

واقع مناهج كليات التربية الفلسطينية وتصورات مقترحة لتطويرها

د. نافذ سليمان الجعب

جامعة الأقصى - غزة-فلسطين

استلم بتاريخ: 2016-07-31

تمت مراجعته بتاريخ: 2016-11-26

قبل للنشر بتاريخ: 2016-12-01

المخلص

هدف البحث لوضع تصورات تربوية؛ لتطوير مناهج كليات التربية الفلسطينية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لدراسة واقع مناهج كليات التربية الفلسطينية، وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج أهمها: أن كليات التربية تعد من أهم الكليات الجامعية فعدد خريجها يمثلون ثلث خريجي الجامعات، ورغم هذه الأهمية إلا أن مناهجها لا تزال تقليدية نظرية، ولذا أوصى الباحث بضرورة تغيير واقع كليات التربية من الوظيفية المعرفية الأكاديمية إلى الوظيفية المهارية التطبيقية، وأن تركز المناهج على صناعة التفكير لا تلقين المعلومات، ليتواءم ذلك مع تسارع المعرفة في زمن العولمة.

الكلمات مفتاحية: واقع المناهج - خصائص المناهج - سبل تطوير المناهج.

The reality of Palestinian educational faculties curricula and suggested conceptions for their developing

Abstract

This research aimed at suggesting educational conceptions for developing the curriculums of Palestinian educational faculties. The researcher used the descriptive analytical approach to study the reality of Palestinian educational faculties curricula. The researcher concluded many findings including: faculties of education are considered to be the most important university colleges because the number of its graduates represents one third of the whole graduates of Palestinian universities. Despite its importance, the curriculums of faculties of education are still traditional and theoretical. Thus, the researcher recommended with the necessity for changing the reality of educational faculties from the cognitive academic function to the applied skillful function. In addition, the curriculums should focus on making thinking, not giving information in order to fit in with acceleration of knowledge in globalization age.

Keywords : reality of curriculums - pproperties of curriculums, ways of curriculums development.

مقدمة:

يشهد العالم اليوم انفجاراً معرفياً متسارعاً في عصر العولمة، يؤدي إلى تغيرات علمية وتقنية واجتماعية وسياسية واقتصادية في كافة ميادين الحياة، وهذا يوجب تفهم هذه التغيرات، ومحاولة الاستفادة منها، وتجنب شرورها، وإلا فإن عجلة التغير ستدوس المتباطئين الكسالى، ويتجاوزهم الزمن، إن لم يصبحوا عبئاً ثقيلاً على مسيرة الحياة والتحضر البشري.

تمثل التربية المصفاة التي يجب أن تمر من خلالها هذه التغيرات، لتقوم بعملية "فلترة" لها، فتسمح بمرور التغيرات الايجابية للاستفادة منها في بناء الإنسان والوطن، وتمنع مرور التغيرات السلبية التي تهدد الهوية الثقافية للأمة، "ويبقى التعليم الجامعي بشكل رئيس المرتكز الأساس في الإعداد للمستقبل ولمواجهة تلك التغيرات والتعامل معها بكل ما يحقق التطلعات المستقبلية للتنمية الشاملة". (صافي، 2004، 814)

لذا "لا بد أن يكون نظام التعليم الجامعي نظاماً متطوراً متميزاً ومستوعباً لتغيرات العصر، حتى يستطيع أن يقوم بدوره في تمكين خريجه من مواجهة تلك التغيرات" (سكر، 2004، 464)، ويأتي دور كليات التربية كأهم الكليات الجامعية المسؤولة عن صياغة الشخصية الفلسطينية، والتي يجب أن يتحول دورها في ظل المتغيرات العالمية المعاصرة "من مجرد كونها مركزاً لتخريج المعلمين بالمعنى التقليدي إلى كونها مركزاً حضارياً يعد الإنسان المعاصر ذا الشخصية المتكاملة، القادر على تطوير حياته بنفسه والمتفاعل مع معطيات اليوم ومتطلبات المستقبل، والذي ينشد المعرفة التربوية، لا طلباً لمهنة التدريس فقط، بل رغبة في بناء ذاته وإشباع مطالبه في الحياة". (طعيمة، 1999، 160)

تعتبر المناهج الجامعية الأداة الأهم في عملية التغيير المطلوبة فهي "المسؤولة مسؤولة كاملة لمقابلة تغيرات وتحديات العصر، لأن النظام التعليمي جزء لا يتجزأ من حياة الأمة، وعن طريق المساقات الجامعية يستطيع الإنسان المتعلم أن يواجه حاضره، ويتصدى للوفاء من المعلومات. (حماد، 2004، 82)

يعتبر المنهاج في كليات التربية بمفهومه الحديث والشامل لكل الخبرات التي يتعرض لها الطالب خلال دراسته الجامعية محور عمليات التغيير المنشودة لإعادة صياغة الطلبة الفلسطينيين، وتأهيلهم لدور القيادة والتأثير في المجتمع، ويمثل المنهاج انعكاساً حقيقياً لثقافة الشعوب، وتعبيراً عن هويتها وذاتيتها وتربية لأجيالها الصاعدة على قيمها وتراثها.

تأتي هذه الدراسة للمساهمة في رسم معالم مناهج كليات التربية الفلسطينية من أجل تطويرها تساوقاً مع المتغيرات العالمية المعاصرة، وتفعيلاً لدورها في بناء الشخصية الوطنية المستعصية على التدجين والذوبان في بوتقة العدو الإسرائيلي، من خلال تشخيص واقع مناهج كليات التربية الفلسطينية وتحديد خصائص المناهج المأمولة لبناء جيل المستقبل، وأخيراً طرح سبل تطوير المناهج على ضوء الخصائص المأمولة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

- تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:
- ما واقع مناهج كليات التربية في الجامعات الفلسطينية وسبل تطويرها؟
- ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:
1. ما واقع مناهج كليات التربية الفلسطينية ؟
 2. ما خصائص مناهج كليات التربية المأمولة؟
 3. ما سبل تطوير مناهج كليات التربية الفلسطينية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة للوصول إلى:

1. تشخيص واقع مناهج كليات التربية الفلسطينية.
2. تحديد خصائص مناهج كليات التربية المأمولة.
3. اقتراح سبل تطوير مناهج كليات التربية الفلسطينية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في اقتراح تصورات تربوية لتطوير مناهج كليات التربية الفلسطينية، تساهم في إعداد المعلم الفلسطيني القادر على إعادة صياغة جيل المستقبل؛ كخطوة أساسية على طريق تحرير فلسطين واستئناف الدور الحضاري للأمة، كما أنها قد تقيد وزارة التربية والتعليم العالي، والجامعات الفلسطينية وواضعي مناهج كليات التربية، والباحثين في مجال تطوير المناهج، وغيرهم من المؤسسات الأكاديمية المهتمة بالمناهج التربوية.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ والذي "يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً، ومن ثم الوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع وتطويره" (شحاتة والنجار، 2003، 301)، وذلك من أجل تشخيص واقع المناهج في كليات التربية من خلال آراء التربويين والدراسات السابقة، وتحديد خصائص المنهج التربوي المأمول من أجل الوصول إلى تصورات تربوية لمناهج كليات التربية القادرة على بناء الإنسان الذي يحزر الأوطان، ويعيد لها دورها الحضاري المنشود.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحدد هذه الدراسة بما يلي:

- المحدد الموضوعي: تطوير مناهج كليات التربية لإعداد معلمي التعليم الأساسي.
- المحدد المكاني: الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة (الجامعة الإسلامية- جامعة الأقصى - جامعة الأزهر).

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

- **التطوير:** "تحسين وتحديث وإدخال تجديدات ومستحدثات على عناصر المنهج الدراسي؛ بقصد تحسين العملية التربوية ورفع مستواها بحيث تصبح أكثر وفاءً وتحقيقاً للأهداف". (شحاتة والنجار، 2003، 107)
- **المناهج:** عرفها "رونترى" بأنها "سلسلة مرتبة من التجارب التعليمية، تشغل عدداً من الجلسات التعليمية وتتضمن نوعاً من أنواع التقييم لعمل المتعلم، وفي الجامعات فإن مثل تلك الوحدة تخصص في العادة لمحاضر واحد يكون متخصصاً في موضوع ما". (ماتيرو، وموانجي، وشليتي، 2000، 148)

عرفها (عبد الحلیم، 2004، 72) تعريفاً شاملاً مفصلاً نوجزه كما يلي:

مجموعة مشروعة وصادقة من المعتقدات، والقيم، والمعارف، والمهارات، وألوان التدوق، والاتجاهات يكتسبها الطالب من خلال مؤسسات ثقافية أيكولوجية (مدارس-جامعات) حيث تضطلع بذلك مجموعات مختلفة من المهنيين الملتزمين (المعلمون وغيرهم)، مما يدفع من يكتسبها بطريقة واعية أو غير واعية إلى القيام بأنماط معينة في التفكير، وفي التواصل العقلي، وفي السلوك الفردي والمجتمعي.

أما مفهوم منهج التربية من منظور إسلامي فهو "نظام من الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة والمعارف والخبرات والمهارات الإنسانية المتغيرة؛ التي تقدمها مؤسسة تربوية إسلامية إلى المتعلمين فيها بقصد إيصالهم إلى درجات الكمال التي هيأهم الله لها، وبذلك يستطيعون القيام بحق الخلافة في الأرض عن طريق الإسهام بإيجابية وفاعلية في عمارتها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله". (مذكور، 1990، 39)

هذا التعريف يصف المنهج بالنظام الذي له مدخلات، وهي القيم والحقائق والخبرات والمهارات والمعارف ووجود مؤسسة تربوية إسلامية وهي المدرسة أو غيرها من المؤسسات التعليمية، والعمليات وهي ما تقوم به المؤسسة من عمليات تعليم وتقييم، والمخرجات وهي وصول المتعلمين إلى درجة الكمال البشري للقيام بمهمة الخلافة وإعمار الأرض.

هذا يدل على اتساع المنهج بالمفهوم الحديث ليصبح أوسع من الكتاب المقرر، ويشمل الفعاليات كافة التي يقوم بها جميع من لهم علاقة بالتعليم، فالمنهج في التصور الإسلامي هو مجموع الخبرات التي تقدمها مؤسسات تعمل على ضوء الفلسفة التربوية الإسلامية، بهدف بناء الإنسان الصالح الذي يقوم بواجب الخلافة وإعمار الأرض تحقيقاً لعبودية الله.

يقصد الباحث بالمناهج الجامعية من الناحية الإجرائية: "مجموع الخبرات (معارف- اتجاهات- مهارات) التي يتعرض لها الطالب/المعلم خلال تأهيله في كليات التربية الفلسطينية ليصبح معلماً قادراً على تربية الجيل الفلسطيني المنتمي إلى الأصالة والمستفيد من إمكانات المعاصرة".

الدراسات السابقة:

- دراسة أبو حلبية، تغريد (2011): تطوير التدريب الميداني للطلبة المعلمين بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمواجهة التحديات المعاصرة.

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن أن تطور التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمواجهة التحديات المعاصرة؟ واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى نتائج أهمها: جاء مجال (تحديات تتعلق بالفجوة بين الجانب النظري والعملي) في المرتبة الأولى، توجد فروق دالة إحصائية في متوسط تقديرات أفراد العينة للتحديات المعاصرة التي تواجه التدريب الميداني بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث ولمتغير الوظيفة (مشرف تربوي، معلم متعاون)، لصالح المشرف التربوي، وأوصت الباحثة بضرورة التركيز في المساقات الجامعية التربوية، على استحضار مواقف مدرسية حية توظيف أسلوب التعليم المصغر بصورة موسعة في الجامعة، والأخذ بأساليب الإشراف الجماعية وعدم الاقتصار على أسلوب الزيارة الصفية فقط.

- دراسة العجومي (2011): فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر - غزة في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين (2008)

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتطوير الكفايات المهنية لدى الطلبة معلمي التعليم الأساسي في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين، من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وشبه التجريبي وكانت أبرز نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي على الاختبار التحصيلي، وكانت لصالح المجموعة التجريبية وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي على بطاقة الملاحظة، وكانت لصالح المجموعة التجريبية. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية للقياس البعدي والتتبعي على الاختبار التحصيلي، مما يدل على فعالية البرنامج في احتفاظ الطلبة بالمعلومات التي اكتسبوها، هذا وخلصت الدراسة إلى وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح لدى أفراد العينة (ذكور، إناث)، حيث كان معدل معامل الكسب لبلاك أكبر من (1.2). ومن أهم التوصيات توجيه انتباه القائمين على وزارة التربية والتعليم العالي إلى ضرورة الأخذ بفكرة البرنامج، وتطبيقه في كليات التربية بشتى فروعها وتخصصاتها بمحافظات الجنوب من الوطن، ليكون المادة العلمية لآلية منح الطلبة المعلمين شهادة مزاوله مهنة التدريس كما تنادي به. (استراتيجية إعداد المعلمين، 2008)

- دراسة مقدم (2010): الحاجة إلى تطوير المناهج الجامعية بما يتناسب مع متطلبات سوق الشغل في الجزائر.

هدفت هذه الدراسة إلى توصيف المناهج الجامعية الحالية، وذكر وتوضيح جوانب القصور فيها والتعرض إلى أهمية تجديدها ووضع مقترحات لتطويرها بأساليب مختلفة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لتوصيف كل من سوق الشغل في الجزائر وكذا المناهج الجامعية الحالية، وأوصى

الباحث بتطوير مناهج البحث العلمي وتجديدها، واعتماد منهاج تعليمي يركز على تطوير المهارات الخاصة لدى الطلبة كمهارة الإبداع و الابتكار، وإعداد مختصين تربويين في الجامعات مهمتهم مساعدة الطلبة عند عملية التوجيه الأكاديمي قبل اختيارهم للتخصصات، وربط السياسة التعليمية للبلد باحتياجات خطط التنمية من القوى البشرية.

- دراسة عيسى وطموس (2009): معايير الجودة ودورها في تطوير برامج تدريب المعلمين بوكالة الغوث الدولية من وجهة نظر المعلمين.

هدفت إلى التعرف على معايير الجودة، ودورها في تطوير برامج تدريب المعلمين بوكالة الغوث الدولية من وجهة نظر المعلمين، مع دراسة ما إذا كانت هناك فروق تعزى لمتغير الجنس، والتخصص والخبرة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطبيق أداة الدراسة على المعلمين الملتحقين بدورات التدريب في وكالة الغوث الدولية.

وبدراسة أي المجالات أكثر تأثيراً في مستوى الجودة في برامج تدريب المعلمين بوكالة الغوث الدولية، اتضح أنها تتمثل في: التخطيط للبرنامج التدريبي، الحاجة للتدريب أثناء الخدمة، أهداف البرنامج التدريبي، المدربين والمتدربين، محتوى البرنامج التدريبي، تقويم البرنامج التدريبي، إدارة التدريب، طرائق التدريس، إمكانات المركز التدريبي. ولا تختلف تقديرات أفراد العينة لمدى تحقيق مستوى الجودة في برامج تدريب المعلمين من حيث الجنس، التخصص، المنطقة التعليمية، المؤهل العلمي، ولكن يوجد اختلاف في الخبرة لصالح الذين تزيد سنوات الخدمة عن 15 سنة.

- دراسة DuaUllah & Farooq(2008) فاعلية برامج إعداد المعلمين في تطوير مهارات التدريس الثانوي. هدفت إلى تقييم فعالية وأهمية البرامج التعليمية، على تطوير مهارات تدريس معلم المرحلة الثانوية في ولاية "بنجاب"، من خلال التدريب والممارسة على تلك المهارات بشكل عملي في الفصول المدرسية، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي باستخدام المجموعة التجريبية الواحدة للجنسين من خلال أسلوب الملاحظة، وتكونت عينة الدراسة من (80) معلماً من معلمي ما قبل الخدمة، تم اختيارهم من بين 975 معلماً من جامعة بنجاب، من بينهم 40 ذكور، ونفس العدد من الإناث ليتم وضعهم تحت الملاحظة وكان عدد الملاحظين (23) شخص، 12 رجل، و 11 امرأة، وقد كشفت الدراسة ظهور مهارة التنوع داخل الفصل بنسبة % 16 من معلمي ما قبل الخدمة الذين كان لديهم القدرة على عرض هذه المهارة، بالإضافة إلى أن مهارة التوجه في الفصل لم تكن واضحة بدرجة كافية لدى معلمي ما قبل الخدمة حيث ظهرت فقط عند (20 %) من المعلمين، في حين أنه تم ملاحظة مهارة العمل في الفصل فقط في (6%) من المدرسين.

- دراسة أبو دقة واللؤلؤ (2007) بعنوان: "دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة".

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر الخريجات، وكذلك التعرف إلى واقع برنامج التدريب الميداني من حيث قدرته على تنمية المهارات

التدريبية اللازمة لممارسة المهنة، والتوصل إلى اقتراحات لتطوير برنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية لمواكبة التطورات.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية المساقات العملية والتطبيقية بالنسبة للمواد النظرية، ورضا الطالبات عن المدرسين وبرنامج الكلية، وأن البرنامج له قدرة واضحة وجزلية في تنمية الاتجاهات الايجابية، والمهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس، كما أظهرت حاجة الطالبات للمهارات التكنولوجية والحاسوبية، كما وأوضحت النتائج أن برنامج التدريب الميداني ينمي بعض المهارات التدريبية مع اقتراح زيادة فترة التدريب الميداني.

أوصت الدراسة بالاهتمام بالتطبيقات العملية والمهارات التقنية والمهنية، وضرورة استمرار مراجعة وتقييم برنامج إعداد المعلمين لتلبية احتياجات المعلم في المجتمع الفلسطيني، كما وأوصت بضرورة تطوير برنامج التدريب العملي في الكلية بشكل مستمر، والاهتمام بتنفيذ الطلبة للمهارات التدريبية والتدريب عليها للوصول لمستويات إتقان مناسبة في التدريب الميداني.

- دراسة رمضان (2005): تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة (سلطنة عُمان نموذجاً):

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لملاح التطوير في نظام تكوين المعلم بكليات التربية لسلطنة عُمان، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل مدخل الجودة الشاملة وإمكانية الاستفادة منه في تطوير برامج كليات التربية في سلطنة عمان.

طرح الباحث في نهاية دراسته تصوراً مقترحاً لتطوير نظام تكوين المعلم مكون من عدة خطوات أهمها: التهيئة لتقبل الجديد، تحديد معايير الجودة، تحديد احتياجات العملاء، التخطيط للجودة، ثم طرح الباحث آليات تنفيذ التصور المقترح من خمس مراحل هي: الإعداد والتخطيط والتقييم التكويني والتطبيق ثم التكوين الختامي.

- دراسة السيد (2005): تقييم برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى من وجهة نظر المختصين والمتخرجين.

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع برنامج الإعداد التربوي القائم في جامعة أم القرى، ومن ثم وضع مقترحات لتطويره. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من (112) عضو هيئة تدريس، (140) معلمة، أما عينة الدراسة فتكونت من (80) عضو هيئة تدريس أي ما نسبته (71%) من المجتمع الأصلي، (104) معلمة، أي ما نسبته (74%) من المجتمع الأصلي، واستخدمت الإستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن كثافة المقررات التربوية والنفسية، قلة الإمكانيات المادية وقصور أساليب التقييم طرق التدريس المستخدمة لتنفيذ البرنامج تعتبر أهم المشكلات التي تكتنف برنامج الإعداد بدرجة كبيرة .

أوصت الدراسة بضرورة القيام بعملية تقييم شاملة لمناهج إعداد المعلم بالجامعات والاستعانة بالخبراء والمختصين في مجال الإعداد.

- دراسة طعيمة والبندري (2004): دور كليات التربية في إعداد المعلم الثانوي (رصد الواقع وملاحم التطوير)

هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور لنماذج مقترحة لإعداد معلم التعليم الثانوي في سلطنة عُمان، تؤهله للقيام بأدوار جديدة؛ تتناسب مع مستجدات عصر العولمة، والانفجار المعرفي، واستخدام الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في رصد مبررات مراجعة برنامج إعداد معلم الثانوي، والأدوار الجديدة المطلوبة منه، ومعايير البرنامج والنماذج المقترحة لذلك، وفي نهاية الدراسة اقترح الباحثان ثلاثة نماذج لبرامج إعداد المعلم الثانوية هي: نموذج مراكز التعلم متعددة المسارات، ومراكز تعلم المهارات الأساسية، ومراكز التعلم الذاتي الموجه.

- دراسة طعيمة (1993): تطوير الخطط والبرامج في كلية التربية "تصور مقترح".

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تصور لأهداف كلية التربية في المرحلة الجديدة، والمنطقات والبرامج والهيكل ومتطلبات التنفيذ التي ينبغي أن تستند إليها حركة التطوير، واستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي لدراسة مبررات التطوير ومنطقاته، وطرح أخيراً خطط وبرامج كليات التربية المقترحة لإعداد معلم المرحلة الأساسية، ومعلم المرحلة الثانوية، وإعداد المعلم النوعي (التربية الأسرية الفنية، معلم الحاسوب)، ثم طرح خطة خدمة المجتمع لتحديد الأدوار التي تقوم بها كلية التربية في خدمة المؤسسات التعليمية في دولة الإمارات.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في الإطار العام للموضوع وهو دور كليات التربية في إعداد المعلم، وكذلك في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، لكنها تختلف عنها في التخصص الدقيق للموضوع العام وهو تطوير مناهج كليات التربية التي تؤهل المعلمين للعمل في ميدان التعليم، حيث تناولت بعض الدراسات السابقة تطوير برامج التدريب العملي كدراسة عيسى وطموس (2009) ودراسة أبو حلبية (2011)، ودراسة العجرمي (2011)، ودراسة رمضان (2005)، ودراسة طعيمة والبندري (2004)، بينما اقتصرت دراسات أخرى على تقييم برامج إعداد المعلمين كدراسة أبو دقة واللولو (2007)، ودراسة السيد (2005)، ودراسة (زيولاه وفاروق، 2008)، أما الدراسات التي تناولت تطوير المناهج، فقد تناولت المناهج الجامعية بصورة عامة كدراسة وهيبة (2010)، أو تطوير الخطط والبرامج لكليات التربية كدراسة طعيمة (1993).

من هنا فإن هذه الدراسة تتميز عن غيرها من الدراسات السابقة في تركيزها على تطوير المناهج التربوية بشكل خاص في كليات التربية الفلسطينية، على ضوء التغيرات المتسارعة في العالم العربي والعالم.

الإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما واقع مناهج كليات التربية الفلسطينية؟

حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين للعام الدراسي (2014-2015) فإن واقع التعليم العالي بصورة عامة، وواقع كليات التربية بصورة خاصة كان كما يلي: (وزارة التربية والتعليم العالي، 2015)

- 1- توجد في الضفة والقطاع (14) جامعة، و (19) كلية جامعية، و(18) كلية مجتمع متوسطة وجامعتين للتعليم المفتوح.
- 2- وتشير بيانات وزارة التربية والتعليم العالي أن عدد الطلبة المسجلين في الجامعات والكليات الجامعية للعام الدراسي 2012/ 2013 قد بلغ(201.308) طالباً وطالبة منهم (81.052) ذكور و(120.256) إناث.
- 3- بلغ عدد الطلبة المسجلين في برامج التربية في مؤسسات التعليم العالي للعام الدراسي (2012-2013) (92.314) طالباً بنسبة (28%) و(47.015) طالبة بنسبة (14%)، أي بمجموع (139.329) ويمثل نسبته 32.3% من مجموع الطلبة الكلي.
- 4- بلغ عدد الخريجين للعام الدراسي (2013/2014) (40.043) طالباً وطالبة، من بينهم (24,111) طالبة، أي ما نسبته 60%.
- 5- أما عدد خريجي كليات التربية فقد بلغ (10.799) طالباً وطالبة، أي ما نسبته 34% من مجموع الخريجين، من بينهم (8.048) طالبة، بنسبة 74.5%.
- 6- بمراجعة بسيطة في الدليل الخاص لعدد من الجامعات الفلسطينية يتبين أن البرامج الدراسية لهذه الجامعات تركز على الجانب النظري على حساب الجانب العملي والتطبيقي. (أبو حشيش، 2005، 277)
- 7- غياب فلسفة تربوية للتعليم العالي في فلسطين، انطلاقاً من موقع فلسفة التربية في النظام التعليمي وأهميتها في تحديد شكل ومضمون العملية التربوية، فقد اتضح أن المحاولات الجارية في البلاد لإصلاح مؤسسات التعليم العالي، وبناء منهج فلسطيني مستقل لم تستند إلى فلسفة وطنية موحدة واضحة. (حماد، 2002)
- 8- اهتم التعليم العالي بزيادة مواد التخصص على حساب قاعدة المهارات الأساسية والثقافية العامة والتطور الشخصي للطلبة، ونتيجة لهذا التوجه اتبع التعليم العالي أساليب التلقين ونقل المعلومات نظراً لمحدودية إمكانات الطلبة الذاتية للتعلم، وهكذا يمكن وصف معظم الخريجين بأنهم متعلمون غير مثقفين. (أبو حشيش، 2005، 279)
- 9- ضعف تحفيز التفكير المبدع لدى الطلبة كطرق حل المشكلات والنقاش الاستقصائي. (جرباوي، د.ت، 9)

10- يؤكد خبراء تربويون أن كثيراً من المناهج لا تتضمن مواضيع وثيقة الصلة بالواقع المحيط بالطلاب أو توضيحات أو تمارين، إضافة لذلك، ربما تكون لغة هذه الكتب صعبة بالنسبة للطلبة. (ماتيرو وآخرون، 2000، 111)

يتبين من خلال الإحصاءات السابقة عن واقع التعليم الجامعي وواقع كليات التربية، أن هناك وفرة في الجامعات والكليات ربما تزيد عن حاجات المجتمع الفلسطيني، كذلك تتفوق نسبة الإناث على الذكور سواء في الالتحاق أو التخرج من التعليم الجامعي بصورة عامة، الإقبال الشديد عليها، وعظيم الدور الذي يمكن أن تلعبه كليات التربية في صياغة المستقبل الفلسطيني.

بناء على التشخيص السابق لواقع كليات التربية بشكل عام والفلسطينية بشكل خاص، فإنه يتبين مدى الحاجة لتطوير هذه الكليات لتتناغم مع التغيرات العالمية المتسارعة، وتستطيع استيعاب الواقع المتجدد، لأنها تتحمل مسؤولية عظمى في تخريج المعلمين الذين يقع على عاتقهم تربية الأجيال الصاعدة، والمنتظر منها تغيير واقع الأمة والشعب الفلسطيني إلى الأفضل، توجهاً نحو استراتيجيات التحرير والتعمير.

يرى كل من (طعيمة والبندري، 2004، 433) أن هناك ثلاثة أنواع رئيسة لمبررات تطوير كليات التربية وهي:

✓مبررات تعود لمتغيرات عربية وعالمية.

✓مبررات تعود لعجز مؤشرات الكفاءة الداخلية لكليات التربية.

✓مبررات تعود لخلل الكفاءة الخارجية، أي المنتج الذي تفرزه هذه الكليات من الطلبة المعلمين.

يعتقد الباحث بناء على خبراته التدريسية في كلية التربية بجامعة الأقصى، أن هذه الأنواع الثلاثة من المبررات تتواجد في واقع كليات التربية الفلسطينية، فالتغيرات المتسارعة ابتداءً من المتغيرات على الساحة الفلسطينية مثل قيام السلطة الفلسطينية، وإجراء الانتخابات التي أدت لصعود الحركة الإسلامية على حساب منظمة التحرير الفلسطينية، والانسحاب الإسرائيلي من قطاع غزة، ثم الحصار على قطاع غزة والجدار العازل في الضفة الغربية والقدس، والحروب الأخيرة التي شنها الاحتلال على قطاع غزة كذلك التغيرات العربية التي نتجت عن ثورات الربيع العربي، فسقطت أنظمة وصعدت أخرى، والتغيرات العالمية السياسية والاقتصادية والتكنولوجية وغيرها.

أما بالنسبة للمبررات التي تعود لعجز الكفاءة الداخلية لكليات التربية الفلسطينية، فقد تم توضيحه في الفقرة السابقة حول تشخيص واقع هذه الكليات، وما فيها من ضعف في المناهج والمعلمين وأساليب التدريس وطرق التقويم، وبالطبع هذا الضعف الداخلي سينعكس حتماً على الكفاءة الخارجية، والتي تتمثل في ضعف الخريجين حيث سينعكس كذلك على ضعف الطلبة في مدارس التعليم العام.

الإجابة عن السؤال الثاني ونصه: ما خصائص مناهج كليات التربية المأمولة؟

انطلاقاً من تشخيص واقع كليات التربية والتعرف على نقاط الضعف فيها، إضافة إلى معرفة المتغيرات المتسارعة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، فإن الخصائص المطلوبة لكليات التربية المستقبلية الواعدة يجب أن تتمثل فيما يلي:

أولاً: الانطلاق من فلسفة تربوية إسلامية: إن أي عملية إصلاح للنظام التعليمي لا بد أن تنطلق بداية من إصلاح الفلسفة التعليمية لهذا النظام، والذي يمثل الرؤية الشاملة التي تحدد مسار هذا النظام ومنطلقاته وأهدافه وسياساته، ذلك أن النظام التعليمي هو جزء من البناء الاجتماعي الذي يرسم هوية المجتمع، ويساهم في بناء ثقافته ورعاية أجياله الناشئة.

من هنا فالفلسفة التربوية التي يجب أن تنطلق منها مناهجنا التعليمية هي الفلسفة التربوية الإسلامية، وتعرف بأنها "إطار نظري (مفاهيم - مبادئ - قيم - أهداف - أفكار - طرق) منبثق من الفلسفة الإسلامية العامة، لضبط وتوجيه العملية التربوية بكل أبعادها، من أجل بناء الشخصية الإسلامية المنشودة". (الجعب، 2009، 170)

مما يدل على وجود فلسفة تربوية واضحة للنظام التعليمي، لا بد من وضوح الرسالة والأهداف التي تلخص الفلسفة بعبارات دقيقة يمكن قياسها عملياً، وتقويم المسيرة التعليمية على ضوءها، ويذكر (jim Donaldson,1994,102) عدة معايير لجودة تصميم برامج التكوين ومنها: وضوح أهداف المنهج وارتباطها برسالة وأهداف المؤسسة واحتياجات الطلاب والمجتمع، ومواكبة التجديد التربوي ومساعدة الطلاب في التعلم الذاتي.

ثانياً: التنمية المتكاملة والشاملة للشخصية: يجب أن تراعي المناهج التربوية الشمولية للإنسان إيماناً وأخلاقياً واجتماعياً ونفسياً وفكرياً وجمالياً وجسدياً وجنسياً وإرادياً، كذلك لا بد من شمولية وسائل التربية (الأسرة، المدرسة، أجهزة الإعلام، دور العبادة، المسجد، البيئة (الطبيعية والاجتماعية)، النوادي الرياضية والاجتماعية وجماعة الأصدقاء) (علي، 2001، 253) وتكاملها لتحقيق أهداف التربية، كذلك يجب تحقيق التكامل بين المقررات الدراسية ومراعاة التنسيق الأفقي والرأسي في المجال الواحد بين المجالات المختلفة. (الجسار، 1997، 68)

لا بد لمناهج كليات التربية أن تأخذ في حسابها عند بناء الشخصية المتكاملة للمعلم، الجانب المعرفي والوجداني والمهاري، ولن تستطيع المناهج أن تحقق التربية الشاملة للشخصية المتوازنة إلا إذا تبنت منهاج التربية الإسلامية، التي " تستهدف تنشئة وتكوين الإنسان المسلم المتكامل من جميع نواحيه المختلفة من الناحية الصحية والعقلية والعقدية والروحية والأخلاقية والإدارية والإبداعية في جميع مراحل نموه في ضوء المبادئ والقيم التي أتى بها الإسلام وفي ضوء أساليب التربية التي بينها". (العبيدي، 1993، 153).

حين تلتزم مناهج كليات التربية بالتنمية المتكاملة والشاملة لشخصية معلم المستقبل، فإن ذلك سينعكس على أدواره التي سيمارسها حين يباشر عمله في الميدان الفعلي للتدريس، وهذه الأدوار تتمثل في

" دوره كخبير في تخطيط المواقف التعليمية والتعلم الذاتي وتكنولوجيا المعلومات، ودوره كموجه لطلابه بتحقيق التقارب الأسري والاجتماعي والدولي، ودوره كقدوة حسنة لطلابه في تجسيد قيم المجتمع، ودوره في إحداث التغيير الاجتماعي وتطوير المجتمع". (ويج، 2003، 80)

ثالثاً: تنمية مهارات التفكير العليا: يعتقد الباحث بناء على معاشته لمناهج كلية التربية في جامعة الأقصى وغيرها، أن هذه المناهج لا تزال تركز على الحفظ والتلقين وأسلوب المحاضرة، دون الاستفادة إلى حد كبير من أساليب التدريس الحديثة القائمة على المشاركة الطلابية في التعلم الذاتي والعصف الفكري، والتجريب، علماً أن هذه الأساليب هي التي تنمي مهارات التفكير العليا.

لقد صنف "بلوم" مهارات التفكير إلى ستة مستويات تتدرج من التذكر والفهم والتطبيق وتمثل المهارات الدنيا للتفكير إلى مهارات التفكير العليا والتي تتمثل في التحليل والتركيب والتقويم، وتعرف مهارات التفكير العليا بأنها "مهارات غير تقليدية، فهي لا تهدف تدريب التلاميذ على إجراء المهارات الحسابية والرياضية، إنما تهدف تعليم التلاميذ كيف يفكرون في القيام بإجراءات رياضية معينة وبخطوات محددة؛ أي إنها تهدف إكسابهم أساليب تفكير متنوعة وليس مجرد استدعاء الحقائق والمعارف الرياضية أو تطبيق المهارات الحسابية". (شحاتة والنجار، 2003، 303)

لذا فمناهج كليات التربية هي أخرى المناهج التي يجب أن تربي التفكير، وأن يكون هذا معياراً أساسياً في تقييم جودتها، وفي دراسة عن "ضبط الجودة في إعداد المعلم" أوضحت مواصفات الجودة للمقررات الدراسية ومنها: تنمية قدرات الطلاب العقلية، والاتصال الجيد، والنقد الواعي والحكم على الأشياء، وتنمية مهارات حل المشكلات. (Geoff whitty,1992,40)

من دواعي التوجه لتعليم مهارات التفكير العليا، ما يعرف بالثورة المعلوماتية التي يتميز بها عصرنا، مما يزيد من تضاعف المعرفة، بحيث لا يمكن ملاحقتها أو السيطرة عليها، ولذا لا بد من التركيز على كيفية تعلم الطلاب لا ماذا يتعلمون؟، يقول (عبد الحليم، 2004، 196): "والتحول الذي أدعو إليه في تصميم المناهج وإعدادها وتنفيذها، هو أن نخفف من تركيزنا على نموذج المعرفة، بمعنى زيادة رصيد المعارف والحرص على تراكمها في عقول التلاميذ، وأن نجعل مناط تركيزنا على عمليات التفكير العليا، التي يولد المتعلمون فيها من خلال معرفتهم بقدر مناسب من رصيد المعرفة المولد لمعارف جديدة ومتجددة دائماً. إن النموذج الذي أدعو إليه يعني أن نجعل كل المتغيرات التربوية تدور حول محور مركزي هو "زيادة الفاعلية العقلية" للمتعلمين في جميع مراحل التعليم" أو بتعبير آخر التحول من "نموذج المعارف" في وضع المناهج أو تطويره إلى "نموذج العمليات العقلية".

رابعاً: التركيز على مفاتيح المعرفة: تساوقاً مع تنمية مهارات التفكير العليا فلا بد من "اختيار المحتوى المعرفي للمنهج بالتركيز على المفاهيم التي تعتبر مفاتيح للمعرفة، ويحتاج ذلك إلى تحديد ميادين المعرفة المنظمة، والتي تمثل جسماً معرفياً متماسكاً متناغماً متناسقاً يرتبط بمجال معين من مجالات اهتمام الإنسان، وهذا ما نادى به بعض المربين أمثال "فيليب فينكس" و"آرثر فوشاي" و"آرنو بيلاك". (السر،

يقترح "ويلر" مجموعة من المعايير لاختيار محتوى المنهج المعرفي من ميادين المعرفة المنظمة وهي: (wheeler,1967,222)

1. الصدق (الصلاحية): كارتباط المحتوى بالأهداف، ومواكبته للمعرفة المعاصرة، ومعالجته لموضوعات صادقة دون تأثر بالظروف السياسية والاجتماعية.
2. الدلالة (الأهمية): أن يمثل المحتوى أساسيات الميدان المعرفي وله تطبيقات واسعة في الميدان ويحل مشكلات كثيرة.
3. مراعاة حاجات المتعلمين واهتماماتهم ومطالب نموهم.
4. المنفعة: وتعني توظيف المعرفة في مجالات الحياة.
5. التوافق مع الواقع الاجتماعي ومتطلباته ثقافياً ومهنياً.
6. القابلية للتعلم: أن يكون المحتوى معقولاً في سهولته أو صعوبته ومستوى تجريده.

"الجدير بالذكر في هذا المجال أن المعايير السابقة تختلف من مجتمع لآخر، فهي ليست واحدة في كل المجتمعات، ويرجع ذلك إلى الاختلاف في النظرة إلى طبيعة المعرفة والمحتوى المختار، فلكل مجتمع تصور خاص عن أهداف التربية وطبيعة المتعلم وخصائص العملية التربوية". (عفانة، 1996، 156)

خامساً: توظيف المعرفة في الحياة أو تعليم المهارات: ذلك بالتركيز في محتوى المناهج على تعليم المهارات التي تمكن الطالب من التعامل مع محيطه القريب والبعيد خلال القرن الحادي والعشرين، ومن بين هذه المهارات: الكتابة والقراءة والفهم، واستخدام الرياضيات والمنطق والتفكير، واستخدام الكمبيوتر والأجهزة التكنولوجية الأخرى، والقدرة على إجراء البحوث وتفسير المعلومات وتطبيقها، ودراسة تاريخ وجغرافية العالم، وتعلم لغات أجنبية (American Association, 1996,4)، كذلك التركيز على تدريس المفاهيم الأساسية لكل علم من العلوم، فهذه المفاهيم هي التي تبقى لدى المتعلم وتساعده في تفسير الظواهر وفهم المواقف وحل المشكلات.

سادساً: تحقيق مبدأ التعليم المستمر: إن التعليم المستمر يجعل المرء يواكب الثورة المعرفية والتقدم التكنولوجي الذي يجتاح العالم اليوم وبوتيرة متسارعة، ويمثل كذلك إتاحة فرصة لاستكمال التعليم للكبار أو الصغار الذين تركوا الدراسة في مراحلها الأولى.

يمكن أن يأخذ هذا النوع من التعليم صوراً عديدة كالتعليم المسائي الموازي، وبرامج محو الأمية وتعليم الكبار، والتعليم أثناء الخدمة وفي مواقع العمل، والتعليم بالمراسلة أو التعليم عن بعد، والتعليم الإلكتروني عبر الانترنت أو الفضائيات (بديوي، 2003، 41)، وهذه الصور كلها تتضافر لتجعل من مواصلة التعليم شيئاً ممكناً وسهلاً.

يستطيع الآباء أن يرسخوا في عقول أطفالهم هذا المبدأ عملياً من خلال مطالعاتهم البيتية وتكوين مكتبة داخل المنزل، والتحاق الآباء بدورات أو مراكز تعليمية، وزيارة المكتبات العامة مع أولادهم، والبحث مع أبنائهم عن إجابة سؤال يطرحه الطفل. (أوتشيدا، 2004، 101)

يأتي مبدأ التعليم المستمر كمتطلب تربوي للتنمية البشرية في قطاع غزة، بسبب ظروف الحصار المفروضة عليه، وعدم تمكن أبنائه من السفر لطلب العلم، أو الدراسة في تخصصات لا تتوفر في جامعات القطاع، إضافة إلى حاجة الأسرى والجرحى والمعاقين وذوي الدخل المحدود إلى مواصلة دراستهم، وكذلك كبار السن أو أبناء الشهداء والأيتام ومن هدمت بيوتهم إلى استكمال تعليمهم، لذا فإن التعليم المستمر يمثل قارب نجاة لهؤلاء جميعاً ليرسموا مستقبلاً مضيئاً لهم.

سابعاً: الدمج بين النظرية والتطبيق: إن طلب العلم في الإسلام ليس هدفاً في ذاته، بل طريقاً للعمل والتنمية على بصيرة ونور ولذا "لم يطلب الرسول (ﷺ) من المسلمين أن يسعوا إلى طلب المعرفة، وإلى تحصيل العلم، وكأنهم يخزنون في عقولهم وقلوبهم (شيئاً) من الأشياء، وإنما معرفة وعلماً يمثلان طاقة تحريك، وقوة دفع في الحياة، ولا يتأتى هذا إلا إذا كان هناك فهم ووعي بما نعرف وبما نعلم". (علي، 2002، 234)

وعلى المستوى الفلسطيني فإن نسبة الملتحقين بالتعليم التقني - والذي يمثل التعليم التطبيقي المهني - لا تزال محدودة في حجمها إذا ما قورنت بالتعليم الأكاديمي - النظري - إذ لا تتعدى في محافظات غزة نسبة 8.7% من مجموع الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي، ويرجع ذلك إلى أسباب عديدة منها: النظرة الاجتماعية السلبية إلى مثل هذا النمط من التعليم، ومن أجل مواجهة هذا التحدي، يتعين العمل على تغيير النظرة الاجتماعية السلبية تجاه التعليم التقني عامة، وتطعيم مناهج التعليم العام وبرامجه بالدراسات المهنية والفنية ذات الطابع العلمي التطبيقي.

من هنا يرى الباحث أن الدمج بين التعليم الأكاديمي والمهني يجب أن يبدأ من المراحل الأساسية الأولى للمرحلة التعليمية وصولاً إلى التعليم العالي، ولكن بشكل متدرج، حتى يتخرج الطالب وهو يمتلك حرفة عملية بجوار تخصصه الأكاديمي، مما يخفف من أزمة البطالة في المجتمع. في نهاية الحديث عن خصائص المناهج المأمولة لكليات التربية، فإن المنتج المتوقع من الخريجين الطلبة المعلمين من هذه الكليات سيتصفون بالمواسفات بما سماه (صافي، 2004، 834) بالشخصية خماسية الأبعاد، التي تمتلك اقتداراً معرفياً وتقنياً، واتجاهات وقيم، ومهارات، وتوجهات مستقبلية، وحصانة ثقافية.

الإجابة عن السؤال الثالث ونصه: ما التصورات التربوية المقترحة لتطوير مناهج كليات التربية المأمولة؟ بعد التعرف على خصائص مناهج كليات التربية المأمولة والقادرة على تغيير واقع خريجها ليكونوا بناءة مستقبل واعد، لا بد من تقديم تصورات لآليات تحقيق هذه الخصائص من خلال إعادة صياغة المناهج التربوية من جديد، ذلك " أن العملية التربوية هي مجموعة من الإجراءات التنفيذية التي تستهدف بناء إنسان بمواصفات معينة، وهي بهذا المعنى لا بد أن تركز إلى تصور كلي يحدد هذه المواصفات، وقبل ذلك يحدد الهدف من بناء هذا الإنسان، ثم يوجه النظر إلى كيفية نقل هذه المواصفات من مستوى التصور النظري والأمل المُحلق إلى مستوى الفعل والتنفيذ". (علي، 2004، 34)

يقترح الباحث هنا مجموعة من الآليات التي يرى أنها تساهم في تطوير مناهج كليات التربية الفلسطينية وهي:

أولاً: تشخيص واقع مناهج كليات التربية: تمثل عملية تشخيص الواقع الخطوة الأولى في طريق التطوير الحقيقي لأي مؤسسة، حيث يتم من خلالها الوقوف على نقاط القوة والضعف وعوامل التهديد والفرص المتاحة، ذلك أن " عملية التشخيص تعتمد في الأساس على دراسة واقع العملية التعليمية وتحديد ما تتميز به من نقاط قوة تساعد على تسيير هذه العملية بالشكل الأفضل وكذلك تحديد نقاط الضعف التي يعاني منها هذا النظام والتي عادة ما تقف عائقاً في تحقيق أهداف هذه العملية بالشكل المطلوب. (وزارة التربية والتعليم العالي، 2007، 2)

يمكن تقويم الوضع الراهن لكليات التربية من خلال:

- تحليل البحوث والدراسات السابقة التي تناولت تطوير كليات التربية، للاستفادة منها في رسم خطة التطوير.

- إجراء الدراسات الميدانية من خلال: زيارات ميدانية لكليات التربية، مؤتمرات مركزية وإقليمية لقاءات مع أعضاء هيئة التدريس، استبيانات واستطلاعات رأي وورش عمل وغير ذلك من أدوات جمع المعلومات.

ثانياً: توفير بيئة تعليمية لتطوير المناهج: لا يمكن أن تتطور كليات التربية بتطوير المناهج فقط، بل لا بد من تهيئة كل عناصر البيئة التعليمية التعلمية لتساهم في عملية التطور، ومن ذلك:

1. تعزيز البيئة الجامعية الديمقراطية من خلال مجالس الطلاب ولجان الأنشطة المنهجية وغير المنهجية وخدمة المجتمع في مجالات عديدة.
2. إطالة مدة الدراسة بكليات التربية عاماً خامساً يخصص للتدريب الميداني، اقتداءً بسنة الامتياز في كليات الطب، حيث أن طول الخبرة العملية للطلاب المعلم تزيد من كفاءته، وتعدده للمهنة بشكل أفضل.
3. عقد دورات مستمرة للموجهين ومديري المدارس والمدرسين لتعريفهم ببرامج كليات التربية.
4. قياس احتياجات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، و توفير فرص التدريب والتطوير المستمر لهم.
5. قياس احتياجات كليات التربية، من خلال متطلبات التطوير وما تحدده الكليات.
6. تدعيم قاعات الدراسة بأجهزة تكنولوجية ووسائل تعليمية مساعدة.

ثالثاً: إصلاح نظام إعداد المعلم: وذلك بإتباع الخطوات التالية:

1. تحليل الاتجاهات العالمية والخبرات الأجنبية المتقدمة في مجال إعداد المعلم.
2. دراسة المستويات المعيارية العالمية للمعلم والبرامج والأداء.
3. وضع نظام جديد لاختيار الطلاب المقبولين في كليات التربية، بحيث يكونوا من المتميزين في التحصيل الأكاديمي والشخصية العملية.

4. وضع برامج جديدة لإعداد المعلم تتكون من أربع مجالات وهي: المجال التخصصي العلمي، والمواد المهنية التربوية، والثقافة العامة، والتربية العملية. (الكندري، 2002، 22)
5. الاهتمام بإعداد المحاضر الفلسطيني على أسس إسلامية، بحيث يكون قدوة حسنة لطلبته، ومواصلة تدريبه وتطوير كفاءته.

رابعاً: ضمان جودة الأداء بكليات التربية من حيث:

1. طرق التدريس: إن المحاضر المبدع هو الذي يعرف طرق التدريس المختلفة، ويختار الطريقة المناسبة للموقف التعليمي المناسب، وهناك طرق كثيرة في التدريس، فالتربية الإسلامية تتميز بطرق خاصة بها عن غيرها من التربيات الوضعية، ومنها التربية بالقدوة والقصة والأحداث، والثواب والعقاب والمناقشة وهناك طرق حديثة ذكر منها الدكتور "سعيد إسماعيل علي" (علي، 2004، 336): التعليم من أجل التمكن (Mastery Learning) ويعني البحث عن الوسائل والمواد التي تمكن الجمهور الكبارى من الطلاب من التمكن من كفاءة أو مهارة معينة وإتقانها، وطريقة التدريس بالكفايات السلوكية (Behavior Competency) وتعني إيصال التلميذ لإتقان مهارة أو قدرة ما والتمكن منها، عن طريق تحليل المهمة إلى خطوات متسلسلة حتى بلوغ السلوك المطلوب، وطريقة (Medul Method) التي تأخذ بعين الاعتبار كل عناصر المنهج الدراسي من أهداف تعليمية ومحتوى وطرق تدريس ووسائل تعليمية وأساليب التقويم وتجمع هذه الطريقة بين طرق التدريس المختلفة، كالمحاضرة والمناقشة والعروض العملية... إلى غير ذلك من الطرق.

2. الوسائل التعليمية: لا بد من التفكير الجدي في ابتكار هياكل وإطارات ووسائل تعليمية جديدة، تستطيع وبسهولة أن تعلم أعداداً أكبر من الطلاب، وأن تقدم لهم في الوقت نفسه تعليماً أفضل، وربما يكون أحد الحلول في تعليم غير نظامي إلى جانب التعليم النظامي الحالي، أي التعليم المفتوح بالإذاعة والتلفزيون ومراكز الاستماع والرؤية والجراند والمسارح والسينما التعليمية ومراكز الثقافة الشعبية والثقافة العمالية وبيوت وقصور الثقافة. (مطاوع، 1997، 612)

ومن أمثلة الوسائل التعليمية الحديثة التلفزيون (الدائرة المفتوحة أو المغلقة أو العادي)، والأقمار الصناعية، والمكتبة الشاملة (مكتبة مدرسية تضم الكتب والوسائل التعليمية المختلفة)، والإذاعة التعليمية بالراديو والاسطوانات، والمجسمات، والتمثيلات والمسرح، والرحلات لتعليمية، والصور الثابتة والمتحركة والحاسوب، والانترنت، والمولدات اللغوية (اختراع إلكتروني يتلفظ بأي نص يدخل ضمن إمكانياته)، وجهاز تعليم اللغات (جهاز عليه تسجيل صوتي للمدرس يسمعه الطالب ثم يسجل صوته ويقارنه بصوت المدرس)، والتليفون التعليمي (يعطي المعلم كل تلميذ رقماً خاصاً به، ويتحدث المدرس مع تلاميذه في وقت واحد كشبكة داخلية). (علي، 2004، 348)

خامساً: ربط كليات التربية بالمدارس والمشروعات التطويرية: من خلال:

1. تشجيع البحث العلمي، وربط التعليم العالي بحاجات المجتمع الفلسطيني والسوق المحلية والعربية.
2. الربط بين محتويات المنهج في المراحل الثانوية ومتطلبات الكليات في الجامعات.

3. (الجسار، 1997، 51)، حتى تمهد للطالب دخول الجامعة، وكأنها مرحلة مكملة للثانوية، ولا يشعر بوجود فجوة بين الدراستين.
 4. دعم الصلة بين كليات التربية ومدارس التعليم العام.
 5. إدخال نظام التدريب المستمر في مؤسسات العمل والإنتاج لاكتساب الخبرة العملية في مجال التخصص واعتباره من متطلبات النجاح في المقرر الدراسي. (سكر، 2004، 488)
 6. تطوير برامج دبلومات مهنية لإعداد متخصصين في تعليم الكبار للتربية الخاصة، تقديم مشروعات لتطوير تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
 7. عقد ندوات ولقاءات مع مديري المدارس، ومشرفي المواد الدراسية في إدارات التعليم، والمعلمين والمتعاونين من أجل وضع الإطار العام للفكر الذي سوف ينطلقون منه في عملية تدريب الطلبة المعلمين وبالإشتراك مع أساتذة كليات التربية المتخصصين. (العاجز وحلس، 2011، 44)
- سادساً: نظام للمتابعة والتقويم المستمر:** لا بد لكل مؤسسة أو هيئة من وجود نظام لمراقبة أداء العاملين فيها ومدى التزامهم بالخطة والأهداف الموضوعية، ومن ثم تعديل المسار إن حدث فيه اعوجاج ومحاسبة المقصرين أو المخالفين، وإن لزم الأمر استبدال من هو أكفأ منهم بهم، وكلما اتسع مجال عمل هذه المؤسسة زادت أهمية المراقبة والمتابعة لما يترتب على ترك الخلل البسيط من تطور وتنامي إلى أن يطيح بكيان المجتمع والدولة معاً. (الجعب، 2000، 201)
- تتعدد وسائل المتابعة من إرسال المشرفين إلى مواقع العمل، والتعرف عن كثب على مجريات العمل وفق ما خطط له، ومدى التزام القائمين بالخطة، وسؤال المستفيدين من الإدارة كالمعلمين والطلاب والمجتمع المحلي عن رضاهم على سلوك الإدارة، ومدى تعاونها معهم وتعاونهم معها، وتقديم تغذية راجعة للمدراء والمعلمين، إضافة إلى التقارير الدورية التي تتسلمها الإدارة العليا من الإدارات المحلية حول ما تم تنفيذه من الخطة والعقبات والاحتياجات.
- في التعليم الجامعي يجب اعتماد أكثر من وسيلة في تقويم الطلاب، وعدم الاقتصار على الامتحانات المعروفة، فيمكن استخدام "امتحان الكتاب المفتوح خاصة في المواد التي تعتمد على الحقائق والأرقام ويصعب حفظها، وإعداد التقارير والبحوث المرتبطة بمواضيع في المقرر مع مناقشتها أمام الطلاب وملاحظة أداء الطالب خلال المحاضرات ومدى تفاعله في الحوار والمناقشة". (سكر، 2004، 490)
- كذلك احتساب درجات للأنشطة اللامنهجية التي يشارك فيها الطالب من خلال مجلس الطلاب أو لجان العمل التطوعي في المجتمع، من جهة أخرى يجب الاعتماد على معايير موضوعية في وضع الأسئلة وإتاحة المزيد من الاختيار أمام المتعلمين، واعتماد اللامركزية في تنظيم الاختبارات.

النتائج:

- بعد الدراسة التحليلية لمناهج كليات التربية كواقع وخصائص وتصورات توصل البحث إلى النتائج التالية:
1. تعد كليات التربية من أكبر الكليات في الجامعات الفلسطينية، حيث يمثل خريجوها النسبة الأعظم من بين الخريجين فيها.
 2. تعاني مناهج كليات التربية من مشكلات عديدة تستلزم إعادة النظر فيها لتطويرها وتحسين مستواها لتواكب متغيرات العصر.
 3. تتمثل خصائص مناهج كليات التربية المأمولة في: الانطلاق من فلسفة تربوية إسلامية، التنمية المتكاملة والشاملة للشخصية، تنمية مهارات التفكير العليا، التركيز على مفاتيح المعرفة، توظيف المعرفة في الحياة أو تعليم المهارات، تحقيق مبدأ التعليم المستمر، والدمج بين النظرية والتطبيق.
 4. تتمثل التصورات التربوية المقترحة لتطوير مناهج كليات التربية المأمولة في: تشخيص واقع مناهج كليات التربية، توفير بيئة صحية لتطوير المناهج، إصلاح نظام إعداد المعلم، ضمان جودة الأداء بكليات التربية، ربط كليات التربية بالمدارس والمشروعات التطويرية، ونظام للمتابعة والتقييم المستمر.

المقترحات:

1. تشكيل كليات التربية للجان متخصصة لتشخيص واقعها الحقيقي، ونقاط القوة والضعف، لوضع خطة تطوير قادرة على تحسين أدائها.
2. ضرورة وجود مادة فارقة إلى جانب المواد المشتركة تميز بين الطلبة من حيث البيئة التي يعيشون فيها.
3. إطالة مدة الدراسة بكليات التربية عاماً خامساً يخصص للتدريب الميداني، اقتداءً بسنة الامتياز في كليات الطب.
4. وضع نظام جديد لاختيار الطلاب المقبولين في كليات التربية، بحيث يكونوا من المتميزين في التحصيل الأكاديمي والشخصية العملية.
5. إتاحة الفرصة أمام الطالب ليأخذ فكرة حول تخصصات عديدة قريبة من تخصصه الأصلي ضمن سياسة الإعداد الشامل والمتخصص لطالب الجامعة.
6. إجراء الباحثين لدراسات مقارنة بين مناهج كليات التربية الفلسطينية ومناهج كليات التربية العربية والغربية.
7. إجراء الدراسات التالية:
 - انعكاسات العولمة على تطوير مناهج كليات التربية.
 - مواصفات المناهج التربوية الإلكترونية و طرق تدريسها
 - مناهج إعداد معلم المستقبل في ضوء المستجدات التربوية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- أبو حشيش، بسام (2005). الجودة الشاملة: مدخل لإصلاح التعليم الجامعي في فلسطين "دراسة تحليلية. أبو حلبية، تغريد (2011). تطوير التدريب الميداني للطلبة المعلمين بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمواجهة التحديات المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.
- أبودقة، سناء واللولو، فتحية (2007). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). 15(1). 465-504.
- أوتشيداء، دونا وسيترون، مارقين وماكينزي، فلوريتا (2004). إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين. ترجمة: محمد نبيل نوفل. سلسلة آفاق تربوية متجددة. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية.
- بديوي، رزق منصور (2003). دور التربية في تلبية متطلبات التنمية البشرية المستدامة بالدول النامية في ضوء تحديات العولمة. مجلة كلية التربية. 2(53). 1-58.
- جراوي، تقيده. برامج العلوم التربوية (بالتركيز على تأهيل المعلمين). مسودة خطة عمل استراتيجية لتطوير التعليم العالي في فلسطين. م2. رام الله، فلسطين. موقع وزارة التربية والتعليم.
- الجسار، سلوى عبد الجبار (1997)، دور التعليم في التنمية البشرية - المناهج الدراسية كحالة. مستقبل التربية العربية. (11) و(12).
- الجعب، نافذ سليمان (2006). التغيير الاجتماعي في عهد عمر بن عبد العزيز-دراسة تحليلية، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، مكتبة آفاق، غزة، فلسطين.
- الجعب، نافذ سليمان (2009): المتطلبات التربوية للتنمية البشرية في قطاع غزة- رؤية من منظور إسلامي. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد البحوث والدراسات العربية. القاهرة.
- حماد، شريف علي (2004). تحليل محتوى مساق الثقافة الإسلامية في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة في ضوء قضايا معاصرة. مؤتمر "التربية في فلسطين وتغيرات العصر". الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. (23-2004/11/24).
- حماد، صلاح الدين (2002). تصور مقترح لفلسفة وطنية للتعليم العالي في فلسطين. ورقة عمل مقدمة لورشة العمل حول "التعليم العالي في فلسطين بين الواقع والطموح". غزة. فلسطين.
- رمضان، صلاح السيد (2005). تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة (سلطنة عُمان نموذجاً). القاهرة. إيتراك للنشر والتوزيع.
- السر، خالد خميس (2003). المنهج التربوي أسسه - عناصره - تنظيماته - مستقبله. غزة. فلسطين. مكتبة القادسية.
- سكر، ناجي رجب (2004). أولويات تطوير النظام التعليمي بجامعة الأقصى التي تمكن خريج الجامعة من مواجهة متغيرات العصر، المؤتمر التربوي الأول "التربية في فلسطين وتغيرات العصر". كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. 23-2004/11/24.
- السيد، أروى (2005). تقويم برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى من وجهة نظر المختصين والمتخرجين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. السعودية.
- شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية.
- صافي، يوسف (2004). متطلبات إعداد الطالب الجامعي في عالم سريع التغير "تربية مستقبلية مقترحة". المؤتمر التربوي الأول "التربية في فلسطين وتغيرات العصر". الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. 23-2004/11/24.
- طعيمة، رشدي أحمد (1993). تطوير الخطط والبرامج في كلية التربية "تصور مقترح". ورشة تطوير كلية التربية. جامعة الإمارات العربية المتحدة. 10/1993.
- طعيمة، رشدي أحمد (1999). المعلم (كفاياته، إعداد، تدريبه). القاهرة. دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي والبنديري، محمد (2004). التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤي التطوير. القاهرة. دار الفكر العربي.
- العاجز، فؤاد وحلس، درويش (2011). واقع التربية الميدانية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة وسبل تحسينها. مجلة الجامعة الإسلامية. (سلسلة الدراسات الإنسانية). 19(2). 1-46.
- عبد الحليم، أحمد المهدي (2004). الثقافة الإسلامية محور لمناهج التعليم. القاهرة. المعهد العالمي للفكر الإسلامي ومكتبة الشروق الدولية.

- العبيدي، زهير (1993). القرآن الكريم والتربية الإسلامية. المؤتمر التربوي الإسلامي الثاني. معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية. جمعية الإصلاح الإسلامية. طرابلس. لبنان.
- العجمي، باسم (2011). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر - غزة في ضوء إستراتيجية إعداد المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة، فلسطين.
- عساف، محمود (2011). متطلبات بناء بيئة التعلم الافتراضية في الجامعات الفلسطينية - دعوة كي لا نخسر المستقبل، ورقة عمل مقدمة إلى اليوم الدراسي " التكنولوجيا والتعليم الإلكتروني". الجامعة الإسلامية. 20-2-2011.
- عفانة، عزو (1996). تخطيط المناهج وتقويمها. ط3. غزة. فلسطين. الجامعة الإسلامية. مطبعة المقداد.
- علي، سعيد إسماعيل (2002). السنة النبوية رؤية تربوية. سلسلة أصول الفقه التربوي الإسلامي. القاهرة. دار الفكر العربي.
- علي، سعيد إسماعيل (2004). الخطاب التربوي الإسلامي. كتاب الأمة. ع 100. س 24. قطر. وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.
- علي، سعيد إسماعيل (2004). تعليمنا بين الأمس والغد. القاهرة. عالم الكتب.
- علي، سعيد إسماعيل (2001). فقه التربية - مدخل إلى العلوم التربوية. القاهرة. دار الفكر العربي.
- عمار، حامد (2004). الحادي عشر من سبتمبر 2001 وتداعياته التربوية والثقافية في الوطن العربي. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية.
- عيسى، حازم وطموس رجاء الدين (2009). معايير الجودة ودورها في تطوير برامج تدريب المعلمين بوكالة الغوث الدولية من وجهة نظر المعلمين. المؤتمر التربوي "المعلم الفلسطيني - الواقع والمأمول" نقابة المعلمين الفلسطينيين، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين. 15-16/8/2009.
- القاضي، سعيد إسماعيل (2004). التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة. القاهرة. مصر. عالم الكتب.
- الكندري، يوسف جاسم (2002). إعداد المعلم بجامعة الكويت - الواقع والمأمول. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 3(3). 11-32.
- ماتيرو، بريارا وموانجي، أنا وشليتي رث (2000). الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي، ترجمة حسين بعاية وماجد الخطابية.
- مذكور، على أحمد (1990). منهج التربية في التصور الإسلامي. ط2. بيروت. لبنان. دار النهضة العربية.
- وزارة التربية والتعليم العالي (2015). واقع التعليم العالي في فلسطين أرقام وإحصائيات. رام الله، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم العالي (2007). وثيقة تشخيص الواقع التربوي. رام الله - فلسطين.
- مقدم، وهيب (2010). الحاجة إلى تطوير المناهج الجامعية بما يتناسب مع متطلبات سوق الشغل في الجزائر. ورقة بحث مقدمة إلى الملتقى الوطني الأول حول: تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية. جامعة زيان عاشور بالجلفة. 19-20 مايو 2010.
- ويح، محمد عبد الرزاق إبراهيم (2003). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، عمان. الأردن. دار الفكر.

المراجع الأجنبية:

- American Association of School Administrators(1996). What Students Must Know to Succeed in the Twenty First Century. *The Futurist*, July / August. 30 (4). 331-337
- Geoff whitty (1992). "Quality control in teacher education" *Brith journal of Education Studies*. . 40. 38-50
- jim Donaldson(1994). "Quality assessment in Scotland" in (international development assuring quality in higher education),edited by,Alamcraft,selected papers from an international conference -Montreal,1993,The falmerpress,Washington.
- ZiaUllah, S. Farooq M.S.(2008). Effectiveness of teachereducation programmers in Developing Teaching Skills for SecondaryLevel. *Journal of Quality and Technology*(ERIC). 33-38
- Wheeler, D.K., "Curriculum Process' London,University of London Press.