب جديدة، عليه الاستجابة لها بنفس القوة والاتجاه؛ وإلا ظلت هذه التحديات تتزايد وتتعقد إلى أن تُفرض حلول من خارج النظام التربوى؛ كي يستجيب لها، وسيصبح عندها عديم الفائدة. إن اقتصاد المعرفة بالخصائص السابق ذكرها يلقى على النظم التربوية العديد من التحديات والمطالب وبخاصة في دول العالم الثالث، ومنها الدول العربية، منها ما هو ماثل للعيان وصارت تؤثر بقوة على تلك النظم التربوية، دون استجابة حقيقية لتلك التحديات، أو في غالب الأحوال شكلية، ومنها لا يزال في طور التشكل، التي يتوقع أن تشتد قوة تأثيرها على النظم التربوية، لعل أبرزها : (محمد سيد، ٢٠٠٩، ١١٧) (أحمد عارف، ٢٠١١، ٤٩) (حسن حسين البيلاوى وسلامة عبد العظيم، ٢٠٠٧، ٤٦) (Quinn, 2003,15) (Bonal,2003,12).

١- تزايد سرعة التفجر المعرفي بمناهج ومفاهيم وأساليب عملية حديثة، وما يصاحب ذلك من نشأة فروع علمية عديدة من جهة، وقيام تخصصات بينية بين العديد من فروع العلم، أو ظهور نوع من التكامل بين مختلف العلوم من جهة أخرى، وتعدد صور تطبيقاتها في مختلف أوجه الحياة من جهة ثالثة؛ مما يفرض على نظم التعليم سرعة متابعة التفجر المعرفي ونشره، وإنتاج معرفة جديدة، وتنويع صور استخدامها، وتوفير القدرة الفكرية، والبنية التحتية؛ لتوليد المعرفة والتقنية الجديدة.

٢- تحول اقتصاد المعرفة إلى اقتصاد وفرة؛ بفضل تحول المعرفة إلى مورد متجدد، وعامل الإنتاج الرئيس، بحيث أصبح التباين في إنتاجية أو تنمية أي بلد لا يتوقف على نقص الموارد الطبيعية أو عدم وجودها؛ وإنما بقدرة هذا البلد على تكوين رأس المال المعرفي وتنميته باستمرار؛ ما يفرض على النظم التربوية إسراع الخطى لتكوين رأس المال المعرفي؛ كي توفر أصول العملية الإنتاجية.

٣- يؤدي الاستخدام المتنامي لتقنيات المعلومات الرقمية والاتصالات والإعلام إلى تضاؤل المسافات الزمنية والجغرافية بين الأسواق والشعوب والثقافات، وبالتالي يؤدي إلى الاعتماد المتبادل التي أملتها التجارة الحرة، لتقاسم المعرفة والخبرات والعيش المشترك مع الآخرين، وما يترتب على ذلك من تحديات هائلة تفرض تطوير التعليم الرسمي وغير الرسمي، المدرسي وغير المدرسي، لتوفر التعليم للجميع وفقاً لحاجاتهم المتباينة، من أجل التعامل مع طوفان المعرفة والمعلومات، وإعدادهم لأسواق تعتمد على المعرفة والابتكارات العقلية؛ لمواجهة حالة عدم اليقين في الاقتصاد العالمي، وتعزيز روح المواطنة والمحافظة على القيم الثقافية.

إن تطور تكنولوجيا التعليم والتعلم والاستخدام المكثف لنظم المعلومات وتكنولوجيا المعلومات الرقمية؛ تحمل في طياتها إمكانات هائلة لتغيير ما يجري داخل الصف الدراسي والمدرسة والجامعة، وتمنح كل العاملين في الحقل التربوي وعلى رأسهم المعلمون والمتعلمون إمكانات واسعة للقيام بالعملية التعليمية التربوية وتحقيق ما يصبون إليه بكفاية عالية سوف يتزايد دمج مجموعات صناعية وتجارية وخدمية عديدة بين دول عديدة للحفاظ على الطبيعة التنافسية في اقتصاد المعرفة العالمي؛ الأمر الذي سيؤدي إلى انتقال العمالة الماهرة

والقدرات المبدعة من الدول الصناعية إلى دول العالم الثالث؛ لكسب المزيد من الأرباح من جهة، وإلى استنزاف الأدمغة منها؛ لإعادة توزيعها في مناطق أخرى، لمزيد من الأرباح من جهة ثانية. أما التكنولوجيا العالمية المعتمدة على القدرات الإبداعية فسوف تحافظ الدول الصناعية على بنيتها التحتية بطرق ملائمة؛ كي تبدع مجالات عملية وتكنولوجيا جديدة تهيمن من خلالها على بلدان العالم الثالث؛ ما يفرض على هذه البلدان تطوير نظم التعليم بها لمواجهة تحديات اقتصاد المعرفة؛ لأن التعليم سيكون العامل الحاسم في تقاسم المعرفة، وفي تحديد خصائص العمالة.

٤- سيؤدي التعاون في امتلاك المعرفة واستخدامها بين الدول، وبين فئات المجتمع الواحد إلى صراعاً ثنائياً بين الدول الغنية معرفياً، والدول الفقيرة معرفياً، وبين الشركات والمؤسسات والأفراد. وعلى مقدار امتلاك المعرفة، وتوظيفها بين هؤلاء وأولئك؛ تتوقف القدرة على النمو والقوة؛ ما يفرض على الدول توفير التعليم والتدريب والبحث العلمي بنوعية جيدة، لتقليل التفاوت المعرفي بين فئات ومناطق الدولة، وكذا تقليل التفاوت المعرفي بين الدول، وما يرتبط بذلك من إعادة توزيع الدخول، وبالتالي توليد فرص جديدة للنمو.

٥- تزايد الاتجاه في اقتصاد المعرفة نحو المعرفة التطبيقية الإجرائية التي تفيد في تطوير شئون الحياة، وما يترتب على ذلك من ظهور التكامل بين المعرفة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية السياسية ما يفرض على الدول تطوير شبكة معرفية بكفاءات علمية وقدرات بحثية ومهارات تكنولوجية من خلال منظومة المعرفة، لمتابعة نمو المعرفة والاستفادة من مميزاتها الجديدة.

٦- تزايد احتياجات اقتصاد المعرفة للعقول العلمية والمفكرين والكفاءات تكنولوجية عالية المستوى، لأن التنمية الوطنية المنشودة ستكون بعيدة المنال في ظل غياب الأصول المتجددة لاقتصاد قائم على رأس المال المعرفي .. وإن وجد رأس المال المعرفي هذا ولم يوظف بكفاءة؛ فسوف تنتقل عبر الحدود إلى مناطق جاذبة لها، وما يحرم هذه الدول من إمكانية تكوين رأس المال المعرفي، لهذا يجب على مخططي التعليم أن يعملوا محلياً ويفكروا عالمياً، كي يحافظا على رأس المال المعرفي وتوظيفه الأمثل.

٧- يؤدي اقتصاد المعرفة إلى زيادة الاعتمادات الاقتصادية والثقافية السياسية المتبادلة على المستويين الدولي والإقليمي، وما ينجم عن ذلك من تأثيرات تشكل الأنماط الثقافية وقيم وعادات الدول الواقعة تحت تأثير العولمة، وما يترتب على ذلك من تهميش الموروث الثقافي لهذه الدول، ويسلخ الأجيال الصاعدة من هويتها الوطنية إلى غير ذلك؛ ما يفرض على هذه الدول تطوير نظمها التعليمية بمحتوى معرفي وإنساني يحافظ على الثقافات الوطنية من أبعادها الإنسانية والإقليمية والدولية من أجل التعاون والعيش المشترك مع الآخرين. تزايد حاجة اقتصاد المعرفة بصورة مستمرة على قوة العمل المؤهلة والمتخصصة في مختلف أنشطة المجتمع، القادرين على الانخراط في اقتصاد المعرفة والتعامل مع النظام الجديد، المتعدد المهارات والملكات الابداعية، المستعدين لمتابعة التعليم الذاتي، والتكيف السريع مع المتغيرات العلمية والتقنية، والنظم الاجتماعية والثقافية.

٨- يفرض اقتصاد المعرفة في إطار العولمة بكل صورها ضغوطاً مستمرة على إصلاح النظم التربوية، كي يستجيب لتحدياته؛ ما يقتضي أن تكون هذه الإصلاحات عقلانية ونوعية وفاعلة على الأمدين القريب والبعيد، وإدخال التجديدات والمستحدثات المعاصرة بما يواكب اقتصاد المعرفة.

٨- التحديات التربوية التي تواجه نظم إعداد المعلم في عصر الاقتصاد المعرفي.

يعد المعلم الركيزة الأساسية الحاسمة في مدى نجاح جهود النظم التربوية في تشكيل إتجاهات الأفراد ونظرتهم إلى مجالات الحياة المختلفة، لذا فإن عملية إعداد المعلم في عصر الاقتصاد المعرفي تواجه مجموعة من التحديات يمكن إيجازها فيما يلي :

(١) التحدي الثقافي :

يشهد العصر الحالي الصراع الثقافي الذي يهدد سلوكيات وقيم المجتمعات، ومن هنا يصبح المعلم مطالباً بدوره في تعميق شعور الطالب بمجتمعه وتوضيح القيّم من الرخيص له مما يبث عبر وسائل الإعلام والأدوات التكنولوجية المختلفة، وهو الأمر الذي يفرض على المعلم أن يصل إلى استيعاب الثقافة العالية ليستطيع تحقيق هدفين أساسيين مع طلابه هما :

١- دعم الهوية الثقافية للمجتمع العربي.

٢- شرح الخطط الوطنية والقومية وتعزيز الأفكار والقيم الإيجابية السائدة في المجتمع.

(٢) التربية المستدامة :

التربية المستدامة هي تربية تمتد طوال الحياة في أوقات وأماكن متعددة خارج حدود المدرسة النظامية، ويصبح المعلم مطالباً بمراعاة ثلاثة جوانب لتحقيق هذه التربية :

١- التعلم للمعرفة : والذي يتضمن كيفية البحث عن مصادر المعلومات وتعلم كيفية التعلم للإفادة من فرص التعلم مدى الحياة.

٢- التعلم للعمل والذي يتضمن اكتساب المتعلم المهارات التي تؤهله بشكل عام لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة، وانتقاء مهارات العمل.

٣- التعلم للتعايش مع الآخرين : والذي يتضمن اكتساب المتعلم لمهارات فهم الذات والآخرين، وإدراك أوجه التكافل فيما بينهم، والاستعداد لحل النزاع، وإزالة الصراع، وتسوية الخلافات.

(٣) قيادة التغيير : المعلم هو القائد الفعلي للتغيير الجوهري في المجتمع، وتفرض قيادة التغيير على المعلم إتباع نموذج واضح وأسلوب تفكير عقلاني منظم يساعده على استشراف آفاق المستقبل واستشعار نتائج عملية تطبيق التغيير المقترح في العملية التعليمية، وبالتالي إدخال تغييرات مخطط لها لضمان نجاحها. إن مهنة المعلم في المستقبل أصبحت مزيجاً من مهام القائد، ومدير المشروع والناقد والموجه.

(٤) ثورة المعلومات : لقد أحدثت ثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات ونظمها تغييرات واسعة ومهمة جداً، وبدأت القيم النسبية للمعرفة تبرز في مجتمع عالمى يتوجه نحو الاقتصاد المعرفى، وبالتالي تزايدت أعباء المعلم الذى لم يعد مطلوباً منه الاكتفاء بنقل المعرفة للمتعلم، بل أصبح المطلوب منه تنمية قدرات المتعلمين على الوصول للمعرفة من مصادرها المختلفة، وكذلك الاستثمار الأمثل للمعلومات من خلال البحث عن الطرق الفعالة معها لتحقيق أقصى استفادة ممكنة.

(٥) تمهين التعليم : نحن بحاجة لثورة لتمهين التعليم، وتتمثل تلك الثورة في اتخاذ السبل الكفيلة بجعل التعليم مهنة ترقى لمصاف المهن المرموقة والمتميزة في المجتمعات العربية كالطبيب والمهندس، ويتطلب التمهين توافر ثقافة واسعة وقدرات متميزة لدى المعلم كالاستقلالية في اتخاذ القرار، والحرية في الاختيار، والمعرفة المتميزة، والاستخدام المتقدم للتكنولوجيا، والتحول إلى المصمم المحترف لبيئة التعليم وأدواتها.

(٦) إدارة التكنولوجيا : لم يكن لأهل التربية القائمين على تيسير سبل التعلم أن يقفوا مكتوفي الأيدي إزاء هذا التقدم الهائل في مجال تكنولوجيا المعلومات، فإن هذا التقدم الهائل في تكنولوجيا المعلومات، ووسائل التعامل معها في هذا العصر الذي يتسم بالمعلوماتية، ومع ظهور شبكة المعلومات الدولية (Internet) ومع التقدم الهائل في تكنولوجيا الاتصال، أصبح التعليم يواجه عدداً من التحديات التي تتطلب إمداد عناصر العملية التعليمية البشرية بالمهارات اللازمة لمواجهة هذه التحديات، ومن ثم ظهر في الساحة التربوية مفهوم جديد يعرف بتكنولوجيا التعليم، الذي ما لبث أن حدث بينه وبين مفهوم تكنولوجيا المعلومات تجانساً كبيراً أدى إلى ظهور أنماط تعليمية جديدة أطلق عليها المستحدثات التكنولوجية التعليمية، ويهدف إكساب المعلمين لمهارات التعامل مع هذه المستحدثات تغيير نمط ما يقدم للمعلمين من المعلومات باعتبارها هدفاً إلى اكتساب مهارات حياتية جديدة تجعلهم يوظفون المعلومات، ويساعدون طلابهم على توظيفها والاستفادة منها، إن المستقبل التكنولوجي لم يعد مطالباً المعلم أن يكون ذلك الشخص الذي يستخدم الوسائل التقنية بإتقان وحسب، فالمتوقع أبعد من ذلك بكثير، بحيث يكون المعلم مصمماً لبيئة التقنية وبرامجها بل والمطور لها أيضاً.

(٧) التنوع والتمايز : يعد التنوع والتمايز من الأشياء المهمة التي تطرأ على المجتمع، والتي يجب الإفادة منها، وتعد المعرفة فغزوها في شتى المجالات رائدة التنوع والتميز بين البلدان، ولذا يجب التأكيد على أهمية التنوع والتمايز في البرامج التعليمية في كليات التربية لتلبية احتياجات الشرائح المختلفة من الطلاب، والتوافق مع تطورات سوق العمل، ومتطلبات الإنتاج والخدمات، كما لابد من استخدام إستراتيجيات التعليم والتعلم المتنوعة التي تناسب خلفيات المتعلمين الفردية والثقافة والاجتماعية والاقتصادية، وأساليبهم في التعلم واحتياجاتهم الخاصة والتي تقيس مدى قدرتهم على التعلم.

(٨) الأخلاقيات (**Ethics**) : تعد الأخلاقيات مجموعة من معايير السلوك الرسمية وغير الرسمية التي يستخدمها المعلمون كمرجع يرشد سلوكهم أثناء أدائهم لوظائفهم، وتستخدمها الإدارة والمجتمع للحكم على التزام المعلمين، ولهذا يجب على المعلم والذي يعد مصدراً للالتزام الأخلاقي أن يعلم تلاميذه الكثير من الالتزام بميثاق أخلاقيات ومبادئ السلوك سواء لمهنة التعليم أو في الحياة الشخصية، وهذا ما يجب توافره في برامج إعداد الطالب المعلم في كليات التربية.

(٩) التعاون والقيادة : ويقصد به هنا قيام جميع العاملين في المؤسسات التربوية بواجباتهم في سبيل تحقيق العملية التربوية لأهدافها، وهي ليست مقتصرة على من يشغل المركز القيادي بحكم وظيفته، بل إنها قد تنبع من بين المجموعة، وقد تتغير المواقف والمبادرات، إذ قد تنتقل في المجموعة من بين يدي القائد الرسمي إلى أيدي مرؤوسيه عن طريق ما يقدمونه من إبداع وما يلعبونه من أدوار فعالة، ولذا يجب حث الآخرين على التعاون مع مختلف العاملين في مهنة التعليم وأولياء الأمور، وكل ذوي العلاقة بهذه المهنة من أجل التحسين المستمر في خبرات التلاميذ التعليمية.

(١٠) موجات التحول إلى الديمقراطية : اجتاحت مصر في الآونة الأخيرة موجات التحول إلى الديمقراطية، ويفرض هذا التحدي مسئوليات جديدة على الخطط التربوية على كافة المستويات، وأصبح من الضروري التركيز على تأكيد مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، والالتزام بمبادئ الديمقراطية في جميع الممارسات التربوية والتعليمية داخل مؤسسات الدولة التعليمية بدءاً من التعليم النظامي بالمدارس والكليات والمعاهد وانتهاء بالتعليم اللانظامي أو الموازي كما يطلق عليه، وبالنسبة لكليات التربية فإنها مطالبة بإدخال أنظمة تعليمية جديدة على برامجها مثل التعليم المفتوح القائم على التعلم الذاتي، وأن تدرب طلابها على العمل في برامج محو الأمية وتعليم الكبار، وذلك كاستجابة للأعداد الكبيرة المراد تعليمها في ظل انتشار مبدأ ديمقراطية التعليم.

ثانياً : التربية العملية

يتناول هذا المحور التربية العملية من حيث النقاط التالية :

١- مفهوم التربية العملية. ٢- أهداف التربية العملية.

٣- أهمية التربية العملية في إعداد الطالب المعلم. ٤- أسس ومبادئ التربية العملية. ٥- مراحل التربية العملية. ٦- ميثاق التربية العملية.

٧- تقويم الطلاب المعلمين في التربية العملية. ٨- ملف الإنجاز في التربية العملية. ٩- مهام وأدوار العناصر المشاركة في التربية العملية. **(أنظر ملحق البحث رقم ٦)**

الجزء الثالث : خطوات وإجراءات البحث:

قام الباحث بإجراء الخطوات التالية :

(١) إعداد الاستبيان الأول : لتعرف الواقع الحالي للتربية العملية بكلية التربية جامعة حلوان في الجانب النظري من وجهة نظر المعلمين والموجهين المتعاونين في مدارس التدريب. وقد مر هذا الاستبيان وفق الخطوات الآتية :

(أ) الهدف من الاستبيان : تعرف مدى تحقيق التربية العملية بكلية التربية جامعة حلوان لأهداف المقررات التربوية النظرية الخاصة باكتساب مهارات التدريس. (تخطيط وإعداد الدرس – تنفيذ الدرس – تقويم الدرس – التواصل والتفاعل الصفي – إدارة وضبط مواقف التعليم والتعلم داخل الفصل) من وجهة نظر المعلمين والموجهين المتعاونين في مدارس التدريب.

(ب) محتوى الاستبيان : تركزت محاول الاستبيان حول مهارات التدريس التالية : ١-تخطيط وإعداد الدرس. ٢- تنفيذ الدرس. ٣- تقويم الدرس. ٤- التواصل والتفاعل الصفي. ٥- إدارة وضبط مواقف التعليم والتعلم داخل الفصل.

وقد اشتقت هذه المحاور من المهارات التدريسية اللازمة للمعلم، وطبيعة وفلسفة ومتطلبات التدريب العملي للطالب المعلم في كلية التربية، ومن الكتابات النظرية المتخصصة في مهارات التدريس، وطرق وإستراتيجيات التدريس، والتواصل التربوي، والتفاعل الصفي، والتقويم التربوي، والتنمية المهنية للمعلمين، وكذلك من الاتجاهات التربوية في إعداد برامج إعداد المعلم وتدريبه، ومن خلال نتائج البحوث والدراسات السابقة في مجال إعداد وتأهيل الطالب المعلم في كلية التربية، بالإضافة إلى ذلك قام الباحث بإجراء مقابلات مع بعض الطلاب، والمشرفين، ومديري المدارس، والمعلمين المتعاونين حول واقع التدريب العملي الميداني، وبناء على هذه المعلومات تم بناء الاستبيان. وقد صيغت عبارات الاستبيان في صورة أسئلة من النوع المقيد حيث يطلب من المعلم أن يختار إجابة من ثلاثة

إجابات على مقياس ثلاثي متدرج لمعيار الاستجابة (تتحقق – تتحقق لحد ما – لا تتحقق) أما السؤال الأخير فهو من النوع الأسئلة المفتوحة لتعرف مقترحات الطلاب المعلمين حول كيفية اكتساب المهارات الفاعلة للتدريس في الصف، وما هي أهم المتطلبات الضرورية لاكتساب الطالب المعلم لمهارات التدريس.

(ج) صدق الاستبيان : يقصد بصدق الأداة صلاحيتها لقياس الجانب الذي صممت لقياسه، وكلما تعددت مؤشرات الصدق كلما كان ذلك دالاً على زيادة الثقة في الأداة، وقد استخدم الباحث الطرق الآتية لحساب صدق الاستبيان.

١- **صدق المحتوى** : وذلك من خلال عرض الاستبيان في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس، بهدف إبداء الرأي في مدى سلامة التعليمات الخاصة بالاستبيان ووضوحها للمعلمين، ومدى ارتباط عبارات الاستبيان بالمهارات التدريسية الخاصة بها، ومدى ملائمة ودقة وكفاية العبارات وصياغتها ووضوحها وعدم تكرارها، وفي ضوء مقترحات السادة المحكمين تم تعديل بعض العبارات وحذف بعضها، وإضافة البعض الآخر.

٢- **الصدق الظاهري** : وذلك بتطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية قوامها (٢٠) عشرون معلما لتعرف مدى وضوح التعليمات ودقة صياغة العبارات ووضوحها.

٣- **الصدق الإحصائي (صدق الإتساق الداخلي)** جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان بتطبيقه على العينة الاستطلاعية، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجات كل مهارة من مهارات الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان، وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة عن عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للمهارة التدريسية التي تنتمي إليه. بالإضافة إلى ذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة تدريسية والمهارات الأخرى والجداول أرقام (١ ، ٢ ، ٣) (ملحق البحث رقم ١) توضح أن جميع معاملات الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يؤكد أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وبناء عليه يعد هذا الاستبيان صادق فيما يقيسه.

(د) ثبات الاستبيان : يقصد بمصطلح الثبات في علم القياس النفسي دقة المقياس أو الاختبار في القياس أو الملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه، واتساقه وإطراده فيا يزودنا به من معلومات عن سلوك المفحوص، وقد استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباك Alpha Chronback لحساب ثبات الاستبيان، وذلك لمناسبتها لطبيعة الاستبيان (فؤاد أبو حطب وأمال صادق، ٢٠١٣، ١٢٠).

وبتطبيق المعادلة وجد أن معاملات ثبات المهارات كانت على النحو التالي : (٠.٩٢) لمهارة تخطيط الدرس. (٠.٩١) لمهارة تنفيذ الدرس، (٠.٩١) لمهارة تقويم الدرس، (٠.٩٢) لمهارة التواصل التربوي في الصف، (٠.٨٩) لمهارة إدارة الصف، وجاء معامل الثبات الكلي للاستبيان هو (٠.٩١) وهي معاملات ثبات مرتفعة، مما يدل على ثبات الاستبيان، وبذلك أصبح الاستبيان في صورته النهائية القابلة للتطبيق على المعلمين مجموعة البحث (ملحق البحث رقم ١).

(٢) **إعداد الاستبيان الثانى :** لتعرف الواقع الحالي للتربية العملية بكلية التربية جامعة حلوان في الجانب العملي. وقد مر هذا الاستبيان وفق الخطوات الآتية :

(أ) الهدف من الاستبيان : تعرف مدى تحقيق مجالات التربية العملية (مكتب التربية العملية، المشرف التربوي، المعلم المتعاون، مدير المدرسة، البيئة المدرسية الطالب المعلم ومهارات تدريسه) لأهداف مقرر التربية العملية بكلية التربية جامعة حلوان من وجهة نظر الطلاب المعلمين.

(ب) محتوى الاستبيان : تركزت محاول الاستبيان حول دور كل من مكتب التربية العملية، والمشرف التربوي، والمعلم المتعاون، ومدير المدرسة، والبيئة المدرسية، والطالب المعلم في مقرر التربية العملية الحالي. وقد اشتقت هذه المحاور من نظم ولوائح برامج التربية العملية في كليات التربية، ومن الكتابات النظرية المتخصصة في إعداد برامج التربية العملية، ومن خلال نتائج البحوث والدراسات السابقة في مجال إعداد وتأهيل الطالب المعلم في كلية التربية، بالإضافة إلى ذلك قام الباحث بإجراء مقابلات مع بعض الطلاب، والمشرفين، ومديري المدارس، والمعلمين المتعاونين حول واقع التدريب العملي الميدانى، وبناء على هذه المعلومات تم بناء الاستبيان، وقد صيغت عبارات

الاستبيان في صورة أسئلة من النوع المقيد حيث يطلب من الطالب أن يختار إجابة من ثلاثة إجابات على مقياس ثلاثي متدرج لمعايير الاستجابة (تتحقق – تتحقق لحد ما – لا تتحقق) أما السؤال الأخير فهو من النوع الأسئلة المفتوحة لتعرف مشكلات الطلاب المعلمين ومقترحاتهم حول آلية عمل كل من مكتب التربية العملية، المشرف التربوي، المعلم المتعاون، مدير المدرسة، البيئة المدرسية، المهارات التدريسية للطالب المعلم في مقرر التربية العملية الحالي.

(ج) صدق الاستبيان: استخدم الباحث الطرق الآتية لحساب صدق الاستبيان.

١- **صدق المحتوى** : وذلك من خلال عرض الاستبيان في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، بهدف إبداء الرأي في مدى سلامة التعليمات الخاصة بالاستبيان ووضوحها للطلاب المعلمين، ومدى ارتباط عبارات الاستبيان بالمجالات الخاصة بها، ومدى ملائمة ودقة وكفاية العبارات وصياغتها ووضوحها وعدم تكرارها، وفي ضوء مقترحات السادة المحكمين تم تعديل بعض العبارات وحذف بعضها، وإضافة البعض الآخر.

٢- **الصدق الظاهري** : وذلك بتطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية قوامها (١٨) ثمانية عشر طالباً معلماً لتعرف مدى وضوح التعليمات، ودقة صياغة العبارات ووضوحها.

٣- **الصدق الإحصائي (صدق الاتساق الداخلي)** : جري التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان بتطبيقه على العينة الاستطلاعية، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجات كل مجال من مجالات الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان، وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للمجال التي تنتمي إليه. بالإضافة إلى ذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والمجالات الأخرى.

والجداول أرقام (٥ ، ٦، ٧) (ملحق البحث رقم ٢) توضح أن جميع معاملات الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يؤكد أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وبناء عليه يعد هذا الاستبيان صادق فيما يقيسه.

(د) ثبات الاستبيان : استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباك Alpha chronback لحساب ثبات الاستبيان، وذلك لمناسبتها لطبيعة الاستبيان وبتطبيق المعادلة وجد أن معاملات الثبات كانت على النحو التالي : (٠.٨٩) لمجال مكتب التربية العملية، (٠.٩١) لمجال المشرف التربوي، (٠.٩٢) لمجال المعلم المتعاون، (٠.٩٠) لمجال مدير المدرسة، (٠.٩٣) لمجال البيئة المدرسية، وجاء معامل الثبات الكلي للاستبيان هو (٠.٩١) وهي معاملات ثبات مرتفعة، مما يدل على ثبات الاستبيان، وبذلك أصبح الاستبيان في صورته النهائية القابلة للتطبيق على الطلاب المعلمين مجموعة البحث (ملحق البحث رقم ٢).

(٣) إعداد قائمة بمهارات الاقتصاد المعرفي في مقرر التربية العملية للطالب المعلم بكلية التربية : مر إعداد قائمة مهارات الاقتصاد المعرفي في مقرر التربية العملية بعدة مراحل كما يلي :

١- تحديد مصادر إعداد القائمة :

اشتقت مهارات الاقتصاد المعرفي في مقرر التربية العملية من دراسة وتحليل المصادر التالية:

أ- الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت الحديث عن الاقتصاد المعرفي مثل دراسات مياس إبراهيم (٢٠٠٧)، أحمد عبد الله (٢٠٠٧)، بسام إبراهيم (٢٠٠٨)، philiph (2008)، ودراسة عبده موسى (٢٠٠٩)، محمد سيد (٢٠٠٩)، محمد علي (٢٠١١)، Ion Plumb, (2011)، Ivan (2012)، أسماء منصور (٢٠١٢).

ب- الكتابات النظرية المتخصصة في برامج إعداد وتدريب المعلم قبل وأثناء الخدمة.

ج- الاتجاهات التربوية المعاصرة في إعداد برامج التربية العملية.

د- المستويات المعيارية العالمية لإعداد وتدريب المعلم مثل معايير أتحاد دعم وتقييم المعلمين. (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium) ومعايير المجلس القومي لاعتماد المعلمين. (National Council for Accrediation of Teacher Education) والمعايير القومية للتعليم في مصر،

ومعايير اعتماد كليات التربية في مصر (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد).

هـ- أهداف التربية العملية لطلاب كلية التربية.

و- بالإضافة إلى ذلك نتائج تطبيق استبيانات تعرف الواقع الحالي للتربية العملية بكلية التربية جامعة حلوان في الجانبين النظري والعملي.

٢- **قائمة مهارات الاقتصاد المعرفي في مقرر التربية العملية في صورتها الأولية :** اشتملت الصورة الأولية للقائمة على عشرة مهارات رئيسة وهي (التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها – التخطيط للتدريس – استخدام إستراتيجيات تعليمية ملائمة لخصائص التلاميذ – تنظيم خبرات التعلم الفعال للتلاميذ في الفصل الدراسي – تصميم بيئة تعلم ميسرة ومحفزة – إدارة مواقف التعليم والتعلم داخل الفصل الدراسي – تنمية مهارات التفكير العليا للتلاميذ – استخدام أساليب تقويم متنوعة وملائمة للتلاميذ – استخدام مهارات الاتصال التربوي الفعال داخل الفصل الدراسي – تعديل إتجاهات التلاميذ نحو المادة الدراسية) وقد أدرج تحت كل مهارة منها مجموعة من المهارات الفرعية.

٣- **ضبط القائمة :** تم التأكد من صدق القائمة وصلاحيتها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس وموجهي ومعلمي المواد الدراسية المختلفة، ومديري بعض المدارس بهدف إبداء الرأي حول هذه القائمة من حيث مدى مناسبتها لتطوير آليات وممارسات مقرر التربية العملية، ومدى دقة الصياغة اللغوية للعبارات، ومدى تصنيف وترتيب مهارات القائمة، ومدى أهمية هذه المهارات للطالب المعلم في كلية التربية، وفي ضوء مقترحات السادة المحكمين تم تعديل بعض المهارات وحذف بعضها، وإضافة البعض الآخر.

٤- **قائمة مهارات الاقتصاد المعرفي في مقرر التربية العملية في صورتها النهائية** : تضمنت الصورة النهائية لقائمة مهارات الاقتصاد المعرفي في مقرر التربية العملية على (١٤٣) مهارة فرعية وزعت على المهارات العشرة الرئيسة على النحو التالي : (١٤) مهارة فرعية لمهارة التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها، (١٤) مهارة فرعية لمهارة التخطيط للتدريس، (١٣) مهارة فرعية لمهارة استخدام إستراتيجيات تعليمية ملائمة

لخصائص التلاميذ، (١٥) مهارة فرعية لمهارة تنظيم خبرات التعلم الفعال للتلاميذ في الفصل الدراسي، (١٣) مهارة فرعية لمهارة تصميم بيئة تعلم ميسرة ومحفزة، (١١) مهارة فرعية لمهارة إدارة مواقف التعليم والتعلم داخل الفصل الدراسي، (١٥) مهارة فرعية لمهارة تنمية مهارات التفكير العليا للتلاميذ، (١٢) مهارة فرعية لمهارة استخدام أساليب تقويم متنوعة وملائمة للتلاميذ، (٢٤) مهارة فرعية لمهارة استخدام مهارات الاتصال التربوي الفعال داخل الفصل الدراسي، (١٢) مهارة فرعية لمهارة تعديل إتجاهات التلاميذ نحو المادة الدراسية. (محلق البحث رقم ٣)، وبهذا يكون الباحث قد أجاب على السؤال الثالث من أسئلة البحث.

(٤) بناء البرنامج التعليمي المقترح في التربية العملية :

في ضوء الإطار النظري للبحث، وكذا الإطلاع على الكتابات التربوية، والدراسات والبحوث السابقة، وقائمة مهارات الاقتصاد المعرفي في المجال التربوي، وطبيعة وفلسفة وأهداف كلية التربية تم بناء البرنامج التعليمي المقترح للتربية العملية والذي يشتمل على العناصر التالية :

١- تحديد الأسس التربوية التي يستند عليها البرنامج التعليمي. ٢- تحديد الأهداف العامة للبرنامج التعليمي. ٣- تحديد الأهداف الخاصة للبرنامج التعليمي. ٤- تحديد المحتوى العلمي للبرنامج التعليمي. ٥- اقتراح المقررات الدراسية المساعدة في تنفيذ البرنامج. ٦- تحديد إستراتيجيات التدريس. ٧- تحديد مصادر التعليم والتعلم. ٨- تحديد مراحل تنفيذ البرنامج. ٩- تحديد زمن تنفيذ البرنامج. ١٠- تحديد أساليب وأدوات تقويم البرنامج.

* ضبط البرنامج التعليمي المقترح :

تم عرض البرنامج المقترح للتربية العملية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس، وفي ضوء مقترحات السادة المحكمين تم إجراء التعديلات المطلوبة، وأصبح البرنامج المقترح في صورته النهائية. ملحق البحث رقم (٥) وبهذا يكون الباحث قد أجاب على السؤال الرابع من أسئلة هذا البحث.

(٥) إعداد دليل التربية العملية :

ويتضمن أهداف التربية العملية، وأهميتها، ومراحلها ومبادئها، وتوصيف مهام ومسئوليات الأعضاء المشاركين فيها : مكتب التربية العملية – الطالب المعلم – المشرف التربوي – مدير المدرسة – المعلم المتعاون.

***ضبط دليل التربية العملية :**

تم عرض الدليل في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس للتحقق عن صلاحيته، حيث تم إجراء التعديلات اللازمة وفقاً لأراء السادة المحكمين ، وأخذ الدليل صورته النهائية. (محلق البحث رقم ٦)

الجزء الرابع – أدوات التقويم في البحث : إعدادها وضبطها :

(١) بطاقة ملاحظة تقويم الأداء التدريسي للطالب المعلم :

تم إعداد بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي وفقاً للخطوات التالية :

١- تحديد أهداف بطاقة الملاحظة:

تهدف البطاقة إلى قياس مدى تمكن الطالب المعلم من الأداءات السلوكية المرتبطة بالمهارات التدريسية التالية : التمكن من البنية المعرفية للمادة الدراسية وفهم طبيعتها – تخطيط وإعداد الدرس – تنفيذ الدرس – تقويم الدرس – التواصل والتفاعل في الفصل – إدارة وضبط مواقف التعليم والتعلم داخل الفصل أثناء وبعد التدريب في برنامج التربية العملية المقترح.

٢- تحديد الأداءات السلوكية المرتبطة بالمهارات التدريسية من خلال الخطوات التالية:

أ- تحديد مصادر اشتقاق المهارات التدريسية والأداءات السلوكية المرتبطة بها :

اعتمد الباحث في تحديده للمهارات التدريسية والأداءات السلوكية المرتبطة بها على المصادر التالية :

١- الاطلاع على الأدبيات التربوية ، والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات التدريس مثل (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٠)، (زيتون ، ٢٠٠١) ، (محمد الحيلة، ٢٠٠٧)، (إمام حميده ، ٢٠١٢) ودراسات كل من (مصطفى كامل ، ٢٠٠٧)، (لمياء

شعبان، ٢٠٠٧)، (رمضان رفعت، ٢٠٠٧) ، (أماني حلمي ، ٢٠١٠) ، (شيماء أحمد ، ٢٠١٢).

٢- ملاحظة أداء عينة من معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية ذوي الخبرة في فصولهم، وتسجيل مواقفهم الصفية وتحليلها من خلال زيارة الباحث لبعض المدارس الإعدادية والثانوية.

٣- تحليل المهام التعليمية لمعلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية من خلال مراجعة الأدبيات التربوية التي تناولت تحليل مهام ووظائف المعلم في المدرسة، ومهارات عملية التدريس وأهدافها، وأنشطتها الصفية مثل (علي مدكور، ٢٠٠٥) ، (رشدي طعيمة، ٢٠٠٦)، (محمد المفتي، ٢٠١٠).

٤- قائمة مهارات الاقتصاد المعرفي في المجال التربوي للتربية العملية.

ب- وضع قائمة المهارات التدريسية والأداءات السلوكية المرتبطة بها :

١- من خلال الخطوات السابقة تم التوصل إلي مجموعة من المهارات الفرعية تعبر عنها مجموعة من الأداءات السلوكية ترتبط بالمهارات التدريسية الرئيسة لعملية التدريس وقد صيغت هذه الأداءات في عبارات إجرائية روعي فيها : ١- أن تحتوي على الأداء السلوكي الذي سوف يتم ملاحظته. ٢- لا تحتمل العبارات الإجرائية الواردة أكثر من تفسير للحكم على الأداء المطلوب ملاحظته.

٢- تم وضع مجموعة المهارات في صورة قائمة مبدئية عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس للتأكد من صدق محتوى القائمة، وإبداء الرأي فيها من حيث ارتباط كل أداء بالمهارة المناسبة، وسلامة الصياغة اللغوية للمهارة، ودقة المهارة ووضوح مدلولها، وكفاية عدد المهارات وأداءاتها السلوكية، وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون أصبحت القائمة في صورتها النهائية تتكون من ستة مهارات أساسية لازمة لعملية التدريس، ويندرج تحت هذه المهارات (١٧٧) أداءً سلوكياً. (ملحق البحث رقم ٤).

٣- إعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة :

قام الباحث بتحويل قائمة المهارات التدريسية إلى بطاقة ملاحظة لتقويم أداء الطالب المعلم في المهارت التدريسية الست المحددة، بحيث يقوم الملاحظ للأداء في هذه البطاقة بتقدير هذا الأداء على مقياس خماسي التدريج (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، ضعيف) ودرجاته (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢، ١) على الترتيب واستخدام هذا المقياس يسهل للملاحظ التقدير الكمي للأداء لأن فئات هذا التقدير تحمل معاني معلومة ومحددة للملاحظ.

صدق بطاقة الملاحظة :

يعرف أوبر الصدق Ober بأنه القدرة الإجرائية لنظام الملاحظة على ملاحظة وقياس مظهر أو مظاهر من سلوك التدريس بدلالة بنود النظام أو عباراته الإجرائية (محمد المفتي، ١٩٩١ ، ١٦٠) عن (Ober, 1971). وقد استخدم الباحث الطرق الآتية لحساب الصدق :

١- **صدق المحتوى** : وذلك من خلال عرض البطاقة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، بهدف تعرف أرائهم في البطاقة من حيث مدى ارتباط الأداءات السلوكية بالمهارات الخاصة بها، بالإضافة إلى دقة الصياغة اللغوية والإجرائية للأداءات، ودقة وكفاية العبارات في وصف الأداء المراد ملاحظته، وفي ضوء أراء ومقترحات السادة المحكمين تم حذف بعض الأداءات أو تعديل صياغة بعض العبارات.

٢- **الصدق الظاهري** : وذلك بتطبيق بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على عينة استطلاعية قوامها عشرة من المعلمين حديثي التخرج في تخصصات مختلفة في المرحلة الإعدادية لتعرف مدى وضوح التعليمات، ودقة صياغة العبارات ووضوحها.

٣- **الصدق الإحصائي (صدق الإتساق الداخلي)**

جرى التحقق من صدق الإتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة بتطبيقها على العينة الاستطلاعية، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجات كل مهارة تدريسية من مهارات بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين كل أداء سلوكي والدرجة الكلية للمهارة التدريسية الذي ينتمي إليه. بالإضافة إلى ذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة تدريسية والمهارات الأخرى، والجداول أرقام (٧، ٨، ٩) (ملحق البحث رقم

٧) توضح أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على درجة عالية من الاتساق الداخلي للمهارات التدريسية الرئيسية والبطاقة ككل. وبناءً عليه تعد بطاقة الملاحظة صادقة فيما تقيسه.

٤- ثبات بطاقة الملاحظة :

يعرف الثبات بأنه تطابق نتائج القياس في المرات المتعاقبة، وتعد طريقة اتفاق الملاحظين في حساب الثبات من أكثر الطرق استخداماً وشيوعاً لسهولتها، وفيها يتم ملاحظة الأداء عن طريق اثنين من الملاحظين باستخدام معادلة كوبر Copper وقد حدد كوبر مستوى الثبات من خلال نسبة الاتفاق، فإذا كانت نسبة الاتفاق أقل من (٧٠%) فهذا يعبر عن انخفاض ثبات بطاقة الملاحظة، وإذا كانت نسبة الاتفاق (٨٥%) فأكثر فهذا يدل على ارتفاع ثبات الملاحظة (محمد المفتي، ١٩٩١، ٦٢). وبناء على ذلك قام الباحث بملاحظة (العينة الاستطلاعية) للتأكد من إمكانية ملاحظة الأداءات السلوكية المندرجة تحت كل مهارة فرعية في المواقف التدريسية مع كل معلم، وذلك للتأكد من إمكانية تطبيقها في الواقع الميداني. ثم قام الباحث بعد ذلك ومعه أحد أعضاء هيئة التدريس بالقسم* بتطبيق بطاقة الملاحظة على أثنى عشر طالب معلم أثناء فترة التربية العملية، وقد قام الباحث كل على حده بتسجيل الأداء الذي يقوم به الطالب في بطاقة الملاحظة الخاصة به، وتمت ملاحظة كل طالب ثلاث حصص دراسية، وفي نهاية مدة الملاحظة فرغت نتائج كل طالب على حده، وحسبت نسبة الاتفاق بين الملاحظين، وذلك باستخدام معادلة كوبر، وقد تراوحت نسب الاتفاق بين ملاحظة الباحثين للطلاب المعلمين بين (٨٨ % - ٩٦ %)، وعلى ذلك فإن متوسط نسبة الاتفاق بين الباحثين للبطاقة هي (٩٣%) وهذا يدل على ثباتها وصلاحيتها للتطبيق والاستخدام (ملحق البحث رقم ٥).

(٢) إعداد مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس :

تم إعداد هذا المقياس وفقاً للخطوات التالية :

١- تحديد الهدف من المقياس : يهدف المقياس إلى قياس إتجاهات الطلاب المعلمين مجموعة البحث نحو مهنة التدريس.

٢- تحديد مصادر اشتقاق عبارات مقياس الاتجاهات:

* د. حمدى أحمد مدرس المناهج وطرق التدريس.

أعتمد الباحث في تحديد عبارات المقياس على المصادر التالية:

أ) الأدبيات التربوية والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مقاييس الاتجاهات نحو مهنة التدريس مثل (نادية العطاب ٢٠٠٤) ، (عبد السلام خالد ٢٠٠٦)، (لمياء شعبان، ٢٠٠٧).

ب) آراء المعلمين القائمين بالتدريس للمرحلتين الإعدادية والثانوية من خلال استبيان مفتوح وزع على عينة مكونة من (٣٦) معلماً و (٢٧) معلمة، وقد طلب من كل منهم أن يوضح نظرته الشخصية نحو مهنة التدريس، ومشكلات مهنة التدريس، ونظرة المجتمع إلى مهنة التدريس، والنظرة السلبية لمهنة التدريس، والأدوار المختلفة التي يقوم بها المعلم في العملية التعليمية.

ج) أهداف التربية العملية.

د) قائمة مهارات الاقتصاد المعرفي في مقرر التربية العملية للطلاب المعلمين في كلية التربية.

* وفي ضوء العناصر السابقة تم تحديد خمسة أبعاد تتناول أغلب الجوانب المهمة للمعلم (الشخصية، والاجتماعية، والاقتصادية) وهي :

١- النظرة الشخصية نحو المهنة وعدد عباراتها (١٠) عبارات : ويقصد بها نظرة الطالب نحو مهنة التدريس كمهنة، وهل هو يتقبلها وتشعره بالسعادة في حياته، أم أنها فرضت عليه وتعتبر مصدر للضيق والإزعاج.

٢- النظرة نحو السمات الشخصية للمعلم. وعدد عباراتها (١٠) عبارات وتتكون هذه النظرة من خلال خبراته مع أساتذته في الكلية، والتي أكسبته نظرة نحو المعلم، وما يتميز به من صفات مثل الشعور بالنقص أو سرعة الاستثارة.

٣- التقييم الشخصي لقدراته. وعدد عباراتها (١١) عبارة : فالشخص الذي يتوسم في نفسه القدرة على أداء مهنة معينة ينعكس إيجابياً على اتجاهاته.

٤- مستقبل مهنة التدريس. وعدد عباراتها (٥) عبارات. اطمئنان الطالب المعلم لتوفر فرص الترقية والتوظيف والإجازات والعلاوات التي تساعد في استقراره.

٥- نظرة المجتمع نحو مهنة التدريس وعدد عباراتها (٦) عبارات: فنظرة المجتمع للمهنة باعتبارها من المهن الرئيسية لبناء المجتمع يشعره بالاعتزاز بمهنته.

(٣) صياغة عبارات المقياس :

صيغت عبارات المقياس بحيث تعبر عن مواقف يطلب من الطالب المعلم إبداء رأيه فيها، سواء بالتأييد أو المعارضة بحيث تعبر بعض العبارات عن مواقف موجبة والبعض الآخر يعبر عن مواقف سالبة، وقد روعي في صياغة عبارات المقياس مناسبتها لمستوى الطالب المعلم بكلية التربية جامعة حلوان، وذلك بمراعاة أن تكون كل عبارة تمثل رأياً لا حقيقة مسلم بها، وأن تتسم كل عبارة بالبساطة، وأن تنتمي كل عبارة للمحور الذي يمثلها، وألا تقبل أي عبارة أكثر من تفسير واحد، وأن تكون كل عبارة واضحة وصريحة، وأن تكون صياغة العبارة مبنية للمعلوم، وأخيراً أن تكون العبارة قصيرة قدر الإمكان.

(٤) إعداد الصورة الأولية للمقياس :

تضمنت الصورة الأولية للمقياس (٥٠) عبارة، موزعة على محاور المقياس الخمسة في صورة جمل أو تقارير، وعلى الطالب المعلم أن يحدد درجة موافقته أو عدم تأكده أو عدم موافقته عليها بأن يضع علامة (√) أما العبارة وأسفل الاختيار الذي يراه ممثلاً لرأيه.

(٥) التجريب الاستطلاعي للمقياس :

تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (١٨) ثمانية عشر طالباً معلماً في الفرقة الرابعة وذلك بهدف : (أ) تحديد صدق المقياس : للتحقق من صدق المقياس استخدم الباحث الأنواع التالية من الصدق:

١- **صدق المحتوى** : حيث قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، وفي ضوء آراء ومقترحات السادة المحكمين تم تعديل بعض العبارات وحذف بعضها وإضافة البعض الآخر. كما أتفق السادة المحكمون حول إيجابية وسلبية عبارات المقياس، وقد أجمع السادة المحكمون على أن التعليمات في كراسة الطالب سليمة وواضحة.

٢- **الصدق الظاهري** : وتم بتطبيق المقياس بصورته الأولية على طلاب العينة الاستطلاعية لتعرف مدى وضوح التعليمات في كراسة الطالب، ودقة صياغة العبارات ووضوحها.

٣- **صدق المحك الخارجي** : لحساب صدق المحك الخارجي، تم استخدام مقياس إتجاهات طلاب كليات إعداد المعلمين نحو مهنة التدريس عنايات زكي (١٩٧٠) كمحك خارجي، حيث أن له نفس الأهداف، وقد قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية على المقياس الحالي، ودرجاتهم على مقياس عنايات زكي كمحك خارجي، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٨٦) وهو معامل ارتباط مرتفع يدل على صدق المقياس.

٤- **حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس**: تم حساب معامل الاتساق الداخلي لمقياس باستخدام معادلة معامل الارتباط لكارل بيرسون، حيث قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين الدرجات على كل بعد من أبعاد المقياس، والأبعاد الأخرى، بالإضافة إلى ذلك تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، والجداول أرقام (١٢، ١٣، ١٤) (ملحق البحث رقم ٨) توضح أن جميع معاملات الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. وبناءً عليه يعد المقياس صادقاً فيما يقيسه.

(ب) حساب ثبات المقياس :

استخدم الباحث معامل ألفا (α) لكرونباخ Cronbach (فؤاد أبو حطب وآخرون، ٢٠١١، ١٢٠) لحساب معامل ثبات مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس وبتطبيق المعادلة وجد أن معاملات ثبات محاور المقياس كانت على النحو التالى : المحور الأول (٠.٧٨)، والمحور الثانى (٠.٧١)، والمحور الثالث (٠.٧٦)، والمحور الرابع (٠.٧٧)، والمحور الخامس (٠.٧٤)، وجاء معامل الثبات الكلى للمقياس هو (٠.٧٥) وهو معامل ثبات مرتفع ومقبول، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

(ج) تحديد زمن المقياس : تم حساب متوسط الزمن الذي استغرقه جميع طلاب العينة الاستطلاعية للانتهاء من إجابة كل بنود المقياس هو (٥٠) دقيقة، وبذلك يكون هو زمن المقياس.

(٦) تحديد نوع المقياس : اعتمد المقياس في صورته النهائية لتقدير إستجابات الطلاب على طريقة ليكرت "Likert" لبناء المقاييس، لهذا جاءت عبارات المقياس على هيئة تدريج ثلاثي المستوى

(موافق – لا أدري – غير موافق) لأنها أكثر ملائمة للطلاب مجموعة البحث ولا تستغرق وقتاً طويلاً في الاستجابة لعبارات المقياس، كما تساعد هذه الطريقة على أن تكون الاستجابة أكثر تعبيراً عن إتجاهات الطلاب مجموعة البحث.

(٧) تحديد نظام تقدير الدرجات في الصورة النهائية للمقياس : في حالة العبارات الموجبة توزعت الدرجات على الاستجابات (موافق – لا أدري – غير موافق) كالتالي : (٣ – ٢ – ١) على الترتيب، والعكس بالنسبة للعبارات السالبة، ومن ثم تصبح النهاية العظمى للدرجة في المقياس مساوية (١٢٦) درجة، والنهاية الصغرى (٤٢) درجة: ويعرض ملحق البحث رقم (٨) وصفا للمقياس في صورته النهائية من حيث أبعاده وعباراته.

الجزء الخامس: الدراسة الميدانية:

١- اختيار مجموعة البحث الميدانية كالتالي :

١- تم اختيار مجموعة من السادة الموجهين والمعلمين المتعاونين مع مكتب التربية العملية بكلية التربية – جامعة حلوان في الإدارات التعليمية التالية : حلوان – المعادي – روض الفرج – الساحل – الزيتون – الوايلي.

٢- تم اختيار مجموعة من طلاب الفرقة الرابعة في الشعب العلمية والأدبية، والتعليم الأساسي، واللغة العربية في العام الدراسي (٢٠٠٩ / ٢٠١٠)، وذلك بعد استبعاد الاستبيانات التي لم تكتمل بياناتها، أو التي لم تصل للباحث، وبذلك فقد بلغ العدد النهائي (١٥٠) طالب وطالبة.

٢- تنفيذ الدراسة الميدانية :

أ- بعد اختيار مجموعة البحث الميدانية، تم تطبيق الاستبيان الأول والثاني من خلال عقد لقاءات مع السادة الموجهين والمعلمين، والطلاب المعلمين، وتقديم خلفية شاملة عن أهداف البحث وأهميته، وأهداف كل استبيان وكيفية تدوين الاستجابات على كل عبارة من عبارات كل استبيان، وقد استغرق بتطبيق الاستبيان الأول مدة شهرين تقريباً، أما الاستبيان الثاني فقد استغرق تطبيقه ثلاث أسابيع.

ب- بعد الانتهاء من تطبيق الاستبيان الأول والثاني، تم تصحيح الاستجابات في كل استبيان تمهيداً للإجابة على السؤالين الأول والثاني من أسئلة البحث.

٣- نتائج الدراسة الميدانية:

تتمثل نتائج الدراسة الميدانية في الإجابة عن سؤالي البحث الأول والثاني كما يلي :

إجابة السؤال الأول : وينص على ما الواقع الحالي للتربية العملية بكلية التربية – جامعة حلوان في جانب المحتوى النظري من وجهة نظر الموجهين والمعلمين المتعاونين في مدارس التدريب؟ وللإجابة على هذا السؤال تم تطبيق الاستبيان الأول على مجموعة من الموجهين والمعلمين المتعاونين قوامها (٨٠) موجهاً ومعلماً وذلك بعد استبعاد الاستبيانات التي لم تكتمل بياناتها، أو التي لم تصل للباحث، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لعدد الاستجابات على كل عبارة من عبارات الاستبيان، ويوضح جدول رقم (٤) ملحق البحث رقم (١) هذه النتائج، حيث يتضح من هذا الجدول ما يلي :

أولاً : بالنسبة لمهارة تخطيط وإعداد الدرس:

١- أشار (٧٥%) من عدد المعلمين الذين طبق عليهم الاستبيان إلى عدم صياغة الطلاب المعلمين أهداف الدرس بصورة إجرائية سلوكية واضحة ومحددة.

٢- أكد (٩٤%) من المعلمين عدم تنويع الطلاب المعلمين لأهداف الدرس والاقتصار فقط على الأهداف المعرفية.

٣- أوضح (٨٦%) من المعلمين إلى ضعف الطلاب المعلمين في مهارة تحليل المحتوى الدراسي إلى جوانب التعلم الأساسية مفاهيم وتعميمات ومهارات.

٤- أشار (٧٠%) من المعلمين إلى عدم معرفة الطلاب المعلمين لكيفية تنظيم محتوى الدرس سواء بتنظيم منطقي أو تنظيم سيكولوجي يراعي خصائص التلاميذ واستعداداتهم وقدراتهم.

٥- أكد (٧٤%) من المعلمين أن الطلاب المعلمين لديهم قصور في توزيع محتوى الدرس على زمن الحصة.

٦- أكد (٩٤%) من المعلمين أن غالبية الطلاب المعلمين لا يمهدون للدرس بمقدمة أو تمهيد جديد يثير اهتمام التلاميذ وتتناسب مع أهداف الدرس.

٧- أوضح (٩٦%) من المعلمين أن الطلاب المعلمين ليس عندهم خلفية معرفية على كيفية تحديد المتطلبات التعليمية القبلية للدرس الذي سيقوم بعرضه في الفصل.

٨- أشار (٨٥%) من المعلمين أن الطلاب المعلمين يعتمدوا على عرض الأمثلة الصعبة وعدم تناول الأمثلة التوضيحية البسيطة.

٩- أكد (١٠٠%) من المعلمين أن الطلاب المعلمين لا يقومون بربط المعلومات والمعارف العلمية المتضمنة في الكتاب المدرسي بالأنشطة والتطبيقات الحياتية.

١٠- أوضح (٨٦%) من المعلمين أن الطلاب المعلمين لا يقومون بربط المفاهيم والتعميمات والمهارات العلمية المتضمنة بالدرس الجديد بالخلفية المعرفية السابقة لدى التلاميذ.

١١- أشار (٩٤%) من المعلمين أن الطلاب المعلمين يعتمدوا على طريقة واحدة في عرض الدرس، وهي طريقة المحاضرة فقط بدون اختيار إستراتيجيات تدريس تناسب طبيعة محتوى الدرس ومواقف التعليم والتعلم في الفصل.

١٢- أكد (٩٨%) من المعلمين أن الطلاب المعلمين لا يقوموا باختيار إستراتيجيات تدريس تناسب مستوى نضج التلاميذ وتراعي قدراتهم واستعداداتهم.

١٣- أشار (٩٧%) من المعلمين أن الطلاب المعلمين لا تنوع في الأنشطة التعليمية عند تحضيرهم للدرس لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

١٤- أكد (٩٩%) من المعلمين أن تحضير الطلاب المعلمين لدروسهم يخلو من الأنشطة التعليمية المتنوعة التي تقوم على إيجابية ومشاركة التلاميذ بفاعلية.

١٥- أوضح (٨٥%) من المعلمين أن الطلاب المعلمين فشلوا في تحديد أو اختيار الوسائل التعليمية وكيفية توظيفها أثناء عرض الدرس في الفصل.

١٦- أشار معظم المعلمين أن الطلاب المعلمين المتدربين يكتفوا في تقويم الدرس على الواجب المنزلي فقط بدون استخدام أي أساليب أخرى للتقويم في إعداد الدرس.

ثانياً : بالنسبة لمهارة تنفيذ الدرس:

١- أشار (من ٨٥% – ٩٦ %) من المعلمين الذين طبق عليهم الاستبيان إلى عدم اهتمام الطلاب المعلمين بتهيئة التلاميذ وإثارة إنتباههم في بداية الدرس، والإصغاء الجيد لما يقوله التلاميذ دون تأفف، وتشجيع التلاميذ على المشاركة بأفكارهم وإبداء آرائهم، وكذلك عدم اهتمام الطلاب المعلمين بإثارة المواقف التعليمية وتوظيفها في توسيع مدارك وخبرات التلاميذ، هذا إلى جانب عدم ربط المعرفة الجديدة بخبرات التلاميذ السابقة، وتقديم إطار عام من المادة العلمية تساعد التلاميذ على تصور وتخيل الأفكار الجديدة المتضمنة في الدرس، وكذلك عدم تقديم الطلاب المعلمين للزمن المناسب للتهيئة، وربط التهيئة بموضوع الدرس، وأيضاً عدم تحفيز التلاميذ على المثابرة لإنجاز ما يكلفون به من واجبات وأعمال داخل الحصة، بالإضافة إلى عدم اهتمامهم بالتغذية الراجعة الفورية لاستجابات التلاميذ.

٢- أوضح (من ٨٠% – ٩٨ %) من المعلمين إلى عدم تنويع الطلاب المعلمين لطريقة عرض موضوع الدرس، وعدم تقديم محتوى الدرس في تسلسل منطقي يبرز الأفكار الرئيسية، وأيضاً عدم عرض جوانب التعلم المتضمنة في الدرس استقرائياً أو استنباطياً، إلى جانب القصور في تنظيم مواقف وأنشطة تعليمية لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وتقديم أمثلة مكررة لا توضح النقاط الغامضة في الدرس، والاكتفاء بتقديم أمثلة روتينية وغير تطبيقية، وعدم تبسيط المعارف والمعلومات غير المألوفة بأسلوب شيق.

٣- أكد (من ٨٣% – ٩٧ %) من المعلمين إلى أن معظم الطلاب المعلمين يركزون على إلقاء وسرد المعارف المعلومات المتضمنة في الدرس بدون توجيه الأسئلة الصفية الشفهية التي تغطي عناصر الدرس، أو استخدام أسئلة تحريرية. تستثير تفكير التلاميذ، أو مناقشة إجابات التلاميذ الخطأ وتصحيحها فوراً وبيان دليلها، أو حتى تشجيع التلاميذ على إعطاء إستجابات كاملة وثرية على أسئلة الدرس، أو الأهتمام

بتوجيه أسئلة تشخيصية لاكتشاف نقاط القوة أو الضعف عند التلاميذ، بالإضافة إلى عدم احترام أسئلة التلاميذ وإظهار القيمة الحقيقية للسؤال، وأخيراً عدم استخلاص وجمع إجابات التلاميذ عن الأسئلة وتوضحيها لمجموع التلاميذ في الفصل.

٤- أشار (من ٨١% – ١٠٠%) من المعلمين أن معظم الطلاب المعلمين لا يستخدم المعززات اللفظية وغير اللفظية، كما لا يستخدم إسهامات بعض التلاميذ ومشاركتهم الفعالة في أثناء الدرس كمعززات.

٥- أكد (من ٨٥% – ٩٩ %) من المعلمين إلى ضعف الطلاب المعلمين في توظيف واستخدام مصادر التعلم في تنفيذ الدرس، فلا توظيف للتقنيات الحديثة في التدريس مثل الإنترنت والبرامج التعليمية المحسوبة، أو تنويع الوسائل التعليمية المستخدمة بما يتلائم مع إستراتيجيات التدريس المتبعة، أو استخدام الصور والرسوم التوضيحية والملصقات في التدريس، بالإضافة إلى عدم إعداد الدروس على شرائح وعرضها باستخدام الباور بوينت، أو توظيف بعض النماذج الحسية والمجسمات من البيئة المحلية لتوضيح الأفكار والمعلومات المتضمنة في الدرس.

٦- أشار (من ٦٣% – ٨٠ %) من المعلمين أن الطالب المعلم لا يقوم بغلق أو ختم الدرس فهو لا يلخص سبورياً الأفكار الرئيسية والجزئية في الدرس ولا يراجع التتابع المنطقي المستخدم في عرض الدرس، ولا يربط الدرس بمفهوم رئيسي أو مبدأ عام سبق شرحه، وعدم استخلاص المفاهيم والتعميمات والمهارات الرئيسة في الدرس مع تلاميذ الفصل، إلى جانب عدم صياغة المفاهيم والمعلومات الرئيسة في الدرس بلغة علمية صحيحة.

ثالثاً : بالنسبة لمهارة تقويم الدرس:

١- أشار (من ٩٥% – ١٠٠ %) من المعلمين عدم اهتمام الطلاب المعلمين بتقويم التلاميذ في مدى استيعابهم لجوانب تعلم الدرس، وقدراتهم على حل مشكلات تطبيقية على الدرس، بالإضافة إلى عدم معرفة الكثير من الطلاب المعلمين بأساليب وأدوات معالجة نقاط الضعف عند التلاميذ والاكتفاء بإعادة عرض الأمثلة وتكرار فقرات الدرس بصورة روتينية،

وهذا إلى جانب عدم توظيف أنشطة التقويم من تدريبات وتمارين في الوقت المناسب.

٢- أكد (من ٨٣% – ٩٤ %) من المعلمين أن الطلاب المعلمين يكتفوا بالتمارين والتدريبات النهائية الموجودة في الكتاب المدرسي بدون تناول لأنشطة منزلية (تعيينات) متنوعة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ هذا إلى جانب عدم تصحيح الواجبات المنزلية وعدم مناقشة التلاميذ في الأخطاء الشائعة التي يقع فيها التلاميذ، بالإضافة إلى عدم توجيه الطلاب المعلمين للأسئلة التشخيصية لمعرفة نقاط الضعف عند التلاميذ لمواجهتها وعلاجها والاكتفاء بالأسئلة الشفوية البسيطة المباشرة ذو الإجابات القصيرة.

رابعاً : بالنسبة لمهارات التواصل والتفاعل الصفي:

٣- أشار (من ٨٨% – ١٠٠ %) من المعلمين عدم تخطيط الطلاب المعلمين لأنشطة تعليمية تسمح بمشاركة كل تلاميذ الصف في تنفيذها، وعدم اختيار الأنشطة الصفية الفردية والجماعية التي تتيح الفرص للمشاركة الإيجابية لكل تلاميذ الصف، بالإضافة إلى عدم تنظيم التلاميذ في مجموعات تحقق التفاعل والتعاون، إلى جانب عدم توفير مواقف تعليمية كافية تشجع التلاميذ على التعلم الذاتي، وتسمح للتلاميذ بالاستفسار عما يريدون معرفته، إلى جانب عدم تنويع أوجه مشاركة التلاميذ في الأنشطة الصفية المختلفة، وعدم الاهتمام بمشاعر التلاميذ والإستجابة لها بطرق مختلفة والاكتفاء بعرض الدرس وتكرار الأمثلة وترديدها، والاكتفاء بتوزيع الأسئلة الصفية البسيطة على عدد محدود من التلاميذ، إلى جانب عدم تعزيز ومكافأة التلاميذ المتميزين والمتفوقين، بالإضافة إلى عدم مشاركة التلاميذ في حل قضاياهم ومشكلاتهم المرتبطة بمحتوى الدرس المعروض، ويرى المعلمين الذين طبق عليهم الاستبيان أيضاً عدم تنوع الطلاب المعلمين، ومن درجة الصوت والحركات التعبيرية أثناء شرح الدرس، والاكتفاء بالكتابة والنظر إلى السبورة باستمرار.

خامساً: بالنسبة لمهارة إدارة وضبط مواقف التعليم والتعلم داخل الفصل:

١- أشار (من ٩١% – ١٠٠ %) من المعلمين ممن طبق عليهم الاستبيان إلى عدم اهتمام الطلاب المعلمين بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في شرح الدرس ومناقشته مع الطلاب، وكذلك عدم عرض أفكار الدرس بشكل متسلسل منطقي أو سيكولوجي يثير إنتباه التلاميذ، وأيضاً التحدث باللغة العلمية، وعدم تكوين جمل علمية متناسقة هذا إلى جانب عدم توزيع الأدوار بين التلاميذ عند تنفيذ بعض المهام والواجبات داخل الحصة، وأيضاً عدم تشجيع التلاميذ على المبادرة بالاستفسار عن أي موضوع أو تعليق عبر بعض نقاط أو محاور الدرس، وكذلك عدم تعزيز الإستجابات السليمة ومعالجة الإستجابات الخاطئة، وعدم إعطاء الحرية للتلاميذ لإبداء رأيهم قولاً وفعلاً إلى جانب عدم توفير مناخ صفي يسوده التعايش والحوار والانفتاح، والاحترام المتبادل والاكتفاء بعرض الدرس من أمام السبورة، وأخيراً عدم تهيئة فرص للتلاميذ أثناء شرح الدرس لكي يفكروا بصوت عال لشرح أفكارهم ووجهات نظرهم.

٢- أكدت مجموعة البحث من المعلمين والتي تتراوح نسبتهم من (٦٩% – ٩٠ %) عدم استفادة الطلاب المعلمين من وقت الحصة المتاح وهدره في المناقشات والحوارات التافهة مع التلاميذ، هذا إلى جانب تعاملهم مع التلاميذ ببعض العصبية والصوت العالي والتعالي على التلاميذ، وكذلك عدم العدل في التعامل مع التلاميذ والصبر عليهم والاكتفاء بالنظر والاهتمام ببعض التلاميذ، وترك بقية تلاميذ الفصل دون مبالاة، بالإضافة إلى استخدام ألفاظ النقد والتجريح في ردودهم على إجابات التلاميذ الخاطئة أو الناقصة.

من جملة ما سبق يمكن استخلاص الآتي: يوجد لدى الغالبية العظمى من المعلمين والموجهين التربويين المشرفين على طلاب التربية العملية إيمان واقتناع تام بأهمية تطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة حلوان، وذلك لتحسين وتطوير مهارات الطلاب المعلمين في مهارات تخطيط وإعداد الدرس، وتنفيذ الدرس من حيث (تهيئة وإثارة الدافعية لموضوع الدرس – عرض الدرس – استخدام وتوجيه الأسئلة الصفية – تعزيز الاستجابات – توظيف واستخدام

مصادر التعلم – غلق الدرس)، وتقويم الدرس، والتواصل والتفاعل الصفي، وإدارة وضبط مواقف التعليم والتعلم داخل الفصل.

إجابة السؤال الثانى :

وينص على ما الواقع الحالى للتربية العملية بكلية التربية – جامعة حلوان فى الجانب العملى من وجهة نظر الطلاب المعلمين ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق الاستبيان الثانى الخاص بالتعرف على واقع عمل مجالات التربية العملية على مجموعة من الطلاب المعلمين فى الفرقة الرابعة قوامها (١٥٠) طالب وطالبة من الشعب العلمية والأدبية والتعليم الأساسى واللغة العربية، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لعدد الاستجابات على كل بند من بنود الاستبيان، ويوضح جدول رقم (٨) ملحق البحث رقم (٢) هذه النتائج، حيث يتضح من هذا الجدول ما يلى :

أولاً : بالنسبة لدور مكتب التربية العملية :

١- أشار (١٠٠%) من عدد الطلاب المعلمين أن الكلية لا تضع شروطاً مسبقة لتسجيل مقرر التربية العملية، ويختار مكتب التربية العملية المشرف التربوى المتخصص للمتابعة والإشراف ويكون غالباً من قسم المناهج وقد يستعين المكتب ببعض أعضاء هيئة التدريس من الأقسام الأخرى فى حالة وجود عجز فى بعض التخصصات، كما أكد الطلاب المعلمين بنفس النسبة المئوية أن الكلية لا تُطلع الطلاب على أهداف التربية العملية قبل التوجه إلى مدارس التدريب، ولا تعقد لقاءات تعريفية أو إرشادية للطلاب قبل التدريب، إلى جانب هذا لا يقوم مكتب التربية العملية فى الكلية دليل للطالب المعلم، ولا يوجد موقع إلكترونى يمكن للطلاب المعلمين التواصل من خلاله مع مكتب التربية العملية، بالإضافة إلى ذلك عدم أخذ آراء الطلاب عند تسجيل رغبات الالتحاق بمدارس التدريب، وأوضح الطلاب المعلمين فى هذا البند عدم توفير مكتب التربية العملية الكتب والمراجع الخاصة بالتدريب العملى.

٢- أكد حوالى (٨٠%) من عدد الطلاب أن تسجيل رغبات الطلاب لمدارس التدريب تبدأ فى وقت مبكر، وأشار (٦٧%) من الطلاب أن الكلية لا تخصص مكاناً مناسباً ومهيئاً يمكن

استقبال الطلاب فيه عند تسجيل رغباتهم والاكتفاء فى ذلك بمكاتب أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم فى قسم المناهج.

٣- أكد (٧٥%) من الطلاب المعلمين أن الكلية لا تتيح فرصة التعليم المصغر للطلاب قبل بدء فترة التدريب العملى للقصور فى توفير معامل التدريس المصغر وإمكاناتها بالكلية.

ثانياً: بالنسبة لدور المشرف التربوى بالكلية:

١- أشار (١٠٠%) من عدد الطلاب المعلمين أن مشرف الكلية لا يعقد اجتماع مع الطلاب قبل بدء فترة التدريب، كما أوضح من (٥٣%-٧٣%) من الطلاب المعلمين أن المشرف لا يذهب مع الطلاب إلى المدرسة فى اليوم المحدد لبدء التدريب العملى، ولا يعرفهم بمدير المدرسة والمعلمين والمتعاونين، ويرفض دخول الطلاب المعلمين لحصص بعض المعلمين ذو الخبرة فى المدرسة بحجة عدم نقد هؤلاء الطلاب للمعلمين والتسبب فى مشكلات مع إدارة المدرسة.

ثالثاً : بالنسبة لدور مدير المدرسة :

١- أكد (٨٥%-١٠٠%) من عدد الطلاب المعلمين أن مدير المدرسة يستقبلهم بفتور وعدم اهتمام لشعوره بأنهم عبء على إدارة المدرسة، لذلك لا يهتم كثيراً بتوفير مكاناً مناسباً لعقد اجتماعات الطلاب مع مشرفيهم، ويجبر الطلاب المعلمين على المشاركة فى النشاطات المدرسية الصفية واللاصفية، بالإضافة إلى عدم السماح للطلاب المعلمين لاستخدام مصادر التعلم المتوفرة فى المدرسة وعدم عقد أى لقاءات دورية مع الطلاب المعلمين لتذليل المشكلات التى قد تواجههم أثناء اليوم الدراسى، إلى جانب عدم توفير المناخ العلمى المناسب للمشرف التربوى للقيام بدوره بشكل طبيعى، وتهديده له باستمرار بإلغاء التدريب بحجة عدم تلبية مطالبه بزيادة مكافأة التدريب من إدارة الكلية، بالإضافة إلى ذلك تكليف الطلاب المعلمين بأعباء غياب المعلمين الأصليين، والتعامل مع الطلاب المعلمين كأنهم طلاب فى المدرسة، يجب تنفيذ الأوامر والتعليمات بدون مناقشة.

رابعاً : بالنسبة لدور المعلم المتعاون :

١- أشار من (٧٤%-١٠٠%) من عدد الطلاب المعلمين أن المعلم المتعاون لا يقدم التوجيهات والإرشادات المناسبة الخاصة بتخطيط الدرس، ولا يساعد الطالب المعلم فى تعرف مصادر التعلم المرتبطة بالمقرر الدراسى المتوفرة فى المدرسة، ولا يرشد الطالب المعلم فى اختيار الأنشطة التعليمية المساندة لموضوع الدرس، وكذا يفرض على الطالب المعلم طرق مختصرة ومختزلة لتحضير الدرس، وأيضاً يترك الطالب المعلم فى مواجهة المشكلات الصفية الخاصة بتلاميذ الصف بدون مساعدة أو توجيه، ويتدخل كثيراً أثناء تدريس الطالب المعلم فى الفصل بأسلوب مستفز هذا إلى جانب عدم توعية الطالب المعلم بمسؤولياته وأدواره الصفية، ويترك الطالب المعلم بدون إعطاءه فكرة عن مستويات تلاميذ فصله التحصيلية قبل احتكاك الطالب المعلم بهم، وكذلك يستغل الطالب المعلم فى إشغال حصص الاحتياط والأعمال الإدارية والكتابية.

٢- أكد من (٨٧%-١٠٠%) من عدد الطلاب المعلمين أن المعلم المتعاون فى المدرسة لا يشركهم فى بعض الاجتماعات الدورية لمعلمى التخصص للاستفادة، وكذلك لا يطلع الطالب المعلم على جوانب القوة والضعف لديه من خلال التغذية الراجعة بعد شرح كل درس، وأيضاً لا يعطى الطالب المعلم الفرصة الكافية لتقويم تلاميذ الفصل، ويجبر الطالب المعلم على الإسهام فى الأنشطة المدرسية الصفية واللاصفية، بالإضافة إلى توجيه النقد المستمر للطالب المعلم أمام تلاميذ الفصل.

خامساً : بالنسبة لدور البيئة المدرسية :

١- أوضح من (٨٧%-١٠٠%) من عدد الطلاب المعلمين عدم تهيئة تلاميذ فصول التدريب للتعامل والتفاعل مع الطلاب المعلمين من خلال مدير المدرسة، والمعلم المتعاون وتصويرهم أمام تلاميذ الفصول بأنهم طلاب مثلهم يسبب بعض المشكلات السلوكية التى يثيرها بعض التلاميذ المشاكسين، مما قد يؤدى إلى صعوبة فى تناول عرض الدرس بالصورة الجيدة وعدم ضبط وإدارة الفصل.

٢- أكد (١٠٠%) من عدد الطلاب المعلمين وجود صعوبة فى الحصول على نسخة من الكتاب المدرسى المقرر، ودليل المعلم من المدرسة مما يجعل الطلاب المعلمين تستعين بالكتب الخارجية فى تحضير الدروس، وأيضاً يواجه الطلاب المعلمين صعوبة فى استخدام مصادر التعلم المتاحة فى المدرسة بحجة أن هذه الأدوات والوسائل عهدة فى أمانة بعض الإداريين ولا يحق للطالب المعلم استخدامها أو حتى رؤيتها، والتنبيه على الطالب المعلم باستخدام الطباشير والسبورة الطباشيرية فقط، هذا بالإضافة إلى قلة عدد الحصص المخصصة لتدريب الطلاب المعلمين فى المدرسة الواحدة، وذلك نتيجة تحديد عدد محدد من فصول التدريب يتم تناوب الطلاب المعلمين عليها، حيث يصل فى بعض الأحيان أن يقوم الطالب المعلم بشرح درس واحد فى حصة واحدة طوال عام دراسى كامل.

سادساً : بالنسبة لدور الطالب المعلم ومهارات تدريسه :

١- أشار (٩٣%) من الطلاب المعلمين بأهمية فترة التربية العملية لما لها من سمات فى مواجهة الطالب المعلم بالواقع العملى والمجتمعى فى المدارس.

٢- أوضح (١٠٠%) من عدد الطلاب المعلمين إنه بالرغم من أهمية فترة التدريب العملى إلا أن هذه الفترة لا تكسب الطالب المعلم المهارة فى استخدام وتطبيق الإستراتيجيات التدريسية وأساليب التقويم التى تعلمها فى مقرر طرق التدريس عند عرض الدرس، وكذلك لا يستطيع الطالب المعلم أن يرتاد معامل الوسائط المتعددة أو الكمبيوتر أو معامل العلوم لوجود تعليمات مشددة من قبل إدارة المدرسة.

٣- أكد (٨٧%) من الطلاب المعلمين أن فترة التربية العملية لا تزيد من قدرة الطالب المعلم ومهاراته على استخدام الأساليب المختلفة للتعزيز، وإدارة وضبط الفصل، هذا إلى جانب عدم إعطاء الطالب المعلم الفرصة الكافية لطرح الأسئلة فى الفصل، لإجباره على تناول كم من الأمثلة والتطبيقات الكثيرة والانتهاء منها بأسلوب السرد والتلقين فى الوقت المحدد للحصة.

٤- أوضح الكثير من الطلاب المعلمين عدم قدرتهم على تنظيم وإدارة وقت التعلم داخل الفصل لوجود هدر كبير فى وقت الحصة فى حصر الغياب، وسرد تعليمات إدارة المدرسة، وإلقاء الكثير من الإعلانات والتوجيهات من الأقسام المختلفة فى المدرسة.

٥- أشار (١٠٠%) من الطلاب المعلمين أن فترة التربية العملية لا توفر الفرصة الكافية فى تطبيق الأساليب المختلفة لمعالجة الفروق الفردية بين التلاميذ، وكذلك لا تعطى الوقت الكافى فى تصميم أنشطة تعليمية صفية ووظيفية تؤكد وترسخ الجوانب النظرية، هذا بجانب تشدد بعض المعلمين المتعاونين وإجبارهم الطلاب المعلمين على الاكتفاء بكتابة أهداف سلوكية معرفية فقط بدون تناول الأهداف الوجدانية والمهارية.

الجزء السادس: الدراسة التجريبية:

(١) التصميم التجريبى :

يعتمد البحث على المنهج التجريبى القائم على تصميم المعالجات التجريبية القبلية والبعدية لأدوات البحث، من خلال تقسيم مجموعة البحث إلى مجموعتين متكافئتين أحدهما تجريبية. تتدرب من خلال البرنامج التعليمى المقترح للتربية العملية، والثانية ضابطة تتدرب أثناء فترة التربية العملية والتى تبدأ من الفرقة الثالثة. وبذلك يشتمل التصميم التجريبى على المتغيرات التالية : (أ) متغيرات مستقلة : (البرنامج التعليمى المقترح للتربية العملية والذى يبدأ من الفرقة الأولى / التدريب الميدانى للتربية العملية ويبدأ من الفرقة الثالثة).

(ب) متغيرات تابعة : تقويم الأداء التدريسى – الاتجاه نحو مهنة التدريس.

(٢) اختيار مجموعة البحث التجريبية :

تم اختيار مجموعة البحث التجريبية من طلاب الفرقة الأولى فى شعب (رياضيات عام وأساسى، التاريخ، الدراسات الاجتماعية)، وقد تم استبعاد عدد من الطلاب نظراً لعدم جديتهم فى التدريب، وجدول رقم (١) يبين مواصفات مجموعة البحث.

جدول رقم (١)
مواصفات مجموعة البحث

المجموعة	الشعبة				عدد أفراد المجموعة	أسلوب التدريب
	رياضيات عام	رياضة أساسى	التاريخ	الدراسات الاجتماعية		
تجريبية	٤	٨	٨	١٠	٣٠	البرنامج التعليمى المقترح
ضابطة	٤	٨	٨	١٠	٣٠	فترة التربية العملية فى الفرقتين الثالثة والرابعة

(٣) تنفيذ تجربة البحث :

بعد اختيار مجموعة البحث، قام الباحث ومعه عضو هيئة التدريس (د. حمدى أحمد) بتدريب طلاب المجموعة التجريبية (من الفرقة الأولى) فى العام الدراسى ٢٠١٠/٢٠١١، وذلك من خلال الترتيب الزمنى لمراحل البرنامج التعليمى المقترح. وذلك كما هو واضح فى ملحق البحث رقم (٥).

(٤) الأساليب الإحصائية المستخدمة فى البحث

للإجابة عن أسئلة البحث واختبار صحة فروضه، قام الباحث بتحليل البيانات الخاصة بأدوات التقويم فى البحث باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS، وذلك لحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم "ت" ومعاملات الارتباط لنتائج التطبيق القبلى والبعدى لأدوات التقويم فى البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة، بالإضافة إلى استخدام حجم التأثير التجريبى لقياس فاعلية المعالجات التجريبية (البرنامج التعليمى المقترح/ التدريب العملى المتبع).

(٥) التطبيق القبلى لأدوات التقويم فى البحث :

للتأكد من تكافؤ مجموعتى البحث التجريبية والضابطة قبل إجراء تجربة البحث، تم تطبيق أدوات البحث قبلياً، وتوضح الجداول التالية نتائج التطبيق القبلى لأدوات البحث.

(أ) تكافؤ مجموعتى البحث التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لبطاقة ملاحظة تقويم الأداء التدريسى.

جدول رقم (٢)
يوضح المتوسطات الحسابية، وقيم "ت" لمتوسطين مستقلين، ومدى دلالتها الإحصائية لدى الطلاب المعلمين مجموعتى البحث التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى فى بطاقة الملاحظة

المهارات التدريسية	درجة كل مهارة	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابى	قيمة " ت "	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تخطيط وإعداد الدرس	١٢٥	تجريبية	٣٠	٧.٣	٠.٧	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٦.٩			
تنفيذ الدرس	٣٩٠	تجريبية	٣٠	١٨	٠.٦٩	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	١٩			
تقويم الدرس	٨٥	تجريبية	٣٠	٤.٥	٠.٣٦	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٤.٦			
التمكن من البنية المعرفية	٨٠	تجريبية	٣٠	٩.٧	٠.٠٦٥	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٩.٨			
التواصل والتفاعل	١٠٠	تجريبية	٣٠	٧.١	٠.٢٢	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٧.٢			
إدارة وضبط الفصل	٩٥	تجريبية	٣٠	٦.٦٥	٠.٤٩	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٦.٩			
المهارة الكلية للبطاقة	٨٧٥	تجريبية	٣٠	٥٣.٢٥	٠.١٤	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٥٤.٤			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة لكل مهارة من المهارات التدريسية، ومجموع المهارات ككل غير دالة، مما يدل على تكافؤ مجموعتى البحث التجريبية والضابطة فى المهارات التدريسية قبل تطبيق البرنامج التعليمى المقترح.

(ب) تكافؤ مجموعتى البحث التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لمقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس.

جدول رقم (٣)
يوضح المتوسطات الحسابية، وقيم "ت" لمتوسطين مستقلين، ومدى دلالتها الإحصائية لدى الطلاب المعلمين مجموعتى البحث التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لمقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس.

أبعاد المقياس	درجة كل بعد	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابى	قيمة " ت "	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
البعد الأول	٣٠	تجريبية	٣٠	٤.١٣	٠.١٣	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٤.١٨			
البعد الثانى	٣٠	تجريبية	٣٠	٤.٣	٠.٤٥	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٤.٥			
البعد الثالث	٣٣	تجريبية	٣٠	٤.٥	١.٢٢	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٥			
البعد الرابع	١٥	تجريبية	٣٠	٥.٣	٠.١٣	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٥.٢			
البعد الخامس	١٨	تجريبية	٣٠	٤.٢	١.٠٣	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٤.٧			
أبعاد المقياس ككل	١٢٦	تجريبية	٣٠	٢٢.٤٣	٠.٦٦	٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٢٣.٥٨			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة لكل بعد من أبعاد المقياس، وأبعاد المقياس ككل غير دالة، مما يدل على تكافؤ مجموعتى البحث التجريبية والضابطة فى إتجاهاتهم نحو مهنة التدريس قبل تطبيق البرنامج التعليمى المقترح.

(٦) التطبيق البعدى لأدوات التقويم فى البحث:

بعد الانتهاء من تنفيذ تجربة البحث تم تطبيق أدوات البحث، وتشمل بطاقة ملاحظة تقويم الأداء التدريسى، ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس فى نهاية فترة التربية العملية المتصلة فى العام الجامعى (٢٠١٤) حيث قام الباحث ومعه عضوى هيئة التدريس (د. محمد عبد الرازق، د. حمدى أحمد)، وبعض موجهى المواد الدراسية، وذلك بعد تعريفهم بأهداف البحث، وكيفية تقويم الأداء التدريسى باستخدام بطاقة الملاحظة، وقد استمرت فترة الملاحظة من منتصف شهر مارس إلى منتصف شهر أبريل (٢٠١٤)، وبعد التطبيق، تم رصد النتائج تمهيداً لتحليلها إحصائياً، وتفسير النتائج والتحقق من صحة فروض البحث.

إجابة السؤال الخامس:

ما مدى فاعلية برنامج التربية العملية المقترح فى تقويم الأداء التدريسى للطلاب المعلمين عينة البحث ؟، وقد انبثق عن هذا السؤال **الفرض الصفرى الأول وينص على أنه :**

"لا يوجد فرق بين متوسطات درجات طلاب مجموعتى البحث التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمهارات بطاقة تقويم الأداء التدريسى".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابى والنسبة المئوية له، واختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطين مستقلين، وحجم التأثير التجريبى η^2 والجدول التالى يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (٤)
يوضح المتوسط الحسابى والنسبة المئوية له ومدى الزيادة فى اكتساب المهارات التدريسية، وقيمة "ت" ومدى دلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطات مجموعتى البحث، وحجم التأثير التجريبى η^2

المهارات التدريسية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	النسبة المئوية له (%)	مدى الزيادة فى اكتساب المهارات	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠١)	حجم التأثير η^2	الدلالة
تخطيط وإعداد الدرس ١٢٥ درجة	تجريبية	٣٠	١١٤	٩١	%٣٥	١.٩٦	٦٧	٥٨	دالة إحصائياً	٠.٩٨	دال مرتفع
	ضابطة	٣٠	٧٠	٥٦		٢.٩٨					
تنفيذ الدرس ٣٩٠ درجة	تجريبية	٣٠	٣٤١	٨٧	%٥٠	٥.٦	١٤١	٥٨	دالة إحصائياً	٠.٩٩	دال مرتفع
	ضابطة	٣٠	١٤٥	٣٧		٥.٤					
تقويم الدرس ٨٥ درجة	تجريبية	٣٠	٧١	٨٤	%٤٣	٢.٣	٤١	٥٨	دالة إحصائياً	٠.٩٦	دال مرتفع
	ضابطة	٣٠	٣٥	٤١		٤					
التمكن من البنية المعرفية للدرس ٨٠ درجة	تجريبية	٣٠	٦٩	٨٦	%٣٦	٢.٥	٣٨	٥٨	دالة إحصائياً	٠.٩٦	دال مرتفع
	ضابطة	٣٠	٤٠	٥٠		٣.٣					
التواصل	تجريبية	٣٠	٨٦	٨٦	%٤١	٢	٥١	٥٨	دالة	٠.٩٧	دال

والتفاعل فى الفصل ١٠٠ درجة	ضابطة	٣٠	٤٥	٤٥		٣.٩			إحصائياً		مرتفع
إدارة وضبط مواقف التعليم والتعلم ٩٥ درجة	تجريبية	٣٠	٨٠	٨٤	%٤٤	١.٩	٦٠	٥٨	دالة إحصائياً	٠.٩٨	دال مرتفع
	ضابطة	٣٠	٣٨	٤٠		٣					
المهارات ككل ٨٧٥ درجة	تجريبية	٣٠	٧٦١	٨٧	%٤٤	٦	١٨٩	٥٨	دالة إحصائياً	٠.٩٩	دال مرتفع
	ضابطة	٣٠	٣٧٣	٤٣		٩					

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

١- ارتفاع النسبة المئوية لاكتساب مهارات التدريس لدى طلاب المجموعة التجريبية عنها لدى طلاب المجموعة الضابطة، وقد بلغت أكبر نسبة زيادة فى اكتساب مهارة تنفيذ الدرس، حيث بلغت النسبة المئوية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية (٨٧%)، بينما بلغت لطلاب المجموعة الضابطة (٣٧%) بزيادة قدرها (٥٠%)، وتلى ذلك زيادة فى اكتساب مهارة إدارة وضبط مواقف التعليم والتعلم فى الفصل، حيث بلغت النسبة المئوية لدرجات المجموعة التجريبية (٨٤%) بينما بلغت لطلاب الضابطة (٤٠%) بزيادة قدرها (٤٤%)، ثم جاءت الزيادة فى اكتساب مهارة تقويم الدرس، حيث بلغت النسبة المئوية لدرجات المجموعة التجريبية (٨٤%) بينما بلغت لطلاب الضابطة (٤١%) بزيادة قدرها (٤٣%)، وتلى ذلك زيادة فى اكتساب مهارة التواصل والتفاعل فى الفصل، حيث بلغت النسبة المئوية لدرجات المجموعة التجريبية (٨٦%) بينما بلغت لطلاب المجموعة الضابطة (٤٥%) بزيادة قدرها (٤١%)، وبعد ذلك كانت الزيادة فى اكتساب مهارة التمكن من البنية المعرفية للدرس، حيث بلغت النسبة المئوية لدرجات المجموعة التجريبية (٨٦%) بينما بلغت لطلاب المجموعة الضابطة (٥٠%) بزيادة قدرها (٣٦%)،

وأخيراً كانت الزيادة فى اكتساب مهارة تخطيط وإعداد الدرس، حيث بلغت النسبة المئوية لدرجات المجموعة التجريبية (٩١%) بينما بلغت لطلاب المجموعة الضابطة (٥٦%) بزيادة قدرها (٣٥%)، أما على مستوى المهارات ككل فقد بلغت النسبة المئوية لاكتساب مجموع المهارات التدريسية لطلاب المجموعة التجريبية (٨٧%)، بينما بلغت لدى طلاب المجموعة الضابطة (٤٣%) بزيادة قدرها (٤٤%) وهذه النسب الدالة على الزيادة فى اكتساب المهارات التدريسية تعتبر نسب مناسبة ومقبولة.

٢- هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات طلاب مجموعتى البحث التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمهارات بطاقة تقويم الأداء التدريسى لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

٣- جاء حجم التأثير التجريبى على مستوى مهارات بطاقة الملاحظة كبيراً وذا دلالة، ويعنى هذا أن هناك تنمية وتطوير ملحوظ بعد التدريس بالبرنامج التعليمى المقترح لطلاب المجموعة التجريبية.

وبناء عليه يرفض الفرض الصفرى الأول ويقبل الفرض البديل وهو: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين مجموعتى البحث التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة تقويم الأداء التدريسى لصالح طلاب المجموعة التجريبية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (ايزيس رضوان، ٢٠٠١)، (احسان محمود، ٢٠٠٣)، (راضى فوزى، ٢٠٠٧)، (أميمة رسمى، ٢٠١٠).

إجابة السؤال السادس:

ما مدى فاعلية برنامج التربية العملية المقترح فى إكساب الطلاب المعلمين عينة البحث إتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس ؟
وقد انبثق عن هذا السؤال الفرض الصفرى الثانى وينص على أنه :

"لا يوجد فرق بين متوسطات درجات طلاب مجموعتى البحث التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابى والنسبة المئوية له، واختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطين مستقلين، وحجم التأثير التجريبى η^2 والجدول التالى يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (٥): يوضح المتوسط الحسابى والنسبة المئوية له ومدى الزيادة فى اكتساب الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس، وقيمة "ت" ومدى دلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطات مجموعتى البحث، وحجم التأثير التجريبى η^2

المهارات التدريسية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	النسبة المئوية له (%)	مدى الزيادة فى اكتساب المهارات	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠١)	حجم التأثير η^2	الدلالة
البعد الأول ٣٠ درجة	تجريبية	٣٠	٢٧	٩٠	%٤٣	١.٥	٢٨	٥٨	دالة إحصائياً	٠.٩٣	دال مرتفع
	ضابطة	٣٠	١٤	٤٧		٢					
البعد الثانى ٣٠ درجة	تجريبية	٣٠	٢٨	٩٣	%٥٠	١.٦	٢٩	٥٨	دالة إحصائياً	٠.٩٤	دال مرتفع
	ضابطة	٣٠	١٣	٤٣		٢					
البعد الثالث ٣٣ درجة	تجريبية	٣٠	٢٨	٨٥	%٤٦	١.٨	٣٠	٥٨	دالة إحصائياً	٠.٩٥	دال مرتفع
	ضابطة	٣٠	١٣	٣٩		١.٩					
البعد الرابع ١٥ درجة	تجريبية	٣٠	١٤	٩٣	%٦٦	٠.٩١	٢٨	٥٨	دالة إحصائياً	٠.٩٣	دال مرتفع
	ضابطة	٣٠	٤	٢٧		١.٦					
البعد الخامس ١٨ درجة	تجريبية	٣٠	١٧	٩٤	%٧٢	٠.٨٣	٤٨	٥٨	دالة إحصائياً	٠.٩٨	دال مرتفع
	ضابطة	٣٠	٤	٢٢		١.٣					
الأبعاد ككل ١٢٦ درجة	تجريبية	٣٠	١١٤	٩٠	%٥٢	٤	٤٧	٥٨	دالة إحصائياً	٠.٩٧	دال مرتفع
	ضابطة	٣٠	٤٨	٣٨		٦					

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

١- ارتفاع النسبة المئوية لاكتساب الطلاب المعلمين مجموعة البحث التجريبية عنها لدى طلاب المجموعة الضابطة، وقد بلغت أكبر نسبة زيادة فى البعد الخامس لمقياس الاتجاهات والخاص بنظرة المجتمع نحو مهنة التدريس، حيث بلغت النسبة المئوية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية (٩٤%)، بينما بلغت لطلاب المجموعة الضابطة (٢٢%) بزيادة قدرها (٧٢%)، وتلى ذلك زيادة فى اكتساب البعد الرابع والخاص بمستقبل مهنة التدريس، حيث بلغت النسبة المئوية لدرجات

طلاب المجموعة التجريبية (٩٣%)، بينما بلغت لطلاب المجموعة الضابطة (٢٧%) بزيادة قدرها (٦٦%)، وتلى ذلك زيادة فى اكتساب البعد الثانى والخاص بالنظرة نحو السمات الشخصية للمعلم، حيث بلغت النسبة المئوية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية (٩٣%)، بينما بلغت لطلاب المجموعة الضابطة (٤٣%) بزيادة قدرها (٥٠%)، ثم جاءت الزيادة فى اكتساب طلاب المجموعة التجريبية إتجاهات إيجابية فى البعد الثالث والخاص بالتقييم الشخصى لقدرات المعلم المهنية حيث بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (٨٥%) بينما بلغت لدى طلاب المجموعة الضابطة (٣٩%) بزيادة قدرها (٤٦%)، وأخيراً جاءت الزيادة فى اكتساب طلاب المجموعة التجريبية إتجاهات إيجابية نحو النظرة الشخصية نحو مهنة التدريس (البعد الأول) حيث بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (٩٠%)، بينما بلغت لطلاب المجموعة الضابطة (٤٧%) بزيادة قدرها (٤٣%)، أما على مستوى أبعاد المقياس ككل فقد بلغت النسبة المئوية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية (٩٠%)، بينما بلغت لطلاب المجموعة الضابطة (٣٨%) بزيادة قدرها (٥٢%)، وهذه النسب الدالة على الزيادة فى اكتساب إتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس لدى طلاب المجموعة التجريبية تعتبر نسب مناسبة ومقبولة.

٢- هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات طلاب مجموعتى البحث التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس إتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

٣- جاء حجم التأثير التجريبى على مستوى المقياس كبيراً وذا دلالة، ويعنى هذا أن هناك تنمية وتحسين ملحوظ بعد التدريس بالبرنامج التعليمى المقترح للتربية العملية لطلاب المجموعة التجريبية.

وبناء عليه يرفض الفرض الصفرى الثانى ويقبل الفرض البديل، وهو يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين مجموعتى البحث التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس لصالح طلاب المجموعة التجريبية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج

دراسات كل من مبارك بن سعيد (٢٠٠٢)، (على راشد، ٢٠٠٣)، (سوسن عبد الحميد، ٢٠٠٣).

إجابة السؤال السابع:

ما العلاقة الارتباطية بين مستوى الأداء التدريسى للطلاب المعلمين (المجموعة التجريبية) وإتجاهاتهم نحو مهنة التدريس بعد تنفيذ تجربة البحث ؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرض الصفرى الثالث وينص على أنه :

" لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة تقويم الأداء التدريسى ومقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس ".

جدول رقم (٦)

يوضح معامل الارتباط بين الأداء التدريسى والاتجاهات نحو مهنة التدريس لطلاب المجموعة التجريبية بعد التدريب بالبرنامج التعليمى المقترح فى التربية العملية

المتغير	الاتجاهات نحو مهنة التدريس	
	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الأداء التدريسى	٠.٧٩	دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لبطاقة تقويم الأداء التدريسى، ومقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس. وبناء عليه يرفض الفرض الصفرى الثالث، ويقبل الفرض البديل.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (نادية العطاب، ٢٠٠٤)، (أمانى حلمى، ٢٠١٠)، (محمد صقر، ٢٠١٣).

تعليق عام على نتائج البحث:

يتضح من خلال النتائج السابق عرضها أن البرنامج التعليمى المقترح قد أسهم فى تنمية الأداء التدريسى والاتجاهات الموجبة نحو مهنة التدريس، ويعزى الباحث هذا النمو والتطوير إلى :

١- أن البرنامج المقترح أعد وفق مهارات الاقتصاد المعرفى فى المجال التربوى، وفى ضوء دراسة الواقع الحالى لمقرر

التربية العملية فى الجانبين النظرى والعملى، وتحديد نقاط القوة والضعف، وكذلك تحديد خصائص الطلاب المتدربين، وتحديد احتياجاتهم، كما أن مرحلة تصميم البرنامج قد ساعدت على تنظيم بيئة التعلم من خلال بناء المفردات، وتنظيم المحتوى المناسب، بالإضافة إلى اختيار إستراتيجيات التدريس المتنوعة ومصادر التعليم والتعلم المناسبة، فضلاً عن اختيار أساليب التقويم المختلفة.

٢- استخدام الأسلوب التكاملى فى عرض المحتوى التعليمى فى البرنامج، والذى اعتمد فيه تقديم المحتوى النظرى مع الجوانب التطبيقية العملية فى آن واحد مع الحرص على الترابط والتسلسل فى أثناء العرض خلال تقديم الدروس، مما ساعد الطالب المعلم على فهم العلاقة بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية للمهارات التدريسية.

٣- اختيار إستراتيجيات تدريس متنوعة بما يتلاءم مع المحتوى التعليمى، ونوع التدريب، والتدريس كالمحاضرة، والمناقشة، وتمثيل الأدوار، والتدريس المصغر، والتعليم والتعلم التعاونى، وتدريس الأقران، قد أدى إلى زيادة فرص الممارسة، وعزز اكتساب المهارات التدريسية قبل التدريب الميدانى، وفى أثنائه، كما يرى الباحث أن الأسلوب المتبع فى إعلام الطالب المعلم بالطريقة المتبعة فى كل درس من دروس التربية العملية ومناقشتها ساعد على استيعاب هذه الإستراتيجيات، وكيفية تطبيقها مما أدى إلى تحسين أدائهم فى أثناء التدريب العملى فى مدارس التدريب.

٤- استخدام كل أنواع التقويم التمهيدى، والتكوينى، والنهائى خلال مدة بناء وتنفيذ البرنامج التعليمى المقترح، قد أسهم فى تحديد ما يحتاجه الطالب المعلم، وتحديد ما يعرفه من المهارات التدريسية قبل البدء بالتدريب، وكذلك تحسين مسارهم فى أثناء التدريب، كما أن استخدام التغذية الراجعة المنظمة قد أسهمت فى تعديل أداء الطالب المعلم وتطويره على نحو صحيح ودقيق، وساعد على إتمام المهام الضرورية بنجاح.

٥- التدريب على المهارات التدريسية بصورة فردية أعطى فرصة لكل طالب أن يقوم بنفسه ذاتياً، وأن يعين نقاط القوة والضعف فى أدائه للمهارة التدريسية الواحدة، فضلاً عن

تزويده بتغذية راجعة من قبل زملائه والمشرف التربوى. ويرى الباحث فى هذا الصدد أن التدريب على المهارات التدريسية بصورة منفردة في مواقف تعليمية بعيدة عن العوامل المعقدة لها أثر أكبر على تدريبهم على تلك المهارات مجتمعة فى موقف تعليمى معين.

توصيات البحث :

بناء على ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

١- أهمية اعتماد برامج إعداد الطالب المعلم فى كليات التربية على مهارات الاقتصاد المعرفى فى المجال التربوى، كواحدة من أهم الأسس التى تسهم فى إعداد وتطوير معلم المستقبل.

٢- ضرورة إجراء تقويم دورى لبرنامج التربية العملية – مرة كل أربع سنوات على الأقل، وإعادة النظر فى مكونات هذا البرنامج، وكيفية تنفيذه، وتقويمه.

٣- ضرورة إعادة النظر فى الوقت المخصص لتطبيق التربية العملية بكلية التربية جامعة حلوان، وزيادته، حتى تتاح للطلاب المعلمين الفرصة للتدريب على مهارات التدريس ومعايشة الواقع المدرسى بجميع جوانبه المختلفة.

٤- ضرورة توزيع دليل للتربية العملية المعد فى البحث على مدارس التدريب للتعرف على أدوار المشاركين فى برنامج التربية العملية.

٥- اعتماد المحتوى النظرى فى البرنامج التعليمى المقترح فى الأقسام العملية فى الكلية وتوزيعه على الطلاب المعلمين.

٦- ضرورة تدعيم برنامج التربية العملية بشكل مستمر بجهاز إدارى وفنى قادر على القيام بتقديم التسهيلات للطلاب المعلمين قبل، وأثناء، وبعد التطبيق العملى وصولاً إلى تحقيق أهدافها.

٧- ضرورة عقد دورات تدريبية بصورة مستمرة ومنتظمة، لتزويد المعلمين أثناء الخدمة بمهارات الاقتصاد المعرفى فى المجال التربوى لرفع مستوى أدائهم المهنى.

مقترحات البحث :

استكمالاً للدراسة الحالية يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

١- دراسة فاعلية البرنامج التعليمي المقترح للتربية العملية فى تنمية المهارات التدريسية فى الشُعب الأخرى فى الكلية.

٢- دراسة فاعلية البرنامج التعليمى المقترح للتربية العملية فى تنمية المهارات التدريسية فى كليات التربية الأخرى فى مصر.

٣- تطبيق البرنامج التعليمى المقترح فى الدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة.

٤- تطوير برامج إعداد المعلم فى التخصصات المختلفة فى ضوء مهارات الاقتصاد المعرفى.

٥- دراسة مقارنة للوقوف على مدى توافر مهارات الاقتصاد المعرفى لدى معلمى المراحل التعليمية المختلفة (ابتدائى – إعدادى – ثانوى).

٦- تقييم أداء معلمى المراحل التعليمية المختلفة (ابتدائى – اعدادى – ثانوى) الذي تتوافر لديهم مهارات الاقتصاد المعرفى على تحقيق بعض النتاجات التعليمية لدى طلابهم.

٧- بحث فاعلية البرنامج التعليمى المقترح على التفكير الإبداعى والناقد لمعلمى المرحلة الإعدادية.

مراجــع البحــث

أولاً : المراجع العربية :

(١) إحسان محمود إبراهيم (٢٠٠٣) : "أثر إطلاع الطالب المعلم على بطاقة التقويم فى التربية العملية على أدائه التدريسى"، مؤتمر مناهج التعليم العام بين الواقع ومتطلبات الألفية الثالثة، كلية التربية – جامعة المنصورة ٢٥-٢٦ مارس المجلد الأول ٥٧-١٠١.

(٢) أحمد عارف ملحم (٢٠١١) : "الأدوار المرتقبة للتعليم المستمر فى ظل اقتصاد المعرفة"، المؤتمر العلمى الدولى التاسع – الوضع الاقتصادى العربى وخيارات المستقبل، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين.

(٣) أحمد عبد الله الزيابات (٢٠٠٧) : "دور الاقتصاد المعرفى فى إعداد الموارد البشرية لمواجهة متطلبات التنمية المستدامة فى الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

(٤) أحمد على كنعان (٢٠٠٧) : رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة "كخطوة أساسية للإصلاح المدرسى" بحث مقدم إلى مؤتمر الإصلاح المدرسى : تحديات وطموحات، دبى، ١٧-١٩ أبريل.

(٥) أسماء منصور جاد عبد الرحمن (٢٠١٢) : "تطوير التعليم الجامعى من خلال استخدام اقتصاديات المعرفة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة سوهاج.

(٦) أشرف عبد الرحمن محمد (٢٠٠٦) : "دور إدارة الموارد البشرية فى منظمات الأعمال المصرية فى ظل اقتصاد المعرفة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التجارة – جامعة القاهرة.

(٧) أمانى حلمى عبد الحميد (٢٠١٠) : "فاعلية تصور مستقبلى لأدوار معلمات اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية طبقا لمعايير الجودة الشاملة والوقوف على اتجاهاتهن نحو تطبيقها، دراسات فى المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٥٧، أبريل.

(٨) أميمة محمد رسمى (٢٠١٠) : "فاعلية برنامج مقترح لتطوير المهارات التدريسية لإعداد الطالبة للتدريب الميدانى بقسم رياض الأطفال، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد ١٥٩، يونيو، الجزء الأول.

(٩) ايزيس رضوان (٢٠٠١) : "مشكلات التربية الميدانية وقلق التدريس لدى الطالب المعلم، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد (٧٤)، أكتوبر.

(١٠) برنامج الأمم المتحدة الإنمائى والمكتب الإقليمى للبلدان العربية (٢٠١١) : "تقرير المعرفة العربى – إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع المعرفة، مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، دار الغرير للطباعة والنشر، دبى.

(١١) برنامج الأمم المتحدة الإنمائى، المكتب الإقليمى للبلدان العربية (٢٠٠٩) : "تقرير المعرفة العربى"، نحو تواصل معرفى منتج، مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، دار الغرير للطباعة والنشر، دبى، الإمارات العربية المتحدة.

(١٢) بسام إبراهيم (٢٠٠٨) : أثر تدريس العلوم الطبيعية باستخدام دورة التعلم فى تنمية مهارات الاقتصاد المعرفى الأساسية لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية فى الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة الجامعة الأردنية، الأردن.

(١٣) جابر عبد الحميد (٢٠٠٠) : "مدرس القرن الحادى والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية، القاهرة، دار الفكر العربى.

(١٤) جمال داود سليمان (٢٠٠٩) : "اقتصاد المعرفة"، دار اليازورى للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

(١٥) حسن حسين البيلاوى وسلامة عبد العظيم (٢٠٠٧) : "إدارة المعرفة فى التعليم"، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

(١٦) حسن حسين زيتون (٢٠٠١) : "تصميم التدريس رؤية منظومية"، القاهرة، دار الكتاب.

(١٧) حسين عبد اللطيف حيدر (٢٠٠٤) : "الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم فى الوطن العربى فى ظل مجتمع المعرفة، مجلة كلية التربية، العين، الإمارات العربية المتحدة، (١٩)، (٢١).

(١٨) حسين عبد المطلب الأسراج (٢٠١١) : "اقتصاد المعرفة والتنمية فى الدول العربية، مجلة العلوم الاجتماعية.

(١٩) حسين عجلان حسن (٢٠٠٨) : "استراتيجيات الإدارة المعرفية فى منظمات الأعمال"، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

(٢٠) خالد مصطفى قاسم (٢٠٠٩) : "دور استراتيجية الاقتصاد المعرفى وتقنيات النانو فى تحقيق التنمية المستدامة للصناعات المعرفية العربية، مجلة الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجا والنقل البحرى.

(٢١) راضى فوزى حنفى (٢٠٠٧) : "تصور مقترح لتطوير التربية العملية بكلية التربية جامعة الزقازيق فى ضوء معايير الجودة الشاملة : وفعاليته فى تقويم الأداء التدريسى للطلاب والاتجاه نحو المهنة، مجلة كلية التربية ببنى سويف، العدد الثامن، يوليو.

(٢٢) رشدى أحمد طعيمة (٢٠٠٦) : "المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه"، دار الفكر العربى.

(٢٣) رمضان رفعت سليمان (٢٠٠٧) : "برنامج مقترح لتطوير أداء معلمى الرياضيات فى ضوء معايير الجودة الشاملة، المؤتمر العلمى التاسع عشر، تطوير مناهج التعليم فى ضوء معايير الجودة، المجلد الأول، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢٥-٢٦ يوليو.

(٢٤) سعود بن فرحان العنزى (٢٠٠٦) : "معلم المستقبل حاجات التدريبية والمهنية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد (١٢)، العدد (١)، كلية التربية، جامعة حلوان.

(٢٥) سعيد محمد السعيد (٢٠٠٦) : "التربية العملية وإعداد معلمى المستقبل"، مجلة المناهج وطرق التدريس، العدد (١١٣) أبريل.

(٢٦) سوسن عبد الحميد كوسة ووفاء عبد الله (٢٠٠٣) : "دراسة ميدانية عن مشكلات التربية العملية فى ضوء آراء الطالبات المتدربات من كلية إعداد المعلمات بمكة المكرمة، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد (٨٧) أغسطس.

(٢٧) شيماء أحمد محمد أحمد (٢٠١٢) : "تطوير برنامج إعداد معلم التعليم الأساسى فى ضوء المتطلبات المهنية"، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد (١٨٨) نوفمبر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

(٢٨) صالح أحمد صالح (٢٠١٢) : "تصور مقترح لبرنامج تنمية وتدريب المعلم لمجتمع المعرفة فى ضوء التطبيقات التربوية العالمية لمفهوم الحداثة وما بعدها" المؤتمر العلمى الثانى والعشرون – مناهج التعليم فى مجتمع المعرفة ٥-٦ سبتمبر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بالاشتراك مع كلية التربية بالسويس – جامعة قناة السويس.

(٢٩) صلاح الدين محمد توفيق وهانى محمد يونس (٢٠٠٧) : "دور التعلم الإلكترونى فى بناء مجتمع المعرفة العربى، "دراسة استشرافية"، مجلة كلية التربية– شبين الكوم، جامعة المنوفية، العدد (٣).

(٣٠) عبد الخالق فاروق (٢٠٠٥) : "اقتصاد المعرفة فى العالم العربى – مشكلاته وأفق تطوره"، شركة أبو ظبى للطباعة والنشر، الإمارات العربية المتحدة.

(٣١) عبد الرحمن الهاشمى وفائزة محمد العزاوى (٢٠٠٧) : "المنهج والاقتصاد المعرفى"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

(٣٢) عبد الرحمن الهاشمى وفائزة محمد العزاوى (٢٠٠٧) : "المنهج والاقتصاد المعرفى"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

(٣٣) عبد الرحمن توفيق (٢٠٠٧) : "الإدارة بالمعرفة : تغيير ما لا يمكن تغييره، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة.

(٣٤) عبد السلام خالد المخلافى (٢٠٠٦) : أثر استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل طلبة المستوى الثالث رياضيات فى مقرر مهارات التدريس واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، المؤتمر العلمى الثامن عشر، مناهج التعليم وبناء الإنسان العربى، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة ٢٥-٢٦ يوليو، ٢٩٧-٣١٨.

(٣٥) عبد موسى النعيمات (٢٠٠٩) : "أثر الاقتصاد المعرفى فى عناصر العملية التعليمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

(٣٦) على أحمد مدكور (٢٠٠٥) : "معلم المستقبل نحو أداء أفضل"، القاهرة، دار الفكر العربى.

(٣٧) على محى الدين راشد، وآمال محمد محمود (٢٠٠٣) : "استخدام المحافظ الإلكترونية لتقييم الطلاب المعلمين شعبة العلوم (كيمياء / فيزياء) السنة الرابعة بكلية التربية بصور فى سلطنة عمان فى برنامج التربية العملية، وأثرها على أدائهم فيه واتجاهاتهم نحوه – دراسة حالة " – مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد (٨٤) – أبريل.

(٣٨) عمر حمدو الحمود (٢٠١١) : "اقتصاد المعرفة وتحديات التعليم العربى"، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

(٣٩) عنايات زكى (١٩٧٤) : "إتجاهات طلاب كليات إعداد المعلمين نحو مهنة التدريس"، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، الكتاب السنوى، القاهرة.

(٤٠) فؤاد أبو حطب وآمال صادق (٢٠١٢) : "مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى – فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية"، مكتبة الأنجلو المصرية.

(٤١) فتحى حسانين محمد على (٢٠٠٦) : تقويم المهارات التدريسية اللازمة لطلاب اللغة العربية بكلية التربية بسلطنة عمان"، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس.

(٤٢) لمياء شعبان أحمد (٢٠٠٧) : مدى تحقق معايير الجودة فى برنامج التربية الميدانية القائم، وانعكاس ذلك على الأداء التدريسى والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بمنطقة القصيم، المؤتمر العلمى التاسع عشر، تطوير مناهج التعليم فى ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢٥-٢٦ يوليو.

(٤٣) ليلى ابراهيم معوض (٢٠٠٨) : "فاعلية برنامج فى طرق التدريس قائم على استراتيجيات الاستقلال الذاتى لمعلمى العلوم حديثى التخرج فى تنمية الكفاءة الذاتية والتحصيل المعرفى فى مهارات التدريس، مجلة التربية العلمية، المجلد الحادى عشر، العدد الثالث، الجمعية المصرية للتربية العلمية.

(٤٤) مبارك بن سعيد ناصر (٢٠٠٢) : "واقع الإشراف على الطلاب المعلمين فى كليات التربية للبنين بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد (٨٠) يونيه.

(٤٥) مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٢) : "التدريس الفعال – ماهيته – مهاراته – إدارته"، مكتبة الانجلو المصرية.

(٤٦) محسن أحمد الخضيرى (٢٠٠١) : "اقتصاد المعرفة"، مجموعة النيل العربية، القاهرة.

(٤٧) محمد أمين المفتى (١٩٩١) : "سلوك التدريس"، سلسلة معالم تربوية، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

(٤٨) محمد أمين المفتى (٢٠١٠) : "منظومة إعداد المعلم فى كليات التربية – تحديات ومقترحات، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١٥٤) يناير.

(٤٩) محمد أمين المفتى : (٢٠٠٦) : "الأدوار الجديدة للمعلم"، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد (١٠٨).

(٥٠) محمد أمين المفتى : (٢٠١٠) : "منظومة إعداد المعلم فى كليات التربية (تحديات ومقترحات) مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد (١٥٤) يناير.

(٥١) محمد حسين صقر ومحمود عبد الحافظ وفهد بن فالح (٢٠١٣) : "تطوير برنامج التربية الميدانية بجامعة الجوف فى ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمى"، مجلة التربية العلمية، المجلد السادس عشر، العدد الأول،يناير.

(٥٢) محمد دياب (٢٠١٢) : "اقتصاد المعرفة : حقبة جديدة نوعياً فى مسار التطور الاقتصادى، مجلة الدفاع الوطنى، بيروت.

(٥٣) محمد سمير حسانين (٢٠٠٣) : "مهنة التعليم، ط٢، كلية التربية بطنطا.

(٥٤) محمد سيد أبو السعود (٢٠٠٩) : "تطوير التعليم ودوره فى بناء اقتصاد المعرفة"، المؤتمر الدولى للتعلم الإلكترونى والتعلم عن بعد : صناعة التعلم للمستقبل، الرياض، السعودية، مارس.

(٥٥) محمد سيد أبو السعود (٢٠٠٩) : "تطوير التعليم ودوره فى بناء اقتصاد المعرفة، المؤتمر الدولى الأول للتعلم الإلكترونى والتعلم عن بعد، صناعة التعلم للمستقبل، الرياض، مارس.

(٥٦) محمد عبد الفتاح وحمدان يحيى (٢٠٠٦) : "تصور مقترح لتطوير برنامج التربية العملية لطلبة تعليم المرحلة الأساسية فى جامعة الأقصى"، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١١٤).

(٥٧) محمد على أحمد القيس (٢٠١١) : "ملامح الاقتصاد المعرفى المتضمنة فى محتوى مقررات العلوم الشرعية فى مشروع تطوير التعليم الثانوى بالمملكة العربية السعودية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مئوتة، ٢٠١١.

(٥٨) محمد محمود الحيلة (٢٠٠٧) : "مهارات التدريس الصفى"، دار المسيرة، عمان، الأردن.

(٥٩) مصطفى محمد كامل (٢٠٠٧) : "تصور مستقبلى لأدوار المعلم فى ضوء التغيرات المتوقعة فى المجتمع ومنظومة التعليم القومية للتعليم"، المؤتمر العلمى التاسع عشر : تطوير مناهج التعليم فى ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الثالث، ١١٤٢-١١٤٨

(٦٠) منظمة العمل العربية (٢٠٠٧) : "رؤى منظمة العمل العربية والمجتمع الدولى للنهوض بالتشغيل (نحو اقتصاد المعرفة، مؤتمر العمل العربى، الدورة الرابعة والثلاثون، شرم الشيخ) جمهورية مصر العربية، ١٠-١٧ مارس.

(٦١) مياس إبراهيم الجوارنة (٢٠٠٧) : "مدى تضمين مبادئ الاقتصاد المعرفى فى كتب الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسى فى الأردن وفاعلية تطبيق وحدة تعليمية مطورة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

(٦٢) نادية العطاب (٢٠٠٤) : "فاعلية برنامج تعليمى للتربية العملية فى أداء الطالب المعلم للمهارات التدريسية واتجاهه نحو مهنة التدريس"، المؤتمر العلمى السادس عشر، تكوين المعلم، المجلد الثانى، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة ٢١-٢٢ يوليو، ٦٠٧.

(٦٣) نور الفايز (٢٠١١) : "تعزيز الاقتصاد المعرفى والاستثمار فى الإنسان"، المؤتمر الدولى الأول للجودة الشاملة فى التعليم العام، وزارة التربية والتعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية، مجلة المعرفة، ١٩١٢٥.

(٦٤) هاشم الشمرى ونادية الليثى (٢٠٠٨) : "الاقتصاد المعرفى" ط١، صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

(1) Anupama Bhargava (2011) : “Perception of Student Teachers about teaching competencies”, American International Journal of Contemporary Research, V. (1), N. (1), July.

(2) Bonal, X & Ramba, X. (2003). “Captured by the Totally Pedagogised Society : Teacher and Teaching in the Knowledge Economy”. Globalization, Societies and Education, 11, 2: 169-184.

(3) Cairney, T (2000) : “The Knowledge Based Economy : Implications for Vocational and Training”, University of Western Sydney.

(4) Dan Goldhaber and Stephanie Liddle (2011) : “The Gateway to the Profession : Assessing Teacher

Preparation Programs Based on Student Achievement", The Center for Education Data & Research, University of Washington Bothel.

(5) D-Rozario, V. and Wong, A.F., (2002) : "A study of practicum related stresses in sample of first year student teachers in Singapore, Asia-Pacific Journal of Teacher Education, (1): 39-52.

(6) Edwards, M. (2004) : "What is wrong with the practicum some reflections. South Pacific Journal of Teacher Education, 21(1) : 33-43.

(7) Goteti Himabindu (2012) : "Teacher Efficacy in relation to teaching competency", International Journal of Multidisciplinary Educational Research, V. (1), Issue (4), Sept.

(8) Health, Batty and Camp William; (1998) : "The Search for Teacher Competency", Journal of Teacher Education, Vol. 51, P. 57.

(9) Ion Plumb and Andrea Zamfir (2011) : A possible model for developing students skills within the knowledge – based economy, Academy of economic studies, Bucharest, Romania, V. XIII, N. (30), June 2011.

(10) Ivan Maric and Petra Barisic (2012) : Knowledge and skills needed in knowledge economy, Central European on information and intelligent systems, faculty of economics and business, university of Zagerb, Sep. 19-21.

(11) Jennifer Hanson – Peterson (2013) : "Do Training Programs Equip Teachers with Skills to Teach Disengaged Students ?" Brother Hood of St. Lurence, Australia.

(12) Korner, James D, (2006) : "The Miseducation of American Teacher, Boston, Houghtan Mifflin.

(13) Mary Burns (2011) : "Distance Education for Teacher Training : Modes, Models, and Methods", Education Development Center, INC, Washington, DC.

(14) Michelle Stacy (2013) : "Teacher – led Professional Development : Empowering Teachers as self-advocates", The Georgia Social Studies Journal, V. (3), N. (1), PP. (4: 49).

(15) Peter David Galimoto (2008) : "Teaching Practice as Acomponent of Teacher Education in Malawi : An Activity Theory Perspective, (Unpublished Ph.D Thesis)", The Faculty of Education, The University of Nottinghom.

(16) Peter, Michael (2002). "Education Policy Research and The Global Knowledge Economy", Article, (Electronic Version), Educational Philosophy and Theory (24), Issue, P. 91, Feb.

(17) Philip Brown and Hugh Lauder (2008) : "Education, Globalisation and the future of the knowledge economy", European Education Research Journal, V. (7), N.(2).

(18) Quinn, Joanne (2003) : "Staff Development for the Knowledge Economy", Ontario in Statute Studies in Education, Canada.

(19) Sonei Mardiky (2011) : "Analyzing Teaching Performance of Instructors Using Datamining techniques", Informatics in Education, V. (10), N. (2), pp. (245: 257).

(20) State of California (Department of Education), Commission Teacher Credentialing and New Teacher Center (2012) : Continuum of Teaching Practice, Revised : June.

(21) Teriel and Grump (2004) : Ongoing in a Knowledge Economy Perceptions and Actions, Journal of

International Studies in Sociology of Education, (13), 55-74.

(22) Walter W. Powell and Kaisa Snellman (2004) : "The Knowledge Economy – School of Education and Department of Sociology", Stanford University, New Mexico.