جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية

مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة

A proposal for Improving Assessment Tools for the Students Achievement in Basic Education in the Subject of Technical Education at Khartoum locality in the light of the Comprehensive Quality standards

دراسة لنيل درجة دكتوراة الفلسفة في التربية (القياس والتقويم التربوي)

إعداد

مناهل عبد الله عوض الكريم عثمان

إشراف

د. عز الدين عبد الرحيم المجذوب

1440هـ 2019م

Sudan University of Science & Technology

College of Graduate Studies

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية الدراسات العليا

صفحة الموافقة

اسم الباحث : فاطمة عبدالله محمد الكريم

عنوان البحث :

تصور مقترح لتطوير أدوات تقويم تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية المدنية بولاية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة

موافق عليه من قبل :

الممتحن الخارجي

الاسم: د. عبدالرحمن عبدالله التاج

التوقيع: ..... التاريخ: 2019/8/16

الممتحن الداخلي

الاسم: د. عبدالرحمن احمد عبدالله

التوقيع: ..... التاريخ: 2019/8/16

المشرف

الاسم: عزالدين عبدالرحيم حمدوك

التوقيع: ..... التاريخ: ٢٠١٩/٨/١٦

بسم الله الرحمن الرحيم

إستهلال

قال تعالى :

{ اللّهُ لاَ إِلَـهَ إِلاَّ هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ لاَ تَأْخُذُهُ سِنَةٌ وَلاَ نَوْمٌ لَّهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الأَرْضِ مَن ذَا الَّذِي يَشْفَعُ عِنْدَهُ إِلاَّ بِإِذْنِهِ يَعْلَمُ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ وَلاَ يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِّنْ عِلْمِهِ إِلاَّ بِمَا شَاء وَسِعَ كُرْسِيُّهُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ وَلاَ يَؤُودُهُ حِفْظُهُمَا وَهُوَ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ}

سورة البقرة الآية 255

إهــداء

إلى رمز المحبة والحنان ومعين العطاء الذي لا ينضب أمي وأبي أطال الله في عمريهما على طاعته وحفظهما من كل مكروه ، ورزقني رضاهما وبرهما

إلي كل النفوس الطاهرة

إلى الشموع التى تحترق من أجل الآخرين

إلى كل الآباء والأمهات . . ملائكة الرحمة

إلى كل حادب على مصلحة الوطن

إلى أرواح شهدائنا فى جنان الخلد

إلى زملائي وأصدقائي وكل من ساند بالكلمة أو الجهد

إلي كل من يؤدي عمله باتقان ويتقن عمله بإيمان وكانت الجودة في عمله عنوان

إليكم وإليكن جمعيا ...

أهدي هذا العمل

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى اله وصحبه أجمعين الشكر أولا لله رب العالمين الذي من علي بالصحة والعافية لأكمل هذه الدراسة فله منا الفضل والمنه ونطلبه المزيد من النعم خاصة في طريق العلم ، أخص بالشكرالدكتورعزالدين عبدالرحيم المجذوب وأ سرة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا والشكر لكل من ساهم برأيه وجهده في إخراج هذه الدراسة بصورتها النهائية فلهم جمعياً الشكر والتقدير .

مستخلص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلي تقديم تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة ، ومعرفة مدى توفر معايير الجودة الشاملة في أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم ومعرفة العقبات التي تواجه تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة .

ولتحقيق أهداف الدراسة إستخدمت الدارسة المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات مادة التربية التقنية بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم وبلغ حجمها (123) معلماً ومعلمة و(10) من الموجهين والموجهات ، ولتحقيق هدف الدراسة الميدانية صممت قائمة مقترحة لمعايير الجودة الشاملة التي اعتمدتها الدارسة في الاستبانة وشملت (61) معياراً ، تمثلت أدوات الدراسة في الاستبانة الموجهة لمعلمي ومعلمات التربية التقنية ، واختبارالتحصيل والمقابلة الشخصية مع الخبر اء المختصين إستخدمت الدارسة بعض الأساليب الإحصائية مثل التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الفا كرونباخ واختبارات (ت) واختبار (كأي) للعينة الواحدة واختبار (ف) لتحليل التباين وفقاً لبرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية . وبناء علي ذلك توصلت الدراسة إلي عدد من النتائج من أهمها :

1 – لا تتوفر معايير الجودة الشاملة في أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم .

2 – لا توجد عقبات تواجه تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة .

3– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي معنوية (0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزي لمتغير النوع .

4 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي معنوية (0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزي لمتغير جهة العمل .

5 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي معنوية (0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزي لمتغير المؤهل العلمي .

6 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي معنوية (0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزي لمتغير سنوات الخبرة .

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية حول تطوير أدوات قياس تحصيل التلاميذ في ضوء معايير الجودة الشاملة توصي الباحثة بما يلي :

1- اعتماد بعض المعايير الموجودة في هذه الدراسة بالميدان التربوي من أجل تحسين وتطوير أدوات قياس تحصيل التلاميذ في ضوء معايير الجودة الشاملة .

2- الاهتمام ببناء وتطبيق أدوات قياس تحصيل التلاميذ في ضوء معايير الجودة الشاملة من قبل المعلمين في جميع المراحل التعليمية .

3- العمل على إعداد الكوادر المؤهلة والمتخصصة في مجال القياس والتقويم والجودة إعداداً جيداً للعمل في إدارات التربية والتعليم .

4 – نشر ثقافة جودة القياس والتقويم في الميدان التربوي ، والتعريف بأساليبه وأدواته.

5- ضرورة التدريب المستمر للمعلمين ؛ لأنه وسيلة فعالة لبناء الفهم الواضح والارتقاء بمستوى جودة التقويم .

6 – تصميم وتقنين أدوات لقياس مهارات تحصيل التلاميذ حتى يسهل على المعلمين إستخدامها .

Abstract

The aim of this study was to , Provide a suggested scenario for the development of tools for assessing the basic level students 'achievement for the subject of technical education at khartoum locality in the light of the comprehensive quality standards To determine the range of availability of comprehensive quality standards of the assessment tools for the basic level students for the subject of the technical education at khartoum locality , Know the obstacles facing the development of assessment tools for the basic level students 'achievement for the subject of technical education at Khartoum localityin the light of the comprehensive quality standards . ,

To achieve the objectives of the study the researcher used the descriptive method .the study sample was (123) teachers and (10) supervisors of subject of technology education at the basic level a proposed list for comprehensive quality standards was prepared containing 61 standards . the tools used to achieve the objectives of the study included a questionnaire for the study sample ,analysis of the tests and interviews with specialists .the researcher used some statistical methods such as frequencies, percentages , averages , standard deviations ,cronbach alpha , one sample t test (kai) test the spss to analyse the results.

The most important results reached include:

1- The quality standards are no available in the tools of assessing the achievement of students in the basic education of technical education in Khartoum locality.

2- There are no obstacles face the development of tools to assess the a chievement of students in the basic education of technical education in the Khartoum locality in the light of the comprehensive quality standards.

3- There were no statistically significant differences at a significant level (0.05) for the proposed scenario for the development of tools for assessing the achievement of students in the basic education stage of technical education in the Khartoum locality, due to the variable of gender.

4- There are no statistically significant differences at a significant level (0.05) for the proposed scenario for the development of tools for assessing the achievement of students in the basic education level

of technical education in the Khartoum locality, due to the variable of the working place.

5- There are no statistically significant differences at a significant level (0.05) for the proposed scenario for the development of tools for assessing the achievement of students in the basic education level of technical education in the locality of Khartoum due to the educational qualification.

6- There are no statistically significant differences at a significant level (0.05) for the proposed scenario for the development of tools for assessing the achievement of students in the basic education level of technical education in the locality of khartoum , due to the variable of years of experience.

Recommendations of the study:

In light of the findings of the current study on the development of measuring tools for students 'achievement in the light of the comprehensive quality standards, the researcher recommends the following:

1- Adopting some of the criteria in this study in the field of education in order to improve and develop of the tools for measuring students ' achievement in the light of the comprehensive quality standards .

2- Paying attention to the construction and application of tools to measure the achievement of pupils in the light of the comprehensive quality standards by teachers in all levels of education .

3- Working on preparing qualified and specialized cadres in the field of assessment and evaluation , perfectly , to work in the departments of education .

4 – Spreading the culture of quality assessment and evaluation in the field of education , and high lighting the methods and tools .

5 - The need for continuous training for teachers ; is an effective way to build a clear understanding and improve the quality of the assessment and evaluation .

6 – Design and standardization of tools to measure the skills of the students to make it easier for teachers to use .

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
استهلال	أ
أهداء	ب
شكر وتقدير	ج
مستخلص الدراسة	د
Abstract	و
قائمة المحتويات	ح
قائمة الجداول	ك
قائمة الاشكال	ل

الفصل الأول

الإطارالعام للدراسة

1-1 المقدمة	2
1- 2 مشكلة الدراسة	3
1-3 أهمية الدراسة	4
1-4 أهداف الدراسة	5
1-5 فروض الدراسة	5
1-6حدود الدراسة	6
1 - 7 مصطلحات الدراسة	7

الفصل الثانى

الإطار النظري والدراسات السابقة

2 – 1 تعريف القياس:	10
2 – 2 التحصيل الدراسي:-	10
2 – 3 أدوات القياس التربوى	18
2 – 4 أهمية إختبارات التحصيل	30
2 – 5 أنواع الإختبارات التحصيلية:	32
2 – 6 تصميم الاختبار وتقنينه	40
2– 7 رابعاً معايير الجودة الشاملة بالمؤسسة التعليمية	52
2– 8 مؤسسات التعليم :	77
2 – 9 مرحلة تعليم الأساس:	87
2– 10 الدراسات السابقة	93

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

3 – 1 صدق أداة الدراسة	126
3 – 2 اختبار وثبات صدق أداة الدراسة	127
3 – 3 إجراءات وأساليب التحليل الإحصائي	127
3 – 4 مرحلة إدخال ومعالجة البيانات	128
3 – 5 مرحلة الإحصاءات الوصفية	128
3 – 6 التوزيع التكراري والنسبي	128
3 – 7 الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة	129

الفصل الرابع

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

4 – 1 عرض وتحليل ومناقشة فروض الدراسة	137
4 – 2 التصور المقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل التلاميذ	151

الفصل الخامس

النتائج والتوصيات والمقترحات

5 – 1 نتائج الدراسة	153
5 – 2 توصيات الدراسة	154
5 – 3 المقترحات	155
قائمة المصادر والمراجع	157
الملاحق	

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
(1)	مقياس ليكارت الخماسي	126
(2)	تقسيم الفئات وفق لمقياس ليكارت الخماسي	126
(3)	معاملات الثبات والصدق لمحاور الاستبانه	127
(4)	يوضح التوزيع التكراري والنسبي لأفرادعينة الدراسة حسب متغير النوع	129
(5)	يوضح التوزيع التكراري والنسبي لأفرادعينة الدراسة حسب متغير جهة العمل	130
(6)	يوضح التوزيع التكراري والنسبي لأفرادعينة الدراسة حسب متغير طبيعة العمل	131
(7)	يوضح التوزيع التكراري والنسبي لأفرادعينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي	132
(8)	يوضح التوزيع التكراري والنسبي لأفرادعينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة	133
(9)	التوزيع التكراري والنسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات الفرض الأول	137
(10)	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (كأي) لدلالة الفروق لعبارات الفرض الأول	139
(11)	التوزيع التكراري والنسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات الفرض الثاني	141
(12)	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (كأي) لدلالة الفروق لعبارات الفرض الثاني	142
(13)	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري و مربع (كأي لعبارات الفرص الثالث	144
(14)	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري اختبار (ف)لعبارات الفرض الرابع	145
(15)	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري اختبار (ف) لعبارات الفرض الخامس	146
(16)	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري اختبار (ف) العبارات الفرض السادس	148
(17)	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري اختبار (ت) لعبارات الفرض السابع	149
(18)	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري إختبار (ت) لعبارات الفرض الثامن	150

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الجدول	رقم الصفحة
(1)	يوضح التوزيع التكراري والنسبي لأفرادعينة الدراسة حسب متغير النوع	129
(2)	يوضح التوزيع التكراري والنسبي لأفرادعينة الدراسة حسب متغير جهة العمل	130
(3)	يوضح التوزيع التكراري والنسبي لأفرادعينة الدراسة حسب متغير طبيعة العمل	131
(4)	يوضح التوزيع التكراري والنسبي لأفرادعينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي	132
(5)	يوضح التوزيع التكراري والنسبي لأفرادعينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة	133

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

1- 1 المقدمة:

نعيش عصراً تدفقت فيه المعرفة الإنسانية ، وتنوعت الإنجازات الفكرية والعلمية والثقافية، وتعاظمت الإبداعات ؛ التكنولوجية ، والطموحات الاقتصادية ، وتوثقت العلاقة بين الانتصارات العلمية والتكنولوجية وبين مدي توافر نظم المعلومات في مختلف أوجه النشاط الإنساني ، وأصبحت الحصيلة المعرفية لمجتمع ما هي القوة التي تصوغ حاضره وتؤمن مستقبله ، لذلك حظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم إلي حد جعل المفكرون يطلقون علي هذا العصر (عصرالجودة الشاملة) ، باعتباره إحدي الركائز الأساسية لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ، ومحاولة التكيف معها فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلي الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة بحيث يمكن القول أن الجودة الشاملة تمثل أداة قياسية متكاملة في إرساء مبدأ تحقيق الجودة المتمثل بتطوير مسار العملية التربوية والتعليمية وتفعيلها وتحقيق أهدافها بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية وتحقيق الأعباء والجهود التي تقوم بها المؤسسة التعليمية في الإشراف والمتابعة والتقييم (البكر، 2001 ص"84-98 ")

ويعد القياس عنصراً محورياً في أنظمة الجودة الشاملة فهو يساعد علي متابعة التقدم نحو الأهداف والتعرف علي فرص التطوير ومقارنة الأداء بمعايير داخلية أو خارجية والجدير بالذكر إنّ تطبيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم أصبح ضرورة لا غنى عنها لأي مؤسسة تعليمية إذا أرادت أن تحسن من أدائها وترفع من كفاءة مخرجاتها وتخدم مجتمعها .

ويــذكر رضــوان (1997 م ص "22 – 24) .أن العــالم العربــي يعــاني مــن أزمــة كبيــرة وخطيــرة فــي التعلــيم ، حيــث أن الإصــلاحات التعليميــة تطبــق دون وجـود نظـرة شـاملة للتطـوير ، ويغلـب الجانـب النظـري علـى المقـررات والمنـاهج إضــافة إلــي قصــور النظــام التعليمــي عــن الاهتمــام بالتلميــذ مــن حيــث ميولــه ومواهبه وقدراته .

لــذا فــإن نظريــة الجــودة الشــاملة فــي التربيــة قائمــة علــى حقيقــة مفادهـا أن التلميـذ لا يعـد هـو المنـتج العائـد ؛ إنمـا المنـتج العائـد هـو مــا يكتســبه التلميــذ مــن خــلال عمليــة التربيــة والتعلــيم مــن معــارف تمكنــه مــن القــدرة علــى أداء وتشــكيل وتصــميم الأشــياء وأيضــا اكتســاب الخبـرة ممـا يمكنـه مـن القـدرة علـى تحديـد وترتيـب أولوياتـه فـي الحيـاة واكتســاب المبــادئ التربويــة التــي تســاعده علــى أن يكــون عضــواً مساهماً في المجتمع . (البكر ، 2001 م ص"84–98").

1 - 2 مشكلة الدراسة :-

إن الــدعوة إلــي تطــوير تقــويم التحصــيل وأدواتــه وأســاليبه تنبــع مــن أسباب عديدة منها:

1- التغيــر فــي المهــارات والمعــا رف اللازمــة للنجــاح ، والتغييــر فــي فهمنا لطبيعة التعليم

2- التوجــه التربــوي الحــديث نحــو بنــاء المنــاهج علــي مخرجــات تعليميــة ذات طــابع أدائــي ممــا يحــتم تطــوير أدوات قيــاس تناســب هذه المخرجات .

3– عــدم وجــود نظــام محــدد حاليــاً يؤكــد أن أدوات قيــاس تحصــيل التلاميذ تتمشى مع نظام الجودة الشاملة .

لــذا فــإن الباحثــة تحــاول دراســة هــذه المشــكلة للتعــرف علــى مــدى تــوفر معــايير الجــودة الشــاملة ، ومــدي أهميتهــا ثــم تقــوم بتقــديم تصــور مقتــرح ؛ لتطــوير أدوات قيــاس تحصــيل تلاميــذ مرحلــة التعلــيم

الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة .

وانطلاقاً مما سبق فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة علي السؤال الرئيس التالي ما التصور المقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة ؟

1 - 3 أهمية الدراسة :-

تستمد الدراسة أهميتها من طبيعة العصر الذي يمتاز بالتقدم العلمي وضرورة مواكبة تطوير التعليم لهذه التغيرات في مخرجاته وذلك من خلال تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة لكي تتمكن من تقليل الهدف التربوي المتمثل في الرسوب والتسرب وعدم ملاءمة المخرجات لسوق العمل والانخراط في التخصصات المختلفة .

كما يمكن النظر إلي أهمية الدراسة من جانبين هما :

الجانب الأول : تدني مؤشرات فاعلية المدرسة من منظور الجودة الشاملة إذ إن تقديرات التحصيل الدراسي هي إحدى المؤشرات المستخدمة في تحديد الكفاءة والإنتاجية للمدرسة ، ويثار حول هذه المؤشرات جدل كبير خاصة في هذه الآونة حيث أن النمط السائد في عملية التقويم هو النمط التقليدي للإختبارات القائم على الاسترجاع ، مما أدى إلى الجدل القائم حول دور المدرسة الغائب في عملية التربية والتنشئة والتعليم .

الجانب الثاني : توفير المعلومات الأساسية التي تساعد المسئولين التربويين في تطوير أدوات قياس تحصيل التلاميذ في مدارس التعليم الأساسي .

1 – 4 أهداف الدراسة :-

تهدف هذه الدراسة إلي توضيح المؤشرات التي يمكن اعتمادها في تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة من خلال :

1. .تقديم تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة

2.معرفة مدى توفر معايير الجودة الشاملة في أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم .

3. معرفة العقبات التي تواجه تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة.

1 - 5 فروض الدراسة : -

تتحد فروض الدراسة في الآتي :-

1. لا تتوفر معايير الجودة الشاملة فى أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم .

2. لا توجد عقبات تواجه تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة .

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية(05. A=0) بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزي لمتغير النوع.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (05. A=0) بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس

تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير جهة العمل .

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي معنوية(a=0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزي لمتغير المؤهل العلمي .

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي معنوية(a=0. 05) بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزي لمتغير سنوات الخبرة .

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاختبار التحصيلي لمادة التربية التقنية بين المجموعة الضابطة والتجريبية لتلاميذ الصف السابع والثامن بمحلية الخرطوم في الاختبار البعدي.

8. لا توجد فروق و ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل درجات الاختبار البعدي والقبلى بالمجموعة التجريبية في درجات الاختبار التحصيلي لمادة التربية التقنية الصف السابع والثامن لتلاميذ محلية الخرطوم .

1 - 6 حدود الدراسة :-

حدود هذه الدراسة جاءت كما يلي :

1/ البعد الموضوعي : وهو تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة . في حدود الأدوات الأتية:- الاختبارات من وضع المعلم و الاختبارات الموضوعية و الاختبارات غير الموضوعية

2/ البعد المكاني : اقتصرت الدراسة علي المؤسسات التعليمية متمثلة في إدارة تعليم مرحلة التعليم الأساسي كما تم اختيار مدارس محلية

الخرطوم – قطاع الخرطوم وسط بمرحلة التعليم الأساسي نظراً لتواجد الباحثة فيها ، ولسهولة الحصول على البيانات ا للازمة .

3/ البعد الزمني : تم إجراء هذه الدراسة في الأعوام الدراسية (2017 م – 2018 م) .

1 – 7 مصطلحات الدراسة :-

1/ التصور : نشاط ذهني طبيعى للعقل يفترض وجود عالم حقيقى ليتحرك من خلاله العقل لمعالجة وفهم موضوع ما دون أن يكون هذا الموضوع بالضرورة حقيقي لكن المعالجة تبدو حقيقية منتجة قابلة للانتقال بواقعية الى الوجود الفعلي دون أن تصطدم باللاواقعية او المجال اللاممكن .

(تعريف إجرائي) .

2 / التطوير: عرفه الوكيل (1999 م) بأنه عملية تهدف إلي الوصول بالشئ المطور إلي أحسن صورة حتى يؤدي الغرض المطلوب منه بكفاءة تامة ويحقق كل الأهداف المنشودة .

3/ أدوات القياس : هي وسائل القياس التي تتيح للطالب فرصة إظهار عينة من سلوكه المكتسب ، يمكن ملاحظتها وقياسها بدقة وموضوعية من طرف المعلم أو من يقوم مقامه ، وهي تتعدد وتتنوع في أهدافها وإجراءات تطبيقها (تعريف إجرائي) .

4/التحصيل : هو درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين (د. صلاح الدين محمود علام ، 2000م، ص "305")

5/أ دوات قياس تحصيل التلاميذ : تعرف إجرائياً بأنها مجموعة من الأدوات والوسائل التي تحدد مدى تحصيل التلاميذ للأهداف واتخاذ القرارات بشأنها .

6/ التعريف الإجرائي لتطوير أدوات قياس تحصيل التلاميذ : السعي إلي تحسين الأدوات التي تقيس تحصيل التلاميذ بكفاءة من خلال معايير محددة .

7 / التلميذ : المقصود به تلميذ مرحلة التعليم الأساسي ، الذى يدخل المدرسة في عمر ستة سنوات ويتخرج منها فى سن ثلاث عشرة سنة .

(تعريف إجرائي)

8 / مرحلة التعليم الأساسي : هى الثمانية سنوات الأولي من التعليم النظامي وهى تمثل مرحلة التعليم الالزامى وتكون قبل المرحلة الثانوية وتتكون من ثلاث حلقات (تعريف إجرائي) .

9 / التربية التقنية : هى العملية المركبة المتداخلة التي تعنى بتحليل المشكلات التى تنشأ في النظام التربوي ككل وتعنى بتطوير النظام التربوي بصورة شاملة (تعريف إجرائي) .

10 / المعايير : تعرف إجرائياً بأنها عبارات تشير إلي الحد الأدني من الكفاية المطلوب تحقيقها لغرض معين .

11 / الجودة : تعرف إجرائياً : بأنها الخلو من الأخطاء ، أو أنها الملاء مة للهدف بمعنى أن جودة المنتج تعتمد في الأساس على ملاء مة ماتم تحديده من الأهداف .

12 / الجودة الشاملة : تعرف إجرائياً بأنها مدى قدرة العملية التعليمية علي تطوير معارف ومهارات وقدرات المتعلم .

13 / معايير الجودة الشاملة : تعرف إجرائياً بأنها تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في أدوات قياس تحصيل التلاميذ بحيث تؤدي إ لي مخرجات تتسم بالجودة .

الفصل الثانى
الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثانى

الإطار النظري والدراسات السابقة

اولاً : الإطار النظري:

2 - 1 تعريف القياس:

القيـاس عمليـة منظمـة يـتم بواسـطتها تحديـد كميـة أو مقـدار مايوجـد فـي الشـئ مـن الخاصـيه أو الصـفة الخاضـعه للقيـاس بدلالـة وحـدة قيـاس مناسـبة وفـي التربيـة تعنـى عمليـة القيـاس بمعرفـة مـدى تحصـيل الطالـب مـن الأهـداف المخطـط لهـا عـن طريـق إختبـار يعطـى للطالـب ، ويحصـل الطالـب علـى علامـة أو درجـة بعـد تصـحيح الإختبـار ليتحـدد موقعـه بالنسـبه للعلامـة الكليـة ، وبالتـالى معرفـة مـدى مـا تحصـل لديـه مـن الأهـداف التربويـة التـى تناولها الإختبار . (فريد كامل ابوزينة،1998م ،ص" 18 ")

ويعـرف سـتيفنز(stevens1951) القيـاس بمفهومـه الواسـع علـى أنـه العمليـة التـي يـتم بواسـطتها التعبيـر عـن الأشـياء والحـوادث بأعـداد (numbers) حسـب شـروط أو قواعـد (rules) محـددة . (أحمـدُ عـودة ، 1993 م ، ص"14")

2 - 2 التحصيل الدراسي:-

يعـرف التحصـيل علـى أنـه المعرفـة والفهـم والمهـارات التـي اكتسـبها المـتعلم نتيجـة خبـرات تربويـة محددة.ويقصـد بالمعرفـة مجموعـة المعلومـات المكتسـبة كمعرفـة تـواريخ حـوادث معينـة ، ومعرفـة أسـماء ورمـوز ومصـطلحات وتعميمـات وغيرهـا.والفهم يعبـر عـن القـدرة علـى التعبيـر عـن هـذه المعرفـة بطـرق شـتى مثـل إيجـاد علاقـة معرفـة مـا بمعـارف أخرى،القـدرة علـى تطبيقهـا وإسـتخدامها فـي مواقـف جديـدة. أمـا المهـارة فيقصـد بهـا القـدرة علـى القيـام بعمـل مـا بدقـة واتقـان مثـل مهـارة الكتابـة،وإجراء العمليـات الحسـابية،أو الأعمـال المخبرية وغيرها من المهارات الحركية أو العقلية.

2 - 2– 1 مفهوم التحصيل الدراسي :-

تعد دراسة الدوافع شيئاً عسيراً للغاية بسبب صعوبة ملاحظاتها أو قياسها ، وتعد دراسة الدوافع الانسانية من بين أهم مواضيع علم النفس وذلك لأنها تاخذ في نظر الاعتبار تلك القوي الخفية في سلوك الانسان التي تدفعه الي الحركة والنشاط ، والفاعلية في جميع أطوار حياته .

أن الانجاز والتحصيل الدراسي يعتمد بالدرجة الأولي علي قدرات الطالب ومالديه من خبرة ومهارة وتدريب ومايحيط به من ظروف حيث لا يمكن أن تؤتى ثمارها ونتائجها فى ميدان التحصيل والإنجاز والأداء إلا إذا اقترنت بدوافع قوية فالدافع القوى يستطيع أن يدفع بالطالب نحو تحقيق أعلى درجات من الأنجاز والتحصيل حيث أن هنالك معادلة تقول أن حد الانتاجية = القدرة والدوافع " ومن خلال تزويد الطلبة بالبواعث والمواقف التى تنشط دوافعهم وميولهم ؛ بقصد رفع درجة انجازهم الدراسي (محمد جاسم محمد العبيدى ، 2004 ، ص" 267 ") .

يشير التحصيل الدراسي achieve ment إلى المستوى الأكاديمى الذي يحرزه الطالب فى مادة دراسية معينة بعد تطبيق الإختبار عليه ، والهدف من الإختبار التحصيلي فى هذه الحاله هو قياس مدى استيعاب الطالب للمعرفة والفهم والمهارات المتعلقه بالمادة الدراسية في وقت معين ، ويقصد بالمعرفة مايملكه الطالب من معلومات والفهم يتضمن القدرة على التعبير عن المعرفة بطرق عديدة والمهارات هى معرفة عمل الشي .

وهناك عدد من المفاهيم التى ترتبط بمفهوم التحصيل الدراسي ويجب فهمها واستيعابها ومن هذه المفاهيم

1/ الإختبار

2/ التقييم

3/ الامتحان المدرسي

4/ الإختبار المقنن

5/ الإختبار الموضوعي

6/ إختبار الأداء (قاسم على الصراف ، 2002م ص " 210 ").

يعرف التحصيل الدراسي على أنه المعرفة والفهم والمهارات التي اكتسبها المتعلم نتيجة خبرات تربوية محددة (فريد كامل أبوزينة ،1998م ص" 9 1 ") وكذلك يمكن تعريف التحصيل الدراسي: achieve ment (بأنه درجة الاكتساب التى يحققها فرد أو مستوى النجاح الذى يحرزه أو يصل إليه فى مادة دراسية أومجال تعليمي أو تدريبى معين (صلاح الدين محمود علام ، 2002م ، ص " 305 ") وكما يعرف التحصيل الدراسي على أنه بلوغ التلميذ مستواً معيناً من الكفاءة في الدراسة ، وتحدد ذلك إختبارات التحصيل المقننه أو تقديرات المدرسين أو الإثنين معاً .

(عبدالمنعم الحنفى ، 1994م ، ص "11") وعرف التحصيل الدراسي بأنه هو تحصيل إدراكى نظرى في معظمه يتركز على المعارف والخبرات التى تجسدها المواد المنهجية في التربية المدرسية كالاجتماعات والعلوم الطبيعية والدينية والرياضيات ثم اللغات .(محمد زياد حمدان ، 1986م ص "107") .

وكما عرف التحصيل كذلك بأنه هو حصيلة ما يكتسبه الطالب من العملية التعليمية من معارف ومعلومات وخبرات ونتيجة لجهده المبزول خلال تعلمه بالمدرسة ومذاكرته فى البيت ، أو مما اكتسبه من قراءته الخاصة فى الكتب والمراجع ويمكن قياسه بالإختبارات المدرسية العادية فى نهاية العام الدراسي ويعبر عنه التقديرلدرجات الطالب فى المواد الدراسية (على آدم ناصر ، 2006،ص"28 ") .

وأشار (سالم عبدالله سعيد ، 2004، ص "16-17 ") إلي أن التحصيل الدراسي هو التقدير العام الذى يتحصل عليه الطالب فى نهاية الفصل الدراسي ، أو العام الدراسي وهذا التقدير يكون على الآتى:(ضعيف جداً ضعيف – مقبول – جيد – جيدجداً – ممتاز)

وأوضحت (سهام إسماعيل ، 2005 م ص "68 ") ؛ بأن التحصيل الدراسي هو كل المعلومات والمفاهيم والخبرات والقيم والاتجاهات وأنماط

السلوك التى يكتسبها الطالب فى نهاية أى صف دراسي أو مرحلة دراسية والتى يمكن قياس بعضها عملياً وأخرى ، نظرياً وثالثة بالملاحظة ، وقد يظهر البعض الآخر فى حياة الطالب العملية لاحقاً .

2 - 2 – 2 أهداف التحصيل الدراسي :-

إن للتحصيل الدراسي عدة أهداف منها مايلى

1. يعمل على تحفيز التلاميذ علي الاستذكار والتحصيل الدراسي .
2. وسيلة لكى يتعرف بها التلاميذ على مدى تقدمهم فى التحصيل الدراسي.
3. يساعد المعلم على معرفة استجابة التلاميذ لعملية التعلم المدرسي.
4. يساعد على تتبع نمو التلاميذ في الخبرة المتعلمة.
5. التاكد من وصول التلاميذ الى المستوى المطلوب فى التحصيل الدراسي .(رمزية الغريب ، 1996م ، ص " 74") .

2 – 2 - 3 العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي:-

رغم أهمية التحصيل الدراسى فهو ليس المتغير الوحيد فى عملية التعلم. كما أن هناك عوامل كثيرة لها علاقات إرتباطية بالتحصيل وتوثر تأثيراً مباشراً سواء كانت هذه العوامل عوامل إيجابية تؤدى الى رفع مستوى التحصيل ، أو عوامل سالبة والتى بدورها تؤدى إلى تدنى التحصيل وقدعلقت نادية عمر في هذا الأمر (نادية عمر سليمان ، 1997م ، ص "43 ") .

بقولها :(إنّ الدرجات التى يحصل عليها الطالب ليست دائماً مقياساً صادقاً لقدراته على التحصيل ، اذ كثيراً ما تتدخل فى عملية التحصيل عوامل أخرى ، بعضها متعلق بالخبرة التعليمية.

1 - المستوى الاقتصادى والاجتماعى :-

أثبتت كثير من الدراسات أن الانخفاض الشديد للمستوى الاقتصادى والاجتماعى يؤدى إلى ضعف تحصيل الطالب الدراسي ، وتذكر بعض الدراسات أيضاً تأثير مراكز الآباء الإجتماعية والطبقية ، وترى أن الطالب المتفوق والذى ينتمي إلى طبقة إجتماعية متدنية ربما ينتابه الأحساس بالدونية رغم تفوقه ، وينتج عن ذلك عند المقارنة بينه وبين زملائه خاصة

مـن ناحيـة المركـز الاجتمـاعي ، وغالبـاً مـا يكـون تـأثير المقارنـة شـديداً بـين الطالبات .

وفـي هـذا السـياق ذكـر عثمـان علـى بلـة(إن المراكـز الاقتصـادية الإجتماعيـة ، والمسـتويات التعليميـة ليسـت دومـاً هـى الحاسـمة فكـم مـن أسـرة تعـيش علـى الكفـاف ولـم تنـل حظـاً مـن التعلـيم نجـد أبناءهـا قـد نبغـوا فـي مجـال الرياضـيات ، بفضـل مـاوهبهم الله مـن ذكـاء ومثـابرة لاتعـرف الفتـور والأمثلـة علـى ذلـك كثيـرة فـي المجـالين العـالمي والمحلـي كالعـالم إسـحق نيـوتن ، فيثـاغورث ، انتثايـت والخـوارزمي والمرحـوم البروفيسـور محجـوب عبيـد طـه (عثمـان علـى بلة ، 2000م ، ص"13")

2-المستوى التعليمي والثقافي لأفراد الأسرة :-

تشيرالدراسـات الـى أن هنـاك علاقـة وثيقـة بـين ثقافـة الوالـدين فكلمـا زاد مسـتوى ثقافـة الوالـدين زاد احتمـال أن يرتفـع مسـتوى الأبنـاء تحصـيلاً أمـا الوالـدان الجـاهلان فـلا يسـتطيعان مـد يـد العـون والمسـاعدة لأبنـائهم فـى مسـيرتهم التعليميـة أمـا فـي الجانـب الثقـافى فقـد عـرف نعـيم الرفـاعي الجـو الثقـافى للأسـرة (نعـيم الرفـاعي ، 1985م) بأنـه (يشـمل مجموعـة مـن الظـروف التـى تتـوافر فيهـا وتعمـل فـى التكـوين اللغـوي والفكـري للأبنـاء ، ويـدخل فـي ذلـك مـايتوافر فـي البيـت مـن كتـب وصـحف ومـن وسـائل لعـب وإيضـاح مختلفـة ، كمـا يـدخل فـي ذلـك مقـدار العنايـة التـي توليهـا الأسـرة لهـذا الجانـب مـن النمـو الثقـافى عـن الأبنـاء يعـرف أنطـون رحمـة المسـتوى الثقـافي أنـه درجـة التعلـيم التـي حصـل عليهـا الفـرد ومـدى اطلاعـه علـى الأمـور العلميـة والأدبيـة والإجتماعيـة (انطوان رحمة 1965م ص "9 ") .

ويتضـح أن المسـتوى التعليمـي والثقـافي متلازمـان ومتـداخلان ولكـن تتفـاوت درجـة الثقافـة مـن شـخص لآخـر ، فقـد يكـون شـخص عـالي التخصـص والمؤهـل التعليمي ولكنه قليل الثقافة.

3- مهنة الأبوين :-

ترى نادية عمرأن مهنة الوالدين تؤثرفي مستوى تحصيل الأبناء بالاضافة إلى ذلك عدد الساعات التى يقضيها الأب والأم خارج المنزل (نادية عمر سليمان ، 1997م ص " 34 ") .

كما ترى نادية عمر أنه لامفرمن عمل كلا الوالدين ؛ لتوفير الناحية المادية .

أما فؤادأبوحطب يري أن أصحاب المهن العليا يهيئون لأبنائهم ظروفاً أفضل للتنشئة الإجتماعية ويتمثل ذلك في زيادة المحصول اللغوي والإتجاهات الإيجابية نحو التعليم (فؤاد أبوحطب 1973م ،ص"418").

4. أثيرسكن الأسرة(الحضروالريف):-

فى العقودالأخيرة طرأت على الريف السوداني عوامل كثيرة ، ويأتى في مقدمة ذلك التفاوت الثقافي بين الريف والحضروقد يصل الى درجة الحرمان الثقافي في بعض المجتمعات الريفية خاصةالنائية منهاومن الأسباب ايضاً نقص المعلمين وعدم تأهيلهم الكافي والتي قدتسهم في تدني التحصيل بينماالطلاب الذين يسكنون في الأحياء الحضرية والتي تمتازبالارتفاع في المستوى الفكري والثقافي فان ذلك يسهم بالتأثيربهذا المستوى الثقافي الرفيع وبالتالي يكون الجومهيئاً لتحصيل دراسي أفضل مقارنة بأولئك الذين يسكنون في أطراف المدينة(الريف) كما تشير بعض الدراسات الى أن الأطفال يميل تحصيلهم نحو التدني عند وضعهم في مستوى اقتصادي وثقافي منخفض سواء في المنزل أو المدرسة ،وأن نسبة تحصيلهم ترتفع عند وضعهم في بيوت ومدارس ذات مستوى ثقافي مرتفع.

5-العوامل الأسرية:-

تؤثرالظروف الأسرية التي يعيشها الطالب في استقراره النفسي ،وينعكس ذلك على تحصيله الدراسي ومن البدهي أن الأسرة التي يسودها الاستقرار والعلاقات الإجتماعية والانسانية الحميمة يلعب كل فرد فيها دوره على الوجه الأكمل خلافاً للأسرة المفككة والتي يسودها التوتر يعد الصراع سمة من سماتها ،كما أن القسوة على الأبناء وسوء معاملتهم يخلق لهم نوعاً من عدم الاستقرار داخل المدرسة وخارجها مما ينعكس سلباً على تحصيلهم، كما أن

عـــدداً مـــن الأســـر تكلـــف أبناءهـــاالطلاب بأعبـــاء منزليـــة ممـــا يحـــول دون اسـتذكارهم وتحصـيلهم بـل أن ضـعف الرقابـة علـى الطالـب بسـبب هجـرة الأب أو انشـغاله عـن الأسـرة بالعمـل فـان ذلـك يجعـل الطالـب بعيـداً عـن همومـه الدراسية و بالتالي قد تكون سبباً مباشراً في تدني تحصيله .

2 – 2 - 4 قياس التحصيل الدراسي:-

إن مجـــال التحصـــيل الدراســـي مـــر بتغيـــرات كبيـــرة خـــلال الســـنوات القليلـــة الماضـــية فكـــان التحـــول كمـــا يســـميه الـــبعض " ثقافـــة الإختبـــار " أى " ثقافـــة التقيـيم " حتـى وجـد أن التاكيـد الآن علـى دمـج التقيـيم مـع التـدريس ،علـى تقيـيم العمليـــات بـــدلاً مـــن تقيـــيم النـــواتج فقـــط وعلـــى تقـــويم تقـــدم الطالـــب بالنســـبه للآخـرين، وقـد تغيـر أيضـاً وضـع المـتعلم بالنسـبه لعمليـة التقـويم مـن فـرد سـلبى متلقـى للمعلومـات وخـائف مـن العمليـة التقويميـة الـى فـرد مسـاهم نشـط يقاسـم المســؤولية ويمــارس التقــويم الــذاتى ، ويتعــاون مــع المــدرس إن للتقيــيم بحــد ذاتـــه أشـــكالاً ووظـــائف عديـــدة ، إن عملـــه اصـــبح غالبـــاً مثيـــراً للاهتمـــام وذا معنـــى وصـــادقاً ومليئـــاً بالتحـــديات ، جميـــع هـــذه التحـــولات اضـــحت جـــزءاً لايتجـــزأ مـــن العمليـــة التعليميـــة فـــى المدرســـة ، علـــى أمـــل خلـــق مـــتعلم تســـيطر عليـــه الدافعيـــة والتوجـــه نحـــو الـــتعلم ، وجعـــل التعلـــيم أكثـــر معنـــى وخبـــرة واســـتجابه للفروق الفردية بين المتعلمين .

أن تلـك التغيـرات فـى مجـال قيـاس التحصـيل الدراسـي كـان هـدفها الأساسـي هـو الانقـلاب علـى فكـرة " بـدلاً مـن الطلـب مـن المـتعلم أن يـتلاءم ويتكيـف مـع الوســائل التعليميــة ، فــإن الهــدف المرغــوب هــو تكييــف الوســائل التعليميــة ؛ لخدمـــة المـــتعلم مـــن أجـــل التكثيـــر مـــن إمكانياتـــه نحـــو النجـــاح ، إن قيـــاس التحصـــيل الدراســـي الـــذى يـــتلاءم مـــع فكـــرة التـــدريس فـــى هـــذه الأيـــام يتركـــز عمومـــاً علـــى إختيـــار المهـــارات الضـــرورية للتعلـــيم والـــتعلم فـــى عصـــر المعلومـــات المتدفقـة إن رسـالة التعلـيم فـى هـذا المجـال هـى " تعلـم كيـف نـتعلم ، وأنـه لـيس هنـــاك أحســـن طريقـــة لتـــدريس وتعلـــيم كـــل المتعلمـــين (قاســـم علـــى الصراف، 2002م ص "209") .

2 -2 - 5 التطور التاريخى لقياس التحصيل :-

إن إجـراءات قيـاس التحصـيل الدراسـي مـرت تاريخيـا بعـدة مراحـل ، فكانـت ولادتهـا فـى الولايـات المتحـدة الأمريكيـة علـى يـد رايـس rice ، حيـث أعـد أول إختبـار تحصـيل لقيـاس قـدرة تلاميـذ المـدارس الابتدائيـة علـى الهجـاء ، وكـان الإختبـار يتـالف مـن (50) كلمـة ، وقـد طبقـه علـى أكثـر مـن16000 تلميـذاً فـى الصـفوف مـن الرابـع الـى الثـامن ، ولأن هـذا الإختبـار جـاءت نتائجـه متباينـة ،فقـد قـام رايـس بإعـداد إختبـارين آخـرين فـى الهجـاء حتـى يتاكـد مـن أن النتـائج تـأتى حصـيلة للفـروق الحقيقيـه بـين التلاميـذ فـى مجـال القـدرة علـى التهجـى أكثـر مـن أنهـا مجـرد نتـائج عينـة مـن الكلمـات ، وقـد أعـد رايـس أيضـاً بجانـب ذلـك إختبـاراً تحصـيلياً فـى الحسـاب واللغـة الإنجليزيـة وبـذلك يكـون رايـس قـد وضـع حجـر الأسـاس لبنـاء الإختبـارات التحصـيلية فيمـا بعـد ويعـد بحـق الآب الحقيقـى لإختبـارات التحصـيل فـى أمريكيـا وفـي بدايـة القـرن العشـرين وضـع سـتون "stone" أول إختبـار فـى الحسـاب فـى عـام 1908م ، ثـم تبعـه ثورنـدايك (thorndike) حيـث أعـد إختبـار جـودة الخـط للاطفـال فـى عـام 1909م، ومـع بدايـة عـام 1910 م ظهـرت عـدة دراسـات لتشـير الـى عـدم ثبـات الوسـائل التـى اتبعـت مـن قبـل المدرسـين فـى تصـحيح الامتحانـات المدرسـية ، وكـان مـن نتـائج ذلـك توجيـه الجهـود الـي البحـث عـن إجـراءات موضـوعية فـي إعـداد الإختبـارات ، وإعطـاء الـدرجات للطـلاب ، حتـى ذلـك التـاريخ كانـت جميـع الإختبـارات التحصـيلية تقيـيس مواضـيع مفـردة فـى المنـاهج (قاسم على الصراف ، 2002م ،ص"211") .

2 – 2 - 6 خصائص تقييم التحصيل :-

ويتصـف تقيـيم التحصـيل الاكـاديمى عـن غيـره مـن أنـواع التحصـيل الأُخـرى بخصائص منها :

1 – إنـه ادراكـى تسـوده النظريـة غالبـاً ، متميـزاً فـي طبيعتـه بهـذا عـن أَنـواع تقييم التحصيل الأُخرى الفنى والمهنى .

2 –إنه رسمى يخص مواداً مقررة لدى مدرسة أو جهة تربوية ومسؤولة

3 – إنــه متخصــص المحتــوى، أى : أن مــادة إختباراتــه التــى يعنــى بتحصــيلها من التلاميذ تنتمى لحقل معرفى متخصص ومتفق عالمياً عليه .

4 – إن الصــفة الســائدة لوســائله الرســمية هــى كتابيــة ، بــالرغم مــن الشــفوية أو الانجازيةالعملية التى تبدو على بعضها احياناً .

5 – إنــه معنــى بتحصــيل القــدرات العامــة الســائدة لــدى التلاميــذ ، أى : بالتحصــيل العــادى للتلاميــذ لعــاديين فــى قــدراتهم ، دون التحصــيل الخاص المرتبط في العموم بالتلاميذ المتفوقين أو المعوقين .

6– أنــه عمليــة جماعيــة فــى الغالــب تقــوم علــى توظيــف إختبــارات عامــة ، وأســاليب تحليــل واحــدة ومعــايير جماعيــة موحــدة لصــناعة مقرراتــه واحكامــه التقييمية .(محمد زياد حمدان ، 1986م ، ص"107").

2 – 3 أدوات القياس التربوى

تعـدَ مسـألة جمـع البيانـات فـي عمليـة التقـويم التربـوى ، مـن أهـم العناصـرالتى تحتــاج الــى الوقــت والجهــد الكثيــرين . ومــن المهــم جعــل خطــوة بنــاء وجمــع بيانــات ذات دقــة وكفــاءة عــاليتين ؛ لــذلك يجــب علــى المقــوم اســتخدام أدوات القيــاس وجمــع البيانــات المتــوافرة مسـبقا إذا كانــت مــلاء مــة للبرنــامج وأهدافــه ، وأن يتــوفر فيهــا الصــدق والثبــات ، مثــل إســتبيانات المســح والســجلات ومفكــرات الأحــداث اليوميــة ، والتســجيلات ، والمؤشــرات الإجتماعيــة ، وقــوائم الشــطب ، وأدوات الملاحظــة والمقابلــة والمقــوم الفعــال ، هــو الــذى يــتمكن مــن تكيــف بعــض أدوات القيــاس والتقــويم وتطويعهــا فــي حالــة عــدم تمكنــه مــن الاســتفادة مــن بعــض هــذه الأدوات ؛ ليــتمكن مــن الحصــول علــى البيانــات المطلوبــة مــن خــلال إعــادة بنــاء أدوات جديــدة قابلــة لأن تخــدم الغــرض الــذى يهــدف إليــه التقــويم . هــذا إضــافة الــى ضــرورة التفاتــه لأمــور مهمــة فــى أثنــاء عمليــة جمــع البيانــات مثــل ســرية البيانــات ، وعــدم كشــف هويــة المفحوصــين والوقــت الــلازم الــذى يحتاجــه المقــوم . وتحديــد المشــاركين الــذين يســاعدونه فــي عمليــة جمــع البيانــات ومتابعتهــا مــع تزويــدهم بأدلــة إرشــادية تعينــهم علــى أداء مهمــتهم بكــل دقــة وأمانــة أن تنــوع أغــراض التقــويم واتســاع منظــوره يتطلــب الإعتمــاد علــى

مصـــادر كثيـــرة ،وأَنـــواع متعـــددة مـــن البيانـــات .(رافـــدة عمـــر الحريـــري 2007 م، ص"35 – 37 ")

2– 3 – 1 أولاً : - الإختبـــارات (صـــلاح الـــدين محمـــد أبو ناهية 1994م ص" 59 – 62 ").

للإختبـار كمصـطلح تعريفـات مختلفـة، فهـو الأداة الرئيسـة ، لتقـدير الفـروق فـى الأداء بـين الأفـراد غيـر أنـه وضـع تحديـداً للإختبـار ينطـوى علـى دلالـة معينـة ويفى بأغراض الإستخدام فى المجال التربوى.

2- 3 - 1 – 1 تعريـــف الإختبـــار: يقصـد بالإختبـار أى أداة أو وسـيلة أعـدت بطريقـة منظمـة مـن مجموعـة مرتبـة مـن المثيـرات ،لتقـدير خاصـية سـلوكية محـددة لـدى التلميـذ بـالتعبير عنهـا فـى صـورة كميـة أو رقميـة. ويتضمن هذا التعريف أركاناً أساسية أربعة هى:

التقـدير الكمـى أوالرقمـى كنتـائج الإختبـار، والخاصـية أو السـمة المـراد قياسـها ،و المثيـرات أو المفـردات التـى يتكـون منهـا الإختبـار، والطريقـة المنظمـة أو الإجراءات المتبعة فى إعداد الإختبار.

2 – 3 – 1 – 2 لماذا يستخدم المعلم الإختبار:-

يعـد الإختبـار أداة رئيسـة فعالـة فـى يـد المعلـم، ذلـك أنـه ييسـر الحصـول علـى معلومـات عـن ا لتلاميـذ سـواء عنـد التخطـيط للتعلـيم الصـفى، أو عنـد تقيـيم الطـرق ،أو الاسـتراتجيات التـى يسـتخدمها فـى التـدريس، وبالتـالى فالإختبـار يـزود المعلـم ببيانـات عـن أداء التلاميـذ ،أو تحصـيلهم و تسـاعده فـي معرفـة مـدى نمـوهم وتقـدمهم أو تـأخرهم، ومـن ثـم تكـوين فكـرة عـن مـواطن القـوة والضـعف عنـد التلاميـذ ومراعـاة الفـروق الفرديـة بيـنهم، ويـزودهم بمعلومـات مهمـة عـن مـلاء مـة ، أو عـدم مـلاء مـة الأسـاليب والإجـراءات التدريسـية أثنـاء البرنامج التعليمى.

2 – 3 - 1 – 3 أنواع الإختبارات:- **(صلاح الدين محمد أبوناهية، 1994م، ص"63– 65 70") :**

أ- الإختبار القبلى:-

يستخدم المعلم الإختبار القبلي (pretest) قبل البدء فى عملية تدريس مقرر دراسى معين أو وحدة تعليمية، أى عند بدء عملية التعليم والتعلم : وذلك بهدف التعرف على إستعدادهم للتعلم من ناحية ، وتحديد مستوى تحصيلهم السابق من ناحيةأخرى والمعلم يسعى من خلال هذا الإختبار الى الكشف عن المهارات المتطلبة التى يحتاجها التلميذ ؛ لتعلم هذا المقرر الدراسى فاذا تبين أن تلميذاً أو مجموعة من التلاميذ تنقصهم هذه المهارات المتطلبة ، فيجب على المعلم أن يخطط لبرنامج علاجى لهذا التلميذ، أو لمجموعة التلاميذ كتعليم خاص أو دروس للمراجعة ، بهدف تحقيق متطلبات محددة.

(ب) الإختبار التكوينى:-

يستخدم المعلم الإختبار التكوينى (formative test) خلال عملية تدريس مقرر دراسي معين ، أو وحدة تعليمية ، أى : أثناء عملية التعليم والتعلم ، وذلك بهدف معرفة مدى تمكن التلميذ من الأهداف التعليمية الموضوعة للمقرر الدراسي ، أولاً بأول أثناء التعليم والتعلم ، فاذا تبين من نتائج الإختبار التكوينى أن معظم التلاميذ قد فشلوا فى تعلم هذا المقررفينبغى إعادة النظر فى الأساليب والإستراتيجيات التعليمية التى يتبعها المعلم ، أما أذا تبين أن الإخفاق فى التعلم محدود، وأنه ظهر لدى قلة من التلاميذ فينبغى إعداد مهام تعليمية محددة ، لتصحيح أخطاء التعلم .

الإختبار التجميعي :-

يستخدم المعلم الإختبار التجميعى (summative test) في نهاية تدريس مقرر دراسي معين أو وحدة تعليمية ، أى : في نهاية عملية التعليم والتعلم ، وذلك بهدف تحديد درجات التلاميذ في هذا المقرر ولكن درجات التلاميذ في هذا الإختبار ، أو نتائج الإختبار ، تبين للمعلم أيضاً مدى إتقان تلاميذه

للأهداف السلوكية التى سبق له أن صاغها وتغطى المقرر الدراسي كله ،كما تبين له أيضاً مدى صلاحية الأساليب والإستراتيجيات التعليمية التى إستخدمها فى عملية التدريس ؛ لتحقيق هذه الأهداف ، وكأن الإختبار التجميعى هو عملية فحص وتقويم لطرق التعليم ومواده ، وهى عملية قد تسهم فى تحسين التعلم الصفى في المستقبل .

2 – 3 -1 – 4 صفات الإختبار الجيد :-

يتصف الإختبار الجيد بعدد من المعايير التى تحدد صلاحيته للاستخدام تعد هذه المعايير بمثابة الصفات الأساسية التى تحدد صلاحيته ويتمثل ذلك بالموضوعية والصدق والثبات ان اتصاف الإختبار بجميع هذه المعايير يعنى أنه صالح لقياس الظاهرة المراد دراستها ، اما اذا فقد الإختبار شروطه وصفاته فقد ينعكس على صلاحيته ويقلل من ثقة الفاحص والطالب بالإختبار لذلك لابد أن يتصف الإختبار الجيد بالصفات الثلاث التالية .

الموضوعية :- تعنى بها تجنب جميع العوامل الشخصية او الذاتية او الخارجية التى تؤثر على نتائج الإختبار ، فالإختبار الذى يتسم بالموضوعية يعطى نتيجة واحدة مهما اختلف عدد المصححين ؛ لأنه مكون من وحدات وأسئلة محددة كما ان اجاباته لايختلف عليها اثنين كما يعنى بها النواحى الذاتية عند تصحيح الاختبار ، ولذلك فإن بعض المدرسين تكون لديهم قرارات او أحكام سابقة قبل البد فى تصحيح أوراق الامتحان ، حتى إنه يضع البعض منهم العلامة مسبقا قبل القيام بتصحيح الورقة . وقد ينعكس على المعلم حالتين هما : الهالة والثورانه ، وهذا يعزى لتعميمات ، أو أحكام خاطئة ، سابقة تؤثر على أداء الطالب بشكل سلبى .

فالموضوعية تعنى إخراج راى المصحح ،او حكمه الشخصى من عملية التصحيح ،أو عدم توقف علامة المفحوص على من يصحح إجابته او اختلاف علامته باختلاف المصححين ، كما نعنى هذه الخاصية أن يكون الجواب محدداً بحيث لا يختلف عليه اثنان كما هو الحال فى الاسئلة

الموضوعية فاذا أريد أن يتصف الإختبار بدرجة عالية من الموضوعية يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار النقاط التالية :-

أ/ تكون الأسئلة شاملة لجميع المادة بحيث يمكن اختبار عينة ممثلة لمحتوى المادة .

ب/ أن تتصف الأسئلة بالوضوح .

ج / أن تتصف لغة الأسئلة بالوضوح أى : تكون فى مستوى الطلبة .

د/ أن تراعى الأسئلة الفروق الفردية بين الطلبة .

الثبات :- ويعد من المقومات الأساسية للإختبار الجيد حيث يفترض أن يعطى الإختبار النتائج نفسها تقريباً ، اذا ما اعيد استخدامه أو عقده مرة اخرى فى أوقات مختلفة فالمتر مثلاً مقياس ثبات ؛لأنه يعطى النتائج نفسها فى قياسه لطول الاشياء ، ومن هنا يوكد المهتمون بالقياس على أن الإختبار الجيد هو الإختبار الذى يمتاز بالثبات.

الصدق :- ويعنى به أن الإختبار الذى صمم لقياس سلوك معين جميع فقراته ترتبط بهذا السلوك المراد قياسه ، فاختبار الحساب يكون صادقاً إذا قاس قدرة الطالب على استخدام المهارات الحسابية ، أما اذا احتوى هذا الإختبار على مواقف لغوية لم يفهمها الطالب يكون غيرصادق فالصدق أن يقيس مااعد لقياسه (د / نبيل عبد الهادى ، 2002م ، ص " 119 - 121) .

2 - 3 - 2 ثانياً :- الاستخبارات :-

الاستخبار أداة مهمة للبحث والقياس ، ويمكن للمعلم استخدام الاستخبارعندما يريد معرفة معلومات معينة عن طالب معين ، أو مجموعة من الطلاب .

الإستخباريتكون من مجموعة من الفقرات التى تعالج مشكلة أو قضية محددة أوجانباً معيناً من جوانب الشخصية ، والتى يجيب عنها مجموعة من الأفراد بهدف جمع بيانات ،ومعلومات عنهم، أو عن المشكلة أو القضية موضوع الإستخبار .

وللإستخبارات أنواع شتى تبعاً للجوانب التي نود معرفتها لدى المفحوص أو المفحوصين فهناك إستخبارات للشخصية والإتجاهات والميول والقيم والدوافع والحاجات والجوانب الوجدانية والإجتماعية.(صلاح الدين محمد أبوناهية ، 1994 م ص"70 ، 72 ")

2 – 3- 3 ثالثاً : - الملاحظة :-

تعد الملاحظة من أدوات القياس التى تستخدم في جمع البيانات التى تتصل بسلوك الأفراد في بعض المواقف الطبيعية ويمكن تحديد معنى الملاحظة على أنها المشاهدة الدقيقة لسلوك الفرد ، أو الجماعة في موقف معين ومن ثم تسجيل ماتمت مشاهدته بالضبط بدون زيادة أو نقصان .

مزاياها وعيوبها :- (أحمد عُودة ، ص" 405- 406 ") .

تتمتع الأدوات التى يمكن أن تسمى أدوات الملاحظة بمجموعة من المزايا ، بالمقارنة مع الاختبارات كأدوات قياس وتقويم في العملية التعليمية التعلمية .

1 – تنفرد فى الحصول على معلومات عن بعض نواتج التعلم التى لا يمكن توفيرها بواسطة الإختبارات التحصيلة .

2 – توفر معلومات كمية ومعلومات نوعية عن نواتج التعلم ،مما يزيد فى إمكانية توفير درجة أعلى من الدقة في إتخاذ القرارات التربوية ،كما توفر نوعاً من الشمولية في التقويم ، للبرنامج الواحد ، والتنوع في البرامج المختلفة في العملية التربوية .

3– تتمتع بمرونة عالية في القدرة على تكييفها، أو تصميمها بما يتناسب مع النواتج المختلفة ، والمراحل العمرية المختلفة .

4 – توفر معلومات عن قدرات المتعلم في مواقف حقيقية ،فتلاحظه في المختبر والمعمل ،أو في الملعب ،مما يحسن فرصة التنبؤ بنجاح المتعلم في مهنة المستقبل .

وبالرغم من المزايا التى تتمتع بها أدوات الملاحظة بشكل عام ، إلا أن فيها بعض العيوب أو المشكلات التى تحد من إستخدامها بصفة رسمية أو غير

رسمية في المجال التربوى بشكل عام وفي المدرسة بشكل خاص وتتلخص هذه العيوب والمشكلات فيمايلى :-

1 – صعوبة تطوير بعض أومعظم هذه الأدوات ،وخاصة إذا كانت الخاصية المقاسة سمة من السمات النفسية .

2 – تعدد مصادر الأخطاء المحتملة ، وهذا ينعكس على صدق الأداة وثباتها، وبالتالي على درجة الوثوق بنتائجها والقرارات المترتبة على هذه النتائج .

3– صعوبة تطبيقها ، فهى تحتاج أحياناً الى مدربين ، بالاضافة الى الجهد والوقت الذي نحتاجه لملاحظة كل طالب خاصة وأنها بحاجة الى تكرار أي : تكرار ملاحظة الطالب للتاكد من ثبات السلوك الذي نلاحظه لأن بعض السلوك يكون مؤقتا أو موقفيا وليس خاصية مميزة للطالب (أحمد عُودة ، 1993 م ، ص" 406 ")

أنواع الملاحظة: (رافدة عمر الحريري ، 2007 م ، ص" 38").

1.الملاحظة المباشرة:- وهي التي يقوم الباحث بملاحظة سلوك معين من خلال اتصاله مباشرة بالأشخاص أو الأشياء التي يدرسها.

2.الملا حظة غير المباشرة:- حيث يطلع الباحث على السجلات والتقارير التي أعدها الآخرون.

3. الملاحظة المحددة :- وهي الملاحظة التي تتم في ضوء تصور مسبق للأشياء التي يريد أن يلاحظها المقوم،أو نوع السلو ك الذي يريد ملاحظته.

4. الملاحظة غير المحددة:- عندما يقوم الشخص المقوم أو الباحث بدراسة مسحية ؛ للتعرف على واقع معين، أو لجمع البيانات والمعلومات عن الشئ المراد تقويمه.

5. الملاحظة بدون مشاركة:- عندما يقوم الملاحظ أو المقوم بدور المراقب ،أو المتفرج على الأحداث عن بعد .

6- الملاحظة بالمشاركة:- المقوم هنا يدخل مع الجماعة التي يريد ملاحظة سلوكياتها كعضو في هذه الجماعة بحيث لا يمكن لأحد أن يعرف من أن مشاركته لغرض الملاحظة .

2 – 3 – 4 رابعا : - المقابلة - تاج السر عبدالله الشيخ وآخرون ، 2004م ، ص" 151") هي علاقة إجتماعية ،مهنية،فنية، تحدث وجهاً لوجه بين المرشد والعميل في جو نفسي تسوده الثقة ؛بهدف جمع المعلومات ،والوصول لحلول ملاء مة.

أنواع المقابلة:-

تقسم المقابلة بصورة عامة الى:

1-المقابلة المبدئية: تتم بهدف التعارف بين المرشد والعميل والتمهيد لمقابلات أخرى.

2-المقابلة القصيرة: تستغرق وقتاً قصيراً لحل مشكلة طارئة ،أو قد تكون بداية لمقابلات أطول.

3-المقابلة الفردية: تتم بين المرشد وعميل واحد

4-المقابلة الجماعية: تتم بين المرشد وجماعة من العملاء.

5-المقابلة المقيدة(المقننة): وهي تدور حول موضوعات محددة وتحدد أسئلتها سلفاً.

6-المقابلة الحرة: توفر الحرية للعميل في الحديث وتتم بطريقة تمتاز بالحرية والتلقائية غير أنها في حالة غياب الخبر ة تصبح مضيعة للوقت.

تقسم المقابلة من حيث أهدافها الى:-

1.المقابلة لجمع المعلومات

2.المقابلةالإرشادية أوالعلاجية(الاكلينيكية):(تاج السر عبدالله الشيخ وآخرون، 2004 م ، ص" 151- 153 ")

غايتها العمل على حل المشكلات ا لتي تواجه العميل والإسهام في تحقيق توافقها ،ويتضمن ذلك التشخيص والعلاج.

3 – المقابلة الشخصية: تهدف الى إنتقاء الأفراد المناسبين للعمل ،أو قبولهم في دراسة معينة.

تقسم من حيث الأسلوب إلى :

1–المقابلة المتمركزة حول العميل (غير مباشرة):–هي مقابلة حرة تسير وفق ما يريد العميل.

2–المقابلة المتمركزة حول المرشد(المباشرة):– تسير في خطوات محددة ومقننة وتكون تحت تصرف المرشد.

إجراء المقابلة:

يتطلب إجراء المقابلة إستخدام تقنيات معينة منها:–

1–الإعداد للمقابلة ويتم الإعداد للمقابلة وفق ما يلي:

أ– تحديد أهداف المقابلة،حيث أن هدف المقابلة يحدد شكلها.

ب– تحديد الأفراد الذين سوف يتم مقابلتهم.

ج– تحديد أسئلة المقابلة بحيث تمتاز بالوضوح والموضوعية.

د– تحديد مكان المقابلة وزمانها،مراعياً أن يكون المكان مريحاً ومقبولاً ، وأن يكون المكان مناسباً.

2– تنفيذ المقابلة ضمن التدريب على إجراء المقابلة.

3– التنفيذ الفعلي للمقابلة مراعياً:

أ–أن يكون الحديث مشوقاً يقود في النهاية الى توضيح دور العميل وتحقيق الأمن والطمأنينة.

ب–الانتقال التدريجي من الموضوعات العامة الى الموضوعات الخاصة.

ج– يسأل المرشد أسئلة واضحة ويعطي الوقت الكافي للعميل لتقديم الإجابة.

د– يوجه المرشد العميل للالتزام بالسؤال ،وعدم المبالغة في التحدث عن موضوعات غير مهمة.

هـ–المحافظة على الجو الودي للمقابلة ، لعدم إحراج المفحوص بتوجيه أسئلة هجومية.

و- تسجيل المقابلة،ويراعي ما يلي:-

1. يفضل تسجيل رؤوس أقلام أو ملاحظات مختصرة حتى لا يستغرق كل وقته في التسجيل .

2 . لايجوز ترك التسجيل إلى نهاية المقابلة فقد تنسى الكثير من المعلومات

3 . إستخدام أجهزة التسجيل الصوتى بشرط موافقة العميل .

مميزات المقابلة :-

1 – الحصول على معلومات لا يمكن الحصول عليها بوسائل أخرى مثل مشاعر وانفعالات العميل.

2.تتيح الفرصة للعميل للتعبيرعن انفعالاته(تاج السرعبدالله الشيخ وآخرون، 2004 م، ص "148،153- 150")

3 – تنمى المسؤولية الشخصية لدى العميل .

4 – تصلح للإستخدام لدى فئات مثل الأميين .

عيوب لمقابلة :-

1 – إنخفاض الصدق والثبات .

2 – تأثر تفسير النتائج بعوامل ذاتية .

3 – تحتاج الى وقت طويل .

2 – 3 – 5 خامساً :- الاستبانة :- (questionnaire)

تعتبر الإستبانة أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين وهى تتكون من أسئلة أو آراء تدور حول موضوع معين ، وعلى المفحوص أن يبدى رأيه حوله وتختلف الإجابة من إختيار من بين إجابات الى إجابات حرة ، أو إجابات على مقياس متدرج.

أشكال الإستبانة :-

تاخذ الاستبانة إحدى الأشكال الثلاثة التالية :-

1 – الاستبانة المغلقة closed questionnaire :-

وهـى تعتمـد علـى أسـئلة مقيـدة مغلقـة النهايـات أن الاسـتبانة المغلقـة تعطـى معلومـات أكثـر. ممـا تسـاعد علـى معرفـة العوامـل والـدوافع والأسـباب، ويتميـز هذا النمط بسهولةالإجابة عليه وسهولة التعامل مع نتائجه .

2 – الاستبانة المفتوحة: open questionnaire

وهـى تعتمـد علـى أسـئلة مفتوحـة النهايـات يكتـب فيهـا مـا يشـاء، وهـذا النـوع يسـاعد فـى التعـرف علـى الأسـباب والعوامـل والـدوافع، غيـر أنـه يواجـه بعـدم تحمس الفرد بالإجابة عليه وصعوبة التعامل مع نتائجه.

3–الاستبانة المغلقة المفتوحة: open closed questionnaire

وهى تجمع بين الأسئلة المفتوحة والأسئلة المغلقة.

طرق توزيع الاستبانة :

1-الاتصال المباشر:

وهـذا يسـمح بدراسـة انفعـالات المفحـوص، ويمكـن الباحـث مـن الإجابـة علـى بعض تساؤلات المفحوصين،ويشجع المفحوصين على الإجابة بجدية.

2 - توزيع الاستبانة عن طريق البريد:

تمكـن هـذه الطريقـة مـن الإتصـال بأعـداد كبيـرة مـن المفحوصـين ،وتوفرالجهدوالنفقات،

غيرأنهـا تتطلـب وقتـاً طـويلاً لاضـافةإلى عـدم إجابـة كثيـرمن المفحوصـين علـى الاستبانة.

عيوب الاستبانة:-

1– ترتبط الإجابة بخبرات الفرد الخاصة.

2– تتاثر إجابة الفرد بطريقة وضع الأسئلة.

3– تقديم معلومات غير دقيقة من قبل بعض المفحوصين(تاج السر عبدالله الشيخ وآخرون ، 2004 م ، ص " 150 – 151") .

4– عدم توفر الجدية فى الإستجابة .

5– لا تصلح للإستخدام مع الاطفال أو الأميين.

6 – إهمال الانفعالات الصادرة عن المفحوص أثناء الإجابة على الأسئلة.

2 – 3 – 6 سادسا:- مقاييس التقدير scales :rating (أحمد عُودة ، 1993م، ص" 407 ، 420 425 – 426 ") .

قياس التقدير عبارة عن أداة تتكون من مجموعة ذات صلة بالمتغير أو بالسمة المقاسة ، وكل فقرة من هذه الفقرات تعبر عن سلوك بسيط يخضع الى تدريج من عدة مستويات يتم تحديدها مسبقا بما يتلاءم مع نوع السمة المقاسة، والمرحلة العمرية للملاحظ، ومصادر الأخطاء المحتملة عندما يستخدم المقوم مقياس التقدير فان الافتراض هناهو أن كل سلوك بسيط يحتمل أكثر من مستويين فقد يصل الى عشرة مستويات أوأكثر. إلاأن هذا العدد لايحدد عشوائيا بل وفق أسس علمية يحددها المقوم.

2 – 3 – 7 سابعا:- قوائم الشطب checklist :-

قائمة الشطب عبارة عن أداة مكونة من مجموعة فقرات ذات صلة بالمتغير أو السمة المقاسة وكل فقرة من هذه الفقرات تعبر عن سلوك بسيط يخضع للكل أو للعدم ، بمعنى أن التدريج هنا من مستويين فقط وبالتالى فهى صورة من صور مقاييس التقدير وقد تكون الفقرات فى قائمة الشطب متسلسلة أو مرتبة عشوائياً وذلك حسب السمة المقاسة مثل خطوات تحضيرشريحة مجهرية أومهارة إستخدام المجهر.

ثامنا:- السجلات القصصية:- anecdotalrecords

السجل القصصي عبارة عن وصف لسلوك يقوم به الطالب سواء كان السلوك لفظياً أوعملياً ، وكثيراً مايلاحظ المعلم فى غرفة الصف أوخارجها مثل هذاالسلوك،ويفضل أن يسجلها على بطاقات خاصة يصف فيها السلوك، وزمن القيام به ومن قام به بالإضافة الى تعليق المعلم، أو الملاحظ على هذا السلوك إذا كان يستحق التعليق.

فقد تكون هذه الملاحظات ذات علاقة بالكتاب المدرسى المقرر، أو بأسلوب التدريس ،أو بالطالب نفسه ، وبالتالى فان تجميعها فى ملف خاص لكل طالب يمكن أن يكون له فائدة عملية فى مجالات متعددة.فهى تخدم برنامج

الإرشاد والتوجيه فى المدرسة وتخدم برنامج مجالس أولياء الأمور والمعلمين ، وتطوير المناهج وأساليب التدريس.

تاسعا:- مقاييس العلاقات الاجتماعية sociometers:-

الغرض من هذه المقاييس الكشف عن قوة العلاقة الإجتماعية بين الطلبة أوالأفراد فى مؤسسة معينة أو فى أى تجمع سكانى مثل مجموعة المعلمين فى مدرسة أومنطقة معينة، أو مجموعة الطلبة فى صف أو مدرسة معينة، ويمكن الحكم على قوة العلاقة من خلال اتجاهات الأفراد نحو بعضهم البعض ، ورغبتهم فى التشارك للقيام بنشاطات معينة، وقد يكون التجمع على أساس فكرى ، أو مصالح مشتركة أو عادات وتقاليد (أحمدعُودة ، 1993 م ، ص "426 ").

2 – 4 أهمية إختبارات التحصيل :- (رجاء محمودأبوعلاّم، 2005 م، ص"132-133").

لإختبارات التحصيل أهمية خاصة في حياة المعلم والتلميذ ،ويمكن تحديد أهميتها فيما يلى:

أولاً:الدافعية: كل من عمل في مجال التعليم يعلم تماما أثر الامتحانات على التلاميذ، فهي على أقل تقدير تدفعهم الى الإستذكار، والإستعداد للامتحان ، كما أن كل والد كثيراً مايسمع الأطفال يقولون، أنا لاأستطيع الخروج اليوم ، فلدي امتحان غداً وكثيراً ما يقول المعلم لتلاميذه، تأكدوا تماما من قراءة هذا الدرس الليلة،لأني سوف أختبركم فيه غداً وهذه التعليقات توضح أن المعلمين والتلاميذ ينظرون الى الإختبارات بإعتبار أن لها وظيفة دافعية قوية. وكثيراً ماتحدد الإختبارات متى يدرس التلاميذ ،وماذا يدرسون وإذا كانت الإختبارات موضوعة بشكل جيد فأنها تصبح وسيلة مهمة لإطلاع التلميذ على نواحي القوة والضعف في معلوماته،وبذلك فانها تدفعه نحو مزيدٍ من التحصيل الجيد أما الإختبارات السيئة التي لم تصمم بشكل سليم ، أو تلك التي تستخدم للعقاب ، فانها يمكن أن تكون أداة لتثبيط الهمم ، وتوجيه التعلم وجهة خاطئة .

ثانيا: التشخيص والعلاج والتدريس : إذا كان المعلم يقوم بتدريس جزء يعتمد على معلومات ومهارات سبق للتلاميذ إكتسابها فقد يود أن يعرف إذا ما كانوا فعلاً قد اكتسبوا تلك المعلومات ،أو المهارات . ولذلك يقوم باعطائهم إختباراً ، وقد يتبين منه بعض نقاط الضعف لدى واحد أوأكثر ،وهنا قد يرى أنه من الأفضل علاج نواحي الضعف قبل أن يبدأ تدريس الموضوع الجديد.

كما أن المعلم قد يود بين حين وآخر أن يرى إذا ماكان تلاميذه قد اكتسبوا المستوى المقبول في التحصيل الذي يهدف اليه قبل أن يستمر في استكمال المقرر الدراسي . وقد يكتشف المعلم أثناء العملية التعليمية أن بعض التلاميذ لا يتقدمون بشكل مقبول ،وهنا يستطيع أن يستعين بإختبار يقف فيه على مواطن الضعف لدى هؤلاء التلاميذ ،ويقوم بعلاجها ،ويطلق على هذا النوع من الإختبارات بالإختبارات التشخيصية . ويودالمعلم الناجح أن يعرف بعد فترة من الزمن إذا ما كان قد حقق الأهداف التي يقصدها من التدريس ،والى أى حد نجح في تحقيق هذه الأهداف . والإختبار الذي يوضع ويصمم بعناية بحيث يغطي كل أهداف المادة الدراسية وأهداف التدريس ، يستطيع أن يعطي المعلم بيانات تحقق له ذلك .وبعد إجراء الإختبار يقوم المعلم بتحليل أسئلته ، ليرى أي الأسئلةأجاب التلاميذ عليها أكثرمن غيرها،مثال ذلك إذا كان المعلم يهتم في موضوع الصحة للصف الأول الإعدادي بزيادة معلوماتهم الصحية، بكيفية تطبيق المبادئ الصحية في حياتهم اليومية ووجد أن معظم الأسئلة المتعلقة بالمعلومات قد أجيبت بشكل صحيح، في حين أن معظم الأسئلة المتعلقة بتطبيق المبادئ كان خاطئا ،فان عليه أن يراجع المادة الدراسية ، والطريقة التي إستخدمها ، ليحدد السبب في حصوله على مثل هذه النتيجة ، حتى يقوم بعلاج نواحي القصور التي اكتشفها . (رجاء محمود أبو علاّم ، ص " 133 – 134 ") .

ثالثا: تحديد أهداف التدريس : يجب أن يكون الهدف من الإختبارات إعطاء التلاميذ صورة واضحة عن المهارات والقدرات والمعلومات التي تستهدفها المادة الدراسية .والتلاميذ في أي مستوى من مستويات التعليم من المرحلة الإبتدائية وحتى مرحلة الدراسات العليا كثيراً ما يوجهون اهتمامهم نحو الأجزاء التي يحتمل أن يغطيها الإختبار ، ويركزون عليها في دراستهم ؛

أن التلاميذ ينظرون الى موقف الإختبار كدليل مهم على ماينبغي لهم أن يفعلوه من أجل الدراسة ، ولقد أظهرت كثيراً من الدراسات أن معظم الأسئلة في امتحانات المدارس لا تتطلب استظهار المادة الدراسية ، وذلك رغم أن المدرسين يهتمون بالأهداف الأخرى كالفهم والتطبيق ويعدونها من غايات التعلم المهمة . ولكن نظراً لأن الواقع الفعلي يشير إلى أن هذه الأهداف لا تحتل جزءاً مهماً في إختباراتهم فان الطلاب لا يهتمون بها ، وينصرفون عنها الى استظهار المادة الدراسية بغية تذكرها في الامتحان .

رابعا: الانتقال إلى صفوف أعلى : تهتم الإختبارات بتحديد الفروق الفردية بين التلاميذ والطلاب من أجل نقلهم الى صف دراسي أعلى ، أو إلى مرحلة دراسية أعلى. ولاشك في أن نجاح الإختبارات في تقويم الفروق الفردية ، وفي تحديد المستويات التي تتطلبها المراحل الأعلى، يتوقف على نوعية الإختبارات والعنايةالتي توجه لتصميمها .

2 – 5 أنواع الإختبارات التحصيلية: (مجدى عبدالكريم حبيب ،1996م ص"359"):

تصنف الاختبارات التحصيلية فى الوقت الحاضر إلى نوعين أساسيين:

أولهما: الاختبارات المنسوبة إلى المعيار (أو المرجعية المعيار)(norm referenced) وهذا النوع من الإختبارات التحصيلية كان الأول فى الظهور والأشهر في الإستخدام؛ لأنه ينتمى مباشرة الى أحد الشروط الجوهرية للإختبارات وهو شرط المعايير. والمعايير تقارن دائماً أداء الفرد بأداء عينة تقنيين ،لتحديد موضوعيته ومكانته ،ولتحقيق هذه الوظيفة لابد وأن يتم أداء عينة التقنين بفروق فردية واضحة تظهر فى درجاتهم التى يحصلون عليها من الإختبار. وعادة ماتتخذ هذه الفروق الفردية فى توزيعها صورة المنحنى الإعتدالى. ولابد للإختبار فى هذه الحالة أن يميزبين مستويات الأفراد المختلفة.

لذلك لاتتضمن هذه الإختبارات أسئلة فى غاية السهولة أو الصعوبة وعادة ما يكون مستوى الصعوبة المفضل للسؤال هو 50 و، أى حين يجيب عليه

50% من التلاميذ إجابة صحيحة ويجيب عليه 50% إجابة خاطئة، وهو المستوى الذى تصاغ فى ضوئه معظم أسئلة الإختبار ويكون عدد الأسئلة الأكثرسهولة والأكثر صعوبة قليلاً. وهذا النوع من الإختبارات يكون دائماً ملائماً عنداتخاذ قرارات تتصل بالتلاميذ كأفراد من حيث النجاح أو الفشل، القوة أو الضعف، وهى القرارات التى تربط بما يسمى التقويم التجميعى أو التقويم النهائى .(مجدى عبد الكريم حبيب ، 1996 م ، ص" 359- 360 ")

ثانيهما:الإختبارات المنسوبة إلى المحك(أوالمرجعية المحك)(criterion referenced)والمحك الذى ينسب اليه الإختبار أو يرجع اليه قد يكون هدف تعليمى ، أو مستوى كفاءة المتعلم ، أو نتيجة مرغوبة التحقق بعد . وفى هذا النوع من الإختبارات اتجهت الاهتمامات إلى بناء إختبارات الإتقان ، والإختبارات التشخيصية.

الإختبارات الصفية :

تعُّد إختبارات التحصيل الصفَّية التي يجريها المعلم لطلابه نوعاً من إختبارات القدرة ، وهي تشكل الجزء الأهم من برنامج القياس والتقويم في المدرسة ويرمي من وراء إجرائها الى تحديد مستوى تحقيق تلاميذه للأهداف المراد منهم أن يحققوها نتيجة لتعلمهم من المواد الدراسية المختلفة.

2 – 5 – 1 أنواع الإختبارات الصفَّية :

تتالف الإختبارات الصفية من أربعة أنواع ،هي: الشفوية والمقالية والموضوعية والأدائية وفيما يلى عرض موجز لكل نوع من هذه الأنواع .

أولاً: الإختبارات الشفوية :

يستخدم هذا النوع من الإختبارات ؛ لبلوغ أهداف معيَّنة من أبرزها مايلي :

1. الحكم على مدى فهم التلاميذ للحقائق ، ومدى قدرتهم على معالجة المواقف المستجدة.

2 – تقويم المهارات الشفوية كالقدرة على التعبير ،والقدرة على المحادثة بلغة أجنبية.

3 – التعرف على سمات معيَّنة تتعَّلق بالعنصر الشخصي كالتحلِّي بالجرأة في توجيه الأسئلة ،إعطاء الإجابات ، وفهم شخصيات التلاميذ الذين تم

تقَّـومهم، كمايسـتخدم الإختبـارات الشـفوية كإختبـارات مكملـة لأنـواع الإختبـارات الأخـرى. وحتـى تـنجح الإختبـارات الشـفوية فـي تحقيـق الأهـداف المتوخـاة منها، فلا بد من مراعاة مايلى:

1- أن تكون أسئلتها واضحة ومناسبة للتلاميذ.

2- أن تكون أسئلتها متمشية مع طبيعة المادة الدراسية ومثيرة للتفكير.

3-أن تجرى هذه الامتحانات بدقة تامة،وفى توقيت مناسب.

مزايا الإختبارات الشفوية: نادر فهمي الزيود وآخر ،1998م ص" 72-74 ") .

من أبرز مزايا هذا النوع من الإختبارات ما يلى:

1- يسـاعد علـى قيـاس قـدرة التلميـذ علـى التعبيـر والمناقشـة والحـوار والنطـق السليم.

2 - يساعد فى الحكم على سرعة التفكير والفهم لدى التلميذ، وعلى قدرته على ربط المعلومات واستخلاص النتائج منها، وإصدار الأحكام عليها.

3- يتيح الفرصة للتلميذ للاستفادة من إجابات زملائه.

4- يسـاعد فـى الكشـف عـن أخطـاء التلاميـذ وتصـويبها، كمـا يسـاعد التلميـذ على تجنب الأخطاء التى يقع فيها زملاؤه.

5- يسـاعد علـى ربـط أجـزاء المـادة الدراسـية بعضـها بـبعض، نظـراً لمـا يتيحـه مـن سـهولة فـى عمليـة الانتقـال مـن جـزء لآخـر، أو مـن موضـوع لآخـر مـن خلال مايطرح من أسئلة ويعطى من إجابات.

6- يعـد أكثـر أنـواع الإختبـارات مـلاء مـة ؛لتقـويم تلاميـذ المرحلـة الإبتدائيـة الدنيا، نظراً لعدم امتلاكهم القدرة على التعبير الكتابى السليم.

7- تسـاعد المعلـم علـى التاكـد مـن صـحة نتـائج بعـض الإختبـارات التحريريـة التـى قـد يشـك فـى صـحتها. وعلـى سـبيل المثـال إذا حصـل أحـد التلاميـذ علـى علامـة مرتفعـة فـى إختبـار مـا وشـك المعلـم فـى صـحة هـذه العـلا مـة، فانـه يسـتطيع أن يؤكـد شـكه ، أو ينفيـه مـن خـلال إجـراء امتحـان شـفوى لـه فـى نفس الموضوع الذى أجرى فيه الامتحان الكتابى.

عيوب الإختبارات الشفوية:

من أبرز عيوب هذا النوع من الإختبارات ما يلى:

1 – يستغرق كل من إعداده وإجرائه وقتاً طويلاً إذا كان عدد المفحوصين كبيراً.

2 – يصعب وضح أسئلة فى مستوى واحد من حيث الصعوبة أو السهولة، مما يجعل من غير السهل إصدار حكم صائب على مستوى التفاوت بين التلاميذ.

3 – يصعب توجيه عدد كاف من الأسئلة لكل تلميذ ، ولايخفى مايترتب على ذلك من تاثير سلبى على ثبات نتائج الإختبار ، وعلى إصدار حكم سليم على مستوى التلميذ.

4 – يتسم تقدير العلامات على أسئلته بتدنى درجة الموضوعية وارتفاع درجة الذاتية، وذلك لاحتمال تأثر المعلم بفكرته السابقة عن التلميذ ، ممايولد صعوبة فى الحكم على دقة النتائج.

5–لا يترك بيانات تتعلق بالتحصيل يمكن تحليلها لاغراض تشخيصية عند اللزوم.

وفى ضوء معرفة المعلم بهذه العيوب ، ينبغى عليه ألا يعتمد اعتماداًكلياً على الإختبارات الشفوية أو يبالغ فى إستخدامها ؛ وأنما عليه أن يستخدمها فى الجوانب التى تكون أكثر فعالية فى قياسها من فعالية الأنواع الأخرى من الإختبارات، كما عليه أن يستخدمها إلى جانب تلك الأنواع ؛ لتحقيق نوع من التوازن والتنسيق والتكامل.

ثانيا:الاختبارات المقالية:

يسمى هذا النوع باختبارات المقال، لان التلميذ يكتب فيه مقالاً كاستجابة للموضوع أو المشكلة التى يطرحها السؤال. واختبارات المقال اختبارات تقليدية ، تعد من أقدم أنواع الاختبارات ، حيث استخدمت فى المدارس منذ زمن بعيد، وما زالت تستخدم فيها على نطاق واسع حتى وقتنا الحاضر، على الرغم من ظهور أنواع أخرى من الاختبارات أخذت تنافسها وتأخذ مكانها بالتدريج. ولعَّل من أبرز سماتها أن التلميذ مطالب بوضع إطارعام للإجابة عن أسئلتها يعرض فيه معلوماته مع التوسع ، أو الاختصار في عرض هذه المعلومات وفقاً لأهميتها ووزنها النسبي، كما يقوم بربط أفكاره

بعضها ببعض ، ويظهر رأيه الشخصي بوضوح ، مع تقديم الأدلَّة والبراهين التي تعزِّز هذا الرأي .

ثالثاً: الاختبارات الموضوعية :-

تتكوَّن الاختبارات الموضوعية من خمسة أشكال من الاختبارات ،هي :

(اختبارات الصواب والخطأ ، واختبارات التكميل ،واختبارات الترتيب ،واختبارات المزاوجة والمقابلة، واختبارات الاختيار من متعدَّد) .

ويتمّيز كلُّ شكل من هذه الأشكال بنظام معَّين في وضع الأسئلة ، وفي طريقة الإجابة عنها من جانب المفحوص . فقد تكون الإجابة على شكل علامة معينة ،أوكلمة ،أو عبارة وقد ظهرت الاختبارات الموضوعية بسبب النقد الموجه إلى اختبارات المقال على الرغم من التحسينات التي أُدخلت عليها ، وسميت بالاختبارات الموضوعية لأن تصحيحها واستخراج نتائجها لا يتأثّران بذاتية المصححين . وقد انتشر إستخدامها في عصرنا الحاضر حتى أصبحت اكثر أنواع الاختبارات شيوعاً وإستخداماً .

مزايا الاختبارات الموضوعية :-

من أبرز مزايا هذا النوع من الاختبارات مايلي :

1 – تَّوفر الكثير من الوقت والجهد ، سواء من حيث الإجابة عن أسئلتها ، أو من حيث تصحيحها .

2 – يسهل على المعلم تصحيحها واستخراج نتائجها .

3 – تغطي معظم مفردات محتوى المادة الدراسية بسبب كثرة الأسئلة التي تتضمنها ،مّما لايدع مجالاً للحّظ أو الصدفة في تقدير علامة التلميذ .

4 – تكون على درجة كبيرة من الصدق والثبات والموضوعية إذا بُنيت على أُسس سليمة.

5– تساعد على تحقيق مبدأ الشمول في عملية التقويم ، نظراً لتنّوعهاالذي يساعد على قياس العديد من الجوانب .

6– تساعد في تكوين بعض الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ كمراعاة الدقة في اختيار الإجابة الصحيحة .

عيوب الاختبارات الموضوعية :-

من أبرز عيوب هذا النوع من الاختبارات مايلي

1. تشّجع على مذاكرة الموضوعات بصورة مجزاة، نظراً ؛لأنَّ أسئلتها تكون إلى شكل جزيئات ونقاط محدَّدة.

2. تتطلَّب جهداً ووقتاً كبيرين في بنائها وصياغة أسئلتها ، وفي مراعاة تحقُّق معايير الصدق والثبات والموضوعية فيها ، وفي إعداد أوراق الإجابة ومفاتيح تصحيحها .

3. تهتم بتحصيل المعلومات أكثر من اهتمامها بقياس العمليات العقلية العليا ،والتفكيرالناقد وعمل الموازنات ، والوصول إلى تعميمات ،ونحو ذلك . غير أنَّه من الممكن وضع أسئلة تقيس الكثير من هذه النواحي إذا توافرت مهارات معيَّنة ، وبذل المزيد من الجهد الفني المخلص .

4- تتيح للتلاميذ إمكانية تخمين بعض الإجابات ، والاستدلال على صحة الإجابة أو خطئها من بعض الألفاظ الواردة في السؤال ؛ أو من طريقة صياغته . فالتعبيرات القاطعة مثل :

لاأحد ، لاشيء ، فحسب تدل التلميذ على أنَّ السؤال خاطىء، أمَّا التعبيرات التي تعكس الحرص والحذر مثل :قد ، يُحتمل ، كثيراً ،متغلب عليها الصحة وتجدر الإشارة إلى أنَّ تخمين الإجابات في إختبارات الاختيار من متعدِّد التي تكون لكلِّ فقرة من فقراتها أربعة بدائل قد تصل إلى 25% ،

في حين قد تصل إلى 50% في إختبارات الصواب والخطاء .

رابعاً : إختبارات الأداء :-

هي نوع من الإختبارات ذو طابع عملي يعنى بمتطلبات المهارة ، أى : يرمي إلى قياس قدرة الفرد على أداء عمل معَّين ومافيه من فعل وانتاج كالكتابة على الآلة الكاتبة ، أو العزف على آلة موسيقية ، أو تشغيل جهاز ، أو قيادة سيارة ، أو القيام بتجربة علمية ، أو ترجمة نص من لغة إلى لغة أُخرى . وبشكل عام فإنَّ هذا النوع من الإختبارات يستخدم ؛ لقياس مدى تحقُّق أهداف المجال النفسحركي ، أي : الأهداف التي تتعلَّق بالمهارات

الآليــة واليدويــة كالطباعــة والكتابــة والعــزف والرســم ، ونحــو ذلــك مــن أنــواع الأداء التي تتطلَّب التناسق الحركي النفسي والعصبي .

2 – 5 – 2 أغراض الإختبارات الصفَّية :-

من أبرز أغراض الإختبارات التحصيلية الصفَّية ما يلي :

1- التشــخيص :- إن هــذه الإختبــارات تســاعد فــي تشــخيص جوانــب القــوَّة والضــعف فــي تحصــيل التلاميــذ للمــواد الدراســية ، ويترَّتــب علــى ذلــك اتَّخــاذ قــرارات تربويــة وإجــراءات تهــدف إلــى تــدعيم نــواحي القــوَّة وتعزيزهــا ، والعمــل علــى عــلاج الضــعف وتلافيــه ،أو التقليــل مــن حدَّتــه علــى أقــلِّ تقــدير ، هــذا مــن ناحيــة ،ومــن ناحيــة أخــرى فإنهــا تســاعد أيضــاً فــي تشــخيص جوانــب القصــور عنــد المعلــم ، فيعمــل علــى تعــديل أســاليبه التعليميــة ،ويحــاول تلافــي جوانــب القصــور فــي أدائــه ؛ مَّمــا يــؤدي إلــى زيــادة فعاليــة جهــوده التعليميــة فــي إحــداث نتــائج الــتعلُّم المرغــوب فيــه ، ومــن المعلــوم أنَّ عــلاج جوانــب الضــعف يســتدعي مــن بــين مــا يســتدعيه تقــويم مــدى فعاليــة المنهــاج ، وأســاليب التــدريس ،والمرافــق التعليميــة المختلفــة ،ومصــادرالتعُّلم،وغير ذلــك مــن العوامــل المــؤثِّرة فــي مســتوى التحصــيل، كمــا يســتدعي أيضــاً التأكُّــد مــن مــدى اســتعداد التلاميــذ ،لــتعلم المواضــيع أو المفــاهيم الجديــدة التــي تشــتمل عليهــا المــادة الدراســية ؛ نظــراً لأنَّ تــوافر مثــل هــذا الاســتعداد لــديهم يســاعد فــي تــوفير دافعيــة كافيــة للــتعلُّم عنــدهم ، وعلــى ســبيل المثــال إذا وجــد نســبة عاليــة مــن الطلبــة قــد أخفقــت فــي إعطــاء الإجابــات الصــحيحة عــن أســئلة معَّينــة ، فــإنَّ ذلــك يعنــي أنَّ أســباب الضعف يجب أن تدرس وأنَّ عناية خاصة يجب أن تُبذل لتلافي هذا الضعف .

2 – التصــنيف :- فــي ضــوء نتــائج التلاميــذ المتحقَّقــة علــى الإختبــارات التحصــيلية يمكــن تصــنيفهم إلــى مســتويات مختلفــة ؛ بهــدف تنويــع الأنشــطة وأســاليب التــدريس بمــا يــتلاءم وتلــك المســتويات ويلبــي متطلبــات التفــاوت فــي جوانــب المــنهج المختلفــة ،وفــي حاجــات التلاميــذ وميــولهم وقــدراتهم واســتعداداتهم . وإلــى جانــب ذلــك فــإنَّ هــذا التصــنيف يســاعد فــي توجيــه التلاميــذ إلــى الفــروع المختلفــة الأكــاديمي والتجــاري والزراعــي والفنــدقي والبريــدي ، كمــا يســاعد فــي

أّتخاذ قرارات تتعلَّق بنقل التلاميذ من صف دراسي إلى صف دراسي آخر، ومن مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية أخرى ، وكذلك في أّتخاذ قرارات تتعلِّق بتعليم أفراد كلِّ مجموعة في مستوى واحد من الناحيتين الكمَّية والكيفية ، وتوفير معلومات تفيد في توضيح الطريقة التي يعامل بها أفراد كلِّ مجموعة في مجال محدَّد كالتدريس او التدريب أو العلاج .

3 - ضبط التعلُّم وتوجيهه :-

تمّثل الاختبارات المعدَّة إعداداً جيداً وسائل فعَّالة في ضبط عملية التعلُّم وتوجيهها . ومن أبرز الفوائد التي توديها في هذا المجال مايلي :

أ. استثارة حوافز إيجابية عند التلاميذ ، وتوجيه نشاطهم نحو تحقيق أهداف مرغوب فيها.

ب. إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لتصويب الأخطاء التي يقعون فيها .

ج.تساعد التلاميذ على تكوين عادات حميدة في المذاكرة وأداء الواجبات .

4- تثبيت التعلُّم :-

تتيح الإختبارات التحصيلية للتلاميذ فرصاً لممارسة نماذج من المعارف والمهارات التي سبق لهم تلقيها .وهذه النماذج تكون على شكل مهام أو أعمال وضعت بعناية في تلك الاختبارات مَّما يجعلها تؤدي غرضاً تعليمياً يتمَّثل في مساعدة التلاميذ على التعلُّم ، وعلى تثبيت ماتعلَّموه إلى جانب الغرض التقويمي الذي تضطلع به . ومن المعلوم أنَّ موقف الإختبار يستثير في الطالب تركيز الانتباه ، وتيُّقظ الحواس ، وتعبئة الطاقة العقلية ، وتصاعد مستوى النشاط مما يمكِّنه من استدعاء كلِّ ما تعلَّمه في الصفِّ ؛ ليواجه به المشكلات التي يعرضها الاختبار وهكذا تتهيأ في موقف الإختبار الظروف النموذجية لموقف تعلُّمي ناجح، تُتاح فيه الفرصة للتلميذ أن يتعلَّم ، وأن يؤكَّد أو يثَّبت ماتعلَّمه.

5 - تحديد مسار حدوث التعلم : (نادر فهمي الزيود وآخر ،1998م ،ص71- "79").

من الثابت أنَّ الطريقة المَّتبعة في تقويم مايتمُّ تعلُّمه تساعد في تحديد مسار حدوث التعلُّم نظراً لارتباط مجال التقويم بأنواع التعلُّم التي يهتُّم بها المنهج

ومستوياته . ذلك أنَّ التلاميذ يركزون في عملية التعلُّم على ما سيمتحنون فيه ، فإذا كان المعلم يهتُّم باتقان الحقائق ، فإنَّ التلاميذ يوجهون عنايتهم لهذا الجانب على حساب غيره من الجوانب ؛ مَّما يستدعي ضرورة مراعاة التوافق بين مجالات التقويم ومجالات الأهداف التربوية ومستوياتها .

6- قياس مستوى التحصيل :-

ويقصد به تحديد مدى التقدُّم الذي أحرزه التلاميذ في اتِّجاه بلوغ الأهداف .

2- 6 تصميم الاختبار وتقنينه :-

يستخدم المعلم في المدرسة الحديثة كثيراً من الاختبارات التحصيلية والنفسية المقننة ، فهو محتاج إلى هذا النوع من الاختبارات لتقويم مستوى تلاميذه ، سواء كان هذا التقويم بالنسبة لتلاميذ الفرقة أم بالنسبة لتلاميذ المنطقة التعليمية جميعاً ، وهو محتاج إلى هذه الاختبارات لتنظيم التلاميذ في الفصول المناسبة لهم ، وهو محتاج إليها لتشخيص وعلاج حالات التأخر الدراسي في المواد الأساسية خصوصاً في المرحلة الأولى حيث ينقل التلاميذ من فرقة إلى أخرى نقلا آليا حسب العمر الزمنى .

والاختبار المقنن هو الاختبار الذى صيغت مفرداته ،وكتبت تعليماته بطريقة تضمن ثباته إذا ما كرر ، كما تضمن صدقه فى قياس السمة أو الظاهرة التى وضع لقياسها ، ويمر الاختبار المقنن في خطوات متعددة قبل أن يظهر في صورته النهائية .

2 – 6- 1 خطوات تصميم الإختبار :-

1 – تحديد الغرض من الاختبار ، ويتطلب هذا التحديد التفكير في المجتمع المراد تطبيق الاختبار عليه ، وفي من سيعهد إليه بإجراء الاختبار .

2 – تحديد أهداف الاختبار تفصيلا وهذه تنقسم إلى :

(أ) أهداف تربوية .

(ب) أهداف عملية مباشرة .

3 – التفكير في الأوزان المختلفة التى يجب أن تعطى للموضوعات التى يتناولها الإختبار .

4 – تحديد زمن الإختبار وطوله .

5 – من أهم خطوات تصميم الإختباروذلك ؛ لأنها تتعلق بكتابة مفردات الإختبار

6 – عمل تعليمات الاختبار .

7 – عمل خطة تصحيح الاختبار .

8 – تجربته تجربة مبدئية .

9 – اختيار المفردات ومايتطلبه هذا الاختيار من عمليات إحصائية متعددة.

10– قياس ثبات الإختبار .

11 – قياس صدق الإختبار . (رمزية الغريب ، 1996 م ، ص " 595 – 597 ") .

2 - 6 - 2 خصائص ومميزات الإختبارات المقننة :

صنفت الاختبارات حسب الجهة التي تعد الاختبار الى اختبارات من إعداد المعلم واختبارات مقننة ، وفيما يلي أهم خصائص الاختبارات المقننة ؛ لتمييزها عن الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلم :–

1/ يقيس الاختبار المقنن مجالا واسعاً نسبياً من محتوى معين ، ويتضمن نواتج تعلم عامة ومشتركة لا تعتمد على أسلوب المعلم ، والكتاب المقرر مثلاً ، وقد يغطي الامتحان الواحد تخصصاً كاملاً . وقد يغطي مجالاً أوسع يشمل مهارات أساسية لا ترتبط بموضوع معين مثل المهارات اللغوية ، والمهارات الرياضية

2– يتم إعدادها من قبل فريق من المختصين في المناهج والقياس النفسي والتربوي ، ويتولى إعدادها مراكز القياس والبحوث ، كما وتتولى نشرها دور نشر ،أو مراكز تلتزم بمعايير وشروط النشر .

3 – تطبق هذه الإختبارات في ظروف وشروط معيارية وموحدة لجميع من يطبق عليهم الإختبار الواحد ، وتحدد هذه الظروف في دليل خاص بالإختبار ، ويجب على من يطبق الإختبار الإلتزام بها .

4 – تصحح إجابات المفحوصين بدرجة عالية من الموضوعية لأن الفقرات غالباً ما تكون من نوع الإجابة المنتقاة والتصحيح يتم الياً .

5 – تفسر النتائج على هذه الاختبارات في ضوء معايير محددة يتم اشتقاقها في خطوة من خطوات إعداد الاختبار ؛ ولذلك غالباً ما يكون تفسيرها معياري المرجع .

6 – يتوفر فيها درجة عالية من الثبات مقارنة بالاختبارات من إعداد المعلم ،كما لا ينشر الاختبار المقنن الا بعد توفر عدة مؤشرات على صدق الإختبار

الخطوات العامة في تطوير الاختبارات المقننة :-

الغرض من الحديث عن خطوات إعداد الإختبارهوتعريف المعلم بالإطارالذي يمكن أن يتحرك فيه عند تطويره لاختباراته ضمن ما هو ممكن من حيث قدراته الخاصة ،والإمكانات المتوفرة وضمن ماهو مطلوب ، أو ضروري حسب ما يراه المعلم في ضوء الغرض من الامتحان واهميته في اتخاذالقررات المترتبة عليه. فيما يلى توضيح لهذه الخطوات :-

1- تحديد الغرض من الاختبار .

2 – تعريف ما يقيسه الاختبار (أو تعريف السمة المقيسة) تعريفا إجرائيا، أى بكلمات واضحة ومألوفة وقابلة للقياس .

3– تحديد مجال السمة أو تحديد المحتوى وتحديد المكونات الفرعية للسمة أو المحتوى .

4 – صياغة الفقرات (بنود أو أسئلة الاختبار) .

5 – إخراج الصورة الأولية لكراسة الاختبار (ورقة الإسئلة ،ورقة الإجابة ، التعليمات ، الملاحق) .

6– التجريب الأولي للاختبار على عينة صغيرة نسبيا بغرض التعرف إلى وضوح التعليمات ووضوح صياغة الأسئلة ، وتحديد زمن الإجابة .

7 – تحليل الفقرات ، ويتضمن التحليل إيجاد صعوبة الفقرة وقدرتها التمييزية ، وفعالية البدائل في الإختيار من متعدد .

8 – التعريف بالخصائص السيكومترية للاختبار(أي : دلالات الصدق والثبات)

9 – اشتقاق المعايير .

10 – إعداد دليل الاختبار وتجهيزه للنشر .

2 – 6 - 3 خطـوات إعـداد اختبـار تحصـيلي (مـن إعـداد المعلم) :-

لـو نظـر إلـى الخطـوات السـابقة يلاحـظ أن المعلـم يمـارس جزئيـاً هـذه الخطـوات فـي كـل اختبـار مـن اختباراتـه . وقـد لا يكـون تطبيـق كـل هـذه الخطـوات ضـمن إمكاناتــه ، كمــا أن تطبيــق الخطــوة الواحــدة لــيس بــنفس الدرجــة مــن الدقــة ، بمعنــى أن التطبيـق قـد يكـون جزئيـاً ، وفيمـا يلـي توضـيح للخطـوات التـي يقـوم بهـا المعلـم عنـد إعـداده لاختبـار تحصـيلي فـي ضـوء الخطـوات السـابقة لتطـوير الاختبارات المقننة .

1. يحـدد المعلـم فـي الخطـوة الأولـى الغـرض مـن الإختبـار ، مـع أن الغـرض العــام هــو قيــاس التحصــيل . حيــث يســاعد الغــرض فــي توجيــه الخطــوات اللاحقة ، مثل تحديد نوع الفقرات وتوقيت الامتحان .

2. تحديــد الموضــوعات الداخلــة فــي الإمتحــان (وهــي تقابــل تحديــد المجــال والتعريف الإجرائي للسمة في الاختبارات المقننة) .

3.صــياغة الفقــرات بعــد اختيــار الفئــة المناســبة (فئــة الفقــرات ذات الإجابــة المنتقــاة ، وفئــةالفقرات ذات الإجابــة المصــوغة)؛ واختبــار النــوع المناســب مــن كل فئة ولكل من هذه الفقرات جوانب ضعف وجوانب قوة .

4.إخـراج كراسـة الاختبـار وتتضـمن التعليمـات وترتيـب الفقـرات ترتيبـاً منطقيـاً وإعداد ورقة الإجابة إذا كانت منفصلة وورقة الملاحق إن وجدت.

5. التهيئـة لتطبيـق الإمتحـان ، ومـا يرافـق ذلـك مـن تنظـيم الطلبـة فـي القاعـات وتوزيــع أوراق الإمتحــان وتــولي أعمــال المراقبــة أو الإشــراف عليهــا وجمــع الأوراق والتأكد من عددها..

6 – تصـحيح إجابـات الطلبـة حسـب مفتـاح التصـحيح الـذي يحضّـره المعلـم نفســه ،مــع ملاحظــة أن تصــحيح الإجابــات غالبــاً مــا يكــون يــدوياً لأن الأســئلة إنشــائية أو بإســتخدام مفتــاح مثقــب يحضــره المعلــم نفســه للإســراع فــي التصحيح عندما لايتوفر الوقت الكافي .

7 – تحليل النتائج ، ويتضمن هذا التحليل تحليلاً على مستوى الفقرة الواحدة (atomistic) وتحليلاً إجمالياً (wholistic) وقد يلاحظ بعض الممارسات الجزئية من قبل المعلمين في هذا المجال حيث تشير الدراسات إلى ضعف واضح في هذا المجال بمعنى أن الوصول إلى المستوى المنشود ما زال بعيداً ،وقد يحتاج ذلك إلي دراسات وبحوث للتعرّف على الأسباب ووسائل معالجتها . وقد يعود ذلك إلى الأعباء التي يتحملها المعلم ، وقيامه بأدوار مختلفة إلى جانب دوره كمقوم ، خاصة وأن المقوم لا يستطيع أن يكون وحيداً،وهنا تأتي

أهمية مساعدة المعلم من قبل المشرف والمشرف المقيم (المدير) في عملية التقويم .

(أحمد عُودة ، 1993 م ، ص 139– 143).

2 – 6 - 4 أنواع أو نواحى القدرات التى تقيسها الإختبارات المقننة : (ماكونل ، 1956م ،ص" 266– 267").

1– اختبار الصعوبة أو القوة أو المستوى : يصمم هذا الاختبار ليقيس درجة صعوبة العمل الذى يستطيع فرد ما القيام به ، أو صعوبة المسألة التى يمكنه حلها ، ويتكون الاختبار من عدد من التمرينات مرتبة ترتيباً تصاعدياً بحسب درجة الصعوبة . ويبدأ التلميذ بالأسئلة السهلة ، ويستمر إلى أن ينتهى الوقت المحدد

2– اختبار السرعة : يصمم إختبار السرعة عادة لقياس مقدار العمل الذى لاتختلف أجزاؤه من حيث النوع ، أو درجة الصعوبة الذى يستطيع كل فرد القيام به في وقت معين ، وبذا يكون تحديد الزمن عنصراً لا غنى عنه فى هذا الاختبار .

3– اختبار المدى : ويمكن قياس مدى المعلومات أو المهارات بتحديد عدد الإجابات الصحيحة أو الأعمال التى تؤدى أداءاً صحيحاً من بين عدد يختار ليشمل ميداناً معينا.

4- اختبار الدقة : من المهم في مواد كالقراءة والكتابة ، والكتابة على الآلة الكاتبة ، والهجاء والحساب وغيرها من المواد أن تقيس دقة الأداء ، ويمكن القيام بذلك باستخدام عدد من التمرينات المتساوية في درجة الصعوبة.

5- اختبار الأسلوب : إن القياس الموضوعي للأسلوب من أصعب المشكلات التى تواجه دارسي القياس إذ يختلف معنى الأسلوب باختلاف الأعمال مثل الخط والفن والحياكة والإنشاء والرسم والغناء وتاليف الموسيقى أو الشعر. (ماكونل ، 1956 م ص "267 - 269 ") .

ويستخدم هذا المقياس بالطريقة الآتية : يعطى التلميذ أولاً اختباراً مقننا في الكتابة ، وبطريقة مقننة يطابق حكام أكفاء هذه العينة من خط التلميذ على المقياس إلى أن يجدوا عينة في المقياس تتفق وما كتبه التلميذ ، وعندئذ يكون الرقم الذى يشير إلى درجة جودة الأسلوب في هذه العينة في المقياس هو درجة أسلوب هذا الطفل.

6. الاختبارات المختلطة : يمكن أن تصمم الإختبارات إذن لقياس درجة صعوبة العمل الذى يستطيع أن يؤديه المرء أو عدد الحقائق والمهارات التى اكتسبها أو السرعة أو الدقة أو أى وجه آخر من أوجه الامتياز الذى يستطيع الفرد أن يؤدى العمل به.

ويمكن أن تقاس السرعة أو المدى أو الدقة أو أسلوب الأداء في مستوى معين من مستويات الصعوبة . وكثير من الاختبارات تضم قياساً لهذه العناصر بطرق مختلفة وذلك بقصد الحصول على تقدير تقريبى للقدرة بوجه عام شامل . فإذا زاد ما يقيسه الإختبار على عامل واحد كالسرعة ، أو درجة الصعوبة مع تثبيت العوامل الأخرى ؛ فإنه لا يعطى إلاتقديراً عاماً تقريبياً .

2 – 6 – 5 الأشكال المختلفة لمفردات الاختبار:

من المهم أن يفكر الفرد وقت تصميم الاختبار في نوع المفردات التى يريد أن يتبعها ، وأن يكون على دراية وخبرة كبيرة بالصور المختلفة التى يمكنه

أن يصيغ بها مفرداته ، وهناك أنواع مختلفة من المفردات يمكن إجمالها في صنفين كبيرين يتكون كل منهما من أنواع ثانوية متعددة .

النوع الأول : (الإجابة كتابة) يمكن أن نميز فيه الأنواع الآتية :-

1. السؤال والجواب.
2. الإكمال.
3. التعرف أو الربط.

النوع الثانى : وهو متعدد الأشكال لدرجة كبيرة وبه يميز :

الاختيار من أسئلة مبنية على حقائق صحيحة وأخرى باطلة ، ويتخذ هذا النوع أشكالاً متعددة مثل:

1 – أسئلة الفرز الحقيقى من الباطل.

2 – الخطأ والصواب.

3 – نعم ولا.

4 – التصحيح.

5 – التجميع.

(ب) الاختيار من متعدد:

1– اختيار أفضل إجابة.

2– اختيار الإجابة الصحيحة.

3– اختيار أكثر من إجابة صحيحة.

4– اختيار لإكمال العبارة الناقصة.

5–اختيار الإجابة التى تنفى وجود الظاهرة .

6– التعويض.

7– الإجابة المجتمعة.

(ج)– التطابق.

(د) المفردات المصورة.

(هـ)– إعادة الترتيب. :(رمزية الغريب، 1996 م ، ص"603 605 ") .

2 - 6 - 6 أهمية تحليل مفردات الاختبار: **(رجاء محمود أبوعلاّم ، 2005 م ، ص" 132 ").**

مفردة الاختبار هي الوحدة الأساسية في أى إختبار . وتتكون من أمر أو سؤال ومجموعة من الشروط للإستجابة لهذا الأمر أو السؤال ، والطريقة التي يستجيب بها الطلاب ، ومجموعة من القواعد ؛ لتقدير درجة الإستجابة.

ولقد ذكر ثورنديك (torndike,1967) أن قوة المفردة تمكن في المجهود الذي يبذل في إعدادها ، وتتوقف جودتها على عظم المجهود الذي يبذل في بنائها . ويمكن بذلك تصميم مفردات اختبار تقيس كمية كبيرة من محتوى المادة الدراسية ، وأنواعاً مختلفة من السلوك المعرفي . وتمثل الدرجة الكلية التي يحصل عليها من الإختبار أنواع الأداء التي تمثلها المفردات التي وضعناها لتقيس سمة من السمات.

والغرض من المفردة قياس بعض مظاهر القدرة الإنسانية التي تنتمي بشكل عام إلى التعلم أو التدريب المنظم في المدرسة . إلا أن هذا التعريف ليس قاصرًاعلى قياس القدرة الإنسانية بل من الممكن أن يضم مجالات أخرى غير القدرات.

يرى القائمون ببناء الاختبارات والمقاييس بكتابة أو انتقاء مفردات عالية.الجودة ؛ لقياس السمات الإنسانية قياساً دقيقاً ، لذلك يراعون كثيراً من الشروط في تكوين هذه المفردات وصياغتها ، والتحقق بالأساليب المنطقية وأحكام الخبراء من صدق محتوى كل مفردة على حدة وكذلك صدق محتوى الاختبار ككل. غير أنه مهما بلغت دقة هذه الأساليب والأحكام فإنها لا تغنى عن التجريب الميدانى للاختبار وتحليل(صلاح الدين محمود علاَم ، 2000 م ، ص"267 – 269") درجات مفرداته بإستخدام الأساليب الإحصائية ، وتحديد العلاقة بين ما تقيسه المفردات وبين إستجابات الأفراد لها ، وذلك ؛ للتعرف على المفردات الغامضة أو المربكة ،أو التى تشجع على التخمين ، والمفردات بالغة السهولة أو الصعوبة ، حيث إنها لا تكشف عن الفروق الفردية في السمة التى يقيسها

الاختبار مرجعى الجماعة أو المعيار وبذلك لا تميز بين مستويات هذه السمة ، كما أنها لا تسهم بأى قدر في صدق الإختبار ، أو ثبات درجاته.

ويفيد ذلك في المراجعة الفنية للمفردات وتحسينها بحيث تسهم كل مفردة إسهاماً إيجابياً فيما يقيسه الاختبار . ويساعد تحليل المفردات أيضاً في تنمية مهارات القائمين بإعداد الاختبارات والمقاييس نتيجة الفحص المستنير للمفردات ، وتعرف جوانب الضعف التى ربما تجعل بعض هذه المفردات غير صالحة ، واستبقاء المفردات التى تفى بخصائص تحقق الغرض من إستخدام الاختبار ، أو المقياس في مجالات التقويم المختلفة وإعادة إستخدامها إذا تطلب الأمر ذلك.

صعوبة مفردات الاختبار:-

تعد صعوبة مفردات الإختبار من الخصائص التى تلعب دوراً مهما في الإختبارات مرجعية الجماعة أو المعيار(norm-referenced tests) وتوثر في إجابات الأفراد عن مفرداتها . فالمفردات التى تشتمل عليها هذه الاختبارات ينبغى أن تميز تمييزا دقيقا بين مستويات السمة المراد قياسها ، فالمفردة التى يجيب عنها جميع الأفراد ، أو التى لا يستطيع أحدهم الإجابة عنها لا تفيد في الكشف عن الفروق بينهم فيما يقيسه الإختبار. وقد بينت الدراسات السيكومترية والإمبيريقية أن الإختبار يمكن أن يميز إلى أقصى حد ممكن بين الأفراد المختبرين إذا كان متوسط مستوى صعوبة المفردات التى يشتمل عليها 50، تقريبا ، أى يستطيع أن يجيب 50 % منهم عن كل مفردة من مفرداته غير أن التوزيع الأمثل لمستويات صعوبة المفردات في هذا النوع من الاختبارات يعتمد أيضاً على العلاقات القائمة بين مفردات الاختبار ، فكلما زاد الارتباط بين المفردات تطلب الاختبار مداً متسعاً نسبياً ؛ لصعوبة مفرداته حول مستوى الصعوبة المتوسط 50 ، أماإذا قل الارتباط بين كل مفردة والأخرى من المتوقع أن يكون مدى صعوبة المفردات أقل اتساعاً ، لذلك يفضل انتقاء مفردات الإختبار بحيث يكون مدى صعوبتها معتدلاً، ولكن متوسط صعوبة جميع المفردات يكون 50،

تقريبا . ويمكن الحصول على قيم تشير إلى مستوى صعوبة مفردات الإختباربإيجاد نسبة عدد الأفراد في جماعة مرجعية محددة الذين يجيبون عن كل مفردة إجابة صحيحة ،أو يسطيعوا حل مشكلة معينة . وكلما زادت هذه النسبة دل ذلك على سهولةالمفردة وكلما قلت دل ذلك على.

صعوبة المفردة. ويطلق على هذا الموشر معامل صعوبة المفردة .

معامل صعوبة المفردة : يساوى عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن المفردة على العدد الكلى لأفرادالجماعة المرجعية.

تصحيح قيمة معامل الصعوبة من أثر التخمين :-

عند إيجاد معامل صعوبة مفردات الاختيار من متعدد ، أو الصواب أو الخطأ التى تكون إجابتها إما صحيحة أو خطأ ينبغى مراعاة أثر التخمين (guessing) فمن المعلوم أن بعض الأفراد يتوصلون إلى الإجابة الصحيحة عن طريق التخمين وحده أى : بمحض الصدفة. فاحتمال التخمين الصحيح للإجابة عن مفردة الاختيار من متعدد التى تشتمل على خمسة بدائل 20. ، وأربعة بدائل 25. ، بينما احتمال التخمين الصحيح إذا كانت المفردة من نوع الصواب أو الخطأ 50 . ، نظرا لأنها تتضمن بديلين فقط مما يؤثر في قيمة معامل صعوبة المفردة.

لذلك يبرز التساؤل التالى : هل يمكن اعتبار الدرجة الكلية التى يحصل عليها فرد في الإختبار مساوية لعدد إجاباته الصحيحة عن مفردات الإختبار؟ أم أنه ينبغى تصحيحها من أثر التخمين العشوائى ؛ لاستبعاد ذلك الجزء من الدرجة الكلية الذى يفترض حصول الفرد عليه بالصدفة ، أى : دون أن يعرف بالفعل الإجابة الصحيحة عن بعض المفردات؟

والحقيقة أنه لا يوجد اتفاق بين علماء القياس حول إجابة هذا التساؤل.

فالبعض يرى أنه ليس من الضرورى إجراء هذا التصحيح، وحجتهم في ذلك مايلى .

لا يتغير ترتيب الأفراد فيما بينهم إذا أجرينا تصحيحا لدرجاتهم الكلية في الإختبار من أثرالتخمين.

1 – يؤدى تصحيح درجات الأفراد الذين لا يلجأون إلى التخمين إلى خفض درجاتهم الكلية في الإختبار ،بينما لا يحدث ذلك لمن اعتاد على التخمين في إجابته .

2 – يعتمد تصحيح الدرجات من أثر التخمين على فرضية أن الإجابة الصحيحة إما تكون معلومة أو غير معلومة ، في حين أن بعض الأفراد يلجأون إلى التخمين استنادا إلى معلومات جزئية لديهم.

3 – تصحيح الدرجات من أثر التخمين ربما يؤدى إلى الافتراض الخاطى بأن الدرجات الناتجة هى الدرجات الحقيقية للأفراد في الإختبار.

أما البعض الآخر فيرى ضرورة تصحيح قيمة صعوبة مفردات الإختبار من أثر التخمين العشوائى ؛ وذلك للحصول على تقدير نسبة عدد الأفراد الذين يجيبون إجابة صحيحة عن كل مفردة استناداً إلى معلوماتهم الفعلية واستبعاد من يجيبون إجابة .صحيحة عن طريق التخمين العشوائى. (صلاح الدين محمود علاّم، 2000 م ، ص"267" – 293)

2 – 6 – 7 تمييز مفردات الإختبار:

من الخصائص الأخرى المهمة التى ينبغى أن تتوافر في مفردات الإختبارات مرجعية الجماعة أو المعيار خاصة "التمييز discrimination " ،ونعنى بذلك مدى إمكانية قياس الفروق الفردية بواسطة مفردات هذه الإختبارات.

فإذا إختبرنا مجموعة من الطلاب بإختبار تحصيلى مقنن في مجال دراسي معين ووجدنا أن عدد الطلاب الضعفاء في المجال الدراسي الذى يقيسه الإختبار مساوياً عدد الطلاب الأقوياء الذين أجابوا إجابة صحيحة عن إحدى مفردات الإختبار ، فإن هذه المفردة لا تصلح لقياس الفروق الفردية في التحصيل في المجال الدراسي، حيث إنها لا تميز مطلقاً بين مجموعتى الطلاب.

غير أن هذا الاستنتاج يتطلب توفيرمحك نستند إليه في تحديد الطلاب الضعفاء والطلاب الأقوياء في التحصيل. فعلى الرغم من أن هناك محكات متعددة يمكن إستخدامها في هذا الشأن ، مثل آراء المعلمين وتقديرات الاختصاصيين في المجالات الدراسية المختلفة ، إلا أن الدرجات

الكلية التى يحصل عليها الطلاب في الإختبار نفسه تستخدم عادة كمحك مناسب سواء في الإختبارات التحصيلية المقننة أو الإختبارات الصفية التى يكتبها المعلم بنفسه لطلابه أى : أن المحك المستخدم في هذه الإختبارات يكون محكًا داخلًيا فاذا كان الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة في الإختبار قد أجابوا إجابة صحيحة عن إحدى مفردات الإختبار ، والطلاب الذين حصلوا على درجات منخفضة في الإختبار قد أجابوا إجابة خطأ عن هذه المفردة ،فإن المفردة تكون قد ميزت بين المجموعتين.

2 – 6– 8 إستخدام الحاسوب في تحليل مفردات الاختبارات :

يتطلب تحليل مفردات الإختبارات التربوية والنفسية ، وتحليل الإختبارات ككل كما رأينا كثيراً من التحليلات الإحصائية والعمليات الحسابية التى ربما يصعب إجراؤها يدويًا أوبإستخدام الآلة الحاسبة ، وبخاصة إذا كان عدد الأفراد المختبرين كبيراً كما في حالة الإختبارات المقننة لذلك ينبغى الإفادة من برامج الحاسوب المتوافرة ؛لإجراء كثير من التحليلات التى تتطلبها عمليات بناء الإختبارات والمقاييس. فهناك برامج حديثة متعددة يمكن إستخدامها في تحليل مفردات(صلاح الدين محمد علاّم 2000 م ، ص" 293").الإختبار وفحصها وتجميع مفردات الإختبار ، وتخزينها في ملف يمكن استدعائه عند الحاجة وتعديل مفرداته وتحسينها وتنميتها.

ولعل برنامج (microcat) يعد من البرامج الجيدة الشاملة، حيث يمكن بإستخدامه إجراء تحليل مفردات الإختبارات في إطار كل من النظرية الكلاسيكية لـلإ ختبارات ، ونظرية الإستجابة للمفردة الإختبارية، وقد أعد هذا البرنامج مؤسسة نظم التقويم بالولايات المتحدةالأمريكية. وعلى الرغم من ارتفاع ثمن هذا البرنامج نسبيًا، إلاأنه يعد بمثابة نظام إختبارى متكامل حيث يطِّبق الإختبارات بإستخدام الحاسوب ، ويصحح نتائجها ويحلل درجات كل مفردة وكذلك درجات الإختبار ككل ويعرض النتائج في جداول منظمة

ويمثلها برسوم وأشكال بيانية متنوعة موضحاً فيها أنماط إستجابات كل طالب عن مفردات الإختبار.

2– 7 رابعاً معايير الجودة الشاملة بالمؤسسة التعليمية:-

ويعرف إدوارد ديمينج 1986م edward deming الجودة ؛ بأنها : "تحقيق احتياجات وتوقعات المستهلك حاضراً ومستقبلاً" .

كذلك يعرف تايلور 1989م taylor الجودة ؛بأنها :" الخصائص والسمات الكلية للسلعة أو الخدمة أو النظام ذات العلاقة بقدرتها على إشباع الرغبات المدركة للمستهلك ".

أما جوزيف جوران 1989 josephjuran فيعرف الجودة بأنها :" الملاءمة للاستعمال المقصود . أى قدرة أداء المنتج للاستخدام وفقاً للمواصفات التي تحقق رضا المستهلك وتشبع رغباته بمعنى أنه كلما كانت الخدمة أو السلعة المقدمة ملائمة لاستخدام المستهلك كلما كانت جيدة .

كما يعرف فينجنباوم 1991م feigenbaum الجودة على أنها :" تحقيق رغبة المستهلك " ويعرف جونسون 1992 م johnson الجودة بأنها "القدرة على تحقيق رغبات المستهلك بالشكل الذي يتطابق مع توقعاته وتحقيق رضاه التام عن السلعة أو الخدمة التي تقدم له".

ويعرف ميترا أميتافا 1993م mitra الجودة بأنها " ملاءمة السلعة ، أو الخدمة للاستعمال المقصود وفقاً لما يطلبه المستهلك ".

ويري ايفانز 1996م evans أن الجودة هي :" تلبية توقعات المستهلك أو أكثر منها".

كما يعرف ديلورث 1996م Dilworth الجودة بأنها " الخصائص الكلية للسلعة أو الخدمة المتعلقة بالتسويق والهندسة والتصنيع والصيانة (النعيم حسن وآخر ،2008م ، ص"7"). والتي من خلالها تلبى السلعة أو الخدمة عند الاستعمال توقعات المستهلك

أما جون جروكوكلس john groococls فيعرف الجودة بأنها "درجة مطابقة سمات وخصائص المنتج الكلية سلعة أو خدمة ذات العلاقة بكل أوجه حاجات المستهلك المحددة بالسعر والتسليم ".

كما يعرفها جون أوكلاند 2000م john oakland بأنها: "خصائص ،أو ملامح المنتج ، أو الخدمة التي لها المقدرة على تلبية الاحتياجات الظاهرة والمستترة ".وتعرف كل من الجمعية الأمريكية للجودة والمنظمة الدولية للتقييس هيئة المواصفات العالمية (iso) الجودة بأنها " الدرجة التي تشبع فيها الحاجات والتوقعات الظاهرية ،والضمنية للمستهلك من خلال جملة الخصائص الرئيسة المحددة مسبقاً ".

تعريف الجودة من خلال مدخل المنتج producer approach :

يعرف إيفانز 1993م evans الجودة بأنها: " المطابقة للمواصفات أى : القيم المثلى المحددة للسلعة أو الخدمة ، والانحرافات المسموح بها عن تلك القيم والمحددة من قبل المصممين . ويعرف فيليب كروسبى 1995م Philipcrosby الجودة بأنها المطابقة للاحتياجات أو المواصفات " أى: أن الجودة تعنى صنع منتجات خالية من النسب المعيبة من خلال مطابقتها لمواصفات التصميم المطلوبة ، وهذا ما نادي به كروسبى في مفهوم المعين الصفري الذى يدعو إلى عمل الشئ بصورة صحيحة من أول مرة وفى كل مرة (النعيم حسن وآخر ، 2008م ، ص"8 ") . ويتم قياس الجودة طبقا للمعايير الموضوعة بواسطة المنظمة وعادة ما تستند هذه المعايير على الرغبة في تحقيق زيادة إنتاجية المنظمة والسيطرة على التكاليف والعمل على تخفيضها . وينطوي تعريف كروسبى على ثلاثة شروط أساسية لتحقيق الجودة هي :

1. المطابقة وتعنى الإيفاء بالمتطلبات .
2. معيار الأداء هو المعيب الصفري والذي يعنى انعدام العيوب .

3. تنفيذ العمل بصورة صحيحة من أول مرة وفي كل مرة . ويعنى ذلك أن النظام الذي يحقق الجودة هو منع حدوث المعيب وليس التقييم اللاحق للمنتج .

تعريف الجودة من خلال مدخل المجتمع community approach :

يعرف جينيشى تاجوشى genichi taguchi الجودة بأنها " تفادى الخسارة التي يسببها المنتج للمجتمع بعد إرساله إليه " (النعيم حسن وآخر ،2008م ، ص" 9 ") .

2 -7 – 1 مفهوم معايير الجودة في التعليم :-

تعرف معايير الجودة في التعليم بأنها: مجموعة من المواصفات المطلوبة؛ لتحقيق الجودةالشاملة وتتضمن التالى التخطيط الاستراتيجى ، والمراقبة المستمرة ، لتحصيل الطلاب وإدارة الموارد البشرية ، والعلاقات الإنسانية فى المدرسة ، وهى وسيلة نظامية لقياس ومقارنة أداء أى مؤسسة تعليمية استنادًا إلى منظمة من المعايير القياسية المعتمدة أو المتفق عليها وذلك بهدف تحديد مدى جودة المؤسسة ومخرجاتها ، وخطط التطوير اللازمة لتحقيقها. وفى تعريف آخر معايير الجودة فى التعليم تعنى : تلك المواصفات والشروط التى ينبغى توافرها فى نظام التعليم والتى تتمثل فى جودة الإدارة ، وسياسة القبول والبرامج التعليمية من حيث (أهدافها ، وطرائق التدريس المتبعة ونظام التقويم والامتحانات ، وجودة المعلمين والأبنية والتجهيزات المادية ، بحيث تؤدى إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين .

تعريف جودة المدرسة الفعالة :- أنها : جملة المواصفات والشروط المتفق عليها سلفاً من قبل الهيئات المعنية والمعبرة عن جودة وكفاءة مختلف عناصر المنظومة المدرسية بمدخلاتها (البشرية والرمزية والمادية) وعملياتها (تربوية، تعليمية ، تدريسية ، إشراقية ، تقويمية ، اجتماعية – الخ) ومخرجاتها (معرفياً ، ومهارياً ، ووجدانياً) وبيئتها (المادية

والاجتماعية) بما يسمح بقياس مدى جودة المدرسة ، وسبل تطوير هذه الجودة والارتقاء بمستواها .

معايير الجودة للمدرسة الفعالة :-

المدرسة الفعالة : هي المدرسة القادرة على تحقيق الرؤية المستقبلية للتعليم في ضوء معايير الجودة الشاملة والتى تهدف فى كل أنشطتها التربوية إلى تحقيق مبدأ التعلم والتميز للجميع .

المدرسة الفعالة تعلم الطلاب المهارات والمعارف الأساسية وتكسبهم الاتجاهات الإيجابية المتعلقة بالمواطنة ، وتتعامل معهم دون تمييز وتكفل لهم جمعياً فرص تعليمية متميزة ومتكافئة ، وتنطلق من أن جميع الطلاب يمكنهم أن يتعلموا كل مايقدم لهم ، والوصول إلى درجة الإتقان والتميز .

المدرسة الفعالة تكفل لجميع العاملين بالمدرسة فرص المشاركة ، والعمل الفريقى والتعاون المثمر ، كما تكفل فرص المشاركة المجتمعية الفعالة للمجتمع المحلى المحيط بها (مصطفى نمر ، 2009م ، ص" 204 – 205 ").

2 – 7 – 2 الجودة الشاملة وعناصر النظام التعليمي :-

الجودة الشاملة : يقصد بها في التربية مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها ، بما في ذلك كل أبعادها مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة ، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة المناسبة للجميع (د. حسن حسين البيلاوي 2006 م ، ص" 21 ")

من المعروف أن التعليم نظام له مدخلاته وعملياته ومخرجاته وهذا يعنى أن له عناصر تتبادل التاثير والتاثر فيما بينها ، وتنعكس آثارها فى مخرجات نظام التعليم ومن أهم عناصر النظام التعليمى التى يجب أن تتصف بالجودة عندما تتبنى المؤسسة التعليمية .

يشتمل نظام الجودة الشاملة على ما يأتى .

أولاً :- أهداف التعليم :-

إن الأهداف فى إطار الجودة الشاملة لايكفى أن تشتق فى ضوء الفلسفة التربوية التي يتم تبنيها ، والإمكانات المتوافرة وخصائص المتعلمين ؛ لأن هذه الأهداف فى ظل الجودة ينبغى أن تعبر عن متطلبات السوق ، وحاجات المجتمع ومايراد من المؤسسة التعليمية ولكى تكون الأهداف قادرة على التعبير عن ذلك فإن تحديدها يقتضى ما يأتى :

1- أن تجرى المؤسسة التعليمية أو الإدارة العليا مسحاً دقيقاً لحاجات الأفراد والمجتمع ومؤسساته وما تريده من الخريجيين .

2- أن تتحرى المؤسسة التعليمية المواصفات أو المتطلبات المطلوبة فى المتخرجين وتحدد ما يتوقعه المجتمع أو سوق العمل من تلك المواصفات.

3- وضع الأهداف التى تغطى متطلبات المجتمع وتوقعاته ، ومتطلبات المتعلمين أنفسهم بالشكل الذى يعكس حاجات سوق العمل ومتطلبات المجتمع ، ومتطلبات المتعلمين ومقدمى الخدمة فى المؤسسة التعليمية ، ويتيح أفضل استثمار لمصادر المعلومات والوقت المتاح ، وأن تتسم تلك الأهداف بالواقعية وإمكانية التحقق تبعاً لتغير متطلبات المستفيدين من الخدمة التعليمية (محسن على عطية ، 2009م ، ص" 134- 135 ") .

متطلبات تطبيق الجودة الشاملة فى المؤسسة التعليمية :-

إن تطبيق نظام الجودة فى المؤسسة التعليمية يقتضى :

1. القناعة الكاملة والتفهم الكامل والالتزام من قبل المسؤولين فى المؤسسة التربوية

2. إشاعة الثقافة التنظيمية ، والمناخ التنظيمى الخاص بالجودة فى المؤسسة التربوية نزولا إلى المدرسة .

3. التعليم والتدريب المستمرين لكافة الأفراد إن كان على مستوى الإدارة التعليمية ،أو مستوى المدرسة .

4. التنسيق وتفعيل الاتصال بين الإدرات والأقسام المختلفة .

5. مشاركة جميع الجهات وجميع الأفراد العاملين فى جهود تحسين جودة العملية التعليمية .

1.تأسيس نظام معلومات دقيق وفعال ؛ لإدارة الجودة على الصعيدين المركزى والمدرسي.
2.مؤشرات غياب الجودة الشاملة فى مؤسسات التربية والتعليم :-
3.تدنى دافعية الطلاب للتعلم .
4.تدنى تأثر الطالب بالتربية المدرسية.
5.زيادة عدد حالات الرسوب والتسرب من المدرسة .
6.تدنى دافعية المعلمين للتدريس ،وانعكاساتها السلبية على رغبتهم الداخلية ؛ للتحسين المستمر لأدائهم
7.العزوف عن العمل فى هذا المجال .
8.زيادة الشكاوى من جميع الأطراف .
9.تدنى رضا أولياء الأمور عن التحصيل العلمى لأبنائهم .
10. تدنى رضا المجتمع .
11. تدنى رضا المؤسسات التعليمية العليا كالمعاهد والجامعات .
12. تدنى رضا كل مرحلة تعليمية عن مخرجات المرحلة التعليمية التى سبقتها (مصطفى نمر ، 2009، ص" 192- 193 ") .

7 – 3 معايير وركائز الجودة الشاملة :-

من أهم العلماء الذين اسهموا فى بناء مدخل الجودة الشاملة أدوارد ديمنج " Deming Edward عالم إدارة أمريكى الجنسية توفى عام 1994م كانت له مجموعة من النظريات والأساليب فى الإدارة الحديثة ، خاصة إدارة المدارس ، لتخريج دارس جيد المستوى وأهم افكار ديمنج على النحو التالى :-

1- تطوير أهداف ثابتة للمؤسسات التربوية ترتكز على الجودة فى تعليم الطلاب والخدمات المقدمة لهم بحيث تظهر روح المنافسة ، وإعدادهم للمستقبل وتزويدهم بخبرات تعلم ممتعة تنمى إمكاناتهم بشكل كامل .

2- تبنى فلسفة تربوية جديدة ؛ للتحسين المستمر اللانهائى تتماشى مع عصر الاقتصاد .

3- استبعاد عمليات التفتيش وإحلال الجودة الشاملة .

4- ايجاد علاقات عمل تبنى على الثقة والانتماء .

5- تحسين خدمات المواد التعليمية وزيادة الإنتاجية .

6- وضع برامج تدريب أثناء الخدمة .

7- إيجاد القيادة التشاركية ، وتحديث الإجراءات القيادية باستمرار .

8- ايجاد الجو النفسي الملائم للعمل ، بمعنى استبعاد الخوف بحيث يمكن لكل فرد أن يعمل بفعالية فى المؤسسة .

9- كسر الحواجز الإدارية والكل شريك ومساهم فى الإنتاج .

10- إبعاد الشعارات والعمل على إيجاد نواتج جيدة .

11- إحلال القيادة للجميع ، وإبعاد الإدارة بعدد الأهداف .

12- إبعاد التدرج الهرمى الإدارى ، وإيجاد الانتماء والاحترام للأفراد .

13- التربية المستمرة وإعادة التدريب .

14- ايجاد اتجاهات تشير إلى أن الكل يعمل ويشارك ويغير.

وقد صاغ " ديمنج " deming مبادئ الجودة الشاملة فى المؤسسة التعليمية على النحو التالى :-

1 - قيادة تعرف أهدافها وتتفق عليها ، كما تعرف شروط وعقبات أدلة الجودة الشاملة

2 - قيادة تعين مديراً لتحسينات الجودة ، وتكون قادرة على الوصول للإدارة العليا مباشرة .

3 - قيادة يكون لديها شجاعة التخاصم مع الأشياء التقليدية .

4 - قيادة تشكل بشكل سريع ، وتعمل على تصاعد المنظمة ، وعلى التحسينات المستمرة من خلال المؤسسة التعليمية .

5 - قيادة توضح للمستخدمين ضرورة التغيرات الضرورية ، التى تتضمن كل شخص فى المنظمة .

6 - قيادة توضح كل نشاط وكل عمل ، لعملائها الخصوصيين وموردیها.

7 - قيادة تضمن لكل مستخدم فى المؤسسات التعليمية المشاركة بشكل نشط ، من خلال فريق عمل ودائرة الجودة .

ويحـدد "فيليـب كروسـي" philprosby أحـد مستشـارى الجـودة علـى المسـتوى العـالمى أربعة معايير لابد منها لضمان وصول المؤسسات إلى الجودة الشاملة وهى :-

1 - التكيف أو التعديل طبقا لمتطلبات الجودة

2- وصـف نظـام تحقيـق الجـودة علـى أنـه الوقايـة مـن الأخطـاء بمنـع حـدوثها من خلال وضع معايير للأداء الجيد ، السيئ ، العالى ، المنخفض .

3 - تحديـد مسـتويات الأداء للأفـراد ومنـع حـدوث الأخطـاء مـن خـلال ضـمان الأداء الجيد

4 - تقـويم الجـودة ، فـإذا مـاتم تحقيـق الجـودة يـتم تقويمهـا مـن خـلال قياسـها بنـاء على المعايير الموضوعية . (أحمد إبراهيم ، 2003م ، ص" 171- 173 ")

ويعـد مـالكوم بالـدريج Malcolm baldrige مـن أبـرز مؤسسـي مفهـوم الجـودة الشـاملة فـي أمريكـا فقـد شـغل منصـب وزيـر التجـارة فـي حكومـة ريجـان عام 1981م.

وظـل هـذا الرجـل ينـادى بتطبيـق مفهـوم الجـودة الشـاملة فـي كافـة مؤسسـات المجتمـع بمـا فيهـا المؤسسـات التعليميـة حتـى وفاتـه عـام 1987م ،وهـو نفـس العـام الـذي أنشـأ فيـه الكـونجرس الأمريكـي برنـامج جـائزة مـالكوم بالـدريج ، تقـديراً لجهـوده لتمـنح للشـركات الأمريكيـة المتميـزة فـي مجـال الجـودة ، وتحتـل هـذه الجـائزة أهميـة كبيـرة فـي أمريكـا لمـا تضـيفه مـن شـهرة وتميـز كبيـرين للشـركة والمؤسسـة التـي تحصـل عليهـا وتقـدم هـذه الجـائزة سـنويا عـن طريـق المعهد القومي للمواصفات والتكنولوجيا للمنظمات المتميزة .

جائزة مالكوم بالدريج الوطنية للجودة :

أ سسـت جـائزة مـالكوم بالـدريج الوطنيـة للجـودة (Malcolm balridge national award) فـي الولايـات المتحـدة الأمريكيـة عـام 1987 م بهـدف تعزيـز التنافسـية فـي المنظمـات الأمريكيـة وقـد سـميت الجـائزة باسـم مـالكوم بالدريج تقديراً لجهوده في المساهمة في تحسين كفاءة وفعالية وزارة التجارة .

يقـوم بـإدارة برنـامج الجـائزة المعهـد الـوطني للمقـاييس والتكنولوجيـا التـابع لـوزارة التجـارة الأمريكيـة بالتعـاون مـع القطـاع الخـاص والهـدف الـرئيس مـن الجـائزة

هـو تشـجيع الاهتمـام بموضـوع الجـودة ، وا سـتيعاب المنظمـات لمفهـوم التميـز فـي العمـل بالاضـافة الـى تبـادل المعلومـات والخبـرات عـن تجـارب الشـركات الفائزة في مجال الجودة .

أما فيما يتعلق بدورة الجائزة ، فإنها تمر بثمانية مراحل أ ساسية كما يلى:

1 – استلام الطلبات أى طلبات الترشيح للجائزة من المنظمات الراغبة فى ذلك .

2 – المراجعـة المسـتقلة حيـث يقـوم المقيمـون بمراجعـة تقـارير المنظمـات بصـفة مستقلة أى على أ ساس فردى .

3 – ترشـيح المنظمـات المؤهلـة للمرحلـة التاليـة والمتعلقـة بالمراجعـة الجماعيـة من قبل الحكام .

4 – إجراء المراجعة الجماعية من قبل حكام الجائزة .

5 – ترشيح المنظمات المؤهلة للمرحلة التالية والمتعلقة بالزيارات الميدانية .

6 – إجراء المراجعات الخاصة بالزيارات الميدانية .

7 – الاختبار النهائى والتوصية بأسماء المنظمات الفائزة بالجائزة .

8 – إرسـال تقـارير كتغذيـة عكسـية الـى المنظمـات المشـاركة بالجـائزة ، حيـث يـتم توضـيح نقـاط القـوة ونقـاط التحسـين بالنسـبة لكـل عنصـر مـن عناصـر التقييم . (محفوظ أحمد جودة ،2004 م ، ص " 294 – 29")

ويشـير الراسـبي بـأن نظـام بالـدريج يـوفر دلـيلاً لضـبط جـودة التعلـيم ؛حيـث يعتمد على مجموعة من أحد عشر معياراً توفر أساساً للتطوير وهى :

1– التعلم هو محور التربية .

2 – التطوير المستمر والتعليم المؤسسي .

3 – مساهمة أعضاء هيئة التدريس والعاملين .

4 – المساهمة الجماعية في التطوير " تكوين المشاركة "

5 – تصميم الجودة ومنع الأخطاء .

6 – الإدارة بالحقائق .

7 – أهمية القيادة في تطوير التعليم .

8 – النظرية المستقبلية .

9 – المواطنة والمسئولية العامة " مسئولية المجتمع " .

10– الاستجابة السريعة للمتغيرات .

11 – الاهتمام بالنتائج . (ناصر بن هلال الراسبي ،2004 م ص" 33 ") .

2 – 7- 4 معايير الجودة في المجال التعليمي:-

تتعدد معايير الجودة الشاملة في المجال التعليمي لتشمل :–

1 – جودة البرامج التعليمية من حيث العمق والشمول والتكامل ، وحسن مخاطبته للتحديات القومية في مجال التكنولوجيا والتحديات الاقتصادية والثقافية ، وكذلك مرونة هذه البرامج بتطويعها بما يتناسب مع المتغيرات البيئية المتلاحقة

2 – جودة عضو هيئة التدريس (المعلم) بتأهيله علمياًوسلوكياً.

3 – جودة طرق التدريس والتى تعتمد على تكامل المفاهيم والممارسات النظرية الأكاديمية مع تلك العملية أو التطبيقية وربط ما يدرس بالقضايا والمشكلات البيئية

4 – جودة التجهيزات والمكتبات ومدى كفايتها وتحديثها .

5 – جودة الإدارة فكلما زادت جودة العملية الإدارية حسن إستخدام الموارد المتاحة البشرية والمادية ، وتطبيق عمليات تطوير النظم التعليمية كالتحليل والتنفيذ والتقييم

6 – جودة التمويل فيما يختص بالتجهيزات والمشروعات البحثية .

7 – جودة تقييم الآداء والذى يتطلب معايير التقييم كل المحاور السابقة .(أحمد إبراهيم ، 2003 ، ص" 173 – 174 ") .

وهنالك معايير ترتبط بعناصر العملية التعليمية منها معايير الجودة:

1 – المرتبطة بالأهداف .

2 – الخاصة بالمناهج الدراسية .

3 – الخاصة بالمعلمين .

4 – الخاصة بالطلاب .

6 – الخاصة بالوسائط التعليمية .

7 – الخاصة بالتمارين والتدريبات .

(مصطفى نمر 2009 ، "203")

أولاً :- معايير جودة الأهداف :- يمكن تحديد معايير جودة الأهداف بالآتي

1– أن تشتق في ضوء فلسفة المجتمع .

2 – أن تمثل متطلبات الطلبة والمجتمع ومؤسساته .

3 – أن تتسم بالمرونة وتسمح بادخال التعديلات والتطوير المستمر .

4 – أن تصاغ بطريقة إجرائية .

5– أن تكون قابلة للملاحظة والقياس .

6 – أن تتسم بشمول جميع جوانب شخصية المتعلم .

7 – أن تلائم قدرات الطلبة وطبيعة المرحلة الدراسية .

8 – أن تراعى متطلبات المراحل الدراسية.

ثانيا:- محتوى التعليم :-

إن الحكم على جودة التعليم من منظور الجودة الشاملة يكون من خلاله:

1- مدى استجابة المادة ،أو المواد التعليمية للمتغيرات المعرفية والتكنولوجية الحديثة ماتوفره للطالب لتوجيه ذاته فى الدراسة والبحث .

2-مدى احتوائها على الأنشطة التعليمية التى تجعل الطالب محور الاهتمام فى العملية التعليمية .

3-مدى قدرتها على تكوين اتجاهات وخلق قدرات ومهارات لدى الطلبة يتطلبها سوق العمل و يهتم بها الطلبة أنفسهم .

4- مدى إسهامها فى تنمية القدرة على التحصيل الذاتى للمعلومات عن طريق البحث والتقصي الذاتى .

معايير جودة المادة الدراسية :- يمكن تحديد جودة المادة الدراسية بالآتى

1 – أن يكون محتواها مسايراً لتطورات العصر ، وأن تكون محدثة بحيث تتضمن آخر ما تم التوصل إليه فى مجالها .

2– أن تكون منظمة بطريقة تستهوى الدارسين وتشجع على الدراسة .

3– أن تتسم الخبرات التى تقدمها بالشمول (معارف ، مهارات ، قيم) .

4 – أن تكـون موضـوعاتها مرتبـة ترتيبـاً منطقيـاً متدرجـه مـن السـهل الـى الصعب ، ومن المحسوس إلى المجرد ومن المعلوم الى المجهول .

5 – أن يلبى المحتوى أهداف التعليم .

6 – أن ينال المحتوى رضا الطلاب .

7 – أن يكون واضح الغرض والأهداف .

8 – أن يتجنب التكرار فى المعلومات .

9 – أن لا يتعارض مع معتقدات الطلبة وتقاليد المجتمع.

10– أن يتضمن خبرات وأنشطة متنوعة تلبى مابين الطلبة من فروق.

11– أن تكون كمية المحتوى ملائمه للمدة المخصصة للتعليم .

12– ان يسهم فى مساعدة الطلبة على فهم الواقع .

13– أن يـوفر للطلبـة مـايلزم سـوق العمـل وأن يكـون ذا معنـى وفائـدة للمـتعلم والمجتمع.

14– أن يلائم القدرات الفكرية والمهارية للطلبة .

15– أن يتأسس على التعلم السابق للطلبة .

16– أن يحتـوى علـى مـا يمكـن المتعلمـين مـن التعامـل مـع المشـكلات فـى مواقف جديدة.

ثالثاً :- جودة طرائق التدريس:-

1. أن جـودة طرائـق التـدريس تعنـى ابتعادهـا عـن الإلقـاء والتلقـين لأنهمـا يتعـاملان مـع أدنـى مسـتوى مـن مسـتويات الإدراك ا لعقلـى ولايـوفران تعلمـاً جيداً بالمعنى الذى ينشده نظام الجودة الشاملة .
2. إثارتهـا أفكـار الطلبـة ودافعيـتهم نحـو الـتعلم وذلـك للتاسـيس إلـى مشـاركة فعالة بين أطراف العملية التعليمية .
3. اهتمامهـا بالتفاعـل الإيجـابى بـين المعلـم والطالـب وبـين الطالـب والمـنهج وبين الطلبة أنفسهم بحيث يكون الطالب الفرض فيها .
4. اهتمامهـا بتطبيـق المعـارف والمهـارات والاسـتفادة منهـا فـي مواقـف جديدة .

5. تشجيعها التعلم الذاتى وتنمية الميل لدى الطلبة للاعتماد على أنفسهم فى التعلم – حسن استثمارها للوقت وتوفير الجهد المبذول والكلفة.

6. توظيفها التقنيات الحديثة واستثمارها فى التعليم بطريقة تتسم بالجودة.

رابعاً:- جودة الطلاب

إن جودة الطالب تعنى :

1. ا ندفاعه ورغبته فى التعلم . فالطالب الجيد هو الطالب الراغب فى التعلم لا لأغراض النجاح فقط ؛ بل التزود بالكفايات المعرفية والآدائية ، والأخلاقية التى تؤهله للتعامل مع مفردات الحياة ، وتوفر له فرص النجاح فى سوق العمل بعد تخرجه .

2. قيامه بدور المكتشف بمعنى أن الطالب الجيد ؛ هو الطالب الذى يتعلم بالاكتشاف على وفق قدراته العقلية والمهارية.

3. قدرته على التجريب والاستقراء والممارسة العملية.

4. قدرته على التعلم والبحث المستند إلى مشاورة الآخرين والتعاون معهم .

5. قدرته على التعلم بالمناقشة والحوار الهادف ، والتفاعل الإيجابى مع المعلم والطلبة .

6. قدرته على استثمار معارفه السابقة فى التعلم الجديد ، ودمج التعلم الجديد بالتعلم السابق .

7. قدرته على التفكير الناقد والإبداعى .

8. قبول التطور والتغير نحو الأفضل .

وفى ضوء ماتقدم فان معايير جودة الطالب يمكن وصفها بالآتى:–

1- أن يكون مندفعاً نحو التعلم راغباً فيه .

2- أن يكون قادراًعلى التعلم بالاكتشاف والتجريب والمناقشة والبحث والاستقصاء.

3- أن يكون قادراً على توظيف تعلمه السابق فى خدمة التعلم الجديد.

4- أن يكون قادراً على التفكير الإبداعى والناقد .

5-أن يكون عنصراً إيجابياً متفاعلاً فى الموقف التعليمى .

6-أن يكون ساعياً إلى التطور والتغيير نحو الأفضل .

7-أن يكون حريصاً على التجويد والتميز

خامساً:- جودة المعلمين

إن جودة المعلم من منظور الجودة الشاملة تعنى :

1. جودة تأهيله العلمى والمهنى على وفق مفهوم الجودة الشاملة .
2. جودة تأهيله الثقافى وتزويده بثقافة الجودة الشاملة .
3. جودة الخبرات التى يمتلكها .
4. إيمانه بالفلسفة التى يتبناها المنهج القائمة على مفهوم الجودة الشاملة.
5. وإن المعلم الجيد هو الذى يتميز بالجودة النوعية فى أدائه وشخصيته ومعتقداته وأساليبه فى التعلم فضلاً عن تميزه الآتى :-

أ- الحيوية والنشاط والتفاول والمرونة .

ب- التعاون والرغبة فى العمل مع الفريق .

ج- المعرفة الواسعة الدقيقة بالمادة التى يدرسها .

د- المعرفة التامة بالمواصفات التى تسعى إليها الموسسة التعليمية والعمل على تحقيقها .

هـ- الإلمام بثقافة الجودة والاطلاع على كل ماهو جديد فى مجال عمله .

و- القدرة العالية على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال وماهو جديد فى مجال الاقتصاد المعرفى .

ز- التفاعل الإيجابي مع الطلبة .

ح- المرونة فى التعامل مع الطلبة وجميع العاملين فى المؤسسة التعليمية .

ط- التحديد فى الآداء والمبادرة فى المقترحات الموضوعية والدقة فى العمل .

ي- الحرص على استثمار الوقت واختصار الكلفة .

ك- التحمس والاندفاع للعمل .

ل- العدل فى أحكامه على جهود الطلبة .

م- القدرة على تنظيم نشاط الطلبة وتوجيههم .

ن- القدرة على تشخيص احتياجات الطلبة ، ورغباتهم ، وحل مشكلاتهم .

س- القدرة على التخطيط للعمل وحل المشكلات .

ع- الإيمان بمبدأ التعليم والتعلم العميق .

ف- الأهتمام بتطوير نفسه ؛ لأن مفهوم الجودة يقتضى أن يكون جميع العاملين فى المؤسسة التعليمية فى حالة تطور وتحسين مستمرين .

ص- رحابة الصدر فى تقبل النقد البناء ، والعمل على تطوير قدراته ومهاراته وتحسينها .(محسن على ، 2009 ص "135 – 141").

المعتقدات التربوية الأساسية لمعايير الجودة في أداء المعلم :-

1- النظر إلى مستقبل المجتمع باعتباره صناعة تربوية .

2- أن المنافسة العالمية اليوم وفي المستقبل ماهي في جوهرها ومظهرهاإلا منافسة تعليمية ، ومكان حسمها هو المؤسسة التعليمية .

3- أن النظام التعليمي الفاعل اليوم وفي المستقبل ؛ هو الذى يحرص القائمون على تخطيط برامجه ، ورسم سياسته ، ومراقبة عملياته على توجيه الممارسات الي تتبناها

مؤسساته ؛ لتصبح أكثر انفراجاً نحو تدريب المتعلمين على الأصول العلمية للإنتاج المعرفي والإبداع التكنولوجى .

4- أن ضمان الفعالية لأي نظام تعليمى يجب أن تنطلق من تطبيق مبادئ ومعايير للجودة الشاملة ، تعكس روح العصر ، ومايحكمه من ثورات وتغيرات مختلفة تشكل في مجملها القوى والعوامل التى تقود وتوجه حركة المجتمعات في عالمنا المعاصر.

5 – أن تأكيد جودة النظام التعليمي رهن بطبيعة أداء المعلمين الذين يعتمد عليهم هذا النظام بيد أن ضمان جودة أداء هؤلاء المعلمين رهن بتوافر معايير محددة معلنة ومتعارف عليها يتم الركون إليها في كل ما يتعلق بعمل المعلم والارتقاء بمستوى أدائه وممارساته المهنية (حسن حسين البيلاوى وآخرون ،2006 م ،ص" 121") .

2 – 7 - 5 مراحل التطور المهنى للمعلم في ضوء مبادئ ومعايير الجودة الشاملة :-

تشير الأدبيات المتعلقة بإعداد المعلم ونموه المهني إلى أنه يمر خلال رحلته المهنية بالمراحل التالية :-

1. المعلم المبتدى (novice stage) :- وتكون في بداية الدخول إلى المهنة ، ويتسم أداء المعلم فى هذه المرحلة بالسعي لاستجلاء الميدان والعمل على تثبيت أقدامه

2. المعلم المبتدئ المتقدم (advanced beginner stage):- ويتسم أداء المعلم في هذه المرحلة بالسعي للتجريب والاندماج في العمل المهني .

3. مرحلة الكفاءة(competent stage):-

ويتسم أداء المعلم في هذه المرحلة بالتمكن والاستقرار المهني .

4. مرحلة الخبير (profiaient stage)

ويتسم أداء المعلم في هذه المرحلة بالقدرة على التحليل (تحليل مهام العمل وتداول الأفكار والآراء مع الإقران .

5. مرحلة الأخصائى (expert stage) :-

ويتسم أداء المعلم في هذه المرحلة بالسلاسة والمرونة الرؤية الجديدة لتقييم أداء المعلم

2 – 7- 6 مبادئ ومعايير الجودة الشاملة فى التعليم : -

(1) أهداف مغايرة لتقييم أداء المعلم :-

أن عملية تقويم أداء المعلم تنهض على أساس معايرة الدور الذى يقوم به فى الواقع بالدور المتوقع منه أى الدور الذي يتوجب عليه القيام به وذلك؛ لتحقيق جملة الأهداف التالية:-

1. تحديد مدى كفاية المعلم في أداء الأدوار المنوطة به .

2. التعرف علي ما لدى المعلم من إمكانات مختلفة بغية تحقيق الاستثمار الأمثل لها في تحقيق الأهداف المدرسية .

3. تحديد مجالات وجوانب الأداء التي تحتاج إلى تطوير وتحسين من خلال التحديد الدقيق للحاجات التدريبية الفعلية للمعلم

4 . تخطيط برامج التنمية المهنية باتجاه التحسين المستمر للأداء بناء على رؤية علمية .

5. الترخيص وإعادة الترخيص لمزاولة المهنة أو الترقية فى العمل ، أوتحديد العلاوات والمكافآت.

6 .توثيق المشكلات التي تستوجب الاستغناء عن خدمات المعلم أو توقيع الجزاء المناسب عليه نظراً لتقصيره عمداً في القيام بالدور المطلوب منه على النحو المرجو .

7. مساعدة المعلم على تقدير ذاته بالتفكير في ممارساته ومراجعة أداء المعلم .

ويمكن القول بأن تقويم أداء المعلم محدد بهدفين كبيرين :-

الأول : هدف تطويرى (developmental):- وذلك عن طريق تحديد نقاط القوة في الأداء لتدعيمها والتعرف على نقاط الضعف ؛ لاتخاذ التدابير العلاجية المناسبة بالإضافة إلى تخطيط برامج التنمية المهنية المستمرة وحفز المعلم على تطوير ذاته المهنية من خلال مساعدته على التفكر في ممارساته ومراجعة أداء المعلم انطلاقاً من الاعتماد على طرق وأساليب موضوعية فى عمليات تقويم الأداء .

الثانى :- هدف إداري ((admimistrative):-

وذلك للمساعدة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالنقل والترقية ومنح المكافآت وتوقيع ا لجزاءات .

التنمية المهنية المستديمة للمعلم في ضوء مبادى ومعايير الجودة الشاملة في التعليم :

وانطلاقا من التصورات التي تفرضها متطلبات ضمان الجودة في التعليم عامة وجودة أداء المعلم خاصة ، يمكن القول بأن رسالة التنمية المهنية

الفاعلة للمعلم في إطار دوره الجديد يجب أن تنطلق من جملة الأبعاد التالية:

أ – أن إتاحة فرص التنمية المهنية المتكافئة لجميع المعلمين وتوسيع مجالاتها ، وتنويع مصادرها ومساراتها وأساليبها فضلاً عن كونها باتت جميعاً من أهم شروط ومعايير تحقيق الجودة الشاملة للنظام التعليمي؛فإنها أضحت من الأمور الحتمية التي تستوجبها دواعي التطوير المستمر الشامل للنظام التعليمي ؛ ليكون أكثر قدرة على الاستجابة الفورية لمقتضيات التطورات المذهلة في كافة المجالات العلمية والتكنولوجية وما تفرضه من تغيرات سريعة في أهداف التعلم الفعال ومتطلباته وما يستلزمه ذلك من تبدلات متلاحقة في شروطه وبيئته .

ب – أن أي إصلاح أو تطوير تعليمي باتجاه معايير ومتطلبات تحقيق الجودة الشاملة في النظام التعليمي لا يمكن أن يحقق أهدافه ،أو يبلغ مقاصده ما لم تشكل التنمية المهنية المستديمة للمعلم بعدا أساسياً من أبعاد هذا الإصلاح ؛ وذلك التطوير نظراً لحيوية وأهمية الدور الذى تلعبه في تجاوز فجوة الأداء بين الممارسات الحالية للمعلمين الموجودين في الخدمة أو المنتظر دخولهم إليها وبين الممارسات الجديدة التي ينبغى أن يقوموا بها ليتمكنوا من تحقيق كفاءة وفعالية النظام والتحسين المستمر لمخرجاته للارتقاء بها إلي مستوى معايير الجودة المنشودة .

ت – أن أحد أهم المعايير للحكم على مدى فعالية أنشطة التنمية المهنية المستديمه للمعلم كركيزة أساسية لضمان جودة النظام التعليمي يتمثل في مدى انطلاقها في فلسفتها وأهدافها ومن ثم تخطيط برامجها وفعاليتها من الاقتناع بأن برامج الإعداد قبل الخدمة ومهما بلغت كفايتها فهى لا تخرج عن كونها مقدمة أو مدخلاً لسلسة متواصلة من فعاليات وأنشطة التدريب والتأهيل وإعادة التدريب والتأهيل على مدار الحياة المهنية للمعلم خاصة في ظل مجتمع سريع في تبدلاته عنيف في تحولاته .

ث – أن أحد أهم ضمانات استمرارية التنمية المهنية للمعلم كأحد المطالب الأساسية لضمان استمرارية تأكيد الجودة فى النظام التعليمى يحتاج إلى مشاركة مجتمعية حقيقية ومخططة في جميع مراحلها وفعالياتها من خلال دمج كل من يؤثر في تعليم التلاميذ وتعلمهم فى إطار مايعرف بمجتمعات التعلم .

ج – أن التنمية المهنية للمعلم في إطار السعي ، لتأكيد جودة النظام التعليمي تنجح أكثر عندما تكون جزءاً من نظام أكبر لاختيار وإعداد وترخيص ومنح شهادات التأهيل الراقي للمعلمين ، وهو مايعنى كذلك ضرورة توسيع رسالة معاهد ومؤسسات إعداد المعلم ؛ لتشارك بفاعلية فى هذا الأمر جنباً إلى جنب مع مؤسسات التعليم الجامعى الأخري . (حسن حسين البيلاوى وآخرون 2006م ، ص "157 – 166") .

2- 7 - 7 معايير الجودة الشاملة في المدارس :-

تعبر جودة المدارس عن المستوى الأكاديمى للطلاب الذي يتطلب دليلاً واضحاً بهدف الوقوف على مدى اهتمام المعلم بعملية التدريس للطلاب كما تتضح أيضأ من خلال المشاركة المجتمعية المتمركزة على مطالب واحتياجات المدرسة وعلى موافقة المجتمع ككل على السياسة التربوية التى تنتهجها المدرسة وأيضاً المنهج الذى يتم تدريسه ومن الواضح أن واضعى السياسات والمعلمين والمديرين يحتاجون الى التواصل الفعال بهدف التوصل الى فهم عام وموافقة شاملة على الأهداف التعليمية التى يريده المجتمع وتتعدد معاييرالجودة الشاملة داخل المدرسة حيث تتضمن مايلى :-

رسالة المدرسة وأهدافها :- ولذا يجب أن يوضح هذا المعيار كيف تستند السياسة والإستراتيجية على الاحتياجات الحالية والمستقبلية وتوقعات العملاء والمجتمع .

تعتمد السياسة والاستراتيجية على معلومات وبيانات واضحة مستمدة من قياس وتقويم الأداء .

1. يتم نشر هذه السياسة بين جميع العاملين بالمدرسة من خلال إطار عمل محدد
2. يتم توصيل هذه السياسة والتواصل حولها .
3. تقوم إدارة نظام الجودة بالمدرسة بالتعاون مع الأطراف المشاركة في وضع رؤية واضحة للتعليم .
4. يقوم نظام الجودة بالمدرسة بوضع تصور مفصل ، يحدد فيه أهداف النظام وخصائص الطلاب والعاملين .
5. تتم المراجعة الدورية لرؤية ورسالة المدرسة والعمل على تعديلها عند الحاجة لذلك .

1/الإدارة المدرسية :- تمثل إدارة المدرسة الدعامة الرئيسة لمختلف الأنشطة داخل المدرسة فعلى الرغم من أنها تعد اصغر تشكيل إدارى فى النظام التعليمى إلا انها تعد أهمها حيث يقع على عاتقها مسؤولية تنفيذ السياسة التعليمية بأهدافها ومراميها والتشكيل المباشر للنظام التعليمى .

لذا فان مؤشرات الجودة التعليمية المتعلقة بإدارة المدرسة وجماعات العمل تهدف إلى الوقوف على المناخ التنظيمي السائد داخل المدرسة وتشمل هذه المؤشرات مدى الشعور بالولاء التنظيمى للمدرسة ووجود بعض التحديات الوظيفية للأداء ومدى شعور الأفراد بأهمية العمل والمسئولية الكاملة عما يقومون به داخل المدرسة أما المؤشرات الخاصة بجماعات العمل تتضمن الثقافة السائده داخل المدرسة ،ومانتضمنه من قيم ومعتقدات ومعايير اجتماعية وثقافية والعلاقات الوظيفية والإنسانية فى حين أن مؤشرات الأداء الوظيفى تشمل الثقافة الإدارية والفعالية التنظيمية ومدى المشاركة فى العمل المدرسي .

2 – العمليات الإدارية :- يتطلب تحقيق النواتج والمخرجات حدوث بعض العمليات داخل المدرسة بحيث يتم تحويل المدخلات إلى مخرجات على اعتبار أن المدرسة نظاماً مفتوحا وتعتبر هذه العمليات جوهر عمل الإدارة المدرسية ((سلامه عبد العظيم ، 2006 م ، ص " 342 – 345 ") .

وتقاس جودة العمليات بمدى اهتمام القيادة الإدارية بالتخطيط الإستراتيجى ، ومدى تكوين علاقات عمل فعالة بين الأفراد والعاملين ومدى ضمان السياسات والإجراءات الادارية لفعالية إدارة المدرسة ومدى توافر مداخل فعاله لتقييم الأداء ومدى وجود اتصالات تربوية فعالة ومدى إتباع أساليب جيدة للرقابة الداخلية والخارجية واستخدام الرقابة الذاتية فى تقييم الأداء الإدارى للأفراد العاملين بالمدرسة .

4 – الامكانات والموارد :– تشكل هذه الموارد والامكانات واحداً من أهم مدخلات المدرسة ويقصد بجودة الموارد والإمكانات كيف تدير وتطور المدرسة معارف وقدرات العاملين بها إلى أقصى ما تمكنهم قدراتهم على المستوى الفردى وعلى مستوى العمل كفريق عمل وعلى مستوى المؤسسه ككل وكيف تخطط لهذه الأنشطة لتدعيم سياستها وتحقيق التنفيذ الفعال لعملياتها وتقاس جودة الموارد والإمكانات بمدى ملائمة المبنى التعليمى لحجم لطلاب وطبيعةالبرامج التعلمية ومدى توافر خطط طويلة المدى لتطوير المبانى والأجهزة التعليمية ، ومدى مساهمة المرتبات والمخصصات المقدمة للعاملين فى مجال الخدمات المساندة فى العناصر الجيدة لهذا المجال ، ومدى توافر الإجراءات الملائمة لتقويم أداء العاملين فى مثل هذه الخدمات

5 – المشاركة المجتمعية :– تعد المشاركة المجتمعية من أهم العوامل المؤثرة فى نجاح أو فشل تطبيق الجودة فى التعليم.

وتتضمن أهداف المشاركة المجتمعية ما يلى :-

1. تحقيق مبدأ تكافو الفرص فى التعليم وتوسيع نطاق الديمقراطية فى إدارة مؤسساته .
2. تحمل المجتمع المدنى مسؤولية مساعدة المدارس على تحسين جودة المنتج التعليمى .
3. تفهم المجتمع للمشاكل والمعوقات التى يعانى منها التعليم .
4. تعليم الطلاب وفقاً لحاجات المجتمع وأولوياته .

5. تحقيق رقابة أفضل على نظام التعليم .
6. خلق توجهات أفضل من الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع .
7. تحفيز كل من المعلمين والطلاب ، لتحسين جودة التعليم .
8. تحسين مستوى الإنجاز الأكاديمى حيث يحقق أداءاً أفضل .
9. زيادة دعم أولياء الامور للمدرسة بصورة كبيرة .

وتقاس جودة المشاركة المجتمعية بمدى التواصل والتفاعل بين إدارة المدرسة وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع ووكالات الخدمة المرتبطة بطريقة ملائمة ومدى تطوع بعض المؤسسات بالمشاركة فى تطوير التعليم ومساندة الاحتياجات التعليمية ،وكذلك توصيل أهداف المدرسة وحاجاتها وهيئتها التعليمية وأولياء الأمور ، والمجتمع وتوصيل المعلومات الى أولياء الأمور والمجتمع فضلاً عن العلاقة الفعالة مع المجتمع ، وإيجاد بيئة تشجع وتدعم أراء أولياء الأمور وأفراد المجتمع ؛ لتوضيح كيف تفى المدرسة باحتياجاتهم وكذلك دمج الآباء والمجتمع فى تطوير الأهداف والرؤى ،وتحسين الخطط والبرامج المدرسية . (سلامة عبد العظيم ، 2006 م ، ص "348 – 351 ") .

2 – 7- 8 تقييم العلاقات الجيدة فى المؤسسات التعليمية :-

أكد التقرير الصادر عن الهيئة المختصة بوضع المعايير التعليمية عام 1993م أن المنهج المقرر لا يشتمل فقط على موضوعات المنهج القومى وبعض المواد الأخرى ، ولكنه يشمل أيضاً على بعض العوامل التى تسهم فى غرس الروح العامة للمدرسة مثل العلاقات الجيدة بين الأفراد المشتركين فى العملية التعليمية والتنظيم والإدارةالحكيمة للفصول وبالمثل حدد أحد التقارير الصادرة عن الإدارة التعليميةالمحليةحول المناهج المقررة على المدارس الابتدائية عدداً من العوامل التى تسهم فى تحقيق الجودة للمؤسسات التعليمية ومن بين هذه العوامل وجود أحد النظار الأكفاءونائبه وبيئة صالحة للتعلم تضم المعلمين الممتازين وبالتالى لن تسهم العلاقات القائمة بين الأفراد داخل المؤسسة فى نجاحها فحسب بل فى مساعدتها على

التميـز بكافـة المقـاييس ، والتمتـع بدرجـة عاليـة مـن الكفـاءة ومـن أجـل تقيـيم كفـاءة وجـودة العلاقـات التـى تتكـون فـى أيـة مؤسسـة تعليميـة أو أى فصـل ينبغـى تحديـد بعـض الأسـس لتوضـيح نقـاط القـوه ونقـاط الضـعف بهـا ومـن ثـم سـيكون مـن الممكـن تحديـد العوامـل التـى تسـهم فـى تعزيـز نقـاط القـوه والنجـاح الـذى تحققـه عـلاوة علـى محاولـة تحديـد الطـرق التـى يـتم مـن خلالهـا تعزيـز مواطن الضعف والقصور بها .

2- 7- 9 إطار معايير الجودة لتقييم العلاقات بالمؤسسات التعليمية :-

تم استخدام عدد كبير من المراجع لجمع هذه الأسس التى تتضح فيما يلى :-

أولاً علاقات المعلمين مع الطلاب .

ا . من وجهة نظر عامة

كيف يتم تدعيم السلوكيات المقبولة والتحفيز على التحلى بها ؟

1. كيف يتم التعامل مع السلوكيات غير اللائقة؟
2. هل يواظب المعلمون على ذلك ؟
3. كيف يتم تشجيع الطلاب على تكوين صورة إيجابية عن أنفسهم ؟
4. هل يوجد وقت كافٍ كى يمارس الطلاب أنشطتهم بمفردهم فى ثنائيات ؟
5. فى مجموعات ؟
6. هل يتم تشجيع الأنشطة الجماعية والتخطيط لها ؟
7. مـا الإجـراءات التـى تتخـذ لجعـل أوقـات الراحـة فرصـة مناسـبة للتواصـل الاجتماعى
8. كيف يتم إشباع احتياجات كل طالب على حدة وتنمية قدراته .
9. هل يشارك جميع المعلمين بفعالية فى الأنشطة التى يقوم بها الطلاب.

1- علاقات المعلمين بزملائهم الآخرين :-

(أ) من وجهة نظر عامة :-

هـل يصـعب علـى المعلمـين التعامـل مـع زملائهـم مقارنـة بتعـاملهم مـع الطـلاب واذا كانت توجد صعوبات فكيف يمكن التقليل منها أو التغلب عليها.

2-علاقة المعلمين بأولياء الأمور

(ا) من وجهة نظر عامة :-

كيف يتم استقبال كل أولياء الأمور والطلاب بالمدرسة ؟

كيف يعرف أولياء الأمور بالأحداث والأنشطة التى يتم التخطيط لها ؟

هل يتم تحفيز أولياء الأمور على الإدلاء برأيهم بشأن الأنشطة التعليمية التى يقوم بها الطلاب ؟(ليزلى آبوت وآخرترجمة د/ خالد العامري ، 2009 م ، ص"229-235 ")

2- 7 – 10 توصيات وآليات لتحقيق معايير الجودة الشاملة :-

أولاً : الإدارة التعليمية :- للإدارة التعليمية دور كبير فى تحسين الأداء داخل المدارس حيث يقوم مدير التعليم بالإشراف على المديرين وتوفير كل من المعلمين والمرشدين الذين يساهمون بدور كبير فى تطوير العمل داخل المدارس ويمكن تحقيق معايير الجودة الشاملة فى الإدارة التعليمية من خلال الآليات التالية :-

إن نجاح إدارة الجودة الشاملة هى مسؤولية الإدارة العليا ولذلك لابد أن يركز قادة المدارس على تأسيس السياق الذى يمكن الطلاب من تقديم إنجاز أفضل من خلال إمكانياتهم وذلك عن طريق التحسين المستمر للمعلمين وعمل الطلاب معاً ، حيث يخلق التربويون بئيات مدرسية ذات جودة شاملة ، وذلك من خلال تحسين نتائج الاختبار ورموز التقييم مع الاهتمام بالتقدم الحقيقى فى عمليات تعلم الطلاب والمعلمين والمديرين وكل من بالمدرسة .

يجب أن يكرس كل فرد فى المؤسسة التعليمية شخصيته ؛ للتحسين المستمر وبشكل جماعى من خلال البرامج المختلفة .

إشراف المحليات إشرافاً كاملاً على التعليم الأساسي فى إطار تعميق مبدأ اللامركزية ويتعين أن تتحمل المحليات مسؤولية إدارة وتسيير المدارس التى تقع في نطاقها والمصادر المخصصة لها من أجل تحقيق التوسع التعليمى بكفاءة وفاعلية .

وما يتعلق بمقاومة بعض المعلمين للتغيير وتخوفهم من مرحلة التحول لنمط إدارة الجودة الشاملة فيجب الحصول على موافقة الجميع للتغيير مهما كانت مناصبهم بالإدارات التربوية وتحديد دور كل فرد فى العمل وما المطلوب إنجازه مع ضرورة التأكيد على أن الجودة فى الأداء والنتائج هى عملية مستمرة ، وأن أدوار المدير والمساعد والمعلم فى هذا النموذج لم تعد مستقلة ؛ بل الجميع يعملون من خلال القيادة التشاركية واتخاذ القرار هو مسئولية الجميع .

ضرورة تبنى المسئولين والمخططين على المستويين القومى والمحلى عملية إعداد نماذج لإدارة الجودة الشاملة بحيث تتوافق مع فلسفة وأيديولوجية المجتمع وبيئاته المختلفة ونظامه التعليمى .

ثانياً :- الإدراة المدرسية :- أن مدير المدرسة وأسلوبه فى إدارته لهما دور كبير فى تحقيق فاعلية كفاءة المدرسة فالمدير الذى يشارك وكلاءه فى وضع سياسة المدرسة وصنع القرارات التى تتعلق بالعمل داخلها يستطيع تحقيق الجودة التعليمية

ويمكن تحقيق جودة الإدارة المدرسية عن طريق :-

1. خلق كل أفراد الجماعة المدرسية والمعلمين والقيادات المدرسية والإداريين قيما للجودة واضحة ومرئية داخل نظام التعليم .
2. تشجيع المشاركة والابداع عن طريق كل الأعضاء والطلاب .
3. تشجيع المشاركة الشخصية المنتظمة لكل أفراد جماعة المدرسة والإداريين
4. . فى الأنشطة المرئية مثل التخطيط ومراجعة مستوى أداء الجودة الت. عليمية .
5. . تبنى إدارة الجودة على أساس تجميع واستخدام المعلومات وذلك ؛ لتحديد وتحليل المشكلة فالقرارات تعتمد أساساً على المعلومات وبإمكان القيادات التعليمية من استخدام آليات وأساليب إدارة الجودة الشاملة فى جمع وتحليل المعلومات المدرسية لتحديد وتحليل المشكلة موضع الدراسة.

6 . يجب على المدير أن يؤمن بأن تطبيق الجودة الشاملة تحتاجه المؤسسة ؛ لتقليل شكاوى العملاء (العاملين /المؤسسة) والاهتمام بقضايا أخرى بالغة الأهمية كالالتزام الإدارى وتفادى مقاومة التغيير.(أحمد ابراهيم ، 2006م ، ص "289- 291 ، 295 ، 298") .

2- 8 خامساً :- مؤسسات التعليم :

يقصد بالمؤسسة التعليمية ذلك النوع من المنظمات الذى تكون وظيفته الرئيسة تقديم خدمة التعلم ،والتنشئة الاجتماعية على أيدى أفراد مهنيين متخصصين .

وبالنظر الى المؤسسة التعليمية (سواء كانت مدرسة أو كلية أو معهد ، على أنها منظمة كبيرة معقدة فاننا نجد أنها تتميز بثلاث خصائص

أولاً :- البنيان الرسمى " formal structure " والثانية هى البنيان غير الرسمى "informal structure" ويقصد بالبنيان الرسمى للمنظمة فى هذا المجال تلك الشبكة المعقدة من الأدوار التى يشغلها أ فراد تحكم سلوكهم قواعد ومواصفات محددة والعبرة فى هذا البنيان الرسمى هو أن الأفراد يمكن إستبدالهم بغيرهم ، أو الاستغناء عنهم وإحلالهم بغيرهم فى حين أن الأدوار ذاتها شى يتصف بالدوام ، والثبات ولا يمكن للمنظمة أن تستمر بدونها .

أما الخاصية الثانية فهى اقل وضوحاً واكثر تعقيداً من الأولى وهي ما تعرف بالبنيان غير الرسمى ولكى يوضح المقصود بالبنيان غير الرسمى يتعين التركيزعلى أن الأدوار التى يتكون منها البنيان الرسمى ؛إنما يشغلها أفراد من البشر يتفاعلون بصفة مستمرة مع بعضهم ،وأنهم فى تفاعلهم لا تحكمهم مقتضيات الأدوار الرسمية التى يشغلونها فحسب ، انما توجه سلوكهم أيضاً مجموعة من الاحتياجات النفسية والاتجاهات والدوافع والنزعات التى تميز البشر بوجه عام ومن بين هذه الاحتياجات الحاجة إلى الانتماء إلى جماعة صغيرة ، والاستمتاع بصداقة وحب وتقدير من فيها من أعضاء وإن هذه الحاجة إلى الانتماء هى المصدر وهى السبب فى

وجـــود البنيـــان غيـــر الرســـمى فـــى المنظمـــات الكبيـــرة (صـــلاح الـــدين جـــوهر،2002 م، ص"96 – 97 ") أمـــا الخاصـــية الثالثـــة التـــى تتميـــز بهـــا المؤسســة التعليميـة وتكـاد تتفـرد بهـا دون المنظمـات الأخـرى فانهـا تـتلخص فـى وجـود مجموعـة كبيـرة مـن البشـر لـيس أعضـاء فـى المنظمـة مـن وجهـة النظـر السوسـيولوجية ولكـنهم يقضـون وقتـاً طـويلاً مـن حيـاتهم بـداخلها ، يتـاثرون بهـا ويـؤثرون فيهـا هـذه المجموعـة هـى مجتمـع الطـلاب او التلاميـذ الـذين خلقـت المؤسسة التعليمية ذاتها من أجل خدمتهم والسهر على تربيتهم وتعليمهم.

إن وجـود هـذا العـدد الهائـل مـن الطـلاب داخـل المؤسسـة التعليميـة يزيـد مهمـة رجل الإدارة صعوبة وتعقيداً ؛ وذلك لأكثر من سبب من الأسباب الآتية :-

أولاً :- إن الطـــلاب هـــم أيضـــاً تـــربطهم ببعضـــهم روابـــط ، وعلاقـــات تنشـــأ نتيجـــة الاحتكـــاك والتفاعـــل المســـتمر بيـــنهم وأن هـــذه الـــروابط والعلاقـــات ليســـت كلهـــا مواتيـــة أو متمشـــية مـــع الأهـــداف التـــى تســـعى إلـــى تحقيقهـــا المؤسســـة التعليمية وهى الأهداف التربوية .

ثانيـاً :- أن الطـلاب تنشـأ بيـنهم وبـين الأعضـاء الحقيقيـين للمؤسسـة التعليميـة ؛وهـم المدرسـون ومـن فـى مسـتواهم أنـواع معينـة مـن التفاعـل ينشـأ عنهـا علاقـات ليسـت كلهـا هـى الأخـرى متمشـية ومواتيـة تمامـاً للأهـداف التربويـة والتعليمية (صلاح الدين جوهر ، 2002م ، ص "99- 100 ") .

المعوقات الأساسية التى تعوق المؤسسات التعليمية عن التطوير :-

أهم هذه المعوقات تتلخص فيما يلى :-

أولاً :- عدم استيعاب بعض القيادات التعليمية لمتطلبات التغيير

ثانياً :- انتشار بعض أنماط السلوك التى تعوق مسارات التغيير والتطوير .

ثالثاً :- القصور فى فهم التغيير المطلوب وضعف الثقة فيه

رابعـاً :- نقـص المرونـة الضـرورية للتكيـف مـع التغيير.(ابـراهيم عصـمت ، 2003م ص "87") .

2 – 8 - 1المدرسة نشأتها وتطورها :-

كانت تربية الطفل فى العصور الأولى متروكة للعوامل غير المقصودة ، ولما تبذله الأسرة من جهود مقصودة ولكن بعد أن اتسعت مناحي التربية وتعقدت طرقها وأصبح القيام بشؤونها يحتاج إلى تخصيص ، وإعداد وإلمام بحقائق العلوم والفنون وخاصة بعد أن ظهرت الكتابة ودون بفضلها ما أهتدى إليه الإنسان من حقائق فى مختلف ظواهر الكون ، وأصبحت تربية الجيل اللاحق تتوقف على إحاطته علماً بما كشفه السلف ، وما دون فى ميادين العلوم والفنون حينئذ عجز المسئول على أداء وظيفة التربية المقصودة وحده وكان لزاما أن ينشأ بجانبه جهاز خاص للإشراف على شؤونها على وجه أكمل ، وأخذت الدولة والمجتمع يقيضان على زمامه وأخذ المشرفون فيه على التربية والتعليم يتكونون من عناصر مستقلة عن الآباء ويعدون إعداداً خاصا للقيام بهذه الشؤون وأطلق على هذا الجهاز أسم المدرسةأهداف المدرسة :- تحدد أهم أهداف المدرسة فيما يلى :-

1. الكشف عن ميول التلاميذ وقدراتهم ، واستعداداتهم الفطرية والعمل على توجيهها بما فيه صالح التلميذ كفرد وصالح الجماعة .
2. تنمية شخصية التلميذ ؛ لتكون شخصيته متكاملة .
3. تربية الأطفال والناشئين تربية عقلية سليمة .
4. تبصير التلاميذ بفلسفة المجتمع ، وتأصيل قيم المجتمع وتأكيدها .
5. تربية النشء تربية قومية عربية سليمة .
6. .إعداد التلاميذ لفهم الحياة الحاضرة والماضية ، والاستعداد لمواجهة المستقبل وتقبل التغيرات الاجتماعية ومواجهة تحديات العصر .
7. الاهتمام بتربية التلميذ من جميع نواحي شخصيته العقليه والجسمية والنفسية والخلقية والاجتماعية والتوجيه عن طريق تربية علمية وثقافية ورياضية ، وصحية ودينية ووجدانية وعاطفية .
8. رعاية التلاميذ الموهوبين .
9. توفير التعليم لكل مواطن حسب قدراته واستعداداته .

(طارق عبد الحميد ، 2005م ، ص " 49- 50 ") .

إن المدرسة هى تلك المؤسسة التربوية التى تمثل جوهر العملية التعليمية ومثال لمجموعة عمل متكامل تتضافر فى إتمامه جهود فريق من العاملين هى فى حقيقتها مثل واضح لتكامل الخبرة التربوية إدارية كانت أو فنية ومن ثم فإن الجهود المبذولة

هى جهود موزعة بين أفراد هذا الفريق المتكامل ، فالمدرسة هى الوحدة الأساسية التى يقع على عاتقها تنفيذ السياسة العامة للتعليم ؛ وهى الإدارة الفعلية لتحقيق أهداف هذه السياسة ففى المدرسة تتبلور الاتجاهات التربوية والتعليمية وتتضح نتائجها الحقيقية في تنشئة الجيل ، وتهيئته للاضطلاع بمسئولياته فى بناء هذا الوطن فى حاضره ومستقبله (أحمد ابراهيم ، 2006 م ، ص "29- 30 ") .

التطور التاريخى للمدارس :-

ظهور المدرسة الابتدائية وتطورها :- نعنى بالمدرسة الابتدائية ذلك النوع من التعليم النظامى الذى ياخذ مكانه بصفة أصلية فى أول السلم التعليمى ،والذى يلتحق به الصغار من طفولتهم المتوسطة بقصد تحصيل بعض المعارف والمهارات الأساسية ، وقد اشتهر من بين ما يحصله الأطفال فى هذه المرحلة على المستوى العالمى المواد الاساسية الثلاث وهى القراءة والكتابة ومبادئ الحساب وتمتد تسمية المدرسة الابتدائية الى كل مدرسة تتسم بما قدمت من صفات وتضطلع بما ذكرت من وظائف سواء أكانت تحمل أسم المدرسة الابتدائية أم كان لها أسم آخر والمدرسة الابتدائية قديمة ولكننا لانستطيع تحديد التاريخ الذى أنشئت فيه أول مدرسة من هذا النوع ولعل من المفيد هنا أن نقرر أمرين :الأول أن مولدها قد ارتبط بابتداع الانسان رموز الكتابة واستخدامها فى اختزان خبراته وثقافته فاستحداث الكتابة أدى الى قيام مهنة تدور حول تعليم الناشئين قراءة رموزها ؛ ليستطيعوا الاستفادة من المختزنات الثقافية ، أما الأمر الثانى فهو أن المدرسة الإبتدائية أسبق منظمة تربوية أنشئت فى مجال التعليم ، وتأتى

ناحيــة أســبقيتها مــن اعتمــاد مايقــدم فــى المراحــل التاليــة لهــا علــى اكتســاب المهـارات التـى تقـدم فيهـا ولعـل هـذا هـو سـبب اشـتهارها بتعلـيم المـواد الـثلاث الأساسـية فهـذه المـواد لايـزال تحصـيلها مطلبـا رئيسـا بالنسـبة لاكتسـاب القـدرة علــى متابعةالدراســة فيمــا بعــد المدرســة الابتدائيــة .(احمــد حســن ، 1969م ، ص "125 ") .

2 – 8 – 2 بخت الرضا والتعليم المتوسط :-

ولمــا تشــكلت الجمعيــة التشــريعية كــان أول وزيــر ســودانى للتعلــيم هــو عبــد الـرحمن علـى طـة الـذى كـان أثنـاء السـنوات الاثنتـى عشـرة السـابقة نائبـاً لعميـد بخـت الرضـا ، وقـد لعبـت بخـت الرضـا دوراً آخـر فـى المشـروع حـين بـدأت فــى اغســطس 1949م دراســة تدريبيــة لمــدرس المــدارس الوســطى مــدتها ســنتان التعلـيم لخريجـى المـدارس الثانويـة ؛ لمواجهـة حاجـات المـدارس الوسـطى الـى مدرسـين مـدربين وفـى السـابق كانـت المـدارس الوسـطى تسـتخدم خريجـى كليـة غـردون ولكـن هـؤلاء أخـذوا فـى هـذا الوقـت بعـد المناسـبات التـى أتاحتهـا سـودنة المناصـب الإداريـة ينتقلـون الـى المصـالح الاخـرى وكـان المقصـود مـن التـدريب أن يخـرج 45 مدرسـاً كـل سـنة لسـد الحاجـات غيـر انـه كـان يخشـى فـى الوقـت ذاتـه أن يـؤدى إدخـال مثـل هـذا العـدد مـن المدرسـين الشـباب الـذين لاخبـرة لهـم فـى العمـل الـى إثـارة مشـاكل فـى المـدارس ولـذلك اتخـذت ترتيبـات فـى نهايـة عــام 1949م لاجــراء تفتــيش أكثــر انتظامــاً للمــدارس الوســطى وهــذا ماجعــل بخـت الرضـا مسـؤولة بصـورة كاملـه عـن التعلـيم المتوسـط ، والتفتـيش والكتـب والتـدريب إلـى جانـب مسـؤوليتها السـابقة عـن التعلـيم الأولـى استعرضـت مـذكرة مـؤتمر الخـريجين الأولـى النشـاط التعليمـى فـى السـودان فـى دخـول العـرب الـى الـبلاد ووضـعت الغايـة الاساسـية مـن ذلـك التعلـيم بأنهـا دينيـة ومـن هنـا العـدد الكبيـر مـن الخلـوات التـى انتشـرت فـى الـبلاد ولعبـت دوراً عظيمـاً جـدا فـى التعلــيم والتوعيــة العامــة واتهمــت المــذكرة التعلــيم فــى الســودان بأنــه يهــدف بالدرجــة الأولــى الــى مــل الــدوائر الحكوميــة المتنوعــة بــالموظفين المناســبين

وقالت بأن الوقت قد حان منذ زمن بعيد لوضع سياسة جديدة أكثر شمولا أما أهداف هذه السياسة الجديدة فينبغى أن تكون .

1- القضاء التام على الأُمية

2- التوسع والتحسين فى جميع مراحل التعليم للمحافظة على مستوى ثقافى عال مع أخذ هذه الأهداف بعين الاعتبار كان مشروع الحكومة للتعليم مطابقاً لرأى كرى الذى يضع الأهمية الأولى للمدارس الأولية بالإضافة الى ذلك كان لابد من انشاء مدارس أولية لتغذى المدرسة العليا فى كلية غردون ثم نظمت المدارس الأولية بحيث تكون وسيلة ، لنشر المعرفة العامة الكامنة بين السكان وفى نهاية عام 1901م اعلن مدير المعارف أن المؤسسات التعليمية التى تمولها الكلية هى :-

1. مدرسة صناعية قربُ امدرمان وفيها" 60" تلميذاً .
2. مدرسة أولية فى أُم درمان وفيها " 162" تلميذاً .
3. مدرسة أولية فى الخرطوم وفيها " 72 " تلميذاً .
4. كلية تدريب صغيرة فى أُم درمان وفيها سته طلاب .

(ناصر السيد ، 1995م ، ص " 194- 195 ، 110- 118 ") .

2 – 8 – 3 الهيكل الإدارى والتنظيمى في المدرسة

يساعد فهم الهيكل الإدارى التنظيمى (السلم الإدارى) فى المدرسة من قبل كل فرد من العاملين بالمدرسة على معرفة طبيعة عمله بشكل واضح ، وأن يحدد بدقة متطلبات وظيفته ، وأن يميز بين ما هو داخل نطاق عمله وما دون ذلك ولهذا يعد فهم الفرد طبيعة وظيفته ولموقعه فى السلم الإداري ولشكل علاقته بالآخرين فى المواقع المختلفة هو البداية السليمه لقيام كل عضو من أعضاء الإدارة المدرسية بالمهام المطلوبة ويمكن أن يتم ذلك من خلال قيام المدير بعقد إحدى اجتماعات مع المعلمين والعاملين بالمدرسة بهدف مناقشة كل من مفهوم الهيكل الإدارى والتنظيمى فى المدرسة ، ومميزاته ودور كل فرد ومسئولياته داخل الإدارة المدرسية ويمكن أن يعرف الهيكل التنظيمى بأنه الإطار العام الذى تتحرك داخله مجموعة من

العـاملين فـى المسـتويات المختلفـة مـن الإدارةالمدرسـية بكفـاءة وفعاليـة بغـرض التعـاون ؛ لتحقيـق الأهـداف المدرسـية وطبقـا لهـذا التعريـف الاجرائـى لابـد مـن وجـود عـدة عناصـر أساسـية مهمـة أولهمـا وجـود هيكـل أوتنظـيم يتحـرك فيـه الأفـراد وثانيهمـا : وجـود مجموعـة مـن العلاقـات بـين الأفـراد والتـى تـتم وفقـاً لمبـادئ تقسـيم العمـل وتحديـد السـلطات والمسـئوليات الخاصـة بهـم ، وثالثهمـا: وجـود هـدف محـدد يسـعى هـذا التنظـيم إلـى تحقيقـه فـى حـدود قـدرات الأفـراد ومـواقعهم ومسـئولياتهم ويتسـبب عـدم معرفـة أعضـاء الإدارة المدرسـية وخاصـة المعلمـين والـوكلاء بكـل مـن مفـاهيم الهيكـل الإدارى وأبعـاده وأسـس العلاقـات بـين الأفـراد ببعضـهم الـبعض فـى ظهـور الكثيـر مـن المشـكلات والعديـد مـن الأزمـات داخـل المدرسـة مثـل الصـراع بـين الأعضـاء ، وبعضـهم الـبعض وبيـنهم وبـين الطـلاب فـى حـين يسـاعد ذلـك فـى وضـع السياسـة التعليميـة السـليمة مـن قبـل أعضـاء الإدارة المدرسـية وفـى جعلهـم متعـاونين ولهـم تـاثير قـوى وفعـال فـى مجـالات تحسـين الأداء وتطـويره ولكـى تعمـل المدرسـة كنظـام اجتمـاعى واحـد ومتعـاون بالطريقـة الموصـوفة فلابـد مـن مشـاركة جميـع أعضـاء المدرسـة فـى جوانـب البرنـامج الإداري والتعليمـى بالمدرسـة ، ولا يـتم ذلـك إلا مـن خـلال وجـود مسـتويات إداريـة متعـددة ومتكاملـة ومتعاونـة داخـل هـذا الهيكـل التنظيمـى ، ويسـاعد فهـم هـذا التعريـف مـن قبـل أعضـاء المدرسـة علـى إدراكهـم لجميـع أنـواع السـلوكيات والعلاقـات التـى يجـب أن تـتم فـى المدرسـة مـن جهـة وعلـى الإلمـام بجميـع المهـام والوظـائف والأنشـطة المطلوبـة حسـب التـدرج الإداري والاختصاصـات المحـددة مـن جهـة أخـرى ولهـذا تعـد المدرسـة وفقـا لأسـس الهيكـل التنظيمـي هـى نظـام حركـى معقـد مـن كـل مـن الناحيـة التركيبيـة ومـن الناحيـة العمليـة أو الإجرائيـة ويصـعب بالتـالى تحقيـق الأهـداف المدرسـية مـا تصـبح للمدرسـة نظامـاً متناسـقاً ومتـداخلاً ، والتـى تسـهم فـى تحقيـق الأهـداف المرجـوة ويجـب أن يعـد فهـم السـلم الإدارى والتنظيمـى ، أو هيكـل العمـل بكـل تشـابكاته ومكوناتـه هـدفاً واضـحا فـى ذهـن جميـع أعضـاء المدرسـة؛ لان ذلـك يسـاعد كـل مـنهم فـى حسـن القيـام بانجـاز

واجباتـه علـى نحـو يحقـق الأهـداف المرجـوه وبأفضـل صـورة ممكنـة وبالتـالى قيـادة العمـل وتطـويره داخـل المدرسـة ومـن أهـم ادوار مـدير المدرسـة فـى هـذا المجـال هـو قيامـه بـدور المـدعم والمحـرك لهـذا التطـور مـن خـلال العمـل علـى توضـيح أهـم المفـاهيم الإداريـة كمفهـوم التنظـيم الإدارى ،وأبـرز النظريـات الإداريـة لجميـع العـاملين معـه فـى المدرسـة ونتيجـة لـذلك يمكـن أن يسـود المنـاخ المدرسـي نوعـا مـن الهـدوء والرضـاء عـن العمـل والثقـة فـى الـنفس لـدى أعضـاء المدرسـة ؛ فيصـبحوا أكفـاء ومنتجـين فـى مـواقعهم المختلفـة ونتيجـة لـذلك أيضـاً سـوف لا تظهـر داخـل هـذه المدرسـة أيـة نـوع مـن أنـواع التـوتر الشـديد علـى وجـوه لمدرسـين فـى هـذه المـدارس ممـا قـد يـؤثر علـى أسـلوبهم فـى التفكيـر وكيفيـة التـدريس والإشـراف علـى الطلبـة وأيضـاً سـوف لايحـدث أيـة نـوع مـن المشـكلات أو الضوضـاء الشـديدة والتـى تجعـل المدرسـين يصـرخوا مـن عـدم تـوافر مقومـات الضـبط ، وحفـظ النظـام داخـل الفصـول والمدرسـة ويتضـح أن هيكـل الإدارة المدرسـية مـن الناحيـة العلميـة وليسـت الواقعيـة يتكـون مـن الفئـات التالية :-

مـدير المدرسـة ، الـوكلاء ، المدرسـون الأوائـل أو مشـرفو الأقسـام العلميـة والمعلمـون والموظفـون والعمـال العـاملين بالمدرسـة وبعـض الطـلاب وبعـض الأفـراد مـن خـارج المدرسـة (اسـماعيل محمـد ، 2001م ، ص "139- 141 ، 143 – 144 ")

أهم مسؤوليات مدير المدرسة :-

أولاً : المسـؤوليات الفنيـة وهـى رفـع مسـتوى العمليـة التربويـة بالمدرسـة والإلمـام بـالتطورات التربويـة الحديثـة ، والإشـراف علـى نـواحى النشـاط المختلفـة ، وعلـى بـرامج التوجيـه وتقـويم وتوجيـه المدرسـين الأوائـل وزيـارة الفصـول وتخطـيط الإختبـارات والإشـراف علـى تنفيـذها ورفـع تقـارير وافيـة لأوليـاء الأمـور ويباشـر عقـد المـؤتمرات المحليـة وهـو المتحـدث باسـم المدرسـة فـى الحـي وفـى المنطقة وفي الهيئات الرسمية .

ويقتضى ذلك منه على الأخص دراسة مايلى :-

1- دراسة أهداف المدرسة ووسائل تحقيقها .

2- دراسة مناهج المرحلة وأهدافها .

3- التعرف على إمكانيات المدرسة .

4- دراسة نظم توزيع التلاميذ وفق مستوياتهم .

5- توزيع المدرسين على الصفوف المختلفة(طارق عبدالحميد ، 2005 م ، ص "53 ") . إن إحاطة مدير المدرسة بمهام وظيفته ؛ يسهم بفاعلية فى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة لهذا وصفت المهام الوظيفية لمدير المدرسة فى مجالات يمكن حصرها فيما يلى: -

العمل على تحسين العملية التعليمية وتطويرها من خلال:

1- التعرف على المناهج الدراسية من حيث أهدافها وأساليبها وأنشطتها ، طرق تقويمها

2 – التعرف على مستوى المعلمين .

3 – توزيع المباحث الدراسية على المعلمين .

4 – دراسة خطط المواد التدريسية التى يعدها المعلمون .

5 – الزيارات الاستطلاعية للصفوف لمتابعة أعمال المعلمين .

6 – التعاون مع المشرفين التربويين والاختصاصين فى المدرسة.

7 – الاطلاع على السجلات التقومية للطلبة .

8 – وضع خطة النشاطات التربوية للمدرسة .

9 – التنسيق لعقد الاجتماعات والندوات للمعلمين حول االمناهج الدراسية.

10 – التعرف على حاجات المعلمين المهنية والعمل على تلبيتها من خلال توفير فرص التدريب والتنمية الذاتية للمعلم .(جودة عزت ، 2004م ، ص"121 ")

سياسات تحكم السلوك الأخلاقى المهنى لمديرى المدارس :-

طورت الجمعية الأمريكية لمدير المدرسة "aasa" سياسات تحكم السلوك لأخلاقى المهنى الذى يفترض أن يلتزم بها مدير المدرسة سعياً ، لضمان

تحقيق سلوك نوعى لعكس كرامة وشرف المهنة ويدعم تميز القيادة الإدارية للسلوكيات الفاعلة ومن هذه السياسات ما يأتى:-

1 – إن مهنية مدير المدرسة تفرض عليه الحرص على شرف وكرامة مهنية فى إجراءاته وعلاقاته بالتلاميذ والمعلمين والإدارة التربوية والمجتمع وتعنى هذه السياسة تمسك المدير بالموضوعية وعدم التحيز فى تطبيقه للأنظمة والتعليمات بغض النظر عن أيه خلفيات ذات أبعاد تحيزية قد تؤثر وتنعكس على من يتعامل معهم بمعنى ضرورة احترام المدير لكرامة كل فرد وقيمته ،وأن يعطى كل ذى حق حقه وأن يكون قادراً على تبصر أسباب سلوكه .إن مهنية مدير المدرسة تفرض عليه احترام القوانين والأنظمة والتعليمات المعمول بها ، والتمسك بمعايير أخلاقية رفيعة ، وبمعنوية عالية بانتماء صادق وبمراعاة مبادئ الشورى والديمقراطية بمعنى أن مهنية مدير المدرسة تفرض عليه عدم التلاعب فى القوانين والأنظمة والتعليمات وأن لا يقوم بإخفاء أيه شواهد أو معلومات تساعد على إقرار الحق وتحقيق العدالة ، وأن لا يفصح المجال لأيه ضغوطات من شأنها التأثير على مبادئ العدالة والمساواة وحركة التعبير ان مهنية مدير المدرسة تفرض عليه الاهتمام بنموه المهنى فى مجال تخصصه الأكايمى وفى مجال مهنة الإدارة المدرسية بكل مافيها من مضامين مفاهيميه ومهاريه ، وهذا يعنى أن على مدير المدرسة أن يحرص على المشاركة فى المؤتمرات والندوات وأيه نشاطات أخرى واعدة يمكن أن تكون لها مردود أو إسهام فى نمو مهنته وتطورها .

2 – إن مهنية مدير المدرسة تفرض عليه الحرص على تزويد الأفراد المعنين جمعيعاً فى بيئته بأفضل الفرص والخبرات والأفكار والبدائل التربوية الممكن توافرها بمعنى أن من مسؤولية مدير المدرسة الحرص على إعلام أفراد مجتمعه المحلى بالبدائل واللآراء والتوجهات التربوية المستجده ياعتبار أن مدير المدرسة معنى مهنياً الاضطلاع بدوره القيادى عبر توثيق العرى بين المدرسة وبيئتها المحلية والبحث عن السبل التى يمكن أن تسهم فى ذلك أو تيسره بشكل يجعل من المجتمع شريكا فاعل

فـى دعـم مسـيرة المدرسـة ؛ لتحقيـق أهـدافها ومراميهـا وتفعيلهـا .إن مهنيـة مـدير المدرسـة تفـرض عليـه أن يحتـرم ويقـدر الثقـة التـى يمنحهـا لـه أوليـاء لأمـور ، وأن يتسـامى فـى تعاملـه معهـم عـن التـأثر بأيـه أبعـاد أو مترتبـات اقتصـادية أو اجتماعيـة بمعنى أن مدير المدرسة ملزم بتجاوز أيه ممارسات لامهنية ، والابتعاد عن كل ما من شأنه أن يؤثر أو يحجرعلى سلوكه وقراراته أويجعله محابياً لفئة على حساب أخرى ، أو يجعلـه يتقاضـى أو يخفـى أى شـأن يمكـن أن يسـبب أيـه إسـاءة أو عرقلـة لتفعيـل أهداف العملية التربوية ومراميها.(هانى عبد الرحمن ، 2001م ، ص "21– 22 ") .

2 - 9 مرحلة تعليم الأساس:

إن التعلـيم كنظـام شـأنه كبقيـة الأنظمـة الأخـرى داخـل المجتمـع يحتـاج دائمـاً الـى نمـو وتطـور، وإلـى تعهـد هـذا النمـو فـى الاتجـاه الصـحيح المرغـوب فيـه. والمتتبـع لتطـور التعلـيم فـى السـودان منـذ الاسـتعمار وبعـد اسـتعادة اسـتقلاله منـذ منتصـف الخمسـينات يلاحـظ بوضـوح أن مسـيرة التعلـيم قـد مـرت بـثلاث محـاولات لتوسـيع قاعـدة التعلـيم الالزامـي ، بـدأت الأولـى فـى عـام 1955م مـع نيـل السـودان اسـتقلاله وعنـدما بـدأ السـودان يعيـد النظـر فـى برامجـه التعليميـة بهـدف تحقيـق تصـميم الالتحـاق بتعلـيم إبتـدائى مناسـب ، وقـد كانـت اسـتراتجية التوسـع الكمـى هـى التـى وجهـت حركـة التعلـيم فـى ذلـك الوقـت ولكـن نسـبة لضـعف ميزانيـة التعلـيم انـذاك يـروا أن تصـميم التعلـيم الابتـدائى فـى ذلـك الوقـت أمر مستحيل .

وبـرزت المحاولـة الثانيـة فـى سـنة 1969م بانعقـاد مـؤتمر التربيـة القـومي فـى أكتـوبر 1969م ونـتج عـن هـذه المحاولـة تغييـر السـلم التعليمـى مـن (4+4+4) الـى (6+3+3) (فوزيـة طـه ، 2007 م ، ص"17") فـى 30 يونيـو 1989م قامـت حكومـة الانقـاذ الـوطنى مـن أجـل صـياغة الإنسـان المـؤمن الـواعي الملتـزم بقضـايا الـوطن ، المتحمـل لتكـاليف النهضـة والبنـاء وكـان ومـازال مـن أهـدافها إحـداث التغييـر فـى بنـاء الشخصـية السـودانية ، وتفجيـر طاقـات الانسـان السـودانى وذلـك ؛لإنقـاذ الـبلاد مـن الانهيـار والتـردى الـذى أصـابها فـى كـل مجـالات الحيـاة فكـان لابـد أن يكـون أسـاس التغييـر هـو

التعليم وبرامجه ؛ لذلك فقد دعت الى إعداد مؤتمر جامع لمراجعة كل برامج وخطط التعليم من ذوى الأهلية والاختصاص ، فتم تكوين لجان متخصصة لدراسة كل القضايا وظلت لجنة تسير المؤتمر تعمل قرابة العام حتى انعقد المؤتمر فى سبتمبر 1990م تحت شعار إصلاح السودان فى إصلاح التعليم بموجب قرار مجلس قيادة ثورة الانقاذ الوطنى رقم "18" لسنة 1990م انعقد مؤتمر سياسات التربية والتعليم تحت شعار إصلاح السودان فى إصلاح التعليم فى الفترة من 27 صفر إلى السادس من ربيع الأول 1411هـ الموافق 7 إلى 26 سبتمبر 1990م بقاعةالصداقة بالخرطوم وقاعة الشعب بأمدرمان والذى اشترك فيه أكثر من 400 (أربعمائة) من المعلمين والاساتذة والخبراء والمهتمين بالتعليم (فوزية طه ، 2007م ص" 33- 34 ") وايضا صدر من مجلس قيادة ثورة الانقاذ الوطنى رقم (1800) لسنة 1995م القرار القاضى بقيام مؤتمر سياسات التعليم تحت شعار (إصلاح السودان فى إصلاح التعليم ، ليتدارس فى السياسات الخاصة بالمناهج الدراسية والتدريب وقضايا المعلم وإجهزة التعليم وموارده وقد خرج المؤتمر بتوصيات تناولت الجوانب الآتية:-

1. فلسفة التعليم وغاياته وقد تمثلت فى ترسيخ العقيدة وتقوية روح الوحدة الوطنية وبناء الاعتماد على النفس وتنمية القدرات والمهارات .
2. تعميم التعليم الأساسي وفق خطة زمنية تبدأ عام 1991م وتنتهى عام 1994م
3. تغيير السلم التعليمى من (6+3+3) إلى (2+8+3) ، ليشمل مرحلة ماقبل المدرسة سنتان ومرحلة التعليم الأساسي 8 سنوات ومرحلة ثانوية "3" سنوات .
4. إعادة صياغة المناهج ، لتواكب التغير الاجتماعى وتطويرها مع الاهتمام بالكتاب المدرسي .
5. القضاء على الأمية بحلول عام 1995م .
6. الاهتمام بالمعلم وتدريبه .

7. إصدار قانون ؛ لتنظيم التعليم االعام وقيام مجلس قومى له .
8. تحويل وزارة التربية الى جهاز فنى يهتم بالتخطيط والتدريب والتقويم .
9. رفع ميزانية التعليم الى 6% .
10 . إنشاء صندوق للتعليم وجمعيات طوعية خيرية ومشروعات استثمارية

(عصام الدين برير ، 2006م ص" 133- 134 ") انعقد مؤتمر الاستراتيجية القومية الشاملة فى الفترة من (أكتوبر – ديسمبر 1991م وانبثقت عن ذلك المؤتمر العام لجنة موسعة للتعليم العام وقد كانت توصيات مؤتمر سياسات التربية والتعليم شاملة لكل قضايا .

التعليم العام ، وتضمنت التوصيات أهداف التعليم والمعلم والمناهج والوسائل التعليمية وطرق التدريس والمبانى والتجهيزات ، والتوسع العشوائى فى التعليم والكتاب المدرسي. والامتحانات المرحلية وتصميم التعليم الابتدائى . وانعقد مؤتمر الاستراتجية القومية الشاملة (فوزية طه،(2007م)،ص" 34- 35 ") .

فقد عالج سياسات التعليم العام فى ثمانية محاور وكلها متصلة بالتعليم الأساسي تمثلت فى:

1- التعليم الاساسي .
2- التخطيط والتقويم التربوى
3- التعليم الثانوى
4- المناهج والبحث التربوى
5- المعلم
6- النشر والمكتبات وتقنيات التربية
7- الهياكل
8- تكلفة التعليم العام (عصام الدين برير ، 2006م ، ص" 135- 136 ")

ووجد أن مراحل التعليم العام بالسودان تنقسم إلى مرحلتين ، مرحلة التعليم قبل المدرسي و مرحلة التعليم العام .مرحلة التعليم العام ، تعرف بالتعليم الأساسي والذى يضم مرحلة الأساس والمرحلة الثانوية .

قسم المحتوى الدراسي للمدرسة الأساسية إلى (5) مجموعات من المقررات على النحو التآلى :-

1- مقررات اللغات : وتشمل العربى والإنجليزى

2- مقرارات المواد العلمية :- تشمل العلوم – الرياضيات – البيئة المحلية

3- مقررات المواد الإجتماعية . وتشمل التربية الدينية والإجتماعيات

4- مقررات التربية الرياضية والجمالية

5 - مقررات المواد العملية وتشمل التقنية بأنواعها زراعة- صناعة – تجارة – اقتصاد منزلى – بستنه) .

والمادة التى يتم دراستها فى هذه الدرا سة وتحليل اختباراتها وتطويرها تنتمى الى هذه المجموعة من المقررات وهى مادة التربية التقنية وتدرس فى الحلقة الثالثة الصف السابع والصف الثامن وهناك عدة أهداف لمادة أساسيات التربية التقنية وهى كما يلى :-

1 – الهدف الأساسى لكتاب التربية التقنية هو إكساب التلاميذ بعض المعارف والقيم والمهارات التقنية البسيطة ، وتنمية ميول واتجاهات إيجابية لديهم نحو التربية التقنية البسيطة وتنمية ميول واتجاهات إيجابية لديهم نحو التربية التقنية حتى يتمكنوا من مواكبة عصر المعلومات ، والانفجار المعرفى والتقنية الحديثة والمساهمة فى الاختراعات التقنية المتجددة .

ويتم ذلك من خلال الأهداف الفرعية:- تكوين إتجاهات إيجابية نحو :

1. التقنية الهندسية لدى تلاميذ الصف الثامن .
2. المجال الزراعى لدى تلاميذ الصف الثامن .
3. التقنية الصحية لدى تلاميذ الصف الثامن .
4. تقنية الفندقة والسياحة لدى تلاميذ الصف الثامن
5. تقنيات الحاسوب وتقنيات التجارة لدى تلاميذ الصف الثامن .

تتم دراسة هذا المحتوى وفقاً لخطة زمنية تتكون من ثلاثة حلقات حسب السلم التعليمى ذي الثماني سنوات على النحو التآلي:-

أ) الحلقة الأولي: وتغطى السنوات الثلاثة الأولى وهى مرحلة نشاطات

بيئيه وعملية وترويحية تمارس من خلال العمل فى (4) وحدات رئيسة هى (الـدين – السـلوك والعـادات القديمـة) .والمهـارات الأساسـية فـى(اللغـة العربيـة) (والرياضيات والدراسات البيئية) و(التربية البدنية والفنية)

ب) الحلقــة الثانيــة : تغطــى الســنوات الثلاثــة الثانيــة وهــى مرحلــة تعميــق لمكتسـبات الحلقـة الأولـى، وتـتم فيهـا دراسـة اللغـة العربيـة والرياضـيات والعلـوم و الصـــحة والتـــدريبات العمليـــة والإنســـانيات والاجتماعيـــات والتربيـــة البدنيـــة والوطنية والقومية .

ج) الحلقـة الثالثـة:وتغطى السـنوات الاخيـرة وهـى فتـرة إعـداد التلميـذ للألتحـاق بتعليم حرفى ،أو الاستمرار بالتقديم نحو مرحلة تعليمية أعلى .

مبادي وأهداف تعليم مرحلة الأساس في السودان :-

1- تحقيــق النمــو المتكامــل للطفــل روحيــاً وعقليــاً ووجــدانياً وجســمانياً وإجتماعياً.

2- مسـاعدة الطفـل علـى اكتسـاب مجموعـة مـن المهـارات الأساسـية والقـدرة على التعلم الذاتى .

3 – تنشـئة الطفـل علـى حـب العمـل واحترامـه ، والإقبـال عليـه والتعـاون علـى أدائـه وتنميـة القـيم ، والإتجاهـات الروحيـة والخلقيـة وقواعـد السـلوك المرتبطـه بـأخلاق المجتمـع وقيمـه وثقافتـه ودينـه وتحويلهـا إلـى عـادات سـلوكية تنبـع مـن داخل الفرد (جمهورية السودان ، التقرير الختامى 1995م ص"39 – 40 ")

ويشـــير برنـــامج عـــون المعلـــم إلـــى مـــؤتمر سياســـات التربيـــة والتعلـــيم (سـبتمبر1995) والـذى انعقـد تحـت شـعار (اصـلاح السـودان فـي اصـلاح التعليم) ؛ لصياغة غايات التربية في السودان .

عمـل الخبـراء والمختصـون بتطـوير المنـاهج علـى صـياغة أهـداف مـنهج مرحلـة الأساس كما يلي :

1- ترسـيخ العقيـدة الدينيـة ،وتربيـة الناشـئة عليهـا ، ونقـل التـراث الحضـاري إلـيهم وتعـديل سـلوكهم وعـاداتهم وإتجاهـاتهم ؛ لتشـتق مـن تعـاليم الـدين وقـيم المجتمع الفاضلة.

2- تمليك الناشئة مهارات اللغة (الاستماع – التحدث ، القراءة ، الكتابة)، ومعرفة أسس الرياضيات بالمستوي الذي يمكنهم من استخدام هذه المهارة والمعارف في حياتهم اليومية .

3- تزويد الناشئة بالمعلومات والخبرات الأساسية التى تؤهلهم للمواطنة الفاعلة وتدريبهم على طرق جمع المعلومات وتصنيفها وتوظيفها .

4- إتاحة الفرصة للناشئة للنمو المتكامل ، وإكتشاف قدراتهم وميولهم وتنمية خبراتهم ومهاراتهم .

5- تنمية شعور الناشئة بالإنتماء للوطن ، وتعمير وجدانهم بحبه والإعتزاز به، وتعريفهم بتاريخه وحضارته ،وتفجير طاقاتهم من أجل رفعته وعزته .

6- تعريف الناشئة بنعم الله في البيئة وإعدادهم ،لتنميتها والمحافظة عليها، وتسخيرها لمنفعة الأنسان . (برنامج عون المعلم ، 1998، ص " 159") .

2 – 9 - 1 سمات التعليم الأساسي :

يتسم تعليم الأساس ؛ بأنه تعليم للجميع بدون الحصر على سن معين ؛ وهو تعليم شامل وتعليم مستمر وهو تعليم الإتقان وتعلم المهارات ، يتساوى فيه جميع الأبناء من مختلف فئات الشعب ؛وهو تعليم متكافى في نظمه للفئة العمرية الواحدة من دارسين (كبارأم صغار) إلزامى أو مجانى ويقدم لأطول مدة ممكنة حسب إمكانيات الدولة كما انه يعنى بالجوانب العملية والمهنية ويربط بين المدرسة والبيئة ومراكز الانتاج فيها . كما يربط بين العلم والعمل فى الحياة وتعد هذه المقومات ركائز أساسية من ركائز تعليم الأساس المتطور يكفل عدم العودة للأمية بشتى مظاهرها .

يقدم المقررات الدراسية الأساسية والأنشطة اللازمة لمواجهة الحياة والاستمرار فى التعليم وأيضاً من سمات تعليم الأساس إنه تعليم موجه لخدمات الافراد والمجتمع وينصب على حاجات الأفراد والمجتمع ، كما أنه يتنوع بتنوع البيئات وحاجات الأفراد .

إن التعليم الأساسي يجمع بين العلم والعمل الذى يمارس داخل المدرسة أو خارجها كما أنه ينمى فى الطفل التفكير الإيجابى والقول والعمل ،والفكر الناقد والسلوك السليم المبنى على القيم والتعاون .

2 - 9 – 2 متطلبات التعليم الأساسي :

يتطلب التعليم الأساسي توافر العوامل الآتية كى يؤدى تحقيق وظائفه والأهداف المرجوة منه وذلك بمراعاة الآتى :

1- وضوح عام فى الرؤى والمفاهيم والأهداف الخاصة بين القائمين على تنفيذه والمخططين له ،وتحديد المفهوم الذى سيتم العمل على هديه .

2- الاتفاق على المستوى المطلوب تقديمه فى هذا التعليم ، وتحديد القدر اللازم من التعليم ونوعياته ومجالاته والمدة اللازمة لتقديم هذا القدر وتحديد الفئات المستفيدة.

3- إيجاد معلم ذي سمات وإعداد خاص .

4- وجود وسائل توجيه وإرشاد .

5 – وضع خطط دراسية شاملة كاملة .

6- توفر وسائل إيضاحية تعليمية متطورة .

7-البحث عن نظم إدارية صالحة وتحديد علاقتها بالنظم التعليمية السابقة واللاحقة لها .

8 – دراسة ما يمكن عمله في حالة عدم القدرة على تحقيق المطالب الكاملة لتوفير التعليم الأساسي المتطور . (فوزيه طه، 2007 م،ص" 44-45 ")

2- 10 ثانياً:الدراسات السابقة

تقوم الدارسة فى هذا الجزء بتقديم الدراسات السابقة التى تحصلت عليها،والتى تري أهميتها لموضوع بحثها من خلال إظهار اهتمامات كل دراسة حتى تتمكن من توظيفها بما يكفل تحقيق الانسجام والتكامل في موضوع الدراسة الراهن ، والاستفادة منها بشكل موضوعي ، ومحاولة إلقاء الضوء علي الجوانب المهمة في تلك الدراسات للوصول إلي فهم متعمق لجوانب الموضوع .

أولاً : الدراسات المحلية :-

1 – دراسة: محمد عبدالله أحمد أبراهيم 2014م

بعنوان (مدى توفر معايير الجودة الشاملة فى إختبارات الرياضيات للشهادة الثانوية السودانية لقياس نواتج التحصيل الدراسي) رسالة دكتوراة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، كلية التربية

هدفت الدراسة الى :

معرفة مدى توفر معايير الجودة الشاملة فى اختبارات الرياضيات للشهادة السودانية لقياس نواتج التحصيل الدراسى للأعوام (2008 ، 2009، 2010) كما تهدف إلى معرفة مدى مراعاة الإختبارات ؛ لتحقيق أهداف تدريس الرياضيات وفقا لمعايير الجودة الشاملة لقياس الجوانب المعرفية للطلاب وفقاً لتصنيف بلوم للأهداف التربوية مدى مراعاة واضعوا إختبارات الرياضيات للشهادة الثانوية السودانية لصدق المحتوى عند وضع إختبارات الرياضيات مدى إلمامهم ببعض المفاهيم الأساسية للجودة فى القياس والتقويم التربوى مدى اهتمامهم بالصياغة اللغوية والعلمية السليمة للأسئلة والزمن المحدد لأداء الإختبارات والتوجيهات الكافية للإختبار مدى إيفاء الإختبارات لطموحات طلاب الرياضيات فى الحياة و لتعليم المستدام التعرف على أهم المشكلات التى تواجه واضعى الإختبارات فى اتباع الجودة عند وضعها .

استخدمت الدراسة المنهج ا لوصفى .

وتمثلت أدوات الدراسة فى الاستبانة الموجهة لمعلمى ا لرياضيات ، وتحليل الإختبارات المذكورة أعلاه ، والمقابلة الشخصية مع بعض الخبراء والمختصين .

ويتكون مجتمع الدراسة من معلمى مادة الرياضيات بمحلية الخرطوم ،ومحلية بحرى وكررى وقد بلغ أفراد المجتمع (425) معلماً ومعلمة للمحليات الثلاثة .

قامت الدراسة باختيار عينة عشوائية من معلمى ومعلمات مادة الرياضيات المدارس الثانوية بالمحليات المذكورة بولاية الخرطوم ، وتتكون عينة الدراسة من (82) معلماً ومعلمة بمحلية الخرطوم ، (82) من محلية كررى أمدرمان و(75) من محلية بحرى .

وفى ضوء نتائج هذا التحليل خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج من اهمها :-

1- يراعي واضعوا أسئلة إختبارات الرياضيات للشهادة الثانوية السودانية معايير الجودة ؛ لتحقيق أهداف تدريس الرياضيات بدرجة متوسطة .

2 – يراعي واضعوا إختبارات الرياضيات للشهادة الثانوية السودانية معايير الجودة ؛ لقياس الجوانب المعرفية للطلاب وفقاً لتصنيف بلوم للأهداف التربوية بدرجة متوسطة.

3 – يراعى واضعوا إختبارات الرياضيات للشهادة الثانوية السودانية لصدق المحتوى عند وضع إختبارات الرياضيات بدرجة متوسطة

4 – يلم واضعوا إختبارات الرياضيات للشهادة الثانوية ببعض المفاهيم الأساسية للجودة فى القياس ، والتقويم التربوى بدرجة متوسطة .

5 – تواجه واضعوا امتحانات الرياضيات للشهادة الثانوية السودانية مشكلات فى اتباع الجودة فى وضع إختبارات الرياضيات لقياس نواتج التحصيل الدراسي لدى الطلاب بدرجة كبيرة جداً.

وقد قامت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها :-

1- مراجعة الأهداف التربوية ، وصياغتها ؛ حتى تساعد واضعى إختبارات الشهادة الثانوية السودانية على وضعها وفقاً لمعايير الجودة الشاملة .

2 – الاهتمام بتطوير أسئلة الاختبارات، وأن يكون هناك برنامج تقويم مستمر تشترك فيه كل الأطراف المعنية بوضع الإختبارات.

3- مراعاة التوازن فى توزيع أسئلة مفردات الإختبارات على المستويات المعرفية الستة ، وعدم التركيز على مستويات بعينها دون الاهتمام بالمستويات المعرفية الأُخرى .

2- دراسة أحمد عبدالرحمن عبدالله ،2011م

بعنوان (تقويم برنامج الإعداد المهني لمعلم الرياضيات بقسم العلوم كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا فى ضوء معايير الجودة الشاملة والتميز رسالة دكتوراة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، كلية التربية

هدفت الدراسة للتعرف على واقع برنامج الإعداد المهنى لمعلم الرياضيات بقسم ا لعلوم بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفى التحليلى

واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات .

ويتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا الذين يدرسون البرنامج وفقا لمجتمع الدراسة تكونت عينة الدراسة من عينة قصدية شملت أعضاء هيئة التدريس الذين درسوا البرنامج بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. وبلغ عددهم (51) مبحوثاً

توصلت الدراسة للنتائج التالية :

1 - تطابق واقع أهداف برنامج الإعداد المهني لمعلم الرياضيات بقسم العلوم كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا مع المعايير الخاصة بتقويم الأهداف بدرجة كبيرة .

2- تطابق واقع خطة برنامج الإعداد المهنى لمعلم الرياضيات بقسم العلوم كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا مع ا لمعايير الخاصة بتقويم الخطة بدرجة متوسطة.

3- تطابق واقع مدخلات برنامج الإعداد المهني لمعلم الرياضيات بقسم العلوم كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا مع المعايير الخاصة بتقويم المدخلات بدرجة ضعفية .

4- تطابق واقع عمليات برنامج الإعداد المهني لمعلم الرياضيات بقسم العلوم كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا مع ا لمعايير الخاصة بتقويم العمليات بدرجة متوسطة .

5- تطابق واقع مخرجات برنامج الإعداد المهني لمعلم الرياضيات بقسم العلوم كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا مع المعايير الخاصة بتقويم المخرجات بدرجة كبيرة .

أوصت الدراسة بمايلى :

1 - أن توضع أهداف برنامج الإعداد المهني لمعلم الرياضيات بحيث تكون هذه الأهداف مرتبطة باحتياجات المجتمع وتسهم فى حل قضايا البيئة المحلية .

2 - أن توضع خطة برنامج الإعداد المهني لمعلم الرياضيات بقسم العلوم كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ؛ بحيث تتضمن تقويم ومراجعة أهداف البرنامج بصورة مستمرة .

3- أن تكون هناك مكتبة مختصة لشعبة الرياضيات تحتوى على الكتب المنهجية ، والمراجع الدورية الحديثة .

4 - أن تسع القاعات العدد المخطط للقبول من الطلاب .

5 - الاهتمام بالأنشطة اللاصفية من برنامج الإعداد .

3- د راسة على آدم ناصر عبدالله 2006م

بعنوان (إدارة الجودة الشاملة وتأثيرها على مستويات التحصيل الاكاديمى للمدارس الثانوية بمحلية الخرطوم) رسالة ماجستير جامعة الخرطوم كلية التربية

هدفت الدراسة الى التعرف على علاقة إدارة الجودة الشاملة والتحصيل الأكاديمى ، وأهم متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة

فـــى المـــدارس الثانويـــة ، وأهـــم الصـــعوبات التـــى تواجـــه تطبيـــق إدارة الجـودة الشـاملة فـى المـدارس الثانويـة فـى محليـة الخرطـوم أعتمـد ت الدراســة علــى المــنهج الوصــفى التحليلــى واســتخدم الإســتبيان كــأداة لجمــع المعلومات .

تكـون مجتمـع الدراسـة مـن مـديرى المـدارس الثانويـة بمحليـة الخرطـوم وبلـغ أفراد العينة 40 مدير ومديرة للمدارس الثانوية بمحلية الخرطوم

توصلت الدراسة للنتائج التالية :

1- أهميـــة تطبيـــق إدارة الجـــودة الشـــاملة فـــى التعلـــيم ، وخاصـــة فـــى المرحلة الثانوية وذلك توفير الدعم المادى اللازم.

2- عـدم وجـود سياسـات واضـحة فـى إختيـار مـديرى المـدارس الثانويـة والمعلمـين والقيـادات التربويـة العليـا مـع وجـود الحـوافز التشـجيعية المادية والأدبية اللازمة.

3- هنالـك قصـور فـى العديـد مـن الجوانـب مثـل جمـود المقـررات ، وتقليديـة طـرق التـدريس ، ضـعف مصـادر التعلـيم و ضـعف نوعيـة فـرص التعليم .

4- يجـب أن يكـون هنالـك دورات تدريبيـة ، أو دراسـات عليـا خاصـة بالجودة الشاملة .

اوصت الدراسة بالآتى :

1- تفعيـل المـنهج الدراسـي للطـلاب لكـى يتوافـق مـع متطلبـات الحياة وسوق العمل .

2- عـدم تضـمين المـنهج الدراسـى لقـيم المجتمـع السـودانى ، ومايشـتمله من أعراف وقيم عدا القيم الدينية الإسلامية فقط .

3- يجـب أن يتحـول التعلـيم مـن وضـعه الحـالى الـذى يركـز علـى المعـارف والـدروس الخصوصـية ، واسـتخدام الخـوف والتهديـد إلـى تعلـيم يضـم السـلوكيات وبنـاء الشخصـية وتغيـر الاتجاهـات ، ومـن ثـم يظهـر الإبداع والابتكار وتزداد الحاجة لخدمة الانتاج .

4- دراسة الطيب يوسف محمد أحمد ، 2015م

بعنوان (تقويم تطبيق معايير الجودة الشاملة فى المدارس الحكومية بمحلية الخرطوم) رسالة دكتواة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، كلية التربية

هدفت الدراسة الى معرفة مدى تطبيق المدارس الحكومية لمرحلة الأساس لبعض إجراءات الجودة الشاملة على المهام الإشرافية ، بمحلية الخرطوم إستخدمت الدراسة المنهج الوصفى والإستبانة كأداة لجمع البيانات.

يتكون مجتمع الدراسة من مديرى مدارس مرحلة الأساس الحكومية فى محلية الخرطوم وعددهم 189 مدير ومديرة مدرسة وتتكون عينة الدراسة من مجموعة مستهدفة بصورة رئيسة تتكون من 100مدير مدرسة حكومية لمرحلة الأساس ، وهذا العدد تم اختياره بطريقة عشوائية .

توصلت الدراسة للنتائج التالية :

1 – يطبق مديرو المدارس الحكومية لبعض إجراءآت الجودة الشاملة فى المهام الإشرافية.

2 – توجد مطابقة فى الأساليب المتبعة لمديرى المدارس الحكومية لمرحلة الأساس فى تطبيق بعض إجراءات الجودة الشاملة على المهام الإشرافية .

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى تطبيق مديرى المدارس الحكومية لبعض إجراءآت الجودة الشاملة على المهام الإشرافية ؛ تعزى إلى النوع والموهل الدراسي ، والخبرة والدورات التدريبية.

أوصت الدراسة بالآتى:

1- مواصلة فعالية التدريب القائمة الآن على أن تشمل بعض العلوم التربوية الحديثة مضافة الى العلوم التربوية التقليدية والمناهج الدراسية ، وأن لا تكون حصراً على مديرى المدارس ؛ بل ينبغى

أن تشمل فعاليات التدريب وكلاء المدارس بإعتبارهم يتحملون بعض أعباء ومهام الإدارة المدرسية .

2- تعريف الجودة الشاملة ، ومحاولة تطبيقها باجراءات محددة وموثقة حسب الأهداف والأسس والمفاهيم وادخال ثقافة الجودة الشاملة فى بيئات المدارس .

3- تحديد واضح للمهام الإشرافية التى يجب أن يتولاها مديرو المدارس الحكومية لمرحلة الأساس .

5- دراسة غادة عبيد حامد عبيد 2013م

بعنوان (إدارة الجودة الشاملة ودورها فى تطوير مؤسسات التعليم العالى بولاية الخرطوم) رسالة دكتوراة ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، كلية التربية .

هدفت الدراسة الى التعرف على إدارة الجودة الشاملة ، ودورها فى تطوير مؤسسات التعليم العالى ، والتعرف على دورها فى تطوير التخطيط الاستراتيجي ، وكذلك دورها في تطوير كفاءة أعضاء هيئة التدريس ، والتعرف على أهم معوقات التطوير ، وتوضيح دور التدريب على نظام الجودة إستخدمت الدراسة المنهج الوصفى كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات

تمثل مجتمع الدراسة فى أعضاء هيئة التدريس بكليتى التربية ، والدراسات التجارية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا .

بلغ حجم العينة (44) بواقع (33) من الذكور ، و (11) من الإناث تم إختيارهم عن طريق العينة القصدية .

توصلت الدراسة للنتائج التالية :

1 - أظهرت نتائج الدراسة أن لإدارة الجودة دوراً كبيراً فى تطوير مؤسسات التعليم العالى ، وتطوير التخطيط الاستراتيجى .

2 - أظهرت نتائج الدراسة أن لإدارة الجودة الشاملة دوراً كبيراً فى تطوير كفاءة أعضاء هيئة التدريس .

3- أظهرت نتائج الدراسة أن لإدارة الجودة الشاملة الدور الكبير فى تطوير المناهج الدراسية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا .

4 – اظهرت نتائج الدراسة أن التدريب المبنى على نظام إدارة الجودة الشاملة له دور كبير فى تطوير جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا .

5 – كشفت نتائج الدراسة أن أهم معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة هو مقاومة التغيير ، وتأخر الإدارة العليا فى تنفيذ الجودة الشاملة فى النظام التعليمى .

أوصت الدراسة بالآتى:

1- تعتمد جودة التعليم العالى إلى حد بعيد على جودة التعليم العام ، وهذا يقتضى تطبيق إدارة الجودة الشاملة فى كافة المؤسسات التعليمية .

2-إقامة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس فى إدارة الجودة الشاملة ؛ لان هذه الشريحة مهمة فى تحقيق الجودة ، فعدد أعضاء هيئة التدريس وكفاءتهم ، وتطورهم المستمر فى مجال اختصاصهم ، وإسهامهم فى خدمة المجتمع ، وإنتاجهم العلمي من بحوث منشورات هى المؤشرات الحقيقية لجودة أداء المؤسسة الجامعية .

3- قيام كلية لإدارة الجودة الشاملة ، ومنها تنفيذ المناهج المعتمدة ، وتاهيل محاضرين ؛ لعمل الجودة فى مجال مؤسسات التعليم العالى

6 – دراسة عواطف عمر عيسى علي 2012 م

بعنوان (معيار مقترح لتطوير النظام الإداري بالتعليم العام بولاية الخرطوم في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة) رسالة دكتوراة ، جامعة الخرطوم ،كلية التربية

هدفت الدراسة الى التعرف على واقع تطبيق عناصر الإدارة في النظام الإدارى التعليمي العام بولاية الخرطوم ومدى تحقيق النظم الإدارية لخدمات

التعليم ، ومدى مشاركة العاملين في النظام الإدارى والتعرف على نواحى القوة والضعف في الإنماط الإدارية التعليمية ، والتوصل إلي المعيار المقترح لتطوير النظام الإدارى التعليمى إستخدمت الدراسة المنهج الوصفى التحليلى كما إستخدمت الباحثة ثلاث أدوات في هذه الدراسة ، الاستبانة ، والمقابلة الشخصية ، وتصميم وبناء المعيار التطويرى المقترح للنظام الإدارى التعليمى للتعليم العام بولاية الخرطوم

تكون مجتمع الدراسة من الإداريين بوزارة التربية والتعليم بولاية الخرطوم وأساتذة جامعيين في علوم الإدارة التربوية بكليات التربية بالجامعات بولاية الخرطوم بلغ عددهم 250 تكونت العينة التى بلغ عددها 40 إدارياً والتى تمثل 20% في حالة الاستبانة و20 إدارياً في تصميم وبناء المعيار ويمثلون 100 % من الإداريين .

توصلت الدراسة للنتائج التالية :

أولاً :- واقع تطبيق التخطيط للنظام الإدارى التعليمي في الإنماط الإدارية بالتعليم العام يتضمن سير العمل في الهيكل التعليمي وذلك بوضع الخطة موضع التنفيذ بعد إجازتها .

1 - واقع تطبيق التنظيم للنظام الإدارى التعليمي في الإنماط الإدارية بالتعليم العام .

أ - وفقا لمبدأ تقسيم العمل .

ب - وفقاً لتوصيف مهام ومسئوليات الهيكل الإدارى للمدرسة .

ج - ويمثل إداء العمل المدرسي وممارسة الأنشطة بجدية .

2 - واقع تطبيق الرقابة للنظام الإدارى التعليمي في الإنماط الإدارية بالتعليم العام تشتمل تحديد المعايير الرقابية وقياس الإداء وتشخيصه ، ويعمل كذلك على التاكد من تحقيق الأهداف بصورة مرضية .

ثانياً : فيما يتعلق بمدى تحقيق النظم الإدارية لخدمات التعليم العام أظهرت نتائج الدراسة الآتى :-

1- توفر للمواطن الخدمات التعليمية .

2 – تعمل على وضع أساليب وأدوات التقويم في نظم امتحانات الشهادة بمرحلتى الأساس والثانوى .

ثالثاً:فيما يتعلق بمدى مشاركة العاملين في الإداء الإدارى بالتعليم العام اتضح أن :

1–خبرة العاملين تلائم مهام الوظيفة الموكلة إليهم .

2- تتسم الترقيات للعاملين بالشفافية .

3- تتسم الإنماط الإدارية التعليمية بالثبات .

أوصت الدراسة بالآتى :

1 – إشراك المعلمين وأولياء الأمور في وضع الخطة التعليمية العامة والآخذ بآرائهم ومقترحاتهم في ذلك الشان .

2 – أن تتسم الإنماط الإدارية التعليمية بالموضوعية .

3 – العمل على تطبيق المعيار الإدارى المقترح ومحاولة تطبيقه في بقية الولايات .

ثانياً : الدراسات العربية :-

1 – درا سة محمد بن مصلح بن معيض القحطاني 2013 م

بعنوان (معايير الجودة الشاملة اللازم توافرها لدى معلمى الدراسات الاجتماعية فى المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديرى المدارس رسالة ماجستير جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلا مية كلية العلوم الاجتماعية

هدفت الدراسة لتحديد معاييرالجودة الشاملة اللازم توفرها لدى معلمى الدراسات الاجتماعية فى المرحلة الثانوية فى :

1 – الجانب الشخصى .

2– الجانب العلمى .

3 – الجانب المهنى .

4 – الجانب الاجتماعى .

استخدمت الدراسة المنهج الوصفى المسحى واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (18) معياراً ، منها (4) معايير للجانب الشخصى ، و(4) معايير للجانب العلمى (8) معايير للجانب المهنى (2) معيار للجانب الاجتماعى.

تكون مجتمع الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية فى المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ومديري المدارس وشملت عينة الدراسة الاستطلاعية (11) مديراً ، والعينة الكلية للدراسة (22) مديراً .

توصلت الدراسة للنتائج التالية

1 –هنالك توافر بدرجة كبيرة جداً لمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية على محور :–

أ– معيار القدودة الحسنة .

ب– معيار الاتجاة الايجابى نحو مهنة التدريس .

ج– معيار التخطيط لمهارات التدريس.

د– معيار أخلاقيات الإدارة الصفية .

هـ– معيار المشاركة والتعاون مع المجتمع المدرسي .

و– معيار الانضباط فى العمل .

ع – معيار الاتزان الانفعالى وحسن التصرف .

وقد تراوحت متوسطات هذه المعايير بين (49، 4) إلى (21، 4) من أصل (5) لدرجة التوافر الكبيرة جداً .

2 – هنالك توافر بدرجة كبيرة لمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي الدرا سات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية على محور

أ – معيار التنفيذ لمهارات التدريس .

ب – معيار فهم طبيعة الدراسات الاجتماعية .

ج – معيار التعرف إلى خصائص الطلاب والفروق الفردية بينهم

د– معيار تحمل المسؤوليات .

هـ – معيار التقويم لمهارات التدريس .

و– معيار الاستفادة من التقنيات التعليمية فى تدريس الدراسات الاجتماعية .

ع – معيار التمكن من طرق البحث العلمى فى الدراسات الاجتماعية معيار تمكن المعلم من تكامل الدراسات الاجتماعية مع المواد الأخرى .

أوصت الدراسة بالآتى :

1– ضرورة أن تتاح الفرصة للمعلم لكى يسهم فى وضع المناهج ،والتى تساعده على فهم أكثر للمادة مما يزيد براعته فى توصيلها لطلابه.

2– العمل على زيادة أساليب التفاعل والتواصل بين المعلم يجعل المعلم أكثر فهماً وإدراكاً لمشاكل طلابه بصورة لصيقة مما يساعدة أكثر فى فهم الفروق الفردية بينهم .

3– وضع لوائح واضحة فى سبيل تفعيل أساليب التقويم الذاتى للأداء لدى المعلمين فى مجال الدراسات الاجتماعية .

2– دراسة عائشة بنت بليهش بن محمد صالح العمري ،2008 م

بعنوان (تصور مقترح لجامعة افتراضية سعودية للبنات في ضوء المنحى المنظومي ومعايير الجودة الشاملة) رسالة دكتوراة جامعة طيبة ، كلية التربية للبنات بالمدينة المنورة .

هدفت الدراسة تقديم تصور مقترح لجامعة سعودية للبنات في ضوء المنحى المنظومي ، ومعايير الجودة الشاملة قادرة على مواكبة تطورات العصر ، وتبني التوجهات العالمية في إيجاد بدائل تسهم في حل أمثل للتحديات المتنامية لمستقبل التعليم الجامعي السعودي للبنات لزيادة الطاقة الاستيعابية للقبول ؛ ليناسب خصوصية تعليم البنات بالسعودية في ظل نظام تعليمي يتسم بالمرونة والقدرة على التكيف

اتبعت الدراسة المنهج الوصفى واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات

اشتمل مجتمع الدراسة على أعضاء هيئة التدريس المتخصصين من أهل الخبرة داخل المملكة وخارجها في مجالات تقنيات التعليم ، المناهج وطرق التدريس ، أصول التربية ، الإدارة والتخطيط ، علم نفس ، الحاسب الآلي ، نظم المعلومات والإتصالات ،علوم المكتبات والمعلومات ، الدراسات الاسلامية ،والعلوم .

اشتملت عينة الدرا سة على أعضاء هيئة التدريس المتخصصين داخل المملكة وخارجها والذين تم الحصول على موافقتهم على المشاركة في حلقات دلفي وعددهم (45) خبيراً.

توصلت الدراسة للنتائج التالية :

1- إعداد قائمة معايير الجودة الشاملة التي يجب توافرها في الجامعات الافتراضية وتطبيقها ، شملت المعايير الرئيسة التالية : أهداف الجامعة الافتراضية ، النظام الإداري ، المقررات الإلكترونية ، الوسائط التعليمية نظام الدراسة ، تصميم موقع الجامعة عبر الإنترنت ، الإشراف الأكاديمي أساليب التقويم ، الإعلام والدعاية ، فعالية الجامعة الافتراضية ، مصادر التمويل .

2- بناء نموذج التصميم التعليمي المناسب للجامعة الافتراضية السعودية للبنات المقترحة ، شمل العناصر الرئيسة التالية : المدخلات ، العمليات المخرجات ، التغذية الراجعة .

3- وضع قائمة بمكونات الجامعة الافتراضية السعودية للبنات ، شملت المحاور الرئيسة التالية : رسالة وأهداف الجامعة الافتراضية السعودية الجهاز التنظيمي للجامعة ، كليات الجامعة والتخصصات .

4- تصميم ونشر موقع إلكتروني عبر الانترنت للجامعة الافتراضية السعودية للبنات .

5- إعداد بطاقة تقييم الموقع الإلكتروني للجامعة الافتراضية السعودية للبنات

أوصت الدراسة بالآتى :

1 – ضرورة تحديث معايير الجودة الشاملة التي يجب توافرها في الجامعات الافتراضية بصورة دورية في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة وتطويرتصميم الجامعة الافتراضية السعودية وأهدافها العامة في ضوء ذلك .

2 – الاستفادة من تصميم الجامعة الافتراضية السعودية للبنات المعد من قبل الباحثة عند اعتماد هذا النوع من التعليم بوزارة التعليم العالي .

3- الاستفادة من كليات الجامعة والتخصصات المقترحة للجامعة الافتراضية السعودية للبنات في تطوير تخصصات كليات الجامعات الافتراضية الحالية .

4- الاستفادة من رسالة وأهداف الجامعة الافتراضية السعودية المقترحة في تطوير أهداف الجامعات الافتراضية الحالية .

3- دراسة عبير محمد سعيد الفاخري ، 2012 م ،

بعنوان (برنامج مقترح لسد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي وفق معايير إدارة الجودة الشاملة فى التعليم) رسالة ماجستير. جامعة بنغازي ، كلية الآداب ،

هدفت الدراسة الى التعرف على الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم ، واقتراح برنامج تدريبي في ضوء هذه الاحتياجات .

اتبعت الدارسة المنهج الوصفى ، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات

تكون مجتمع الدراسة من (536) مشرفاً تربوياً وفقاً للوحدات والأقسام التابعين لها . واختيرت عينة عشوائية طبقية بنسبة (30 %) وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (161) مشرفاً تربوياً .

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1 – أن المشرفين التربويين بمنطقة بنغازي في حاجة ماسة للتدريب على مهارات الإشراف التربوي المحدد ة وفق معايير إدارة الجودة الشاملة للتعليم من حيث مسؤولية الإدارة ، وضبط العمليات ، والإجراءات التصحيحية والمراجعة الداخلية والتدريب .

2 – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم ، تعزى لمتغير النوع : (ذكر ، أنثى)

3– أسفرت نتائج اختبار t-test عن فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بمنطقة بنغازي وفق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم تعزى لمتغير (التخصص) .

4– هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية بين المشرفين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حاملي المؤهل الجامعي .

5– وجود علاقة عكسية ضعيفة غير دالة بين الخبرة ودرجة الحاجة لتدريب المشرفين التربويين بمنطقة بنغازي .

6– هنالك فروقاً دالة إحصائياً بين مدى حاجة عينة الدراسة للتدريب علي إتقان المهام الإشرافية ومستوى ممارستهم لتلك المهام

أوصت الدراسة بالآتي :

1 – تغيير مفهوم التفتيش والتوجيه إلى الإشراف التربوي في ليبيا تغير في المصطلح والممارسات والأساليب ، بسبب ما طرأ عليه من تغيرات وتطورات ، ومن أجل تطوير الإشراف وفقا للاتجاهات الحديثة نحو نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم .

2 – تحديد الاحتياجات التدريبية وفق دراسة علمية قبل إعداد أي برنامج تدريبي .

3 – تدريب المشرفين التربويين وفق الحاجات التدريبية .

4 – ضرورة إعادة النظر في محتوى البرامج التدريبية التي تنفذها المراكز التدريبية .

5 – أن تحدد المدة الزمنية لتنفيذ أى برنامج تدريبي بما يناسب محتواه.

4 – د راسة فاطمة عيسى أبو عبده ،2011 .

بعنوان (درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها). رسالة ماجستير جامعة النجاح الوطنية ، كلية الدراسات العليا ،

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق معايير إدارة الجودة لشاملة في المدارس الفلسطينية في محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها بالاضافة الى تحديد دور متغيرات كل من الجنس والمؤهل العلمي ، والتخصص وسنوات الخبرة والسلطة المشرفة على ذلك .

اتبعت الدراسة المنهج الوصفى التحليلى واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات .

يضم مجتمع الدراسة جميع مديري ومديرات مدارس محافظة نابلس التابعة لكلتا السلطتين المشرفتين – السلطة الوطنية الفلسطينية ، ووكالة الغوث الدولية – والبالغ عددهم (227) مديراً ومديرة .وتم اختيار عينة قوامها (132) مديراً ومديرة مدرسة بالطريقة العشوائية .

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1– وجود درجة تطبيق متوسطة لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها في جميع المجالات .

2 – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05=a) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها ، تعزى لمتغير الجنس .

3 – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05=a) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها ، تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

4 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05=a) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها ، تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح فئة الخبرة أقل من 5 سنوات .

5– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05=a) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها ، تعزى لمتغير التخصص .

6 – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05=a) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها ، تعزى لمتغير السلطة المشرفة .

وأوصت الدراسة بالتوصيات الآتية :

1 – ضرورة وضع نظام وسياسات للمكافآت ، والاعتراف بالتمايز على مستوى المجتمع المحلي والوطني بين مؤسسات التعليم الأساسي .

2–أهمية وضع اللوائح التنظيمية لترقيات المعلمين على أساس الإنجازوالابداع والخبرة والعطاء في المهنة .

5- دراسة ماجد يوسف سعيد 2010م

بعنوان (الممارسات الإشرافية وعلاقتها بالنمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة في ضوء معايير الجودة) رسالة ماجستير ، جامعة الأزهر ، كلية التربية .

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الممارسات الإشرافية وعلاقتها بالنموالمهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة في ضوء معايير الجودة ، كما هدفت إلى التعرف على أثر متغيرات الجنس ، والخبرة والمؤهل ، والإدارة التعليمية ومعرفة العلاقة الارتباطية بين الممارسات الإشرافية والنمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا بمحافظة غزة في ضوء معايير الجودة .

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات .

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الأساسية بمحافظة غزة للعام الدراسي 2009 م / 2010 م ، والبالغ عددهم (900) معلماً ومعلمة ، اشتملت عينة الدراسة على (290) معلماً ومعلمة في المدارس الأساسية الحكومية بمحافظة غزة للعام الدراسي 2009م / 2010م.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1- أن هناك استجابة جيدة لكل مجال من مجالات الممارسات الإشرافية الأربع (العلاقات الإنسانية ، أساليب الإشراف التربوي ، المنهاج ، التقويم حيث تراوحت بين (70.31- 64.81) أما الدرجة الكلية لمجالات استبانة الممارسات الإشرافية فقد حصلت على (67.35) .

2- أن هناك استجابة مقبولة لكل مجال من مجالات النمو المهني الثلا ث (التخطيط ، الأعمال الإدارية ، تطوير الأداء التدريسي) حيث تراوحت النسبة بين (67.05 - 63.72) أما الدرجة الكلية

لمجالات استبانة النمو المهني فقد حصلت على درجة استجابة (65.79) .

3- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستبانة تعزى لمتغير الخبرة.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستبانة تعزي لمتغير المؤهل العلمي .

5-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستبانة تعزي لمتغير الإدارة التعليمية (شرق ، غرب) .

وأوصت الدراسة بالتوصيات التالية :

1-ضرورة تبني نظام الجودة في الإشراف التربوي .

2 – عقد دورات تدريبية لمشرفي المراحل الأساسية الدنيا ؛ لتعريفهم بالجودة ومعاييرها ، ودورها في تطوير العملية التعليمية .

3 – تقوم وزارة التربية والتعليم بعمل زيارات لبعض مشرفي المرحلة الأساسية الدنيا لدول أخري للإطلاع على تجاربها في مجال الإشراف التربوي والاستفادة منها .

4 – ضرورة استخدام المشرفين التربويين معظم أساليب الإشراف ؛ لتحقيق النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا .

5– تدريب المشرفين التربويين على أيدي خبراء من الخارج ومن الجامعات .

6– دراسة عبدالله منيف السهلي ، 2012 :

بعنوان (مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المديرين والمدرسين الأوائل (رؤساء الأقسام). رسالة ماجستير جامعة الشرق الأوسط ، كلية العلوم التربوية ،

هدفت الدراسة إلى التحقق من مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المديرين والمدرسين الأوائل .

اتبعت الدارسة المنهج الوصفي كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات .

اشتمل مجتمع الدراسة على مديري المرحلة الثانوية والمدرسين الأوائل في جميع المحافظات التعليمية الست بدولة الكويت وهي : (الأحمدي ، الجهراء حولي ، العاصمة ، الفروانية ، مبارك الكبير) ، ويبلغ عدد مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت (136) مديراً ومديرة منهم (63) مديراً ومنهم (73) مديرة . كما يبلغ عدد المدرسين الأوائل في المدارس الثانوية بدولة الكويت(136) مدرس ومدرسة أوائل ، منهم (63) مدرس أول، و(73) مدرسة أولى . تم اختيار عينة عشوائية بالطريقة البسيطة من مديري المرحلة الثانوية والمدرسين الأوائل من جميع المحافظات التعليمية الست بدولة الكويت .

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1 – أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء معايير ضمان الجودة من وجهة نظر المديرين ومن وجهة نظر المدرسين الأوائل كان مرتفعاً ، وجاء في الرتبة الأولى مجال التخطيط ، وفي الرتبة الثانية "مجال التنفيذ "وفي الرتبة الاخيرة جاء مجال : " التقويم"

2 – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء معايير ضمان الجودة من وجهة نظر المديرين ، تبعا لمتغير جنس المدير ، ولمتغير الوظيفة (مدير ، مدرس أول) .

أوصت الدراسة بالآتي :

1- اعتماد معايير جودة الأداء التدريسي كأحد المؤشرات ؛ لتقويم معلمي التربية الإسلامية في المدارس الثانوية بدولة الكويت ، والاستفادة من قائمة المعايير لجودة الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية ؛ لتكون أحد المراجع المهمة في إعداد وتدريب معلمي التربية الإسلامية بدولةالكويت .

2- إجراء دراسات أخرى في بيئات أخرى ، وعلى معلمين من تخصصات أخرى ؛ للكشف عن مستوى جودة الأداء التدريسي لمعلمي تلك المواد .

7- دراسة صلاح صالح د رويش معمار 1430 هـ :

بعنوان(مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي " دراسة من وجهة نظر مشرفى التدريب والمشرفين المتعاونين بمنطقة المدينة المنورة " رسالة دكتوراة جامعة كولمبوس الأمريكية ، كلية إدارة الأعمال ،

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي من وجهة نظر مشرفي ، التدريب والمشرفين المتعاونين بمنطقة المدينة المنورة .

اتبعت الدارسة المنهج الوصفى والاستبانة كأداة لجمع البيانات .

يتكون مجتمع الدراسة من مدير إدارة التدريب التربوى ، ومشرفى التدريب التربوى والمشرفين المتعاونين بمركز التدريب التربوى بمنطقة المدينة المنورة ، وتكونت عينة الدراسة النهائية من 60 فرداً (1 مدير إدارة التدريب 1 مدير مركز التدريب ، 18 مشرف تدريب ، 40 مشرف متعاون مع مركز التدريب التربوي) .

خرجت الدراسة بالنتائج التالية :

1 - أن مبادئ الجودة الشاملة بوجه عام يمكن أن تطبق بدرجة عالية في التدريب التربوي .

2 – أن واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي يشير إلى أن مبادئ الجودة الشاملة بوجه عام تطبق وتمارس بدرجة ضعيفة في التدريب التربوي .

3– أن مدير إدارة التدريب التربوي يمارس بدرجة ضعيفة أدواره في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي.

4 – أن مشرفى التدريب التربوي يمارسون بدرجة متوسطة أدوارهم في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي.

5– أن مدير إدارة التدريب التربوي يواجه بدرجة متوسطة المشكلات عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي.

6 – أن مشرف التدريب التربوي يواجه بدرجة متوسطة المشكلات عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي

أوصت الدراسة بالتوصيات التالية :

1 – الاهتمام بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي ؛ لأهميتها فى تحسين بيئة التدريب التربوي ، وتساعد على تحقيق أهدافه في تطوير قدرات المعلمين .

2 – حث المسئولين عن العملية التربوية بوجه عام ، والتدريب التربوي بوجه خاص أن يساعدوا مدير إدارة التدريب التربوي على قيامه بأدواره المختلفة في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي ، وأن يحددوا له مهام وأدوار واضحة يمكنه القيام بها .

3 – حث مشرفي التدريب التربوي بأهمية دورهم الفعال في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي ، ورفع دافعيتهم ؛ لممارسة أدوارهم في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي .

8 – دراسة محمد حاتم سعيد سيف (2008)

بعنوان(مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الإختبارات التحصيلية فى محافظة تعز جامعة اليرموك الأردن) رسالة ماجستير. جامعة اليرموك ، الأردن،.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الإختبارات التحصيلية فى محافظة تعز ، وأثر كل من الخبرة ، والتخصص ، ومكان العمل) فى مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الإختبارات التحصيلية فى محافظة تعز

أتبعت الدارسة المنهج الوصفى التحليلى ، وتكون من المشرفين التربويين في محافظة تعز .

خرجت الدراسة بالنتائج التالية :

1- أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الإختبارات التحصيلية فى محافظة تعز متدنيا ً، ولم يصل أحد من أفراد عينة الدراسة إلى المستوى المقبول تربوياً ، والمحدد بنسبة (80%) إذ بلغ المتوسط الحسابى نسبة (59-50%) على ا لأداة ككل ، أما بالنسبة للمجالات فقد جاء مجال تصحيح الإختبار بأعلى نسبة معرفة بلغت (16 .59 %) بينما جاء تحليل الإختبار وتفسير النتائج بأدنى نسبة معرفة بلغت (29 -39%)

2- كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (&=050) فى مستوى معرفة أفراد عينة الدراسة بمبادى بناء الإختبارات التحصيلية تعزى لأى من متغيرات الدراسة (الخبرة ومكان العمل والتخصص) ، أو التفاعل بينها على الأداة ككل والمجالات ، عدا التفاعل الثلاثى بين متغيرات الدراسة (الخبرة ومكان العمل والتخصص) فى مجال تطبيق الإختبار وإدراته.

أوصت الدراسة بالتوصيات التالية :

1 – وفى ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بعقد دورات تدريبية ، وورش عمل متخصصة للمشرفين فى مجال القياس والتقويم وبناء الإختبارات وإجراء المزيد من الدراسات حول موضوع معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الإختبارات التحصيلية فى مختلف المحافظات اليمنية .

9 – دراسة طارق عبد الرءوف محمد عامر ، 2005

بعنوان (تصور مقترح لتطوير كلية التربية جامعة الأزهر في ضوء احتياجاتالمجتمع وتحديات المستقبل). رسالة دكتوراة . جامعة الأزهر ، كلية التربية

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم احتياجات المجتمع الحالية والمستقبلية الكمية والكيفية التي يجب أن تستجيب لها كلية التربية جامعة الأزهر ، والتعرف على أهم تحديات المستقبل التي تؤثر على العملية التعليمية بالكلية ، وبناء تصور مقترح لتطوير الكلية في ضوء إحتياجات المجتمع وتحديات المستقبل .

اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي ، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات .

تكون من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر (أستاذ أستاذ مساعد – مدرس) ، وبلغ عدد العينة 69 عضواً من أعضاء هيئة التدريس ، و510 طالباً بالشعب العلمية والأدبية

خرجت الدراسة بالنتائج التالية :

1– يجب الا يعتمد فقط على المجموع الكلي في الثانوية الأزهرية على القبول في كلية التربية جامعة الأزهر .

2– أن يكون هناك أكثر من وسيلة لقبول واختيار وتشعيب الطلاب بكلية التربية جامعة الأزهر .

3- ينبغى استخدام أكثر من وسيلة ؛ لتقويم الطلاب بالكلية ، كما يجب على الكلية تلبية احتياجات الطلاب ، وتقديم الخدمات والرعاية الصحية والنفسية والجسمية .

ثالثاً : الدراسات الاجنبية : -

1 - دراسة روس وآخرون (ross et al 2006)

بعنوان (تقييم العالم الثالث في مدارس تينسس شارتر).

هدفت الدراسة إلي معرفة التقدم في برنامج الجودة عن طريق تهيئة المناخ المدرسي للطلاب .

وقد استخدم الباحث الأسئلة الآتية في التقييم :

1 - ما معدل التكرار في استخدام السياسات التقليدية والسياسات البديلة في هذه المدارس .

2 - ما لمناخ المدرسي الموجود ومقارنته بالمدارس العادية .

3 - ما مدى الجودة التي وصلت إليها المدرسة في سياساتها وأهدافها .

4 - ما مدى تفاعل المعلمين وخبراتهم تجاه التطوير المهني ومصادره .

5 - ما مدى تفاعل ولي الأمر مع هذه المدارس .

خرجت الدراسة بالنتائج التالية :

1- عدم وجود فروق بين تطبيق المعلمين لهذا النظام في هذه المدارس وبين المعلمين في المدارس العادية .

2- أن المناخ المدرسي مازال مصدر القوه لهذه المدارس ، كما لوحظ معدلات متطورة للجودة في العمليات الخاصة بالصف الثالث .

3- أن أدني معدلات الجودة كانت في مجالات المناهج والتقويم

4- وجود علاقة إرتباطية موجبة بين تفاعل المعلمين ومعدلات الجودة.

5- وجود تفاعل المعلمين مع النظام التعليمي وتفهم المهمة والعمل على مساعدة الطالب ، في حين أن تفاعل المعلمين مع مصادر المعرفة الأخرى كان في مستوى متوسط ، وقد أظهر أولياء الأمور احترامهم ورضاهم عن هذه المدارس .

أوصت الدراسة بالتوصيات التالية :

1 -الاهتمام بتطبيق مستويات جودة أعلى للنهوض بالمستوى العام .

2 - تطوير أوراق تسجيل الدرجات بصورة أفضل من خلال تحديد الأهداف .

3- أهمية تطوير العلاقات بين المدارس .

4- زيادة فعالية مشاركة أولياء الأمور .

5- تطوير المصادر التعليمية وتقييمها بصورة مستمرة .

2 - دراسة جونسون (gohnson , 2002)

بعنوان (تحليل مقارن لمستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس مختارة من ساوث كارولينا ، وجورجيا).

هدفت الدراسة إلى مقارنة مستوى تدريب المدرسين في المدارس التي طبقت إدارة الجودة الشاملة .

استخدمت الدراسة المنهج المقارن ، من خلال نموذج نيلسون

خرجت الدراسة بالنتائج التالية :

1 - إن للتدريب وفق مبادئ إدارة الجودة الشاملة أثرا ايجابيا في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس المطبقة لها .

2- هناك اختلاف كبير ما بين المدربين والمتدربين ومتوسطي التدريب وعديمي التدريب بالنسبة لمستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة .

رابعاً : التعليق على الدراسات السابقة :

تناولت الدراسات السابقة الموضوعات المتعلقة بتطوير أدوات قياس تحصيل التلاميذ ، وكذلك الموضوعات المتعلقة بالجودة الشاملة في مجال التربية

والتعليم ، وكيفية الاستفادة من هذا النهج الجديد في تطوير وتحسين الميدان التربوي ، ولقد أكدت العديد من الدراسات على ضرورة تطوير أدوات ووسائل القياس والتقويم الحالية ، وإدخال وسائل جديدة تسهم في تحسين مخرجات التعليم وتطويره في ضوء مبادئ الجودة الشاملة مثل : دراسة (محمد عبدالله ، 2014 م ، أحمد عبد الرحمن ، 2011 م ،على ادم ، 2006 م ، محمد حاتم ، 2008م) .

أكدت بعض الدراسات على ضبط جودة التعليم من حيث التعرف على عناصرها ، ومدى تحقيقها من تطبيق معايير الجودة الشاملة، والتوافق مع المعايير العالمية والمحلية ، وتهيئة المناخ المدرسي مثل :دراسة (الطيب يوسف ، 2015م ، روس وآخرون، 2006 م) .

أشارت بعض الدراسات إلى أن هناك عناصر ومتطلبات لازمة ؛ لتطبيق الجودة الشاملة في التربية ، وإن للتدريب أثراً إيجابياً على تطبيق الجودة الشاملة ، كما أن هناك علاقة بين الإنجاز والجودة نتيجة للتفاعل مثل : دراسة (فاطمة عيسى ، 2011م ، عبدالله منيف ، 2012 م ، صلاح صالح ، 1430هـ ، جونسون2002 م) .إلا إن بعض الدراسات أكدت على تأثير الجودة الشاملة على عمليتي التعليم والتعلم بالمدارس ، وذلك بالابتعاد عن المركزية وذلك بإعطاء المدارس أدوات تمكنهم من الأداء الفعال ، مثل : دراسة (غادة عبيد 2013م،محمد بن مصلح ، 2013م ، ماجد يوسف، 2010م) .

كما قدمت العديد من الدراسات نماذج وتصورات مقترحة لتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية ، مثل : دراسة (عائشة بنت بليهش ، 2008م ، عبير محمد 2012م ، طارق عبدالرءوف،2005م) .

وبالرغم من أن معظم الدراسات السابقة القريبة من موضوع هذه الدراسة ، إلا أنها لم تقدم أدباً نظرياً وافياً يغطي جميع الجوانب المتعلقة بتطوير أدوات قياس تحصيل التلاميذ في ضوء معايير الجودة الشاملة ، حيث أنها ركزت على جوانب محددة في الجودة الشاملة .

ولا توجد أي دراسات تناولت تطوير أدوات قياس تحصيل التلاميذ في ضوء معايير الجودة الشاملة على حد علم الباحثة أملاً أن تضيف هذه الدراسة الجديد للمكتبة التربوية ، وان تسهم في تطوير وتحسين مخرجات التعليم من أجل تحسين مستوى الإنتاجية التعليمية المتمثلة بالتلميذ المؤهل علميا ومهنيا وسلوكيا ليواكب متطلبات التنمية الشاملة .

اهتمت بعض الدراسات السابقة بصورة عامة بتطوير أدوات قياس تحصيل التلاميذ في ضوء الاتجاهات العلمية العالمية والجودة الشاملة وثقافتها ومعايير الاعتماد ، واحتياجات المجتمع وتحديات المستقبل .

ومن خلال استعراض الباحثة لهذه الدراسات السابقة وماتوصلت إليه من نتائج يلاحظ أن معظم هذه الدراسات هدفت إلي تطبيق مواصفات الجودة في التربية وذلك من أجل تطوير المؤسسات التربوية والتعليمية بغرض رفع مستوى أدائها وتجويد مخرجات العملية التعليمية بما يتوافق متطلبات سوق العمل ،وتحقيق مستوى عال من الرضي لدى المستفيدين من العملية التربوية التعليمية وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الآتي:

1-معظم الدراسات السابقة طبقت المنهج الوصفي .

2-معظم الدراسات السابقة إستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات .

3-اهتمت معظم الدرا سات السابقة بتطوير أدوات قياس تحصيل التلاميذ في ضوء معايير الجودة الشاملة .

4-اهتمت معظم الدراسات السابقة بتطوير أدوات قياس تحصيل التلاميذ في ضوء الاتجاهات الحديثة .

5-اهتمت معظم الدراسات السابقة بتطوير المؤسسات التربوية لرفع مستوي أدائها وتجويد مخرجات العملية التعليمية .

ويمكن الاستفادة من الدراسات السابقة من خلال الآتي :

1 – بناء الإطار النظري .

2 – انتقاء المراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية .

3 – إعداد قائمة المعايير المقترحة للجودة الشاملة التى اعتمدتها الباحثة في الاستبانة.

الفصل الثالث
إجراءات الدراسة الميدانية

الفصل الثالث
إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد :-

يتضمن هذا الفصل إجراءات الدراسة التي إتبعتها الباحثة في عملها الميداني موضحة لمنهج الدراسة ومجتمع الدراسة ، محددة العينة مستعرضة كيفية بناء الاستبانة ، مبينة أدوات الدراسة ، ثم تعرضت الباحثة لتوضيح الأساليب الإحصائية التي إستخدمت في تحليل المعلومات .

أولاً: منهج الدراسة :-

المنهج الذى استخدمته الدارسة هو المنهج الوصفي الذى يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد فى الواقع ووصفها وتحليليها والتعبير عنها كيفيا وكميا وايضاً استخدمت المنهج التجريبي لأنه المنهج المناسب الذي يوضح العلاقة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية .ويمكن تعريف المنهج التجريبي على أنه تغير معتمد ومضبوط للشروط المحددة للواقعة أو الظاهرة التي تكون موضع الدراسة وملاحظة ما ينتج عن هذا التغير من آثار في هذا الواقع ، والظاهرة أو الملاحظة تتم تحت ظروف مضبوطة لإثبات الفروض ومعرفة العلاقة السببية ، ويقصد بالظروف المضبوطة إدخال المتغير التجريبي إلي الواقع وضبط تأثير المتغيرات الأخرى ، وبعبارة أخري يمكن تعريفه على النحو التالي :

استخدام التجربة في إثبات الفروض ، أو إثبات الفروض بواسطة التجريب

ثانياً: مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمى ومعلمات التربية التقنية بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم وموجهى وموجهات مادة التربية التقنية ، وعددهم 182.

ثالثًا: عينة الدراسة :-

تم اختيار العينة الكلية من مجتمع الدراسة والتي شملت كل معلمى ومعلمات مادة التربية بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم .

رابعاً :أدوات الدراسة :-

لتحقيق هدف الدراسة تم بناء

1 – ا ستبانة للتعرف على آراء عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم.

2 – اختبار تحصيل .

3 – مقابلة مع بعض الموجهين والموجهات .

4 – إعداد قائمة المعايير المقترحة للجودة الشاملة التي اعتمدتها الباحثة في الاستبانة.

تمر العملية التعليمية بجملة من التطورات وذلك للوصول لمستوى تعليمى متميز ، ومن ثم كان الاهتمام العالمي بتطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم ، ونظراً لعدم توافر معايير محددة من هنا تاتى أهمية تحديد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لتطوير أدوات قياس تحصيل التلاميذ .

وقد اعتمدت الدارسة في تحديدها للمعايير على مجموعة من مصادر اشتقاق المعايير.

1 – قوائم معايير الجودة السابقة .

2– المقابلات الشخصية مع المختصين والخبراء فى المجال .

وفى ضوء ماسبق تمكنت الدارسة من التوصل لعدد من معايير الجودة الشاملة التى تتناسب مع تطوير أدوات قياس تحصيل التلاميذ .

ومن ثم فان قائمة معايير الجودة الشاملة يجب أن

1 – تعكس المتطلبات التى ينبغى توافرها فى أدوات قياس تحصيل التلاميذ حتى يمكن من خلال تطبيق تلك المعايير الحصول على منتج يتميز بالجودة .

2- تناول الجوانب المختلفة للجودة الشاملة التى ينبغى توافرها فى أدوات قياس تحصيل التلاميذ .

وتاسيساً على ماسبق اتبعت الدارسة الخطوات التالية لإعداد قائمة معايير الجودة الشاملة لتطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم .

1- قامت الدارسة بتحديد معايير الجودة الشاملة التى ينبغى توافرها لتطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم وذلك من خلال الدراسات والابحاث السابقة .

أولاً : الاستبانة:-

كيفية بناء الاستبانة :-

مر بناء الاستبانة بالمراحل الآتية :-

1 – الاطلاع على بعض المراجع والرسائل الجامعية والمنتديات بمواقع النت ذات الصلة بالموضوع ، والوقوف على العديد من الدراسات السابقة

تحديد المحاور على النحو التالي :-

المحور الأول : مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم .

المحور الثاني : مدى توفر معايير الجودة الشاملة فى أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم .

المحور الثالث : مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في أدوات القياس والتقويم لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم .

المحور الرابع : العقبات التي تواجه تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة

2– صياغة البنود :- روعي في صياغة البنود السهولة والوضوح واشتمل الفرض الأول على 29 عبارة والفرض الثاني على 13 عبارة

3 تم عرض الاستبانة فى صورتها الأولية علي المشرف ثم عرضت على مجموعة من المحكمين .

4 وردت بعض الملاحظات الايجابية من المحكمين وبناء على ذلك تم إجراء بعض التعديلات اللازمة على الاستبانة

5 تم إخراج الاستبانة فى صورتها النهائية على النحو الآتى :-

1. صفحة تمثل خطاباً لأفراد العينة .
2. المحاور والبنود وذلك بوضع علامة ( ) أمام الخيار المناسب وهي على النحو التالى : موافق بشدة ( ) موافق ( )

محايد ( ) غير موافق ( ) غير موافق بشدة ( )

6 تم توزيع الاستبانة على عينة مجتمع الدراسة .

جـدول رقم (**1**)

مقياس ليكارت الخماسي

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الوزن	5	4	3	2	1

وتم تحديد درجة القيمة طبقاً للقياس الآتي :

طول الفئة = $\frac{\text{الحد الأعلي للبديل} - \text{الحد الأدني للبديل}}{\text{عدد المستويات}}$

وعليه طول الفئة = $\frac{5-1}{5} = \frac{4}{5}$ = 0.80

وبذلك تصبح آراء المبحوثين حول العبارات كما بالجدول (2) التالي:

جدول رقم(**2**)

تقسيم الفئات وفق لمقياس ليكرت الخماسي

العبارة	لا أوافق بشدة	لاأوافق	محايد	لاأوافق	لاأوافق بشدة
الفئة	**4.20 - 5.00**	**3.40 -4.20**	**2.60 - 3.40**	**1.80 - 2.60**	**1 - 1.80**

3 – 1 صـدق أداة الدراســة:

تم عرض الاستبانه على بعض المحكمين، بلغ عدد المحكمين (9) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المجال وبحكم وقصد الاستفادة من خبراتهم، مما جعل الاستبانة أكثر دقة وموضوعية في القياس، وقد تم الأخذ بملحوظاتهم، وإعادة صياغة بعض العبارات وحذف بعضها، وإجراء التعديلات المطلوبة بشكل دقيق يحقق صدق بناء الاستبانه في عباراتها .

كما تم اختيار عينة إستطلاعية للتأكد من صدق وثبات الاستبانة وبلغ حجم العينة (35)

3 – 2 اختبار ثبات وصدق أداة الدراسة:

معامل الثبات**(Reliability)**: وهو يعني استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه، أي أنه يعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه علي نفس العينة. لإجراء اختبار الثبات لعبارات الاستبانه، استخدم الباحث معامل كرونباخ ألفا **(Cronbach alpha)** وهو يأخذ قيما تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح، فإذا لم يكن هناك ثبات في البيانات فإن قيمة المعامل تكون مساوية للصفر، وعلي العكس إذا كان هناك ثبات تام تكون قيمة المعامل مساوية للواحد الصحيح. وكلما اقتربت قيمة معامل الثبات من الواحد الصحيح كان الثبات مرتفعا وكلما اقتربت من الصفر كان الثبات منخفضا. وكقاعدة عامة فإن المعامل الأقل من 60% يعد ضعيفا، والذي في حدود 70% يعد مقبولاً، أما الذي يبلغ 80% يعد جيد.

قامت الباحثة باستخدام معامل الفا كرونباخ ، لقياس ثبات الاستبانه فيما إذا تم حذف أي عبارة من عبارات الاستبانه، حيث كان معامل الثبات لكل عبارة في المدى (0.86– 0.92) وهي أقل من قيمة معامل الفا كرونباخ لجميع عبارات استبانة الدراسة(0.95) مما يدل على الثبات الجيد لعبارات الاستبانه، الأمر الذي انعكس أثره على معامل الصدق الذاتي حيث بلغ (0.97) والجدول(3) يوضح معامل الثبات ومعامل الصدق لعبارات فرضيات الاستبانة :

جدول رقم (3)

معاملات الثبات والصدق لمحاور الاستبانه

3 – 3 إجراءات وأساليب التحليل الإحصائي:

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات	معامل الصدق
المحور الأول	17	0.86	0.92
المحور الثاني	15	0.91	0.95
المحور الثالث	19	0.92	0.96
المحور الرابع	18	0.89	0.94
الاستبانة كاملة	69	0.95	0.97

اتبعت الباحثة الإجراءات التالية لإتمام التحليل الإحصائي للدراسة:

3 – 4 مرحلة إدخال ومعالجة البيانات:

تم ترقيم استمارات الاستبانه والبالغ عددها (100) استبانه ؛ لإدخال البيانات والتحليل الأحصائي بعد استبعاد الاستبانات التي لا تتوافر بها الشروط اللازمة ، وتم ترميز المتغيرات والبيانات ، ثم تفريغها بالحاسب الآلي للإجابة على أسئلة الدراسة ، تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي والتحليلي ، وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية statistical package for social sciences (spss)

لتحليل بيانات الاستبانه لمعرفة آراء عينة الدراسة حول فقرات الاستبانه .

3 – 5 مرحلة الإحصاءات الوصفية:

يشتمل الإحصاءالوصفي (Descriptive statistics) على:

3 – 6 التوزيع التكراري والنسبي : لكل فقرة من فقرات الاستبانة لمعرفة مدي استجابة أفراد عينة الدراسة على الفقرات.

الوسط الحسابي: وهو المقياس الأوسع استخداماً من مقاييس النزعة المركزية ويتم استخدام الوسط الحسابي لإجابات عينة الدراسة عن الاستبانه لأنه؛ يعبر عن مدى أهمية العبارة عند أفراد العينة، إضافة إلي أن الوسط الحسابي يمكن استخدامه لتحديد مدي موافقة أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات الاستبانه علي ضوء تقسيمات مقياس ليكارت الخماسي.

الانحراف المعياري: وهو من مقاييس التشتت، ويستخدم لقياس وبيان تشتت إجابات مفردات عينة الدراسة عن الاستبانه حول وسطها الحسابي، ويكون هناك اتفاق بين أفراد العينة على فقرات معينة إذا كان انحرافها المعياري صغيرا.

كما استخدام اختبار (كآي) لدلالة الفروق بين خيارات الإستبانة وتكون الفقرة أيجابية بمعني أن افراد عينة الدراسة يوافقون على محتواها إذا كان وسطها الحسابي أكبر من الوسط الحسابي الفرضي ونجد نسبة افراد عينة الدراسة الموافقون أكبر من 50% وتكون العبارة سلبية إذا كانت عكس ذلك.

3 – 7 الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة:

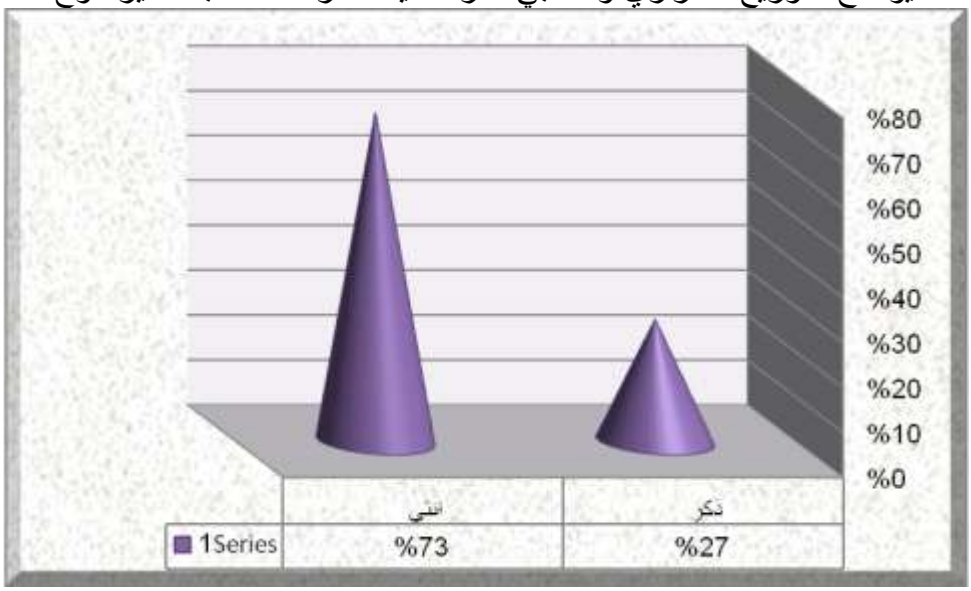
جدول **(4)**

يوضح التوزيع التكراري والنسبي لأفرادعينة الدراسة حسب متغيرالنوع

النوع	التكرار	النسبة (%)
ذكر	27	27.0
أنثي	73	73.0
المجموع	100	100.0

شكل **(1)**

يوضح التوزيع التكراري والنسبي لافراد عينة الدراسة حسب متغيرالنوع



مـن الجـدول (4) والشـكل (1) البيـاني اعـلاه نجـد أن 27% مـن أفـراد عينـة الدراسـة مـن الـذكور وبينمـا نجـد 73% مـن الإنـاث وممـا سـبق يتضـح أن غالبية أفراد عينة الدراسة من الإناث .

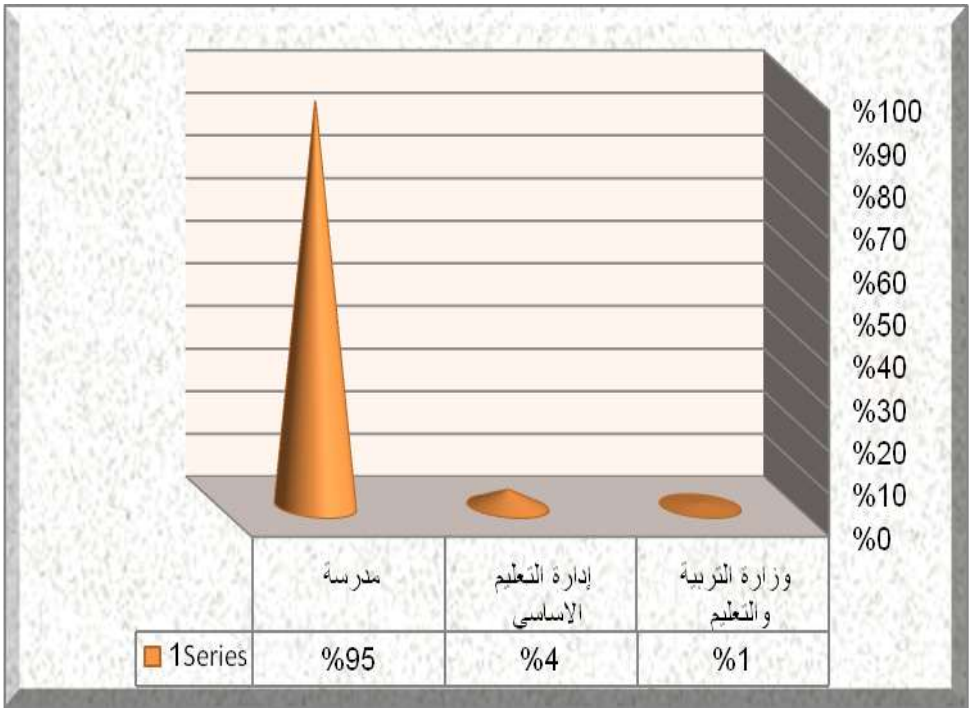
جدول (5)

يوضح التوزيع التكراري والنسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغيرجهة العمل

جهة العمل	التكرار	النسبة (%)
وزارة التربية والتعليم	1	1.0
إدارة التعليم الاساسي	4	4.0
مدرسة	95	95.0
المجموع	100	100.0

شكل (2)

يوضح التوزيع التكراري والنسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغيرجهة العمل



من الجدول (5) والشكل (2) أعلاه 1% من أفراد عينة الدراسة جهة عملهم وزارة التربية والتعليم بينما 4% وجد أن منهم جهة عملهم إدارة التعليم الأساسي و95% منهم جهة عملهم المدارس ومما سبق يتضح أن غالبية أفراد عينة الدراسة جهة عملهم المدارس

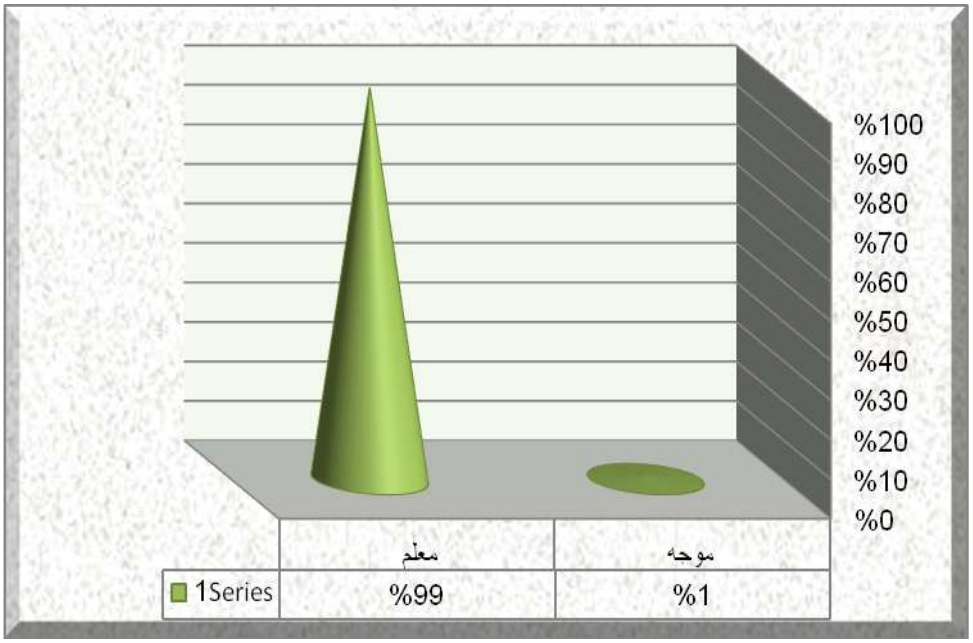
جدول **(6)**

يوضح التوزيع التكراري والنسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير طبيعةالعمل

طبيعة العمل	التكرار	النسبة (%)
موجه	1	1.0
معلم	99	99.0
المجموع	100	100.0

شكل **(3)**

يوضح التوزيع التكراري والنسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير طبيعةالعمل



مـن الجـدول (6) والشـكل(3) البيـاني وجـد أن 1% مـن أفـراد عينـة الدراسـة طبيعـة عملهـم مـوجهين وبينمـا نجـد 99%مـن أفـراد عينـة الدراسـة طبيعـة عملهـم معلمـين ومما سـبق يتضح أن معظم أفراد عينة الدراسة طبيعة عملهم معلمين.

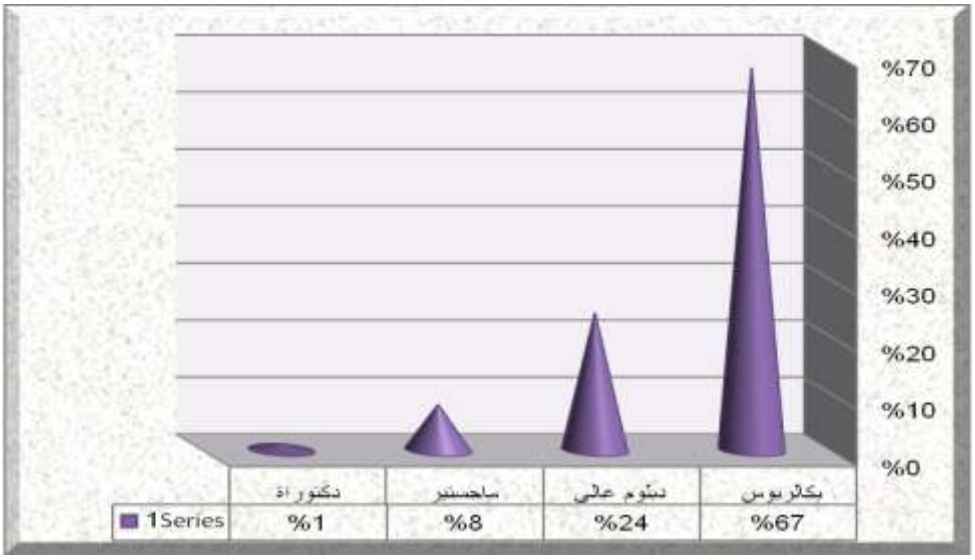
جدول (7)

يوضح التوزيع التكراري والنسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة (%)
بكالريوس	67	67.0
دبلوم عالى	24	24.0
ماجستير	8	8.0
دكتوراة	1	1.0
المجموع	100	100.0

شكل (4)

يوضح التوزيع التكراري والنسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي



من الجدول (7) والشكل (4) و جد أن أن67% من أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي بكالريوس بينما 24% منهم مؤهلهم العلمي دبلوم عالى و8% منهم مؤهلهم العلمي ماجستير و1% منهم مؤهلهم العلمي دكتوراه ومما سبق يتضح أن غالبية أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي بكالريوس.

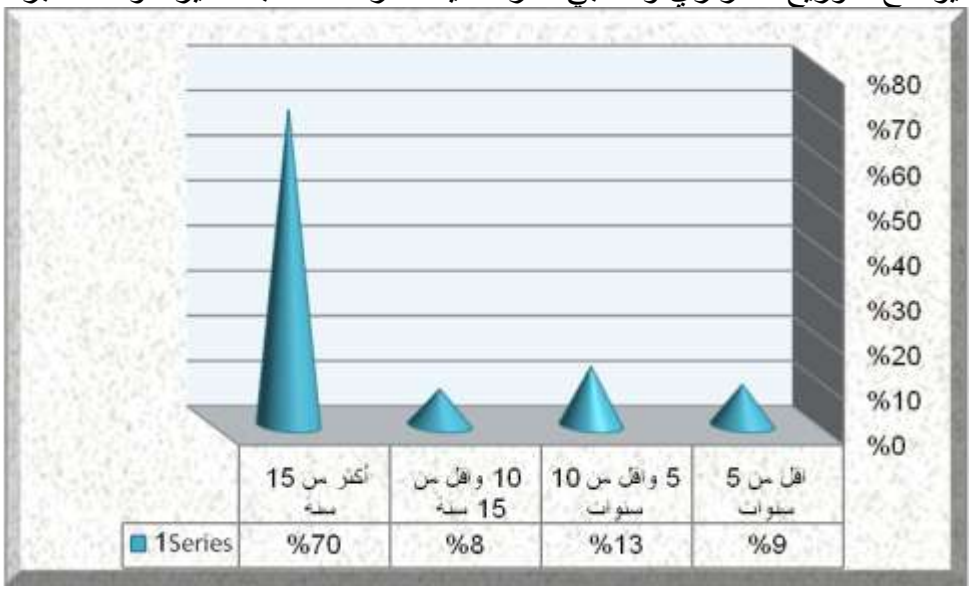
جدول (8)

يوضح التوزيع التكراري والنسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة (%)
اقل من 5 سنوات	9	9.0
5 واقل من 10 سنوات	13	13.0
10 واقل من 15 سنة	8	8.0
أكثر من 15 سنة	70	70.0
المجموع	100	100.0

شكل (5)

يوضح التوزيع التكراري والنسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغيرسنوات الخبرة



من الجدول (8) والشكل (5) وجد أن 9% من أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم أقل من 5 سنوات، بينما 13% منهم سنوات خبرتهم 5 وأقل من 10 سنوات 8% منهم سنوات خبرتهم من 10 وأقل من 15 سنة و70% منهم سنوات خبرتهم 15 سنة فأكثر.

ثانياً : اختبار التحصيل :-

هو اختبار يستخدم لقياس المعلومات المدرسية ومقدار فهم التلميذ لها والمهارة التى تحصل عليها من فهم مادة معينة وهذه الاختبارات تختلف عن الامتحانات التقليدية التى تمارسها المدارس الان ولها إجراءات لضبطها وتجريبها وشروط لوضعها وقياس صدقها وثباتها وموضوعيتها .

1. قامت الدارسة باجراء اختبارين على التلاميذ وهما :
2. اختبار قبلي لقياس المستوى الأكاديمى والتحصيل الدراسي للمادة التعليمية قبل تعلمها .
3. اختبار بعدى لقياس ما تم تحصيله بعد إجراء التجربة
4. تحكيم الاختبار

عرضت الباحثة الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين لأجل التاكد من ملائمة الفقرات للأهداف الاجرائية التى تم تحديدها ومدى ملائمة الاختبار لمستوى النمو العقلى وسهولة لغة المفردات وصحتها ووضوح تعليمات الاختبار.

ثبات الاختبار :-

الثبات هو قدرة الأداء على إعطاء نفس النتائج في حالة تطبيقها في مجتمع مماثل ولتقدير الثبات الداخلي للاختبار قامت الدارسة باجراء دراسة تجريبية على عينة عشوائية من التلاميذ وعددهم (20) تلميذ قامت الدارسة بتدريس (10) تلاميذ منهم بالطريقة التقليدية و(10) تلاميذ باستخدام الطريقة الحديثة ، ثم قامت الدارسة بعد ذلك بإجراء الاختبارات عليهم واستخدمت الدارسةطريقة التجزئة النصفية لايجاد ثبات الاختباروذلك بتقسيم الأسئلة إلى قسمين حيث شمل القسم الأول الأسئلة الفردية (س) والقسم الثانى الأسئلة الزوجية (ص) بعد تطبيق الاختبار استخدمت الباحثة معادلة التجزئة النصفية لبيرسون لايجاد معامل الارتباط بين نصفى الاختبار .

بعد ذلك استخدمت الدارسة معدل الثبات سبيرمان براون لايجاد ثبات الاختبار وتمثل معامل ثبات نصف الاختبار

وكانت قيمة الثبات الكلي للاختبار نسبة عالية .

صدق الاختبار :-

يعرف الصدق على أنه درجة قدرة المقياس على قياس ماوضع لقياسه فعلاً ولا يقيس شيئاً آخر

استخدمت الدارسة معادلة الصدق الذاتى لايجاد صدق الاختبار والمعادلة هى الصدق الذاتي = الجزر التربيعى لمعامل الثبات

ووجدت أن الاختبار يتصف بالصدق الذاتي

بعد ذلك اختارت الدارسة الوحدة التعليمية وهى الواردة فى الكتاب و حددت الأهداف التعليمية للوحدة ثم قامت بإعداد الوحدة التعليمية وحددت الفترة الزمنية اللازمة لتدريس الوحدة التعليمية 8 حصص بواقع 40 دقيقة قسمت الوحدة الى اقسام .

اختارت الدارسة أسلوب المجموعات المتكافئة وفيه حددت الأسلوب العشوائي وذلك بتقسيم المجموعة الي مجموعتين بالطريقة العشوائية واحدة تمثل المجموعة التجريبية والأخرى تمثل المجموعة الضابطة ثم اختبرتا قبليا للتاكد من تماثل أداء المجموعتين وقد توفرت في العينة الشروط التالية لضمان ضبط المتغيرات في التجربة وللتاكد من تكافو المجموعتين

1- متوسط اعمار التلاميذ في المجموعتين متقارب جداً .
2- درجات تلاميذ مجموعتى التجربة في المادة متقاربة .
3- المجموعتان تتقارب افرادهما في المستوي الاقتصادى والاجتماعي ويرجع ذلك التقارب البيئى للاحياء التى تمثل ابناؤها تلاميذ المدرسة.
4- قامت الدارسة بتدريس المجموعة التجريبية بالطريقة الحديثة .
5- قامت بتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية .
6- تم اختبار تحصيل بعدى للمجموعتين في نفس الوقت .
7- تم تصحيح الاختبار البعدى ورصدت نتائجه لاغراض التحليل الإحصائى .
8- تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة ماإذا كان هنالك فروق معنوية وذات دلالة احصائية في درجات الاختبار التحصيلي .

ثالثاً : المقابلة :-

قامت الدارسة بإعداد المقابلة وهى وسيلة من وسائل جمع البيانات وتعرف بأنها محادثة بين شخصين تاتى المبادرة فيها من الدارسة وذلك بهدف الحصول على المعلومات المناسبة بعد تصميم أسئلة المقابلة تم عرضها علي المشرف وعدد من المحكمين للتحقق من صدقها ، وبعد إجراء التعديلات التي اقترحوها تم وضع المقابلة بالصورة النهائية .

الفصل الرابع
عرض وتحليل ومناقشة النتائج

الفصل الرابع
عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد :-

تتناولت الدارسة في هذا الفصل نتائج الدراسة الميدانية التي أجرتها الدراسة على معلمي ومعلمات وموجهي وموجهات مادة التربية التقنية بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم.

1-4 عرض وتحليل ومناقشة فروض الدراسة :

الفرض الأول: لا تتوفر معايير الجودة الشاملة في أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم

جدول (9) التوزيع التكراري والنسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات الفرض الاول

م	العبارة	موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشده
1	شمولية أسئلة ألأختبار وفقا لجدول المواصفات.	37 37%	50 %50	6 6%	6 6%	1 1%
2	قياس أسئلة الإختبار لمختلف مستويات النواتج التعليمية.	34 34%	46 46%	12 12%	7 7%	1 1%
3	تقس أسئلة الإختبار مهارات التفكير الناقد عند التلاميذ.	26 26%	38 38%	20 20%	15 15%	1 1%
4	تقس أسئلة الإختبار مهارات التفكير ألإبداعي عند التلاميذ.	27 27%	44 44%	14 14%	13 13%	2 2%
5	قياس أسئلة ألإختبار لمستويات عليا من التفكير(تحليل–تركيب–تقويم).	37 37%	46 46%	12 12%	4 4%	1 1%
6	قياس أسئلة الاختبار لنواتج مهمه في المحتوى.	38 38%	44 44%	6 6%	9 9%	3 3%
7	تسهم أسئلة الإختبار في اكتشاف المواهب والقدرات عن التلاميذ	34 34%	42 42%	12 12%	9 9%	3 3%
8	تكشف أسئلة الاختبار عن فعالية أساليب طرق التدريس المستخدمة	32 32%	49 49%	14 14%	3 3%	2 2%
9	تنويع أسئلة ألأختبار بين المقالية والموضوعية	40 40%	39 39%	12 12%	6 6%	3 3%
10	تنويع ألإختبارا بين التحريرية والشفوية والادائية.	55 55%	34 34%	4 4%	5 5%	2 2%
11	تصحيح أسئلة ألإختبار بدقة وموضوعية.	53 53%	37 37%	7 7%	3 3%	-
12	تحليل نتائج ألأختبار للوقوف على مستويات التلاميذ.	63 63%	33 33%	1 1%	2 2%	-

13	تصاغ أسئلة ألأختبار بلغة واضحة ومألوفه للتلاميذ.	65 65%	32 32%	1 1%	2 2%	-
14	التدرج في ألإختبار من السهل إلى الصعب.	44 44%	50 50%	3 3%	2 2%	1 1%
15	قياس المستويات المختلفة للتلاميذ.	35 35%	34 34%	10 10%	17 17%	4 4%
16	التفريق بين التلاميذ المتميزين والعاديين والمتأخرين.	53 53%	34 34%	5 5%	5 5%	3 3%
17	اقتراح الأساليب العلاجية للتلاميذ المتأخرين.	39 39%	46 46%	10 10%	4 4%	1 1%
18	التنوع في ألادوات التي تقيس تحصيل التلاميذ.	41 41%	46 46%	8 8%	3 3%	2 2%
19	الكشف عن مستويات الطلاب(المعرفية –السلوكية –المهارية)	40 40%	46 46%	9 9%	3 3%	2 2%
20	تحفيز خبرات التعلم عند التلاميذ.	40 40%	45 45%	10 10%	4 4%	1 1%
21	تزويد التلاميذ بالمعرفة المرنة القابلة للارتقاء.	32 32%	45 45%	16 16%	5 5%	2 2%
22	إتقان التلاميذ للكفايات التعليمية.	37 37%	50 50%	10 10%	2 2%	1 1%
23	تحقيق معدلات نجاح جيدة وحقيقية.	42 42%	39 39%	13 13%	4 4%	2 2%
24	قدرة التلاميذ على ممارسة العمليات العقلية.	38 38%	39 39%	15 15%	6 6%	2 2%
25	قدرة التلاميذ على توظيف الأسلاوب العلمي في حل المشكلات.	35 35%	47 47%	10 10%	7 7%	1 1%
26	قدرة التلاميذ على التفاعل المرن مع الاخرين.	31 31%	46 46%	11 11%	11 11%	1 1%
27	قدرة التلاميذ على التعلم الذاتي ومهاراته.	31 31%	44 44%	18 18%	5 5%	2 2%
28	قدرة التلاميذ على إستخدام التفكير الناقد.	36 36%	43 43%	12 12%	7 7%	2 2%
29	قدرة التلاميذ على ممارسة المهارات الحديثة	43 43%	51 51%	3 3%	3 3%	-

من الجدول (9) نجد أن أراء أفراد عينة الدراسة عن عبارات الفرض الأول ونجد استجاباتهم نحو هذه العبارات تسير في الإتجاه الإيجابي أي : يعني أن أفراد عينة الدراسة يوافقون على معظم عبارات الفرض من حيث المضمون والمحتوي، مما سبق نستنتج أن غالبية أفراد عينة الدراسة يوافقون

علـى أنــه لا تتـوفر معـايير الجـودة الشـاملة فـي أدوات قيـاس تحصـيل تلاميـذ مر حلة التعليم الأساس لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم .

جدول (10) يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (كأي) لدلالة الفروق لعبارات الفرض الاول

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (كأي)	مستوي المعنوية
1	**شمولية أسئلة ألأختبار وفقا لجدول المواصفات.**	4.16	0.86	**35.77**	0.000
2	**قياس أسئلة الإختبار لمختلف مستويات النواتج التعليميه.**	4.05	0.91	**50.58**	0.000
3	**تقس أسئلة الإختبار مهارات التفكير الناقد عند التلاميذ.**	3.78	0.93	**28.58**	0.000
4	**تقس أسئلة الإختبار مهارات التفكير ألإبداعي عند التلاميذ.**	3.73	48.0	**35.64**	0.000
5	**قياس أسئلة ألإختبار لمستويات عليا من التفكير(تحليل–تركيب–تقويم).**	3.81	0.92	**17.09**	0.000
6	**قياس أسئلة الاختبار لنواتج مهمه في المحتوى.**	4.14	0.85	30.66	0.000
7	**تساهم اسئلة الإختبار في اكتشاف المواهب والقدرات عن التلاميذ**	4.05	0.74	29.17	0.000
8	**تكشف أسئلة الاختبار عن فعالية أساليب طرق التدريس المستخدمه**	3.95	0.85	18.22	0.000
9	**تنويع أسئلة ألأختبار بين المقاليه والموضوعيه**	4.06	0.87	29.54	0.000
10	**تنويع ألإختبارا بين التحريريه والشفويه والادائيه.**	4.07	0.72	33.21	0.000
11	**تصحيح أسئلة ألإختبار بدقة وموضوعيه.**	4.35	0.93	15.20	0.000
12	**تحليل نتائج ألأختبار للوقوف على مستويات التلاميذ.**	4.40	0.75	39.94	0.000
13	**تصاغ أسئلة ألأختبار بلغة واضحه ومألوفه للتلاميذ.**	4.56	0.67	7.84	0.000
14	**التدرج في ألإختبار من السهل إلى الصعب.**	4.58	0.71	46.34	0.000
15	قياس المستويات المختلفه للتلاميذ.	4.34	0.73	40.81	0.00
16	التفريق بين التلاميذ المتميزين والهاديين والمتأخرين.	3.79	0.81	27.48	0.00
17	اقتراح الأساليب العلاجيه للتلاميذ المتأخرين.	4.29	0.99	22.75	0.00
18	التنوع في ألادوات التي تقيس تحصيل التلاميذ.	4.18	0.85	22.94	0.00
19	الكشف عن مستويات الطلاب (المعرفيه –السلوكيه –المهاريه)	4.21	0.87	21.74	0.00
20	تحفيز خبرات التعلم عند التلاميذ.	4.19	0.87	18.03	0.00
21	تزويد التلاميذ بالمعرفه المرنه القابله للارتقاء.	4.19	0.85	22.29	0.00
22	إتقان التلاميذ للكفايات التعليميه.	4.00	0.93	18.40	0.00
23	تحقيق معدلات نجاح جيده وحقيقيه.	4.20	0.78	21.37	0.00
24	قدرة التلاميذ على ممارسة العمليات العقليه.	4.15	0.94	30.29	0.00
25	قدرة التلاميذ على توظيف الأسلاوب العلمي في حل المشكلات.	4.05	0.98	36.81	0.00
26	قدرة التلاميذ على التفاعل المرن مع الاخرين.	4.08	0.91	61.33	0.00

27	قدرة التلاميذ على التعلم الذاتي ومهراته.	3.95	0.98	25.63	0.00
28	قدرة التلاميذ على إستخدام التفكير الناقد.	3.97	0.94	18.77	0.00
29	قدرة الطلاب على ممارسة المهارات الحديثه	4.04	0.97	33.29	0.00

من الجدول (10) نجد أن الوسط الحسابي لكل عبارة من عبارات الفرض الأول لاتتوفر معايير الجودة الشاملة في أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم أكبر من الوسط الحسابي الفرضي (3) وهذا يشير إلى أن اتجاه أفراد عينة الدراسة نحو هذه العبارات تسير في الاتجاه الإيجابي أي: يعني أنهم يوافقون على محتوي ومضمون الفرض الأول .

ونجد الإنحراف المعياري لكل عبارة من العبارات أقل من الواحد الصحيح، وهذا دليل على وجود تجانس وتشابه في استجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات الفرض الأول ومما سبق يتضح أن غالبية أفراد عينة الدراسة يوافقون على عدم توفر معايير الجودة الشاملة في أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية بمحلية الخرطوم .

ونلاحظ من نتيجة مستوي معنوية اختبار كآي لكل عبارة أقل من 0.05 وهذا يشير الى وجود فروق معنوية بين الخيارات تعزي لصالح موافقة افراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالفرض الأول لا تتوفر معايير الجودة الشاملة فى أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم .

ومما سبق نؤكد إثبات صحة الفرض القائل لا تتوفر معايير الجودة الشاملة في أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساس لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم .

الفرض الثاني: لا توجد عقبات تواجه تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة

جدول (11) التوزيع التكراري والنسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات الفرض الثاني :

الرقم	العبارة	موافق بشده	موافق	محايد	غيرموافق	غير مواوفق بشده
1	قلة البرامج التدريبية في مجال القياس والتقويم الموجه للمعلمين والمشرفين التربويين وعدم كفايته.	38 38%	42 42%	8 8%	7 7%	5 5%
2	كثرة الاعمال المكلف بها المعلم من حصص وإشراف وريادة وأنشطة في أغلب الاحيان يتطلب إنجازها في وقت قصير.	43 43%	38 38%	6 6%	8 8%	5 5%
3	كثافة اعداد التلاميذ داخل حجرات الدراسه يمثل عائق أمام المعلمين في تنويع وسائل واساليب التقويم.	48 48%	33 33%	10 10%	6 6%	3 3%
4	عدم الفهم والتطبيق الخاطئ لمعظم المعلمين بأسلوب التقويم المستمر.	34 34%	32 32%	21 21%	10 10%	3 3%
5	عدم وجود تقنين لأدوات قياس مهارات تحصيل التلاميذ يسهل على المعلمين استخدامها.	36 36%	32 32%	16 16%	12 12%	4 4%
6	ضعف معرفة بناء وتطبيق المعلمين لوسائل وأساليب التقويم البديل.	29 29%	34 34%	19 19%	13 13%	4 4%
7	طول المقرر الدراسي لكل مادة وصعوبة حصر جميع الأهداف في مستوياتها.	30%	39 29%	17 17%	10 10%	4 4%
8	عدم الاهتمام بجدول المواصفات في بناء الاختبارات لكل مادة في مرحلة الاساس.	33 33%	36 36%	16 16%	9 9%	6 6%
9	وجود كم هائل من التعليمات التي تركز على الجوانب الاداريه وتغفل معايير الجوده.	32 32%	35 35%	19 19%	7 7%	7 7%
10	عدم الاستمرارية والثبات في تطبيق آلية موحده في التقويم.	30 30%	39 39%	19 19%	7 7%	5 5%
11	عدم وجود الحوافز المادية والمعنوية للمعلم المتميز في جودة قياس التحصيل.	50 50%	30 30%	6 6%	9 9%	5 5%
12	عدم الاستفادة من خبرات من سبقنا في مجال التطوير التربوي.	41 41%	35 35%	7 7%	12 12%	5 5%
13	عدم وجود متخصصين في مجال القياس والتقويم والجودة التربوية في إدارات التربية والتعليم.	32 32%	10 10%	10 10%	14 14%	4 4%

من الجدول (11) نجد أن آراء افراد عينة الدراسة عن عبارات الفرض الثاني ونجد استجاباتهم نحو هذا العبارات تسير في الإتجاه الإيجابي، أي يعني: أن أفراد عينة الدراسة يوافقون على الفرض الثاني لا توجد عقبات تواجه

تطـوير أدوات قيـاس تحصـيل تلاميـذ مرحلـة التعلـيم الأساسـي لمـادة التربيـة التقنيـة بمحليـة الخرطـوم فـي ضـوء معـايير الجـودة الشـاملة. مـن حيـث المضـمون والمحتـوي ومما سـبق نسـتنتج أن غالبيـة أفـراد عينـة الدراسـة يوافقـون علـى أنـه لاتوجـد عقبـات التـى تواجـه تطـوير أدوات قيـاس تحصـيل تلاميـذ مرحلـة التعلـيم الأساسـي لمـادة التربيـة التقنيـة بمحليـة الخرطـوم فـي ضـوء معايير الجودة الشاملة.

جدول (12)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (كأي) لدلالة الفروق لعبارات الفرض الثاني

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (كأي)	مستوي المعنوية
1	**قلـة البـرامج التدريبيـه فـي مجـال القيـاس والتقـويم الموجـه للمعلمـين والمشرفين التربويين وعدم كفايته.**	**4.01**	**1.10**	**26.13**	**0.000**
2	**كثرة الاعمال المكلف بها المعلم من حصحص وإشراف وريادة وانشطة في اغلب الاحيان يتطلب إنجازها في وقت قصير.**	**4.06**	**1.13**	**38.6**	**0.000**
3	**كثافة اعداد التلاميذ داخل حجرات الدراسه يمثل عائق امام المعلمين في تنويع وسائل واساليب التقويم.**	**4.17**	**1.04**	**21.8**	**0.000**
4	**عدم الفهم والتطبيق الخاطئ لمعظم المعلمين بأسلوب التقويم المستمر.**	**3.84**	**1.10**	**8.6**	**0.000**
5	**عدم وجـود تقنـين لأدوات قيـاس مهـارات تحصـيل التلاميـذ يسـهل علـى المعلمين إستخدامها.**	**3.84**	**1.16**	**29.6**	**0.000**
6	**ضعف معرفة بناء وتطبيق المعلمين لوسائل واساليب التقويم البديل.**	**3.69**	**1.17**	**38.4**	**0.000**
7	**طـول المقـرر الدراسـي لكـل مـادة وصـعوبه حصـر جميـع الاهـداف فـي مستوياتها.**	**3.81**	**1.10**	**33.8**	**0.000**
8	**عدم الاهتمـام بجـدول المكواصـفات فـي بنـاء الاختبـارات لكـل مـادة فـي مرحلة الاساس.**	**3.81**	**1.17**	**8.53**	**0.000**
9	**وجـود كـم هائـل مـن التعليمـات التـي تركـز علـى علـى الجوانـب الاداريـه وتغفل معايير الجوده.**	**3.78**	**1.18**	**21.8**	**0.000**
10	**عدم الاستمراريه والثبات في تطبيق الية موحده في التقويم.**	**3.82**	**1.10**	**12.8**	**0.000**
11	**عدم وجـود الحوافز الماديـه والمعنويـه للمعلـم المتميـز فـي جـودة قيـاس التحصيل.**	**4.11**	**1.17**	**30.2**	**0.000**
12	**عدم الاستفاده من خبرات من سبقنا في مجال التطوير التربوي.**	**3.95**	**1.19**	**25.4**	**0.000**
13	**عدم وجود متخصصين في مجال القياس والتقويم والجودة التربويه في إدارات التربيه والتعليم.**	**3.90**	**1.19**	**12.6**	**0.000**

مـن الجـدول (12) نجـد الوسـط الحسـابي لكـل عبـارة مـن عبـارات الفـرض الثـاني أكبـر مـن الوسـط الحسـابي الفرضـي (3) وهـذا يشـير إلـى أن اتجـاه أفـراد عينــة الدراســة نحــو هــذه العبــارات تســير فــي الاتجــاه الإيجــابي أي: يعنــي أن أفـراد عينــة الدراســة يوافقــون علــى محتــوي ومضــمون معظــم عبــارات الفــرض الثــاني لا توجــد عقبــات تواجــه تطــوير أدوات قيــاس تحصــيل تلاميــذ مرحلــة التعلـيم الأساسـي لمـادة التربيـة التقنيـة بمحليـة الخرطـوم فـي ضـوء معـايير الجودة الشاملة.

ونجـد الانحـراف المعيـاري لكـل عبـارة مـن العبـارات أَقـل مـن الواحـد الصـحيح وهـذا دليـل علـى وجـود تجـانس وتشـابه فـي اسـتجابات أفـراد عينـة الدراسـة عـن عبـارات الفـرض الثـاني يتضـح أن غالبيـة أفـراد عينـة الدراسـة يوافقـون علـى أنـه لا توجـد عقبـات تواجـه تطـوير أدوات قيـاس تحصـيل تلاميـذ مرحلـة التعلـيم الأساســي لمــادة التربيــة التقنيــة بمحليــة الخرطــوم فــي ضــوء معــايير الجــودة الشاملة.

ونلاحظ أن مستوي معنوية اختبار كآي أقل من 0.05 وهذا يشير الى وجود فروق معنوية بين الخيارات تعزي لصالح موافقة افراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالفرض النتائج مبينة بالجدول (12) والذي يبين أن أراء أفراد العينة في جميع العبارات إيجابي ونجد مستوي معنوية اختبار (كآي) لكل عبارة من عبارات الفرض اقل من مستوي معنوية (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق معنوية وذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزي لصالح موافقة افراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالفرض ومما سبق نستنتج ان غالبية افراد عينة الدراسة يوافقون على أنه لا توجد عقبات تواجه تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة.

ومما سبق نؤكد إثبات صحة الفرض القائل لا توجد عقبات تواجه تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة.

الفرضية الثالثة :
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي معنوية (0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزي لمتغير النوع

جدول (13) يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري و مربع (كأي)

لمعرفة ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي معنوية (0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزي لمتغير النوع ام لا

المتغيرات	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة مربع (كأي) المحسوبة	مستوي الدلالة	الإستنتاج
ذكور	3.95	0.68	1.52	.1690	لا توجد فروق
اناث	4.12	0.40			

الجدول (13) أعلاه يوضح نتائج مربع (كأي) لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي معنوية (0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزي لمتغيرالنوع والنتيجة مبينة بالجدول (13) ونلاحظ من خلال النتيجة لا توجد فروق معنوية بين كل من الذكور والإناث في متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم ونجد قيمة مربع (كأي) المحسوبة تساوي (1.52) عند مستوى الدلالة(0.169) وهوأكبر من مستوي المعنوية 0.05 وهذا يشير الى عدم وجود فروق معنوية وذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث بين متوسط درجات عينة الدراسة .

ومما سبق نؤكد أثبات صحة الفرض القائل لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي معنوية (0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة

التربيــة التقنيــة بمحليــة الخرطــوم فــي ضــوء معــايير الجــودة الشــاملة تعــزي لمتغير النوع .

الفرضية الرابعة :

لا توجــد فــروق ذات دلالــة إحصــائية عنــد مســتوي معنويــة (0.05) بــين متوســط درجــات عينــة الدراســة حــول تطــوير أدوات قيــاس تحصــيل تلاميــذ مرحلــة التعلــيم الأساســي لمــادة التربيــة التقنيــة بمحليــة الخرطــوم فــي ضــوء معايير الجودة الشاملة؛ تعزي لمتغير جهة العمل.

جدول (14) يوضح يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري اختبار (ف) لتحليل التباين لمعرفة ماإذا كان هنالك تباين وإختلاف ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزي لمتغير جهة العمل ام لا.

جهة العمل	الوسط الحسابي	الإنحراف المعيار	قيمة اختبار(ف)	مستوي المعنوية	الإستنتاج
وزارة التربية ووالتعليم	4.45	-	0.353	0.704	لا يوجد اختلاف وتباين ذو دلالة إحصائية
إدارة تعليم الاساس	3.99	0.47			
مدرسة	4.07	0.40			

اســتخدم اختبــار (ف) لتحليــل التــابين؛ لمعرفــة مــاإذا كــان هنالــك فــروق معنويــة وذات دلالــة إحصــائية بــين متوســط درجــات عينــة الدراســة حــول تطــوير أدوات قيــاس تحصــيل تلاميــذ مرحلــة التعلــيم الأساســي لمــادة التربيــة التقنيــة بمحليــة الخرطــوم فــي ضــوء معــايير الجــودة الشــاملة تعــزي لمتغيــر جهــة العمــل والنتــائج مبينــة بالجــدول (14) والتــي تشــيرالي عــدم وجــود فــروق واختلافــات بــين متوســط درجــات عينــة الدراســة حــول تطــوير أدوات قيــاس تحصــيل تلاميــذ مرحلــة التعلــيم الأساســي لمــادة التربيــة التقنيــة بمحليــة الخرطــوم فــي ضــوء معــايير الجــودة الشــاملة تعــزي لمتغيــر جهــة العمــل ونجــد قيمــة أختبــار(ف) المحســوبة تســاوي (0.353) عنــد مســتوي معنويــة (0.704) وهــي أكبــر مــن مستوي معنويــة (0.05) وهـذا يشـير الـى عـدم وجـود فـروق معنويـة ذات دلالـة

إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزي لمتغير جهة العمل ومما سبق نؤكد صحة الفرض القائل لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي معنوية (0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلةالتعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزي لمتغير جهة العمل.

الفرضية الخامسة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي معنوية (0.05) بين متوسط درجات عينةالدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزي لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (15) يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري اختبار (ف) ؛ لتحليل التباين لمعرفة ماإذا كان هنالك تباين وإختلاف ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزي لمتغير المؤهل العلمي ام لا.

المستوي التعليمي	الوسط الحسابي	الإنحراف المعيار	قيمة اختبار(ف)	مستوي المعنوية	الإستنتاج
بكالريوس	4.09	0.43	1.136	0.333	لا يوجد اختلاف وتباين ذو دلالة إحصائية
دبلوم عالى	4.13	0.62			
ماجستير	4.25	0.49			
دكتوراه	4.67	00			

استخدم اختبار (ف) لتحليل التباين لمعرفة ماإذا كان هنالك فروق معنوية، وذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية

الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزي لمتغير المؤهل العلمي والنتائج مبينة بالجدول (15) والتي تشير عدم وجود فروق واختلافات بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزي لمتغير المؤهل العلمي ونجد قيمة أختبار(ف) المحسوبة تساوي (1ز136) عند مستوي معنوية (0.333) وهي أكبر من مستوي معنوية (0.05) وهذا يشير الى عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة أ التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزي لمتغير المؤهل العلمي ومما سبق نؤكد صحة الفرض القائل لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي معنوية (0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزي لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية السادسة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي معنوية (0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزي لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (16) يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري اختبار (ف) ؛ لتحليل التباين لمعرفة ماإذا كان هنالك تباين وإختلاف ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزي لمتغير سنوات الخبرة ام لا.

المستوي التعليمي	الوسط الحسابي	الإنحراف المعيار	قيمة اختبار(ف)	مستوي المعنوية	الإستنتاج
اقل من 5 سنوات	3.95	0.39	1.62	0.188	لا يوجد اختلاف وتباين ذو دلالة إحصائية
5 واقل من 10 سنوات	4.34	0.46			
10 واقل من 15 سنة	4.13	0.48			
أكثر من 15 سنة	4.03	0,50			

استخدم اختبار (ف) ؛ لتحليل التباين لمعرفة ماإذا كان هنالك فروق معنوية، وذات دلالة احصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزي لمتغير سنوات الخبرة والنتائج مبينة بالجدول (16) والتي تشيرإلي عدم وجود فروق واختلافات بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزي لمتغير سنوات الخبرة ونجد قيمة أختبار(ف) المحسوبة تساوي (1.62) عند مستوي معنوية (0.188) وهي أكبر من مستوي معنوية (0.05) وهذا يشير الى عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزي لمتغير سنوات الخبرة ومما سبق نؤكد صحة الفرض القائل لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

عند مستوي معنوية (0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزي لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية السابعة :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاختبار التحصيلي لمادة التربية التقنية بين المجموعة الضابطة والتجريبية لتلاميذ الصف السابع والثامن بمحلية الخرطوم في الاختبار البعدي.

جدول (17) يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة ماإذا كان هنالك فروق معنوية وذات دلالة إحصائية في درجات الاختبار التحصيلي لمادة التربية التقنية بين المجموعة الضابطة والتجريبية لتلاميذ الصف السابع والثامن بمحلية الخرطوم في الاختبار البعدي

المتغيرات	الوسط الحسابي	الإنحراف المعيار	قيمة اختبار(ت)المحسوبة	مستوي المعنوية	الإستنتاج
المجموعة الضابطة	20.15	2.48	14.17	0.00	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
المجموعة التجريبية	27.45	1.60			

استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة ماإذا كان هنالك فروق معنوية وذات دلالة إحصائية في درجات الاختبار التحصيلي لمادة التربية التقنية بين المجموعة الضابطة والتجريبية لتلاميذ الصف السابع والثامن بمحلية الخرطوم في الاختبار البعدي ونلاحظ أن قيمة متوسط درجات المجموعة التجريبية أكبر من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي وهذا يشير الى وجود فروق معنوية بين المجموعتين في الضابطة والتجريبية في تحصيل درجات التلاميذ في الاختبار البعدي.ونجد قيمة أختبار(ت) المحسوبة تساوي (14.17) عند مستوي معنوية (0.00) وهو أقل من مستوي معنوية (0.05) وهذا يشير الى وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في درجات الاختبار التحصيلي لمادة التربية التقنية بين المجموعة الضابطة والتجريبية لتلاميذ الصف السابع والثامن بمحلية الخرطوم في

الاختبار البعدي ،ومما سبق نؤكد ثبات صحة الفرض القائل توجد فروق ذات دلالةإحصائية في درجات الاختبار التحصيلي لمادة التربية التقنية بين المجموعة الضابطة والتجريبية لتلاميذ الصف السابع والثامن بمحلية الخرطوم في الاختبار البعدي.

الفرضية الثامنة :

توجد فروق معنوية وذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل درجات الاختبارالبعدي والقبلى بالمجموعة التجريبية في درجات الاختبار التحصيلي لمادة التربية التقنية الصف السابع والثامن لتلاميذ محلية الخرطوم

جدول (18) **يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري إختبار** (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة ماإذا كان هنالك فروق معنوية وذات دلالة إحصائية في درجات الاختبار التحصيلي لمادة التربية التقنية الصف السابع والثامن بمحلية الخرطوم بالمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي ام لا .

المتغيرات	الوسط الحسابي	الإنحراف المعيار	قيمة اختبار(ت)المحسوبة	مستوي المعنوية	الإستنتاج
القبلى	16.00	2.25	9.84	0.00	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
البعدي	22.87	3.32			

استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة ماإذا كان هنالك فروق معنوية وذات دلالة احصائية بين متوسط تحصيل درجات الاختبار البعدي والقبلي بالمجموعة التجريبية في درجات الاختبار التحصيلي لمادة التربية التقنية الصف السابع والثامن لتلاميذ بمحلية الخرطوم ونلاحظ أن قيمة متوسط درجات الاختبار البعدي اكبر من متوسط درجات الاختبار القبلى في الاختبار بالمجموعة التجريبية وهذا يشير الى وجود فروق معنوية بين درجات الاختبار القبلى والبعدي بالمجموعة التجريبية في تحصيل درجات التلاميذ في الاختبار.ونجد قيمة أختبار(ت) المحسوبة تساوي (9.84) عند مستوي معنوية (0.00) وهو أقل من مستوي معنوية (0.05) وهذا يشير الى وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في درجات الاختبار التحصيلي لمادة التربية التقنية الصف السابع والثامن بالمجموعة التجريبية لتلاميذ الصف السابع والثامن بمحلية الخرطوم في الاختبار القبلى والبعدي

ومما سبق نؤكد ثبات صحة الفرض القائل توجد فروق معنوية وذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل درجات الاختبارالبعدي والقبلى بالمجموعة التجريبية في درجات الاختبار التحصيلي لمادة التربية التقنية الصف السابع و الثامن لتلاميذ محلية الخرطوم .

4-2: التصور المقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة: من خلال ما أسفرت عنه الدراسة في إطاريها النظري والميداني أمكن التوصل إلى نموذج مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة ، ويتكون هذا النموذج من ثلاثة محاور رئيسية هي :

الفرض الأول : معايير جودة أدوات قياس التحصيل .

الفرض الثاني : معايير جودة التحصيل الدراسي .

الفرض الثالث : معايير جودة أدوات القياس والتقويم .

الفصل الخامس
النتائج والتوصيات والمقترحات

الفصل الخامس
النتائج والتوصيات والمقترحات

ملخص :-

ضم هذا الفصل أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، إضافة إلي توصيات ومقترحات إلي كل المهتمين بأمر العملية التعليمية .

5 – 1 أولاً : نتائج الدراسة :-

1 – لاتتوفر معايير الجودة الشاملة في أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم .

2 – لاتوجد عقبات تواجه تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة .

3– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي معنوية (0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم تعزي لمتغير جهة العمل .

4 – لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي معنوية (0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم تعزي لمتغير النوع .

5– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي معنوية (0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم تعزي لمتغير المؤهل العلمي .

6 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي معنوية (0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ

مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم تعزي لمتغير سنوات الخبرة .

7 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاختبار التحصيلي لمادة التربية التقنية بين المجموعة الضابطة والتجريبية لتلاميذ الصفين السابع والثامن بمحليةالخرطوم في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

8– توجد فروق وذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل درجات الاختبار البعدي والقبلى بالمجموعة التجريبية في درجات الاختبار التحصيلي لمادة التربية التقنية الصف السابع والثامن لتلاميذ محلية الخرطوم لصالح المجموعة التجريبية.

9 – تتوفر معايير الجودة الشاملة في أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم من وجهة نظر والموجهين والموجهات .

5 – 2 ثانياً : توصيات الدراسة :-

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة حول تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة توصي الباحثة بما يلي :

1 – اعتماد بعض المعايير الموجودة في هذه الدراسة بالميدان التربوي من أجل تحسين وتطوير أدوات قياس تحصيل التلاميذ في ضوء معايير الجودة الشاملة .

2 – الاهتمام ببناء وتطبيق أدوات قياس تحصيل التلاميذ في ضوء معايير الجودة الشاملة من قبل المعلمين في جميع المراحل التعليمية .

3– العمل على إعداد الكوادر المؤهلة والمتخصصة في مجال القياس والتقويم ، والجودة إعداداً جيداً للعمل في إدارات التربية والتعليم .

4– نشر ثقافة جودة القياس والتقويم في الميدان التربوي ، والتعريف بأساليبه وأدواته.

5- ضـرورة التـدريب المسـتمر للمعلمـين ؛ فالتـدريب المسـتمر وسـيلة فعالـة لبناء الفهم الواضح والارتقاء بمستوى جودة التقويم .

6- تصـميم وتقنـين أدوات لقيـاس مهـارات تحصـيل التلاميـذ حتـى يسـهل علـى المعلمين إستخدامها .

5 – 3 ثالثاً : المقترحات لدراسات مستقبلية :-

نظـراً لعـدم وجـود دراسـات فـي مجـال تطـوير أدوات قيـاس تحصـيل التلاميـذ فـي ضـوء معايير الجودة الشاملة فإن الباحثة تقترح إجراء الدراسات التالية :

1 - إجـراء دراسـة مماثلـة حـول تطـوير أدوات قيـاس التحصـيل فـي ضـوء معـايير الجودة الشاملة .

2 - عمـل دراسـات وبحـوث تهـدف إلـي تقـويم أدوات قيـاس تحصـيل التلاميـذ الحالية بهدف تطويرها .

3- القيـام بعمـل دراسـة تجريبيـة تفيـد فـي اقتـراح برنـامج يفيـد جميـع المعلمـين بمراحـل التعلـيم العـام ، لتـدريبهم علـى بنـاء وتطبيـق أدوات قيـاس التحصـيل فـى ضـوء معاييرالجودة الشاملة .

4 - إجـراء دراسـة حـول مـدى كفايـة مقـررات القيـاس والتقـويم والجـودة ، فـي الجامعات لحاجات المعلمين .

5- إيجاد جائزة لجودة التقويم كوسيلة لإثارة المنافسة بين المدارس .

6 - الحـرص علـى اسـتخدام الحـوافز للمعلمـين المتميـزين فـي بنـاء أدوات قيـاس تحصيل التلاميذ في ضوء معايير الجودة الشاملة .

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولاً : القرءان الكريم

ثانياً : - المراجع

1- أحمد إبراهيم أحمد 2003 م الجودةالشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية ، الطبعة الأولى ، السيف للطباعة والنشر .

2 - أحمد إبراهيم أحمد 2006 م ، الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادى والعشرين ، الطبعة الثانية ، دار الفكر العربى القاهرة مصر

3-أحمد حسن عبيد1979 م ، فلسفة النظام التعليمى وبنية السياسة التربوية ، الطبعة الثانية ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

4- أنطوان رحمة 1965 م ، أثر معاملة الوالدين في تكوين الشخصية ، مطبعة الحياة ، دمشق سوريا.

5 - أحمد عُودة 1993 م ، القياس والتقويم في العملية التدرسية ، الطبعة الثانية ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، إربد الأردن .

6 - إبراهيم عصمت مطاوع 2003 م ، الأدارة التربوية في الوطن العربي أوارق عربية ،عالمية ، الطبعة الأولي ، ملتزمة الطبع للنشر ، القاهرة ، مصر ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

7- اسماعيل محمد دياب 1 200 م ، الإدارة المدرسية ، بدون طبعة ، دار الجامعة الجديدة للنشر الاسكندرية مصر.

8 - النعيم حسن وآخر2008 م ، إدارة الجودة الشاملة المفاهيم ، الأساسيات الأدوات والوسائل ، الطبعة الأولى ، هيئة الخرطوم للصحافة والنشر ، الخرطوم السودان.

9 - برنامج عون المعلم 1998 م ، منظمة السودان للتعليم المفتوح بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للأطفال . اليونسيف ، الكتاب الخاص ، الطبعة الأولى الخرطوم السودان.

10- تاج السر عبدالله وآخرون 2004 م ، القياس والتقويم التربوي ، بدون طبعة ، مكتبة الرشد ،الرياض ، المملكة العربية السعودية .

11- جودة عزت عطوى ، الإ دارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية ، الطبعة الأولى ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2004 م .

12- حلمي أحمد الوكيل، 1999 م ، تطوير المناهج - أسبابه - أسسه ، أساليبه - خطواته - معوقاته ، مكتبة الانجلو ، القاهرة.

13-حسن حسين البيلا وى وآخرون 2006 م ، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الإعتماد . الأسس والتطبيقات ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان الأردن .

14- رمزية الغريب ، 1996 م ، التقويم والقياس النفسي والتربوي ، بدون طبعة ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة مصر.

15 - رافدة عمر الحريري ،2007 م ، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية ،الطبعة الأولى ، دار الفكر .

16- رجاء محمود أبو علاّم 2005 م ، تقويم التعلم ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان الأردن .

17- سلامة عبد العظيم حسن 2006 م ، الإدارة المدرسية والصفية المتميزة الطريق إلي المدرسة الفعالة ، الطبعة الأولى ، دار الفكر، عمان الأردن.

18- صلاح الدين جوهر ، 2002 م ، مقدمة في إدارة وتنظيم التعليم ، بدون طبعة ، مكتبة عين شمس ، القصر العينى ، القاهرة ، مصر .

19 - صلاح الدين محمد أبو ناهية 1994 م . ، القياس التربوي ، الطبعة الأولى مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ،

20 - صلاح الدين محمود علاّم2000 م ، القياس والتقويم التربوي والنفسي ،الطبعة الأولى، دار الفكر العربي ، القاهرة .

21- طارق عبد الحميد البدرى، 2005 م ، الإتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدرسية ، الطبعة الأولى ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان الأردن.

22- عبـدالمنعم الحنفـي، 1994م ، موسـوعة علـم الـنفس والتحليـل النفسـي ، بدون طبعة ، مكتبة مدبولى ، القاهرة ، مصر.
23- عصـام الـدين بريـر آدم 2006 م ، التخطـيط التربـوي والتنميـة البشـرية ، الطبعة الأولي ، دار الكتاب الجامعى ، العين ، الامارات العربية المتحدة.
24- عبدالمجيـد سـيدأحمد منصـور وآخـرون 1996 م ، التقـويم التربـوي (الأسس والتطبيقات) الطبعة الأولي، دار الأمين ، القاهرة
25- فؤاد أبوحط 1973 م ، القدرات العقلية،مكتبة الأنجلوالمصرية ،القاهرة .
26- فوزيـة طـه مهـدي خليـل، 2006 م ، تقـويم مرحلـة التعلـيم الأساسـي فـي ولايـة الخرطـوم الطبعـة الأولـي ، دار جامعـة الخرطـوم للنشـر ، مطبعـة جامعة الخرطوم ، الخرطوم السودان.
27- فريـد كامـل أبـو زينـة1998 م ، أساسـيات القيـاس والتقـويم فـي التربيـة ، الطبعة الثانية ،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت
28- قاسـم علـى الصـراف2002 م ، القيـاس والتقـويم فـي التربيـة والتعلـيم ، بدون طبعة ، دار الكتاب الحديث .
29- ليزلـى آبـوت وآخـر 2009 م ، ترجمـة د/ خالـد العـامري ، جـودة التعلـيم الشـاملة فـي مرحلـة التعلـيم المبكـرة ، الطبعـة الأولـي ، دار الفـاروق للنشـر والتوزيع ، القاهرة ، مصر.
30- مـروان أبـو حـويج وآخـرون 2002 م ، مـدخل إلـي علـم الـنفس التربـوي ، الطبعة الأولي ،دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
31- محفـوظ أحمـد جـودة2004م،إدارة الجـودةالشـاملة مفـاهيم وتطبيقـات ،الطبعـة الأولى ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
32 -ماكونـل ، ترجمـة السـيد محمـد عثمـان 1956 م ، علـم الـنفس التربـوي ، الكتـابالثـاني ،الـتعلم ومقاييسُـه ، الطبعـة الثانيـة ، مكتبـة النهضـة المصـرية ، القاهرة.

33 – محمد جاسم محمد العبيدى 2004م ، سايكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام ، الطبعة الأولى ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

34– محمد زياد حمدان1986م ، تقييم التحصيل اختباراته وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية بدون طبعة ، دار التربية الحديثة ، عمان ، الأردن.

35– مجدى عبدالكريم حبيب 1996م ، التقويم والقياس في التربية وعلم النفس ، الطبعة الأولي، مكتبة النهضة المصرية ، طنطا.

36 – محسن على عطية2009م ، الجودة الشاملة والجديد في التدريس ، الطبعة الأولي ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

37 – مصطفى نمر دعمس 2009م ، إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم ، الطبعة الأولي، دار غيداء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

38 –نعيم الرفاعي 1985م ، الصحة النفسية ، دراسة سيكلوجيا التكييف ، الطبعة السادسة ، مطبعة خالد بن الوليد ، دمشق ، سوريا .

39– ناصر السيد1995م ، تاريخ السياسة والتعليم في السودان ، الطبعة الثانية ، مطبعة جامعة الخرطوم ،دار جامعة الخرطوم للنشر ، الخرطوم ، السودان.

40 – نبيل عبد الهادى، 2002 م ، المدخل إلي القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي ،الطبعة الثانية ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

41 – نادر فهمى الزيود وآخر1998م مبادئ القياس والتقويم في التربية ، الطبعة الثانية ، دار دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان ، الأردن.

42 – هانى عبد الرحمن صالح الطويل2001م ، الإدارة التعليمية ، مفاهيم وآفاق ، الطبعة الثانية، دار وائل للطباعة والنشر ، عمان الأردن.

ثالثاً : الرسائل الجامعية

43 – أحمد عبدالرحمن عبدالله 2011 م ، تقويم برنامج الإعداد المهني لمعلم الرياضيات بقسم العلوم كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا في ضوء معايير الجودة الشاملة والتميز ، رسالة دكتوراة ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، كلية التربية.

44 – الطيب يوسف محمد أحمد 2015 م ، تقويم تطبيق معايير الجودة الشاملة في المدارس الحكومية بمحلية الخرطوم ، رسالة دكتوراة ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا كلية التربية ،.

45 – جونسون 2002م ، تحليل مقارن لمستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس مختارة من ساوث كارولينا ، وجورجيا ،.

46 – روس وآخرون2006م ، تقييم العالم الثالث في مدارس تينسس شارتر .

47 – سهام إسماعيل بشير2005 م ، البيئة المدرسية ودورها في التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الثانوية ، محافظة كررى ، رسالة ماجستير ، جامعة الخرطوم ، كلية التربية .

48 – سالم عبدالله سعيد 2004 م ، التوافق النفسي والاجتماعى وأثره على التحصيل الدراسي ، رسالة دكتوراة ، جامعة النيلين ، كلية التربية ،.

49 – صلاح صالح درويش معمار1430 هـ ، مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي " دراسة من وجهة نظر مشرفى التدريب والمشرفين المتعاونين بمنطقة المدينة المنورة " ، رسالة دكتوراة ، جامعة كولمبوس الأمريكية ، كلية إدارة الأعمال.

50 –طارق عبد الرء وف محمد عامر 2005 م ، تصور مقترح لتطوير كلية التربية جامعة الأزهر في ضوء احتياجات المجتمع وتحديات المستقبل ، رسالة دكتوراة ، جامعة الأزهر ، كلية التربية.

51 – علـى آدم ناصـر عبـدالله2006 م ، إدارة الجـودة الشـاملة وتأثيرهـا علـى مسـتويات التحصـيل الاكـاديمى المـدارس الثانويـة بمحليـة الخرطـوم ، رسـالة ماجستير ، جامعة الخرطوم كلية التربية .

52 – عائشـة بنـت بلـيهش بـن محمـد صـالح العمـري2008م ، تصـور مقتـرح لجامعـة افتراضـية سـعودية للبنـات فـي ضـوء المنحـى المنظـومي ومعـايير الجـودة الشـاملة ، رسـالة دكتـوراة جامعـة طيبـة ، كليـة التربيـة للبنـات بالمدينـة المنورة .

53 – عثمـان علـى بلـة2000م ، علاقـة بعـض المتغيـرات بتحصـيل طـلاب وطالبـات الصـف الثالـث الثـانوى فـي مـادة الرياضـيات ، رسـالة ماجسـتير ، جامعة الخرطوم ، كلية التربية ،.

54 – عواطـف عمـر عيسـى علـى2012 م ، معيـار مقتـرح لتطـوير النظـام الإداري بـالتعليم العـام بولايـة الخرطـوم فـي ضـوء مفـاهيم الجـودة الشـاملة ، رسالة دكتوراة ، جامعة الخرطوم كلية التربية.

55 – عبـدالله منيـف السـهلي 2012م ، مسـتوى الأداء التدريسـي لمعلمـي التربيـة الأسـلامية فـي المرحلـة الثانويـة بدولـة الكويـت فـي ضـوء معـايير الجـودة مـن وجهـة نظـر المـديرين والمدرسـين الأوائل(رؤساءالأقسـام) ،رسـالة ماجسـتير، جامعة الشرق الأوسط كلية العلوم التربوية .

56 – عبيـر محمـد سـعيد الفـاخري 2012 م ، برنـامج مقتـرح لسـد الاحتياجـات التدريبيـة للمشـرفين التربـويين بمنطقـة بنغـازي وفـق معـايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم ، رسالة ماجستير جامعة بنغازي ، كلية الآداب.

57 – غـادة عبيـد حامـد عبيـد 2013 م ، إدارة الجـودة الشـاملة ودورهـا فـي تطـوير مؤسسـات التعلـيم العـالى بولايـة الخرطـوم ، رسـالة دكتـوراة ، جامعـة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، كلية التربية.

58 – فاطمـة عيسـى أبـو عبـده 2011 م ، درجـة تطبيـق معـايير الجـودة الشـاملة فـي مـدارس محافظـة نـابلس مـن وجهـة نظـر المـديرين فيهـا ، رسـالة ماجستير ، جامعة النجاح الوطنية ، كلية الدراسات العليا.

59 – محمد حاتم سعيد سيف 2008م ، مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز جامعة اليرموك ، الأردن ، رسالة ماجستير ، جامعة اليرموك ، الأردن .

60 – محمد عبدالله أحمد إبراهيم 2014 م ، مدى توفر معايير الجودة الشاملة في اختبارات الرياضيات للشهادة الثانوية السودانية لقياس نواتج التحصيل الدراسي ، رسالة دكتوراة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، كلية التربية.

61 – محمد بن مصلح بن معيض القحطاني2013 م ، معايير الجودة الشاملة اللازم توافرها لدى معلمى الدراسات الاجتماعية فى المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديرى المدارس ، رسالة ماجستير ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، كلية العلوم الاجتماعية.

62 – ماجد يوسف سعيد2010م ، الممارسات الأشرافية وعلاقتها بالنمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة في ضوء معايير الجودة ، رسالة ماجستير ، جامعة الأزهر ، كلية التربية.

63 – نادية عمر سليمان1997م ، التحصيل الدراسي وعلا قته بالقلق الاجتماعى والاقتصادى ، لطلبة المدارس الثانوية ، رسالة ماجستير ، جامعة أم درمان الاسلامية ، كلية التربية.

64 – ناصر بن هلال الراسبي2004م ، تطور التعليم الثانوي وفق مبادئ إدارة الشاملة في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان ، رسالة دكتوراة ، الجامعة الأردنية ،.

رابعاً: الدوريات :-

65 – رضوان رافت 1997 م ، المعلوماتية والإنترنت ، أعمال المؤتمر السنوى الثانى للمركزالعربي للدراسات الإستراتيجية ، الأمارات رأس الخيمة.

66 – محمد عبدالله البكر 2001 م ، أسس ومعايير نظم الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، العدد (60)

خامساً : التقارير :-

67 - جمهوريــة الســودان 1995 م: الســودان فــي القــرن الحــادى والعشــرين ، دور المؤسسة التربوية – التقرير الختامى ،.

سادساً: مواقع النت :-

68 – achment<https :// w w w . ahalhdeeth .com

69 – w w w investintech . com

70 – newlibrary < w w w philadel phia.edu.jo

71 – showthread-t-139< w w w ibtesamah . com

72 – http : // thesis . mandumah . com / record / 154677

73 – https : // kenanaonline . com / users / drkhaledomran / posts 545943

74 – https : // w w w . yemen- nic. Info\db\studies\detail .php ?id = 60138

75 – record <search .mandumah. com

76 - handle repository .taibahu. edu . sa

77 – handle < xm lui < bspace : uob . edu .ly

78 – handle < https : // repository . najah . edu .

79 – aatteched file < www . alazharedu . ps

80 – record < httes : // search mandumah . com

81 - t 411 .topic < sane 3 maerof . mama . com gcom

الملاحـــــــــــق

ملحق رقم (1)

إستمارة تحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية

إستمارة تحكيم

الدكتور : ---------- الموقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

نظراً لمكانتكم العلمية والعملية في مجال التربية والتعليم والبحث العلمي ، وما تقومون به في هذا المجال ونظراً لمساهمتكم المقدرة في هذا المجال المهم والحيوي ، نرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم هذه الإستبانة التي بين أيديكم، وهي بعنوان : تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة .

مع جزيل شكري وتقديري.

وجزاكم الله خيراً

الدارسة : مناهل عبد الله عوض الكريم عثمان.

ملحق رقم (2)
الاستبانة في صورتها الأولية
بسم الله الرحمن الرحيم
جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
كلية الدراسات العليا
كلية التربية

المعلم / المعلمة : ----------الموقر/ الموقرة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بين يديكم إستبانة دراسة لنيل درجة الدكتوراه في التربية / بعنوان : تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة ، عليه نرجو التكرم بملء الإستبانة على حسب البيانات الموضحة أدناه ، علماً بأن المعلومات التي سوف تدلون بها تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

مع جزيل شكري وتقديري.
وجزاكم الله خيراً

الدارسة : مناهل عبد الله عوض الكريم عثمان .

أولاً : البيانات الشخصية :-

للإجابة عن هذه البيانات ضع علامة (√) أمام العبارة التى تراها مناسبة :

1 /الاسم :.....(أختياري)

2/ النوع :

أ/ ذكر( ) ب/ أنثى( )

3 / جهة العمل :

وزارة التربية والتعليم ( ) إدارة التعليم الاساسي ( ) مدرسة ( )

4/ طبيعة العمل:

موجه ( ) معلم ( )

5 / المؤهل العلمي :

أ/ بكلاريوس ( ) ب/ دبلوم عالي ( ) ج/ ماجستير ( ) د/ دكتوراة ( )

6/ عدد سنوات الخبرة:

أ/ أقل من 5 سنوات ( ) ب/ 5 وأقل من 10 سنوات( )

ج/ 10 وأقل من 15 سنة ( ) د/ أكثر من 15 سنة ( )

ثانياً : محاور الاستبانة:-

المحـــور الأول : مـــدى تحقـــق معـــايير الجـــودة الشـــاملة فـــي أدوات قيـــاس تحصـــيل تلاميـــذ مرحلـــة التعلـــيم الأساســـي لمـــادة التربيـــة التقنيـــة بمحليـــة الخرطوم .

الرقم	العبارة	أوافق غالباً	أوافق لحد ما	محايد	لاأوافق لحد ما	لاأوافق مطلقاً
1	يضمن أن يحقق أهداف مرحلة تعليم الأساس .					
2	تجعل الأهداف قابلة للقياس والتقويم .					
3	يضمن أن تصاغ أسئلة الاختبار بلغة واضحة ومألوفة للتلاميذ .					
4	يضمن التدرج في الاختبار من السهل إلي الصعب					
5	يتسم الاختبار بالشمولية وفقاً لجدول المواصفات.					
6	يضمن أن قياس الاختبار يحقق مستويات النواتج التعليمية .					
7	يضمن أن قياس الاختبار لمستويات التفكير العليا (تحليل ، تركيب ، تقويم) .					
8	تنويع أسئلة الاختبار بين المقالية والموضوعية .					
9	تنويع أسئلة الاختبار بين الشفهية والتحريرية .					
10	تنويع أسئلة الاختبار بين الشفهية					

	والأدائية .					
11	تضمن أن تطبق معايير الجودة وفقا لمعيار صدق الاختبار .					
12	تضمن أن تطبق معايير الجودة وفقاً لمعيار شمولية الاختبار .					
13	وضع الاختبار وفقاً لمستوى الأهداف المقررة .					
14	يتم الاختبار في مناخ إنساني مفعم بالود والتعاطف .					
15	الكشف عن فعالية طرق التدريس .					
16	الكشف عن الوسائل المستخدمة .					
17	تحليل نتائج الاختبار .					

المحور الثاني : مدى توفر معايير الجودة الشاملة فى أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم .

الرقم	العبارة	أوافق غالباً	أوافق لحد ما	محايد	لاأوافق لحد ما	لاأوافق مطلقاً
1	تقس الأهداف المعرفية لتصنيف بلوم					
2	تمكن من قياس الأداء المهاري للتلاميذ .					
3	قياس تقويم الاتجاهات المختلفة لدى التلاميذ .					
4	قياس تقويم الميول المختلفة لدى التلاميذ .					
5	قياس تقويم النمو العقلي لدي التلاميذ .					
6	قياس تقويم الاستعداد لدى التلاميذ .					
7	قياس تقويم النمو الاجتماعي لدى					

	التلاميذ .					
8	قياس تقويم التفكير الإبداعي لدى التلاميذ .					
9	قياس التفكير العلمي في حل المشكلات لدى التلاميذ .					
10	قياس التفكير الإبداعي لدى التلاميذ .					
11	قياس المستويات التحصيلية لدى التلاميذ					
12	قياس مستوى إتقان الكفاءات التعليميو لدى التلاميذ .					
13	مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .					
14	قياس تقويم الأهداف الوجدانية .					
15	قياس تقويم الأهداف المهارية.					

المحور الثالث : مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في أدوات القياس والتقويم لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم .

الرقم	العبارة	أوافق غالباً	أوافق لحد ما	محايد	لاأوافق لحد ما	لا وافق مطلقاً
1	يضمن تحقق أهداف التربية في السودان .					
2	يضمن تحقق أهداف مرحلة التعليم الأساسي .					
3	يضمن تنوع مجالات القياس والتقويم (تشخيصي ، بنائي ، علاجي ، نهائي)					
4	الأهداف قابلة للقياس والتقويم					
5	يجعل التقويم يتسم بشمولية مجالات التعلم (مهارات ، معارف ، قيم ،اتجاهات)					
6	القياس يحدد مدى تقدم التلميذ وإتقانه للمهارات المطلوبة .					
7	القياس يعطى صورة واضحة عن مدى أداء التلاميذ .					
8	القياس يعطى صورة موثوقة عن مدى أداء التلاميذ .					
9	القياس يعطى صورة واضحة لتشخيص حاجات التلاميذ					
10	التقويم يسهم في تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ.					

11	التقويم يحسن إتقان تعلم وتعليم التلاميذ .					
12	القياس والتقويم يرفعا من جودة العملية التعليمية والتربوية .					
13	القياس والتقويم يراعيان الفروق الفردية لدى التلاميذ .					
14	القياس يرتبط بقدرات التلاميذ العقلية .					
15	القياس يرتبط بحاجات التلاميذ العقلية.					
16	القياس والتقويم يرتبطان بحاجات التلاميذ المعرفية.					
17	القياس يراعي الوزن النسبي للوحدات الدراسية.					
18	التقويم يوفر التغذية الراجعة الضرورية لتحسين التعلم .					
19	القياس يتيح للمعلم تقويم درجة تحقق الأهداف المرسومة .					

المحور الرابع : العقبات التي تواجه تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة .

الرقم	العبارة	أوافق غالباً	أوافق لحد ما	محايد	لاأوافق لحد ما	لاأوافق مطلقاً
1	ضعف الإعداد والتأهيل التربوي للمعلم .					
2	قلة الدورات التدريبية للمعلمين في مجال القياس والتقويم التربوي .					
3	ضعف تباعد التوجيه الفني للمعلمين .					
4	قلة الاهتمام بتدريب واضعي الاختبارات .					
5	قلة الإلمام بجوانب القياس والتقويم التربوي .					
6	ضعف التقويم المستمر للاختبارات .					
7	عدم إتباع خصائص الاختبار الجيد .					
8	عدم إتباع خطوات جدول المواصفات عند وضع الاختبار .					
9	عدم توافر معايير ثابته للقياس والتقويم التربوي .					
10	عدم تحسين البيئة المدرسية .					
11	قلة توافر التجهيزات والوسائل والأدوات اللازمة للعملية التربوية .					
12	عدم توافر الرضا الوظيفي للعاملين .					

13	ضعف الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين .					
14	عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .					
15	عدم مواكبة أساليب القياس والتقويم الحديثة .					
16	الاعتماد على نمط الاختبارات فقط في التقويم.					
17	غياب السجل التراكمي للتلاميذ .					
18	لا يوجد مدربي قياس وتقويم محترفين .					

ملحق رقم (**3**)

أسماء المحكمين للاستبانة ومقابلة الدراسة واختبار التحصيل

الاسم	الجامعة
1 . د/ على محمد يحي	جامعة الخرطوم
2 . د/ عبدالرحمن أحمد عبدالله	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
3 . د/نجدة محمد عبدالرحيم	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
4 . د/ عثمان موسى حريكة	جامعة أمدرمان الاسلامية
5 . د/ محمود محمد كيلاني	جامعة أمدرمان الاسلامية
6 . د/ محجوب محمد الحسين	جامعة أفريقيا العالمية
7 . د/ عزالدين سعيد على طة	جامعة أفريقيا العالمية
8 . د/ حسن الشريف الامين	جامعة النيلين
9 . د / أمينة أحمد الشريف	جامعة الزعيم الازهري

ملحق رقم (4)

الاستبانة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية

المعلم / المعلمة : ----------الموقر/ الموقرة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بين يديكم إستبانة دراسة لنيل درجة الدكتوراه في التربية / بعنوان : تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة ، عليه نرجو التكرم بملء الإستبانة على حسب البيانات الموضحة أدناه ، علماً بأن المعلومات التي سوف تدلون بها تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

مع جزيل شكري وتقديري.

وجزاكم الله خيراً

الدارسة : مناهل عبد الله عوض الكريم عثمان .

أولاً : البيانات الشخصية :-

للإجابة عن هذه البيانات ضع علامة (√) أمام العبارة التى تراها مناسبة :

1 /الاسم :.....(أختياري)

2/ النوع :

أ/ ذكر( ) ب/ أنثي( )

3 / جهة العمل :

وزارة التربية والتعليم ( ) إدارة التعليم الاساسي ( ) مدرسة ( )

4/ طبيعة العمل:

موجه ( ) معلم ( )

5 / المؤهل العلمي :

أ/ بكلاريوس ( ) ب/ دبلوم عالي ( ) ب/ ماجستير ( ) ج/ دكتوراة ( )

6/ عدد سنوات الخبرة:

أ/ أقل من 5 سنوات ( ) ب/ 5 وأقل من 10 سنوات( )

ج/ 10 وأقل من 15 سنة ( ) د/ أكثر من 15 سنة( )

ثانياً : فروض الدراسة :-

الفرض الأول : لا تتوفر معايير الجودة الشاملة في أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم :

الرقم	العبـــــــــــــــارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غيرموافق	غيرموافق بشدة
1	شمولية أسئلة الاختبار وفقاً لجدول المواصفات.					
2	قياس أسئلة الاختبار لمختلف مستويات النواتج التعليمية.					
3	تقس أسئلة لاختبار مهارات التفكير الناقد عند التلاميذ .					
4	تقس أسئلة الاختبار مهارات التفكير الإبداعي عند التلاميذ .					
5	قياس أسئلة الاختبار لمستويات عليا من التفكير (تحليل – تركيب – تقويم) .					
6	قياس أسئلة الاختبار لنواتج مهمة في المحتوي.					
7	تساهم أسئلة الاختبار في اكتشاف المواهب والقدرات عند التلاميذ .					
8	تكشف أسئلة الاختبار عن فعالية أساليب طرق التدريس المستخدمة .					
9	تنويع أسئلة الاختبار بين المقالية والموضوعية .					
10	تنويع الاختبارات بين التحريرية والشفوية والأدائية.					
11	تصحيح أسئلة الاختبار بدقة وموضوعية.					
12	تحليل نتائج الاختبار للوقوف علي مستويات التلاميذ .					
13	تصاغ أسئلة الاختبار بلغة واضحة ومألوفة للتلاميذ .					
14	التدرج في الاختبار من السهل إلي الصعب.					

15	قياس المستويات المختلفة للتلاميذ .					
16	التفريق بين التلاميذ المتميزين والعاديين والمتأخرين .					
17	اقتراح الأساليب العلاجية للتلاميذ المتاخرين .					
18	التنوع في الأدوات التي تقيس تحصيل التلاميذ.					
19	الكشف عن مستويات التلاميذ (المعرفية- السلوكية – المهارية).					
20	تحفيز خبرات التعلم عند التلاميذ.					
21	تزويد التلاميذ بالمعرفة المرنة القابلة للارتقاء .					
22	إتقان التلاميذ للكفايات التعليمية .					
23	تحقيق معدلات نجاح جيدة وحقيقية.					
24	قدرة التلاميذ علي ممارسة العمليات العقلية .					
25	قدرة التلاميذ علي توظيف الأسلوب العلمي في حل المشكلات .					
26	قدرة التلاميذ علي التفاعل المرن مع الآخرين .					
27	قدرة التلاميذ علي التعلم الذاتي ومهاراته .					
28	قدرة التلاميذ علي إستخدام التفكير					

	الناقد .					
29	قدرة التلاميذ علي ممارسة المهارات الحياتية .					

الفرض الثاني : لا توجد عقبات تواجه تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة:

الرقم	العبـــــــــــــــارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غيرموافق	غيرموافق بشدة
1	قلة البرامج التدريبية في مجال القياس والتقويم الموجه للمعلمين والمشرفين التربويين وعدم كفايته .					
2	كثرة الأعمال المكلف بها المعلم من حصص وإشراف وريادة وانشطة في أغلب الأحيان يتطلب إنجازها في وقت قصير.					
3	كثافة أعداد التلاميذ داخل حجرات الدراسة يمثل عائق أمام المعلمين في تنويع وسائل وأساليب التقويم .					
4	عدم الفهم والتطبيق الخاطئ لمعظم المعلمين بأسلوب التقويم المستمر .					
5	عدم وجود تقنين لأدوات قياس مهارات تحصيل التلاميذ يسهل					

	علي المعلمين إستخدامها .					
6	ضعف معرفة بناء وتطبيق المعلمين لوسائل وأساليب التقويم البديل .					
7	طول المقرر الدرلسي لكل مادة وصعوبة حصر جميع الأهداف في مستوياتها .					
8	عدم الاهتمام بجدول المواصفات في بناء الاختبارات لكل مادة في مرحلة الأساس.					
9	وجود كم هائل من التعليمات التي تركز علي الجوانب الإدارية وتغفل معايير الجودة.					
10	عدم الاستمرارية والثبات في تطبيق آلية موحدة في التقويم .					
11	عدم وجود الحوافز المادية والمعنوية للمعلم المتميز في جودة قياس التحصيل .					
12	عدم الاستفادة من خبرات من سبقنا في مجال التطوير التربوي .					
13	عدم وجود متخصصين في مجال القياس والتقويم والجودة التربوية في إدارات التربية والتعليم .					

ملحق رقم (5)

اختبار قبلي

السؤال الأول : اجب ب(لا) أو (نعم)

1- من خواص المعادن اللمعان ( )

2- يؤدي قطع الأخشاب لتخريب البيئة ( )

3 – يتكاثر نبات الياسمين بالترقيد الهوائي ( )

4 – التلاميذ المعوقين لا تشملهم الصحة المدرسية ( )

5 – الأملاح المعدنية من مصادر الوقاية ( )

6 – الشجر أصل الخشب ( )

السؤال الثاني : أكمل الجمل التالية بكتابة العبارة أو العبارات الصحيحة فيما يلي :

1- الفولاذ خليط بين ---------- و ----------

2- من تقنيات الاستفادة من المعادن ---------- و----------

3- من أدوات قطع الأخشاب ---------- و--------

السؤال الثالث : أجب عن الآتي :

1- من الأخشاب المصنعة :

أ – ----------

ب – ----------

2 – تتكاثر نباتات الزينة بطرقتين :

أ – ----------

ب – ----------

3 - أنواع العقل :

أ – ----------

ب – ----------

السؤال الرابع : ضع دائرة حول الإجابة الأكثر صحة من بين الإجابات المعطاة:

1- من الأغذية الغنية بالبروتينات :

أ – الدهون ب – النشويات ج – الفواكه د– اللحوم

2– العنصر الذي يعتبر صديقك الخفي هو عنصر :

أ – الكالسيوم ب – الحديد ج – القصدير د – النيكل

3 – من شروط إنشاء مشتل الزينة :

أ – مصدر الماء ب – أرض المشتل ج – موقع المشتل د– كل ما سبق ذكره

4 – الأخشااب التي تأتي من المناطق الباردة أو المعتدلة هي الأخشاب :

أ – الرخوة ب – الصلبة ج – التيك د – المهوقني

5 – يستخدم لرسم الخطوط الموازية في النجارة هو :

أ – الأزميل ب – المنشار ج – شنكار العلام د – الزاوية القائمة

6 – خلطة بين النحاس والقصدير هي سبيكة :

أ– الفولاذ ب – البرونز ج – الحديد د – النحاس

السؤال الخامس : (أ) أجب عن الأسئلة الآتية :

1- عرف النجارة : ----------

2- كيف يتم تكاثر نبات الفايكس ؟ ----------

--

3- ماهي أداة النجارة التي نستعملها في تنعيم المشغولات اليدوية ؟ -------

(ب) استخرج الكلمة الشلذة مع ذكر السبب فيما يلي :

النباتات المعمرة – الرايزوم – الدرنة – البصلة

الكلمة الشاذة هي :---------- لأنها تتكاثر بواسطة ----------

بينما الأخريات تتكاثر ----------

ملحق رقم (6)

اختبار بعدي

السؤال الأول : اجب ب(لا) أو (نعم)

1- من خواص المعادن اللمعان ( )

2- يؤدي قطع الأخشاب لتخريب ( )

3 – يتكاثر نبات الياسمين بالتزهير ( )

4 – التلاميذ المعوقين لا تشملهم الصحة المدرسية ( )

5 – الأملاح المعدنية من مصادر الوقاية ( )

6 – الشجر أصل الخشب ( )

السؤال الثاني : أكمل الجمل التالية بكتابة العبارة أو العبارات الصحيحة فيما يلي :

1الفولاذ خليط بين ---------- و ----------

2 من تقنيات الاستفادة من المعادن -------- و----------

3 من أدوات قطع الأخشاب ---------- و----------

السؤال الثالث : أجب عن الآتي :

1من الأخشاب المصنعة :

أ – ----------

ب – ----------

2 - تتكاثر نباتات الزينة بطرقتين :

أ – ----------

ب – ----------

3 - أنواع العقل :

أ – ---------- ----------

ب – ----------

السؤال الرابع : ضع دائرة حول الإجابة الأكثر صحة من بين الإجابات المعطاة:

1من الأغذية الغنية بالبروتينات :

أ – الدهون ب – النشويات ج – الفواكه د– اللحوم

2- العنصر الذي يعتبر صديقك الخفي هو عنصر :

أ – الكالسيوم ب – الحديد ج – القصدير د – النيكل

3 – من شروط إنشاء مشتل الزينة :

أ – مصدر الماء ب – أرض المشتل ج – موقع المشتل د- كل ما سبق ذكره

4 – الأخشاب التي تأتي من المناطق الباردة أو المعتدلة هي الأخشاب :

أ – الرخوة ب – الصلبة ج – التيك د – المهوقني

5 – يستخدم لرسم الخطوط الموازية في النجارة هو :

أ – الأزميل ب – المنشار ج – شنكار العلام د – الزاوية القائمة

6 – خلطة بين النحاس والقصدير هي سبيكة :

أ- الفولاذ ب – البرونز ج – الحديد د – النحاس

السؤال الخامس : (أ) أجب عن الأسئلة الآتية :

1 عرف النجارة : ---------- ----------

2 كيف يتم تكاثر نبات الفايكس ؟ ----------

3ماهي أداة النجارة التي نستعملها في تنعيم المشغولات اليدوية ؟ -------

(ب) استخرج الكلمة الشلذة مع ذكر السبب فيما يلي :

النباتات المعمرة - الرايزوم - الدرنة - البصلة

الكلمة الشاذة هي :----------لأنها تتكاثر بواسطة ---------

بينما الأخريات تتكاثر ----------

ملحق رقم (7)
مقابلة
بسم الله الرحمن الرحيم
جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
كلية الدراسات العليا
كلية التربية

الموضـوع / أسـئلة مقابلـة موجهـة للمـوجهين والموجهـات لمـادة التربيـة التقنيـة بمحلية الخرطوم

الموجة / الموجهة : ----------الموقر / الموقرة

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

أضـع بـين أيـديكم مقابلـة دراسـة لنيـل درجـة الـدكتوراة فـي التربيـة / بعنـوان : تصـور مقتـرح لتطـوير أدوات قيـاس تحصـيل تلاميـذ مرحلـة التعلـيم الأساسـي لمـادة التربيـة التقنيـة بمحليـة الخرطـوم فـي ضـوء معـايير الجـودة الشـاملة وعليـه فإنني أرجو التكرم بالإجابة على أسئلة المقابلة .

وتقبلوا مني خالص الشكر والتقدبر

الدارسة : مناهل عبدالله عوض الكريم عثمان

أسئلة المقابلة

1. ما مدى توفر معايير الجودة الشاملة في أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم ؟

2. ما العقبات التي تواجه تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معاييرالجودة الشاملة ؟

3. مالحلول المناسبة التي تراها لتساعد في تطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرك كخبير في هذا المجال ؟

ملحق رقم (8)

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

بسم الله الرحمن الرحيم

Sudan University of Science & Technology

College of Graduate Studies

Registrar's Office

التاريخ: 2018/08/02م

لمن يهمه الأمر

الموضوع : تيسير عمل الباحثة / مناهل عبدالله عوض الكريم عثمان (سودانية الجنسية)

تشهد ادارة كلية الدراسات العليا بان الدارسة المذكـورة اعلاه تقوم بالتحضير لدرجة **الدكتوراه بالبحث** في **القياس والتقويم التربوي** بكلية التربية للعام 2016-2017م.

نرجو كريم تفضلكم بمدها بالمعلومات التي تحتاج اليها طرفكم بالاضافه الى البحوث والدوريات والتطبيقات العلميه التي تستخدم للاغراض الاكاديميه والبحثيه فقط.

والله الموفق ،،،

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
عثمان الأمين الدين
أمين مسجل الكلية
مكتب المسجل