الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1:1 مقدمة:

شهد التعليم الجامعي في العقود الأخيرة تزايدًا في مؤسساته التي تقدم البرامج التعليمية بأنواعها المختلفة، وهذا التطور استدعى تقويم البرامج التعليمية المقدمة من أجل التحقق من جودة نوعية التعليم المقدم وضمان تطور هذه البرامج من خلال العمل على التحسين والتطوير المستمر للمؤسسات والبرامج التعليمية من خلال القيام بعمليتي التقويم الذاتي والخارجي للمؤسسة الجامعية. (عادل سعيد البناء، سامي فتحي عمارة،2005،،ص،253).لذلك أن برامج التدريب والإعداد تمثل حجر الأساس لبناية لم تكتمل و ماهي الامقدمة لسلسلة متلاحقة من فعاليات وأنشطة النمو التي لابد أن تستمر مدي الحياة. فتطوير المعلمين من خلال برامج إعداد المعلم الحديثة والمهارات التطويرية التي يحتاجها لتطوير الذات يعد عاملًا اساسيًا في تطوير الاداء الاكاديمي.

ولقد اكدت الدراسات التربوية المختلفة أن مستوي إعداد وتدريب المعلمين يتوقف علي مستوي ونوعية مؤسسات الإعداد وإمكاناتها وقدراتها علي اكساب المعلمين المتدربين مهارات الدراسة والتجريب، ومدي الارتباط بين برامج إعداد المعلم وبين فلسفة وأهداف مناهج التعليم العام، ووضوح وظائف وأدوار المعلم وكذلك نوعية المعلمين المتدربين واعمارهم وعدد الساعات المخصصة لهم للدراسة يوميًا(مصطفي عبد السميع، سهير محمد،2005،ص،12).

ونتيجة لما سبق وجه نقد للبرامج التقليدية لإعداد المعلمين نظرًا لتركيزها على المعرفة، والمقررات، والاعتماد في برامج التربية العملية على المعرفة النظرية باعتبار هذه المعرفة تكفي الطالب لأن يكون معلمًا قادرًا على تعليم طلبته (محمد عبد الرازق ويح، 2003،ص،75).

وهذا يعني أن مؤسسات الإعداد تعد معلمين، لزمان مضى، ولمدارس لم تعد قائمة. فهم بحاجة لمهارات ومعارف جديدة واتجاهات لما ينبغي أن يقوم به المعلم العصري، مما يستدعي قيام كليات التربية بتقويم برامجها بشكل مستمر ودائم في ضوء متطلبات التنمية بقصد تحسين هذه البرامج وتطوير أساليبها على أن يشمل تقويم البرنامج جميع جوانب العملية التعليمية بدأً من قبول المدخلات ومرورًا بالعمليات وأنتهاءً بالمخرجات.

في ضوء هذه المعطيات سعت جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا إلي إعداد معلمين من تخصصات مختلفة من ضمنها تخصص اللغة الفرنسية الذي لم يخضع لدراسة منذ وضعه موقع التطبيق الفعلي عام1992م.عليه اتجهت الدارسة إلى القيام بهذا التقويم من خلال ما سبق، ولاسيما أن الدارسة مدرسة

لمادة اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية، وإحدى متخرجات برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية في كلية التربية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، فقد وجدت من خلال ممارستها لمهنة التعليم أن هناك فجوة قائمة بين برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية في الكلية وواقع ممارسة المهنة في الميدان .

2:1 مشكلة الدراسة:

تتمحور مشكلة الدراسة حول السؤال الرئيس التالي ما هو واقع برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا؟ وتتفرع منه الاسئلة الاتية:

1.ماهو واقع خطة برنامج كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا لإعداد معلم اللغة الفرنسية.

2. ما هو واقع أهداف برنامج كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا لإعداد معلم اللغة الفرنسية.

3. ما هو واقع مدخلات برنامج كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا لإعداد معلم اللغة الفرنسية.

4. ما هو واقع عمليات برنامج كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا لإعداد معلم اللغة الفرنسية.

5. ما هو واقع مخرجات برنامج كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا لإعداد معلم اللغة الفرنسية.

3:1 أهداف الدراسة: تهدف الدراسة للتعرف علي:

1. واقع خطة برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
2. واقع أهداف برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
3. واقع مدخلات برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
4. واقع عمليات برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
5. واقع مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

4:1 أهمية الدراسة:

1. استهدفت جُلّ البحوث والدراسات برنامج إعداد معلم التخصصات المختلفة(العلوم واللغات (الإنجليزية والعربية) لذا تتجلى أهمية هذا الدراسة بتفرده وباعتباره الدراسة الأولي في تقويم برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
2. محاولة توفير إطار مرجعي لتطوير برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

3. محاولة التعرف علي ما إذا كانت لبرامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا أهداف مكتوبة.
4. الكشف عن ايجابيات وسلبيات برامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا في المجال التربوي والثقافي والتخصصي.

5:1 فروض الدراسة:

1. يطابق واقع خطة برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا المعايير الخاصة بتقويم الخطة.
2. يطابق واقع أهداف برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا المعايير الخاصة بتقويم الاهداف.
3. يطابق واقع مدخلات برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا المعايير الخاصة بتقويم المدخلات.
4. يطابق واقع عمليات برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا المعايير الخاصة بتقويم العمليات.
5. يطابق واقع مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا المعايير الخاصة بمخرجات البرامج.

6:1 حدود الدراسة:

1. الحدود المكانية: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
2. الحدود الزمانية: 2016م-2019م.
3. الحدود الموضوعية: في حدود برامج تدريس برنامج اللغة الفرنسية بجامعة السودان.

7:1 مصطلحات الدراسة:

1. التقويم :

لغة: قوّم في اللغة العربية تعني أصلح إعوجاجًا أي أنهض ما كان مائلًا.

اصطلاحًا: إصدار حكم لغرض ما علي قيمة الأفكار والأعمال والحلول والطرق والمواد وهو مايتضمن إستخدام المحكات والمستويات والمعايير.

3) **اجرائياً:**هو تجميع وتحليل منظم للمعلومات والبيانات تلجا إليه معظم المؤسسات لتقويم برامجها من بداية تنفيذها وتطبيقها لصنع القرارات

2.البرنامج:

لغة: منهج فهرست وميزانية أوخطة عمل.

اصطلاحًا: خطة مميزة لبحث علمي أو أي موضوع من دراسة فرد أومن دراسة مؤسسه بأكملها اوحتي الفكرة المجردة لبرنامج بحث علمي.

3.البرنامج التربوي: فعالية اونشاط تربوي سواء كانت هذه الفعالية تتعلق بمقرر دراسي اومنهاج لمادة دراسية اومشروع.

4..جوانب الإعداد: يقصد بها جوانب الإعداد الثقافي والتربوي والتخصصي.

5. برنامج إعداد المعلم: عملية مخططة ومنظمة وفق النظريات التربوية تقومها مؤسسات تربوية متخصصة؛ لتزويد الطلاب بالخبرات العلمية والمهنية و الثقافية بهدف تزويد مدرسي المستقبل بالكفايات التعليمية التي تمكنهم من زيادة كفاءة العملية التعليمية.

6..برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية: هو البرنامج الذي إرتضته كلية التربية ليكون اساسًا لإعداد معلم اللغة الفرنسية والذي يؤهله ليكون معلمًا قادرًا على ممارسة مهنته بنجاح .

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

اولًا: الإطار النظري:

تمهيد:

يعد التعليم عامة والتعليم الجامعي خاصة قضية مهمة وحيوية لأنها تقوم بإعداد الإنسان الذي يعد المحور الأساسي لكل قضايا التنمية بجوانبها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية فالتعليم الجامعي هو مرحلة التخصص والإعداد العملي في كافة مستويات حاجات المجتمع المختلفة حاضره ومستقبله بما يساير التطور في العصر الحديث. (فهد بن إبراهيم الحبيب، 2005،ص،52) .

ضمان نوعية التعليم الجامعي يتطلب بناء برامج تعليمية في ضوء احتياجات الطلاب وقدراتهم وإمكاناتهم العقلية والنفسية سواء كانوا متفوقين وموهوبين أم بطيي التعلم، وعلى الطلاب أن يكرسوا جهودهم لتحقيق أعلى مستويات الإنجاز الأكاديمي، ويبذلون جهودهم وإبداعاتهم وصولًا إلى مستوى التمكن والإتقان شريطة أن يتوفر في كل نظام تعليمي خبرات وقيادات تعليمية رفيعة ومخلصة، وإداريون أكفاء، وإمكانات مادية مناسبة، وبيئة ثرية للعمل يسودها روح الفريق المتعاون والمتسامح، والمصلحة العامة فوق كل اعتبار. (حسن شحاته، 2004،ص،16-17) .

جاء هذا الفصل في ثلاثة موضوعات: الأول منها عرض ومناقشة موضوع نشأة وتطور اللغة الإنسانية من منظور النظريات التي تفسر نشأة اللغة وطبيعة اللغة وأهميتها كوسيط اتصال وتواصل بين المجتمعات البشرية وأداة للتفاهم والتعبير عما يجيش في النفس. الثاني منها عرض التقويم مفهومه اهميته ،وظائفه، مراحله، اغراضه مبادئه، مجالاته، أنواعه مراحل تطور التقويم في اللغات ، المنهج والمنهج بمفهومه القديم والحديث وعناصره ونماذجه وأنواعه، إعداد المعلم، البرنامج التعليمي المحتوي طرق التدريس، التربية العملية ، نماذج لإعداد المعلم في الدول العربية والاجنبية.أما الثالث جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا كلية التربية، الموقع ،النشأة ،التطور، الرسالة ،الرؤية ،الأهداف، والهيكل الاداري .

1:2 نشأة وتطور اللغة عند الإنسان:

ترجع البحوث اللغوية علي مدار سيرها إلي أن موضوع الدراسة في نشأة اللغة الإنسانية قد شغل الفلاسفة وأهتم به الدارسون علي اختلاف مشاربهم وتنوع دروبهم لاسيما من أهتم منهم بالحقل اللغوي والدراسة في مجال علم اللغة. وعلي الرغم من البحوث الكثيرة حول موضوع نشأة اللغة الاٌ أن نتائج الدارسين والمفكرين لم تكن يقينية ، ذلك لأن الدراسة العلمية الحقة تتحرى الدقة والموضوعية واستخدام الأدلة والبراهين القطعية ويبتعد عن التخمين والأمور الفلسفية. وهذا ما لم يستطع الدارسون في موضوع نشأة اللغة تحقيقه في بحوثهم. عليه فقد قررت الجمعية اللغوية في باريس عدم مناقشة هذا الموضوع نهائيا وعدم قبول أي بحث فيه لعرضه في جلساتها (نور الهدى لوشن، 2000م، ص 43-55)

وعلي الرغم من أن موضوع نشأة اللغة هيمن عليه التخمين والحدس والظن وكل ما يتعلق بالأمور الفلسفية وعلي الرغم من أن كل الدارسين في المجال اللغوي أبعدوا موضوع نشأة اللغة عن بحوثهم وإعتبروه من إختصاص الإنثروبولوجيين والدراسة الميتافيزيقية وعدوه من البحوث التي تمثل المراحل الجينية للبحوث اللغوية والمرحلة الأولي في تطور الدراسة اللغوية. علي الرغم من هذا كله يُري أنه من المفيد للباحث والدارس في ميدان علم اللغة الإلمام بنشأة اللغة حتى ولو لم يبت فيها ولم تصل الدراسة فيها إلي نتائج يقينية.

2:2 نظريات تفسير نشأة اللغة:

وفيما يلي عرض لأهم النظريات والآراء التي حاول العلماء من خلالها تفسير نشأة اللغة.

1:2:2 نظرية الوعي والإلهام:

تذهب هذه النظرية إلي أن الله سبحانه وتعالى أوحى إلي أدم وألهمه أن يضع أسماء لمسميات الأشياء التي خلقها وذلك في قوله تعالي : (وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم علي الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء أن كنتم صادقين) البقرة آية (31) يستند أنصار هذه النظرية إلي أدلة نقليه مقتبسة من الكتب المقدسة.

2:2:2 نظرية المواضعة والإصلاح :

قال ابن جني(ابو الفتوح عثمان392هـ) "أن أصل اللغة لابد فيه من المواضعة وذلك كأنه يجتمع حكيمان أو ثلاثة فصاعداً ، فيحتاجون إلي الإبانة عن الأشياء ، فيضعوا لكل منها سمة ولفظاً .ذلك أن يقبلوا مثلاً عن شخص ويؤمنوا إليه قائلين إنسان ، فتصبح هذه الكلمة اسماً له وإن أرادوا تسمية عينه أو يده أو رأسه أو قدمه أشاروا إلي العضو وقال يد ، راس ، قدم وساروا علي هذه الوتيرة. في

أسماء بقية الأشياء وفي الأفعال والحروف وفي المعاني الكلية والأمور العضوية نفسها وبذلك تنشأ اللغة العربية مثلاً.

3:2:2 نظرية المحاكاة:

تتلخص هذه النظرية في أن الإنسان اقتبس أسماء الأشياء من أصواتها أي أن الكلمات تكون نتيجة تقليد الأصوات الطبيعة الصادرة عن الإنسان أو الحيوان أو الأشياء وكان أول من دافع عن هذا المذهب من علماء الغرب العالم الألماني هردر Harder في كتابه (بحوث في نشأة اللغة) الذي نشره في سنة 1777 م. (رمضان عبد التواب،1983،ص،112)

4:2:2 نظرية التنفيس عن النفس :

تعتمد هذه النظرية في تفسير نشأة اللغة على توظيف الأصوات الساذجة التلقائية الأنتباهية أي الأصوات التي كان يعبر بها الإنسان الأول عن فرحه وألمه ورضاءه وغير ذلك من الأحاسيس. فأصحاب هذه النظرية تتبعوا هذه الأصوات الساذجة عبر مراحل تطورها إلي أن صارت ألفاظا. وتختلف هذه النظرية عن سابقاتها في أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالشعور الوجداني والمشاعر والأحاسيس الإنسانية ، وبالحاجة إلى التعبير عما يشعر به الإنسان من انفعالات وأحاسيس غير أن النظرية السابقة إعتمدت علي الملاحظة الخارجية من مناظر الطبيعة ومحاكاتها.

5:2:2 نظرية الاستعداد الفطري:

أوجد هذه النظرية اللغوي الألماني " ماكس مللر Max Muller وأطلق عليها اسم بينق بنق " Bing Bong " وتتلخص في أن الإنسان مزود بفطرته بالقدرة علي صوغ الألفاظ إلا أن هذه القدرة لا تظهر إلا عند الحاجة .

6:2:2 نظرية الملاحظة:

ملخص هذه النظرية هو أن أقدم الأصوات اللغوية تعبر عن إشارات أعمال إنسانية ، وأن مشاهدة الإنسان لابنه الإنسان تظهر علامات التأثير عن طريق المحاكاة العكسية وهذا ما دفع الإنسان إلي الملاحظة وبتكرار هذه التجارب وبمرور الأيام تطورت الأصوات إلي كلمات واشتقت عن الإشارات التي كانت موظفة في بادئ الأمر.

7:2:2 نظرية التطوير اللغوي:

وقد تأثر أصحاب هذه النظرية بنظرية داروين (Darwin) "نظرية النشوء والتطور. ويزعم أصحاب هذه النظرية أن النمو اللغوي عند الطفل يشبه تطور لغة النوع الإنساني. وقد زعم هؤلاء أن لغة الإنسان الأول مرت بمراحل تتفق مع نموه العقلي.

هذه المراحل هي:(نور الهدي لوشن،2000،ص43-55)

1. مرحلة الأصوات الساذجة الانفعالية.
2. مرحلة الأصوات المكيفة المبينة.
3. مرحلة المقاطع.
4. مرحلة الكلمات المكونة من المقاطع .
5. مرحلة الوضوح والاصطلاح.

3:2 طبيعة اللغة:

اللغة يقصد بها عموماً الرموز اللفظية التي تحمل معاني تعبر عن أفكار لتحقيق الإتصال الإجتماعي بين الأفراد والجماعات ، ولا تعني هنا أن الإشارة أو الإيماءة أو حركة ما أو صوتاً بنغمة ليس لغة. ولكن هذا التنوع من الإتصال بدائياً لا يصل بالإنسان إلي مستوى من الرضي والتقويم والتعبير عن جميع المطالب والحاجات الإنسانية ومن ثم كان المقصود بالرموز هنا الرموز اللفظية ذات الدلالة وذات المعاني والتي يستطيع بها الإنسان التعبير عن حاجات نفسه وإحساسه ومشاعره والتي يستطيع بها أيضاً أن ينقل إلي الآخرين ما يريد وأن يستقبل منهم ما يشاء من أفكار ومعرفة ومعلومات. (محمد صلاح الدين،2000،ص،58) فاللغة إذا أداة للتعبير وأداة الاتصال.

4:2 أهمية اللغة:

اورد (فائز مراد دندس2003،ص164-166)إلي أن الإنسان يتعلم اللغة قومية كانت أم أجنبية باعتبار أنها وسيلة لغاية غير أن هذه الوسيلة لها من الأهمية ما يجعلها شبيهة بالغاية ، فإذا جاء المربون اليوم ليعددوا وظائف التعليم جعلوا تعليم اللغة في مقدمة هذه الوظائف. ومن أجل ذلك تحتل اللغة مركزاً متميز في مناهج التعليم العام في جميع أنحاء العالم، وهي تلتهم جزءاً كبيراً من أوقات التعليم بالقياس إلي غيرها من مواد التدريس وخصوصاً إذا أضفنا إلي المناهج لغات أجنبية إلي جانب اللغة القومية. إذا كان هذا معنى اللغة وكانت هذه أهميتها في التربية فما هي منطلقاتها وما هي أهم وظائفها وكيف يستطيع التعليم تأدية هذه الوظائف؟

5:2 معني اللغة ومفهومها:

عَرف(ابي الفتح عثمان بن جني الموصلي) اللغة في كتابه "الخصائص" بأنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.(كلية اللغات، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا،2016-2017،ص6).

يعد ابتداع اللغة الألف بائية واستعمالها يعد من أكثر إنجازات البشرية تأثيراً إذ أن هنالك ما يقرب من عشرة آلاف لغة ولهجة متميزة يجري استخدامها في عالم اليوم.

وعُرفت اللغة بأنها (وسيلة تفاهم خاصة بالإنسان تمكنه من تبادل الأفكار والعواطف والرغبات بواسطة رموز صوتية اصطلاحية على وجه التغليب والتعميم تصدرها أعضاء النطق إرادياً باندفاع الهواء خلالها من الداخل إلى الخارج) إدوارد سابير مقتبس في (محمد صالح الشنقيطي، 1996م) .

يمكن الحديث عن مجموعة من الحقائق التي تمثل بعضها مقومات أساسية من مقومات اللغة ويمثل بعضها الآخر تطبيقات تربوية يمكن أن تأخذ مكانها في مناهج التربية وعلم النفس وتتلخص هذه الحقائق والمعلومات فيما يلي:

1:5:2 اللغة رموز:

اللغة الرموز يقصد بها الإشارة إلي أن الرمز يعني التعبير عن شيء ذو دلاله محددة ويتفق الناس علي دلالتها في مختلف المجتمعات وعلي مدى العصور واللفظ يدل علي شيء معين والمثال على ذلك في التعليم والتعلم ينبغي أن تبدأ بالمحسوس ومن ثمّ تنتقل إلى المجرد الذي يستغرق من عقل الإنسان وقتاً لكي يدركه.

2:5:2 اللغة أصوات:

اللغة نظام صوتي والأصوات من بين مكونات اللغة ذات مكانة متميزة فهي أقدم أشكال الاتصال بين البشر وهي أول ما يكتسبه الطفل. والأصوات أساس اللغة وفقا لمفهوم إبن جني مقتبس في (نور الهدى لوشن،2000م، ص،43) حيث ذكر أن " اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" .

3:5:2 اللغة عرف:

اللغة نظام عرفي يتفق الناس فيه علي دلالات الرموز دون اشتراط مبرر عقلي لكل ما يستمعون إليه. أن إطلاق أسم " قلم " علي الأدوات التي نكتب بها لا يضم وجود صلة بين الاسم والمسمى ، فلهذه الأداة اسم في اللغات الأخرى يختلف عن أسمها في اللغة العربية والأمر يصدق علي عناصر اللغة الأخرى. ولهذه الحقيقة تطبيقات متفق عليها وكذلك ضرورة التمييز بين منطق اللغة ومنطق العقل.

4:5:2 اللغة نظام :

والنظام في اللغة أمر يشمل طريقة ترتيب الحروف سواء إلي الأصوات وتركيب الجمل أي أنه يعني مختلف القواعد التي تضم العلاقة بين المكونات المختلفة للغة أصواتاًوحروفاً ومفردات وتراكيب.

5:5:2 اللغة اتصال :

المقومات الأساسية بقياس قدرة التلميذ التعليمية قدرته علي التحديث الدقيق للوظائف التي يستخدم فيها التلميذ اللغة.

6:5:2 اللغة سياق:

نظام من الرموز يستخدمها أقوام معينون في ثقافة معينة.

7:5:2 اللغة ثقافة:

العلاقة بين اللغة والثقافة أوضح من أن تتكلم عنها في هذا المجال ، فاللغة باختصار هي وعاء الثقافة ومن أقدر الوسائل علي نقلها من شعب إلي شعب ومن جيل إلي جيل آخر. وحين تحتل الثقافة بإعتبارها طرائق حياة الشعوب وأنظمتها وطرق حياتها المختلفة الاقتصادية والاجتماعية والتربوية مكانة هامة بين عمليات تعليم وتعلم كافة اللغات. وهي تعتبر مكوناً أساسياً ومكملاً لمحتوى المواد التعليمية في هذا الميدان.

6:2 وظائف اللغة:

إن اللغة لها فيما يري جلال خميس مقتبس في (فائز مراد،2003 ، ص ،172-174) وظائف أساسية بينها بإيجاز ما يلي:

1:6:2 اللغة أداة تفاهم:

الإنسان حيوان ناطق. واللغة التي ينطق بها تمكنه من التفاهم مع أخيه الإنسان ومبادلته الأفكار والعواطف. فهي إذن كما سبق الإشارة إلي ذلك أداة اتصال وتخاطب بين الناس وفي الوقت الذي يقبل فيه الناس بعضهم ببعض تعمل اللغة أيضاً علي التفاهم فيما بينهم وإن تعذر عليهم التفاهم في بعض الأحيان فقد يكون السبب في ذلك سوء التعبير كأن يستعمل إسم واحد لمدلولات عديدة.

2:6:2 اللغة أداة للتعبير عن النفس:

وكما أن اللغة أداة للتفاهم كذلك فإنها اداة للتعبير عن النفس بكل مايجول في ذهن المرء من أفكار في صدره ومن عواطف . بصرف النظر إيصال هذه الأفكار أو العواطف إلي الأخرين ومتى تم له هذا التعبير عن النفس في أحسن وجه.

3:6:2 اللغة أداة تحصيل العلم:

ومن أهم وظائف اللغة أنها أداة تحصيل العلم وتوسيع الاختيار. فالإنسان يتعلم من إختياره من اللغة ويمكن قياس عمر الإنسان بعمله وسعة اختياره وهو إختبار معقول ومن هنا تظهر لنا أهمية تعليم اللغات الأجنبية بالإضافة إلي اللغة القومية. فإذا تم الاهتمام بلغة من هذه اللغات فليس التعامل والتخاطب مع أهل تلك اللغة فحسب وإنما الغرض الإطلاع علي ما تحتويه تلك اللغة من الكنوز العلمية والثقافية.

4:6:2 اللغة أداة التفكير:

ومن أهم وظائف اللغة أنها أداة للتفكير وكلما تبادل الإنسان أفكاره وعواطفه مع أخيه الإنسان وحاول في الوقت نفسه أن يحسن التعبير عن تلك الأفكار والعواطف وأن يصوغها في قالب محكم وأسلوب طلبي، فإن في هذه المحاولة تنمية لقواه العقلية.

5:6:2 اللغة أداة التوثيق والروابط القومية :

إذا توفر للغة القومية حظها من الصياغة ودرست بالطرق الحديثة عملت علي توثيق الروابط القومية والذي يجعل لها هذه الأهمية العظمى أمران:

أولا: إن إستعمال لغة قومية واحدة يؤدي إلي التقارب والتفاهم بين إفراد الأمة أكثر من استعمال لغات عديدة أو لهجات محلية مختلفة .

ثانيًا: إن لغة القوم مستودع ثرائهم الثقافي بواسطتها ينشر هذا التراث وينقل من حين لأخر.

7:2 العناصر الرئيسية للغة :

يرى (عبد الحميد سليمان السيد2005 ، ص، 41-42) أن هنالك ثلاثة عناصر رئيسية هي:

1:7:2 اللغة الاستقبالية :

ويقصد بها أن نظام الاستقبال المعرفي أو الإدراك للفرد يتم من خلال إستقبال اللغة المنطوقة أو اللغة المكتوبة ولذا يشير هذا المكون من مكونات اللغة إلي قدرة الفرد علي فهم اللغة المتحدثة أو المنطوقة أو المسموعة وقدرته علي فهم اللغة المكتوبة أو المقروءة.

ويشار غالباً إلي العملية الاستقبالية للغة علي أنها عملية ترميز للمدخلات اللغوية وذلك بهدف تحقيق أو أنجاز عمليات عقلية محددة علي هذه المدخلات أو الرموز اللغوية وغني عن البيان أن اللغة المستقبلية أو اللغة الاستقبالية تعد أداة الفهم ووسيلته كما أنها تعتري وتؤثر في نمو اللغة الداخلية وكذلك أداة أساسية لنمو اللغة التعبيرية ومهاراتها.

2:7:2 اللغة الداخلية :

يشير مكون اللغة الداخلية إلي ما يلي:

تكوين فرضي: يتضمن العديد من النشاطات المعرفية تتعلق بقدرة الطفل علي المحاكاة Assimilate الخبرات البيئية. إن مكون اللغة الداخلية يشار إلية بلغة الفكر.

أن اللغة الداخلية تزود العمليات الداخلية الخاصة بالتكامل والتجهيز المركزي بما هو أساس ولازم لأسباب المهارات اللغوية.

3:7:2 اللغة التعبيرية:

يمثل هذا المكون من مكونات اللغة قدرة الفرد علي تحويل أو نقل الأفكار إلي رموز لفظية مكتوبة أو منطوقة.

8:2 خصائص اللغة:

حاول علماء اللغة أن يضيفوا سمات أو خصائص للغة وعموماً تعتبر اللغة أداة تفاعلية إجتماعية تتسم في ذات الوقت بأنها محكومة بقواعد تربوية أو إبداعية. (مصطفى محمد قاسم2010، ص، 50-55).

1:8:2 اللغة كأداة اجتماعية :

ليس من المفيد في شيء أن نناقش اللغة خارج الإطار الذي يوفره التواصل. فمع أن اللغة ليست أساسية للتواصل إلا أن التواصل يمثل بالتأكيد عنصرًا أساسيا ومحددًا للغة بوصفها شفرة مشتركة تمكن المستخدمين من إرسال الأفكار والرغبات إلي بعضهم البعض بل ويمكن القول بأن للغة غرض واحد فقط أن تكون بمثابة شفرة الإرسال بين الناس.

2:8:2 اللغة نظام محكوم بقواعد:

أن العلاقة بين المعنى والرموز المستخدمة علاقة تقسيميه لكن ترتيب الرموز في علاقتها مع بعضها البعض ليس تقسيمات وهذه الخاصية التنظيمية غير التقسيمية للغة تدل علي وجود قواعد وأنماط تحتية تحدث علي نحو متكرر . يبدو أن اللغة والنحو ليس شيئاً واحداً. فاللغة تشتمل إلي جانب القواعد علي عملية استخدام القواعد والمنتج النهائي ، فمثلاً الجملة تتكون من إسم+ فعل لكن تلك القاعدة لا تقول عن العملية التي من خلالها يتم اختيار الإسم والفعل أو العدد اللانهائي من المجموعات الممكنة باستخدام هاتين الفئتين.

3:8:2 اللغة نظام توليدي:

أن اللغة نظام توليدي وحكمه توليدي generative من الجزر generate (أي يولد) الذي يعني الإنتاج والخلق كما في التكوين genesis أو الإيجاد واللغة بذلك أداة منتجة أومبدعة فالمعرفة بالقواعد تسمح للمتحدثين بتوليد تغيرات ذات معنى. فمن بين عدد من الكلمات كالأسماء مثلًا ومجموعة محدده من القواعد يمكن للمتحدثين أن يخلقوا عدداً لأنهائياً من الجمل.

9:2 صعوبات اللغة:

تمثل صعوبات اللغة أنواعاً متعددة ، (السيد عبد الرحمن ،2005، ص،46) فمنها الصعوبات التي تتعلق بمعدل الإكتساب والنمو وآخري تنتج أثناء تجهيز اللغة ومعالجتها. ثالثة تختص بالصعوبات الخاصة بالتعبير. وفي تصنيف أن كثيراُ من الدارسين وعلماء اللغة يقسمون صعوبات اللغة إلى

صعوبات حكم الإكتساب ومعدله وصعوبات كيفية تضمين شكل ومظهر اللغة لدى الطفل. وفريق ثالث يصنف صعوبات اللغة إلي:

أ. صعوبات تتعلق بمعدل اكتساب اللغة .

ب. صعوبات تتعلق بمجالات اللغة كتلك المتمثلة في الصعوبات المتعلقة بتراكيب اللغة وبياناتها المعاني والدلالات والاستفادة العلمية علي أرض الواقع.

وفريق رابع ينظر إلي صعوبات اللغة في ضوء الأسباب فيقسمونها إلي قسمين

أ. صعوبات عضوية وهي التي ترجع إلي أسباب عضوية.

ب. صعوبات مكتسبة وهي التي ترجع إلي أسباب وظيفية أو مكتسبة.

وفريق خامس يرى غير ما تقدم إذ يصفون صعوبات اللغة في ضوء النظام الرمزي الذي تقع فيه المشكلة.

10:2 مكونات اللغة:

أن اللغة بوصفها نظام معقد جداً يمكن أن توضح علي أفضل نحو بتقويتها إلي مكوناتها الوظيفية. (مصطفى محمد قاسم،2010 ، ص 56– 70)

فاللغة يمكن أن تقسم إلي ثلاثة مكونات رئيسية وإن كانت غير متساوية بالضرورة: الشكل والمحتوى والاستخدام (Bloom of lacey) يضمن الشكل form النظام التركيبي والنظام الصرفي والنظام الصوتي أو هي المكونات التي تجمع الأصوات والرموز معاً بالترتيب، أما المحتوى content فيشمل المعنى أو النظام الدولي.

1:10:2 النظام التركيبي:

إن شكل أو بنية الجملة تحكمه قواعد النظام التركيبي فهذه القواعد تحدد ترتيب الكلمات والجمل والعبارات أو الجمل وتنظيمها والعلاقات بين الكلمات وفئات الكلمات وعناصر الجملة الأخرى يحدد النظام التركيبي مجموعات الكلمات المقبولة النحوية وغير المقبولة أو غير النحوية فالنظام التركيبي في اللغة الإنجليزية علي سبيل المثال لماذا تعدMaddi has thrown the ball.(رمي مادي الكرة) جملة ممكنة بينما تبدو Maddi the ball has thrown غير مقبولة.

2:10:2 النظام الصوتي :

النظام الصوتي هو ذلك الجانب من اللغة الذي يهتم بالقواعد التي تحكم بناء وتوزيع وتتابع أصوات الكلام وشكل المقاطع وكل لغة توظف مجموعة من أصوات الكلام أو الفونيمات الفونيم وهو الوحدة اللغوية الأصغر للصوت التي يمكن أن تحدث اختلاف في المعنى ويشكل كل فونيم عائلة من الأصوات المتشابهة.

3:10:2 النظام الدلالي:

يمكن أن نضع ماذا تعني ؟ عنوان بديلاً لهذا القسم لأن الإجابة علي ذلك السؤال تشكل أساس النظام الدلالي. والنظام الدلالي عبارة عن نظام القواعد تحكم معني أو محتوى الكلمات ومجموعة الكلمات. بعض الوحدات تكون إقصائية لبعضها مثل رجل women man امرأة و ladies سيدة علي أن الكلمات والرموز المستخدمة لا تمثل الواقع نفسه وإنما أفكارنا ومفاهيمنا عن الواقع.

4:10:2 النظام التداولي:

أننا عندما نستخدم اللغة للتأثير في الآخرين أو لنقل المعلومات فإننا بذلك نستخدم التداول . والنظام التداولي هو دراسة اللغة في السياق أو يركز علي اللغة بوصفها أداة تواصل تستخدم لإنجاز غايات اجتماعية.

11:2 دور اللغة في التعليم:(محمد صلاح مجاور2000، ص 66-75).

اللغة في الحقيقة هي الأداة التي تمكن كل إنسان من أن يمارس إلي حد ما درجة من السيطرة علي عالمه الخاص. وهي التي تزيده غني ، وتمكننا من أن نشترك بخبراتنا مع الآخرين فتستقبل الأفكار العظيمة لحضارتنا أوحضارة غيرنا ونرسل تلك الأفكار إلي غيرنا . ومع هذا فأداة دورنا كأفراد ومشتركين في مجتمع واحد وكأعضاء من جماعة الجنس البشري يعتمد تماماً علي درجة سيطرتنا علي العمليات اللغوية. فاللغة والتفكير والشعور عمليات متداخلة. والنمو في اللغة تحصيل اعظم أهمية للانسان. وتعلم استعمال اللغة بدرجة مؤثره اعظم عمل معقد يواجه الفرد لأن اللغة تشمل كل نواحي الحياة .

12:2 المميزات الأساسية للغة:

هنالك ثلاثة مميزات أساسية للغة هي:

1) اللغة رموز ولكنها رموز تعبر عن أفكار وخبرات.

2)اللغة مزيج بدرجة عالية وتختلف من فرد إلي فرد وتختلف معانيها من شخص إلي آخر.

3)أن اللغة نامية متغيرة وليست ثابتة والأساس في دراسة اللغة هو التحدث - وهو الرمزية الأساسية للخبرة . وتأتي بعد ذلك فترة اللغة الباقية والتلاميذ في حاجة إلي المساعدة لفهم أهمية اللغة كرموز. فهم يحتاجون إلي مساعدة في حمل أنفسهم عن فهم أن الكلمة ليست هي الشيء نفسه. وبالتأكيد فإن التلاميذ لا يستطيعون أن يميزوا بين الرمز والشيء الذي رمزنا إليه.

اللغة وفهم التغيير علي أنه مميز أساسي للغة وسوف يساعد التلميذ علي أهمية ميزة التغيير هذه في تحديد المعاني وهذا يوضح الفترة بأن اللغة جزء متكامل من الحياة وليست ثابتة لا تواجهه تغيرات المجتمع.

13:2 أثر الدوافع في عملية تعليم اللغة:

لكي يكون تعليم اللغة هادفاً مثمرًا يجب أن يتقبل المتعلم الهدف اللغوي علي أنه هدفه الخاص وإلا فدافعه يكون ضعيفًا للتعلم.

ولكي تكون الوسائل لتحقيق الأهداف مختارة ومنتقاة فيجب أن يساعد المعلم المتعلم في تحديد التفاصيل المطلوبة وشكل أوجه الموقف واختباره فالأهداف يجب أن تفهم بوضوح .

كذلك يجب أن تكون الأهداف ممكنة والتلاميذ لديهم الشعور بأن لديهم فرصاً للنجاح وإن التعليم لا يمكن أن يكون كافياً من هنا يمكن القول أن التلميذ في حاجة لأن يفهم الأسس الأتية :

1. أن اللغة تستعمل لخدمة غرض محدد.
2. أن المحتوى ومكوناته يؤثر في المعنى
3. أن الجملة الواحدة قد تحمل العديد من المعاني
4. أن الدقة اللغوية تكون عندما تنتجه اللغة في تعليمها وفي استعمالها لملائمة الواقع ولا تخرج الأهداف العامة للغة التي من أجلها تعلم منه.
5. أنها أداة للتلاؤم والتوافق الاجتماعي بين الإفراد في المجتمع
6. أنها أداة إمداد الفرد بالمعلومات في تنوع صورها وإختلاف مجالاتها وتعدد أدوارها.
7. أنها أداة للإقناع وللاتصال بخبرة الآخرين
8. أنها أداة العلاقات الإنسانية وإيجاد الثقة والوحدة الفكرية بين أفراد المجتمع.

14:2 التنظيم والعلاقات في عملية تعلم اللغة:

أن العامل الرئيس في التعلم هو الخبرات فالتلاميذ والمعلم يجب أن يربطوا ما يكون متعلماً من قبل إلي بعض الخبرات والمعلومات الفردية أو الجزئية ويجب أن تجمع بسهولة وأن تدعم ببعض الأساليب الجوهرية أو بوضع أساس تنظيمي.

1:14:2 درجة التجريد في المعاني :

تؤثر درجة التجريد علي المعنى والكلمة الأقل محسوسية تعتبر أكثر صعوبة وهنالك نوعان من التجريد تجب ملاحظتها :

أ) أن هنالك كلمات محددة مثل الكرامة إذا ما قيست بكلمات أكثر محسوسية مثل كلمة الكرسي.

ب) أن هنالك كلمات عامة مثل كلمة طعام إذا ما قورنت بكلمات أكثر خصوصية مثل اللحم.

أن ما يتعلمه الفرد في اللغة انما هو أنماط وتعميمات ومهارات واتجاهات قابلة للتطبيق في كثير من مواقف الاتصال والشعور والتفكير الخاص ومن ثم يجب أن يكون المعلم علي بينة بأسس التعلم وهي: الإستعداد والإرتباط.

2:14:2 تكوين المدرك:

أن الدور الأساسي للمدرس في أي مستوى من التعليم هو أن يشجع تلاميذه علي تكوين تعليماتهم الخاصة أكثر من أن يكسبوا هذا بالطريق اللفظي والحفظ وفي محاولة النمو المدرك يجب أن يلاحظ ثلاثة اعتبارات مهمة:

أ. الخبرة السابقة وتأثيرها .

ب. الطبيعة المتدرجة للنمو الإدراكي .

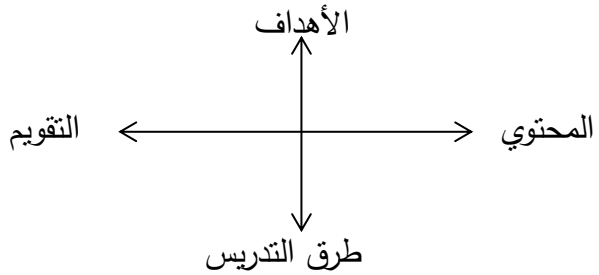
ج. الحاجة الاختيارية من تجديد المدركات .

3:14:2 المفاهيم والاتجاهات:

أن معلم اللغة يجب أن يؤكد مفاهيم معينة وإذا كانت هذه المفاهيم واضحة في عقله فسوف يكون المعلم نشيطا في الفصل لتدريس اللغة والتأكيد علي ما يستطيع التلاميذ فهمه .

15:2 تعريف المنهج:

اشار(هاشم السمرائي، وآخرون 2003م،ص9) بأنه: نسق أوخطة مجموعة من الخبرات التربوية المتلاحقة التي تسير وفق خطوات متسلسلة، أنه طريق واضح للعملية التربوية الهادفة لنمو وتطور الطلبة ونجاحهم وفق خطة تضعها المؤسسة التربوية وتشرف علي تنفيذها، وترتكز علي محددات، أوعناصر أربعة هي(الأهداف، المحتوي، طرائق التدريس، التقويم). الشكل رقم (2–1) يوضح عناصر المنهج (هاشم السمرائي، وآخرون،2003م،ص9)



16:2 مفهوم المنهج :

ذكرمحمود حسن، ماجد محمود(2004م،ص11) كلمة منهاج ترجع لجذور عربية اسلامية اصيلة يؤكد ذلك قوله تعإلي(...لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجاً...) سورة المائدة الآية(48). وماجاء في قول العباس "لم يمت رسول الله (صلعم) حتي تركك علي طريق ناهج "وعند الدراسة عن معني كلمة منهاج وكلمة ناهج في معجم لسان العرب لابن منظور، أتضح" أنهما المسلك الواضح والطريق السوي.

وكلمة منهاج بالعربية تقابل في الإنجليزية كلمة(Curriculum) وهي كلمة ذات أصل لاتيني مشتق من الكلمة الاتينية(currere) معناها متطلب السباق في المهرجان.

ويتناول التربويون والمنهجيون مفهوم المناهج بصور عدة ؛ فمنهم من يري أنه المقررات الدراسية ، ومنهم من يري أنه الخبرات التربوية النابعة من الأهداف التربوية، والتي يتم أكتسابها للتلاميذ من خلال طرق التدريس والأنشطة الملائمة مع الاهتمام بالتأكد من مدي بلوغها الاهداف (هوانه وليد، الكندري عبد الله،1998،ص13).

17:2 المنهج بمفهومه التقليدي:

ذكر(الدمرداش سرحان ،1991،ص3) أنه عندما أنشئت المدارس منذ زمن بعيد لكي تعد الاجيال الصاعدة للحياة، كان أول ما وأجهها من مشكلات هو: ماذا تقدم لتلاميذها؟ وقد اصطلح رجال التربية علي تسمية ما تقدمه المدرسة إلي التلاميذ بالمنهج.

ولم تجد المدرسة التقليدية لديها خيرا من المعرفة لكي تقدمها إلي التلاميذ. فالمعرفة في نظر هذه المدرسة تمثل حصيلة خبرة الاجيال السابقة التي تساعد الفرد علي الاستفادة من تجارب من سبقوه. وقد اطلق المنهج علي مجموعة المواد الدراسية. التي يدرسها التلاميذ وما تتضمنه من موضوع "المقررات الدراسية" وعلي ذلك فقد كان المنهج مرده للمقررات التي يدرسها التلاميذ داخل الفصل استعداداً لإمتحان اخر العام.

اما ما قد يزاوله التلاميذ من نشاط تلقائي حر، كالنشاط الرياضي والهوايات المختلفة بقصد إشباع حاجاتهم الخاصة وتنمية ميولهم فقد كان ينظر إليه أنه خارج نطاق المنهج.

18:2 المنهج بمفهومه الحديث:

ذكر(مجدي عزيز ابراهيم،1994،ص5) أنه بمثابة المخطط الهندسي للعملية التعليمية المصمم حول مبدا منظم ومنسق، مثل التعاون بين الجامعة وحل المشكلات بالأسلوب العلمي ويؤكد المنهج بمفهومه الحديث علي أهمية وضرورة عامل التخطيط الذي ينظم الخبرات ويوجهها نحو غاياتها وأهدافها المرجوة.

19:2 أنواع المنهج ومستوياته(كوثر كوجك،2004م،ص10)

1- المنهج المأمول الذي يحلم به المسئولون والتربويون:

بمعني أنه عند التفكير في ماذا نقدم لأبنائنا وبناتنا في مرحلة تعليمية ما، وكيف نقدمه لهم. تتسابق طموحات المربي والمسئول إلي أنبل واعظم مايمكن تقديمه لابنائه، ويحلم أن تصل المدرسة إلي اعلي مستوي في العالم.

2- المنهج المكتوب:

عندما تبدا عمليات تخطيط المناهج، تتكمش الاحلام السابقة لترتبط بأرض الواقع: حيث الامكانات المحدوده، والكثافة والفصول، نوع المعلم ومستوي التلاميذ وبيئاتهم..ويتنازل المخطط عن بعض احلامه، ليضع مناهج يمكن تحقيقها علي ارض الواقع. ويحدد لها الأهداف، ويتخير المحتوي وينظمه، ويقترح اساليب التنفيذ والوسائل والأنشطة، وكذلك اساليب التقييم، ويصبح معداً للتنفيذ.

3- المنهج المنفذ:

يتحول المنهج المكتوب في هذه المرحلة إلي شيء حي يدب بالحركة والنشاط في شكل إعداد للكتب المدرسية وأدلة المعلم، ويخطط المعلم لدروسه ويعد وسائله . وهنا تتدخل شخصية المعلم وإمكاناته وقدراته بالإضافة إلي النظام المدرسي والإمكانات المتاحة لتحول المنهج إلي شئ آخر.

4- المنهج الذي يتعلمه التلاميذ:

هنا تتدخل قدرات التلاميذ وميولهم واهتمامهم بمادة ما اكثر أواقل من غيرها. كما تتدخل أنماط التعليم وسرعته والفروق الفردية بين التلاميذ.

5- المنهج الذي يقيسه الامتحان:

وتأتي أساليب التقييم والامتحانات لتركز علي بعض الجوانب، وقد لا تركز بالقدر نفسه علي جوانب آخري. والامتحان هنا سيد الموقف التعليمي.

20:2 نماذج بناء المنهج:

1/ **فؤاد سليمان قلادة ،1976.**

1- تحديد الأهداف التربوية للمنهج والمصادر التي يشتق منها المنهج.

2- تحديد محتوي المنهج.

3- تنظيم المحتوي

4- تحديد النطاق والتتابع.

2/ **احمد حسن اللقاني،1981.**

1- النظرية.

2- الأهداف.

3- المحتوي.

4- الطرق والوسائل.

5- النشاط.

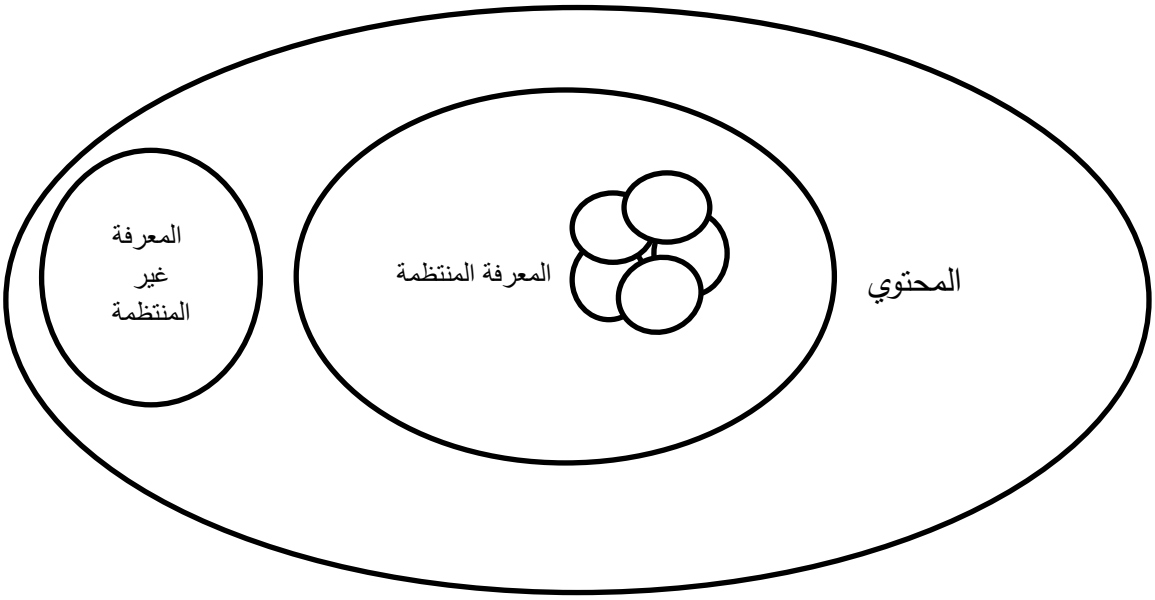
6- التقويم.

21:2 تعريف المحتوي:

كما ذكر(توفيق أحمد مرعي، محمد محمودالحيلة،2011م،ص79)المحتوي أحد عناصر المنهاج وأولها تاثيراً في الأهداف التي يرمي المنهاج إلي تحقيقها، وهو يشتمل علي المعرفة المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية، ويشتمل علي المعرفة التي هي نتاجات الخبرات البشرية اليومية التي لم تنتظم بعد في حل معرفي معين. ويشتمل المحتوي ايضاً علي الأهداف والاساليب والتقويم وهكذا يري في الشكل رقم(2-2) أن المحتوي أوسع من المعرفة في المقام.

شكل رقم (2-2)

المنهاج:(توفيق أحمد مرعي، محمد محمودالحيلة،2011م،ص79)



22:2 معايير اختيار المحتوي:

(خليفة علي السويدي ، خليل يوسف الخليلي،1997)

1/ إختيار أي قدر من المعرفة وتقديمه إلي المتعلم في نظام منطقي متتابع، وهذا الاتجاه يشير إلي أن وضع المعارف المختارة والتمكن منها يحظى بالأولوية.

2/ إختيار المحتوي من المعارف في ضوء الأهداف المحددة للمنهاج.

3/ صدق المحتوي والصدق هو الصحة والدقة والارتباط بالأهداف.

4/الاتساق مع الواقع الاجتماعي والثقافي.

5/ التوازن ويكون بين العمق والشمول.

6/مراعاة المحتوي لتعلم الطلبة.

23:2 تقويم المنهج: (وداد عبد السميع،2005م،ص134)

تنتهي كل مرحلة من مراحل تطوير المنهج بعملية تقويم بنائي خاصة بها من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات. وتعتبر مخرجات كل مرحلة معلومات تفيد في عملية تطوير المرحلة ذاتها، كما تعتبر مدخلات لمرحلة التقويم النهائي والتي يكون نتيجتها اتخاذ قرار التطوير، بمعني أن عملية التقويم عملية دائرية بين عمليات تنفيذ المنهج والتقويم وبين البناء والتقويم، ويكون نتيجة هذه العملية اتخاذ قرار التطوير. أي أن التطوير هو اتخاذ قرار لتغيير أوتحسين كل أوجزء من المنهج نتيجة لعمليات التقويم السابقة.

وهنالك العديد من نماذج تقويم المنهج مثل نموذج ديكارت وغيره ولكنها دراسات محدودة وتحتاج لمزيد من الدراسة.

24:2 مفهوم التربية:

اشار (محسن علي عطية،2008،ص340) علي أنه يمكن أن نستدل علي مفهوم التربية بالجذر اللغوي(ربًا) الذي يعني نما، وزادَ، فالتربية بموجب هذا الجذر تعني النمو الذي يتحصل عليه الفرد معرفياً وأنفعالياً، واجتماعياً، وجسمياً، وبذلك فإن مفهوم التربية يشتمل علي كل نشاط يهدف إلي تنمية قدرات الفرد وقيمه، واتجاهاته، وتوجيه سلوكه بالشكل الذي يرتضيه المجتمع الذي يعيش فيه ليتمكن من أن يحيا حياة سوية يرضاها المجتمع و أن التربية ليست واحداً من وجهة نظر جميع الفلسفات التربوية وأصحابها فهناك من يري أن التربية هي عملية إعداد الفرد للحياة المرغوب فيها، وهناك من يري أن التربية هي الحياة وهناك من يراها غير هذا وذاك.

25:2 مفهوم التربية العملية:

ذكر(رمضان مسعد بدوي،2011م،ص357) أن التربية العملية مرحلة هامة وضرورية من مراحل إعداد المعلمين، فهي الفترة الزمنية التي يسمح فيها للطالب بالتحقق من صلاحية وإجرائية الخبرات ومتطلبات الصفوف الدراسية الحقيقية وإعدادهم نفسياً وتعليمياً وإدارياً تحت اشراف وتوجيه متخصصين من كلية الإعداد.

والتربية العملية هي برنامج تدريبي تقدمه كليات التربية علي مدي فترة زمنية محددة ، تحت إشرافها بهدف إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لتطبيق ما تعلموه نظرياً تطبيقياً عملياً، اثناء قيامهم بالتدريس الفعلي في المدرسة، الأمر الذي يعمل علي إكسابهم المهارات التدريسية المنشودة، ويحقق الالفة بينهم وبين العناصر البشرية والمادية للعملية التعليمية.

ايضاً اشار(محمد زياد حمدان،1997،ص4) إلي التربية العملية بإعتبارها اهم العمليات اللازمة في إعداد المعلم وقيل أن التربية العملية عنصراً رئيساً في مناهج إعداد المعلمين ومتطلباً اساسياً لتخرجهم

وهي كذلك تجسد مرحلة تحضيرية حاسمة تتوقف علي نوعية خبراتها وعلاقات المشتركين فيها، ومدي أنتماء الطلبة المتدربين لمهنتهم وتلاميذهم وبلورة شخصياتهم.

26:2 طرائق وأساليب التدريس:

تهدف عملية التدريس في بعض معانيها إلى إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلم وإكسابه المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المطلوبة من أجل تحقيق هذه الأهداف التعليمية التي تسعى لإحداث تلك التغييرات السلوكية المرغوبة وأن معرفة المعلم الواسعة بطرائق التدريس وإستراتجيات التعليم المتنوعة وقدرته على استخدامها تساعده بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق. (توفيق أحمد مرعي، محمد محمودالحيلة،2007،ص24) .

من الملاحظ أن الاهتمام بالتعليم وطرق التدريس يزداد يوماً بعد يوم وتتنوع المدراس التربوية التي تتناول طرائق التدريس وتصنف كل واحدة منها من حيث الفاعلية والتأثير والميزات والعيوب التي تحيط بكل طريقة. حيث أنه لا يمكن تعميم أسلوب تدريس علي أنه الافضل لاختلاف المواقف التعليمية فإنه لابد من ذكر اهم طرائق التدريس :

1:26:2 طريقة المحاضرة:

تعد طريقة المحاضرة كما ذكر (عادل ابو العز ،وآخرون،2009،ص144) من أقدم طرائق التدريس وأكثرها شيوعاً، ولاتزال منتشرة علي أوسع نطاق وفي اغلب دول العالم، ويقوم المعلم فيها بألقاء المعلومات علي الطلبة في صورة محاضرة سواء كانت هذه المعلومات إخباراً عن أحداث أووقائع أو بيانات أو معلومات عن تجارب، وتسمي هذه الطريقة بصفة عامة بالطريقة التقليدية في التدريس، وهي تقوم علي نظرية تربوية قديمة مؤداها أن عقل الطالب صفحة بيضاء، تنقش عليها المعلومات، أووعاء فارغ يملأه المعلم بالمعرفة ويعد الالقاء الجيد وسيلة لنقل المعني بتعبير أدق.

ايضاً تتميز طريقة المحاضرة(عبد الوهاب عوض كويدان،2001،ص130) بسيادة نشاطات المعلم في الدرس ويقتصر الموقف التعليمي للتلاميذ علي الاستقبال، والمعلم يعرض ويلقي المعلومات والتلاميذ يستقبلونها ويختزنونها في ذاكرتهم، وتعتبر طريقة المحاضرة إلي جانب طريقة المحادثة والنقاش من طرائق التعليم والتعلم المتميزة للدروس.

اما(Aschersleber,1991,p29) يعرف المحاضرة بأنها حديث متصل للمعلم لفترة زمنية لا تقل عن خمس دقائق كحد ادني حول موضوع كامل من أجل تحقيق هدف تعلم محدد.

2:26:2 طرق التدريس التي تهتم بالتفاعل بين المعلم والمتعلم(المناقشة):

تعرف بالطريقة الحوارية أو الطريقة المباشرة (محمود حسان،2000،ص51)وربما استمدت طريقة الحوار التي ابتدعها واعتمدها الفيلسوف اليوناني سقراط فعرفت فيما بعد بالطريقة السقراطية فكانت

طريقته أن يتحدث للطلاب ويحاورهم فكان يسال السؤال ويستدرج الشخص المسؤول حتي يجيب وكان بعض الاشخاص طبعا لا يستجيبون له، ومن محاسن طريقة المناقشة بأنها تجعل الطالب مركزاً للعملية بدلاً من المدرس فتعدهم الاعتماد علي أنفسهم وغرس روح التعاون والانسجام والتفاهم وأنها طريقة تدفع الطلبة إلي التفكير والدراسة والمطالعة كما تعمل علي تشجيعهم علي التعلم من زملائهم الاخرين ايضاً لها عيوب وهي حدوث بعض المشكلات الأنضباطية بين الطلبة والتشعب والخروج عن الموضوع الاصلي في المناقشة وأنها تحتاج إلي وقت وحصص كثيرة.

3:26:2 طرق التدريس التي تهتم بإثارة تفكير المتعلم ومشاركته(الطريقة الاستقرائية):

وهي أن تفحص النماذج والامثلة والاجزاء كما ذكر(فايز مراد دندش،2003،ص76) في تبسيط قاعدة مثلاً أوحقيقة أونظرية أوقانوناً. ومعني هذا طريقة التدريس تكون من الخاص إلي العام.

وهذه الطريقة افضل من الطرق القياسية، وذلك لأن إعطاء الطفل الامثلة والنماذج ليري المتشابه منها ويعرف المتضاد ثم يعمل فكره وذهنه ونشاطه في معرفة القانون أوالقاعدة أوالنظرية أو الحقيقة العامة الجاهزة ثم تركه يطبقها علي الأمثلة والنماذج ذلك لأن القانون والنظرية التي يصل إليها العقل عقب إجهاد ونشاط وفاعلية يكسبه حدة وارهافاً ومراناً يمكنه من هضم هذه المعلومات وتمثيلها وإفادته .

4:26:2 طرق التدريس التي تهتم بالمشكلات التعليمية (الاستقصائية):

ذكر (وليد أحمد جابر، وآخرون،2011،ص206) تنطلق هذه الطريقة من فرضية تقول "أن هناك شيئاً من الغموض يجب أكتشافه في جميع المجالات وأن كل موضوع في المدرسة يمثل مايمكن أن يسمي فرعاً معرفياً استقصائياً يستطيع جميع الطلبة أن يشاركوا فيه ويقوم النموذج الاستقصائي الذي طوره ريتشارد علي المسلمة القائلة أن الاستراتيجيات العقلية التي يستعملها العلماء لحل المشكلات واستقصاء المجهول يمكن تعليمها للمتعلمين، فحب الاستطلاع الفطري عند الصغار يمكن تنميته وضبطه بالطرائق الاستقصائية.

أن الخطوة الأولي في أي عملية حل المشكلة هي الاعتراف بوجود مشكلة وقبول تحدي العثور علي حل مناسب لها.

5:26:2 طرق التدريس بإستخدام تقنيات الدراسات الإجتماعية(طريقة تمثيل الدور):

أشار(محسن علي عطية،2008،ص446) أن التعليم بتمثيل الادوار هو أحد أساليب التعلم باللعب ويطلق عليه لعب الأدوار وهو أسلوب من أساليب التعلم يقوم علي اساس المحاكاة التي يؤديها المتعلميين علي كون فيها أدوار الاخرين التي تمارس في مواقف حياتية وتتأسس الدعوة إلي تبني أسلوب التعليم بتمثيل الأدوار علي حقيقة أن الأطفال بشكل عام يميلون منذ نعومة أظفارهم إلي تمثيل أدوار غيرهم. لذلك فعندما يلتحقون في المدرسة علي المدرسين إستغلال هذه الميول للكشف عن مواهب

الاطفال، والادوار التي يميلون إلي محاكاتها وتكمن أهمية هذا الاسلوب في أنه يجعل الموقف التعليمي أقرب إلي الواقع من أجل تقصي القيم الإجتماعية،أوالشخصية وبموجبه يقوم الطلبة بتمثيل الادوار، ويستخدم التمثيل طريقة تعليم لإستقصاء المشكلات والقيم الإجتماعية من خلال تمثيل المواقف،وجعل الطلبة يعيشونها.

6:26:2 طرق التدريس القائمة علي التكنولوجيا والنشاط الذاتي للمتعلم(التعليم عن بعد،المبرمج):

ذكر(صلاح الدين خضر،1993،ص248-249) التعليم المبرمج طريقة للتدريس، تنقسم فيها المادة الدراسية بطريقة منطقية إلي خطوات منظمة تتابع، وتتطلب كل خطوة منها استجابة إيجابية من التلميذ، وعن طريق التدعيم المتدرج لاستجابات التلميذ وعن طريق تزويده بتغذية مرتدة تتصل بصحة استجابته لتقدم التلميذ نحو تعلم ما قصد له أن يتعلمه عند تنظيم المادة الدراسية في صورة خطوات صغيرة كماسبق شرحه يطبق مصطلح البرنامج، أومادة مبرمجة، يوضع هذا البرنامج في كتاب أوفي الة تعليمية تسمح للمتعلم أن يستخدمها بنفسه أي بدون الحاجة إلي المدرس، ولذلك يسمي بالتعليم المبرمج أوالتدريس المبرمج. تقوم فكرة التعليم المبرمج علي أساس مفهوم التعليم الذاتي، وهي وإن كانت من أحدث الاتجاهات الحديثة في التدريس، الا أن جزورها ترجع إلي عهد الفلاسفة الإغريق القدماء وتنقسم البرمجة إلي نوعين اساسين هما: البرمجة الخطية، والبرمجة المشتقة.

وبصرف النظر عن أسلوب البرمجة المستخدم فلابد أن تبدا عملية البرمجة بصياغة أهداف البرنامج صياغة سلوكية محددة صياغة تصف السلوك الاجرائي والأدلة التي تبرهن علي أن التلميذ قد تعلم ما أراد له البرنامج أن يتعلمه.

27:2 اللغة الفرنسية :

تحتل اللغة الفرنسية المرتبة الثانية كما ذكر (بشير محمد عمر،activities.uofk.edu) . بعد الإنجليزية في اللغات الاجنبية المتعلمة من حيث الاستعمال في المنظمات والمؤسسات الدولية، وكذلك هي لغة العمل في منظمة الامم المتحدة . وتعتبر لغة ذات قيمة لارتباطها بالدفاع عن حقوق الإنسان والتسامح والإنسانية فهي ايضاً لغة المؤسسات غير الحكومية كالصليب الاحمر،أطباء بلاحدود. لجانب أنها اللغة الوحيدة المستخدمة في محكمة العدل الدولية. وهنالك عدة اسباب مهنية وأكاديمية وإجتماعية تجعل الناس يتعلمون اللغة الفرنسية. تقسم مفردات اللغة الفرنسية الفصحي إلي قسمين:

1. الفرنسية الاساسية من الدرجة الأولي FF1وتضم 1475 كلمة.
2. الفرنسية الاساسية من الدرجة الثانية FF2وتضم 1609كلمة.

تعتبر اللغة الفرنسية بقسميها الأول والثاني الأساس الذي يقوم عليه تعلم الفرنسية وقامت عليه تأليف بعض مناهج وكتب اللغة بغرض التعلم. ويشير(بشير عمر،1970،ص62)أن السودانيون قد عرفوا اللغة

الفرنسية منذ القرن التاسع عشر ابأن الحكم التركي المصري وقد أوضح بشير محمد عمر أن اللغة الفرنسية كانت تدرس في مدارس الارساليات التي أنشئت عام1946م لتعليم الأسر التركية واليونانية والمصرية خلال فترة الاستعمار، وفي عام1947نظمت الارساليات الكاثوليكية بالخرطوم برامج لتعليم اللغة الفرنسية والإيطالية وقد قامت الارسالية الفرنسية عام 1957م بأفتتاح المدراس الثانوية الفرنسية بالخرطوم ولكن نسبة لصعوبات مالية اغلقت هذه الثانوية ابوابها عام1966م وفي عام1970 قرر وزير التعليم في السودان محي الدين صابر إدخال اللغة الفرنسية ضمن المواد التي تدرس بالمدارس الثانوية وبعد عامين تم تنفيذ القرار بتدريس اللغة الفرنسية في مدرسة الخرطوم الثانوية للبنات واصبحت تدرس إجباريا بالسنة الأولي والثانية واختياريا بالسنة الثالثة.

للغة الفرنسية في السودان أهداف عامة وأهداف خاصة كما ذكر(ضياء الدين محمد الحسن،2005،ص،58):

1/ **الأهداف العامة:**

أ. إقامة علاقات مع الدول الناطقة بالفرنسية.

ب. التبادل الإقتصادي مع جمهورية فرنسا.

ج. الإتصال بالدول الاخري والأنفتاح عليها.

د. التعرف علي الحضارات والثقافات الاخري.

2/ **الأهداف الخاصة:**

أ. هواية الفرد في تعلم اللغات عامة.

ب. تتيح اللغة الفرنسية مجال العمل في المنظمات في الدول الاخري.

ج. توفر العمل في مجال العمل والإعلام ومجالات اخري.

28:2 البرنامج التعليمي:

يمثل البرنامج التعليمي مجموعة من الأنشطة المحددة للتعامل مع مشكلة معينة أو التجديد لممارسة قائمة أوادخال تطوير معين علي العملية التعليمية كما اورد(ابراهيم الدوسري،2000،ص،449-448)، ليس في الغالب ضمن الخطة الاصلية في المنهج. وقد يكون البرنامج التعليمي من عدد من المشاريع المنفصلة ذات الأغراض المحددة التي تؤدي في النهاية إلي خدمة أهداف البرنامج. فإدخال منهج جديد مثلاً تؤدي في النهاية إلي خدمة لأهداف البرنامج. وبتحليل عناصر البرنامج التعليمي لأغراض التقويم من زاوية مفهوم النظم، سيتبين بالتركيز علي مكونات البرنامج من بيئة عامة، مدخلات، تفاعلات ومخرجات، وتغذية راجعة. ففي مجال بيئة البرنامج مثلاُ سيكون من المهم فهم الخلفية العامة للبرنامج والتطور التاريخي لفكرته والمسؤولين عن تطور الفكرة والدواعي لها. أما في مجال المدخلات سيتعين في

البداية معرفة أهداف البرنامج وكيف اشتقت أوصيغت؟ ومن المسؤول من صياغتها؟ ومامدي علاقتها بالاحتياجات الفعلية للفئات المستهدفة؟ومامدي مشاركة الآخرين في صياغتها وترتيب الأولويات فيما بينها كما تتناول المصادر البشرية والمادية لبرنامج ومستوي الدعم المادي والمعنوي المتوافر له. تشمل العمليات مايتم من خلال البرنامج من أنشطة فعلية قد تتمثل في التدريس أوالقيام بفعاليات محددة من قبل الطلاب أوبالتعاون معهم. كما ستشمل العلاقات التفاعلية بين المشاركين في البرنامج سواء كان هؤلاء القائمون إداريون أم فنيون أم طلاب أو أولياء امور.

اما في مجال المخرجات يمكن الدراسة عن مدي نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه المرسومة إلي جانب التعرف علي أية آثار خلفها البرنامج لم تكن مقصودة.

29:2 المعلم صفاته وخصائصه:

المعلم والمتعلم هما قطبا العملية التعليمية ويرتبطان فيما بينها ارتباطاً وثيقاً لدرجة أن المربين المسلمين إعتبرو المعلم بمثابة الوالد للمتعلم.

يقول حجة الاسلام (أبي حامد الغزالي ،ج2،ص،5) علي المعلم أن يجري المتعلمين مجري بنيه، بأن يقصد أنقاذهم من نار الاخرة، وهو أهم من أنقاذ الوالدين فإن الوالدين سبب الوجود الحاضر والحياة الفانية، والمعلم سبب الحياة الباقية.

اما (عز الدين التميمي،1985،ص،103) قال عن المعلم بأنه محور الرسالة التربوية والركيزة الأهم في نجاحها فمهما كان الكتاب المدرسي جيد العبارة، رفيع الاسلوب، وافي الفكرة، وأنه مهما روعي في وضعه من القواعد والاسس فإنه لن يحقق الهدف المنشود إذا لم يقم علي تدريسه معلم يتمتع بالكفاءة والقدرة والوعي والاخلاص والتقوي.

أن دور المعلم في بناء الإنسان وقيام الحضارة لايستطيع أن يتجاهله أحد، بل أن نجاح النظام التعليمي يعني نجاح الحضارة وتميزها. وقال قائل الالمان لماإنتصرت في الحرب السبعينية:لقد أنتصر معلم المدرسة الالمانية، وقد قال قائد فرنسا حينما هزمت في الحرب العالمية الثانية إن التربية الفرنسية متخلفة وقد قال قائد الامريكان لما غزا الروس الفضاء: ماذا دهي نظامنا التعليمي. إذن فالمعلم هو الذي يضع النصر وهو الذي يكون سبباً في الهزيمة.

30:2 إعداد وتدريب المعلم:

أشار(رشدي احمد، ص،107-121) إن العملية التعليمية صعبة وشاقة، والمعلم في عمله يواجه مواقف مختلفة تحتاج إلي معرفة بكيفية التعامل مع هذه المواقف حتي يتمكن من القيام بعمله علي أحسن وجه، ومن هنا كان المعلم محتاجاً إلي التدريب المناسب حتي ينجح في عمله

وقد أجريت عدة دراسات حول تدريب وتقييم أداء المعلمين في التربية العملية في الجامعات منها

(منيسوتا، ميونخ، كاليفورنيا، بوردو، نبراسكا، ستانفورد) وعلي الرغم من اختلاف هذه الدراسات في أدواتها وأساليبها ومنهاجيتها الاأنها أكدت علي ضرورة تدريب المعلمين، واتفقت علي أن جوانب التدريب يجب أن تركز علي الجوانب التالية:

1/المواصفات الشخصية للمدرس.

2/ المواصفات المهنية الفنية.

3/ جوانب متعلقة بالتدريس كعملية.

4/ العلاقة بين المدرسة والتلاميذ.

5/ قدرة المدرس علي التنظيم.

يجمع علماء التربية وعلم النفس أن التعلم من المواضيع والمسائل المهمة والصعبة التي يمر بها المتعلم والمعلم وتواجههم صعوبات جمة اثناء القيام بعملية التدريس والتعلم، ولايمكن النجاح فيها الاذا توفرت الشروط الأساسية والهامة لدي المعلمين الذين يقومون بها، والبرامج والمنهاج المقررة يجب أن يأخذان بالاعتبار وبصورة واضحة التطورات الشخصية والحاجات والمطالب الفردية والبيئية للمتعلم. وكما يشير(عمر عبد الرحيم،2008،ص324) إن عملية التربية والتعليم في جوهرها تعطي لمن يقوم بها الحق في تربية المتعلمين الذين سوف يقومون بدورهم في المستقبل بتعليم الطلاب والمتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، لذا يجب أن يقوم بها من توجد لديه القدرات والصفات المميزة والتي تؤكد علي كفاءته واستحقاقه لإداء هذه الوظيفة الإنسانية الاخلاقية التربوية.

31:2 تعريف إعداد المعلم :

إعداد المعلم قبل الخدمة هو نظام تعليمي يتألف من مدخلات وعمليات ومخرجات ومن مدخلاته: أهداف تسعى إلى تكوين الطالب المعلم ليصبح معلماً في المستقبل – وخطة دراسية تحتوي على مكونات أربعة هي : الثقافة العامة والتخصص الأكاديمي والتخصص المهني والتربية العملية . ومن عمليات هذا النظام: الطرائق والتقنيات وأساليب التقويم المستخدمة لتحقيق أهداف النظام. أما مخرجات هذا النظام فهي المعلم المتمرن الذي يبدأ الخدمة في أحد المراحل التعليمية حسب ما أُعِدَّ له . (خالد طه الأحمد ، 2004 ص18)

32:2 أهداف إعداد المعلم:

أولاً – الأهداف الفردية (محمد أحمدالحيلة،2002،ص84)

1 – أن يتعرف الطالب المعلم علي قيمته كإنسان جدير بالإحترام وكمواطن يؤمن بأهداف أمته ومجتمعه ويعمل على تحقيقها .

2 – أن يكتسب العادات والإتجاهات والمعلومات والمهارات والميول والقيم التي تمكنه من المشاركة الإيجابية في تلبية إحتياجات طلبته ، والمجتمع من الخدمات التربوية(محمد أحمد الحيلة ، 2002،ص 84)

3 – أن يتبع في سلوكه الشخصي السلوك المهني الذي يتفق مع كرامته الشخصية ومع كرامة مهنته وأخلاقياتها .

4 – أن يكتسب الإتجاهات الايجابية نحو مهنة التعليم .

5 – أن يتمتع بالصحة العقلية والنفسية وأن ينعكس ذلك في سلوكه مع الآخرين.

6 – أن يعبر عن حبه للمتعلمين وتقبله لهم بصورة مستمرة .

7 – أن تتكون لديه اهتمامات واسعة بالإتجاهات العلمية المعاصرة ، وتطبيقاتها التكنولوجية في مهنة التعليم .

8 – أن يجسد مبدأ الديمقراطية في سلوكه الشخصي ويعمل على ممارسة المتعلمين لهذا المبدأ

ثانياً – الأهداف الاجتماعية :

1 – أن يكتسب الطالب مهارة الإتصال مع الآخرين والقدرة على النفاذ في المحيط الاجتماعي .

2 – أن يتعرف على طرائق وأساليب خدمة المجتمع وتنميته.

3 – أن يفهم مشكلات المجتمع المحلي والوطني ويسهم في حلها.

4 – أن يلعب دور القائد الإجتماعي على مستوى المدرسة والمجتمع المحلي .

5 – أن يمتلك مهارة العلاقات الإنسانية مع المتعلمين ومع الزملاء والإدارة المدرسية .

ثالثاً– الأهداف المعرفية :

1 – أن يكتسب الطالب المعلم اتجاهات التفكير العلمي بكل أنماطه، والمعارف والمهارات العلمية التي تساعده على التمكن من تخصصه.

2 – أن يفهم عملية الإتصال ومهاراتها ووسائلها ، وطبيعة عملية التعلم وطبيعة المتعلم .

3 – أن يكتسب مهارات التعلم الذاتي لمتابعة المستجدات التربوية والمهنية والمعرفية.

4 – أن يتمكن من استخدام المبادئ والمفاهيم الأساسية في القياس والتقويم.

5 – أن يتعرف على طرائق تنظيم المنهج وتطوره.

رابعاً–الأهداف المهنية:

1 – أن يتمكن الطالب المعلم من صياغة نشاطاته التعليمية صياغة سلوكية.

2 – أن يتعرف على طرائق التدريس واستراتيجياته ويتمكن من توظيفها في التعليم الصفي توظيفا فعالاً .

3 – أن يختار وينظم المحتوى المطلوب لأي موقف تعليمي داخل الصف مراعياً في ذلك الفروق الفردية بين المتعلمين .

4 – أن يتمكن من توظيف الاستراتيجيات الحديثة في التعليم بالإضافة لتوظيف التقنيات والوسائل التعليمية في التعلم الصفي .

33:2 دواعي إعداد المعلم قبل الخدمة:

تتمثل دواعي إعداد المعلم قبل الخدمة بما يلي :

1 – تزايد أعداد المتعلمين:

إن تربية وتعليم الإعداد الكبيرة والمتزايدة من المتعلمين ؛ مع الاهتمام بالنمو المتكامل لكل متعلم ، ومراعاة استعداد هذا المتعلم وخصائصه ، وما يكون بينه وبين أقرانه من فروق فردية ، من أهم دواعي إعداد المعلم لهذا العمل العظيم .

2 – التقدم العلمي الكبير :

يمتاز العصر الحديث بتقدمه العلمي الكبير في جميع الميادين . وهنا تظهر الحاجة إلى تمكين المعلمين قبل الخدمة إلى مواكبة هذا التقدم العلمي وذلك من خلال إعدادهم لمتابعته بشتى الوسائل والتقنيات الممكنة .

3 – تقدم وسائل المعرفة :

لم يعد الكتاب مصدر المعرفة الوحيد في عصرنا الحديث ، فبجواره وسائل معرفة حديثة ومتطورة تزيد قدرة الإنسان على التعلم منها الإذاعة والتلفزة والمخابر اللغوية ، وصولاً إلى الحواسيب والأقمار الصناعية وشبكات المعلومات . والمعلم بحاجة إلى أن يتقن توظيفها في عمله التربوي والتعليمي ولا بد لذلك من إعداده مسبقاً للتعامل بشكل ناجح مع هذه التقنيات الحديثة .

4 – الأخذ بالمنهج العلمي في التعليم :

حيث يقوم التعليم حالياً على أسس علمية ، عن طريق تحديد الأهداف وتوظيف الوسائل ومتابعة التقويم لكل من الهدف والوسيلة حتى الوصول إلى النتائج المرجوة . ولا بد للمعلم من اكتساب مهارات للتعامل مع هذه المستجدات وبخاصة في مرحلة الإعداد قبل الخدمة.

5 – تطور العلوم النفسية والتربوية :

حيث أكدت هذه العلوم على ضرورة جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية ، والعمل على تنمية شخصيته المتكاملة جسميا وعقليا وانفعالياً وإجتماعيا .

6 – تغير أدوار المعلم:

لم يعد المعلم الكفء معلماً للمعرفة ، بل أصبح عليه أن يكون موجها ومنسقا ومشجعا ومحفزاً لتعلم المتعلمين ، وعلى توجيههم وإرشادهم وتأمين الأجواء المناسبة لتيسير مشاركتهم الفعالة ، وتعلمهم الذاتي ، وتنمية ميولهم و قدراتهم ، وإعدادهم لمواجهة مطالب الحياة في عصر سريع التغير .

7 – توفير المعلم الكفء :

أوصى العديد من المؤتمرات والندوات واللقاءات التربوية والإقليمية والوطنية بضرورة الاهتمام بإعداد المعلمين، وإعتبار هذا الإعداد أساسا ضروريا ومنطلقا للتعلم المستمر والنمو المهني للمعلم خلال حياته المهنية بكاملها .

8 – تمهين التعليم :

ذلك بتطوير التعليم وتحويله إلى مهنة راقية تضاهي المهن الراقية السائدة في المجتمع ، وهذا لا يتأتى إلا من خلال رفع مستوى إعداد المعلم لرفع كفاياته بحيث تتلاءم مع متطلبات العصر وقيمه الاجتماعية .

9 – تطبيق شعار ديمقراطية التعليم (التعليم للجميع) :

لا بد من الإعداد الجيد المسبق للمعلم لكي يكون قادرا على فهم الديمقراطية وممارستها في التعليم ، وتطبيق هذا الفهم في غرفة الصف ، ليس بواسطة المحاضرات والتلقين ، بل من خلال الممارسة الصفية وإفساح المجال أمام المتعلمين للمشاركة في اتخاذ القرارات في جميع المواقف الصفية والمدرسية .

10 – ضرورة إشراك المعلم في تطوير المناهج :

ذلك بإعداده مسبقا وإفساح المجال أمامه للمشاركة في السياسات التعليمية و إعداد المناهج وتطويرها وتنفيذها ومناقشة المشكلات التربوية واتخاذ القرارات بشأنها .

11 – التعاون مع المجتمع المحلي:

يحتاج المعلم إلى المهارات والإتجاهات التي تمكنه من إقامة علاقات إيجابية مع زملائه وسائر الإختصاصيين الذين يتعامل معهم ، بالإضافة إلى التعاون مع أولياء الأمور والإنفتاح على المجتمع المحلي والإسهام في حياته الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والبيئية .(خالد طه الأحمد ، 2004م، 25–26).

34:2 تدريب المعلم أثناء الخدمة:

يعرفه يوسف قطب بما يلي :

" يستهدف الارتقاء بالمعلمين علميا ومهنيا وثقافيا وتحسين مستوى الأداء في المهن التعليمية المختلفة عن طريق تزويد القائمين بهذه المهن بالجديد من المعلومات والخبرات والاتجاهات التي تزيد من طاقتهم

الإنتاجية وتعمل على تجديد معلوماتهم وتحديثها وتحقق لهم طموحهم ورضاهم عن مهنتهم ". (ناصر، ويونس،2001م:ص10).

35:2 أنواع التدريب أثناء الخدمة :

1 – التدريب التكميلي :

النقص الناتج عن مرحلة إعداد المعلم في مؤسسات إعداد المعلمين ، وقد يكون هذا النقص في الجانب الأكاديمي أو في الجانب المسلكي .

2 – التدريب العلاجي :

وذلك لمعالجة ضعف في أحد الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى المعلم أو العامل التربوي .

3 – التدريب التجديدي :

وذلك لمسايرة المستجدات العلمية والتربوية .

4 – التدريب للأعمال والمهام الجديدة :

وذلك عندما يرشح المعلم لعمل تربوي آخر خارج غرفة الصف الدراسي .

5 – التدريب الإنعاشي:

وهو التدريب الذي يقدم للمعلم في أثناء الخدمة لإنعاشه بمزيد من المعارف والمهارات إلى جانب تطوير الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التربوي.

36:2 دواعي التدريب أثناء الخدمة:

1 – التنامي السريع في نظم المعرفة وفروعها المتنوعة : لم يقف التطور عند المقدار الذي استوعبه المعلم في فترة إعداده قبل الخدمة ، لأن المعارف تنمو وتتطور وتزداد ولا يلبث المعلم حتى يصبح متخلفا عن مستوى التطور العلمي وهنا تظهر الحاجة إلى تزويد المعلمين بكل جديد بين حين وآخر في برامج التدريب أثناء الخدمة .

2 – تطور المناهج التربوية :

أن التغيرات التي تحصل في بنية المناهج التربوية ومحتواها والتطورات التي ترافقها في تقنيات التعليم وأساليب استخدامها ، داخل المدرسة وخارجها ، نتيجة للعلاقة القائمة بين محتوى المناهج وطرائق التعليم والتقنيات الملائمة ؛ أمر يستدعي تجديدا في تأهيل المعلم وإغناء خبراته العملية والطرائقية .

3 – تجديد الخطط التنموية :

أن التبدلات المتعاقبة والتجديدات وأساليب تنفيذها وبخاصة ما يطرأ منها على مواصفات الخريجين من الأطر الفنية واختصاصاتهم ومجالات عملهم ومستوى تأهيلهم ، وما يحصل من تفريع التعليم وتنويع

مساقاته وأنماطه وطبيعة مستلزماته الفنية والمادية ، تتطلب تطويرا وتعديلا يلائمه في الخطط التربوية وكفايات المعلمين على حد سواء .

4 – تطور العلوم وطرائق تدريسها :

أن مناهج إعداد المعلمين مهما كانت على درجة من الجودة لا يمكن لها في عصر يحفل بالتطورات والتغيرات المستمرة أن تمد المعلم بحلول للمشكلات العديدة التي تظهر في أثناء الخدمة ولا تستطيع أن تسد الفجوة التي يحدثها التفجر المعرفي سواء في مجال التخصص العلمي ، أو في الجانب التربوي .فالتطورات السريعة في مادة التخصص وطرائق تدريسها وفي العلوم التربوية على وجه العموم ؛ تحتاج إلى تدريب مستمر للمعلم في أثناء الخدمة .

5 – تطور التكنولوجيا ووالوسائل باستمرار:

يتعرض المعلم في حياته الوظيفية في عصرنا الراهن إلى متغيرات متسارعة في مجال العلوم وتطبيقاتها (التكنولوجيا) وفي مجال وسائل المعرفة والاتصالات ، من الوسائل السمعية إلى الوسائل البصرية إلى التقنيات السمعية / البصرية إلى الحوسبة والمعلوماتية . وكلها تقنيات حديثة ومتغيرة باستمرار ، والمعلم في حاجة إلى أن يتدرب عليها لينمي معارفه عن طريقها وليفيد المتعلمين بها في تزويدهم بكل جديد ، ويوظفها في أثناء التعليم .

6 – الحاصل في فترة الإعداد :

لم يتلقى كثير من المدربين في أثناء إعدادهم ما يؤهلهم لأداء وظائفهم الميدانية أداءً كاملاً فبعضهم يعجز عن العطاء العلمي المنتظر ، ومن ثم ينبغي أن يتم تدريبهم على مافاتهم في أثناء الإعداد ، وذلك أنقاذاً للمعلم من اليأس والإخفاق ومن الشعور بالنقص الذي يسبب له سوء التكيف مع وظيفته في الحياة (خالد طه الأحمد ، 2004 ، 30)

7 – تطور النظريات التربوية :

تظهر بين الحين والآخر تطورات في الفلسفات التربوية التي تعتمدها الدولة أو المجتمع .

فتتغير من أجل ذلك الأهداف التعليمية وطرائق التدريس والتدريب وقد صار من الضروري أن يحاط القائمون بالتعليم علماً بكل جديد ، وبتغيير أدوارهم في كل فلسفة تربوية جديدة ولا بد من إعادة تدريبهم للتكيف مع هذه الأدوار حتى يقوموا بوظائفهم خير قيام . (ناصر، يونس 2001،ص،55).

8 – تمكين المتعلم من الأدوار المتجددة :

أصبح المعلم الكفء هو الذي يدير المواقف التعليمية ويهيئ الفرصة للتعلم ويوجه المتعلمين لحسن استغلال ما يتاح لهم من مصادر وموارد ليطوروا قدراتهم وإمكاناتهم ويحققوا تطلعاتهم وطموحاتهم .وليس أفضل من التدريب في أثناء الخدمة لتمكين المعلم من هذه الأدوار المتغيرة.

9 – جودة أداء المعلم :

يعمل التدريب على تحسين الأداء وزيادة كفاءة التربويين ، بغية الوصول إلى درجة عالية من الإنتاجية وبأقل التكاليف وأقل الخسائر ، مما يسهم في تحقيق التنمية الإنسانية الشاملة التي ينشدها المجتمع .

10 – تغير العمل أو التخصص :

في حال تغيير المعلم لمعلم تربوي كالإدارة المدرسية والإشراف التربوي والإرشاد الطلابي وغير ذلك الكثير من الأعمال التربوية ، أو في حال تغيير الاختصاص وتكليف المعلم بتدريس مقرر أو أكثر ليس من تخصصه الأكاديمي ، وهذا يستوجب تدريباً خاصاً لتمكين هذا المعلم من النجاح في عمله الجديد .

11 – إتاحة الفرصة للنمو العلمي والرقي الوظيفي :

ينبغي أن يكون باب الأمل مفتوحاً أمام المعلمين والمدرسين إلى حياة أفضل وإلى الترقي الوظيفي من عمله الراهن إلى عمل أرقى والتدرج من وظيفة إلى أخرى،أسمى منها وأفضل ولهذا أثره في ارتفاع معنوياتهم وازدياد حيويتهم ونشاطهم وكل عمل جديد في مرحلة أو وظيفة جديدة يقتضي لوناً معينا من التدريب الميداني الملائم ، يزود فيه المعلمون والمدرسون بالجديد من العلوم التخصصية والمهنية حتى يتفاعلوا مع المواقع الجديدة التي انتقلوا إليها ، وبذلك يتحقق لهم الغد الأفضل والمستقبل المأمون .

37:2 مشكلات قبول الطلاب في مؤسسات إعداد المعلمين : كما ذكرها (خالد الاحمدي2005،ص:45) في الاتي:

1. النظرة التقليدية التي ينظرها المجتمع إلى المعلم ، بل نظرة المعلم إلى نفسه على أنه أقل من غيره من أصحاب المهن الأخرى .
2. قلة إثارة مهنة التعليم لطموحات الشباب ورغباتهم في الصعود الإجتماعي .
3. إحساس الشباب بما يتحمله المعلم من إرهاق شديد نتيجة العمل مع جماعات كبيرة من الأطفال والمراهقين .
4. المستويات المتباينة في مهنة التعليم من حيث التأهيل العلمي والتربوي والممارسة، ومن حيث الرواتب والمكافآت والتعويضات.
5. قلة توافر الخدمات الاجتماعية والسكنية والصحية والعلمية والثقافية وغير ذلك مما يتوافر لغير المعلمين من أصحاب المهن الأخرى.

38:2 فلسفة إعداد المعلم:

كما ذكر(بسام القضاة، ميسون الدويري،2012،ص،17)أن الإعداد يعني التهيؤ والتحضير ويكون ذلك عن التدريب المقصود. إعداد المعلم يعني تدريبه وتعويده.وقد تولي المولي عزوجل إعداد المعلم الأول في الاسلام محمد صلي الله عليه وسلم حيث قال تعالي(وأنك لعلي خلق عظيم)(القلم ،الاية4)

وقال صلي الله عليه وسلم" ادبني ربي فاحسن تأديبي" ويذكر ابن خلدون عن أهمية إعداد المعلم حيث يقول (أن العلم وحده لايكفي أن يكون سلاح المعلم، بل لابد له من دراسة نفسية الاطفال ومعرفة درجة استعداداتهم ومواهبهم العقلية حتي يتمكن من النزول إلي مستواهم الفكري، ويري أن الوسيلة الوحيدة لاصلاح التعليم والنهوض بمستواه هي اعداد المعلمين المهنين لمهنهم بحيث يقفون علي اغراض التربية ويتعرفون علي اصولها. وأن عملية إعداد المعلم تخضع لمعايير وشروط ومواصفات كانت تتغير بين فترة وأخري حتي تتمشي مع احتياجات كل عصر ويتم هذا الإعداد داخل كليات التربية وفق:

1:38:2 الإعداد التكاملي: integral

هو نظام يتلقي فيه الطالب/ المعلم مواد الإعداد المهني والإعداد التخصصي والإعداد الثقافي جنباً إلي جنب في وقت واحد وميزته لما إجتمعت عليه الدراسات العلمية والتربوية يمكن حصرها في الاتي:

أ) الطالب / المعلم يعرف منذ التحاقه بكلية التربية أنه سيتخرج ليعمل في مهنة التعليم.

ب) يساعده علي التكيف مع مهنته ويتربي في تقاليدها ومستلزماتها.

ج) يسمح هذا النظام بالقبول في فروع التخصصات المختلفة.

د) مسؤولية الإعداد وفق هذا النظام تقع علي عاتق اعضاء هيئة التدريس الاكاديميين والتربويين في وقت واحد، وهذا من شأنه أن يوجد نوعاً من التكامل بين المقررات الدراسية الاكاديمية.

2:38:2 الإعداد التتابعي:sequential

هو النظام الذي يسمح للمتخرجين من الكليات الجامعية الاخري غير التربوية بالالتحاق بكليات التربية للدراسة التربوية والمهنية بعد أن درس في مرحلته الجامعية السابقة المواد التخصصية والثقافية فيما يسمي بالدبلوم العام في التربية.

39:2 جوانب إعداد المعلم:

ولإعداد المعلم جوانب متعدده وقف المربون أمامها طويلاً، واتفقوا في النهاية علي أنه يمكن حصرها في جوانب اربعة:

الثقافة العامة .

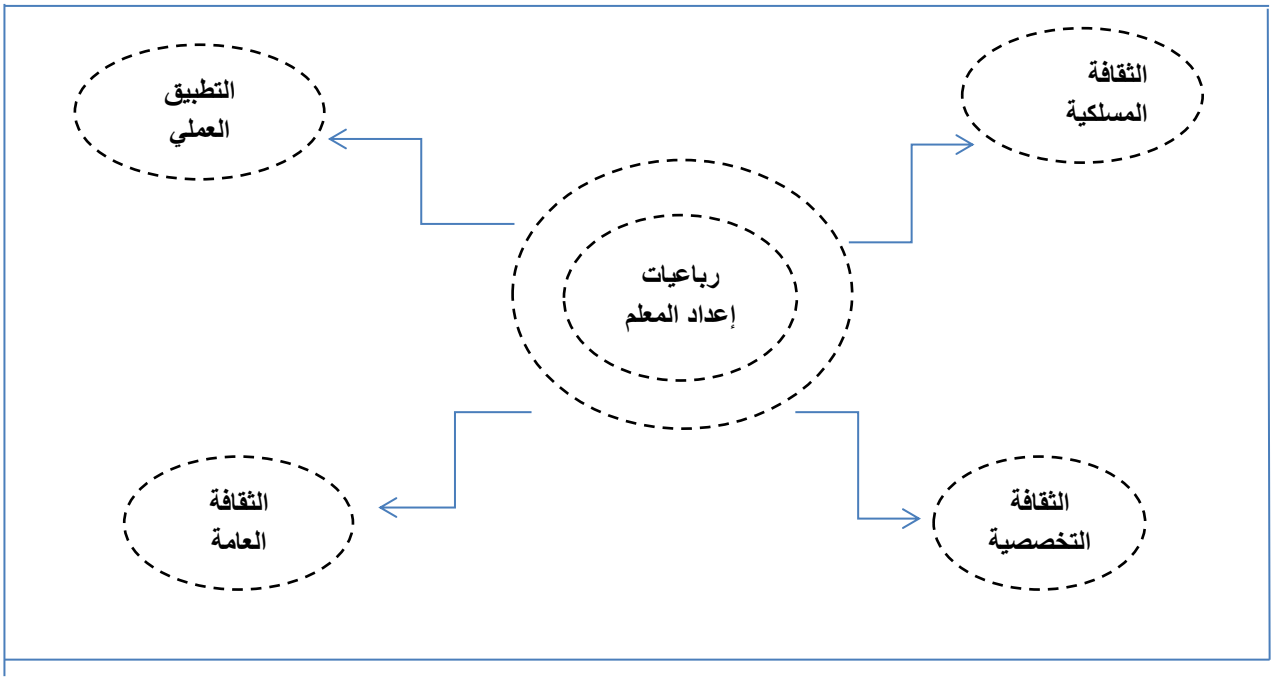
الثقافة التخصصية.

الثقافة المسلكية أو المهنية .

التطبيق العملي الميداني.

الشكل رقم (2-3) يوضح ذلك.

الشكل رقم(2-3) يوضح رباعيات إعداد المعلم(بسام القضاة، ميسون الدويري،2012،ص،18)



40:2 إقامة المؤسسات الخاصة لإعداد وتأهيل المعلمين:

اشار(فاروق البوهي، محمد غازي بيومي،د.ت،ص38) مع تدخل الدولة في الاشراف علي التعليم وتمويله فقد أخذت تنشئ المعاهد لإعداد المعلمين وتضع الشروط لتعينهم، وقد سبقت روسيا الدول الأوربية حيث فتح عدد من مدارس(Normal) التي قامت بإعداد المعلمين وتأهيلهم أما فرنسا فقد أنشأت مدارس (Normal) لتأهيل المعلمين والقائمين بالتدريس عام1810م وبحلول عام 1833م أنتشر أنشاء مدارس Normal إلي بقية الدول الأوربية وكذلك الولايات المتحدة الامريكية خلال القرن التاسع عشر. ويجب الاشارة إلي أن حركة إعداد وتأهيل المعلمين في تلك الفترة كانت بسيطة ومحدودة الأثر، فدور المعلمين كان في مستوي لا يختلف كثيراً عن مستوي المدرسة الأولية التي ارتبطت بها عضوياً منها تأخذ طلبتها وإليها تعيدهم مدرسين بها.

ومع تقدم الزمن، وخصوصاً في منتصف القرن العشرين بدأت الدول الأوربية وامريكا تصدر قوانين لتدفع مستوي إعداد معلم التعليم الابتدائي إلي مستوي الإعداد الجامعي، وقد وضح هذا في إنجلترا عام1944 حيث صدر قانون بتلر الذي رفع مستوي إعداد المعلم الابتدائي إلي مستوي الجامعة بحيث لا يكون هنالك فرق في الدرجة أو المرتب بين معلمي التعليم العام(ابتدائي أو ثانوي).

وفي الولايات المتحدة الامريكية تحولت مدارس (النورمال) إلي كليات للمعلمين، وكليات للتربية في الدول النامية تم عمل محاولات في اتجاه التمهين التربوي حيث تم في بعض الدول ومنها مصر الغاء دور المعلمين والمعلمات التي كانت تؤهل معلمي التعليم الابتدائي، واصبح التعليم يتم في إطار الجامعة(كليات التربية).

41:2 الجامعات والإعداد للمهن:

اشار (فاروق البوهي، محمد غازي، د.ت، ص،27–28) بظهور اتجاهان متناقضان في بداية القرن العشرين يحددان وظيفة الجامعة.

الاتجاه الأول: يري أن الجامعة أرقي من الإعداد المهني الذي يجب أن يؤكل إلي مؤسسات علي مستواه ويقصد وظيفة الجامعة علي مناولة الفكر والمعرفة إلي نخبة ممتازة من طلابها من خلال التدريس دون الدراسة العلمية، وقد احتضنت هذا الاتجاه جامعة اكسفورد.

الاتجاه الثاني: يؤكد علي نفعية المعرفة وتوجيهها لصالح المجتمع، وإحتضنت هذا الاتجاه جامعة برلين.

والصراع حول طبيعة الجامعة ورسالتها ناجم عن الخلاف حول نظرية المعرفة ذاتها وهل تطلب المعرفة لذاتها ام تطلب لما يتبعها من نفع للإنسان؟ ومن ثم هل تكون الجامعة روقاً اكاديميًا لتلقي المعرفة اومؤسسة لإجراء البحوث الموجهة لخدمة المجتمع وإعداد أصحاب المهن.

وفرض الاتجاه الحديث الذي يسند إلي الجامعة مهمة الإعداد المهني نفسه علي واقع التعليم الجامعي المعاصر نتيجة ضغوط داخلية جعلت الجامعة تتعايش مع ظروف مجتمعاتها وتتبني العديد من التخصصات وتعد مختلف المهن في شتي المجالات.

42:2 نماذج لإعداد المعلم في العالم:

إعداد المعلم في روسيا وفرنسا(فاروق البوهي، محمدغازي،د.ت،ص،203)

1/ إعداد المعلم في روسيا:

يتم إعداد المعلم في روسيا في المدارس البيداغوجية والمعاهد البيداغوجية والجامعات.

المدارس الثانوية البيداغوجية:

وهي في مستوي المدارس الثانوية تقوم بتدريب معلمي الابتدائي ويتلقى فيها الطالب تعليمًا ثانوياً عاماً وتدريباً تربوياً خاصاً. مدة الدراسة4 سنوات.

المعاهد البيداغوجية:

وهي تعادل المستوي العالي أو الجامعي وتقوم بإعداد المعلمين في كل التخصصات كما يوجد قسم في المعاهد البيداغوجية لإعداد معلمي الابتدائي من حملة المؤهلات العليا.

التدريب اثناء الخدمة:

توجد برامج تدريبية لتعليم المعلمين في أثناء الخدمة ويقوم بهذا التدريب معاهد مركزية عليا للتدريب في كل الجمهوريات وهي تنظم مقررات دراسية ودراسات تضم المدرسين في روسيا. كما تنظم لقاءات وإجتماعات المدرسين لتبادل المعلومات والخبرات ومناقشة المشكلات المشتركة.

2/ إعداد المعلم في فرنسا:

مدارس النورمان:

أنشئت في فرنسا كليات لإعداد معلمي التعليم الابتدائي في كل إقليم وأصبح كل إقليم ملزم بحكم القانون بإنشاء كلية للمعلمين وأخري للمعلمات علي الأقل وقد أوصت لجنة "لأنجفين" في اعقاب الحرب العالمية الثانية بضرورة تساوي إعداد معلم المرحلة الأولي مع معلم الثانوي وأن يكون مستوي الإعداد في مستوي الجامعة.

واصبح حصوله علي البكالوريا شرطاً اساسياً للدخول إلي مرحلة الإعداد المهني للتدريب بمدارس النورمان حيث يدرس فيها لمدة سنتين ويؤهل ويتعلم طلبة المدارس علي نفقة الدولة ويحصل الطلاب علي مرتبات في السنة الرابعة ويعتبرون مدرسين تحت الاختبار.

3/ إعداد المعلم في المملكة المتحدة:

(مصطفي عبد السميع، وسهيرمحمد حواله،2005،ص،245-250)

تتكون المملكة المتحدة من اتحاد أربعة اقطار تحت حكومة واحده وهذه الاقطار هي ايرلندا الشمالية، اسكتلندا، ويلز وإنجلترا.

لقد شهدت عملية إعداد المعلم في المملكة المتحدة تحولات كبيره منذ بداية السبعينات في القرن العشرين. حيث صدر تقرير لورد"جيمس عام1972" والذي اكد علي أهمية الإعداد الجيد للمعلم، وأشار إلي أن احتياجات هذا الإعداد تختلف بااختلاف نوع المرحلة التي يعد لها المعلم. وهذا الاختلاف لا يعني خلافاً في جدية الإعداد والمطالب الفكرية التي يتضمنها.

وأكد التقرير علي تساوي الإعداد المهني لكل المعلمين في مدته وتكوينه مع إختلاف التفصيلات والمحتوي، وأنتقد انعدام التوازن بين التربية العامة والمهنية. وكذلك غموض الأهداف.

4/ مؤسسات إعداد المعلم في إنجلترا:

أن مؤسسات إعداد المعلم في إنجلترا وويلز تندرج تحت نوعين من البرامج أحدهما تقدم الدرجة الجامعية الأولي مثل كليات التربية والأخرى تقدم درجة ما بعد التخرج ودبلوم التربية مثل كليات الدراسات العليا والجامعة المفتوحة كمايلي:

1/ كليات التربية:faculties of education

يبلغ عدد كليات التربية في المملكة المتحدة (37) كلية، وتتم الدراسة بها لمدة من 3-4سنوات بعد الحصول علي شهادة (ECSE) اتمام المدرسة الثانوية المستوي المتقدم.

2/ الجامعة المفتوحة:The open university

مؤسسة تعليمية غير تقليدية تمثل مدخلاً جديداً لعلاج الكم والكيف في التعليم العالي. وهي تقدم برامج ما قبل التخرج مثل كليات التربية وبرامج ما بعد التخرج مثل كلية الدراسات العليا

- نظم إعداد المعلم في إنجلترا:

تتضمن نظم الإعداد عرضاً لمدة الدراسة، والأسلوب المستخدم، ونظم الدراسة كمايلي:

أ. **مدة الدراسة:** من3-4 سنوات

ب. **اسلوب الدراسة:** يقوم علي أساس مجموعات صغيرة يمكن أن تبني علاقات مهنية طيبة بين الطلاب وهيئة التدريس. ولكل عدد من الطلبة مشرف خاص يساعدهم في الحصول علي صورة عامة عن البرنامج، ويقدم لهم النصح والارشاد وتتنوع أساليبه الدراسة لتشمل:

1/ المحاضرات والسمنارات . 2 /التطبيق العملي.

ج. **نظم الدراسة:** يوجد بالمملكة نظامان لدخول مهنة التدريس بالتعليم

1/ التتابعي2/التكاملي.

43:2 تعريف التقويم:

عرفه (محمد عثمان،2011م،ص15-16) بأنه تحديد قيمة الاشياء والحكم علي مدي نجاح الاعمال والمشروعات وقد إستخدم الإنسان التقويم بصوره المختلفة وأساليبه المتنوعة منذ كانت هنالك أمامه غايات ينبغي الوصول إليها وآمال يسعي إلي تحقيقها، ويعتبر التقويم أساسًا من مقومات العملية التعليمية نظرًا لما للتقويم من دور هام وأهمية كبري في مجال تطوير التعليم.

يعرف التقويم :

1/**لغة** :علي أنه تقدير قيمة الشيء أو الحكم علي قيمته، وتصحيح أوتعديل ماإعوج.

2/اصطلاحًا: علي أنه عملية منظمة ينتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرار أو إصدار أحكام علي قيمة الأشياء أوالأشخاص أو الموضوعات أوالأفكار.

3/ التقويم في اللغة: من قوّم الشيء يعني وزنه وقدره وأعطاه ثمنًا معينًا.

4/القاموس الفرنسيle Robert:قوّم يعني بحث بدقة أوبارتياب عن القيمة أو الثمن.

5/ القاموسEvaluer(فرنسي- عربي) :قوّم، قدر، ثمن ،سقر، خمن.

6/ يري علماء التربية بصفة خاصة: أن التقويم هو عملية ملازمة للعمل المقوّم لقياس مستوي أهدافه وخطوات التنفيذ ورصد مواطن القوة وتعزيزها ورصد مواطن الضعف وتلافيها وإيجاد البديل لها.

7/في التربية الحديثة: التقويم يعني العملية التي تستهدف الوقوف علي مدي تحقيق الأهداف التربوية ومدي فاعلية البرنامج التربوي.

44:2 مفهوم التقويم التربوي:

لهذا المفهوم مصطلحان كما ذكر(نبيل عبد الهادي،2002:ص27) هما التقويم والتقييم، والتقويم بحد ذاته إصدار حكم شامل وواضح علي ظاهرة معينة بعد القيام بعملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف وإتخاذ القرارات بشأنها. والتقويم اشمل واعم من عملية القياس، بالرغم من أنهما مرتبطان، فمن خلاله نصدر حكماً علي اداء التلاميذ، صلاحية الأساليب التعليمية المستخدمة.

يعرف(دروزة افنان نظير،2005) التقويم التربوي بأنه عملية منظمة لجمع البيانات ثم تفسيرها وتقييمها فالحكم عليها، وبالتالي الشروع بإتخاذ إجراءات عملية في شأنها بهدف التغير والتطوير.

45:2 مفهوم التقييم: (نبيل جمعة صالح،2010،ص،16)

التقييم ومعناها(Valuation) وهي تعني قيمة الشيء أو بمعني اخر التثمين(valuing) حيث تعتمد قيمة الشيء علي مدي وفائه بالحاجات.

أيا كان المصطلح فهنالك عدة تعاريف لعملية التقييم. وقد يتبلور مفهوم هذه العملية لكيفية شاملة اذا ماخذت كل هذه التعاريف بعين الاعتبار(مصطفي حسين،ص286)

التقييم:جمع البيانات وتشكيلها في صورة قابلة للتغيير، ومن ثم يمكن إصدار احكام استناداً إلي هذا التقييم(صلاح الدين محمود علام2009، ص 36).

عرف (يوسف ماهر ،إسماعيل الدافعي، محب محمود،2001،ص7)التقييمAssessement او التقدير فهو تحديد قيمة الشيء وهو عملية إصدار حكم علي قيمة الشيء أي انه ينطوي علي نسق تشخيصي فقط .والتقييم في مجال التربية يعني تقدير قيمة أي عنصر من عناصر المنظومة التربوية، وإصدار الحكم علي مدي جودة تلك المنظومة.

وفي المجال التعليمي فإن التقييم هو العملية التي يمكن من خلالها تقدير قيمة مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تعليمي، أوإصدار الحكم علي مدي جودة وفاعلية هذا النظام وتشخيص مواطن القوة والقصور في أي عنصر من عناصر النظام. وقد يتم ذلك من خلال عمليات القياس والتقييم.

والتقييم اقدم من القياس وسابق عليه وهو يعتمد علي تحديد قيمة الشيء بالحدس أو التخمين دون الاعتماد علي مقاييس، ولكن في مجال التربية والتعليم لابد ان يكون التقييم معتمداً علي عمليات قياس باستخدام مقاييس واختبارات علي قدر كبير من الدقة والموضوعية.

46:2 العلاقة بين القياس والتقييم والتقويم:(عبد الله الصمادي، وماهر الدرابيع 2004،ص204)

أن وصف العلاقة بين القياس والتقييم والتقويم هي علاقة تكاملية ولايمكن فصل احدهما عن الاخر.وذلك لأن عملية جمع المعلومات حول الاشياء وتحديد قيم من خصائص(عملية القياس) ليست هدفاً مستغلاً بحد ذاته ، لانجمع المعلومات فقط بهدف جمعها ،وانما تجمع كي تساعد في اتخاذ قرارات معينة بشأن الأشياء بعد إصدار الحكم المبني علي ماتم جمعه من المعلومات كمية وكيفية. وبذلك يقال إن عملية القياس ضرورية ويجب أن تسبق عملية التقويم التي تهيء الفرصة لاتخاذ قرار ملائم، وعليه فإن عملية القياس والتقييم والتقويم عملية تفاعلية مستمرة. القياس يتم قبل التقويم.

والقياس اضيق في معناه من التقويم لأنه يهتم بإعطاء درجة أوعلامة أوقياس والتقويم يعني إصدار حكم ثم اتخاذ قرار، ويحدث ذلك باستخدام ادوات القياس.(الهويدي زيد2004، ص8).

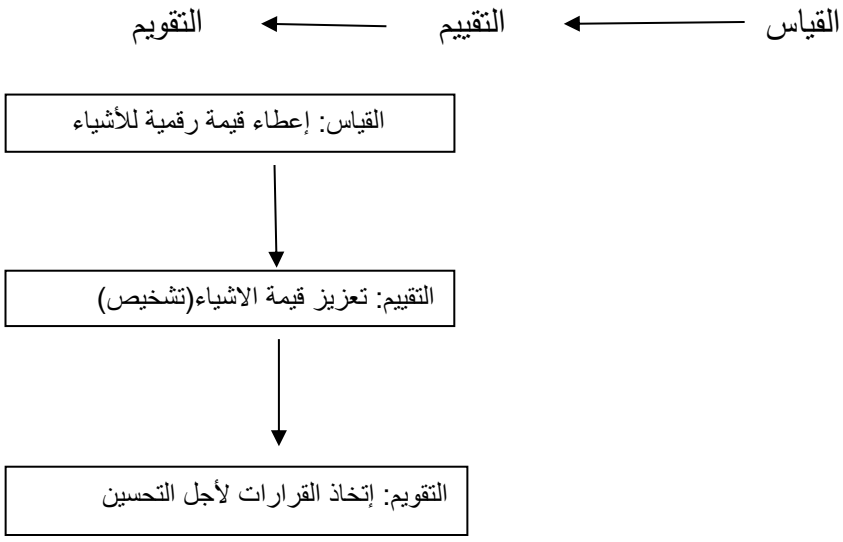
ويري(عودة أحمد سليمان1992، ص 9) بأن القياس والتقويم مصطلحات مختلفان إذ يشير كل منهما إلي نوع معين من الإجراءات الأنهما يرتبطان ببعضهما ليخدما غرضاً واحداً وهو اتخاذ القرارات التربوية أو إصدار أحكام معينة تتعلق بالأهداف الموضوعة مسبقاً، وتتضح هذه العلاقة بصورة واضحة إذا تصورنا بأن الغرض من التقويم في العملية التدريسية يتلخص في الحكم علي مدي فعالية البرنامج التدريسي، ومدي تقدم المتعلم في تحقيق الاهداف التدريسية ، السلوكية المرتبطة بالأهداف العليا للتربية والمشتقة من حاجات المتعلم كفرد وحاجاته في مجتمع محلي ضيق وحاجاته في مجتمع واسع يشمل العالم كله وذلك من خلال المعلومات المتوفرة عن الخصائص ذات العلاقة بهذه الحاجات وهكذا يمكن القول بأن مصطلح القياس يشير الي مجموعة الإجراءات التي تتضمن تحديد وتعريف ما يجب ترجمته الي معلومات يسهل وضعها بمستوي مقبول من الدقة. بينما يشير مصطلح التقويم الي مجموعة الإجراءات التي توظف هذه المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الاهداف اوإتخاذ القرارات ذات العلاقة.

ربما يتضح هنا الفرق بين القياس والتقويم الا أن الفصل بينهما غير واضح لأنه غير ممكن وقد يسهل علينا أن نكشف بأن إجراءات عملية التقويم اعم واشمل من مفهوم القياس والقياس يصف السلوك وصفاً كمياً بينما يصفه التقويم وصفاً كمياً نوعياً.

وجد أن هنالك علاقة وثيقة كما ذكر(سيدعلي أحمد،سالم أحمد محمد،2005، ص21) بين التقويم والتقييم والقياس أن هنالك فروق في تلك المصطلحات الثلاثة، حيث أن التقويم يشتمل علي التقييم والقياس، وأن القياس يقودنا الي التقييم والتقدير. أي أن كل عملية من العمليات الثلاثة تقود الي العملية التي تليها وتساعدها في إتمام مهامها بنجاح ودقة وهي بالترتيب. كما في الشكل رقم (2-4).

شكل رقم(2-4)

العلاقة بين القياس والتقييم والتقويم (سيدعلي أحمد،سالم أحمد محمد،2005، ص22)



47:2 الفرق بين التقويم والتقييم:

أوردت (سوسن شاكر،2005، ص24) أن كثيراً ما يحدث خلط بين مفاهيم القياس التقويمEvaluation، والتقييمAssessement .فالقياس يصف السلوك وصفاً كمياً ويحدد مقدار سمة معينة وأكثر لدي الفرد ولايتخطي ذلك إلي إصدار حكم معين علي السلوك . فالقياس إذن هو الوصف الكمي الموضوعي للأداء والتقويم الحكم الكيفي الوصفي علي الدرجة مثلاً في التقدير النوعي للأداء وهذا الحكم يفيد في اتخاذ قرار معين بشأن الفرد الذي حصل علي الدرجة أوإقتراح إجراء مناسب.

ومن المفاهيم الأخرى الشائعة مفهوم التقييم والتقدير وعلي الرغم من أن هذا المفهوم يستخدم كثيراً من الأحيان مرادفاً لمفهوم التقويم، إلاأنه أكثر خصوصية من مفهوم التقويم وأكثر إتساعاً من مفهوم القياس.

48:2 أهمية التقويم التربوي في العملية التعليمية :

كما ذكر(شعلة الجميل،عبد السميع،2000) إن التقويم التربوي يعتبر بعدًا مهماً وضرورياً للإدارة والقيادة التربوية وهو عملية مقصودة ومطلوبة يقوم من خلالها المعنيون بالإشراف والتطوير بالتأكد من نوعية المنهج وجودته وباقي جوانب العملية التعليمية وذلك بهدف التحسين والتطوير وعملية التقويم تكشف لنا عن مدي حسن سير العملية التعليمية كما أنها تمد بمؤشرات عن مدي إمكانية هذا التحسين .

أشار(دروزة افنان نظير،2005) أن للتقويم التربوي أهمية كبري لأنها تقدم في نتائجها معلومات ضرورية لكل من المعلمين والمتعلمين ،المسؤولين، الإداريين، وأولياء الامور، وأعضاء البيئة المحلية ولكل المهتمين بالعملية التربوية ومتابعة تطورها.

حدد(سيد علي أحمد،سالم،أحمد محمد،2005) أهمية التقويم في النقاط التالية:

1. التعرف علي مدي تحقق الأهداف المنشودة فهي تبين من ناحية اتجاه التلاميذ ومن ناحية آخري .تبين مدي نجاح المعلم في عمله ومدي قدرته علي التنوع في إستخدام طرق التدريس الفاعلة والأنشطة المصاحبة والوسائل وادوات التقويم المختلفة.
2. يشخص التقويم الصعوبات التي يواجهها كل من المعلم والمتعلم والادارة المدرسية والبرامج والمنهج بمفهومه الشامل.
3. الكشف عن مدي فاعلية الجهاز التربوي والاقسام والبرامج التربوية والتعليمية.
4. الاطمئنان إلي أن الجهات المختصة تقدم الخبرات اللازمة.

49:2 وظائف التقويم:

يؤدي التقويم وظائف متعددة في العملية التعليمية تؤدي بمجملها إلي تعزيز التحصيل العلمي للطالب واهم تلك الوظائف : (نعمأن شحادة،2009)

1. مراجعة الأهداف العامة والمخرجات المتوقعة للجامعة وتعديلها بحيث تصبح اكثر وضوحاً ودقه وملائمة لخصائص الطالب وفلسفته.
2. تحديد نواحي الضعف والقوة في العملية التعليمية ومعالجتها. وهذا يؤكد الوظيفة التشخيصية للتقويم.
3. تزويد الطالب بالتغذية الراجعة من عمليات التقويم ليستفيد منها في تطوير إستراتيجيات التعلم لديه.
4. مساعدة عضو هيئة التدريس علي تحديد الاختلافات الفردية بين الطلاب والاستفادة منها في تطبيق إستراتيجيات التدريس الفعال التي يمارسها.
5. تزويد الطالب بصورة لمكانته بين زملائه، مما يقوي الحوافز لدي الطالب الضعيف علي اللحاق بزملائه ، كما يحاول الطالب القوي الاحتفاظ بمستواه.

50:2 مراحل التقويم:

كما أورد(محمد عثمان،2011م،ص19-20) أن التقويم يتم عادة علي أربعة مراحل هي:

1/ قبل بدء العملية التعليمية: (التقويم القبلي) يهدف هذا التقويم إلي تحديد درجة إمتلاك المتعلم لمجموعة من المهارات تعد لازمة للتعلم الجديد ومن ثم يمكن للمعلم أن يتخذ قرارات في ضوء ذلك ومن

وظائف هذا التقويم تحديد مستوي الطلاب لدراسة معينة وتحديد الإستعداد والمعلومات السابقة وتشخيص الضعف والصعوبات.

2/أثناء العملية التعليمية: (التقويم البنائي) في إطار إستمرارية التقويم أثناء العملية التعليمية ويهدف إلي تزويد المعلمين والطلاب بتغذيه راجعة مستمرة عن مدي تعلم الطلاب ومدي تحقق الأهداف السلوكية أولاً بأول.

3/التقويم التشخيصي العلاجي: ويكون أثناء عملية التعليم والتعلم لتصحيح وتعديل المسار.

4/ **التقويم النهائي:** يهدف إلي تزويد المعلمين والطلاب بمعلومات عن مدي تحقيق الأهداف التعليمية ومن وظائفه: تقويم فاعلية التدريس ونقل الطلاب من مستوي تعليمي إلي مستوي تعليمي آخر ومقارنة النتائج التي حصلت عليها مجموعة من الطلاب بنتائج مجموعة آخري.

51:2 العمليات الأساسية للتقويم:

يرتكز التقويم الحقيقي لجوانب العملية التربوية علي عدة عمليات او إجراءات اساسية، يجب علي كل مقوم أن يكون مدركاً وواعياً لها ومتبصراً لكيفية إتباعها أوتنفيذها وتكون تلك العمليات كما يراها(عزوز وعفانة،1995،ص407) كمايلي:

1. **اختيار الادوات العلمية:**

ويتم إختيار الادوات العلمية الملائمة لموضوع التقويم كإجراء اولي للقيام بعملية التقويم وهذا يتطلب بناء ادوات جديدة نظراً لعدم توفر مثل تلك الادوات في البيئة المحلية.

2. **جمع الحقائق والمعلومات:**

هي مجال تطبيق الادوات العلمية علي فئة معينة من المتعلمين أو المعلمين أوغيرهم من أفراد المجتمع، ويحصل علي المعلومات والبيانات المتعلقة بموضوع التقويم.

3. **تفسير الحقائق والمعلومات:**

قد لايعني أن التقويم الذي حصل علي المعلومات والحقائق من الأدوات العلمية انه قادر علي تطوير الجوانب التي يركز عليها موضوع التقويم.

4. **إصدار الحكم والقرارات:**

يأتي هذا الإجراء بعد تمكن المقوم من عقد المقارنات وإعطاء التفسيرات والمبررات ،وقد تكون الأحكام والقرارات بإعادة عمليات التقويم مرة آخري نتيجة لعدم نجاح الفئة التي خضعت للتقويم.

5. **علاج مواطن الضعف والقوة:**

ويعتبر هذا الإجراء الهدف الاسمي لعملية التقويم،إذ يهدف بصفة عامة الي تطوير العملية التعليمية عن طريق إظهار الصعوبات والمعوقات التي تحول دون توصل المتعلم إلي المستوي المطلوب.

ويري الدارس بأن هذه الخطوات من شأنها أن تعلي من قيم الصدق في اتباع المنهج السليم لإتخاذ القرار المناسب ومعالجة أوجه الخلل.

52:2 أغراض التقويم:

كما أشارت(ايمان محمد شاكر،2011،ص40-46) أن الدارس في أغراض التقويم يجدها كثيرة ومتعددة الجوانب خاصة فيما يتعلق بالعملية التربوية التعليمية وتتمثل أهم اغراض التقويم بمايلي:

1. تحديد الأهداف التعليمية: يهدف التعليم إلي عدد من الامور التي تحقق غاية وضعها المعلم والتربوي للوصول بالطالب إلي مرحلة معينة من التثقيف والوعي والادراك الذي يمنحه الفرصة إلي التنقل بين المراحل التعليمية المختلفة.
2. تحسين مستوي الاداء التعليمي للمعلمين والتلاميذ.
3. التوجيه والارشاد المدرسي.
4. تسهيل مهمات الإدارة المدرسية.
5. المسح يعد طريقة من طرق الدراسة فمن خلاله يتم جمع المعلومات ومعالجتها.
6. التنبؤ لما يمكن أن يحدث في المستقبل.
7. خدمة أغراض الدراسة.
8. تقويم المناهج المدرسية حيث يشمل المنهج ثلاثة مرتكزات أساسية غاية في الأهمية وهي المحتوي والأهداف والأساليب والأنشطة.ايضاً ذكر (فتحي حمدان،2003م،ص227) غرضين من أغراض التقويم هما:

1. تحديد الاستعدادات: وهي تحديد مدي اكتساب الطالب المعلم لأنواع من المناهج والمهارات اللازمة لتعلم موضوع جديد أو مقدرة المتعلم وقابليته لتعلم موضوع ما، وتكون هذه من مهام المعلم الرئيسة في عملية التعليم.
2. تشخيص الضعف اوصعوبات التعلم والتعليم: يهدف التقويم إلي كشف مواطن الضعف عند الطالب وأسبابه وطرق علاجه وتسمي الإختبارات التي تقوم بهذا الدور إختبارات تشخيصية.

53:2 مجالات التقويم:

ذكر (نبيل عبد الهادي،1999:ص35) أن للتقويم مجالات عديدة ومتنوعة في مجال العملية التربوية التعليمية وهذه العملية تعتبر من ركائز التربية ومن المجالات:

1. التحصيل المدرسي.
2. قياس الذكاء.
3. تخطيط المناهج الدراسية.

4. تميز الطلاب الاقوياء عن الضعاف.
5. الاستعداد.

54:2 مبادئ التقويم:

اشار(نادر فهمي ،هشام عامر عليان،1998م،ص23-29) أن هنالك مجموعة من المبادئ التي ينبغي مراعاتها عند تخطيط وتنفيذ عملية التقويم،اذاريد لهذه العملية النجاح في بلوغ أهدافها، وهذه المبادئ هي:

1. **الإتساق مع الأهداف المراد تحقيقها**(تنويع في الوسيلة كي يتحقق الهدف): وأن مفهوم الاتساق ينطوي علي ميزتين هما:

أ/ مدي إمكانية تناسق المنهج لتحقيق الهدف.

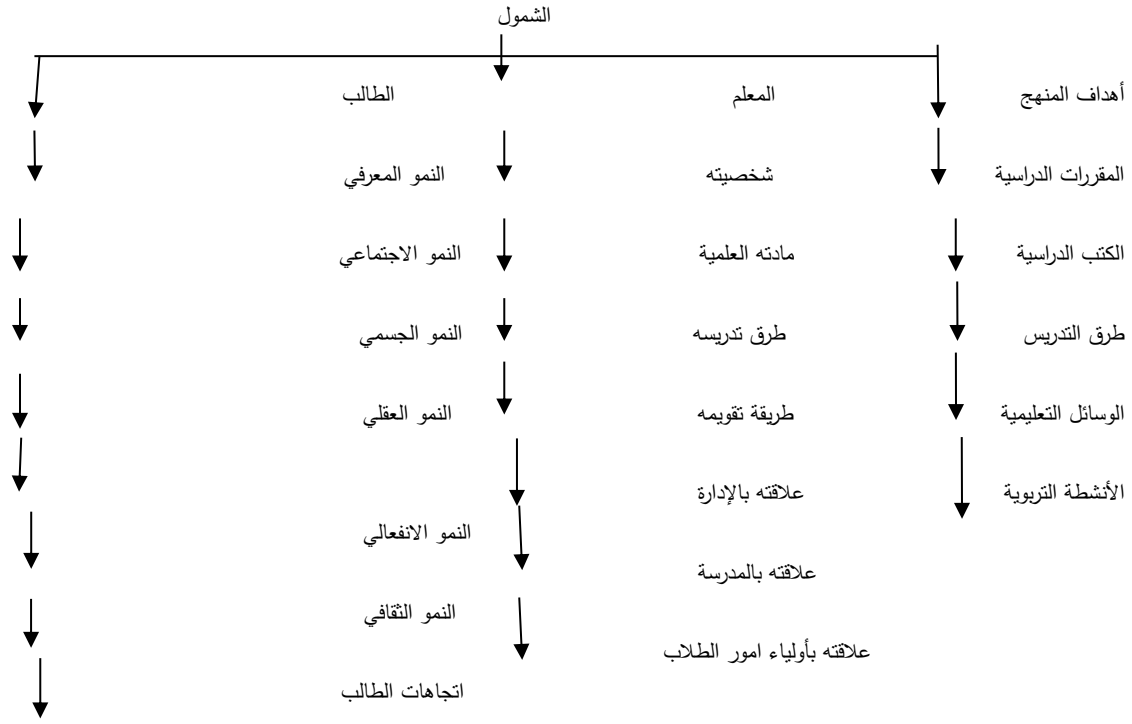
ب/ مدي إمكانية التنوع في الوسائل المستخدمة لتحقيق الهدف.

2. **الشمول:**

من المبادئ الرئيسة للقياس والتقويم أن يتميز التقويم بالشمولية بمعني أن يشمل جميع جوانب الموضوع المراد تقييمه.

فمثلاً اذا اردنا تقييم المنهاج ومدي نجاحه واثر هذا المنهاج علي الطالب، فإن التقويم يجب أن يشمل كل الجوانب التي لها علاقة بالموضوع، كالجانب المعرفي، والجانب الاجتماعي والجانب الأنفعالي، وجانب الميول وجانب الشخصية، والجانب الجسمي. كما في الشكل رقم(2-5)

شكل رقم (2-5) (نادر فهمي ،هشام عامر عليان،1998م،ص23-29)



3/ التعاون:

يجب أن يتم التقييم بطرق تعاونية يشارك فيها كل من يؤثر في العملية التربوية ويتأثر بها كالمعلمين، والمديرين، والمشرفين التربويين والمسؤولين في التربية، من افراد وخبراء وأولياء أمور.

4/ الاستمرارية:

يجب أن يكون التقويم عملية تقدير مستمرة لمدي ما يحققه البرنامج التربوي من الأهداف المرسومة لعملية التربية، حتي يتسنى تصحيح مسار عملية التعلم باستمرار.

5/ التشخيص والعلاج:

يجب أن يكون التقييم تشخيصياً علاجياً في الوقت نفسه، بمعني أن يصف نواحي القوة ونواحي الضعف في عمليات الأداء وفي نتائج هذا الأداء، بقصد تعزيز نواحي القوة والإفادة منها والعمل علي علاج نواحي الضعف وتلافيها أو التقليل من حدتها في أقل تقدير.

6/ الكشف عن الفروق الفردية:

يجب أن يتميز التقويم بين مستويات الاداء المختلفة وللكشف عن الفروق الفردية والقدرات المتنوعة.

7/ مراعاة الناحية الإنسانية ومبدأ الديمقراطية.

8/ الوظيفية.

9/ تنويع أساليب وأدوات التقويم.

10/ مراعاة الإقتصاد في الوقت والجهد والمال كمراعاة معايير معينة في إجرائه.

55:2 خصائص عملية التقويم:

كما ذكر(سعيد محمد بامشوش، السيد محمدخيري،1980م:ص7-12)خصائص عملية التقويم في ثلاثة خصائص وهي:

1/عملية التقويم عملية مستمرة:

أن التقويم ليس شيئاً يأتي عقب عملية التدريس وبعد أن تكون تلك العملية قد أنتهت، فنتوقف لإجراء عملية التقويم، لأن عملية التقويم عملية مستمرة وملازمة لعملية التعليم، تسير جنباً لجنب مع اجزاء المنهج المدرس كجزء لا يتجزأ من كل نشاط يقوم به التلميذ ويشترك فيه.

2/عملية التقويم عملية تعاونية:

لقد اصبح من المسلم به في أمور التربية أن صناعة المنهج بمفهومه الحديث يجب الايقتصر علي الاختصاصين في المادة بل هي عملية تعاونية يشترك الاختصاصيون في المادة ورجال التربية والمدرسة والمشرف التربوي بل والتلميذ وولي الامر.

3/ عملية التقويم عملية شاملة:

فهي لا تتناول جانباً واحداً من جوانب التلميذ بل يمتد لتشمل جميع جوانب النمو المعرفي والجسمي والاجتماعي. وهي عملية اشمل من أن تكون عملية قياس لجوانب النمو.

4/التقويم ليس هدفاً في حد ذاته وإنما وسيلة لتحسين المنهج:

إن مايسفر عنه التقويم من نتائج يجب أن تستخدم في تحسين المنهج وتطويره، في تغيير الكتب المقررة أوحذف بعض موضوعاتها، وإضافة موضوعات جديدة.

56:2 أنواع التقويم:

أورد(قاسم علي الصراف،2002:ص23) أنواع التقويم في الاتي:

1. التقويم المنهجي:

هو الذي يقوم علي الجهود المنتظمة للحصول علي معلومات صحيحة في مجال التربية والتعليم.

2. التقويم اللامنهجي:

وهو التقويم الذي يقوم علي الذوق الشخصي والادراكات الفردية في الحكم علي البدائل، وهذا النوع من التقويم لا يستخدم عادة في مجال التربية والتعليم.

3. التقويم القبلي:

وهو التقويم الذي يهدف إلي تحديد مستوي المتعلم تمهيدا للحكم علي صلاحيته في محال من المجالات، ويستخدم في هذا النوع من التقويم اختبار المستوي أو إختبار الإستعداد المدرسي أو إختبار القدرات أو المقابلة الشخصية.

4. التقويم التشخيصي:

وهو التقويم الذي يهدف إلي إكتشاف نواحي القوة ونواحي الضعف في تحصيل الطالب وهو يرتبط إلي حد ما بالتقويم البنائي.

5. التقويم البنائي:

ويسمي أحياناً التقويم المستمر، وهو يهدف إلي معرفة مدي اتقان المتعلم لمادرسه من قبل وبالتالي إعادة تدريس مالم يتم إتقانه من قبل الطالب.

6. التقويم الختامي:

وهو التقويم الذي يأتي عادة في نهاية تدريس المقرر الدراسي أو المنهج الدراسي علي هيئة الإختبارات النهائية.

7. التقويم الداخلي:

وهو التقويم الذي يستخدم في داخل المؤسسة التربوية نفسها من قبل العاملين بها.

8. التقويم الخارجي:

هو التقويم الذي يقوم به أشخاص من خارج المؤسسة التربوية التي تخضع للتقويم.

57:2 أبعاد التقويم :

أشار (راشد حماد،2004م،ص190) أن هنالك أسماء لمختلف أبعاد التقويم مثل تقويم العملية وتقويم الناتج وتقويم الأثر .

يمكن النظر إلي هذه الأبعاد الثلاثة كمجموعة خيارات للتقويم كل واحدة تبني علي الُاخري.ممايسمح لموظفي البرنامج بزيادة معرفتهم بالنشاطات التي يطبقونها خلال إدماجهم خيارات أو أبعاد اكثر في عملية البرنامج.

1/ تقويم العملية:

يصف ويقيم مواد التقويم ونشاطاته حيث أن فحص هذه المواد يتم خلال فترة تطوير البرنامج وذلك للتأكد من مدي ملاءمة المقاربات والإجراءات التي سيتم إستخدامها في البرنامج.

2/ تقويم الناتج:

يعتمد علي تقويم إنجازات البرنامج وتأثيره وآثاره. ويركز تقويم النتاتج علي الآثار الآنية والمباشرة للبرنامج.

3/ تقويم آثار البرنامج:

يتخطى النتائج الآنية للسياسات المرسومة والتدريس والخدمات التي يقدمها البرنامج ليحدد الاثار بعيدة المدي والآثار غير المقصودة للبرنامج. وقد يفحص ماذا يحدث عندما تكون البرامج تعمل في أن واحد ولكن بصرف النظر عن جميع أنواع التقويم فإن كل هذه الأنواع تستخدم بيانات جمعت بطريقة منظمة. وقد تكون هذه البيانات كمية وقد تكون نوعية(كيفية) كوصف الحكم الأفضل حول ملاءمته.

58:2 مصادر عملية التقويم وأدوآتها:

لابد للجهة المشرفة علي عملية التقويم كما اشار(إبراهيم بن أحمد،2004،ص،315) من الرجوع إلي مصادر تستقي منها المعلومات والبيانات عن الظاهرة المراد تقويمها. وأن الاستجابات التي تحصل عليها من هذه المصادر ليست هي التقويم بذاته ولكنها تعد مثابة بيانات ودلائل يستفاد منها في عملية التقويم والتحسين ومن هذه المصادر:

1/ آراء الخبراء:

إن لآراء الخبراء قيمة خاصة حيث أن آرائهم تكون في الغالب خلاصة خبراتهم في ذلك المجال ويقصد الاراء الموضوعية الخالية من التحيز والفرضية.

2/ المقابلات الفردية:

وهي من أسرع الطرق وأيسرها في الوصول إلي المعلومات ويشترط لنجاح المقابلة الفردية الإعداد المسبق لمجموعة الأسئلة التي توجه إلي الشخص.

3/ المؤشرات أوجلسات الاستماع:

يعتمد هذا الاسلوب علي تنظيم جلسات لعدد من الخبراء والمختصين من الجهات ذات الصلة بالموضوع.حيث يدور فيها نقاش حول الموضوع.

4/ مجموعات الدراسة المعمق:

حيث يقوم أحد الخبراء بإدارة حوار معمق حول موضوع ما مع مجموعة من الأشخاص ذوي العلاقة يتراوحون بين6-9 اشخاص ثم تدون ارائهم ويكرر هذه العملية علي عدة مجموعات ليصل إلي اتفاق عام حول القضية المعنية.

5/اساليب الملاحظة:

تعد اساليب الملاحظة من الأساليب الرئيسة في تقويم المنهاج، لأنها تبين الصورة الحقيقية لممارسة المعلم والمتعلم لأنشطة المنهاج.

6/الإستبانات:

تعد الإستبانات من وسائل التقويم الشائعة وهنالك أنواع مختلفة ومتنوعة من الاستبانات أو الأسئلة المفتوحة أوكليهما وقد تستخدم في الإستبانات مقاييس مُختلفة من حيث درجات القياس أوتصميم سلم القياس.

7/ مؤشرات الأداء:

تعد من ابرز التجديدات في مجال التقويم في المناهج وأساليب التدريس وتعرف بأنها مجموعة من المعلومات التي تجمع علي فترات منتظمة من أجل تتبع أداء نظام ما.

59:2 نماذج التقويم التربوي:

1. نماذج الأهداف(نماذج التحقق في الأهداف):

تبني هذا الاتجاه عدد من التربويين امثال تايلور(Tylor) ومافيسيل ومشيل(Mafessel and Michael) .

نموذج تايلر: يعتبر تايلر أول من ادخل التقويم المنظم للتعليم، لأن التعليم قبله كان منصباً علي الدراسات المسحية.

تبدأ خطوات النموذج العملية بالصياغة المحكمة للأهداف التعليمية بناءاً علي تحليل ثلاث مصادر هي الطالب، والمجتمع، والمادة الدراسية حسب سيكولوجية المتعلم، وفلسفة التعليم ويتم تصنيف الأهداف العامة وصياغتها إجرائياً مع تحديد الظروف والمعطيات.

واشار (ابراهيم مبارك الدوسري،2000،ص،454) أن النموذج قد تميز بميزات كثيرة الا أن اهمها أن النموذج ركز علي تقويم جوانب أخري هامة في المنهاج مثل مقاصده، وتنظيمه واجراءاته وطرق الوصول إلي أهدافه كما أن النموذج أعطي مرجعية ينطلق منها التقويم.

2. **النماذج التحكيمية**(بناءاً علي محك خارجي) تعتمد النماذج التحكيمية علي تقويم المنهج والبرنامج حسب المحكات الخارجية منها:

نموذج سكرفن(scriven) وجه سكرفن(scrven,1983,pp.299−260) إنتقادات لمنهجية التقويم ونماذجه المختلفة وكان لهذه الإنتقادات اثر واضح في تعديل بعض مفاهيم التقويم.

وادخل سكرفن كثيراً من المفاهيم الخاصة ويمكن وصف توجهه بأنه لخدمة المستهلك أوالمنتفع من البرامج التعليمية.

وقد اكد النموذج علي أهمية التقويم المقارن وضرورة تقويم البرنامج مقارنة بغيره من البرامج من أجل المساعدة علي ايجاد البرامج. وقد نوه سكرفن ضرورة تقويم اثر البرامج سواء كانت مقصودة أوغير مقصودة مباشره أوغير مباشرة.

3. النماذج المساعدة علي اتخاذ القرارات(نماذج القرارات):

تساعد هذه النماذج صاحب التقويم في اتخاذ قرارات معينة تجاه البرنامج والفرق بين هذه النماذج وسابقه هو أن المقوم غالباً لايشغل نفسه بالحكم علي جدارة البرنامج.فدوره ينحصر فقط في تقويم المعلمات لصاحب القرار أوالاختصاص منها:

نموذجCIPP:

(Contexte,Input,Process,Product) ورد في دراسة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم1981م،ص59−60) أن هذا النموذج مؤسسه ستفلبيمStuffelbeam) والذي يعرف التقويم علي أنه العملية التي تحدد بها المعلومات الوصفية والتحكيمية ونجمعها ونوفرها من أجل الحكم. حسب دراسة المنظمة هنالك ثلاثة خطوات اساسية اعتبرها ستفلبيم في التقويم:

(1)التخطيط.

(2) جمع وتحليل وتنظيم المعلومات.

(3)التجهيز

كما توجد اربعة أنواع من التقويم وفقًا لهذا النموذج:

1/ تقويم البيئة المحيطةContexte Evaluation

وتعتبر نوعاً رئيسياً مهمته توفير إطار نظري متين لتحديد الأهداف التربوية، وأهداف البرامج من واقع الاحتياجات التعليمية. كما يتم تحديد العناصر ذات المحيط وتحديد الاحتياجات.

2/ تقويم المدخلات:Input Evaluation

يهدف إلي توفير المعلومات اللازمة لإستخدام الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف والتأكد من توافره.

3/ تقويم العمليات: Process Evaluation

تحديد التوافق في الخطوات التنفيذية ومعرفة مدي صلاحية تعميم البرنامج للواقع العملي في التنفيذ.

4/تقويم المخرجات : Out put

فيه تقوم المخرجات بعد أنتهاء البرنامج كما يتم تقويم أثار البرنامج المقصود وغير المقصود.

60:2 مخاطر التقويم:

أشار (حماد راشد، 2004،ص192) علي الرغم من ضرورة التقويم ومنفعته للتطوير المؤسسي الانه لايحبذ أحياناً من بعض الجهات والأطراف،لأن التقويم يحمل في طياته الكثير من المخاطر ويستخدم موارد شحيحة، ناهيك عن أن موظفي برنامج التقويم نفسه غير متأكدين أحياناً من كيفية إجراءاته فكثيراً ما يكون التقويم ذو أولوية منخفضة بالنسبة للبرنامج.

وكثيراً ما يتم تأجيله حتي اللحظات الاخيرة أويتم تجنبه تماما لذلك فإن فهم الصعوبات الكبيرة التي قد تواجه التقويم قبل تصميم التقويم تسهم كثيراً في تجنب الكثير من المخاطر التي قد يسببها التقويم أويخفضها إلي الحد الادني.

61:2 لماذا نقوم البرامج؟

يخدم التقويم اغراضًا متعددة ، اذا انه قبل تقويم البرنامج فإنه من الضروري معرفة الاشخاص الاكثر استخداماً للمعلومات التي يتم الحصول عليها من التقويم ولأي اغراض ومن الاسباب الشائعة لإجراء التقويم كما ذكرها (راشد حماد2004،ص:191)

1/ التقويم لإدارة المشروعات:

كثيرا مايهتم الاداريون متابعة نشاطات البرنامج المراد تقويمه وتوثيق طبيعة الخدمات التي يقدمها البرنامج ومداها.

كثيراً مايهتم الاداريون بعملية متابعة نشاطات البرنامج المراد تقويمه وتوثيق طبيعة الخدمات التي يقدمها البرنامج ومداها.

2/ التقويم لاجل البقاء في المسار:

يسهم التقويم في ضمان أن نشاط البرنامج تعكس خطط وأهداف البرنامج بشكل مستمر. وإن عملية جمع المعلومات هنا شبيهه بالمعلومات التي نحصل عليها عندما نستخدم التقويم في إدارة المشروع.

3/التقويم لغرض رفع كفاءة البرنامج:

يساعد التقويم في تحديد مسار الخدمات التي يقدمها البرنامج لدعم التنسيق بين مختلف مكونات البرنامج، إن زيادة كفاءة البرنامج تسهم في تقديم خدمات أكثر ولعدد اكبر من المنتفعين وتوجيه الخدمات للقطاعات الاكثر حاجة.

4/ التقويم لغرض المساءلة:

غالباً ما يكون مستخدمو البرنامج وخدماته من الفئات التي تكون خارج نطاق عمليات البرنامج كالوالدين ومؤسسات التمويل والمرشحون في الانتخابات وصناع السياسة في أي مؤسسة.

5/ التقويم لغرض تطوير برنامج جديد وأنتشاره:

أن تقويم (الطرائق) الجديدة مهم جداً لتطوير أي برنامج في أي مجال من المجالات، لذلك فإن مطوري البرنامج الجديد يجب أن يضعو نصب أعينهم أن يكون البرنامج الجديد محكماً وذوي نتائج بعيدة المدي.

62:2 الضوابط اللازمة لنجاح التقويم:

لنجاح عملية التقويم لابد من إتباع الضوابط الثابتة كما يراها(صلاح الدين علام،2003،ص32)وهي:

1. يجب البدء بتحديد الأهداف المراد تحقيقها في البرنامج التعليمي موضوع التقويم وتحليل الاهداف الي اهداف فرعية ثم ترجمة هذه الأهداف الفرعية إلي أهداف سلوكية يمكن قياسها.

2. يجب أن تعد وسائل التقويم بما يناسب أهداف التقويم ومجالاته فلايصح أن تكون الإختبارات وحدها هي مقياس لتحصيل المتعلمين بل تشمل الاختبارات الشفهية والعملية والمشاركة الإيجابية للمتعلم في الفصل وفي أداء الواجبات.

3. يجب أن لاينحصر الإهتمام في تقويم المتعلم علي الجانب المعرفي بقياس القدرات العقلية والذكاء والتحصيل الدراسي، بل يتسع ليشمل الجانب الوجداني الانفعالي مثل تكوين الميول واتجاهات معينة والقيم، ليشمل كذلك الجانب النفسي حركي وهو الاهتمام بالفعل أو الجانب التطبيقي للمعرفة.

4.يجب أن تتم عملية التقويم باستمرار وانتظام، فالملاحظات اليومية والاختبارات الدورية والنهائية هامة بالنسبة للمتعلم والمعلم، ذلك لان من خلالها يتم اكتشاف نواحي الضعف فتصحح.

5. يجب النظر الي التقويم بإعتباره عملية إيجابية فالتقويم ليس مجرد معرفة الأخطاء أو إكتشاف نواحي الضعف أو معرفة المعوقات والعقبات التي تواجه المتعلم لكن التقويم يتضمن ايضاً خطوة إيجابية هي تذليل الصعوبات والارشاد الي افضل الطرق لتحقيق الأهداف.

6. يجب أن يكون هنالك تعاون بين القائمين لتقويم المتعلم ومنهم الاباء والمعلمين انفسهم، وذلك بأن يساعد كل منهم الاخر ويمكن ان يتسم ذلك التعاون بعمل لقاءات دورية بين الآباء والمعلمين.

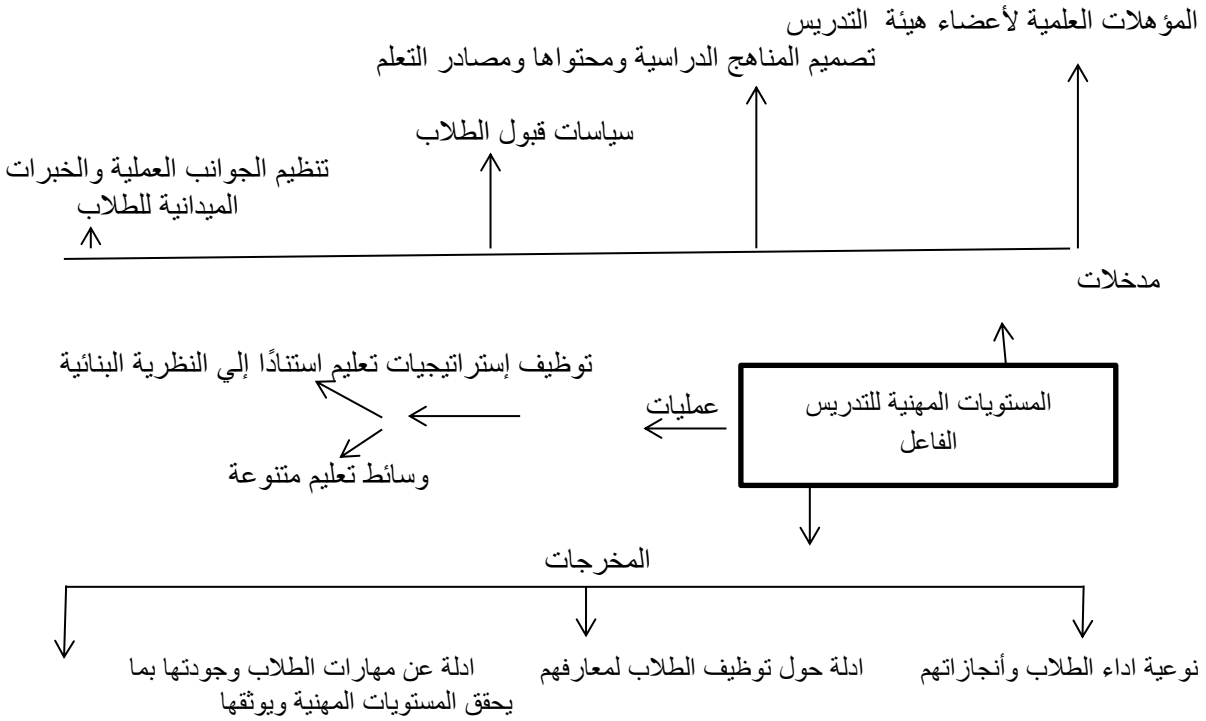
63:2 التقويم التقليدي في برامج إعداد المعلمين:

كما أورد (صلاح الدين محمود علام،2007:ص308)اهتمام برامج إعداد المعلمين خلال عقود كثيرة مضت بتكوين معلم يمتلك معارف ومهارات معينة تتعلق بمجال أومجالات دراسته بحيث يمكنه نقلها إلي الطلاب الذين يقومون بإسترجاعها وترديدها. وهذا الدور المحدود للمعلم يبدا في التلاشي عندما يأتي اليوم الذي تصبح فيه معارف الطلاب أثناء دراستهم لا تختلف كثيراً عن معارف المعلم. وبذلك أصبح التدريس عملية بيروقراطية تحكمها قواعد ادارية جامدة ينبغي أن يلتزم بها المعلم دون محاولة تعديلها، لكي يتسق اداءه مع بيئة النظام التعليمي السائد وقد تطلب ذلك إستخدام أساليب تقويم تقليدية في برامج إعداد المعلم تعتمد علي الاختبارات المقننة اوالتي يكتبها الاستاذ للتحقق من اكتساب الطلاب المعلمين المعارف والمعلومات وقد ادرك المربون افتقار هذه الاختبارات إلي صدق المحتوي. لذلك حدثت تطورات جوهرية في دور المعلم نتيجة التراكم المتزايد لنتائج البحوث التربوية والبيانات المتجمعة منها.اي أن دور المعلم لم يعد نقل المعرفة، وإنما تعليم الطلاب كيفية الحصول عليها والتحقق من صدقها.

64:2 رؤية جديدة للتقويم في برامج إعداد المعلمين:

إن تحول الإهتمام الرئيس للمعلم من ناقل للمعرفة باعتباره المصدر الذي يعتمد عليه الطلاب إلي وسيط ومنظم لعملية التعلم، يتطلب بالضرورة توافر مجموعة جديدة من الكفايات التي تعد بمثابة مكونات مهنية للمعلم. لذلك إهتمت كثير من الهيئات والمؤسسات المعنية بالإعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الامريكية بتطوير نظام تقويمي جديد كما ذكر(صلاح الدين محمود علام،2007:ص354) قائم علي الاداء لإجازة هذا البرنامج. شكل رقم(2-6) مكونات الاعتماد الاكاديمي القائم علي الاداء :

شكل رقم (2-6)الإعتماد الاكاديمي



65:2 الاتجاهات المعاصرة في برامج إعداد المعلم:

ذكر(صلاح أحمد، إيهاب محمود،2009،ص14) إن برامج إعداد المعلمين في الجامعات تؤثر في نوعية التربية ، حيث تعتمد كفاءة المعلمين الي حد كبير علي البرامج التي تعد لهم قبل إنخراطهم في مهنة التعليم، فاذا كانت البرامج جيدة فإن التربية تكون فعالة. ومن هذه الاتجاهات:

1. إتجاه تنمية المعلمين مهنياً علي اساس المهارات.
2. تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية.
3. تحديث وتنويع طرق التدريس واساليبه في كليات إعداد المعلم.
4. الإتجاه الي اسلوب تفريد التعليم.
5. المشاركة المجتمعية في وضع وتنفيذ برامج إعداد المعلم.
6. الإتجاه الي زيادة سنوات الإعداد.
7. الإتجاه الي توجيه البحوث والدراسات لتطوير كليات التربية.
8. الإستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم.

وايضاً اشار (محي الدين ثوق،عبد الرحمن عدس،1984،ص22) ان هنالك اتجاهات عالمية منها:

1. **إعداد المعلم كمخطط:**

لابد أن يكون للمعلم دور في تخطيط المنهج.

2. **إعداد المعلم كمختص تكنولوجي:**

مع تعدد الوسائط التكنولوجية التي عملت علي تطوير دور المعلم اصبح لزاماً علي المعلم إستخدامها.

3. **إعداد المعلم كمختص تربوي:**

يجب علي المعلم أن يعيد النظر في الطرق التقليدية وإستخدام اساليب جديدة متعددة تقدم بأكثر من طريقة.

4. **إعداد المعلم كمرشد نفسي:**

يتسم هذا العصر بالحالات النفسية المتعددة.وعلي المعلم ان يكون قادراً علي تخفيف قلق طلابه أثناء ممارسته للعملية التعليمية.

66:2 مراحل تطور التقويم في اللغات:

ارتبط تقويم الطلاب في اللغات خلال مراحل تطوره بالمنظور الذي كان سائداً في كل من هذه المراحل والمتعلق بكيفية تعلم اللغة، ووظائفها، والمقصود بمعرفة اللغة knowledge languageوالتعريفات المستحدثة من اللغوياتlinguistics (صلاح الدين محمود علام،2007م:ص308).

ويمكن تتبع ثلاثة مراحل لهذا التطور كما يلي:

التقويم الذي يستند إلي مبادئ النظريات السلوكية.

التقويم الذي يستند إلي منظور اللغة المتكاملة.

التقويم الذي يستند إلي منظور اللغة كوسيلة اتصال.

ثانياً: الدراسات السابقة

الدراسات السودانية:

1/ دراسة آسيا مصطفي حاج عمر(2001)

تدريب معلم المرحلة الثانوية أثناء الخدمة وأثره علي التحصيل في المواد الاساسية لطلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم.

هدفت الدراسة للتعرف علي واقع إعداد معلم المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم واثر ذلك علي التحصيل الدراسي للطلاب. إستخدمت الدارسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التاريخي، كانت عينة الدراسة عبارة عن مجتمع الدراسة البالغ عددهم41 معلماً 43 معلمة .تم إستخدام الإستبانة كأداة لجمع البيانات

من النتائج التي توصلت لها الدراسة :

1- توجد علاقة بين التدريب وتحصيل التلاميذ في المواد الاساسية.

2- المعلم المدرب أكثر قدرة من المعلم غير المدرب في جميع النواحي التربوية.

3- برنامج تدريب معلمي المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم بطيئة ولاتناسب الحاجة .

أوصت الدراسة:

1- معالجة المشاكل التي تعيق تدريب معلمي المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم.

2- أن تعمل سلطات التعليم بولاية الخرطوم علي استقرار العام الدراسي بالمدارس الثانوية.

3- تحسين أوضاع المعلمين العاملين بمؤسسات التدريب لتجويد الاداء.

2/ دراسة: بدوي الشفيع أحمد بريمة(2003م)

تقويم برنامج إعداد معلم المرحلة الثانوية بكليات التربية السودانية باستخدام نموذج تقويم البرامج التربوية، رسالة دكتوراه(غير منشورة)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

هدفت الدراسة للتعرف علي الاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد المعلم، التوصل إلي معايير من خلال هذه الاتجاهات لتقويم واقع برنامج إعداد معلم المرحلة الثانوية والاستفادة من نموذج تقويم البرامج التربوية في البلدان العربية كأداة لتقويم برنامج اعداد معلم المرحلة الثانوية من خلال مدخلات وعمليات ومخرجات بغرض الوقوف علي ايجابياته وسلبياته. تم إستخدام المنهج الوصفي المجموع الكلي لعينة الدراسة بلغ عددهم(42)،(39 استاذ مشارك و3 عمداء) واعضاءهيئة التدريس بكلية التربية جامعة السودان(21 استاذاً بالإضافة لعميد الكلية). اعضاء هيئة التدريس جامعة الخرطوم(14استاذاً بالإضافة لعميد الكلية) إستخدم الدارس إستبانتين أستخدمت النسب المئوية، اختبار كا2، تحليل معامل التباين(Anova).للتحليل الإحصائي للبيانات .

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

1- تطابق مدخلات كلية التربية السودانية (عينة الدراسة) مع معايير المدخلات في مجالات :

أ) أهداف اعداد الطلاب.

ب) شروط ونظم وسياسات القبول.

ج) العمليات الادارية العامة، لم تتطابق مع المعايير في مجالات:

أ)اعداد القوي البشرية.

ب)البنيات الاساسية

أوصت الدراسة :

1- بأن يعد المعلم أنطلاقاً من فلسفة واضحة المعالم وأهداف مصاغة بشكل اجرائي في جميع المجالات مع ربط أهداف برنامج الإعداد بالأهداف العامة لإعداد المعلم.

2- مراعاة المعايير العالمية لاختيار الطلاب بكليات التربية.

3/ دراسة: صفوان محمد توفيق(2004م).

تقويم منهج الإعداد المهني بكلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. ماجستير (غيرمنشورة).

هدفت الدراسة الي التعرف علي الاهداف التي يجب علي المنهج لإعداد الطالب بكلية التربية الرياضية جامعة السودان تحقيقها من وجهة نظر الخبراء واعضاء هيئة التدريس ومساعديهم، مدي تحقيق منهج الإعداد المهني لطالب كلية التربية الرياضية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا للمتطلبات المشتركة بين جوانب الإعداد الثلاث، ما مدي تحقيق منهج الإعداد المهني لمتطلبات الإعداد التربوي العام. إستخدم الدارس المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة. تم اختيار عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الرياضية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا بالطريقة العمدية بلغ عددهم (27 عضواً ومساعداً واستطلاعية4 أعضاء مساعدين وخريجي التربية.إستخدم الدارس إستبانتين تم إستخدام قيم معامل ارتباط بيرسون، قيم معامل الفاكرونباخ للثبات، التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والإنحراف المعياري للتحليل الاحصائي للبيانات.

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

1- معظم معايير كل من محاور الأهداف والمعايير المشتركة بين جوانب الإعداد الثلاثة التربوي العام والمهني العام والمهني التخصص قد تحققت.

2- اتضح عدم الالمام الكاف من قبل مديري وممثلي المدارس التي يطبق فيها التدريب الميداني بالأهداف والخطة.

أوصت الدراسة:

1- تعديل وتطوير المنهج الحالي بكلية التربية الرياضية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

4/ دراسة:خالدة محمد أحمد عمر(2005)

تقويم برنامج إعداد معلم كيمياء المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير(غير منشورة) ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

اتبعت الدارسة المنهج الوصفي، واستخدمت الإستبانة والمقابلة كادوات لجمع المعلومات والبيانات ، كما إستخدمت بعض الاساليب الإحصائية الوصفية التحليلية مثل : النسبة المئوية، الوسط الحسابي، واختبار كا^2. لتفسير إستجابات عينة الدراسة لعبارات الإستبانة وتحقيق الفروض

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

1- أهداف البرنامج لاترتبط بإهداف التعليم في المرحلة الثانوية الثانوي.

2- يتيح البرنامج الي حد ما فرص التدريب علي التقنية الحديثة.

3- الادوات والمواد اللازمة للمختبرات الكيميائية متوفرة لحد ما.

أوصت الدراسة:

بضرورة ارتباط أهداف البرنامج بأهداف التعليم الثانوي وتدريب الطالب المعلم علي التقنيات التربوية الحديثة والإهتمام بالنشاط اللاصفي .

5/ دراسة:عثمان السيد محمد(2010)

تقويم برامج كليات التربية السودانية في تأهيل وتدريب معلمي مرحلة التعليم الاساسي ، رسالة دكتوراه(غير منشورة)،جامعة الزعيم الازهري.

هدفت الدراسة للتعرف علي واقع التدريب في السودان من حيث النشأة ومراحل تطوره، نظام التأهيل التربوي في تأهيل وتدريب المعلمين، التعرف علي بعض التجارب والدراسات السابقة التي تناولت إعداد وتدريب المعلمين.إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الاساس (37) معلماً (63) معلمة. إستخدم الدارس إستبانة لجمع البيانات.إستخدم الوسط الحسابي لتحليل البيانات.

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

1- أن الطالب الذي يقبل بكليات التربية لمرحلة التعليم الاساسي يكون مستوفياً لشروط القبول.

2- ساعات التربية العملية غير كافية والزيارات لاتغطي التدريب علي الحلقات الثلاثة لمرحلة التعليم الاساسي.

3- كليات التربية السودانية لاتتضمن منهج مرحلة الاساس وفقًا لبرامجها الدراسية.

4- يعتمد التدريس علي طريقة المحاضرة في طرائق التدريس.

أوصت الدراسة:

بأن يتم اختيار العناصر المؤهلة أكاديمياً للبرنامج بطريقة علمية وذلك عن طريق مكتب القبول.2- زيادة الزمن المخصص للتربية العملية.

6/ دراسة:أحمد عبد الرحمن عبد الله(2011)

تقويم برنامج الإعداد المهني لمعلم الرياضيات بقسم العلوم كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا بكلية التربية، رسالة دكتوراه(غير منشورة)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

هدفت الدراسة للتعرف علي واقع برنامج الإعداد المهني لمعلم الرياضيات بقسم العلوم بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.أستخدم المنهج الوصفي التحليلي.تكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية (51) مفحوصاً.أُستخدم الدارس الوسط الحسابي، والنسب المئوية، واختبار كاي كأساليب للتحليل الاحصائي للبيانات إستخدم الدارس الإستبانة كأداة من أدوات الدراسة.

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 المهني لمعلم الرياضيات بقسم العلوم كلية التربية مع المعايير الخاصة بتقويم الخطة بدرجة متوسطة.

3- تطابق واقع مدخلات برنامج الإعداد المهني لمعلم الرياضيات بقسم العلوم كلية التربية مع المعايير الخاصة بتقويم المدخلات بدرجة ضعيفة.

أوصت الدراسة:

بأن توضع أهداف برنامج الإعداد المهني لمعلم الرياضيات بحيث تكون هذه الأهداف مرتبطة باحتياجات المجتمع وتسهم في حل قضايا البيئة المحلية.

7/ دراسة ادم موسي تيراب موسي(2011)

تقويم برنامج إعداد معلم الفيزياء بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

هدفت الدراسة لتشخيص الواقع الحالي لبرنامج إعداد معلم الفيزياء بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا في ضوء أهداف البرنامج ومحتواه وإستراتيجيته(طرق التدريس، التقنيات التعليمية،المناشط التعليمية).معرفة دور التدريب اثناء الإعداد في تنمية مهارات الطلاب وتوفير إطار مرجعي لتكوين البرنامج، معرفة دور التدريب اثناء الإعداد في تنمية مهارات الطلاب وتوفير اطار مرجعي لتطوير البرنامج ومعرفة نوع التقويم المستخدم في البرنامج ومعرفة مدي توظيف نتائج التقويم في تطوير البرنامج. استخدم الدارس في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. أستخدم الدارس الإستبانة كأداة بحث لجمع المعلومات لهذه الدراسة. كانت عينة الدراسة عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة البالغ عددهم32 عضواً من اعضاء هيئة التدريس. استخدم الدارس أساليب احصائية تتمثل في معامل الارتباط ،الوسط الفرضي، والوسط الحسابي .

من النتائج التي توصلت لها الدراسة :

1- اهداف البرنامج تتسم بالوضوح وتتلائم مع أهداف التربية السودانية.

2- محتوي البرنامج وطرائق التدريس تحققان أهداف البرنامج.

3- محتوي البرنامج لا يحتوي علي معارف حديثة في مجالات الفيزياء.

4- لا يلبي إحتياجات الطلاب بتقنيات التعليم المستخدمة في البرنامج.

5-لاتحقق أهداف البرنامج ولاتسهم في تنمية التفكير الإبداعي للطلاب.

6- لاتتاح للطلاب فرصة الاشتراك في تخطيط بعض المناشط التعليمية .

أوصت الدراسة:

1- بتقويم برنامج إعداد معلم الفيزياء بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا علي ضوء معايير الجودة الشاملة.

2- تقويم أساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم الفيزياء بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

3- دراسة اتجاهات طلاب الفيزياء بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا حول برنامج الإعداد الذي يقدم إليهم.

4- دراسة دور التربية العملية في اكساب الطلاب مهارات الإعداد المطلوبة.

8/ دراسة: أمونة حسن إبراهيم النقد(2012)

تقويم مقرر طرق تدريس الكيمياء بجامعتي (الخرطوم والسودان للعلوم والتكنولوجيا) المستخدم لإعداد معلمي الكيمياء بالمرحلة الثانوية،دراسة ماجستير (غبر منشورة) ،جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

هدفت الدراسة تقويم مقرر طرق تدريس الكيمياء المستخدم لإعداد معلمي الكيمياء بالمرحلة الثانوية، التعرف علي مدي كفاية مقررات طرق تدريس الكيمياء العامة والخاصة لإعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية بالجامعات السودانية، التعرف علي أهداف مقررات طرق تدريس الكيمياء بكليات التربية.إستخدم الدارس المنهج الوصفي ،اخذت عينة الدراسة بطريقة عشوائية تمثلت في معلمي مادة الكيمياء بالمرحلة الثانوية بمحلية كرري البالغ عددهم(30) معلماً من مجتمع الدراسة البالغ عددهم(34) معلماً. تم إستخدام الإستبانة كأداة لجمع البيانات استخدمت النسب المئوية ومربع كا لتحليل البيانات.

من النتائج التي توصلت لها الدراسة :

1- أهداف مقرر طرق تدريس الكيمياء بكليات التربية في الجامعات الحكومية واضحة ويمكن تحقيقها.

2- مفردات مقرر طرق تدريس الكيمياء تسهم في تحقيق أهداف تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية.

3- يسهم مقرر الكيمياء في تنمية التفكير العلمي لدي الطلاب.

أوصت الدراسة:

1- تطوير وتجديد مفردات طرق تدريس الكيمياء بصورة مستمرة بحيث تواكب التغيرات في مجال الكيمياء.

2- التركيز علي الطرق التي تنمي التفكير العلمي والابتكار في المقرر.

3- أن تتضمن أساليب تقويم المقرر السمنارات التي تطبق مفردات المقرر كنماذج تدريس.

9/ دراسة : زينب سليمان جبريل(2013)

تقويم برنامج التربية العملية بمحلية بابنوسة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين الميدانيين بمحلية بابنوسة–ولاية جنوب كردفان، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة السودان المفتوحة.

هدفت الدراسة لتقويم برنامج التربية العملية بمحلية بابنوسة ولاية جنوب كردفان من خلال التعرف علي وجهات نظر المعلمين حول جوانب القوة في أهداف ومحتوي برنامج التربية العملية، التعرف علي طرائق وأساليب التدريس، وأساليب التقويم المتبعة في برنامج التربية العملية، ابراز راي المعلم وتقويمه لبرنامج التربية العملية. استخدم الدارس المنهج الوصفي، اخذت عينة الدراسة بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات والدارسين الذين اكملو برنامج التربية العملية. تم إستخدام الإستبانة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات استخدمت الدارسة الوسيط والإنحراف المعياري لتحليل البيانات.

من النتائج التي توصلت لها الدراسة:

1- أهداف ومحتوي برنامج التربية العملية دقيقة وقوية.

2- تعددت طرائق وأساليب التدريس والتقويم المتبعة في برنامج التربية العملية.

3- هنالك بعض الصعوبات التي تواجه المعلمين والمشرفين في تنفيذ برنامج التربية العملية.

أوصت الدراسة:

1- بضرورة التركيز علي أهمية التربية العملية في تدريب معلم مرحلة الاساس.

2- استخدام الوسائط الحديثة في التدريس في مرحلة الاساس لتواكب مطلوبات العصر.

3- زيادة عدد الزيارات الإشرافية في التربية العملية ودعمها ماديا.

4- تزويد المراكز بالوسائط التعليمية الحديثة ووسائل الاتصال والاطر التربوية.

10/ دراسة : فضل السيد عمر الخضر عبد الغني(2013م)

تقويم برامج التدريب العملي في تخصص الهندسة الميكانيكية بكليات الهندسة بولاية الخرطوم وعلاقتها باحتياجات سوق العمل، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. هدفت الدراسة لمعرفة مدي مطابقة ما يدرسه الطالب في الجامعة بسوق العمل، التعرف علي مستوي تأهيل المهندس خريج تخصص الميكانيكا فيما يتعلق بالجانب العملي علي ضوء ما هو موجود بسوق العمل، مد القائمين علي الامر بالمعلومات الضرورية في مجال تدريب طالب الميكانيكا علي ضوء المعلومات المستمرة. إستخدم المنهج الوصفي ، تكونت عينة الدراسة من70 من الأساتذة بالورش36 من المهندسين العاملين بالقطاعين العام والخاص،استهدف 45 من اصحاب العمل 7 شركات. تم إستخدام الإستبانة كأداة لجمع البيانات ، تم إستخدام معامل ارتباط بيرسون، الوسط الحسابي، الإنحراف المعياري، النسبة المئوية.

من النتائج التي توصلت لها الدراسة :

1- ضعف الإعداد المهني والصناعي للجامعات مقارنة مع إحتياجات سوق العمل، الفرق الشاسع بين الأجهزة والمعدات الموجودة في الكليات وتلك التي في سوق العمل.

2- فترة التدريب داخل الورش غير مناسبة ولاتتم مراجعة البرنامج العملي بصورة دورية بمشاركة سوق العمل.

11/ دراسة حسين حسين موسي(2015)

تقويم برنامج التدريب العملي في قسم الهندسة الميكانيكية، كلية كسلا التقنية وعلاقته بإحتياجات سوق العمل، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، رسالة (ماجستير غير منشورة)

هدفت الدراسة لتقويم برنامج التدريب العملي في الهندسة الميكانيكية بكلية كسلا التقنية ومدي مواكبته لاحتياجات سوق العمل، معرفة أهداف برنامج التدريب العملي الميكانيكي بكلية كسلا التقانية ، معرفة محتوي برنامج التدريب العملي الميكانيكي بكلية كسلا التقانية ،معرفة طرق التدريب المتبعة لتنفيذ البرنامج إستخدم الدارس في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تمثلت الدراسة في الكادر الذي يقوم بتنفيذ البرامج العملية وهم اساتذة بالورش والمعامل، وطلاب كلية كسلا التقانية وبعض الخريجين واصحاب العمل في المؤسسات الإنتاجية داخل ولاية كسلا إستخدم الدارس مقابلة وإستبانتين.

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

1- إن أهداف برنامج التدريب العملي الميكانيكي واضحة.

2- محتوي برنامج التدريب العملي الميكانيكي مواكبة لدرجة مقبولة للتكنولوجيا المستخدمة في سوق العمل.

3- الأجهزة والمعدات الموجودة داخل الورش لا يتم تحديثها بصورة دورية لتواكب التكنولوجيا الموجودة في سوق العمل.

أوصت الدراسة:

1- إعداد خطة إستراتيجية في مجال التدريب العملي للتعليم التقني والتقاني في السودان.

2- تقويم برنامج التدريب العملي في كلية كسلا التقنية في مختلف التخصصات وعلاقته باحتياجات سوق العمل.

3- تقويم وتطوير مناهج كلية كسلا التقنية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

12/ دراسة: حماد عبد السيد جمعة فضل المولي(2015).

تقويم برنامج الهندسة الميكانيكية(القدرة) بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا رسالة ماجستير(غير منشورة) كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

هدفت الدراسة تقويم برنامج الهندسة الميكانيكية(قسم القدرة) مدرسة الهندسة الميكانيكية كلية الهندسة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وذلك من دراسة المحاور أهداف المنهج، محتوي المنهج، الوسائل التعليمية، الاجهزة والادوات المستخدمة.إستخدم الدارس المنهج الوصفي التحليلي تكونت عينة الدراسة من اعضاء هيئة التدريس عددهم 40 وطلاب قسم القدرة وعددهم100إستخدم الدارس الإستبانة كأداة

لجمع البيانات،إستخدم الدارس المتوسطات الحسابية، الأنحراف المعياري، واختبار مربع كا2 لتحليل البيانات.

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

1- أهداف البرنامج لاتتناسب مع قدرات الطلاب، ساعات التطبيق العملي غير كافية.

2- المقررات التي تدرس للطالب ليست كافية لاعداده.

3- الوسائل التعليمية المستخدمة غير مواكبة.

أوصت الدراسة:

1- تطوير برنامج الهندسة المكانيكا(قسم القدرة) مدرسة الهندسة الميكانيكية كلية الهندسة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا مما يجعله مواكباً للتطور العلمي والتكنولوجي.

2- توفير المعدات اللازمة للورش والمعامل.

3- تنوع استخدام الوسائل التعليمية حسب نوع الدرس.

الدراسات الاقليمية:

1/ دراسة: مصطفي الحمادي(1989)

تقويم برنامج إعداد معلمي العلوم في جامعة صنعاء باليمن، رسالة دكتوراه (منشورة)،اليمن.

هدفت الدراسة إلي تقويم برنامج إعداد معلمي العلوم في جامعة صنعاء باليمن من خلال استطلاع اراء: / الطلاب/ المعلمين/ الموجهين التربويين حول فعالية البرنامج.أُستخدم الدارس المنهج الوصفي التحليلي.

تكونت عينة الدراسة من27 عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم.23من كلية التربية55 طالباً وطالبة علي وشك التخرج. تم إستخدام 3 إستبانات كأدوات لجمع المعلومات . تم إستخدام النسب المئوية كأساليب لتحليل البيانات.

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

1- يري الطلاب المعلمون والهيئة التدريسية أن الساعات المخصصة لمقررات التخصص الرئيسي والفرعي قليلة جدا.

2- يتفق اعضاء هيئة التدريس والطلاب علي كفاية الوقت المخصص لغايات التربية العملية.

أوصت الدراسة :

1- بضرورة تطوير برنامج الإعداد بمايتناسب مع مجالات الكفايات التعليمية.

2- اعادة النظر في توزيع الساعات المعتمدة علي متطلبات البرنامج وزيادة الوقت المخصص للتربية العملية.

2/ دراسة: عبد الفتاح حجاج وسليمان الشيخ(1985م).

تقويم برنامج إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية من حيث أهدافه أومكوناته ومدي فاعليته في اعداد المعلم المنشود، جامعة قطر.

هدفت الدراسة: لتقويم برنامج إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية من حيث الأهداف ومكوناته ومدي فاعليته في إعداد المعلم المنشود لهاتين المرحلتين.أُستخدم الدارس المنهج الوصفي التحليلي. تكونت عينة الدراسة من 255 فرداً عاملين في إعداد المعلم في جامعة قطر 103 خريج113 طالب وطالبة السنة الرابعة. تم إستخدام إستبانة كأداة لجمع البيانات .

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

1- إتفقت فئات العينة بدرجة معقولة علي الأهمية النسبية للأهداف.

2- الاغلبية في الفئات الثلاثة تري أن العدد الإجمالي للساعات المكتسبة اللازمة للتخرج ملائمة لإعداد المعلم.

أوصت الدراسة:

1- بضرورة صياغة أهداف البرنامج بصورة واضحة ومحددة.

2- زيادة الوقت المخصص للتربية العملية .

3- تنويع أساليب التدريس بدلًا من الإعتماد علي الأساليب التقليدية كالمحاضرة.

4- ضرورة اجراء تقويم دوري للبرنامج علي فترات زمنية ملائمة.

3/ دراسة: راشد الكثيري وآخرون(1990م)

تقويم برنامج إعداد معلمي العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية، في المملكة العربية السعودية، مؤتمر إعداد المعلم، القاهرة.

هدفت الدراسة إلي تقويم كمي وكيفي لبرنامج إعداد معلم العلوم السعودي في المرحلتين المتوسطة والثانوية أُستخدم المنهج الوصفي .تم إستخدام الإستبانة كأداة من أدوات الدراسة ، تكونت عينة الدراسة من530 معلماً علي مستوي المملكة العربية السعودية.

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

1- ضمت الكثير من جوانب القوة والضعف في برامج إعداد معلم العلوم.
2- إن مستوي الإعداد التربوي العام لمعلم العلوم مناسب ومقبول.
3- معظم افراد العينة ينمون معلوماتهم ومهاراتهم بعد التخرج.

4/ دراسة: سليمان محمد الجيد(1992م)

تقويم إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الملك سعود، دراسة ميدانية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
هدفت الدراسة للتعرف علي الأهداف التي ينبغي علي برنامج إعداد المعلم تحقيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب وتحديد مدي ملائمة عدد الساعات وتوزيعها علي برنامج التخرج، والتعرف علي مدي اسهام التربية الميدانية في الإعداد المهني للمعلم.
أُستخدم المنهج الوصفي .تم استخدام الإستبانة كأداة من أدوات جمع البيانات.
توصلت الدراسة للنتائج التالية :
1- علي الطالب المعلم أن يفهم وظيفة التربية في تنمية المجتمع وأهمية دوره كمعلم في النظام الإجتماعي وتطويره.
2- معرفة أهداف العملية التعليمية وأهداف تدريس مادة تخصصه.
3- التدريب علي استخدام الاسلوب العلمي في التفكير ومواجهة المشكلات.

4/دراسة :وليم عبيد،إعداد المعلم في اليابان1993.

هدفت الدراسة للتعرف علي سر نجاح التجربة اليابانية في إعداد المعلم ومعرفة شروط عمليات أنتقاء وقبول الطلاب الجدد، ونظم الإعداد والتكوين المهني وشروط العمل بالتدريس.اتبع الدارس في هذه الدارسة المنهج الوصفي التحليلي.
توصلت الدراسة للنتائج التالية:
1- إن سر نجاح التجربة اليابانية نظرة المجتمع إلي المعلم ووضعه المالي المرموق. وعن شروط أهمها الحصول علي الدرجة الجامعية.
2- من أهم شروط الحصول علي الدرجة العلمية اجتياز اختبار التأهل للتدريس سنة إضافية بعد التعليم الجامعي أو الحصول علي درجة الماجستير للعمل بالمرحلة الثانوية.
3- نظم الإعداد فاصبح الإعداد جامعيًا بعد الحرب العالمية الثانية.
4- نظم التكوين المهني فهو يختلف حسب المرحلة التي يعد لها الطالب المعلم.

5/ دراسة: عدنان البنعلي(2003م)

تطوير برنامج التربية العملية في خطة إعداد المعلم بكلية التربية، بجامعة قطر.

هدفت الدراسة بناء تصور مقترح لبرنامج التربية العملية في خطة إعداد المعلم بكلية التربية يعتمد علي النظام التتابعي.أُستخدم المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من 109 فرداً من أعضاء هيئة التدريس والمشرفين التربويين والموجهين وكانت العينة موزعة علي ثلاثة فئات إستخدمت الإستبانة كأداة من أدوات جمع البيانات .

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

اتفاق العينة علي ملائمة البرنامج المقترح في ماعدا الآليات التنفيذية لمراحل البرنامج.

6/ دراسة: سلوي عبد الله الجسار(2004م)

واقع برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطالب المعلم جامعة الكويت.

هدفت الدراسة إلي تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة الكويت من خلال إستطلاع راي الطلاب المعلمين.أُستخدم المنهج الوصفي.تكونت عينة الدراسة من 221 طالب وطالبة في مقرر التربية العملية في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي2000-2001م.تم إستخدام الإستبانة كأداة من أدوات جمع البيانات.

توصلت الدراسة للنتيجة التالية:

إن الدور الوظيفي الذي يقوم به مركز التربية العملية والادارة المدرسية والخبرات التربوية الميدانية المكتسبة اثناء فترة التربية العملية من اكثر المحاور ضعفاً في برامج التربية العملية بحصوله علي اقل المتوسطات الحسابية بالمقارنة مع محاور توظيف المعلومات والمهارات التدريسية.

7/دراسة :عيسي محمد يحي(2015)

تقويم برنامج إعداد معلمي المواد الاجتماعية بمعهد معلمي الاساس بأنجمينا، جامعة السودان المفتوحة، رسالة ماجستير(غير منشورة) كلية التربية جامعة السودان المفتوحة.

هدفت الدراسة لتقويم البرنامج المخصص لإعداد معلمي المواد الاجتماعية مرحلة الاساس بمعهد المعلمين بأنجمينا، كيف نقوم برنامج إعداد معلمي الاساس من حيث: أهدافه والمحتوي وطرائق التدريس وأساليب التقويم الخاصة به، ما الوسائل التعليمية المستخدمة في برنامج إعداد معلمي المواد الاجتماعية، والمشكلات التي تواجه تطبيق برنامج إعداد معلمي المواد الاجتماعية. اتبع الدارس في هذه الدارسة المنهج الوصفي التحليلي. يتكون مجتمع الدراسة من ثلاثة مجتمعات اصلية هي: المعلمين الذين

يدرسون في معهد إعداد معلمي المواد الاجتماعية مرحلة الاساس بأنجمينا والبالغ عددهم(14) معلماً يتحدثون اللغة العربية، ومعلمين يتحدثون اللغة العربية والفرنسية معاً والمفتشين التربويين في الدوائر المختلفة لمدينة أنجمينا والبالغ عددهم(65) موجهاً تربوياً، المكلفون بوضع البرامج والمناهج بالغ عددهم(12) خبيراً. تم إستخدام الإستبانة كأداة من أدوات جمع البيانات .تم إستخدام حساب معامل الارتباط لتحليل البيانات

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

1- أهداف برنامج إعداد معلمي العلوم الاجتماعية واضحة وتعبر عن المحتوي الدراسي للبرنامج .

2- محتوي برنامج إعداد معلمي المواد الاجتماعية محدد وواضح، ويتناسب مع أهداف البرنامج.

3- يوجد قصور في برنامج إعداد معلمي المواد الاجتماعية فيما يخص استخدام الوسائل التعليمية إذ لا تستخدم بالصورة المطلوبة.

4- وسائل التعليم المستخدمة في برنامج إعداد معلمي المواد الاجتماعية جيدة علي العموم.

أُوصت الدراسة:

1- بضرورة تطوير برنامج إعداد معلمي المواد الاجتماعية بمعهد المعلمين بمايتناسب مع تطورات العصر.

2- لابد من وضع أهداف تتلاءم مع خصائص المتعلمين.

3- اعادة النظر في برامج تدريب معلمي الأساس في تشاد ليكون محتوي البرنامج صالحاً لتنمية المواطنة الصالحة لدي المتعلمين.

4- أن تكون الوسائل التعليمية حديثة وتنويع أساليب التقويم المتبعة في تقويم الطلاب المعلمين.

مستخلص الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتبين الأتي :

1. هذه الدراسات أنجزت في فترات زمنية مختلفة وهذا يعني الحاجة للتقويم بصورة دائمة ومستمرة.
2. تنوعت إهداف الدراسات التي سبق تناولها اذ هدفت اغلبها الي تقويم برنامج عدا دراسة كل من (امونة حسن) تقويم مقرر ، (اسيا مصطفي) تدريب معلم.
3. إجتمعت الدراسات السابقة في إتباعها المنهج الوصفي عدا دراسة (اسيا مصطفي) في اتباعها المنهج الوصفي بالإضافة للمنهج التاريخي.
4. تتفق مع هذه الدراسة دراسة كل من (ادم موسي)(حماد عبد السيد)(خالدة محمد) (امونة حسن)(أحمد عبد الرحمن) في أنها تمت بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

5. استخدمت جميع الدراسات الإستبانة والمقابلة كاداة لجمع المعلومات .

أكدت نتائج الدراسات السابقة علي:

1/ التركيز علي التربية العملية.

2/ إستخدام الوسائط التعليمية الحديثة.

3/ توفير المعدات والاجهزة اللازمة للورش والمعامل.

4/ ضرورة التأهيل والتدريب المستمر.

5/ أهمية الرحلات العلمية.

لقد استفادت الدارسة كثيراً من هذه الدراسات في مايلي :

تعرفت الدارسة على الطرائق التي إستخدمها الدارسون في صياغة الأبحاث ، وطرق جمع البيانات ، وكيفية إختيار العينات.

تعرفت الدارسة على المناهج المستخدمة في الدراسات السابقة ، ومدى ملائمة المنهج للهدف من الدراسة مما أتاح للدارسة ضرورة إستخدامها للمنهج الوصفي .

تعرفت الدارسة على الطرق الإحصائية والتحليلية المستخدمة في هذه الدراسات، وطرق عرضها للمعلومات وإستخراج النتائج والتوصيات.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

3-1 تمهيد:

تناول هذا الفصل وصفاً للخطوات التي اتبعت في إجراء هذه الدراسة، وتتمثل هذه الاجراءات في منهج الدراسة وتحديد المجتمع الاصلي وعينة الدراسة التي يُستمد منها البيانات والمعلومات اللازمة، ومن الاساليب ووسائل جمع البيانات والتي تمثلت في إستبانة وجهت لخريجي اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا بولاية الخرطوم. ومقابلة مع اساتذة قسم اللغة الفرنسية بكلية التربية. وتناول ايضاً الطرق التي تم بها التأكد من صلاحية الادوات من حيث الصدق والثبات.

3-2 منهج الدراسة:

استخدمت الدارسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لمناسبته لموضوع هذه الدراسة.

3-3 مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من فئتين:

اولاً: خريجي قسم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا بمدارس ولاية الخرطوم وعددهم (90).

ثانياً:اعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة الفرنسية وعددهم(6).

3-4 عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من فئتين:

اولاً: اساتذة اللغة الفرنسية بمدراس ولاية الخرطوم المرحلة الثانوية خريجي قسم اللغة الفرنسية كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وعددهم (90) .

ثانياً: أعضاء هيئة التدريس قسم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وهي مجتمع الدراسة نفسها .

1- عينة الدراسة حسب النوع:

جدول رقم (3-1) التوزيع التكراري والنسبي لمتغير النوع

النوع	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	45	%50.0
انثى	45	%50.0
المجموع	90	%100.0

يتبين من الجدول رقم (3-1) ان التوزيع النسبي لمتغير النوع كالاتي: ذكر بنسبة (50.0%) وانثى بنسبة (50.0%).

2- عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي:

جدول رقم (3-2) يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغير المؤهل العلمي

نوع المؤهل	التكرارات	النسبة المئوية
بكالوريوس	67	%74.4
دبلوم فوق الجامعي	1	%1.1
ماجستير	19	%21.1
دكتوراه	3	%3.3
المجموع	90	%100.0

يتبين من الجدول رقم (3-2) ان التوزيع النسبي لمتغير نوع المؤهل العلمي كالاتي: بكالوريوس بنسبة (74.4%) وهذا يعني ان خريجي اللغة الفرنسية لايهتمون بمواصلة الدراسة ودبلوم فوق الجامعي بنسبة (1.1%) وماجستير بنسبة (21.1%) ودكتوراة بنسبة (3.3%).

3- عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة:

جدول رقم (3-3) يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغير عدد سنوات الخبرة

يتبين من الجدول رقم (3-3) ان التوزيع النسبي لمتغير عدد سنوات الخبرة كالاتي: 1-5 سنوات بنسبة (65.6%) و6- 10 سنوات بنسبة (26.7%) ومن 11-15 سنة بنسبة (5.6%) ومن 15 سنة فأكثر بنسبة (2.2%).

عدد سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
1-5سنوات	59	%65.6
6-10سنوات	24	%26.7
11-15 سنة	5	%5.6
اكثر من 15سنة	2	%2.2
المجموع	90	%100.0

3-5 ادوات الدراسة:

اقتصرت الدراسة علي استخدام الإستبانة والمقابلة المفتوحة. والإستبانة من الادوات المناسبة لاهداف هذه الدراسة ونوعية الفروض, وللحصول علي استجابات المبحوثين ومعرفة ارائهم.

كما استخدمت المقابلة المفتوحة لدعم وسد الثغرات في الإستبانة المغلقة.

3-6 تصميم ادوات الدراسة:

3-6-1الإستبانة:

إستبانة موجهة الي اساتذة اللغة الفرنسية المرحلة الثانوية بمدارس ولاية الخرطوم والذين تخرجوا من قسم اللغة الفرنسية كلية التربية جامعة السودان.

بعد تحديد مشكلة الدراسة تم تصميم الإستبانة بناءاً علي:

1/ التجربة الشخصية للدارسة.

2/ الاطلاع علي الدراسات السابقة في هذا المجال .

3/ الاستفادة من اراء الأساتذة والمحكمين وملاحظاتهم .

4/ مراجعة المشرف قبل وبعد عرض الإستبانة علي المحكمين.

- اشتملت الإستبانة علي:

أ- خطاب يوضح الغرض من اجراء الدراسة.

ب-خمسة محاور يحتوي كل محور علي عدد من العبارات كما موضح بالجدول رقم (3-4).

جدول رقم (3-4) محاور الإستبانة

م	محاور الإستبانة	عدد العبارات
1	معايير تقويم الاهداف	10
2	معايير اهداف البرنامج	13
3	معايير مدخلات البرنامج	9
4	معايير عمليات البرنامج	9
5	معايير مخرجات البرنامج	10
6	**المجموع**	**51**

2-6-3 المقابلة:

تعد المقابلة من الادوات اللازمة المستخدمة لجمع المعلومات ، التي لايمكن جمعها عن طريق الإستبانة من عينة محددة ولتدعيم اسئلة الإستبانة.

تم تصميم اسئلة المقابلة لأساتذة قسم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا في اسئلة تختص بالبرنامج من خطة،اهداف ،مدخلات ،عمليات ، مخرجات كانت المقابلات فردية وتم تسجيل اجابات الحوار.(انظر ملحق رقم (2))

3:6:3 ثبات وصدق الإستبانة:

1- ثبات الإستبانة:

الثبات يعني ان تعطي الإستبانة نتائج متقاربة او نفس النتائج اذا اعيد تطبيقها اكثر من مرة في نفس الظروف وللتحقق من ذلك تم توزيع (10) استمارة لعينة استطلاعية عن طريق الاتساق الداخلي (الفاكرونباخ) وجمعها ومقارنتها بالاستبانة التي تم توزيعها قبل اسبوعين وكانت النتيجة متقاربة لحد

كبير . معامل ألفا كرونباخ = (0.91) وهو معامل ثبات عال يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للدراسة .

الصيغة المختصرة لمعامل الارتباط:

ر =

$$\frac{\text{ن(مج س ص)}_{-}\text{(مج س) (مج ص)}}{\sqrt{[\text{ن مج س}^2 - \text{مج (س)}^2][\text{ن مج ص}^2 - \text{(مج ص}^2)]}}$$

3- صدق الإستبانة:

يقصد بصدق الإستبانة قدرة الاداة علي قياس الاهداف التي من اجلها تمت صياغتها.

وللتأكد من صدق محتوي الإستبانة تم عرضها علي مجموعة من المختصين والخبراء في مجال التربية وذلك للتاكد من صلاحية الإستبانة من حيث مضمون العبارات وارتباطها بفروض الدراسة والتوافق علي مايراد قياسه والتصميم والتنسيق والصياغة اللغوية.تم تعديل عبارات الإستبانة حسب توجيهات المحكمين من دمج بعض العبارات في عبارة واحدة، صياغة بعضها حذف واضافة اخري. ثم عرضت للمشرف للموافقة عليها ومن ثم توزيعها.

الصدق هو الجذر التربيعي لمعامل الثبات =

$$\sqrt{\text{معامل الثبات}}$$

$$\text{معامل الصدق} = \sqrt{0.91} = 0.95$$

وهو معامل صدق عالٍ ودال إحصائيا ويدل على ان هنالك صدق عال للمقياس وصالح للاستخدام مما يؤكد دقة الإستبانة وتمتعها بالثقة والقبول لما ستخرج به هذه الدراسة من نتائج.

جدول رقم (3-5) يبين صدق وثبات الإستبانة ومحاورها.

الرقم	المحاور	الثبات	الصدق
1	**معايير تقويم البرنامج**	0.69	0.83
2	**معايير أهداف البرنامج**	0.76	0.87
3	**معايير مدخلات البرنامج**	0.74	0.86
4	**معايير عمليات البرنامج**	0.70	0.84
5	**معايير مخرجات البرنامج**	0.75	0.86
	الاستبانة	0.91	0.95

3-8 الاساليب الاحصائية:

استخدم الدارس عدد من الطرق منها: الجداول التكرارية، النسب المئوية، الأشكال البيانية/ الوسط الحسابي ، الانحراف المعياري واختبار (ت)، اعطي الدارس اوزاناً تتدرج من ثلاثة درجات لخيار يتطابق، درجتان لخيار يتطابق لحد ما، درجة واحدة لخيار لا يتطابق.

الفصل الرابع

تحليل ومناقشة تفسير النتائج

4-1تحليل ومناقشة وتفسير الفرض الاول:

نص الفرض الاول:(يطابق واقع خطة برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا المعايير الخاصة بتقويم الخطة.

جدول رقم (4-1) يطابق واقع خطة برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا المعايير الخاصة بتقويم الخطة

العبارة	يتطابق		يتطابق لحد ما		لا يتطابق		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة المطابقة
	ك	%	ك	%	ك	%				
1- توجد خطة معلنة لتقويم برنامج اللغة الفرنسية.	41	46	28	31	21	23	2.2	0.80	8.52	يتطابق لحد ما
2- توجد خطة توصيفية لتقويم الأهداف.	36	40	36	40	18	20	2.2	0.75	8.82	يتطابق لحد ما
3- توجد خطة توصيفية لتقويم المحتوي.	31	34	39	43	20	22	2.12	0.74	7.90	يتطابق لحد ما
4- توجد خطة توصيفية لتقويم طرق التدريس.	40	44	28	31	22	24	2.20	0.81	8.19	يتطابق لحد ما
5-توجد خطة توصيفية لتقويم الوسائل التعليمية.	24	27	30	33	36	40	1.87	0.81	4.29	يتطابق لحد ما
6- تحدد فترة زمنية لإنجاز الأهداف الخاصة ببرنامج اللغة الفرنسية	34	38	25	28	31	34	2.03	0.85	5.92	يتطابق لحد ما
7- يتم متابعة الخريجين اثناء الخدمة.	27	30	22	24	41	46	1.84	0.86	3.80	يتطابق لحد ما
8- يتم تحديد أنشطة برنامج اللغة الفرنسية من تشكيلة واسعة من الخبرات.	19	21	42	47	29	32	1.89	0.72	5.08	يتطابق لحد ما
9- يراعي في الجانب الثقافي لإعداد معلم اللغة الفرنسية إحتياجات المجتمع.	20	22	40	44	30	33	1.89	0.74	4.97	يتطابق لحد ما
10- يتم الاعداد المهني لمعلم اللغة الفرنسية من خلال السمنارات.	32	36	31	34	27	30	2.06	0.81	6.48	يتطابق لحد ما
المحور الاول	%37.80		%35.70		%30.50		2.07	0.80	21.56	يتطابق لحد ما

الجدول رقم (4-1)

وجد في العبارة رقم (1) والتي تنص علي (توجد خطة معلنة لتقويم برنامج اللغة الفرنسية) أن 46% من افراد العينة يتطابق و31% يتطابق لحد ما، و23 % لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت

(8.52) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

يلاحظ في العبارة رقم (2) والتي تنص علي (توجد خطة توصيفية لتقويم الاهداف) أن 40% من أفراد العينة يتطابق ، و40% يتطابق لحد ما، و 20% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (8.82) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

وجد في العبارة رقم (3) والتي تنص علي (توجد خطة توصيفية لتقويم المحتوي) أن 34% من أفراد العينة يتطابق، و43% يتطابق لحد ما ، و22% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (7.90) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

يتضح في العبارة رقم (4) والتي تنص علي (توجد خطة توصيفية لتقويم طرق التدريس) أن 44% من أفراد العينة يتطابق، و31% يتطابق لحد ما، و 24% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (8.19) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

يتضح كذلك في العبارة رقم (5) والتي تنص علي (توجد خطة توصيفية لتقويم الوسائل التعليمية) أن 27% من افراد العينة يتطابق، و33 % يتطابق لحد ما، و 40% إختاروا لا يتطابق حيث بلغت قيمة اختبار ت (4.29) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

كما يتضح في العبارة رقم (6) والتي تنص علي (تحدد فترة زمنية لإنجاز الأهداف الخاصة ببرنامج اللغة الفرنسية) أن 38% من أفراد العينة يتطابق، و28% يتطابق لحد ما، و34% لا يتطابق . حيث بلغت قيمة اختبار ت (5.92) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه يوجد فروق معنوي في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

يلاحظ في العبارة رقم (7) والتي تنص علي (يتم متابعة الخريجين أثناء الخدمة) أن 30% من أفراد العينة يتطابق، و24% يتطابق لحد ما، و 46% لا يتطابق .حيث بلغت قيمة اختبار ت (3.80)

بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

وجد في العبارة رقم (8) والتي تنص علي (يتم تحديد أنشطة برنامج اللغة الفرنسية من تشكيلة واسعة من الخبرات) أن 21% من أفراد العينة يتطابق، و47% يتطابق لحد ما ، نسبة 32% لا يتطابق . حيث بلغت قيمة اختبار ت (5.08) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

وجد في العبارة رقم (9) والتي تنص علي (يراعي في البرنامج الجانب الثقافي لإعداد معلم اللغة الفرنسية) أن 22% من أفراد العينة يتطابق، و 44% يتطابق لحد ما، و33% لا يتطابق حيث بلغت قيمة اختبار ت (4.97) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

يلاحظ في العبارة رقم (10) والتي تنص علي (يتم الاعداد المهني لمعلم اللغة الفرنسية من خلال السمنارات) أن 36% من أفراد العينة يتطابق، و34.4% يتطابق لحد ما ، و30% لا يتطابق . حيث بلغت قيمة اختبار ت (6.48) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

تري الدارسة أن جميع اجابات المبحوثيين كانت ايجابية نحو المحور الاول بدرجة يتطابق لحد ما ويرجع ذلك لتطابق المعيار مع المعايير الخاصة بتقويم الخطة . وذلك بوجود خطة معلنة بقسم اللغات لتقويم البرنامج كما ان هنالك فترة زمنية محددة تقدر بثمانية فصول دراسية أي 15 اسبوعاً .ولكنها غير كافية لتعلم اللغة لان البرنامج بجانب اللغة الفرنسية يدرس مواد متطلبات الجامعة بالاضافة للمواد التربوية مما كانت خصماً علي مواد التخصص. وقد لاحظت الباحثة أن مراعاة الجانب الثقافي لإعداد المعلم يترك للاجتهاد الشخصي . ايضاً يتم الاعداد المهني للمعلم عن طريق السمنارات والبحوث والاختبارات والامتحانات النهائية.

بالإضافة الي ماسبق جاءت اجابات المبحوثين علي اسئلة المقابلة المحور الاول التي اجريت لأعضاء هيئة تدريس قسم اللغة الفرنسية .

رأيك في خطة برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية من حيث مطابقة معيار خطة البرنامج مع الواقع؟

كانت جميع اجابات أفراد عينة المقابلة ان هنالك خطة معلنة ومجازة من اللجنة الاكاديمة بالجامعة ولكن لاتوجد خطة توصيفية ويتم الاعتماد علي الملاحظات والتقارير الواردة لاجراء التقويم المناسب وتحدد فترة زمنية لانجاز الاهداف الخاصة ببرنامج اللغة الفرنسية وفقاً لمفردات المقرر. ثمانية فصول دراسية كل فصل يحتوي علي 15 اسبوع. مما يعني انها مؤكدة لنتيجة عبارات الإستبانة حيث كانت ايجابية .

ومن خلال ماورد رأت الدارسة أن خطة برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية مطابقة لمعيار خطة البرنامج مع الواقع. وذلك يرجع لما ذكر وللتقارير الواردة والملاحظات التي يعتمدها البرنامج.

الجدول رقم (4-1-1) يوضح نتيجة اختبار ت لمحور معايير تقويم البرنامج

الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة ت الجدولية	درجة القياس	الدلالة الاحصائية
2.07	0.80	21.56	2.920	يتطابق لحد ما	دالة احصائياً

يتبين من الجدول رقم (4-1-1) ان قيمة اختبار ت هي (21.56) بقيمة معنوية (2.920) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني انه توجد فروق معنويةة في تطابق معايير تقويم البرنامج مع الواقع لصالح الذين اجابوا **يتطابق لحد ما**.

الجدول رقم (4-1-2) توجد فروق ذات دلالة احصائية لـ معايير تقويم البرنامج تعزى لمتغير النوع

الوسيط	مربع كاي	القيمة المعنوية	درجة القياس	الدلالة الاحصائية
2.0	**15.24**	**0.000**	**يتطابق لحدما**	**دالة احصائياً**

يتبين من الجدول رقم (4-1-2) ان قيمة مربع كاي هي (15.24) بقيمة معنوية (0.000) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني انه توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير النوع لصالح الاناث .

الجدول رقم (4-1-3) توجد فروق ذات دلالة احصائية لـ معايير تقويم البرنامج تعزى لمتغير المؤهلات

الوسيط	مربع كاي	القيمة المعنوية	درجة القياس	الدلالة الاحصائية
1.5	**22.10**	**0.000**	**يتطابق لحدما**	**دالة احصائياً**

يتبين من الجدول رقم (4-1-3) ان قيمة مربع كاي هي (22.10) بقيمة معنوية (0.000) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني انه توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المؤهل لصالح البكالوريوس.

الجدول رقم (4-1-4)توجد فروق ذات دلالة احصائية لـ معايير تقويم البرنامج تعزى لمتغير سنوات الخبرة

الوسيط	مربع كاي	القيمة المعنوية	درجة القياس	الدلالة الاحصائية
2.0	**13.41**	**0.000**	**يتطابق لحدما**	**دالة احصائياً**

يتبين من الجدول رقم (4-1-4) ان قيمة مربع كاي هي (13.41) بقيمة معنوية (0.000) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني انه توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح 6-10 سنوات.

4-2 تحليل ومناقشة وتفسير الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني:(يطابق واقع أهداف برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا المعايير الخاصة بتقويم الاهداف).

جدول رقم (4-2) يطابق واقع أهداف برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا المعايير الخاصة بتقويم الاهداف

العبارة	يتطابق		يتطابق لحد ما		لا يتطابق		المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة ت	درجة المطابقة
	ك	%	ك	%	ك	%				
1- وضعت استراتيجية واضحة لتحقيق الأهداف في برنامج اللغة الفرنسية.	32	36.0	37	41.0	21	23.0	2.12	0.76	7.47	يتطابق لحد ما
2-ترتبط أهداف برنامج اللغة الفرنسية باحتياجات المجتمع.	22	24.0	31	34.0	37	41.0	1.83	0.79	3.96	يتطابق لحد ما
3-تشمل أهداف برنامج اللغة الفرنسية الجانب الاكاديمي.	56	62.0	23	26.0	11	12.0	2.50	0.70	13.41	يتطابق لحد ما
4-تشمل أهداف برنامج اللغة الفرنسية الجانب التربوي.	41	45.0	37	41.0	12	13.0	2.32	0.70	11.13	يتطابق لحد ما
5-تشمل أهداف برنامج اللغة الفرنسية الجانب الثقافي.	33	37.0	45	50.0	12	13.0	2.23	0.67	10.36	يتطابق لحد ما
6- برنامج اللغة الفرنسية أهداف شاملة لجميع مكونات البرنامج.	26	29.0	34	38.0	30	33.0	1.96	0.79	5.45	يتطابق لحد ما
7-أهداف برنامج اللغة الفرنسية تمكن من استخدام تكنولوجيا التعليم.	32	36.0	42	47.0	16	18.0	2.18	0.71	9.02	يتطابق لحد ما
8- لبرنامج اللغة الفرنسية بكلية التربية أهداف تمكن من مواصلة الدراسة في مجالات المعرفة المختلفة.	37	41.0	34	38.0	19	21.0	2.20	0.76	8.65	يتطابق لحد ما
9- تعمل أهداف برنامج اللغة الفرنسية بكلية التربية علي تشجيع الدراسة العلمي.	42	47.0	35	39.0	13	14.0	2.32	0.71	10.89	يتطابق لحد ما
10- تساعد أهداف برنامج اللغة الفرنسية بكلية التربية في تنشيط الجانب الثقافي.	43	48.0	34	38.0	13	14.0	2.33	0.71	10.99	يتطابق لحد ما
11- تساعد أهداف برنامج اللغة الفرنسية بكلية التربية في تنشيط الجانب الاجتماعي.	25	28.0	48	53.0	17	19.0	2.09	0.68	8.20	يتطابق لحد ما
12- تسهم أهداف برنامج اللغة الفرنسية بكلية التربية في حل المشكلات التربوية التي تواجه التعليم في السودان.	15	17.0	33	37.0	42	47.0	1.70	0.74	2.56	يتطابق لحد ما
13- تسهم أهداف برنامج اللغة الفرنسية بكلية التربية في تأهيل الطلاب المعلمين للمساهمة في تطوير طرق التدريس.	29	32.0	45	50.0	16	18.0	2.14	0.69	8.78	يتطابق لحد ما
المحور	%37.00		%40.90		%22.10		2.15	0.75	29.39	يتطابق لحد ما

الجدول رقم (4-2)

وجد في العبارة رقم (1) والتي تنص علي (وضعت استراتيجية واضحة لتحقيق الأهداف في برنامج اللغة الفرنسية) أن 36% من افراد العينة يتطابق ، و41% يتطابق لحد ما ، و23% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (7.74) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

وجد في العبارة رقم (2) والتي تنص علي (ترتبط أهداف برنامج اللغة الفرنسية باحتياجات المجتمع) أن 24% من أفراد العينة يتطابق، و34% يتطابق لحد ما ، و41 % لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (3.96) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

وجد في العبارة رقم (3) والتي تنص علي (تشمل اهداف برنامج اللغة الفرنسية الجانب الأكاديمي) أن 62% من أفراد العينة يتطابق ، 26% يتطابق لحد ما ، و12% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (13.41) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق.

كما يلاحظ في العبارة رقم (4) والتي تنص علي (تشمل اهداف برنامج اللغة الفرنسية الجانب التربوي) أن 46% من أفراد العينة يتطابق ، و41% يتطابق لحد ما ، و13% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (11.13) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

يتضح في العبارة رقم (5) والتي تنص علي (تشمل اهداف برنامج اللغة الفرنسية الجانب الثقافي) أن 37% يتطابق ، و50% يتطابق لحد ما ، و13% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (10.36) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

كما يتضح في العبارة رقم (6) والتي تنص علي (لبرنامج اللغة الفرنسية أهداف شاملة لجميع مكونات البرنامج) أن 28.8% من أفراد العينة يتطابق، نسبة38% يتطابق لحد ما، و33% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (5.45) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

يلاحظ في العبارة رقم (7) والتي تنص علي (أهداف برنامج اللغة الفرنسية تمكن من استخدام تكنولوجيا التعليم) أن 36%من أفراد العينة يتطابق ، و47% يتطابق لحد ما ، و18 لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (9.02) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

يلاحظ في العبارة رقم (8) والتي تنص علي (لبرنامج اللغة الفرنسية بكلية التربية أهداف تمكن من مواصلة الدراسة في مجالات المعرفة المختلفة) أن 41% من أفراد العينة يتطابق ، و38% يتطابق لحد ما، و21%لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (8.65) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

يتضح كذلك في العبارة رقم (9) والتي تنص علي (تعمل أهداف برنامج اللغة الفرنسية بكلية التربية علي تشجيع الدراسة العلمي) أن 47% من أفراد العينة يتطابق ، و39% يتطابق لحد ما ، 14% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (10.89) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

كما يتضح في العبارة رقم (10) والتي تنص علي (تساعد أهداف برنامج اللغة الفرنسية بكلية التربية في تنشيط الجانب الثقافي) أن48% من أفراد العينة يتطابق، و38% يتطابق لحد ما نسبة14% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (10.99) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

كذلك وجد في العبارة رقم (11) والتي تنص علي (تساعد أهداف برنامج اللغة الفرنسية بكلية التربية في تنشيط الجانب الإجتماعي) أن 28% من أفراد العينة يتطابق ، و53% يتطابق لحد ماو 19% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (8.20) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

كما يلاحظ في العبارة رقم (12) والتي تنص علي (تسهم أهداف برنامج اللغة الفرنسية بكلية التربية في حل المشكلات التربوية التي تواجه التعليم في السودان) أن17% من أفراد العينة يتطابق و37% يتطابق لحد ما ، و47% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (2.56) بقيمة احتمالية (2.920)

وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

كما يتضح في العبارة رقم (13) والتي تنص علي (تسهم أهداف برنامج اللغة الفرنسية بكلية التربية في تاهيل الطلاب المعلمين للمساهمة في تطوير طرق التدريس) أن 32.2% من أفراد العينة يتطابق و 50% يتطابق لحد ما ، و18% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (8.78) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

تري الدارسة من وجهة نظرها تطابق اجابات المبحوثين وايجابية الفرض الذي ينص علي تطابق اهداف برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بالمعايير الخاصة بتقويم الاهداف. ربما يرجع ذلك لوجود استراتيجية واضحة واهداف شاملة للجانب الثقافي والتربوي مما ساهم في تنشيط الجانب الثقافي وتنمية القدرات المعرفية التي تمكن من مواصلة الدراسة في مجالات المعرفة الشبيهة الاخري.

بالإضافة الي ماسبق جاءت اجابات المبحوثين علي اسئبة المقابلة المحور الثاني التي اجريت لأعضاء هيئة تدريس قسم اللغة الفرنسية مؤكدة لنتيجة عبارات الإستبانة وايجابية نحو السؤال يطابق واقع أهداف برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا المعايير الخاصة بتقويم الاهداف.

اغلبية الاجابات نعم يوجد استراتيجيات واضحة ومحددة من خلال الكتب المستخدمة في تدريس اللغة الفرنسية ويعمل القسم حالياً علي تحديث البرنامج بالصورة المطلوبة. ترتبط أهداف برنامج اللغة الفرنسية بأحتياجات المجتمع حيث يوجد عدد من المفررات المرتبطة بالادب الافريقي والذي بلا شك يتوافق مع الثقافة السودانية والافروسودانوية في بعض القضايا ذات الاهتمام المشترك ، ايضاً يوجد أهداف معلنة اهمها تأهيل الطالب استاذاً في المرحلة الثانوية، وتمكين الطالب من اللغة الفرنسية وطرائق تدريسها لغير الناطقين بها. توجد أهداف شاملة لجميع مكونات البرنامج بشكل مفصل جدا في البرنامج المجاز من اللجنة الاكاديمية بالجامعة.أي داعمة لنتيجة عبارات الإستبانة.

ومن خلال ماورد رأت الدارسة تتطابق واقع أهداف برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا مع المعايير الخاصة بتقويم الاهداف لوجود إستراتيجيات واضحة

ومحددة من خلال الكتب المخصصة ولمطابقتها للثقافة الافريقية عامة والسودانية خاصة. غالباً مايمكن البرنامج من مواصلة الدراسة في مجالات التربية بمايحتويه من مناهج واصول تربية..)

(37.0%) ويتطابق لحد ما بنسبة (40.9%) ولا يتطابق بنسبة (22.1%).

الجدول رقم (4-2-1) يوضح نتيجة اختبار ت لمحور معايير أهداف البرنامج

الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة ت الجدولية	درجة القياس	الدلالة الاحصائية
2.15	0.75	29.39	2.920	يتطابق لحدما	دالة احصائياً

يتبين من الجدول رقم (4-2-1) ان قيمة اختبار ت هي (29.39) بقيمة معنوية (2.920) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني انه توجد فروق معنويةة في تطابق معايير أهداف البرنامج مع الواقع لصالح الذين اجابوا **يتطابق لحدما**.

الجدول رقم (4-2-2)توجد فروق ذات دلالة احصائية لـ معايير أهداف البرنامج تعزى لمتغير النوع

الوسيط	مربع كاي	القيمة المعنوية	درجة القياس	الدلالة الاحصائية
2.0	**18.41**	**0.000**	**يتطابق لحدما**	**دالة احصائياً**

يتبين من الجدول رقم (4-2-2) ان قيمة مربع كاي هي (18.41) بقيمة معنوية (0.000) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني انه توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير النوع لصالح الاناث.

الجدول رقم (4-2-3)توجد فروق ذات دلالة احصائية لـ معايير أهداف البرنامج تعزى لمتغير المؤهلات

الوسيط	مربع كاي	القيمة المعنوية	درجة القياس	الدلالة الاحصائية
2.0	**17.10**	**0.000**	**يتطابق لحدما**	**دالة احصائياً**

يتبين من الجدول رقم (4-2-3) ان قيمة مربع كاي هي (17.10) بقيمة معنوية (0.000) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني انه توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المؤهل لصالح البكالوريوس.

الجدول رقم (4-2-4)توجد فروق ذات دلالة احصائية لـ معايير أهداف البرنامج تعزى لمتغير سنوات الخبرة

الوسيط	مربع كاي	القيمة المعنوية	درجة القياس	الدلالة الاحصائية
1.5	**14.41**	**0.000**	**يتطابق لحدما**	**دالة احصائياً**

يتبين من الجدول رقم (4-2-4) ان قيمة مربع كاي هي (14.41) بقيمة معنوية (0.000) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني انه توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح من 6-10 سنوات.

4-3 تحليل ومناقشة وتفسير الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث:(يطابق واقع مدخلات برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا المعايير الخاصة بتقويم المدخلات).

جدول رقم (4-3) يطابق واقع مدخلات برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا المعايير الخاصة بتقويم المدخلات

العبارة	يتطابق		يتطابق لحد ما		لا يتطابق		الوسيط	الإنحراف المعياري	قيمة ت	درجة المطابقة
	ك	%	ك	%	ك	%				
1- لبرنامج اللغة الفرنسية هيئة تدريس اكاديمية مختصة.	36	70.0	18	20.0	9	10.0	2.60	0.66	8.53	يتطابق
2- يشجع برنامج اللغة الفرنسية هيئة التدريس علي المشاركة في المؤتمرات والندوات.	31	34.0	42	47.0	17	19.0	2.16	0.71	2.05	يتطابق لحد ما
3- يوجد لبرنامج اللغة الفرنسية معمل لغات.	46	51.0	18	20.0	26	29.0	2.22	0.87	2.42	يتطابق لحد ما
4- تتناسب اعداد الطلاب مع قاعات التدريس.	48	53.0	23	26.0	19	21.0	2.32	0.80	3.79	يتطابق لحد ما
5- يتوفر في البرنامج برامج تعليمية محوسبة خاصة بتدريس اللغة الفرنسية.	16	18.0	37	41.0	37	41.0	1.77	073	3.01-	يتطابق لحد ما
6- تتوفر لبرنامج اللغة الفرنسية الامكانات اللازمة لاداء المناشط اللاصفية.	17	19.0	23	26.0	50	56.0	1.63	078	4.42-	يتطابق لحد ما
7- يتوفر في برنامج اللغة الفرنسية هيئة تدريس ذات قدرات مناسبة تتحصل علي المعلومات.	47	52.0	30	33.0	13	14.0	2.38	0.72	4.92	يتطابق لحد ما
8- يتوفر لبرنامج اللغة الفرنسية مكتبة خاصة باللغات.	26	29.0	18	20.0	46	51.0	1.78	0.87	2.42-	يتطابق لحد ما
9- يتوفر لبرنامج اللغة الفرنسية معمل للتقنيات التربوية.	29	32.0	18	20.0	43	36.0	1.84	0.88	5.66-	يتطابق لحد ما
المحور	%39.90		%28.00		%32.10		2.08	0.84	2.61	يتطابق لحد ما

الجدول رقم (4-3)

يتضح في العبارة رقم (1) والتي تنص علي (لبرنامج اللغة الفرنسية هيئة تدريس أكاديمية مختصة) أن 70% من أفراد العينة يتطابق ، و 20% يتطابق لحد ما ، و 10% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (8.53) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق.

كما يتضح في العبارة رقم (2) والتي تنص علي (يشجع برنامج اللغة الفرنسية هيئة التدريس علي المشاركة في المؤتمرات والندوات) أن 34% من أفراد العينة يتطابق ،و47% يتطابق لحد ما ،

و19% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (2.05) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

يتضح كذلك في العبارة رقم (3) والتي تنص علي (يوجد لبرنامج اللغة الفرنسية معمل لغات) أن 51% من أفراد العينة يتطابق ، و 20% يتطابق لحد ما ، و29% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (2.42) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

وجد في العبارة رقم (4) والتي تنص علي (تتناسب اعداد الطلاب مع قاعات التدريس) أن 53% يتطابق، و26% يتطابق لحد ما ، و21% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (3.79) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

يلاحظ في العبارة رقم (5) والتي تنص علي (يتوفر في البرنامج برامج تعليمية محوسبة خاصة بتدريس اللغة الفرنسية) أن 18% من أفراد العينة يتطابق ، و41% يتطابق لحد ما ، و41% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (-3.01) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

يتضح كذلك في العبارة رقم (6) والتي تنص علي (تتوفر لبرنامج اللغة الفرنسية الامكانات اللازمة لأداء المناشط اللاصفية) أن 19% من أفراد العينة يتطابق ، و25% يتطابق لحد ما و56 % لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (-4.42) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

كما يلاحظ في العبارة رقم (7) والتي تنص علي (يتوفر في برنامج اللغة الفرنسية هيئة تدريس ذات قدرات مناسبة تتحصل علي المعلومات) أن 52% من أفراد العينة يتطابق ، و33% يتطابق لحد ما و14% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (4.92) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

وجد في العبارة رقم (8) والتي تنص علي (يتوفر لبرنامج اللغة الفرنسية مكتبة خاصة باللغات) أن 29%من أفراد العينة يتطابق ، و 20% يتطابق لحد ما ، و51% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة

اختبار ت (-2.42) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

وجد في العبارة رقم (9) والتي تنص علي (يتوفر لبرنامج اللغة الفرنسية معمل للتقنيات التربوية) أن 32% من أفراد العينة يتطابق ، نسبة 20% يتطابق لحد ما ،و35% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (-5.66) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

تري الدارسة ايجابية الفرض الذي ينص علي تتطابق مدخلات البرنامج مع المعايير الخاصة بتقويم المدخلات حيث أن ببرنامج اللغة الفرنسية هيئة تدريسة مختصة تحمل مؤهلات الا أن عدد أعضاء هيئة التدريس بالقسم بسيط جدا مما شكل عباً وعائقاً في تدريس بعض المقررات . كما لاتوجد مكتبة خاصة بطلاب اللغة الفرنسية ويشارك طلاب اللغة الفرنسية مكتبة التربية والتي تفتقر للكتب الخاصة باللغة الفرنسية، بالاضافة للمكتبة الخاصة باللغات في الجناح الغربي بالجامعة. تتناسب اعداد الطلاب مع قاعات التدريس بحكم التوسع الكبير في المباني بالجناح الغربي وكلية التربية، ولدي طلاب قسم اللغة الفرنسية قاعة خاصة باللغات تشاركها شعبة (الفرنسي، الانجليزي، اللغة العربية) كما لديها بالجناح الغربي بعض القاعات تشاركها مع تخصصات مختلفة.

من خلال ماسبق جاءت اجابات المبحوثين علي اسئلة المقابلة المحور الثالث التي إجريت لأعضاء هيئة تدريس قسم اللغة الفرنسية مؤكدة وداعمة لنتيجة عبارات الإستبانة حيث كانت ايجابية نحو يطابق واقع مدخلات برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا المعايير الخاصة بتقويم المدخلات.

اتفقت الاجابات بالايجاب يوجد في وجود هيئة تدريس اكاديمية مختصة ببرنامج اللغة الفرنسية ولكن غير مكتملة وجميعهم مختصون في تدريس اللغة الفرنسية .يشجع برنامج اللغة الفرنسية هيئة التدريس بالمشاركة في المؤتمرات والندوات ويتمثل ذلك في الشراكة بين الجامعة ومنظمة الجامعة الفرانكفونية. لاتتوفر في برنامج اللغة الفرنسية أي امكانيات لاداء المناشط اللاصفية وذلك لضيق الزمن وقلة اساتذة القسم.

ومن خلال ماورد رأت الدارسة أن هنالك نقص في هيئة التدريس ممايشكل عباً علي هيئة التدريس. ايضاً لاتتوفر أي امكانيات لاداء المناشط ولاتوجد مكتبة خاصة باللغات .

الجدول رقم (4-3-1) يوضح نتيجة اختبار ت لمحور معايير مدخلات البرنامج

الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة ت الجدولية	درجة القياس	الدلالة الاحصائية
2.08	0.84	2.61	0.009	يتطابق لحدما	دالة احصائياً

يتبين من الجدول رقم (4-3-1) ان قيمة اختبار ت هي (2.61) بقيمة معنوية (0.009) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني انه توجد فروق معنويةة في تطابق معايير مدخلات البرنامج مع الواقع لصالح الذين اجابوا **يتطابق لحدما**.

الجدول رقم (4-3-2)توجد فروق ذات دلالة احصائية لـ معايير مدخلات البرنامج تعزى لمتغير النوع

الوسيط	مربع كاي	القيمة المعنوية	درجة القياس	الدلالة الاحصائية
1.5	**10.14**	**0.000**	**يتطابق لحدما**	**دالة احصائياً**

يتبين من الجدول رقم (4-3-2) ان قيمة مربع كاي هي (10.14) بقيمة معنوية (0.000) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني انه توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير النوع لصالح الاناث

الجدول رقم (4-3-3)توجد فروق ذات دلالة احصائية لـ معايير مدخلات البرنامج تعزى لمتغير المؤهلات

الوسيط	مربع كاي	القيمة المعنوية	درجة القياس	الدلالة الاحصائية
2.0	**17.89**	**0.000**	**يتطابق لحدما**	**دالة احصائياً**

يتبين من الجدول رقم (4-3-3) ان قيمة مربع كاي هي (17.89) بقيمة معنوية (0.000) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني انه توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المؤهل لصالح البكالوريوس .

الجدول رقم (4-3-4)توجد فروق ذات دلالة احصائية لـ معايير مدخلات البرنامج تعزى لمتغير سنوات الخبرة

الوسيط	مربع كاي	القيمة المعنوية	درجة القياس	الدلالة الاحصائية
1.5	**13.74**	**0.000**	**يتطابق لحدما**	**دالة احصائياً**

يتبين من الجدول رقم (4-3-4) ان قيمة مربع كاي هي (13.74) بقيمة معنوية (0.000) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني انه توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح من 6-10 سنوات.

4-4 تحليل ومناقشة وتفسير الفرض الرابع: نص الفرض الرابع:(يطابق واقع عمليات برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

جدول رقم (4-4) يطابق واقع عمليات برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا المعايير الخاصة بتقويم العمليات

العبارة	يتطابق		يتطابق لحد ما		لا يتطابق		الوسيط	الإنحراف المعياري	قيمة ت	درجة المطابقة
	ك	%	ك	%	ك	%				
1- يتناسب حجم المقررات الدراسية في برنامج اللغة الفرنسية مع المدة الزمنية المحددة له.	46	51.0	28	31.0	16	18.0	2.33	0.76	4.13	يتطابق لحد ما
2- يتم تقويم تحصيل اداء الطلاب في برنامج اللغة الفرنسية من خلال السمنارات والاختبارت والبحوث.	45	50.0	23	26.0	22	24.0	2.26	0.82	2.92	يتطابق لحد ما
3- يتم اتخاذ القرارات في برنامج اللغة الفرنسية نتيجة التغذية الراجعة لتقويم البرنامج.	28	31.0	37	41.0	25	28.0	2.03	0.77	5.41	يتطابق لحد ما
4- تستخدم التربية العملية في برنامج اللغة الفرنسية لمساعدة الطلاب علي اتقان طرق التدريس المختلفة	57	36.0	26	29.0	7	8.0	2.56	0.36	8.26	يتطابق لحد ما
5- يعمل برنامج اللغة الفرنسية الربط بين الجانب النظري والعملي.	40	44.0	40	44.0	10	11.0	2.33	0.67	4.71	يتطابق لحد ما
6- يتم تنفيذ برنامج اللغة الفرنسية حسب موجهات الخطة.	36	40.0	41	41.0	13	14.0	2.26	0.69	3.48	يتطابق لحد ما
7- يمكن برنامج اللغة الفرنسية الطالب علي اشتقاق الأهداف السلوكية من الأهداف العامة.	25	28.0	43	48.0	22	24.0	2.03	0.72	.43	يتطابق لحد ما
8- يعتمد أعضاء هيئة التدريس في برنامج اللغة الفرنسية علي طرق التدريس التقليدية في التدريس.	38	42.0	34	38.0	18	20.0	2.22	0.76	2.77	يتطابق لحد ما
9- يكتسب الطالب المقدرة علي إستخدام التقنية الحديثة في التدريس.	31	34.0	39	43.0	20	22.0	2.12	0.74	3.55	يتطابق لحد ما
المحور	12.70		38.40		18.90		2.24	0.74	9.06	يتطابق لحد ما

الجدول رقم(4-4)

وجد في العبارة رقم (1) والتي تنص علي (يتناسب حجم المقررات الدراسية في برنامج اللغة الفرنسية مع المدة الزمنية المحددة له) أن 51% من أفراد العينة يتطابق ، و 31% يتطابق لحد ما و17 % لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (4.13) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

وجد في العبارة رقم (2) والتي تنص علي (يتم تقويم تحصيل اداء الطلاب في برنامج اللغة الفرنسية من خلال السمنارات والاختبارات والبحوث) أن 50% من أفراد العينة يتطابق ، و 25% يتطابق لحد ما ، و24% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (2.92) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

يلاحظ في العبارة رقم (3) والتي تنص علي (يتم اتخاذ القرارات في برنامج اللغة الفرنسية نتيجة التغذية الراجعة لتقويم البرنامج) أن 31% من أفراد العينة ت يتطابق ، و 41% يتطابق لحد ما ، و 27% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (5.41) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

وجد في العبارة رقم (4) والتي تنص علي (تستخدم التربية العملية في برنامج اللغة الفرنسية لمساعدة الطلاب علي اتقان طرق التدريس المختلفة) أن 63% من أفراد العينة يتطابق ، و 29% يتطابق لحد ما ، و 8% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (8.26) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

كما يلاحظ في العبارة رقم (5) والتي تنص علي (يعمل برنامج اللغة الفرنسية الربط بين الجانب النظري والعملي) أن 44% من أفراد العينة يتطابق ، و44% يتطابق لحد ما ، و11% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (4.71) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

يتضح في العبارة رقم (6) والتي تنص علي (يتم تنفيذ برنامج اللغة الفرنسية حسب موجهات الخطة) أن 40% من أفراد العينة يتطابق ، و 41% يتطابق لحد ما ، و14% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (3.48) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

يتضح كذلك في العبارة رقم (7) والتي تنص علي (يمكن برمامج اللغة الفرنسية الطالب علي اشتقاق الأهداف السلوكية من الأهداف العامة) أن 28% من أفراد العينة يتطابق ، و48% يتطابق لحد ما ، و24% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (5.43) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

كما يتضح في العبارة رقم (8) والتي تنص علي (يعتمد اعضاء هيئة التدريس في برنامج اللغة الفرنسية علي طرق التدريس التقليدية في التدريس) أن 42% من أفراد العينة يتطابق ، و37% يتطابق لحد ما ، و20% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (2.77) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

يلاحظ في العبارة رقم (9) والتي تنص علي (يكتسب الطالب المقدرة علي إستخدام التقنية الحديثة في التدريس) أن 34% من أفراد العينة يتطابق ، و 43% يتطابق لحد ما ، و22% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (3.55) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

ترى الدارسة ان الفرض الخامس تتطابق عمليات البرنامج مع المعايير الخاصة بتقويم البرنامج ايجابية الا أن رغم مناسبة حجم المقررات الدراسية مع المدة الزمنية الأن المقررات الخاصة بتعلم اللغة الفرنسية غير كافية لتعلم واجادة اللغة الفرنسية . يعمل البرنامج علي ربط الجانب النظري والعملي من خلال التربية العملية التي مدتها شهرين وقلصت في السنوات الاخيرة . بدلاً من ان تكون فصلاً دراسياً كاملاً لاكتساب خبرة واتقان وتطبيق ماتعلموه خلال ال4 سنوات.

وبالإضافة الي ماسبق جاءت اجابات المبحوثين علي اسئلة المقابلة علي المحور الرابع التي أجريت لأعضاء هيئة تدريس قسم اللغة الفرنسية نحو السؤال .

عمليات برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية من حيث مطابقته معيار العمليات مع الواقع.

جميعهم اجاب لايتناسب حجم المقررات الدراسية في برنامج اللغة الفرنسية والمدة الزمنية المحدده له. حيث ان كل مقرر يجب ان ينفذ في فترة تتراوح 15 اسبوعاً حسب الساعات المعتمدة. ايضاً اتفقوا بأن هنالك قصور في تطبيق بعض عناصر المفردات.

يتم تقويم تحصيل اداء الطالب في برنامج اللغة الفرنسية بطرق تقويم مختلفة ليس من خلال السمنار فقط علي حسب طبيعة المادة ومحتواها وطرق تدريسها . من بحوث، اوراق بحثية تقارير.يتم إتخاذ القررات الي حد ما من خلال التغذية الراجعة في الاجتماعات الدورية لمجلس القسم. وكذلك وفقاً لمستويات الطالب في اعمال الفصل والنتيجة النهائية. يعمل البرنامج للربط بين النظري والتطبيقي وفقاً للمهارات اللغوية المختلفة. حيث كانت اجابات المبحوثين ايجابية ومؤكدة لعبارات الإستبانة . ومن خلال ماورد رأت الدارسة أن هنالك تطابق عدا بعض العبارات مثل عدم تناسب حجم المقررات الدراسية والمدة الزمنية.

الجدول رقم (4-4-1) يوضح نتيجة اختبار ت لمحور معايير عمليات البرنامج

الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة ت الجدولية	درجة القياس	الدلالة الاحصائية
2.24	0.74	9.06	2.920	يتطابق لحدما	دالة احصائياً

يتبين من الجدول رقم (4-4-1) ان قيمة اختبار ت هي (9.06) بقيمة معنوية (2.920) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني انه توجد فروق معنويةة في تطابق معايير عمليات البرنامج مع الواقع لصالح الذين اجابوا **يتطابق لحدما**.

في الجدول رقم (4-4-2)توجد فروق ذات دلالة احصائية لـ معايير عمليات البرنامج تعزى لمتغير النوع

الوسيط	مربع كاي	القيمة المعنوية	درجة القياس	الدلالة الاحصائية
1.5	**24.25**	**0.000**	**يتطابق لحدما**	**دالة احصائياً**

يتبين من الجدول رقم (4-4-2) ان قيمة مربع كاي هي (24.25) بقيمة معنوية (0.000) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني انه توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير النوع لصالح الاناث.

في الجدول رقم (4-4-3) توجد فروق ذات دلالة احصائية لـ معايير عمليات البرنامج تعزى لمتغير المؤهلات

الوسيط	مربع كاي	القيمة المعنوية	درجة القياس	الدلالة الاحصائية
2.0	**27.10**	**0.000**	**يتطابق لحدما**	**دالة احصائياً**

يتبين من الجدول رقم (4-4-4) ان قيمة مربع كاي هي (27.10) بقيمة معنوية (0.000) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني انه توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المؤهل لصالح البكالوريوس.

في الجدول رقم (4-4-4)توجد فروق ذات دلالة احصائية لـ معايير عمليات البرنامج تعزى لمتغير سنوات الخبرة

الوسيط	مربع كاي	القيمة المعنوية	درجة القياس	الدلالة الاحصائية
2.0	17.80	0.000	يتطابق لحدما	دالة احصائياً

يتبين من الجدول رقم (4-4-4) ان قيمة مربع كاي هي (17.80) بقيمة معنوية (0.000) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني انه توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة من 6-10 سنوات .

4-5 تحليل ومناقشة وتفسير الفرض الخامس:

نص الفرض الخامس:(يطابق واقع مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا المعايير الخاصة بمخرجات البرامج).

جدول رقم (4-5) إستجابات افراد العينة حول الفرض الخامس

العبارة	يتطابق		يتطابق لحد ما		لا يتطابق		الوسيط	الإنحراف المعياري	قيمة ت	درجة المطابقة
	ك	%	ك	%	ك	%				
1 يسهم برنامج اللغة الفرنسية في لإعداد الطالب مهنياً.	40	44.0	36	40.0	14	16.0	2.29	0.72	3.79	يتطابق لحد ما
2- يسهم برنامج اللغة الفرنسية في ممارسة مهنة التدريس بكفاءة.	31	34.0	48	53.0	11	12.0	2.22	0.65	3.24	يتطابق لحد ما
3- يستخدم في برنامج اللغة الفرنسية اساليب التقويم النهائي لقياس مدي تحصيل الطلاب للمهارات المختلفة.	25	28.0	42	47.0	23	26.0	2.02	0.73	3.28	يتطابق لحد ما
4- يكسب برنامج اللغة الفرنسية القدرة علي استخدام طرق التدريس الحديثة في التدريس.	34	38.0	41	46.0	15	17.0	2.21	0.71	2.81	يتطابق لحد ما
5- يمكن برنامج اللغة الفرنسية من استخدام اساليب التقويم المناسبة.	33	37.0	43	48.0	14	16.0	2.21	0.69	2.88	يتطابق لحد ما
6- يكسب برنامج اللغة الفرنسية القدرة علي تحليل المنهج في برنامج اللغة الفرنسية.	26	29.0	50	56.0	14	16.0	2.13	0.65	1.92	يتطابق لحد ما
7- الوقوف علي الصعوبات التي تواجه الطلاب اثناء التطبيق.	30	33.0	35	39.0	25	28.0	2.06	0.78	3.67	يتطابق لحد ما
8- التعرف علي مقترحات لتطوير التربية العملية.	29	32.0	32	36.0	29	32.0	2.00	0.80	4.00	يتطابق لحد ما
9- ينمي برنامج اللغة الفرمسية قدرات الطالب علي المنهج.	36	40.0	45	50.0	9	10.0	3.30	0.64	4.42	يتطابق
10 يعرف برنامج اللغة الفرنسية بأبرز المبادئ التي تحكم تنفيذ تدريس مقرر.	29	32	41	46	20	22	2.10	0.73	3.29	يتطابق لحد ما
المحور	34.80		45.90		19.30		2.15	0.72	6.43	يتطابق لحد ما

في الجدول رقم (4-5)

وجد في العبارة رقم (1) والتي تنص علي (يسهم برنامج اللغة الفرنسية في إعداد الطالب مهنياً) أن 44% من أفراد العينة يتطابق ، و40% يتطابق لحد ما ، و 16% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (3.79) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

وجد في العبارة رقم (2) والتي تنص علي (يسهم برنامج اللغة الفرنسية في ممارسة مهنة التدريس) أن 34% من أفراد العينة يتطابق ، و35% يتطابق لحد ما، و12% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (3.24) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

يلاحظ في العبارة رقم (3) والتي تنص علي (يستخدم في برنامج اللغة الفرنسية اساليب التقويم النهائي لقياس مدي تحصيل الطلاب للمهارات المختلفة) أن 28% من أفراد العينة يتطابق و47% يتطابق لحد ما ، و 26% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (3.28) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

كما يلاحظ في العبارة رقم (4) والتي تنص علي (يكسب برنامج اللغة الفرنسية القدرة علي استخدام طرق التدريس الحديثة) أن 38% من أفراد العينة يتطابق ، و46% يتطابق لحد ما و17% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (2.81) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

يلاحظ في العبارة رقم (5) والتي تنص علي (يمكن برنامج اللغة الفرنسية من استخدام اساليب التقويم المناسبة) أن 37% من أفراد العينة يتطابق ، و48% يتطابق لحد ما ، و 16% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (2.88) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

وجد في العبارة رقم (6) والتي تنص علي (يكسب برنامج اللغة الفرنسية القدرة علي تحليل المنهج في برنامج اللغة الفرنسية) أن 29% من أفراد العينة يتطابق ، و56% يتطابق لحد ما و16% لا

يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (1.92) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

كذلك وجد في العبارة رقم (7) والتي تنص علي (الوقوف علي الصعوبات التي تواجه الطلاب أثناء التطبيق) أن 33% من أفراد العينة يتطابق ، و39% يتطابق لحد ما، و 28% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (3.67) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

يتضح في العبارة رقم (8) والتي تنص علي (التعرف علي مقترحات لتطوير التربية العملية) أن 32% من أفراد العينة يتطابق ، و 36% يتطابق لحد ما ، و 32% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (4.00) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

يتضح كذلك في العبارة رقم (9) والتي تنص علي (ينمي برنامج اللغة الفرنسية قدرات الطالب علي المنهج) أن 40% من أفراد العينة يتطابق ، و50% يتطابق لحد ما ، و 10% لا يتطابق. حيث بلغت قيمة اختبار ت (4.42) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق معنوية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق.

كما يتضح في العبارة رقم (10) والتي تنص علي (يعرف برنامج اللغة بأبرز المبادئ التي تحكم تنفيذ تدريس المقرر) أن 32 % من أفراد العينة يتطابق ، و46% يتطابق لحد ما ، و22% لا يتطابق.

حيث بلغت قيمة اختبار ت (3.29) بقيمة احتمالية (2.920) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه يوجد فروق معنوي في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا يتطابق لحد ما.

تري الدارسة في المحور الخامس تطابق مخرجات البرنامج مع المعايير الخاصة بتقويم مخرجات البرنامج ايجابية وأن برنامج اللغة الفرنسية يساهم في إعداد المعلم وممارسة مهنة التدريس بكفاءة عالية ويرجع ذلك الي استخدام اساليب التدريس المختلفة والحديثة ولاسايب التقويم المختلفة التي تصاحب البرنامج والاعداد الجيد مهنياً واكاديمياً وثقافياً وأن كان هنالك بعض القصور التي تصاحب مفردات المقررات.

وبالإضافة الي ماسبق جاءت اجابات المبحوثين علي اسئلة المقابلة المحور الخامس التي اجريت لأساتذة قسم اللغة الفرنسية .

رأيك في مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية من حيث مطابقتها لهذه المعايير؟

يتم أعداد الطالب من جميع النواحي(اكاديمية، مهنية، ثقافية) حيث ان الطالب يدرس عدداً من المقررات المهنية والثقافية المختلفة وان كان هنالك قصور في الجانب الثقافي. بالاضافة الي مايجده في مقررات اللغة من ثقافات انسانية متشابهة وغير متشابهة.يستطيع الطالب ممارسة مهنة التدريس بكفاءة ومقدرة عالية حسب تحصيله واهتمامه.

استخدمت اساليب عدة للتقويم النهائي ليتناسب مع مدي تحصيل الطالب للمهارات المختلفة مثل الاختبارات ،السمنارات، البحوث . كانت اجابات المبحوثين ايجابية أي داعمة لنتيجة عبارات الإستبانة ومن خلال ماورد رأت الدراسة ايجابية تطابق المحور يرجع لإعداد الطالب من جميع النواحي ولابد من الإهتمام اكثر بالجانب الثقافي لأن الثقافة لغة الشعوب.

في الجدول رقم (4-5-1) يوضح نتيجة اختبار ت لمحور معايير مخرجات البرنامج

الوسط لحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة ت الجدولية	درجة القياس	الدلالة الاحصائية
2.15	0.72	6.43	2.920	يتطابق لحدما	دالة احصائياً

يتبين من الجدول رقم (4-5-1) ان قيمة اختبار ت هي (6.43) بقيمة معنوية (2.920) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني انه توجد فروق معنويةة في تطابق معايير مخرجات البرنامج مع الواقع لصالح الذين اجابوا **يتطابق لحدما**.

في الجدول رقم (5-5-2)توجد فروق ذات دلالة احصائية لـ معايير مخرجات البرنامج تعزى لمتغير النوع

الوسيط	مربع كاي	القيمة المعنوية	درجة القياس	الدلالة الاحصائية
2.0	**17.50**	**0.000**	**يتطابق لحدما**	**دالة احصائياً**

يتبين من الجدول رقم (5-5-2) ان قيمة مربع كاي هي (17.50) بقيمة معنوية (0.000) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني انه توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير النوع لصالح الاناث.

في الجدول رقم (5-5-3)توجد فروق ذات دلالة احصائية لـ معايير مخرجات البرنامج تعزى لمتغير المؤهلات

الوسيط	مربع كاي	القيمة المعنوية	درجة القياس	الدلالة الاحصائية
1.5	11.89	0.000	يتطابق لحدما	دالة احصائياً

يتبين من الجدول رقم (5-5-3) ان قيمة مربع كاي هي (11.89) بقيمة معنوية (0.000) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني انه توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المؤهل لصالح البكالوريوس.

في الجدول رقم (5-5-4) توجد فروق ذات دلالة احصائية لـ معايير مخرجات البرنامج تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

الوسيط	مربع كاي	القيمة المعنوية	درجة القياس	الدلالة الاحصائية
2.0	17.91	0.000	يتطابق لحدما	دالة احصائياً

يتبين من الجدول رقم (5-5-4) ان قيمة مربع كاي هي (17.91) بقيمة معنوية (0.000) وهي اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) هذا يعني انه توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح من 6-10 سنوات .

ومن خلال ماسبق تري الدارسة بالنسبة لنتيجة المحور الاول والثاني والثالث والرابع والخامس كانت لصالح الاناث بالنسبة لمؤهل النوع يرجع ذلك الا أن الاناث اكثر ميلاً لتعلم اللغة الفرنسية مقارنة بالذكور والسبب في ذلك لعدم اقبال المجتمع لدراسة اللغة الفرنسية وكذلك تصنفها وزارة التربية والتعليم من مواد الدرجة الثالثة.

اما بالنسبة للمؤهل كانت لصالح البكالوريوس وهذا يدل علي عدم أهتمام خريجي اللغة الفرنسية بالدراسات العليا والاكتفاء بالبكالوريوس وربما ايضاً لحداثة برنامج اللغة الفرنسية . كانت نتيجة المحاور الخمسة لسنوات الخبرة لصالح 6-10 سنوات تعتقد الدارسة هم من ظلوا في المهنة أكثر وذلك يرجع الي عدم وجود فرص افضل وفضلو البقاء رغم قلة الراتب.

الفصل الخامس

النتائج – التوصيات – المقترحات

الخلاصة:

أن مستوي إعداد وتدريب المعلمين يتوقف علي مستوي ونوعية مؤسسات الإعداد وإمكاناتها وقدراتها علي اكساب المعلمين المتدربين لمهارات الدراسة والتجريب . مما استدعي الدارسة بتقويم البرنامج من خلال الفروض التالية :

1. يطابق واقع خطة برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا المعايير الخاصة بتقويم الخطة.
2. يطابق واقع أهداف برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا المعايير الخاصة بتقويم الاهداف.
3. يطابق واقع مدخلات برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا المعايير الخاصة بتقويم المدخلات.
4. يطابق واقع عمليات برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا المعايير الخاصة بتقويم العمليات.
5. يطابق واقع مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا المعايير الخاصة بمخرجات البرامج.

انطلاقاً من الفروض المذكورة وأهداف وأهمية الدراسة المحددة مسبقاً . في هذا الفصل تم عرض النتائج التي توصل اليها الدارس والتوصيات ومقترحات لبحوث مستقبلية.

1:5 النتائج :

1/ تطـابق واقـع أهـداف برنـامج إعـداد معلـم اللغـة الفرنسـية بكليـة التربيـة جامعـة السـودان للعلـوم والتكنولوجيا المعايير الخاصة بتقويم الاهداف .

2/ تطـابق واقـع خطـة برنـامج إعـداد معلـم اللغـة الفرنسـية بكليـة التربيـة جامعـة السـودان للعلـوم والتكنولوجيا المعايير الخاصة بتقويم الخطة .

3/ تطـابق واقـع مـدخلات برنـامج إعـداد معلـم اللغـة الفرنسـية بكليـة التربيـة جامعـة السـودان للعلـوم والتكنولوجيا المعايير الخاصة بتقويم المدخلات .

4/ تطـابق واقـع عمليـات برنـامج إعـداد معلـم اللغـة الفرنسـية بكليـة التربيـة جامعـة السـودان للعلـوم والتكنولوجيا المعايير الخاصة بتقويم العمليات.

5/ تطـابق واقـع مخرجـات برنـامج إعـداد معلـم اللغـة الفرنسـية بكليـة التربيـة جامعـة السـودان للعلـوم والتكنولوجيا المعايير الخاصة بتقويم المخرجات.

2:5 التوصيات:

استنادًا علي نتائج الدراسة توصي الدارسة بالاتي:

1- تحديد اهداف برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية في كلية التربية واشتقاقها من رؤية ورسالة الكلية.

2- إعادة النظر في برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بجوانبه الثلاثة(الاكاديمي، المهني، التربوي).

3- توفير الامكانات والتجهيزات التكنولوجية والمعملية حتي يقوم القسم بدوره.

4- إضافة سنة خامسة خاصة بمواد التخصص فقط.

5- رفد القسم بكوادر مختصة ومؤهلة في اللغة الفرنسية وتكنولوجيا التعليم.

3:5 دراسات مستقبلية :

1- التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.

2- تطوير برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية في كلية التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

3- واقع كليات التربية السودانية في إعداد معلم المرحلة الثانوية.

4- دراسة مقارنة بين النظام التكاملي والتتابعي بكليات التربية السودانية في إعداد المعلمين.

5- دور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني لمعلمي اللغة الفرنسية في مدارس ولاية الخرطوم .

6- دراسة تشجعية لمخرجات كلية التربية ودورها في المجتمع.

المصادر والمراجع :

المصادر:

1- ابن جني:(ابوالفتح عثمان بن جني الموصلي)، 392ه الخصائص ،تحقيق محمد علي البحار دار الهدي للطباعة والنشر، بيروت لبنان.

2-ابي حامد الغزالي 1432ه ، أحياء علوم الدين،ج2، ط1،دار المنهاج، جدة، المملكة العربية السعودية .

المراجع:

1- ابراهيم بن أحمد، احمد مسلم الحارثي2004، الجديد في اساليب التدريس الحديثة، ط1، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

2- إبراهيم بن مبارك الدوسري2000، الإطار المرجعي للتقويم التربوي،ط2،مكتبة التربية العربي لدول الخليج.

3- أحمد حسن اللقاني1981،المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة، مصر.

4- أحمد علي فقيه،2006م. دار الحامد للنشر والتوزيع ،عمان، الاردن.

5- أحمد علي فقيه2006، تقويم، دار الحامد ، عمان، الاردن.

6 - ايمان محمد شاكر 2011، القياس والتقويم التربوي،ط1،دار البداية، عمان ، الاردن.

7- الدمرداش سرحان ،منير كامل1994 ، المنهاج، دار الهناء، القاهرة، مصر.

8- الدمرداش سرحان، منير كامل1991،المناهج،ط4،مكتبة النشر للطباعة، القاهرة، مصر.

9- السيد عبد الرحمن2005،صعوبات فهم اللغة وماهيتها وإستراتيجياتها،ط1دار الفكر العربي القاهرة، مصر.

10- عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع 2004، القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، دار وائل للنشر، الاردن.

11- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة2011، المناهج بناؤها وتنفيذها تقويمها تطويرها ط6،عمان،الاردن.

12- حسن شحاته2004، مفاهيم جديدة لتطوير التعليم في الوطن العربي، الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر

13- خالد طه الاحمد2005،تكوين المعلمين من الإعداد الي التدريب، دار الكتاب الجامعي ، العين، الامارات.

14- خليفة علي السويدي، خليل يوسف الخليلي، المنهاج، دار العلم للنشر والتوزيع ،دبي، الامارات.

15- دروزة، افنان نظير2005،الاسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق ، عمان، الاردن.

16- راشد حماد2004، القياس والتقويم التربوي الحديث،ط1،دار الفكر، القاهرة، مصر.

17- رشدي أحمد طعمية2004، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها، ط1،دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

18- رمضان عبد التواب1983،مدخل الي علم اللغة،ط1،مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر

19- رمضان مسعد بدوي،2011م،المنهج وطرق التدريس، دار الفكر، عمان، الاردن.

20- سعيد محمد بامشوش، السيد محمد خير، يحي محمد1980، التقويم التربوي،ط1،الرياض، المملكة العربية السعودية.

21- سوسن شاكر2005،تطورات معاصرة في التقويم التربوي،ط1،دار صفاء للنشر، عمان، الاردن.

22- سيد علي أحمد، سالم أحمد محمد2005، التقويم في المنظومة التربوية، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.
23- شعلة الجميل، عبد السميع2001، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر
24- صلاح الدين خضر1993،قراءات في مناهج وطرق التدريس، الدار العربية للنشر، القاهرة، مصر.
25- صلاح الدين، محمود علام2007،التقويم البديل اسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر
26- صلاح الدين، محمود علام2009، القياس والتقويم التربوي،ط2،دار المسيرة للنشر، عمان، الاردن.
27- عادل ابو العز، سمير عبد السالم، وليد عبد الكريم، غسان يوسف2009،طرائق التدريس العامة "معالجة تطبيقية معاصرة"، دار الثقافة، عمان، الاردن.
28- عبد الحميد سليمان السيد2005،صعوبات فهم اللغة وماهيتها وإستراتجياتها،ط1،دار الفكر العربي ، القاهرة، مصر
29- عبد الوهاب عوض كويدان2000، مدخل الي طرائق التدريس، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات.
30- عز الدين التميمي1985،نظرات في التربية الاسلامية،ط1،دار البشير، عمان، الاردن.
31- عزوز وعفانة1995،تخطيط المناهج وتقويمها،ط3،مطبعة مقداد ،غزة، فلسطين.
32- عمر عبد الرحيم2008،اساسيات في التربية العملية،ط2، الاردن.
33- عودة أحمد سليمان1992، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط1،دار الامل، الاردن.
34- فائز مراد دندش2003،ط1،إتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الاسكندرية، مصر
35- فتحي حمدان2003، اساليب تدريس الرياضيات، جامعة البنداء - دار الاوائل للنشر ،عمان، الاردن.
36- فؤاد سليمان قلادة1976،اساسيات المناهج في التعليم النظامي وتعليم الكبار، المطبوعات الجديدة، القاهرة، مصر
37- قاسم علي الصراف2002، القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر
38- كوثر كوجك2004،إتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس،ط4،علا للكتب، القاهرة،مصر
39- مجدي عزيز1994 إبراهيم، المنهج التربوي وتحديات العصر، القاهرة، مصر
40- محسن علي عطية2008،المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
41- محمد زياد حمدان 1997، التربية العملية للطلاب المعلمين مفاهيمها وكفايتها المدرسية، دار التربية الحديثة، سوريا.
42- محمد صلاح الدين 2000م، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ،دون، دار الفكر العربي،بدون.
43- محمد صلاح مجاور2000، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي.
44- محمد عبد الرازق ويح2003م، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة ، دار الفكر، عمان، الاردن.
45- محمد عثمان2011، اساليب التقويم التربوي، دار اسامة، عمان.

46- محمد عمر بشير1998 ، تطور التعليم في السودان،ط1،دار الجيل، بيروت.
47- محمود أحمد الحيلة2002،تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
48-محمود حسان سعد2000، التربية العملية بين النظرية والتطبيق ،دار الفكر للنشر، عمان ، الاردن.
49- محمود حسن، ماجد محمود2004،اساسيات المناهج،ط1،مكتبة العلا، القاهرة. مصر
50-مصطفي عبد السميع، سهير محمد 2005م،إعداد المعلم "تنميته وتدريبه،ط1،دار الفكر، عمان.
51- مصطفي حسين باهي، مني أحمد الازهري2015، معجم المصطلحات التربوية، ط1 مكتبة الانجلو المصرية.مصر
52- مصطفي محمد قاسم2010م،مقدمه في التطور اللغوي ،،ط1،دار الفكر ،عمان .

53-نادر فهمي الزيود، هشام عامر عليان1998، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط2،دار الفكر، القاهرة. مصر
54- نبيل جمعة صالح2010، القياس والتقويم "منظور تطبيقي مع تطبقيات برمجيةspss "
55- نبيل عبد الهادي1999، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي،ط1، دار وائل للنشر، عمان.
56- نبيل عبد الهادي2002، المدخل الي القياس والتقويم التربوي استخدامه في مجال التدريس الصفي،ط2،دار وائل للنشر والتوزيع، القاهرة. مصر
57- نعمان شحادة2009،التعلم والتقويم الاكاديمي، ط1،دار صفاء للنشر، عمان.
58- نور الهدي لوشن2000م، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي ،د.ت، المكتبة الجامعية، الاسكندرية. مصر
59-هاشم السمرائ ، إبراهيم القاعود، محمد عقلة،2003، المناهج أسسها، تطويرها، نظرياتها، ط2،دار الامل، الاردن.
60- هوانة وليد، الكندري عبد الله1998،المدخل الي المناهج الدراسية، ذات السلاسل، الكويت.
61-الهويدي زيد2004،اساسيات القياس والتقويم التربوي، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة.
62- وداد عبد السميع إسماعيل2005، نماذج المنهج، ط 1، مكتبة الرشد ، المملكة العربية السعودية.
63- وليد أحمد جابر، سعيد محمد السعيد، أبو السعود محمد أحمد2011،طرق التشيس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان. الاردن
64- يوسف ماهر، اسماعيل الدافعي، محب محمود2001،التقويم التربوي، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الدوريات والمنشورات:

1- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم1981، تقويم البرنامج التربوي في الوطن العربي، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت.
2- بسام القضاة2012، دليل التربية العملية، دار الفكر، عمان.
3- خالد طه الاحمد2004، إعداد المعلم وتدريبه، منشورات جامعة دمشق.

4- فاروق البوهي، محمد عازي بيومي، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
5- ناصر ،يونس2001،ط3، تدريب المعلم، منشورات جامعة دمشق.
6- أمانة الشؤون العلمية2013، دليل الإرشاد الأكاديمي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

المؤتمرات :

1- صلاح أحمد، ايهاب محمود، إعداد المعلم وتنميته مهنياً في ضوء التحديات المستقبلية، مقدم للمؤتمر التربوي المعلم الفلسطيني – الواقع والمأمول ،يونيو2009ك.
2- صلاح علام2003، الاساليب الاحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث المهنية والاجتماعية،ط1،دار الفكر العربي، القاهره.
3-عادل السعيد البناء، وسامي فتحي عمارة،2005م،إدراك أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة والصعوبات التي تواجه تطبيقه بمؤسسات التعليم العالي ،مصر، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر العربي(تطوير اداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة ونظم الاداء وجامعة عين شمس، المجلد الثاني) الفتره من 18-19ديسمبر.
4 -فهد بن إبراهيم الحبيب،2005، مستقبل التعليم في المملكة العربية السعودية(إستراتيجية مقترحة) المؤتمر العربي الاول لاستشراق مستقبل التعليم العالي(التعليم العالي- العام- التقني).
5-محي الدين ثوق، عبد الرحمن عدس1984،اساسيات علم النفس التربوي،مقترح تطوير برنامج بكالوريوس.
6-هنداوي محمد حافظ،2003م،دراسة مقارنة لنظم الاعتماد الاكاديمي لبرنامج إعداد المعلم في بعض الدول الاجنبية ومدي الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية، المؤتمر الثانوي الحادي عشر(الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لالفية جديدة، جامعة حلوان) الفترة12-13 مارس2010م.

الانترنت:

1. www.sudaress.com
2. ياسر ابو حراز المركز القومي للبحوث
3. www.nccer.edu.sd/france.sec.htm3
4. www.sust.ed.

الرسائل :

السودانية :

1- ادم موسي تيراب موسي(2011) تقويم برنامج إعداد معلم الفيزياء بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

2- أحمد عبد الرحمن عبد الله(2011) تقويم برنامج الإعداد المهني لمعلم الرياضيات بقسم العلوم كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا بكلية التربية، رسالة دكتوراه(غير منشورة)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

3- آسيا مصطفي حاج عمر(2001) تدريب معلم المرحلة الثانوية أثناء الخدمة وأثره علي التحصيل في المواد الاساسية لطلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم.

4- أمونة حسن إبراهيم النقد(2012) تقويم مقرر طرق تدريس الكيمياء بجامعتي (الخرطوم والسودان) المستخدم لإعداد معلمي الكيمياء بالمرحلة الثانوية، دراسة ماجستير (غبر منشورة) جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

5- بدوي الشفيع أحمد بريمة(2003م) تقويم برنامج إعداد معلم المرحلة الثانوية بكليات التربية السودانية باستخدام نموذج تقويم البرامج التربوية، رسالة دكتوراه(غير منشورة)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

6- حسين حسين موسي(2015) تقويم برنامج التدريب العملي في قسم الهندسة الميكانيكية، كلية كسلا التقنية وعلاقته بإحتياجات سوق العمل، رسالة (ماجستير غير منشورة) ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

7-حماد عبد السيد جمعة فضل المولي(2015) تقويم برنامج الهندسة الميكانيكية(القدرة) بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا رسالة ماجستير(غير منشورة) كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

8- خالدة محمد أحمد عمر(2005م).تقويم برنامج إعداد معلم كيمياء المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير(غير منشورة) جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

9- زينب سليمان جبريل(2013) تقويم برنامج التربية العملية بمحلية بابنوسا من وجهة نظر المعلمين والمشرفين الميدانيين بمحلية بابنوسا–ولاية جنوب كردفان، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة السودان المفتوحة.

10- صفوان محمد توفيق(2004م).تقويم منهج الإعداد المهني بكلية التربية، رسالة ماجستير(غير منشورة) جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

11- عثمان السيد محمد(2010) تقويم برامج كليات التربية السودانية في تأهيل وتدريب معلمي مرحلة التعليم الاساسي ، رسالة دكتوراه(غير منشورة)،جامعة الزعيم الازهري.
12- فضل السيد عمر الخضر عبد الغني(2013م) تقويم برامج التدريب العملي في تخصص الهندسة الميكانيكية بكليات الهندسة بولاية الخرطوم وعلاقتها باحتياجات سوق العمل، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

الاقليمية:

1- عبد الفتاح حجاج وسليمان الشيخ(1985م).تقويم برنامج إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية من حيث أهدافه أومكوناته ومدي فاعليته في اعداد المعلم المنشود، جامعة قطر.
2- راشد الكثيري وآخرون(1990م)تقويم برنامج إعداد معلمي العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية، في المملكة العربية السعودية، مؤتمر إعداد المعلم، القاهرة.
3- سلوي عبد الله الجسار(2004م) واقع برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطالب المعلم، جامعة الكويت.
4- سليمان محمد الجيد(1992م)تقويم إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الملك سعود، دراسة ميدانية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
5- وليم عبيد ،إعداد المعلم في اليابان1993.
6- عدنان البنعلي(2003م)تطوير برنامج التربية العملية في خطة إعداد المعلم بكلية التربية، بجامعة قطر.
7- مصطفي الحمادي(1989) تقويم برنامج إعداد معلمي العلوم في جامعة صنعاء باليمن، رسالة دكتوراه (منشورة)،اليمن.
8- مصطفي بدران، فتحي الديب(1980). تقويم البرنامج التربوي لإعداد المعلم في قسم التربية بجامعة الكويت، رسالة دكتوراه(غير منشورة)، جامعة الكويت.
9-عيسي محمد يحي(2015) تقويم برنامج إعداد معلمي المواد الاجتماعية بمعهد معلمي الاساس بأنجمينا، جامعة السودان المفتوحة، رسالة ماجستير(غير منشورة) كلية التربية جامعة السودان المفتوحة.