كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

تطوير برنامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية باستخدام التخطيط الاستراتيجي

إعداد

د. هبة صابر شاكر علام

مدرس المناهج وطرائق تعليم التاريخ

كلية التربية – جامعة الإسكندرية

تاريخ استلام البحث ٢٠١٨/١٢/١٦

تاريخ قبول البحث ٢٠١٨/١٢/٢٢

تطوير برنامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية
باستخدام التخطيط الاستراتيجي

د. هبة صابر شاكر علام

الملخص:

يهدف البحث وضع نموذج لتطوير برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ في ضوء التخطيط الاستراتيجي، والوقوف على واقع برنامج إعداد معلم التاريخ من خلال التحليل الرباعي SOWT analysis، إضافة للتطوير الشامل لبرنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ في ضوء الخطة الاستراتيجية المقترحة. واقتصرت حدود البحث على برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية. وتألفت العينة من (٧٨) فردًا من أعضاء هيئة التدريس، والطلاب معلمو التاريخ، والموجهين، وخريجي برنامج إعداد معلم التاريخ. واستمر تطبيق الاستبانات، وتجميعها من العينة المستهدفة ما يقرب من ثلاثة أشهر.

واتبعت الباحثة ثلاثة مناهج بحثية: المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك في إعداد كلّ من: الإطار النظري، وأدوات البحث. والمنهج المختلط؛ الكمي والكيفي، وذلك في جمع البيانات من خلال استبانات تدمج الجانبين معًا، ولكن الغالب في الأدوات المستخدمة لجمع البيانات الجانب الكيفي على الكمي. إضافة لأسلوب التحليل الرباعي SWOT Analysis؛ وذلك في تحليل البيئتين: الداخلية، والخارجية لبرنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية.

وأسفرت النتائج عن تعدد نقاط الضعف التي تواجه برنامج إعداد معلم التاريخ؛ وكثرة المخاطر التي تهدد نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه؛ إضافة لتدني نسبة نقاط القوة في البرنامج، والفرص التي يمكن من خلالها تطويره؛ واعتمادًا على هذه النتائج وضعت الباحثة الخطة الاستراتيجية؛ للتطوير الشامل لبرنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية.

الكلمات المفتاحية: برنامج إعداد معلم التاريخ – التخطيط الاستراتيجي – الخطة الاستراتيجية – الخطة التنفيذية.

Developing the history teacher preparation program in the colleges of education using strategic planning

Dr. Heba Saber Shaker Allam

Abstract:

The aim of the research is to develop a model for the development of the history teacher preparation program at the Faculty of Education - Alexandria University in the light of strategic planning and to examine the reality of the program of preparing the history teacher through SOWT analysis. . The limits of research were limited to the program of preparing the history teacher at the Faculty of Education - Alexandria University. The sample consisted of (78) faculty members, students, history teachers, mentors, and graduates of the history teacher preparation program. Questionnaires continued to be applied, and their collection of the target sample was approximately three months.

The researcher followed three research methods: descriptive analytical approach; in preparing the theoretical framework and research tools. And quantitative and qualitative approaches, in collecting data through questionnaires that combine the two sides together, but mostly in the tools used to collect quantitative qualitative data. In addition to the SWOT Analysis method, in the analysis of the internal and external environments of the program of preparing the history teacher at the Faculty of Education, Alexandria University.

The results have resulted in a multiplicity of weaknesses in the history teacher development program; the high Threats of program success; the low level of strengths in the program; and the opportunities at which it can be developed. Based on these results, the researcher developed the strategic plan; Preparation of the history teacher at the Faculty of Education - Alexandria University.

Keywords: History Teacher Preparation Program - Strategic Planning - Strategic Plan - Operational Plan.

تطوير برنامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية
باستخدام التخطيط الاستراتيجي

د. هبة صابر شاكر علام (*)

مقدمة:

تشغل قضية إعداد المعلم بكليات التربية اهتمام أصحاب القرار المعنيين بالتربية؛ لما لها من تأثير كبير على تقدم الدول، أو تخلفها. ومع زيادة حجم المعرفة ومصادرها بشقيها: الإنساني، والعلمي؛ ظهرت عديد من المحاولات لتطوير إعداد المعلم كمحاولة للحاق بركب التقدم في كثير من الدول التي سبقت مصر في ذلك المجال، فضلًا عن كثير من التحديات التي تعرض لها المجتمع المصري في الآونة الأخيرة؛ وخاصة بعد ثورتي: ٢٥ يناير، و ٣٠ يونيو.

وتأسيسًا على ما تقدم؛ فإن معلم التاريخ – تحديدًا– تقع على عاتقه مهمة إعداد جيل مسلح بالعلم، قادر على مواكبة كل جديد، ومستعدٍ للتغلب على التحديات التي تجابه مجتمعه المصري؛ سواء كانت أمنية، أو سياسية، أو فكرية، أو علمية، في محاولة منه لتفعيل تدريس التاريخ في المدارس؛ للولوج إلى مجتمع عادل نربو الوصول إليه يحترم حقوق الإنسان، ويدافع عنها.

ومن هنا؛ فإن البحث الحالي يُعد محاولةً لتطوير برنامج إعداد معلم التاريخ باستخدام التخطيط الاستراتيجي كمدخل جديد، يفترض أن يجعلنا نتغلب على السلبيات والتحديات التي تواجه برنامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية، حيث تقع دراسة التاريخ في قلب التعليم الليبرالي، وتعيش في نظام تربوي ديمقراطي؛ لذا يتوجب علينا إعداد معلمي التاريخ، وتطوير مهاراتهم على كل المستويات؛ حتى يتوافر لديهم الفهم العميق للتاريخ، ولمحتواه، وأساليبه، والمهارات اللازمة لتدريسه للطلاب بطرائق هادفة.

فمنذ زمن بعيد نادت عديد من المنظمات الدولية – وعلى رأسها اليونسكو– بضرورة إعداد المعلمين من أجل التعلم مدى الحياة، وهذا ما أكده لين جود Len H. goad (5 : 1984) في أنه لابد أن تراعي برامج إعداد المعلم مفهوم التعلم مدى الحياة الموجه ذاتيًا.

وأشارت دراسة صلاح عبد السميع عبد الرازق (٢٠٠٢ : ١٨٨ – ١٨٩) إلى أن برامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية تعاني بعض القصور المتمثل فيما يلي:

- قصور كليات التربية في تحقيق الجودة الشاملة في إعداد معلم التاريخ.
- ظهور بعض التحديات المعاصرة، بوجهيها: الإيجابي، والسلبي والتي تسلتزم ضرورة النهوض بإعداد المعلم بوجه عام، ومعلم التاريخ بوجه خاص لمواجهتها؛ ومنها التغيرات: السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والعلمية التي تجتاح العالم، وتهدد الأمة في تاريخها.

* مدرس المناهج وطرائق تعليم التاريخ – كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

- تكوين اتجاه سلبي تجاه التاريخ بشكل عام، وتجاه معلمي التاريخ بشكل خاص، وحتى من قِبَلِ الطلاب المعلمين بقسم التاريخ.
- انخفاض مستوى التلاميذ والطلاب تخصص التاريخ الذين يدرسون على أيدي معلمي التاريخ بوجه عام.
- قصور خريجي التعليم العام عن ممارسة التفكير الناقد، ومهارات التفكير بوجه عام؛ وخاصة عند تفسير الأحداث الجارية، فضلًا عن ضعف الاهتمام بمهارات البحث التاريخي، وكون الدراسة التاريخية صارت مقصورة على الجانب المعرفي؛ بل وفي أدنى مستوياته المعرفية الإدراكية (التذكر، والحفظ)، مع عدم الاهتمام في الوقت ذاته بالجانبين: المهاري، والوجداني في العملية التعليمية.
- انتشار الأمية الثقافية بين كثير من المعلمين وخاصة فيما يتصل بالثقافة العامة (الدينية، والسياسية، والقانونية، والتكنولوجية، والاقتصادية).

ويلفت ديفيد نيومان David J. Neumann (2010 : 489 – 490) انتباهنا أيضًا إلى أن برامج إعداد معلم التاريخ لابد أن تتضمن مقررًا يدور حول طبيعة هذا المجال، وكيفية تفسير الأحداث التاريخية فلسفيًا، وفهم الدوافع الكامنة التي وقفت خلف تلك الأحداث، وما ترتب عليها من نتائج قد تفيد في قراءة الحاضر، والاستعداد للمستقبل؛ فينبغي تدريب الطالب معلم التاريخ على استراتيجيات أكثر تطورًا تمكنه من قراءة المصادر الأولية، والوثائق التاريخية، وتحليلها؛ كي لا يظلوا فاقدين القدرة على استخدام فلسفة التاريخ في تفسيره، والتفكير في مجرياته Remain philosophically naive.

وتتفق أماني مصطفى السيد حميدة (٢٠١٣ : ١١٧ – ١١٨) مع ما تقدم؛ حيث أكدت أنه بالنظر إلى الواقع الحالي لبرامج إعداد المعلم وتدريبه بكليات التربية؛ نجد ما يلي:

- قصور جوانب الإعداد الحالية في تحقيق الأهداف المرجوة لإعداد المعلم.
- قصورًا في مجال التدريب الطلابي(التربية العملية.)
- غياب البعد الثقافي في الإعداد، مما ينعكس سلبًا على أداء المعلمين قبل الخدمة ، وفي أثنائها؛ لعدم تزويدهم بالقدر المناسب من الثقافة العامة.
- الاعتماد كلية على" مكتب التنسيق " للترشيح للالتحاق بكليات ومعاهد إعداد المعلم، مع إجراء اختبارات شخصية للمرشحين بشكل روتيني متسمٍ بالقصور.
- استخدام أسلوب المحاضرة عند تدريس الطلبة؛ دون التنوع في استخدام طرائق التدريس.
- قصور استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس الطلاب.
- الكتب كمصدر رئيس لمعاونة معلم المعلم في أثناء التدريس.
- اعتماد تدريب الطلبة المعلمين على التعلم الذاتي؛ مما جعلهم يلقون أعباءهم على الآخرين.

- الاعتماد على قياس التذكر في الامتحانات؛ دون غيره من الجوانب المعرفية، كالفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.
- انفصال كليات ومعاهد إعداد المعلم – في غالب الأحيان – عن المجتمع.
- لا توجد سياسة واضحة ومقننة تحدد معايير ومواصفات المعلم في كل مرحلة تعليمية.
- غياب أو عدم وضوح أهداف مؤسسات إعداد المعلمين، وتدريبهم.
- التفاوت في التركيز على المحتوى المعرفي للمكونات الأساسية لبرامج إعداد وتدريب المعلمين.
- انعدام التوازن بين كلّ من: الجوانب النظرية، و الجوانب الأدائية (العملية التطبيقية).

كما أشارت دراسة ولاء صلاح محمد حسن (٢٠١٤ : ١٧–١٨) إلى قضية أخرى خطيرة تعاني منها برامج إعداد معلم التاريخ تتمثل في ضعف الشعور بالمواطنة، وضعف الاهتمام بتنميتها لدى الطلاب معلمو التاريخ، وعدم توافر اتجاه إيجابي لديهم نحو استخدام التعلم المدمج؛ سواء في دراستهم، أو في تدريسهم خلال التربية العملية. فقد لاحظت الباحثة – في أثناء برنامج التربية العملية– الاتجاهات السلبية لدى الطلاب المعلمين نحو استخدام التعلم المدمج لدراستهم في مختلف المقررات، وكذلك في تدريسهم لطلابهم في التربية العملية، كذلك لاحظت افتقادهم عديدًا من المعارف، والاتجاهات، والمهارات، وغيرها من متطلبات ثقافة المواطنة. كما أن أغلب كليات التربية لا تزال أسيرة لطرائق التدريس التقليدية التي تعنى بالجانب المعرفي (التلقين فحسب) وإهماله جوانب أخرى؛ مثل: مشكلات الطلاب، وحاجاتهم، وميولهم، والفروق الفردية بينهم، ومشاركتهم في الحوار، والمناقشة، وعدم مسايرة هذه الطرائق روحَ العصر: العلمي، والتكنولوجي.

وتؤكد حنان إبراهيم الدسوقي محمد (٢٠١٤ : ٨٢٩) أن الطلاب معلمو التاريخ يعانون ضعفًا في مستوى تمكنهم من مهارات التدريس للمتفوقين عقليًا، والموهوبين، وكذلك في التعامل معهم؛ نظرًا لعدم توافر برامج تدريبية قبل الخدمة، وفي أثنائها، وعدم تَضَمُّن برامج إعداد المعلمين في كليات التربية مهارات التدريس للمتفوقين، ولا طرائق التعامل معهم.

وتضيف سلوى محمد عمار (٢٠١٥ : ٣٨) مشكلة أخرى تشوب برامج إعداد معلم التاريخ تتمثل في الفجوة بين ما يُدَّس في برامج إعداد معلم التاريخ من موضوعات ومقررات دراسية، وبين ما يحدث من مشكلات وقضايا معاصرة في المجتمع المحلي الذي يعيشه الطلاب، ويتفاعلون معه؛ حيث إن برامج إعداد المعلمين – شُعبة التاريخ تحتاج إلى إعادة نظر، والتركيز على القضايا والموضوعات المعاصرة المرتبطة بالواقع الاجتماعي، وعلى طرائق تطبيقها؛ مهاريًا، وعقليًا، واجتماعيًا.

ولم تتوقف تلك الأصوات التي تنادى بضرورة تطوير برامج إعداد المعلم؛ وعليه حددت الجمعية التاريخية الأمريكية American historical association (٢٠١٦) مجموعة من المبادىء التوجيهية لإعداد معلمي التاريخ على النحو التالي:

١. **جذب الأشخاص لتدريس التاريخ Attracting People to History Teaching:** وهذا الدور قد يلعبه المؤرخون، ورغم أنه نادر الحدوث؛ فإنه يقع على عاتقهم دور كبير في تعزيز تعليم التاريخ كمهنة لمعلمي المستقبل.

٢. **إعداد محتوى المعرفة للمعلمين في التاريخ وكذلك التخصصات ذات الصلة Preparing Teachers' Content Knowledge in History and Related Disciplines:** فيجب أن يكون المعلمون الذين يدرَّسون التاريخ متخصصين فيه، قادرين على تأطير المشكلات التاريخية، وتحليل الأدلة والمصادر، واستخدام هذا التحليل لبناء الروايات التاريخية، والتفسيرات، والحجج المختلفة، فليس من الواجب على المعلمين تطوير فهمهم للتاريخ الوطني والعالمي، وتعميقه فحسب؛ بل يجب أن يصيروا على دراية بالطريقة التي يقرأ بها المؤرخون، ويكتبون، ويفكرون.

٣. **إعداد المعلمين لتدريس التاريخ للطلاب Preparing Teachers to Teach History to Students:** معرفة المادة التاريخية أمر ضروري، ولكنها ليست سوى جزء من التحضير ليصبح معلم التاريخ فعالًا. فلابد من مساعدة الطلاب في تعميق فهمهم التاريخي، وتعلم كيفية التفكير، وهذا يتطلب (١) فهم الطرائق المتعددة التي يتعلم من خلالها الطلاب التاريخ والتعلم بشكل عام. (٢) اكتساب وتوظيف مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية السليمة تدريسيًا؛ لتطوير فهم الطلاب التاريخي. (٣) الإلمام بأساليب تقييمية فعالة، ومحددة. (4) تدريس التاريخ في الفصول الدراسية تحت إشراف معلمي التاريخ المهرة و / أو المؤرخين. بالإضافة إلى الدورات التدريبية المستهدِفَة ضمانَ جودة إعداد المعلمين.

٤. **توفير التنمية المهنية لممارسات المعلمين Providing Professional Development to Practicing Teachers:** حيث يتطلب تدريس التاريخ تجديدًا مستمرًا ونموًا، ويمكن لدوائر التاريخ لعب دور رئيس في تعزيز معارف التلاميذ، ومهاراتهم، عبر التعاون مع إدارات التعليم، وجمعيات التاريخ العام، والمتاحف، واستمرار هذه الجهود هو السمة الرئيسة في الحفاظ على جودة معلمي التاريخ، وتحسين التعليم.

٥. **تجهيز كلية المستقبل Preparing Future Faculty:** فيجب على أقسام التاريخ أن تساعد أعضاء هيئة التدريس في المستقبل في فهم الطرائق المتنوعة التي يتعلم خلالها الطلاب التاريخ، واكتساب وتوظيف مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية؛ لتطوير فهم الطلاب، وتفكيرهم التاريخيين، وتطوير معرفتهم بالمصادر وأساليب التقييم الفعالة. فينبغي أن تقوم البرامج الملتزمة بالإعداد الفعال لمعلمي التاريخ، والمشاركة الفعالة في إعددا المناهج الدراسية، والتربوية، وتشجيع خريجيها على القيام بذلك.

هذا وقد أكد كلّ من: ريبيكا ستيفنز Rebecca Stevens، وجيم تشارلز Jim Charles (2005 17 :) أن برامج إعداد المعلم لابد أن تتضمن مقررات ترتبط بالمجتمع: المحلي، والإقليمي، والعالمي حيث تتناول قضايا التفاهم والتسامح، ونبذ العنف والتمييز والتعصب، وبالتالي تدريب الطالب المعلم على تقبل التعددية الثقافية، والدينية، والسياسية .. إلخ، والذي يقوم بدوره بنقل تلك القيم – التي أُعِدَّ عليها داخل الجامعة– إلى فصله الصغير الذي يُعد جزءًا لا يتجزأ من هذا المجتمع.

وأيده كونرا دي جيست Conra D. Gist (2 : 2014) موضحًا أن هناك قضيةً أخرى لا يُتَطرائق إليها في برامج إعداد معلم التاريخ، وهي سياق التعلم والتنوع الثقافي في المجتمع؛ الأمر الذي يترتب عليه وجود تحديات اجتماعية ثقافية خارجية قد تحد نجاح برامج إعداد معلم التاريخ بكليات إعداد المعلم.

وبناءً على ذلك؛ فقد أكدا كلّ من: ميشيل ريديل Michelle Reidel، وكريستين درابر Christine A. Draper (130 : 2011) أنه لابد أن توجه برامج إعداد معلم التاريخ أو الدراسات الاجتماعية نحو إعداد شباب قادر على التساؤل بشكل نقدي، والتفكير الإبداعي، واتخاذ التدابير اللازمة لتوظيف ما تعلمونه، وتكييفه مع المجتمع المدرسي؛ وبالتالي يمكنهم ذلك من اتخاذ قرارات تتماشى مع التعددية الثقافية لطلابهم.

وبالتالي يُعد البحث الحالي محاولةً لتطوير برنامج إعداد معلم التاريخ لمحاكاة الأصوات التي تنادى بتطوير كليات التربية، وما تحويه من برامج لإعداد المعلمين في وقتنا الحاضر في أعقاب التغيرات: الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، والتعليمية التي يتعرض لها المجتمع المصري في تلك الفترة الانتقالية الصعبة من تاريخه، وبِنَاءً عليه؛ فقد عقدت لجنة قطاع التربية بالمجلس الأعلى للجامعات (٢٠١٨/٢٠١٧) ورش عمل لتطوير كليات التربية على مستوى الجمهورية، ورغم الاعتراضات التي لاقتها اقتراحات التطوير من قِبَل أساتذة كليات التربية بمختلف أنحاء الجمهورية، فإن ذلك يلفت نظرنا إلى أن قضية إعداد المعلم – ولا سيما معلم التاريخ – تُعد من القضايا الملحة؛ وبالتالي عني هذا البحث باقتراح تطوير برنامج إعداد معلم التاريخ باستخدام التخطيط الاستراتيجي.

مشكلة البحث:

في ضوء ما ذُكِرَ آنفًا، وما أسفرت عنه الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة لاستطلاع آراء طلاب الفرقة الرابعة شُعبة التاريخ (٢٠١٨) وقوامها (٤٠) طالبًا، وكذا عينة من أعضاء هيئة التدريس القائمين على تدريس برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية وقوامها (١٠) أعضاء فقد نتج عن التحليل الكيفي لنتائجها ما يلي:

أعضاء هيئة التدريس:

- سياسة قبول طلاب شُعبة التاريخ لا تتناسب وطبيعة إعدادهم؛ حيث تبقى درجة مادة التاريخ بالمرحلة الثانوية هي الأساس العادل لقبول الطلاب بشُعبة التاريخ فحسب دون أية اعتبارات أخرى.
- أهداف برنامج إعداد معلم التاريخ واضحة؛ لكن هناك كثيرًا من التحديات التي تعوق تحقيقها.
- الطالب المعلم بقسم التاريخ يحتاج قدرًا إضافيًا من المواد الأكاديمية بمختلف فروع التاريخ.
- تنويع أعضاء هيئة التدريس لطرائق واستراتيجيات التدريس الملائمة، ومحتوى مقررات البرنامج محدود، ومقصور –في أحيان كثيرة– على الطرائق التقليدية.
- أساليب التقويم المتبعة في تقويم طلاب شُعبة التاريخ لا تتلائم – في أغلب المواد – وطبيعة إعداد المعلم في البرنامج.

الطلاب معلمو التاريخ:

- المقررات التربوية والأكاديمية المطروحة بالبرنامج لا تساعد في إعداد معلم كفء في تدريس التاريخ؛ حيث لا تطبق المقررات التربوية على أرض الواقع؛ فضلًا عن الحشو الزائد في المواد النظرية والتي لا تفيد الطلاب.
- يحوي البرنامج موادً تربويةً لا قيمة لها – في وجهة نظر الطلاب معلمو التاريخ – في الإعداد التربوي لهم؛ فضلًا عن تأكيدهم: غلبة الجانب التربوي على الجانب الأكاديمي في برنامج إعداد معلم التاريخ.
- يُعد الإلقاء من أكثر الطرائق التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في تدريس مقررات البرنامج، وقليلًا ما يلجأون لاستخدام المناقشة، والعصف الذهني، وتبادل الأدوار، فضلًا عن الأعداد الكبيرة لطلاب كلية التربية، وإمكانات الكلية المحدودة والتي لا تعين على التنويع في طرائق التدريس، فضلًا عن إمكانات كلية التربية المحدودة.
- لا تتوافر أنشطة تدريسية تتفق وطبيعة مقررات البرنامج؛ لأن غالبية طرائق التدريس تعتمد على الإلقاء دون تفاعل أو تلبية احتياجات الطلاب، وبالتالي فلا مجال لممارسة أي أنشطة، فقد قال أحد الطلاب – على سبيل المثال – ممن أكملوا دراسة البرنامج: ***"لم أجد أي نشاط حتى الآن"***.
- أساليب التقويم المتبعة في مقررات البرنامج لا تراعي الجوانب التعليمية الثلاث (المعرفية – المهارية – الوجدانية)؛ لقياسها مستوى واحدًا من الجانب المعرفي فحسب؛ وهو التذكر.
- من المفترض أن تساعد دراسة التاريخ في مواجهة المشكلات الحياتية؛ من خلال ما يقدمه من عبر وعظات، ولكنَّ في الواقع يُنظر إليه على أنه مادة لا قيمة لها.
- غالبية الطلاب معلمو التاريخ من العينة الاستطلاعية أكدوا أن أدوارهم في بناء المجتمع عقب تخرجهم محدودة؛ لأن ما درسوه في التاريخ لا يشمل المشكلات والواقع المعيش.

- (٥) طلاب من العينة الاستطلاعية فحسب أكدوا أن : "دراسة التاريخ يمكن أن تساعد في مواجهة المشكلات السياسية؛ لأن التاريخ يعيد نفسه".

ومن تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية نجد أن ثمة مشكلات كثيرةتعوق برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية عن تحقيق أهدافه، وهي مشكلات متشابكة ومعقدة للغاية، فمنها ما يرتبط بالبيئة الداخلية للبرنامج المتعلقة بجوانب القوة والضعف فيه؛ مثل: المقررات، وأعضاء هيئة تدريس، وطرائق تدريسهم، وإمكانات الكلية، وسياسات القبول، وأساليب التقويم ... وغيرها، ومنها ما يرتبط بالبيئة الخارجية للبرنامج المتعلقة بالفرص والتحديات؛ كالتحديات: الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية التي تعوق تحقيق أهداف البرنامج. وعليه؛ فقد وجدت الباحثة أن أنسب الأساليب التي يمكن أن تتبناها في تطوير برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية هو التخطيط الاستراتيجي؛ لما ينطوي عليه من محاولة للإصلاح الشامل للبرنامج، ووضع خطة تنفيذية لذلك.

وانطلاقًا مما تقدم؛ تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي: **ما سُبل تطوير برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية باستخدام التخطيط الاستراتيجي؟**

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

١) ما نموذج التخطيط الاستراتيجي المقترح لتطوير برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية؟

٢) ما واقع برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ في ضوء نتائج التحليل الرباعي SOWT analysis؟

٣) ما الخطة الاستراتيجية للتطوير الشامل لبرنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في أنه قد يساعد في:

١. تقديم خطة استراتيجية تساعد في صناعة مستقبل إعداد معلم التاريخ بكليات التربية بأنحاء جمهورية مصر العربية.

٢. لفت انتباه صانعي القرار بكليات التربية؛ لإعادة النظر في برنامج إعداد معلم التاريخ، وتطويره؛ لمراعاة متطلبات العصر في الوقت الحاضر، والمستقبل على حد سواء.

٣. حصول طلاب شُعبة التاريخ بكليات التربية على إعداد أكاديمي وتربوي، يسهم في تحقيق الجودة؛ ومِنْ ثَمَّ مواكبة معايير التنافسية العالمية بين الدول.

٤. التفات معدي برامج التنمية المهنية لمعلم المعلم بكليات التربية إلى تقييم الاحتياجات أولًا، ومِنْ ثَمَّ بناء هذه البرامج.

٥. تحسين أوضاع تدريس التاريخ سواء كجزء من مادة الدراسات الاجتماعية بالمرحلتين: الابتدائية، والإعدادية، أو كمادة مستقلة بالمرحلة الثانوية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي لتحقيق ما يلي:

١. وضع نموذج لتطوير برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ في ضوء التخطيط الاستراتيجي.
٢. الوقوف على واقع برنامج إعداد معلم التاريخ من خلال التحليل الرباعي.
٣. التطوير الشامل لبرنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ في ضوء الخطة الاستراتيجية المقترحة.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

١. برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية.
٢. اعتماد التخطيط الاستراتيجي في تطوير برنامج معلم التاريخ خلال الخمس سنوات القادمة.
٣. الوقوف عند مرحلة التصميم كجزء من التخطيط الاستراتيجي دون التنفيذ، والتقويم، والمتابعة.
٤. عينة قوامها (٧٨) فردًا مقسمة كالتالي: ١٠ من أعضاء هيئة التدريس القائمين على إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية، و٥٠ طالبًا من طلاب الفرقة الرابعة ببرنامج إعداد معلم التاريخ ٢٠١٧/٢٠١٨ – وحرصت الباحثة أن يكونوا من طلاب الفرقة الرابعة، وتم التطبيق في نهاية الفصل الدراسي الثاني من السنة الرابعة؛ حتى يكونوا قد أكملوا دراسة البرنامج بكل محتوياته، ويمكنهم في ضوء ذلك الحكم على محتواه بوعي–، و١٠ من خريجي برنامج إعداد معلم التاريخ، و٨ من موجهي مادة التاريخ بإدارات تعليمية مختلفة.
٥. استمر تطبيق الاستبانات، وتجميعها من العينة المستهدفة ما يقرب من ثلاثة أشهر؛ بدءًا من الثلاثاء ١٧ إبريل ٢٠١٨ حتى نهاية شهر يوليو ٢٠١٨. وتنوعت وسائل التواصل مع العينة ما بين: إرسال الاستبانة، والإجابة عنها إلكترونيًا، أو عبر المقابلة الشخصية معهم.

أدوات البحث:

١. استبانة رؤى الطلاب معلمو التاريخ بالفرقة الرابعة حول البيئة الداخلية لبرنامج إعدادهم **(إعداد الباحثة)**.
٢. استبانة رؤى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الإسكندرية حول البيئة الداخلية لبرنامج إعداد معلم التاريخ **(إعداد الباحثة)**.
٣. استبانة رؤى موجهي مادة التاريخ حول برنامج إعداد معلم التاريخ **(إعداد الباحثة)**.

٤. استبانة استطلاع آراء خريجي برنامج إعداد معلم التاريخ حول البيئة الخارجية، وفاعلية البرنامج في الميدان **(إعداد الباحثة)**.

منهج البحث:

استُخدم في البحث الحالي ثلاثة مناهج بحثية؛ هي:

- **المنهج الوصفي التحليلي:**

وذلك في إعداد كلّ من: الإطار النظري، وأدوات البحث.

- **المنهج المختلط:**

الكمي والكيفي، وذلك في جمع البيانات من خلال استبانات تدمج الجانبين معًا، ولكن الغالب في الأدوات المستخدمة لجمع البيانات الجانب الكيفي على الكمي؛ لاستخدام البيانات المستخلصةفي فهم مشكلة البحث، وتفسيرها، وصولًا لبرنامج إعداد معلم التاريخ المطور باستخدام التخطيط الاستراتيجي.

- **أسلوب التحليل الرباعي SWOT Analysis:**

وذلك في تحليل البيئتين: الداخلية، والخارجية لبرنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ للوقوف على نقاط القوة والضعف بالبيئة الداخلية للبرنامج، والتهديدات والفرص بالبيئة الخارجية للبرنامج؛ لإعداد مصفوفة التحليل الرباعي، تمهيدًا لإعداد الخطة الاستراتيجية لتطوير برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية.

إجراءات البحث:

<u>أولًا:</u> إعداد الإطار النظري للبحث، والذي يشمل المتغيرات البحثية الرئيسة للبحث، وهي:

- برنامج إعداد معلم التاريخ، والدراسات السابقة المرتبطة به.
- التخطيط الاستراتيجي، والدراسات السابقة المرتبطة به.

<u>ثانيًا:</u> للإجابة عن السؤال البحثي الأول، وهو: "ما نموذج التخطيط الاستراتيجي المقترح لتطوير برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية؟"؛ اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

١. تحديد فلسفة النموذج المقترح.
٢. تحديد مصادر اشتقاقه.
٣. تحديد مكونات النموذج المقترح.
٤. الوصف المفصل للنموذج.

<u>ثالثًا:</u> للإجابة عن السؤال البحثي الثاني، وهو: "ما واقع برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية في ضوء نتائج التحليل الرباعي؟" اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

١. تحديد عناصر البيئتين: الداخلية، والخارجية لبرنامج إعداد معلم التاريخ.

٢. إعداد استبانات تحليل البيئتين: الداخلية، والخارجية لبرنامج إعداد معلم التاريخ، وضبطها.
٣. تحديد عينة البحث المستهدفة.
٤. تطبيق الاستبانات.
٥. تحليل عناصر البيئتين: الداخلية، والخارجية لبرنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية.
٦. إعداد مصفوفة التحليل الرباعي SOWT Matrix لعناصر البيئتين: الداخلية، والخارجية لبرنامج إعداد معلم التاريخ.

رابعًا: للإجابة عن السؤال البحثي الثالث، وهو: "ما الخطة الاستراتيجية للتطوير الشامل لبرنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية؟" اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

١. تحديد منطلقات الخطة الاستراتيجية.
٢. تحديد عناصرها.
٣. وضع متطلبات تنفيذها.

مصطلحات البحث:

١) التخطيط الاستراتيجي:

تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: "ذلك النوع من التخطيط الذي يُحلل – في ضوئه – الوضع الراهن لبرنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية، بما يحويه من عناصر للبيئة الداخلية؛ للوقوف على جوانب القوة Strength، والضعف Weaknesses ، والبيئة الخارجية؛ للوقوف على الفرص Opportunities التي يمكن الإفادة منها لتفعيل البرنامج، والتهديدات Threats التي تحد من هذه الإفادة؛ وذلك بهدف وضع خطة استراتيجية للتطوير الشامل لبرنامج إعداد معلم التاريخ بما تتضمنه من رؤية ورسالة، وأهداف، وقيم استراتيجية، والخطة التنفيذية للتطوير، ومتطلبات تنفيذها".

٢) الخطة الاستراتيجية:

تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: "وثيقة تحوي ناتج عملية التخطيط الاستراتيجي من خطط تتضمن كلًّا من: الرؤية، والرسالة، والأهداف، والقيم، وخطة التطوير بما تشمله من أنشطة وعمليات تنفيذية تفصيلية تتضمن كافة الأنشطة والإجراءات المرتبطة بتنفيذ أهداف الخطة الاستراتيجية المقترحة، والتوقيتات الزمنية بشكل مدَقَّق، مع تحديد الجهات والمراكز المسؤولة عن تنفيذها لمدة ٥ سنوات قادمة".

٣) تطوير برنامج إعداد معلم التاريخ:

"التغيير الهيكلي الكمي والكيفي في الخبرات التعليمية التي يتعرض لها الطالب معلم التاريخ في كلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ تخطيطًا، وتنفيذًا؛ بقصد مساعدته في إنجاز أدواره المنوطة به

في العملية التعليمية، وتتضمن عملية التطوير – طبقًا لاتجاه / مدخل التخطيط الاستراتيجي – المجالات الآتية: أهداف برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية، سياسات القبول، محتوى البرنامج، مصادر التعلم، طرائق، وأساليب التدريس، الوسائل التعليمية، أساليب التقويم، ... وغيرها من العناصر".

٤) التحليل الرباعي:

تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: "أول مراحل التخطيط الاستراتيجي لبرنامج إعداد معلم التاريخ، ومن متطلباته التحديد المدقَّق لعناصر البيئة الداخلية وقوفًا على جوانب القوة والضعف، والبيئة الخارجية؛ للوقوف على الفرص والتهديدات؛ وذلك في ضوء آراء الفئات المعنية بتنفيذ البرنامج، ويلي ذلك إعداد مصفوفة التحليل الرباعي للبيئتين: الداخلية، والخارجية لبرنامج إعداد معلم التاريخ".

ويتألف البحث الحالي من أربعة أقسام رئيسة؛ يتناول القسم الأول: الإطار النظري للبحث، أما القسم الثاني فيتناول: إعداد أدوات البحث، ويعرض القسم الثالث: نتائج البحث، وتحليلها، وتفسيرها، أما القسم الأخير فيتناول: توصيات البحث، ومقترحاته، وفيما يلي عرض تلك الأقسام بالتفصيل.

أولاً: الإطار النظري للبحث:

ينقسم الإطار النظري لقسمين رئيسين يرتبطان بالتوضيح التفصيلي لمتغيرات البحث الرئيسة؛ حيث يتناول: (١) برنامج إعداد معلم التاريخ؛ من حيث: مفهوم إعداد المعلم، وأنظمة برامج إعداد المعلم، وقضية تطوير برامج إعداد المعلم في مصر، ونماذج برامج إعداد معلم التاريخ في الدول العربية والأجنبية، والدراسات السابقة المرتبطة بتطوير برامج إعداد المعلم. (٢) التخطيط الاستراتيجي؛ من حيث: استخدامه كمدخل لتطوير المناهج والبرامج، و مفهوم التخطيط الاستراتيجي في مجال التربية، وخصائص وعمليات التخطيط الاستراتيجي، ونماذج التخطيط الاستراتيجي، وعناصره، الدراسات السابقة المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي، وفيما يلي عرض ذلك بشيء من التفصيل:

(١) برنامج إعداد معلم التاريخ:

يُعد المعلم العامل الأساسي والأهم في تنمية الأمم، وتقدمها؛ لمواجهة تحديات العصر الحالي بما يحمله من تغييرات متسارعة شكلت عوائق أمام التنمية تربو مجتمعاتنا العربية لمحاولة تخطيها، خاصة في مصر بعد ثورتين عظيمتين متتاليتين. ولا جدال أن قضية إعداد المعلم بصفة عامة ومعلم التاريخ بصفة خاصة لابد أن تلقى اهتمامًا خاصًا في ظل هذه الظروف الصعبة، ومحاولات الإصلاح الاقتصادي الاجتماعي التعليمي التي يمر بها مجتمعنا المصري في الوقت الراهن.

فمهنة التعليم تُعد الصخرة التي يتحطم أو يُبنى على أساسها نجاح أو فشل المهن الأخرى؛ لذا تُعد قضية إعداد المعلم من القضايا القديمة الحديثة المعاصرة الملحة في كل زمان ومكان، والتي لابد أن تحظى بنوع من الاهتمام مهما تقدمت الدول أو تأخرت، وعلى هذا الأساس توجه الباحثة نظرها نحو تطوير برنامج إعداد معلم التاريخ، وذلك باستخدام التخطيط الاستراتيجي كمدخل لم يُستخدم بعد – على حد علم الباحثة – في تطوير برنامج إعداد معلم التاريخ.

ولا يختلف اثنان حول أهمية المعلم في عمليتي: التعليم، والتعلم، وأن جودة مخرجات التعلم تعتمد –بدرجة كبيرة– على جودة المعلم، وكيفية إعداده وتأهيله، كما أن المعلمين عنصر أساسي في تطوير أساليب تقييم برامج إعداد المعلمين، وبالتالي هناك حاجة لرؤاهم، ووجهات نظرهم بالعالم الحقيقي، وعليه يجب إشراك جميع المستفيدين في وضع برامج إعداد المعلمين.

وقد أشارت جليندا همبري وآخرون Glenda Hembree, et.al. (2013 : 23-24) في تقريرهم الأخير بتكليف من المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلم National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) إلى ما يسمى بدمج الممارسات العلاجية Clinical practice مع المحتوى وعلم التربية في برامج إعداد المعلم؛ بمعنى دمج النظرية والمحتوى العلمي وطرائق التدريس فيصبح الطالب المعلم مسؤولًا لديه فرصة لاتخاذ قرار، وتطوير مهاراته اللازمة لتحليل احتياجات طلابه، وتعديل ممارساته بما يتفق وتلك الاحتياجات.

وقد حدد كلّ من: محمود أحمد شوق، وسعيد محمد مالك محمد (١٩٩٥ : ٣٠٧) أهداف كليات التربية بمصر على النحو التالي:

١. إعداد المعلمين المؤهلين تأهيلًا علميًا وثقافيًا للتدريس في جميع المراحل التعليمية، وفي جميع التخصصات العلمية والتربوية؛ وفق خطة زمنية مرنة ومتطورة.
٢. الربط بين كلّ من: مناهج إعداد المعلم، وفلسفة مناهج التعليم العام، وأهدافه، وبين المرحلة التعليمية التي يعمل فيها الطالب المعلم.
٣. تدعيم وتشجيع البحث العلمي، والدراسات التجريبية، والميدانية في المجالات التربوية، والنفسية، وباقي التخصصات العلمية الآخرى .
٤. رفع المستوى المهني، والعلمي للعاملين في ميدان التربية والتعليم .
٥. تبادل الخبرات والمعلومات مع الهيئات والمؤسسات التعليمية، والثقافية المصرية، والعربية، والدولية، والتعاون معها في معالجة القضايا التربوية المشتركة.
٦. تقديم المشورة الفنية في مجالات التخصص المختلفة.
٧. حل المشكلات التربوية والتعليمية في البيئة المحلية وفي المجتمع عامة، وكذلك في تطوير العمل التربوي فيهما.

وانطلاقًا من أهداف كليات التربية يمكن أن نحدد أدوارًا جديدة لابد أن تنطلق منها أهداف برامج إعداد المعلم في وقتنا الحالي، أوجزها كلّ من: حياة عبد الرسول المجادلي، ونبيل عبد الله راشد القلاف (٢٠١١ : ٢٣٦-٢٣٧) فيما يلي:

١. **المعلمون صاروا مستشارين للمعلومات:** حيث يتطلب عملهم جمع المعلومات والبيانات الخاصة بكتابة الأبحاث، أو عمل المشاريع الفردية، والجماعية في المناشط العلمية الحديثة.
٢. **المعلمون صاروا متعاونين في فريق واحد:** فيخططون معًا بطريقة تعاونية للمناهج الدراسية الجديدة، ويناقشون طرائق التدريس الحديثة، أو يتبادلون الآراء والفِكَرِ المتنوعة، ويشاركون في الخبرات التربوية، ويقترحون الحلول للمشكلات الصعبة التي تواجههم في حياتهم التدريسية، ويعملون في المشاريع البحثية الطلابية كفريق عمل واحد.
٣. **المعلمون صاروا ميسرين للمعلومات:** في الوقت الحالي صار المعلم مرشدًا للمتعلمين؛ لجعلهم ناقدين، ومبدعين.
٤. **المعلمون صاروا مطورين للمقررات الدراسية:** صار المعلم الآن يضع في حساباته تغيير محتوى المنهج المدرسي التقليدي إلى محتوى يركز على تعلم المهارات وتعليمها، والاهتمام بطرائق التدريس الحديثة.
٥. **يُعد المعلمون أيضًا مرشدين أكاديميين:** يعملون أفرادًا، وجماعات من أجل الاستمرار في عملهم الإرشادي للبرامج التعليمية التي يشرفون عليها.

وتأسيسًا على الأدوار الجديدة التي صار المعلمون -بصفة عامة-، ومعلمو التاريخ -على وجه التحديد- مطالبون بأدائها، فصارت هناك حاجة ملحة في الوقت الراهن الذي تنادي فيه كل أجهزة الدولة بالاهتمام بالتعليم، ومناهجه، وبالتالي فالبيت الأول المنوط به تطوير مهارات المعلمين، وأداءتهم قبل الخدمة وفي أثنائها هو كلية التربية بما تحويه من برامج تحتاج إلى مداخل جديدة لإعادة النظر في محتواها، والتوجه نحو إعداد معلم التاريخ ليجابه تحديات القرن الحادي والعشرين، ولعلَ تَوَجُّه البحث في استخدام التخطيط الاستراتيجي كمدخل قد يعطي الفرصة – من وجهة نظر الباحثة – لوضع خطة استراتيجية مستقبلية تهدف للإصلاح الشامل في برامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية.

أ) مفهوم، واتجاهات إعداد المعلم:

وهنا لابد أن نفرّق بين اتجاهين في تناول مفهوم إعداد المعلم:

- **الاتجاه الأول:** يرتبط بمرحلة تأهيل المعلم قبل الخدمة.
- **الاتجاه الثاني:** يرتبط بتأهيله قبل الخدمة، ويستمر في تدريبه وتنميته مهنيًا في أثناء الخدمة؛ وفقًا لمتطلبات العصر.

الاتجاه الأول الذي يرتبط بإعداد المعلم قبل الخدمة فقط، نجد أن خالد مطهر العدواني (ب. ت : ٥) قد عرّف إعداد المعلم قبل الخدمة بأنه: "مجموعة المعارف والمفهومات والخبرات المتنوعة التي تقدمها مؤسسة ما لمجموعة من المعلمين بقصد احتكاكهم بها، وتفاعلهم معها بشكل يؤدي إلى تعلمهم، أي تعديل سلوكهم، وتحقيق الأهداف التربوية التي ينشدونها من وراء ذالك بطريقة شاملة متكاملة".

في حين عرّفه مشعل بن سليمان العنزي (٢٠١٢ :٤) بأنه: "برامج مخططة، ومنظمة؛ وفق النظريات التربوية والنفسية، تقوم بها مؤسسات تربوية متخصصة؛ لتزويد الطلاب بالخبرات: العلمية، والمهنية، والثقافية؛ بهدف تزويد معلمي المستقبل بالكفايات التعليمية".

كما عرّفه عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان (٢٠١٢ : ٤٩) بأنه: "ما نقوم به لتهيئة شخص ما لعملية التدريس من إعداد لغوي، وعملي، وتربوي قبل أن يخوض العملية التعليمية، وهذا هو ما تقوم به البرامج الأكاديمية غالبًا، كما في كليات التربية، وأقسامها، وما شابهها".

أما الاتجاه الثاني فيرتبط بإعداد المعلم في أثناء الخدمة، وقد عرّفه عبده علي قبلطي (١٩٨٢: ٣٤) بأنه: "كافة المساعدات، والاستشارات، والتدريبات التربوية التي تمكنه من مواجهة تحديات العصر، وفَهْم التغييرات الحضارية، وتعينه على الاستفادة من التقدم العلمي والتكنولوجي في تطوير العملية التربوية، وتوجيهها بما يتناسب مع متطلبات الحياة الجديدة.

ويعرّفه عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان (٢٠١٢ : ٤٩) بأنه: "ما يتم في أثناء ممارسة المعلم لعمله، كما في التدريب أثناء الخدمة في صور شتى؛ مثل الدورات التدريبية، وورش العمل".

والخطة الاستراتيجية المستهدفة من البحث الحالي لتطوير برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ سوف تعنى – بما لا يدع مجالًا للشك – بإعداد المعلم باتجاهيه قبل الخدمة، وكذلك التنمية المهنية وتطوير مهاراته التدريسية في أثناء الخدمة أيضًا.

ب)أنظمة برامج إعداد المعلم:

عرض محمد محمد علي خضراوي (٢٠٠١ : ٧٢-٧٣) نظامين أساسيين لإعداد المعلم بكليات التربية في دول العالم؛ هما:

- **النظام التكاملي**: وفي ظل هذا النظام يتلقى الطلاب خلال دراستهم في كليات التربية المواد التخصصية الأكاديمية، والمواد المهنية التربوية؛ فضلًا عن المواد الثقافية، ويتميز هذا النظام بأنه يُمَكَّن السلطات المسؤولة عن إعداد المعلم من إعداد الأعداد المطلوبة لميدان التعليم؛ كمًا، وكيفًا، وهناك دراسات عديدة أكدت أنه في ظل الإعداد التكاملي لا يلقى الطالب الإعداد الأكاديمي التخصصي الكافي للمعلم؛ لأن الطالب المعلم عليه أن يدرس خلال الأربع سنوات التي يقضيها في كلية التربية دراسات تخصصية، ومهنية، وثقافية.

- **الإعـداد التتـابعي:** وذلـك النظـام لاسـتكمال التأصـيل التربـوي لخريجـي الكليـات غيـر التربويـة، والحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى؛ مثل: خريجي الآداب، والعلوم، والتجارة، ... وغيرها، وتشترط كليات التربية لقبولهم بها اجتيازهم اختبارات القدرات الشفهية، والتحريرية؛ للتأكد من استعدادهم لمهنة التدريس، ومدة الدراسة عام دراسي واحد، ويُطلق عليها الدبلوم العامة.

وقد أوضح كلّ من: زين العابدين عبد الحفيظ، ربيع العبزوزي (٢٠١٧ : ١٩٥) أن نظام **الإعداد التتابعي** له مجموعة من المميزات يمكن حصرها كما يلي:

- ✓ يساعد المعلم في التعمق في تخصصه قبل الالتحاق بكلية التربية.
- ✓ يساعد الدولة في سد العجز في التخصصات المختلفة من خريجي كليات الهندسة، والآداب، والتجارة، والزراعة.
- ✓ يتيح هذا النظام مجالًا لخريجي كليات أخرى لتعديل مسارهم، والاستفادة بخبراتهم التخصصية في مجال الدراسات، والبحوث التربوية.
- ✓ يساعد في اختفاء الاتجاهات السلبية نحو كلية التربية.

في حين ظهرت له عديد من السلبيات؛ أهمها:

- ✓ مهنة التدريس بالنسبة للملتحقين بهذا النظام تُعد مهنة بديلة يُلْتَحَقُ بها دون رغبة أو حماس.
- ✓ طول المدة الزمنية التي يستغرقها طلاب النظام التتابعي في الدراسة؛ ومن ثَمَّ فهي تحتاج لمزيد من الجَهْد، والتكاليف بالنسبة لهم.
- ✓ يبتعد الطالب في هذا النظام –بشكل كبير– عن تخصصه؛ مما يعني انخفاض فرص تحقيق التكامل بين المعرفتين: التخصصية، والمهنية (التطبيق المباشر لكل ما تعلمه).

وبناءً على ما تقدم فقد أكد كلّ من: كمال نجيب، وشبل بدران، وهبة صابر (٢٠١٧ : ٢) أن نظام الإعداد التكاملي يتسم بالمميزات الآتية:

- ✓ يهيء مناخًا تعليميًا، وتربويًا، ونفسيًا للطالب منذ التحاقه بكليات التربية؛ إذ يساعده على الانخراط في مهنة التعليم عند تخرجه حيث يدرس الطالب المقررات التخصصية موظفة لمهنة التعليم ومطوعة لها.
- ✓ يدرس الطالب فيه المقررات التربوية، والنفسية التي تكسبه مجموعة من المعارف النظرية، والمهارات التدريسية التي تساعده على التخطيط للتدريس والتنفيذ داخل حجرات الدراسة وخارجها، كما تساعده على فهم الأبعاد النفسية والتربوية للعملية التعليمية، وكيفية التفاعل مع التلاميذ وتلبية حاجاتهم التعليمية والنفسية، وتشخيص نواحي الضعف لديهم وعلاجها، ومساعدتهم على التغلب على صعوبات تعلمهم.

- ✓ بالإضافة إلى التربية العملية التي توفر فترات لتدريب الطلاب على مهارات التدريس الفعلي بالمدارس ومعايشة اليوم الدراسي بمختلف أبعاده التعليمية والتربوية، والإدارية.

ورغم ذلك يُوجَّه إليه عديد من السلبيات نوجزها فيما يلي:

- ✓ النظام التكاملي في إعداد المعلم لا يُعد الطالب في الناحية التخصصية بالمستوى المطلوب؛ حيث يقل عدد ساعات المقررات التخصصية عن التخصصات المناظرة بكليات العلوم والآداب؛ مما يسبب ضعف مستوى خريجي كليات التربية في الجانب التخصصي. لكن الواقع، أن هذا النقد لا يقوم عليه أي دليل علمي، وأغلب ما يقال إنما مجرد أقوال مرسلة لتبرير الرغبة في إلغاء النظام التكاملي.
- ✓ لكن النقد الحقيقي الذي يمكن أن يوجه إلى أن النظام التكاملي – ويتطلب إصلاحًا جذريًا – يتمثل في أنه ليس تكامليًا بالمعنى العلمي للتكامل ولكنه نظام (آني Concurrent)؛ حيث تقدم آنيًا مجموعتان منفصلتان من المواد التخصصية، والمواد التربوية. وتصل فيها نسبة المواد التربوية حوالي ٢٠% من عدد الساعات للمواد الأكاديمية، وذلك بخلاف مادة التربية العملية، وإن كانت في حقيقتها تدريبًا على تدريس مادة التخصص.
- ✓ والملاحظ أن المسارين التخصصي والتربوي يسيران في خطين متوازيين لا يتلاقيان. وأصحاب الطرفين يتهم بعضهما البعض بأنه يختص بعدد من الساعات التدريسية أكثر مما ينبغي لإعداد المعلم.

وعلَّق أحمد المهدي عبد الحليم (٢٠٠٤ : ٨) بأن نظام الإعداد التكاملي قد يكون الأفضل؛ حيث يقال إن الممارسات الموزعة للخبرات أفضل من الخبرات المكثفة التي يؤجل فيها الإعداد المهني ليقدم في مرحلة الدراسات العليا في فترة قصيرة.

وعلى أية حال؛ فإنه بإمعان النظر في النظامين نجد أن كلًا منهما له سلبياته وإيجابياته، فالنظام التكاملي لا يعد تكاملًا بمعناه العلمي، ففي هذا النظام تسير المقررات التربوية والأكاديمية والثقافية في اتجاهين متوازيين لا يلتقيان، وتطغى المقررات الأكاديمية على التربوية، والثقافية، وبرغم ذلك كله يُعد النظام التكاملي أفضل الأنظمة في إعداد المعلم.

وقد عرض عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان (٢٠١٢ : ٥٠ – ٥١) جوانب إعداد المعلم التي يركز عليها أيُ من النظامين على النحو التالي:

- **الإعداد العلمي:**

الدراسات الخاصة بالجانب الأكاديمي التخصصي.

- **الإعداد التربوي:**

ويشمل ذلك تزويد الدارس بما يحتاج إليه من معلومات تتعلق بطرائق تعليم التخصص ، وأساليب تقويم أداء الدارسين، وتحليل أخطائهم، وتصويبها، وإعداد المعينات السمعية والبصرية المناسبة لتعليم اللغة، واستخدامها بطريقة فعالة، وكذلك إعداد المواد التعليمية؛ مثل: تأليف الدروس، والتدريبات المختلفة.

- **التدريب الذاتي:**

ويقصد بذلك تدريب المعلم على أساليب التطوير الذاتي، مثل:

- تعريفه بالمراجع والدوريات واللقاءات الدورية التي تعينه في تنمية خبراته، ومعلوماته المهنية.
- تدريبه على أساليب التأمل، ونقد الذات، وتحليل تجارب الآخرين، وتقويمها؛ للاستفادة من حسناتها، وتجنب مساوئها، وعيوبها.
- تدريب المعلم على إجراء التجارب الميدانية اليسيرة؛ لتحسين مستوى أدائه، وإيجاد الحلول المناسبة لما يواجهه من مشكلات عملية.

- وأضاف زين العابدين عبد الحفيظ، ربيع العبزوزي (٢٠١٧ : ١٨٧) جانبًا آخر وهو **الإعداد الثقافي العام** على أن يكون معاصرًا ومتطورًا.

وطرحت راشيل راجلاند Rachel G. Ragland (614 : 2015) قضية أخرى عنى بها مشروع تدريس التاريخ الأمريكي Teaching American History (TAH) تتمثل في ضرورة الاهتمام ببحوث الفعل في برامج إعداد معلمي التاريخ، وتدريب معلمي التاريخ ما قبل الخدمة على ممارستها داخل صفوفهم بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وكذلك المؤرخين، وغيرهم من المعلمين؛ لحل ما قد يعترض تدريس التاريخ بالولايات الأمريكية من عقبات قد تحول دون تحقيق ما يربون إليه من أهداف.

واتفق معه أيضًا كلّ من: فاسيليكي أيدينوبولو Vasiliki Aidinopoulou، وديمتريوس جي سامبسون Demetrios G. Sampson (237 : 2017) في أهمية تضمين برامج إعداد معلم التاريخ مقرر يدربهم على استخدام بحوث العمل في فصولهم الدراسية، ويتبعون خطواته التطبيقية من خلال رصد المشكلات الصفية التي قد تواجههم في أثناء تدريبهم الميداني في المدارس.

وعرض خالد مطهر العدواني (ب. ت : ١٣-١٦) هذه الجوانب بشيء من التفصيل، على النحو التالي:

١. **الجانب الأكاديمي التخصصي:**

يهدف تزويد الطالب المعلم بالمواد التعليمية العامة والتخصصية، والمواد الاختيارية؛ لكي يستطيع التقدم في تكوين شخصيته، وقدراته، والتعرف على الحقائق العلمية الحديثة، ومتابعه كل جديد، وإكسابه القدرة على التفكير العلمي، وإعدادهم إعدادًا جيدًا في أساسيات المادة التي سيقوم بتدريسها مستقبلا، ويحتل الجزء الأكبر من برامج الدراسة بكليات التربية.

٢. **الجانب الثقافي:**

يهدف إلى تزويد الطالب المعلم بقدر من الثقافة الإنسانية عامةً، وثقافة العصر بصفة خاصة، وتعرفه علي ثقافة مجتمعه، ويعنى بتزويد المعلم بثقافة تتيح له التعرف على علوم أخرى غير تخصصه؛ فالثقافة شرط أساسي لمهنة التدريس.

٣. **الجانب التربوي (المهني):**

يهدف إلى تزويد الطالب المعلم المعارف والمهارات التي يستخدمها في المواقف التعليمية الفعلية وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة، وتقدم للطالب المعلم مقررات في التربية، وعلم النفس ،وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، وغيرها من المواد التربوية ، ويتم تطبيق ذلك بالتربية العملية.

٤. **الجانب التخصصي الاجتماعي:**

ويهتم بإنماء المعلم من الناحيتين: النفسية، والاجتماعية بما يتفق مع متطلبات العمل في مهنة التدريس من ناحية، ومتطلبات القيام بدور قيادي إيجابي في تطور مجتمعة، والإسهام في حل مشكلاته من ناحية أخرى؛ حيث إن الفرد الذي يُعد لمهنة التدريس هو إنسان ومواطن قبل أن يكون معلمًا، فإنه لن يستطيع ممارسة عمله على نحو مقبول ما لم يكن متمتعًا بصحة نفسية جيدة ، وتتاح له فرص إنماء علاقته مع الآخرين على أساس اجتماعي سليم.

٥. **الجانب العلمي:**

وفي هذا الجانب يتم تزويد الطالب المعلم بجميع الخبرات التي تساعده في ممارسة التعليم الصفي بنجاح ملحوظ ، ويعد هذا الجانب أهم جوانب إعداد المعلم وهو المعيار الأساس في تحديد مقدرة الطالب المعلم أن يكون معلمًا أو لا. وتدخل مقررات طرائق التدريس الخاصة عنصرًا مهمًا في هذا المجال إلى جانب تقنيات التعلم والتعليم المصغر، وممارسة التربية العلمية بمراحلها المختلفة.

وقد أكدت فيكتوريا فانتوزي Victoria B. Fantozzi (2012 : 242) أنه برغم كون الإعداد المعرفي للمحتوى التاريخي لمعلم التاريخ قلبَ إعداد المعلم بكليات التربية؛ فإنه لا يعني تحسين الممارسات التربوية الصفية للمعلمين، وضربت مثلًا بإحدى معلمات التاريخ الحاصلة على درجة الدكتوراه في الآداب؛ فإنها برغم ذلك لا تستطيع تطوير ممارساتها التربوية، وبالتالي أكدت ضرورة اعتماد برامج

إعداد معلم التاريخ على ما يسمى بـ "معرفة المحتوى التربوي pedagogical content knowledge" (PCK) أي مزيج خاص من المحتوى التاريخي وعلم التربية؛ أي إعداد معلمي المستقبل.

وأضاف كلّ من: تيموثي باترسون Timothy Patterson، وكريستين ووشنر Christine Woyshner (2016 : 9-10) فكرة أخرى يمكن في ضوئها تطوير برنامج التدريب الميداني للمعلمين ببرامج إعداد معلم التاريخ، وهي الفكرة التي طبقتها جامعة تمبل بفلادلفيا Temple University in Philadelphia، وتقوم على التدريب الميداني الثقافي لمعلمي التاريخ ما قبل الخدمة؛ أي ضرورة ألا يتوقف تدريبهم الميداني على التدريب داخل المدرسة فحسب؛ وإنما أيضًا يشمل زيارات ميدانية بمتحف، أو أرشيف، أو موقع تاريخي تحت ما يسمى بمبادرة العمل الميداني الثقافي (Cultural Fieldwork Initiative (CFI، منطلقين من مسلمة مفادها جعل العملية التاريخية حيادية.

وانطلاقًا مما تقدم سوف تعني الباحثة نصب عينها تطوير برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية بحيث يغطي الجوانب المختلفة (العلمية، والتربوية، والثقافية، والاجتماعية) – كمًا، وكيفًا– لإعداد معلم القرن الحادي والعشرين؛ دون إغفال لجانب على حساب آخر.

ج)قضية تطوير برامج إعداد المعلم في مصر:

المجتمع المصري شأنه شأن كافة المجتمعات العربية التي تعاني ضعفًا في برامج إعداد المعلم بكليات التربية؛ لذا فهناك مبررات ملحة ودائمة للتطوير حددتها ردمان محمد سعيد (٢٠٠٤ : ٨-٩) على النحو التالي:

١. الانفجار المعرفي، والتكنولوجي، وسرعة الاتصالات، وثورة المعلومات، والإلكترونيات، وما يستدعيه ذلك من تطوير في المناهج لإعداد المعلم بما يتلاءم ومتطلبات العصر من التكنولوجيات الحديثة، والفائقة.
٢. متطلبات التنمية الشاملة، وما يستدعيه من إعادة بناء المعلم، وتجويد إعداديه: العلمي، والمهني، وتحديث الدولة، في ضوء المتغيرات الدولية.
٣. التحديات المتمثلة في ضعف تأهيل المعلم، وإعداده المقصور على نقل المعرفة.

وقد أكد كلّ من: محمد وجيه الصادوي، هدى مصطفى درويش (١٩٩١ : ١٢) أن الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين تتضمن عدة أسس على النحو التالي: توافر الثقافة التربوية العريضة للمعلم، وأن يكون للمعلم خبرات مباشرة مع المتعلمين، كما لابد أن يكون للتربية العملية مكانٌ بارزٌ في إعداده، مع الاهتمام بِمَدَّ فترتها. ويجب أن يكون المعلم واعيًا بما يدور في مجتمعه، ويتفهمه تفهمًا كاملًا، ويتعرف مشكلاته، ووسائل حلها. كذلك لابد من الاهتمام بطرائق تقويم فاعلية برامج إعداد المعلم، واتخاذها أساسًا للتوجيه، والإرشاد عند مراجعة البرنامج، وإدراك الفروق الفردية، ووضع القواعد السليمة لطرائق التدريس.

ومنذ عام ١٩٩٧ تناول حسن البيلاوي (١٩٩٧ : ٢١٨) قضية تطوير برامج إعداد المعلم في مصر خلال المؤتمر العلمي الخامس (التعليم من أجل مستقبل عربي أفضل – مصر) ودعا إليه مجموعة من أساتذة كلية التربية وصل عددهم إلى ٤٥ أستاذًا، وطُرِحَتْ سبعة أسئلة رئيسة يمكن من خلالها تطوير برامج إعداد المعلم في الفترات التاريخية المختلفة التي يمر بها المجتمع المصري هي على النحو التالي:

١. ما الأسس الفلسفية أو السياسات التي يجب أن يقوم عليها التطوير في برامج تكوين المعلم؛ في ضوء توجهات المؤتمر القومي؛ وفي ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة؟
٢. ما الأهداف الإجرائية للبرامج الجديدة المطورة؟
٣. على أي نحو تُضاف السنة الخامسة التي تحدثت عنها ورش العمل في المؤتمر القومي؟
٤. ما أبعاد، وجوانب هذه البرامج المطورة، وما أوزانها النسبية في كلٍّ من برامج إعداد معلم التعليم الثانوي، ومعلم التعليم الأساسي؟
٥. كيف نطور بنية الأقسام العلمية داخل الكلية؛ في ضوء المنحى الجديد للعلوم البيئية والعلوم المتعددة، ومفهوم تكامل المعرفة أو وحدة المعرفة إلى آخر كل ذلك الذي تفرضه علينا متغيرات العصر؟
٦. كيف نطور بنية الأقسام العلمية ذاتها في كليات التربية؟ ماذا عن أقسام العلوم، والآداب للمشاركة في هذه العملية، وعلاقتها بأقسامنا؟
٧. كيف نُحَدَّث المقررات في ضوء ذلك؟

ويشير عامر بن عبد الله الشهراني (٢٠٠٢ : ٢٤٢) إلى أن برامج إعداد المعلم لابد أن تركز على الكيف لا الكم في عملية إعداد المعلمين؛ لأن المعلم الذي نحتاجه في الوقت الحاضر لابد أن يكون متمكنًا من تخصصه، ولديه المهارات التدريسية الساسية للمعلم، ولديه انتماء مهني للمجال التربوي وللتدريس بشكل خاص، ويتفاعل مع التدريس بكفاءة وفاعلية.

وهنا طرح تشارلين جيه بارنز Charline J. Barnes (2006 : 85) قضية أخرى تغفلها غالبية برامج إعداد المعلم تتمثل في كون طرائق التدريس والمحتوى الأكاديمي للتخصصات المختلفة يغفلان ما يسمى بالتدريس المستجيب ثقافيًا Culturally responsive teaching، والذي يؤكد التوعية بالتنوع الثقافي، والمساواة، والإنصاف، وقبول الآخر.

وأوضح أحمد المهدي عبد الحليم (٢٠٠٤: ٥–٧) أن برامج إعداد بكليات التربية في مصر نظامٌ قاصرٌ، وحصرت جوانب قصوره فيما يلي:

- قصور المستويين: الثقافي، والعلمي للمعلمين.
- عدم توازن خطط إعداده الأكاديمي، والثقافي، والتربوي.
- التراخي في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، وجمود أساليب تدريبهم.

- التوتر الحادث في كليات التربية بين الأكاديميين في التخصصات العلمية، ونظرائهم في الإعداد المهني التربوي.

كما أكدت فاطمة الزهراء إبراهيم حامد فودة (٢٠١٥ : ١١٥) أن برامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية بمصر يشوبها عديدٌ من جوانب القصور؛ فنجدها –على سبيل المثال– تغفل تدريس علم السياسة، ويرجع عدم تدريس علم السياسة في مقررات برنامج إعداد معلم التاريخ بشكل مباشر إلى صعوبته، وخطورته، وجدليته، واختلاف وجهات النظر في مضمون علم السياسة داخل مقررات البرنامج؛ حيث يتطلب ذلك أحكامًا، وتعبيراتٍ محددةٍ لموقف معين، أو حادثة تاريخية معينة. كما أكدت أنه بفحص مقررات برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية في دمياط تبين أنها تكاد تخلو من تجارب التحول الديمقراطي في العالم، ومن هنا تبرز الحاجة إلى ضرورة تطوير تلك المقررات.

ويتفق معها علاء عبد الله أحمد مرواد (٢٠١٦ : ١٣٠) مشيرًا إلى أن برامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية تعاني قصورًا في تناول قيم المواطنة، حيث تم إدراج بعضها على مستوى الأهداف فحسب، وأهمل بعضها الآخر كالمسؤولية الاجتماعية، والتعايش مع الآخر، والحرية، والمساواة، والتسامح، والديمقراطية، وأن ما أُدْرَج من قيم على مستوى الأهداف لم ينعكس على المحتوى، وهذه القيم تتطلب مواقف وأحداثًا تاريخية، وأنشطةً تربويةً تسهم في تنميتها.

وهنا تشير الأدبيات التي سبق تحليلها في الجزء الخاص بقضية إعداد معلم التاريخ في مصر إلى وجود عديد من المشكلات التي تعرقل مسيرة تطوير برامج إعداد معلم التاريخ في مصر؛ منها: عدم انطلاق البرامج من فلسفة واضحة، وطغيان جانب على جانب آخر في محتوى برامج الإعداد، تركيز البرامج على الكم دون الكيف، تجاهل قيم المواطنة النشطة بمحتواه؛ الأمر الذي ينعكس سلبًا على تدريس خريجي تلك البرامج في أثناء الخدمة لطلابهم، ويخلق لديهم عديدًا من المشكلات والاتجاهات السلبية نحو المادة.

د) نماذج برامج إعداد معلم التاريخ في الدول العربية والأجنبية:

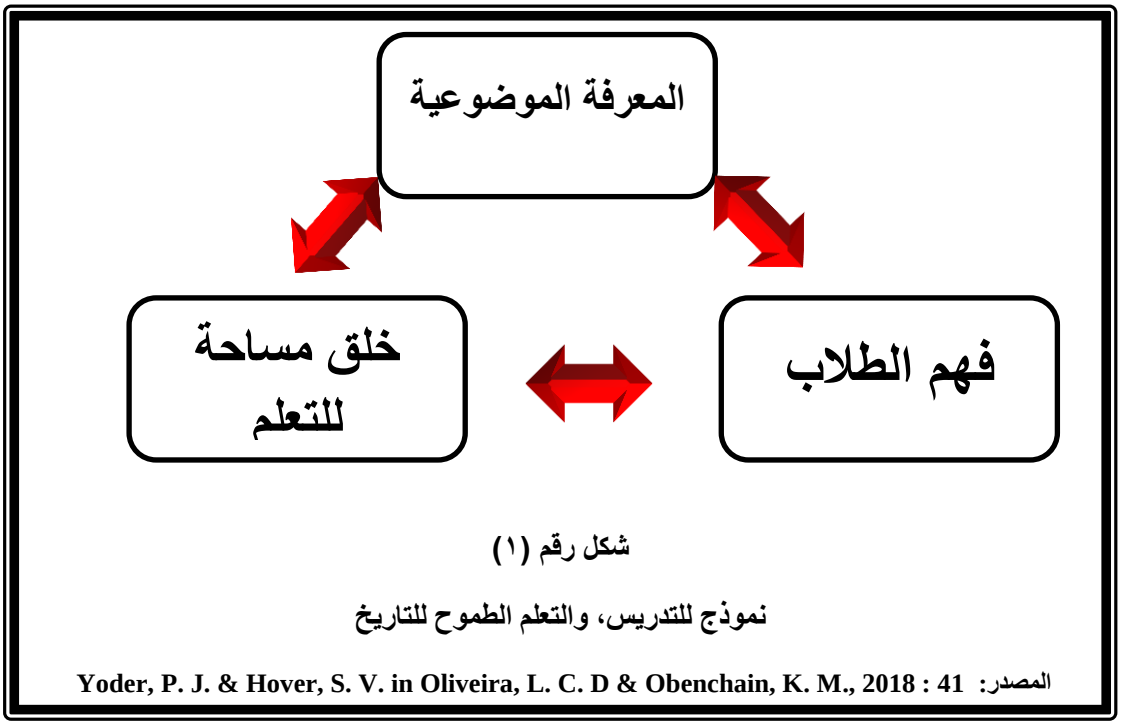
قضية إعداد معلم التاريخ لا تزال تشغل بال الكثير في دول العالم النامي والمتقدم على حد سواء في المجتمعات العربية والأجنبية، فقد أكد ستيفن ثورنتون Stephen J. Thornton (١٩٩١ : ٢٣٩) أن المعلم أصبح الآن حارس بوابة تعليمي Teacher as a curricular-instructional gatekeeper أي أن إعداده أصبح يشمل قدرته على صنع القرار المرتبط بإعداده، وتدريسه التاريخ.

وقد أوضحت بلقيس غالب الشرعي (٢٠٠٩ : ٦) أن المتتبع لحركة تطوير البرامج التعليمية في المجتمعات التي خاضت تجارب متميزة في برامج الاعتماد الأكاديمي، فإنه يُلاحظ –على سبيل المثال– أن التجربة البريطانية في عام 1997 سارت على النهج نفسه في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي لتقديم خدمات متكاملة في مجال ضمان الجودة في برامج التعليم العالي، الذي يعتمد على ثلاثة بنود؛

هي: البيان المرجعي القياسي لموضوع التخصص، والتقييم الذاتي، ومواصفات البرنامج؛ حيث تتضمن مواصفات البرنامج مجموعة من المعلومات التي تقدمها المؤسسة حول برنامجها، والتي تصف تركيب البرنامج الأكاديمي، ومخرجات التعليم المقصودة، وطرائق تقييم التعليم، والفهم، والمهارات، والخواص.

ويشير عمران علي دحلان (٢٠١٣ : ٣٦) إلى أن مداخل تطوير برامج إعداد المعلم متعددة، لعل أبرزها مدخل الجودة الشاملة الذي جعل من الضروري الاهتمام بالتطوير والتحسين المستمرين لبرامج إعداد المعلم باستخدام معايير الجودة، وتوظيفها بشكل علمي سليم، لتشمل جميع جوانب إعداد المعلم؛ أكاديميًا، ومهنيًا، وتربويًا.

وتأكيداً على أهمية إعادة النظر لبرامج إعداد معلم التاريخ؛ أشار كلّ من بول ج. يودر وستيفاني فان هوفر Paul J. Yoder & Stephanie van Hover في لوسيانا سي دي أوليفيرا وكاثرين إم. أوبينشين Luciana C. de Oliveira and Kathryn M. Obenchain (2018 : 41) إلى أن برامج إعداد معلم التاريخ صارت تواجه تحديات منهجية وبيئية تؤدي إلى تفاقم المخاوف حول إمكانية نجاح تلك البرامج في تحقيق أهدافها في ظل هذه الظروف والتحديات، وبالتالي بدأوا بوضع نموذج للتدريس، والتعلم الطموح للتاريخ قائم على ثلاثة مبادىء رئيسة يوضحها الشكل التالي:



شكل رقم (١)

نموذج للتدريس، والتعلم الطموح للتاريخ

المصدر: Yoder, P. J. & Hover, S. V. in Oliveira, L. C. D & Obenchain, K. M., 2018 : 41

ويتضح من الشكل السابق أن هذا النموذج لإعداد معلم التاريخ ينطوى على ٣ مكونات أساسية نفصلها فيما يلي:

- **المعرفة الموضوعية Subject knowledge:** أي النظر للتاريخ بوصفه بناءً اجتماعيًا للماضي، وبالتالي لابد من اتباع أساليب نشطة في تدريسه تعتمد على مشاركة معلمي التاريخ،

وتلاميذهم في بناء حجج وأسانيد تستند لأدلة تاريخية؛ دون الاقتصار على تذكر الأحداث التاريخية فحسب.

- **فهم الطلاب Understanding students:** فلابد من أن يُعَدُّ معلم التاريخ ليصير قادرًا على تطوير هوية طلابه؛ دون إغفال تنشئتهم الاجتماعية.
- **خلق مساحة للتعلم Creating a space for learning:** أي عدم إغفال المكون الثقافي في إعداد معلمي التاريخ، وكذلك في تعليم طلابهم التاريخ، فلابد من مراعاة وجهات نظر الطلاب التاريخية المنبثقة من السياق الثقافي لبيئة هؤلاء الطلاب.

وقد حدد كلّ من: زين العابدين عبد الحفيظ، ربيع العبزوزي (٢٠١٧ : ١٨٠ – ١٩٤) مجموعة من الاتجاهات لنظم إعداد المعلم يتم تبنيها في بناء برامج الإعداد؛ محليًا وعالميًا:

- **البرنامج القائم على أسلوب منهج النظم وتحليل النظم:** حيث يُنْظَر في ضوئه إلى برنامج تكوين المعلم على أنه نظام فرعي لنظام أكبر هو نظام إعداد المعلم، ويحتوي على المقررات (والتي تحوي مكونات أصغر كالمعارف، والمهارات، ... وغيرها)، ويشمل أربعة عناصر رئيسة (مدخلات – مخرجات – عمليات داخلية – تغذية راجعة).
- **برنامج الإعداد القائم على مفهوم المهارات:** ظهر نتيجة القصور في برامج إعداد المعلم، ويركز على المهارات التدريسية، وسلوك المعلم، وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة.
- **البرنامج القائم على أسلوب التدريس المصغر:** وهو من أحدث الاتجاهات في إعداد المعلم، ويركز على تحقيق أهداف محددة قصيرة نسبيًا، ويُعرّف على أنه ممارسة حقيقية للتدريس على مقياس مصغر، وهو مصمم لتطوير مهارات سابقة، واكتساب أخرى جديدة.
- **برنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات:** أي البرنامج الذي يقوم على أساس تصميم الأنشطة التدريبية، وتنفيذها بطريقة تؤدي إلى إنتاج معلمين يمتلكون كفايات تعليمية محددة مسبقًا تؤهلهم للدخول في مهنة التعليم.
- **برنامج التعلم الذاتي:** أي يركز على إعداد معلم قادر على التكيف مع ما يُسْتَجَد من متغيرات في المعارف.
- **برنامج الإعداد عن بُعد:** وهو يقوم على عدم اشتراط الوجود المتزامن للمتعلم مع المعلم؛ الأمر الذي يعني حضور الجامعة للطالب المعلم بدلًا من ذهابه لها في الإعداد التقليدي.
- **البرنامج القائم على التحكم في النشاط العقلي:** تتلخص فكرته في أن أي نشاط نفسي هو منظومة من الأفعال والعمليات، وهذا يعني أن الجانب العملي للنشاط يلعب دورًا في امتلاك الخبرة، ونقلها.
- **برامج تدريب المعلمين القائمة على مدخل (العلوم – التقنية – المجتمع):** ويهدف إلى إعداد المعلمين كقادة في المجتمع يسهمون في بناء أجيال المستقبل، وينطلق هذا المدخل من مبدأ

التوثيق بين العلوم المعاصرة والتقنيات المستحدثة من ناحية، وبين قضايا المجتمع ومشكلاته من ناحية أخرى، وذلك عن طريق تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات، وأساليب التفكير العلمي لدى الطلاب المعلمين.

وقد أشار محمد عبد الرؤوف مصطفى الشيخ (٢٠١٥ : ١٩٧) إلى أنه يمكن الجمع بين مزايا الاتجاهات المختلفة لتطوير برامج إعداد المعلم، فتحدد جوانب معرفية لعملية الإعداد تتحول إلى احتياجات معرفية توصف بعدد من الأدوار التي يجب أن يقوم بها المعلم داخل الصف وخارجه، وتحدد جوانب مهنية في عملية الإعداد تتحول إلى احتياجات مهنية، توصف بعدد من الأدوار المهنية التي يقوم بها المعلم داخل الصف وهكذا تكون عملية الإعداد عملية شاملة ومتكاملة ومتمشية مع الاتجاهات الحديثة تأخذ من كل اتجاه مزاياه، وتتجنب عيوبه.

وهذا ما أكده المعهد الدولي للتخطيط التربوي، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (ب.ت : ٧) مشيرين إلى مجموعة من النتائج والاستخلاصات المسلم بها، نعرضها فيما يلي:

- المعلمون هم حلقة الوصل الرئيسة في تبليغ رسائل تعلم كيفية العيش معًا، والحد من مخاطر الكوارث إلى الطلاب. ويجب أن يكونوا هم أنفسهم مطلعين ومحفزين إذا أرادوا إحداث تغييرات في التزامات الطاب الشخصية.
- يحتاج المعلمون إلى الدعم لربط محتوى الكتب المدرسية بالحياة، كما أن تحفيز المعلمين ومدهم بالمعلومات الأساسية سوف يشجعهم ويساعدهم في تحفيز وتوجيه المناقشات الشاملة داخل فصولهم؛ لدعم تعلم كيفية العيش معًا، والحد من مخاطر الكوارث .ويمكن أن تفيد في ذلك كتيبات المعلومات ذات الصلة الخاصة، ودلائل المعلم إن وزعت على نطاق واسع.
- لن يتمكن التدريب التقليدي وحده في أثناء الخدمة من تهيئة المعلمين، وتحفيزهم؛ للتعامل مع موضوعات جديدة ومعقدة لتعلم كيفية العيش معًا، والحد من مخاطر الكوارث. وبالتالي هناك حاجة إلى أشكال أخرى من التدريب والدعم المستمرين، لا سيما أن عدد المعلمين الذين يمكن تدريبهم ينبغي أن يبقى دائما محدودا.
- يوفر التدريب قبل الخدمة بيئة مواتية للتعليم التجريبي التحويلي لكيفية العيش معًا، والحد من مخاطر الكوارث، ويجب أن يكون إلزاميًا، ويُمتحن فيه.
- التدريب المكثف والموسع والدعم المستمر ضروريان للمعلمين الذين يدرسون برامج تعلم كيفية العيش معا والحد من مخاطر الكوارث لاجئين، والسكان المتضررين من النزاع، وكذلك في حالات الطوارئ الأخرى التي تدعم فيها المنظمات غير الحكومية وغيرها التعليم.

وتعرّف الباحثة تطوير برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية بأنه: "التغيير الهيكلي الكمي والكيفي في الخبرات التعليمية التي يتعرض لها الطالب معلم التاريخ في كلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ تخطيطًا، وتنفيذًا؛ بقصد مساعدته في إنجاز أدواره المنوطة به في العملية التعليمية،

وتتضمن عملية التطوير – طبقًا لاتجاه / مدخل التخطيط الاستراتيجي – المجالات الآتية: أهداف برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية، سياسات القبول، محتوى البرنامج، مصادر التعلم، طرائق، وأساليب التدريس، الوسائل التعليمية، أساليب التقويم، ... وغيرها من العناصر".

وفيما يلي نعرض نماذج لبرنامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية بالدول العربية والأجنبية:

قامت الباحثة باختيار تلك النماذج من كليات التربية بالدول التي احتلت مرتبة متقدمة في التعليم العالي بتقرير التنافسية العالمي The Global Competitiveness Report للعام (2017/2018 : 330-331)؛ سواء كانت دولًا أجنبية (سنغافورة، فنلندا، الولايات المتحدة الأمريكية)، أو عربية (الإمارات العربية المتحدة، قطر، كلية تربية – جامعة الإسكندرية)، وبيانها على النحو التالي:

أولًا : الدول العربية:

الإمارات العربية المتحدة

تحتل الإمارات العربية المتحدة المرتبة ٣٦ عالميًا في التعليم العالي بين دول العالم بتقرير التنافسية العالمي The Global Competitiveness Report (2017/2018 : 330-331)، والمرتبة الأولى عربيًا، ولا يوجد لديها برنامج لإعداد معلم التاريخ فحسب؛ وإنما يُعد البرنامج معلم الدراسات الاجتماعية – فالتاريخ لا يدرّس منفصلًا قط عن الجغرافيا– تحت مسمى بكالوريوس التربية في تعليم الدراسات الاجتماعية للمرحلتين: الإعدادية، والثانوية Bachelor of Education in Preparatory and Secondary Education، وفيما يلي عرض لبرنامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعية **بكلية التربية – جامعة الإمارات العربية المتحدة United Arab Emirates University (UAEU)** (٢٠١٨).

أهداف البرنامج

الهدف العام للبرنامج هو إعداد معلمي دراسات اجتماعية ذوي كفاءة عالية كممارسين مهنيين قادرين على الإسهام في تطوير التعليمين: الإعدادي، والثانوي بشكل خاص، والتعليم بدولة الإمارات بشكل عام. وتشمل فترة الإعداد ٤ سنوات لإعداد معلمي الدراسات الاجتماعية للتدريس من الصف السادس إلى الحادي عشر.

مخرجات تعلم البرنامج

عند الانتهاء بنجاح من هذا البرنامج ، سيتمكن الطلاب من:

- ✓ اكتساب المعارف، والمهارات، والمواقف اللازمة للعمل، والتواصل بفاعلية ضمن الإطار الاجتماعي للمدرسة، والمجتمع المحلي، والمجتمع العالمي.
- ✓ تطبيق المعرفة، والمهارات في مجال البحث، وحل المشكلات، والتفكير النقدي.

- ✓ تقييم جودة التواصل والتفاعل بين المعلم، والمتعلم؛ لتسهيل، وتوجيه تعلم الطالب في بيئات التعلم المتنوعة.
- ✓ دمج تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات في التعليم والتعلم في الصفوف (٦-١٢).
- ✓ إظهار المعرفة، والمهارات العملية لتصميم استراتيجيات التقييم المناسبة المعتمدة على الطالب المعلم نفسه، وتطويرها، وتنفيذها.
- ✓ فهم التنوع الثقافي، وتأثيره على المناهج الدراسية في دولة الإمارات العربية المتحدة.
- ✓ اكتساب المهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس مع الالتزام بالنمو، والتطوير المهنيين المستدامين.
- ✓ تنفيذ المناهج الدراسية ذات الصلة بالاتجاهات والمعايير الحالية.

متطلبات الدرجة Degree Requirements

الساعات المعتمدة المطلوبة (١٢٦) ساعةً كحد أدنى. ولمزيد من المعلومات حول المقررات التي يحويها البرنامج انظر الملحق رقم (١).

قطر:

تحتل قطر المرتبة (٣٧) في التعليم العالي بين دول العالم بتقرير التنافسية العالمي The Global Competitiveness Report (2017/2018 : 330-331)، والمرتبة الثانية عربيًا، وفيما يلي عرض لنظم إعداد معلم التاريخ **بكلية التربية – جامعة قطر:**

المؤسسة الوحيدة لإعداد المعلم في قطر هي كلية التربية بجامعة قطر، وتضم قسمين أكاديميين، وبرنامجي بكالوريوس، ولكل منهما تخصصاته الخاصة، وبرنامجي دراسات عليا؛ فضلًا عن أربعة برامج دبلوم ما بعد البكالوريوس. وقد حصلت على اعتماد أكاديمي من الوكالة الدولية لبرامج تعليم المعلمين (IRTE) عام ٢٠١٠.

مدة الدراسة ٤ سنوات مقسمة لثمانية فصول دراسية بواقع ١٢٠ ساعة معتمدة (متضمنة التدريب الميداني). لغة التدريس هي اللغة العربية، بالإضافة لدورات اللغة الإنجليزية (ESL)، وفيما يلي بيان بالمقررات التي يدرسها الطالب في برنامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعية – حيث لا يوجد برنامج لإعداد معلم التاريخ منفصلًا عن الجغرافيا، وإنما البرنامج يأتي تحت مسمى البكالوريوس في التعليم الثانوي / الدراسات الاجتماعية-، على النحو التالي:

١. **هيكل المنهج العام Overall Curriculum Structure:**

مكون المنهج Curriculum Component	العدد الكلي لـ Total Number of	
	المقررات	الساعات المعتمدة
المتطلبات العامة	١١	٣٣
متطلبات التخصص	١٠	٣٦
متطلبات المسار	١٥	٤٥
المتطلبات الاختيارية	٢	٦
الإجمالي	_	١٢٠

٢. **هيكل المناهج التفصيلية:**

لمعرفة هيكل المقررات التفصيلي للبرنامج انظر الملحق رقم (٢)

جمهورية مصر العربية

تحتل جمهورية مصر العربية المرتبة المائة في التعليم العالي بين دول العالم بتقرير التنافسية العالمي The Global Competitiveness Report (2017/2018 : 330-331)، وفيما يلي عرض لنظم إعداد معلم التاريخ **بكلية التربية – جامعة الإسكندرية** محل اهتمام الدراسة الحالية:

الإعداد التكاملي

سياسات القبول

يشترط لقيد الطالب للدراسة للدرجة الجامعية الأولى، الليسانس في الآداب والتربية ما يلي:

١. أن يكون مستوفيًا شروط القبول التي يحددها المجلس الأعلى للجامعات.
٢. أن يكون حاصلًا على شهادة إتمام الدراسة بالثانوية العامة، أو ما يعادلها من بلاد أخرى.
٣. أن يكون متفرغًا للدراسة بالكلية.
٤. أن ينجح فيما تجريه الكلية من اختبارات؛ للتحقق من لياقته لمهنة التعليم، ومنها:
   - اختبارات المقابلة الشخصية.
   - اختبارات الاستعداد للعمل بمهنة التعليم.
   - اجتياز الكشف الطبي؛ لبيان صلاحيته الجسمية لممارسة مهنة التعليم.

نظام الدراسة

الدراسة بكلية التربية نظرية وعملية، ومدة الدراسة للحصول على الدرجة الجامعية الأولى أربع سنوات جامعية. وتسير الدراسة وفقًا لنظام الفصل الدراسي، وينقسم العام الجامعي إلى فصلين دراسيين مدة كل منهما سبعة عشر أسبوعًا؛ منها: خمسة عشر أسبوعًا للدراسة، وأسبوعان للامتحانات، وينتهي كل فصل دراسي دراسة وامتحانًا.

وينقل الطالب من أي فرقة دراسية إلى الفرقة الدراسية الأعلى إن كان ناجحًا في جميع المقررات الدراسية، أو إن كان راسبًا في مقررين على الأكثر على أن يؤدي الامتحان فيما رسب فيه من مقررات في الفرقة الدراسية التي نُقِلَ إليها.

لغة التدريس

١. لغة التدريس في جميع الشُعب الدراسية هي اللغة العربية.
٢. يدرس الطلاب في كل فرقة دراسية مادة واحدة من مواد التخصص باللغة الإنجليزية.

نظام التقويم والامتحانات

- المقررات النظرية، يخصص لها ٢٠% من درجة المقرر لأعمال السنة والأنشطة والتكليفات والامتحانات الدورية و ٨٠% للامتحان التحريري، أما المقررات التي لها إمتحانات عملية وتطبيقية يخصص لها ٣٠% من درجة المقرر للتقويم المستمر خلال الفصل الدراسي: ٢٠% للعملي، و١٠% لأعمال السنة بما تشمله من تكليفات وامتحانات، و٧٠% من درجة المقرر للاختبار النهائي.

التدريب الميداني

تتضمن خبرات التدريب الميداني:

- التدريس المصغر بالفرقة الثانية (٤ ساعات) أسبوعيًا.
- التدريب الميداني بالفرقة الثالثة لمدة يوم أسبوعيًا، وأسبوع كامل في نهاية كل فصل دراسي.
- التدريب الميداني بالفرقة الرابعة لمدة يوم أسبوعيًا، وأسبوع كامل في نهاية كل فصل دراسي.

والنهاية العظمى لدرجات التدريب الميداني ١٠٠ درجة توزع كالتالي: ٢٠ درجة لمدير المدرسة، و ٤٠ درجة لعضو هيئة التدريس من الأقسام التخصصية أو الموجه، و٤٠ درجة لعضو هيئة التدريس من الأقسام التربوية.

أحكام انتقالية

- يدرس الطلاب في شُعبة التاريخ المقررات التربوية والثقافية والتخصصية المبينة بالجداول المرفقة بالملحق رقم (٣).

الإعداد التتابعي

يحصل الطالب أولاً على المقررات الآتية بكلية الآداب – قسم تاريخ، ثم يُكمل إعداده كمعلم تاريخ تتابعيًا بكلية التربية لمدة عام تحت مسمى الدبلوم العام في التربية، وفيما يلي بيان بمقررات قسم التاريخ بكلية الآداب (انظر الملحق رقم ٤).

وعقب الانتهاء من دراسة تلك المقررات؛ ينتقل لكلية التربية ليدرس المقررات التربوية لمدة عام بالدبلوم العام في التربية.

سياسات القبول

١. حصول الطالب على درجة الليسانس من الجامعات المصرية، والمعاهد العليا.
٢. اجتياز اختبارات التحقق من لياقته لمهنة التعليم، ومنها:
- اختبارات المقابلة الشخصية (لغير المعلمين، ويُعفى من أدائها المعلمون).
- اختبارات الاستعداد للعمل بمهنة التعليم (لغير المعلمين، ويعفى من أدائها المعلمون).
- اجتياز الكشف الطبي لبيان صلاحيته الجسمية لممارسة مهنة التعليم (لغير المعلمين، ويعفى من أدائها المعلمون).
٣. التدريب الميداني ويتضمن:
- التدريس المصغر لمدة ٤ ساعات تطبيقية بما يعادل ساعتين معتمدتين خلال الفصل الدراسي الأول.
- التدريب العملي لمدة ٤ ساعات خلال يوم واحد أسبوعيًا بما يعادل ساعة معتمدة في أثناء الفصل الدراسي الثاني للطالب.
- النهاية العظمى لدرجات التدريب الميداني ١٠٠ درجة توزع على النحو التالي:

٢٠ درجة لمدير المدرسة، ٤٠ درجة للإشراف من قِبَلِ التربية والتعليم، ٤٠ درجة لعضو هيئة التدريس من الأقسام التربوية، وفي حال تعذر توافر عضو هيئة تدريس أو هيئة معاونة تُخصص ٨٠ درجة للإشراف من قِبَلِ التربية والتعليم.

الطلاب الذين يعملون في مهنة التعليم كمعلمين يُعْفَوا من التدريب الميداني، والاستعاضة عنه بالتقرير الحاصل عليه من جهة العمل بواقع ١٠٠%.

ولبيان المواد التي يدرسها الطلاب المعلمون خلال الدبلوم العام في التربية (انظر الملحق رقم ٣).

ثانيًا : الدول الأجنبية:

سنغافورة:

تحتل سنغافورة المرتبة الأولى في التعليم العالي بين دول العالم بتقرير التنافسية العالمي The Global Competitiveness Report (2017/2018 : 330-331)، ويُعد المعهد الوطني للتعليم National Institute of education (NIE) (٢٠١٨) الجهة الوحيدة المختصة بتدريب المعلمين في سنغافورة، وهو قسم من جامعة نانيانغ التقنية Nanyang Technological University ، وتختار سنغافورة معلميها، وتعمل على تطويرهم مهنيًا متبعةً مجموعة من الأمور، على النحو التالي:

- نظام إعداد المعلم في سنغافورة Singapore تكاملي فيحصل المعلم على درجة البكالوريوس في فرع من فروع المعرفة؛ ثم ينتقل إلى المعهد الوطني National Institute of education

"NIE" ليتأهل ويدرس مقررات أكاديمية وتربوية جنبًا إلى جنب، ويصبح معلمًا، وذلك عقب اجتيازه اختبار كفاءة الدخول.

- يقدم المعهد برامج البكالوريوس في التطوير الأكاديمي، والمهني للطلاب الجامعيين؛ ليصيروا معلمين مبتدئين فاعلين في المدارس.
- يمثل المعلمون الذين يقع عليهم الاختيار في سنغافورة ثلث خريجي المدرسة الثانوية، ويتم انتقاؤهم بدقة شديدة، عبر بطارية اختبارات.
- تركز اللجان المختصة باختيار الطلاب المعلمين على السمات الشخصية، كما تهتم بمراجعة السجل الأكاديمي للمتقدمين، ومدى إسهاماتهم في أنشطة خدمية بمجتمعهم، ومدرستهم، وجامعاتهم.
- يتم تدريب المعلمين ميدانيًا عقب الدراسة بالمعهد لمدة ثلاث سنوات على الأقل، ويحصلون على أجور خلال مدة تدريبهم، وتشمل التدريبات:
  - التوجيه المهني.
  - تنمية مهاراتهم في رعاية الطلاب تربويًا.
  - تنمية مهاراتهم في التعامل مع الحالات الفردية، والجماعية التي تظهر في المدارس.

طرائق التدريس التي يتبعها المعهد في إعداد معلميه

- ✓ يتم اتباع مجموعة من الأساليب التربوية المبتكرة المستخدمة لتعزيز التعلم؛ منها – على سبيل المثال – التعلم القائم على الفريق Team-Based Learning ، التعلم الذاتي Self-directed Learning، والتعلم القائم على حل المشكلات Problem-Based Learning ، والفصول المعكوسة Flipped Classroom؛ بهدف خلق معلمين مفكرين مسلحين بالكفاءات اللازمة لإحداث فرق حقيقي في حياة طلابهم في القرن الحادي والعشرين.
- ✓ كذلك ينفذ الطلاب المعلمون مشروعًا بحثيًا مع أحد مرشدي المعهد خلال فترة ١١ شهرًا في السنة النهائية للدراسة بنحو ١٦٠ ساعة بحثية، بالإضافة إلى تنفيذ مشروع بحث تربوي في عامهم الدراسي الثالث لتوفير مزيد من الأسس التي تربط بين المحتوى التعليمي والممارسة.
- ✓ ستتاح الفرصة للباحثين لتقديم أبحاثهم في المؤتمرات المهنية؛ لمساعدتهم في صقل مهاراتهم في البحث والعرض، وتطوير الفِكَر من خلال التواصل مع شبكة الباحثين على مستوى العالم.
- ✓ تتاح الفرصة للتعلم خارج الفصل من خلال مجموعة واسعة من التدريبات، والرحلات الميدانية؛ فضلًا عن فرص التعلم الخدمي المحلية، والخارجية.
- ✓ يقدم برنامج إعداد المعلمين منهجًا مُصممًا بعناية يشتمل على مواد اختيارية من برنامج علماء الجامعات، وحلقات دراسية لأساتذة متميزين حائزين على جائزة نوبل، وقادة حكوميين، بالإضافة

إلى التوجيه والإرشاد من قِبَلِ كبار أعضاء هيئة التدريس؛ بهدف إعداد معلمين وفق المعايير المطلوبة للقادة الناجحين.

- ✓ وبالنسبة لإعداد معلمي التاريخ لا توجد متطلبات قبلية أخرى غير ما تقدم من متطلبات، وينطبق الأمر كذلك على إعداد معلم الجغرافيا.

متطلبات التخرج

- ✓ الدراسة لمدة ٤ سنوات.
- ✓ الانتهاء بنجاح من دراسة وحدات المقررات الدراسة بالبرنامج.
- ✓ الحد الأدنى للمعدل التراكمي CGPA هو ٢.٠٠ في نهاية السنة الدراسية النهائية.

برنامج إعداد معلم التاريخ

أوضح دليل الطالب المعلم الصادر عن المعهد الوطني للتعليم National Institute of Education بجامعة نانيانغ التكنولوجية Nanyang Technological University (2014) أن إعداد معلم التاريخ له ثلاثة جوانب رئيسة، يختص كلّ منها بمجموعة من المقررات، يوضح بيانها ملحق رقم (٤).

فنلندا Finland

تحتل فنلندا المركز الثاني في التعليم العالي بين دول العالم بتقرير التنافسية العالمي The Global Competitiveness Report (2017/2018 : 330-331)، وفي فنلندا حتى يمارس الفرد مهنة التدريس؛ سواء في المدارس الابتدائية، أو الثانوية، يجب أن يحصل على درجة الماجستير؛ نظرًا للمكانة الرفيعة التي تحظى بها مهنة التدريس، وجدير بالذكر أن حوالي ١٠٪ فحسب من المتقدمين لامتهان التدريس ينجحون في الالتحاق بها، ويعزى ارتفاع مستوى الأداء في مجال التدريس وازدياد عدد طلبات التقديم على الوظائف في هذا المجال لمكانة تلك المهنة من جهة، و إلى الرواتب المرتفعة التي قد تفوق معدل المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية OECD من جهة أخرى، وبالتالي ينعكس ذلك كله على نوعية المعلمين في فنلندا.

وقد أخذت جامعة هلسنكي، والاطلاع على برنامج إعداد معلم التاريخ بها كنموذج، والتي تُعد أكبر جامعة وتقع في العاصمة الفنلندية هلسنكي Helsinki university على النحو التالي:

نظام الإعداد

أشار باسي سالبيرج (٢٠١٦ : ٥) إلى أن هناك مرحلتين في عملية الاختيار لتأهيل المعلمين للمدارس الأساسية؛ الأولى : تُختار مجموعة من المرشحين بِنَاءً على نتائج امتحان الشهادة الإعدادية العامة، ودبلوم المدارس الثانوية الصادرة من قبل المدرسة، والسجلات ذات الصلة من الإنجازات خارج المدرسة، وفي المرحلة الثانية تكون الإجراءات كالآتي:

١. يجتاز المرشحون لمهنة معلم امتحانًا تحريريًا حول الكتب المخصصة في التربية والتعليم.
٢. يمر المرشحون باختبارات افتراضية تحاكي ما يحدث في المدرسة لملاحظة نشاطهم؛ إذ تدخل مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي في الاختبار.
٣. بعد اختيار المرشحين المميزين، تُجرى معهم مقابلات، ويُطلب منهم شرح الأسباب التي دفعتهم ليصبحوا معلمين، ثم يكمل من نجحوا في تلك المرحلة برنامج إعداد معلمي التاريخ على نفقة حكومة فنلندا.

برنامج إعداد معلم التاريخ بجامعة هلسنكي

أوضح باسي سالبيرج (٢٠١٦ : ٧ – ٨) أن هناك طريقتين لتخرج معلم متخصص في مادة أكاديمية معينة كالتاريخ؛ الأولى: يكمل الطالب الماجستير أولًا في موضوع رئيسٍ واحد، وموضوع أو موضوعين ثانويين، ثم يسجل في قسم إعداد المعلمين ليتعمق في الموضوع الذي سيدرسه، ويمضي سنة دراسية واحدة (60 ساعة معتمدة من قبلESCT) في الدراسات التربوية، مع التركيز على استراتيجيات تدريس التخصص الأكاديمي الذي سوف يدرسه الطلبة. أمّا الثانية: التسجيل المباشر لبرنامج تعليم المعلمين؛ حيث يبدأ دراسة المجال الأكاديمي الذي سيختص به، وبعد السنة الثانية من دراسته يبدأ الطالب دراسة المواد التربوية في وزارة التعليم.

ويتضمن برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية العلوم التربوية Faculty of educational science بجامعة هلسنكي Helsinki (٢٠١٨) (٦٠) ساعة معتمدة لإعداده يمكن توضيحها على النحو التالي:

أولًا: في مرحلة الليسانس (٢٥ ساعة معتمدة) يدرس خلالها المواد التالية على الترتيب:

- التعلم، وعلم نفس النمو (٤ ساعات).
- تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (٤ ساعات).
- فن التعليم (١٠ ساعات).
- التدريب العملي في المدارس المخصصة لإعداد المعلمين (٧ ساعات).

ثانيًا: في مرحلة الماجستير (٣٥ ساعة معتمدة) يدرس خلالها المواد التالية على الترتيب:

- منهجية البحث العلمي (٦ ساعات).
- الأسس التاريخية، والفلسفية، والاجتماعية للتعليم (٥ ساعات).
- تقييم التعليم وتطويره (٧ ساعات).
- التدريب المتقدم في مدارس إعداد المعلم، أو المدارس المتعمقة في التخصص الأكاديمي لمعلم التاريخ (٥ ساعات).
- حلقة بحث (٤ ساعات).
- التدريب العملي النهائي في مدارس إعداد المعلم، أو المدارس المتعمقة في التخصص الأكاديمي لمعلم التاريخ (٨ ساعات).

الولايات المتحدة الأمريكية

تحتل الولايات المتحدة الأمريكية المرتبة الثالثة في التعليم العالي بين دول العالم بتقرير التنافسية العالمي The Global Competitiveness Report (2017/2018 : 330-331)، أُخِذَ نموذج واحد **لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية College of Humanities and Social Sciences بجامعة جراند كانيون Grand Canyon University بأريزونا (٢٠١٨)**، والاطلاع على برنامج إعداد معلم التاريخ بها على النحو التالي:

نظام الإعداد

نظام إعداد معلم التاريخ بهذه الكلية تكاملي يشمل ثلاثة جوانب؛ هي: الجانب الأكاديمي، ويهدف تأسيس المعلم تاريخيًا تأسيسًا قويًا، الجانب التربوي العام، أما الثالث فله علاقة بالمقررات التربوية التخصصية في مناهج وتدريس التاريخ. وهذا البرنامج معتمد من مجلس التعليم بولاية أريزونا Arizona State Board of Education، ويقدم البرنامج الفنون الحرة liberal arts، ويعتمد على وجهات النظر متعددة التخصصات، ويعمل على تنمية قدرات المعلمين على التفكير النقدي، ومهارات اتخاذ القرارات التنظيمية، والأخلاقية، والتعاونية؛ فضلًا عن ضرورة إكمال الطالب المعلم للتدريب العملي لممارسة مهنة تدريس التاريخ.

مدة الدراسة لإعداد معلم التاريخ هي أربع سنوات، وقد تصل إلى خمس سنوات أحيانًا. ويُعد المعلم في ثلاث جوانب ومجالات رئيسية هي:

١. مجال الثقافة العامة: بهدف توسيع أفق المعلم في إعداد طلابه، والتعامل معهم.
٢. مجال الثقافة الخاصة: والتي ترتبط بكيفية تدريسه للتاريخ، ومناهجه.
٣. مجال الثقافة المهنية: وترتبط بإكسابه المهارات المهنية اللازمة لمزاولة مهنة تدريس التاريخ.

وعقب الدراسة يُطلب من الطالب المعلم أن يحصل على تصريح لمزاولة مهنة التدريس من المجلس القومي للمعلم، ويُعد التدريب العملي في أثناء الخدمة في كثير من الولايات إجباريًا، وأحيانًا يتسبب عدم استمرار المعلم في تنمية نفسه مهنيًا إلى توقف زيادة راتبه حتى ينجح في البرامج التدريبية التي تقدمها المدرسة له.

محتوى البرنامج

لم يطرح موقع الجامعة بالتفصيل المقررات التي لابد أن يمر بها معلم التاريخ، بل اقتصرت على تحديد مجالات تلك المقررات التي لابد اجتيازها على النحو التالي:

- ✓ التاريخ القديم Ancient history.
- ✓ التاريخ الآسيوي، والأريزوني، والفيدرالي Asian, Arizonan and federal history.

- ✓ أنماط معرفية، ولغوية، واجتماعية، وعاطفية لتعلم وتطوير الطلاب ذوي الإعاقات الخفيفة إلى المعتدلة.
- ✓ أساسيات القانون، والأسس التاريخية والتربوية للبناء المنظم لمناهج البرامج التعليمية المختلفة.
- ✓ تخطيط الأهداف التعليمية، والدورس: تسلسل الأهداف، وتقييمها.
- ✓ أساليب الاستفادة من استراتيجيات التقييم الرسمية، وغير الرسمية التي تلبي الاحتياجات الفردية للطلاب.
- ✓ التدريب العملي للطلاب معلمي التاريخ في مدارس ولاية أريزونا.

المخرجات المهنية Career Outcomes

هدف البرنامج هو تطوير خبرات معلمي التاريخ لإثراء عقول الشباب، بالمرحلة المتوسطة أو الثانوية، فتُنمىَّ مهارات المعلم التي يمكن أن يستخدمها في أدوار وظيفية مختلفة، أي قدرات صنع القرار الأخلاقي، ويمكن للطالب المعلم أيضًا أن يكمل دراسته للماجستير، والدكتوراه عقب هذا البرنامج.

أماكن دراسة البرنامج Program Locations

يوجد خياران لدراسة البرنامج على النحو التالي:

- الحرم الجامعي Campus:

وذلك من خلال المحاضرات النهارية للطلاب المعلمين داخل القاعات، وتوجد أيضًا إقامة كاملة للطلاب الراغبين في ذلك.

- عبر الإنترنت Online:

أي الدراسة في أي وقت، وفي أي مكان عبر الإنترنت، فصُمِّمَتْ فصول دراسية عبر الإنترنت يحاضر فيها أعضاء هيئة التدريس – بشكل متزامن أو غير متزامن–، ويتابعون خلالها الطلاب المعلمين في كل خطوة من خطوات دراستهم.

ويتضح من عرض وتحليل نماذج إعداد معلم التاريخ السابقة لدول عربية (الإمارات وقطر)، وأجنبية (سنغافورة – فنلندا – الولايات المتحدة الأمريكية) تحتل مراتب متقدمة في التعليم العالي بتقرير التنافسية العالمي ٢٠١٨/٢٠١٧، ومقارنتها ببرنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية، الحقائق التالية:

- عدم وجود معايير علمية دقيقة، يُختار –بموجبها– الطلاب الذين يلتحقون ببرامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية، على نقيض الدول الأجنبية والعربية التي حُلِّلَ محتوى برامجها، فيتم فيها الاختيار بدقة ووفق معايير، بل وهناك برامج منها لا تسمح للمعلم بمزاولة المهنة إلَّا بعد الحصول على درجة الماجستير "سنغافورة".

- عجز برامج إعداد معلم التاريخ عن تدريب وتزويد المعلم بمهارات التعلم الذاتي مقارنة ببرامج الدول الدول العربية والأجنبية الأخرى، الأمر الذي يُفْقِدُ معلم التاريخ القدرة على متابعة التغيرات التي تطرأ على محتوى مقررات البرنامج؛ نتيجة التقدمين: العلمي، والتكنولوجي، وتجعله غيرَ مسايرٍ لركب التقدم.
- الجانب العملي التطبيقي في برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية لا يحظى بالقدر الكافي من الاهتمام – اللهم إلاَّ في مقرر التدريس المصغر بالفرقة الثانية، والتربية العملية في الفرقتين: الثالثة، والرابعة– فيطغى الجانب النظري على التطبيقي، وبالتالي يتخرج في كلية التربية أعدادٌ كبيرة من معلمي التاريخ لديهم نظرة تقليدية لعملية التدريس، نتيجة إعدادهم بطرائق تقليدية تدير ظهرها للجوانب التطبيقية التي ترفع الكفايات المهنية لمعلمي التاريخ، والنتيجة من ذلك تخريج معلمي تاريخ غير قادرين على التأقلم مع المستجدات الحياتية، والمجتمعية، ومواكبتها، وبالتالي يفقدون القدرة على أي عملية تحسين تربوية أثناء الخدمة أيضًا.
- برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية يفتقد للتنسيق بين الجوانب: العلمية، والمهنية، والتربوية، والثقافية، فنجده يحوي موادًا دراسيةً منفصلةً لا يرتبط محتواها ببعضها البعض؛ فضلًا عن التركيز على الجانب المعرفي دون الجوانب الأخرى التي قد تنمي القدرات والمهارت الإبداعية لدى الطلاب معلمو التاريخ، ولا يتحقق بذلك تكامل شخصية الطالب المعلم، وإعداده للنجاح في مهنته.
- الانفصال التام بين ما يقدمه برنامج إعداد معلم التاريخ، وبين احتياجات المجتمع، وسوق العمل؛ وبالتالي لا تُوظَّف الخبرات التي تُقدم بالبرنامج، أو تساعد الطلاب معلمو التاريخ في امتلاك مهارات حياتية تساعدهم في تحسين مجتمعاتهم، وتطويرها.
- يتضح من خطة تدريس برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية أن الملتحقين به يعانون – بما لا يدع مجالًا للشك – من نقص في إعداديهم: التربوي، والأكاديمي قبل نزولهم للتربية العملية في المدارس بالفرقتين: الثالثة، والرابعة؛ حيث إنهم يبدأون التدريب الميداني بالمدارس قبل إتمام دراسة مقررات طرائق تدريس التاريخ؛ وبالتالي يفقدون القدرة على التخطيط الجيد لدروسهم، والقدرة على ضبط الصف، وإدارته، وغير ذلك من العمليات التربوية الأخرى المرتبطة بها.
- يلاحظ افتقاد برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية الترتيب الزمني لدراسة مقررات التاريخ؛ فنجد الطالب يدرس التاريخ الحديث في السنوات الأولى في حين يختتم إعداده بالفرقة الرابعة بدراسة التاريخ القديم؛ الأمر الذي لا يُعطي مقررات التاريخ مغزاها، أو يساعد البرنامج على تحقيق أهدافه.

- كذلك يلاحظ أن نسبة مقررات التاريخ الحديث لها نصيب الأسد من مقررات البرنامج؛ بينما تعاني مقررات: التاريخ الوسيط، والإسلامي، والقديم من قلة مقرراتها مقارنة بالتاريخ الحديث.
- لا يحتوي برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية على مقررات تربط الطالب معلم التاريخ بثقافة المجتمع المصري، وغيره من الثقافات الأخرى، على نقيض برنامجي دولتي: الإمارات، وقطر، وكذلك برامج الدول الأجنبية التي تحتل المراتب الأولى بتقرير التنافسية العالمي كدولتي: سنغافورة، وفنلندا التي تهتم بتدريس مقررات حول: **التنمية المستدامة، والسعادة والرفاهية، ومبادىء العلاقات الدولية، والمواطن العالمي**، وغيرها من المقررات.
- يتضح أيضًا إهمال برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية للجانب التقني، وتوظيف التكنولوجيا في تدريس التاريخ؛ إما لعدم توافرها، أو جهلًا بأساليب توظيفها، والاقتصار على العرض النظري فحسب.

هـ) الدراسات السابقة المرتبطة بتطوير برامج إعداد المعلم:

هناك عديدٍ من الدراسات السابقة التي تناولت تطوير برامج إعداد المعلم، نعرضها على النحو التالي:

أولًا الدراسات العربية:

دراسة عفت مصطفى الطناوي (١٩٩٩) بعنوان: "تطوير برنامج إعداد معلم العلوم بكليات التربية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين". هدفت هذه الدراسة إلى وضع برنامج مطور لإعداد معلم العلوم في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين؛ من أجل تزويده بالمعلومات، والمعارف المتعلقة بالتحديات التي تواجه التربية العملية، وتدريس العلوم في القرن الحادي والعشرين، واتبعت الباحثة المنهجين: الوصفي، والتجريبي في هذه الدراسة، وتألفت أدوات الدراسة من أربع استبانات، واختبارين تحصيليين، ومقياس الاتجاه نحو الطاقة. وكانت العينة مؤلفة من بعض طلاب الفرقة الرابعة بشُعبة الكيمياء والفيزياء والبيولوجي، وجميع طلاب الفرقة الثالثة بشُعبة الكيمياء والفيزياء بكلية التربية – جامعة طنطا، وفي النهاية وضعت التصور المقترح؛ في ضوء تحليل نتائج الاستبانات، والاختبارات التحصيلية.

دراسة صلاح عبد السميع عبد الرازق (٢٠٠٢) بعنوان: "تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية في ضوء متطلبات الجودة الشاملة". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع برامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية بمصر، وتوظيف مفهوم الجودة الشاملة في تطوير برامج إعداد معلم التاريخ، ومن ثَمَّ وضع تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة. وقد استعان الباحث بالمنهج الوصفي في إعداد الإطار النظري، والتصور المقترح لبرنامج إعداد معلم التاريخ، ومن ثَمَّ وُضِعَ التصور المقترح؛ في ضوء متطلبات الجودة الشاملة.

دراسة ردمان محمد سعيد (٢٠٠٤) بعنوان: "تطوير برنامج إعداد المعلم بجامعة صنعاء في ضوء المعايير العالمية: تصور مقترح". هدفت هذه الدراسة إلى وضع معايير لبرنامج إعداد المعلم في جامعة صنعاء بما يضمن تحقيق جودة الإعداد الشامل. واتبعت الدراسة مدخل المتابعة التحليلية للمستجدات والتجديدات التربوية، وكذلك الاطلاع على قائمة معايير المنظمات العربية والعالمية في مجال إعداد معلم المواد المنفصلة وخاصة مادتي الرياضيات والعلوم، ومن ثَمَّ وُضِعَ التصور المقترح.

دراسة علا عبد الرحيم أحمد سيد أحمد (٢٠٠٨) بعنوان: "تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة". وهدفت إلى وضع تصور مقترح لتطوير برامج كلية التربية في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية، ومن ثم وضع الآليات المطلوبة؛ لترجمة هذا التصور إلى واقع فعلي، وتألفت عينة الدراسة من مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات المصرية. وأشارت النتائج إلى نجاح الباحثة في وضع تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة مقسماً إلى قسمين؛ الأول: الخطوات الإجرائية لتطوير كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة. أما الثاني: فيرتبط بتقديم مجموعة من الأنشطة يمكن من خلالها تنفيذ الخطة.

دراسة جمال حمدان إسماعيل الهسي (٢٠١٢) بعنوان: "واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة". هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، وقد تبنت المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من الطلبة الخريجين (طلبة المستوى الرابع) في كليات التربية بجامعات قطاع غزة (جامعة الأزهر)، (الجامعة الإسلامية)، (جامعة الأقصى)، بالإضافة إلى أعضاء هيئة التدريس التربويين في كليات التربية بجامعات قطاع غزة (جامعة الأزهر)، (الجامعة الإسلامية)، (جامعة الأقصى). وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أهداف كليات التربية غير واضحة بالقدر الكافي، وعدم وجود رؤية موحدة لتلك الأهداف، كما أن سياسات وإجراءات قبول الطلبة في كليات التربية غير واضحة وغير محددة بالقدر الكافي، ضعف التوازن في جوانب الإعداد المختلفة، الموارد المادية محدودة وغير مستغلة بشكل جيد، محتوى المقررات الدراسية لا يلبي الاحتياجات المعرفية المعاصرة في المجالين: التربوي، والتخصصي بشكل جيد، ولا ينمي مهارات البحث العلمي والتعليم المستمر لدى الطلبة بالشكل المطلوب. أساليب التعليم والتعلم تقليدية وتميل – في معظمها– إلى المحاضرة، أساليب التقييم تعتمد على الاختبارات الكتابية بشكل أساسي، التدريب الميداني بحاجة إلى تطوير، أداء الطالب المعلم الوظيفي بحاجة إلى تطوير.

دراسة ولاء عبد الحميد السيد عبد الحميد (٢٠١٤) بعنوان: "تطوير برنامج إعداد معلم الرياضيات بكليات التربية في ضوء تكامل الجانب الأكاديمي والجانب التربوي وأثره على التحصيل والأداء التدريسي للطالب المعلم واتجاهاته نحو المهنة". هدف هذا البحث إلى تنمية التحصيل والأداء التدريسي

والاتجاه نحو المهنة للطالب المعلم "تخصص رياضيات" في ضوء تكامل الجانبين: الأكاديمي، والتربوي للإعداد. واقتصرت مجموعة البحث على عينة من الطلاب المعلمين بكلية التربية – جامعة عين شمس – تخصص رياضيات الفرقة الثالثة شعبة عامة عربي وإنجليزي، وتألفت العينة من ٦٦ طالبًا وطالبةً، وأُعِدَّتْ قائمة معايير تكامل بين الجانبين: التربوي، والأكاديمي للإعداد للطالب المعلم تخصص رياضيات، وفي ضوئها أُعدَّ البرنامج المقترح لإعداد معلم الرياضيات، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الوحدة المقترحة في ضوء معايير وأسس التكامل بين الجانبين: التربوي، والأكاديمي في تنمية التحصيل والأداء التدريسي لمعلم الرياضيات.

دراسة خميس محمد خميس (٢٠١٥) بعنوان: "تطوير برنامج إعداد معلم الجغرافيا بكليات التربية بمصر في ضوء نماذج التمكين الأخلاقي للمعلم". وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع برنامج إعداد معلم الجغرافيا في كليات التربية بمصر، ومدى قدرته على تحقيق أبعاد التمكين الأخلاقي للمعلم في برنامج إعداد معلم الجغرافيا بكليات التربية، وتحديد نماذج التمكين الأخلاقي، وتحديد الأطُر لتنمية التمكين الأخلاقي للمعلم. وتمثلت مجموعة الدراسة في تحليل واقع برنامج إعداد معلم الجغرافيا بكليات التربية (العريش – المنصورة – عين شمس – المنيا – مدينة السادات). وتم بناء معيار لتحليل واقع برنامج الإعداد في ضوئه للتأكد من فرضية البحث. وأكدت نتائج الدراسة عدم وضوح أهداف برنامج إعداد معلم الجغرافيا وتدريبه؛ فضلًا عن غياب نواتج التعلم الخاصة بالجوانب الأخلاقية، وقدمت الدراسة تصورًا لبرنامج إعداد معلم الجغرافيا بكليات التربية بما يضمن تحقيق كفاءة للمعلم الأخلاقية.

دراسة خالد خميس السر (٢٠١٥) بعنوان: "تطوير برنامج إعداد معلم الرياضيات في البلاد العربية وفلسطين في ظل مجتمع المعرفة". وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد معالم الإطار العام لبرنامج إعداد معلم الرياضيات في بلادنا العربية وفلسطين في ضوء سمات مجتمع المعرفة ومتطلباته التربوية. ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهجين: الوصفي، والاستشرافي. وتوصلت الدراسة إلى أن برنامج إعداد معلم الرياضيات في البلاد العربية وفلسطين لم يرتق إلى المستوى المطلوب. كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من سمات مجتمع المعرفة، وحددت المتطلبات التربوية لبرنامج إعداد معلم الرياضيات في ظل مجتمع المعرفة؛ ثم قدمت الدراسة رؤية جديدة لمكونات برنامج إعداد معلم الرياضيات الأربعة: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، وطرائق التدريس المبنية على التفاعل، واستخدام التكنولوجيا، والإبداع، والأنشطة: المعملية، والميدانية، وأساليب التقويم غير التقليدية.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية:

دراسة عبد الله سليمان البلوي Abdullah Suliman A. Albalawi (٢٠٠٧) بعنوان: "تقييم برنامج إعداد معلمي الرياضيات الجديد بكلية المعلمين بمكة المكرمة في المملكة العربية السعودية". هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مدى فاعلية برنامج معلمي الرياضيات ما قبل الخدمة الذين يتم إعدادهم للتدريس بالمرحلة الوسطى والثانوية من خلال تصورات الطلاب والهيئات التدريسية للبرنامج؛ وذلك لتحديد

نقاط القوة والضعف في البرنامج. واقتصرت عينة البحث على أعضاء هيئة التدريس و ١٧١ من الطلاب الذكور بكلية المعلمين بمكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية. واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأوضحت النتائج أن مستوى الرضا عن أهداف ومحتوى والتدريب الميداني بالبرنامج – إلى حد ما – كانت مقبولة، في حين أن استخدام المحاكاة والتكنولوجيا كان ضعيفًا، فضلًا عن ضعف تمويل مشاركة كلّ من: الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات العلمية.

دراسة روز جيلمور سكيبل Rose Gilmore-Skepple (٢٠١١) بعنوان: "تطوير الاستجابة الثقافية للمعلمين المرشحين للخدمة: الآثار المترتبة على برامج إعداد المعلم". هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء الكيفية التي تؤثر بها برامج توعية المعلم فيما يسمى بـ (التدريس المستجيب ثقافيًا Culturally responsive teaching) على ممارسات المعلم في الفصل. واتبع الباحث المدخل الكيفي ممثلًا في المقابلات شبه المنظمة والمجموعات المركزة، والمسوح. وتألفت العينة من ٨٢ من معلمي المرحلة الابتدائية، و ١١ معلمًا ممن يخضعون لدورات التأهيل المهني التي تُعد المعلمين للتفاعل مع الطلاب المتنوعين ثقافيًا. وكشفت الدراسة عن عديد من النتائج الرئيسة؛ أهمها: أن إعداد المعلمين "التحضير المهني"، له تأثير على استعدادهم لتعليم الطلاب المتنوعين ثقافيًا.

دراسة شيونج شيبي Xiong Xibei (٢٠١٥) بعنوان: "تطوير معلمي ما تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ما قبل الخدمة في في الكفاءات التعليمية بجامعة صينية عادية: دور قادة المناهج". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الكيفية التي تؤثر بها برامج إعداد المعلمين ما قبل الخدمة في تطوير كفاءات معلمي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ فضلًا عن التعرف على الكيفية التي يشكل بها قادة المناهج برامج إعداد المعلمين، والتعرف على دورهم في تطوير تلك البرامج. وطُبقت هذه الدراسة بجامعة مقاطعة قوانغشي Guangxi Normal University، واتبع الباحث المدخلين: الكمي، والكيفي معًا في تحقيق أهداف الدراسة؛ حيث اتبع التحليل الإحصائي للبيانات الكمية، بالإضافة إلى المقابلات النوعية، وتحليل الوثائق وتألفت العينة من ١٣ من قادة المناهج بالجامعة، بالإضافة إلى ١٢ معلمًا قبل الخدمة. وتوصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج؛ أهمها: أن قادة المناهج لهم تأثير كبير في تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناهج التعليمية.

دراسة جيريمي إدوارد غوينس Jeremy Edward Goins (٢٠١٧) بعنوان: "أفضل الممارسات في تطوير برنامج قيادة المعلمين". هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أفضل الممارسات التي يمكن أن تسهم في تطوير برنامج قيادة المعلم، واتبع الباحث المنهج الكيفي في الدراسة؛ عبر إجراء المقابلات النوعية الفردية، والجماعية بجنوب كاليفورنيا، وتوصلت النتائج إلى ١٣ ممارسةً من أفضل الممارسات دُمِجَتْ ببرامج إعداد المعلمين القياديين.

دراسة هيذر ووكر Heather E. Walker (٢٠١٨) بعنوان: "إعداد معلمي المستقبل لإدارة السلوك الصفي: تقييم الحزمة التعليمية باستخدام محاكاة الواقع المختلط". هدفت هذه الدراسة إلى سد

الفجوة بين إعداد المعلمين لإدارة الفصول الدراسية ما قبل الخدمة، وما يفعلونه بمجرد دخولهم لمجال التدريس بعد التخرج من كليات التربية. واتبع الباحث المنهج المختلط القائم على إجراء دراسة شبه تجريبية لتقييم أثر استخدام حزمة تعليمية لتطوير أداء المعلمين في أثناء الخدمة، فضلًا عن الدراسة النوعية من خلال مقابلات شخصية مع المعلمين خريجي برامج إعداد المعلم؛ للوقوف على احتياجاتهم التدريبية، وأظهرت النتائج الأثر الإيجابي لتلك الحزمة في تطوير قدرات المعلمين لإدارة السلوكيات الصفية داخل فصولهم.

يتضح من عرض الدراسات السابقة التي تناولت تطوير برامج إعداد المعلم العربية، والأجنبية على حد سواء ما يلي:

- ✓ تطوير برامج إعداد المعلم قضية مستمرة في كل العصور ،فنجد دراسات تناولت تلك القضية في القرن الماضي وحتى الوقت الراهن؛ سواء كانت عربية، أو أجنبية؛ الأمر الذي يشير إلى ضرورة التطوير المستمر لتلك البرامج لتلاحق المتغيرات العالمية والتكنولوجية المتسارعة، وعدم الركون لشكل ومحتوى واحد لبرامج إعداد المعلم لفترات طويلة دون إحداث تغييرات، أو تطوير يتناسب وتلك المستجدات على الساحتين: العربية، والعالمية.
- ✓ تنوعت مداخل تطوير برامج إعداد المعلم ما بين التطوير استنادًا للمعايير العالمية، أو التكامل بين الجانبين: الأكاديمي، والتربوي، إلاَّ أن أغلبها تناول التطوير في ضوء معايير الجودة الشاملة، ومجتمع المعرفة.
- ✓ لم تتجاهل أيضًا الدراسات تطوير الجانب المرتبط بقيم واتجاهات المعلم، فتناولت التطوير في ضوء التمكين الأخلاقي انطلاقًا من مبدأ التطوير المتكامل لشخصية المعلم بكافة جوانبها.
- ✓ ركزت الدراسات الأجنبية على الجانب الثقافي، والقيادي للمعلم، وطورت برامجها في ضوئهما، ولم تتجاهل أيضًا تطوير السلوك الصفي للمعلم.
- ✓ لم تستند أي دراسة سابقة عربية في تطوير برامج إعداد المعلم لمدخل التخطيط الاستراتيجي بهدف تحقيق الإصلاح الشامل لتلك البرامج في المستقبل؛ الأمر الذي يجعل البحث الحالي – على حد علم الباحثة – رائدًا في استخدام مدخل التخطيط الاستراتيجي في تطوير برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية.

وننتقل الآن إلى تناول المتغير الثاني الرئيس في البحث، وهو التخطيط الاستراتيجي؛ من حيث: استخدامه كمدخل بتطوير المناهج والبرامج، و مفهوم التخطيط الاستراتيجي في مجال التربية، وخصائص وعمليات التخطيط الاستراتيجي، ونماذج التخطيط الاستراتيجي، وعناصره، والدراسات السابقة المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي.

(٢) التخطيط الاستراتيجي:

صار التخطيط في وقتنا الحاضر عملية أساسية لا غنى عنها في تحقيق أهداف التنمية في أي مجال من المجالات، وبما أن التربية تُعد مجالاً أساسيًا لتقدم الأمم؛ سواء في العالم النامي، أو المتقدم؛ تحقيقًا لأهداف التنمية الاقتصادية، والاجتماعية؛ فقد برز دور التخطيط الاستراتيجي في هذا المجال.

ويقول دانييل ابنر Daniel Ebner (15 : 2012): "إذا فشلت في التخطيط فأنت تخطط للفشل If you are failing to plan, you are planning to fail"، كما يؤكد أن عملية التخطيط الاستراتيجي لا تقتصر على التخطيط للمستقبل فحسب؛ فهي أكثر من توقع المستقبل والاستعداد له. ويعني ذلك أيضًا أن بعض جوانب المستقبل قد تتأثر – بل تتغير– بما يحدث في الوقت الراهن . وبالتالي فالتخطيط الاستراتيجي لا يزال تصورًا للمستقبل فحسب، فيتضمن تحديد أهداف وغايات واضحة؛ فضلًا عن تحديد كيفية الوصول إليها خلال فترة زمنية محددة. ويجب أن تكون الأهداف واقعية وموضوعية ويمكن تحقيقها ، وأن تُطور الخطة الاستراتيجية مع وضع الخلفية المستقبلية في الحُسبان.

وليس بحديثٍ على مجال المناهج وطرائق التدريس استخدام التخطيط الاستراتيجي كمدخل لإصلاح وتطوير البرامج والمناهج الدراسية؛ فمنذ عام ١٩٨٧ استخدم جوردون كويلتي Gordon Cawelti (1 : 1987) التخطيط الاستراتيجي في تطوير المناهج مؤكدًا أنه عملية مصممة بشكل متعمد لمساعدة القادة التربويين في تصور أنواع البرامج التي يرغبون في تشكيلها لخدمة طلابهم؛ حيث يسعى التخطيط الاستراتيجي للاستجابة لمجموعة من العوامل التي تحدد الاتجاهات التي يجب على المدارس أن تتبناها في التخطيط للمستقبل. وبما أن تخطيط المناهج أيضًا عملية مستمرة فيجب أن تكون البرامج الدراسية ومناهجها مستجيبة للتغيرات التي يمكن أن تحدث في المجتمع، وتنوعها وفقًا لخصائص المتعلمين، وحداثة المعرفة في المجالات الدراسية المختلفة. وبالتالي يوفر مدخل التخطيط الاستراتيجي سياقًا للاستجابة لكل هذه الاحتياجات. وتتضمن عملية التخطيط الاستراتيجي في مجال المناهج:

١. تحليل القوى: الاجتماعية، والاقتصادية، والديموغرافية، والسياسية التي تؤثر في المدارس.
٢. تحديد الاحتياجات، أو نقاط الضعف في البرامج الدراسية الحالية للمدارس.
٣. تشخيص مدى جودة البرامج المدرسية.
٤. وضع بيان بالمهمة المطلوبة.
٥. إنشاء خطط عمل لتحقيق الأهداف المحددة . ويمكن أن تتضمن خطط العمل تغيير التنظيم المدرسي، وتطوير منهج لإعداد الطلاب للمستقبل، وتحسين التعليم، أو اتخاذ قرار بشأن الخطوات التي يجب اتخاذها، واستخدام التكنولوجيا التعليمية بشكل أكثر فاعلية.

وقد أكد يحيي بن سعود السليمي (٢٠١١) أن التخطيط – بشكله العام– يختلف عن التخطيط الاستراتيجي، في أن التخطيط بوجهه العام يعنى بحصر الموارد والجهود الخاصة بالمؤسسة، وتوظيفها بما يخدم الأهداف المتوافقة مع السياسات التي تنتهجها المؤسسة في المستقبل، فيما يُعني التخطيط الاستراتيجي

بتحديد الطريق الذي ينبغي على المؤسسة المعينة أن تسلكه في مسيرة عملها من خلال تبني آليات وطرائق واضحة، وأكثر تدقيقًا؛ لتنتقل من وضعها الحالي إلى وضع جديد في المستقبل يتوافق مع التطورات الحاصلة في المجالات المختلفة.

واتفق معه هويت ليكروي Hoyt LeCroy (40 : 1999) مؤكدًا أن تطوير أي برنامج دراسي في ضوء خطة استراتيجية يجب أن يقوم على أساس التقويم ويراعي ما يلي:

- تقييم المرافق، وأعضاء هيئة التدريس، وغيرها من العناصر، وجدولة البيانات.
- تقييم فعالية المناهج.
- تفسير البيانات وكتابة الأسباب المنطقية لاحتماليات النجاح، أو معوقاته.
- وضع خطة لسد العجز، والقضاء على ما ظهر من معوقات، وصعوبات قائمة على أدلة منطقية.
- كتابة التقرير النهائي وصوغ الخطة الاستراتيجية التي تتضمن تطوير البرنامج الدراسي.

وأشار حسن مختار حسين (٢٠٠٢ : ١٥٩) إلى أنه بُدءَ في استخدام التفكير الاستراتيجي في مجال التربية في نهاية الثمانينيات من القرن العشرين، ومن أهم مبررات ظهوره كثرة العوامل البيئية في محيط نظام التعليم الجامعي، وتباينها، واعتماد كلٍّ منها على الأخرى، وازدياد النقد الموجه لنماذج التخطيط التي سادت في مرحلة "التنوع، والنوعية" وخاصة التخطيط طويل المدى. فمع تحرك هذا التعليم من مرحلة النمو والتوسع في نهاية الستينيات إلى مرحلة الاضطراب في منتصف السبعينيات؛ لم تستطع مداخل التخطيط المركزي، والتخطيط طويل المدى مواجهة التعقيدات الكثيرة التي صاحبت التغيرات التي تحدث في البيئة، ومن هنا كانت الحاجة إلى نمط من التخطيط يستجيب لحساسية التعليم الجامعي الكبيرة للمتغيرات التي تحدث في البيئة.

وهنا أكدت ليندا باركر غيتس Linda Parker Gates (6 : 2010) أنه من المهم عند التفكير في التخطيط الاستراتيجي أن نفكر بتسلسل هرمي تنظيمي؛ سواء من حيث كيفية تطبيق الاستراتيجية على المنظمة أو البرنامج، أو من حيث الأدوار، ومسؤوليات التخطيط.

كما أوضح همام بدراوي زيدان (١٩٩٥ : ٤٣) أن التخطيط الاستراتيجي بدأ في المجال الاقتصادي منذ بداية السبعينيات، وبدأ يخطو خطواته الأولى في مجال التربية مع نهاية عقد الثمانينيات وبداية التسعينيات؛ بسبب تزايد العقبات والمشكلات المرتبطة بالبيئة الخارجية للمؤسسات، وعدم استقرارها، وصعوبة التنبؤ بعناصرها، وزيادة معدلات التغير والتحول فيها.

وبناءً على ما سبق اتخذت الباحثة من التخطيط الاستراتيجي مدخلًا للإصلاح المستقبلي الشامل لبرنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية، وليس بغريب على مجال المناهج – كما يعتقد البعض – استخدام التخطيط الاستراتيجي في تطوير البرامج والمناهج، فهذا المدخل ليس حكرًا على الدراسات المرتبطة بالتربية المقارنة، أو أصول التربية؛ فمنذ عام ١٩٨٧ أُستُخْدِمَ هذا المدخل في الغرب؛

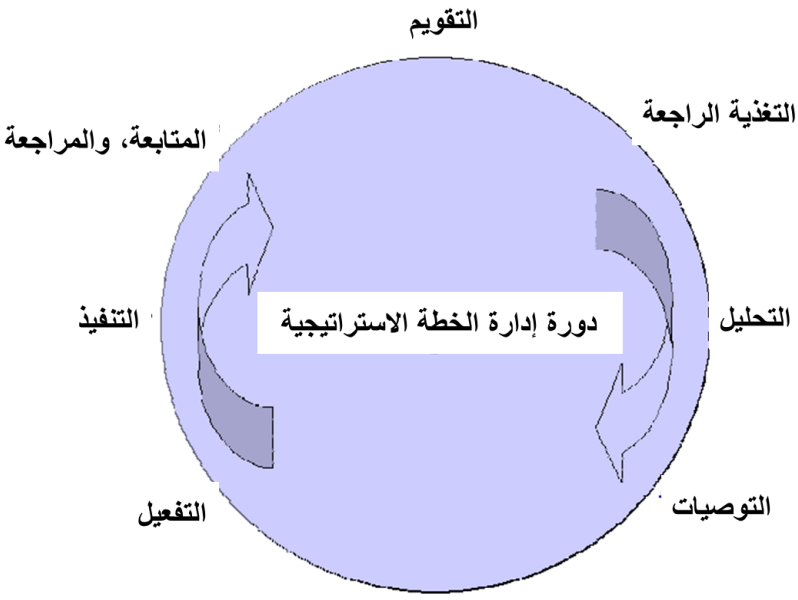
لإصلاح المناهج، وتطويرها الأمر الذي يعطي البحث الحالي الضوء الأخضر في وضع خطة استراتيجية لإصلاح وتطوير برنامج إعداد معلم التاريخ، ومحاولة سد الفجوات وجوانب القصور في البرنامج الحالي.

أ) مفهوم التخطيط الاستراتيجي في مجال التربية:

عرّفه حسن مختار حسين (٢٠٠٢ : ١٦٩) بأنه: "منهج نظامي يستشرف آفاق المستقبليات التربوية والمحتملة والممكنة، ويستعد لمواجهتها بتشخيص الإمكانات المتاحة، والمتوقعة، وتصميم الاستراتيجيات البديلة، واتخاذ قرارات عقلانية بشأن تنفيذها، ومتابعة هذا التنفيذ".

كما عرّفته نبيلة بنت عبد الله المصطفى (٢٠٠٤ : ٢١) بأنه: "مجموعة من العمليات التي تبدأ برسم الصورة التي تحددها المؤسسة من خلال ما تطمح أن تكون عليه في المستقبل، ثم تحدد الأهداف الاستراتيجية التي تساعدها في تحقيق هذه الصورة، ومن ثم تحدد الوسائل والاستراتيجيات الكفيلة بتحقيق هذه الأهداف بعد دراسة المعطيات، وتحديات البيئة الداخلية، والخارجية؛ وبذلك فإن القرارات التي تُتَّخَذْ يجب أن تكون مدروسة بشكل جيد لضمان تحقيق الأهداف المرسومة بالجودة المطلوبة، وبأقل تكلفة، وضمان استمراريتها".

وعرّفه غوانغ تشول تشانغ Gwang-Chol Chang (2006 : 4-6) بأنه كان في الماضي مرادفًا للتخطيط طويل المدى، إلَّا أنهما يختلفان عن بعضهما البعض في أن التخطيط بعيد المدى يفترض أن البيئة مستقرة، بينما يفترض التخطيط الاستراتيجي أن النظام يجب أن يستجيب لبيئة ديناميكية ومتغيرة. وبالتالي يُقصد بمصطلح "التخطيط الاستراتيجي" الخطة الاستراتيجية (الشاملة، الكلية، المدروسة أو الأساسية)، وبالتالي تتمثل دورة إدارة الخطة الاستراتيجية في النقاط التي يوضحها الشكل التالي:



شكل رقم (٢):

دورة إدارة الخطة الاستراتيجية

المصدر : Chang, G. C., 2006 : 6

وعرفه المعهد الدولي للتخطيط الاستراتيجي التابع لمنظمة اليونسكو International Institute for Educational Planning (2010 : 9) بأنه: "ذلك النوع من التخطيط الذي يعتمد على تشخيص الوضع الراهن، بالاعتماد على التحليل النقدي لحالة ووظائف ونتائج برنامج أو نظام تعليمي ما؛ بهدف تحديد نقاط القوة والضعف، ويترتب على ذلك:

- ✓ تحديد أهداف، وغايات السياسات ذات الصلة، واختيار البرامج التعليمية المناسبة ذات الأولوية.
- ✓ توفير المؤشرات الأساسية اللازمة لمراقبة تنفيذ الخطة لاحقًا".

وعرّفه سالم بن محمد بن عامر الحجري (٢٠١١ : ١٧) بأنه: "ذلك النوع من التخطيط المستقبلي الذي يراعي ما يحيط بالمؤسسة من قوى وعوامل خارجية بكونها أكثر تأثيرًا في قوتها من القوى، والعوامل المؤسسية، وعناصرها البيئية خارج المؤسسة؛ بما يسهم في إمكانية اكتشاف الفرص، واستطلاعها، والإمكانات الجديدة المختلفة، والمتاحة لمستقبل المؤسسة".

يمكننا أن نستخلص من التعريفات السابقة لمفهوم التخطيط الاستراتيجي أنه يقوم على التحليل الداخلي والخارجي لبيئة البرنامج أو الظاهرة موضوع الدراسة؛ للاستفادة من الفرص المتاحة للتقليل من التهديدات. ومن ثم يمكن تحقيق التكيف مع البيئة الخارجية، وتقويمها بطرائق علمية مستمرة تمكننا في النهاية من بناء خطة استراتيجية قابلة للتنفيذ. كما أنه منهج ديمقراطي يتمثل في دعوته لكل أعضاء المؤسسة للمشاركة في عملية التخطيط بمراحلها كافة؛ حيث إنه يساعدنا في امتلاك خاصية الإنذار والمرونة في ضوء ما يتيحه من بدائل؛ فضلًا عن قدرته على استيعاب ما يمكن أن يطرأ من تغيرات على عناصر البيئتين: الداخلية، والخارجية للبرنامج قصد التطوير، كما يتيح للمخططين ألا يكتفوا بدور أصحاب رد الفعل لما يفاجأون به من تغيرات إنما يساعدهم في امتلاك القدرة على المبادرة، والإيجابية.

ويُعرّف التخطيط الاستراتيجي إجرائيًا في البحث الحال بأنه: "ذلك النوع من التخطيط الذي يُحلل – في ضوئه – الوضع الراهن لبرنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية، بما يحويه من عناصر للبيئة الداخلية؛ للوقوف على جوانب القوة Strength، والضعف Weaknesses ، والبيئة الخارجية؛ للوقوف على الفرص Opportunities التي يمكن الإفادة منها لتفعيل البرنامج، والتهديدات Threats التي تحد من هذه الإفادة؛ وذلك بهدف وضع خطة استراتيجية للتطوير الشامل لبرنامج إعداد معلم التاريخ بما تتضمنه من رؤية ورسالة، وأهداف، وقيم استراتيجية، والخطة التنفيذية للتطوير، ومتطلبات تنفيذها".

ب) خصائص التخطيط الاستراتيجي، وعملياته:

حدد سالم بن محمد بن عامر الحجري (٢٠١١: ١٥) **مجموعة من الخصائص** التي تميز التخطيط الاستراتيجي عن غيره من الأنواع الأخرى كما يلي:

١. يتميز بالديناميكية، والتغيير المستمر، والتفاعل مع بيئته الخارجية غير المستقرة مع افتراض اتباع المؤسسة للنظام المفتوح.

٢. يركز على العمليات الكفيلة بانجاز الأهداف.
٣. عقلاني؛ لأنه يعنى بالجوانب العقلانية، والناتجة عن الطبيعة المتغيرة للبيئة المحيطة.
٤. يركز على البيئتين: الخارجية، والداخلية، وعلى المعلومات الكمية والكيفية، مع الاهتمام بالإسهام الواسع في عملية التخطيط من عدد كبير من أفراد المؤسسة.
٥. يستخدم الاتجاهات الحالية والمستقبلية لاتخاذ قرارات تتعلق بالحاضر والمستقبل.
٦. يركز على الابتكار، والإبداع، والحدس؛ أي فن التخطيط، والإدارة، وصناعة القرار.

ودعمته ليندا باركر غيتس Linda Parker Gates (3 : 2010) مؤكدة أن التخطيط الاستراتيجي ذو طبيعة اتجاهية إصلاحية Directional in nature؛ فهو يقوم – في الأساس– على تحليل الوضع الراهن، إلاَّ أن الخطة الاستراتيجية لا تتوقف عند تدعيم الوضع القائم فحسب؛ بل تُوجَّه أيضًا لإحداث تغيير إصلاحي من نوع ما.

وقد أكد حسام الدين السيد محمد (٢٠١١ : ٦٠–٦١) أن التحليل الاستراتيجي نقطة مهمة وعميقة الأثر في التخطيط الاستراتيجي؛ وذلك لتحقيق الفهم الشامل لبيئة المنظمة التي تعمل في إطارها وتتأثر بمتغيراتها، ويتضمن التحليل الاستراتيجي فهم القوى والعوامل والمتغيرات البيئية المؤثرة في تحقيق المنظمة لأهدافها، وتحديد سُبل التعامل الملائم مع هذه المتغيرات للاستفادة منها، وتوجيهها في صالح المنظمة، ويعتمد على التحليل الرباعي SOWT Analysis ، والذي يتضمن نقاط القوة Strengths ونقاط الضعف Weaknesses في البيئة الداخلية، والفرص Opportunities، والتهديدات Threats في البيئة الخارجية، ومن ثم تعظيم نواحي القوة والفرص، ومعالجة جوانب الضعف وتقليل التهديدات. ويتم ذلك التحليل على جانبين:

- **تحليل متغيرات البيئة الداخلية:**

تهدف هذه الخطوة إلى التحديد الدقيق لجوانب القوة والضعف، حيث تمثل جوانب القوة تلك المزايا والقدرات والموارد التي تمتلكها المؤسسة التعليمية، والتي تساعدها في تحقيق أهدافها، والوفاء باحتياجات عملائها، واكتساب ثقة الأطراف المعنية؛ أما جوانب الضعف فتمثل نواحي القصور في الموارد، والقدرات التنظيمية التي تعوق تحقيق الأهداف.

- **تحليل متغيرات البيئة الخارجية:**

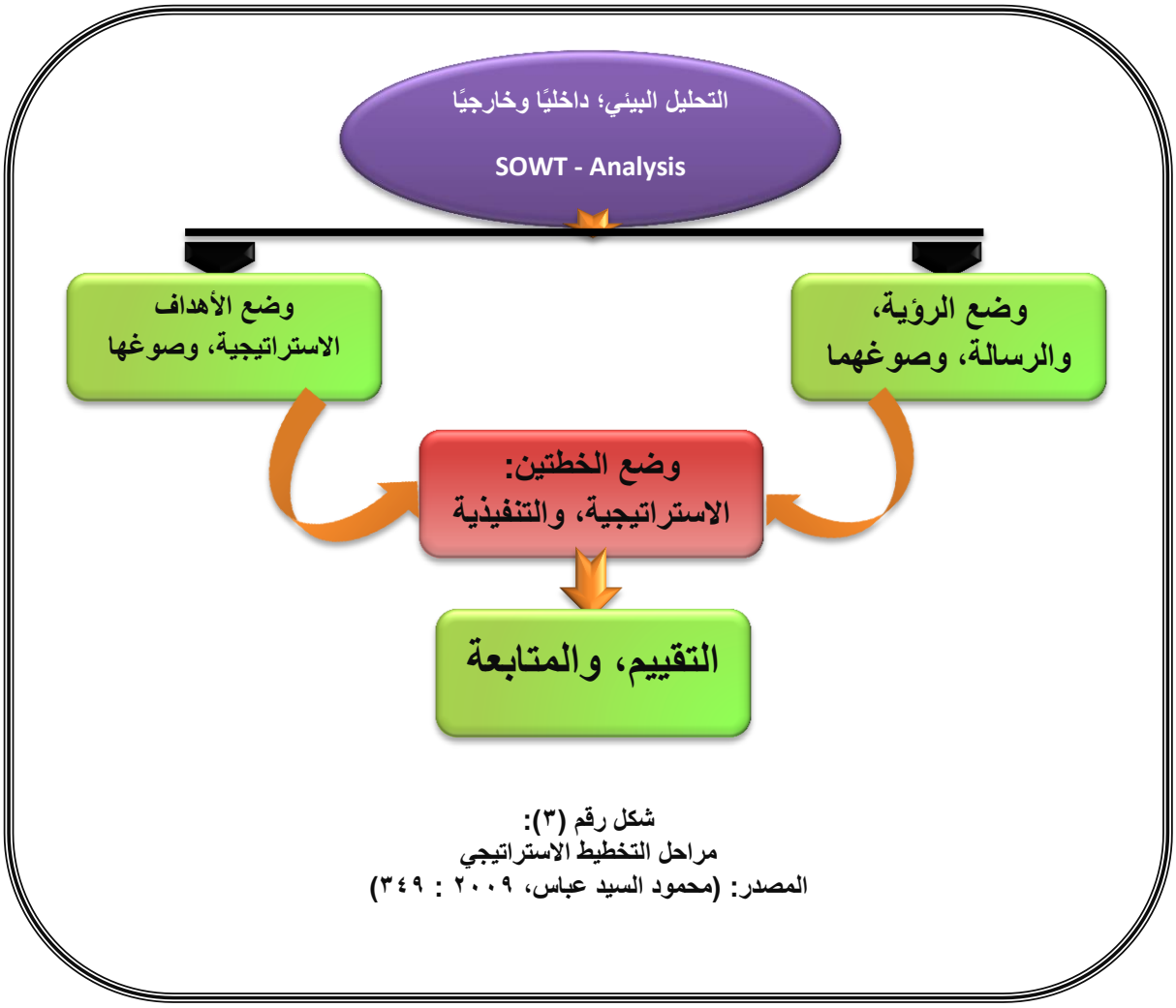
تتعلق هذه الخطوة باستكشاف الفرص المتاحة، والتهديدات المحتملة التي يمكنها أن تؤثر في الوضع الاستراتيجي، والتنافسي للمؤسسة، وتمثل الفرص تجمع لعدد من الظروف المواتية لإحداث تحسن في الأحوال القائمة لخلق مزايا تنافسية؛ أما التهديدات فتتمثل في الاضطرابات او المشكلات التي قد تنشأ عن تغيرات مواتية في الظروف البيئية، والتي ينبغي تفاديها.

واتفق معه واين جريتزكي Wayne Gretzky (2010 : 92) مؤكدًا أن التحليل الرباعي SOWT Analysis يعني فحص نقاط القوة والضعف الداخلية لمنظمة أو برنامج ما، وفرصها للنمو والتحسين، والتهديدات التي تعترضها في البيئة الخارجية، وتهدد نجاحها، وبقائها.

في حين حدد همام بدراوي زيدان (١٩٩٥ : ٤٩) عمليات التخطيط الاستراتيجي، وإجراءاته على النحو التالي:

١. التخطيط (الإعداد للخطة) Planning to plan.
٢. تحديد القضايا والأهداف، وتقدير احتياجاتهما Focused Issues Assessment.
٣. المسح والفحص البيئيين Environmental Scanning.
٤. تصميم بدائل وصور المستقبلات المحتملة (السيناريوهات).
٥. وضع خطط تنفيذ السيناريوهات Setting St. Planning.

ويوضح محمود عباس السيد (٢٠٠٩ : ٣٤٩) مراحل التخطيط الاستراتيجي بصورة أكثر وضوحًا في الشكل التالي:



شكل رقم (٣):
مراحل التخطيط الاستراتيجي
المصدر: (محمود السيد عباس، ٢٠٠٩ : ٣٤٩)

وعرضت كلّ من: ميكايلا بلاهوفا Michaela Blahová، و أدريانا كنبكوفا Adriana Knápková (2010 : 62) خصائص الخطة الاستراتيجية في أي مجال كان، على النحو التالي:

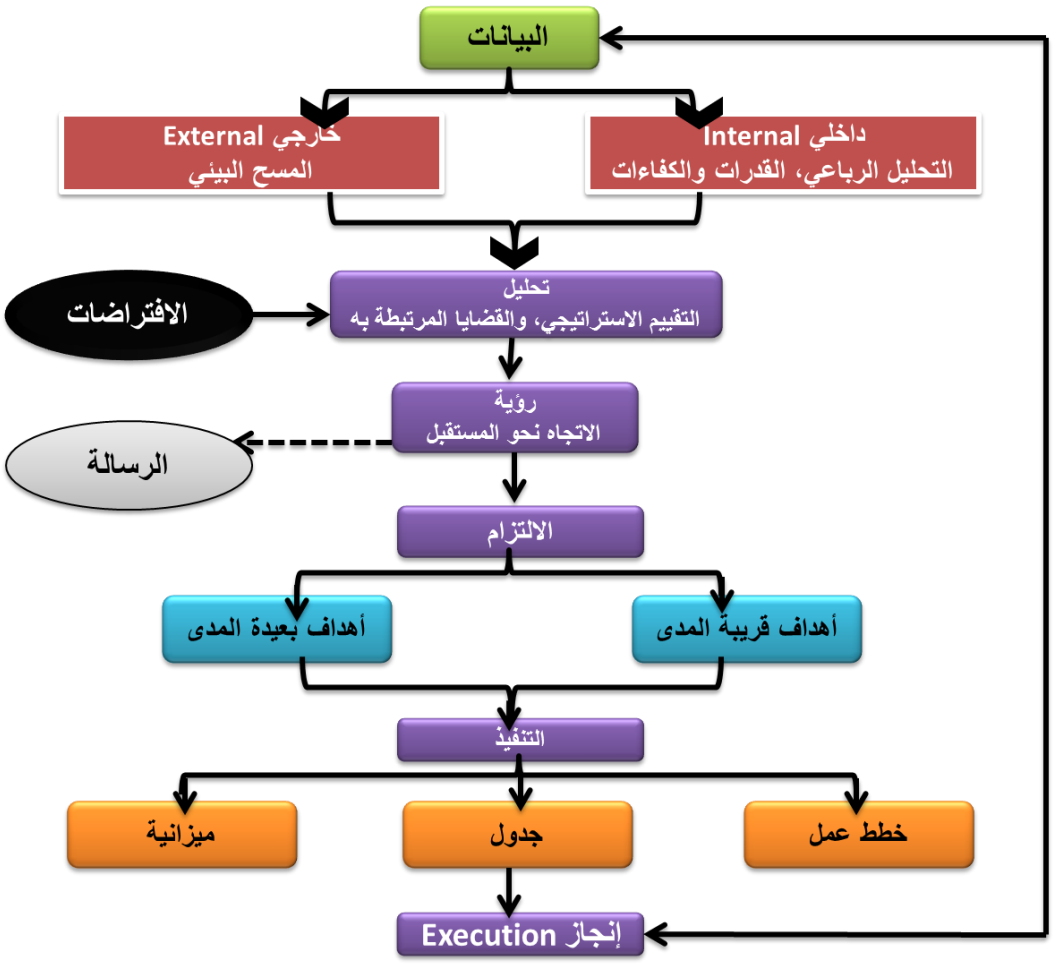
- تعتمد الاستراتيجية الفعالة على البحث المستمر عن ميزة جديدة، وإنتاج كفاءات جديدة.
- الاستراتيجية إجراء، وليست وصفًا للعمل؛ أي أن استراتيجيتها ما تفعله المؤسسة، وليس ما تقوله.
- التنظيم والاستراتيجية مترابطان ومتبادلان.
- يجب أن تتضمن الاستراتيجية تغييرًا في عمليات البرنامج المستهدف تطويره، وليس في مخرجاته فحسب؛ أي التجديد والتطوير المستمرين في كافة جوانب البيئة الداخلية.
- المستفيد هو محرك الاستراتيجية، ومصدر التحقق من نجاحها، وقياس الجودة والابتكار والمعرفة.
- الاستراتيجية طويلة الأجل، لا تستند إلى توقعات دون أدلة على إمكانية تحقيقها.

وبالتالي تُعَرّف الباحثة التحليل الرباعي SOWT Analysis إجرائيًا في البحث الحالي بأنه: "أول مراحل التخطيط الاستراتيجي لبرنامج إعداد معلم التاريخ، ومن متطلباته التحديد المدقَّق لعناصر البيئة الداخلية وقوفًا على جوانب القوة والضعف، والبيئة الخارجية؛ للوقوف على الفرص والتحديات؛ وذلك في ضوء آراء الفئات المعنية بتنفيذ البرنامج، ويلي ذلك إعداد مصفوفة التحليل الرباعي للبيئتين: الداخلية، والخارجية لبرنامج إعداد معلم التاريخ".

٧. نماذج التخطيط الاستراتيجي، وعناصره:

هناك عديدٌ من النماذج التي يمكن أن يحتذى بها عند وضع الخطة الاستراتيجية في أي مجال من المجالات نعرض بعضها فيما يلي:

حدد كلّ من: ثانوس كريماديس Thanos Kriemadis، وإيلينا ثيكو Elena Theakou (2007: 34) مجموعة من الإجراءات لوضع خطة استراتيجية بطريقة محكمة يوضحها الشكل التالي:



شكل رقم (٤)

إجراءات التخطيط الاستراتيجي

المصدر: Kriemadis, T. & Theakou, E., 2007 : 43

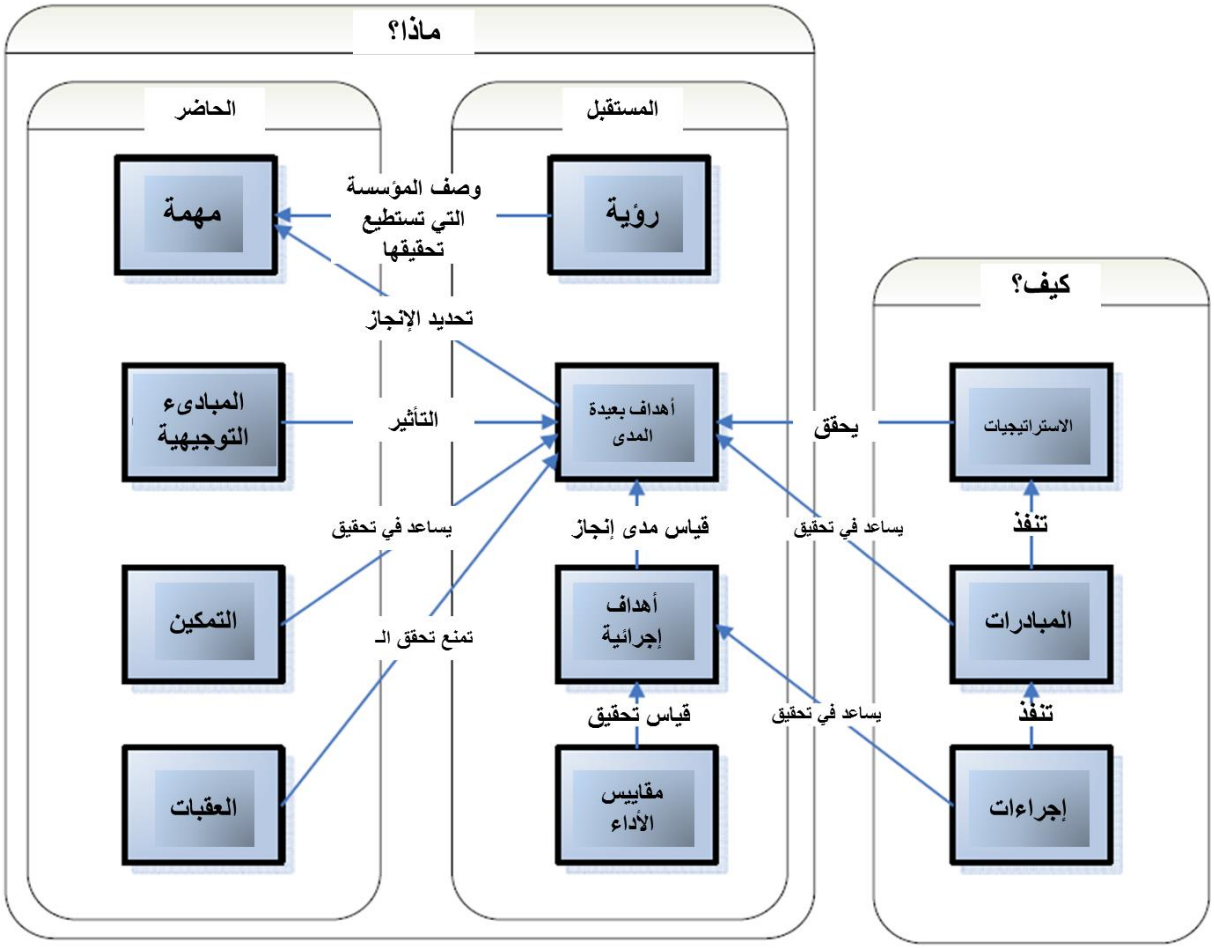
في حين فصل نموذج تشن شو هيسيانا Chen Shu-Hsianga وآخرين (2015 : 3712) خطوات عملية التخطيط الاستراتيجي في النموذج التالي:

شكل رقم (٥)

نموذج عمليات التخطيط الاستراتيجي Strategic Planning Process Model

المصدر: Hsianga, C. S. et.al, 2015 : 3712

ووضعت ليندا باركر غيتس Linda Parker Gates (2010 : 4) نموذجًا آخر يبين عناصر الخطة الاستراتيجية النموذجية، وعلاقة تلك العناصر ببعضها البعض، يوضحها الشكل التالي:



شكل رقم (٦)

عناصر الخطة الاستراتيجية النموذجية، وعلاقاتها مع بعضها البعض

المصدر: Gates, L. p., 2010 : 4

ويمكننا أن نستخلص من عرض بعض نماذج التخطيط الاستراتيجي السابقة أن استخدام التخطيط الاستراتيجي – كمدخل إصلاحي للتغيير – مهم جدًا لتنظيم التفكير، والتواصل بين الفِكرْ. فتتضمن الخطة الاستراتيجية عناصر تصف الحالة الراهنة لبرنامج أو مؤسسة ما، وتطلعاتها، ونواياها المستقبلية، ونهجًا للمضي نحو الأمام.

ومهما تعددت نماذج التخطيط الاستراتيجي؛ فإن هناك مجموعةً من العناصر، والمكونات التي يمكن أن نستخلصها، ولابد أن تتوافر في أي نموذج للتخطيط الاستراتيجي، هي على النحو التالي:

- **الرؤية Vision**: وتُعد المثل الأعلى الذي ننوي اتباعه، وهو يربط البرنامج المطور بالمستقبل، من خلال تحديد خطوات التنفيذ الناجح؛ أي تحدد ما يمكن تحقيقه في البيئة الأوسع إذا ما قام كل فرد بدوره على أكمل وجه.

- **أهداف بعيدة المدى Goals**: وهي أهداف واسعة، وقابلة للقياس، و تدعم إنجاز مهمة ما.
- **أهداف إجرائية Objectives**: أهداف أقل عمومية، ومحددة، وقابلة للقياس، وتصف مستوى معين من الأداء يشير إلى إنجاز ما.
- **المبادىء التوجيهية Guiding Principles**: أي نوايا طويلة الأجل تستخدم لتشكيل الاستراتيجية الخاصة ببرنامج أو مؤسسة ما، وتتضمن القيم التي قد تفرضها الخطة الاستراتيجية على النحو الذي يحقق أهدافها.
- **العوامل المساعدة Enablers**: وتتضمن الشروط الخارجية، أو نقاط القوة التنظيمية التي تسهل تحقيق الأهداف.
- **العقبات Barriers**: هي شروط خارجية، أو نقاط ضعف تنظيمية (داخلية) قد تعوق قدرة البرنامج على تحقيق بعض أهدافه.
- **الخطة Strategy**: عبارة عن مدخل مشتق من أهداف البرنامج المطور، يدعم رؤيته، ويأخذ في الحسبان العوامل التمكينية، والحواجز التنظيمية، ويدعم المبادىء التوجيهية.
- **الخطة الاستراتيجية Strategic Plan**: وهي الوثيقة التي تمثل ناتج التخطيط الاستراتيجي.
- **المبادرة Initiative**: تشمل الاجراءات التي يمكن عبرها تنفيذ الخطة الاستراتيجية.
- **الأنشطة Actions**: خطوات محددة لتحقيق مجموعة من الأهداف مقيدة بجدول زمني.
- **مقاييس الأداء Performance Measures**: تصف مستوى الأداء المرتبط بكل هدف.

وانطلاقًا مما تقدم تُعَرّف الباحثة الخطة الاستراتجية لتطوير برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: "وثيقة تحوي ناتج عملية التخطيط الاستراتيجي من خطط تتضمن كلًّا من: الرؤية، والرسالة، والأهداف، والقيم، وخطة التطوير بما تشمله من أنشطة وعمليات تنفيذية تفصيلية تتضمن كافة الأنشطة والإجراءات المرتبطة بتنفيذ أهداف الخطة الاستراتيجية المقترحة، والتوقيتات الزمنية بشكل مدَقَّق، مع تحديد الجهات والمراكز المسؤولة عن تنفيذها لمدة ٥ سنوات قادمة".

الدراسات السابقة المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت التخطيط الاستراتيجي في مجال التربية، نعرضها على النحو التالي:

أولًا الدراسات العربية:

دراسة حسن مختار حسين (٢٠٠٢) بعنوان: "تصور مقترح لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي المصري". وهدفت هذه الدراسة الوصول إلى التصور المقترح لكيفية تطبيق هذا الأسلوب التخطيطي في التعليم الجامعي المصري، ودار البحث في مجمله حول كيفية تطبيق التخطيط

الاستراتيجي في نظام التعليم الجامعي دون الخوض في مدخلات هذا النظام. واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، ووُضِعَ في النهاية التصور المقترح.

دراسة محمود السيد عباس (٢٠٠٩) بعنوان: "التخطيط الاستراتيجي كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي". وهدفت هذه الدراسة إلى:

- توضيح مفهوم التخطيط الاستراتيجي، وأهميته، وفوائده، والفرق بينه وبين التخطيط التقليدي الذي يُستخدم حاليًا في مؤسسات التعليم الجامعي.
- توضيح العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي كمدخل، وبين الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم الجامعي.
- شرح مراحل استخدام التخطيط الاستراتيجي كمدخل وأسلوب للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم الجامعي التي تسعى للحصول على الجودة والاعتماد.

وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بوصفه أكثر المناهج مناسبةً لطبيعة هذه الدراسة، وتوصلت إلى وضع خطة استراتيجية مقترحه للحصول على الاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي.

دراسة شيرين عيد مرسي (٢٠١٢) بعنوان: "التخطيط الاستراتيجي لبرامج تعليم الكبار في ضوء متطلبات التنمية المستدامة". هدفت هذه الدراسة إلى محاولة وضع خطة استراتيجية مقترحة للهيئة العامة لتعليم الكبار في ضوء متطلبات التنمية المستدامة. واتبعت الباحثة المنهج الوصفي وأحد الأساليب الرئيسة للتخطيط وهو أسلوب التحليل البيئي SOWT Analysis ، لتحديد البدائل الاستراتيجية المختلفة، والمقارنة بينها، واختيار أنسبها. وتوصلت الدراسة إلى أن الأوضاع المجتمعية للبيئة الحاضنة للهيئة العامة لتعليم الكبار لها عديد من الانعكاسات تمثلت في كثير من نقاط الضعف والتحديات، وبعض نقاط القوة والقليل من الفرص، وبالتالي يتضح أن بيئتي الهيئة العامة لتعليم الكبار الداخلية، والخارجية غير مهيأتين، وغير دافعتين للقيام بدورها في ضوء متطلبات التنمية المستدامة، ومِنْ ثَمَّ تلبيتها. وأخيرا قامت الدراسة بوضع خطة استراتيجية لتطوير برامج تعليم الكبار؛ في ضوء متطلبات التنمية المستدامة.

دراسة رائد عبد الرحمن عبد الله ظاهر (٢٠١٦) بعنوان: "درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بتطوير التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية: جامعة القدس المفتوحة دراسة حالة". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي بجامعة القدس المفتوحة وعلاقته بتطوير التعليم الإلكتروني، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته مثل هذا النوع من الدراسات، وبلغ مجتمع الدراسة (١٩٩) موظفًا من الموظفين في الوظائف العليا بالجامعة، وقام الباحث باستخدام استبانتين؛ الأولى مكونة من ٥٧ فقرة؛ لقياس درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي؛ أما الثانية مكونة من ١٥ فقرة؛ لقياس درجة تطوير التعليم الإلكتروني. وتوصلت النتائج لوجود علاقة ارتباطية بين

متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة جامعة القدس المفتوحة للتخطيط الاستراتيجي، ومتوسط تقديراتهم لدرجة تطوير التعليم الإلكتروني.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية:

دراسة دون جون ماكمين Don John McMinn (١٩٨٠) بعنوان: "تطوير نموذج تخطيط استراتيجي قابل للتطبيق في برامج الموسيقى بمؤسسات التعليم العالي". هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الجوانب التي تؤثر على عملية التخطيط لإدارة برنامج الموسيقى في مؤسسات التعليم العالي، ووضع نموذج يتضمن المفهومات الرئيسة للتخطيط الاستراتيجي، والتي يمكن تطبيقها على عملية التخطيط في البرامج الموسيقية بمؤسسات التعليم العالي. واستخدمت المقابلات الشخصية مع تسعة من المديرين التنفيذيين، وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب، حول المناهج المدرّسة، والعديد من المتغيرات المرتبطة بوضع الخطة الاستراتيجية. واستُنبط نموذج التخطيط الاستراتيجي عبر مقارنة العديد من نماذج التخطيط الاستراتيجي، وقُدَّمَ نموذج تخطيط استراتيجي مفهوماتي يتكون من خمس مراحل أساسية وسبع عشرة وحدة فرعية، ومن ثَمَّ تطبيقها على برامج الموسيقى.

دراسة جوردون كويلتي Gordon Cawelti (١٩٨٧) بعنوان: "التخطيط الاستراتيجي لإصلاح المناهج". هدفت هذه الدراسة إلى وضع خطة استراتيجية لمساعدة المدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية في وضع خطط مستقبلية تستهدف تطوير المناهج الدراسية، واستراتيجيات التدريس، ودمج التكنولوجيا. واتبع الباحث نظام التحليل الرباعي SOWT لتحليل البيئتين: الداخلية، والخارجية، وشملت العينة ٢٥ مدرسة ثانوية أمريكية، وتوصل في النهاية لصوغ خطة استراتيجية لتطوير المناهج الدراسية، واستراتيجيات التدريس، ودمج التكنولوجيا بالمدارس المستهدفة.

دراسة جين جيركينج Gene C . Gehrking (١٩٩٦) بعنوان: " التخطيط الاستراتيجي: العملية والتقييم". هدفت هذه الدراسة إلى إيجاد مجالات للاتفاق ومجالات الاختلاف بين مديري المقاطعات المدرسية فيما يتعلق بممارسة التخطيط الاستراتيجي، وفاعليته. واختيرت عينة عشوائية طبقية من ٩٦ مشرفًا من كل مقاطعة من مناطق المدارس الصغيرة والمتوسطة والكبيرة من بين ١٠٤٢ منطقة تعليمية، وطبقت الاستبانة عليهم. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج؛ أهمها: أن هناك اختلافًا كبيرًا بين التصنيف المدقق للمدارس الكبيرة في المدارس والمدارس الصغيرة لصـــالح المدارس الصغيرة لفعالية التخطيط الاستراتيجي في تحسين فعالية الإدارة. وأخيرًا ، لوحظ وجود ارتباط بين تقديرات المديرين لفعالية التخطيط الاستراتيجي وبين مجموعات المهارات المهنية.

دراسة إيمي دريفاز Aimee E. Drivas (٢٠٠٦) بعنوان: "التخطيط الاستراتيجي في التعليم: دراسة حالة لـ Chippewa Falls بمقاطعة ويسنسن Wisconsin بمنطقة المدارس الموحدة". هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى الالتزام بعملية التخطيط الاستراتيجي بالمدارس الموحدة بالمقاطعة السابق ذكرها، وتحديد العوائق، وكيف يمكن تقديم الدعم لإنجاحها. واتبعت الباحثة منهج دراسة الحالة

عبر إجراء مسح لمدارس تلك المنطقة؛ لتقييم التقدم الذي أُحْرِزَ خلال العامين الأولين من تطبيق الخطة الاستراتيجية. وتمكنت الباحثة من خلال تلك الدراسة من تقديم المعلومات اللازمة لدعم النجاح المستمر وتزويد المناطق التعليمية الأخرى بنموذج ناجح للتخطيط الاستراتيجي في مجال التعليم.

دراسة زانيتا أناريا سيمونز Zanetta Anarea Simmons (٢٠٠٧) بعنوان: "اهتمام أولياء الأمور والمعلمين وقادة المجتمع بالخطة الاستراتيجية لمدرسة المقاطعة فيما يتعلق باستخدام بيانات التقييم". هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان الأشخاص في المدارس وأصحاب المصلحة المجتمعيون يستخدمون بيانات التقييم من الخطة الاستراتيجية للمساعدة في تلبية احتياجات مقاطعتهم وتحقيق التقدم السنوي الملائم. وتألفت عينة الدراسة من عشرة من أصحاب المصلحة في المدارس العامة. وجُمعت المعلومات عبر إجراء المقابلات، وتحليل البيانات النوعية لعشرة من أصحاب المصلحة أُختيروا بطريقة قصدية من أعضاء هيئة التدريس، والموظفين بالمكاتب المركزية، وقادة المجتمع، والآباء الذين شاركوا في عملية التخطيط الاستراتيجي، وساعدوا في تطوير خطط مختلفة التأثير على نتائج التعلم للطلاب. وكشف تحليل للبيانات النوعية عن النتائج التالية: الخطة جيدة وشاملة، وأن الخطة الاستراتيجية تمثل مرجعية أساسية للتقييم، وأن التطوير المهني يجب أن يكون مستمرًا.

دراسة كيلي سيتشتر Kelly Seichter (٢٠١٥) بعنوان: "دراسة التأثير الملحوظ للتخطيط الاستراتيجي على الإنجاز الأكاديمي في القراءة والرياضيات". هدفت هذه الدراسة إلى دراسة التأثير المدرك لمبادرة التخطيط الاستراتيجي في إحدى المناطق التعليمية الريفية في الغرب الأوسط. وحللت رؤى الموظفين حول مدى نجاح تنفيذ الأولويات الخمس للخطة الاستراتيجية للمقاطعة، ودرست أيضا بيانات تحصيل الطلاب خلال السنوات الثلاث الأولى من تنفيذ الخطة الاستراتيجية. واستُقْصِيَتْ رؤاهم دون الكشف عن هوياتهم. وأجريت مقابلات مع مجموعات مركزة؛ لجمع رؤاهم. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج؛ أهمها: أن الموظفين يعتقدون أن الخطة الاستراتيجية وكل واحدة من أولوياتها الخمس قد نُفِّذَتْ بشكل جيد، وبدرجة عالية. كما درست هذه الدراسة التغيير في مستويات الإنجاز التي قِيسَت من خلال خطة عمل البحر المتوسط في أثناء تنفيذ الخطة الاستراتيجية للمنطقة التعليمية، وبالتالي تظهر الاستنتاجات أن الخطة الاستراتيجية قد نُفذت بشكل جيد، وأنها كانت تتحرك نحو تحقيق النتائج المرجوة.

يتضح من عرض الدراسات السابقة – العربية والأجنبية على حد سواء – التي تناولت التخطيط الاستراتيجي كمدخل للتطوير؛ ما يلي:

- ✓ غالبية الدراسات العربية اتبعت التخطيط الاستراتيجي كمدخل لوضع خطة لتطوير التعليم بصفة عامة تمهيدًا للحصول على الاعتماد الأكاديمي؛ دون توجيهها نحو تطوير برامج بعينها ومحتواها، وإصلاح ما بها من قصور.
- ✓ القليل من الدراسات العربية سعت لتطوير برامج تعليمية من خلال وضع خطة استراتيجية لتحقيق التنمية المستدامة من خلالها.

- ✓ بالنظر للدراسات الأجنبية نجدها اتبعت مدخل التخطيط الاستراتيجي لتحقيق الإصلاح الشامل لبرامج إعداد المعلمين منذ فترة ليست بوجيزة، ولا تزال تتبعه حتى الآن؛ لما له من دور في تحليل بيئة البرنامج، والاستناد على تحليل علمي للفرص والتحديات، ونقاط القوة والضعف بالبرامج القائمة بالفعل، ووضع بدائل وخطة موجهة نحو الإصلاح الشامل والتطوير.
- ✓ وجهت الدراسات الأجنبية بشكل صريح التخطيط الاستراتيجي نحو تطوير المناهج التي تحويها بعض البرامج؛ الأمر الذي يعطي البحث الحالي الضوء الأخضر في اتباع المدخل نفسه غير المتداول في مجال المناهج – على حد علم الباحثة – في تطوير برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية.
- ✓ الدراسات الأجنبية التي اتبعت مدخل التخطيط الاستراتيجي في تطوير برامجها الدراسية انطلقت من التحليل البيئي SOWT Analysis، ولم تتجاهل آراء أصحاب المصلحة في رصد الفرص والتحديات، ونقاط القوة والضعف، وهو ما انطلق منه البحث الحالي؛ حيث وضعت الباحثة نصب عينيها تحليل بيئتي برنامج إعداد معلم التاريخ الحالي: الداخلية، والخارجية؛ في ضوء آراء عينة من الطلاب المعلمين، وخريجي البرنامج، والموجهين، وأعضاء هيئة التدريس القائمين على برنامج إعداد معلم التاريخ بمختلف تخصصاتهم.

وننتقل الآن إلى القسم الثاني من البحث الحالي، والمتمثل في إعداد أدوات البحث؛ لتحليل بيئتي برنامج إعداد معلم التاريخ الحالي بكلية التربية – جامعة الإسكندرية: الداخلية، والخارجية.

ثانياً: إعداد أدوات البحث

تمثلت أدوات البحث في أربع استبانات؛ لتحليل عناصر البيئتين: الداخلية، والخارجية لبرنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية، على النحو التالي:

- ✓ استبانة رؤى الطلاب معلمو التاريخ بالفرقة الرابعة حول البيئة الداخلية لبرنامج إعدادهم.
- ✓ استبانة رؤى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية – جامعة الإسكندرية حول البيئة الداخلية لبرنامج إعداد معلم التاريخ.
- ✓ استبانة رؤى موجهي مادة التاريخ حول برنامج إعداد معلم التاريخ (بيئة خارجية).
- ✓ استبانة استطلاع آراء خريجي برنامج إعداد معلم التاريخ حول البيئة الخارجية، وفاعلية البرنامج في الميدان.

واعتمد في تحديد عناصر البيئة الداخلية والخارجية لبرنامج إعداد معلم التاريخ على ما تم تحليله من أدبيات عرضتها الباحثة في الإطار النظري للبحث الحالي، وما يواجه برامج إعداد معلم التاريخ، وعناصره الأساسية، وما حُلِّلَ من تجارب لبرامج إعداد معلم التاريخ بدول عربية وأجنبية احتلت موقع

الصدارة بتقرير التنافسية العالمي ٢٠١٨/٢٠١٧ في التعليم العالي، وتمثلت عناصر البيئة الداخلية والخارجية للبرنامج فيما يلي:

- **العناصر الداخلية:**

✓ سياسات القبول بكلية التربية جامعة الإسكندرية، والالتحاق ببرنامج إعداد معلم التاريخ.
✓ أهداف برنامج إعداد معلم التاريخ.
✓ نظام الدراسة.
✓ التدريب العملي الميداني.
✓ المقررات الأكاديمية، والتربوية، والثقافية.
✓ استراتيجيات التدريس.
✓ الأنشطة التعليمية الصفية / اللاصفية.
✓ الإمكانيات المتاحة ببيئة التعلم.
✓ طرائق وأساليب التقويم.

- **العناصر الخارجية:**

✓ أوضاع تدريس التاريخ بالتعليم قبل الجامعي.
✓ نظرة المجتمع لمادة التاريخ.
✓ مصادر تدريس التاريخ بالمدرسة.
✓ تدريس التاريخ في مواجهة سوق العمل.
✓ نُظم إعداد معلم التاريخ، وتنميته مهنيًا.

وقد روعي في صياغة تلك الاستبانات أن تكون **تعليماتها** أن تكون واضحة ومباشرة وتشتمل على ما يلي: تحديد الهدف من الاستبانة، وتوضيح كيفية الإجابة على أسئلتها.

وفيما يلي وصف لخطوات إعداد تلك الاستبانات:

١) استبانة رؤى الطلاب معلمو التاريخ حول البيئة الداخلية لبرنامج إعداد معلم التاريخ

مر إعداد هذه الاستبانة بالخطوات الآتية:

- **<u>تحديد نوع الاستبانة:</u>**

تنتمي هذه الاستبانة إلى نوع الاستبانات المفتوحة؛ التي تتطلب إجابات مفتوحة تعتمد على التحليل النوعي الكيفي للبيانات التي يُحْصَل عليها من خلالها حول آرائهم عن البيئة الداخلية لبرنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية.

- **<u>تحديد الهدف من الاستبانة:</u>**

تهدف الاستبانة إلى الوقوف على آراء الطلاب معلمو التاريخ حول برنامج إعدادهم.

- **تحديد محاور الاستبانة:**

حُدَّدت محاورها – وهي تسعة محاور – بالاعتماد على الأدبيات التي حُلِّلَتْ، وفي ضوء الدراسة الاستطلاعية التي حددت الباحثة من خلالها واقع برنامج إعداد شُعبة التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية، ودارت المحاور حول ما يلي: أهداف برنامج إعداد معلم التاريخ، الفترة الزمنية المخصصة لإعدادهم ببرنامج إعداد معلم التاريخ، وسياسات قبولهم، والتدريب الميداني، نسب ومدى الاستفادة من المقررات: الأكاديمية، والتربوية، والثقافية المقَدّمة بالبرنامج، واستراتيجيات التدريس التي يدرسون بها، والأنشطة التعليمية التي يقومون بها، وأساليب تقويمهم، وبيئة التعلم، ودور أعضاء هيئة التدريس بالكلية في تحقيق أهداف البرنامج.

- **حساب صدق الاستبانة:**

عرضت الاستبانة على مجموعة من المُحَكَّمِين، وعددهم (٨) بقسم المناهج وطرائق التدريس، وقسم العلوم الاجتماعية، وقسم أصول التربية، والإدارة والسياسات التربوية؛ للتأكد من مدى صلاحية استخدامها؛ من حيث: مدى وضوح تعليماتها، وارتباط كل سؤال بالهدف العام من الاستبانة، مدى وضوح صوغ السؤال، وأضافوا ضرورة سؤال الطلاب معلمو التاريخ حول رؤاهم المستقبلية لتطوير برنامج إعداد معلم التاريخ. وعُدِّلَتْ الاستبانة في ضوء آراء المحكمين، وشملت هذه الاستبانة (٣٩) سؤالًا مفتوحًا* موزعةً على تسعة محاور تتطلب إجابات مفتوحة من العينة المستهدفة يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١) توزيع محاور استبانة رؤى الطلاب معلمو التاريخ حول البيئة الداخلية لبرنامج إعداد معلم التاريخ، وأرقام العبارات التى تقيسها

المحـــــــــور	أرقام العبارات	عدد العبارات
١) سياسات القبول ببرنامج إعداد معلم التاريخ.	١،٢،٣	٣
٢) أهداف برنامج إعداد معلم التاريخ.	٤،٥	٢
٣) نظام ومدة الدراسة بالبرنامج.	٦،٧،٨،٩	٤
٤) التدريب الميداني (التربية العملية).	١٠،١١،١٢،١٣	٤
٥) المقررات: الأكاديمية، والتربوية، والثقافية المقدمة بالبرنامج.	١٤،١٥،١٦، ١٩،٢٠،١٨	٦
٦) الاستراتيجيات التدريسية بالبرنامج.	٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤	٤
٧) الأنشطة التعليمية.	٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩	٥
٨) بيئة التعلم ومدى مناسبتها لتحقيق أهداف البرنامج.	٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩	٤
٩) أساليب التقويم المتبعة في تحديد مدى تقدم الطالب المعلم في تحقيق أهداف البرنامج.	١٧، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥	٧
الإجمـــــــــالي		**٣٩**

* انظر الملحق رقم (٥).

٢) استبانة رؤى أعضاء هيئة التدريس حول البيئة الداخلية لبرنامج إعداد معلم التاريخ

- **تحديد الهدف من الاستبانة:**

تهدف الاستبانة تعرّف رؤى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية – جامعة الإسكندرية المشاركين ببرنامج إعداد معلم التاريخ حول طبيعة هذا البرنامج، وتدريسه.

وانقسمت هذه الاستبانة إلى قسمين رئيسين على النحو التالي:

القسم الأول:

- **تحديد نوع الاستبانة:**

ينتمي القسم الأول من الاستبانة إلى الاستبانات المقيدة التي تتطلب الإجابة عنها اختيار بديل من ثلاثة بدائل متدرجة (ليكرت الثلاثي) على النحو التالي: أوافق – إلى حد ما – لا أوافق.

- **تحديد محاور الاستبانة:**

حُدَّدت محاورها – وهي ثمانية محاور – بالاعتماد على الأدبيات التي حُلِّلَت، وفي ضوء البرامج التي ترجمت، وحُلِّلَ محتواها لدول رائدة في مجال إعداد معلم التاريخ، ودارت المحاور حول ما يلي: اختبارات القبول لطلاب شُعبة التاريخ، أهداف برنامج إعداد معلم التاريخ، نظام الدراسة، والمدة الزمنية المخصصة له، التدريب الميداني لمعلم التاريخ، المقررات التي يحويها البرنامج، إمكانات بيئة تعلم البرنامج، الأنشطة التعليمية التي يُكلف بها أعضاء هيئة التدريس طلابهم لتحقيق أهداف البرنامج، أساليب التقويم. وأُعِدَتْ الاستبانة في صورتها الأولية.

- **حساب صدق الاستبانة:**

عُرِضَ القسم الأول من الاستبانة على السادة المُحَكَّمين من أعضاء هيئة التدريس المشاركين في برنامج الإعداد بأقسام المناهج وطرائق التدريس، والعلوم الاجتماعية بشُعبتي: (التاريخ، والجغرافيا)، وأصول التربية، والإدارة والسياسات التربوية؛ للتأكد من مدى صلاحية استخدامها؛ من حيث: وضوح تعليماتها، وارتباط كل مفردة بالهدف العام من الاستبانة، ووضوح صوغ المفردة، وارتباط كل مفردة بالمحور الذي تندرج تحته. ووصلت نسبة اتفاق السادة المُحَكَّمين على بنود القسم الأول من الاستبانة إلى ١٠٠%، وبالتالي صيغت في صورتها النهائية لتتضمن (٢٣) ثلاث وعشرين مفردة موزعة على ثمانية محاور*، يوضحها الجدول التالي:

* انظر الملحق رقم (٦).

جدول رقم (٢)

توزيع محاور القسم الأول لاستبانة رؤى أعضاء هيئة التدريس حول البيئة الداخلية لبرنامج إعداد معلم التاريخ، وأرقام العبارات التى تقيسها

المحـــــــــور	أرقام العبارات	عدد العبارات
١) سياسات القبول ببرنامج إعداد معلم التاريخ.	١،٢	٢
٢) أهداف برنامج إعداد معلم التاريخ.	٣،٤،٥	٣
٣) نظام ومدة الدراسة بالبرنامج.	٦،٧،٨	٣
٤) التدريب الميداني (التربية العملية).	٩، ١٠، ١١، ١٢	٤
٥) المقررات: الأكاديمية، والتربوية، والثقافية المقدمة بالبرنامج.	١٣،١٤، ١٥، ١٦	٤
٦) الأنشطة التعليمية.	١٧،١٨	٢
٧) بيئة التعلم ومدى مناسبتها لتحقيق أهداف البرنامج.	١٩، ٢٠، ٢٣	٣
٨) أساليب التقويم المتبعة في تحديد مدى تقدم الطالب المعلم في تحقيق أهداف البرنامج.	٢١، ٢٢	٢
الإجمـــــــــــالي		**٢٣**

القسم الثاني:

- **تحديد نوع الاستبانة:**

ينتمي هذا القسم إلى نوع الاستبانات المفتوحة، التي تتطلب إجابات مفتوحة تعتمد على التحليل النوعي الكيفي للبيانات التي سيحصل عليها من خلال آرائهم عن البيئة الداخلية لبرنامج إعداد معلم التاريخ.

- **تحديد محاور الاستبانة:**

حُددت محاورها – وهي ستة محاور – اعتمادًا على الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي اِطُلِعَ عليها ذات الصلة ببرامج إعداد المعلم بصورة عامة، ومعلم التاريخ بصفة خاصة، وحُددت المحاور في ضوئها على النحو التالي: سياسة القبول، التدريب الميداني "التربية العملية"، نسبة المقررات التربوية والأكاديمية والثقافية المقدمة في البرنامج وجدواها، استراتيجيات التدريس المقدمة، الأنشطة التعليمية، طرائق وأساليب التقويم المتبعة في رصد مدى تقدم الطلاب في تحقيق أهداف البرنامج.

- **حساب صدق الاستبانة:**

عُرضت الاستبانة على (٨) ثمانية محكمين* بقسم المناهج وطرائق التدريس، وقسم العلوم الاجتماعية، وقسم أصول التربية، والإدارة والسياسات التربوية؛ للتأكد من مدى صلاحية استخدامها؛ من حيث: مدى وضوح تعليماتها، ومدى وضوح صوغ السؤال، وارتباطه بمحاورها، والهدف العام للاستبانة

* أنظر الملحق رقم (٩)

المفتوحة. وجاءت نسب اتفاق السادة المحكمين على الاستبانة بين ٧٥: ٨٤% ، وعُدِّلتْ الاستبانة في ضوء آرائهم، وشمل القسم الثاني من الاستبانة (١٧) سؤالًا مفتوحًا تتطلب إجابات مفتوحة من العينة المستهدفة موزعة على ستة محاور، يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٣):

توزيع محاور القسم الثاني لاستبانة رؤى أعضاء هيئة التدريس حول البيئة الداخلية لبرنامج إعداد معلم التاريخ، وأرقام العبارات التى تقيسها

المحـــــــــور	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة
١) سياسات القبول ببرنامج إعداد معلم التاريخ.	١ ، ١٤	٢
٢) التدريب الميداني (التربية العملية).	٥	١
٣) المقررات الأكاديمية والتربوية والثقافية المقدمة بالبرنامج.	٢، ٣، ٤، ٦ ، ١٥، ١٧	٦
٤) الأنشطة التعليمية.	١٠ ، ١١	٢
٥) استراتيجيات التدريس.	٧، ٨، ٩	٣
٦) أساليب التقويم المتبعة في تحديد مدى تقدم الطالب المعلم في تحقيق أهداف البرنامج.	١٢ ، ١٣	٢
٧) واقع التعليم الجامعي في ضوء قضايا: الكتاب الجامعي، نظام التنسيق، نظام اختيار أعضاء هيئة التدريس، التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس.	١٦	١
الإجمـــــــــــالي		**١٧**

٣) استبانة رؤى خريجي برنامج إعداد معلم التاريخ حول البيئة الخارجية للبرنامج

- **تحديد الهدف من الاستبانة:**

تهدف هذه الاستبانة إلى تعرف رؤى خريجي برنامج إعداد معلم التاريخ حول فاعلية ما تعلموه في البرنامج في ميدان العمل، وتطوير مجتمعهم المصري.

- **تحديد نوع الاستبانة:**

تنتمي هذه الاستبانة إلى الاستبانات المفتوحة التي تتطلب الإجابة عنها بحرية تامة، وإبداء الرأي من جانب الخريج بصورة تفصيلية؛ دون تقييد إجاباته بأيٍ من البدائل.

- **تحديد محاور الاستبانة:**

حُددت محاورها – وهي ستة محاور – بالاطلاع على الأدبيات التي حُللت، والدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة ببرامج إعداد المعلم في الدول الأجنبية والعربية التي تحتل مرتبة متقدمة بتقرير التنافسية العالمي ٢٠١٨/٢٠١٧ على حد سواء، وأستُفيد منها في تحديد محاور الاستبانة، وصوغ أسئلتها المفتوحة، وشملت تلك المحاور رؤى خريجي البرنامج حول واقع التعليم الجامعي المصري، وأوضاع

تدريس التاريخ بمراحل التعليم: الأساسي، والإعدادي، والثانوي، واتجاهات المجتمع المصري نحو التاريخ، ونظم إعداد معلم التاريخ، ارتباط برنامج إعداد معلم التاريخ بسوق العمل، والاستفادة من محتوى برنامج إعداد معلم التاريخ؛ شخصيًا، وعمليًا، وأُعدت الاستبانة في صورتها الأولية.

- **حساب صدق الاستبانة:**

عُرضت الاستبانة على مجموعة من (٨) ثمانية محكمين من أعضاء هيئة التدريس المشاركين في برنامج الإعداد بأقسام كلية التربية – جامعة الإسكندرية المختلفة؛ للتأكد من صلاحية استخدامها؛ من حيث: وضوح تعليماتها، وارتباط كل سؤال بالهدف العام من الاستبانة، ومدى وضوح صوغ السؤال، وارتباط كل سؤال بالمحور الذي يندرج تحته. وتراوحت نسبة نسبة اتفاق السادة المُحَكَّمين على أسئلة الاستبانة ما بين ٨٧ : ١٠٠%؛ وبالتالي عُدِّلَتْ الاستبانة في ضوء آراء السادة المحكمين، وصيغت بصورتها النهائية لتتضمن (١٤) أربعة عشرة سؤالًا موزعة على ستة محاور*.

ويوضح الجدول التالي كل محور من المحاور الستة، والأسئلة التي تعبر عنه، وتقيسه بالاستبانة، على النحو التالي:

جدول رقم (٤):

توزيع محاور استبانة رؤى خريجي برنامج إعداد معلم التاريخ حول البيئة الخارجية للبرنامج، وأرقام العبارات التى تقيسها.

المحـــــــــور	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة
١) واقع التعليم الجامعي المصري.	٥	١
٢) اتجاهات المجتمع المصري نحو التاريخ.	١	١
٣) أوضاع تدريس التاريخ بمراحل التعليم: الأساسي، والإعدادي، والثانوي.	١٠، ١١، ١٢	٣
٤) الاستفادة من محتوى برنامج إعداد معلم التاريخ شخصيًا، وعمليًا.	٧، ٨، ٩	٣
٥) نظم إعداد معلم التاريخ، وتنميته مهنيًا.	٤، ٦، ١٣	٣
٦) ارتباط برنامج إعداد معلم التاريخ بسوق العمل.	٢، ٣، ١٤	٣
الإجمـــــــــــالي		**١٤**

* انظر الملحق رقم (٧).

٤) استبانة رؤى موجهي التاريخ حول برنامج إعداد معلم التاريخ

- **تحديد الهدف من الاستبانة:**

هدفت هذه الاستبانة إلى تعرف رؤى موجهي التاريخ بالإدارات التعليمية المختلفة حول برنامج إعداد معلم التاريخ عبر مجموعة من الأسئلة المفتوحة.

- **تحديد نوع الاستبانة:**

تنتمي هذه الاستبانة إلى الاستبانات المفتوحة التي تتطلب الإجابة عنها بحرية تامة، وإبداء الرأي من جانب الموجه / الموجهة بصورة تفصيلية؛ للوقوف على مدى تقييم موجهي التاريخ لخريج برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية.

- **تحديد محاور الاستبانة:**

حُدِّدَتْ محاورها – وهي ستة محاور – في ضوء ما اطُّلع عليه من أدبيات، ودراسات سابقة ارتبطت ببرامج إعداد المعلم عامة، ومعلم التاريخ على وجه التحديد، وشملت تلك المحاور آراء موجهي التاريخ حول نُظم إعداد معلم التاريخ، ونظرة المجتمع المصري لمعلم التاريخ، والتدريب الميداني (التربية العملية)، والمقررات الأكاديمية والتربوية التي درسها الطلاب معلمو التاريخ، مهارات التدريس، الأوضاع المدرسية لتدريس التاريخ، وأُعدت الاستبانة في صورتها الأولية.

- **حساب صدق الاستبانة:**

عُرضت الاستبانة على (٨) ثمانية محكمين من أعضاء هيئة التدريس (أكاديميين، وتربويين) مشاركين في برنامج الإعداد بأقسام كلية التربية – جامعة الإسكندرية المختلفة؛ للتأكد من مدى صلاحية استخدامها من حيث: مدى وضوح تعليماتها؛ وارتباط كل سؤال بالهدف العام منها ، ومدى وضوح صوغ السؤال، وارتباط كل سؤال بالمحور الذي يندرج تحته. ووصلت نسبة اتفاق السادة المحكمين على أسئلة الاستبانة إلى ١٠٠% وبالتالي لم تُجرَ أي تعديلات عليها، وشملت الاستبانة بصورتها النهائية (٢١) واحد وعشرين سؤال موزعة على ستة محاور*.

ويوضح الجدول التالي كل محور من المحاور الستة، والأسئلة التي تعبر عنه، وتقيسه بالاستبانة، على النحو التالي:

* انظر الملحق رقم (٨).

جدول رقم (٥)

توزيع محاور استبانة رؤى موجهي التاريخ حول البيئة الخارجية للبرنامج،

وأرقام العبارات التى تقيسها

المحـــــــــور	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة
١) نُظم إعداد معلم التاريخ.	٢٠، ٢١	٢
٢) نظرة المجتمع المصري لمعلم التاريخ.	١٨	١
٣) التدريب الميداني (التربية العملية).	١، ٢، ٣، ٤، ٥	٥
٤) المقررات: الأكاديمية، والتربوية التي درسها الطلاب معلمو التاريخ.	٦، ٧، ٨، ٩	٤
٥) مهارات التدريس.	١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦	٧
٦) الأوضاع المدرسية لتدريس التاريخ.	١٧، ١٩	٢
الإجمـــــــــــالي		**٢١**

وبعد أن عرضنا للقسمين: الأول؛ والذي عرض الإطار النظري، والثاني؛ الذي تناول كيفية بناء أدوات البحث، ننتقل الآن للقسم الثالث من البحث، المتعلق بعرض: نتائج البحث، وتحليلها، وتفسيرها.

ثالثًا: نتائج البحث، وتحليلها، وتفسيرها

١) نتائج الإجابة عن السؤال الأول للبحث وهو: "ما نموذج التخطيط الاستراتيجي المقترح؛ لتطوير برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية؟"

للإجابة عن السؤال البحثي الأول اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

(أ) تحديد فلسفة النموذج المقترح:

يستند النموذج المقترح لتطوير برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية إلى التوجه الإصلاحي الشامل المستقبلي، فتم فيه تتبع خطوات التخطيط الاستراتيجي بدقة، كالتحليل البيئي الرباعي SOWT Analysis لتقويم الوضع الحالي للبرنامج المستهدف، كخطوة أولى لوضع خطة تنفيذية تفاعلية مستقبلية للتطوير، انتهاءًا بالتخطيط المعياري التطويري الشامل للبرنامج عندما تتوافر الظروف الميسرة لتحققه.

(ب) مصادر اشتقاق النموذج المقترح:

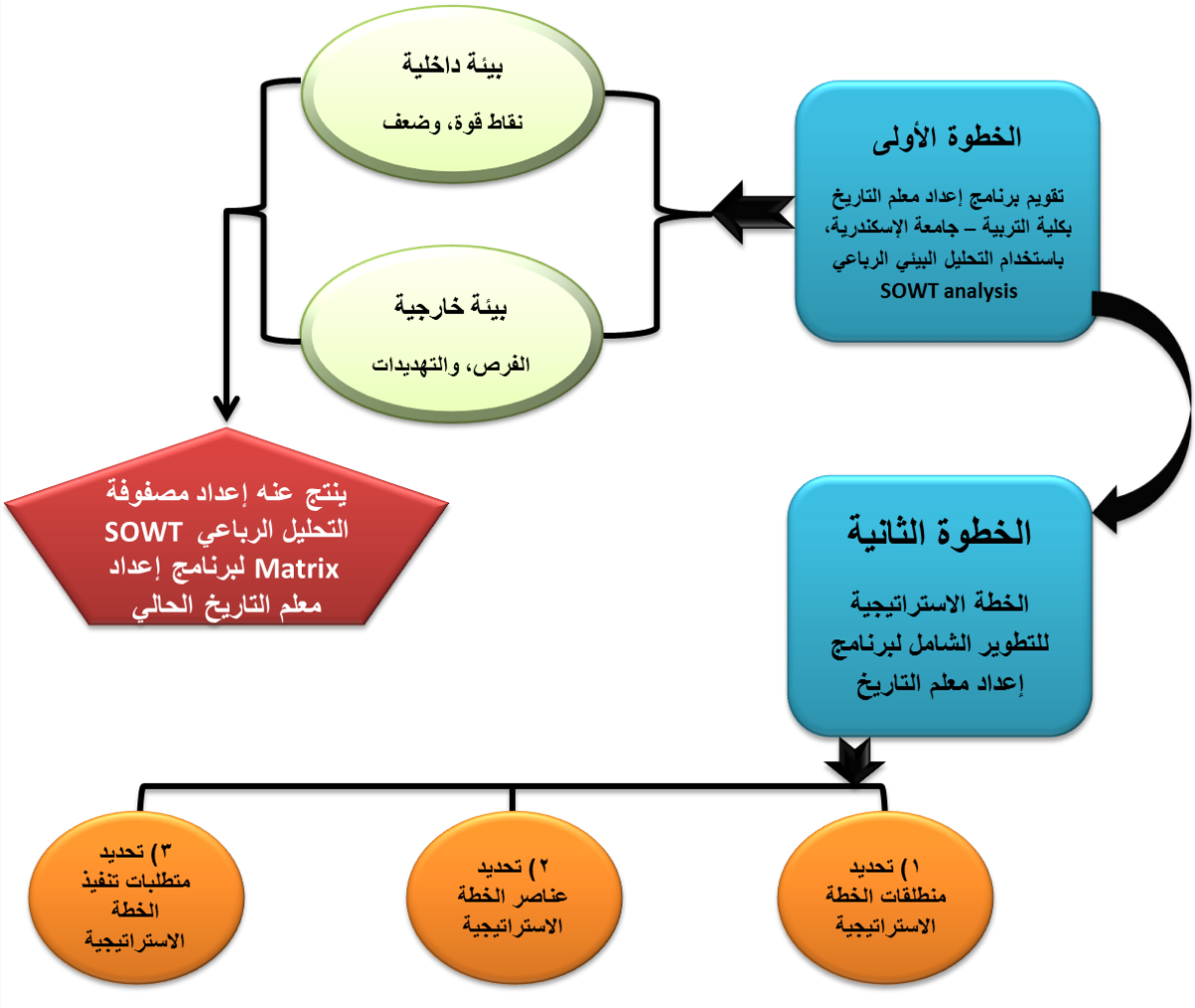
اشْتُق النموذج الاستراتيجي المقترح من المصادر التالية:

- الأدبيات المختلفة التي تناولت برامج إعداد المعلم عامة، ومعلم التاريخ بصفة خاصة؛ من حيث: مكوناتها، وطبيعتها، وبعض البرامج التي عُرِضَتْ لإعداد معلم التاريخ في الدول التي تحتل مراتب متقدمة في التعليم العالي بتقرير التنافسية العالمي.

- تحليل الأدبيات العربية، والأجنبية التي تناولت مفهوم التخطيط الاستراتيجي، والخطة الاستراتيجية.
- النماذج التي عُرِضَتْ للتخطيط الاستراتيجي.
- خطوات التخطيط الاستراتيجي التي نصت عليها الأدبيات المختلفة.

(ج)مكونات النموذج المقترح:

يتكون النموذج المقترح من عمليتين فرعيتين رئيستين لتطوير برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية، وتترتب هذه العمليات ترتيبًا متسلسلًا كل خطوة فيه تعتمد على ما قبلها من خطوات، ويوضح الشكل رقم (٧) هذه المكونات بشيء من التفصيل:



شكل رقم (٧)

مكونات، وعمليات النموذج الاستراتيجي المقترح لتطوير برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية

(إعداد الباحثة)

وبعد الانتهاء من الإجابة عن السؤال البحثي الأول ننتقل الآن للإجابة عن السؤال البحثي الثاني، والذي نعرض فيه نتائج التحليل البيئي الرباعي SOWT analysis.

٢) نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الثاني وهو: " ما واقع برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ في ضوء نتائج التحليل الرباعي SOWT analysis؟"

بعد إعداد الاستبانات الأربعة، وضبطهما لتحليل البيئتين: الداخلية، والخارجية لبرنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية، وهي على النحو التالي:

- ✓ استبانة رؤى الطلاب معلمو التاريخ بالفرقة الرابعة حول البيئة الداخلية لبرنامج إعدادهم **(بيئة داخلية)**.
- ✓ استبانة رؤى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الإسكندرية حول البيئة الداخلية لبرنامج إعداد معلم التاريخ **(بيئة داخلية)**.
- ✓ استبانة رؤى موجهي مادة التاريخ حول برنامج إعداد معلم التاريخ **(بيئة خارجية)**.
- ✓ استبانة استطلاع آراء خريجي برنامج إعداد معلم التاريخ حول البيئة الخارجية، وفاعلية البرنامج في الميدان **(بيئة خارجية)**.

طُبقت تلك الاستبانات على العينة المستهدفة – بدءًا من ١٧ إبريل ٢٠١٨ إلى نهاية شهر يوليو ٢٠١٨–، ويمكننا تقسيم النتائج التي تم التوصل إليها لواقع برنامج إعداد معلم التاريخ إلى قسمين؛ يتمثل القسم الأول في النتائج المرتبطة بتحليل، البيئة الداخلية، والثاني بنتائج تحليل البيئة الخارجية للبرنامج. وفيما يلي عرض تفصيلي لما تم التوصل إليه من نتائج:

أ) نتائج تحليل البيئة الداخلية لبرنامج إعداد معلم التاريخ:

النتائج المتعلقة بآراء أعضاء هيئة التدريس، والطلاب معلمو التاريخ بالفرقة الرابعة ٢٠١٧/٢٠١٨ حول البيئة الداخلية لبرنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية، وكان عدد أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس ١٠ أكاديميين، وتربويين، معنيين بإعداد معلم التاريخ، ويوضح الجدول التالي خصائص عينة أعضاء هيئة التدريس على النحو التالي:

العدد	الدرجة العلمية	عدد سنوات التدريس
١٠	اثنين من الأساتذة، وأستاذ مساعد، وستة مدرسين، ومدرس مساعد واحد	ما بين ٦ : ٢٥ سنة

أما الطلاب معلمو التاريخ وهم٥٠ طالبًا من طلاب الفرقة الرابعة ببرنامج إعداد معلم التاريخ ٢٠١٧/٢٠١٨ – وحرصت الباحثة أن يكونوا من طلاب الفرقة الرابعة، وطُبق في نهاية الفصل الدراسي الثاني من السنة الرابعة؛ حتى يكونوا قد أكملوا دراسة البرنامج بكل محتوياته، ويمكنهم في ضوء ذلك الحكم على محتواه بوعي.

أولًا: فيما يتعلق بنتائج الجزء المقيد من استبانة أعضاء هيئة التدريس فجاءت على النحو التالي:

جدول رقم (٦)

نتائج تحليل الجزء المقيد من استبانة رؤى أعضاء هيئة التدريس للبيئة الداخلية لبرنامج إعداد معلم التاريخ

م	المفـــــــردة	أوافق (التكرارات)	النسبة المئوية	إلى حد ما (التكرارات)	النسبة المئوية	لا أوافق (التكرارات)	النسبة المئوية
١	اختبارات قبول طلاب شُعبة التاريخ بكلية التربية بشكلها الحالي تساعد في انتقاء أفضل الطلاب ممن يصلحون لممارسة مهنة التدريس.	-	-	١	١٠ %	٩	%٩٠
٢	الاعتماد على الدرجة التي يحصل عليها طالب الثانوية العامة في مادة التاريخ تتيح للمعنيين فرصًا كبيرة لانتقاء طلاب متميزين في دراسة التاريخ وتدريسه.	-	-	-	-	١٠	%١٠٠
٣	تغطي أهداف برنامج إعداد معلم التاريخ جميع جوانب التعلم (المعرفية – المهارية – الوجدانية).	-	-	١	١٠ %	٩	%٩٠
٤	أهداف برنامج إعداد معلم التاريخ معلنة للمستفيدين من البرنامج.	-	-	١٠	%١٠٠	-	-
٥	جميع ممارساتي التدريسية ترتبط وأهداف البرنامج.	٣	٣٠ %	٧	%٧٠	-	-
٦	فترة إعداد معلم التاريخ (٤ سنوات) كافية لتمكين الطالب المعلم من الجوانب: الأكاديمية، والتربوية.	٦	%٦٠	٤	%٤٠	-	-
٧	المدة المخصصة للفصل الدراسي تكفي لتمكين الطالب المعلم من محتوى برنامج إعداد معلم التاريخ.	-	-	٨	%٨٠	٢	%٢٠
٨	المدة المخصصة للفصل الدراسي تكفي لإتقان الطالب المعلم للجانب النظري والتطبيقي لمقررات البرنامج.	-	-	٨	%٨٠	٢	%٢٠
٩	المدة المخصصة للتدريب العملي بالمدارس تساعد الطالب المعلم ببرنامج إعداد معلم التاريخ على اكتساب الخبرات التدريسية اللازمة لممارسة مهنة التدريس.	-	-	-	-	١٠	%١٠٠
١٠	نظام التربية العملية المتبع يعمل على تدريب الطالب المعلم على الدور الوظيفي للمعلم.	٤	%٤٠	-	-	٦	٦٠ %
١١	الأسلوب المتبع للإشراف على التربية العملية يقدم التوجيه الأكاديمي التربوي الفني للطالب المعلم.	٤	%٤٠	-	-	٦	٦٠ %
١٢	تؤثر أعداد الطلاب المعلمين المتدربين بالمدارس سلبيًا في تحقيق الأهداف المرجوة من التربية العملية.	٧	%٧٠	٣	%٣٠	-	-
١٣	المقررات التربوية التي يتضمنها برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية تساعد الطالب المعلم في إتقان المعرفة والممارسات التدريسية.	١	%١٠	٢	%٢٠	٧	%٧٠
١٤	تغطي المقررات الأكاديمية الفروع المختلفة للتاريخ (فرعوني – إسلامي – يوناني وروماني – وسيط -حديث – معاصر .....إلخ) على اتساعها.	-	-	-	-	١٠	%١٠٠
١٥	يوجد توازن بين المقررات: التربوية، والأكاديمية، والثقافية. التي يقدمها برنامج إعداد معلم التاريخ.	-	-	-	-	١٠	%١٠٠
١٦	يوجد توازن بين الجانب النظري والتطبيقي في برنامج إعداد معلم التاريخ.	-	-	٢	%٢٠	٨	%٨٠
١٧	أوجه طلابي لأداء أنشطة واقعية تطبيقية تيسر عملية تعلمهم.	-	-	٥	%٥٠	٥	%٥٠
١٨	تشرك الكلية الطلاب معلمو التاريخ في أنشطة مجتمعية خدمية.	-	-	-	-	١٠	%١٠٠

م	المفـــــــردة	أوافق (التكرارات)	النسبة المئوية	إلى حد ما (التكرارات)	النسبة المئوية	لا أوافق (التكرارات)	النسبة المئوية
١٩	القاعـات المخصصـة لتـدريس الطـلاب معلمـو التاريخ تكفي لاستيعاب الطلاب المقيدين بالشُعبة.	٣	%٣٠	-	-	٧	%٧٠
٢٠	القاعات الدراسية مجهزة بحيث تسمح لأعضاء هيئـة التـدريس باسـتخدام التكنولوجيـا أثنـاء التدريس.	-	-	٤	%٤٠	٦	%٦٠
٢١	تغطي الاختبـارات التحريريـة جميـع موضـوعات المقررات المتضمنة بالبرنامج.	٦	%٦٠	٤	%٤٠	-	-
٢٢	تراعي الاختبارات التحريرية، والشفهية التمثيل المناسـب لجوانـب الـتعلم المختلفـة (مهاريـة – وجدانية – معرفية)			١	%١٠	٩	%٩٠
٢٣	تعين إمكانات مكتبة الكلية الطلاب معلمو التاريخ على البحث والاطلاع.	-	-	-	-	١٠	%١٠٠

يتضح من تحليل نتائج الجدول السابق الحقائق التالية:

- ✓ اختبارات القبول بكلية التربية عامة، وقسم التاريخ –على وجه التحديد– عديمة الجدوى في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتحتاج إلى مراجعة وتطوير؛ حيث تفتقد المعايير للأسلوب العلمي الصواب في انتقاء طلاب شُعبة التاريخ.
- ✓ وفيما يتعلق بأهداف برنامج إعداد معلم التاريخ أكدت نسبة كبيرة منهم تتراوح ما بين ٧٠% : ١٠٠% أن أهداف البرنامج غير معلنة لغالبيتهم، وتضاءلت النسبة التي تؤكد تمثيل الأهداف لكافة جوانب التعلم بمجالاتها الثلاثة (المعرفية – المهارية – الوجدانية)، وترتب على ذلك تأكيد النسبة الأكبر منهم عدم ارتباط تدريسهم بأهداف البرنامج؛ لأنهم لا يعرفونها في الأساس.
- ✓ غالبية عينة أعضاء هيئة التدريس ووصلت نسبتهم إلى ٨٠% أكدت أن فترة الأربع سنوات كافية – إلى حد كبير– لإعداد معلم التاريخ، ومدة الفصل الدراسي أيضًا كافية لتدريس مقررات البرنامج وتحقيق الهدف منها.
- ✓ وفيما يرتبط بالتدريب الميداني (التربية العملية للطلاب) أكد أعضاء هيئة التدريس بنسبة ١٠٠% أن المدة المخصصة للتدريب العملي بالمدارس لا تساعد الطالب معلم التاريخ في اكتساب الخبرات التدريسية اللازمة لممارسة مهنة التدريس، وبالتالي يفتقد التدريب الميداني الهدف منه.
- ✓ وفيما يتعلق بالمقررات التربوية والأكاديمية والثقافية التي يتضمنها البرنامج؛ فقد أكدت نسبة تراوحت ما بين ٧٠% : ١٠٠% من أعضاء هيئة التدريس أنه لا يوجد توازن بين المقررات: التربوية، والأكاديمية، والثقافية التي يقدمها برنامج إعداد معلم التاريخ، وكذلك الخلل في الجانبين: النظري، والتطبيقي في محتوى البرنامج.
- ✓ وفيما يرتبط بالأنشطة التعليمية فنصف أفراد العينة ٥٠% أكدوا أنهم يوجهون طلابهم لأداء أنشطة واقعية؛ إلاَّ أنهم اتفقوا جميعًا على أن الكلية لا تشرك الطلاب معلمو التاريخ في أنشطة مجتمعية خدمية.

- ✓ أما بيئة التعلم، ومدى مناسبتها لتحقيق أهداف البرنامج فقد اعرب ما يقرب من ٤٠% من أعضاء هيئة التدريس أن قاعات التدريس – إلى حد ما– مجهزة بحيث تسمح لهم باستخدام التكنولوجيا في أثناء التدريس؛ في حين أكد ٦٠% منهم أن القاعات غير مهيئة لاستخدام التكنولوجيا حتى أجهزة الـ Data show بها كثيرٌ من المشكلات التقينة. وأكد جميع أعضاء العينة المستهدفة أن إمكانات مكتبة الكلية لا تعين الطلاب معلمو التاريخ على البحث والاطلاع، كما أن مصادرها قديمة.
- ✓ وفيما يرتبط بأساليب التقويم المتبعة في تحديد مدى تقدم الطالب المعلم في تحقيق أهداف برنامج إعداد معلم التاريخ؛ فقد أظهرت النتائج رضا أعضاء هيئة التدريس عن الجوانب التي تشملها الاختبارات التحريرية لطلاب البرنامج، أما الاختبارات الشفهية؛ فقد أجمعوا على قصورها؛ لكثرة أعداد الطلاب، وسيطرة رؤساء اللجان الشفهية – في كثير من الأحيان– على درجة الطالب.

ثانيًا: نتائج تحليل البيئة الداخلية لبرنامج إعداد معلم التاريخ من خلال ما رصده الجزء المفتوح من استبانة أعضاء هيئة التدريس، والاستبانة المفتوحة التي طُبقت على الطلاب معلمو التاريخ بالفرقة الرابعة ٢٠١٨/٢٠١٧ فجاءت على النحو التالي:

جدول رقم (٧)

نتائج التحليل الكيفي للبيئة الداخلية في ضوء رؤى أعضاء هيئة التدريس، والطلاب معلمو التاريخ بالفرقة الرابعة ٢٠١٨/٢٠١٧

عناصر البيئة الداخلية	رؤى أعضاء هيئة التدريس	رؤى الطلاب معلمو التاريخ
١) سياسات قبول الطلاب بكلية التربية عامة، وشُعبة التاريخ على وجه الخصوص.	• أجمع أعضاء هيئة التدريس على انتقادهم لاختبارات قبول الطلاب بكلية التربية فوصف بعضهم إياها (بالاختبارات الصورية)، ويُقبل في ضوئها طلاب لا يستطيعون القيام بالتدريس على نحو جيد، بالإضافة إلى أن إمكانياتهم لا تتناسب مع الكلية. • كما أجمع أعضاء هيئة التدريس على أن كون درجة الثانوية العامة الفيصل في اختيار طلاب قسم التاريخ نظامًا فاشلًا لابد من إعادة النظر إليه.	• لم تختلف آراء الطلاب عن آراء أعضاء هيئة التدريس حيث أكدوا أن هذه الاختبارات ليس ذات قيمة، فهي تحصيل حاصل فحسب، وكل من يدخلونها – رغم وجود عيوب خلقية لدى بعض الطلاب– يجتازونها بسهولة. • أيد ما يقرب من نصف عدد عينة طلاب الفرقة الرابعة التحاق الطلاب بشُعبة التاريخ عن طريق درجتهم في مادة التاريخ بالمرحلة الثانوية العامة؛ بينما رفض ذلك النصف الآخر تقريبًا؛ معللين أن الدرجة وحدها ليست دليلًا على حب الطالب للتاريخ، وقدراته على تدريسه.

عناصر البيئة الداخلية	رؤى أعضاء هيئة التدريس	رؤى الطلاب معلمو التاريخ
	مقترحاتهم للتطوير: ✓ ضرورة رفع النسبة المئوية لدرجات الثانوية العامة لمن يلتحق بكلية التربية، كخطوة أولى لانتقاء معلمي المستقبل على أفضل وجه. ✓ وضع مجموعة من الاختبارات بعضها معرفي، والآخر اختبارات قدرات؛ للتعرف على إمكانيات الطلاب المتقدمين لتدريس التاريخ. ✓ إجراء اختبارات شفهية حقيقية يشارك فيها بعض المتخصصين في التعرف على عيوب النطق؛ كي لا يؤثر ذلك في الطلاب المعلمين في أثناء التدريب العملي؛ فضلًا عن قدرة تلك الاختبارات أيضًا على التعرف على درجة الاتزان النفسي للطالب المتقدم للكلية، ولشُعبة التاريخ.	
٢) أهداف برنامج إعداد معلم التاريخ.	• جميع أعضاء هيئة التدريس عينة البحث الحالي ليس لديهم معرفة دقيقة وشاملة بأهداف برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية، الأمر الذي ينعكس على تدريسهم لمقررات البرنامج المختلفة، أكد قلة منهم أن الأهداف تغطي جوانب التعلم المختلفة؛ رغم تأكيدهم في البداية أنه ليس لديهم علم بأهداف البرنامج ومقرراته؛ الأمر الذي يشير إلى وجود تخبط في رؤى أعضاء هيئة التدريس المعنيين بتدريس البرنامج، وبالتالي يمكننا الحكم بأن العلاقة بين أهداف البرنامج والممارسات التدريسية من جانب أعضاء هيئة التدريس مفقودة.	• أكد جميع الطلاب (٥٠ طالبًا) أنه رغم حصولهم على دليل الطالب عند القبول بكلية التربية ، وشُعبة التاريخ؛ فإنهم لا يهتمون ولم يلتفتوا من قبل لأهداف البرنامج أو الكلية. • كما أن الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، ليست ذات ملامح واضحة، ولا تسير وفق خطة ومعايير، فكل منهم يدرس وفقًا لمزاجه الشخصي دون الالتزام بشيء محدد.
	مقترحاتهم للتطوير: ✓ ضرورة وجود لجان ممثلة من أعضاء هيئة التدريس مهمتها توضيح أهداف البرنامج عند تقدم الطلاب للالتحاق بشُعبة التاريخ، وكذلك في بداية كل عام دراسي يتم إعلام الطلاب بأهداف مقررات هذا العام، وتقديم توصيف دقيق لما يجب أن يدرسونه. ✓ ضرورة مراعاة الوزن النسبي بين مقررات البرنامج. ✓ أوضح أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس الأكاديميين أن التطوير يتطلب ضرورة تغيير لائحة بعض المواد فيتم تدريس التاريخ من الأقدم للأحدث؛ فعلى سبيل المثال: يدرس الطلاب في الفرقة الأولى التاريخ الحديث، ثم بنهاية الفرقة الرابعة يدرس التاريخ القديم .. **كيف ذلك؟** ✓ ضرورة تحقيق العدالة التوزيعية بين شُعب التاريخ الأربعة بحيث لا يستحوذ التاريخ الحديث على النسبة الكبرى منها.	

عناصر البيئة الداخلية	رؤى أعضاء هيئة التدريس	رؤى الطلاب معلمو التاريخ
٣) نظام الإعداد، والدراسة.	• أكد أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة أن النظام التكاملي الحالي ذا الأربع سنوات نظام جيد إلى حد كبير، ويكفي لتدريس الجوانب التربوية والأكاديمية للطلاب.	• أوضح الطلاب أن من يدرسون لهم من أعضاء هيئة التدريس، أو معاونيهم يهتمون في المقام الأول بالكم دون الكيف، فيغرقون في محاولة اللحاق بالانتهاء من التكليفات والبحوث، وإعداد ملف إنجاز لا ينظر إليه في النهاية من كثير من أعضاء هيئة التدريس الذين يكلفونهم بتلك التكليفات، إضافة لذلك جداول المحاضرات التي تضعها الكلية تتسم بالعشوائية، وغير مدروسة فلا يجد الطلاب – في ضوئها– الوقت الكافي للمذاكرة أو المتابعة، أو إعداد التكليفات على نحو جيد، وبالتالي تفقد المقررات – في نظرهم – قيمتها، وجدواها.
مقترحاتهم للتطوير: ✓ اقترح الطلاب ضرورة فصل التربية الميدانية عن فترة الدراسة بالمقررات، ومحاولة وضعها في سنة خامسة، يمارس فيها الطالب المعلم معايشة كاملة للتدريس بالمدرسة، ويتدرب تدريبًا جيدًا دون الانشغال بدراسة كثير من المقررات التي تعنى بالكم دون الكيف. ✓ يرى أيضًا الطلاب ضرورة التركيز أكثر من ذلك على التطبيقات العملية، والميدانية لما يدرسونه أكثر من التركيز على الجانب النظري فحسب. ✓ ضرورة الاهتمام بعقد مؤتمرات طلابية، يضطلع خلالها الطلاب على المستجدات في مجال تخصصهم. ✓ يقوم كذلك أعضاء هيئة التدريس بعمل ندوات يعرفون طلابهم خلالها بأساسيات كل مادة.		

عناصر البيئة الداخلية	رؤى أعضاء هيئة التدريس	رؤى الطلاب معلمو التاريخ
٤) التاريخ الميداني (التربية العملية)	• أكد أعضاء هيئة التدريس، والمعاونون – إلى حد ما– أن التربية العملية بنظامها الحالي مقبولة إلى حد ما؛ رغم أنها تعاني بعض القصور المتمثل في عدم كفاية أعداد أعضاء هيئة التدريس للإشراف الميداني على التربية العملية، الأمر الذي يُعَّوض بموجهي المدارس، وبالتالي تفقد التربية العملية شرطًا جوهريًا لتحقيق أهدافها. • كذلك أكد أفراد العينة أن أعداد الطلاب – في الغالب – تكون أكبر من عدد الفصول المتاحة لممارسة التدريب على التدريس، وبالتالي قد يمر فصل دراسي بأكمله على بعض الطلاب لا يدخلون الفصل إلا مرة واحدة فحسب. • يجب أيضًا أن تتضمن المدارس التجارية والصناعية التي تشمل مقرراتها منهجًا للتاريخ، تدريبًا ميدانيًا أيضًا للطلاب معلمي التاريخ، وعدم الاقتصار على المرحلتين: الإعدادية، والثانوية العامة – على وجه الخصوص–.	• أكد الطلاب أن النظام الحالي للتربية العملية نظام فاشل، وانه حتى عندما يشرف عليهم أحد أعضاء هيئة التدريس إلى جانب الموجه؛ فإن معظمهم لا يحضر للمدرسة باستمرار. • دائما ما هناك خلاف واختلاف في طريقة التحضير، ونظامها بين الموجه، وعضو هيئة التدريس. • اتفق الطلاب المعلمين مع أعضاء هيئة التدريس في أنه في كثير من الأحيان ما تكون أعدادهم أكبر من عدد الفصول المتاحة للتدريب في المدرسة. • نتيجة تخصيص ٢٠ درجة للمدرسة، تفرض بعض الإدارات المدرسية على الطلاب دخول الحصص الاحتياطي بدلًا من المعلمين الغائبين؛ مما يعني عدم إتاحة الفرصة لهم للتدريب العملي بصورة جيدة، أو الاستماع لإرشادات المشرف الأكاديمي، والتربوي.
مقترحاتهم للتطوير: ✓ زيادة فترة التربية العملية أكثر من يوم في الأسبوع. ✓ زيادة عدد مرات المشاهدة في بداية التربية العملية؛ لتقليل التوتر، والقلق في أثناء عملية التدريس. ✓ ضرورة أن يقتصر الإشراف في التربية العملية على موجه المادة، وأعضاء هيئة التدريس من قسم المناهج وطرائق التدريس – تخصص التاريخ دون غيرهم. ✓ ضرورة وضع أسس محددة لمهام الطالب المعلم بالمدرسة، حتى لا يتم استغلاله في مهام أخرى غير التدريب العملي، تؤثر وتحد من تحقيق أهداف التربية العملية.		

عناصر البيئة الداخلية	رؤى أعضاء هيئة التدريس	رؤى الطلاب معلمو التاريخ
٥) استراتيجيات التدريس.	• أكت اثنان من أعضاء هيئة التدريس (اثنين فقط) على أنهم يستخدمون بعض استراتيجيات التعلم النشط في التدريس. • في حين أجمع الباقون على أنه لا توجد معايير يضعونها في حسبانهم عند اختيار الطريقة التدريسية؛ فمن الصعب – على سبيل المثال– اتباع الطرائق التكنولوجية؛ لعدم توافر الإمكانات لذلك. • في الأغلب التدريس يعتمد على التلقين؛ لكثرة أعداد الطلاب – في وجهة نظرهم –، ويتخلله في أحيان قليلة الحوار المفتوح. • أشار بعض أعضاء هيئة التدريس إلى أنهم يلجأون إلى وسائل التواصل الاجتماعي للتواصل مع طلابهم؛ مثل: Facebook.	• أكد جميع أفراد العينة من الطلاب المعلمين أن أغلب أعضاء هيئة التدريس يستخدمون طريقة الإلقاء، وكثير من الطلاب ينصرف انتباههم مع طول فترة المحاضرة، والحشو الزائد للمادة، وشعورهم بالملل، فيما عدا قليل جدًا من أعضاء هيئة التدريس ممن قد يستخدمون المناقشة. • حتى مادة الحاسب الآلي التي يدرسها الطلاب يؤكدون أنهم يدرسون ٩٠% من محتواها بشكل نظري دون تطبيق تلك المهارات التي تحويها المادة. • علق أيضًا الطلاب وألقوا باللوم على أعضاء هيئة التدريس من قسم المناهج وطرائق التدريس مؤكدين أنهم لا يتبعون ما يعلمونه لطلابهم من طرائق تدريس نشطة وحديثة، وإنما يشيرون لتلك الطرائق الفعالة باستخدام الإلقاء في أثناء تدريسهم. • وجود تطابق شبه تام بين ما تحتويه شرائح الـ Powerpoint – التي يستخدمها عدد قليل جدًا ممن يدرسون لهم – وكتب المادة، الأمر الذي يترتب عليه فقدان تلك الوسيلة التكنولوجية لمغزاها وقيمتها. • التواصل بين الطلاب وبين بعض أساتذتهم شبه مفقود.

عناصر البيئة الداخلية	رؤى أعضاء هيئة التدريس	رؤى الطلاب معلمو التاريخ
	مقترحاتهم للتطوير: ✓ ضرورة الاعتماد أكثر من ذلك على التعلم النشط بما يتضمنه من عصف ذهني، وتعلم تعاوني، وحوار ومناقشة. ✓ ضرورة الاعتماد على ورش العمل، والعمل الجماعي. ✓ عقد ورش أبحاث تاريخية. ✓ استخدام الخرائط، والصور التاريخية بتكنولوجيا الـ GIS (حال توافر شاشات العرض). ✓ إيجاد مواقع إلكترونية أو منتديات يتواصل من خلالها الطلاب مع أساتذتهم؛ توفيرًا للوقت والجهد. ✓ وأكد أعضاء هيئة التدريس أيضًا أن التواصل بينهم وبين طلابهم يقتصر على قيام بعض الطلاب بالإعداد الجزئي للمادة، أو تلخيص بعض الموضوعات، بأسلوبهم الخاص، أو إلقاء أجزاء من المحاضرات.	
٦) النشاطات التعليمية.	• أشار أعضاء هيئة التدريس أنفسهم إلى أن تحفيزهم لطلابهم لممارسة بعض الأنشطة، يكاد يكون ضئيلًا أو غير موجود، رغم تأكيدهم أن دور أستاذ الجامعة لا يقتصر على الدور العلمي فحسب؛ بل أيضًا له دور مجتمعي. • ومما أثار انتباه الباحثة أن أحد أعضاء هيئة التدريس سأل "ما المقصود بالأنشطة التعليمة؟" فما بالنا والحال هكذا عضو هيئة التدريس ليس لديه وعي بمعنى الأنشطة التعليمية؛ فكيف سيطبقها؟!!	• اقتصر مفهوم الطلاب عن الأنشطة على البحوث والتكليفات التي يُكلفون بإعدادها وجمع مادة علمية بخصوصها، لا تقرأ – في وجهة نظرهم – في كثير من الأحيان من قبل القائم بالتدريس.
	مقترحاتهم للتطوير: ✓ أوضح أعضاء هيئة التدريس ضرورة توجيه طلاب شُعبة التاريخ لبعض الأنشطة الخدمية لخدمة المجتمع. ✓ الربط بين النظرية والتطبيق في كل المقررات التي يدرسونها، ويشاركون في بعض الأنشطة المجتمعية أو السياسية كانتخابات اتحاد الطلاب، أو زيارات لمواقع أثرية تاريخية ترتبط ومحتوى المقررات التي يدرسونها. ✓ ضرورة وجود رحلات تاريخية تعليمية كما أشار بعض الطلاب.	

عناصر البيئة الداخلية	رؤى أعضاء هيئة التدريس	رؤى الطلاب معلمو التاريخ
٧) المقررات التربوية، والأكاديمية، والثقافية.	• أشار أعضاء هيئة التدريس إلى عدم وجود متابعة لممارساتهم، مؤكدين أن مدى الالتزام بالتوصيفات يخضع فقط للضمير المهني ولا رقيب غيره. فتطوير التوصيفات ينصب فقط على تحديث التواريخ مع بقاء كل شيء كما هو دون أي تجديد. • كما أشار أحد أعضاء هيئة التدريس إلى أن هناك موضوعات تاريخية من الصعب جدًا تحديث توصيفها ومحتواه نظرًا لأنها تتضمن موضوعات مرتبة زمنيًا لابد من دراستها كما هي. • أوضح أعضاء هيئة التدريس ضرورة زيادة جرعة المقررات الثقافية بالبرنامج نظرًا لأهميتها في تثقيف الطلاب وربطهم بالمجتمع، وعاداته وقيمه وأصوله. • بحكم خبرة الباحثة – كعضو هيئة تدريس بقسم المناهج – تنسب مقررات الثقافة العلمية لأعضاء هيئة تدريس لا يرتبط تخصصهم ومحتوى هذا المقرر؛ فمثلًا يُنسب لعضو هيئة تدريس مناهج وطرائق تدريس المواد الفلسفية تدريس الثقافة العلمية التي تحتوي على ظواهر طبيعية، وعلمية تحتاج – بما لا يدع مجالًا للشك – إلى متخصص في المواد العلمية، وهذا ما يؤكده من يدروسن ذلك المقرر من غير تخصص المواد العلمية بأنفسهم، ولكن نظرًا لزيادة العبء التدريسي لبعض أعضاء هيئة التدريس دون آخرين يقبلون تدريسها دون الوصول لتحقق الأهداف المرجوة منها. • كما أكدوا أن مشاركة اساتذة تاريخ من كلية الآداب في تدريس بعض مقررات البرنامج أصبحت قليلة؛ نظرًا لزيادة أعداد أعضاء هيئة التدريس بذات القسم بكلية التربية – جامعة الإسكندرية.	• أكد الطلاب أن المقررات التي يحويها البرنامج كثيرة، وتتسم بالحشو الزائد، ولا قيمة لديهم سوى الإجابة في الامتحان، وينسونها بعد ذلك. • المقررات التربوية سيئة – بل وصل الأمر بالبعض ان وصفوها بأنها مقررات فاشلة – ما عدا مادتي التدريس المصغر، وطرائق التدريس؛ إلا أنه أحيانًا قليلة يتم إعطائهم طرائق تدريس التاريخ بصورة نظرية دون التطبيق العملي أو عرض نموذج لكل طريقة وتدريبهم على استخدامها وبالتالي قد تفقد المادة الأهم – من وجهة نظرهم – في مقررات البرنامج قيمتها وجدواها.

عناصر البيئة الداخلية	رؤى أعضاء هيئة التدريس	رؤى الطلاب معلمو التاريخ
	مقترحاتهم للتطوير: ✓ أوضح الطلاب المعلمين ضرورة حذف المقررات التي تتسم بالحشو الزائد، ولا جدوى منها في كثير من الأحيان – من وجهة نظرهم –، كبعض المقررات التربوية، والاستعاضة عنها ببعض المقررات التي لها فائدة لحياتهم الشخصية، والمهنية بعد ذلك. وهنا نشير إلى أنهم ربما يقصدون بهذا الاقتراح تدريبهم على المهارات الحياتية اللازمة لمعلم التاريخ بالقرن الحادي والعشرين. ✓ بينما أكد أعضاء هيئة التدريس ضرورة تضمين مقررات البرنامج مقررات جديدة كتاريخ العلاقات الدولية، وتاريخ الشعوب الإسلامية. ✓ وكذلك أشاروا لضرورة مراعاة الوزن النسبي بين المقررات التاريخية التي تدرس لطلاب شُعبة التاريخ بأقسامها الأربعة: التاريخ الإسلامي، والقديم، والوسيط، والحديث، وألا يطغى كل منهم على الآخر. ✓ ضرورة إعادة النظر إلى محتوى وتنظيم الكتب الجامعية لمقررات برنامج إعداد معلم التاريخ.	
٨) بيئة التعلم، ومدى مناسبتها لتحقيق أهداف البرنامج.	• القاعات المواجودة بالكلية، والمدرجات لا تحتوي على أي إمكانات تكنولوجية تساعد على تفعيل المحاضرة، فمثلًا نجد في بعض القاعات جهاز Data show إلا أنه لا يعمل. • الشيء الوحيد الذي نجده في المدرجات هو الميكروفون، ولا توجد أي وسائل مساعدة غير ذلك. • مكتبة الكلية تحوي مصادر عفا عليها الزمن – على حد قول أحد اعضاء هيئة التدريس – ولا تُجدد مصادرها أو محتواها.	• لا توجد اي وسائل ولا إمكانات تساعدنا على ممارسة أي جانب تطبيقي لما ندرسه من مواد تربوية أو أكاديمية. • في المحاضرات التربوية العامة نعاني عدم وجود أماكن للجلوس، ونلجأ إلى الجلوس على الدرج في كثير من الأحيان. • المكتبة لا تساعدنا كثيرًا؛ فالكتب قديمة، والمكتبة بالدور السابع ولا يسمح لنا بارتياد الأسانسير وبالتالي لا نذهب إليها كثيرًا.
	مقترحاتهم للتطوير: ✓ ضرورة اتباع السمات والخصائص العلمية للقاعات التدريسية الجامعية، وفقًا للسمات المتفق عليها دوليًا.	

عناصر البيئة الداخلية	رؤى أعضاء هيئة التدريس	رؤى الطلاب معلمو التاريخ
ه) أساليب التقويم المتبعة في رصد مدى تقدم طلاب شُعبة التاريخ في تحقيق أهداف البرنامج.	• أكد جميع أعضاء هيئة التدريس عينة البحث الحالي أن إجراء الاختبارات الشفهية في ظل الأعداد المتزايدة يفتقد الدقة المطلوبة، وهو إجراء – في الغالب – شكلي. • أما الاختبارات التحريرية الأكاديمية والتربوية فقد انقسم أعضاء هيئة التدريس في حكمهم عليها فالبعض يرى أنها لاتقيس إلا الحفظ، وقليل جدًا منها يعتمد على الفهم، في حين يرى البعض أنه يضع أسئلة متدرجة ومنها المميزة للكشف عن الطلاب ذوي القدرات العقلية العليا.	• الاختبارات التحريرية عادة ما تركز فقط على الجانب المعرفي، ونظرًا لأن القسم تاريخ فيكون التركيز على التذكر، والحفظ بصورة كبيرة. • أعضاء هيئة التدريس مقسمون عند الطلاب فمنهم من يركز على أجزاء دون أخرى في المقرر عند وضع الاختبارات التحريرية، ومنهم من يضع أسئلة تتطلب إجابات مقتضبة تغطي كافة أجزاء المنهج، لكن يبقى التركيز على الحفظ بها أيضًا واضحًا. • الاختبارات الشفهية من وجهة نظرهم لا قيمة لها، وتفتقد لعنصر العدالة، فالوقت المخصص لنا للإجابة على السؤال حوالي دقيقة، ولا نستطيع التفكير جيدًا أو ترتيب أفكارنا قبل الإجابة، ولا توجد أي معايير لتلك الاختبارات، ولا يراعى فيها الحالة النفسية والمزاجية للطالب.
	مقترحاتهم للتطوير: ✓ ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على وضع اختبارات قائمة على معايير محددة لقياس جوانب تعلم معينة. ✓ تقليل اعداد الطلاب الممتحنين في كل لجنة، وزيادة الوقت المخصص لكل طالب للتفكير والإجابة على السؤال الموجه له.	

عناصر البيئة الداخلية	رؤى أعضاء هيئة التدريس	رؤى الطلاب معلمو التاريخ
١٠/واقع التعليم الجامعي في ضوء قضايا: الكتاب الجامعي، نظام اختيار أعضاء هيئة التدريس، التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس.	• انقسم أعضاء هيئة التدريس بين مؤيد ورافض **للكتاب الجامعي**، فالرافضون لوجوده أكدوا أن وجود كتاب جامعي يجعلنا نضع الطلاب في قوالب جاهزة، ونحجر على تفكيرهم، فالكتب الجامعية بصورتها الحالية تحد من قدرات الطلاب على البحث والاطلاع، أما الموافقون على وجوده فينادون بضرورة وجوده مع زيادة فرص التطوير وضرورة تضمينه أنشطة تتطلب من الطالب معلم التاريخ الاطلاع على كثير من الكتابات والبحوث. • وفيما يرتبط بقضية تعيين أعضاء هيئة التدريس، فلابد من أن يتم وضع معايير أخرى بخلاف درجات الطالب خلال الأربع سنوات، وأيضًا ضرورة تعيين معيدي التاريخ من كلية التربية، وليس الآداب. • أما التنمية المهنية فغالبية أفراد العينة أكدوا أن التنمية المهنية تقدم لهم عن طريق FLDC في صورة دورات إجبارية للترقي من درجة لأخرى، ولكن حوالي ٤ منهم أوضحوا أنهم يعملون على متابعة نموهم مهنيًا من خلال ما يسمعون عنه من دورات أو ندوات ترتبط بالجودة، أو يحضرون مؤتمرات وغيره.	• علق أفراد عينة البحث على قضية **الكتاب الجامعي** مؤكدين أنه لا فائدة منه بشكله الحالي، فهم يقومون بشرائه ولا يعتمدون على محتواه بل يلجأون إلى بعض المذكرات التي تنظم وتيسر محتواه، وبالتالي فهو في حاجة للتطوير.

ويتضح من تحليل البيئة الداخلية لبرنامج إعداد معلم التاريخ النقاط الهامة الآتية:

- اتفاق أعضاء هيئة التدريس، والطلاب المعلمين على عدم جدوى سياسات القبول بكلية التربية، وشُعبة التاريخ بصورتها الحالية.
- رغم الحصول على دليل الطالب عند الالتحاق بكلية التربية؛ فإن الطلاب ليسوا على وعي بأهداف برنامج إعداد معلم التاريخ، ولا يلتفتون للتعرف عليها.
- ضرورة مراجعة محتوى برنامج إعداد معلم التاريخ من المقررات؛ وترتيب المقررات ترتيبًا زمنيًا منطقيًا، إضافة لمراعاة الوزن النسبي لكل فرع من فروع التاريخ. وكذلك تحقيق التوازن بين

المقـررات: التربويــة، والثقافيــة، والأكاديميــة. وإضــافة بعـض المقـررات التــي تـربط الطــلاب بمجتمعاتهم، وتدربهم على ممارسة مهارات حياتية.

- ضرورة مراجعة السياسات المتبعة في التربية العملية، من حيث أعداد الطلاب المتدربين في كل مدرسة ومدى قدرة المدرسة على استيعاب اعدادهم، وزيادة فترة التدريب العملي أكثر من ذلك. هذا بالإضافة إلى تدريب الموجهين، وعقد لقاءات بينهم وبين المشرفين التربويين من كلية التربية؛ تجنبًا لنشوب أي خلاف في الرأي حول توجيه الطلاب في أثناء فترة التدريب الميداني.
- طغيان الجانب النظري على التطبيقي في أغلب المقررات، وبالتالي يجب الالتفات للربط بين النظرية والتطبيق في تدريس المقررات.
- ممارسة أعضاء هيئة التدريس لطرائق تدريسية تقليدية، وعدم تفعيل التكنولوجيا في التدريس.
- وجود الكثير من العوائق الإدارية والمادية التي تحول دون ممارسة الطلاب للأنشطة المختلفة.
- بيئة تعلم البرنامج تعاني من سلبيات كثيرة، تؤثر – بما لا يدع مجالًا للشك – في تحقيق أهداف البرنامج وتعمل على إفشالها.
- الاختبارات التحريرية، والشفهية تحتاج مزيدًا من المراجعة والتطوير؛ أسوة بمثيلاتها في الدول المتقدمة؛ سواء عربية، أو أجنبية.

وننتقل الآن لنتائج تحليل البيئة الخارجية لبرنامج إعداد معلم التاريخ من خلال ما رصدته الاستبانة المفتوحة لخريجي برنامج إعداد معلم التاريخ، وموجهي مادة التاريخ بالإدارات التعليمية المختلفة ٢٠١٨/٢٠١٧ فجاءت على النحو التالي:

جدول رقم (٨)

نتائج التحليل الكيفي لرؤى موجهي التاريخ، وخريجي برنامج إعداد معلم التاريخ حول البيئة الخارجية للبرنامج

عناصر البيئة الخارجية	رؤى موجهي التاريخ	رؤى خريجي برنامج إعداد معلم التاريخ
١) نُظم إعداد معلم التاريخ	• أجمع موجهي التاريخ على أن الإعداد التكاملي يُعد أفضل النظم لإعداد معلم التاريخ، فيدرس الطالب المقررات التربوية والأكاديمية جنبًا إلى جنب خلال فترة دراسته بهدف تحقيق التكامل في بناء شخصيته. • بينما أشار الموجهون إلى أن مقررات البرنامج لا تُعد معلم التاريخ بشكل جيد؛ حيث يفتقد بعض المعلمون المعرفة بفروع معينة من التاريخ دون أخرى، وبالتالي يجب مراجعة المواد التي يحويها البرنامج فعلى سبيل المثال أشار الموجهون إلى أن هناك فجوة بين ما يمارسه طلاب التربية العملية من استراتيجيات تدريسية، وما يقولون أنهم درسوه في مقرر طرائق التدريس. فضلًا عن صوغ أهداف الدرس صوغًا خطأ؛ برغم أنه من المفترض أن يكونوا قد تدربوا بشكل جيد على صوغها بصورة صواب.	• اتفق في الرأي أيضًا الخريجون مع الموجهين في أن الإعداد التكاملي هو أنسب نظام لإعداد معلم التاريخ، حتى يتحقق الربط بين الجانب الأكاديمي الذي يدرسونه، والتطبيق على تدريسه باستخدام الطرائق التربوية المناسبة.
	مقترحاتهم للتطوير: ✓ بالنسبة لمكوّن التوجيه الفني يجب أن يتواجد الموجه من بداية اليوم الدراسي حتى نهايته حتى يمكن للمعلمين تحقيق أقصى استفادة ممكنة. ✓ إعطاء خريجي كليات الأداب الذين يلتحقون بالدبلوم العام لتأهيلهم تربويًا لتدريس التاريخ فترة أكبر في التدريب الميداني؛ حيث إنهم لا يلتحقون بالتربية العملية إلا في فصل دراسي واحد فحسب في نهاية دراستهم الدبلوم العام، ويُفضل إفراد عام دراسي كامل لتدريبهم بالمدارس. ✓ اتفق الخريجون أيضًا مع الموجهين في أن مقررات البرنامج تحتاج إلى مراجعة، فبعد التخرج اصطدموا بالواقع، وشعروا أنهم يحتاجون لمقررات جديدة تتضمن المهارات الحياتية التي يجب أن يُدرب المعلم على تنميتها لدى الطالب في الفصل.	

عناصر البيئة الخارجية	رؤى موجهي التاريخ	رؤى خريجي برنامج إعداد معلم التاريخ
٢) نظرة المجتمع المصري لمعلم التاريخ	• الانطباع السائد عن معلم التاريخ سيء للغاية في المجتمع المصري، وقد أسهم في ذلك الإعلام المصري الذي شوَّه صورته في المسلسلات والأفلام .. وذكرت إحدى الموجهات فيلم عسكر في المعسكر عندما عُرِضتْ شخصية معلم التاريخ حيث وجد بأن المادة لا قيمة لها، ولا تدر عائدًا ماديًا فلجأ معلم التاريخ لترك مهنة التدريس، واللجوء لعمل آخر منافٍ للتقاليد والأعراف التي يتسم بها المجتمع المصري. وغيرها من الأفلام والمسلسلات. • أما الانطباع عن معلمي التاريخ في المدارس فغالبًا ما يُنظر لهم من قِبَلِ الطلاب وأولياء أمورهم على أنهم يدرسون مادة مملة جافة، لا سبيل لدراستها سوى الحفظ لاجتياز الامتحان؛ الأمر الذي دفع بعض معلمي التاريخ للتخلي عن مهنتهم؛ لأنها لا توفر لهم الحد الأدنى من الحياة الكريمة.	• لم تكن نظرة الخريجون للتاريخ أفضل من مثيلتها لدى الموجهون بل أضافوا على ذلك أن التاريخ في مصر يرتبط بميزان القوى السياسية والسلطة، والنفوذ في المجتمع، وعادة ما تتكيف الكتب التي يدرسونها لتخدم مصالح هؤلاء.
	مقترحاتهم للتطوير: ✓ ضرورة كتابة مناهج التاريخ للصفوف المختلفة بشكل يرتبط بالواقع، ويتسم بالموضوعية، والمصداقية، بعيدًا عن الأهواء الشخصية، والمصالح. ✓ ضرورة تقديم صورة جيدة عن معلم التاريخ بوسائل الإعلام بشكل يمنحه احترام أفراد المجتمع، وتقديرهم. ✓ تحسين الأوضاع المادية، والمعنوية لمعلمي التاريخ.	

عناصر البيئة الخارجية	رؤى موجهي التاريخ	رؤى خريجي برنامج إعداد معلم التاريخ
٣) التدريب الميداني (التربية العملية)	• فيما يرتبط بالوقت المخصص للتربية العملية أجمع الموجهون أن يومًا واحدًا في الأسبوع للتدريب غير كافٍ، فيجب أن يخصص وقت أكثر من ذلك للتدريب بشكل كلي، ومعايشة الحياة المدرسية كما يجب أن تكون. • انقسم الموجهون فيما يرتبط بعلاقتهم بالتوجيه التربوي من كلية التربية إلى ثلاث أقسام: الأول، يرون أن التوجيه التربوي من كلية التربية أفضل وأهم من التوجيه الأكاديمي. في حين أوضح آخرون أنهم يعانون من تضارب آرائهم مع أساتذة الجامعات فيما يرتبط بطريقة تحضير الدرس بما تحويه من عناصر، وكذلك في توجيه الطلاب داخل الفصول. أما القسم الأخير فيؤكد أن التوجيه التربوي لا يشكل له أي صعوبات؛ نظرًا لأن عضو هيئة التدريس يحضر يوم أو اثنين على الأكثر في السنة ويترك الأمر كله للموجه، ويأتي في الأسبوع الأخير المتصل ليضع الدرجات المخصصة له بالاعتماد على رأي الموجه حول كل طالب، وأدائه. • أعداد الطلاب تشكل تحديًا في إنجاح التربية العملية، فلا يوجد تناسب بين عدد الفصول المتاحة بالمدارس، وعدد طلاب التربية العملية الأمر الذي يؤثر في عدد مرات تدريب كل طالب. • الطلاب المعلمون لديهم قصور كبير في إدارة الصف، وتفعيل التكنولوجيا في أثناء التدريس	• أوضح بعض الخريجون أن فترة التربية العملية أثناء تدريبهم في وقت الدراسة الجامعية كانت روتينية، ولم تكن على المستوى المطلوب الذي يفيدهم في حياتهم العملية بعد التخرج. • بينما أوضح الباقون ممن حالفهم الحظ بالتدريب على أيدي موجهين وأعضاء هيئة تدريس جادين أنهم استفادوا كثيرًا مما تدربوا عليه في فترة التربية العملية. • ولكنهم اجمعوا على وجود بعض التحديات ايضًا في أثناء تدريبهم؛ منها: زيادة عدد طلاب التربية العملية على حساب الفصول المتاحة لتدريبهم.

عناصر البيئة الخارجية	رؤى موجهي التاريخ	رؤى خريجي برنامج إعداد معلم التاريخ
	مقترحاتهم للتطوير: ✓ زيادة الفترة المخصصة للتربية العملية في برنامج إعداد معلم التاريخ. ✓ طرح البعض رؤية أخرى وهي تفريد سنة دراسية منفصلة عن سنوات دراسة مقررات البرنامج (سنة خامسة) للتدريب العملي على التدريس في المدارس المختلفة. ✓ وضع معايير لتقليل أعداد المقبولين بكلية التربية، وقسم التاريخ على وجه التحديد؛ الأمر الذي سينعكس إيجابًا على تقليل أعداد الطلاب المتدربين بالتربية العملية، وإتاحة فرص حقيقية وفصول لتدريبهم بشكل صواب.	
٤) المقررات الأكاديمية والتربوية التي درسها الطلاب معلمو التاريخ	• تأرجحت آراء الموجهين فيما يتعلق بمدى استفادة معلمي التاريخ بما درسوه من مقررات في أثناء فترة الدراسة الجامعية في تدريسهم بعد التخرج فأكد بعضهم أن الخريجين غير ملمين بفروع التاريخ المختلفة إلمامًا يؤهلهم لتدريس المناهج المدرسية بشكل جيد. بينما أوضح آخرون أن الخريجين على وعي ومعرفة ببعض فروع التاريخ كالتاريخ الحديث دون غيره من الفروع الأخرى. • واتفق الموجهون على أنه لا تظهر أي استفادة لمقررات التاريخ التي درسها الطلاب في حياتهم بالمرة.	• اجمع الخريجون على أن المقررات التي درسوها بكلية التربية لم تؤثر بالمرة على حياتهم الشخصية، بل كانت ثقافة اطلاع فحسب، ولم يتمكنوا من إتقانها بشكل جيد. • وأوضح غالبية الخريجين أن مادتي طرائق التدريس، والتدريس المصغر، والمواد المرتبطة بعلم النفس فحسب هي التي استفادوا منها في حياتهم العملية. • لا توجد مقررات داخل البرنامج تعرض لحقوق وواجبات المعلم، الأمر الذي ينعكس سلبًا على ممارساتهم لحقوقهم وواجباتهم في أثناء الخدمة.
	مقترحاتهم للتطوير: ✓ ضرورة التعاون بين التوجيه الفني وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وتوجيههم للمناهج الجديدة التي تناسب الحياة االشخصية، والاجتماعية، والعملية لمعلمي التاريخ. ✓ عقد ورش عمل للموجهين لتدريبهم على تفعيل الخرائط الرقمية، والمهارات الحياتية حتى ينقلوا تلك الخبرات لمعلمي التاريخ في المدارس الذين يدربون عليها طلابهم أثناء التدريس. ✓ ضرورة تخفيف عبء زيادة عدد المقررات: الأكاديمية، والتربوية التي يدرسها الطلاب، وربط محتواها بالممارسات الحياتية للطلاب. ✓ كذلك إعطاء مجال أكبر لتدريب الطلاب معلمو التاريخ على التدريس لطلاب الدمج بشكل فعال. ✓ ضرورة وجود مقرر يرتبط بالمهارات الحياتية، وأخلاقيات مهنة التدريس (حقوق، وواجبات) والتشريعات القانونية الخاصة بذلك، وعدم الاقتصار على مقرر حقوق الإنسان الذي لايتم الاهتمام به، لعدم دخوله في المجموع.	

عناصر البيئة الخارجية	رؤى موجهي التاريخ	رؤى خريجي برنامج إعداد معلم التاريخ
٥) الأوضاع المدرسية لتدريس التاريخ، والتنمية المهنية للمعلم	• يعاني المعلمون، وكذلك طلاب التربية العملية من إدارة وقت الحصة بشكل جيد؛ بسبب كثافة الفصول الدراسية، في حين يتمكن بعضهم من إدارة الوقت بشكل جيد. • إمكانيات المدارس تقف عائقًا أمام دمج المعلمين للتكنولوجيا كوسيلة في أثناء تدريسهم. • تقتصر أساليب التقويم على استخدام أسئلة مقالية وموضوعية؛ دون أساليب أخرى حديثة للتقويم كالبورتفوليو، أو عمل أبحاث بشكل فعال وجيد. • إسهام طلاب التربية العملية مقصور على اشتراكهم معًا في الأنشطة المدرسية (خريطة، أو لوحة)، وإهدائها للمدرسة نظير الدرجات التي تُخصص لمدير المدرسة.	• قليل من معلمي التاريخ يُفَعِلُّون التكنولوجيا في التدريس؛ كالإنترنت، وتوجيه الطلاب للاطلاع على مواقع علمية. • وتنحصر التدريبات المهنية لنا في تدريبات في أثناء الخدمة بترشيح من جانب التوجيه لبعض المعلمين دون الآخرين؛ الأمر الذي يترتب عليه حرمان بعض الطلاب المعلمين من التعرف على الخبرات الجديدة.
	مقترحاتهم للتطوير: ✓ الاهتمام بتوفير بعض الوسائل الحديثة لتدريس التاريخ كشاشات العرض، والأفلام والمسلسلات التليفزيونية الجيدة، والسبورة الذكية. ✓ ضرورة اندماج طلاب التربية العملية في الأنشطة المدرسية كالصحافة المدرسية. ✓ ضرورة توفير الفرص العادلة للسماح لجميع المعلمين في أثناء الخدمة بالتدريبات المهنية، دون حرمان البعض منها.	
٦) ارتباط برنامج إعداد معلم التاريخ بسوق العمل	• غالبًا ما يلجا كثير من خريجي برنامج إعداد معلم التاريخ للعمل بمهن أخرى غير التدريس، فوزارة التربية والتعليم لا توفر الفرص الكافية التي تستوعب جميع الخريجين. ومن تحليل ذلك الأمر نجد أن البرنامج وإعداد خريجيه لا يتناسب مع احتياجات سوق العمل في وقتنا الحالي.	• لم تختلف آراء الخريجين عن الموجهين؛ فقد أكدوا الفكرة نفسها وهي أن قليلًا منهم من يعملون كمعلمي تاريخ بعد تخرجهم، ويلجأ معظمهم للعمل بمهن أخرى، أو السفر للخارج لبناء مستقبله.
	مقترحاتهم للتطوير: ✓ الربط بين عدد المقبولين بشُعبة التاريخ بكلية التربية، واحتياجات سوق العمل. ✓ كذلك يجب مراجعة مقررات البرنامج لتُعد معلمي تاريخ يلبون فعليًا احتياجات سوق العمل عندما تسنح لهم الفرصة للعمل كمعلمي تاريخ.	

ويتضح من تحليل البيئة الخارجية لبرنامج إعداد معلم التاريخ النقاط المهمة الآتية:

- سياسات القبول، والتنسيق تعاني كثيرًا من جوانب القصور، ولا تحقق العدالة بين الطلاب.
- تعاني التنمية المهنية للمعلمين كثيرًا من المشكلات؛ أهمها: انتقاء بعضهم دون آخرين للحصول على تلك التدريبات، وقليل من المعلمين من يلجأون إلى تحقيق نمو أنفسهم مهنيًا.
- النظرة المجتمعية السلبية التي يعانيها، التاريخ، والقائمين على تدريسه؛ لما تصدره وسائل الإعلام من صور سلبية لمعلمي التاريخ.
- أفضل نظم إعداد معلم التاريخ هو النظام التكاملي، ولكن مع زيادة فترة التربية العملية، وتقليل عدد المقررات التي لا جدوى منها سوى الحفظ والتذكر فحسب.
- تعارض إعداد معلم التاريخ مع متطلبات سوق العمل، وعدم التوازن بين المقبولين في البرنامج، وبين ما تحتاجه المدارس من معلمين.

ثالثًا: إعداد مصفوفة التحليل الرباعي لعناصر بيئتي البرنامج: الداخلية، والخارجية

في ضوء ما تقدم من تحليل للبيئة الداخلية، والخارجية لبرنامج إعداد معلم التاريخ، يمكننا الآن أن نحدد عناصر مصفوفة التحليل الرباعي SOWT matrix لبرنامج إعداد معلم التاريخ على النحو التالي، بهدف الانتقال لإعداد الخطة الاستراتيجية لتطوير برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية في ضوئها.

جدول رقم (٩): مصفوفة التحليل الرباعي لبرنامج إعداد معلم التاريخ SOWT matrix

عناصر البيئة الداخلية	
نقاط القوة	**نقاط الضعف**
✓ من الممكن تبني معايير لقبول الطلاب بكلية التربية عامةً، وشُعبة التاريخ على وجه الخصوص. ✓ إمكانية تطوير بطارية اختبارات لقبول الطلاب بكلية التربية. ✓ توافر إمكانيات بشرية من أعضاء هيئة التدريس يمكنها إعداد الطلاب تربويًا، وأكاديميًا في ضوء مستحدثات العصر. ✓ إمكانية الربط بين برنامج إعداد معلم التاريخ، والمجتمع المدني؛ وذلك عن طريق ما يسمى بالتعلم الخدمي. ✓ رغبة كثير من الطلاب في الالتحاق بشُعبة التاريخ. ✓ وجود كوادر جامعية تصلح لتقديم الإرشاد الأكاديمي للطلاب.	✓ لا توجد معايير واضحة، ومحددة لانتقاء الطلاب الذين يلتحقون بكلية التربية، وشُعبة التاريخ. ✓ عدم إلمام الطلاب المعلمين بأهداف برنامج إعداد معلم التاريخ. ✓ درجة الطالب في الثانوية العامة هي المعيار الوحيد لدخوله شُعبة التاريخ. ✓ عدم كفاية فترة التربية العملية لتدريب الطلاب بشكل جيد على ممارسة مهارات التدريس بالمدارس. ✓ عدم وجود تناسب بين أعداد الطلاب المتدربين في المدارس، والفصول المتاحة وغمكانيات كل مدرسة. ✓ الخلاف بين الموجهين والتوجيه التربوي من كلية التربية حول شكل وكيفية التحضير، والتدريس داخل الفصول.

✓ يوجد بكلية التربية كوادر من أعضاء هيئة التدريس تمتلك إمكانيات تحديث وتطوير مقررات البرنامج. ✓ نتيجة لظروف العصر، وتسارع استخدام التكنولوجيا يتسم الطلاب بالقدرة على استخدام الإنترنت، وما يحويه من وسائل تواصل، وإمكانيات تكنولوجية حديثة. ✓ وجود وحدة لإدارة الجودة، والاعتماد، والتطوير الأكاديمي بالكلية. ✓ إمكانية استحداث مقررات جديدة في البرنامج كالمهارات الحياتية، والقضايا المجتمعية، وحقوق وواجبات المعلم؛ وفقًا للدساتير، والقوانين المعمول بها. ✓ كلية التربية يتوافر بها موقع إلكتروني خاص بها، يمكن من خلاله إنشاء إيميل جامعي لأعضاء هيئة التدريس، والطلاب المعلمين على حد سواء. ✓ إمكانية تقليص أعداد المقبولين بكلية التربية بما يتسم وإمكانيات البيئة التعليمية للكلية. ✓ وجود مرشدين أكاديميين من أعضاء هيئة التدريس للإرشاد الأكاديمي، ومساعدة الطلاب على حل مشكلاتهم، حتى وإن كانوا لا يقومون بمهامهم الإرشادية على الوجه الأمثل.	✓ عدم كفاية أعداد أعضاء هيئة التدريس لتغطية الإشراف التربوي في كل المدارس، وبالتالي يُترك الدور الفني والتربوي للموجه فحسب. ✓ معيار السكن بالقرب من المدرسة هو المحدد لمدارس التربية العملية التي يلتحق بها الطلاب، ولا توجد معايير أخرى. ✓ البيئة التعليمية للبرنامج تتسم بالقصور؛ سواء بسبب عدم توافر أماكن تغطي أعداد الطلاب، أو قلة عدد مرات الذهاب لمكتبة الكلية؛ نظرًا لبُعدها بالطابق السابع. ✓ عدم وجود تسلسل زمني ومنطقي لما يحويه البرنامج من مقررات خاصة مقررات التاريخ حيث يدرس التاريخ القديم بالفرقة الرابعة، والحديث بالفرقتين: الأولى، والثانية. ✓ طغيان مقررات التاريخ الحديث بالبرنامج على فروع التاريخ الأخرى. ✓ الكتاب الجامعي لا تُطبق عليه المعايير العلمية لإعداد الكتب الجامعية. ✓ الكتب الجامعية تحجر على تفكير الطلاب، وتحد من إبداعهم. ✓ توصيفات المقررات لا تُحدث، رغم تسارع العلوم والتكنولوجيا. ✓ مقرري التدريس المصغر، وطرائق التدريس، وبعض مقررات علم النفس – هي فحسب – التي يستفيد من دراستها الطلاب. ✓ وجود فجوة بين خريجي البرنامج واحتياجات سوق العمل. ✓ الفجوة بين الجانبين: النظري، والتطبيقي في تدريس المقررات. ✓ عدم وجود فرص حقيقية لممارسة الأنشطة الطلابية. ✓ اقتصار استخدام التكنولوجيا في التدريس على بعض العروض إذا توافرت أجهزة Data show تعمل بشكل جيد. ✓ إهمال الزيارات الميدانية، والجوانب التطبيقية في كثير

	من مقررات البرنامج. ✓ الاختبارات الشفهية تفتقد للعدالة، كما تفتقد للمعايير العلمية لتطبيقها بسبب الأعداد الكبيرة التي يتم اختبارها شفهيًا في اليوم الواحد، وعدم وجود وقت كافٍ لكل طالب ليرتب فِكَره ويجيب بشكل جيد. ✓ عزوف الطلاب عن المشاركة بالأنشطة المدنية نتيجة تكدس الفصل الدراسي بمقررات وتكليفات كثيرة تستحوذ على معظم وقتهم. ✓ عد التزام أعضاء هيئة التدريس بالمعايير الواجب توافرها في الاختبار التحريري الجيد. ✓ انعدام الربط بين ما يمارسه أعضاء هيئة التدريس من استراتيجيات تدريسية واساليب تقويم طلابهم. ✓ تكدس الجدول الدراسي، ومعاناته من سوء توزيع تدريس المقررات؛ مما يؤثر سلبًا في تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس مقررات البرنامج.

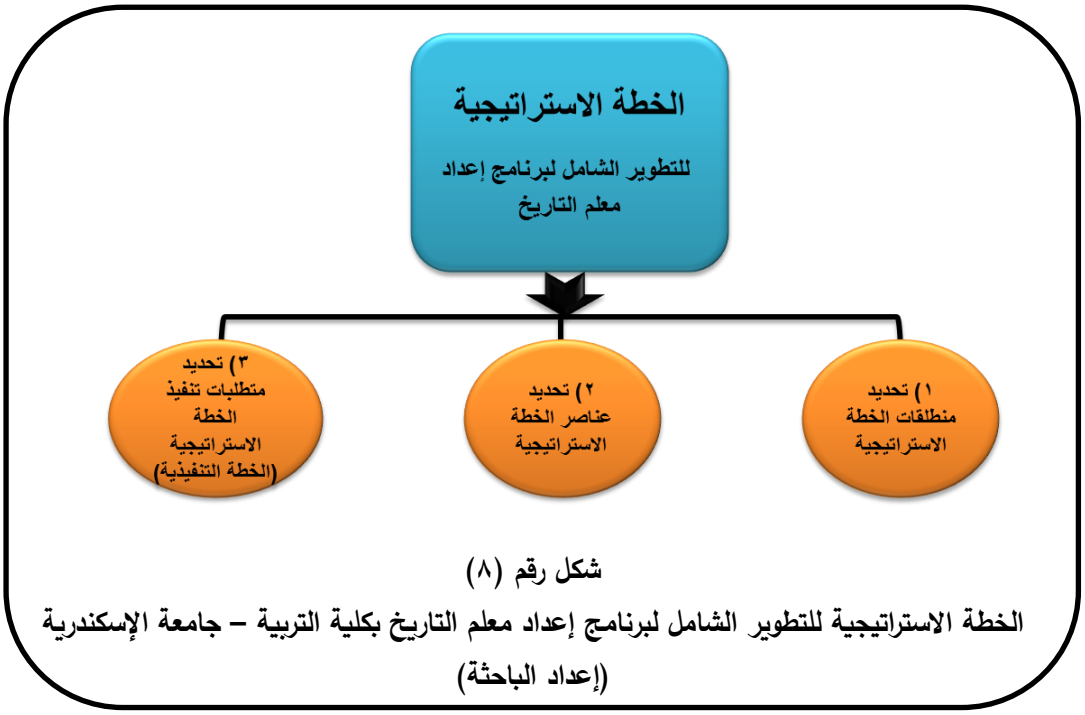
عناصر البيئة الخارجية

الفرص	التهديدات (التحديات)
✓ وجود بعض الدورات التدريبية لعلاج أوجه القصور التي يعانيها المعلمون في تأهيلهم تربويًا. ✓ امتلاك الطلاب معلمو التاريخ القدرة على استخدام الوسائل التكنولوجية، والمواقع العلمية مما قد ينعكس بالإيجاب على استخدام طلابهم لها. ✓ اعتماد كلية التربية النظام التتابعي، والتكاملي في إعداد معلم التاريخ. ✓ وجود فرص لتعديل برنامج إعداد معلم التاريخ بتطوير وتقليل مقرراته، وكذلك زيادة فترة التربية العملية للطلاب. ✓ إمكانية تحسين صورة معلمي التاريخ في المجتمع المصري من خلال وسائل الإعلام، والدراما والسينما، إذا ما توافر الوعي بأهمية ذلك. ✓ ارتفاع الاهتمام ضمن الخطط الوطنية في وقتنا الحالي بأهمية التحسين المستمر لبرامج إعداد المعلم على وجه التحديد.	✓ النظرة السلبية من قبل المجتمع المصري بأهمية التاريخ، وتدريسه في المدارس. ✓ الاتجاه السلبي نحو مهنة التدريس، فينظر لكلية التربية نظرة دونية إذا ما قورنت بكليات الطب او الهندسة. ✓ عزوف كثير من خريجي برنامج إعداد معلم التاريخ عن العمل بمهنة التدريس. ✓ قصور سياسات قبول الطلاب بكلية التربية، فدرجة الثانوية العامة والمجموع الكلي هو المعيار في الاختيار دون غيره من المعايير. ✓ عدم وجود قواعد تلزم خريجي البرنامج للاستمرار في تنمية أنفسهم مهنيًا، الأمر الذي أدى لتأخر كثير من معلمي التاريخ عن ركب التطور الهائل علميًا وتكنولوجيًا في التدريس. ✓ تدني الرغبة لدى المعلمين في الاطلاع والبحث التاريخي. ✓ إهمال تطوير تدريس التاريخ بالتعليم التجاري والفني. ✓ الانفصال بين كلّ من: خريجي البرنامج، وموجهيه،

	وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأمر الذي يفقدهم القدرة على الاستفسار حول كل ما يشوبه الغموض، أو رغبات البعض في تطوير أنفسهم.

٣) نتائج الإجابة عن السؤال الثالث للبحث وهو: "ما الخطة الاستراتيجية للتطوير الشامل لبرنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية؟"

في ضوء نتائج التحليل الرباعي للبيئة الداخلية (قوة، وضعف)، والبيئة الخارجية (فرص، وتهديدات "تحديات")، وما نتج عن هذا التحليل من تحديد لمصفوفة التحليل الرباعي SOWT Matrix اتضحت ملامح الخطة الاستراتيجية التي يمكن الاعتماد عليها في تطوير برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية، وتتمثل عناصر تلك الخطة في النقاط التي يوضحها الشكل التالي:



شكل رقم (٨)

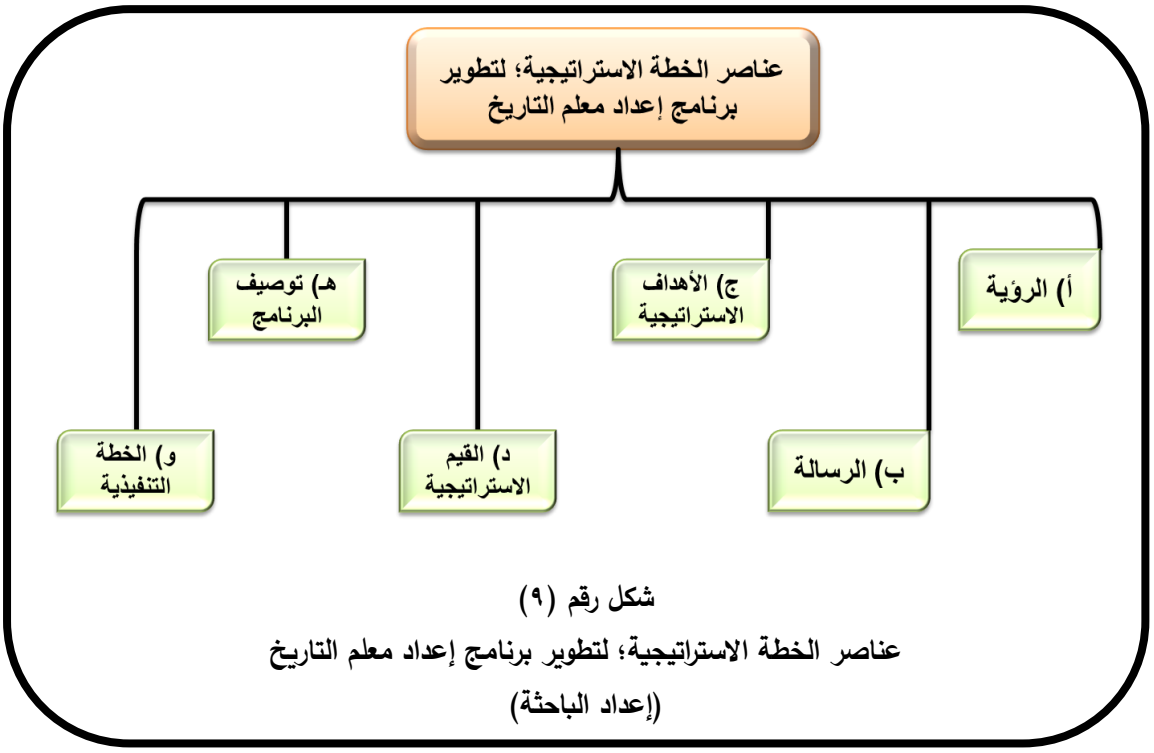
الخطة الاستراتيجية للتطوير الشامل لبرنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية (إعداد الباحثة)

١) منطلقات الخطة الاستراتيجية:

- نتائج التحليل الرباعي لبيئتي لبرنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية: الداخلية، والخارجية.
- نماذج لتجارب عربية، وأجنبية لبرامج إعداد معلم التاريخ احتلت المراكز الأولى بتقرير التنافسية العالمي في التعليم العالي ٢٠١٧/٢٠١٨.
- مقترحات التطوير التي اقترحتها عينة البحث الحالي من (أعضاء هيئة تدريس، طلاب معلمين، وموجهين، وخريجين).

٢) تحديد عناصر الخطة الاستراتيجية:

اشتملت الخطة الاستراتيجية على مجموعة من العناصر يوضحها الشكل التالي:



شكل رقم (٩)

عناصر الخطة الاستراتيجية؛ لتطوير برنامج إعداد معلم التاريخ

(إعداد الباحثة)

(أ) الرؤية:

أن يكون قسم العلوم الاجتماعية شُعبة التاريخ هو الرائد في إعداد معلم التاريخ؛ محليًا، وعالميًا.

(ب) الرسالة:

ضرورة أن يتسم التطوير الشامل لبرنامج إعداد معلم التاريخ بالسمات الآتية:

- ✓ نشر الثقافة والوعي بأهمية التاريخ، وتدريسه عبر القطاعات المختلفة للمجتمع المصري.
- ✓ صقل مهارات الطلاب معلمو التاريخ في البحث والعرض وتطوير فِكَرِهم عبر المؤتمرات المهنية؛ والتواصل مع شبكة من الباحثين على مستوى العالم.
- ✓ **التميز الأكاديمي:** وذلك من خلال إعداد أعضاء هيئة التدريس المعنيين بإعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية بأقسامها المختلفة، إعدادًا متميزًا يكسبهم القدرة على منافسة أمثالهم من كليات التربية على المستوى: المحلي، والعربي، والدولي.
- ✓ إعداد معلم تاريخ وفقًا لمعايير حديثة يتمتع بالكفاءة، والمهنية، التي تنادي بها نماذج إعداد معلم التاريخ في الدول العربية الأجنبية التي تحتل موقع الصدارة.
- ✓ تنمية مهارات الطالب معلم التاريخ العلمية، والبحثية، وخدمة المجتمع.
- ✓ **التنمية المهنية في أثناء الخدمة:** فيتضمن برامج تتسم بالمرونة؛ وفق الاحتياجات التدريسية أو المستجدات العلمية، والتاريخية، والتكنولوجية، وذلك من خلال:

- توجيههم نحو النمو المهني الذاتي.
- تنمية مهاراتهم لرعاية الطلاب تربويًا.
- تنمية مهاراتهم في التعامل مع الحالات الخاصة الفردية، والجماعية التي تظهر في المدارس.

(ج) الأهداف الاستراتيجية للخطة:

تشتمل الخطة الاستراتيجية على تسعة أهداف توجه نموذج التطوير الشامل لبرنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية، ستتم فيما بعد صوغ الخطة التنفيذية في ضوئها، هذه الأهداف هي:

١. تطوير سياسات القبول بكلية التربية عامة، وقسم التاريخ على وجه التحديد.
٢. صوغ أهداف برنامج إعداد معلم التاريخ بشكل واضح، وإعلانها للمستفيدين، والمشاركين في تنفيذه كافة.
٣. تطوير نموذج واقعي منطقي للتربية العملية، يكون مرشدًا لكافة أنظمة برامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية؛ محليًا، ودوليًا.
٤. وضع تصور مقترح للمقررات: التربوية، والأكاديمية، والثقافية تسد الفجوات التي أسفر عنها التحليل البيئي.
٥. تطبيق استراتيجيات التعلم الحديثة بما يتسق وأهداف مقررات البرنامج المقترح، ومواكبة العصر في دمج التكنولوجيا في التدريس.
٦. الربط بين برنامج إعداد معلم التاريخ وخدمة المجتمع.
٧. تطوير بيئات تعلم برنامج إعداد معلم التاريخ بما يتسق والاتجاهات الحديثة .
٨. تطوير نُظم تقويم مدى نجاح برنامج إعداد معلم التاريخ في تحقيق أهدافه تطويرًا نوعيًا.
٩. الربط بين احتياجات سوق العمل، وبين برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية.

(د) القيم الاستراتيجية للخطة:

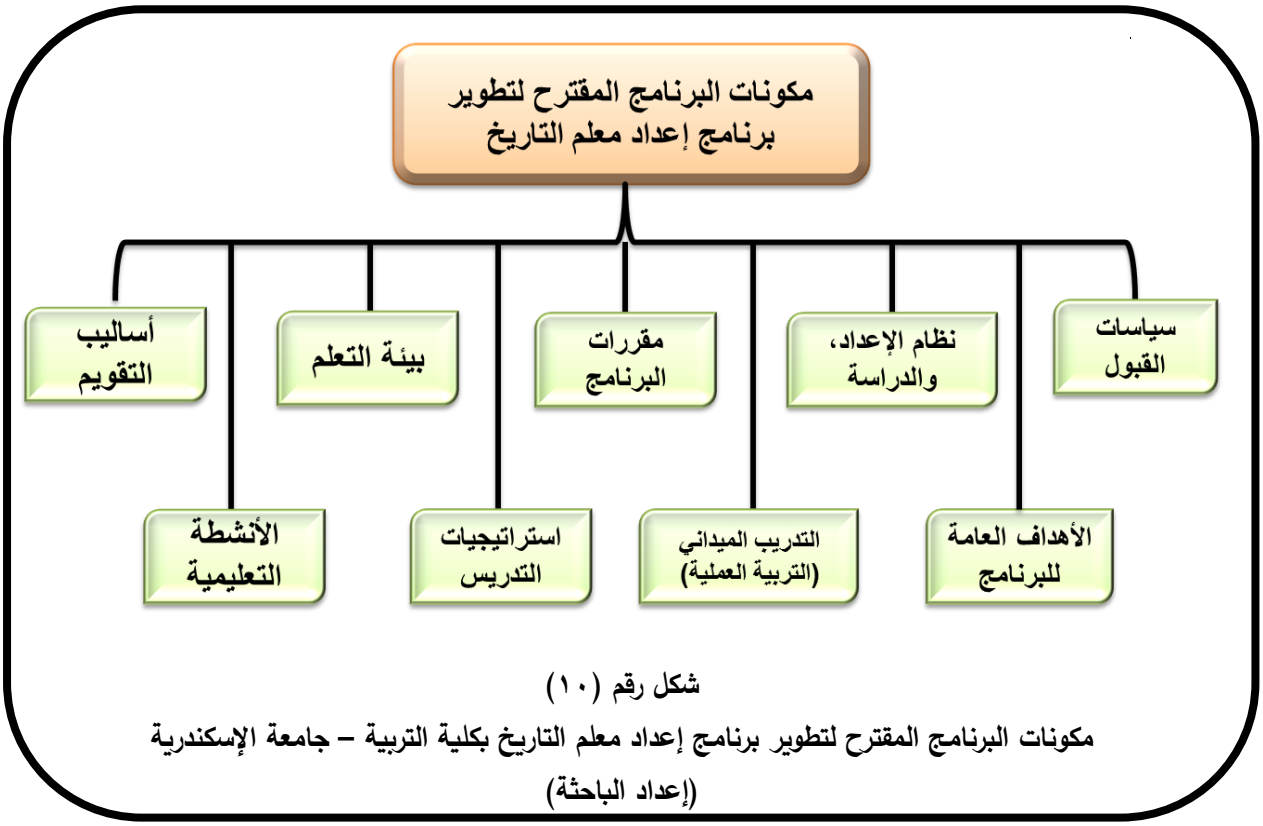
تتضمن الخطة مجموعة من القيم تحكم سلوكيات المشاركين في تنفيذه، وهي على النحو التالي:

- ✓ **العدالة:** وذلك في ضوء عدالة الفرص بين الدارسين للبرنامج.
- ✓ **الإخلاص، والإتقان:** في العمل من قبل كافة المشاركين والمستفيدين من برنامج إعداد معلم التاريخ.

- ✓ **التشاركية:** أي تطوير البرنامج بالاعتماد على مشاركة جميع الأطراف المعنية بالبرنامج في تنفيذه، عن طريق الشراكة مع كليات التربية، والآداب المتضمنة أقسام التاريخ على المستوى: المحلي، والعربي، والدولي.
- ✓ **التنافسية:** أي القدرة على منافسة برامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية الأخرى في الوصول بمستوى الخريج إلى أقصى جودة.
- ✓ **التميز الأكاديمي:** بمعنى تحقيق الريادة في إعداد معلم التاريخ.

(هـ) توصيف البرنامج:

وهنا ستقوم الباحثة بتوصيف البرنامج المقترح في ضوء مجموعة من المكونات لتحقيق التطوير الشامل لبرنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية، وهذه المكونات يوضحها الشكل التالي:



شكل رقم (١٠)

مكونات البرنامج المقترح لتطوير برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية (إعداد الباحثة)

سياسات القبول:

يتضمن البرنامج المطور السياسات الآتية في القبول:

- ضرورة اجتياز المتقدم لبطارية اختبارات على النحو التالي:

– اختبار تحريري حول بعض الموضوعات التاريخية؛ للوقوف على مدى إلمام المتقدم بالأحداث التاريخية، ومستجداتها.

- اختبارات قدرات؛ لقياس الاستعداد: النفسي، والانفعالي، والمهاري لممارسة مهنة التدريس.

- أن يكون لائقًا طبيًا لمزاولة مهنة التدريس.
- إجراء مقابلات للمرشحين المتميزين ممن اجتازوا الاختبارات السابقة؛ للوقوف على أسباب التحاقهم بتلك المهنة.
- فحص تقارير عن السجل الأكاديمي للمتقدمين؛ للوقوف على مدى إسهاماتهم في أنشطة خدمية بمجتمعهم، ومدرستهم؛ فضلًا عن تفاعلهم الصفي في أثناء المرحلة الثانوية.
- عقب القبول بكلية التربية، تعقد ندوات إرشاد أكاديمي لتعريف الطلاب بأهداف شُعبة التاريخ وموادها المختلفة، ومن ثم يكون اختيار المتقدم لشُعبة التاريخ قائمًا على أسس علمية.

الأهداف العامة للبرنامج:

لابد من تحديد الأهداف العامة بالبرنامج، وتوعية جميع المستفيدين، والقائمين على البرنامج بأهدافه، ويمكن حصر الأهداف العامة للبرنامج في النقاط الآتية:

- توعية جميع المشاركين في البرنامج (أعضاء هيئة التدريس المعنيين بإعداد معلم التاريخ، والهيئة المعاونة لهم، الطلاب معلمو التاريخ) بأهداف برنامج إعداد معلم التاريخ المطور.
- تحقيق التواصل بفعالية ضمن الإطار الاجتماعي للمدرسة، والمجتمعين: المحلي، والعالمي.
- التدقيق في صوغ الأهداف العامة لكل محتويات البرنامج، ويتم في ضوئها تحديد الأهداف الاجرائية لكل مقرر من المقررات المتضمنة بالبرنامج.
- تقديم دليل الطالب معلم التاريخ لجميع المتقدمين متضمنًا: الأهداف العامة، والخاصة بكل مقرر من مقررات البرنامج– توصيف دقيق لما سوف تحتويه مقررات البرنامج من موضوعات، وطرائق تدريسية، وأنشطة وأساليب تقويم لكل مكونات البرنامج (استمارات تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس – أستمارات التقويم الذاتي للطلاب المعلمين – استمارات التقويم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس – استمارات تقويم لبرنامج إعداد معلم التاريخ).
- دمج تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات في التعليم والتعلم.
- اكتساب المهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس مع الالتزام بالنمو، والتطوير المهني المستدام.

نظام الإعداد، والدراسة:

- الإبقاء على النظام التكاملي المتتبع ببرنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية، أما خريجو الآداب والكليات الأخرى كالآثار فالنظام الذي يُتَّتَبع في إعدادهم يكون تتابعيٌ كما هو متعارف عليه.
- اعتماد نظام الساعات المعتمدة في الدراسة بشُعبة التاريخ.
- مدة الدراسة ٥ سنوات، تخصص السنة الخامسة للتربية العملية، والبحوث الإجرائية.

- يحصل الطلاب على شهادة الليسانس في الآداب والتربية، بعد اجتيازهم مقابلة شخصية مع لجنة من أساتذة كلية التربية يُطلق عليها "لجنة منح رخصة مزاولة مهنة التدريس"؛ للوقوف على استعدادهم لمزاولة المهنة.

التدريب الميداني (التربية العملية):

- تخصص السنة الخامسة من البرنامج للتربية العملية؛ بحيث يتم فصلها عن الفرقتين: الثالثة، والرابعة، واعتماد سنة خامسة للتدريب الميداني العملي في المدارس يتخللها يوم واحد اسبوعيًا يتواجد الطلاب فيه لتدريبهم على إجراءات القيام ببحث إجرائي لحل إحدى المشكلات الصفية التي تواجههم في المدرسة.
- تعديل توزيع درجات التربية العملية (٦٠ درجةً للمشرف التربوي، ٤٠ درجةً للموجه).
- تكييف التربية العملية مع أهداف البرنامج عن طريق:
  - وضع معايير لاختيار المدارس، ومدى استيعابها لأعداد المتدربين من الطلاب معلمو التاريخ.
  - وضع معايير تحدد أدوار وواجبات وحقوق الطلاب معلمو التاريخ في المدارس تجاه الإدارة المدرسية.
  - وضع إطار مفصل لمحتويات خطة الدرس يلتزم به المشرفون التربويون والموجهون، إضافة لتحديد آليات المتابعة للمشرفين والطلاب المعلمين على حد سواء.
- وفيما يرتبط بأساليب تقويم التربية العملية: تتمثل في بطاقات ملاحظة أداء الطالب المعلم، ومدى نجاحه في اتباع خطوات البحث الإجرائي في حل ما يواجهه من مشكلات صفية واقعية خلال فترة التدريب، والأنشطة الصفية واللاصفية التي يوجه طلابه لممارستها.

المقررات: الأكاديمية، والتربوية، والثقافية المقترحة للبرنامج المطور:

جدول رقم (١٠) المقررات التربوية والأكاديمية والثقافية لإعداد معلم التاريخ

الفرقة الأولى		
	الفصل الدراسي الأول	**الفصل الدراسي الثاني**
المقررات الأكاديمية	✓ مصادر قراءة التاريخ. ✓ التاريخ القديم Ancient history (١). ✓ تاريخ الخليج العربي. ✓ اللغة العربية، وآدابها (١).	✓ التاريخ القديم Ancient history (٢). ✓ تاريخ اليونانيين، والرومانيين. ✓ جغرافيا مصر الطبيعية. ✓ تاريخ المجتمعات البدوية والريفية في مصر.
المقررات التربوية	✓ أخلاقيات مهنة التعليم، والقوانين الحاكمة لها. ✓ التعليم ومشكلات المجتمع المصري.	✓ مهارات التفكير الناقد، والممارسات التدريسية المرتبطة بها. ✓ مقدمة في علم النفس.
المقررات الثقافية	✓ تراث وثقافة المجتمع المصري.	✓ مبادىء العلاقات الدولية، والتفاهم الدولي.
الفرقة الثانية		
	الفصل الدراسي الأول	**الفصل الدراسي الثاني**
المقررات الأكاديمية	✓ تاريخ الأعراق والسلالات. ✓ فلسفة التاريخ. ✓ جغرافيا مصر البشرية. ✓ ما قبل الحداثة، والدبلوماسية في العالم.	✓ المرأة في التاريخ. ✓ تاريخ الثورات العالمية. ✓ منهج البحث التاريخي، وتطبيقاته. ✓ اللغة العربية، وآدابها (٢)
المقررات التربوية	✓ مهارات المعلم في القرن الحادي والعشرين. ✓ إدارة الصف في تدريس التاريخ.	✓ تدريس التاريخ في الفصول المتنوعة ثقافيًا. ✓ علم النفس الاجتماعي.
المقررات الثقافية	✓ المهارات الحياتية (محو الأمية المعلوماتية).	✓ العناية الصحية، وأصول الإتيكيت.
الفرقة الثالثة		
	الفصل الدراسي الأول	**الفصل الدراسي الثاني**
المقررات الأكاديمية	✓ التاريخ الاقتصادي للعالم الإسلامي. ✓ مقدمة في العلوم السياسية. ✓ الاستشعار عن بُعد، ومبادىء رسم الخرائط التاريخية. ✓ قراءات تاريخية باللغة الإنجليزية.	✓ التاريخ الاجتماعي للعالم الإسلامي. ✓ تاريخ الإرهاب، والسلام الدولي. ✓ تاريخ الفن المصري. ✓ الجغرافيا الإقليمية العالمية.

المقررات التربوية	✓ طرائق تدريس التاريخ (١). ✓ مناهج التاريخ، وتقييم التدريس.	✓ دمج تكنولوجيا التعليم في تدريس التاريخ. ✓ إدارة المنهج، وتكييفه.
المقررات الثقافية	✓ المجتمع المدني، وحقوق الإنسان.	✓ الثقافة الإسلامية، ومبادىء المواطنة العالمية.
الفرقة الرابعة		
	الفصل الدراسي الأول	**الفصل الدراسي الثاني**
المقررات الأكاديمية	✓ تاريخ الأمريكتين. ✓ التاريخ العالمي: من الحرب العالمية الأولى حتى العصر الحديث. ✓ أسس الحكم المصري المعاصر. ✓ جغرافيا العالم العربي.	✓ تاريخ مصر الحديث والمعاصر. ✓ جغرافيا العالم الطبيعية. ✓ تاريخ أوروبا والمعاصر. ✓ أسس بناء دساتير في العالم.
المقررات التربوية	✓ طرائق تدريس التاريخ (٢). ✓ الاتجاهات العالمية في تدريس التاريخ.	✓ طرائق تدريس التاريخ للطلاب الموهوبين والمتفوقين في الفصول العادية. ✓ نظم المعلومات الجغرافية التاريخية HGIS في تدريس التاريخ.
المقررات الثقافية	✓ السلوك الإنساني في البيئات الاجتماعية المتنوعة ثقافيًا.	✓ التنمية المستدامة.
الفرقة الخامسة		
التدريب الميداني (التربية العملية) ٤ أيام أسبوعيًا بالمدرسة + يوم بالكلية للتدريب على إجراء بحوث العمل (الإجرائية) لحل المشكلات الصفية		

استراتيجيات التدريس:

- الربط بين توصيف المقرر المعتمد من وحدة ضمان الجودة والاعتماد بالكلية، والاستراتيجيات التدريسية التي تتفق وطبيعة هذا التوصيف.
- اعتماد استراتيجيات التدريس النشط، والفعال، واللجوء للاستراتيجيات التي تعتمد أكثر على التعلم الذاتي، واقتصار دور عضو هيئة التدريس على التوجيه والإشراف.
- دمج التكنولوجيا في تصميم التدريس، وتدريب الطلاب معلمو التاريخ على تفعيلها في تدريسهم، وتواصلهم مع أعضاء هيئة التدريس.
- اعتماد التدريس عن بُعد للطلاب الذين تحول ظروفهم دون الحضور للكلية من خلال تقديم المقررات بشكل إلكتروني، عبر التعاون مع قسم تكنولوجيا التعليم.
- توفير أعضاء هيئة التدريس قوائم بالمراجع والمصادر: التربوية، والتاريخية التي تعين الطلاب معلمو التاريخ على التعمق في موضوعات المقررات.

بيئة التعلم:

- تقليص أعداد الطلاب المقبولين بكلية التربية عامة، وشُعبة التاريخ على وجه التحديد، والاقتصار على الطلاب الذين اجتازوا بطارية الاختبارات المقترحة، والمقابلة الشخصية فحسب.
- تطوير محتويات مكتبة الكلية، ونقلها بإحدى الأدوار القريبة للكلية، وتحويل الدور السابع لحجرات مكتبية لأعضاء هيئة التدريس؛ حيث يُسمح لهم بارتياد الأسانسير والصعود إليها سهولة ويسر.
- تطوير البنية التحتية للكلية (القاعات بما تشمله من محتويات).
- توفير بيئة تعلم إلكترونية، وإنشاء إيميل جامعي لكل طالب، وتفعيل استخدامه لبنك المعرفة المصري.
- تحديث الكتاب الجامعي وفقًا لمعايير معتمدة موحدة للكتب التربوية والأكاديمية على حد سواء.

الأنشطة التعليمية:

- اعتماد التعلم الخدمي؛ بحيث يُفعل من خلاله الطلاب مشروعات تاريخية خدمية تهدف لخدمة المجتمع المصري.
- مشاركة المعنيين ببرنامج إعداد معلم التاريخ من أعضاء هيئة تدريس وطلاب معلمين في نشر الوعي بأهمية التاريخ، وتدريسه في المجتمع المصري، من خلال الندوات، واللقاءات المختلفة مع أطياف المجتمع المصري على اختلافها.
- الاهتمام بالجانب التطبيقي للمقررات: التاريخية، والتربوية، والثقافية، وذلك من خلال أنشطة طلابية ترتبط وطبيعة كل مادة.
- الربط بين قسم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية، ومنظمات المجتمع المدني غير الربحية؛ بحيث يمارس الطلاب أنشطة مدنية كمحو الأمية، أو مساعدة تلك الجمعيات في تفعيل برامج المواطنة وحقوق الإنسان داخل الكلية، وخارجها.
- الاهتمام بالأنشطة الجامعية المسرحية؛ التي يسمح للطلاب بممارستها في إطار ما يدرسونه من مقررات تاريخية.

أساليب التقويم:

تُطور أساليب التقويم المتبعة في رصد تقدم البرنامج في تحقيق أهدافه على النحو التالي:

- الاتساق بين طبيعة مقررات البرنامج، وأسئلة الاختبارات؛ سواء مقالية، أو موضوعية، وذلك من خلال تكوين لجان لمراجعة تلك الامتحانات من المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس.
- تخصيص جزء من درجة كل مقرر للجوانب التطبيقية، لكل مقرر من مقررات البرنامج.
- اعتماد أدوات تقويم البناء المفهوماتي للطالب؛ كخرائط التفكير مثلًا.

- تدريب أعضاء هيئة التدريس المنتمين لقسم العلوم الاجتماعية – شُعبة التاريخ على الأساليب العلمية الحديثة في وضع أسئلة الاختبارات؛ موضوعيةً كانت، أو مقاليةً.
- وضع معايير حاكمة للاختبارات الشفهية تلتزم بها جميع اللجان الشفهية؛ من حيث: عدد الطلاب الممتحنين في كل لجنة، وكيفية إدارة الاختبار الشفهي.
- توسيع مجال نشر ثقافة الاعتماد على التصحيح الإلكتروني للاختبارات الموضوعية، في ظل وجود وحدة التقويم والامتحانات الخاصة بها بكلية التربية – جامعة الإسكندرية.
- قبل تخرج الطالب معلم التاريخ يجب تطبيق مقاييس لتقويم الجوانب: النفسية، والوجدانية، واتجاهات الطلاب نحو التاريخ، وتدريسه، تمهيدًا لتعديل، الاتجاهات السلبية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحوه، على أمل ان تنعكس تلك الاتجاهات الإيجابية في تدريسهم بالمدارس على طلابهم.

(٣) تحديد متطلبات تنفيذ الخطة الاستراتيجية (الخطة التنفيذية):

أُعدَّت الخطة التنفيذية لبرنامج إعداد معلم التاريخ المقترح في ضوء نموذج التطوير الشامل؛ بالاعتماد على الأهداف الاستراتيجية التسعة التي فُصَّلَتْ من قبل؛ فتتضمن الخطة التنفيذية كل هدف من الأهداف الاستراتيجية موضحة (النشاط الذي يقابله – وأساليب تنفيذه – مسؤولي التنفيذ – فترة التنفيذ – المشرفين على التنفيذ، مستوى الأولوية، والمخاطر – مقياس / مؤشر النجاح – أصحاب المصلحة).

جدول رقم (١١)

الخطة التنفيذية لنموذج التطوير الشامل لبرنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية خلال خمس سنوات

هدف استراتيجي ١: تطوير سياسات القبول بكلية التربية عامة، وقسم التاريخ على وجه التحديد							
النشاط	**أساليب التنفيذ**	**مسؤول التنفيذ**	**فترة التنفيذ**	**المشرف على التنفيذ**	**مستوى الأولوية / المخاطر**	**مقياس / مؤشر النجاح**	**أصحاب المصلحة**
▶ إضافة عام دراسي خامس يُخصص للتربية العملية، والبحوث الإجرائية. ▶ اعتماد معايير دولية لتطوير القبول بكلية التربية وشُعبة التاريخ أسوة بالتجارب الرائدة. ▶ تطبيق نظام الساعات المعتمدة.	✓ مرور المتقدم ببطارية اختبارات تدور حول الجانب المعرفي، وميوله، وقدراته. ✓ اجتياز كشف طبي دقيق يحدد مدى لياقته لمزاولة مهنة التدريس. ✓ تكوين لجان متخصصة من أعضاء هيئة التدريس بالكلية لعقد مقابلات تقيس بصورة علمية اتجاهات المتقدم نحو مهنة التدريس، واستبعاد من لا يليق. ✓ فحص السجل الأكاديمي، والأنشطة الخدمية التي قام بها الطلاب المتقدمين بمدارسهم بالمرحلة الثانوية. ✓ عقد ندوات إرشاد أكاديمي توضح أهداف، ومحتوى برنامج إعداد معلم التاريخ للطلاب المتقدمين.	▶ المجلس الأعلى للجامعات. ▶ مجلس الكلية. ▶ قسم المناهج. ▶ قسم العلوم الاجتماعية شُعبة التاريخ. ▶ الأقسام الأخرى المعنية بالبرنامج.	**ستة أشهر**	▶ رئيس مجلس الكلية. ▶ رؤساء الأقسام المعنية بالبرنامج.	**مرتفع / متوسطة**	✓ صدور لائحة بسياسات القبول الجديدة. ✓ اجتياز الطلاب المتقدمين لمجموعة الاختبارات التي تم الإشارة إليها بدرجات مرتفعة. ✓ انتقاء أفضل العناصر من خريجي الثانوية العامة بشُعبة التاريخ.	أعضاء هيئة التدريس، والطلاب معلمو التاريخ.

هدف استراتيجي ٢: صياغة، وإعلان أهداف برنامج إعداد معلم التاريخ بشكل واضح لكافة المستفيدين، والمشاركين في تنفيذه							
النشاط	**أساليب التنفيذ**	**مسؤول التنفيذ**	**فترة التنفيذ**	**المشرف على التنفيذ**	**مستوى الأولوية / المخاطر**	**مقياس / مؤشر النجاح**	**أصحاب المصلحة**
▶ تحديد، وصوغ الأهداف العامة للبرنامج. ▶ تحديد مخرجات التعلم المرتبطة بكل مقرر من مقررات برنامج إعداد معلم التاريخ المطور. ▶ إعداد دليل برنامج إعداد معلم التاريخ. ▶ تحديد آليات تقويم التدريب الميداني (التربية العملية).	✓ الأخذ بالتجارب الرائدة العربية، والأجنبية في صوغ الأهداف العامة، والخاصة ببرامج إعداد معلم التاريخ من خلال الاطلاع على أدلة برامجها ✓ الاطلاع على نتائج تحليل واقع تدريس التاريخ بالمدارس الإعدادية، والثانوية بمصر. ✓ التعرف على مشكلات معلم التاريخ في أثناء الخدمة. ✓ صوغ أهداف مقررات البرنامج بصورة إجرائية تغطي المجالات الثلاثة (معرفية – مهارية – وجدانية). ✓ عقد ورش عمل لتحديد مكونات الدليل (رؤية ورسالة القسم، الأهداف العامة، الأهداف الاجرائية – توصيف المقررات – التدريب الميداني – أساليب التقويم). ✓ عقد ندوات من قبل أعضاء هيئة التدريس؛ لتعريف الطلاب بمحتويات الدليل، وطبيعة القسم، ومقرراته، ونظام الساعات المعتمدة. ✓ إعداد استمارات التقويم الذاتي، وتقويم مشرفي التربية العملية من أعضاء هيئة تدريس، وموجهين، لتحقيق المراجعة المستمرة لمخرجات التربية العملية وحل مشكلاتها.	▶ قسم العلوم الاجتماعية شُعبة التاريخ. ▶ جميع الأقسام التربوية والأكاديمية الأخرى المشاركة في برنامج إعداد معلم التاريخ.	**٥ أشهر**	▶ رئيس قسم المناهج وطرائق التدريس.	**مرتفع / متوسطة**	✓ صدور دليل برنامج إعداد معلم التاريخ متضمنًا تحديدًا دقيقًا للأهداف العامة للبرنامج، والاجرائية الخاصة بكل مقرر، وتوصيفه بما يتسق والمعايير العالمية. ✓ انتقاء طلاب ذوي اتجاه إيجابي نحو شُعبة التاريخ بقسم العلوم الاجتماعية. ✓ ارتفاع أداء الطلاب معلمو التاريخ بالتربية العملية؛ وفقًا لأساليب التقويم المستخدمة. ✓ ارتفاع عدد الطلاب الواعين بالأهداف العامة للبرنامج، والخاصة بكل مقرر من المقررات.	أعضاء هيئة التدريس، والطلاب معلمو التاريخ، طلاب المدارس الإعدادية والثانوية.

هدف استراتيجي ٣: تطوير نموذج واقعي منطقي للتربية العملية، يكون مرشدًا لكافة أنظمة برامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية محليًا ودوليًا							
النشاط	**أساليب التنفيذ**	**مسؤول التنفيذ**	**فترة التنفيذ**	**المشرف على التنفيذ**	**مستوى الأولوية / المخاطر**	**مقياس / مؤشر النجاح**	**أصحاب المصلحة**
▶ تحديد أهداف التدريب الميداني (التربية العملية)، وصوغها. ▶ تحديد الفترة الزمنية الملائمة للتربية العملية. ▶ اعتماد مقرر البحث الإجرائي لتدريب الطلاب معلمو التاريخ على حل مشكلاتهم الصفية. ▶ تحديد معايير الإشراف على التربية العملية؛ من حيث: اختيار المدارس – تحديد المهام الإشرافية لأعضاء هيئة التدريس، والموجهين، ومديري المدارس. ▶ اعتماد أساليب تقويم تتفق والنظام الجديد في التربية العملية.	✓ زيادة سنة خامسة لسنوات إعداد معلم التاريخ تخصص للتربية العملية (يكون التدريب ٤ أيام بالمدرسة)، والتدريب على البحث الإجرائي من خلال مقرر خاص بذلك يوم واحد بالكلية. ✓ تدريب الطلاب على رصد المشكلات الصفية الواقعية، ومساعدتهم في تتبع خطوات البحث الإجرائي في حلها. ✓ اعتماد مدارس تتناسب إمكاناتها المادية والبشرية لاستيعاب أعداد الطلاب المنوط تدريبهم بها. ✓ وضع قائمة بالشروط الواجب توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس الذين يقدمون الإشراف التربوي أو الأكاديمي للطلاب من خارج قسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية – جامعة الإسكندرية. ✓ تشكيل لجان من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج لمتابعة سير الإشراف على التربية العملية. ✓ تحديد سُبل تقويم أدوار أعضاء هيئة التدريس، والموجهين في الإشراف على التربية العملية.	▶ أعضاء قسم المناهج وطرائق التدريس بتخصصاتهم المختلفة.	**٥ أشهر**	▶ رئيس قسم المناهج وطرائق التدريس. ▶ ورئيس قسم العلوم الاجتماعية.	**مرتفع / متوسطة**	✓ ارتفاع معدلات الرضا لدى الطلاب المعلمين عن نظام التربية العملية الجديد. ✓ تكوين اتجاهات إيجابية لدى طلاب المدارس نحو المتدربين من الطلاب المعلمين. ✓ ارتفاع معدلات تحقيق أهداف برنامج التربية العملية، ونجاحه في تحقيق أهدافه. ✓ اكتساب الطالب المعلم المهارات اللازمة للتدريس الجيد للتاريخ في المدارس. ✓ الحصول على نماذج لبحوث إجرائية تشاركية بين أعضاء هيئة التدريس وبين الطلاب معلمو التاريخ أسهمت في حل مشكلات واقعية واجهتهم.	أعضاء هيئة التدريس، والطلاب معلمو التاريخ، طلاب المدارس الإعدادية والثانوية.

هدف استراتيجي ٤: وضع تصور مقترح للمقررات التربوية، والأكاديمية، والثقافية تسد الفجوات التي أسفر عنها التحليل البيئي							
النشاط	**أساليب التنفيذ**	**مسؤول التنفيذ**	**فترة التنفيذ**	**المشرف على التنفيذ**	**مستوى الأولوية / المخاطر**	**مقياس / مؤشر النجاح**	**أصحاب المصلحة**
▶ رصد تطور مقررات برامج إعداد معلم التاريخ بالدول ذات المراتب المتقدمة بالتعليم العالي وفقًا لتقرير التنافسية العالمي. ▶ التخطيط لدمج المقررات الجديدة في إطار برنامج إعداد معلم التاريخ، لسد الفجوات التي أظهرها التحليل الرباعي لبيئة البرنامج الداخلية والخارجية. ▶ إعداد مصفوفة المقررات الأكاديمية والتربوية والثقافية.	✓ الاطلاع على أحدث التجارب الرائدة في برامج إعداد معلم التاريخ، وإجراء تحليل مقارن بينها وبين برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية للوقوف على سلبيات وإيجابيات البرنامج، ومحاولة سد الفجوات. ✓ تحديث المقررات التي يحويها البرنامج في ضوء إحداث تكامل بين المقررات التربوية والأكاديمية والثقافية فلا يدرس كلّ منها في جزر منعزلة عن الآخر. ✓ إعداد توصيف كل مقرر من المقررات، ويتضمن: – صياغة أهداف كل مقرر، وتحديد محتواه في ضوئها. – تحديد الوسائل التعليمية، والنشاطات المرتبطة بكل مقرر، ومصادر تعلمها. – تحديد عدد الساعات المعتمدة لكل مقرر. ✓ توزيع المقررات على السنوات الأربع، والفصول الدراسية مع مراعاة الترتيب الزمني، والمنطقي لدراستها ببرنامج إعداد معلم التاريخ.	▶ قسم العلوم الاجتماعية شُعبة التاريخ. ▶ جميع الأقسام التربوية والأكاديمية الأخرى المشاركة في برنامج إعداد معلم التاريخ.	**٩ أشهر**	▶ لجنة مكونة من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرائق التدريس تحت رئاسة رئيس قسم المناهج وطرائق التدريس.	**مرتفع / متوسطة**	✓ تكامل شخصية الطالب معلم التاريخ أكاديميًا وثقافيًا وتربويًا. ✓ تكوين اتجاهات إيجابية نحو محتوى البرنامج من مقررات. ✓ الربط بين أهداف البرنامج وما يحويه من مقررات. ✓ وجود ترتيب زمني ومنطقي للمقررات المدروسة في سنوات الإعداد المختلفة بالبرنامج. ✓ الحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد معلم التاريخ.	أعضاء هيئة التدريس، والطلاب معلمو التاريخ.

هدف استراتيجي ٥: تطبيق استراتيجيات التعلم الحديثة بما يتسق وأهداف مقررات البرنامج المقترح، ومواكبة العصر في دمج التكنولوجيا في التدريس							
النشاط	**أساليب التنفيذ**	**مسؤول التنفيذ**	**فترة التنفيذ**	**المشرف على التنفيذ**	**مستوى الأولوية / المخاطر**	**مقياس / مؤشر النجاح**	**أصحاب المصلحة**
▶ إعداد تصور عن ورش العمل المطلوبة لرفع مستوى استعداد الطلاب لدراسة مقررات البرنامج. ▶ وضع آليات مناسبة لتفعيل التكنولوجيا في التدريس. ▶ تحديث توصيفات المقررات إلكترونيًا. ▶ تفعيل سُبل التواصل بين الطلاب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس عبر الوسائل التكنولوجية. ▶ استحداث برامج تدريبية وتدريب أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؛ لتحسين ممارساتهم التدريسية. ▶ إعداد دليل تعريفي	✓ الاطلاع على المستجدات التكنولوجية الحديثة في التدريس من خلال الدليل التعريفي المُعد من قبل المتخصصين. ✓ عقد ورش عمل تدريبية، وتعريفية بالوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريس. ✓ متابعة أثر استخدام التكنولوجيا في تدريس مقررات البرنامج، واستدامة تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس التكنولوجية. ✓ إعداد استبانات تقييم الطالب معلم التاريخ لطرائق التدريس الحديثة المستخدمة في تدريس مقررات البرنامج، وتسليم النتائج لأعضاء هيئة التدريس ليعدلوا من ممارساتهم التدريسية في ضوئها. ✓ اعتماد المنتديات الإلكترونية التعليمية، والويب كويست وغيرها من وسائل التواصل التعليمية الرسمية في تدريس الجوانب النظرية من مقررات البرنامج. ✓ الاعتماد على المتاحف التاريخية الافتراضية في تدريس بعض موضوعات التاريخ.	▶ قسم المناهج وطرائق التدريس. ▶ قسم تكنولوجيا التعليم.	**٩ أشهر**	▶ رئيس قسم المناهج وطرائق التدريس. ▶ رئيس قسم تكنولوجيا التعليم.	**مرتفع / منخفضة**	✓ زيادة أعداد الطلاب المستخدمين للمنصات التكنولوجية الرسمية في التواصل مع أعضاء هيئة التدريس. ✓ ارتفاع نتائج تقويم أداء الطلاب معلمو التاريخ في اعتماد الوسائل التكنولوجية في أثناء التربية العملية في المدارس. ✓ زيادة الاعتماد على الوسائط التكنولوجية في التدريس، لتعويض النقص في إمكانيات البنية التحتية لكلية التربية. ✓ تحسين عمليتي: التعليم، والتعلم.	أعضاء هيئة التدريس، والطلاب معلمو التاريخ.

بالمستجدات التكنولوجية، وكيفية استخدامها في تدريس مقررات التاريخ. ▶ تحديد المصادر التعليمية المناسبة لمقررات البرنامج.	✓ إعلان نتائج تقويم الطلاب المختلفة عبر الوسائل الإلكترونية، وتفعيل المناقشات مع أعضاء هيئة التدريس حول نتائج ذلك التقويم. ✓ إعداد قوائم بالمراجع والمصادر التاريخية المختلفة، ونشرها عبر المنصات الإلكترونية للطلاب. ✓ مراجعة توصيفات المقررات، وتحديثها، ورفعها على الموقع الإلكتروني للكلية.						
هدف استراتيجي ٦: الربط بين برنامج إعداد معلم التاريخ وخدمة المجتمع							
النشاط	**أساليب التنفيذ**	**مسؤول التنفيذ**	**فترة التنفيذ**	**المشرف على التنفيذ**	**مستوى الأولوية / المخاطر**	**مقياس / مؤشر النجاح**	**أصحاب المصلحة**
▶ دورات لتدريب الطلاب معلمو التاريخ على التعلم الخدمي. ▶ اعتماد تقنيات تكنولوجية محدثة في تدريس التاريخ تخدم المجتمع. ▶ الربط بين قسم العلوم الاجتماعية شُعبة التاريخ، ومؤسسات المجتمع المدني.	✓ اعتماد التعلم الخدمي من خلال المشروعات التاريخية كاستراتيجية تدريسية تهدف لخدمة المجتمع من خلال نشر الوعي بأهمية التاريخ. ✓ القيام بأنشطة ترتبط بتجميل وتنظيم استقبال السائحين بالمناطق الأثرية المختلفة بما يخدم الدولة، ويوفر العملة الصعبة. ✓ اعتماد تقنية نظم المعلومات التاريخية الجغرافية HGIS في تدريس التاريخ عبر ربط الأحداث التاريخية بأماكن حدوثها، وبناء توقعات مستقبلية لمستقبل بعض المناطق التاريخية.	▶ إدارة الكلية ممثلة في وكيل الكلية لشؤون البيئة وخدمة المجتمع. ▶ الجمعيات الأهلية المدنية. ▶ قسم العلوم	**٦ أشهر**	▶ وكيل الكلية لشؤون البيئة وخدمة المجتمع.	**متوسط / مرتفعة**	✓ تكوين اتجاهات إيجابية نحو التاريخ، وتغيير نظرة المجتمع للتاريخ، ومعلمي التاريخ، وتدريسه. ✓ توقيع مذكرة تفاهم لسُبل الربط بين شُعبة التاريخ بقسم العلوم الاجتماعية ومؤسسات المجتمع المدني.	المجتمع المدني

	✓ اشتراك الطلاب المعلمين في برامج المواطنة وحقوق الإنسان، التي تنظمها مؤسسات المجتمع المدني. ✓ دعوة بعض المسؤولين بمؤسسات المجتمع المدني لعقد ندوات بالكلية لتعريف الطلاب بأهدافهم ومبادراتهم. ✓ اشتراك الطلاب معلمو التاريخ في مؤتمرات تُعقد بالشراكة بين مؤسسات المجتمع المدني وكلية التربية تهدف لنشر الوعي المجتمعي. ✓ منح الطلاب أوسمة أو شهادات تقدير؛ نظير اشتراكهم في تلك الأنشطة المدنية.	الاجتماعية ◄ شُعبة التاريخ. ◄ قسم المناهج وطرائق التدريس.				

هدف استراتيجي ٧: تطوير بيئات تعلم برنامج إعداد معلم التاريخ بما يتسق والاتجاهات الحديثة

النشاط	أساليب التنفيذ	مسؤول التنفيذ	فترة التنفيذ	المشرف على التنفيذ	مستوى الأولوية / المخاطر	مقياس / مؤشر النجاح	أصحاب المصلحة
◄ تطوير البنية التحتية لكلية التربية – جامعة الإسكندرية. ◄ تفعيل دور الوحدات ذات الطابع الخاص في خدمة برنامج إعداد معلم التاريخ. ◄ وضع خطة لنقل مكتبة	✓ تقديم مركز الخدمات التربوية الاستشارات التربوية الملطوبة للطلاب معلمي التاريخ، وعد اقتصار دوره على تأهيل المعلمين غير المؤهلين تربويًا من خارج كلية التربية. ✓ تزويد القاعات التدريسية، والمدرجات بالأدوات التكنولوجية اللازمة لتطوير تدريس مقررات البرنامج (كشبكة الانترنت – وأجهزة Data show –	◄ إدارة الكلية. ◄ قسم العلوم الاجتماعية – شُعبة التاريخ. ◄ قسم تكنولوجيا	١٢ شهر	◄ عميد الكلية والسادة الوكلاء.	مرتفع / متوسطة	✓ زيادة أعداد الطلاب المستخدمين لبنك المعرفة المصري. ✓ ارتياد مكتبة الكلية من قِبَلِ أعداد كبيرة من طلاب شُعبة التاريخ. ✓ قاعات مطوَّرة ومحدَّثة،	أعضاء هيئة التدريس، والطلاب معلمو التاريخ.

الكلية من الدور السابع.	السبورة الذكية). ✓ توفير مكان يستوعب مكتبة الكلية بمحتوياتها بدور قريب يسهل على الطلاب استخدامها. ✓ تحديث محتويات مكتبة الكلية. ✓ تفعيل استخدام خدمات بنك المعرفة من قِبَلِ الطلاب معلمو التاريخ. ✓ استخدام بيئات التعلم الافتراضية، ونماذج المحاكاة. ✓ استخدام المتاحف التاريخية الافتراضية؛ لربط التدريس بالواقع دون تكلفة مادية غير مستطاعة من جانب الطلاب معلمو التاريخ.	التعليم.				تتضمن وسائل تكنولوجية معينة على التدريس. ✓ زيادة أعداد الاستشارات التربوية بمركز الخدمات التربوية.	
هدف استراتيجي ٨ : تطوير نُظم تقويم مدى نجاح برنامج إعداد معلم التاريخ في تحقيق أهدافه تطويرًا نوعيًا.							
النشاط	**أساليب التنفيذ**	**مسؤول التنفيذ**	**فترة التنفيذ**	**المشرف على التنفيذ**	**مستوى الأولوية / المخاطر**	**مقياس / مؤشر النجاح**	**أصحاب المصلحة**
▶ تطوير آليات لقياس أداء الطالب معلم التاريخ. ▶ ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس غير التربويين لتحسين مهارات وأساليب تقويمهم للطلاب.	✓ عقد دورات تدريبية يقوم بها أعضاء من قسم المناهج وطرائق التدريس لتدريب غير التربويين من المشاركين في تدريس مقررات برنامج إعداد معلم التاريخ على آليات التقويم الحديثة للطالب المعلم. ✓ تفعيل الـ Portfelio الإلكتروني. ✓ وضع قائمة بمعايير الاختبارات المقالية والموضوعية ملزمة لجميع أعضاء هيئة التدريس.	▶ أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرائق التدريس. ▶ أعضاء هيئة التدريس	**٤ أشهر**	▶ رئيس قسم المناهج وطرائق التدريس. ▶ رئيس قسم تكنولوجيا التعليم.	**متوسط / متوسطة**	✓ زيادة معدلات رضا الطلاب المعلمين عن الاختبارات الشفهية. ✓ ارتفاع معدل أداء الطلاب المعلمين في كافة الاختبارات، والمقاييس. ✓ انخفاض معدل شكاوى	أعضاء هيئة التدريس، والطلاب معلمو التاريخ.

◄ تطوير آليات لتحسين الاختبارات الشفهية، والتحريرية، والتطبيقية. ◄ شمول عملية التقويم.	✓ الربط بين توصيف المقررات، والاختبارات الموضوعة. ✓ عقد ورش عمل لاستخلاص قائمة بمعايير الاختبارات الشفهية، وتدريب أعضاء هيئة التدريس المعنيين بتدريس مقررات البرنامج عليها. ✓ اعتماد مبدأ تعدد أدوات تقويم الطالب. ✓ إعداد مقاييس لقياس الجوانب: الوجدانية، والمهارية لدى الطلاب.	بقسم تكنولوجيا التعليم.				الطلاب من الاختبارات الشفهية والتحريرية.	

هدف استراتيجي ٩: الربط بين احتياجات سوق العمل، وبرنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية جامعة الإسكندرية

النشاط	أساليب التنفيذ	مسؤول التنفيذ	فترة التنفيذ	المشرف على التنفيذ	مستوى الأولوية / المخاطر	مقياس / مؤشر النجاح	أصحاب المصلحة
◄ دراسة احتياجات المدارس من معلمي التاريخ. ◄ إعادة التكليف لكلية التربية بصورة جزئية، تشمل الحاصلين على تقارير أداء مرتفعة في التربية العملية، وإجادة حل مشكلاتهم الصفية باستخدام البحث الإجرائي.	✓ التواصل مع وزارة التربية والتعليم؛ لتحديد احتياجاتها من معلمي التاريخ بالمراحل التعليمية المختلفة. ✓ توقيع بروتوكولات، وشراكات بين كلية التربية، والمدارس الخاصة لسد احتياجاتها من خريجي برنامج إعداد معلم التاريخ. ✓ تعيين خريجي برنامج إعداد معلم التاريخ طبقًا للتقارير الأدائية خلال فترة التربية العملية، وقدراته على إدارة الصف، وحل مشكلاته. أما الطلاب ذوي الأداء المنخفض فتُعقد دورات تدريبية لهم لعلاج	◄ قسم العلوم الاجتماعية – شُعبة التاريخ. ◄ إدارة كلية التربية.	٤ أشهر	◄ عميد كلية التربية. ◄ رئيس قسم العلوم الاجتماعية.	متوسط / مرتفعة	✓ زيادة عدد الخريجين المعينين بالمدارس الحكومية، والخاصة. ✓ وجود بروتوكولات موقعة بين كلية التربية من جهة، ووزارة التربية والتعليم، والمدارس الخاصة من جهة أخرى للتعاون في تعيين أكبر عدد ممكن من خريجي برنامج	خريجي برنامج إعداد معلم التاريخ.

▶ الاســـتدامة فـــي تلبيـــة احتياجـــات المـــدارس مـــن معلمي التاريخ.	هذا القصور، ومن ثم يمكن تعيينهم لاحقًا. ✓ تقويم الخريجين تقويمًا تتبعيًا؛ للوقوف على قدرة برنـامج إعـدادا معلـم التـاريخ المطـور علـى تلبيـة احتياجات المدارس.					إعداد معلم التاريخ.	

وبعد أن عرضنا لأقسام البحث الثلاث السابقة، التي دارت حول: (١) الإطار النظري للبحث، (٢) إعداد أدوات البحث وضبطها، (٣) عرض نتائج البحث، وتفسيرها، ومناقشتها؛ نعرض الآن للقسم الرابع، والأخير من البحث؛ والذي يتناول توصيات البحث – في ضوء ما أسفر عنه من نتائج– ، ومقترحات ببحوث مستقبلية.

رابعًا: توصيات البحث، ومقترحاته

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج تحليل بيئتي برنامج إعداد معلم التاريخ الحالي بكلية التربية – جامعة الإسكندرية الداخلية، والخارجية؛ وصولًا للخطة الاستراتيجية المقترحة؛ لتطوير برنامج إعداد معلم التاريخ، توصي الباحثة بما يلي:

(١)إعادة النظر في سياسات القبول بكليات التربية على مستوى الجمهورية؛ بما يحقق التميز، والارتقاء بمستوى خريجيها.

(٢)توسيع استخدام مدخل التخطيط الاستراتيجي في تطوير برامج إعداد المعلم بكافة التخصصات.

(٣)الاهتمام بعقد ورش عمل، ودورات تدريبية لتدريب الطلاب معلمو التاريخ على استخدام مصادر التعلم، والوسائل التعليمية التكنولوجية، وتفعيلها في تدريسهم.

(٤)الاستدامة في مراجعة، وتطوير برامج إعداد معلم التاريخ طبقًا للمستحدثات التكنولوجية، والتوجهات العالمية في إعداد المعلم.

(٥)الاهتمام بالشمول والتكامل في أدوات التقويم المستخدمة؛ للوقوف على درجة نجاح برنامج إعداد معلم التاريخ في تحقيق أهدافه.

(٦)تنويع الأنشطة التعليمية/ التعلمية ما بين أنشطة بحثية تاريخية، أو خدمية للمجتمع، أو تربوية تعكس مختلف مهارات التدريس في تدريس مقررات برنامج إعداد معلم التاريخ.

(٧)تنظيم دليل الطالب معلم التاريخ بكلية التربية، وتحديث محتواه؛ في ضوء معايير علمية عالمية أسوة بتجارب الدول ذات المراتب الأولى في إعداد معلم التاريخ.

(٨)الاهتمام بالتقويم قبل الخدمة، وفي أثنائها للطلاب معلمي التاريخ، ومحاولة تطوير البرنامج بصورة مستمرة في ضوء ما يسفر عنه التقويم من نتائج.

(٩)توسيع نطاق التعاون والتشاركية بين كلية التربية، ومؤسسات المجتمع المدني عن طريق التعلم الخدمي بواسطة الطلاب معلمو التاريخ.

(١٠) استدامة تحديث مقررات البرنامج؛ لمواكبة التوجهات العالمية في إعداد معلم التاريخ.

مقترحات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج؛ تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

(١)برنامج مقترح لتطوير الأداء التدريسي للطلاب معلمي التاريخ في ضوء التوجهات العالمية.

(٢)استخدام التخطيط الاستراتيجي في تطوير برنامج إعداد معلم التعليم الأساسي بكلية التربية – جامعة الإسكندرية.

(٣)تطوير برنامج إعداد معلم التاريخ باستخدام التخطيط الاستراتيجي بكليات التربية بالجامعات المصرية الأخرى.

(٤)تطوير المقررات: الأكاديمية، والتربوية، والثقافية لبرنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ في ضوء المعايير العالمية.

(٥)دراسة تقويمية مقارنة للأداء التدريسي لمعلم التاريخ قبل الخدمة، وفي أثنائها.

(٦)برنامج مقترح قائم على التعلم الخدمي؛ لتنمية المهارات الاجتماعية التشاركية للطلاب معلمي التاريخ.

(٧)تقويم برنامج إعداد معلم التاريخ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ في ضوء مفهوم التنمية المستدامة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد المهدي عبد الحليم. (يوليو ٢٠٠٤). إعداد المعلم في مصر .. إلى أين؟. **المؤتمر السادس عشر – تكوين المعلم**، الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس، القاهرة: مصر المجلد ١، ص ص ١-١٣.

٢. أماني مصطفى السيد حميده. (٢٠١٣). تأثير المقررات المهنية على تنمية الأداء التدريسي للطالب المعلم شُعبة تاريخ. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، مصر، العدد ٤٩، ص ص ١١٥ – ١٤٠.

٣. المعهد الدولي للتخطيط التربوي، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة. (ب.ت). **السلامة والقدرة على التكيف والتماسك الاجتماعي: دليل لمطوري المناهج الدراسية، تنمية قدرات المعلمين .. كيف ندعم وندرب المعلمين**، متاح على: http://education4resilience.iiep.unesco.org/sites/default/files/booklets/curriculum_booklet_7_ar.pdf

٤. باسي سالبيرج. (٢٠١٦). **سر النجاح في فنلندا: إعداد المعلمين**. مركز البيان للدراسات والتخطيط.

٥. بلقيس غالب الشرعي. (٢٠٠٩). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية – جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، المجلد الثاني، العدد ٤، ص ص ١-٥٠.

٦. جمال حمدان إسماعيل الهسي. (٢٠١٢). **واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة: فلسطين.

٧. حسام الدين السيد محمد. (يناير ٢٠١١). التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مدخل التخطيط الاستراتيجي. **رسالة التربية** : سلطنة عمان، العدد ٣١، ص ص ٥٦-٦٥.

٨. حسن البيلاوي . (١٩٩٧). تطوير إعداد المعلم. **المؤتمر العلمي الخامس (التعليم من أجل مستقبل عربي أفضل)**، المؤتمر الخامس، كلية التربية – جامعة حلوان، القاهرة: مصر، ص ص ٢١٨ – ٢٢٠.

٩. حسن مختار حسين. (٢٠٠٢). تصور مقترح لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي المصري. **مجلة التربية**: مصر، المجلد الخامس، العدد ٦، ص ص ١٥٩-٢١٠.

١٠.حنان إبراهيم الدسوقي محمد. (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على استراتجيات التعلم النشط، والتدريب المباشر على تنمية مهارات تدريس الطلاب المتفوقين والموهوبين، والتعامل معهم لدى الطلاب معلمو التاريخ. **مجلة البحث العلمي في التربية**، مصر، مجلد ٤، العدد ١٥، ص ص ٨٢٥ – ٨٧٧.

١١.حياة عبد الرسول المجادلي، ونبيل عبد الله راشد القلاف. (٢٠١١). مدى ملائمة برامج إعداد المعلم لمتطلبات الجودة التربوية في القرن الحادي والعشرين لكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. **مجلة الثقافة والتنمية**، السنة الحادية عشر، العدد ٤٠، ص ص ٢٢٩–٢٨٩.

١٢.خالد خميس السر. (٢٠١٥). تطوير برنامج إعداد معلم الرياضيات في البلاد العربية وفلسطين في ظل مجتمع المعرفة. **مجلة البحث العلمي في التربية**، مصر، المجلد الرابع، العدد ١٦، ص ص ٥٣ – ٧٦.

١٣.خالد مطهر العدواني. (ب. ت). **إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة**. متاح على: http://kenanaonline.com/files

١٤.خميس محمد خميس. (نوفمبر ٢٠١٥). تطوير برنامج إعداد معلم الجغرافيا بكليات التربية بمصر في ضوء نماذج التمكين الأخلاقي للمعلم. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، مصر، العدد ٧٤، ص ص ٢٣٥ – ٢٧٦.

١٥.رائد عبد الرحمن عبد الله ظاهر. (٢٠١٦). **درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بتطوير التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية: جامعة القدس المفتوحة دراسة حالة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

١٦.ردمان محمد سعيد. (٢٠٠٤). تطوير برنامج إعداد المعلم بجامعة صنعاء في ضوء المعايير العالمية: تصور مقترح. **مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية**، اليمن، المجلد الأول، العدد ١، ص ص ٦–٢٠.

١٧.زين العابدين عبد الحفيظ، ربيع العبزوزي. (٢٠١٧). الاتجاهات العالمية الحديثة لبرامج إعداد المعلمين. **مجلة تاريخ العلوم**، جامعة زيان عاشور بالجلفة، الجزائر، العدد ٦، ص ص ١٨٥– ١٩٨.

١٨.سالم بن محمد بن عامر الحجري. (يناير ٢٠١١). أهمية التخطيط الاستراتيجي في عملية التطوير التربوي. **رسالة التربية** : سلطنة عمان، العدد ٣١، ص ص ١٤–٢٩.

١٩.سلوى محمد عمار. (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الخدمي لتدريس القضايا المعاصرة لطلاب شُعبة التاريخ بكليات التربية في تنمية التحصيل المعرفي والمسئولية الاجتماعية لديهم. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، مصر، المجلد الأول، العدد ٥، ص ص ٣٢ – ٩٥.

٢٠.شيرين عيد مرسي. (٢٠١٢). التخطيط الاستراتيجي لبرامج تعليم الكبار في ضوء متطلبات التنمية المستدامة. **عالم التربية– مصر**، مجلد: ١٣، العدد: ٤٠، ص ص ٣٨٧–٣٩٤.

٢١.صلاح عبد السميع عبد الرازق. (٢٠٠٢). تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية في ضوء متطلبات الجودة الشاملة. **مجلة الثقافة والتنمية**، مصر، المجلد ٢، العدد ٥، ص ص ١٨٤ – ٢٥٠.

٢٢.عامر بن عبد الله الشهراني. (إبريل ٢٠٠٢). كلية التربية بأبها ومسيرة ربع قرن في إعداد المعلم. **الندوة التربوية الأولى – تجارب دول مجلس التعاون في إعددا المعلم – قطر**، كلية التربية – جامعة قطر: الدوحة.

٢٣.عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان. (ديسمبر ٢٠١٢). إعداد المعلم وتدريبه. **صوت الأمة**، الهند، المجلد ٤٤، العدد ١٢، ص ص ٤٩ – ٥٣.

٢٤.عبده علي قبلطي. (إبريل ١٩٨٢). إعداد المعلم مسئولية الجميع. **مجلة التربية**، اليمن، العدد ١٣، ص ص ٣٢–٣٥.

٢٥.عفت مصطفى الطناوي. (يونيو ١٩٩٩). تطوير برنامج إعداد معلم العلوم بكليات التربية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، مصر، المجلد الخامس، العدد ٣، ص ص ١٢٩–٢٠٧.

٢٦.علا عبد الرحيم أحمد سيد أحمد. (٢٠٠٨). **تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية: جامعة الفيوم.

٢٧.علاء عبد الله مرواد. (يونيو ٢٠١٦). تقويم دور الأنشطة الطلابية ببرامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب المعلمين. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، مصر، العدد ٨١، ص ص ١١٩ – ١٦٨.

٢٨.عمران علي دحلان. (يونيو ٢٠١٣). درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى. **مجلة جامعة الأقصى**، المجلد السابع عشر، العدد ٢، ص ص ٣٥ – ٦٦.

٢٩.فاطمة الزهراء إبراهيم فودة. (٢٠١٥). فاعلية تدريس وحدة مقترحة في ضوء تجارب التحول الديمقراطي العالمية لتنمية مهارات المشاركة السياسية لدى طلاب شُعبة التاريخ بكليات التربية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، مصر، العدد ٧٢، ص ص ١١٣ – ١٣٣.

٣٠.كلية الآداب، جامعة الإسكندرية. (٢٠١٨/٢٠١٧). **دليل الطالب للعام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٧.**

٣١.كلية التربية، جامعة الإسكندرية. (٢٠١٨/٢٠١٧). **دليل الطالب**. البرامج الدراسية لإعداد وتكوين معلم التعليم العام والأساسي والطفولة.

٣٢.كلية التربية، جامعة الإسكندرية. (٢٠١٨/٢٠١٧). **دليل الطالب**. برامج الدراسات العليا وفقًا لنظام الساعات المعتمدة.

٣٣.كمال نجيب، شبل بدران، هبة صابر. (٢٠١٧). **مشروع إعداد نموذج استرشادي لتطوير كليات التربية: رؤية أولية مقترحة لتطوير نُظم إعداد المعلم**. المجلس الأعلى للجامعات: لجنة قطاع الدراسات التربوية.

٣٤.محمد عبد الرؤوف مصطفى الشيخ. (أغسطس ٢٠١٥). إعداد المعلم عالمياً. **المؤتمر العلمي الرابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس بعنوان: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز**، مصر، ص ص ١٨٤ – ٢٢٥.

٣٥.محمد محمد علي خضراوي. (يناير ٢٠٠١). إعداد المعلم في جمهورية مصر العربية وألمانيا دراسة مقارنة. **مجلة الثقافة والتنمية**، السنة الأولى، المجلد الأول، العدد الثاني، ص ص ٥٣-٩٥.

٣٦.محمد وجيه الصاوي، هدى مصطفى درويش. (١٩٩١). برنامج إعداد معلم التربية الرياضية بجامعة قطر، ورأي الدارسين فيه. **حولية كلية التربية – قطر**، المجلد الثامن، العدد ٨، ص ص ٨٠-١١٨.

٣٧.محمود أحمد شوق، وسعيد محمد مالك محمد. (١٩٩٥). **تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين**. ط١، الرياض: مكتبة البيكان.

٣٨.محمود السيد عباس. (٢٠٠٩). التخطيط الاستراتيجي كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي. **مستقبل التربية العربية** : مصر، المجلد السادس عشر، العدد ٥٨، ص ص ٣١٩-٣٨٠.

٣٩. مشعل بن سليمان العنزي. (٢٠١٢). **المعلم إعداده وتدريبه**. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية متاح على: http://dr-meshaal.com/leadership/wp-content/uploads/2015/05/%D8%A7%D8%B9%D8%AF%D8%A7%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85.pdf

٤٠.نبيلة بنت عبد الله المصطفى. (سبتمبر ٢٠٠٤). التخطيط التربوي والتخطيط الاستراتيجي. **رسالة التربية:** سلطنة عمان، العدد ٥، ص ص ١٦-٢١.

٤١.همام بدراوي زيدان. (١٩٩٥). التخطيط الاستراتيجي في مجال التربية مفهومه وعملياته، مبرراته ومتطلباته. **مجلة دراسات تربوية** : مصر، المجلد العاشر، العدد ٧٤، ص ص ٤١-٧٠.

٤٢.ولاء صلاح محمد حسن. (٢٠١٤). فاعلية مقرر مقترح قائم على التعلم المدمج في تنمية المواطنة والاتجاه نحوه لدى الطالب معلم التاريخ. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية،** مصر، العدد ٦١، ص ص ١١ – ٦٤.

٤٣.ولاء عبد الحميد السيد عبد الحميد. (٢٠١٤). **تطوير برنامج إعداد معلم الرياضيات بكليات التربية في ضوء تكامل الجانب الأكاديمي والجانب التربوي وأثره على التحصيل والأداء التدريسي للطالب المعلم واتجاهاته نحو المهنة.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية – جامعة عين شمس.

٤٤.يحيى بن سعود السليمي. (٢٠١١). أهمية التخطيط الاستراتيجي في تحديد مسارات المستقبل. **مجلة رسالة التربية:** سلطنة عمان، العدد ٣١.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

45. Albalawi, A. S. A.. (2007). *An evaluation of the intermediate teachers preparation program in mathematics at Makkah teachers' college in Saudi Arabia*. Unpublished phd, Tabouk Teachers' College, Umm Al-Qura University.

46. American historical association. (2016). *Guidelines for the Preparation of Teachers of History*. Available @: **https://www.historians.org/jobs-and-professional-development/statements-standards-and-guidelines-of-the-discipline/guidelines-for-the-preparation-of-teachers-of-history-(2016)**.

47. Barnes, C. J.. (2006). Preparing Pre service Teachers to Teach in a Culturally Responsive Way. *Negro Educational review*, Negro

Educational review Inc, Vol. 57, Nos. 1-2, Spring/Summer, 2006, pp. 85-100.

48. Blahová, M. & Knápková, A.. (2010). Effective Strategic Action: From Formulation to Implementation. *International Conference on Economics, Business and Management*, IPEDR, vol.2 (2011) © (2011) IAC S IT Press, Manila, Philippines, pp. 61-65.

49. Cawelti, G.. (1987). Strategic Planning for Curriculum Reform. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of Secondary School Principals (71st, San Antonio, TX, February 6-10, 1987), Speeches/Conference Papers.

50. Chang, G. C.. (2006). *Strategic Planning in Education: Some Concepts and Steps*. Division of Educational Policies and Strategies, UNESCO.

51. College of education,Qatar university. (2018). *Academic program : curriculum strructure from degree: Bachelor of Education in Secondary Education With Concentration in Social Studies*. Retrived @: http://www.qu.edu.qa/static_file/qu/colleges/education/documents/Bachelor%20of%20Education%20in%20Secondary%20Education%20%E2%80%93Social%20Studies%20Plan.pdf

52. College of Education. (2018). United Arab Emirates University. Retrived @: https://www.uaeu.ac.ae/en/catalog/undergraduate/programs/https://www.uaeu.ac.ae/en/catalog/undergraduate/programs/

53. Drivas, A. E.. (2006). *Strategic Planning in Education: A Case Study of the Chippewa Falls, Wisconsin Area Unified School District*. Unpublished Master of Science Degree, The Graduate School, University of Wisconsin-Stout.

54. Ebner, D.. (2012). *Formal and Informal Strategic Planning: The Interdependency between Organization, Performance and Strategic Planning*. Springer Gabler is a brand of Springer DE, Innsbruck, Austria.

55. Faculty of educational science, University of Helsinki. (2018). Available online @: https://www.helsinki.fi/en

56. Fantozzi, V. B.. (2012). Divergent Purposes: A Case Study of a History Education Course Co-taught by a Historianand Social Studies Education Expert. *The History Teacher*, Society for History Education, Vol. 45, No. 2 (February 2012), pp. 241-259.

57. Gates, L. P.. (2010). *Strategic Planning with Critical Success Factors and Future Scenarios: An Integrated Strategic Planning Framework*. Technical report, Acquisition Support Program, Unlimited distribution subject to the copyright.

58. Gehrking, G. C.. (1996). *Strategic planning: Process and evaluation*. Unpublished phd, University of North Texas in Partial.

59. Gist, C. D.. (2014). *Preparing Teachers of Color to Teach: Culturally Responsive Teacher Education in Theory and Practice*. Palgrave Macmillan, New York.

60. Goad, L. H. (1984). Preparing teachers for liflong education. *The Report of a Multinational Study of Some Developments in Teacher Education in the Perspective of Lifelong Education*, UNESCO institute for education, Hamburg And Pergamon press, Oxford · New York · Toronto · Sydney · Paris Frankfurt.

61. Goins, J. E.. (2017). *Best practices in developing a teacher leadership program*. Unpublished phd, LaFetra College of Education, Organizational Leadership Department, University of la verne.

62. Grand Canyon University. (2018). B.A. In History For Secondary Education – Initial Teacher Licensure. Retrived @: https://www.bachelorstudies.com/B.A.-In-History-For-Secondary-Education-Initial-Teacher-Licensure/USA/Grand-Canyon-University/

63. Grant, S. G. (2003). *History lessons: Teaching, learning and testing in U.S. high school classrooms*. Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

64. Gretzky, W.. (2010). *Strategic planning and SWOT analysis*. Essentials of Strategic Planning in Healthcare by Jeffrey P. Harrison, Health Administration Press, Clearance Center.

65. Hembree, G. et,al.. (2013). A model THAT works: an HBCU preparing teachers to educate diverse students. *Journal of Intercultural Disciplines*, National Association of African American Studies & Affiliates, Vol. 13, p23-48.

66. Hoyt, L.. (1999). Assessment and Strategic Planning. *Music Educators Journal*, Sage Publications, Inc. on behalf of MENC, Vol. 86, No. 2, Special Focus: Assessment in MusicEducation (Sep., 1999), pp. 36-40.

67. Hsianga, C. S. et.al.. (2015). From vision to action – a strategic planning process model for open educational resources. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Science Direct, Vol. 174, pp. 3707 – 3714.

68. International Institute for Educational Planning. (2010). Strategic Planning : Techniques and methods. Education Sector Planning, Working paper 3, Published by: International Institute for Educational Planning, UNESCO.

69. Kriemadis, T. & Theakou, E.. (2007). Strategic Planning Models in Public and Non-Profit Sport Organizations. *Sport Management International Journal*, Department of Sport Management, University of Peloponnese, VOL. 3, No. 2, pp. 27-37.

70. McMinn, D. J.. (1980). *The development of a strategic planning model applicable to music programs in institutions of higher education*. Unpublished phd, Graduate Council of the North Texas State University in Partial.

71. National Institute of Education Report. (2014). Nanyang Technological University, Retrived @: https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/nie-files/undergraduate-programmes-archives/babsc_2013-2014.pdf?sfvrsn=2

72. National institute of education. (2018). Singaphore, Nanyang Technological University, Available online @: https://www.nie.edu.sg/

73. Neumann, D. J.. (2010). "What is the Text Doing?" Preparing Pre-Service Teachers to Teach Primary Sources Effectively. *The History Teacher* , Society for History Education ,Vol. 43, No, 4, pp. 489-511.

74. Patterson, T. & Woyshner, C.. (2016). History in Other Contexts: Pre-Service History Teachers' Field Placements at Cultural Institutions. *The History Teacher* , Society for History Education ,Vol. 50, No, 1, pp. 9-31.

75. Ragland, R. G.. (2015). Sustaining Changes in History Teachers' Core Instructional Practices: Impact of Teaching American History Ten Years Later. *The History Teacher* , Society for History Education ,Vol. 48, No, 4, pp. 609-640.

76. Reidel, M. & Draper, C. A.. (2011). Reading for Democracy: Preparing Middle-Grades Social Studies Teachers to Teach Critical Literacy. *The Social Studies*, Taylor & Francis Group, LLC, Vol. 102, pp. 124-131.

77. Seichter, K.. (2015). *An examination of the perceived effect of strategic planning on academic achievement in reading and math*. Unpublished phd, EDGEWOOD COLLEGE,

78. Simmons, Z. A.. (2007). *A perception of parents, teachers, and community leaders regarding a school district´s strategic plan as related to the use of assessment data*. Unpublished phd, the graduate faculty, University of Alabama at Birmingham.

79. Skepple, R. G.. (2011). *developing culturally responsive recervice teacher candidates : implications for teacher education programs*. Unpublished phd, Faculty of the Graduate School, Eastern Kentucky University.

80. Stevens, R. & Charles, J.. (2005). Preparing Teachers to Teach Tolerance. *Multicultural Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Vol.7, No. 1, pp. 17-25.

81. Thornton, S. J. (1991). Teacher as curricular-instructional gatekeeping in social studies. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning*, New York: Macmillan, pp. 237-248.

82. Walker, H. E.. (2018). *Preparing Future Teachers to Manage Classroom Behavior: Evaluation of an Instructional Package Utilizing Mixed Reality Simulation*. Unpublished phd, Faculty of the Graduate School of The State of New York at Buffalo.

83. Xibei, X.. (2015). *Developing Pre-Service Teachers' ICT in Education Competencies in a Chinese Normal University: The Role of Curriculum Leaders*. Unpublished phd, The Hong Kong institute of education, Chinese Normal University.

84. Yoder, P. J. & Hover, S. V.. (2018). *Teaching History to ELLs in Standards-Based Settings: Implications for Teacher Educators In Oliveira, L. C. D & Obenchain, K. M., Teaching History and Social Studies to English Language Learners*. Springer International Publishing, U.S.A.