الإطار العام للبحث

1 – 1 مقدمة :

يعتبر التقويم مطلب أساسي من متطلبات مهنة التدريس، فإذا كان لدي المعلم او المدرب صورة عن موقف طالبه وعن كيفية تقدمه فىدراسته يكون قد حقق ركناً أساسياً من أركان عملية التعليم . ويحتاج المعلم لتقويم مخرجات التعلم.

والمقصود بمخرجات التعلم هنا هي التذكر والفهم والتطبيق والقدرة على الابتكار وذلك بالإضافة إلى اكتساب الميول والاتجاهات.

ويعرف أحد الباحثين الاختبار بأنه: طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر، أما القياس فيقوم على ما نادي به (ثورانديك) فى قوله: إذا وجد شي فإنه يوجد بمقدار وإذا كان موجوداً بمقدار فإنه يمكن قياسه(سعيد محمد مأمون وآخرون - 2006 – ص 156).

وبما أن العملية التربوية تسعي وتعمل من أجل تحقيق أهداف معينة ومحددة لذا يتوجب على القائمين التأكد من مدى نجاح هذه العملية فى تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها. لذلك كان لابد من البحث عن الطرق والأساليب التي يمكن بمساعدتها معرفة المستوى الذي وصلت إليه والتأكد من تحقيق أهدافها حتى يمكن اصدار الأحكام والقرارات المناسبة التي تؤدي إلى تعزيز العملية التربوية وتعمل على علاج جوانبها الخاصة التي تتطلب العلاج ، ومن خلال عملية التقويم فإن المعلم يستطيع أن يحكم أو يتخذ قرارات تخص تعليمه وأسلوبه فإذا حقق ما قام به من تعليم أهدافه فإنه يستطيع الاستمرار به ، وكذلك الأمر بالنسبة لإدارات المدارس والإدارات العليا. (عمر عبد الرحيم نصر الله - 2001 - ص[239]).

وأدوات التقويم التي تستخدم فى العملية التربوية متعددة ومنها الاختبارات التحصيلية على أنواعها المختلفة. (زيد الهويدي - 2004 - ص[47]).

وللتعليم الحرفي وضع خاص فى مجال العلوم فهو ذو نظام مستقل لأنه يزود المجتمع بعمال مهرة ذوي خبرة وكفاءة عالية ناتجة من جراء ما تعلمه خلال فترته الدراسية

كما انه يعتبر احد الروافد التي تغذي بعض كليات جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا – كلية الامام الهادي – كلية الجريف التقنية وذلك بعد تمليك هؤلاء الطلاب معلومات اضافية فى فترة ست اشهر واخضاعهم لاختبارات تؤهلهم للالتحاق بركب التعليم العالي.

لذلك تعتبر البرامج التدريبية لطلاب التعليم الحرفي ذات أهمية بالغة وذلك نسبة لانها:

أولاً : تعتبر من الاساسيات فى الكليات التقنية بالتعليم العالي.

ثانياً : ارتباط التعليم الحرفي بالمجتمع.

ثالثاً : التطور والتسارع التكنلوجي فى العالم مبني على التعليم التقني.

رابعاً : برامج التعليم الحرفي تعمل على اخراج الشباب من الفاقة والعطالة.

ومن خلال الخبرة التي يتميز بها الباحث فى مجال الدراسة التقنية كطالب بقسم تكنولوجيا هندسة المنسوجات وعمله كأستاذ بالمعاهد الحرفية الحكومية واستاذ بكلية دلتا العلوم والتكنولوجيا ومن خلال اطلاع الباحث على نتائج الطلاب لعدة سنوات بداء جلياً التدني فى مستوى التحصيل فى مجال البرامج التدريبية.وعليه فقد يعزي ذلك إلى ضعف مستوى الطلاب او عدم المتابعة الجادة من قبل المدربين علماً بأن معظم هؤلا الطلاب من ضعاف المستوى الاكاديمي. أو عدم وضوح محتوى هذه البرامج واهدافها بالنسبة لهؤلا الطلاب.أوقد تكون غير مناسبة لما وضعت له.

1-2 مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة فى تقويم البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي وأثرها على أداء طلاب الكليات التقنية بالسودان الذين تم قبولهم من المعاهد الحرفية.

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة فى السؤال الرئيسي التالي:

ما مدى تحقق أهداف البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي وما مدى تأثيرها في تأهيل الطلاب للدراسة بالكليات التقنية ؟ ويتفرع من السؤال الرئيسي الاسئلة الفرعية التالية:

ما مدى مناسبة محتوى البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي مناسب لمستويات الطلاب ؟.

ما مدى مناسبة طرائق التدريس المستخدمة على التحصيل ؟.

1-3 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

التعرف على مناهج البرامج التدريبية فى التعليم الحرفي الحكومي.

معرفة مناسبة محتوى البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي لمستويات الطلاب العقلية.

معرفة مدى تحقيق البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي للأهداف المعرفية وفقاً لتصنيف بلوم.

معرفة مدى استخدام أساتذة البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي لهرم بلوم المعرفي بالبرامج التدريبية بالتعليم الحرفي.

تحديد مدى ارتباط محتوى البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي بالوسائل التعليمية والانشطة والمعينات المصاحبة.

معرفة ملائمة طرق التدريس المستخدمة لمحتوى البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي.

توضيح مدى ارتباط مناهج البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي والكليات التقنية

1-4 أهمية الدراسة:

بما أن البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي كما وصفت بأنها الاساس فى هذا المجال وتزداد أهميتها يوماً بعد يوم ولما لها من دور فى تطوير أساليب التفكير لدي الطلاب وعلاقتها المباشرة بالتنمية والحياة الاجتماعية الحديثة. ويمكن أن تكشف هذه الدراسة عن تنظيم وتحليل محتوى البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي.

وكذلك تكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال:

التعرف على البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي.

أهمية التعليم الحرفي فى بلد مثل السودان فى أمس الحاجة للعمالة الماهرة.

توضيح بعض طرق التدريس التي تناسب البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي.

الكشف عن أهم المعايير التي يجب أن تتوفر فى البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي.

مساهمة هذه الدراسة فى اقتراح بعض الحلول لما يتعلق بمستوى الأداء لدي الطلاب.

المساهمة فى تزويد الباحثين والممارسين والمهتمين بالتعليم الحرفي بمادة علمية .

التعرف على مدى مواكبة البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي لأُداء طلاب الكليات التقنية.

1- 5 أسئلة الدراسة:

ماهي الأهداف المرجو تحقيقها من البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي ؟.

ما هي المناهج التي تدرس في البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي ؟.

هل يستخدم أساتذة البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي هرم بلوم المعرفي فى العملية التدريبية ؟.

ما هوتأثير الوسائل التعليمية والانشطة والمعينات المصاحبة على البرامج التدريبية؟.

هل محتوى البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي مناسب لمستوى الطلاب؟ .

ما هي طرق التدريس المستخدمة لمحتوى البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي؟.

ما العلاقة بين مستوى الدراسة التقنية بمستوى الطلاب في التعليم الحرفي؟ .

1-6 منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفى التحليلي ومنهج تحليل المحتوى .

1-7 حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: 2013 – 2016 م.

الحدود المكانية: المعاهد الحرفية الحكومية والكليات التقنية فى الخرطوم.

الحدود الموضوعية: تقويم البرامج التدريبية لطلاب التعليم الحرفي وأثرها على أداء طلاب الكليات التقنية بالسودان.

1-8 مسلمات الدراسة:

التعليم الحرفي ضرورة من ضروريات الحياة.

البرامج التدريبية ضرورة من ضروريات التعليم التقني واحتياجات سوق العمل.

لايكفى مصدر واحد لاعطاء الباحث اساساً صالحاً للحكم على البرامج التدريبية فى التعليم الحرفي.

اسئلة الاستبانة التي تم تصميمها لجمع المعلومات تعتبر أداة صادقة لجمع المعلومات.

1- 9 مصطلحات الدراسة:

المعاهد الحرفية:

هي التي تقوم باستيعاب الفاقد التربوي من أجل اكسابهم حرف تعينهم فى بناء مستقبلهم وكسب العيش الكريم وهي مسار من مسارات التعليم الفني بالسودان.

(محمد عبدالله خيرالله – 2004 –ص7).

البرامج التدريبية:

هي الخطط التي تقود إلى عمل متقن فى المجال المعين او المحدد وهي اعمال تطبيقية (عملي) تختلف كل حسب مجاله.(محمد عبدالله خيرالله – 2004 –ص7).

الكليات التقنية:

هي امتداد للمرحلة الثانوية التقنية ويتم تصميم مناهجها لاعداد التقنيين بدرجة البكالوريوس التقاني(تخصص تقني رئيسي وتخصص فرعي مساعد)

(استراتيجية التعليم التقني والتقاني-2007م - ص78).

التقويم:

التقويم يعني قياس مدى تحقق الأهداف عند الفرد،أي يتضمن القياس ثم إصدار الحكم على إعطاء قيمة لذلك القياس وقد يكون التقويم كمياً أو وصفياً (نوعياً) (زيد الهويدي، 2004م، ص25).

تصنيف بلوم:

هو التصنيف الذي وضعه بلوم عام 1956م للأهداف التعليمية فى المجال المعرفى، وقد قسم بلوم هذا المجال إلى ستة مستويات متفاوتة فى سهولتها وصعوبتها ومرتبة ترتيباً هرمياً بحيث أن قاعدة الهرم تشكل المستويات السهلة فى حين تزداد صعوبة المستويات الأخرى كلما اقترب من قمة الهرم وهي المعرفة - الفهم - التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم. (وزارة التربية والتعليم - 1992 – 2001م - ص[70]).

المنهج:

هوالطريقة او مجموعة من الخبرات والانشطة التي تقدمها المدرسة تحت اشرافها للطلاب بقصد الاحتكاك بهذه الخبرات وتفاعلهم معها, ومن نتائجها يحدث تعلمهم او تعديل سلوكهم الذي يؤدي إلى التحقق للنموء المتكامل الشامل الذي هو هدف التربية الاساسي (سيد احمد عثمان - 1976م - ص [5]).

المبحث الاول

التعليم الحرفي بالسودان

2- 1-1 مقدمة:

يمثل قطاع التعليم الفني الركيزة الأساسية والأداة الرئيسية لدفع مسيرة التنمية من خلال التأهيل والإعداد للأطر الفنية التي تقوم عليها التنمية ويؤدي دوراً جوهرياً فى إعداد قوى العمل للتعامل المطلوب مع التقانة الحديثة.

فالتغيرات الإقتصادية والتقنية المتسارعة وإنفتاح الأسواق وتطوير الموارد البشرية الوطنية تتطلب التوافق فى إطار متطلبات العولمة، بحيث تراعى مواصفات الجودة الشاملة التي تؤهل العمالة للمنافسة والنمو فى سوق العمل المحلي المحكوم بضوابط ومعايير عالمية، وتستجيب للتغيرات التي تحدث فى معدلات الطلب (سواء كان ذلك بالزيادة أو النقصان) على أنواع المهارات المختلفة فى سوق العمل.(محمد عبد الله خيرالله , 2013م - ص[1]).

2- 1-2 مفاهيم التعليم الفني والمهني والتقني والحرفي:

كثيراً ما يختلط على القارئ غير المتخصص فى هذه المجالات ماهية التعليم الفني والمهني والتقني والحرفي ولذلك رأي الباحث توضيح الفرق بينها.

1 / التعليم الفني:

يقصد به العملية التربوية التي تتضمن بالإضافة للتعليم العام دراسة التقنيات والعلوم المرتبطة بها واكتساب المهارات والاتجاهات والمعارف التي تتسم بالطابع العملي للمهنة فى شتى قطاعات الحياة الاقتصادية والاجتماعية (محمد عبدالله خير الله، 2004م ص2).

2/ التعليم المهني:

يقصد به جميع الممارسات التربوية التعليمية والتدريبية التي تساعد المتعلم للعمل على جميع المستويات، والتعليم المهني هو التعليم المصمم لتطوير المهارات والقدرات والمعارف على أساس إنتاجي مستمر والتعليم المهني هو عبارة عن برنامج تعليمي دون مستوى الكلية يجري تنظيمه لإعداد المتعلمين لحرفة معينة أو لرفع مستوى العاملين فى الحرفة والمتضمنين لأقسام مختلفة فى التعليم الصناعي والزراعي والاقتصاد المنزلي فهو تدريب يزود الفرد بالمهارات والمعارف التكميلية لزيادة فرصة الحراك المهني وزيادة شمولية مهاراته.

التعليم المهني يهتم كذلك بالتلمذة المهنية وهي (فرد ينخرط فى تدريب أولى ضمن مهنة معترف بها يقابلها للتلمذة ويقدم للتلميذ دراسات نظرية لترقية هذه المهنة.(عبد الرحمن أحمد عثمان، 2001م، ص44).

3/ التعليم التقني:

ترجع بداية التعليم التقني بالسودان للعام 1950م بأنشاء معهد الخرطوم الفني بواسطة وزارة الاشغال لاعداد تقنيين بعد دراسة تمتد لعامين فوق الثانوي, يتم فيها التركيز على اعمال الورش مع دراسة المقررات ذات الصلة فى مجالات البناء والميكانيكا بجانب المحاسبة والسكرتارية والفنون الجميلة, وفى العام 1956م تحولت تبعية هذا المعهد إلى وزارة التربية والتعليم , وارتفعت سنوات الدراسة إلى ثلاثة سنوات, ثم مددت فترة الدراسة إلى اربعة سنوات فى العام 1960م وذلك بزيادة جرعة المواد النظرية على حساب المواد التطبيقية, وفى العام 1966م اصبح المعهد هيئة مستقلة عن وزارة التربية والتعليم يشرف عليها مجلس ادارة, وقام هذا المجلس بتشكيل لجنة دولية لتقويم التعليم الفني والتقني عامة والمعهد بصفة خاصة, ثم اعيد النظر فى المقررات بناء على توصية اللجنة الدولية , واستمر الوضع على ذلك حتي هذه اللحظة بالنسبة للدبلوم التقني , اما المعهد بكامله فقد تحول إلى جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

هذا وقد انشئت الوزارات المختلفة معاهد أخرى لمنح شهادة الدبلوم التقني فى مجالات (التمريض, الاشعة التشخيصية والعلاجية, البصريات والمختبرات الطبية, الهندسة الميكانيكية وعلوم الارض والغابات والزراعة) وآلت جميع هذه المعاهد إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والتي الحقتها بمختلف الجامعات القومية.(المسار 2007م ص9).

4/ التعليم الحرفي:

هو التعليم الذي يستوعب الفاقد التربوي من مرحلة الأساس ويتيح له فرصة التأهيل المهني الحرفي فى تخصصات تواكب الاحتياجات الفعلية من العمالة الماهرة.(محمد عبد الله خير الله، 2005م، ص4).

5/ التعليم الحرفي فى الفكر الإسلامي:

إن الإسلام ينمي فى الفرد حب العمل والكسب الحلال وعدم التسول فقد أمر الله سيدنا نوح بصنع سفينة ضخمة ليحمل بها قومه تحت حفظه وعنايته قال تعالى (وَاصْنَعِ الْفُلْكَ بِأَعْيُنِنَا وَوَحْيِنَا وَلَا تُخَاطِبْنِي فِي الَّذِينَ ظَلَمُوا إِنَّهُم مُّغْرَقُونَ). سورة هود، الآية (37)

يأمر المولى عزّ وجل الناس بصنع البيوت والفرش والألبسة من أصواف وأشعار وجلود الأنعام قال تعالى (وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّن بُيُوتِكُمْ سَكَنًا وَجَعَلَ لَكُم مِّن جُلُودِ الْأَنْعَامِ بُيُوتًا تَسْتَخِفُّونَهَا يَوْمَ ظَعْنِكُمْ وَيَوْمَ إِقَامَتِكُمْ وَمِنْ أَصْوَافِهَا وَأَوْبَارِهَا وَأَشْعَارِهَا أَثَاثًا وَمَتَاعًا إِلَى حِينٍ) سورة النحل، الآية (80)

وأمر ذي القرنين القوم بنفخ النار لإذابة الحديد وصبه على موضع خروج يأجوج ومأجوج قال تعالى (آتُونِي زُبَرَ الْحَدِيدِ حَتَّى إِذَا سَاوَى بَيْنَ الصَّدَفَيْنِ قَالَ انفُخُوا حَتَّى إِذَا جَعَلَهُ نَارًا قَالَ آتُونِي أُفْرِغْ عليه قِطْرًا) سورة الكهف، الآية (96).

كذلك فأن الله سبحانه وتعالى قد علم سيدنا داوؤد عليه السلام صناعة الدروع وألآن له الحديد قال تعالى (وَعَلَّمْنَاهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَّكُمْ لِتُحْصِنَكُم مِّن بَأْسِكُمْ فَهَلْ أَنتُمْ شَاكِرُونَ) سورة الأنبياء، الآية (80).

خلق المولى عزّ وجل الحديد ويسر للناس استخدامه فى مجالات عدة قال تعالى (لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ وَأَنزَلْنَا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَلِيَعْلَمَ اللَّهُ مَن يَنصُرُهُ وَرُسُلَهُ بِالْغَيْبِ إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ) سورة الحديد، الآية (25).

كما أن بعض الأحاديث النبوية تحدثت عن العمل والكسب من الحرف والمهن.عن المقدام رضي الله عنه، عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: (ما أكل أحد طعاماً قط خيراً من أن يأكل من عمل يده فإن نبي الله داوؤد عليه السلام كان يأكل من عمل يده) (محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، مجلد رقم 7).

عن أبي هريرة رضي الله عنه، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (خفف على داوؤد عليه السلام القرآن فكان يأمر بدوابه فتسرج فيقرأ القرآن قبل أن تسرج دوابه ولا يأكل إلا من عمل يده) (محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، مجلد رقم11).

عن المقدام بن معد يكرب الزبيدي عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: (ما كسب الرجل كسباً أطيب من عمل يده وما أنفق الرجل على نفسه وأهله وولده وخادمه فهو صدقة) (أبو عبد الله محمد بن يزيد، سنن بن ماجة، مجلد 6).

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (أزكى الأعمال كسب المرء بيده) (البيهقي، شعب الإيمان، مجلد 2).

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (ما أكل العبد طعاماً أحب إلى الله من كد يده ومن بات كاداً من عمله بات مغفوراً له) (الإمام أحمد - سنن الإمام أحمد - مجلد4).

2-1-3 التعليم الفني:

بدأ التعليم الفني منذ بداية القرن العشرين أبان الإستعمار إذ أنشئت ضمن تخصصات فى كلية غردون التزكارية مدرستان صناعيتان فى عامي 1902 – 1903م على التوإلى لتدريس أعمال النجارة والمباني ثم دمجتا فى مدرسة واحدة وفى عام 1921م نقلت هذه المدرسة الى مدينة أمدرمان وعرفت فى ذلك الوقت بمدرسة الحجر وهي الآن مدرسة أمدرمان الصناعية. (صابر محمد صالح،2007م – ص[5])

وظل الحال على ماهو عليه حتى العام 1924م حيث بدأ فصل أقسام المعمار من ورشة كلية غردون وتم ضمها الى مصلحة المعارف آنذاك، وفى العام 1932م تم فصل أقسام الميكانيكا والبرادة والسمكرة من كلية غردون وضمها الى مصلحة السكة حديد حيث تطورت فيما بعد الى مدرسة جبيت الصناعية. وفى عام 1935م أنشئ فى مدرسة أمدرمان الصناعية قسم عالى ليستوعب الطلاب الناجحين فى المدرسة الصناعية ليدرسوا ثلاث سنوات أخرى فى ذات التخصصات على مستوى متقدم.

ثم كان العام 1945م حيث أنشئت مدرسة صناعية وسطى بمدينة الأبيض وأخرى ثانوية بمعهد الخرطوم الفني.

وفى العام 1960م أنشئت الكلية المهنية لإستيعاب خريجي المدارس المهنية الثانوية ويشهد العام 1971م إعلان المدارس الفنية بنظام الأربع سنوات وكفل لها الحق بدخول الجامعات والمعاهد العليا وإن كان بأعداد قليلة.

وفى العام 1990م بدأ تنفيذ نظام الثلاث سنوات لهذه المدارس بناءً على تقرير لجنة حاضر ومستقبل التعليم الفني، وفى خاتمة المطاف فى العام 1993م تمة أيلولة تبعية المدارس الفنية للولايات طبقاً للسياسات اللامركزية.(المسار 2007م - ص[8]).

2-1- 4 أهداف التعليم الحرفي:

لقد وضعت للتعليم الحرفي أهداف رصينة لو تحقق منها القليل لما وصل هذا المساق الهام من التعليم الى ما يعاني منه الآن، ومن الأهداف البارزة:

1. زيادة فرص الإستخدام بين الجنسين وبين المدينة والريف وتقليل البطالة.
2. إعلاء القدرة التنافسية للمنتجات المحلية لمواجهة مثيلاتها فى عالم تسوده إقتصاديات العولمة.
3. تقليل الإعتماد على العمالة الوافدة.
4. إعداد جيل يقدس الاعمال اليدوية والذهنية ويتحلى بروح الإنتاج مع إكساب التلميذ ثقافة التعليم مدى الحياة والتفكير الناقد والتحلي بالقيم الأخلاقية.
5. المساهمة الفاعلة فى إعداد القوى العاملة الماهرة من خلال التدريب المهني المستمر والتأهيل المتواصل ورفع الكفاءة.
6. رفع مهارة العمال القائمين بالعمل بالقطاعين العام والخاص.
7. تلبية إحتياجات سوق العمل فى جميع المجالات. (صابر محمد صالح واخرون,2007م , ص[5])

2-1-5 أهمية التعليم الحرفي:

يتمتع السودان بأراضي زراعية شاسعة وثروة معدنية وبترولية هائلة كما يتمتع بثروة مواشي مذهلة وكل هذه الثروات لا يمكن الإستفادة منها إلا بتعليم موجه توجيهاً صحيحاً وخاصةً التعليم الحرفي وتأتي أهميته فى الآتي:

يوفر الكادر التقني المدرب حيث نستطيع جذب وإقناع المستثمر واستعمال التقنيات الحديثة.

يدعم التعليم الفني الإقتصاد الوطني بما يقدمه من إعداد للأطر الفنية المهنية المدربة المزودة بالدراسة والخبرة لتسهم إسهاماً حقيقياً وفاعلاً فى ميادين الإنتاج وإدارة التنمية ودعم الإستقلال الوطني.

يحقق التشغيل الكامل للقوى العاملة بما يضمن التوازن بين حاجة خطط التنمية الإجتماعية للدول وبين ماهو متاح من عروض لهذه القوى حسب عوامل النمو السكاني، حيث يُعد التعليم الحرفي التلاميذ فى مختلف المجالات والمستويات إعداداً جيداً باتجاه خطط التنمية الإقتصادية.

التعليم الحرفي يتجاوب مع العولمة بأبعادها (ثقافية، إقتصادية، إجتماعية).

(صابر محمد صالح واخرون,2007م , ص[6]).

يرى الباحث أن هذا النوع من التعليم يكون فيه مستقبل هذه البلاد لما له من دور رائد فى إعداد عمالة مؤهلة أكاديمياً وفنياً لدفع عجلة التنمية لما ينبغي أن تؤول إليه من الوضع الطبيعي من خلال غرس روح الوطنية وروح الجماعة وحب العمل والرغبة فى إكتساب المزيد من المهارات الفنية وذلك من خلال مواكبة التكنولوجيا الحديثة فى كل المجالات مع عدم أهمال موروثاتنا الوطنية والعمل على تطويرها، ففىالعصر السابق كانت الأميّة تطلق على من لا يستطيعون القراءة والكتابة ولكن فى هذا العهد أصبحت الأمّية هي الأميّة التقنية.

فبقليل من التعاون والتكاتف وتضافر الجهود مع كل شرائح المجتمع يمكن إعداد هذا الجيل المنشود من خلال هذه المعاهد ويتمثل هذا التعاون فى الدعم المعنوي والدعم المادي من

أجل التطوير والدعم الإعلامي حيث لا يحظى هذا النوع من التعليم بأي دعم إعلامي لذلك فأن كثيراً من الناس لم يسمعوا بهذا النوع من التعليم والأدهى من ذلك هو نظرة الأغلبية من المجتمع السوداني للتعليم الفني عامة والتعليم الحرفي خاصة نظرة دونية حيث لا تشجع الأسر أبناءها المتفوقين على الإلتحاق بهذا النوع من التعليم ومعارضتهم إذا رغبوا فى ذلك والحاق من فشلوا فى تجاوز مرحلة الأساس ومع أن هذا هدف من أهداف التعليم الحرفي إلا أن ذلك لا يمانع إلتحاق المتفوقين لهذا النوع من التعليم، وهنا يكمن دور الإعلام فى إزالة هذه الصورة السلبية من الأذهان عن التعليم الحرفي، ففى البلدان المتقدمة يحظى هذا النوع من التعليم بإهتمام بالغ من الدولة ويتم تسخير كل الإمكانيات المتاحة لهذا النوع من التعليم ولإلمام هذه البلدان بدوره فى دفع عجلة التنمية , حيث تكون هناك منافسة قوية من أجل الإلتحاق بالمعاهد الفنية والحرفية.

2 -1-6 بعض المعاهد الحرفية:

استبعد السلم التعليمي الجديد عند تطبيقه في مارس1971م . إدخال التعليم الفني في المرحلتين الابتدائية والثانوية لأسباب تربوية واقتصادية لكنه وضع تصوراً لتدريب مهني لأستيعاب الفاقدين في تلك المراحل وذلك في مراكز التدريب بعضها تنسيقي عبر التعاون مع مجموعة من الوزارات والمصالح . وبعضها مدارس حرفية وتعليم اضافي في المدارس الثانوية الفنية والاهتمام بتطوير الصناعات اليدوية القومية المتصلة بالمجتمع والحياة الاقتصادية وظلت المعاهد الحرفية تمنح دبلوماً مركزياً من وكالة التعليم الفني حتي عام 1986م ومن ثم تم تحويل الأمر الي سكرتير عام امتحانات السودان الذي يمنحهم شهادة المعاهد الحرفية وقد ظل هذا التوجيه حتي اليوم .(محمد عبدالله خيرالله – مفهوم التعليم الفني والمعاهد الحرفية – ص[5])

المعاهد الحرفية الحكومية هي :

1. معهد الخرطوم الحرفي الحكومي .
2. معهد سلمة النعمة .

3. معهد الخرطوم بحري الحرفي.
4. معهد جبل الأولياء الحرفي.
5. معهد الشجرة الحرفي.
6. معهدامدرمان جنوب الحرفي.
7. المركز الاسلامي الحرفي.
8. معهد على السيد الحرفي.
9. معهد ابن البان الحرفي.
10. معهد السليمانية الحرفي.
11. معهد امبدة الحرفي.
12. معهد تريعة البجة الحرفي.
13. معهد الحلفاية الحرفي.

البيئة التعليمية (البنية التحتية):

أ/ المباني المدرسية :

اغلب مباني المدارس الفنية والمعاهد الحرفية اعتراها القدم وتحتاج إلى صيانات وترميمات بالإضافة إلى افتقارها إلى الفصول والقاعات الضرورية ونقص فى الورش. والبيئة المدرسية طاردة وغير جاذبة تخلو من المسطحات الخضراء والاشجار وتبد قفراء للناظرين , عدا القليل من المعاهد.كما تشكو المعاهد من تدني شبكات الكهرباء وتوزيعها وينعكس ذلك على التهوية والانارة فى الفصول والورش وتشغيل المعدات والاجهزة.

دورات المياه سيئة حيث طفح المجاري وما ينجم عن ذلك من توالد للحشرات والبعوض ونقل الامراض.

بعض المعاهد الحرفية ليس بها اسوار خارجية مما يجعلها عرضة ومرتعاً للبهائم بحانب تعرضها لسطو الطامعين.

ب/ المناشط التربوية :

رغم أهمية المناشط المدرسية المصاحبة للمناهج وضرورة وجود ملاعب واذاعة مدرسية ومسارح فإن اغلب تلك المعاهد لا تمارس المناشط المدرسية الا فى منافسات الدورة المدرسية ولا تشارك المجتمع من حولها فى هذه الانشطة ويمثل ذلك غياب دور المدرسة فى تنمية البيئة من حولها.

ج/ المعدات والتجهيزات :

كل معدات الورش – باستثناء ورش بعض المعاهد الحرفية – بها ماكينات وإليات تجاوزها الزمن ولا تلبي إحتياجات السوق رغم انها توفر المعلومات الأساسية للطالب ولكنها لا تساير العصر.

اغلب المعاهد الحرفية تشكو من شح الميزانيات مما ادي إلى تعطل الكثير من الإليات لعدم الصيانة الدورية وفشل الادارات حتي فى توفير المعدات اليدوية مما انعكس سلبياً على تدريب الطلاب.

عدم توفير ميزانية للمواد الخام قد اعاق الكثير من برامج تدريب الطلاب بجانب انها تعيق عقد الامتحانات العملية.

د/ مؤهلات وقدرات العاملين بمؤسسات التعليم الفني:

بعد حصر مؤهلات العاملين بهيئة التدريس فى الكليات التقنية والمدارس الفنية ومراكز التدريب المهني والمعاهد الحرفية يتضح ان هنالك حاجة ماسة لإعداد وتأهيل وتدريب العاملين بالتعليم الفني والتقني لتوفير الكوادر المطلوبة فى هذه المجالات وإيجاد نخبة متميزة تقوم بالاعداد والتأسيس لهذا النوع من التعليم.(المسار التقني والتقاني 2007 – ص[14 – 15])

2-1-7 معلمي المعاهد الحرفية:

من خلال الدراسة المسحية التي قام بها الباحث وجد أن العدد الكلي لمعلمي البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي فى السودان بلغ 422 معلماً ومعلمة ونصيب ولاية الخرطوم (178) معلماً ومعلمة أي بنسبة 42.2 % من العدد الكلي للمعلمين .

كما وجد ان 38 معلماً ومعلمة برامج تدريبية بالتعليم الحرفي بولاية الخرطوم قد تم تدريبهم و 140 معلماً ومعلمة برامج تدريبية بالتعليم الحرفي بولاية الخرطوم لم يتم تدريبهم حتي العام 2014م. أي أن نسبة المعلمين المدربين في التعليم الحرفي في ولاية الخرطوم بلغت 27.1% من جملة معلمي البرامج التدريبية في التعليم الحرفي بولاية الخرطوم (مبارك علي يوسف – 2014 –ص[3]).

ملحق رقم (3) يوضح إحصائية معلمي ومعلمات البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي في كل التخصصات في ولايات السودان.

المبحث الثاني

مناهج البرامج التدريبية

2-2-1 تمهيد:

المناهج التربوية من الامور التي تعني بها الافراد والجماعات والحكومات منذ اقدم العصور. فالفرد فى المجتمع البدائي يحلم دائماً ان يورث ابنه ما عرف هو عن البيئة التي يعيش فيها

والحياة التي يحياها فيعمل على تدريبه وتعليمه وتوجيهه منذ الطفولة وحتي الرشد حيث يطمئن على انه قادر على حمل الامانة ومقابلة صعاب الحياة التي يحس بها.

ومع تطور الزمن وتعدد مسارب الحياة الحضارية وتعقد أمور العيش ازدادت مناهج التربية أهمية فى نظر الناس وشغلوا انفسهم الشغل كله بإعداد أبنائهم لينجحوا فى مواجهة أمور دنيأهم وتحمل مسؤليات دينهم.

معنى المنهج:

هو وثيقة تربوية مكتوبة أو سمعية أو سمعية بصرية أو الكترونية لعمليات التعلم والتعليم , أو هو مجموع المعارف والخبرات التي يتعلمها التلاميذ بتخطيط المدرسة وتحت إشرافها.(محمد زياد حماد – 2001م – ص[18]).

وقد نقل معنى المنهج المحيط بالتربية ليصف لنا الشوط الذي يبذله كل من المعلم والمتعلم كي يتوصلا إلى الهدف التربوي, حيث يدور حوله جدل فلسفى يميل بالهدف مرة فى إتجاه التقليدي ومرة فى إتجاه الحديث.

أهم صفات المنهج التقليدي تتلخص فى:

الثبوت وعدم التغير أو التطوير.

البعد عن الخبرة والخروج عنها.

الاتجاه إلى اعداد المتعلم لحياة المستقبلية.

وبهذه الصفات التي ميزت الهدف من وجهة النظر التقليدية فن المنهج يتخذ مساراً مضاداً لطبيعة المتعلم, فيؤكد المنفعة الذاتية للعلوم والفنون, ويجبر المتعلم على ان يتعلمها ويكيف نفسه على تحصيل حقائقها مهما بلغت صعوبتها وعليه فان المناهج توضع اولاً ثم تختار محتوياتها المعرفية التي ينبغي على كل تلميذ ان يعيها ويحفظها.

فالمعنى التقليدي للمنهج يتمثل فى المواد الدراسية التي يطلب من المتعلم فى المدرسة معرفة حقائقها وتحصيل ما تشتمل عليه من مفاهيم ومدركات بأي طريقة من الطرق دون إعتبار للمتعلم واستعداداته الفطرية والمؤثرات التي يخضع لها.

صفات المنهج الحديث :

يتغير بتغير الظروف والاشخاص والبيئات والازمان.

نابع من الخبرة التربوية وليس مفروضاً عليها من الخارج.

وعليه فإن المنهج الدراسي الذي يتعلمه التلميذ مثلاً فى المواد الدراسية التي تنفصل حقائقها ولاينظر إلى أهميتها فى تكوين الشخصية وتحريك الطاقات الاخلاقية فى الشخصية يبقي مخزوناً فى الذاكرة بعيداً عن الاستعمال والظهور إلا حين يطلب بالسؤال تسميعه فى الامتحان وذلك ما ينبغي ان تبتعد عنه المناهج التربوية لانه بعيد عن الديناميكية وقريب من السكون والموت.(حسين سليمان- 1985م - ص 286).

ولقد جاء(جون ديوى) فى القرن العشرين واتجه اتجاهاً حكيماً فى وضع المناهج التربوية فبناها على نشاط المتعلم دون إغفال لرغباته واستعداداته ودون أهمال للمواد الدراسية.

مبررات نظرية جون ديوى :

اولًا: إن فترة عدم النضج فى الاطفال ليست فراغاً يدفع الكبار إلى شحنه بخبراتهم التي نظموها تنظيماً منطقياً فى مواد دراسية وحقائق علمية بل ان هذه الفترة مليئة بالعناصر الحيوية والاستعدادات الفطرية التي ينبغي إنتهازها لتشكيل نموهم فيها تشكيلاً سليماً يسعدهم فى حياتهم الحاضرة والمستقبلية.

ثانياً: تركيز المناهج حول رغبات المتعلمين وميولهم مع تجاهل المواد الدراسية. والذي ينبغي عمله هو الانتفاع بالمواد الدراسية لا من حيث ذاتها ولكن من حيث خدمتها للمتعلم وتكوين شخصيته وتغذية ميوله وتكيفه بفكره وصحته الجسدية والنفسية ونضوجه الانفعإلى لعناصر الحياة التي يحياها.

ثالثاً: المنهج المنظم على اساس المواد الدراسية المنفصلة والمرتبة حقائقها ترتيباً منطقياً لاينتفع به التلاميذ عند تجاهل خبراتهم الحالية المحدودة.وعليه فإن المنهج الحديث يعني جميع الخبرات التي يكتسبها المتعلم وانواع النشاط الذي يقوم به تحت اشراف المدرسة فى داخلها وخارجها من اجل تحقيق الأهداف التربوية السليمة.على ان البعض قد تحلل من قيد المدرسة فجعل زمام المنهج بمفهومه الحديث بيد المتعلم.وحينئذ فكل ماينتقيه المتعلم بنفسه ويقبله عن طواعية من خبرات يبني بها ذاته ويضيفها إلى حقيقة نفسه لتكون معتمدة فى خبراته اللاحقة هو ما يعد فى نظر البعض منهجاً (حسين سليمان قورة, 1985م , ص290).

2-2-2 انواع المناهج:

يرى (عيسي خليل محسن, 2006, م ص66-69) أن هنالك ثلاثة اتجاهات بالنسبة للتخطيط واعداد المناهج وهي المادة الدراسية, وحاجات التلاميذ ومشكلاتهم, والمنهج الذي يقوم على اساس المعرفة. وان هذه الاتجاهات المتداخلة تؤكد رأيين مختلفين فى اعداد المناهج:

الأول: يعطي أهمية كبرى للمادة الدراسية التي يجب ان يتعلمها التلاميذ والمنهج الذي يتبع, وهذا الرأي يطلق عليه منهج المواد الدراسية.

الثاني: لايهتم بمادة دراسية معينة, وانما يعطي أهمية كبرى لمدى ملائمة البرنامج المدرسي لحاجات التلاميذ, او حاجات المجتمع الذي يعيشون فيه, وتقابل هذه الحاجات عن طريق خبرات تعليمية مختلفة تشتق من محتوى المواد الدراسية والمنهج الذي يقوم على هذا الرأي يسمي منهج الخبرة.

منهج المواد الدراسية:

يطلق عليه فى بعض الاحيان المنهج التقليدي وهو من اقدم انواع المناهج وفى هذا المنهج يتم اختيار الانشطة التعليمية لجميع التلاميذ من محتوى المادة الدراسية وتنظم عادة فى

صورة مقرر مدرسي. وهنالك مجموعة من الحقائق الدراسية بالنسبة لمنهج المواد الدراسية يمكن تلخيصها فى:

يتكون منهج المدرسة من مجموعة من المواد الدراسية مثل اللغات – العلوم – الرياضيات – المواد الاجتماعية – المواد الفنية وغيرها. غير ان كل من هذه المواد تدرس بطريقة منفصلة عن الأخرى ويكون محتوى كل مادة بالحد الادني من الاساسيات التي تشمل الحقائق والقوانين والمفاهيم والتعميمات التي يجب ان تعطي لكل تلميذ وتعتبر ضرورة لتتبع هذه المادة مستقبلاً .

يتم إعداد محتوى المنهج بطريقة تفصيلية مقدماً , حيث ان المادة الدراسية هي التي يشتق منها محتوى المنهج. لذلك يكون من السهل وضع خطة مقدماً بالموضوعات التي يجب ان يدرسها التلميذ, وفى معظم الحالات يتم تحديد محتوى المنهج بمحتوى الكتاب المدرسي. الذي يعتبر الاداة الرئيسية التي يعتمد عليها المدرس فى التدريس ويعتمد عليها التلاميذ فى التعلم.

يقوم هذا المنهج على رغبات الخبراء والاخصائين, بدلاً من رغبات وحاجات التلميذ اي ان المنهج الذي يقوم على المواد الدراسية كثيراً ما يهمل ميول التلاميذ وحاجاتهم.

الاهتمام بإكساب جميع التلاميذ قدراً واحداً من المعلومات والوصول بهم جميعاً إلى مستوى واحد من المعرفة. اي ان غايات المنهج واحدة لجميع فئات التلاميذ. اما فى حالة المنهج الذي يقوم على اهتمامات التلاميذ وحاجاتهم فانه يكون هنالك غايات مختلفة, حيث ان التلاميذ مختلفون.

يحدث تغيير المنهج نتيجة عامل واحد هو تغيير المادة الدراسية نفسها, اما التغيرات فى العوامل الثقافية والاجتماعية التي تحيط بالتلاميذ. فليس لها ادني تأثير على المنهج.

تتحدد طرق التدريس على ضوء مستوى المنهج وغاياته وليس على ضوء الاسس النفسية للتلاميذ وبما ان المنهج يهدف إلى اكساب التلاميذ محتوى المادة الدراسية فان نشاط

المدرس والتلاميذ يكون عادة موجهاً نحو تحقيق هذا الهدف اي ان طرق التدريس التي تتبع منهج المواد الدراسية نادراً ما تشجع التلاميذ على التفكير, او الاشتراك فى انواع من الانشطة تقودهم إلى التوصل إلى المعلومات بانفسهم اما طرق التدريس فتهتم ايضاً بالحفظ الإلي دون الفهم, اما بالنسبة للتقويم فهو يقيس عادة مقدار ما حصل التلاميذ من معلومات ولا يهتم بالنواحي الأخرى.

ينظم المنهج على اساس الترتيب المنطقي للمادة الدراسية وهذا النوع من التنظيم يختلف عن التنظيم السيكولوجي الذي يراعي مستوى نضج التلاميذ على الفهم وسهولة التعليم.

نقاط النقد التي وجهت لهذا المنهج :

اولاً : يهتم منهج المواد الدراسية بتدريب العقل اكثر من اهتمامه بالخبرات الحاضرة للتلاميذ.

ثانياً: يختار محتوى المنهج من المادة الدراسية بدون الاهتمام بالتلميذ وكل من محتوى المنهج وطرق التدريس تدفع التلاميذ إلى الحفظ الآلي لمجموعة من الحقائق التي قد لا تكون لها وظيفة للتلاميذ فى حياتهم ونظراً لأن جميع التلاميذ عليهم دراسة محتوى معين فإن الفروق الفردية بينهم غالباً ما تهمل. كما انه نادراً ما يشجع التلاميذ على الاكتشاف او الابتكار. كما ان المنهج الذي يقوم على المادة الدراسية فقط يحد من دافعية التلاميذ للتعلم.

ثالثاً : يكون اهتمام المنهج منصب على تعلم المعلومات فقط ويهمل فى سبيل ذلك تنمية مهارات التفكير عند التلاميذ كما يهمل تنمية الميول والقدرة على التذوق والاعجاب حتي بالنسبة لجانب المعلومات فتوجه عناية كبيرة لحفظ الحقائق بدلاً عن القدرة على فهم الافكار الرئيسية والقواعد والتعليمات ومعرفة كيفية إستخدامها وتطبيقها.

رابعًا: يتم التخطيط للمنهج بمعزل عن المعلومات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي تحيط بالتلاميذ وبذلك تصبح المدرسة منعزلة عن المجتمع ويصبح كل ما يدرسه التلاميذ غريباً فى اعينهم وغير متصل بهم.

خامساً : يتجه التقويم نحو قياس قدرة التلاميذ على الحفظ, ومدى تحصيلهم للمادة الدراسية بدون محاولة قياس القدرة على التفكير والميل والاتجاهات والمهارات التي اكتسبها التلاميذ نتيجة للتعلم وتكون نتيجة ذلك أهمال تقدير نمو التلاميذ والتغيرات التي طرأت على سلوكهم نتيجة التعلم.

ومع هذا فان منهج المواد الدراسية يعتبر من اكثر المناهج انتشاراً ويرجع ذلك إلى عوامل كثيرة منها:

انه يجد تأييداً من الخبراء والمختصين فى المواد الدراسية ورجال الجامعات.

انه يجد تأييد الآباء وأوليا الامور.

لا يحتاج إلى تكاليف كثيرة مما يقلل من نفقاته.

سهل التنفيذ من جانب المدرسين والاداريين (عيسي خليل محسن – 2006م - ص69).

تجريب المنهج:

لا يعتبر المنهج فى صورته النهائية بعد عمليتي التصميم والبناء إلا اذا تم تجريبه, فعلى الرغم من ان مصمم المنهج ومن يقوم بعملية بنائه يتبعان الاسلوب العلمي السليم فى كل من العمليتين, إلا انه من الصعب الالمام بجميع ظروف الميدان ومشكلاته ومن هنا قد تكون هنالك صعوبات فى تطبيق المنهج, او معوقات او عدم ملائمة بعض اجزاء المنهج للتلاميذ وهذا كله قد لا يظهر خلال عمليتي التصميم والبناء لذا ينبغي بعد بناء المنهج ان يجرب ميدانياً حتي يمكن حصر الصعوبات والمعوقات وكفاية او عدم كفاية الامكانات المتاحة لتنفيذ المنهج, وعمل اللازم إزاء هذا وتعديل المنهج وفق نتائج التجريب. ويجري التجريب على مراحل تبدأ بعدد قليل من المدارس فى مناطق او بيئات مختلفة يجرب المنهج فيها, وفى ضوء نتائج التجريب شيئاً فشيئا حتي يصبح المنهج فى حالة استقرار ولا تظهر فى تطبيقه صعوبات او معوقات, وبذلك يكون المنهج معداً لتعميمه فى جميع المدارس.

أهداف عملية التجريب:

اثبات مناسبة او عدم مناسبة المنهج واجزاء منه لمن وضع لهم من التلاميذ.

معرفة جوانب القوة ونواحي الضعف فى المنهج.

التعرف على بعض المشكلات والمعوقات عند تطبيق المنهج.

الوقوف على تأثير احد او بعض عناصر المنهج على العناصر الأخرى حتي يمكن تعديل العناصر وفقاً لتأثيرها.

تحديد الامكانات المتاحة فى الميدان على الواقع حتي يمكن اجراء تعديلات على المنهج فى ضوء ذلك إن احتاج الأمر.

وعلى الرغم من أهمية تجريب المنهج – بل وضرورة ذلك – بعد بنائه ولكن معظم الدول النامية نادراً ما تلجأ إلى التجريب, واذا ماجري يتم بطريقة سطحية وشكلية وبالتالي لا يؤدي إلى تحقيق الهدف منه.

2-2-3 تقويم المنهج:

يمكن تعريف عملية تقويم المنهج بانها جمع الأدلة التي تساعد على تحديد مدى فاعلية المنهج إي مدى تحقيق هذا المنهج لاهدافه ولما كان المنهج يبني استناداً على عدة اسس, هي:

أ. الاساس الفلسفى.

ب. الاساس الاجتماعي.

ج. الاساس الثقافى.

د. الاساس السيكولوجي .

هـ. المحتوى وطرق التدريس.

و. الوسائل التعليمية.

ز. الانشطة والتقويم.

فمن المنطق عند تقويم المنهج ان يقوم فى ضوء الاسس الفلسفية - الاسس الاجتماعية - الاسس الثقافية و الاسس السيكولوجية . وان يقوم كل عنصر من عناصره فى ضوء معايير تحدد ما يكون عليه كل عنصر من هذه العناصر ويطلق على التقويم فى ضوء اسس البناء وتقويم العناصر التقويم الداخلي للمنهج.

ولما كان المنهج يوضع لمجموعة من التلاميذ لمساعدتهم فى الوصول إلى عدة اهداف تربوية, فإنه يمكن الحكم على فاعلية هذا المنهج فى ضوء مدى بلوغ هؤلاء التلاميذ للاهداف التربوية الموضوعة, أي فى ضوء مستوى اداء التلاميذ فى الاختبارات المختلفة التي تقيس تلك الأهداف. ويطلق على تقويم المنهج فى ضوء مستوى التلاميذ فى هذا الاختبار بالتقويم الخارجي للمنهج.

وللحكم على المنهج ينبغي ان يقوم تقويماً داخلياً وتقويماً خارجياً ولا يكتفى بأحدهما, ومن المعلوم ان للمعلم عدة ادوار فى كل من التقويم الداخلي والخارجي للمنهج, وجدير بالذكر ان عملية تقويم المنهج تسبق دائماً عملية تطويره حيث يتم التطوير فى ضوء النتائج التي تسفر عنها عملية التقويم.(حلمي الوكيل – محمد المفتي – 2004م – ص[9]).

2-2-4 تطوير المنهج:

المنهج هو مجموعة الخبرات والمعارف والمهارات التي تهدف إلى بلوغ أهداف العملية التعليمية فهو الركن الأهم فى هذه العملية ولذلك يجب ان يعطي اهتماماً كبيراً فى مراحل بنائه وتصميمه وتطويره.

إن التغير والتطور سمة من سمات المجتمعات المتقدمة فالتطور فى مجال التصنيع وفى مجالات أخرى كثيرة مثل الانتاج الزراعي وتطور أسلوب التبادل التجاري وتطور أساليب البناء كل ذلك يفرض على علماء العلوم التربوية تطويرها واعداد الأطر القادرة على مواكبة ومسايرة هذا التطور.

ولتطوير المنهج أهمية كبرى ومكانة بالغة الأهمية تفوق أهمية التطور فى اي جانب اخر من جوانب الحياة الأخرى. وتطور المنهج هو عملية بشرية لاتعتمد على مجرد البحوث والدراسات المكتسبة وذلك لانه يرتبط بنوعية السلوك والاداء التي نرمي إلى توافرها. وتطور المنهج يستهدف الكفاءات الداخلية للتعليم وتحقيق تعليم اكثر كفاءة واكثر انتاجية فهو نظرة مستقبلية ينشد صورة جديدة لمواطن المستقبل الذي سيشارك فى صناعة مستقبل أفضل وهو عملية مستمرة ليس لها نهاية فهي لا تتم فى وقت معين وتقف عند هذا الحد ولكنها عملية تتصل بكافة مظاهر التطور فى جوانب الحياة (احمد حسين اللقائي- 1995- ص[15]).

تطوير المنهج هو عملية تعني تحسين المنهج الموجود اصلاً من خلال الإضافة او الاستبدال او الحذف اما التخطيط يعني وضع منهج جديد غير موجود اصلاًوتطور المنهج يعني الوصول بالمنهج إلى احسن صورة حتي يؤدي الغرض المطلوب منه بكفاءة واقتصاد فى الوقت والجهد والتكاليف والتطوير يختلف من التغيير لان التغيير قد يكون للاسوأ ولكن التطوير يكون نحو الأفضل دائماً (عبدالرحمن تشوري, 2009,شبكة المعلومات الالكترونية).

يجب ان يستند تطوير المنهج على فلسفة تربوية معينة وان يستند على الدراسة العلمية للفرد اي يلامس حاجات التلاميذ وحاجات المجتمع وثقافتة وتقاليد المجتمع وروح العصر لان هذا العصر هو عصر العلوم والتكنلوجيا ويجب مراعاة التكنولوجيا اثناء تطوير المنهج كما ان هذا العصر هو عصر التخصص الدقيق فقديماً كان يوجد طبيب عام ولكن اليوم هنالك اختصاصيات دقيقة يجب مراعاتها عند تطوير المنهج.

كما يجب ان يستند التطوير على دراسة علمية للبيئة والمصادر الطبيعية وان يكون التطوير شاملاً لجميع عناصر المنهج وان يكون تعاونياً يشارك فيه اولياء الامور والتلاميذ وكل المعنيين بالعملية لتربوية وان يكون التطور مستمراً اي يجب ان يتم تطوير المنهج كل خمسة سنوات كي يساير التطور الحاصل فى العلوم حيث تتضاعف اليوم معارف البشرية

كل ثمانية عشر شهراً وان يستند التطوير على دراسة المعلم نفسه واحتياجاته وقدراته على تنفيذ المنهج الجديد(عبدالرحمن تشوري, 2009,شبكة المعلومات الالكترونية) .

وكذلك يجب ان يستند التطوير على دراسة علمية للتلميذ حيث ان تلميذ اليوم يختلف عن تلميذ الامس نتيجة لما يشهده عالم اليوم من التطور فى مجالات المعرفة وينصب هذا الاختلاف على ميوله وحاجاته وقدراته, والبيئة ايضاً تتغير مثلما يتغير التلميذ فنحن نسمع كثيراً عن مناطق نائية لم يكن فيها اثر للحياة ثم تم اكتشاف البترول بها مما ادي إلى تغير الحياة فيها تغيراً جذرياً كما يجب ان يستند التطور على التغيرات التي ينتظر حدوثها على البيئة فاذا ما ظهرت دلائل على بداية التحول فى بيئة من زراعية إلى صناعية فمن الضروري ان يؤخذ هذا التحول فى الاعتبار عند تطوير المنهج فهذا يستدعي افتتاح مدارس فنية.(حلمي احمد الوكيل 1986 , ص[122]).

مبررات تطوير المنهج:

ان استجابة المنظمات التعليمية للتغيير والتطوير ليست واحدة, فروح التقليد او السلفية والمحافظة على القديم ترتبط بنظم التعليم اكثر من ارتباطها باي نظم أخرى حيث يعتبر اتجاه الناس نحو التعليم هو العامل الفعال فى قبول التطوير.

وقد لوحظ انه كلما كثر عدد المتعلمين فى اي بلد زاد إهتمام أفراد المجتمع بأنشطة التعليم وكلما كثر خريجو الدراسات العليا زاد قبول فكرة التطوير.(فتح الباب عبدالحليم - 1986 - ص[122]).

ومما لاشك فيه ان عملية تطوير المنهج تختلف عن عملية بناء المنهج وذلك لان عملية بناء المنهج مثل اي عملية أخرى تبدا من الصفر.

اســـباب تطوير المنهج :

عندما يقتنع القائمون والمهتمون بالعملية التربوية بقصور المناهج الحالية.

التغيرات التي تطرأ على التلميذ والبيئة والمجتمع والاتجاهات العالمية فى عصر يطلق عليه عصر التقدم التكنولوجي وعصر الفضاء او عصر الذرة وينصب ذلك على التلميذ والبيئة وكلها أساسية فى بناء المنهج.

تقارير الباحثين التربويين والموجهين والمدرسين وإجماعهم على ضرورة تطوير المنهج.

عندما تتطلع الدول النامية إلى الدول الاكثر تقدماً وتطوراً تشعر بالهوه الكبيرة التي تفصل بينهما فيكون ذلك بمثابة الدافع والحافز لهذه الدول للإهتمام بتطوير مناهجها لتحقيق اهدافها ومواكبة التطور.

التطوير بغرض توفير إحتياجات الفرد والمجتمع المستقبلية فعن طريق التنبؤ العلمي يمكن التنبؤ بمطالب وإحتياجات الغد وعن طريق التخطيط والبحوث والاحصاءات يمكن رسم صورة لما يمكن ان تكون عليه الحياه فى المستقبل وبالتالي يتم تطوير المناهج لكي تسأهم التربية فى إشباع حاجيات الغد.(حلمي الوكيل – المناهج – 1991م – ص[553]).

2-2-5 المنهجية المعتمدة فى بناء وتطوير المناهج:

يمكن تحديد مراحل المنهجية المعتمدة فى بناء وتطوير المناهج كما يلي:

1.الأهداف:

فى هذه المرحلة يتم تحديد وتبني الأهداف العامة والتفصيلية للمشروع التطويري ومن ثم تتم صياغة الأهداف بوضوح وترتيب حسب اولوياتها وإعتماد المعايير المرغوبة.

2.التصميم:

يتم فى هذه المرحلة اعداد خطة العمل على ضوء الأهداف وتحديد مراحل الخطة واجراءاتها التنفيذية وتقسيم المسؤليات على الجهات المعنية بالتنفيذ.

3.تحديد المشكلة:

ويتم فى هذه المرحلة تحديد المشكلة عن طريق جمع البيانات والمعلومات التي تساعد فى اتخاذ القرارات الخاصة بسياسات التطوير ومجالاتها وذلك من خلال تقييم الموقف وتبني السياسات الخاصة بالتطوير.

4.التحليل:

تحديد العناصر الرئيسية الفاعلة فى المجال المحدد للمشروع وتحديد مكونات تلك العناصر والعلاقة بينها لتبني اسلوب التجزئة للوصول إلى وضوح تفاصيل تلك المكونات.

5.التنفيذ:

وهي مرحلة تنفيذ وتطبيق المناهج الدراسية او البرامج التدريبية وفقاً للمحتويات والاسس التي تم اعتمادها فى مراحل تطوير المنهج.(عبيد محمود – 2003 – ص[52]).

2-2-6 المعايير المهنية والوطنية لإعداد مناهج التعليم التقني:

هي عبارة عن وصف للمهارات والمهن المطلوبة لأداء العمل بجدارة، وهي تساعد الشركات والأفراد على تخطيط و تطوير المهارات للحصول على الجدارة اللازمة، كما تساعد الصناعة فى تحديد وانجاز الأهداف التالية:

التوظيف و التطوير بغرض الحصول على قوة العمل الماهرة.

تأكيد المساواة فى المطلوبات المهنية.

زيادة الإنتاجية والمنافسة.

تسهيل تنقل العمالة.

تحديد ومخاطبة احتياجات الموارد البشرية والتدريب.

إيجاد البرامج (المناهج) التعليمية.

رفع مستوى مهارة المستخدمين.

تصميم موجهات التقييم والتقويم.

تطوير الشهادات والدرجات.

10.دعم المؤسسية.

2-2-7 مساعدة المعايير المهنية للعاملين:

التعريف بالمهارات والمعايير المطلوبة للمهنة.

المرجعية لتقييم القدرات وتحديد الاحتياجات التدريبية.

تعريف وتطوير المسار الوظيفى.

إبراز الموجهات اللازمة للشهادات والدرجات.

زيادة تنقل العمالة داخل القطر.

تستخدم كمؤشر لاعتماد الخبرة والمعرفة والجدارة.

مساعدة المعايير المنهجية لأصحاب الأعمال:

زيادة الإنتاجية.

تحسين جودة المنتجات والخدمات.

تقليل تكلفة التوظيف من خلال تسهيل عملية المعاينة للمستخدمين الجدد.

المساعدة فى تطوير المهارات الفعالة.

تطوير المعايير المهنية القومية:

يمكن تطوير هذه المعايير بواسطة أصحاب الأعمال والعاملين بمقر لجان تطوير المعايير لكل مساق تخصصي. ويتم ذلك من خلال عمل تحليل للمهنة من كل مدخلاتها ومخرجاتها والجوانب المحيطة لها، بواسطة خبراء أو مختصين فى مجال تحليل المهن (Job analysis).

يجب أن تتولي جهة أو مؤسسة فى الدولة الإشراف على هذا العمل عبر هذه اللجان على أن تشمل كل الأنشطة الاقتصادية وما بها من مهن ممارسة.

يمكن أن تبدأ أعمال هذه اللجان بالتدرج فى الأنشطة الاقتصادية كمثال قطاع الصناعة يبدأ العمل به ويستمر حتى يكتمل إلى نهاياته على مستوى الولاية ثم بعد ذلك تعمم هذه التجربة

على المستوى القومي من نتائج مخرجات ما تحقق على المستوى الولائي، ثم بعد ذلك أن تنتقل إلى نشاط آخر وهكذا تستمر العملية.

يمكن تعميم هذا المذكرة على ضوء البيانات التي ورد ذكرها حتى تتطور إلى ورقة عمل على ضوء المناقشات التي سوف تتم فى الاجتماع المعنى.

المعنيون بتطوير المعايير المهنية القومية:

1. المجالس المهنية.
2. الجمعيات المهنية.
3. الاتحادات والنقابات المهنية.
4. أصحاب العمل، الغرف التجارية، صناعة، زراعة، خدمات، أخرى.
5. المؤسسات التعليمية (قطاع خاص) عام.
6. المؤسسات التدريبية (قطاع خاص) عام.
7. الوزارات المهنية (الصناعة، الزراعة، الثروة الحيوانية والسمكية، وزارة العلوم والتقانة، وزارة التعليم العام، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وزارة العمل، وزارة تنمية الموارد البشرية).

معوقات تطوير المنهج:

إن أول خطوة فى تطوير المنهج هي دراسة الواقع وتحديد المعوقات التي يمكن ان تحول دون تطويره او قد تعوق تحقيق الأهداف المنشودة من المنهج المراد تطويره وأهم هذه المعوقات هي:

1/ غياب اهداف صريحة للتعليم وذلك فى حالة عدم وجود هيئات مسؤلة لرسم اهداف التعليم فى اطار السياسة العامة لتطوير البرامج التعليمية.

2/ التناقض بين الأهداف المنشودة من البرامج وبين طريقة عمل البرامج وبين طريقة عرض البرامج التي تحقق الأهداف واكتظاظ البرامج الدراسية بتفصيلات يمكن الاستغناء عنها وعدم الربط بين صفوف التعليم فى مختلف المراحل.

3/ عدم تدريب المعلمين على المنهج المطور اضعف معارفهم العلمية.

4/ صعوبة تطبيق الطرق التربوية الحديثة فى التدريس وضعف عدد ساعات العمل عن الساعات المعتمدة للمنهج.

5/ الروتين الاداري يعوق عملية التطوير لأنه يعمل على تجميد الامور والحد من الحركة.

أساليب تطوير المنهج:

تطوير المنهج مسألة ضرورية ذلك لأن إستمرار منهج معين لسنوات طويلة أمر غير مرغوب فيه لأنه يصبح غير مواكب للتطورات والاحتياجات المعرفية المتنامية وتوجد عدة أساليب لتطوير المنهج منها:

1.الاسلوب القديم:

يتطابق هذا الاسلوب مع مفهوم المنهج التقليدي القديم فالتطوير يهتم بالنواحي المعرفية العقلية حيث يتم استبدال بعض اجزاء الكتب الدراسية وليس المنهج ككل وهذا الاسلوب من التطوير له خواص محددة.

تطوير جزئ يهتم فقط ببعض جوانب المنهج ويهمل الجوانب الأخرى مثل تطوير الكتاب المدرسي او طرق التدريس.

يهتم بكل جانب على حده وبمعزل عن الجوانب الأخرى.

لايعتمد على التجريب بل يعتمد على الآراء الشخصية.وهذا النوع من التطوير يأخذ عدة صور (الحذف - الإضافة – الاستبدال).

2.الاسلوب الحديث:

ينصب التطوير على الحياة المدرسية بشتي ابعادها وعلى كل ما يرتبط بها فالتطوير لا يركز على المعلومات فقط بل يتعداها للطريقة والوسيلة والكتاب المدرسي والمكتبات والادارة المدرسية ونظم التقويم (احمد سعد مسعود- 1991م – ص[45]).

2-2-8 مراحل وعمليات تطوير المنهج:

إن أهم مراحل وعمليات تطوير المنهج قد تمر فى عدة نقاط وهي:

1.وصف الوضع:

فى هذه المرحلة يتم وصف الوضع الراهن للمنهج المراد تطويره وتحليل محتواه وتحديد نواحي القصور والمشكلات, وتحديد مدى الحاجة إلى التطور.

2.التخطيط:

ويشمل جميع جوانب المنهج المراد تطويره مع تحديد الاحتياجات المستقبلية واستراتيجية التعليم ومدخلات عملية التطوير ويمكن حذف او اضافة محتويات المنهج ومراجعته وتحسينه.

3.التصميم:

وهي مرحلة تحديد الفلسفة العامة للتربية ووسائل تنفيذها وتحديد المواد الدراسية ومحتواها وعدد ساعات المحتوى وتدريسها, مع وضع التخطيط الأفضل لجوانب المنهج, وإعادة تنظيمه.

4.الابداع:

وفى هذه المرحلة يتم إيجاد حلول للمشكلات المختلقة وتأخذ هذه الحلول عدة صيغ جديدة.

5.البناء:

وفيه يتم وضع المقررات المأخوذة بواسطة مخططي ومطوري المناهج للمنهج المطور من اهداف ومحتوى وانشطة ووسائل تعليمية متكاملة للمنهج المطور بعناصره وفق اسس تربوية علمية واستراتيجيات التعليم الحديثة فى تتابع تكنيكي.

6.التجريب والمتابعة:

التجريب هو محاولة للتأكد من سلامة المنهج المطور بمعرفة نواحي القوة لتدعيمها والنواحي السالبة لتجنبها قبل التعميم. والمتابعة هي متابعة المراحل السابقة اي المتابعة المرحلية, ثم متابعة التنفيذ والتطبيق للمنهج وهي مرحلة مفتقدة فى معظم الجوانب الادارية التنفيذية.

7.التقويم:

وهذه المرحلة للحكم على مدى نجاح أو فشل عملية تطوير المنهج الحالي أو المنهج المطور من خلال التجريب وذلك لتأكيد الدور الرئيسي لتشخيص الواقع واتخاذ القرارات والحصول على التغذية الراجعة.

8.التطوير:

هو مراجعة المنهج فى ضوء التقويم ويتم التنقيح واخراجه فى صورته النهائية.(شبكة المعلومات الالكتروني2009 www.almualem.ne كوثر حسين كوجاك).

مبادئ تطوير المنهج:

يهدف تطوير المنهج فى التعليم الفني إلى تحسين القدرة الوظيفية وذلك لان المنهج المحسن يزيد من الفعالية والكفاية للخريجين ويجعلهم قادرين على الدخول فى مجال القوة العاملة والمساهمة فى النمو العام للاقتصاد بزيادة جودة السلع التي يقدمها أصحاب العمل

يري معظم المنشغلين بالبحث فى التعليم الفني والمهني ان هنالك مبادئ أساسية يجب ان يوضع لها اعتبار خاصة عند تصميم او تطوير مناهج التعليم الفني ومن أهمها ما يلي:

(محمدبن شحات الخطيب - 1995م - ص[24]).

التشاور مع الطلاب والآباء والمدرسين ومستشاري التوجيه لتحديد احتياجات وقدرات واهتمامات الطلاب والاحتياجات التدريبية المطلوبة واتجاهات التوظيف فى المنطقة.

التغيير فى المهنة: فبعد ان كان الافراد فى السابق يمتهنون المهن امتهاناً ذاتياً اصبح مفهوم المهنة فى السنوات الاخيرة يقوم على مبدأ العمل لحساب الأخرين.

التغيير فى المجتمع المحلي: لما كان التعليم الفني والمهني يقوم بتوفير متطلبات المجتمع المحلي وعلى الرغم من انها مهمة بسيطة فى المجتمعات المحلية بطيئة التغيير اجتماعياً واقتصادياً الا انها معقدة امام المجتمعات التقنية كثيرة العدد سريعة التغيير.

التغير فى التقنية: يري معظم الباحثين ان اكثر التغيرات فى المهنة هي نتاج للتغيرات فى التقنية, فقد تجد بعض المؤسسات الصناعية انها بحاجة لإعادة تدريب بعض العاملين لاكسابهم مهارات أخرى مختلفة كلياً عن مهاراتهم السابقة ولهذا لابد ان تكون مناهج التعليم الفني والمهني بالمرونة التي تسمح بمواكبة التغيرات التقنية.

2-2-9 مناهج التعليم الحرفي:

(وزارة التربية والتعليم – مقترح مناهج التعليم الحرفي – 2005م).

1- قسم الكهرباء:

ويخدم الأهداف الاتية:

اكتساب القدرة على عمل توصيلات يسيرة (توصيلات منزلية) داخل وخارج الحائط كتوصيل المصابيح الكهربائية والاجراس.

استيعاب النظريات الأساسية للماكينات وتوصيلات الشبكات.

الحصول على قدر معقول من الخبرة العملية التي تمكن الخريج من:

صيانة الماكينات الكهربائية (مولدات – محركات – محولات).

توصيل الماكينات الكهربائية واجهزة وقايتها وبداية حركتها.

توصيل الماكينات الكهربائية وصيانتها ووقايتها.

2- قسم السيارات:

ويخدم الأهداف الاتية:

إعطاء الطالب القدر المناسب من التدريب للتعرف على تكنولوجيا السيارات بطريقة مبسطة.

معرفة أسس الامن الصناعي واعمال الصيانة.

إعطاء الطالب الاساس الصالح لمواصلة تطوير ادائه بعد الانتهاء من فترة الدراسة والتدريب.

القيام بصيانة السيارات بالمستوى الذي يمكنه من الدخول لسوق العمل بمجرد التخرج.

الاستخدام الصحيح للادوات ومعدات القياس والاختبار.

3- قسم اللحام والتوضيب:

ويخدم الأهداف الاتية:

التعرف على المعدات المستخدمة فى اللحام والتوضيب.

التعرف على عوامل السلامة.

استخدام المعدات فى تمارين عملية.

التعرف على المعادن.

التعرف على خصائص المعادن.

معرفة طرق توصيل المعادن ببعضها البعض.

معرفة انواع اللحام وطرق استخدامه.

4- قسم التركيبات الصحية وامداد المياه:

ويخدم الأهداف الاتية:

تدريب وتأهيل الطلاب فنياً ومهنياً فى مجال التركيبات الصحية وامداد المياه.

الوصول بقدرات ومهارات المتدربين للمستوى المطلوب فى مواقع العمل وذلك باتقان العمليات المختلفة التي يقومون بها فى استعمال المواد بكميات مناسبة.

التعود على الالتزام بالتسلسل فى العمليات الصناعية تحقيقاً للجانب الاقتصادي.

5- قسم التبريد والتكييف:

ويخدم الأهداف الاتية:

معرفة طرق السلامة فى الورش وكيفية استعمال طفايات الحريق.

التعرف على الأدوات المستعملة فى مجال التبريد والتكييف وطرق استعمالها فى التوصيلات والصيانة.

التمكن من عمل انواع اللحام المختلفة لانواع واحجام المواسير المختلفة باستعمال اسطوانات الاكسجين والاستلين.

معرفة كيفية استعمال ماكينة قطع المواسير وصيانتها.

معرفة عمليات توصيل مواسير المياه المختلفة.

معرفة كيفية تشخيص العطل وإجراء عمليات الصيانة والاصلاح.

6- قسم النسيج:

ويخدم الأهداف الاتية:

ايجاد عمال مهرة فى مجال النسيج يلبون طلبات المصانع.

الالمام بعمليات تحضيرات النسيج المختلفة وماكينات الورش.

7- قسم الاثاثات:

ويخدم الأهداف الاتية:

تدريب وترسيخ مهنة النجارة.

إجادة العمل بالمعدات وصيانتها وحفظها.

التعرف على انواع المواد المستخدمة فى النجارة.

التعرف على انواع الاخشاب وطرق الخراطة.

معرفة طرق القياس المستخدمة فى النجارة.

8- قسم المباني:

ويخدم الأهداف الاتية:

تغذية عقلية الطالب بالمعلومات الأساسية لعمليات البناء.

التعرف على المصطلحات المستخدمة فى عمليات البناء.

التعرف على الأدوات المستخدمة فى عمليات البناء وكيفية التعامل معها.

9- قسم الحاسوب:

ويخدم الأهداف الاتية:

التعرف علي مكونات الكمبيوتر والفك والتركيب .

التعرف علي خطوط النقل .

التعرف علي النوافذ.

إستكشاف أعطال الكمبيوتر المادية وحجمها .

إستكشاف أعطال البرامج .

البرمجة بلغة بيسك Basic

10- الرسم الفني:

ويخدم الأهداف الاتية:

اكساب الطالب خبرة مناسبة فى مادة الرسم الفني تمكنه من قراءة الرسومات التنفيذية.

معرفة ربط الرسم الفني اللازم باصول الصناعات والتمارين العملية بالتخصص المعنى وعمل الرسومات المطلوبة. المعدات المطلوبة لتنفيذ المنهج.

لوحة الرسم.

مسطرة حرف T.

مثلثات الرسم.

البرجل.

طقم معدات رسم.

ورقة رسم فني بالاحجام المتفق عليها.

اقلام رسم مختلفة.

10.مثبتات ورق رسم دبابيس وخلافة.

الانشطة والتدريبات والوسائل التعليمية:

هيأدوات أو مثيرات تُعبر عن معلومات سبق التخطيط لها وفق طريقة معينة لخلق سلوك مخطط له, وهذا السلوك يقوِّم صدق وثبات المعلومة.

فالوسائل التعليمية تخاطب الحواس وقد تخاطب حاسة واحدة أو اكثر فكلما خاطبت أو اثارت أكثر من حاسة واحدة كانت أجدى وانفع.

وينبغي ان يتضمن محتوى منهج المقرر على:

العديد من الانشطة المقترحة والتدريبات المصاحبة لكي تساعد على فهم المحتوى المقدم له, وينبغي ان تكون هذه الانشطة والتدريبات المقترحة واقعية, يمكن تطبيقها وينبغي ان تعمل على إثارة العمل الجماعي إضافة إلى دور التلميذ الفردي, وان تكون مناسبة لمستويات الطلاب .

ان يتضمن وسائل إيضاحية مختلفة كالرسومات والصور والاشغال والخرائط لما لها من دور فَعال فى التدريس ولا يستغني عنها المعلم, لانها توفر الوقت والجهد وهي تختصر المسافة الزمنية فى توصيل المعلومات إلى اذهان الطلاب, اضافة إلى الاستفادة من تقنيات التعليم الحديثة فى ظل التطور التكنلوجي السريع, مما له الاثر الايجابي لجعل التلاميذ اكثر تقبلاً واستعداداً للمادة الدراسية.

2-2-10 الوسائل التعليمية :

1/ وسائل سمعية :

تضم مجموعة المواد والأدوات التي تساعد على زيادة فاعلية التعلم وتعتمد اساساً على حاسة السمع لدي التلاميذ مثل المذياع وبرامج الاذاعة والاسطوانات والتسجيلات الصوتية.

2/ وسائل بصرية:

وهي تضم مجموعة المواد والأدوات والطرق التي تعتمد على حاسة البصر لدي التلاميذ, وتشمل هذه المجموعة الصور الفوتغرافية, والصور المتحركة والثابتة, وصور الافلام والشرائح بأنواعها المختلفة والرسوم التوضيحية والرسوم البيانية والرسوم المتحركة والعينات والنماذج والخرائط واستخدام السبورة واللوحة الوبرية ومجلة الحائط.

3/ وسائل سمعية وبصرية:

وتضم مجموعة المواد التي تعتمد اساساً على حاستي السمع والبصر لدي الطلاب وتشمل الصور المتحركة والناطقة والتلفاز والافلام الثابتة والشرائح والصور التي تستخدم بمصاحبة التسجيلات الصوتية. ينبغي ان يراعي فى هذه الوسائل الايضاحية (التنوع – التناسب - الدقة – التعبير عن المفاهيم التي تقدم فى الدرس – ان تتُرجم إلى واقع محسوس للطلاب).(ناصر الداؤود – 1991م – ص73 -74).

بالرغم من ان هذا التصنيف هو السائد لكنه يضع بقية الحواس جانباً فالوسائل يتحكم فى تصنيفها الاتي:

طريقة الحصول عليها (مواد جاهزة ام مواد غير جاهزة).

إمكانية عرضها, هل توصل ضوئياً كالاشعة والاضلاع ام معتمة كالصور والمجسمات والمسرحيات.

الحواس التي تخاطبها (السمع – البصر – الشم – الذوق – اللمس).

الخبرات التي تهيؤها الوسيلة التعليمية (خبرة مباشرة – خبرة معدلة – خبرة مجردة).

اهداف الوسيلة التعليمية :

تهدف الوسيلة للأتي:

الوصول إلى أفضل تعليم وذلك بأعداد الطالب إعداداً جيد.

تنويع الخبرات التي تهيؤها الوسيلة فتتيح للطالب (المشاهدة – الاستماع – الممارسة – التأمل – التفكير والتدبير).

تقليل الالفاظ التي يستخدمها المعلم.

تكوين وبناء المفاهيم الأساسية.

زيادة مشاركة الطالب الايجابية.

تقليل الفروق الفردية بين الطلاب داخل الفصل.

صفات الوسيلة التعليمية الناجحة:

محددة الهدف وتخدم أهداف الدرس.

تناسب خبرة الطالب وعمره.

بسيطة وغير مكلفة ونابعة من البيئة.

قواعد إستخدام الوسيلة:

لا بد ان تكون الوسيلة ملائمة ومناسبة للوضع.

تعرض الوسيلة فىالوقت المناسب وتُخفى أيضاً فى الوقت المناسب.

تقويم الدور الذي لعبته الوسيلة. (عبدالحميد محمد جماع – 2001م – ص3).

الحاسب الإلي ودوره فى التدريس:

يقوم العاملون فى حقل التعليم دائماً بالبحث عن وسائل تعينهم على أداء واجبهم ومهامهم التعليمية من اجل الوصول إلى تعليم أفضل فكانوا يستخدمون الصور الملونة, والاشكال المجسمة, كما يستخدمون السبورات التعليمية والكتب وبعض الاجهزة البسيطة, ثم ظهرت الاجهزة الحديثة مثل أجهزة التسجيل والميكرسكوب والسينماء واجهزة العرض وغيرها. وبالرغم من تنوع هذه الوسائل والاجهزه إلا أن كلاً منها يخدم هدفاً محدداً أو مجموعة محددة من الأهداف. وهذه الوسائل قد تكون معقدة فى تركيبها واستخدامها فى بعض الاحيان كما ان اثمانها مرتفعة مما جعل كثيراً من المدارس تحجم عن شرائها.

وفى السنوات الاخيرة بدأ استخدام الحواسب فى التدريس وخاصة فى الدول المتقدمة ليس مجرد وسيلة تعليمية, بل انه عبارة عن عدة وسائل فى وسيلة واحدة لانه يقوم بوظائف جديدة لا يمكن تحقيقها بأي اسلوب آخر, فالحاسب الآلي يوفر بيئة تعليمية ذات اتجاهين بمعنى انه عندما يستجيب التلميذ للحاسب الآلي فانه يقوم بتقويم هذه الاستجابة ويقوم الحاسب الإلي باعطاء معلومات محددة للتلميذ تتعلق باستجاباته, كما يستطيع الفرد ان يتعلم على الحاسب الآليوفقاً لمعدل تعلم نفسه وتُعرف هذه العملية بالموائمة الزمنية والحاسب الآلي التعليمي يقدم التغذية الراجعة الفورية لكل تلميذ. كما ان نتائج الابحاث العلمية تشير إلى تحسين فعلى فى نتائج تعلم تلك المجموعات التي أُستخُدم الحاسب الآلي فى عملية تدريسها بشكل أو بآخر.(فوزي طه وآخرون – 2000م – ص 328 - 330) .

ان التعليم المتفاعل يتطلب جواباً من المتعلم وتفاعلاً مع البرنامج التعليمي فى نفس الوقت, وقد تحقق ذلك كما ذكر بفضل الحاسب الإلي اذ توضع فيه برامج التعليم الذاتي فتقود المتعلم إلى اتقان التعلم , كما ان الحاسب الإلي يساعد المتعلم فى التعليم المباشر, وكذلك يقوم بدور المعلم. ويتميز الحاسب الإلي بأنه آلة تعليمية تفاعلية تتمتع بكثير من المميزات منها:

1/ يحقق الوظائف الأساسية فى التعليم التفاعلى من عرض للمعلومات وتسجيل الاستجابات وتعزيز التعليم الصحيح ومتابعة السير بالبرنامج وفق أساليب التعليم المبرمج ونموزجه فى التعليم.

2/ يسير المتعلم وفقاً لسرعته واستجابته الذاتية , لذلك فهو يناسب البطيئين والمتفوقين فى التحصيل.

3/ يلبي معظم المطالب الخاصة فى التعليم الفردي فالمخطئ فى فرع يمكنه من تحسين تعلمه.

4/ يُحلل المادة التعليمية المبرمجة إلى رزم تعليمية صغيرة أو نمازج متسلسلة تمكن المتعلم من إتقان كل رزمة أو نموزج قبل الانتقال إلى الوحدة التالية, حتي يصل إلى اتقان التعلم.

5/ يُمكن من التقويم الفوري لعمل المتعلم , وهذا الربط بين التقويم والتعلم يُوصل إلى الاتقان وتثبيت التعلم وتحقيق الأهداف بفعالية عالية.

6/ الصبر على التعلم إلى ان ينجز القراءة والاستجابة والتصحيح وهذه صفة قد لا يستطيع القيام بها المتعلم بسبب التعليم الجماعي, أو الحالات المزاجية التي يعانيها وهذا عاملٌ مهم للتلاميذ بطيئي التعلم.

7/ يتفاعل المتعلم مع الحاسب الإلي فى الوقت والظروف الملائمة للمتعلم نفسه كما يمكن ان يتحسن التفاعل عندما يحصل المتعلم على الاجابات المطلوبة من الحاسب الآلي نفسه.(نعيمة قباني – 1999م – ص[58]) .

ونظراً لأهمية الحاسب الآلي فى العملية التعليمية كما سبق ذكره فقد تناولته دراسات كثيرة ومن جوانب متعددة.وعليه فإن تكنولوجيا المعلومات لها من القدرات ما يساعدها على تحسين نوعية وانتاجية التعليم بشكل لا يمكن ان يضارعه اي اسلوب آخر. وفى الواقع انه يكاد يكون من المسلم به أن احداث اي تطوير جوهري فى العملية التعليمية لا يمكن ان يتم فى غيبة عن استخدام الحاسب الآلي بشكل أو بآخر.(فوزي طه وآخرون – 2000م – ص[301]).

2-2-11 طرائق التدريس:

تتطلب مهنة التدريس الاعداد الجيد الذي لا بد ان يتوافر فى من يقوم بها, لانها من المهن الفنية الدقيقة وليس مجرد اداء يمارسها أي فرد فهي مهنة لها اصولها وعلم له مقوماته وفن له مواهبه فضلاً عن انها عملية تربوية تقوم على أسس وقواعد ونظريات.(عثمان أحمد البشير – 2000م – ص[1]).

ان التربية الحديثة تتجه إلى الغاية بالتدريس وأساليب وتهذيب اصوله وطرائقه فى ضوء البحوث النفسية والتجارب التربوية حيث أصبحت طرائق التدريس عضراً هاماً فى الدراسات التربوية توضع لها البحوث وتؤلف فيها الكتب وذلك لأن التدريس لون من الوان الخبرات الحيوية التي تستند فى تكوينها ونموها على أصول معينة وأسس محددة ومقومات واضحة فالتدريس ليس محاولات عشوائية أو اعمال أرتجالية تؤدي على أي صورة دون ارتباط بقاعدة أو تقيد بنظام.

فالمقومات الأساسية للتدريس هي تلك المهارات التي تبدو فى موقف المدرس وحُسن إتصاله بتلاميذه, وحديثه إليهم وإستماعه لهم وبراعته فى استهوائهم والنفاذ إلى قلوبهم, ومن اجل هذا يعتبر التدريس عملاً فنياً تغلبُ عليه الصفة الفنية ولكنه فى نفس الوقت علّم اذ لا بد للمعلم فى مجال مادته ان يُلم بالحقائق العلمية المُتصلة بتلك المادة إلماماً تاماً أما توصيلُ تلك الحقائق العلمية إلى اذهان الطلاب فتلك مهارةٌ فنية تحتاج إلى موهبة وتدريب.

مفهوم طرائق التدريس:

مفهوم الطريقة فى الاصطلاح التربوي لا يعدو ان يكون الإعداد للخطوات اللازمة لعمل شئ من الاشياء. وهي الخطة والاسلوب الفني والتكتيكي واللفظي الذي يتبُعه المعلم فى اي مادة من المواد الدراسية من اجل توصيل الدرس وتفهيمه للطلاب, وذلك عن طريق استخدام الوسائل التعليمية المختلفة حسب منطق وطبيعة كل مادة أو حسب المتعلمين من نواحي المستوى والطبيعة والقبول.(جابر عبدالحميد – 1982م – ص[47]) .

2-2-12 الفرق بين طرائق التدريس وأساليب التدريس:

إن طرائق التدريس وأساليب التدريس ليس شيئاً واحداً فطرائق التدريس هي الخطوط العريضة أو الخطوات التي يضعها المعلم ويتبعها فى موقف تعليمي معين اما أساليب التدريس فهي الاجراءات الخاصة التي تحدث اثناء الموقف التعليمي وبذلك يمكن ان نقول:

ان الطريقة خاصة بالدرس اما الاسلوب فهو الجانب العملي للطريقة اثناء الدرس أو داخل الحجرة , أو التنفيذ على ارض الواقع للطريقة نفسها وذلك حسب الموقف التعليمي.

أسس الطريقة:

للطريقة أسس تقوم عليها هي كما يلي:

1/ وضوح الهدف:

لابد من وضوح الهدف وذلك لمساعدة الُمعلم والمتعلم على السعي إلى تحقيقه, كما ان عدم وضوح الهدف يجعلهما يسيران على غير هدى.

2/ الاهتمام بالطالب:

إن الطريقة الجيدة هي التي تجعل من التلميذ محوراً لإهتماماتها فتجعله مشاركاً مشاركة إيجابية داخل الفصل, وكذلك تُمكنُ الُمعلم من تصميم مواقف إيجابية تعليمية يستطيع الطالب من خلالها الرسم والتلوين وحل التمارين الرياضية وغيرها وبالتالي يستمتع بما يتعلم وتزداد الدافعية لديه للتعلم.

3/ الدافعية:

الدافعية لدي بعض ُعلماء النفس هي حالة داخلية جسمية نفسية تثير السلوك فى ظروف معينة وتجعله يتواصل حتي ينتهي إلى غاية معينة.اذا كانت لدى الانسان الرغبة فى التعلم, وكانت لديه ايضاً القدرة على التعلم واتيحت له الفرصة للتعلم وقُدمت له الارشادات فإنه يتعلم. غير ان القدرة والفرصة والارشاد إذا توافرت جميعها لن تجدي إن لم يكن لدي المتعلم ما يدفعه إلى التعلم.فالطريقة الحديثة هي التي تجعل الطالب يسعى للوصول إلى ما يريد وذلك من خلال إثتثارة دوافعه.

4/ المرونة:

المرونة هي اتباع طريقة معينة تعني ان ُيعطي المعلم نفسه فرصة للتعبير حسب متطلبات المواقف المختلفة دون التقيد التام بهذه الطريقة.

أسس التدريس العامة:

فى طرائق التدريس وتحضير الدرس لا بد للمعلم من الاسترشاد بالقواعد الأساسية للتدريس, وهي كما يلي:

أ/ الانتقال من المعلوم إلى المجهول:

وذلك يجعل المعلومات المعروفة لدي الطالب أساس للتعلم, إذ ان فى ذلك تشويق للطلاب لمعرفة الجديد من خلال هذا الربط الذي تم بين المعلومات القديمة والجديدة. فمثلاً يمكن ان تتخذ المشتريات البسيطة أساساً لتعلم مادة الرياضيات.

ب/ الانتقال من السهل إلى الصعب:

يجب ان تُراعي سهولة المعلومة وصعوبتها بالنسبة للطلاب لا بالنسبة للمعلم, وكذلك فما كان سهلاً لدي طالب من الطلاب قد يكون صعباً لدى آخر لأن السهولة والصعوبة عبارة عن نسبتان بين الطلاب انفسهم.

ج/ الانتقال من المحسوس إلى المجرد:

ينبغي التدرج بالانتقال من الاشياء التي تقع تحت التجارب الحسية المباشرة للطالب إلى الامور الذهنية المعنوية.

د/ الانتقال من البسيط إلى المركب:

إن العقل يدرك الاشياء ككل ادراكاً مباشراً قبل ان يدرك عناصرها مفصلة وذلك حسب نظرية الجشطاين, لذلك يفضل فى تعليم اللغة البدء بالجملة قبل الكلمة والكلمة قبل الحرف.

هـ/ الانتقال من الغامض إلى الواضح:

فى بادئ الأمر يدرك التلميذ الاشياء بشكل عام وغامض, ثم تتجلى لديه ألامور تدريجياً تبعاً لتجاربه ونمو مداركه العقلية.

و/ الانتقال من العملي إلى النظري:

الاشياء العملية تدرك لدى الطالب قبل الاشياء النظرية, كالبدء بالتجارب والملاحظة فى دروس العلوم.(عثمان أحمد البشير – 2002م – ص[7-8]).

2-2-13 مفهوم أسلوب التدريس:

أسلوب التدريس هو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم فى تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم.

ومفاد هذا التعريف أن أسلوب التدريس قد يختلف من معلم إلى آخر، على الرغم من استخدامهم لنفس الطريقة، مثال ذلك أننا نجد أن المعلم (x) يستخدم طريقة المحاضرة، وأن المعلم (z) يستخدم أيضاً طريقة المحاضرة ومع ذلك قد نجد فروقاً دالة فى مستويات تحصيل تلاميذ كلا منهم.وهذا يعني أن تلك الفروق يمكن أن تنسب إلى أسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم، ولا تنسب إلى طريقة التدريس على اعتبار أن طرق التدريس لها خصائصها وخطواتها المحددة والمتفق عليها.

طبيعة أسلوب التدريس:

سبق القول أن أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بالصفات والخصائص والسمات الشخصية للمعلم، وهو ما يشير إلى عدم وجود قواعد محددة لأساليب التدريس ينبغي على المعلم اتباعها أثناء قيامه بعملية التدريس، وبالتالي فإن طبيعة أسلوب التدريس تظل مرهونة بالمعلم الفرد وبشخصيته وذاتيته وبالتعبيرات اللغوية، والحركات الجسمية، وتعبيرات الوجه، والانفعالات، ونغمة الصوت، ومخارج الحروف، والإشارات والإيماءات، والتعبير عن القيم، وغيرها، تمثل فى جوهرها الصفات الشخصية الفردية التي يتميز بها المعلم عن غيره من المعلمين، ووفقاً لها يتميز أسلوب التدريس الذي يستخدمه وتتحدد طبيعته وأنماطه.

يرى الباحث ضرورة إعادة النظر فى أساليب التدريس التقليدية هذه والأخذ بالأساليب الحديثة التي تثير الدافعية والفهم والاستقصاء فى التعلم الذاتي وتطوير أساليبه للحصول على نتائج تعليمية متقدمة، لأن للتطوير دور فعال وأهمية فى تنمية المهارات العقلية والعمل الإبداعي.

أساليب التدريس وأنواعها:

كما تتنوع إستراتيجيات التدريس وطرق التدريس تتنوع أيضاً أساليب التدريس، ولكن ينبغي أن نؤكد أن أساليب التدريس ليست محكمة الخطوات، كما أنها لا تسير وفقاً لشروط أو معايير محددة، فأسلوب التدريس كما سبق بيانه انه يرتبط بصورة أساسية بشخصية المعلم وسماته وخصائصه، ومع التسليم بأنه لا يوجد أسلوب محدد يمكن تفضيله عما سواه من الأساليب، على اعتبار أن مسألة تفضيل أسلوب تدريسي عن غيره تظل مرهونة، بالمعلم نفسه وبما يفضله هو، إلا أننا نجد أن معظم الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع أساليب التدريس قد ربطت بين هذه الأساليب وأثرها على التحصيل، وذلك من زاوية أن أسلوب التدريس لا يمكن الحكم عليه إلا من خلال الأثر الذي يظهر على التحصيل لدى التلاميذ.

أساليب التدريس المباشرة:

يعرف أسلوب التدريس المباشر بأنه ذلك النوع من أساليب التدريس الذي يتكون من آراء وأفكار المعلم الذاتية (الخاصة) ، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التي تبرز استخدام المعلم للسلطة داخل الفصل الدراسي.

حيث أن المعلم فى هذا الأسلوب يسعى إلى تزويد التلاميذ بالخبرات والمهارات التعليمية التي يرى هو أنها مناسبة، كما يقوم بتقويم مستويات تحصيلهم وفقاً لاختبارات محددة يستهدف منها التعرف على مدى تذكر التلاميذ للمعلومات التي قدمها لهم، ويبدو أن هذا

الأسلوب يتلاءم مع المجموعة الأولى من طرق التدريس خاصة طريقة المحاضرة والمناقشة المقيدة.

أسلوب التدريس غير المباشر:

يعرف بأنه الأسلوب الذي يتمثل فى امتصاص آراء وأفكار التلاميذ مع تشجيع واضح من قبل المعلم لإشراكهم فى العملية التعليمية وكذلك فى قبول مشاعرهم.

أما فى هذا الأسلوب فإن المعلم يسعى إلى التعرف على آراء ومشكلات التلاميذ، ويحاول تمثيلها، ثم يدعو التلاميذ إلى المشاركة فى دراسة هذه الآراء والمشكلات ووضع الحلول المناسبة لها، ومن الطرق التي يستخدم معها هذا الأسلوب طريقة حل المشكلات وطريقة الاكتشاف الموجه.

لاحظ (فلاندوز) أن المعلمين يميلون إلى استخدام الأسلوب المباشر أكثر من الأسلوب غير المباشر، داخل الصف، وافترض تبعاً لذلك قانونه المعروف بقانون (الثلثين) الذي فسره على النحو الآتي "ثلثي الوقت فى الصف يخصص للحديث . وثلثي هذا الحديث يشغله المعلم . وثِلث حديث المعلم يتكون من تأثير مباشر " إلا أن أحد الباحثين قد وجد أن النمو اللغوي والتحصيل العام يكون عالياً لدى التلاميذ اللذين يقعون تحت تأثير الأسلوب غير المباشر، مقارنة بزملائهم.

2-2-14 بعض طرائق التدريس العامة:

تتمثل طرق التدريس فى مجموعة الأساليب والطرق التي يستخدمها المعلم فى تدريس نشاط ما بما يحقق أهدافه التي قام بتحديدها له، ويتطلب ذلك أن يقوم المعلم بترجمة النشاط إلى عدد من المواقف والخبرات وتقديمها إلى التلاميذ بما يحقق الاستفادة منها.

وتتنوع طرق التدريس وتتعدد، ولا توجد هناك طريقة أفضل من أخرى، وإنما الذي يحدد ذلك طبيعة الموقف التعليمي، وكذلك الموضوع الذي سوف تقوم بشرحه للتلاميذ، وفى كل الأحوال أنت المسؤول عن تحديد الطريقة المناسبة لتدريس النشاط، وقد تستخدم أكثر من

طريقة خلال الدرس الواحد، وعليه فإن المعلم الناجح هو الذي يستطيع اختيار الطريقة المناسبة فى الموقف المناسب لها.

ومن طرق التدريس التي يمكن استخدامها فى التدريس " طريقة الإلقاء – طريقة المناقشة – طريقة التعيينات – طريقة حل المشكلات – طريقة الاكتشاف – طريقة القدوة – طريقة القصة – طريقة تمثيل الأدوار – طريقة الرحلات والزيارات الميدانية – طريقة الأحداث الجارية - طريقة التعلم الذاتي،- طريقة التفكير الناقد – وطريقة التفكير الإبداعي – واستراتيجية التعلم التعاوني – والطريقة التنقيبية - وطريقة التمثيل (المسرح)

وقد أدى التنوع فى طرق التدريس إلى وقوع المعلمين فى حيرة فأي الطرق يستخدمون، وأي الطرق يتركون، وأي الطرق أفضل من غيرها، وحتى لا يقع المعلم فى تلك الحيرة عليه أن يراعى مجموعة من المعايير عند اختياره طريقة التدريس المناسبة.وطرق التدريس تعتبر وسيلة يقوم بها المعلم لتوصيل محتوى المنهج العلمي إلى المتعلم.

1- الطريقة الإلقائية:

هي من أقدم الطرق, ولعلها أول طريقة بدأ بها التعليم , وهي تعتمد على المعلم أكثر من اعتمادها على التلميذ, وبذلك يفقد الدرس حيويته ونشاطه. الخلاصة: (يسمع فيها صوت المعلم أكثر من صوت الطالب) .

2-الطريقة الاستقرائية:

فهي تسير على النمط العقلي , من ترتيب منطقي , وتنظيم فكري , إذ أنها تقوم على دراسة الأجزاء وفحصها, و ملاحظة نتائجها, والموازنة بينها, والتعرف على ما بينها من تشابه أو تضاد, وذلك كدرس القواعد الذي تتقدمة أمثله. الخلاصة: (فيها تعرض الأمثلة ثم تستنبط القاعدة).

3- الطريقة القياسية:

وهي تقدم فيها القاعدة اولاً, أو الحكم العام , فتبدأ بالعام , ثم تأتي الأجزاء وبالكل الذي ينطوي تحته أجزاء, فكل اسم يفعل الفعل, يسمى فاعلا, ويكون مرفوع وهكذا الخلاصة:(يتم فيها البدء بالقاعدة, ثم تأتي الأمثلة لتوضيح القاعدة) .

4 - الطريقة الحوارية:

وهي طريقة تقوم على الحوار الذي يجري فى صورة من الأسئلة والأجوبة, فيشارك فيه المعلم تلاميذه, ويجري بينهم حوار يصل إلى الغاية التي يهدف إليها المعلم. الخلاصة: (يتم فيها الوصول للحقائق عن طريق الحوار الناجح وإبداء الآراء).

5- الطريقة التنقيبية:

ويطلق عليها عدة أسماء كما تتخذ أشكالاً مختلفة إلا انها تظل محتفظة بصيغة أساسية هامة هي القاء معظم المسؤلية على عاتق الطلاب وتشجيعهم على العمل المستقل والتفكير الخلاق, وهي تنطوي على مبدأ تربوي هام يقيم وزناً كبيراً لفاعلية المتعلم ونشاطه الذاتي.

ومع تعاقب الاجيال تطور مبدأ فعالية المتعلم ونشاطه كما يلي:

ذكر جان جاك روسو بأن ميل الاطفال إلى النشاط الذاتي إنما هو الأساس الذي تبني عليه النشاطات التربوية.

يقول بستالوتزي أن نشاط الطفل الذاتي هو العنصر الفعال فى تربيته ودون هذا النشاط يتعذر على الطفل تكوين إنطباعات حية عن الاشياء التي تحيط به.

ويقول الألماني فرويل أن نشاط الطفل الذاتي صفة أساسية فى طبيعة الطفل فهو لا يملك هذا النشاط فحسب , وإنما هو النشاط بعينه.(عثمان أحمد البشير – 2002م – ص[11]).

2-2-15 المعايير التي يجب مراعاتها عند اختيار طريقة التدريس المناسبة:

1. أن تكون مناسبة لأهداف النشاط.
2. أن تكون مثيرة لاهتمام الطلاب نحو الدراسة.

3. أن تكون مناسبة لنضج الطلاب.
4. أن تكون مناسبة للمحتوى.
5. أن تكون قابلة للتعديل إذا تطلب الموقف التدريسى ذلك.
6. أن تراعى الفروق الفردية بين الطلاب.
7. أن تكون مناسبة للموقف التعليمي.
8. أن تساعد الطلاب على تنمية التفكير.
9. أن تسمح للطلاب بالمناقشة والحوار.
10. أن تسمح للطلاب بالعمل فرادى وجماعات.
11. أن تسمح للطلاب بالتقويم الذاتي.
12. أن تتيح للطلاب فرصة القيام بزيارات ميدانية.
13. أن تتيح للطلاب فرصة استخدام كتب أخرى غير الكتاب المدرسي.
14. أن تنمى فى الطلاب روح الديمقراطية.

المبحث الثالث

التقويم التربوي

2-3 تمهيد:

القياس والتقويم لهما دور مهم فى مجال التربية والتعليم، وتزايدت أهميتهما مع تعدد وتنوع أساليب التربية وطرقها وأهدافها، والتطوير التربوي يعتمد اعتماداً كبيراً على التقويم والمتابعة، فهو يبدأ بالقياس وينتهي بالتقويم لتطوير الواقع وتحديد مشكلاته. ويهدف القياس والتقويم فى التربية إلى معرفة نواحي القوة والضعف فى العملية التربوية من اجل تحسينها كماً وكيفاً. ولهذا عني المربين المهتمين بإعداد المعلمين بتدريبهم فى الكليات التربوية على وسائل القياس والتقويم الحديث، وعلى معرفة أساليب وأسس التقويم التربوي وعند التحاقهم

بمهنة التدريس يصبحوا قادرين على تقويم طلابهم تقويماً سليماً، والكشف عن مدى تحقيق الأهداف المرسومة، وذلك بقصد إقرار الخطط التعليمية والتربوية وتعديلها وتحسين الأساليب، والتغلب على الصعاب وصولاً إلى تطوير وتحسين العملية التربوية التعليمية فى مدارسنا.

2-3-1 التقويم:

يعتبر التقويم أحد عناصر المنهج الأساسية فى العملية التعليمية ككل. فهو يساعد على تقدير نمو التلاميذ وتقدمهم فى سبيل تحقيق الأهداف المرجوة. كما يهدف إلى تمكين المعلمين والمشرفين من توجيه النمو الفردي للتلاميذ، وتشخيص نقاط القوة والضعف لديهم. فالتقويم ليس شيئًا يأتي بعد عملية التدريس، وبعد أن تكون العملية قد انتهت فتتوقف لإجراء عملية التقويم، لان عملية التقويم عملية مستمرة وملازمة لعملية التعليم تسير جنبا إلى جنب مع أجزاء المنهج التربوي وهي جزء لا يتجزأ منه مثل كل نشاط يقوم به التلميذ ويشترك فيه.(سامي ملحم , 2005م , ص[38]).

2-3-1-1 التقويم فى القرآن:

ورد ذكر التقويم بلفظه أو بمعانيه فى القرآن الكريم والسنة فى أماكن عده منها قوله تعإلى: (لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فى أَحْسَنِ تقويم) (سورة التين الآية "4") وتفسير هذه الآية أن الله سبحانه وتعإلى أحسن كل شي خلقه فتخصيص الإنسان هنا وفى مواضع كثيرة أخرى بحسن التركيب والتقويم وحسن التعديل وان عناية الله بأمر هذا المخلوق وما به من ضعف وما يقع به من انحراف من الفطرة وفساد يشير إلى أن له شأن عند الله.(سيد قطب – ظلال - ص 3933).

وقد ورد فى القرآن الكريم ما يحمل معنى التقويم بمعنى الاستواء والاعتدال ومن ذلك قوله تعإلى: (ثُمَّ كَانَ عَلَقَةً فَخَلَقَ فَسَوَّى).(سورة القيامة الآية 38).

وتفسر الآية من ذا الذي خلق هذه العلقة جنينا معتدلاً منسق الأعضاء سيد قطب ص3774 وقوله تعالى: (الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ) (سورة الانفطار الآية 7)

وتفسيرها أن الإنسان مخلوق جميل معتدل التصميم سيد قطب ص3848. وقوله تعالى: (الَّذِي خَلَقَ فَسَوَّى) (سورة الأعلى الآية "2") .وتفسيرها الذي خلق كل شي فمتي ما سواه فأحسن صنعته.(سيد قطب– ظلال ، ص3883).

2-3 -1-2 اهمية التقويم التربوي:

التقويم عملية مهمة ليس فى مجال التربية فحسب، وإنما فى جميع مجالات الحياة فطالما كان الإنسان يقوم بعمل ما فإنه بحاجة لمعرفة نتيجة ذلك العمل، ومعرفة الأخطاء التي يقع فيها حتى لا تتكرر منه، وبذلك يتوصل إلى أداء أفضل وإنتاج أحسن (حلمي الوكيل، 1987، ص[187]).

لوحظ فى الآونة الأخيرة تدني العملية التعليمية فى المؤسسات التعليمية بمراحلها المختلفة ويرجع ذلك إلى قصور عمليات التقويم التي تجري بالمؤسسات التعليمية الأمر الذي استلزم تطوير عملية التقويم لمراقبة جودة العملية التعليمية حتى يمكن انعقاد الإجراءات التي تكفل الحد من تدني مخرجات العملية التعليمية.

يعتبر التقويم التربوي بعداً مهماً وضرورياً للإدارات والقيادات التربوية، ويمكن اعتبار التقويم التربوي بشكل عام عملية مقصودة ومطلوبة، يقوم من خلالها المعنيون بالإشراف والتعديل بالتأكد من جودة نوعية المناهج وباقي جوانب العملية التعليمية، وذلك بهدف التحسين والتطوير، وتكشف عملية التقويم عن مدى سير العملية التعليمية كما أنها تعطي مؤشرات عن مدى إمكانية التحسين، ومن ثم يعتبر التقويم التربوي وتطويره واحداً من المداخل الأساسية لتطوير التعليم ويقصد بالتقويم التربوي: إنه الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للعملية التعليمية وتعديل مسارها وهو جزء مكمل للعملية التعليمية، فهو أحد المؤشرات الهامة للتعرف على مدى كفاءة المناهج وطرق التدريس، إلى جانب كفاءة

مدخلات العملية التعليمية فى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.(الجميل محمد عبد السميع، 2000م، ص 22).

العلاقة بين التقويم والتقييم :

التقويم : هو إصدار حكم شامل وواضح على ظاهرة معينة بعد القيام بعملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها.

التقييم: هو تقدير قيمة الشيء حيث يعتمد ذلك على مدى ندرة ومنفعة الشيء وقد يعني المصطلحان إصدار حكم واضح حول ظاهرة محددة.

فالتقييم فى مجال التربية يعني به التثمين كأن ينظر إلى الأهداف العامة فى مجتمع معين على انها ذات قيمة ثمينة عالية لخدمة المجتمع وخدمة العملية التربوية. والتقييم هو تثمين مدى صلاحية وغاية الهدف المراد تحقيقه.

قوّم الشيء قدر قيمته وقوّم الشيء وزنه وفى التربية قوّم المعلم أداء التلاميذ إي أعطاه قيمة ووزن، والقصد إلى إي مدى استطاع التلاميذ الاستفادة من عملية التعليم المدرسي وإلى إي مدى أدت هذه الإفادة إلى تغير فى سلوكهم فيما اكتسبوه من مهارات لمواجهة مشكلات الحياة الاجتماعية.

فالتقويم يتضمن الحكم على الشيء المقوم وإذا حاول المعلم تقويم تلاميذه فانه يستخدم اختبارات معينة يحرص على تسجيل نتائجها.

تهدف عملية التقييم إلى التثمين والتقدير والحكم على مدى الفعالية واتخاذ القرار بينما يهدف التقويم إلى تشخيص نقاط القوة والعمل لتعزيزها ونقاط الضعف والعمل على إصلاحها وتلافيها (افنان نظير , 2005م، ص36).

كثيراً ما يحدث خلط مابين مفاهيم القياس والتقويم والتقييم فالقياس يصف السلوك وصفا كميا ويحدد مقدار سمة معينة أو أكثرِ لدي الفرد ولا يتخطي ذلك إلى إصدار حكم معين على السلوك أو السمة المقاسة فالدرجة 25 التي حصل عليها الطالب تعد قياسا لسمة معينة يقيسها الاختبار إي تحديد كم السمة ولكن إذا صدر حكماً على هذه الدرجة استنادا إلى

معيار أو محك أداء معين فبذلك يكون قد تخطي وصف الدرجة إلى تقويمها والحكم على مستوى الأداء فإذا كان المحك المقبول 20 فان الدرجة 25 تفوق المحك يحكم عليها بأنها درجة مقبولة أما إذا كانت الدرجة 25 تناظر تقدير أداء جيد مثلا يكون الحكم كيفياً على الدرجة أو الأداء الذي تمثله.

أما التقويم فهو عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات قياس متنوعة فى ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية يستند إليها فى إصدار أحكام واتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد.

يختلف التقويم العلمي من التقويم الذي يمارسه الإنسان فى حياته اليومية والذي يسمي التقويم غير الرسمي.مثل تقويم الكتب التي يقرأها أو الأشياء التي يلبسها. وفى المجال التربوي يمارس مثل هذا النوع من التقويم مثل تقدير مدير المدرسة لفاعلية وكفاءة أعضاء هيئة التدريس ومن الصعب الاعتماد والركون إلى نتائج مثل هذا النوع من التقويم فى اتخاذ القرارات التربوية المختلفة ومن هنا كان لابد من التقويم العلمي، فيمكن أن يطبق فى تقويم أفراد أو مشروعات.(امطانيوس ميخائيل،،1995م،، ص202).

إن المعاني العامة لكلمة التقويم تقدير قيمة الشيء أو الحكم فى قيمته وفى التربية قٍوِم المعلم التلميذ أي أعطاه قيمة ووزناً أو إلى إي مدى استطاع التلاميذ الإستفادة من عملية التعلم المدرسية بما فيها من أحداث تغير فى سلوكهم.

التقويم لا يعني القياس وإعطاء الدرجات فقط إنما يتضمن قيام المعلم بإصدار الحكم على قيمة الدرجات التي حصل عليها من عملية القياس والاختبار. (سهيلة محسن كاظم العندلاوي, 2003م، ص266).

التقويم مسألة تنموية للتعليم ولكى يكون مستمرا فإنها تنطلق من مبدأ أن العلم هو تراكم للمعرفة والخبرة، ولا بد أن تقوم الشخص بمختلف قدراته ويعتبر التقويم عملية علاجية وتعزيزية لقدرات الطالب والمعلم والمدرسة، أن التقويم التربوي له أبعاد أساسية ُبعد معرفى

ينحصر فى امتحانات تحريريه وُبعد مهاري لا يمكن قياسه إلا من خلال ممارسة الأنشطة وُبعد سلوكي حيث انه هدف أصيل حيث إن التعليم يتم فى إطار ثقافى ومعرفى مجتمعين وعليه يمكن تعديل سلوك الطلاب بما يتجانس مع ثقافة المجتمع ومن هنا فان طرح تلك الأفكار التربوية المعاصرة تشكل خطورة على غير المهتمين بالجودة الشاملة.(خالد محمد النوادي , 2003م , ص58 – 60) .

أهداف التقويم:

يهدف التقويم التربوي إلى تحقيق أهداف متعددة ووظائف عامة فى توجيه العملية التعليمية ومدى نجاحها يمكن إيجازها فيما يلي:

اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة للمواقف التربوية والتعليمية.

صياغة الأهداف السلوكية وتعديلها باستمرار بما يتناسب مع مستويات المتعلمين على أساس التجارب العملية والخبرة والتطبيق الذي يكشف عادة عما إذا كانت الأهداف ممكنة التحقيق أم بحاجة إلى تعديل صياغة تجعلها ممكنة التطبيق.

التعرف على المناهج والمقررات الدراسية وطرق التدريس والعمل على تحسينها وتعديلها وتحديثها بما يحقق الهدف المنشود ومواجهة التحديات المستقبلية.

تحليل خبرات المتعلمين واكتشاف ميولهم وقدراتهم وأخطائهم وتلافى هذه الأخطاء مستقبلاً وزيادة دافعيتهم للتعلم.

التأكد مما يطرأ من تغيير على سلوك المتعلمين حيث أن التعلم الحقيقي هو الذي يؤدي إلى تعديل فى السلوك.

الكشف على مدى التوافق مع القيم الأخلاقية التي أقرها المجتمع.

انتقاء المتعلمين وتصفيتهم ونقلهم بين الصفوف والمراحل الدراسية المختلفة على أسس علمية سليمة (الجميل محمد، مرجع سابق، ص[34]).

أسس التقويم التربوي:

لكي يحقق التقويم التربوي أهدافه، ويكون له دور فى تطوير العملية التربوية والتعليمية فإنه يجب أن يكون سليماً فى اختيار أدواته وكيفية تطبيقها وفى جمع البيانات وتحليلها، وذلك يتطلب مراعاة عدد من الأسس والخصائص التي ينبغي مراعاتها فى عملية التقويم هي:

أن يكون التقويم مبنياً على أهداف واضحة ومحددة تتسم بالواقعية والقابلية للتحقق.

أن يكون التقويم جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية وأحد تغيراتها الأساسية.

أن يستخدم فيه أدوات تتسم بالثبات والموضوعية والصدق الذي يجعل أداة التقويم تقيس ما يراد لها أن تقيسه حيث أن التقويم السليم يتوقف على صلاحية الأدوات (غانم العبيدي وحنان الجبوري، 1981م، ص[38]).

2-3 -1-3 مجالات التقويم التربوي:

إن المجالات التي يشملها التقويم التربوي كثيرة ومتعددة ومن أهم هذه المجالات:

1/ تقويم التلميذ:

ويتم تقويم التلميذ من جميع نواحي النمو العقلية والاجتماعية والجسمية والنفسية ويمكن أن يتناول تقويم التلميذ عدة جوانب هي:

أ- تقويم الاستعداد للتعلم:

يعني الاستعداد للتعلم قابلية التلميذ للتعليم أو التعلم أو اكتساب مهارات تعده لاكتساب مهارات جديدة أخرى. ويتأثر الاستعداد للتعلم بعاملين هما النضج والخبرة السابقة. فالنضج عامل مهم للتدريب ومعرفة استعداد التلاميذ للتعلم أو القيام بعمل ما قضية مهمة حيث يتمكن العلماء من خلال التقويم من معرفة استعداد التلميذ لتعلم أشياء جديدة وذلك لأن المعرفة تبني فى شكل هرمي منتظم وأن اكتساب التلميذ لبعض المفاهيم البسيطة يؤهله لاكتساب مفاهيم أعمق وأكثر تعقيداً .

ب- تقويم الذكاء(القدرة العقلية):

جابر عبدالحميد جابر (1996) يُعرّف الذكاء على أنه قدرة الفرد على التكيف مع المواقف الجديدة فى الحياة وكذلك قدرة الفرد على امتلاك المعرفة.

وقد وضع الفرد (بينه) عالم النفس الفرنسي أول اختبار عقلي عام 1904م ونقحه عدة مرات وكان أخرها عام 1911م والأسئلة الموجودة فى الاختبار تتدرج من الأسئلة السهلة إلى الأسئلة الصعبة.

كما وضع (دافيد وكسلر)مقياساً أخر لقياس الذكاء يتضمن مقياساً لفظياً وأخر غير لفظي , وبشكل عام فإن الذكاء يهتم بقياس القدرة العقلية العامة.

ج- تقويم الشخصية:

يعرف (ايزنك) الشخصية بأنها المجموع الكلي لأنماط السلوك الفعلية والكامنة لدي الكائن وهي تتبعث وتتطور من خلال التفاعل الوظيفى لأربعة قطاعات رئيسية تنتظم فيها تلك الأنماط السلوكية، القطاع المعرفى(الذكاء) والقطاع النزوعي (الخلق) والقطاع الوجداني (المزاج) والقطاع البدني(التكوين).

بينما يعرفها (واطسون) بأنها مجموع الأنشطة التي يمكن اكتشافها عن طريق الملاحظة الفعلية للسلوك لفترة كافية بقدر الإمكان لكي تعطي معلومات موثوق بها.

د- تقويم التحصيل الدراسي:

ويقاس التحصيل الدراسي باستخدام الاختبارات اليومية أو الشهرية أو اختبارات نهاية الفصل. وهي فى العادة اختبارات يضعها المعلم وذلك لقياس نواتج التعلم التي تحققت عند الطلاب، أو لقياس مدى تحقق الأهداف التي خطط لها المعلم وهذه الاختبارات (اختبارات التحصيل) هي الأكثر شيوعاً بين أنواع أو أدوات التقويم، ويهدف المعلم من إجراء هذه الاختبارات إلى التعرف على المهارات والمعلومات التي تحققت عند الطلاب والتعرف على

المهارات أو المعلومات التي لم تتحقق من أجل معالجتها عن طريق إعادة تدريسها للطلاب الذين لم يتقنوا تلك المهارات، كما تهدف هذه الاختبارات إلى تسجيل ورصد درجات الطلاب فى كشوف العلامات وذلك لاتخاذ القرارات بشأن نجاح الطالب وانتقاله إلى صف أعلى أو فشله وبقائه فى صفه.

ولا تقتصر اختبارات التحصيل على الاختبارات التي يضعها المعلم ولكن هناك اختبارات تحصيل مقننة يضعها مختصون أو هيئات رسمية وذلك لتوظيفها فى مجال أوسع.

2/تقويم المنهاج:

إن عملية تقويم المنهاج ضرورية لإجراء التعديل والتطوير وذلك كي يلائم احتياجات الأفراد والمجتمع والتغير السريع فى المعرفة من حيث تراكمها وتطورها.

ويعرّف المنهج الحديث بأنه جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفرها المؤسسة التعليمية لمساعدة الطلاب على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم (عليان ورفاقه، 1999، ص[41]). ويتكون المنهج من العناصر الأساسية الآتية:

الأهداف التربوية العامة والمرحلية والسلوكية.

المحتوى الدراسي ويتضمن الموضوعات الرئيسية والفرعية وكتب الأنشطة.

الأنشطة التعليمية المستخدمة لتطبيق المنهج وتتضمن كذلك طرق وأساليب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة لتحقيق الأهداف التربوية.

التقويم: هو الأنشطة التقويمية الموجودة بالمنهج وذلك لمعرفة مدى تحقق الأهداف عند الطالب أو لمعرفة تقويم تعلم الطالب أثناء التدريس.

يمكن تقويم المنهج بالأدوات الآتية:

الملاحظة: وذلك بملاحظة المنهج أثناء تطبيق المعلمين له.

الاستبيان: وذلك بتوزيع استبيان على المعلمين يتناول جميع عناصر المنهاج ثم تحليل نتائج الاستبيان.

تحليل المنهج: وهو أن يقوم مختصون أو فنيون بتحليل المنهج بما يتضمنه من كتب دراسية وأدلة والتعرف إلى مدى تطابق المحتوى مع الأهداف المرسومة.

من العناصر التي يمكن أن يستفيد منها مقوموا المنهاج ما يأتي:

التسلسل المنطقي للمنهج: من السهل إلى الصعب، من المحسوس إلى المجرد.

التسلسل النفسي للمنهج وملائمته لمستويات نمو الطلاب المختلفة ومراعاته لميول ورغبات الطلاب ومدى تلبيته لحاجات الطلاب ومدى تلبيته لحاجات المجتمع.

أهمية المحتوى.

مراعاة الفروق الفردية للطلاب.

مدى الاستفادة من البيئة كمصدر للخبرات فى المنهج.

مدى شمولية الخبرات التعليمية لجوانب السلوك المعرفية والانفعالية والنفس حركية.

3/ تقويم المعلم:

ويقّوم المعلم من عدة جوانب، ومن أهم المعايير التي يقّوم عليها المعلم:

الإلمام بالمادة العلمية.

طرائق التدريس التي يستخدمها المعلم.

صفات المعلم الشخصية.

قدرة المعلم على إدارة الصف وضبطه.

توظيف الوسائل التعليمية.

قدرته على التعامل مع التلاميذ ومراعاة ميولهم ورغباتهم وحاجاتهم.

قياس النتائج التعليمية التي يحققها المعلم (زيد الهويدي 2004، ص37-42).

خطوات التقويم:

تمر عملية التقويم بخطوات متتابعة منسقة، يكمل بعضها بعضاً، فإذا كان التقويم يستهدف تحديد مدى بلوغ الأهداف بقصد معرفة المشكلات وتشخيص الأوضاع وتحسين العائد، فمن الطبيعي أن يبدأ التقويم بتحديد الأهداف، وتعرف المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها عن طريق استخدام الأساليب المناسبة واتخاذ ما يلزم للتعديل والتحسين, وتتلخص خطوات التقويم فيما يلي:

1. تحديد الأهداف:

تحديد الأهداف هو الخطوة الأولى فى سبيل إصدار أحكام علمية مناسبة على العمل التربوي الذي يراد تقويمه، وينبغي أن يتسم تحقيق الأهداف آنفاً بالدقة والشمول والتوازن وأن تكون الأهداف واضحة ومترجمة ترجمة سلوكية.

2.تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها:

إن الميدان التربوي يتضمن عدداً كبيراً من المجالات التي يمكن تقويمها والعمل الدائم على تحسينها، فهنالك المنهج بمكوناته العديدة، والمعلم وقضاياه، والتلميذ ونواحي عمره المتعددة وغير ذلك من المجالات. كما ينبغي أن تحدد المجالات التي يراد أن يتناولها التقويم والدواعي أو المشكلات التي توجه هذا العمل فى ظل الأهداف المنشودة.

3.الاستعداد للتقويم:

يتضمن الاستعداد مجموعة من العمليات تتناول إعداد الوسائل والامتحانات والمقاييس وغير ذلك مما سوف يتم استخدامه للتقويم وفق المجال الذي يراد تقويمه والمشكلات والإمكانات، كما يتضمن إعداد القوي البشرية المدربة اللازمة للقيام بالتقويم وبخاصة عندما يتطلب ذلك مهارة خاصة، كما فى استخدام بطاقات الملاحظة وقوائم المراجعة والمقابلات الشخصية، ذلك أن إساءة استخدام الوسائل تؤثر تأثيراً سيئاً على نتيجة التقويم.

4.التنفيذ:

يتطلب التنفيذ اتصالاً وثيقاً بالجهات المختصة وتفهماً من الجهات التي سوف يتناولها التقويم بأهداف العملية ومتطلباتها وأهمية التعاون فى الوصول إلى أفضل النتائج.

5.تحليل البيانات واستخلاص النتائج:

إذا ما جمعت البيانات المطلوبة عن الأمور التي يراد تقويمها فإن الخطوة التالية تتطلب رصد البيانات رصداً علمياً يساعد على تحليلها واستخلاص النتائج منها.

6.التعديل وفق نتائج التقويم:

لا تنتهي عملية التقويم بمجرد جمع البيانات وإصدار الأحكام وإنما يكون ذلك تمهيداً لتقويم المقترحات المناسبة للوصول إلى الأهداف المنشودة.

7. تجريب الحلول والمقترحات المقدمة:

ينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة، للتأكد من سلامتها من جهة، ولدراسة مشكلات التطبيق واتخاذ اللازم لعلاجها من جهة أخرى.

وهكذا فإن التقويم يمثل مشروعاً يبدأ بتحديد الأهداف والغايات، والمجالات والمشكلات، ويتطلب الاستعداد للتنفيذ وتجهيز الوسائل والأدوات وينتهي بأحكام تعين على مراجعة الخطط والوسائل والأساليب، واقتراح الحلول والتأكد من سلامتها بالملاحظة والتجريب.

كل ذلك ليؤدي التقويم رسالته فى تحسين العملية التربوية والارتفاع بمستواها وحل مشكلاتها وضبطها والتحكم فيها وفق الأهداف التي يراد تحقيقها.(الدمرداش عبد المجيد سرحان، 1996، ص126-128).

أنواع التقويم:

توجد أنواع عديدة من التقويم تبعاً لأغراضه والهدف منه، ويمكن تصنيف أنواع التقويم إلى الآتي:

1.التقويم المنهجي:

هو التقويم الذي يقوم على الجهود المنظمة للحصول على معلومات صحيحة في مجال التربية والتعليم.

2.التقويم اللامنهجي:

يقوم على الذوق الشخصي والقدرات الفردية في الحكم على البدائل، وهذا النوع من التقويم لا يستخدم عادة في مجال التربية والتعليم.

3.التقويم القبلي:

هو التقويم الذي يهدف إلى تحديد مستوى المتعلم تمهيداً للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات، ويستخدم في هذا النوع من التقويم اختبار المستوى أو امتحان القدرات أو المقابلة الشخصية.

4. التقويم البنائي:

ويسمي أحياناً بالتقويم المستمر وهو يهدف إلى معرفة مدى إتقان المتعلم لما درسه من قبل، وبالتالي إعادة تدريس ما لم يتم إتقانه من قبل الطالب.

5. التقويم التشخيصي:

هو التقويم الذي يهدف إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل الطالب، وهو يرتبط إلى حد ما بالتقويم البنائي.

6. التقويم الختامي:

وهو التقويم الذي يأتي عادة في نهاية تدريس المقرر الدراسي أو المنهج الدراسي على هيئة الامتحانات النهائية.

7. التقويم الداخلي:

يستخدم في داخل المؤسسة التربوية نفسها من قبل العاملين بها.

8. التقويم الخارجي:

هو التقويم الذي يقوم به أشخاص من خارج المؤسسة التربوية التي تخضع للتقويم.(قاسم الصراف، 2002، ص22-24).

وظائف التقويم:

لقد تطّور التقويم بتطور الفلسفة التربوية، وتنوعت أساليبه وتعددت وظائفه بحيث شملت كثيراً من الجوانب النفسية والتربوية لكل مجالات الحياة للفرد ومنها:

أولاً : فى مجال الدراسة والعمل:

للتقويم قوة حافزة وطاغية، وإذا كان التقويم يمثل وسيلة من أجل إصدار الأحكام على الناس والأعمال، فإنه يعد من وجهة نظر الدارسين مفتاح النجاح فى الحياة ولذلك يهتم الطلبة فى كل المؤسسات التربوية بمختلف مراحلها اهتماماً كبيراً بالتقويم.

ثانياً: فى مجال وضوح الأهداف: حيث يساعد التقويم على الآتي:

وضوح الأهداف التي يرجى بلوغها

يعطي نماذج لتطبيق هذه الأهداف حتى يزداد المعلمون والطلاب وعياً بها وعملاً على تحقيقها.

التأكيد على الجوانب العملية أو التطبيقية أو بأسلوب التفكير أو بربط الدراسة بالحياة.

ترسيخ الأهداف وتوجيه المعلمين والطلاب نحو الاهتمام بها.

ثالثاً : فى مجال تطوير المناهج وتحسينها:

ويقوم التقويم بدور فاعل ومؤثر فى تطوير المناهج وتحديثها حتى أصبح التقويم من الأمور الأساسية فى هذا المجال بعد ملاحظة:

التقدم العلمي والتربوي المعاصر.

خصائص العصر.

حاجات الطلاب ومطالب نموهم ومتطلبات حياتهم الاجتماعية.

رابعاً : فى مجال الوظائف الإدارية: يعتبر التقويمضرورياً :

لقبول الطلاب فى المؤسسات التعليمية وتحديد أوضاعهم فيها.

لعمليات الترقية من فصل دراسي لآخر ومن مرحلة لأخرى.

لتوجيه التلاميذ دراسياً ومهنياً .

يعمل التقويم التربوي على ترشيد اتخاذ القرارات التي تتناول النظام التعليمي بأسره سواء من تحديد السلم التعليمي، أو خطة الدراسة ومجالاتها ومستوياتها وضوابطها.

خامساً : فى مجال الارتقاء بمستوى مهنة التعليم:

للتقويم دور فى الارتقاء بمستوى مهنة التعليم :

المهنة تقوم على أساس نظريات علمية تمكن دارسيها من حسن الأداء والتصرف والتجديد والابتكار.

تمتاز المهنة بدستور أخلاقي يحدد أساليب المعاملات ومواصفات الأداء.

التعرف على العناصر غير الصالحة للالتحاق بمهنة التعليم.

يمكن التخلص من العناصر غير الصالحة التي تسئ إلى المهنة وتحط من قدرها.

يرتفع شأن مهنة التعليم وتقوى على المنافسة الشريفة مع المهن الأخرى ويزداد احترام الجماهير لها.

تتم إتاحة الفرصة لتجديد شباب المؤسسات التربوية ومراجعة مناهجها ونظمها وأساليبها (سامي محمد ملحم، مرجع سابق، ص43- 47).

أدوات التقويم:

هناك أدوات متعددة تستخدم فى التقويم التربوي حسب الهدف من التقويم أهمها الآتي:

1. الاختبارات الموضوعية.
2. الاختبارات النفسية.
3. الاختبارات المقالية.
4. الاختبارات العملية.
5. الاختبارات الشفوية.
6. مقاييس التقدير.
7. وسائل التقدير الذاتي.

8. المقابلة.

9. الملاحظة والسجلات القصصية (مجدي عبد الكريم حبيب , 1996 , ص[27]).

2-3 -2 العلاقة بين التدريس والتقويم:

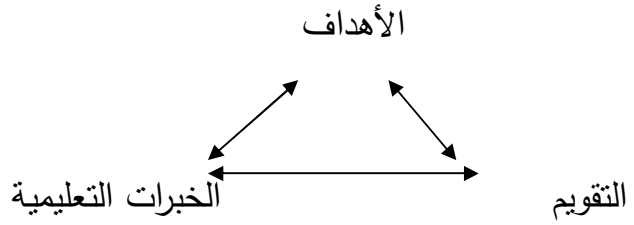
يعمل التقويم على:

الحكم على قيمة الأهداف التعليمية.

الحكم على أساليب وطرائق التدريس التي يستخدمها المعلمون لتحقيق الأهداف المنشودة. وذلك لأنه توجد علاقة وطيدة بين التعليم والتقويم، فالأهداف هي التغيير المطلوب إحداثه عند التلاميذ بينما يشير التعلم إلى التغيرات التي تحدث في سلوك المتعلم، أما التقويم فيشير إلى مدى تحقيق الأهداف وإلى فاعلية التعليم ويبين الشكل.

(2-1) العلاقة بين الأهداف والخبرات التعليمية والتقويم (ايرفن,ج,وليم , 2002 , ص[27]) .

شكل رقم (2-1)



العلاقة بين التعليم والتقويم (زيد الهويدي /2004/ص[27])

2-3 -3 خصائص التقويم الجيد:

التقويم الجيد وثيق الصلة بأهداف تربوية محددة وواضحة، وتتوقف صحة التقويم على حسن ارتباطها بالأهداف التربوية ولهذا يعتبر تحديد وتوضيح ما ينبغي تقويمه نقطة الانطلاق في عملية التقويم، قبل أن تصاغ الأدوات والوسائل التقويمية، وبهذا المعنى يصف التقويم

الحديث بأنه هادف فى حين أن الامتحانات التقليدية تبقى محصورة، ومن **أهم خصائص التقويم الجيد:**

1.يتصف التقويم الجيد بالشمولية: (أي أن يتناول نمو المتعلم الكامل)

لقد تأثر مفهوم التقويم التربوي الجديد بالفلسفة التربوية الحديثة التي نادت بضرورة الاهتمام بنمو المتعلم المتكامل: الجسمي والعقلي والانفعإلى والاجتماعي فأدى ذلك إلى إعادة النظر فى أهداف ووظائف التقويم التي كانت موجودة وإلى ابتكار أساليب جديدة تتلائم مع الأهداف التربوية الحديثة وتقيس بالتالي درجة نمو التلميذ وتقدمه فى مختلف المجالات بما فى ذلك الصحة الجسمية والنفسية والقدرات الفكرية والتحصيل العلمي والاتجاهات والميول والمهارات المختلفة والتكيف الاجتماعي والتعبير الخلاق.

2.التقويم الجيد يتطلب استخدام وسائل متنوعة:

لا توجد وسيلة تقويم واحدة قادرة على تزويدنا بمعلومات دقيقة عن مختلف مراحل نمو التلميذ واستعداداته وقابليته ومختلف جوانب سلوكه المعرفية الانفعالية والنفسي حركية فالوسيلة التي تصلح للكشف عن معلومات التلميذ، قد لا تصلح للكشف عن مدى فهمه أو عن قدرته على التحليل أو التقويم مثلاً، والوسيلة التي تصلح للكشف عن مهارات التلميذ العلمية أو النفس حركية قد لا تصلح للكشف عن اتجاهاته الاجتماعية، وهكذا لابد من استخدام وسائل متنوعة لتقويم جوانب الشخصية المختلفة.

3.التقويم الجيد عملية مستمرة:

إن طبيعة الطالب(قابليته واستعداداته) تتطور باستمرار لهذا فمن الطبيعي أن تكون عملية التقويم مستمرة ومتطورة ومرنة، لقد كان الامتحان التقليدي عملية نهائية يترتب عليها النجاح أو الرسوب تلجأ إليها المؤسسة التعليمية فى شهادة الفصل أو السنة لمجرد وضع درجات للطالب (مع أن وضع الدرجات قد يكون من الأهداف الثانوية التي يحققها التقويم) وهذا يخرجها عن كونها أداة تقويم ويجعل منها عملية ثواب(بالنجاح) أو عقاب(بالرسوب) دون أن

يكون لها أثر ايجابي فى تحسين المناهج الدراسية وإعادة النظر فى طرق التعليم ووسائله وإعداد المعلم.فالتقويم عملية تشخيصية علاجية، تستمر باستمرار عملية التعليم والتعلم، ولهذا اتجه القائمون على التقويم حديثاً لجعله عملية مستمرة تتم فى فترات متقاربة لمساعدة الطالب والمعلم.

4.التقويم الجيد عملية تعاونية:

الاختبار التقليدي عملية من طرف واحد: فالمعلم هو الذي يضع الأسئلة وهو الذي يحكم على النتائج.

أما عملية التقويم الجيد فعملية تعاونية (عمل جماعي) يشترك فيها كل من يؤثر فى العملية التربوية ويتأثر بها: كالمعلم، الموجه التربوي والإدارة المدرسية وواضع الاختبارات ومقننها، والطلاب أنفسهم والآباء.

بالنسبة للطلاب: تعمد المؤسسة التعليمية إلى تدريبهم على تقويم أعمالهم فمثلاً بعد كل نشاط معين يسأل المعلم الطالب عن رأيه فى مستوى نشاطه، كما يحكم زملاؤه فى ذلك، والتقويم فى التعليم المبرمج ذاتي، إذ يعمد الطالب إلى تصحيح إجاباته على الأسئلة المعنوية بنفسه بمقابلتها بالإجابات الصحيحة. وليس معنى هذا أن يعهد للتلاميذ وحدهم بمهمة تقويم أنفسهم، فهناك مواقف لا يمكن الحكم عليها وتترك للمعلم أو غيره، ولكن ذلك لا يمنع من تدريبهم على كيفية التقويم بموضوعية، وتعريفهم على الأهداف المراد تحقيقها، وقيمة تلك الأهداف وذلك حتى يتبينوا بأنفسهم إلى أي مدى نجحوا فى تحقيقها، وما هي نواحي مسئولية تقدم تعلمهم، فيدفعهم هذا الشعور إلى بذل المزيد من الجهد ليتعلموا وينجحوا، كما يعزز ثقتهم بأنفسهم، أما بالنسبة للآباء فمشاركتهم فى تقويم أبنائهم تجعلهم يتفهمون مستوياتهم ومشكلاتهم ويتعرفون على الأسباب المعوقة لتعلمهم، ويتعاونون مع المعلمين لتوفير الظروف المناسبة والشروط اللازمة لتسهيل تعلمهم، وبالمقابل يطلع الآباء والمعلمون على ما يتعرض له الطالب من ظروف فى محيط الأسرة مما قد يؤثر فى سلوكه،

وينتج عنه مشكلات نفسية تعيق تقدمه فى الدراسة ويساعد ذلك المعلمين على فهم طلابهم أكثر وبالتالي على مساعدتهم وتوجيههم بطريقة أفضل.

5.التقويم الجيد يتطلب تدريب القائمين به:

التقويم التربوي عملية معقدة، تتناول قياس وتقدير عوامل معقدة وتستدعي استخدام أنواع مختلفة من الاختبارات والوسائل الأخرى، وتتطلب بالتالي أن يتقن المعلم بعض المهارات وأن يكتسب بعض المفاهيم التي تمكنه من معرفة نقاط الضعف والقوة فى وسائل التقويم المختلفة، ومجالات استخدام كل منها، وما يرافقها من ظروف مختلفة محيطة، كما تمكنه من إعداد اختبارات جيدة تتصف بالثبات والموضوعية والصحة وتعرفه على كيفية تحليل نتائجها والاستفادة منها فى تحسين عملية التعليم والتعلم، ولهذا أصبح من الضروري تدريب القائمين بعملية التقويم تدريباً دقيقاً، كما أصبحت مادة التقويم جزءاً من مناهج إعداد المعلمين، حتى يصبح المعلم على استعداد للقيام بعملية التقويم بشكل فّعال، هذا وقد بدأ "الاختصاص فى القياس والتقويم" يتحول إلى مهنة قائمة بذاتها فى أنحاء كثيرة من العالم المتقدم، ونشأت مؤسسات كثيرة هدفها الاهتمام بشئون التقويم التربوي والنفسي وضع اختبارات متنوعة الأهداف وتقنينها، وقد أصبح من الضروري أن تنشأ مكاتب جيدة للامتحانات مزودة بأجهزة فنية خاصة، تعني بشئون الامتحانات، فتخطط لها، وتعد أسئلتها وتشرف على تنفيذها وتنشئ مصرفاً للأسئلة وتجعل الإعداد للامتحانات عملية مستمرة، وتتعاون مع المعلمين فى تدريس موضوع التقويم التربوي، وفى الإشراف على التطبيقات العملية فيه.

2-3 -4 محاذير عملية التقويم:

ينصح التربويون بتجنب عملية التقويم فى الحالات الآتية:

إذا كان هدفها الفضول والتدخل فى شئون الأخرين أو تصيد أخطائهم أو نقدهم أو ذمهم.

إذا لم تؤدي نتائجها إلى تحسين الوضع وتطويره.

إذا كانت ضيقة المجال ومحدودة تقتصر على جانب واحد من العملية التعليمية بدلاً من تناول العملية التعليمية بقضاياها كافة.

إذا أدت نتائجها إلى الصراع وإثارة المشاكل بدلاً من التعاون والتفاعل بين الأشخاص المقيمين (أفنان نظير مرجع سابق ص36).

المبحث الرابع

التعليم العالي بالسودان

2-4 -1 وزارة التعليم العالي:

أنشئت وزارة التعليم العالي عام 1971م للقيام بمهمة وضع السياسات والخطط والبرامج للتعليم العالي والبحث العلمي والتنسيق بين مؤسساته. وتتكون مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي من الجامعات والمعاهد الحكومية والأهلية والمراكز والمعاهد البحثية التي تنشأ بموجب قوانين وأوامر تأسيس خاصة بها وتتمتع هذه المؤسسات بالاستقلالية العلمية والإدارية والمالية وتشرف عليها مجالسها وأجهزتها الإدارية.

تعود نشأة التعليم العالي بالسودان إلى قيام المعهد العلمي عام 1912 ومدرسة كتشنر الطبية عام 1924 والمدارس العليا فى نهاية الثلاثينات وتعتبر المؤسسات التالية هي أساس التعليم العالي بالسودان:

1- المعهد العلمي بامدرمان: (1912) االذى نشأ على قرار الأزهر الشريف ودار العلوم بمصر ليهتم بالتعليم الديني بالسودان، وقد بدأ القسم العالي فى عام 1920 وبدأت المرحلة الجامعية به عام 1957 بانشاء قسمي الشريعة واللغة العربية وتطور إلى كلية للدراسات الاسلامية عام 1963م ثم إلى جامعة امدرمان الاسلامية عام 1965م.

2-مدرسة كتشنر الطبية: عام 1924 والمدارس العليا للعلوم والزراعة والبيطرة والقانون والهندسة التي أنشئت فى نهاية الثلاثينات من القرن العشرين لتقدم تعليم فوق الثانوي وكانت تتبع للمصالح الحكومية لاعداد الأطر التي تحتاجها فى مجال عملها. دمجت المدارس العليا فى كلية غردون التذكارية عام 1945م وكونت فيما بعد كلية الخرطوم الجامعية الافريقية. وعند الاستقلال عام 1956م أصبحت كلية الخرطوم الجامعية مستقلة علمياً وإدارياً باسم جامعة الخرطوم كأول جامعة وطنية بالبلاد.

3-أنشئت خلال فترة ما قبل الاستقلال معاهد وكليات تؤهل العاملين بالمصالح الحكومية لمدة عامين ارتفعت إلى ثلاثة أعوام أصبحت تقبل خريجي المدارس الثانوية وهي: كلية الصحة (1933) – معهد الأشعة (1936) – كلية خبراء الغابات – معهد البصريات (1954) – معهد شمبات الزراعي (1954).

بدأ التعليم الفني بالسودان بقيام معهد الخرطوم الفني كمدرسة ملحقة بوزارة الأشغال لإعداد المهنين برفع سنين الدراسة من ثلاث إلى أربع سنوات عام 1960م واقتضي تطور الدراسة ربطه بمستويات خارجية معترف بها وأتيح للطلاب الجلوس لامتحان الشهادة الأهلية بمعاهد لانكشير بالمملكة المتحدة. ويعتبر معهد الخرطوم الفني أساس التعليم الفني والتقني بالسودان وتطور إلى ان صار جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا عام 1990م.

أنشئت جامعة القاهرة فرع الخرطوم عام 1955 كثمرة للتعاون الثنائي مع مصر وأتاحت بدراساتها المسائية الفرصة للعاملين بالدولة لمواصلة تعليمهم الجامعي فى كليات الآداب، القانون، التجارة، وعدلت عام 1993م لتصبح جامعة النيلين وتوسعت بإضافة كليات علمية جديدة.

بجانب المعهد الفني نشأت خلال مرحلة الحكم الوطني العديد من المعاهد والكليات التي تتبع للوحدات والمصالح الحكومية للتأهيل على مستوى الدبلوم(2– 3 سنوات) وهي:

الكلية المهنية عام 1960 لإعداد وتدريب الحرفيين فى مختلف المهن (نجارة، سباكة، حدادة، بناء،وغيرها).

معهد الموسيقي والمسرح 1969م لدفع الحركة الفنية بالبلاد.

المعهد العالي للتربية والرياضة لتأهيل معلمي التربية البدنة بالمرحلة الثانوية.

تعتبر فترة السبعينات مرحلة تحول كبرى فى مسار التعليم العالي بالسودان فقد شهدت هذه الفترة صدور القوانين والأجهزة المنظمة للتعليم العالي وكانت أهم أحداث هذه الفترة:

إنشاء مجلس قومي للتعليم العالي ووزارة للتعليم العالي وصدور قانون المجلس القومي للتعليم العالي عام 1972م.

قيام جامعتي الجزيرة وجوبا(1975م) كأول جامعتين تنشآن في الولايات بهدف ربط الدراسة الجامعية بالبيئة وتلبية احتياجات المجتمع.

ضم كل المعاهد والكليات التي كانت تتبع للمصالح والوزارات للتعليم العالي وصدور أوامر تأسيس لها.

قيام بعض المعاهد والكليات الوسيطة بمعاونة من البنك الدولي وهي معهد ابوحراز الزراعي – معهد أبو نعامة الزراعي – كلية الهندسة الميكانيكية عطبرة.

التوسع غير المسبوق فى قيام الجامعات الولائية منذ تفجر ثورة الانقاذ الوطني عام 1989م والتي كانت أهم أنجازاتها:

تعريب الدراسة بالمرحلة الجامعية.

إنشاء الجامعات الجديدة بالولايات (19 جامعة حكومية).

التوسع فى التعليم العالي الأهلي والأجنبي بقيام ثلاث جامعات و 26 كلية ومعهد.

مضاعفة الاستيعاب بمؤسسات التعليم العالي.

ب/ رؤية وزارة التعليم العالي :

النهوض بالمجتمع وتلبية حاجاته والاهتمام بالتنمية الشاملة عبر تأهيل الفرد القادر على الابداع والابتكار والتفاعل مع مجتمعه، واعلاء قيم المجتمع الروحية والانسانية وصولاً إلى تقدم وتطور الامة".

ت/ رسالة وزارة التعليم العالي:

1. تقديم تعليم عالي وفق معايير الجودة والكفاءة وقادر على تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة لسوق العمل.
2. اتاحة فرص التعليم العالي للجميع على أساس الكفاءة والجدارة.
3. إعداد الاطر العلمية والتقنية فى مختلف المجالات والتخصصات.
4. تنمية ونشر العلم والمعرفة عن طريق البحث العلمي وتطوير التقانة المحلية.
5. المحافظة على القيم المجتمعية.

2-4-2 الهدف الاستراتيجى لوزارة التعليم العالي:

تقديم تعليم عالي الجودة وقادر على تزويد المواطنين بالمعرفة والمهارات اللازمة وموائمة برامجه لاحتاجات المجتمع وسوق العمل وعدالة توزيع فرص الالتحاق بالتعليم العالي وجعله متاحا لكل فئات المجتمع.

أ- الأهداف

يلعب التعليم العالي دورا قياديا فى التغيير الاقتصادي والاجتماعي والثقافى من خلال تاثيره على الفرد والمجتمع.

ب- الأهداف وفق الخطة الخمسية(2007-2011)

1. تأكيد هوية الأمة ودعم الوحدة الوطنية.
2. تأصيل المناهج الدراسية لتكون معبرة عن خصائص المجتمع السوداني.
3. تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات والتقانات الضرورية التي تعينهم على المشاركة فى تنمية المجتمع وتحقيق تطلعاتهم.
4. توفير فرص الالتحاق بالتعليم العالي على أساس القدرة والكفاءة مع وضع اعتبار خاص لبعض فئات المجتمع.
5. تنويع انماط التعليم العالي وطرق ووسائل تقديمه لتواكب التعليم مدى الحياة - life long learning) وتساهم فى نشر العلم والمعرفة وسط كل فئات المجتمع.
6. الاستجابة لاحتياجات سوق العمل وخدمة المجتمع وتزويده بالخبرة الضرورية فى مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمحافظة على قيمه.
7. تحسين نوعية التعليم وتجويد مخرجاته وبناء القدرات فى النظام التعليمي لخلق اجيال قادرة على المنافسة.
8. تطوير البحث العلمي التطبيقي ونشر نتائجه ومساهمته فى التنمية الشاملة بالبلاد.
9. تطوير استخدام التقانات الحديثة لدعم العملية التعليمية.
10. بناء القدرات وتطوير الموارد البشرية على المستوى القومي.
11. التعاون الدولي وتمتين الصلات العلمية بين مؤسسات التعليم العالي السودانية ومثيلاتها فى العالم.
12. الوفاء بالتزامات العملية التعليمية وتمويل التعليم العالي باعتباره خدمة عامة وتشجيع القطاع الخاص على المشاركة فى التعليم العالي.
13. رعاية الطلاب والاهتمام بالتكوين الثقافى والنفسي لاستكمال بناء الشخصية المتكاملة للطالب الجامعي.

ت- الأهداف وفق الخطة الربع قرنية (2003-2027)

تأصيل العلوم والتأكيد على مكانة اللغة العربية واللغة الإنجليزية والاهتمام باللغات الأخرى.

إعداد خريجين ذوي مهارات عالية ومواطنين مسئولين قادرين على تلبية متطلبات التوجه التنموي للبلاد وإعادة صياغة المناهج والمقررات الدراسية بما يتسق مع تلك التوجهات وحاجات الدولة الراهنة والمقبلة وتجمع بين المعارف والمهارات ذات المستوى الرفيع وإعطاء اعتبار خاص لمهارات اكتشاف الأعمال وبناء روح المبادرة لدي الطلاب لتيسير إمكانيات تشغيلهم بعد التخرج بحيث لا يظلوا مجرد باحثين عن العمل بل أن يصبحوا عناصر فاعلة فى استحداث فرص العمل.

إعطاء أسبقية للتعليم التقني وتطويره ليبلغ 60% من التعليم العالي .

التوسع فى الاستيعاب بالجامعات بما يمكن من الوصول إلى النسبة العالمية من الشريحة العمرية المتوقع التحاقها بالتعليم العالي.

مشاركة التعليم العالي فى بناء ثقافة السلام ضماناً للعدالة القائمة على أحقية إشباع الحاجات الأساسية للأفراد.

تشجيع التعليم الأهلي والاستمرار فى وضع الضوابط والشروط التى تضمن مستوياته ليحظي بمشاركة واسعة فى نشر التعليم وذلك وفق المتغيرات والمستجدات العالمية والمحلية, مع الأخذ فى الاعتبار الاتفاقيات متعددة الأطراف لمنظمة التجارة العالمية لفتح المجال للاستثمار فى التعليم وتسمح بتحرير حركة راس المال الأمر الذي يؤدي إلى دخول مستثمرين أجانب أفراد أو مؤسسات للإستثمار فى التعليم.

الاستثمار فى مجال الأبحاث بما يحقق الأهداف الاقتصادية والاجتماعية والأخذ بعين الاعتبار الأبحاث فى العلوم الأساسية التي تعد منطلقاً للابتكارات المستقبلية مع ضمان التوازن بينها وبين الأبحاث التطبيقية.

تطوير الجامعات لتصبح مراكز للتميز فى الأبحاث والتطوير وإنشاء الوحدات ذات الطابع الخاص ومراكز الدراسات المستقبلية بها من أجل تقدم المعرفة وتطبيقاتها لتحقيق برامج ومشاريع التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

الاهتمام بانتقاء الباحثين وإعدادهم فى إطار الدراسات العليا الواجب الاهتمام المتزايد بها وتطويرها فى جميع الجامعات.

المساعدة على خدمة المجتمع وتعزيز قيمَّه.

الإسهام فى تطوير وتحسين التعليم بكافة مستوياته لاسيما عن طريق إعداد المعلمين وتطوير المناهج والبحث التربوي.

تفعيل دور الجامعة وإجراء الدراسات والأبحاث لمواكبة المتغيرات المتوقعة فى مجال التعليم العالي.

تكامل التدريس وإجراء البحوث فى الجامعات بما يمكن من نقل المعرفة إلى الطلاب والمجتمع من خلال التعليم الموسع مدى الحياة.

تعزيز التعاون الدولي فى التعليم العالي والبحث العلمي سواء خلال اعتماد سياسات وطنية أو وضع ترتيبات دولية خاصة فيما يتعلق بتيسير عودة العلماء والباحثين ذوي التدريب العالي للبلاد، سواء بصفة دائمة أو مؤقتة من خلال عملية استعادة الكفاءات بوساطة برامج تعاونية دولية من شأنها أن تعزز المؤسسات وتسهل الاستخدام الكامل للقدرات المحلية.

تنويع مصادر تمويل التعليم العالي والبحث العلمي واستمرار التمويل الحكومي الذي سيظل عاملاً أساسياً لتأمين التوازن فى أداء المهام العلمية والاجتماعية.

الاهتمام برعاية الطلاب اجتماعياً بما فى ذلك إعاشتهم وسكنهم.

الاهتمام بالأنشطة الثقافية والفكرية والرياضية للطلاب وتنمية قدراتهم العقلية لإعداد جيل قادر على حمل المسئولية عن فهم ووعي وبإدراك وسعة رؤية لمتطلبات المرحلة القادمة.

مواجهة الأعداد المتزايدة للطلاب الناجحين والذين لا يجدون مواقع فى الجامعات الحالية وذلك من خلال تحرير التعليم الجامعي من القيود الزمانية والمكانية وتخفيض كلفة التعليم العالي مع تقليل الآثار السالبة لثورة التعليم العالي والمتمثلة فى ندرة الأساتذة وضعف المكتبات الجامعية.

2-4-3 المجلس القومي للتعليم العالي:

يتكون المجلس القومي للتعليم العالي والبحث العلمي من ستة وثمانين عضواً ممثل فيه السيد الوزير رئيساً والسادة رؤساء مجالس الجامعات الحكومية، ومديري الجامعات الحكومية، رؤساء مجالس امناء الجامعات الاهلية ومديري الجامعات الاهلية، وثلاثة كليات اهلية وستة وكلاء وزارات ذات الصلة وخمسة اعضاء من ذوي الاهتمام بالتعليم العالي والبحث العلمي والسيد الامين العام لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي عضوا ومقرراً .

يعقد المجلس اجتماعاته بصفة دورية مرتين فى العام على الاكثر. تأتي أهمية وجود المجلس القومي للتعليم العالي والبحث العلمي من حيث التنسيق بين الجامعات والوزارة مع احتفاظ الجامعات باستقلاليتها والتخطيط والاشراف وتحديد العلاقات المؤسسية ووضع الخطط التعليمية وتحديد المناهج التي يتم عن طريقها تنفيذ سياسات التعليم العالي وفى ما تقرره الدولة ممثلة فى رئيسها وأجهزتها، وتسير الجامعات وفق هذه السياسة يعتبر الاسلوب الامثل الذي يمكن الجامعات من النمو المعافى والسليم ويمثل الحل االرشيد لما تواجه ثورة التعليم العالي والبحث العلمي من انتقادات.

كّون المجلس القومي للتعليم العالي والبحث العلمي عشرة لجان علمية استشارية متخصصة فى المجالات الاتية:

- لجنة الدراسات الزراعية والبيطرية والموارد الطبيعية والبيئة.
- لجنة الدراسات الهندسية.
- لجنة الدراسات التربوية.

- لجنة العلوم الطبية.
- لجنة الدراسات الاقتصادية والاجتماعية.
- لجنة العلوم الأساسية.
- لحنة الدراسات القانونية والشريعة.
- لجنة دراسات الحاسوب.
- لجنة الدراسات الانسانية.
- لجنة البحث العلمي.
- وتعين اللجان المجلس فى اجراء الدراسات والبحوث وعقد الندوات والمؤتمرات وورش العمل ودراسة المناهج والبرامج الدراسية وانشاء الكليات بالجامعات الحكومية والاهلية ورفع التوصية للمجلس باجازتها.

اختصاصات المجلس وسلطاته:

يختص المجلس بوضع السياسة العامة وخطط التعليم العالي والبحث العلمي والخطط والبرامج الخاصة بهما، وذلك فى اطار السياسة العامة للدولة والاشراف على تنفيذها:

تحديد دور كل مؤسسة للتعليم العالي والبحث العلمي فى اطار السياسة والخطط والبرامج.

وضع سياسات وشروط ومستويات واعداد القبول والانتساب بمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي.

اعتماد نتيجة القبول لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي.

تحديد الحد الادني للمؤهلات المطلوبة لتعيين الاساتذة والباحثين واجازة الشروط التي يتم بمقتضاها تعيين وترقية ومحاسبة العاملين واصدار اللوائح المنظمة لذلك.

تحديد الشروط والأسس التي يصدق بمقتضاها لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي الاهلية والاجنبية.

تقويم اداء مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي ومراجعة تقاريرها.

أنشئت خلال فترة ما قبل الاستقلال معاهد وكليات تؤهل العاملين بالمصالح الحكومية لمدة عامين ارتفعت إلى ثلاثة أعوام أصبحت تقبل خريجي المدارس الثانوية وهي: كلية الصحة (1933) م – معهد الأشعة (1936) م – كلية خبراء الغابات – معهد البصريات (1954) م– معهد شمبات الزراعي (1954) م.

2-4-4 التعليم التقني:

يتميز التعليم التقني والحرفي من غيره من أنماط التعليم الأخرى لإرتباطه الوثيق مع إحتياجات النشاط الاقتصادي والاجتماعي وإتجاهات التطور التكنولجي والانفجار المعرفى المتسارع فى المعمورة بشكل عام, ولهذا فقد اهتمت كثير من الدول المتقدمة بالتعليم التقني والحرفي والتطوير المستمر لبرامجه ومناهجه وتوفير إحتياجاته, مما مكن من إعداد أُطر تقنية مؤهلة ومدربة, سأهمت فى النهضة التقنية لهذه الدول المتقدمة.

اهتمت حديثاً معظم الدول العربية بالتعليم التقني والحرفي, ولكن ما زالت تعتريه كثير من المشكلات , منها إحتلاله للمرتبة الثانية فى رغبات الطلاب بعد التعليم الاكاديمي إذ ان هنالك عقدة إجتماعية على مستوى معظم أفراد المجتمع بالدول العربية, وهي إحتقار الاعمال اليدوية وكذلك المهن المرتبطة بالعمل الجسماني, ومن المشكلات ايضاً التكاليف الباهظة لتجهيزات المعامل والورش لتنفيذ الجزء العملي لهذا النمط من التعليم, ومن المشكلات كذلك ضعف الربط بين المراحل التعليمية لمؤسسات التعليم التقني والحرفي, مما يجعل كثير من الطلاب يعزفون عن الألتحاق بمؤسسات التعليم التقني والحرفي الفني, وصعوبة الترقي فى الوظائف سواء فى القطاع العام أو الخاص.

2-4-5 مساهمة الكليات التقنية فى تنمية المجتمع:

تهدف الكليات التقنية من خلال التخصصات التي تطرحها, إلى إعداد الاطر التي من شأنها ان تشارك فى عملية تهيئة وإعداد المجتمعات المحلية حتي تستجيب لعمليات التنمية والتحديث فتخصصات مثل تنمية المجتمع والعلوم الادارية ونظم المعلومات تهدف إلى

إعداد أُطر تشارك فى البناء, كما ان تخصصات مثل الكهرباء والميكانيكا وهندسة الطرق والجسور, تقصد إلى إعداد أُطر تشارك فى بناء البنية التحتية, وتخصصات الميكاترونك تهدف إلى إعداد أُطر مواكبة للتطور فى صناعة السيارات, وتخصصات التزيين المعماري تهدف إلى إعداد أُطر فى التراث المعماري والمحافظة عليه.

وتوفر الكليات التقنية برامج واسعة لخدمة المجتمعات المحلية من خلال الفعاليات الانتاجية المتمثلة فى الاستشارات, التعليم المستمر, التصنيع, العيادات الطبية.وقد استطاعت الكليات التقنية فى السودان خلال عمرها القصير أن تحقق تقدماً وتألقاً وفاعلية فى المجتمعات المحلية المنشأة فيها إذ نفذت عدة برامج تنموية منها:

اولاً : فى مجال تعليم الكبار: تسهم الكليات التقنية فى محو الامية وتعليم الكبار من خلال تنظيم الدورات بالتعاون مع الادارات المختصة بهذا الشأن.

ثانياً: فى مجال محو الامية التقنية فى الحاسوب: تنظم الكليات التقنية دورات فى مجال محو امية الحاسب الإلي تستهدف شرائح اجتماعية مختلفة (طلاب المدارس, موظفو الدولة, معلمون).

ثالثاً : دورات التنمية البشرية: تنفذ الكليات التقنية دورات فى التنمية البشرية بعضها تختص بتنمية مهارات مشرفات رياض الاطفال, وبعضها خاص بطلاب المدارس فى العطلات الصيفية وبعضها خاص بالفاقد التربوي والذي سمي بالرصيد التربوي وبعضها يختص بالحزم التقنية للمزارعين وبعضها يتعلق بلإسعافات الأولية.

رابعاً : التدريب المهني والحرفي: تعمل الكليات التقنية على تنفيذ برامج مختصة بالتدريب المهني مساهمة منها فى تزويد المجتمع بالعمال المهرة وتطوير مهاراتهم فى مجالات: (اللحام والتوضيب والمخارط, النجارة, البناء, الدهانات, الحدادة, السيارات, البرادة, الكهرباء, السباكة والتركيبات الصحية).

خامساً : مراكز تنمية المجتمع للمرأة: تهدف هذه المراكز إلى تخفيف حدة الفقر للأسر المتعففة ورفع قدرة المرأة وإكسابها مهارات جديدة. وتعمل هذه المراكز على تمليك وسائل إنتاج للنساء بنظام ملكية الانتفاع ومساعدتهم على تنفيذ مشروعات صغيرة وتستهدف هذه جميع النساء دون النظر إلى السن أو المؤهل العلمي وطبيعة الدراسة مسائية لمدة سبعة أشهر. كما تهتم هذه المراكز بمحو الأمية وتعليم الكبار وتحفيظ القرآن الكريم ويقوم بالتدريس فى هذه المراكز أساتذة يتم تدريبهم بواسطة دائرة كليات المجتمع بهيئة التعليم التقني.

سادساً : الجامعة المفتوحة: أصبحت بعض مواقع الكليات التقنية مراكز لجامعة السودان المفتوحة حيث التحق بها المئات من معلمي مرحلة الاساس والناضجين وغيرهم فأتاحت لهم الفرصة لمواصلة التعليم الجامعي.

دور الكليات التقنية فى تحقيق التنمية الاجتماعية:

يوجد تشابه مابين دور الكليات التقنية والجامعات فى تحقيق التنمية الاجتماعية بيد أنه يختلف دور الكليات التقنية عنه فى بعض النواحي, إذ يظل لهذه الكليات طابع متميز وأهداف خاصة. فنجد ان التعليم التقني يسعى إلى تحقيق تنمية الانسان, وهو ينطلق من حقيقة مؤداها أن تنمية المجتمع مرهونة بتنمية الفرد صانع هذه التنمية. ويقاس نجاح الكليات التقنية فى قدرتها على تأدية وظيفتها فى التنمية الاجتماعية من خلال عملها على إحداث التغيير المرغوب فيه عن طريق فلسفتها ومناهجها.ففلسفة التعليم فى هذه الكليات لا تقف عند إكساب المتعلم المعرفة المتخصصة, والمهارات العلمية والفنية والتقنية لإعداده ليكون منتجاً فى قوة العمل, بل إن لها فى الوقت نفسه هدفاً ريادياً فى تشكيل منظومة الوعي الاجتماعي للطلاب, وتوعية الطلاب بأدوارهم فى تنمية مجتمعهم والمشاركة الفاعلة فى برامج تنميته فى النواحي المختلفة تحقيقاً لمبدأ الكل شركاء فى التنمية.

وفى إطار وظائف الكليات التقنية, فإن هذه الكليات تقدم ضمن برامجها برنامجاً فى الثقافة العامة يقوم على تدريس ثلاثة مساقات علمية كمتطلب كلية هي:

الثقافة الاسلامية واللغة العربية والتنمية فى الوطن العربي, وقد تم التركيز فى هذه المساقات على إكساب الطلاب المعارف النظرية التي ترسخ فى نفوسهم اسس العقيدة الاسلامية والقيم العربية الاصيلة, وتجسد تراث الامة الحضاري إلى جانب تكوين القيم الاجتماعية والثقافية وانماط السلوك السليم, والاتجاهات الصحيحة اللازمة لمساعدتهم على التكيف مع متطلبات الحياة الحديثة المتغيرة.

وقد ادرك القائمون على أمر هذه الكليات أهمية الدور الذي تؤديه هذه الكليات فى تكوين المواطنة, وتعزيز الشعور بالأنتماء للوطن لدي الطلاب, وتحويل ولائهم وإنتمائهم من إنتماء قبلي حزبي إلى انتما وطني قومي وتعميق الوعي والادراك بتغليب المصلحة الوطنية على المصلحة الشخصية.

وتهدف الكليات التقنية فى إطار وظيفتها الاجتماعية إلى العمل على إكساب الطلبة الاتجاهات والقيم السليمة التي تحفزهم على الاندماج فى العمل والمشاركة فيه والاستمتاع به والتكيف معه, كأحترام العمل وتقدير العمل الجماعي, والاخلاص وتحمل المسؤلية.وذلك عن طريق ترسيخ علاقة الكليات بالمجتمع المحلي وتحقيق اهدافه وتطلعاته التنموية, وذلك عن طرق ممارسة الطلاب للتدريب الميداني الذي يسهم فى بناء شخصيتهم العلمية على اساس فهم علمي وواقعي لمشكلات مجتمعهم, وإيجاد الحلول والبدائل الفعالة لتطوير مجتمعهم بدلاً عن اللجؤ إلى الحلول الجاهزه التي صنعتها المجتمعات الصناعية. وهذا فى حد ذاته هو الضمان الوحيد لنجاح الكليات التقنية, واداء دورها فى إعداد الإنسان القادر المنتج كما ان التدريب الميداني يتيح للطالب الحصول على فرصة عمل فى المكان أو المؤسسة التي يتدرب فيها, فيسهم ذلك فى حل توظيف خريجي الكليات التقنية. وذلك لأن من أهم ما تؤكد عليه الاتفاقات الدولية السابقة هو:

مساعدة طالبي العمل فى الحصول على فرصة العمل والتدريب وإعادة التدريب.

تسهيل التحرك الوظيفى أو الاقليمي.

تشجيع إستخدام فئات معينة من طالبي الوظائف مثل المعاقين أو الشباب.

توفير الإرشاد والتدريب المهني للشباب والكبار بما يلائم إحتياجات سوق العمل.

توفير الدعم للدخل فى حالة التعطل عن العمل.

وحتي يمكن الوصول إلى الاستخدام الكامل يتحتم إنتقاء السياسات الاقتصادية الكلية والقطاعية والمؤسسية وسياسة الموارد البشرية وسوق العمل والسياسات الاجتماعية هذا فضلاً عن إيجاد مناخ مناسب للتنمية الاقتصادية وخلق فرص العمل على المستوى المحلي والعربي والعالمي على نحو يوفر المرونة فى سوق العمل وُيحسن من كفاءة إستخدام الموارد البشرية, ولسياسات سوق العمل دور مهم فى تحسين سير اسواق العمل وزيادة فرص الاستخدام بالنسبة لجميع العاملين وبوجه خاص بالنسبة للفئات الاكثر ضعفاً .

وقد أقر مؤتمر العمل العربي الإستراتيجية العربية لتنمية القوي العاملة والتشغيل فى دورته الثلاثين عام 2003م كبديل متطور عن إستراتيجيتين سبق له ان أقرهما. الأولى بعنوان (إستراتيجية تنمية القوي العاملة العربية) وقد أُقرت عام 1985م, والثانية بعنوان (الاستراتيجية العربية للتشغيل) وقد أُقرت عام 1993م. حيث من الطبيعي أن ترتبط تنمية القوي العاملة بالتشغيل وقد راعت هذه الإستراتيجية سرعة التغير فى ُمعطيات أسواق العمل العربية ومجالات تنمية القوي العاملة العربية وتشغيلها.(مجلة التعليم التقني– 2009م - ص64).

2-4-6 فرص التعليم العالي المتاحة لخريجي المعاهد الحرفية:

اولاً : تجربة هيئة التعليم التقني:

تم تكوين هيئة التعليم التقني بالقرار الوزاري رقم (3) لعام 2003م وتضمن هذا القرار اختصاصات مجلس التعليم التقني الذي يرأسة وزير التعليم العالي والبحث العلمي كما تضمن القرار مهام واختصاصات رئيس الهيئة, وتكوين المجلس العلمي للتعليم التقني,

باعتباره الجهه الفنية والادارية المسؤلة مباشرة عن متابعة وتنفيذ خطط وسياسات التعليم التقني بالسودان. كما تناول القرار مؤسسات الهيئة, وهي الدوائر التي تنظم وتشرف على عمل الهيئة.

وتضم الهيئة تسعة عشر كلية تقنية موزعة على شتي ولايات السودان تعمل على اعداد الأطر التقنية المؤهلة علمياً وعملياً واعداد عمالة ماهرة فى شتي المجالات والاهتمام بالتخصصات التقنية النادرة وتنمية وترقية المجتمع.

وتمنح جميع كليات الهيئة درجة الدبلوم التقني ثلاثة سنوات وفق نظام الفصول الدراسية والساعات المعتمدة.(صلاح الدين الخليفة احمد – 2009 – ص[2])

وبناء على تكليف السيد/ وزير التعليم العالي والبحث العلمي لهيئة التعليم التقني باعداد تقرير عن الدبلوم المهني لطلاب الشهادة الحرفية بغرض استيعابهم فى الدبلوم التقني.

اصدر السيد/ رئيس هيئة التعليم التقني قرار اداري رقم(2) بتاريخ 2004/3/9م بتكوين لجنة لاعداد تقرير عن هذا البرنامج متضمناً اللائحة الاكاديمية وذلك لاجازته من الهيئة ولجنة القبول وتقويم وتوثيق الشهادات بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي. واوصت اللجنة ان يكون البرنامج الدراسي من المواد المؤهلة للمنافسة للقبول فى الدبلوم التقني وهي (اللغة العربية – اللغة الانجليزية – الفيزياء – الكيمياء – الرياضيات. اضافة إلى اثنين على الاقل من المواد التالية العلوم الهندسية – الرسم الهندسي – علوم الحاسوب – الصحة المهنية وسلامة العمل – التصميم الاساسي).

وبناء على توصيات اللجنة اصدر السيد/ رئيس هيئة التعليم التقني قراراً بانشاء المجلس الاكاديمي للبرنامج التأهيلي وتعميمه على جميع الكليات التقنية التابعة لهيئة التعليم التقني وكلية التكنولوجيا بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا على نظام الامتحانات الموحدة على مستوى السودان.(صلاح الدين الخليفة احمد – 2009 – ص[81]).

ووفقاً لما جاء فى أمر تأسيس الكليات التقنية لسنة 2003م , فإن الكلية التقنية تقصد لتحقيق الاتى:

1. اعداد اطرتقنية مؤهلة علمياً وعملياً .
2. الاهتمام بالتخصصات التقنية النادرة.
3. تنمية وترقية المجتمع المحلي.
4. إعداد عمالة ماهرة فى شتي المجالات.
5. إنشاء برامج للتعليم المستمر ورفع قدرة المواطنين التقنية والمعرفية.

وتشمل الكليات التقنية على المجالات التالية:

1. تقنية الهندسة الميكانيكية.
2. تقنية الهندسة الكهربائية.
3. تقنية الهندسة المدنية.
4. تقنية الحاسوب.
5. التقنية الاجتماعية.
6. نظم المعلومات المحاسبية والمصرفية.
7. تقنية هندسة الميكاترونكس.
8. تقنية الاطراف الصناعية.
9. تقنية الانتاج النباتي.
10. تقنية الانتاج الحيواني.
11. التقنية الطبية.

وقد استطاعت الكليات التقنية إثبات وجودها المجتمعي من خلال تخريج عدد مقدر من الاطر التقنية. كما أن بعض هذه الكليات قطعت شوطاً كبيراً فى مجال تنمية وترقية المجتمع المحلي, اذ نفذت برامج تتعلق بمحو امية الحاسوب, وتكوين الجمعيات الخدمية,

وتفجير الطاقات الشبابية, وتنظيم الدورات التدريبية فى شتي التخصصات التقنية.(صلاح الدين الخليفة احمد – 2009 – ص[6]).

ثانياً: تجربة جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا:

تعتبر جامعة السودان للعلوم التكنولوجيا المؤسسة التعليمية الرائدة فى السودان التي تضطلع بأعباء التعليم التقني فى العديد من كلياتها, وذلك منذ نشأتها كمعهد فني فى العام 1950م, لذلك فإن تجربة جامعة السودان ممثلة فى تجربة كلية التكنولوجيا, يمكن اعتبارها التجربة الرائدة فى تجسير مراحل التعليم التقني والذي من مخرجاته:

أ. العمال المهرة: ويتخرجون من مراكز التدريب المهني والحرفي.

ب. التقنيون أو الفنيون: يدرسون لمدة سنتين أو ثلاثة سنوات بعد الشهادة الثانوية ويتخرجون بالدبلوم التقني.

ج. المهندسون التقنيون: وتخرجهم كليات الهندسة بعد حصولهم على دبلوم ثلاثة سنوات بعد المرحلة الثانوية.

هنالك فرصة لحامل الدبلوم نظام سنتين, للتجسير لدبلوم الثلاثة سنوات بعد دراسة سنتين (2 + 2), وذلك وفق لائحة التجسير التي أجازها المجلس القومي للتعليم العالي.

هنالك أيضاً فرصة لحامل الدبلوم نظام ثلاثة سنوات للتجسير إلى بكالوريوس العلوم فى الهندسة, وبعد دراسة ثلاثة سنولت (3 + 3) وذلك وفق لائحة التجسير المشارإليهسابقاً .(مجلة التعليم التقني –2009م - ص21)

بدات تجربة جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا فى استيعاب خريجي مراكز التدريب المهني والتلمذة الصناعية فى العام 1992م فى قسم هندسة النسيج لدراسة الدبلوم نظام سنتين فى تخصصات(الغزل, النسيج, ضبط الجودة) وفى عام 1995م اجيز البرنامج التأهيلي لخريجي التدريب المهني (التلمذة الصناعية) من قبل مجلس الاساتذة لدراسة مواد (اللغة العربية, اللغة الانجليزية, الفيزياء, الكيمياء, الرياضيات) يكافئ هذا المنهج فى محتواه مايؤهل نظيره

طالب الثانوي الاكاديمي المساق العلمي فى القبول للدبلوم الفني نظام سنتين فى الدراسات الهندسية وخصصت لهم 25% من مقاعد الطلاب المقبولين فى تخصصات الهندسة المختلفة ثم تمت لاحقاً الموافقة لخريجي المعاهد الحرفية للالتحاق بالبرنامج التأهيلي.

طبيعة دراسة طلاب المعاهد الحرفية تكسبهم مهارات فى حرف وتخصصات مهنية دقيقة كأطر وسيطة تؤهلهم لممارسة العمل الصناعي والفني والتنموي. ودراسة الدبلوم الفني تزيد من مقدرتهم على الاستيعاب واتقانهم للمهنة المعنوية. وعليه فان قيام البرنامج التأهيلي تم عن بعد نظر يؤكد اسهام الجامعة وتفاعلها مع المجتمع بتوفير فرص الدراسة والتأهيل والتدريب. كما يعد هذا تواصلاً للاجيال بتوفير فرص التدريب بالداخل للمدربين العاملين بالمعاهد الحرفية بدلاً عن السفر للخارج ومن المعلوم ان مثل هذه البرا مج تفتح الطريق امام الطلاب للتعليم الجامعي لتحسين مستوأهم الفني اسوة بتجارب كثير من الدول مثل بريطانيا التي تمكنهم من التعليم فى المسار التقني الحرفي حتي المستوى الجامعي. ومن الملاحظ ان عدد الطلاب المقبولين لهذا البرنامج فى تزايد مستمر. وتعتبر تجربة البرنامج التأهيلي لطلاب التعليم الحرفي تجربة فريدة وناجحة لحد بعيد رغم ضعف نسبة النجاح التي يمكن تجاوزها بتقويم التجربة وتنقيح البرامج الدراسية التدريبية.

اهداف البرنامج التأهيلي:

يهدف البرنامج التأهيلي لتزويد الدارسين بالمادة العلمية الأساسية ذات الصلة بمهنتهم وتأهيل الدارسين من حملة الشهادة السودانية الثانوية ببرنامج الدبلوم الفني وفتح آفاق اوسع من التأهيل لطلاب التعليم الحرفي.

وعلى الرغم من ان عدد الطلاب المقبولين بالبرنامج التأهيلي فى العام (1995 – 1996) م كان (481) طالباً وظل فى تزايد مستمر حتي بلغ فى العام(2000 – 2001) م (1362) طالباً الا ان نسبة النجاح كانت اقصاها 27,7% فى حين بلغت نسبة الفصل

للرسوب اعلاها فى العام (2000 – 2001) م وهي 66,4% وادناها فى العام (1995 – 1996) م حيث كانت 27,2%.(عبدالرحمن الزبير, 2002 , ص[2]).

جدول رقم (2-2)

يوضح احصائية البرنامج التأهيلي للأعوام(2007- 2014) م

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

عدد الطلاب فى العام الدراسي	العدد
2007 - 2008	1654
2008 - 2009	1788
2009 - 2010	1534
2010 - 2011	1225
2011 - 2012	1660
2012 - 2013	1660
2013 - 2014	1774

مبررات استمرار البرنامج التأهيلي:

على الرغم من التدني الواضح فى المستوى الاكاديمي لطلاب البرنامج التأهيلي الا ان هنالك بعض المبررات التي تجعل استمرار هذا البرنامج ضرورياً وهي:

قرار هيئة االتعليم التقني بقبول خريجي التدريب المهني والتلمذة الصناعية والتعليم الحرفي فى دبلوم الهندسة نظام الثلاثة سنوات وبنسبة 5% من المقاعد المخصصة.

تكوين المجلس الاكاديمي للبرنامج التأهيلي بهيئة التعليم التقني وتعميم البرنامج على جميع الكليات التقنية على مستوى السودان بنظام الامتحان الموحد.

ان عدد الطلاب الناجحين فى البرنامج التأهيلي والمقبولين بالدبلوم التقني لاتؤثر على اهداف التعليم الحرفي فى توفير العمال المهرة.

التزايد المستمر فى اعداد الطلاب المقبولين بالبرنامج التأهيلي يدل على رغبة خريجي التعليم الحرفي لمواصلة تعليمهم الجامعي.

يتيح البرنامج التأهيلي فرصة لتدريب المدربين والعاملين فى مجال التعليم الحرفي بدلاً من السفر للخارج.

وجود البرنامج التأهيلي يساعد على تحسين مستوى الطلاب المتقدمين للدراسة بالمعاهد الحرفية.(عبدالرحمن الزبير 2002 – ص[7]) ملحق رقم (9) يوضح طلاب البرنامج التأهيلي المسجلين والخريجين بكلية التكنولوجيا في الأعوام من 2006-2010م.

ثالثاً: تجربة كلية الجريف شرق التقنية:

هي كلية تقنية متميزة تهدف للارتقاء بالتخصصات التكنلوجية بصفة خاصة لاعداد تقنيين مؤهلين علمياً وعملياً بمستوى دراسي متقدم يواكب حركة التطور العلمي والتكنلوجي.

والجدول رقم (3) يوضح إحصائيات طلاب كلية الجريف شرق التقنية اللذين جلسوا لامتحان التأهيلي للأعوام (2007-2013م).

جدول رقم (3)

جدول يوضح إحصائيات طلاب كلية الجريف شرق التقنية

اللذين جلسوا لامتحان التأهيلي للأعوام 2007-2013م

العام الدراسي	العدد
2007 - 2008	397
2008 - 2009	460
2009 - 2010	471
2010 - 2011	483
2011 - 2012	359
2012 - 2013	256

أ/ الأهداف:

تهدف إلى أعداد كوادر تقنية فى التخصصات المختلفة مؤهلة ومدربة تسأهم فى التنمية والتطوير.

تلبية حاجات المجتمع والنهوض به والمساهمة فى نشر الوعي التقني.

اعداد عمالة ماهرة فى شتي مجالات التدريب المهني.

تصميم وتنفيذ برامج التعليم المستمر ورفع قدرة المواطنين التقنية والمعرفية.

ب/ اقسام الكلية:

1. قسم تقنية هندسة المكاترونكس:

يهدف التخصص إلى اعداد أطر تقنية قادرة على المزج بين البناء المعرفى فى الأدوات المستخدمة الميكانيكا والالكترونيات والسيطرة عليها بواسطة الحاسوب واستخدام هذه الأدوات بمهارة, ويتمتع الخريج بمهارات وخصائص تجعله يستطيع العمل فى مجالات واسعة فى الصناعات المتقدمة. وبذلك فإن التقنيين المتخرجين يساهمون مساهمة فعالة فى التنمية من خلال عملهم فى انظمة الحركة وهندسة الانتاج والفحوصات الهندسية والصيانة وتشغيل المكائن عالية التكنولوجيا.

2. قسم تقنية هندسة الالكترونات:

يهدف التخصص إلى اعداد أطر تقنية قادرة على صيانة وتشغيل الاجهزة الالكترونية ويتمتع الخريج بخصائص ومهارات تجعله قادر على العمل فى مختلف الحقول التي تحتوي على الاجهزة والمعدات والدوائر الالكترونية وبذلك فإن التقنيين المتخرجين يسأهمون مساهمة فعالة فى التنمية من خلال عملهم.

3. قسم تقنية الهندسة المدنية / التشييد:

يهدف التخصص إلى اعداد أطر تقنية ذات مهارة عالية للعمل بمواقع العمل والادارات الهندسية ويمتلك التقني معرفة متنوعة فى مجالات العمل فى الانشطة المدنية والمعمارية وادارة مواقع التشييد والرسم المدعم بالحاسوب.

4. قسم تقنية هندسة التزيين المعماري:

يهدف التخصص إلى اعداد أطر تقنية للقيام بأعمال التزيين المعماري وتشمل الديكور الداخلي والخارجي والرسم على الزجاج والمرايا ويكون التقني قادر على فهم عمل التقنيات المعمارية بالنسبة للبناية العامة وله القابلية الفنية والحسية فى التعامل مع أسس وعناصر التصميم وتوظيفها فى اعمال التزيين المعماري.

5. قسم تقنية الاطراف الصناعية والاجهزة التعويضية:

(بالتعاون مع الهيئة القومية للآطراف الصناعية واللجنة الدولية للصليب الاحمر) يهدف التخصص إلى اعداد أطر تقنية قادرة على القيام بتصنيع الاطراف الصناعية التعويضية والمساعدة إضافة إلى التشخيص الذي يسبق التصنيع وبذلك يكون الخريج ملماً بالمهارات التشخيصية والتقنية.(وزارة التعليم العالي – هيئة التعليم التقني – كلية الجريف شرق التقنية – ص[23]).

الدراسات السابقة

تمهيد :

هذا الدراسة تهدف إلى تقويم البرامج التدريبية لطلاب التعليم الحرفي وأثره على أداء طلاب الكليات التقنية بالسودان. تحت معايير تصنيف (بلوم) للاهداف التربوية. عليه حرص الباحث على عرض بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث وتركيزاً على مشكلة البحث وادواته والعينة التي اختيرت بها ومدى ما يمكن ان يفيد الباحث فى دراسة نتائج البحث وتوصياته.

الدراسات المباشرة :

1/ عبدالمجيد عبدالرحيم الحاج :

بعنوان (التعليم الفني والمهني والتقني واثره على التنمية فى السودان)- دراسة ماجستير - كلية التربية جامعة افريقيا العالمية - 2002م

اهداف الدراسة:

أ. التعرف على واقع التعليم المهني والفني والتقني وتحديد المشاكل التي تواجهه.

ب. توضيح أهمية هذا النوع من التعليم للمجتمع وتغيير الاتجاه السلبي نحوه.

ج. توجيه انظار المسؤوليين نحو إيجابيات وسلبيات الممارسات التي يعكسها واقع هذا التعليم.

استخدم الباحث المنهج الوصفى التحليلي والمنهج التاريخي وذلك بدراسة عناصر الواقع فى التعليم المهني ودراسة نشأته وتطوره.

أهم النتائج:

أ. التعليم المهني والفني والتقني يعد من ضروريات التنمية الشاملة ولكن عدم الاقبال عليه يرجع لنظرة المجتمع الدونية له وللسياسات التعليمية المتغيرة.

ب. يستوعب التعليم المهني والتقني الطلاب الحاصلين على درجات ضعيفة .

ج. لا يوجد العدد الكافى من المعلمين المؤهلين.

2/ دراسة محمد عبدالله خيرالله آدم :

بعنوان (التعليم الفني والتقني واثره على التنمية الاجتماعية والاقتصادية فى ضوء الاستراتيجية القومية الشاملة) – رسالة ماجستير – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا2004م. وأهداف الدراسة هي :

أ. الكشف عن دور التعليم الفني والتقني فى التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

ب. تحديد المشكلات التي واجهت التعليم الفني والتقني وجهود الدولة للنهوض به.

اتبع الباحث المنهج الوصفى التحليلي.وتحصل علي النتائج التالية

أ. ضرورة انشاء مراكز لتدريب المعلمين الفنيين والتقنيين للارتقاء بالتعليم الفني والتقني.

ب. توجد اتجاهات إيجابية لتطوير التعليم الفني والتقني فى السودان.

ج. يسهم التعليم الفني والتقني فى التنمية الاجتماعية والاقتصادية فى السودان.

د. ابرز مشكلات التعليم الفني والتقني تتمثل فى الجوانب الادارية والمالية.

3/ دراسة محمد عبدالله خيرالله آدم

بعنوان (تطوير التعليم الصناعي والحرفي والمشكلات التي اعترضت مسيرته فى جمهورية السودان) – رسالة دكتوراة – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا 2009م.

هدفت الدراسة للأتي:

أ. التعرف على نشأة وتطور التعليم الصناعي والحرفي .

ب. محاولة معرفة مدى تحقق اهداف التعليم الصناعي والحرفي .

ج. استعراض المشكلات المنهجية ومعرفة مدى ملائمة الأهداف والوسائل والطرق للاهداف العامة وعلاقة الأهداف بمحتوى المنهج.

د. التعرف على الجهود التي بذلتها الادارات للنهوض بالتعليم الصناعي والحرفي.

اتبع الباحث المنهج الوصفى التحليلي واستخدم الاستبانة والمقابلة فى جمع المعلومات.

من أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة

أ. العائد المادي الضعيف لخريجي التعليم الفني بالمقارنة مع رصائفهم من خريجي التعليم الاكاديمي يقلل من اقبال الطلاب على هذا النوع من التعليم.

ب. الكلفة العالية من معدات وتقنيات التعليم الفني لا تشجع الجهات الرسمية للتوسع فى مجالاته.

ج. نظرة المجتمع السوداني واحتقاره للعمل اليدوي على انه تعليم من الدرجة الثانية واعطاء الأفضلية للاعمال غير اليدوية.

د. النظرة الدونية للتعليم الفني ما زالت قائمة والعائد المادي ما زال ضعيفاً .

4/ دراسة خالد حسب الله فضل المولي :

بعنوان(تحليل وتقويم امتحانات مادة الرسم الفني لشهادة التعليم الحرفي للاعوام 2007م – 2008م – 2009م – 2010م) - دراسة ماجستير - مقمة لجامعة الدول العربية معهد اللغة العربية – 2011م.

هدفت الدراسة الي وتقويم امتحانات مادة الرسم الفني لشهادة التعليم الحرفي للاعوام 2007م – 2008م – 2009م – 2010م . وذلك من خلال التحليل والتصنيف بناء علي معيار بلوم عبر :

أ. التعرف علي مدى التزام هذه الامتحانات بخطوات تصميم الاختبار الجيد .

ب. تحديد مدى مطابقة امتحانات الرسم الفني للوزن النسبي للموضوعات المقررة في الرسم الفني .

ج. مدى مراعات امتحان الرسم الفني للفروق الفردية .

منهج الدراسة : المنهج الوصفي .

أهم النتائج :

أ. امتحانات الشهادة الحرفية في مادة الرسم الفني قيد الدراسة تراعي الاهداف التربوية .

ب. أسئلة امتحانات الشهادة الحرفية في مادة الرسم الفني تواكب ضوابط الامتحان الجيد .

ج. أسئلة امتحانات الشهادة الحرفية في مادة الرسم الفني لا تراعي الفروق الفردية .

د. يوجد فرق في النسب المئوية بين الوزن النسبي لموضوعات الاسئلة مقارنة بوزنها النسبي في المقرر الدراسي .

5/ دراسة راشد أحمد الزين

بعنوان (التقويم المستمر لمعلمي الحاسوب وعلاقته بالتحصيل الدراسي بالمعاهد الحرفية) - دراسة ماجستير - مقمة لجامعة الدول العربية معهد اللغة العربية – 2011م.

هدف الدراسة:

التعرف علي التقويم المستمر لمعلمي الحاسوب ومعرفة مدئ دوره في التحصيل الدراسي من خلال وجهة نظر معلمي الحاسوب بالمعاهد الحرفية.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأدوات لجمع البيانات أما الطرق الإحصائية التي استخدمتها الباحثة للتحليل فكانت النسب المئوية لمصادر الاستبانة.

أهم النتائج:

1/ التقويم المستمريقدم العون لمعلمي الحاسوب.

2/ يساهم في اتخاذ القرارات التربوية المهمة .

3/يساعد في تشخيص صعوبات التعلم في المادة .

أهم التوصيات :

أ. اعادة النظر في وضع الخطط للمناهج التربوية .

ب. تدريب المعلمين علي اساليب التقويم المختلفة .

ج. ان يتم التقويم لكل جوانب التعليم .

6/ دراسة خالد حسب الله فضل المولي

بعنوان (التعليم الفني والتقني – الواقع والطموح) – دراسة تقويمية مقدمة للأتحاد المهني للمعلمين – ولاية الخرطوم ألأمانة العامة – مسابقة البحوث التربوية – 2013م

هدفت هذه الدراسة للتعرف علي : واقع التعليم الفني والتقني بالسودان , ومعرفة الدور الذي يؤديه في المجتمع وذلك من خلال وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم الفني والتقني بولاية الخرطوم .

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي , واستخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات واستخدم الاحصاءات الوصفية والتحليلية لتفسير استجابات عينة الدراسة لعبارات الاستبانة وتحقيق

الفروض وتمثلة في النسبة المؤية ثم تقويم الوضع الحالي وطرح حلول ومقترحات لتحسين اداء المعلمين . ومجتمع هذه الدراسة هو معلمي ومعلمات التعليم الفني والتقني بولاية الخرطوم . واخذ الباحث عينة قصدية من معلمي ومعلمات التعليم الفني والتقني بولاية الخرطوم . ولقد توصل الدراسة لمجموعة من النتائج اهمها :

أ. تراعي اختبارات مناهج التعليم الفني والتقني معياري الصدق والثبات بدرجة جيدة. اختبارات التعليم الفني والتقني لا تتسم بالشمول لقياس جميع المستويات المعرفية وفق تصنيف بلوم .

ب. طرق وأساليب التدريس المستخدمة في التعليم الفني والتقني لا تلائم محتوي المواد لعدم توفر التنوع والمتابعة .

ج. التقويم المستخدم لمعرفة أداء الطلاب في التعليم الفني والتقني بحاجة إلي تقويم مستمر.

واوصت الدراسة بضرورة إقامة دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات التعليم الفني والتقني في مادة القياس والتقويم التربوي . ومراعاة مناسبة المحتوي للمستوي العقلي للطلاب والالتزام بشروط المطلوبات السابقة للمادة . كما اوصت بعدم التركيز على الأهداف المعرفية الدنيا عند بناء الاختبارات .

7- دراسة احمد يونس فكري:

بعنوان (دور التعليم الصناعي فى تلبية احتياجات التنمية فى اليمن بالمقارنة مع جمهورية مصر العربية) - مقدمة لنيل درجة الماجستير, جامعة القاهرة- 1982م

هدفت الدراسة لمعرفة دور التعليم الصناعي فى اليمن مقارنة مع دوره فى مصر مع بيان أهمية التعليم الثانوي الصناعي فى التنمية وبيان وسائل معالجة العجز الشديد فى معلمي التعليم الصناعي وتحليل واقع التعليم الصناعي فى اليمن.

استخدم الباحث المنهج الوصفى للوصول إلى نتائج الدراسة وهي:

أ. اعتبار التعليم الصناعي عاملاً مهماً فى التطوير والتقدم الاقتصادي والاجتماعي.

ب. عدم وضوح اهداف التعليم الصناعي.

ج. عدم استقرار السياسة التعليمية للتعليم الصناعي فى اليمن.

د. لايرتبط التعليم الصناعي بخطط التنمية.

8/ دراسة فائز سالم الخزاع :

بعنوان (اتجاهات تطوير التعليم الفني فى السعودية) - مقدمة لنيل درجة الدكتوراة لجامعة عين شمس اختصرت الدراسة على نشأة وتطور التعليم الفني فى السعودية خلال الفترة من (1947 - 1990) م كما اختصرت الدراسة على المنطقة الوسطي والشرقية والمنطقة الجنوبية والغربية واستبعدت المنطقة الشمالية لعدم وجود معاهد صناعية 1990م.

أهم النتائج التي توصلت إليهاالدراسة :

أ. ضرورة تطوير برامج واهداف التعليم الفني السعودي بصورة مستمرة وشاملة.

ب. التأكيد على أهمية تهيئة المجتمع السعودي للعمل الصناعي نفسياً واجتماعياً .

ج. ضرورة ان يكون هنالك توجيه وارشاد عام لطلاب المرحلة المتوسطة وتعريفهم بأهمية التعليم الفني.

9/ دراسة عمر محمد عمر بدران :

بعنوان (اتجاهات طلاب الصف العاشر الاساس تجاه التعليم المهني فى المدارس الحكومية بالاردن) - مقدمة لنيل درجة الماجستير فى التربية , مقدمة لجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا - 2002م

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو التعليم المهني والعوالم العلمية والاجتماعية والاقتصادية والشخصية التي تؤدي إلى تكوين الاتجاهات.

قام الباحث بتحليل بيانات الدراسة باستخدام معامل الارتباط لبيرسون واختبارات الدلالة وتوصل إلى نتائج أهمها:

أ. العوامل الشخصية هي اكثر العوامل المؤثر فى اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني.

ب. تدني اتجاهات الطلاب نحو الالتحاق بالتعليم الفني.

ج. المجال الاجتماعي هو اقل المجالات تأثيراًنحو التعليم المهني.

10/ دراسة هيرمان: (Harman)

بعنوان (العوامل المؤثرة فى تطوير التعليم الحرفي والفني فى مدارس مقاطعة جوان فى ولاية كلفورنيا) - مقدمة لنيل درجة الدكتوراة, بجامعة لوس انجلوس- 1986م.

هدفت الدراسة لمعرفة لماذا قررت مدارس مقاطعة سان جون المتحدة فى كلفورنيا ان تعطي برامج تربوية حرفية. ومعرفة تأثير العملية التربوية الحرفية فى تطوير برامج التعليم الفني فى مدارس المقاطعة.

توصلت الدراسة إلى :

أ. المساعدات وعملية التشجيع من المسؤلين من التعليم الصناعي فى المقاطعة ساعد على قيام برامج التربية الفنية والحرفية.

ب. البيئة الاجتماعية المحلية بمدارس المقاطعة تحبز فكرة وجود برامج تربوية حرفية.

ج. امكانية الاستفادة من مجلس التعليم الصناعي فى الولاية فى اعداد وتنظيم التعليم الحرفي والتخطيط له.

11/ دراسة جروفر (Grouvor)

بعنوان (حالة التربية الصناعية فى المدارس الثانوية لولاية هاواي) - 1996م .

هدفت الدراسة إلى التحقيق من طبيعة برامج التعليم الصناعي للمدارس الثانوية لولاية هاواي. وقد استحدم الباحث استبانة مقدمة لعدد (134) معلم فى المدارس الثانوية الصناعية. وتوصلت الدراسة إلى:

70% من المدارس الثانوية فى الولاية تقدم مساقات التربية.

90% من معلمي المدارس الصناعية فى الولاية يحملون درجة البكلريوس و26% منهم يحملون درجة الماجستير.

برامج التدريب المخصص لمعلمي التربية الصناعية لايؤدي دوره على الوجه الاكمل اذا ما قيس بالواجبات العديدة المنوطة بهؤلا المعلمين.

12/ دراسة سورنسن (Sorensen)

بعنوان (تقويم مدى فعالية برنامج تدريبي عن طريق قياس السلوك الوظيفى فى شركة (جنرال الكتريك) فى الولايات المتحدة مقدمة لادارة الشركة- 1990 م.

هدفت الدراسة للاجابة على الاسئلة الاتية:

هل لوحظ تغير فى اسلوب الادارة الذي يتبعه المديرون الذين اشتركوا فى برنامج الادارة المتقدمة ؟.

ماهي الاستنتاجات التي يمكن ان نستخلصها من اوجه التشابه والاختلاف فى التغيرات الملاحظة على المشاركين وغير المشاركين .

و قد اظهرت الدراسة أثراً إيجابياً لتنفيذ البرامج التدريبية فى سلوك الموظفين .

الدراسات الغير مباشرة:

1- دراسة محمد عبد الفتاح حسن شاهين :

رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان: (تحليل وتقويم أسئلة امتحان الشهادة السودانية في مقرر الأحياء لأربع سنوات متتالية من سنة (1979- 1982م) جامعة الخرطوم - 1983م .

هدفت الدراسة إلي:

تحليل وتقويم أسئلة امتحان الشهادة السودانية في مقرر الأحياء للوقوف على مدي فعاليته من حيث تغطية هذه الأسئلة لموضوعات المقرر الدراسي المقرر في الامتحان.

معرفة مدي شمول أسئلة الامتحان للأهداف المعرفية النفس التي حددها (بلوم).

وضع خطة عامة لإعداد وصياغة أسئلة امتحانات الشهادة السودانية استخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت أدوات جمع بياناته هي الاستبانة والمقابلة. وخلصت الدراسة الي:

تبين أن نسبة الأسئلة التي وقعت تحت مستوي المعرفة ومستوي الفهم تتناسب تناسباً عكسياً في من أسئلة السنوات الأربع التي تناولها البحث مما يدل على أن أي زيادة أو نقصان في عدد أسئلة إلي مستوي منهما كان إلي حد ما على حساب الآخر.

اتضح أن أسئلة امتحان الشهادة السودانية في مقرر الأحياء في كل من السنوات الأربع التي يتناولها البحث قد أهملت مستويات التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم.

لوحظ أن هنالك انخفاضاً تدريجياً في نسبة الأسئلة التي وقعت ضمن الأهداف النفس حركية منذ 1979- 1981م. ثم رجعت وارتفعت هذه النسبة عام 1982م.

تبين أن الأسئلة الخارجية التي وردت ضمن امتحان الشهادة السودانية في مقرر الأحياء لعامي (1981- 1982م) كانت من مقرر أحياء السنة الثانية الثانوية العليا.

2- عبد الرحيم أحمد سالم :

بعنوان : (تحليل وتقويم أسئلة امتحانات الشهادة السودانية مقرر الكيمياء للأعوام) (1981-1984م) - لنيل درجة الماجستير لجامعة ام درمان الإسلامية - 1985م .

ينادي الباحث بتحليل وتقويم أسئلة امتحانات الشهادةالسودانية في مقرر الكيمياء للأعوام قيد الدراسة ولقد تم ذلك بمعيارين:

تصنيف بلوم للأهداف التربوية.

عمليات التعلم التي حددها كارن وصن عام 1975م.

مجتمع البحث شمل أسئلةامتحانات الشهادة السودانية في مقرر الكيمياء للأعوام قيد الدراسة. والحكام هم معلمي وموجهي مادة الكيمياء بمدارس السودان الثانوية الأكاديمية الحكومية. جمعت معلومات الدراسة بجداول تحصيل أسئلة الامتحان بمعيارين:

تقويم للأهداف التربوية.

جدول عمليات العلم تصنيف كارن وصن عام 1975م.

وتوصلت الدراسة الي :

أسئلة امتحانات الشهادة السودانية في الأعوام قيد الدراسة تركزت على قياس التطبيق في الجانب المعرفي لطبيعة مادة الكيمياء وقياس المستويات التي تقيس المعادلات النسبية العليا (تطبيق – تحليل – تركيب وتقويم). وتتماشى مع الأسس العامة والتي وضعتها لجنة الامتحانات لصياغة الأسئلة.

في عمليات التعلم تركز امتحانات الكيمياء في الشهادة السودانية على قياس الاستنتاج والعمليات الأساسية وتهمل قياس العمليات التكاملية (الافتراضية – التصميم – التنبؤ والتجريب) والتي يفترض قياسها في المرحلة الثانوية.

امتحان الكيمياء غير صادق في تمثيل المحتوى المقرر.

اتجاهات المعلمين والموجهين إيجابية في صالح امتحانات الشهادة السودانية في جانب اللغة العربية – المترجم – المقررات التمييزية ونوع أسئلة الامتحانات التي يضعها المصممون لتقويم الطلاب. إلا أنها تشير إلى بعض السلبيات في الامتحانات من حيث إهمالها للدراسة العملية لا تساعد في تطوير طرق ووسائل التدريس ولا الكشف عن مناطق الضعف والقوة في المقرر وحجم وطول أسئلة الامتحانات لها أثر سلبي على نفسيات الطلاب.

3- دراسة حسب الرسول عبد القادر النعيم :

رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان: (تحليل وتقويم أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية في مقرر مادة الرياضيات الأولية (الورقة الثانية) للأعوام (1982- 1986)، جامعة السودان - 1987م . تهدف الدراسة إلي:

معرفة مدي تغطية أسئلة الامتحانات خلال سنوات البحث المحددة، لمحتوي مقرري الصفين الثاني والثالث الثانوي، الذي يجب أن تشمله أسئلة الورقة الثانية.

معرفة العلاقة بين عدد الأسئلة التي تعطي لكل موضوع من موضوعات المقرر مع عدد الصفحات التي تتناول ذلك الموضوع في الكتاب المدرسي.

معرفة مدي التزام واضعي أسئلة تلك الامتحانات بالمقرر.

معرفة ما إذا كانت هناك مواضيع معينة في المقرر قد شملتها أسئلة تلك الامتحانات وأخذت من الأسئلة أكثر مما تستحق.

مدي شمول أسئلة الامتحانات، خلال سنوات البحث المحددة، للمستويات المعرفية الأربع التي وردت في تعديل(ويسلون) لتصنيف (بلوم) للأهداف التربوية.

اتبع الباحث المنهج الوصفي وجمع بياناته بواسطة الاستبانة والمقابلة.وتوصلت الدراسة الي :

كانت أسئلة امتحانات الشهادة السودانية في مقرر الرياضيات شاملة لموضوعات المقررات في كل من الصفين الثانوي والثالث الثانوي.

هنالك بعض الموضوعات في المقرر شملتها أسئلة الامتحانات ، قيد الدراسة أكثر من غيرها ونالت قدراً أكثر مما تستحق.

بعض المعلومات أهملت أو لم تجد ما تستحق من أسئلة الامتحانات قيد الدراسة.

امتحان الشهادة السودانية في مقرر الرياضيات الأولية (الورقة الثانية) عام 1985م لم يشمل موضوعاً واحداً من المواضيع المقررة في الصف الثانوي بينما شملت أسئلة عام 1984م نسبة (8.2%) سؤال في ذلك الجزء من المقرر.

4- دراسة نعيمة الجزولي عبد الحميد إبراهيم :

رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان(التقويم المستمر وأثره على تحصيل الطلاب بمرحلة الأساس في مادة الرياضيات) - كلية التربية جامعة الخرطوم - 1997م .

هدفت الدراسة إلي التعرف على:

أساليب التقويم المستمر واستخدام الاختبارات المتكررة وأثره على تحصيل تلاميذ مرحلة الأساس في مادة الرياضيات مقارنة بأسلوب التقويم النهائي.

أثر نوع التلميذ(ذكر – أنثي) في تحصيل مادة الرياضيات.

واتبعت الباحثة المنهج التجريبي وكانت أداة جمع بياناتها الاختبارات.

أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية(بنين – بنات) التي استخدم فيها أسلوب التقويم المستمر لصالح المجموعة التجريبية مما يدل علي فعالية التقويم المستمر في تحسين مستوى التحصيل لتلاميذ مرحلة الأساس في مادة الرياضيات.

2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ذات دلالة إحصائية تعزي لنوع التلميذ (ذكر - أنثي) بين التلاميذ الذين استخدم معهم التقويم المستمر.

5- دراسة مرضية يحي محمد :

رسالة ماجستير مقدمة لجامعة ام درمان الإسلامية، بعنوان [تحليل وتقويم أسئلة امتحانات الشهادة السودانية في مقرر الفيزياء للأعوام (1993-1996م) - 1997م.

تهدف الرسالة إلى:

تحليل وتقويم أسئلة امتحانات الشهادة السودانية في مقرر الفيزياء للأعوام قيد الدراسة بمعيار بلوم للأهداف التربوية وعمليات العلم كما حددها كارن وصن 1975م.

تحديد العلاقة بين توزيع أسئلة امتحانات الشهادة السودانية في مقرر الفيزياء ومدى تغطيتها لموضوعات المقرر في السنوات قيد الدراسة.

توضح اتجاهات المعلمين والموجهين نحو المجالات الأساسية التي ينبغي وضعها في الاعتبار عند وضع أسئلة امتحانات الشهادة السودانية.

تحديد صدق مستوى امتحانات الشهادة السودانية في مقرر الفيزياء للأعوام قيد الدراسة.

قام الباحث بتصميم استبانة وإعداد جداول تحليل كما تعرض لصدق وقياس الاستبانة وعينة الدراسة ونوع المعالجات الإحصائية. وتوصلت الدراسة الي :

أسئلة امتحانات الشهادة السودانية في مقرر الفيزياء للأعوام قيد الدراسة تركز على قياس المستويات المعرفية الدنى في تصنيف بلوم للأهداف التربوية.

في معيار عمليات العلم تركز أسئلة امتحانات الشهادة السودانية لمقرر الفيزياء على العمليات الأساسية (الملاحظة – التوضيح – التمييز – التصنيف والمقارنة).

أغلب أسئلة الامتحانات في المستويات المختلفة لا تتفق مع النسب الموضوعية من قبل وزارة التربية والتعليم.

امتحانات الفيزياء غير صادقة في تمثيل مستوى المقرر. حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب وزن الأسئلة في كل موضوع وبين وزنها النسبي بناء على عدد صفحاتها.

اتجاهات المعلمين والموجهين سلبية في معظم المجالات (اتجاه الرفض) وليس في صالح امتحانات الشهادة السودانية بين رتب ووزن.

6- عبد المنعم محمد حامد المشايخي :

لنيل درجة الماجستير مقدمة لجامعة الجزيرة والتي بعنوان [تحليل وتقويم أسئلة امتحانات شهادة مرحلة الأساس في مقرر الرياضيات للأعوام (1996-1998م) - 1998م. واستخدم

الباحث المنهج الوصفي التحليلي وكانت الاستبانة والمقابلة والامتحانات هي الأدوات التي تم بواستطها جمع البيانات.

وأهم نتائج الدراسة كانت:

الشمول لموضوعات الصفين السابع والثامن في أسئلة امتحانات الرياضيات الورقة الأولى والثانية خلال سنوات الدراسة المحددة.

التزام واضعي أسئلة الرياضيات الورقة الأولى والثانية لموضوعات المقرر.

مناسبة توزيع أسئلة امتحانات الرياضيات الورقة الأولى والثانية بين مقرري الصفين السابع والثامن.

عدالة توزيع الموضوعات المقررة حيث لم يأخذ موضوع من الموضوعات المقررة أكثر مما يستحقه من أسئلة امتحانات الرياضيات الورقة الأولى.

لم يكن هنالك موضوعات من المواضيع المقررة حيث لم يأخذ موضوعاً من المواضيع المقررة أهمال او لم يجد ما يستحقه من أسئلة امتحانات الرياضيات الورقة الثانية.

7- دراسة النور احمد عبدالجليل

والتي بعنوان (تقويم طلاب الصف الثالث الاعدادي في مادة العلوم في دولة قطر) لنيل درجة الدكتوراه مقدمة لجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا عام (1999)

هدفت لدراسة معرفة موجهات نظر كل من الموجهين والموجهات والمعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات في اساليب التقويم الجماعي المستخدمة في مدارس البنين والبنات بدولة قطر .

وقد استخدم الباحث الاحصاء الوصفي كماً وكانت عينة دراسته من المعلمين والمعلمات والموجهين والموجهات والطلاب من الجنسين في الصف الثالث

وقام الباحث بتطبيق تجربتين مقترح بعدد سبعة انماط من الاسئلة وقام بمقابلات شخصية مع مساعد توجيه العلوم وثمانية موجهين ، أما المعلمون والمعلمات فقد صممت لهم استبانة .

توصل الباحث الي النتائج الاتية :-

ان معلمي ومعلمات مادة العلوم في الصف الثالث الاعدادي يستخدمون اربعة انواع من الاختبارات عند تقويمهم لطلابهم كما يهملون الناحية العلمية والانواع هي (التكميلية –اسئلة الصواب والخطاء –الاختيار من متعدد – اسئلة المطابقة)، ونسبة الاختبارات التحريبية المطالبة قليلة وكثرة الشفهية.

اجمع المعلمون والمعلمات والموجهون والموجهات علي ان الاسئلة المقالية لاتناسب طلاب الصف الثالث لذا يركزون علي الاسئلة الموضوعية. والتكملة هي انسب الأسئلة.

تهتم الامتحانات بجانب المعلومات فقط الي الجانب المعرفي دون الجوانب الاخري كالجوانب المهارية وميول اتجاهات الطلاب .

كما ويركز المعلمون والمعلمات علي الاسئلة التي تقيس المستويات الدنياء في التفكير وترك المستويات العلياء .

إن المعلمون والمعلمات يهملون مهارة بناء الاختبارات ويضعونها في المرتبة الاخيرة ويفضلون عليها مهارة الاراء ومهارة تحضير الدرس .

8- دراسة آمال أبشر:

رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان: (تقويم تجربة الامتحانات التجريبية لطلاب الشهادة السودانية بولاية الخرطوم) كلية التربية بجامعة الخرطوم - 2001م.

هدفت الدراسة إلي التعرف علي:

مدي تحقيق هذه التجربة للأهداف الموضوعة لها.

مدي شمول الامتحانات للأهداف ومحتوى المواد الدراسية الممتحنة.

الإجراءات التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم بولاية الخرطوم لتخطيط وإعداد وتنفيذ الامتحانات التجريبية.

مدي تحري الدقة في خطوات التخطيط والإعداد لتطبيق تلك الامتحانات

استخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت أداة جمع بياناته الاستبانة وجدول تحليل أسئلة الامتحانات لمادة الكيمياء بالصف الثاني.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي:

تركيز الامتحانات الصفية لمادة الكيمياء للصف الثاني الثانوي على قياس المستويات المعرفية الدنيا كالمعرفة والفهم والتطبيق، وتهمل المستويات المعرفية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

في المستويات المعرفية الدنيا تركز الامتحانات على مستوي الفهم أكثر من مستوي المعرفة والتطبيق.

معلم الكيمياء في المرحلة الثانوية ملمون بدرجة متوسطة بالمعارف والمصطلحات في مجال القياس والتقويم التربوي.

الامتحانات الصفية لمادة الكيمياء غير صادقة في تمثيل محتوي المقرر.

يواجه معلمو الكيمياء بالمرحلة الثانوية بعض المشاكل في عملية قياس وتقويم طلابهم أهمها: .

عدم توفر الكتب والمراجع في مجال القياس والتقويم التربوي.

ب- ضعف تأهيل المعلمين في مجال القياس والتقويم التربوي.

ج- عدم اهتمام إدارات التقويم المختلفة بالعمل التقويمي.

9- دراسة محمد الفاتح كمال الدين:

لنيل درجة الماجستير مقدمة لجامعة افريقيا العالمية. بعنوان [قياس وتقويم امتحانات مادة الرياضيات الأولية للشهادة السودانية للعامين (1999-2000م) - 2002م.

تهدف الدراسة إلى:

قياس وتقويم امتحانات الشهادة السودانية لمادة الرياضيات الأولية لمدة عامين (1999-2000م) الورقة الأولى والثانية وذلك لمعرفة الآتي:

مدى شمولية الامتحانات للمقرر خلال السنوات قيد الدراسة.

مدى شمولية الامتحانات للأهداف التربوية المعرفية خلال السنوات قيد الدراسة.

مدى صدق الامتحانات خلال السنوات قيد الدراسة.

مدى ثبات الامتحانات خلال السنوات قيد الدراسة.

عينة الدراسة أسئلة امتحانات الشهادة السودانية في مادة الرياضيات الأولية للأعوام (1999-2000م) المنهج المتبع هو الوصفي التحليلي الإحصائي.

أهم النتائج:

هنالك موضوعات في المقرر شملتها أسئلة امتحانات الشهادة أكثر من غيرها ونالت قدراً أكبر مما تستحقه مثل المتواليات بأنواعها في الورقة الأولى والدائرة في امتحانات الورقة الثانية عام 2000م والتطبيقات الهندسية عام 1999م.

شمل الامتحان الأهداف التربوية المعرفية بنسب متفوتة وكانت نسبة الأهداف الفعلية العليا أكبر من الدنيا.

كان مستوى التطبيق دائماً أعلى المستويات نسبة في الامتحانات على امتحان 1999م الورقة الأولى فقد كان مستوى التحليل أعلى المستويات.

التزام واضعي الامتحانات بموضوعات المقرر ويظهر ذلك من الارتباط القوي بين امتحان العامين لكل ورقة.

راعت الامتحانات مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب.

بدأ الاهتمام بالمستويات المعرفية الدنيا في امتحان عام 2000م.

هنالك توافق بين رتبتي أسئلة الإحصاء الصف الثالث في امتحان 1999م والوزن النسبي لها في الكتب وانعدام هذا التوافق في أسئلة الموضوعات الأخرى مع الوزن النسبي لها والكتاب المقرر.

تميزت الامتحانات بدرجة عالية من الثبات.

تميزت الامتحانات بدرجة عالية من الصدق.

10- دراسة عالية عمر خليفة :

رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان (تقويم مقرر قواعد اللغة العربية للصفين الأول والثاني من وجهة نظر المعلين) جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا - 2004م.

هدفت هذه الدراسة إلي:

تحليل وتقويم مقررات قواعد اللغة العربية للصفين الأول والثاني بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين.

معرفة المحتوى وأثره في رفع مستوى اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وكانت أداة جمع بياناتها الاستبانة.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1. مقرر قواعد اللغة العربية للصفين الأول والثاني التي تتضمن أهداف تدريسية واضحة.
2. أن المحتوي يؤدي إلي رفع المستوي المعرفي للطلاب.

11- دراسة بدور يوسف سيد أحمد:

دراسة وصفية تحليلية تقويمية للاختبارات الشهرية في مادة اللغة العربية الصف الثامن 1428هـ - 2007م - دراسة ماجستير - مقمة لجامعة الدول العربية معهد اللغة العربية – 2007م.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة للتعرف على الاختبارات الشهرية في مدارس المجلس الأفريقي للتعليم الخاص ومدى فعاليتها في تقويم نتائج التحصيل الدراسي.

المنهج:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أما مجتمع الدراسة فتمثل في معلمي مادة اللغة العربية بمدارس المجلس الأفريقي وقد استخدمت الباحثة جدول لتحليل الاختبارات والاستبانة كأدوات لجمع البيانات أما الطرق الإحصائية التي استخدمتها الباحثة للتحليل فكانت النسب المئوية لمصادر الاستبانة.

أهم النتائج:

1/ الاختبارات الشهرية لمادة اللغة العربية للصف الثامن تركز على قياس المستويات المعرفية لتصنيف بلوم بينما تهمل المستويات العليا.

2/ صياغة الاختبارات بصورة علمية ولغوية سليمة.

3/ معلمو اللغة العربية بمدارس الأساس بدرجة متوسطة من المعرفة بمصطلحات القياس والتقويم.

4/ توجد مشاكل تواجه معلمو اللغة العربية بمرحلة الأساس في عملية القياس والتقويم لطلابهم.

5/ ضعف تدريب المعلمين في مجال القياس والتقويم.

12- دراسة ندى عثمان الإمام:

دور التقويم المستمر على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثامن مرحلة الأساس بولاية الخرطوم. في مقرر الغذاء والصحة. دراسة ماجستير مقمة لجامعة الدول العربية معهد اللغة العربية – 2007م.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على دور التقويم المستمر في التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثامن مرحلة الأساس في مقرر الغذاء والصحة بولاية الخرطوم.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج التحليلي والإحصائي وتحليل المعنوي.

أدوات الدراسة:

الاستبانة:

المقابلة تحليل مضمون الاختبارات الشهرية.

أهم النتائج:

للتقويم المستمر دور في العملية التربوية ويساهم في تحقيق أهدافها.

الأسلوب الوحيد المستخدم في مرحلة الأساس هو الاختبارات.

الأساليب المستخدمة (الاختبارات) تساهم في تحقيق الأهداف التربوية.

للتقويم المستمر دور فعّال في تحصيل التلاميذ الدراسي من خلال اهتمامهم بالمادة الدراسية.

عدم تنفيذ أساليب التقويم المستمر بصورة صحيحة يؤدى إلى نتائج عكسية مثل النفور من المادة الدراسية.

للتقويم المستمر دور في تطوير مادة الغذاء والصحة.

أهم مشاكل التقويم المستمر التركيز على التحصيل الدراسي دون سواه.

لا يراعي المعلمون الأوزان النسبية لمستويات المعرفة حسب نسبته الموضوعة لها في دليل التلميذ.

التقويم المستمر يساعد على إيجاد علاقة بين الأسرة المدرسية.

أهم التوصيات:

استخدام أساليب التقويم الأخرى بجانب الاختبارات للاستفادة منها في تقويم التلاميذ بصورة متكاملة.

ضرورة إلزام المعلمين بتطبيق التوجيهات الخاصة بالمقرر.

على مدراء المدارس إلزام المعلمين بوضع الاختبارات كما جاء في دليل الاختبارات مطابقة للأدوات النسبية.

تدريب المعلمين على كيفية تصميم ووضع الاختبارات الشهرية كما هو مطلوب لتؤدي عملية التقويم المستمر.

إقامة دورات للمعلمين في كيفية استخدام وتنفيذ أساليب التقويم المستمر الأخرى.

اهتمام الموجهين بالسؤال عن الأنشطة المصاحبة للمنهج والتأكيد على استخدامها.

13-دراسة ميمونة محمد علي:

التقويم المستمر بمدارس الأساس بمعتمدية الحواتة وانعكاسه على العملية التربوية. دراسة ماجستير مقمة لجامعة الدول العربية معهد اللغة العربية – 2007م.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى معرفة التقويم المستمر بمدارس الأساس بمعتمدية الحواتة وانعكاسه على العملية التربوية، والتعرف على مدى ما يحققه التقويم المستمر من أهداف تربوية ومعرفة أنسب وسائل وأساليب التقويم المستمر وانعكاسه على التحصيل الدراسي.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة أداة الاستبانة والمقابلة.

منهج الدراسة:

المنهج الوصفي التحليلي.

أهم النتائج:

التقويم المستمر يساعد في زيادة التحصيل.

التقويم المستمر لا يعمل على زيادة التوتر النفسي لدي التلاميذ.

التقويم المستمر من أنسب وأنجح أنواع التقويم لقياس تحصيل تلميذ مرحلة الأساس.

استخدام أدوات التقويم المتنوعة مثل الاختبارات الموضوعية.

أهم التوصيات:

تعديل أدوات التقويم التقليدية.

إلزام المدارس باستخدام أساليب التقويم المستمر.

دعم المدارس وتحفيز المعلمين مادياً ليتم تشجيعهم على استخدام التقويم المستمر في مدارسهم.

إنشاء مراكز علمية تقوم بإعداد بحوث علمية في تطوير وتحديث طرق وأساليب التقويم.-

14- دراسة عائشة حسين الفكي علي

بعنوان (أثر التقويم المستمر على طلاب الصف الأول الثانوي في مادة قواعد النحو بمحلية أمدرمان) – ماجستير في القياس والتقويم – معهد الخرطوم الدولي للغة العربية – 2009م .

أهمية الدراسة :

التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التحصيل الدراسي لمادة قواعد النحو بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق التقويم المستمر .

التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التحصيل الدراسي لمادة قواعد النحو بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق التقويم المستمر .

أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة لهذه الدراسة الاختبارات التحصيلية لأنها الأداة الملائمة للدراسة التجريبية .

منهج الدراسة : المنهج التجريبي .

أهم النتائج:

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي .

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي طبق معها اسلوب التقويم المستمر والمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للتقويم المستمر لصالح المجموعة التجريبية .

توجد علاقة ارتباطية قوية بين درجات الطالبات في الاختبار القبلي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة .

توجد علاقة ارتباطية قوية بين درجات الطالبات في الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

أهم التوصيات :

استخدام اسلوب التقويم المستمر في تدريس قواعد اللغة العربية في المدارس الثانوية في السودان .

تشجيع المعلمين علي العمل بأسلوب التقويم المستمر لما له من أثر فَعال في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب .

الاستفادة من اسلوب التقويم المستمر في تنمية مستوبات المعرفة ادى الطلاب

15-دراسة نهي أبراهيم الخليل :

بعنوان تقويم مطابقة اختبارات التبولوجيا والتحليل الحقيقي للمعايير العلمية للاختبارات (دراسة حالة طلاب السنة الثانية والثالثة كلية التربية/ شعبة الرياضيات / جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا) – دراسة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه - 2011م .

تهدف الدراسة إلي : التّعوف على مدي مطابقة اختبارات مادتي التبولوجيا والتحليل الحقيقي- للمعايير العلمية للاختبارات للمستويين الثاني والثالث الجامعي لكلية التربية/ شعبة الرياضيات/ جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات كما قامت الباحثة بتحليل اختبارات مادتي التبولوجيا والتحليل الحقيقي للأعوام 2007 – 2010م ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدمت الباحثة: النسبة المئوية، ومعادلة ارتباط بيرسون وتحليل التباين والوسط الحسابي والانحراف المعياري.

ولقد توصلت الباحثة لمجموعة من النتائج أهمها الآتي:

تراعي اختبارات التبولوجيا والتحليل الحقيقي معياري الصدق والثبات بدرجة جيدة.

لا يستخدم أساتذة المادتين جدول المواصفات في وضع أسئلة اختبارات المادتين.

اختبارات التبولوجيا والتحليل الحقيقي لا تتسم بالشمول لقياس جميع المستويات المعرفية وفق تصنيف بلوم.

تقيس اختبارات التحليل الحقيقي أهداف المادة بدرجة متوسطة بينما اختبارات التبولوجيا تقيس أهداف المادة بدرجة ضعيفة.

محتوي مادة التحليل الحقيقي يناسب المستوي العقلي للطلاب بينما محتوي مادة التبلوجيا لا يناسب المستوي العقلي للطلاب نسبةً لعدم إلمام الطلاب بأساسيات متطلب مادة التبولوجيا.

طرق وأساليب التدريس المستخدمة في تدريس المادتين لا تلائم محتوي المادتين لعدم توفر التنوع والمتابعة.

التقويم المستخدم لمعرفة أداء الطلاب في المادتين بحاجة إلي تقويم مستمر.

درجات مادتي التبولوجيا والتحليل الحقيقي لا تتوزع توزيعاً اعتدالياً.

لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المادتين.

استناداً على النتائج المذكورة توصي الباحثة بما يلي:

إقامة دورات تدريبية للأساتذة في مادة القياس والتقويم.

مراعاة مناسبة المحتوي للمستوي العقلي للطلاب والالتزام بشروط المطلوبات السابقة للمادة.

عدم التركيز على الأهداف المعرفية الدنيا عند صياغة أسئلة الاختبارات.

استخدام طرق وأساليب تدريس تلائم طبيعة المواد التي تدرس .

16- دراسة انتصار محمد الخير :

بعنوان (فعالية التقويم التشخيصي في قياس مستوى تحصيل تلاميذ الحلقة الاولي في مادة اللغة العربية) - دراسة ماجستير - مقمة لجامعة الدول العربية معهد اللغة العربية – 2015م.

هدفت الدراسة الي التعرف علي فعالية التقويم التشخيصي في زيادة تحصيل مادة اللغة العربية الحلقة الاولي , ومعرفة ذلك من وجه نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في الحلقة الاولي بمرحلة الاساس بولاية الخرطوم .

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التخليلي والمنهج التجريبي , واستخدمت الإحصاءات الوصفية والتحليل لتفسير استجابات عينة الدراسة .

أهم النتائج :

للتقويم التشخيصي اهمية في العملية التعليمية .

للتقويم التشخيصي دور مهم في رفع مستوى تحصيل تلاميذ الحلقة الاولي .

التوصيات :

إقامة دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في مادة القياس والتقويم التربوي .

مراعاة مناسبة المحتوي للمستوي العقلي للطلاب والالتزام بشروط المطلوبات السابقة لمادة اللغة العربية .

17- دراسة إبراهيم عبد الرحمن محمد :

رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان:(تقويم امتحانات مادة علم النفس في المرحلة الثانوية العامة في ضوء الأهداف والأسس والاتجاهات المعاصرة) كلية التربية جامعة الزقازيق.جمهورية مصر العربية - 1985م.

هدفت الدراسة إلي التعرف على:

نقاط الضعف والقوة في امتحانات مادة علم النفس بالمرحلة الثانوية في أهداف المادة وأسس التقويم.

الاتجاهات المعاصرة في التقويم.

استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأسلوب تحليل المحتوي للاختبارات والمادة المقرئة.

أسفرت الدراسة عن:

أ- إن أسئلة الامتحانات تتفق مع أهداف المادة في مستوي التذكر، والفهم والتطبيق والتركيب بينما لا تتفق في مستوي التحليل والتقويم.

ب- ارتباط أسئلة الامتحانات بالأهداف المعرفية للمادة بنسبة 67%.

18- دراسة كمال محمد فودة(1985م):

رسالة ماجستير غير منشورة بعنوان: (الامتحانات المدرسية بالتعليم الثانوي العام ومدي إعاقتها في تحقيق الأهداف التربوية- دراسة تحليلية وتقويمية) جامعة المنصورة. جمهورية مصر العربية

هدفت الدراسة إلي:

تحديد الأسس التربوية للامتحانات المدرسية في المدرسة الثانوية العامة.

توضيح دور الامتحانات المدرسية في تحقيق أهداف التعلم في تلك المرحلة.

تحديد المعوقات التي تعوق تحقيق أهداف المدرسة الثانوية العامة.

استخدم الباحث المنهج الوصفي وجمع بياناته عن طريق تحليل الامتحانات.

من أبرز النتائج التي توصل التوصل إليها ما يلي:

إن الامتحانات المدرسية بالمرحلة الثانوية العامة تركز على النواحي المعرفية والمستويات البسيطة كالتذكر والفهم، وإغفال المستويات العليا كالتفكير والتحليل والتركيب والتقويم.

الامتحانات المدرسية تدفع الطالب إلي الشعور بالقلق والتوتر والانفعال.

الامتحانات تركز على جانب واحد هو استظهار الحقائق والمعارف والمعلومات وتهمل مقياس تحقيق الأهداف التربوية المختلفة والمعتمدة على المهارات والعادات والميول والاتجاهات وأساليب التفكير المختلفة.

19- دراسة عبد الرحمن عبد السلام جامل :

رسالة دكتوراه غير منشورة بعنوان: (دراسة تقويمية لامتحانات الثانوية العامة لمادة الفلسفة بالجمهورية العربية اليمنية) كلية التربية جامعة طنطا. جمهورية مصر العربية - 1989م.

هدفت الدراسة إلي:

تحديد الأسس الموضوعية والعلمية للتقويم الجيد والتي يجب توافرها في امتحانات الثانوية العامة بدولة اليمن.

تحليل أسئلة الامتحانات لمادة الفلسفة في ضوء تصنيف(بلوم) للأهداف المعرفية.

توجيه واضعي الامتحانات لكيفية بناء أسئلة امتحانات الثانوية العامة بحيث تشمل كل المستويات المعرفية.

استخدم الباحث المنهج الوصفي وجمع الباحث بياناته بواسطة الاستبانة وتحليل أسئلة الامتحانات .

أهم نتائج الدراسة :

إن امتحانات الثانوية العامة لا تراعي الكثير من الأسس والمعايير العامة للتقويم بشكل عام والفلسفة بشكل خاص.

2. إن أسئلة امتحانات الفلسفة معظمها تركز على المستويات الدنيا وتهمل المستويات العليا.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

- من خلال الدراسات السابقة تأكد للباحث ان المنهج الوصفى التحليلي هو الأنسب لهذه الدراسة .
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة فى ترتيب المواضيع والفصول وكيفية وضع المراجع والملاحق .
- لم يجد الباحث اي دراسة لتقويم البرامج التدريبية للتعليم الحرفي .

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :

- اتفق الباحث مع ماتوصلت إليه دراسة عبدالمجيد عبدالرحيم الحاج (2002م) من نتائج
- اتفق الباحث مع ماتوصلت إليه دراسة محمد عبدالله خيرالله (2004م) من نتائج ولكنه يرى ان جهود الدولة فى تطوير التعليم الفني والتقني مازالت ضعيفة. وان اسهام التعليم الفني والتقني فى التنمية الاجتماعية والاقتصادية ضعيف .
- اتفق الباحث مع ماتوصلت إليه دراسة أحمد يونس فكري (1982م) والدراسة رقم (27) فائز سالم الخزاع (1990م) من نتائج .

- اتفق الباحث مع ماتوصلت إليه دراسة عمر محمد عمر بدران(2002م) في ان العوامل الشخصية هي اكثر العوامل المؤثر فى اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني.ولكنه يرى ان هنالك تذايد نحو التحاق الطلاب بالتعليم الحرفي .

إجراءات الدراسة

3-1 مقدمة:

تناول الباحث في هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعت في الدراسة الميدانية، يشمل ذلك وصفاً لمجتمع الدراسة وعينته، والإجراءات التي اتخذت للتأكد من صدقها وثباتها، والطريقة التي أتبعت لتطبيقها، والمعالجات الإحصائية التي تم بموجبها تحليل البيانات واستخراج النتائج.

3-2 منهج الدراسة:

المنهج الذي اتبعه الباحث هو المنهج الوصفي ومنهج تحليل المحتوي الذي يهتم بتوضيح ووصف الظاهرة موضع الدراسة وجمع البيانات عنها وتحليلها.

3-3 مجتمع الدراسة:

عبارة عن معلمي ومعلمات المعاهدة الحرفية بولاية الخرطوم وعددهم422 معلم. وطلاب الكليات التقنية من منتسبي البرنامج التأهيلي للأعوام(2006 – 2010م)

3-4 عينة الدراسة:

تم اختيار (120) معلم ومعلمة بطريقة قصدية من مجتمع الدراسة ليمثلوا العينة .

3-5 أداة جمع البيانات:

اعتمد الباحث على وتحليل نتائج طلاب الكليات التقنية من منتسبي البرنامج التأهيلي للأعوام(2006 – 2010م) والاستبانة كأداة رئيسية لجمع المعلومات من عينة الدراسة، حيث أرفق الباحث مع الاستبانة خطاب للمفحوصين تم فيه تنويره بموضوع الدراسة وهدفه وغرض الاستبانة، واحتوت الاستبانة على قسمين رئيسين: (أنظر الملحق رقم (1))

القسم الأول: تضمن البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة، حيث يحتوي هذا الجزء على بيانات (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة والدورات التدريبية).

القسم الثاني: يحتوى هذا القسم على ستة محاور حيث أشتمل المحور الأول على (10) عبارات، والمحور الثاني على (7) عبارات، والمحور الثالث على (8) عبارات، والمحور الرابع على (9) عبارات، والمحور الخامس على (9) عبارات، والمحور السادس على (7) عبارات، طلب من أفراد عينة الدراسة أن يحددوا استجاباتهم عن ما تصفه كل عبارة وفق مقياس ليكرت الخماسي المتدرج كما في الجدول (3 - 1) الذي يوضح وزن استجابات العينة

جدول (3 - 1)

وزن استجابات العينة

5 نقاط	4 نقاط	3 نقاط	2 نقطة	1 نقطة
أوافق بشدة	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق بشدة

ويطلب من المبحوثين أن يختار الاستجابة المناسبة من المقياس حسب ما يراه مناسباً (أوفق بشدة، أوافق، لا أعلم، لا أوافق أو لا أوافق بشدة).

4/ صدق وثبات أداة الدراسة:

أ/ الصدق :

للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة وصلاحية عباراتها من حيث الصياغة والوضوح قام الباحث بعرض الاستبيان على عدد من المحكمين الأكاديميين والمتخصصين بمجالات قريبة لمجال الدراسة الحالية. وتم إجراء التعديلات التي اقترحت عليها.

أما الصدق فهو مقياس يستخدم لمعرفة درجة صدق المبحوثين من خلال إجاباتهم على مقياس معين، ويحسب الصدق بطرق عديدة منها انه يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

وتتراوح قيمة كل من الصدق والثبات بين الصفر والواحد الصحيح. والصدق الذاتي للاستبانة هو مقياس الأداة لما وضعت، وقياس الصدق هو معرفة صلاحية الأداة لقياس ما وضعت له. قام الباحث بإيجاد الصدق الذاتي لها إحصائياً باستخدام معادلة الصدق الذاتي هي:

الصدق = $\sqrt{\text{الثبات}}$

ب/ الثبات:

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي المقياس نفس النتائج إذا ما استخدم أكثر من مرة واحدة تحت ظروف مماثلة. ويعني الثبات أيضاً أنه إذا ما طبق اختبار ما على مجموعة من الأفراد ورصدت درجات كل منهم، ثم أعيد تطبيق الاختبار نفسه على المجموعة نفسها وتم الحصول على الدرجات نفسها يكون الاختبار ثابتاً تماماً. كما يعرف الثبات أيضاً بأنه مدى الدقة والاتساق للقياسات التي يتم الحصول عليها مما يقيسه الاختبار.

الثبات عن طريق التجزئة النصفية:

قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس المستخدم في الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث تقوم هذه الطريقة على أساس فصل إجابات أفراد عينة الدراسة على أسئلة الاستبانة إلى جزئيين . ومن ثم حساب ثبات الاستبانة بموجب طريقة التجزئة النصفية وكانت النتائج كما في الجداول (3 -2) (3 -3):

جدول رقم (3 -2)

معامل الثبات عن طريق التجزئية النصفية

معامل ألفا كرونباخ	الجزء الأول	القيمة	.903
		العدد	25
	الجزء الثاني	القيمة	.813
		العدد	25
	العدد الكلي		50
الارتباط			.605
معامل سبيرمان براون	التساوي		.754
	عدم التساوي		.754
معامل كتمان للتجزئة النصفية			.752

من الجدول السابق يتبين أن معامل الارتباط يساوي 0.605 وبحساب تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون وجد أن معامل الثبات يساوي

معامل الثبات = $\frac{2 \times 605}{1.605}$ = 0.754

وهو معامل ثبات ذو قيمة عالية ويمكن الاعتماد عليها، ولحساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة قام الباحث بحساب صدق المحك عن طريق الجزر التربيعي لمعامل الثبات والجدول (3 -3) يوضح ذلك:

جدول رقم (3 -3)

صدق المحك الإحصائي

العدد	معامل الثبات	الصدق
50	0.754	0.868

من الجدول رقم (3-3) يتضح للباحث أن الصدق قد بلغت قيمته (0.868) وهي درجة عالية مما يعطي البيانات صدقاً عالياً .

5/ الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف البحث وللتحقق من فرضياتها تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية عن طريق برنامج SPSS و الذي يشير اختصارا إلى الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences:

1. التوزيع التكراري والنسبة المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة.
2. الوسط الحسابي والانحراف المعياري لقياس اتجاه إجابات أفراد عينة الدراسة.
3. اختبار جودة التوفيق (مربع كاي) وقيمة المعنوية لمعرفة العلاقة بين إجابات أفراد عينة الدراسة.
4. معادلة سبيرمان بروان لحساب ثبات وصدق الإستبانة .
5. معامل الارتباط (بيرسون).

حيث قام الباحث باستخراج نتائج الإحصاء الوصفي للمتغيرات الخاصة بسمات اتجاهات عينة الدراسة، ويشمل هذا الإحصاء الوصفي كل من حساب الوسط الحسابي لكل عبارة، ومن ثم قياس اتجاه الإجابة وفقا لمقياس ليكار الخماسي على النحو التالي:

لا أوافق بشدة	من 1 إلى 1.79
لا أوافق	من 1.80 إلى 2.59
لا أعلم	من 2.60 إلى 3.39
أوافق	من 3.40 إلى 4.19
أوافق بشدة	من 4.20 إلى 5

ومن ثم تم حساب الوسط الحسابي الكلي والانحراف المعياري لمجموع عبارات كل فرض حيث يتم معرفة الاتجاه العام للفرض، واستخدام اختبار مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات كل فرض.

الوسط الحسابي يستخدم لوصف البيانات أي لوصف اتجاه المبحوثين نحو العبارة هل هو سلبي أم إيجابي, فإذا زاد الوسط الحسابي الفعلي عن الوسط الحسابي الفرضي فهذا يعنى أن اتجاه إجابات المبحوثين إيجابي للعبارة أي يعني الموافقة على العبارة.

ولاختبار تكرارات إجابات المبحوثين هل هي في الاتجاه الإيجابي أم في الاتجاه السلبي أستخدم اختبار مربع كأي لجودة التطابق .

أي لاختبار إلى أي مدى التكرارات المتحصل عليها من إجابات المبحوثين تتوزع بنسب متساوية (منتظمة) للعبارات: (أوافق بشدة، أوافق، لا أعلم، لا أوافق، ولا أوافق بشدة) فإذا كان هنالك فرق ذو دلاله إحصائية هذا يعنى أن إجابات المبحوثين تميل نحو الإيجابية أو السلبية حيث يمكن تحديد ذلك من خلال الوسط الحسابي الفعلي هل هو اكبر من الوسط الحسابي الفرضي أم اقل من الوسط الفرضي .

اختبار مربع كاي نحصل فيه على قيمة مربع كآي

$$X^2 = \sum_{i=1}^{n} \frac{(O_i - E)^2}{Ei}$$

حيث أن:

Oi : هي التكرارات المشاهدة (المتحصل عليها من العينة)

Ei : هي التكرارات المتوقعة (16 في هذه الدراسة)

$\sum_{i=1}^{n}$: المجموع

n : عدد أفراد العينة

i : 3. 2 . 1

كما أن القيمة الاحتمالية هي التي تحدد ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات المتوقعة والتكرارات المشاهدة وذلك بمقارنة القيمة الاحتمالية بمستوى معنوية(0.05) فإذا كانت اقل من 0.05 فهذا يدل على أنه توجد فروق بين التكرارات والمشاهدة والتكرارات المتوقعة . وفى هذه الحالة نقارن الوسط الحسابي الفعلي للعبارة بالوسط الفرضي فإن كان أقل من الوسط الفرضي دليل كاف، على عدم موافقة المبحوثين على العبارة أما إذا كان أكبر من الوسط الفرضي فهذا دليل على موافقة المبحوثين على العبارة.

تحليل وتفسيرومناقشة النتائج

4-1 تمهيد:

تناول الباحث في هذا الفصل تحليل ومناقشة الدراسة الميدانية والتي استخدم فيها الاستبيان الموجهه للمعلمين والمعلمات وتحليل نتائج طلاب الكليات التقنية من منتسبي البرنامج التأهيلي للأعوام(2006 – 2010م) ومن خلال عرض البيانات، وتحليل االنتائج تم التوصل إلي نقاط القوة والضعف في وصفها الحالي.

واتبع الباحث الخطوات التالية:

1. تناول نتائج كل سؤال من اسئلة الاستبيان على حده.
2. استخدم الإحصاءات اللازمة كالنسبة المئوية والتحليل الإحصائي الذي يقود إلي نتائج الاستنتاجات.
3. التحقق من اسئلة الدراسة.

4-2 أولاً: تحليل البيانات الشخصية:

التوزيع حسب النوع :

جدول رقم (4-1)

التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة حسب النوع

النوع	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	93	%77.5
أنثى	27	%22.5
المجموع	**120**	**%100.0**

من الجدول رقم (4-1) وجد أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة من الذكور بنسبة 77.5%، بينما نسبة الإناث 22.5%.

التوزيع حسب المؤهل العلمي

جدول رقم (4-2)

التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل	التكرار	النسبة المئوية
الشهادة حرفية	60	50.0%
الشهادة ثانوية	6	5.0%
شهادة دبلوم	26	21.7%
شهادة بكالوريوس	16	13.3%
شهادة فوق الجامعية	12	10.0%
المجموع	**120**	**100.0%**

من الجدول رقم (4-2) وجد أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي الشهادة الحرفية بنسبة 50.0%، يلي ذلك شهادة الدبلوم بنسبة 21.7%، ثم شهادة البكالوريوس بنسبة 13.3%، ثم شهادة فوق الجامعية بنسبة 10.0%.

عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة :

جدول رقم (4-3)

التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
اقل من 5 سنوات	9	7.5%
5- 10 سنوات	24	20.0%
أكثر من 10 سنوات	87	72.5%
المجموع	**120**	**100.0%**

من الجدول رقم (4-3) وجد أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم 10 سنوات فأكثر بنسبة 72.5%، يلي ذلك سنوات الخبرة من 5 – 10 سنوات بنسبة 20.0%، ثم أقل من 5 سنوات بنسبة 7.5%

عينة الدراسة حسب الدورات التدريبية:

جدول رقم (4-4)

التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة حسب الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	التكرار	النسبة المئوية
لا توجد	52	43.3%
دورة واحدة	15	12.5%
دورتان	16	13.3%
ثلاثة دورات	11	9.2%

أربع فأكثر	26	21.7%
المجموع	**120**	**100.0%**

من الجدول رقم (4-4) وجد أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة لم يتلقوا أي دورة تدريبية بنسبة 43.3%، والذين تلقوا دورة واحدة بنسبة 12.5%، ثم دورتان بنسبة 13.3%، ثلاثة دورات بنسبة 9.2%، ثم من تلقوا أربعة دورات فأكثر بنسبة 21.7% .

ثانيا: عرض ومناقشة بيانات الدراسة:

وسيتم ذلك وفقا" للخطوات التالية:

أ. التوزيع التكراري لعبارات أسئلة الدراسة.

ب. التحليل الإحصائي الوصفي واختبارات الفروق لأسئلة الدراسة.

ج. اختبار مربع كاي.

وفيما يلي تحليل لبيانات الدراسة الميدانية.

1/ السؤال الأول: ما هي الأهداف المرجو تحقيقها من البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي.

جدول رقم (4-5)

التكرارات والنسب لعبارات السؤال الأول: أهداف البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي

من معرفة أهداف البرامج التدريبية في التعليم الحرفي يتمكن الطالب من	أوافق بشدة		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1/ اختيار الأدوات المناسبة للعمل .	97	80.8	20	16.7	0	.00	1	.80	2	1.7
2/ شرح خطوات العمل .	74	61.7	43	35.7	0	.00	2	1.7	1	.80
3/ رسم أجهزة الماكينة التي يتعامل بها.	66	55.0	50	41.6	2	1.7	2	1.7	0	.00
4/ القياس بسرعة عالية .	54	45.0	42	35.0	6	5.0	13	10.8	5	4.2
5/ إعادة ترتيب الأدوات في أماكنها .	91	75.8	19	15.8	3	2.5	6	5.0	1	.80
6/ إعطاء أمثلة من واقع حياته العملية	49	40.8	68	56.7	1	.80	1	.80	1	.80
7/ تقدير أهمية الورشة كمصدر لتوصيل المعلومات.	77	64.2	40	33.3	0	.00	1	.80	2	1.7
8/ التمييز بين الأجزاء الثابتة والمتحركة للأجهزة.	60	50.0	56	46.7	2	1.7	1	.80	1	.80
9/ إعادة تركيب الأجهزة المفككة .	62	51.7	53	44.2	3	2.5	1	.80	1	.80
10/ ممارسة احتياطات الأمن والسلامة.	54	45.0	33	27.5	2	1.7	28	23.3	3	2.5

يتضح من الجدول رقم (4-5) والذي يبين التوزيع التكراري والنسبي لعبارات المحور الأول: أهداف البرامج التدريبية في التعليم الحرفي يتمكن الطالب من الأتي:

العبارة الأولى أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أن الطالب يتمكن من اختيار الأدوات المناسبة للعمل بنسبة 97.5%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 2.5%.

توضح استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الثانية أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أن الطالب يتمكن من شرح خطوات العمل بنسبة 97.5%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 2.5%.

توضح استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الثالثة أن الغالبية من أفراد عينة الدراسة موافقون على أن الطالب يتمكن من رسم أجهزة الماكينة التي يتعامل بها بنسبة 96.6%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 1.7%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 1.7%.

توضح استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الرابعة أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أن الطالب يتمكن من القياس بسرعة عالية بنسبة 80.0%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 5.0%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 15.0%.

توضح استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الخامسة أن الغالبية من أفراد عينة الدراسة موافقون على أن الطالب يتمكن من إعادة ترتيب الأدوات في أماكنها بنسبة 91.6%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 2.5%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 5.9%.

توضح استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة السادسة أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أن الطالب يتمكن من إعطاء أمثلة من واقع حياته العملية بنسبة 96.6%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 1.6%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 0.8%.

توضح استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة السابعة أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أن الطالب يتمكن من تقدير أهمية الورشة كمصدر لتوصيل المعلومات بنسبة 97.5%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 2.5%.

توضح استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الثامنة أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أن الطالب يتمكن من التمييز بين الأجزاء الثابتة والمتحركة للأجهزة بنسبة 96.7%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 1.7%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 1.6%.

توضح استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة التاسعة أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أن الطالب يتمكن من إعادة تركيب الاجهزة المفككة بنسبة 95.9%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 2.5%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 1.6%.

توضح استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة العاشرة أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أن الطالب يتمكن من ممارسة إحتياطات الأمن والسلامة بنسبة 82.5%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 1.7%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 25.8%.

جدول رقم (4-6)

واختبار الفروق لعبارات السؤال الأول: أهداف البرامج التدريبية في التعليم الحرفي

من معرفة أهداف البرامج التدريبية في التعليم الحرفي يتمكن الطالب من:	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	مربع كأي	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاتجاه
1/ اختيار الأدوات المناسبة للعمل .	4.74	.667	207.133	4	.000	أوافق بشدة
2/ شرح خطوات العمل .	4.56	.671	124.333	4	.000	أوافق بشدة
3/ رسم أجهزة الماكينة التي يتعامل بها.	4.50	.622	108.800	4	.000	أوافق بشدة
4/ القياس بسرعة عالية .	4.06	1.147	84.583	4	.000	أوافق بشدة
5/ إعادة ترتيب الأدوات في أماكنها .	4.61	.833	242.000	4	.000	أوافق بشدة
6/ إعطاء أمثلة من واقع حياته العملية.	4.36	.632	172.833	4	.000	أوافق بشدة
7/ تقدير أهمية الورشة كمصدر لتوصيل المعلومات.	4.58	.706	131.133	4	.000	أوافق بشدة
8/ التمييز بين الأجزاء الثابتة والمتحركة للأجهزة.	4.44	.658	160.917	4	.000	أوافق بشدة
9/ إعادة تركيب الأجهزة المفككة .	4.45	.672	157.667	4	.000	أوافق بشدة
10/ ممارسة احتياطات الأمن والسلامة.	3.89	1.275	80.083	4	.000	أوافق بشدة
السؤال الأول	4.42	0.466				أوافق بشدة

بالنظر إلى القيمة الاحتمالية في الجدول (4-6) الذي يبين أهداف البرامج التدريبية في التعليم الحرفي وجد انها أكبر من مستوى المعنوية 0.05، في جميع العبارات أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية(0.05) بالنسبة لإجابات المبحوثين عن عبارات المحور.

كما وجد أن الانحراف المعياري لإجابات المبحوثين على عبارات السؤال يتراوح ما بين (0.622 – 1.275) حيث وجد أن الفرق أصغر من الواحد الصحيح وهذا يدل علي تجانس

إجابات العينة المبحوثة علي عبارات السؤال. وفقا لمقياس ليكارد الخماسي وجد أن اتجاه إجابات المبحوثين أوافق بشدة في جميع العبارات.

وجد أن الاتجاه العام للسؤال أوافق بشدة بمتوسط مرجح (4.42) وانحراف معياري (0.466).

وهذا يدل على صحة عبارات السؤال الاول (ما هي ألاهداف المرجوه من البرامج التدريبية في التعليم الحرفي)

2/ السؤال الثاني: مناهج البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي

جدول رقم (4-7)

التكرارات والنسب لعبارات السؤال الثاني: مناهج البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي

	مناهج البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي	أوافق بشدة		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1	ذات علاقة بأهداف التربية العامة .	25	20.8	39	32.5	44	36.7	8	6.7	4	3.3
2	تعمل على تكوين ميول إيجابية لدي الطالب	24	20.0	82	68.3	4	3.3	7	5.9	3	2.5
3	تساعد على تطوير مهارة التفكير .	69	57.5	33	27.5	4	3.3	10	8.4	4	3.3
4	تراعي الفروق الفردية بين الطلاب .	29	24.2	67	55.8	5	4.2	16	13.3	3	2.5
5	توجه الطلاب لإستخدام اساليب مختلفة في حل المشكلات	24	20.0	70	58.3	8	6.7	13	10.8	5	4.2
6	تزيد من أهتمام الطالب بمادته .	62	51.7	40	33.3	6	5.0	10	8.3	2	1.7
7	تحث الطلاب على متابعة التطورات العلمية للتعليم الحرفي	33	27.5	33	27.5	4	3.3	45	37.5	5	4.2

يتضح من الجدول رقم (4-7) والذي يبين التوزيع التكراري والنسبي لعبارات السؤال الثاني مناهج البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي الآتي:

توضح استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الأولى أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أنها ذات علاقة بأهداف التربية العامة بنسبة 53.3%، الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 36.7%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 10.0%.

توضح استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الثانية أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أنها تعمل على تكوين ميول إيجابية لدي الطالب بنسبة 88.3%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 3.4%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 8.3%.

توضح استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الثالثة أن الغالبية من أفراد عينة الدراسة موافقون على أنها تساعد على تطوير مهارة التفكير بنسبة 85.0%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 3%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 12%.

توضح استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الرابعة أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أنها تراعي الفروق الفردية بين الطلاب بنسبة 80.0%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 4%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 16%.

توضح استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الخامسة أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أنها توجه الطلاب لإستخدام اساليب مختلفة في حل المشكلات بنسبة 78.3%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 6.7%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 15.0%.

توضح استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة السادسة أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أن تزيد من أهتمام الطالب بمادته بنسبة 85.0%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 5.0%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 10.0%.

توضح استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة السابعة أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أن تحث الطلاب على متابعة التطورات العلمية للتعليم الحرفي بنسبة

55.0%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 3.3%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 41.7%.

جدول رقم (4-8)

اختبار الفروق لعبارات السؤال الثاني: مناهج البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي

مناهج البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	مربع كأي	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاتجاه
1/ ذات علاقة بأهداف التربية العامة .	3.61	.998	53.417	4	.000	أوافق
2/ تعمل على تكوين ميول إيجابية لدي الطالب .	3.98	.835	187.250	4	.000	أوافق
3/ تساعد على تطوير مهارة التفكير .	4.28	1.084	129.250	4	.000	أوافق بشدة
4/ تراعي الفروق الفردية بين الطلاب .	3.86	1.015	114.167	4	.000	أوافق
5/ توجه الطلاب لإستخدام اساليب مختلفة في حل المشكلات	3.79	1.020	118.917	4	.000	أوافق
6/ تزيد من أهتمام الطالب بمادته .	4.25	.998	112.667	4	.000	أوافق بشدة
7/ تحث الطلاب على متابعة التطورات العلمية للتعليم الحرفي	3.37	1.341	56.833	4	.000	لا أعلم
السؤال الثاني	3.87	0.806				أوافق

بالنظر إلى القيمة الاحتمالية في الجدول (4-8) الذي يبين مناهج البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي وجد أنها أصغر من مستوى المعنوية 0.05 ، في جميع العبارات أي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية(0.05) بالنسبة لإجابات المبحوثين عن عبارات المحور الثاني.

كما أن الانحراف المعياري لإجابات المبحوثين على عبارات السؤال الثاني يتراوح ما بين (0.835 – 1.341) حيث أن الفرق أقل من الواحد الصحيح وهذا يدل علي تجانس إجابات العينة المبحوثة عن عبارات السؤال الثاني. وفقا لمقياس ليكارد الخماسي فأن اتجاه إجابات المبحوثين أوافق بشدة في العبارتين (3-6) وأوافق في العبارات (1-2-4-5) ولا أعلم في العبارة (7). كما وجد أن الاتجاه العام للمحور أوافق بمتوسط مرجح (3.87) وانحراف معياري (0.806).

وهذا يدل على أن (مناهج البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي تحقق العبارات المذكورة في السؤال الثاني).

3/ السؤال الثالث: استخدام هرم بلوم المعرفي.

جدول رقم (4-9)

التكرارات والنسب لعبارات السؤال الثالث: استخدام هرم بلوم المعرفي

أساتذة البرامج التدريبية يركزون علي:	أوافق بشدة		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1/ استرجاع المعلومات للطلاب.	72	60.0	35	29.1	3	2.5	8	6.7	2	1.7
2/ تفسير المعلومات التي في الجداول والرسومات .	31	25.8	78	65.0	5	4.2	5	4.2	1	0.8
3/ استخدام النظريات العلمية الحديثة.	23	19.2	28	23.3	7	5.8	50	41.7	12	10.0
4/ تجزئة المعلومات المركبة الى أجزاء صغيرة	33	27.5	72	60.0	7	5.8	8	6.7	0	0.0
5/ وضع الاجزاء معاً في صورة جديدة .	28	23.3	31	25.8	7	5.8	43	35.8	11	9.2
6/ السلوك الابداعي للمتعلمين.	30	25.0	32	26.7	7	5.8	18	15.0	33	27.5
7/ جعل الطالب له قدرة الحكم على الافكار.	31	25.8	33	27.6	4	3.3	49	40.8	3	2.5
8/ جعل الطالب له قدرة الحكم على صحة الاستنتاج .	27	22.5	34	28.3	5	4.2	50	41.7	4	3.3

يتضح من الجدول رقم (4-9) والذي يبين التوزيع التكراري والنسبي لعبارات المحور الثالث: استخدام هرم بلوم المعرفي :

توضح استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الأولى أن الغالبية من أفراد عينة الدراسة موافقون على أن أساتذة البرامج التدريبية يركزون علي استرجاع المعلومات للطلاب بنسبة 89.1%، الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 2.5%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 8.4%.

توضح استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الثانية أن الغالبية من أفراد عينة الدراسة موافقون على أن أساتذة البرامج التدريبية يركزون علي تفسير المعلومات التي فى الجداول

والرسومات بنسبة 90.8%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 4.2%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 5.0%.

توضح استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الثالثة أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة غير موافقين على أن أساتذة البرامج التدريبية يركزون علي استخدام النظريات العلمية الحديثة بنسبة 51.7%، بينما نسبة الموافقين بلغت 42.5%. أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 5.8%،

توضح استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الرابعة نجد إن الغالبية من أفراد عينة الدراسة موافقون على أن أساتذة البرامج التدريبية يركزون علي تجزئة المعلومات المركبة الى أجزاء صغيرة بنسبة 87.5%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 5.8%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 6.7%.

توضح استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الخامسة أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أن أساتذة البرامج التدريبية يركزون علي وضع الاجزاءمعاً فى صورة جديدة بنسبة 49.2%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 5.8%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 45.0%.

توضح استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة السادسة أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أن أساتذة البرامج التدريبية يركزون علي السلوك الابداعي للمتعلمين بنسبة 51.7%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 5.8%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 42.5%.

توضح استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة السابعة أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أن أساتذة البرامج التدريبية يركزون علي جعل الطالب له قدرة الحكم على الافكار بنسبة 53.4%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 3.3%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 43.3%.

توضح استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الثامنة أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أن أساتذة البرامج التدريبية يركزون علي جعل الطالب له قدرة الحكم على صحة الاستنتاج بنسبة 51.0%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 4.0%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 45.0%.

جدول رقم (4-10)

اختبار الفروق لعبارات السؤال الثالث (استخدام هرم بلوم المعرفي)

أساتذة البرامج التدريبية يركزون علي:	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	مربع كأي	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاتجاه
1/ استرجاع المعلومات للطلاب.	4.39	.946	150.250	4	.000	أوافق بشدة
2/ تفسير المعلومات التي في الجداول والرسومات.	4.11	.731	175.667	4	.000	أوافق
3/ استخدام النظريات العلمية الحديثة.	3.00	1.353	46.917	4	.000	أوافق
4/ تجزئة المعلومات المركبة إلى أجزاء صغيرة .	4.08	.773	92.867	4	.000	أوافق
5/ وضع الأجزاء معاً في صورة جديدة .	3.18	1.378	36.833	4	.000	لا أعلم
6/ السلوك الإبداعي للمتعلمين.	3.07	1.592	21.083	4	.000	لا أعلم
7/ جعل الطالب له قدرة الحكم على الأفكار.	3.33	1.311	66.500	4	.000	لا أعلم
8/ جعل الطالب له قدرة الحكم على صحة الاستنتاج .	3.25	1.298	64.417	4	.000	لا أعلم
السؤال الثالث	3.55	0.879				أوافق

بالنظر إلى القيمة الاحتمالية في الجدول (4-10) الذين يبين السؤال الثالث استخدام جدول المواصفات، وجد أنها أصغر من مستوى المعنوية 0.05 ، في جميع العبارات أي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية(0.05) بالنسبة لإجابات المبحوثين عن عبارات السؤال الثالث. كما وجد أن الانحراف المعياري لإجابات المبحوثين على عبارات

السؤال الثالث يتراوح ما بين (0.773 – 1.353) حيث وجد أن الفرق أقل من الواحد الصحيح وهذا يدل علي تجانس إجابات العينة المبحوثة عن عبارات السؤال الثالث.

وفقا لمقياس ليكارد الخماسي وجد أن اتجاه إجابات المبحوثين أوافق بشدة في العبارة (1)، وأوافق في العبارات (2-3-4)، ولا أعلم في العبارات (5-6-7-8).

كما وجد أن الاتجاه العام للمحور أوافق بمتوسط مرجح (3.55) وانحراف معياري (0.879).

من هذه النتيجة نستنتج إن أساتذة البرامج التدريبية يستخدمون جدول المواصفات ولكن ليس بصورة كاملة وشاملة.

4/ السؤال الرابع: الوسائل التعليمية

جدول رقم (4-11)

التكرارات والنسب لعبارات السؤال الرابع: الوسائل التعليمية

الوسائل التعليمية والأنشطة	أوافق بشدة		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	اك	%
1/ الحصول عليها سهل .	11	9.2	16	13.2	5	4.2	32	26.7	56	46.7
2/ تناسب محتوي المقرر .	51	42.5	38	31.7	7	5.8	19	15.8	5	4.2
3/ يشارك الطلاب في إعدادها.	16	13.3	34	28.3	5	4.2	31	25.9	34	28.3
4/ تساعد الطالب علي فهم موضوع الدرس.	74	61.7	39	32.5	1	0.8	5	4.2	1	0.8
5/ ترتبط بالبيئة المحلية .	30	25.0	63	52.5	15	12.5	10	8.3	2	1.7
6/ متوفرة بالمعاهد الحرفية .	13	10.8	14	11.7	5	4.2	55	45.8	33	27.5
7/ السبورة هي الوسيلة الوحيدة المستخدمة.	25	20.8	16	13.3	2	1.7	63	52.5	14	11.7
8/ تثير إهتمام الطلاب .	53	44.2	46	38.3	1	0.8	15	12.5	5	4.2
9/ تحقق أهداف المنهج .	70	58.3	33	27.5	3	2.5	10	8.4	4	3.3

يتضح من الجدول رقم (4-11) والذي يبين التوزيع التكراري والنسبي لعبارات السؤال الرابع الوسائل التعليمية الأتي:

بالنظر إلى استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الأولى وجد إن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة غير موافقين على أن الوسائل التعليمية والانشطة الحصول عليها سهل بنسبة 73.4%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 4.2%، بينما الموافقون بلغت نسبتهم 22.4%.

بالنظر إلى استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الثانية وجد إن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أن الوسائل التعليمية والانشطة تناسب محتوي المقرر بنسبة

74.2%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 5.8%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 20.0%.

بالنظر إلى استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الثالثة وجد إن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة غير موافقين على أن الوسائل التعليمية والانشطة يشارك الطلاب في إعدادها بنسبة 54.2%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 4.2%، بينما الموافقون بلغت نسبتهم 41.6%.

بالنظر إلى استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الرابعة وجد إن الغالبية من أفراد عينة الدراسة موافقون على أن الوسائل التعليمية والانشطة تساعد الطالب علي فهم موضوع الدرس بنسبة 94.2%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 0.8%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 5.0%.

بالنظر إلى استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الخامسة وجد إن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أن الوسائل التعليمية والانشطة ترتبط بالبيئة المحلية بنسبة 77.5%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 12.5%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 10.0%.

بالنظر إلى استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة السادسة وجد إن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة غير موافقين على أن الوسائل التعليمية والانشطة متوفرة بالمعاهد الحرفية بنسبة 73.3%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 4.2%، بينما الموافقون بلغت نسبتهم 22.5%.

بالنظر إلى استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة السابعة وجد إن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة غير موافقين على أن السبورة هي الوسيلة الوحيدة المستخدمة بنسبة 64.2%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 1.7%، بينما الموافقون بلغت نسبتهم 34.1%.

بالنظر إلى استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الثامنة وجد إن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أن الوسائل التعليمية والانشطة تثير إهتمام الطلاب بنسبة 82.5%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 0.8%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 16.7%.

بالنظر إلى استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة التاسعة وجد إن الغالبية من أفراد عينة الدراسة موافقون على أن الوسائل التعليمية والانشطة تحقق أهداف المنهج بنسبة 85.8%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 2.5%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 3.7%.

جدول رقم (4-12)

اختبار الفروق لعبارات السؤال الرابع: الوسائل التعليمية

الوسائل التعليمية والأنشطة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	مربع كأي	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاتجاه

1/ الحصول عليها سهل .	2.12	1.367	70.083	4	.000	لا أوافق
2/ تناسب محتوي المقرر .	3.92	1.224	66.667	4	.000	أوافق
3/ يشارك الطلاب في إعدادها .	2.72	1.467	28.083	4	.000	لا أعلم
4/ تساعد الطالب علي فهم موضوع الدرس	4.50	.789	172.667	4	.000	أوافق بشدة
5/ ترتبط بالبيئة المحلية .	3.91	.926	96.583	4	.000	أوافق
6/ متوفرة بالمعاهد الحرفية .	2.32	1.291	67.667	4	.000	لا أوافق
7/ السبورة هي الوسيلة الوحيدة المستخدمة.	2.79	1.390	90.417	4	.000	لا أعلم
8/ تثير إهتمام الطلاب .	4.06	1.154	95.667	4	.000	أوافق
9/ تحقق أهداف المنهج .	4.29	1.080	134.750	4	.000	أوافق بشدة
السؤال الرابع	3.40	0.598				أوافق

من الجدول (4-12) الذين يبين عبارات السؤال الرابع الوسائل التعليمية، بالنظر إلى القيمة الاحتمالية وجد أنها أصغر من مستوى المعنوية 0.05، في العبارات أي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية(0.05) بالنسبة لإجابات المبحوثين عن عبارات السؤال الرابع. كما وجد أن الانحراف المعياري لإجابات المبحوثين على عبارات السؤال يتراوح ما بين (0.789 – 1.291) حيث وجد أن الفرق أقل من الواحد الصحيح وهذا يدل تجانس إجابات العينة المبحوثة عن عبارات السؤال الرابع.

وفقا لمقياس ليكارد الخماسي وجد أن اتجاه إجابات المبحوثين أوافق بشدة في العبارتين (4-9) وأوافق في العبارات (2-5-8) ولا أعلم في العبارتين (2-7) ولا أوافق في العبارتين (6-1).

كما وجد أن الاتجاه العام للمحور أوافق بمتوسط مرجح (3.40) وانحراف معياري (0.598).

من هذه النتيجة يستنتج إن عبارات الوسائل التعليمية والأنشطة متحققة ولكن ليس بصورة كاملة أو شاملة.

5/ السؤال الخامس: المحتوى

جدول رقم (4-13)

التكرارات والنسب لعبارات السؤال الخامس: المحتوى

محتوى البرامج التدريبية	أوافق بشدة		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
	ك	%	ك	ا%	ك	%	ك	%	ك	%
1/ يناسب النضج العقلي للطالب .	67	55.8	32	26.6	2	1.7	14	11.7	5	4.2
2/ تتدرج أمثلته من السهل إلى الصعب	64	53.3	40	33.3	1	0.8	10	8.4	5	4.2
3/ يراعي الترابط بين فروع المقررات التقنية .	43	35.8	53	44.2	4	3.3	15	12.5	5	4.2
4/ يراعي صحة المادة العلمية	62	51.7	41	34.2	7	5.8	8	6.6	2	1.7
5/ يراعي الخبرات السابقة للطلاب .	26	21.7	41	34.2	13	10.8	36	30.0	4	3.3
6/ يساعد الطلاب لدراسة المناهج في المرحلة الجامعية	25	20.8	35	29.2	8	6.7	23	19.1	29	24.2
7/ يحقق الأهداف العامة للمنهج التقني	33	27.4	53	44.2	20	16.7	12	10.0	2	1.7
8/ يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	24	20.0	40	33.3	19	15.8	32	26.7	5	4.2
9/ يحقق الأهداف الخاصة للمنهج التقني	30	25.0	45	37.5	14	11.7	24	20.0	7	5.8

يتضح من الجدول رقم (4-13) والذي يبين التوزيع التكراري والنسبي لعبارات السؤال الخامس: محتوى البرامج التدريبية الأتي:

بالنظر إلى استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الأولى وجد إن الغالبية منهم موافقون على أنه يناسب النضج العقلي للطالب بنسبة 82.4%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 1.7%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 15.9%.

بالنظر إلى استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الثانية وجد إن الغالبية من أفراد عينة الدراسة موافقون على أنه تتدرج أمثلته من السهل إلى الصعب بنسبة 86.6%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 0.8%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 12.6%.

بالنظر إلى استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الثالثة وجد إن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أنه يراعي الترابط بين فروع المقررات التقنية بنسبة 80.0%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 3.3%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 16.7%.

بالنظر إلى استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الرابعة وجد إن الغالبية من أفراد عينة الدراسة موافقون على أنه يراعي صحة المادة العلمية بنسبة 85.9%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 5.8%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 8.3%.

بالنظر إلى استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الخامسة وجد إن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أنه يراعي الخبرات السابقة للطلاب بنسبة 55.9%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 10.8%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 33.3%.

بالنظر إلى استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة السادسة وجد إن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أنه يساعد الطلاب لدراسة المناهج في المرحلة الجامعية بنسبة 50.0%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 6.7%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 43.3%.

بالنظر إلى استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة السابعة وجد إن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أنه يحقق الأهداف العامة للمنهج التقني بنسبة 71.6%،

أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 16.7%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 11.7%.

بالنظر إلى استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الثامنة وجد إن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أنه يراعي الفروق الفردية بين الطلاب بنسبة 53.3%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 15.8%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 30.9%.

بالنظر إلى استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة التاسعة وجد إن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أنه يحقق الأهداف الخاصة للمنهج التقني بنسبة 62.5%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 11.7%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 25.8%.

جدول رقم (4-14)

الإحصاء الوصفي واختبار الفروق لعبارات السؤال الخامس المحتوى

العبارات	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	مربع كأي	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاتجاه
1/ يناسب النضج العقلي للطالب.	4.18	1.181	119.083	4	.000	أوافق
2/ تتدرج أمثلته من السهل إلى الصعب.	4.23	1.098	122.583	4	.000	أوافق بشدة
3/ يراعي الترابط بين فروع المقررات التقنية.	3.95	1.129	85.167	4	.000	أوافق
4/ يراعي صحة المادة العلمية.	4.28	.961	115.083	4	.000	أوافق بشدة
5/ يراعي الخبرات السابقة للطلاب.	3.41	1.220	39.917	4	.000	أوافق
6/ يساعد الطلاب لدراسة المناهج في المرحلة الجامعية.	3.03	1.517	16.833	4	.002	لا أعلم
7/ يحقق الأهداف العامة للمنهج التقني .	3.86	.990	65.250	4	.000	أوافق
8/ يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	3.38	1.197	29.417	4	.000	لا أعلم
9/ يحقق الأهداف الخاصة للمنهج التقني .	3.56	1.228	36.083	4	.000	أوافق
السؤال الخامس	3.76	0.700				أوافق

من الجدول (4-14) الذي يبين محتوى البرامج التدريبية بالنظر إلى القيمة الاحتمالية وجد أنها أصغر من مستوى المعنوية 0.05 في جميع العبارات أي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية(0.05) بالنسبة لإجابات المبحوثين عن عبارات السؤال. كما نجد أن الانحراف المعياري لإجابات المبحوثين على عبارات السؤال يتراوح ما بين (0.961 – 1.228) حيث وجد أن الفرق أقل من الواحد الصحيح وهذا يدل تجانس إجابات العينة المبحوثة عن العبارات أعلاه. وفقا لمقياس ليكارد الخماسي وجد أن اتجاه إجابات المبحوثين أوافق بشدة في العبارتين (2-4) أوافق في العبارات (3-5-7-9) ، ولا أعلم في العبارتين (6-8).

كما نجد أن الاتجاه العام للسؤال أوافق بمتوسط مرجح (3.76) وانحراف معياري (0.700). وهذا يدل على إن محتوى البرامج التدريبية يحقق الأهداف الموضوعة.

6/ السؤال السادس: طرق تدريس البرامج التدريبية

جدول رقم (4-15)

التكرارات والنسب لعبارات السؤال السادس طرق تدريس البرامج التدريبية

يفضل المعلمون	أوافق بشدة		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
استخدام طريقة:	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1/ المحاضرة .	58	48.3	32	26.7	15	12.5	12	10.0	3	2.5
2/ حل المشكلات .	32	26.7	49	40.8	9	7.5	29	24.2	1	.8
3/ المناقشة .	45	37.5	61	50.8	6	5.1	4	3.3	4	3.3
4/ التعليم المبرمج .	18	15.0	26	21.7	17	14.2	43	35.8	16	13.3
5/ الوحدات الدراسية	19	15.8	32	26.7	24	20.0	34	28.3	11	9.2
6/ المشروعات .	24	20.0	36	30.	15	12.5	36	30.0	9	7.5
7/ التعلم الذاتي .	9	7.5	11	9.2	5	4.1	57	47.5	38	31.7

يتضح من الجدول رقم (4-15) والذي يبين التوزيع التكراري والنسبي لعبارات السؤال السادس: ما هي طرق التدريس المستخدمة للبرامج التدريبية :

بالنظر إلى استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الأولى وجد إن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أنه يفضل المعلمون استخدام طريقة المحاضرة بنسبة 75.0%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 12.5%، ونفس النسبة غير الموافقين.

بالنظر إلى استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الثانية وجد إن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أنه يفضل المعلمون استخدام طريقة حل المشكلات بنسبة 67.5%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 7.5%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 25.0%.

بالنظر إلى استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الثالثة وجد إن الغالبية من أفراد عينة الدراسة موافقون على أنه يفضل المعلمون استخدام طريقة المناقشة بنسبة 88.3%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 5.1%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 6.6%.

بالنظر إلى استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الرابعة وجد إن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة غير موافقين على أنه يفضل المعلمون استخدام طريقة التعليم المبرمج بنسبة 49.1%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 14.2%، بينما الموافقون بلغت نسبتهم 36.7%.

بالنظر إلى استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة الخامسة وجد إن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أنه يفضل المعلمون استخدام طريقة الوحدات الدراسية بنسبة 42.5%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 20.0%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 37.5%.

بالنظر إلى استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة السادسة وجد إن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة موافقون على أنه يفضل المعلمون استخدام طريقة المشروعات بنسبة 50.0%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 12.5%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 37.5%.

بالنظر إلى استجابات افراد عينة الدراسة علي العبارة السابعة وجد إن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة غير موافقين على أنه يفضل المعلمون استخدام طريقة التعلم الذاتي بنسبة 79.2%، أما الذين أجابوا بلا أعلم بلغت نسبتهم 4.1%، بينما غير الموافقين بلغت نسبتهم 16.7%.

جدول رقم (4-16)

اختبار الفروق لعبارات السؤال السادس: طرق تدريس البرامج التدريبية

يفضل المعلمون استخدام طريقة:	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	مربع كأي	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاتجاه
1/ المحاضرة .	4.08	1.112	78.583	4	.000	أوافق
2/ حل المشكلات .	3.68	1.137	61.167	4	.000	أوافق
3/ المناقشة .	4.16	.917	122.250	4	.000	أوافق
4/ التعليم المبرمج .	2.89	1.308	21.417	4	.000	لا أعلم
5/ الوحدات الدراسية .	3.12	1.245	14.917	4	.005	لا أعلم
6/ المشروعات .	3.25	1.285	24.750	4	.000	لا أعلم
7/ التعلم الذاتي .	2.13	1.181	85.000	4	.000	لا أعلم
السؤال السادس	3.33	0.615				لا أعلم

من الجدول (4-16) الذين يبين طرق تدريس المناهج التعليمية بالنظر إلى القيمة الاحتمالية وجد أنها أصغر من مستوى المعنوية 0.05 ، في العبارات في جميع العبارات أي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية(0.05) بالنسبة لإجابات المبحوثين عن عبارات المحور. كما وجد أن الانحراف المعياري لإجابات المبحوثين على عبارات المحور يتراوح ما بين (0.917 – 1.308) حيث نجد أن الفرق أقل من الواحد الصحيح وهذا يدل علي تجانس إجابات العينة المبحوثة عن العبارات أعلاه. وفقا لمقياس ليكارد الخماسي وجد أن اتجاه إجابات المبحوثين أوافق في العبارات (1-2-3) ولا أعلم في العبارات (4-5-6-7). كما وجد أن الاتجاه العام للمحور لا أعلم بمتوسط مرجح (3.33) وانحراف معياري (0.615). من هذه النتيجة يستنتج إن عدم التأكد من أنه تستخدم كل طرق تدريس البرامج التعليمية في تدريس .

تحليل السؤال السابع :-

هل محتوى البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي يواكب اداء طلاب الكليات التقنية ؟.

أولاً : جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا كلية التكنولوجيا :

وجد من خلال الدراسة الاحصائية لطلاب البرنامج التأهيلي الذين تم قبولهم بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا بكلية التكنولوجيا والذين تخرجوا في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا للاعوام (2006 – 2010 م) بمختلف تخصصات كلية التكنولوجيا أثر واضح للبرامج التدريبية التي درسها هؤلاء الطلاب بالمعاهد الحرفية علي النتائج الدراسية التي احرزها الطلاب. وتبين ذلك في نتائج دراستهم بعد إلتحاقهم بالكليات التقنية الجامعية والجدول رقم (4-18) يوضح ذلك.

جدول رقم (4-18)

خريجي جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية التكنولوجيا من منسوبي البرنامج التأهيلي للأعوام 2006 – 2010م

	التخصص	2007 – 2006		2008 – 2007		2009 – 2008		2010 – 2009	
		المسجلين	الخريجين	المسجلين	الخريجين	المسجلين	الخريجين	المسجلين	الخريجين

1	الكترونيات اتصالات	1	1	2	2	1	0	0	0
2	الكترونيات حاسوب	1	1	0	0	0	0	0	0
3	مدنية انشاءات	5	4	5	5	7	6	6	2
4	مدنية طرق	4	3	3	3	4	3	7	6
5	مدنية بلديات	2	2	0	0	0	0	3	0
6	مدنية ري ومياه	2	0	2	0	3	1	19	10
7	مدنية تشييد	4	3	2	1	3	1	5	3
8	ميكانيكا انتاج	4	1	11	8	8	8	7	4
9	ميكانيكا سيارات	7	6	6	5	16	7	10	7
10	ميكانيكا صيانة	4	4	9	8	10	6	6	3
11	تبريد وتكييف	5	2	6	3	8	4	9	3
12	كهرباء	14	14	15	14	21	14	15	11
13	مساحة	7	7	6	4	6	4	8	2
14	معمار	5	3	5	2	5	3	6	2
15	مباني	5	3	2	2	2	1	0	0
16	جلود	1	0	3	0	5	3	4	2
17	نسيج	3	3	9	7	0	0	12	3
18	بلاستيك	39	24	5	3	7	2	10	4
19	الكترونيات طائرات	0	0	0	0	1	0	0	0
20	ميكانيكا طائرات	0	0	0	0	1	1	0	0
21	حفر ابار جوفية	17	17	10	8	9	8	11	4
22	محطات مياه	26	24	16	13	7	4	6	2
23	البيئية	0	0	1	0	2	1	5	1
	المجموع	**156**	**132**	**117**	**88**	**126**	**77**	**149**	**69**
	النسبة	**%84.6**		**%75.2**		**%61.1**		**%46.3**	

يتضح من الجدول(4-18) ان . أن عدد الطلاب الذين تم قبولهم في كلية التكنولوجيا في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا في العام الدراسي (2006 – 2007م) قد بلغ 156 طالباً وطالبة بمختلف تخصصات الكلية . وأن عدد الطلاب الذين تخرجوا من هذه الدفعة قد بلغ عددهم 132 طالباً وطالبة أي بنسبة 84.6% .

في العام الدراسي (2007 – 2008م) وجد أن عدد الطلاب الذين تم قبولهم في كلية التكنولوجيا في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا قد بلغ 117 طالباً وطالبة بمختلف

تخصصات الكلية . وأن عدد الطلاب الذين تخرجوا من هذه الدفعة قد بلغ عددهم 88 طالباً وطالبة أي بنسبة 75.2% .

في العام الدراسي (2008 – 2009م) وجد أن عدد الطلاب الذين تم قبولهم في كلية التكنولوجيا في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا قد بلغ 126 طالباً وطالبة بمختلف تخصصات الكلية . وأن عدد الطلاب الذين تخرجوا من هذه الدفعة قد بلغ عددهم 77 طالباً وطالبة أي بنسبة 61.1% .

في العام الدراسي (2009 – 2010م) وجد أن عدد الطلاب الذين تم قبولهم في كلية التكنولوجيا في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا قد بلغ 149 طالباً وطالبة بمختلف تخصصات الكلية . وأن عدد الطلاب الذين تخرجوا من هذه الدفعة قد بلغ عددهم 69 طالباً وطالبة أي بنسبة 46.3% .

ثانياً : كلية الجريف شرق التقنية :

وجد من خلال الدراسة الاحصائية لطلاب البرنامج التأهيلي الذين تم قبولهم في كلية الجريف شرق التقنية والذين تخرجوا في كلية الجريف شرق التقنية للاعوام (2006 – 2011 م) بمختلف تخصصات الكلية أثر واضح للبرامج التدريبية التي درسها هؤلاء الطلاب بالمعاهد الحرفية . وتبين ذلك في نتائج دراستهم بعد إلتحاقهم بتخصصات كلية الجريف شرق التقنية المختلفة والجدول رقم (4-19) يوضح ذلك .

جدول رقم (4-19)

خريجي كلية الجريف شرق التقنية من منسوبي البرنامج التأهيلي

	التخصص	2007 – 2006		2008 – 2007		2009 – 2008		2010 – 2009		2011 -2010	
		المسجلين	الخريجين	المسجلين	الخريجين	المسجلين	الخريجين	المسجلين	الخريجين	المسجلين	الخريجين
1	الميكاترونكس	33	25	65	30	61	40	46	30	46	32
2	الالكترونات	0	0	50	31	24	15	50	45	30	25
3	مدنية تشييد	2	2	49	38	44	40	59	37	57	40
4	تزيين	5	3	11	9	7	5	13	8	10	2

	معماري										
	المجموع	**40**	**30**	**175**	**108**	**131**	**100**	**168**	**90**	**143**	**99**
	النسبة	**% 75**		**%61.7**		**%76.34**		**%62.5**		**%69.2**	

يتضح من الجدول رقم (4-19) وجد أن عدد الطلاب الذين تم قبولهم في كلية الجريف شرق التقنية في العام الدراسي (2006 – 2007م) قد بلغ 40 طالب وطالبة بمختلف تخصصات الكلية . وأن عدد الطلاب الذين تخرجوا من هذه الدفعة قد بلغ عددهم 30 طالباً وطالبة أي بنسبة 75%.

في العام الدراسي (2007 – 2008م) وجد أن عدد الطلاب الذين تم قبولهم في كلية الجريف شرق التقنية قد بلغ 175 طالب وطالبة بمختلف تخصصات الكلية . وأن عدد الطلاب الذين تخرجوا من هذه الدفعة قد بلغ عددهم 108 طالباً وطالبة أي بنسبة 61.7%

في العام الدراسي (2008 – 2009م) وجد أن عدد الطلاب الذين تم قبولهم في كلية الجريف شرق التقنية قد بلغ 131 طالباً وطالبة بمختلف تخصصات الكلية . وأن عدد الطلاب الذين تخرجوا من هذه الدفعة قد بلغ عددهم 100 طالباً وطالبة أي بنسبة 76.34%.

في العام الدراسي (2009 – 2010م) وجد أن عدد الطلاب الذين تم قبولهم في كلية الجريف شرق التقنية قد بلغ 168 طالباً وطالبة بمختلف تخصصات الكلية . وأن عدد الطلاب الذين تخرجوا من هذه الدفعة قد بلغ عدده 90 طالباً وطالبة أي بنسبة 62.5% .

في العام الدراسي (2010 – 2011م) وجد أن عدد الطلاب الذين تم قبولهم في كلية الجريف شرق التقنية قد بلغ 143 طالباً وطالبة بمختلف تخصصات الكلية . وأن عدد الطلاب الذين تخرجوا من هذه الدفعة قد بلغ عددهم 99 طالباً وطالبة أي بنسبة 69.2% .

ومن خلال هذه النتائج التي تحصل عليها طلاب النرنامج التأهيلي يتضح الأثر الإيجابي للبرامج التدريبية في التعليم الحرفي التي درسها هؤلاء الطلاب بالمعاهد الحرفية .

حيث لم يجدوا صعوبة في إستيعاب الدراسة في الكليات التقنية التي التحقوا بها وذلك لإرتباط الدراسة في المعاهد الحرفية بالدراسة في الكليات التقنية . وان تلك البرامج التدريبية التي درسها الطلاب في المعاهد الحرفية جعلتهم مؤهلين أكثر من غيرهم لمواصلة دراستهم الجامعية والحصول علي درجات عالية في هذه البرامج التدريبية .

وعليه فإن محتوى البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي قد ساعد كثيراً في نجاح وتأهيل الطلاب لمواصلة الدراسة بالكليات التقنية المختلفة حتي تخرجوا منها .

أهم النتائج والتوصيات والمقترحات

5 - 1 مقدمة:

في هذا الفصل قدم الباحث عرضاً عاماً للنتائج التي توصل إليها من الدراسة الميدانية، ثم التوصيات المترتبة عليها، وختم هذا الفصل بالبحوث المقترحة التي يأمل الباحث أن تري النور.

5 – 2 ملخص عام الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلي التعرف على البرامج التدريبية في التعليم الحرفي وأثرها علي أداء الطلاب الملتحقين منها بالكليات التقنية السودانية.

تنبع أهمية الدراسة من أهمية البرامج التدريبية في التعليم الحرفي وأثرها علي أداء الطلاب الملتحقين منها بالكليات التقنية السودانية في التحصيل الدراسي لدي الطلاب، ونسبة لأهمية أداء الطلاب في إصدار قرارات مستقبلية لهم حيث أن الاختبارات تعتبر أداة التقويم الوحيدة التي يحدد بها تدرج الطالب من صف لآخر ومن مرحلة لأخرى.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تحديد مجتمع البحث في معلمي ومعلمات التعليم الحرفي وعينة قصدية من معلمي ومعلمات التعليم الحرفي بولاية الخرطوم بلغ قوامها (120) معلم ومعلمة.

كما استخدم الباحث المنهج الوصفي وجمع بيانات الدراسة بواسطة الاستبانة لتكملة البيانات والمعلومات المتعلقة بمشكلة الدراسة وقد مرت الاستبانة بمراحل التصميم والتحكيم عبر عدة خطوات حتى اكتسبت شكلها النهائي ملحق رقم(1) كما قام الباحث بتحليل نتائج طلاب الكليات التقنية للأعوام(2006 – 2010م) .

واستخدم الباحث المعادلات الإحصائية الآتية:

أ. التوزيع التكراري والنسبة المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة.

ب. الوسط الحسابي والانحراف المعياري لقياس اتجاه إجابات أفراد عينة الدراسة.

ج. اختبار جودة التوفيق (مربع كاي) وقيمة المعنوية لمعرفة العلاقة بين إجابات أفراد عينة الدراسة.

د. التحليل الإحصائي الوصفي واختبارات الفروق لأسئلة الدراسة.

حيث قام الباحث باستخراج نتائج الإحصاء الوصفي للمتغيرات الخاصة بسمات اتجاهات عينة الدراسة، ويشمل هذا الإحصاء الوصفي كل من حساب الوسط الحسابي لكل عبارة، ومن ثم قياس اتجاه الإجابة وفقا لمقياس ليكارد الخماسي .

3-5 نتائج الدراسة:

توصل الباحث لمجموعة من النتائج يوجزها في الآتي:

1. أهداف البرامج التدريبية في التعليم الحرفي يتمكن الطالب من اختيار الادوات المناسبة للعمل وشرح خطوات العمل و التمييز بين الأجزاء الثابتة والمتحركة للاجهزة و إعادة تركيب الاجهزة المجزئة.
2. مناهج البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي تساعد على تطوير مهارة التفكير وتزيد من أهتمام الطالب بمادته و تحث الطلاب على متابعة التطورات العلمية للتعليم الحرفي.
3. محتوى البرامج التدريبية بالتعليم الحرفي يناسب المستوي العقلي للطلاب مما ساعد كثيراً في نجاح وتأهيل الطلاب لمواصلة الدراسة بالكليات التقنية المختلفة حتي تخرجوا منها.
4. الوسائل التعليمية والانشطة تساعد الطالب علي فهم موضوع الدرس و تحقق أهداف المنهج ولكنها غير متوفرة بالمعاهد الحرفية.
5. طرق وأساليب التدريس المستخدمة في تدريس البرامج التدريبية في التعليم الحرفي لا توفر التنوع والمتابعة.
6. التقويم المستخدم لمعرفة أداء الطلاب في البرامج التدريبية في التعليم الحرفي بحاجة إلي مراجعة مستمر.

5-4 توصيات الدراسة:

استناداً على النتائج المذكورة أعلاه يوصي الباحث بما يلي:

أ. إقامة دورات تدريبية لأساتذة البرامج التدريبية في مادة القياس والتقويم التربوي.

ب. مراعاة التنوع في طرق تدريس البرامج التدريبية في التعليم الحرفي .

ج. عدم التركيز على الأهداف المعرفية الدنيا عند بناء الاختبارات.

5- 5 مقترحات لدراسات وبحوث مستقبلية:

أثناء إجراء الباحث لهذه الدراسة ظهرت له بعض المشكلات التي تصلح أن تكون موضوعات لدراسات مستقبلية منها:

أ. الحاجة لتطوير إعداد الاختبارات الصفية في البرامج التدريبية في التعليم الحرفي

ب. أجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية بولايات السودان المختلفة .

ج. دور كلية التربية التقنية في تدريب معلمي البرامج التدريبية في التعليم الحرفي.

د. اجراء دراسة تقويمية مقارنة في تقويم البرامج التدريبية في التعليم الحرفي في السودان مع بعض الدول العربية والافريقية الاخري .

المصادر والمراجع :

اولاً :المصادر :

1/ القرآن الكريم .

2/ سنن بن ماجة , ابوعبدالله محمد بن يذيد , المجلد رقم (6) .

3/ سنن الامام احمد , الامام احمد , المجلد رقم (4) .

4/ صحيح البخاري , محمد بن اسماعيل البخاري , المجلد رقم (7) .

5/ شعب الايمان , الامام البيهقي , المجلد رقم (6) .

6/ ظلال القرآن , سيد قطب , الجزء الرابع , الطبعة الخامسة , 1386هـ – 1967م.

7/ البستاني بطرس , قاموس محيط المحيط , بيروت مكتبة لبنان , 1977م .

ثانياً : المراجع :

1. إبراهيم بسيوني - 1991م - المنهج وعناصره، الطبعة الثالث: دار المعارف، القاهرة.
2. احمد سعد مسعود, تطوير التعليم في السودان , جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا, كلية التكنولوجيا والتنمية البشرية , السنة الرابعة تربية تقني .
3. احمد عودة - 1999م - القياس والتقويم فى العملية التدريبية، دار الأمل للنشر والتوزيع، الطبعة 2 .
4. أفنان نظير – 2005م - الأسئلة التعليمية والتعليم المدرسي – الطبعة العربية الأولى – الأردن عمان – دار الشروق للنشر.
5. الجميل محمد عبدالسميع - 2000م - التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات , الطبعة الاولي , دار الفكر العربي - القاهرة .
6. الدمرداش سرحان- 1972م - منير كامل، المناهج، مرجع سابق - الطبعة الثالث ، القاهرة، دار النهضة العربية .
7. الرشيد اسماعيل الطاهر - 2009م – هيئة التعليم التقني – مجلة التعليم التقني.
8. امطانيوس ميخائيل - 1995م - التقويم التربوي الحديث ليبيا، سبها، الطبعة الأولى، جامعة سبها .
9. ايرفن , ج , وليم - ترجمة هيثم الزبيدي - 2002م - القياس والتقويم فى التربية وعلم النفس - دار الكتاب الجامعي - العين .
10. جودة احمد سعادة – 1982م - منهج الدراسات الاجتماعية – دار العلم للملايين – بيروت الطبعة الأولى.

11. حسين سليمان قوته - 1985م - الاصول التربوية في بناء المناهج - الطبعة الثانية - دار المعارف القاهرة .
12.حلمي الوكيل – محمد المفتي – 2004م - المناهج – مكتبة الانجلو – الطبعة الأولى .
13. خالد محمد الذوادي - 2003م - الجودة الشاملة فى التعليم، القاهرة مجموعة النيل العربية الطبعة الأولى .
14. رمزية الغريب التقويم والقياس النفسي والتربوي،القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
15.زيد الهويدي – 2004م - أساسيات القياس والتقويم التربوي – دار الكتاب الجامعي – العين .
16.سامي محمد ملحم، 2005م ،القياس والتقويم فى التربية وعلم النفس، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
17.سبع محمد أبو لبدة – 2008م - مبادئي القياس النفسي والتقييم التربوي – الطبعة الأولى – دار الفكر – عمان الأردن.
18.سعيد محمد مأمون وآخرون - 2006م - التقويم التربوي - دار الفيصل الثقافية - الطبعة الثانية.
19. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي- 2003م - المدخل إلى التدريس - الطبعة - العربية الأولى- دار الشروق، عمان- الأردن.
20.سيد احمد عثمان - 1976م - التقويم النفسي - الانجلو المصرية – الطبعة الثانية .
21. صلاح الدين محمود علام - 2007م - القياس والتقويم التربوي، القاهرة - دار الفكر العربي – اربد .

22. عبد المجيد نشواني - 1996م - علم النفس التربوية، الطبعة الثالثة، دار الفرقان- اربد.
23. عبد الواحد حميد الكبيسى - 2007م - القياس والتقويم، تجديدات ومناقشات، عمان، دار جرير، الطبعة الأولى.
24. عمر عبد الرحيم نصر الله – 2001م- أساسيات في التربية العملية – دار وائل للنشر– عمان.
25. عيسي خليل محسن – 2006م – الاصول التربوية في بناء المنهج .
26. محمد زياد حماد – 2001م – تقييم المنهج الدراسي – دار التربية الحديثة –الطبعة الاولي .
27. نبيل عبد الهادي - 1999م - القياس والتقويم التربوي واستخدامه فى مجال التدريس الصفى، دار وائل للنشر.

اوراق العمل والتقارير:

1. أحمد سنادة – 2005م - ورشة عمل للقياس والتقويم – جامعة السودان المفتوحة
2. صابر محمد صالح واخرون – 2013م - المجلس القومي للتعليم الفني والتقني - الورقة العلمية الاولي .
3. عبدالحميد محمد جماع – 2003م - الوسائل التعليمية المعينة فى تدريس محاور الحلقة الأولى – ورقة.
4. عثمان احمد البشير – 2000م - طرق التدريس العامة – ورقة عمل فى دور الرحل – الادارة العامة لمعاهد التأهيل التربوي – أثناء الخدمة .
5. مبارك علي يوسف – 2014م - ادارة التعليم الفني .
6. محمد عبدالله خيرالله - 2013م - مفهوم التعليم الفني والمعاهدالحرفية – ورقة عمل –الاتحاد العام للطلاب السودانيين .
7. وزارة التعليم العالي – هيئة التعليم التقني – 2013م - كلية الجريف شرق التقنية

8. وزارة التربية والتعليم - - 1992 – 2001م الإستراتيجية القومية الشاملة المجلد الأول .
9. الشيخ المجزوب محمد علي – 2009م – الية مقترحة للتجسير بين التعليم التقني والمهني والتعليم الجامعي – ورقة علمية – مجلة التعليم التقني العدد الاول.