

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة البليدة 02
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

فاعلية برنامج تكوين أساتذة اللغة العربية في تحقيق الفعالية البيداغوجية
لديهم وفق معايير الجودة الشاملة.

مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس
تخصص: علوم التربية: التعليمية ومشكلات التعلم

إشراف الدكتورة :

بوعافية نبيلة

إعداد الطالب:

سعدي الميلود

السنة الجامعية: 2015/2014

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة البليدة 02
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

فاعلية برنامج تكوين أساتذة اللغة العربية في تحقيق الفاعلية البيداغوجية
لديهم وفق معايير الجودة الشاملة.

مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس
تخصص: علوم التربية. تعليمية ومشكلات التعلم

إعداد الطالب:

سعدي الميلود

أمام اللجنة المشكلة من:

رئيسا	جامعة البليدة 02	أستاذ محاضر (أ)	لورسي عبد القادر
مشرفا ومقررا	جامعة البليدة 02	أستاذة محاضرة (أ)	بوعافية نبيلة
عضوا مناقشا	جامعة البليدة 02	أستاذ محاضر (أ)	بوسالم عبد العزيز
عضوا مناقشا	جامعة البليدة 02	أستاذ محاضر (أ)	بودوح محمد

السنة الجامعية: 2015/2014



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



شكر وتقدير

بعد حمد الله تعالى وشكره أن من الله علينا بإتمام هذا الجهد

أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذة الفاضلة الدكتورة نبيلة بوعافية، كما أتقدم بجزيل

الشكر لأستاذي الفاضل الدكتور: ربيع العيزوزي على حسن توجيهه وكرم إصغائه

ويسره في إرشادنا والله أسأل أن يجعل هذا العمل في ميزان حسناتهما .

والشكر موصول إلى الأساتذة الأفاضل: "محمد روبي" ، والأستاذ "عبد الحق بحاش"،

والأستاذ "بوجمعة حريزي". والأستاذ المتألق الدكتور عبد الحميد معوش والدكتور

الفاضل ابن أمي وأبي إسماعيل سعدي . ولكل من ساهم من قريب أو بعيد في إتمام

هذا الجهد.

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية البرنامج التكويني في تحقيق الفعالية البيداغوجية لأساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي وفق معايير الجودة الشاملة، حيث طبقت هذه الدراسة على عينة مجتمع الدراسة القصدي (50 فردا)، من الأساتذة المتكولين تخصص لغة عربية في التعليم الثانوي، طبقت بمركز تكوين المعلمين والأساتذة بثانوية جابر بن حيان بمدينة المسيلة لعام 2012/2013. اختير عشوائيا منهم (10 أفراد) -بعد استرجاع إجابات المفحوصين- يمثلون العينة الاستطلاعية بنسبة قدرها (20%) وكاختيار عشوائي حتمي كان عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية 33 فردا بنسبة (66%) بعد حذف 07 إجابات ملغاة ، احتفظ الباحث بالقائمة الاسمية لأفراد عينة الدراسة ليطبق عليها القياس القبلي والبعدي للمقياس و لقوائم المراجعة التقييمية.

وللإجابة عن تساؤلات الدراسة قام الباحث بتصميم مقياس يقيس الفعالية البيداغوجية للأساتذة قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني ليتحقق من فاعليته، كما اقتبس من معايير قوائم المراجعة لتقييم نفس أفراد عينة الدراسة، وهذا تدعيما لنتائج المقياس، مستخدما في دراسته المنهج الوصفي المقارن. -تم التوصل إلى أن البرنامج التكويني المعتمد يحقق الفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية وفق معايير الجودة الشاملة، بفروق دالة إحصائية غير دالة عمليا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وكانت أهم النتائج التي تدعم هذه النتيجة ما يلي:

- 1- وجود فروق دالة إحصائية في الفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية بين القياسين القبلي والبعدي للمقياس وقوائم المراجعة في معيار (الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص).
- 2- وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (فهم كيف يتعلم التلاميذ)
- 3- وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (التمكن من إستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المتنوعة).

1. **عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمقياس في معيار (خلق بيئة تعليمية مشجعة وتوليد دافعية نحو التعلم).**

2. **وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (العمل كفريق بالمؤسسة التربوية).**

3. **وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (القدرة على التحسين المستمر).**

4. **كل الفرضيات الدالة إحصائية غير دالة عمليا.**

قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
	شكر وتقدير
	ملخص الدراسة باللغة العربية
	قائمة المحتويات
	قائمة الجداول
	قائمة الأشكال
1	مقدمة
الجانب النظري	
الفصل الأول: مقارنة نظرية للدراسة	
06	1-1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.....
11	1-2- فرضيات الدراسة.....
12	1-3- أهمية الدراسة.....
13	1-4- أهداف الدراسة.....
13	1-5- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة.....
17	1-6- الدراسات السابقة
29	1-7- التعليق على الدراسات السابقة.....
الفصل الثاني: الفعالية البيداغوجية لأستاذ التعليم الثانوي	
35	أ- مدخل مفاهيمي للفعالية البيداغوجية للأستاذ.....
35	أ- 1- تمهيد.....
36	أ- 2- تعريف الفعالية البيداغوجية.....
37	أ- 3- المفاهيم ذات العلاقة بالفعالية (الكفاءة، المهارة، الأداء).....
40	أ- 4- معايير وطرق تقييم الأداء.....
40	أ- 4-1- معايير التقييم
43	أ- 4-2- طرائق التقييم.....
49	أ- 5- صعوبات التقييم.....
49	أ- 5-1- الصعوبات المتعلقة بالقائمين بعملية التقييم.....
51	أ- 5-2- الصعوبات المتعلقة بنظام التقييم.....
52	أ- 6- ظهور الفعالية البيداغوجية.....

53	I-7- المعايير المعتمدة في قياس الفعالية.....
54	I-7-1- معيار المردودية.....
55	I-7-2- المنبئات (الخصائص)
57	I-7-3- العمليات.....
58	II- مرحلة التعليم الثانوي.....
58	II-1- تعريف مرحلة التعليم الثانوي.....
59	II-2- أهداف التعليم الثانوي.....
59	II-2-1- الأهداف المعرفية.....
60	II-2-2- الأهداف المنهجية والسلوكية.....
61	II-2-3- المهارات التقنية.....
62	II-3- تنظيم التعليم الثانوي في الجزائر.....
62	II-3-1- التعليم الثانوي العام.....
62	II-3-2- التعليم الثانوي المتخصص.....
62	II-3-3- التعليم الثانوي التكنولوجي والمهني.....
63	II-4- التعليم التقني
63	II-5- التعليم المهني
63	II-6- التدريب المهني.....
63	II-7- التعليم الثانوي التأهيلي.....
64	II-4- تنظيم التعليم الثانوي في فترة ما بين 2005 إلى اليوم.....
67	II-5- مشكلات التعليم الثانوي في الجزائر.....
67	II-6- مهام أستاذ التعليم الثانوي.....
70	II-7- ما هو نظام LMD.....
70	II-7-1- شهادة الماستر.....
71	III- مواصفات المعلم والأستاذ في ضوء معايير الجودة الشاملة.....
71	III-1- معايير الجودة في أداء الأستاذ.....
74	III-2- مواصفات معلمي القرن الحادي والعشرين.....
76	III-3- ملخص المعايير النموذجية لهيئة تقييم ودعم المعلمين الجدد INTASC.....
78	III-4- ترجمة المعايير إلى مخرجات.....
80	III-5- معايير المجلس القومي لاعتماد برامج تربية المعلمين.....
88	VI- خصائص ومقومات بيئة التعلم الجديدة.....

96	ملخص الفصل.....
الفصل الثالث: البرامج التكوينية ومعايير اعتمادها	
98	أ- معالم عن تطور المنظومة التربوية الجزائرية بعد الإصلاحات.....
98	أ-1- تمهيد.....
99	أ-2- محاور السياسة التكوينية والبيداغوجية للمنظومة التربوية الجزائرية.....
99	أ-2-1- وضع نظام مستقر ومتجدد لتكوين وتقييم تأطير المعلمين والأساتذة.....
102	أ-2-2- الإصلاح البيداغوجي.....
104	أ-2- تكوين وتوظيف المعلمين والأساتذة في الجزائر بعد 2000.....
105	أ-2-1- تكوين المعلمين والأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاث.....
105	أ-2-1-1- طبيعة مكوني المعلمين والأساتذة.....
108	أ-2-1-2- توظيف المعلمين والأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاث.....
109	أ-2-1-3- أهم مدارس ومعاهد تكوين المعلمين.....
113	أ-3- البرامج التكوينية.....
113	أ-3-1- المبادئ والارتكازات الحاكمة لتخطيط برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلم.....
116	أ-3-2- مراحل التخطيط الفعال لبرامج التكوين أثناء الخدمة.....
116	أ-3-2-1- مرحلة تحديد الاحتياجات التكوينية.....
117	أ-3-2-2- مرحلة تصميم البرنامج التكويني.....
117	أ-3-2-3- مرحلة تنفيذ البرنامج التكويني.....
117	أ-3-2-4- مرحلة تقييم البرنامج التكويني.....
118	أ-3- أساليب التكوين أثناء الخدمة.....
121	أ-6- الاعتماد الأكاديمي للبرامج التكوينية.....
124	أ-6-1- دواعي الاهتمام بالاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين.....
127	أ-6-2- NCATE والاعتماد الأكاديمي لكليات إعداد المعلمين.....
130	أ-6-3- معايير المجلس القومي لاعتماد برامج تربية المعلمين.....
133	أ-6-4- كيفية استخدام معايير المجلس القومي لاعتماد برامج تربية المعلمين NCATE.....
158	ملخص الفصل.....
الفصل الرابع: الجودة الشاملة في التعليم	
160	أ- مفهوم الجودة وإدارة الجودة الشاملة.....
160	أ-1- تمهيد.....
161	أ-2- الجودة.....

161	1-2-1- المفهوم اللغوي والاصطلاحي للجودة.....
166	1-2-2- التطور التاريخي لمفهوم الجودة.....
170	1-3- مراحل الجودة.....
171	1-3-1- مرحلة ما قبل الثورة الصناعية.....
171	1-3-2- مرحلة ما بعد الثورة الصناعية
171	1-3-3- مرحلة الإدارة العلمية.....
172	1-3-4- مرحلة ضبط الجودة إحصائياً.....
172	1-3-5- مرحلة ضمان الجودة.....
173	1-3-6- مرحلة إدارة الجودة الإستراتيجية.....
175	1-3-7- مرحلة إدارة الجودة الشاملة.....
176	1-4- إدارة الجودة الشاملة.....
177	1-4-1- نشأة إدارة الجودة الشاملة.....
181	1-4-2- مدخل لإدارة الجودة الشاملة.....
183	1-4-3- تعريف إدارة الجودة الشاملة.....
187	1-4-4- أبرز رواد إدارة الجودة الشاملة.....
194	1-4-5- مقارنة بين أفكار الرواد.....
196	1-4-6- تقنيات إدارة الجودة الشاملة.....
202	II- إدخال إدارة الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية.....
205	II-1- مفهوم الجودة في التعليم.....
207	II-2- جودة التربية من منظور إدارة الجودة الشاملة.....
211	II-3- تعريف إدارة الجودة الشاملة في التعليم.....
212	II-4- محاور الجودة الشاملة من خلال المنظور التربوي.....
216	II-5- مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم.....
219	II-6- فوائد تبني إدارة الجودة في التعليم.....
220	II-7- مقارنة بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة.....
220	ملخص الفصل.....
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
223	تمهيد.....
223	5-1- المنهج المتبع.....

224	5-2- الدراسة الاستطلاعية.....
226	5-3- مجتمع وعينة الدراسة.....
226	5-3-1- مجتمع الدراسة.....
226	5-3-2- عينة الدراسة وطريقة اختيارها.....
226	5-5- أدوات جمع البيانات.....
228	5-5-1- مقياس الفعالية البيداغوجية.....
244	5-5-2- قوائم المراجعة.....
246	5-6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.....
247	5-7- الأساليب الإحصائية.....
248	ملخص الفصل.....
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
250	تمهيد.....
250	6-1- عرض نتائج الدراسة.....
250	عرض ومناقشة نتائج الدراسة.....
250	1- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.....
255	2- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.....
259	3- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.....
263	4- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة.....
267	5- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة.....
271	6- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة.....
275	7- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العامة.....
284	6-3- خلاصة النتائج.....
287	خاتمة.....
290	قائمة المصادر والمراجع.....
299	الملاحق.....
	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	نموذج لقائمة مراجعة (اختبار) في تقييم الأداء.....	44
2	يوضح مراحل الجودة.....	175
3	يوضح مقارنة بين أفكار رواد الجودة الشاملة حولها.....	195
4	يوضح مقارنة بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة.....	220
5	يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس.....	226
6	يمثل توزيع أرقام عبارات المعايير حسب نوعها وعددها	231
7	يوضح درجات الاستجابة على العبارات الموجبة والسالبة.	232
8	يمثل مستويات الفعالية البيداغوجية بالمقياس.....	233
9	يمثل مستويات ومجالات كل معيار من معايير المقياس	234
10	يوضح نسبة اتفاق المحكمين حول عبارات المقياس في صورته الأولى.....	236
11	يوضح مصفوفة ارتباطات كل بند بالدرجة الكلية للمحور الأول.....	237
12	يوضح مصفوفة ارتباطات كل بند بالدرجة الكلية للمحور الثاني.....	238
13	يوضح مصفوفة ارتباطات كل بند بالدرجة الكلية للمعيار الثالث.....	239
14	يوضح مصفوفة ارتباطات كل بند بالدرجة الكلية للمعيار الرابع.....	240
15	يوضح مصفوفة ارتباطات كل بند بالدرجة الكلية للمحور الخامس.....	241
16	يوضح مصفوفة ارتباطات كل بند بالدرجة الكلية للمحور السادس.....	242
17	يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجة الكلية لكل محور مع الدرجة الكلية للمقياس ككل.....	243
18	يوضح معامل ثبات مقياس الفعالية البيداغوجية.....	244
19	يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس في القياس القبلي.....	251
20	يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس في القياس البعدي.....	252
21	يمثل الفرق في المتوسطات الحسابية بين القياسين القبلي والبعدي.....	253
22	يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد قوائم المراجعة في القياس القبلي.....	255
23	يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد لقوائم المراجعة في القياس البعدي....	256
24	يمثل الفرق في المتوسطات الحسابية بين القياسين القبلي والبعدي.....	257
25	يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في معيار الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص	259
26	يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في معيار فهم كيف يتعلم التلاميذ.....	260

261	يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في معيار التمكن من استراتيجيات تدريسية متنوعة	27
264	يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة بين القياسين في معيار(خلق بيئة تعليمية مشجعة ودافعية للتعلم)	28
265	يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة في معيار(خلق بيئة تعليمية مشجعة ودافعية للتعلم).....	29
266	يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في معيار خلق بيئة تعليمية مشجعة ودافعية للتعلم.....	30
267	يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة بين القياسين في معيار (العمل كفريق بالمؤسسة التربوية)	31
268	يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة في معيار(العمل كفريق بالمؤسسة التربوية).....	32
269	يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في معيار العمل كفريق بالمؤسسة التربوية.....	33
271	يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة بين القياسين في معيار (القدرة على التحسين المستمر).....	34
272	يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة في معيار(القدرة على التحسين المستمر).....	35
273	يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في معيار القدرة على التحسين المستمر	36
275	يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة بين القياسين القبلي والبعدي للمقياس الكلي	37
276	يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة في مقياس الفعالية البيداغوجية.....	38
277	يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في الفعالية البيداغوجية....	39

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يوضح طريقة معالجة وتقسيم الدراسات السابقة	17
2	يوضح مثال على الجانب المعرفي.....	79
3	يوضح مثال على الجانب المهاري.....	80
4	يوضح مثال على الجانب القيمي (القيم والاتجاهات)	80
5	نموذج سياسات إعداد المعلمين.....	125
6	يوضح التغيرات التي طرأت على مهنة التعليم.....	125
7	يوضح امتداد إدارة الجودة الشاملة لإدارة الجودة.	174
8	يوضع توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس.....	226
9	يوضح أفراد عينة الدراسة الأساسية والاستطلاعية.....	228
10	يوضح المتوسط الحسابي بين القياسين القبلي والبعدي للمقياس في معيار (الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص)	251
11	يوضح المتوسط الحسابي بين القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة في معيار (الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص)	252
12	يوضح المتوسط الحسابي في القياسين القبلي والبعدي للمقياس في معيار الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص.....	256
13	يوضح المتوسط الحسابي لأفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة في معيار (فهم كيف يتعلم التلاميذ)	257
14	يوضح المتوسط الحسابي في القياسين القبلي والبعدي للمقياس في معيار التمكن من استراتيجيات التدريس.....	260
15	يوضح المتوسط الحسابي في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة في معيار التمكن من استراتيجيات التدريس.....	261
16	يوضح المتوسط الحسابي في القياسين القبلي والبعدي للمقياس في معيار (خلق بيئة تعليمية مشجعة ودافعية للتعلم)	264
17	يوضح المتوسط الحسابي في القياسين القبلي والبعدي للمقياس في معيار (خلق بيئة تعليمية مشجعة ودافعية للتعلم)	265
18	يوضح المتوسط الحسابي في القياسين القبلي والبعدي للمقياس في معيار (العمل كفريق بالمؤسسة التربوية)	268

269	يوضح المتوسط الحسابي في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة في معيار (العمل كفريق بالمؤسسة التربوية)	19
272	يوضح المتوسط الحسابي في القياسين القبلي والبعدي للمقياس في معيار (القدرة على التحسين المستمر)	20
273	يوضح المتوسط الحسابي في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة في معيار (القدرة على التحسين المستمر)	21
276	يوضح المتوسط الحسابي في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفعالية البيداغوجية.....	22
277	يوضح المتوسط الحسابي في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة.....	23

مقدمة

مقدمة

يقاس تقدم الأمم والشعوب بقوة الأنظمة التربوية المطبقة فيها، والتي تكون نواتجها ومخرجاتها على درجة كبيرة من الجودة والإتقان، ويكون أفرادها على درجة عالية من الكفاءة والفعالية، لديهم القدرة على تطوير أنفسهم ومجتمعاتهم، ولديهم معرفة بالمستجدات المتسارعة في العالم من حولهم، في جميع مجالات الحياة، ويزداد الأمر صعوبة على القائمين على تجويد وتحسين هذه النوعية التعليمية المرغوبة من أساتذة وبرامج تكوينية ومكونين وغيرهم، حيث يعد الأستاذ المتكون أحد دعائم هذا النظام التعليمي، الذي توجهت إليه الأنظار بعواصف من النقد، طال المدخلات منه والمخرجات والعمليات التي تسعى إلى تحسينه وتجويده، كانعكاس طبيعي لنظرة المجتمعات إليه.

والجزائر كغيرها من البلدان المتأثرة بالمد الحضاري بذلت ولازالت تبذل الجهود المعتبرة قصد مسايرة الركب ومجابهة التحديات التي تفرضها التطورات المتسارعة. وقد رافق هذه النظرة عمليات مراجعة شاملة لنظم التعليم من خلال الإصلاحات التربوية المدرجة عام 2003 والمطبقة فعليا عام 2004 والتي بدورها تخضع هذا العام 2014 لتقويم شامل بعد مرور عشرية كاملة.

في ظل هذه الإصلاحات حضي المعلم والأستاذ على حد سواء باهتمام غير مسبوق، طرحت على آثاره مجموعة من التساؤلات التي تناولت طبيعة دوره الجديد في إطار بيئة التعلم الجديدة، والتي من أبرزها، ما النوعية التعليمية الفعالة التي يتوجب على نظم التعليم المعاصرة أن تسعى لتقديمها لطلابها في ظل التحديات الجديدة المفروضة على هذه النظم. وإلى مدى يمكن للأستاذ أن يسهم في تقديم هذه النوعية التعليمية وتكوين ملامح التلميذ المرغوب وفق الأهداف المسطرة في إطار المحافظة على الجودة المطلوبة للنظام التعليمي. وإلى أي مدى تمكنه برامج

تكوينه وإعداده من رفع كفايته وتحسين أدائه المستمر. ثم ما المعايير التي يمكن الركون إليها في الحكم على الفعالية البيداغوجية للأستاذ المتكون كمؤشر على أدائه الجيد للدور المنوط به في إطار بيئة التعلم الجديدة.

وهذا ما دعا الباحث إلى القيام بهذه الدراسة، بغية التعرف على فاعلية البرنامج التكويني -المعتمد من وزارة التربية الوطنية- في تحقيقه للفعالية البيداغوجية لدى الأستاذ المتكون وفق معايير الجودة الشاملة.

وللإجابة على هذا التساؤل اتبع الباحث خطة جاءت في ستة فصول كما يلي:

تناول الباحث في الفصل الأول مقارنة نظرية للدراسة والتي تضمنت إشكالية الدراسة، تحديد فرضيات الدراسة، أهداف وأهمية الدراسة، الضبط الإجرائي لمفاهيم الدراسة، الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، ثم التعليق عليها مع ذكر وجه الاستفادة منها في الدراسة الحالية.

في الفصل الثاني تناول الباحث الفعالية البيداغوجية لأستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي، ومواصفات معلم القرن الواحد والعشرين حيث تم التطرق إلى معايير المجلس القومي لاعتماد برامج تكوين المعلمين في شقها المتعلق بالأستاذ المتكون ثم عرج على معايير المجلس القومي لتحديد المهنية للأستاذ، وخصائص ومقومات بيئة التعلم الجديدة، ثم تناول التنمية المهنية للأستاذ في ضوء مبادئ ومعايير الجودة الشاملة.

أما في الفصل الثالث فتطرق الباحث فيه إلى البرامج التكوينية ومعايير اعتمادها حيث تضمن معالم تطور المنظومة التربوية الجزائرية بعد الإصلاحات والبرامج التكوينية ومراحل التخطيط لها، كما تضمن الاعتماد الأكاديمي للبرامج التكوينية ومعايير المجلس القومي لاعتماد البرامج التكوينية (NCATE).

في الفصل الرابع تناول الباحث الجودة الشاملة في التعليم حيث تضمن الفصل مفهوم الجودة وإدارة الجودة الشاملة، من حيث النشأة وأبرز روادها ثم المقارنة بين أفكارهم حولها، ثم عرج على مبررات إدخال الجودة الشاملة في التعليم من خلال مقارنة من منظور تربوي اقتصادي لمفهومها في المجال التربوي ثم ختم الفصل بمقارنة بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة.

أما الفصل الخامس فتناول فيه الباحث الإجراءات المنهجية للدراسة، والتي تضمنت منهج الدراسة المتبع، الدراسة الاستطلاعية مع عينة الدراسة المناسبة، مجتمع الدراسة، أدوات جمع البيانات المتمثلة في مقياس الفعالية البيداغوجية وقوائم المراجعة المدعمة له، كما تضمن الفصل إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المناسبة.

ثم أخيرا قام الباحث في الفصل السادس بعرض ومناقشة نتائج الدراسة، فمقارنة نتائج فرضيات الدراسة والدراسات السابقة، ثم ختم الفصل باستنتاج عام واقتراحات يراها الباحث ضرورية لتوجيه الباحثين واستفادتهم منها لرسم خطة لدراساتهم وكذا جلب انتباه المهتمين بالشأن التربوي عامة وبالبرامج التكوينية وبالجودة الشاملة في التعليم خاصة.

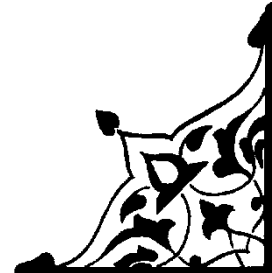


الجانب النظري



الفصل الأول:

مقاربة نظرية للدراسة



الفصل الأول: مقارنة نظرية للدراسة

1-1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

إن جميع الدلائل المتوافرة أمام أنظارنا والمتواترة في جميع مناسبات حياتنا، تؤكد في دلالة واضحة أن الحضارة التي تعيش البشرية اليوم في ظلالها، محكومة في الأساس بالعلم وموجهة بالتكنولوجيا، وأن المجتمعات التي تحتل مكان الصدارة في قيادة عمليات تشييد صرح هذه الحضارة والتحكم في مقدراتها تمتلك نظاما تعليمية متقدمة، أقل ما يمكن أن توصف به أنها نظم تعليمية عالية الجودة مرتفعة الفعالية.

ثم إن كفاءة وفعالية أي نظام تعليمي تقاس كما ذكر ذلك سعيد سليمان¹ بمدى قدرته على إكساب المتعلمين فيه المهارات والقدرات والمعارف التي تمكنهم من الإسهام الفاعل في بناء نهضة مجتمعهم. حيث أصبح الهدف الأساس الذي تتمحور حوله كافة الأهداف الأخرى لمثل هذا النظام، يتمثل في إعداد الفرد المنتج للمعرفة، المبدع للتكنولوجيا كما نظر ذلك بول أشوين في كتاب ترجمه إلى العربية أحمد المغربي² إلى النظرية السلوكية التي تنتقل من التدريس المتمركز حول المعلم إلى التعليم المتمركز حول المتعلم، والنظرية المعرفية التي تجعل الفرد منتجا للمعرفة عبر العمليات العقلية المعرفية.

¹ - حسن حسين البيلاوي وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد (الأسس والتطبيقات). ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. (2006)، ص 118.

² - بول أشوين: تغيير التعليم العالي. تطور التدريس والتعلم. ترجمة: أحمد المغربي. ط1. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع. (2007)، ص 39-49.

وفي سياق هذا الطرح يبرز دور المعلم والأستاذ الذي توكل إليه هذه المهمة باعتباره قطبا فاعلا في المثلث الديداكتيكي مع تلاميذه كموجه ومسير ومفعل للعملية التعليمية التعليمية، ثم باعتباره قطبا متعلما يتمركز حوله التعليم في برامج إعدادة وتكوينه، التي تجعل منه فردا منتجا لتحقيق وفقه النوعية التعليمية المرغوبة في ظل التحولات المتسارعة، لأن المعلم والأستاذ الفعال حسب سعيد سليمان¹ صاحب المعرفة العميقة هو وحده القادر على توفير هذه النوعية من التعليم... بما يضمن للتلاميذ النجاح والتفوق.

ويضيف عليمات² أن نجاح المعلم أو الأستاذ في القيام بأدواره الجديدة المتوقعة يستلزم امتلاك جملة من الكفايات والقدرات التي تؤهله لذلك.

وهذا ما تؤكد دراسة حاتم البصيص³ حول تطوير الكفايات الأدائية للمعلم في ضوء معايير الجودة حيث أكد بضرورة امتلاك المعلم لجملة من الكفايات المعرفية والشخصية والأدائية التي تؤهله لتأدية هذه المهمة في ظل التحولات المتسارعة كما أكد ضرورة التطوير والتحسين المستمرين لهذه الكفايات.

مما يعني ضرورة تحديث وتطوير برامج إعدادة وتكوينه قبل الخدمة، وكذا البرامج الموجهة للتنمية المهنية أثناء الخدمة.

وهكذا فقد بات من الأمور المتفق عليها بين جميع المهتمين بالشأن التربوي على اختلاف توجهاتهم الفكرية أن ثمة ارتباط قوي بين نوعية الأداء في أي نظام تعليمي ونوعية البرامج التكوينية

¹ - حسن حسين البيلالي وآخرون: المصدر المذكور سابقا، ص 150.

² - صالح ناصر عليمات: إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية. التطبيق ومقترحات التطوير. ط1. عمان. الأردن: دار الشروق. (2004)، ص 150.

³ - حاتم البصيص: ضمان جودة الأداء التدريسي الجامعي "تطوير الكفايات الأدائية للمعلم على ضوء معايير الجودة". بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي. الأردن: (2-10 ماي 2011).

للمعلمين والأساتذة العاملين فيه، وهذا ما أكدته كل من دراسة الصائغ وآخرين،¹ حيث نوه الباحثون بضرورة تطوير البرامج التكوينية لتحقيق النوعية التعليمية المرغوبة، كما تشير دراسة طعيمة والبنديري² إلى دور كليات التربية من خلال جودة برامجها في إعداد معلم التعليم الثانوي النوعي.

ذلك أن المعلم أو الأستاذ يمثل محور الارتكاز في تحقيق الأهداف التربوية التي يتبناها النظام التعليمي، وعلى عاتقه تقع مسؤولية تحويل الأفكار والرؤى التجديدية التي يطرحها القائمون على هذا النظام، وصياغة أهدافه في صورة نواتج تعليمية أصيلة وعصرية ذات جودة عالية تتمثل في إكسابهم معارف ومهارات وقدرات مميزة واتجاهات تظهر في سلوك المتعلمين، وبالمقابل إذا قبل المعلم والأستاذ هذا التحدي، فإنه لا بد من تكوينه وإعداده وفق برامج عالية الجودة، توافق هذا التحدي، ولا تكون أدنى من مستوى تكوينه ولا أدنى من مستوى متعلميه بعد إعداده وتكوينه.

وهكذا يمكن تفسير الاهتمام المتنامي الذي توليه نظم التعليم في البلدان المتقدمة تعليميا، في الوقت الراهن، لتطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتوفير الفرص الكافية والمناسبة للتنمية المهنية المستدامة لهم أثناءها، قصد الإسهام الفاعل في بناء نهضة وتقدم مجتمعاتهم، الذي إذا لم يتقدم فسوف يتقادم، في ظل المنافسة الحادة اليوم. ولا يتم ذلك إلا بضرورة مراجعة منظومة التكوين، وكل ما يتعلق بها (برامج تكوينية، مؤطرين...)، وهذا ما تجسد من خلال ما قامت به اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، والتي خرجت بتوصيات مهمة صادق عليها مجلس الوزراء المنعقد في 20 أفريل 2002.³ حيث تم تحديد العديد من الأهداف تدور أساسا حول تحقيق

¹ - الصائغ وآخرون: اختيار المعلم وإعداده بالمملكة العربية السعودية. رؤية مستقبلية. دراسة مقدمة للقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي. (2002).

² - طعيمة والبنديري: دور كليات التربية في إعداد معلم التعليم الثانوي بين صورة الواقع واتجاهات التطوير. تصور مقترح في اللقاء الثالث عشر للجودة. مجلة جامعة دمشق. العدد 04. (2014).

³ - ملف إصلاح التعليم العالي: للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. وثيقة داخلية غير منشورة. وزارة التعليم العالي. (جانفي 2004)، ص 03.

الجودة، الأمر الذي أكدّه رئيس الجمهورية خلال افتتاح السنة الجامعية 2010-2011 بجامعة قاصدي مرباح بورقلة، حيث جاء في خطابه¹: "... فإن الجامعة الجزائرية مدعوة بإلحاح للاهتمام بجودة التكوين والارتقاء به إلى أسمى المعايير الدولية، كما أنها مطالبة بربط التعليم بمتطلبات التنمية وتطلعات المجتمع وحاجاته..." من جهة، أشارت بعض الدراسات إلى ضرورة الاهتمام بتكوين المكونين لهؤلاء الأساتذة والمعلمين، لأن العملية التكوينية ما هي إلا حلقة من حلقات مترابطة للعملية التعليمية والتربوية ككل، والتي يؤثر بعضها ببعض، كما أشارت إلى ذلك دراسة بن عمار حسيبة²، التي هدفت إلى توضيح أهمية تكوين المكونين في المنظومة التربوية الجزائرية.

ومن جهة أخرى، جاءت جهود الباحثين حول تقييم البرامج التكوينية وتقييم المخرجات باعتبارهما وجهان لعملة واحدة، كما تقدم بذلك أحمد علي كنعان³ في دراسته حول تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وكانت من نتائج الدراسة أنها لم تحقق الرضا المطلوب للمستفيدين من البرنامج وكذا دراسة بلقيس⁴ كدراسة تقييمية لبرامج إعداد المعلم بكلية التربية والتي هدفت إلى معرفة جوانب القوة والضعف في البرامج بناء على متطلبات الاعتماد الأكاديمي وقد تفاوتت بين المستوى الكبير والمتوسط من وجهة نظر الطلاب المعلمين.

من خلال أدبيات الدراسة، ومن خلال إحساس الباحث بالمشكلة حول جودة البرامج التكوينية المعتمدة في المنظومة التربوية الجزائرية لتكوين المعلمين والأساتذة، أراد الباحث معرفة فاعليتها في تحقيق النوعية التعليمية المرغوبة من الأساتذة المتكونين، حيث قام بتحديد إطار لهذه

¹ - موقع رئاسة الجمهورية الجزائرية www.mouradia.dz تاريخ الفحص: 2012/10/28

² - بن عمار حسيبة: تكوين الموارد البشرية في المنظومة التربوية الجزائرية. دراسة حالة: تكوين المكونين في ولاية قسنطينة. رسالة ماجستير في علوم التربية غير منشورة. جامعة قسنطينة. (2009).

³ - أحمد علي كنعان: تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة. مجلة جامعة دمشق. المجلد 25. العدد 3-4. (2009).

⁴ - بلقيس غالب الشرعي: دراسة تقييمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. (2004).

الدراسة من خلال مقارنة نظرية للفكر التربوي الحديث المتمثل في فلسفة الجودة الشاملة ومعايير الاعتماد الأكاديمي للبرامج التكوينية، ومحاولة إسقاطها على المنظومة التربوية الجزائرية، باقتباس معايير -لها خصوصية المجتمع الجزائري- من معايير الهيئة المتخصصة في الاعتماد الأكاديمي لكليات وبرامج إعداد المعلم NCATE، وذلك بإعداد قائمة بهذه المعايير في صورة مقياس للفعالية البيداغوجية يقيس اكتساب الطالب الأستاذ للمعارف والمهارات والقدرات قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني الوزاري المعتمد لضمان أن التغير في مستوى الفعالية البيداغوجية للأستاذ -إن وجد- فمرده إلى البرنامج التكويني.

انطلاقاً من هذه الرؤية التي تبلورت لدينا عبر الطرح المتقدم، فقد تشكلت لدينا جملة من التساؤلات تنادي بضرورة إجراء مثل هذه الدراسة يطرحها الباحث كالتالي.

التساؤل العام:

- هل يحقق البرنامج التكويني الوزاري الفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية، وفق معايير الجودة الشاملة؟.

التساؤلات الفرعية:

- 1- هل توجد فروق في الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص)؟
- 2- هل توجد فروق في الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (فهم كيف يتعلم التلاميذ)؟
- 3- هل توجد فروق في الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (التمكن من إستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المتنوعة)؟

4- هل توجد فروق في الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (خلق بيئة تعليمية مشجعة وتوليد دافعية نحو التعلم)؟

5- هل توجد فروق في الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (العمل كفريق بالمؤسسة التربوية)؟

6- هل توجد فروق في الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (القدرة على التحسين المستمر)؟

1-2- فرضيات الدراسة:

-الفرضية العامة:

يحقق البرنامج التكويني الوزاري الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين وفق معايير الجودة الشاملة.

- الفرضيات الجزئية:

الفرضية الجزئية الأولى: توجد فروق في الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين بين القياسين القبلي والبعدي للبرنامج التكويني في معيار (الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص).

الفرضية الجزئية الثانية: توجد فروق في الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (فهم كيف يتعلم التلاميذ).

الفرضية الجزئية الثالثة: توجد فروق في الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (التمكن من إستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المتنوعة).

الفرضية الجزئية الرابعة: توجد فروق في الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (خلق بيئة تعليمية مشجعة وتوليد دافعية نحو التعلم).

الفرضية الجزئية الخامسة: توجد فروق في الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (العمل كفريق بالمؤسسة التربوية).

الفرضية الجزئية السادسة: توجد فروق في الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (القدرة على التحسين المستمر).

3-1- أهمية الدراسة:

1- تكمن أهمية الدراسة في كونها تعالج موضوعا حديثا، يساير حداثة الفكر التربوي المنتهج حاليا.

2- جاءت هذه الدراسة لتعزيز تطبيق معايير ومبادئ الجودة الشاملة في التعليم، ذلك أن ضمان الفعالية لأي نظام تعليمي، يجب أن ينطلق من تطبيقها حتى يواكب العصر.

3- أن هناك انخفاضا للكفاءة وفاعلية أساليب التقويم والقياس المتبعة داخل المدارس الثانوية، حيث تعتمد أساليب التقويم على التقويم النهائي فقط.¹

4- تكمن أهمية الدراسة في معرفة جوانب القوة والضعف في برنامج تكوين الأساتذة.

5- تزودنا هذه الدراسة بقائمة من المعايير التي ينبغي مراعاتها عند تطبيق البرامج التكوينية.

6- تساهم الدراسة في تصميم مقياس للفاعلية البيداغوجية يمكن القائمين في المجال التربوي من تقويم مخرجات البرامج التكوينية.

7- تعتبر هذه الدراسة من بحوث التقويم التي تمدنا بمقترحات وفوائد عملية مباشرة من النتائج المتحصل عليها لتغيير أو تعديل الممارسات التربوية.

¹ - حسن حسين البيلوي: المصدر المذكور سابقا. ص 57.

1-4- أهداف الدراسة:

معرفة فاعلية البرنامج التكويني المعتمد في تحقيق الفعالية البيداغوجية لأساتذة اللغة العربية وفق معايير الجودة الشاملة. حيث يتم التحقق من هذا الهدف من خلال جملة من الأهداف الفرعية التالية:

- 1- معرفة فاعلية البرنامج التكويني في تحقيق معيار (الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص) للأساتذة المتكونين بعد تعرضهم للبرنامج.
- 2- معرفة فاعلية البرنامج التكويني في تحقيق معيار (فهم كيف يتعلم التلاميذ) للأساتذة المتكونين بعد تعرضهم للبرنامج.
- 3- معرفة فاعلية البرنامج التكويني في تحقيق معيار (التمكن من إستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المتنوعة) للأساتذة المتكونين بعد تعرضهم للبرنامج.
- 4- معرفة فاعلية البرنامج التكويني في تحقيق معيار (خلق بيئة تعليمية مشجعة وتوليد دافعية نحو التعلم) للأساتذة المتكونين بعد تعرضهم للبرنامج.
- 5- معرفة فاعلية البرنامج التكويني في تحقيق معيار (العمل كفريق بالمؤسسة التربوية) للأساتذة المتكونين بعد تعرضهم للبرنامج.
- 6- معرفة فاعلية البرنامج التكويني في تحقيق معيار (القدرة على التحسين المستمر) للأساتذة المتكونين بعد تعرضهم للبرنامج.

1-5- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

أشار أبو علام، إلى أن المفهوم يتكون من جزأين: الرمز (كلمة أو مصطلح) والتعريف. أما التكوين فهو مفهوم مجرد يستند إلى نظرية، (كالذكاء مثلا) غير قابل للملاحظة المباشرة، ويستخدم

الباحثون لقياسه المؤشرات التي يطلق عليها المتغيرات. ومفهوم الفعالية البيداغوجية في هذه الدراسة هو تكوين وهو مؤشر من المؤشرات التي يستدل بها على تقييم الأداء.

أما التعريف الإجرائي فهو: "التعريف الذي يعرف المفاهيم والتكوينات بتحديد الأنشطة أو الإجراءات الضرورية لقياسها". وبمعنى آخر فإن التعريف الإجرائي هو "توصيف للأنشطة التي يستخدمها الباحث في قياس متغير ما أو معالجته. أي أن الباحث يحدد معنى المفهوم أو التكوين بذكر الإجراءات التي يستخدمها لقياسه".¹

1-5-1- الفعالية البيداغوجية:

انطلاقاً من إجراءات الدراسة وأدبياتها فإن الباحث اعتمد التعريف الإجرائي التالي: نقول أن الأستاذ المتكون لديه فعالية بيداغوجية إذا كانت الدرجة التي يتحصل عليها عند إجابته عن عبارات مقياس الفعالية البيداغوجية محصورة بين (113 كأدنى درجة و565 كأعلى درجة)، والتي تمثل جملة المعايير والمؤشرات التي تدل على اكتساب الأستاذ للمهارات والمعارف والقدرات التي تمكنه من الأداء الفعال مع الأقطاب الثلاث أستاذ متكون (محور العملية التكوينية) ومنهاج يمثل (البرنامج التكويني المعتمد من الوزارة) وقطب الأستاذ المكوّن (معايير الجودة الشاملة) والفعالية البيداغوجية هي التفاعل بين الأقطاب الثلاث للمثلث الديداكتيكي الأول في مركز التكوين، (هنا ينتهي دور الباحث)، هذه الفعالية التي يتحصل عليها بمركز التكوين تمكنه من الحصول على ملمح الشخصية المعيارية للتلميذ يكون فيها هذا الأخير محورا للعملية التعليمية في المثلث الديداكتيكي الثاني في حجرة الدراسة.

¹ - رجاء محمود أبو علام: مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط7. القاهرة: دار النشر للجامعات. (2007)، ص 50.

1-5-2- برنامج تكوين أساتذة اللغة العربية:

هو برنامج معتمد من وزارة التربية الوطنية بقرار وزاري مؤرخ في 15 ديسمبر 2011 لتكوين الأساتذة الحاملين شهادة الليسانس الموظفين بصفة متربصين في رتبة أستاذ التعليم الثانوي لعام 2012-2013، ينظم بشكل تناوبي خلال العطل المدرسية: عطلتي الشتاء والربيع وأمسيتي السبت والثلاثاء ويكون على شكل دروس نظرية وأعمال تطبيقية، تحدد مدته بأربعة أسابيع أو تزيد في التعليم الثانوي، يشرف على تأطيره أساتذة تعليم عالي ومفتشون. **ملحق رقم (01)**

1-5-3- معايير الجودة:

تشير إلى مجموعة من الموصفات التي ينبغي توفرها في الأستاذ المتكون بعد تعرضه للبرنامج التكويني، وهذه الموصفات تتوفر في الجانب الأكاديمي المعرفي، الجانب الشخصي، الجانب العلائقي والجانب البيداغوجي التربوي، وكل معيار يترجم إلى مجموعة من المؤشرات تترجم هي الأخرى إلى سلوكيات قابلة للملاحظة والقياس والتي تعتبر كإطار مرجعي يحدد مدى اقتراب أو ابتعاد فعالية الأستاذ البيداغوجية من هذه المعايير.

1-5-4- مقاييس الجودة:¹

تشير إلى المقاييس النظامية لقياس الأداء ومقارنته بغيره، استنادا إلى منظومة من المعايير المعتمدة أو المتفق عليها، بهدف تحديد مدى جودة مدخلات المؤسسة وعملياتها ومخرجاتها، عناصر تقديم الخدمة، خطط التطوير اللازمة لتحقيق الأهداف، وقياس الجودة يتم من خلال المقاييس المتخصصة، وهي إما أن تكون متخصصة بالإنتاج المادي أو بالأنشطة الخدمية لغرض

¹ - مهدي السامرائي: إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي. ط1. عمان، الأردن: دار جرير. (2006)، ص 32.

تحديد التحسينات المطلوبة مستقبلاً، وهذه المقاييس تعتبر أدوات أساسية للتحقق من الموقف المطلوب أو الهدف المراد إنجازه، وتشمل:

- **قياسات الملاحظة:** وهذه المقاييس تعتمد على ملاحظة الأداء المنجز ومقارنته بالمعايير المراد تحقيقها.

- **قياسات الفاعلية:** وهي مقاييس خاصة بمتابعة الأنشطة الأدائية واستثمار القدرات المتاحة بفاعلية، ومنها مقاييس الابتكار والإبداع والتجديد في مجالات الجودة.

1-5-5- التكوين:¹

هو مجموع الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي يكون هدفها إكساب أو تنمية معارف ومعلومات ومهارات الأستاذ المتكون من أجل ممارسة مهنة التعليم بفعالية. يتمثل في مجموع المعارف النظرية والإجرائية من المفاهيم والمبادئ و المهارات والمواقف التي تجعل الشخص قادراً على ممارسة شغل أو مهنة أو وظيفة.

1-5-6- مقياس الفعالية البيداغوجية:

هو وسيلة أو أداة لقياس الفعالية البيداغوجية للأستاذ كمؤشر عن الأداء استناداً إلى منظومة من معايير الجودة الشاملة، بهدف تحديد جودة مخرجات البرنامج التكويني المعتمد، يتكون المقياس من 06 معايير يمثل كل معيار جملة من العبارات الإجرائية السلوكية كمؤشرات عن الفعالية البيداغوجية مجموع هذه العبارات 113 عبارة إيجابية وسلبية موزعة توزيعاً عشوائياً. يجيب عن عباراته أساتذة اللغة العربية أنفسهم قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني.

¹ - لخضر زروق: دليل المصطلح التربوي الوظيفي. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، (2003)، ص36.

1-5-7- قوائم المراجعة:

هي قائمة تحوي عبارات وأسئلة محددة حول أداء الأستاذ المتكون وفقا لمعايير الجودة الشاملة المعتمدة بالمقياس، ويقوم الأستاذ المكوّن وفقها بتقييم المتكونين فرادى، ثم يكمل الباحث هذه الإجابات، حيث تمنح للإجابة بنعم (1/2 نقطة)، وللإجابة بلا (0، لا شيء)، ويقسم المجال من 0 إلى 20 إلى ثلاث مستويات كالتالي:

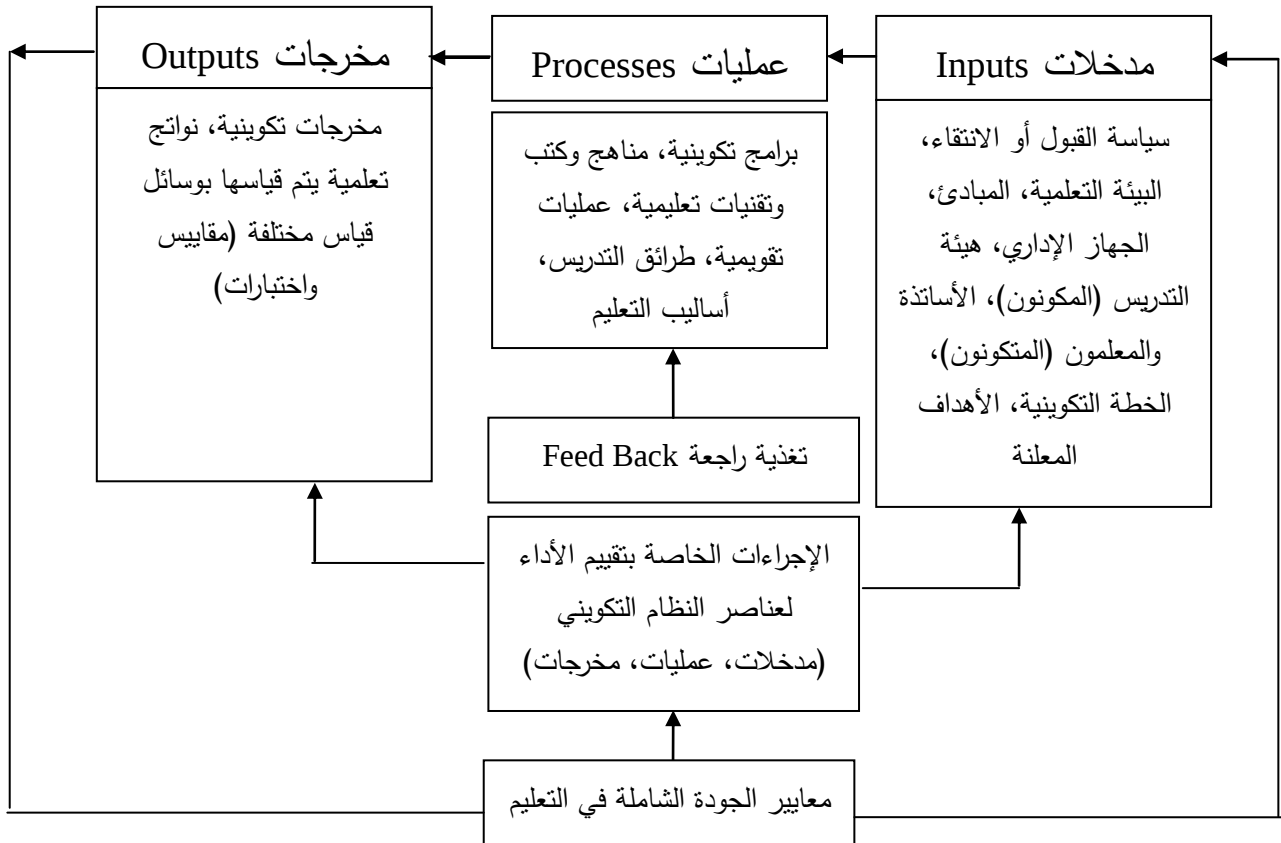
- (مستوى منخفض): إذا حصل الأستاذ المتكوّن على معدل من المجال [0-8].

- (مستوى متوسط): إذا حصل الأستاذ المتكوّن على معدل من [8-13].

- (مستوى مرتفع): إذا حصل الأستاذ المتكوّن على معدل [13-20].

1-6- الدراسات السابقة:

يعتمد الباحث في تقسيمه للدراسات السابقة المخطط التالي:



المخطط رقم (01): يوضح طريقة معالجة و تقسيم الدراسات السابقة.

قام الباحث بتصنيف الدراسات السابقة التي حصل عليها وفق دراسات متعلقة بالمدخلات وأخرى متعلقة بالعمليات وأخرى بالمعايير وكلها تدخل ضمن الدراسات التقييمية أو التقويمية إذا كانت مصحوبة بإصدار أحكام و اتخاذ قرارات.

وفيما يلي يستعرض الباحث هذه الدراسات مع وقفات يوضح فيها أوجه الاستفادة منها

1-6-1- الدراسات السابقة ذات العلاقة بالمدخلات:

1-دراسة الصائغ وآخرون (2002) بعنوان: "اختيار المعلم وإعداده بالمملكة العربية

السعودية "رؤية مستقبلية". دراسة مقدمة للقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي.

تتناول هذه الدراسة بالتحليل نظام إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية من حيث: اختيار الطالب المعلم، ومعايير القبول بمؤسسات الإعداد، وبرامج إعداد المعلم وتدريبه، وظروف توظيف المعلمين ونموهم المهني.

وانتهت الدراسة إلى طرح رؤية مستقبلية لاختيار المعلم وإعداده في المملكة تتحقق من

خلالها الأهداف التالية:

- انتقاء أفضل المشاركين وأكثرهم استعدادا لمهنة التدريس.
- تطوير برامج إعداد المعلمين لتناسب مع المستجدات المعرفية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية وفق ثوابت سياسة التعليم.
- تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس (المكونون) والارتقاء بمستويات أدائهم.
- تحسين ظروف عمل المعلمين.
- توظيف التقنية الحديثة لزيادة فاعلية برامج إعداد المعلم.

2- دراسة طعيمة والبندري (2004) بعنوان: "دور كليات التربية في إعداد معلم التعليم

الثانوي بين صورة الواقع واتجاهات التطوير: تصور مقترح للدراسة".

وضعت الدراسة نماذج مقترحة لإعداد المعلمين وتأهيلهم، وتوصلت إلى أنه ليس ثمة

نموذج واحد يصلح لجميع الطلاب في جميع البلاد، فلكل نظام إيجابياته وسلبياته ومتطلبات

تنفيذه، ويمكن دمج هذه النماذج في نموذجين رئيسيين هما:

- نظام الخمس سنوات (تتابعي/تكاملي).

- نظام الأربع سنوات (تكاملي).

أما النموذج الذي يميل إليه الباحثان فهو تبني نموذج السنوات الخمس.

3- دراسة بن عمار حسيبة (2009) بعنوان: "تكوين الموارد البشرية في المنظومة التربوية

الجزائرية دراسة حالة تكوين المكونين في ولاية قسنطينة".

هدفت الدراسة إلى أهمية تكوين المكونين والمعلمين والأساتذة في المنظومة التربوية

الجزائرية، ودوره في استمرارية ومواكبة عجلة التقدم الحضاري المتسارع وتحسين جودة وأداء

المكونين.

وانتهجت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بتوزيع استبيان على المعلمين والأساتذة في الأطوار

الثلاثة بولاية قسنطينة، على عينة قدرت بـ 600 معلم وأستاذ وخلصت الباحثة إلى النتائج التالية:

- التكوين مدى الحياة أصبح سمة العصر وضرورة من ضروريات التعليم.

- جميع المعلمين والأساتذة يتمتعون بمستويات عالية.

- أكد أفراد العينة أن التكوين الأكاديمي العام والمتخصص والتكوين أثناء الخدمة كان لهما الأثر

الإيجابي على المسار المهني من خلال رفع أدائهم وتنمية مهاراتهم العلمية والفنية والبيداغوجية

وكذا تحسين العلاقة مع التلاميذ والفريق التربوي.

4- دراسة أحمد عبد الجليل الحمادي (2010) بعنوان: "تقويم برنامج إعداد معلمي

الأحياء في ضوء التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع".

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلمي الأحياء بكلية التربية جامعة صنعاء، وكتب

الأحياء للمرحلة الثانوية في ضوء القضايا والمشكلات الناتجة عن التفاعل بين العلم والتكنولوجيا

والمجتمع، كما هدفت إلى معرفة كيفية تضمين هذه القضايا والمشكلات في كتب ومقررات برنامج

إعداد معلمي الأحياء وكتب الأحياء للمرحلة الثانوية، وكذا التوافق بين البرامج والكتب.

تكونت عينة الدراسة من كتب ومقررات البرنامج الأكاديمي لمعلمي الأحياء بكلية التربية

جامعة صنعاء، وكتب الأحياء للمرحلة الثانوية حيث تكونت من 27 كتاباً ومقرراً دراسياً.

توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: التوافق بين برنامج إعداد معلمي الأحياء وكتب الأحياء

للمرحلة الثانوية كان ضعيفاً.

5- دراسة علي وعمر (2011) بعنوان: "دور إدارة الجودة الشاملة في تأكيد فاعلية مخرجات

التعليم العالي".

تهدف الدراسة إلى إبراز دور إدارة الجودة الشاملة في تأكيد فاعلية مخرجات التعليم العالي

بجامعة عمر المختار بليبيا. واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومن خلال أدبيات الدراسة

والدراسات السابقة توصل الباحث إلى جملة من التوصيات أهمها:

1- ضرورة اعتماد إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

2- الاهتمام بتدريس مفاهيم ومبادئ إدارة الجودة الشاملة وتضمينها في المقررات الدراسية في

مرحلة التعليم الثانوي الجامعي.

3- التعاون في وضع خطط وبرامج واضحة لتحسين جودة خدمات التعليم العالي.

6- دراسة محمد الحاج (2011) بعنوان: "نوعية العنصر البشري ودوره في جودة التعليم العالي".

- تهدف الدراسة إلى أهمية العنصر البشري لتحقيق الجودة والنوعية في المنهج التعليمي مستعينا بأدبيات الدراسات السابقة، وخلص الباحث إلى النتائج التالية:
- تنمية هيئة أعضاء التدريس مهنياً وأكاديمياً عن طريق التدريب.
 - التعرف على احتياجات هيئة التدريس قبل وأثناء التدريب.
 - تبني أساليب متطورة في التقويم لجميع مكونات العملية التعليمية / التعليمية.
 - العمل على تغيير اتجاهات جميع العاملين وفق ما يتلاءم مع تطبيق إدارة الجودة الشاملة للوصول إلى ترابط وتكامل العمل كفريق.

1-6-2 الدراسات السابقة ذات العلاقة بالعمليات :

1- دراسة مصطفى (2008) بعنوان: "معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظة غزة".

هدفت الدراسة إلى معرفة معوقات تدريب المعلمين وسبل التغلب عليها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال إعداد استبانة مكونة من 50 فقرة موزعة على 10 مجالات (الاحتياجات التدريبية، تخطيط البرامج، أهداف البرامج التدريبية، المحتوى، الأساليب والوسائل التعليمية، المركز التدريبي، التقويم، المدربين، توقيت البرامج التدريبية، الحوافز المادية والمعنوية). وكانت نتائج الدراسة:

- عدم مناسبة وقت التدريب وتعارضه مع التدريس.
- انعدام التقويم.
- انعدام الوسائل التعليمية الحديثة كالحاسوب وغيره.

- عدم توافق البرامج التدريبية مع احتياجات المعلمين.
- عدم سؤالهم قبل البرامج عن احتياجاتهم التدريبية.
- انعدام التحفيز المادي والمعنوي للمعلمين المتدربين.

2- دراسة أحمد علي كنعان (2009) بعنوان: "تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق

معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية". استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لدراسة واقع برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة دمشق أنموذجا، والوقوف عند مواصفات معلم المستقبل، ومتطلبات إعداده، لتطوير تلك البرامج وفق هذه المتطلبات.

قام الباحث بإعداد مقياس لتقويم برامج إعداد المعلمين الحالية من خلاله وفق آراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية، والطلبة المعلمين، واستنتج الباحث:

- برامج تربية المعلمين ومخرجاتها في المجال المهني لم تحقق الرضا الكبير والمطلوب للمستفيدين من هذا البرنامج.

- برامج تربية المعلمين ومخرجاتها في المجال الاجتماعي الشخصي لم تحقق الرضا الكبير والمطلوب للمستفيدين من هذا البرنامج.

- برامج تربية المعلمين ومخرجاتها في المجال الأكاديمي لم تحقق الرضا الكبير والمطلوب للمستفيدين من هذا البرنامج.

وقد انتهت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات:

- إعادة النظر في وضع نظام تقييم الأداء الجامعي من حيث:

* معايير انتقاء الطلبة وقبولهم.

* محتويات المناهج والمقررات الدراسية ودرجة مواكبتها لاحتياجات التكوين.

* المصادر والمواد العلمية كمدخلات للعملية التعليمية.

* تلبية البرامج الدراسية للاحتياجات الحالية والمتوقعة للمجتمع.

* إعادة النظر في كيفية توظيف الموارد واستثمارها بكفاءة وفعالية.

3- دراسة بلقيس غالب الشرعي (2004) بعنوان: دراسة تقييمية لبرنامج إعداد المعلم

بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات الاعتماد الأكاديمي.

هدفت الدراسة إلى معرفة جوانب القوة والضعف في البرنامج بناء على متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم من وجهة نظر الخريجين، وبينت نتائج الدراسة إلى أن هناك تفاوتاً فيما بينها بين المستوى الكبير والمتوسط، حيث كانت فوق المتوسط عند تقييم الطلاب لما تعلموه من البرنامج، مما يؤكد أن البرنامج يسير -حسب الباحثة- إلى الهدف النهائي نحو التطوير والتحسين وفق تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، وتحقيق الاعتراف الأكاديمي.

4- دراسة عطاء حسن درويش (2009) بعنوان: "بعض جوانب القصور في برامج إعداد

معلمي العلوم في محافظات غزة في ضوء المعايير المهنية للمعلمين".

تهدف الدراسة إلى تقييم برامج إعداد المعلم في كليات التربية في الجامعة الإسلامية (الأزهر الأقصى)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

تم توزيع استبيانين على عينة عشوائية من خريجي الجامعات تخصص تربية/علوم، بلغت 143 طالب وطالبة، كما تم إجراء مقابلات مع عدد من المشرفين وأساتذة كليات التربية، وكانت النتائج كالتالي:

1- تعاني برامج إعداد معلم العلوم بالجامعات الثلاث ضعفاً واضحاً في المخرجات سيما فيما يتعلق بإكسابها المهارات الأساسية للتدريس.

2- مهارة تنفيذ الدرس كانت الأكثر ضعفا على سبيل المثال: المهارات المتعلقة بالتوظيف الجيد للتقنيات الحديثة والوسائل التعليمية، ومهارة استخدام التعزيز، ومهارة تطوير الإستراتيجيات العلاجية والتغذية الراجعة وكذا القدرة على تطبيق إستراتيجيات حديثة كأسلوب حل المشكلات والاستقصاء وغيره.

3- كما ظهر الضعف جليا في كفايات تقييم تدريس العلوم على سبيل المثال أساليب تقييم مختلفة وملائمة.

1- 6-3 الدراسات السابقة ذات العلاقة بالمرجات:

1- دراسة عبد الرحمان (1989) بعنوان: "رؤية معاصرة لمفهوم المخرجات التعليمية".

هدفت الدراسة إلى تقديم رؤية معاصرة لمفهوم المخرجات التعليمية نتعرف من خلالها على ماهية المخرجات التعليمية وتصنيفاتها، وأهم المعايير اللازمة في عملية قياسها، كما أوضحت الدراسة صعوبة تقييم المخرجات وأكدت على ضرورة الأخذ بمنهج شامل يعمل على تقييم المخرجات التعليمية بشقيها الكمي والكيفي.

خرج الباحث في دراسته بالإشارة إلى حاجة الأنظمة التعليمية في البلدان العربية إلى دراسة مخرجاتها التعليمية بأسلوب منظم يمكن من خلاله تقييم أداء المؤسسات التعليمية والتعرف على مواطن القوة والضعف فيها.

2- دراسة حازم ورفيق (2010) بعنوان: "تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي

العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظة غزة".

صمم الباحثان استبيان تضمن في صورته النهائية 72 فقرة تغطي أحد عشر مجالا رئيسيا في معايير جودة تطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، وتم تطبيق المقياس على عينة عشوائية مكونة من 106 معلم ومعلمة بمدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة للتعرف إلى وجهات نظر

معلمي العلوم في تطوير الأداء التدريسي وفق معايير الجودة، ومن خلال نتائج الاستبيان اعتمد الباحثان الفقرات التي حصلت على 90% فأعلى فقط، التي من خلالها تم إعداد بطاقة ملاحظة اشتملت على 34 عبارة بعد التأكد من صدقها وثباتها، ثم تطبيقها على عينة قوامها 30 معلما من معلمي العلوم، واتضح من خلال نتائج الدراسة أن هناك تدنيا بنسبة عالية في الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، ولهذا قام الباحثان بعرض تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي.

3- دراسة سلطان (2011) بعنوان: "تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة

المتوسطة، ثم تحديد مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمحافظة الإحساء في ضوء تلك المعايير".

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي على عينة مكونة من 50 معلما من معلمي الرياضيات حيث أعهد بطاقة ملاحظة جاءت في خمسة محاور مشتملة على 66 فقرة موزعة حسب انتمائها لمحاور الدراسة، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

1-التوصل إلى قائمة بمعايير الجودة الشاملة بلغ عدد مهاراتها 66 مهارة موزعة على خمسة محاور رئيسية هي: التخطيط للدرس، الإستراتيجيات التدريسية، التمكن من المادة العلمية، الإدارة الصفية، التقويم.

2- تحقق مستوى أداء معلمي الرياضيات للمحور التخطيط للدرس والتمكن من المادة العلمية، والإدارة الصفية بدرجة كبيرة.

3- تحقق مستوى أداء معلمي الرياضيات لمحوري: الاستراتيجيات التدريسية والتقويم بدرجة متوسطة.

4- دراسة حاتم البصيص (2011) بعنوان: تطوير الكفايات الأدائية للمعلم على ضوء

معايير الجودة.

تهدف الدراسة إلى التعرف على معايير ضمان جودة الأداء التدريسي في التعليم الجامعي، والكفايات التدريسية اللازمة لعضو هيئة التدريس وبيان واقع الأداء التدريسي في الجامعة ثم إتباع المنهج الوصفي التحليلي عن طريق مراجعة البحوث والدراسات ذات الصلة.

وقد توصلت الدراسة إلى تقديم وبناء تصور مقترح لتطوير كفايات المعلم الأدائية العامة بما يتناسب مع معايير الجودة المرتبطة بمدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية.

5- دراسة فيصل محمد عبد الوهاب سعيد (2011) بعنوان: تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي عضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002). هدفت الدراسة للكشف عن وجهة نظر الإدارة العليا لجامعة الخرطوم وأعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية بكلية التربية بجامعة الخرطوم في تقديم اقتراحات لتطوير وظيفة التدريس في الأداء الأكاديمي والمهني لعضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002).

استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تصميم استبانة مكونة عشرة محاور، واختار الباحث عينة قصديه للدراسة شملت عينة قوامها 70 فرداً، خرجت الدراسة بنتائج أهمها: ضرورة اعتماد هذه المعايير في جودة أداء الهيئة التدريسية، ضرورة نشر ثقافة الجودة وضرورة دعم التدريب الجامعي.

6- دراسة محمد عبود الحرامشة (2011) بعنوان: تقييم الأداء الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين الإداريين في جامعة آل البيت".

هدفت الدراسة إلى تقييم الأداء الجامعي في ضوء إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين الإداريين في جامعة آل البيت، وأثر كل من النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات

الخبرة والمسمى الوظيفي على تقييم الأداء الجامعي، وتكونت عينة الدراسة من 122 فرداً، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- جاء مستوى تقييم الأداء الجامعي بدرجة تقدير متوسطة.

- أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقييم الأداء الجامعي تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي.

وأوصى الباحث بعقد دورات تدريبية في إدارة الجودة الشاملة تشمل جميع العاملين في الجامعة لنشر ثقافة إدارة الجودة الشاملة.

7- دراسة نجلاء (2011) بعنوان: "الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض لفي ضوء معايير الجودة الشاملة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة، ومدى توافرها فيهن، وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات التدريسية لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغيرات التخصص، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة، أو الدورات التدريبية.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوب الملاحظة، حيث تكونت عينة الدراسة من 40 معلمة من معلمات رياض الأطفال من 932 معلمة، لذا قامت الباحثة بتصميم بطاقة ملاحظة تحتوي على 59 كفاية تدريسية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة. وكانت أبرز نتائج الدراسة ما يلي:

-التوصل إلى قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة.

- أسفرت نتائج الدراسة عن وجود قصور واضح في مستوى توافر الكفايات التدريسية اللازمة، حيث بلغت درجة توافر جميع مجالات الكفايات التدريسية درجة ضعيفة.

1-6-4- الدراسات المتعلقة بالمعايير:

1- دراسة سماح عبد الوهاب (2010) بعنوان: "تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في

كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة".

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء، اشتملت على 152 معياراً موزعة على 12 مجالاً، تم تحويل القائمة إلى مقابلتين مع مسؤولي القبول وقسم اللغة العربية، واستبانيتين مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وتكونت عينة البحث من 09 أعضاء هيئة التدريس، و71 طالباً.

وقد أظهرت نتائج البحث ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسؤول القبول، وكذا ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر قسم اللغة العربية والطلبة، بينما توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط.

2- دراسة طلال فرج يوسف كيلانو (2012) بعنوان: "الاستخدام الأمثل لوسائل القياس

والتقويم ودورها في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي".

تهدف الدراسة إلى معرفة دور وسائل القياس والتقويم (الامتحانات) في تجويد مخرجات التعليم الجامعي.

1-7- التعليق على الدراسات السابقة:

ساهمت الدراسات السابقة بشكل كبير في بلورة الصورة النهائية للدراسة الحالية، حيث ساعدت الباحث على تحديد مشكلة الدراسة وصياغة تساؤلاتها وفرضياتها، وضبط مفاهيمها وإطار الفكر التربوي الذي تنتمي إليه، وكذا اختيار المنهج وأداة جمع البيانات المناسبة، كما تمت الاستعانة بنتائج الدراسات السابقة في تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.

- التعليق على الدراسات ذات العلاقة بالمدخلات:

اهتمت هذه الدراسات بسياسة القبول أو الانتقاء، البيئة التعليمية، المبادئ، الجهاز الإداري، هيئة التدريس (المكونون)، الأساتذة والمعلمون (المكونين)، الخطة التكوينية، الأهداف المعلنة حيث ركزت كل من دراسة الصائغ وآخرون (2002) ودراسة طعيمة والبندي (2004) على دور كليات التربية في إعداد معلم التعليم الثانوي وسياسة القبول أو الانتقاء للطالب المعلم وكذا برامج إعدادة وتكوينه باعتبارها مدخلات لا يغفل عنها من أراد الحصول على جودة المخرجات، وانتهت الدراستان بطرح رؤية مستقبلية لاختيار المعلم وإعدادة من خلالها انتقاء أفضل المشاركين وأكثرهم استعدادا لمهنة التدريس وتطوير برامج إعداد المعلمين لتتناسب مع المستجدات المعرفية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية وفق ثوابت سياسة التعليم وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس (المكونون) والارتقاء بمستويات أدائهم وتحسين ظروف عمل المعلمين كما أشارت إلى ضرورة توظيف التقنية الحديثة لزيادة فاعلية برامج إعداد المعلم. كما اقترحت دراسة طعيمة والبندي نماذج مقترحة لإعداد المعلمين وتأهيلهم.

في حين هدفت دراسة بن عمار حسيبة (2009) إلى أهمية تكوين المكونين والمعلمين والأساتذة كمدخلات لا تقل أهمية عن سابقتها في المنظومة التربوية الجزائرية، ودوره في استمرارية ومواكبة عجلة التقدم الحضاري المتسارع وتحسين جودة وأداء المكونين.

وخلصت الباحثة إلى أن التكوين مدى الحياة أصبح سمة العصر وضرورة من ضروريات التعليم، وبضرورة التكوين المستمر للمكونين.

من جهة أخرى جاءت دراسة محمد الحاج (2011) لتسلط الضوء على نوعية العنصر البشري ودوره في تحقيق الجودة والنوعية التعليمية المرغوبة كمخلات فاعلة في العملية التكوينية، وخلص الباحث إلى تنمية هيئة أعضاء التدريس مهنيًا وأكاديميًا عن طريق التدريب والتعرف على احتياجات هيئة التدريس قبل وأثناء التدريب.

من جهة أخرى جاءت دراسة علي وعمر (2011)، إلى التركيز على جانب آخر من المدخلات وهو إبراز دور إدارة الجودة الشاملة في تأكيد فاعلية مخرجات التعليم العالي.

- وجه الاستفادة منها في الدراسة الحالية :

ساهمت الدراسات السالفة الذكر بتوضيح فكرة أنه كلما كانت المدخلات جيدة ومتوفرة كلما أمكن ذلك من الحصول على مخرجات عالية الجودة مرتفعة الفعالية وهذا ما يفيد الدراسة الحالية التي تركز على الفعالية البيداغوجية للأساتذة كمخرجات للبرنامج التكويني وخاصة في تفسير النتائج وعدم إغفال مدخلات أخرى قد لا تكون مباشرة لكن لا تقل أهمية من حيث تأثيرها على ارتفاع أو انخفاض الفعالية البيداغوجية.

- التعليق على الدراسات ذات العلاقة بالعمليات:

اهتمت هذه الدراسات بالبرامج التكوينية، المناهج والكتب والتقنيات التعليمية، العمليات التكوينية، الطرائق التدريس، وأساليب التعليم حيث هدفت دراسة مصطفى (2008) إلى معرفة معوقات تدريب المعلمين وسبل التغلب عليها وكانت نتائج الدراسة أن أهم المعوقات هي عدم مناسبة وقت التدريب وتعارضه مع التدريس وانعدام التقويم والوسائل التعليمية الحديثة كالحاسوب وغيره وعدم توافق البرامج التدريبية مع احتياجات المعلمين.

من جهة أخرى جاءت دراسة أحمد علي كنعان (2009) ودراسة بلقيس غالب الشرعي (2004) دراسة عطاء حسن درويش (2009) لتسلط الضوء على تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة، والوقوف عند مواصفات معلم المستقبل، ومتطلبات إعداد، لتطوير تلك البرامج وفق هذه المتطلبات وكذا معرفة جوانب القصور في برامج إعداد المعلمين بالكلية والتي تمثلت في الضعف العام في مهارة تنفيذ الدرس على سبيل المثال: المهارات المتعلقة بالتوظيف الجيد للتقنيات الحديثة والوسائل التعليمية، ومهارة استخدام التعزيز، ومهارة تطوير الإستراتيجيات العلاجية والتغذية الراجعة وكذا القدرة على تطبيق إستراتيجيات حديثة كأسلوب حل المشكلات والاستقصاء وغيره. كما ظهر الضعف جليا في كفايات تقييم تدريس العلوم على سبيل المثال أساليب تقييم مختلفة وملائمة.

- وجه الاستفادة منها في الدراسة الحالية:

ساهمت الدراسات السالفة الذكر بتوضيح فكرة أنه كلما كانت العمليات جيدة وتمت على أكمل وجه وكلما اعتمدت الإدارة نظاما لتقييم العمليات كلما أمكن ذلك من الحصول على مخرجات عالية الجودة مرتفعة الفعالية وهذا ما يفيد الدراسة الحالية التي تعتمد على جودة العمليات وذلك بمتابعة الأساتذة المتكونين ومدى استفادتهم من البرنامج عن طريق جداول التقييم التي صممها الباحث لمتابعة تطوره في المجالات المعرفية والأدائية والمهاراتية وبالتالي ساهمت هذه الدراسات في لفت انتباه الباحث إلى عدم إغفال أهمية المتابعة والتقييم في توجيه العملية التكوينية كما ساهمت في تفسير النتائج المتحصل عليها بعد انتهاء البرنامج.

- التعليق على الدراسات السابقة ذات العلاقة بالمخرجات والمعايير:

قام الباحث بتصنيف هذه الدراسات على أنها ذات العلاقة المباشرة بالمخرجات وإلا فإن كل الدراسات همها الأول والأخير هو جودة المخرجات لكن هذه الدراسات تركز بشكل مباشر على

المخرجات التكوينية كنواتج تعليميه (كالأداء) يتم قياسها بوسائل قياس مختلفة (مقاييس واختبارات) والحكم على جودتها باقتراح معايير الجودة الشاملة يتم اعتبارها الإطار المرجعي الذي يستند إليه أصحاب القرار في تصحيح مخرجات البرامج التكوينية من هذه الدراسات دراسة عبد الرحمان (1989) التي يعمد فيها الباحث إلى تقديم رؤية معاصرة لمفهوم المخرجات، وأهم المعايير اللازمة في عملية قياسها، كما أوضحت الدراسة صعوبة تقويم المخرجات وأكدت على ضرورة الأخذ بمنهج شامل يعمل على تقويم المخرجات التعليمية بشقيها الكمي والكيفي كما قدمت بعض الدراسات تصورا للكفايات التدريسية اللازمة للأستاذ وفق معايير الجودة الشاملة وتشارك مع هذه الدراسة كل من دراسة سلطان (2011) ودراسة حاتم البصيص (2011) ودراسة حازم ورفيق (2010) ودراسة فيصل محمد عبد الوهاب سعيد (2011) .

كما جاءت دراسة سماح عبد الوهاب (2010) بإعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية كما هدفت دراسة طلال فرج يوسف كيلانو (2012) إلى معرفة دور وسائل القياس والتقويم (الامتحانات) في تجويد مخرجات التعليم الجامعي.

وجه الاستفادة منها في الدراسة الحالية:

ساهمت الدراسات السالفة الذكر بتوضيح فكرة أنه كلما كانت معايير تقييم المخرجات جيدة كلما كانت كلما كانت المخرجات عالية الجودة مرتفعة الفعالية وهذا ما يفيد الدراسة الحالية في توضيح أهمية اعتماد معايير جيدة حتى لا نسمح بالرداءة في مخرجات البرامج التكوينية وبالتالي نسمح بالرداءة في نواتج العملية التعليمية فيما بعد.

من خلال جميع الدراسات السابقة سواء المتعلقة بالمدخلات أو العمليات أو معايير الحكم

على المخرجات فإنها:

- تخدم جانباً واحداً هو جودة المخرجات للحصول على العلاقة المتعدية للنواتج التعليمية في مراكز التكوين ثم في المؤسسات التعليمية فيما بعد مع التلاميذ.
- كل هذه الدراسات هي دراسات تقييمية، لأن العملية التقييمية هي عملية شاملة ومستمرة تشمل المدخلات (تقويم تشخيصي) حتى نضبط احتياجات البرامج التكوينية، ونضبط ملمح الدخول كما تشمل العمليات (تقويم تكويني مستمر) نصح من خلاله ونوجه عملية التكوين والبرامج التكوينية كما تشمل المخرجات ومعايير الحكم على الجودة والفعالية وملمح الخروج (تقويم نهائي تحصيلي).
- تخدم هذه الدراسات الدراسة الحالية في كونها حلقة متممة للعملية التقييمية على مستوى الدراسة وتقويمية على مستوى أصحاب القرارات السياسية.



الفصل الثاني:

الفعالية البيداغوجية لأستاذ

التعليم الثانوي



الفصل الثاني: الفعالية البيداغوجية لأستاذ التعليم الثانوي

I - مدخل مفاهيمي للفعالية البيداغوجية للأستاذ:

I - 1 - تمهيد

إن الحديث عن الفعالية البيداغوجية يمثل البحث في مسألة فعالية التعليم، وهذه الأخيرة ارتبطت بالبحث عن فعالية المعلمين حيث أشار "Domas & Tiedmen" إلى أن ظهور مفهوم الفعالية البيداغوجية كان نتيجة بحوث مكثفة شملت مجموع العمليات المرتبطة بالتدريس بغية الارتقاء بها إلى أحسن مستوى.

كما أن الدراسات الأمريكية أول من تناولت كفاءة وفعالية المعلمين بغية تقييم عملهم أو في حالة المعلمين الجدد وضع حكم مستقبلي عنهم.¹

من أجل ذلك وجدت مسألة البحث عن معايير المعلم اهتماما واسعا من طرف الباحثين والمختصين التربويين، لأن التحولات التي أفرزها الانفجار العلمي الهائل والتكنولوجيا فرضا على عاتق النظام التربوي مسؤوليات جديدة ألزمت المعلم باعتباره حجر الزاوية في العملية التعليمية نجاعة ومردودية تدريسية وغيرت من مهامه وأوجدت إستراتيجية جديدة لأدائه التربوي.

¹ - حسن حسين البيلالي وآخرون: المصدر المذكور سابقا، ص 50.

I -2- تعريف الفعالية البيداغوجية:

إن إعطاء تعريف محدد للفعالية البيداغوجية هو أمر نسبي، ذلك أن العملية التعليمية التعلمية هي عملية معقدة تجمع بين معلم ومتعلم ومعرفة موضوعية للتعلم، لكل منها إطاره المرجعي الخاص به الذي يتدخل أثناء التفاعلات بين الأقطاب الثلاث.

إن كلمة "فاعلية" تعني القوة، الأثر، السببية، التaylorisme "المردود، النجاح، البرجماتية، كما أنها تعني كل ما ينتج الأثر المنتظر.

يعرف التربويون الفعالية البيداغوجية بأنها القدرة على إنتاج أثر منتظر أو مرغوب والذي يتمثل في نقل أو تحقيق استيعاب رسالة تربوية معينة (UNESCO,1982) وتعرف أنها ليست فقط عبارة عن تخطيط عقلائي للتحكم البيداغوجي في الزمن لأنه يمثل العائق الأساسي نظرا لمحدودية وعدم إمكانية تعويضه، بل إن الفعالية تعتبر كذلك القدرة على تحديد مجموعة من المقاييس التي تتحول إلى إشارات ذات مصداقية، وتكون بمثابة قاعدة مرجعية لكل نشاط فعال مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الأهداف التي يجب تحديدها بوضوح مسبقا.¹

كما تعرف الفعالية من منظور بيداغوجي جزئي (Micro- Pédagogie) انطلاقا مما يعرف ببيداغوجيا التحكم (Pédagogie de Maitrise) والتي تستند إلى نموذج "Deketele" المعروف بـ MUCE الذي يركز على العناصر التالية:

أ- التحكم Maitrise ويرمز له بالرمز M

ب- الأهمية Utilite ويرمز له بالرمز U

ج- الاحتفاظ Conservation ويرمز لها بالرمز C

د- الكفاءة Efficience ويرمز لها بالرمز E.

¹ - أحمد حسن اللقائي: التدريس الفعال. القاهرة: عالم الكتب. (1995)، ص 44.

اعتبر "Deketele" فعالية التعليم شيئاً ملموساً يمكن ضبطه من خلال تغييرات خاصة بالتلاميذ وليست مرتبطة بسلوكيات خاصة بالمعلمين. بحيث تمثل المعطيات السابقة مراحل متتالية بدء من إلمام التلاميذ بمفاهيم قاعدية خاصة بالمادة وصولاً إلى استعمال ما اكتسبه من معارف (نشاط).¹

وبالتالي فالفعالية في الميدان البيداغوجي تركز على تحقيق الأهداف التربوية في إطار بيداغوجي مصغر يركز على العملية الإجرائية الدقيقة. بمعنى السيرورة التعليمية التي يتمكن من خلالها التلميذ اكتساب قدرات أو مهارات تكون محددة بدقة مسبقة، ولا تأخذ بعين الاعتبار في ذلك مسألة الموارد المسخرة والتكاليف المادية، وكيفية تحقيق الأهداف التربوية من خلال التحكم في الموارد، كما أن مقياس الفعالية البيداغوجية يتوقف عند اكتساب التلميذ في برنامج تربوي محدد. وهو مقياس يعتبره المهتمون بعلم الاقتصاد التربوي ضيقاً، انطلاقاً من أن التربية والتكوين يهدفان إلى تحسين الرفاهية الاجتماعية للفرد.

I -3- المفاهيم ذات العلاقة بمفهوم الفعالية (الكفاءة، المهارة، الأداء):

- مفهوم الكفاءة:

إن أهم تعريف للكفاءة لغة هو الذي أورده ابن منظور في لسان العرب حيث ذكر: قول حسان بن ثابت، وروح القدس له كفاء، أي جبريل عليه السلام، ليس له نظير ولا مثيل. والكفاء: النظير وكذلك المساوي، والمصدر كفاءة. قال تعالى: (ولم يكن له كفواً أحد) الإخلاص 04.

¹ - أحمد حسن اللقائي: المرجع المذكور سابقاً، ص 44.

وأصل الكلمة مشتق من الاكتفاء والكفاءة والكفاية، لقوله صلى الله عليه وسلم في حديث

العقيقة: (شأتان متكافئتان)، أي متساويتان.¹

وفي قاموس المنهل نجد أن الكفاءة تعني: الجدارة والأهلية.²

أما اصطلاحاً فإنه قد عرفها بعض الباحثين والتربويين بتعريفات حديثة تعكس فلسفتهم ووجهات نظرهم. فقد عرف Good الكفاءة بأنها القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات.

ويعرفها إجرائياً لوي دينو أنها: "تلك المقدرة المتكاملة التي تشتمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفعالية".³

- مفهوم المهارة:

هي نوع من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقلياً أو اجتماعياً أو حركياً، أما بالنسبة لعناصر العلاقة التي تربط بين مفهوم الكفاءة والمهارة وهي:

- إن نطاق الكفاءة هو أعم و أشمل من المهارة، فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاءة.

- إذا تحققت المهارة عند إنجاز أو أداء شيء معين، فهي تعني بذلك تحقق الكفاءة له.

- إذا تحققت الكفاءة بشيء ما، فهذا لا يعني بالضرورة تحقق المهارة به.

¹- أبي الفضل جمال الدين ابن منظور: لسان العرب. المجلد الخامس. جمهورية مصر العربية: دار المعارف. (بدون تاريخ نشر)، ص 269.

²- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط. ط4. جمهورية مصر العربية. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، (2004)، ص 176.

³- فاطمة الزهراء بوكرمة اغلال: الكفاءة مفاهيم ونظريات. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع. (2003)، ص 25.

- أن المهارة تبين أعلى مستوى من الكفاءة في الإنجاز.
- ترتبط الكفاءة بالأعمال التنظيمية والفنية والإدارية والتعليمية بينما تركز المهارة في أداء عمليات حركية حية.
- تتطلب المهارة شروط السرعة والدقة والتكيف ومدة التوقيت ومستوى التمكن وفق معايير محددة للوصول إلى الهدف، بينما تتطلب الكفاءة تكاليف أقل من حيث الجهد والوقت والنفقات ولكن ليس بمستوى أداء المهارة.
- مفهوم الأداء:

الأداء هون بمثابة مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين بشكل قابل للقياس، وفق معايير موضوعية.¹

- أما عن عناصر العلاقة بين الكفاءة والأداء هي:
- أن الكفاءة ترتبط بالقدرة على العمل بمستوى معين في الأداء.
- ترتبط الكفاءة بسلوك أدائي مرض للقيام بجميع المهام المطلوبة.
- إذا فالفعالية يقصد بها الوصول إلى تحقيق الأهداف عن طريق بلوغ النتائج الموجودة، وتقويمها بمعايير وأسس البلوغ. أما عن عناصر العلاقة بين الكفاءة والأداء فهي:
- إذا تحققت الفعالية لشيء ما معناه تحقق الكفاءة له أيضا.
- الكفاءة هي مطلب ضروري للفعالية.
- أن الكفاءة هي أحد عناصر الفعالية.
- إذا تحققت الكفاءة لشيء ما، فلا يعني هذا بالضرورة تحقق الفعالية به.

¹ - فوزي بن دريدي: الوافي في التدريس بالكفايات. الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر. (2002)، ص 23.

إن نطاق الفعالية يتضمن بالضرورة الكفاءة، ولكن نطاق الكفاءة قد لا يتضمن بالضرورة الفعالية.

I-4- معايير وطرق تقييم الأداء:

I-4-1- معايير التقييم :

أ-أنواع معايير الأداء:

يتم تقييم أداء العاملين باستخدام معايير محددة يستند إليها في الحكم على صلاحية السلوك والكفاءة الأدائية للعاملين، والمعايير نوعان:

أولاً: العناصر

وتشمل الصفات التي يجب أن يتحلى بها الفرد في عمله وسلوكه ليتمكن من أداء عمله بنجاح وكفاءة، كالإخلاص، المواظبة في العمل، التعاون.¹ يتضح من هذا التعريف أن العناصر نوعان:

- عناصر تتعلق بشخصية الفرد، كالقابلية، الاستعداد، المهارات، القيم، القدرات، الاهتمامات..، حيث تتعلق كل هذه العناصر بالصفات الشخصية للفرد، وهي عناصر صعبة القياس والتقييم لأنها صفات غير ملموسة ولا يمكن تتبعها وملاحظتها.

- عناصر تتعلق بسلوك الفرد أثناء القيام بالوظيفة، وهي عناصر يمكن ملاحظتها وقياسها، كالقدرة على اتخاذ القرارات، القدرة على حل المشكلات، التخطيط، العلاقات الشخصية، القيادة، الحضور، تحديد الأولويات، الاتصالات الشفوية.

¹ - البيلاوي وآخرون: المصدر المذكور سابقاً، ص 248

يتم تحديد واختيار هذه العناصر انطلاقاً من النتائج المتحصل عليها من عملية وصف وتحليل الوظيفة، حيث تسمح هذه العملية بتبيان مهام ومسؤوليات كل وظيفة، مع تحديد الصفات الواجب توافرها في الشخص شاغل الوظيفة، والتي تمثل صفات وأداء العامل الكفاء ذو السلوك السليم في العمل، فهي بالتالي تمثل مرجعاً يستند إليه عند قياس و تقييم كفاءة و سلوك الفرد شاغل الوظيفة .

ثانياً: معدلات الأداء (النتائج):

تتعلق معدلات الأداء بالنتائج المحققة من طرف الفرد على مستوى الوظيفة، ويتم تقييم نتائج الأداء من خلال عوامل أربعة:

الكمية: حجم ما تم إنجازه مقارنة بما كان متوقعاً.

النوعية: ما هي نوعية العمل المنجز مقارنة مع النوعية المتوقعة، والعلاقة الموجودة بين الكمية والنوعية.

الوقت: مدى إنجاز العامل للعمل المطلوب منه في الوقت المحدد.

التكلفة: معرفة تكلفة تحقيق النتائج، والانحراف الناتج عند مقارنة التكلفة الفعلية مع التكلفة المستهدفة.

وتجدر الإشارة إلى أن معدلات الأداء قد طبقت في البداية في الأعمال الإنتاجية وأعمال المبيعات، أين يتم وضع معدلات الأداء في شكل كمية إنتاج، أو رقم مبيعات معين يجب تحقيقه، ولكن مع الزمن انتقل تطبيق معدلات الأداء إلى الوظائف الإدارية والإشرافية والخدمائية، أين أصبح التقييم ينصب على نتائج الأداء، فعلى سبيل المثال أصبح معيار النجاح في عمل المدير يحدد انطلاقاً من النتائج التي يحققها على المستوى الكلي للمؤسسة.

وتعتبر أكثر نتائج التقييم دقة تلك التي تركز على العوامل التي يمكن ملاحظتها مثل سلوك العاملين أثناء العمل والنتائج التي يحققونها، ومن الممكن أن تكون عوامل الشخصية عناصر مهمة وأساسية في مدى فعالية أداء العامل خاصة التفاعل مع الآخرين، ولكن يجب تقييم هذه العوامل بحذر و تحفظ بسبب صعوبة تقييمها موضوعيا.

ب- الشروط الواجب توافرها في مقاييس الأداء الفعالة:

يشترط في معايير الأداء مهما كانت نوعيتها، أن تكون دقيقة في التعبير عن الأداء المراد قياسه وتقييمه، وعلى هذا يتوجب على القائم بتصميم مقاييس الأداء، أن يولي اهتماما لمجموعة من الاعتبارات والشروط التي يجب أن تتصف بها هذه المعايير، حتى تأتي المعلومات التي تعطيها هذه المقاييس على درجة عالية من الدقة والفعالية، وهذه الاعتبارات هي:¹

التوافق الإستراتيجي: يقصد به المدى الذي يستطيع فيه نظام تقييم الأداء استنباط أو تمييز الأداء الوظيفي الذي يتسم بالتوافق والانسجام مع استراتيجيات وغايات وأهداف وثقافة المنظمة.

الصلاحية: يقصد بها المدى الذي يستطيع فيه مقياس الأداء تقييم كافة الأبعاد ذات العلاقة بالأداء الجيد للوظيفة، ويشار إلى ذلك عادة " بصلاحية المحتوى".

وحتى يتمتع مقياس الأداء بالصلاحية فانه يجب أن يعكس الأداء الوظيفي الحقيقي والذي يتضمن كافة الأبعاد التي تمكن من النجاح في أداء الوظيفة.

الثبات: يقصد بالثبات الاستقرار والتوافق في النتائج التي يتم الحصول عليها عند قياس الأداء في أوقات مختلفة أو من قبل أشخاص متباينين، أي أن النتائج تكون متقاربة من وقت لآخر ومن شخص لآخر

¹ - سهيلة كاظم الفتلاوي: التدريس الفعال والمعلم الفاعل. ط2، بيروت. لبنان: دون دار نشر. (2002)، ص143.

التمييز: ونعني به إمكانية المقياس على تمييز الجهود والأداء بشكل واضح يوفر لمتخذي القرار فرصة في إصدار القرارات الخاصة بالتحفيز أو التكوين والتطوير.

القبول: المعيار المقبول هو المعيار الذي يشير إلى العدالة و يعكس الأداء الفعلي للأفراد.

I-4-2- طرائق التقييم:

طرائق تقييم الأداء هي الأداة التي يستخدمها القائم بعملية التقييم لتقدير كفاءة العامل والتي تشرح الأسلوب الذي يتم على أساسه تقييم أدائه، وتشير إلى أن هناك طرقا مختلفة لتقييم أداء الأفراد يمكن حصرها في مجموعتين رئيسيتين هما:

أولا: الطرق التقليدية:

تضم عدة طرق أهمها :

أ- طريقة التدرج البياني:¹ تعتبر هذه الطريقة من أقدم و أبسط الطرق وأكثرها شيوعا، ويقاس أداء الموظف حسب هذه الطريقة وفق معايير محددة مثل: نوعية الأداء، كمية الأداء، التعاون، الحضور في المواعيد...، حيث يتم استخدام مقياس متدرج الدرجات لكل صفة أو عنصر من عناصر التقييم يبدأ هذا المقياس مثلا بالقيمة 0 كأدنى درجة في التقييم وينتهي بالقيمة 10 أو 20 كأعلى قيمة، ويقوم المشرف بوضع علامة الدرجة التي يراها مناسبة لتقدير الشخص فيما يخص الصفة المقاسة، حيث تسمح بالتبويب الإحصائي لتساعد المسؤولين على التعرف على نواحي التركيز والتشتت واتجاهات الأفراد فيما يتعلق بالصفات المتضمنة في القائمة .

¹ - سلطان سعيد المخلافي: نظام مقترح لجودة التعليم في الجامعات اليمنية. مجلة دراسات وبحوث تربوية. العدد 04. جامعة تعز. (2008)، ص 306.

ب- طريقة الترتيب: تقوم هذه الطريقة بمقارنة الأفراد الخاضعين للتقييم بعضهم ببعض في

الكفاءة العامة للأداء، حيث يتم ترتيب الأفراد تصاعدياً أو تنازلياً حسب أحسنهم وأقلهم كفاءة.¹

ج- طريقة قوائم المراجعة: تعتمد هذه الطريقة على قائمة مراجعة بأسئلة وعبارات محددة حول

أداء الموظف، ويقوم الرئيس المباشر بالإجابة على هذه الأسئلة، ثم تقوم بعد ذلك إدارة الموارد

البشرية بإعطاء أوزان لهذه الإجابات (دون علم القائم بالتقييم) وفقاً لأهمية ووزن كل عبارة أو

سؤال. والجدول التالي نموذجاً لهذه الطريقة:

جدول رقم (01) نموذج لقائمة مراجعة (اختبار) في تقييم الأداء

التعليمات: ضع علامة صح (✓) أمام الفقرة التي تمثل مستوى أداء الموظف.		
اسم الموظف : القسم :		
اسم القائم بالتقييم : التاريخ : / / ...		
وزن السؤال	العبارات و الأسئلة	ضع العلامة في المكان المناسب لا نعم
()	1 يساعد زملائه في العمل عند الحاجة.	
()	2- يخطط لعمله مسبقاً .	
()	3- ليديه القدرة على المبادأة و الابتكار.	
()	4- يتبع القواعد و التعليمات الإدارية	
()	5- حريص على نظافة و تنظيم مكان العمل .	
()	6- يقوم بأعمال خارج الدوام إذا طلب منه ذلك.	
	مجموع الدرجة المعطاة	

الطرق الثلاثة السابقة أهم طرق التقييم التقليدية، ولقد تميزت هذه الطرق باعتمادها على

السمات الشخصية للمرؤوسين بدلاً من اعتمادها على الأهداف الممكن قياسها للأداء، كما أنها

¹ - مهدي السامرائي: المرجع المذكور سابقاً، ص 202.

عرضة للتحيز الشخصي للرؤساء مما يفقدها الموضوعية، وكنتيجة لهذه النقائص التي تميزت بها الطرق التقليدية، بدأ الاتجاه نحو طرق أكثر حداثة وموضوعية، أهم هذه الطرق سيتم التطرق إليها في الجزء الثاني من طرق التقييم ألا وهي الطرق الحديثة

ثانيا: الطرق الحديثة :

أهم هذه الطرق ما يلي:

أ- طريقة التوزيع الإجباري: تهدف هذه الطريقة إلى التخلص من التحيز الشخصي في عملية التقييم والميل إلى إعطاء تقديرات عالية أو منخفضة لمعظم المرووسين، لذلك تلزم بعض المنظمات الرؤساء المباشرين توزيع تقديراتهم على الأفراد بما يتماشى مع التوزيع التكراري الطبيعي، ويقتضي هذا التوزيع بأن يكون التفاوت في القدرات بين أفراد المجموعة بالنسب التالية 10%، 20%، 40%.

وبناء على هذا التقسيم يقوم المقيم باختيار 10% الذين يمثلون أفضل الأفراد ووضعهم في المجموعة (أ)، و 20% من الذين يتلونهم في الكفاءة يضعوهم في المجموعة (ب)، وهكذا حتى ينتهي توزيع جميع الأفراد على الرتب أو مجموعات التقييم .

ب- طريقة الاختيار الإجباري: جاء بهذه الطريقة علماء النفس الصناعي خلال الحرب العالمية الثانية، لقياس أداء الضباط في الجيش الأمريكي، ولم تلبث الشركات الصناعية أن استعملت هذه الطريقة في تقييم أداء عاملها، "حيث تتكون استمارة التقييم في هذه الطريقة من مجموعات عديدة من الجمل، تحتوي كل مجموعة على أربع جمل ومن هذه الأربع جمل، جملتان تمثلان الصفات المرغوبة، والجملتان الباقيتان تمثلان الصفات غير المرغوبة في أداء الفرد، ويقوم

الرئيس باختيار عبارتين فقط، واحدة تعبر عن الصفة المرغوبة والأخرى تمثل الصفة غير المرغوبة في أدائه".¹

لكن المقيم، حينما يقرأ العبارات كلها، لا يدري على نحو دقيق أيها منها سيسحب في صالح العامل أو ضده، فهو لا يعلم الأوزان المخصصة للعبارات أو قيمها، و كل ما هو مطلوب منه هو أن يختار بموضوعية إحدى الإيجابيتين بوضع عبارة: نعم أولاً أمام كل إجابة. مثال: اختر عبارة واحدة من العبارتين (1) أو (2) واختر عبارة واحدة من العبارتين (3) أو (4):

1- يبتكر حلولاً جديدة للمشكلات التي يواجهها في العمل .

2- يجيد التعامل مع ضغوط وأزمات العمل .

3- لا يحدد أولويات لأهداف العمل .

4- لا يتعاون مع زملائه ورؤسائه .

ج- طريقة الأحداث الحرجة: تتضمن هذه الطريقة قيام الرئيس المباشر بتدوين الأعمال (الأحداث) الإيجابية أو السلبية التي يلاحظها على أداء الفرد لأعماله خلال فترة التقييم، وبعدها يتم إعطاء قيمة لكل حادثة على حسب أهميتها في العمل، حيث تكون هذه القيم على درجة من السرية، ومن ثم يتم الاحتفاظ بها واستخدامها للدلالة على مستوى أداء الفرد، حيث يتم استبعاد الحوادث التي لا تميز بين الأداء الفعال والأداء غير الفعال.

د- طريقة التقرير المكتوب: وهي طريقة يقوم فيها المشرف أو المدير بكتابة تقرير تفصيلي عن الموظف، يصف فيه نقاط القوة ونقاط الضعف التي يتصف بها، إضافة إلى المهارات التي يملكها هذا الموظف ويمكن تطويرها مستقبلاً، وكذا إمكانية التقدم الوظيفي، أو ترقية هذا الموظف

¹ - سلطان سعيد المخلافي: المرجع المذكور سابقاً، ص 316.

هـ- طريقة قوائم المراجعة: تصمم هذه القوائم "لتقييم السلوك المطلوب لأداء الوظيفة بنجاح، مركزة على السلوك الوظيفي الذي يؤدي في العمل، وبافتراض أن هذا السلوك سوف يؤدي إلى الأداء الفعال في الوظيفة"، هذه القوائم هي عبارة عن قوائم تشرح جوانب كثيرة من أداء المرؤوسين في العمل والصفات الواجب توافرها فيهم، وذلك من خلال القيام بعملية تحليل الوظائف، بغية تحديد أبعادها (المسؤوليات والواجبات التي تكونها)، مع تحديد نماذج السلوك الفعال وغير الفعال لكل بعد من أبعاد الوظيفة ومسؤولياتها، ومن ثم إعطاء تقدير (ممتاز، جيد جداً، مقبول، ضعيف، ضعيف جداً) لكل نموذج من نماذج السلوك المحددة من منظور فعاليته وعدم فعاليته، في إنجاز المسؤولية المقررة، وبعد تحليل نماذج السلوك المختلفة وتقدير مدى ارتباطها بمسؤوليات الوظيفة، يتم الاحتفاظ فقط بتلك السلوكيات المرتبطة فعلاً بالوظيفة. وتتميز هذه الطريقة بأنها طريقة دقيقة في القياس مقارنة بالطرق السابقة في تقييم أداء الموظف، حيث أن مقاييس التقييم واضحة، كما أن نماذج سلوكيات الأداء أعدت بدقة وبالإمكان ربطها بمقاييس معروفة (ممتاز، ضعيف، مقبول،...)، إلا أنها طريقة معقدة وتحتاج إلى مجهود ووقت كبير في عملية التصميم والتنفيذ، إضافة إلى أنها تتطلب عدة نماذج لتصميم الوظيفة. كما أن السلوك الفعال خلال فترة معينة قد لا يكون كذلك في مرحلة أخرى.

و- طريقة الأهداف: طورت من طرف العالم الإداري (Better Durcker) في أواسط الخمسينيات، وهي طريقة تقوم بمقارنة نتائج الأداء بالأهداف المخططة كوسيلة للتغلب على معظم عيوب الطرق التقليدية في الأداء، وتتم هذه الطريقة عبر المراحل التالية:

1- تحديد أهداف كمية يمكن قياسها

2- اشتراك كل من الرئيس و مرؤوسيه في تحديد الأهداف .

3- وضع خطة عمل لبلوغ الأهداف.

4- تحديد المعايير التي يتم بناءا عليها قياس نتائج الأداء.¹

كما أضاف رجاء وحيد أبو علام.

بعد استعراض معظم طرق التقييم التي استخدمت في منظمات الأعمال والمشاكل التي تواجه كلا منها، تبين أن هذه الطرق قد عرفت عدة تطورات وتغيرات، ولا زالت كذلك، وهذا بغية تنمية وتطوير أداء الموارد البشرية في المنظمة وتوجيهها نحو تحقيق أهداف المنظمة والفرد معا، حيث عرفت السنوات الأخيرة عدة اتجاهات تتعلق بطرق التقييم تتمثل في ما يلي:

1- الاتجاه نحو التقليل من استخدام الصفات موضوع التقييم مع توسيع وتعميق المعاني المستخدمة.

2- الاتجاه إلى استخدام الطرق البسيطة و الاعتماد على أكثر من طريقة.

3- المشاركة بأكثر من جهة في المستويات الإدارية في عمليات التقييم.

ز - طريق إدارة الجودة الشاملة في تقييم الأداء: تعتبر من الطرق المعاصرة في تقييم أداء

العامل، كونها أسلوب تسيير للموارد البشرية، يترجم الاتجاهات الحديثة في تقييم أداء العاملين، كون المؤسسة اليوم أصبحت لا تستطيع أن تتجاهل أهمية ودور البعد الإنساني، لضمان التزام العمال وانتمائهم وتعاونهم لتمكينها من النجاح، وتركز هذه الطريقة على المزيج المركب في تقييم الأداء يجمع بين السلوك وخصائص العامل بنتائج العمل، كما توفر عدة مزايا مقارنة بطرق التقييم السابقة أهمها:

- تقيس الأداء في صورة جودة، عكس ما تقوم به طرق التقييم الأخرى التي تقيس الأداء في صورة مصطلحات كمية.

¹ - رجاء محمود أبو علام: المصدر المذكور سابقا، ص 357.

- تولي أهمية قصوى لإشراك العمال في العوائد المالية والجوانب المادية والمعنوية وفقا لمساهمة العاملين في تحقيقها

- تعتمد هذه الطريقة على التحسين المستمر في جودة المنتج والنشاط من خلال التحسين المستمر في الإجراءات والأساليب، عكس الطرق السابقة التي تركز على مساءلة العاملين على نتائج أعمالهم، وغالبا ما تحاسبهم على أدائهم الماضي .

- لا تركز هذه الطريقة في التقييم على شكل النتائج وكمياتها فقط، بل تركز على تزويد العاملين بمعلومات مرتدة حول مجالات التحسين الممكنة في أدائهم وهذا يتطلب توافر نوعين من المعلومات:

- معلومات وصفية من المديرين والزملاء والعملاء.
- معلومات موضوعية تستند إلى عمليات الوظيفة ذاتها وباستخدام الأساليب الإحصائية للرقابة على الجودة.

I-5- صعوبات التقييم:

I-5-1- الصعوبات المتعلقة بالقائمين بعملية التقييم:

أ- التحيز أو التفضيل الشخصي:

وحتى يتم التقليل من هذا الانحياز يتم إشراك الآخرين في عملية التقييم خاصة الذين لديهم معرفة بمستوى أداء الفرد وذلك من خلال:

مستوى ثان للمراجعة: وذلك بقيام الرئيس بمراجعة و تدقيق التقييم النهائي للتأكد من كل النقاط التي يتضمنها التقييم، مما يقلل من فرص التقييم المنحاز.

التقييم الجماعي: يتم من خلاله التأكد من الملاحظات المسجلة حول أداء العامل وهذا في اجتماع يضم آخرين، مثل المدير الإداري أو أي مدير له علاقة عمل مع هذا العامل الذي هو محل تقييم. **تعدد التقييم:** وذلك بقيام كل مشرف أو إداري له علاقة بتعبئة نموذج تقييم فردي يخص الموظف الخاضع للتقييم.

مراجعة خبير مختص: تساعد الاستعانة بخبير مختص في التقليل من التحيز الشخصي وذلك من خلال فحص نماذج التقييم المعبئة للتأكد من صحتها وفعاليتها، أو مقابلة المشرفين ومناقشتهم حول أداء العاملين بعد تعبئة نماذج التقييم فعلياً.

ب- التساهل أو التشدد.

ج- الميل نحو الوسط (النزعة المركزية)

د - خطأ تعميم الصفات (الهالة): "ويقترح بيتش لتقادي هذا الخطأ أن يقوم المشرف بتقييم كل مروؤسيه بالنسبة لعامل واحد من عوامل التقييم، فإذا انتهى من ذلك يقوم بتقييمهم جميعاً بالنسبة لعامل آخر، وهكذا بدلاً من أن يقيم كل واحد منهم بالنسبة لجميع عوامل التقييم مرة واحدة فيتعرض لهذا الخطأ".

هـ- الأولوية والحدثة: يظهر هذا الخطأ مع عملية التقييم التي تمتد لفترة طويلة "حيث يأخذ القائم بالتقييم بالأداء الأولي للفرد دون الأخذ بعين الاعتبار التطورات اللاحقة لأول عملية تقييم، أو يهمل أداء الفرد السابق ويهتم فقط بأحدث مستوى للأداء، وفي الحالتين تعتبر عملية التقييم غير دقيقة، لان عملية التقييم هي عملية مستمرة تستهدف رصد جميع التغيرات التي تحدث على الأداء، سواء كانت سابقة أو حالية أو متوقعة مستقبلاً، ويقترح لمعالجة هذه المشكلة أن يعرض المقيم

نفسه للأسئلة التالية: ما هو أداء الفرد الماضي؟ ما هو أدائه الحالي؟ هل يتوقع استمراره في المستقبل؟¹

و- **التأثر بالوظيفة أو المركز:** وذلك عندما يقيم الأفراد تبعاً للوظائف التي يشغلونها، حيث أنه كلما احتلت الوظيفة مركزاً مهماً وعالياً في الهيكل التنظيمي، مال القائمون بعملية التقييم إلى إعطاء أصحاب هذه المراكز أو الوظائف تقديرات عالية قد لا تتناسب مع الأداء الفعلي لشاغلها.

ز- **تقييم عوامل غير قابلة للقياس:** يعمل بعض الرؤساء على تقييم عوامل غير قابلة أساساً للقياس والتقدير مثل الاهتمام بالعمل، والإخلاص فيه، والاتجاهات التي لا يمكن قياسها بأي درجة من الدقة، وحتى يتم تجنب هذا الخطأ يجب الالتزام بما تستطيع رؤيته وسماعه والابتعاد عن العوامل التي تستنتج فقط.

ح- **إهمال تقييم العوامل الأساسية:** عندما تهمل العناصر الأساسية في العمل أو عدم إعطاءها المرتبة أو الأولوية المناسبة، أو تقدم عوامل لا تساهم في الأداء، فإن هذا سيؤدي إلى فشل عملية التقييم.

I-5-2- الصعوبات المتعلقة بنظام التقييم:

ترتبط أغلب هذه المشاكل بمدخلات وعمليات ومخرجات النظام كما يلي:

أ- عدم وجود نظام موضوعي منتظم لجمع البيانات اللازمة لتقييم أداء العاملين أو وجود قصور وضعف في النظام المطبق.

ب- عدم وضوح في تحديد أهداف التقييم، سوء اختيار معايير التقييم، الخطأ في اختيار وقت التقييم، عدم دقة درجات القياس مثل (ممتاز، جيد، متوسط....) في التمييز بين العاملين

¹ - مهدي السامرائي: المصدر المذكور سابقاً، ص 202.

ج- سوء اختيار إجراءات التقييم، تأثر عملية التقييم بالقوى والضغوط السلبية السائدة في المؤسسة وعدم الدقة في ملاحظة أداء العاملين

I-6- ظهور الفعالية البيداغوجية:

ترجع الجذور العلمية لظهور مفهوم الفعالية في الميدان التربوي إلى سنوات الخمسينيات والستينيات، حيث ركز أهل القرار والمختصون اهتمامهم على قياس نتائج الأداء في العمل التربوي وذلك بمعرفة الشروط الضرورية التي تجعل من هذا العمل فعالاً حتى يمكن قياس بدقة وفق معايير مرجعية منهجية. وقد ظهر واضحاً في منتصف الستينيات عندما حذر بعض المربين الأمريكيين أمثال **Conant** من تدني المردود التربوي وعدم الأهلية الوظيفية التي تميز الكثير من المعلمين، وكان لابد في ظهور هؤلاء المربين التغلب على تلك الصعوبات بتحسين كفاءات المعلمين وممارسة ضبط أكثر على العملية التربوية.

وكنتيجة لهذه الانتقادات ظهرت برامج دراسية خاصة بالمعلمين تقوم على الاستعمال المكلف للأهداف السلوكية والكفاءات الوظيفية لتعليم التلاميذ وتحصيلهم المدرسي، كما برزت حركات تهدف إلى اعتبار المعلم مسؤولاً رئيسياً على تحصيل التلاميذ أو فشلهم.

وقد كانت الدراسات الأمريكية متعلقة بدراسة الكفاءة والفعالية للمعلمين وذلك بهدف سلوكهم أو في حالة إقبال معلمين على مهنة التدريس، حيث نجد أن أغلب الدراسات التقليدية حول المعلمين والتعليم تمحورت حول حاجة عملية، بمعنى أن انشغالها كان ينصب حول التساؤل عن أحسن الطرق لاختيار (المعلمين الجيدين)، بحيث تتطلب هذه الحاجة طرقاً للقياس النفسي وإجراءات التقييم لأداء المعلمين وفق معايير مرجعية منهجية، لذلك وضعت قوائم تصف شخصية

المعلم الفعال عليها في تعيينهم داخل المدارس أو ملاحظة المعلم في أدائه التعليمي لمساعدته على التحسين.¹

وعلى العموم فإن أصل أغلب البحوث التقليدية كانت من أجل الوقوف على أفضل الطرق لانتقاء أحسن المعلمين كفاءة في التدريس.

لكن الدراسات الحديثة أكملت الطريق بتطبيق معايير أكثر وضوحاً ودقة في تحليل فعالية المعلمين خاصة تلك التي تتعلق بتقييم فعالية المعلم من طرف تلاميذه. وبذلك فالدراسات الحديثة قد غيرت مجراها في دراسة الفعالية البيداغوجية وذلك بالتوجه إلى التحليل النسقي للظواهر التربوية، أي الدراسة الكمية والكيفية لمحتوى الاتصال بين المعلم والتلاميذ وتحديد التأثيرات التي يمكن أن تحدثها سلوكيات المعلم في تلاميذه.

فالتحول البارز في دراسة الفعالية التربوية يظهر جلياً في الانتقال من البحث في معرفة المعلمين الأفضل إلى دراسة تأثيراتهم على سلوك التلاميذ. إذا يؤكد "Bloom" بأن البداية بدراسة ما يفعل المدرسون أوجب وأسبق بمعرفة من هم.²

I-7- المعايير المعتمدة في قياس الفعالية:

إن الفعل التعليمي هو أكثر المجالات عرضة للتقييم ويشكل المعلم في هذه المجالات أحد الأطراف الأساسية في إنجاح هذه العملية التعليمية التعلمية والوصول بها إلى الفعالية، ويقصد بمعايير الفعالية التربوية مختلف الدراسات والأبحاث التي تناولت الفعالية سواء بالملاحظة أو

¹ - طعيمة والبندي: المرجع المذكور سابقاً، ص 86.

² - بتيامين بلوم وآخرون: تقييم تعليم الطالب التجمعي والتكويني والتكويني. ترجمة: محمد احمد المفتي وآخرون. ط2. القاهرة: دار ماكجر وهيل للنشر. (1983)، ص 25.

الفحص من أجل إعطاء تفسير لها. وقد أشار **de Landsheere & dayer** إلى أنه توجد ثلاثة معايير تفسر الفعالية وهي:¹

I-7-1- معيار المردودية.

يشير هذا المحل أو المعيار إلى ما يتعلمه التلميذ ويكتسبه من خبرات نتيجة مجهودات الأستاذ في توظيف النشاطات التعليمية التعلمية المدرسية، والذين يفضلون هذا المحل أو المعيار يقيسون فعالية المدرسة من خلال مقارنة أداء المتعلم قبل التعليم والتعلم، أي المتغيرات التي تطرأ على سلوكه والتي تتجلى في اكتساب القدرات المعرفية والميول والاتجاهات والقيم الشخصية المتكاملة.

إذ أن الأثر الذي يتركه المعلم لدى تلاميذه مؤشر على مستوى وفعالية المعلم وكفاءته أي قياس الفعالية بواسطة ما يحصل عليه التلاميذ وفي هذا الصدد يقول: "**Remmers Garg**" المربي الذي ينتج عند طلبته قدر من المتغيرات المرغوب فيها هو المربي الأفضل.

ومن أبرز المجهودات في هذا المجال ما قام به "**berlinez**" و "**tickenoft**" في 1986 حيث استهدفت الدراسة وضع مقاييس لتدريس القراءة والرياضيات في المرحلة الابتدائية والثانوي من أجل التعرف على فعالية التدريس انطلاقاً من تحصيل التلاميذ في الاختبارات.

وتوصل الباحثان إلى تقييم أداء المعلم يكون انطلاقاً من (تحصيل التلاميذ في الاختبارات) التعرف على مستويات تلاميذ في إطار الأهداف التي يريد تحقيقها.

ومن بين الدراسات التي أظهرت أهمية هذا المعيار نذكر أيضاً دراسة **Bennet** أثر المعلمين في تحصيل الطلاب، حيث يمكن لطلاب بعض المعلمين لدى تشابه المعلمين لدى تشابه

¹ - الدريج محمد: تحليل العملية التعليمية. ط1. الرباط، المغرب: مكتبة النجاح. (1991)، ص 34.

الشروط الأخرى من انجاز مستويات تحصيلية أعلى من المستويات التي أنجزها طلاب معلمين آخرين ونجد كذلك دراسة **Midley Mitzel**.

بعض العلاقات السلوكية المتعلقة بفعالية المدرس، والتي أوضحت أن المدرس الفعال والمنتج يعتبر مسؤولاً عن تزويد التلاميذ بخبرات تربوية يكون من نتائجها إلمامهم بالمعارف والمعلومات الأساسية وتزويدهم بخبرات تعليمية تؤهلهم ليصبحوا مواطنين صالحين.

لكن تقييم الأستاذ على أساس الناتج التحصيلي للتلاميذ يطرح تساؤلات بحيث هذا الناتج تتحكم فيه عدة عوامل معقدة ومتفاعلة من بينها استعدادات واتجاهات التلميذ ورغباته في الاكتساب. وكذلك مختلف التشجيعات التي يتلقاها من محيطه الأسري الاجتماعي. إضافة إلى إمكانيات الوضعية التعليمية من موارد ووسائل مادية واستعدادات وطموحات المعلم نفسه داخل الوضعية التعليمية، كما أن علم التربية أكد على ذاتية المعلم في تقييمه للنتائج التحصيلية للتلميذ، وبأن النقطة الحقيقية مستحيلة فلا يمكننا أن نؤكد على أن النقطة تعكس المستوى الفعلي للتلميذ وبالتالي وجد نمط آخر وهو المنبئات.

I-7-2- المنبئات (الخصائص).¹

حيث تسمح لنا بتحديد الفعالية البيداغوجية من خلال تحديد سلوك المعلم الفعال، وإن

Ryans (G) وضع قائمة تمثل خصائص المعلم الفعال وهي:

- 1- حيوي ومتحمس. 2- يهتم بالتلاميذ ونشاطاتهم. 3- بشوش ومتفائل. 4- متحكم في ذاته وغير مضطرب. 5- يحب الدعابة والمزاح. 6- يتعرف على أخطائه ويتقبلها. 7- نزيه، منصف، موضوعي في معاملته مع التلاميذ. 8- صبور، حلیم. 9- يظهر التفهم والمحبة أثناء عمله مع التلاميذ. 10- ودي ولطيف في علاقته مع التلاميذ. 11- يحث على الاجتهاد ويكافئ الأعمال

¹ - الدريج محمد: المرجع المذكور سابقاً، ص 36.

الجيدة. 12- يتعرف على مجهودات التلاميذ. 13- يتحسس برودة أفعال الآخرين. 14- ينظم عمل القسم. 15- يستعمل الطريقة اللينة أثناء الدرس. 16- يراعي رغبات التلاميذ. 17- ينشط التلاميذ بالعون المادي والتقني. 18- يبين ويشرح بوضوح عن طريق التطبيق. 19- يعطي توجيهات واضحة ودقيقة. 20- الحث على النظام والتنظيم والهدوء. 21- يساعد التلاميذ في حل مشكلاتهم الشخصية والمدرسية. 22- تتبأ بالصعوبات ويحاول حلها.

ويرى "Positic"، أن القائمة التي قدمها "Ryans" تمكننا من تعيين أساتذة داخل المدارس كما تكون نموذج عام لإجراءات التوجيه والانتقاء للمعلمين، وضمن هذه الخصائص السلوكية للمعلم نلمح من خلال العناصر (9-10-11) يظهر التفهم والمحبة أثناء عمله مع التلاميذ، ودي ولطيف في علاقته مع التلاميذ، يساعد التلاميذ في حل مشاكلهم الشخصية والمدرسية. أن لها أهمية كبيرة في تحديد نوعية العلاقة معلم- متعلم، وحسب Marcel Postic فإنه كيفما كان تصورنا للعملية أو السياق التربوي فإن أهم عنصر في هذا الإطار- يتجسد في اللحظة التي يلتقي فيها المدرس مع المتعلم.¹

والدليل على ذلك أن جل الإصلاحات التربوية تسعى دائما إلى محاولة تحسين الظروف التي يتم فيها هذا اللقاء، فعندما يلتقي المدرس والمتعلم فإنهما يتبادلان العديد من المعلومات شفويا أو طريق الحركات، يكون هدفهما في آخر المطاف تغيير معارف وكفاءة المتعلمين. ولهذا لا بد من التأكد من وصول هذه المعلومات إلى المتعلم صحيحة كما صدرت عن المدرس، ومن أجل هذا أصبح من الضروري أن يكون هذا الأخير قادرا على:

- إدراك الكيفية التي يتلقى بها المتعلم الرسالة التربوية وكيفية تفاعله معه.

- إدراك ما يريد المتعلم بدوره تبليغه إليه.

¹ - الدريج محمد: المرجع المذكور سابقا، ص 36.

- تكيف أسلوبه اللغوي مع مستوى متعلميه سنا ونموا.
- معرفة الصورة التي يكونها عنه المتعلمون، هل يكون بصورة توحى لهم بالاحترام أو تولد فيهم الشك أو الإحساس بعدم الاطمئنان؟.
- اختيار الوسائل التعليمية الكفيلة بضمان تواصل إيجابي يستجيب له المتعلمون.
- التعرف على الصعوبات التي تحول دون فعالية التواصل والبحث عن حلولها داخل المحيط المدرسي وخارجه.

إلا أن هناك دراسات لم تول أهمية كبيرة لدراسة الجوانب السلوكية لشخص المعلم، بل اعتنت بالعمليات التعليمية والظواهر التربوية التي تحدث داخل القسم.

I-7-3- العمليات.

معيار العمليات أو معيار التفاعل يوصف غالبا ويقاس في الفصل بين التلاميذ والمعلم، وهناك نوع من المعايير العملية يمكن الحصول عليها من ملاحظة سلوك المدرس ونوع آخر من ملاحظة سلوك التلميذ. ولتقييم فعالية المعلم ونجاحه في ضوء هذا المعيار يستخدم الباحثون أساليب الملاحظة المباشرة للوقوف على الأنماط السلوكية للمعلم والمتعلم والتي يمارسها كل منهما أثناء عملية التعليم والتعلم بحيث تتم ملاحظة هذه الأنماط ووصفها وتسجيلها وتفسيرها للحكم على الفعالية التعليمية في ضوء ما يجري في الفصل.

ومن أفضل أساليب ملاحظة أنماط التفاعل اللفظي أثناء التدريس، أكثر النظم شيوعا واستخداما هو نظام **Flanders (1970)** حيث قدم نتائج لدراسة قام بها فريق من الباحثين قصد التعرف على معلومات التدريس الفعال وذلك بمقارنة نمطين من التدريس:¹

¹ - الدريج محمد: المرجع المذكور سابقا، ص 81.

النمط الأول: التدريس المباشر.

يركز فيه المعلم على الإلقاء، نقد التلاميذ، استعمال السلطة عن طريق إعطاء أوامر وتعليمات.

النمط الثاني: التدريس غير المباشر

يركز فيه المعلم على: -توجيه الأسئلة للتلاميذ. - تقبل مشاعر التلاميذ. - المدح والثناء على أفكار التلاميذ وتشجيعهم.

II - مرحلة التعليم الثانوي:

II-1- تعريف مرحلة التعليم الثانوي:

تعرف المرحلة الثانوية بالمرحلة التي تلي المرحلة الأساسية بجميع أنواعها وفروعها، وتقابل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة المراهقة حسب تقسيم مراحل النمو النفسي وأن هذا التقسيم للنظام التربوي يتطابق مع تقسيم مراحل النمو للفرد، وبما أن كل مرحلة من مراحل النمو لها مميزات وخصائص تميزها عن غيرها فذلك هو الشأن بالنسبة للمراحل التعليمية، فكل مرحلة تختلف عن غيرها.¹

ويعرف جميل صليبا المرحلة الثانوية بأنها مرحلة تقوم بتهذيب وتلقين وتعليم معين، هذا التعليم يختلف عن التعليم الابتدائي اختلافا جوهريا في الغاية، في أساليب التدريب، أما الغاية فهي إعداد التلاميذ إعدادا تربويا اجتماعيا، ثقافيا، للإطلاع على مبادئ وقيم مجتمع، وكذا الاندماج مع أفراد المجتمع.

والمرحلة الثانوية في النظام التربوي الجزائري تمثل النقطة المركزية للمراحل التعليمية بحيث

أن جذورها مغروسة في التعليم وفروعها ممتدة إلى التعليم العلمي ومراكز التكوين الأخرى.

¹ - أحمد زكي بدوي: معجم المصطلحات الاجتماعية. بيروت، لبنان: مكتبة لبنان. (1992)، ص 14-15.

ويعد التعليم الثانوي حلقة وصل بين التعليم القاعدي من جهة وبين التعليم العالي والتكوين المهني وعالم الشغل من جهة أخرى، باعتباره مرحلة ربط وإعداد لمواصلة الدراسة الجامعية أو مزاولة تكوين متخصص أو الاندماج في عالم الشغل، وتدوم هذه المرحلة ثلاث سنوات من التعليم المتخصص تنتهي بنيل شهادة البكالوريا، هذه الشهادة التي يصاحبها الالتحاق بالجامعة دون شروط كما أنها تسمح لصاحبها الالتحاق بمختلف معاهد التعليم العالي.¹

وتشير العديد من الدراسات إلى أن المدرسة الثانوية جزء من المستوى الثاني في تركيبة الهرم التعليمي، ويشمل جميع الأنماط والتشعبات والتخصصات التعليمية التي تقع بين التعليم الابتدائي والتعليم الجامعي، ويهدف التعليم الثانوي عموماً إلى:

- الإعداد العام للحياة.

- الإعداد العلمي لمواصلة التعليم الجامعي.

II-2- أهداف التعليم الثانوي:

يمنح التعليم الثانوي كل الطلبة باختلاف شعبهم تكويناً ثقافياً أساسياً قصد تحقيق أهداف معرفية، منهجية وسلوكية تسمح لهم باكتساب مهارات تقنية، وتتمثل هذه الأهداف في:

II-2-1- الأهداف المعرفية:

ترمي المعارف التي تدخل ضمن ثقافة طالب التعليم الثانوي القاعدية إلى بلوغ الأهداف التالية:²

- التحكم في اللغة العربية باعتبارها أداة اتصال وتعلم وإيقاظ وإبداع وتطور في مختلف المجالات العلمية والتكنولوجية.

- التعرف على التراث الثقافي بأبعاده العربية الإسلامية.

¹ - تركي رابح: أصول التربية والتعليم، الجزائر: دار هومة للنشر والتوزيع، (2004)، ص 24.

² - وزارة التربية الوطنية: مصلحة التكوين والتفتيش بولاية المسيلة: منشور رقم 138 المؤرخ في 23 سبتمبر 2012، ص 12.

- تحقيق أسس التربية الإسلامية القائمة على الإيمان والعلم والعمل والأخلاق.
- معرفة التاريخ الوطني في كل عصوره باعتباره أحد المقومات الأساسية الشخصية الجزائرية.
- معرفة جغرافية الجزائر ومكانتها في العالم.
- تربية المواطن وتوعيته بحقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية وواجبات المواطنة.
- معرفة القوانين الكبرى التي تتحكم في عالم الأحياء ومعرفة الظواهر الفيزيائية.
- التحكم في الرياضيات كأداة للتحليل والاستدلال لفهم بعض الظواهر.
- معرفة لغتين أجنبيتين على الأقل وحسن استعمالها في اقتناء المعارف والمهارات.

II-2-2- الأهداف المنهجية والسلوكية:

يساهم التعليم الثانوي في دعم واكتساب جملة من السلوكيات التي من شأنها أن تساعد على إتباع مناهج واتخاذ إجراءات عقلانية فعالة بالنسبة للنشاطات التعليمية وبالنسبة لعملية التعلم وفي هذا الشأن نعطي الأولوية للأهداف التالية:

- تنمية القدرة على الملاحظة.
- تنمية القدرة على التنظيم.
- تنمية القدرة على الاستدراك.
- متابعة عملية اكتساب أدوات الاتصال بأشكالها المختلفة.
- تنمية القدرة على التحليل والتركيب.
- تنمية روح النقد.
- تنمية القدرة على القياس وإصدار الأحكام الموضوعية.
- تنمية الذوق الفني والجمالي والقدرة على الانفعال والتجاوب العاطفي.
- تنمية الجسم بممارسة التربية البدنية.

- تنمية القدرة على التقويم الذاتي.
- تشجيع روح المبادرة والخيال الإبداعي.
- تنمية روح البحث والتوثيق الذاتي بإثارة حب الإطلاع في المجال الفكري.

II-2-3- المهارات التقنية:

من الكفاءات التي ينبغي أن نسعى إلى إكسابها للتلاميذ، نذكر على الخصوص ما يلي:¹

- التحكم في تقنية تسجيل المعلومات وأخذها.
- التحكم في تقنية تسجيل تقديم وتنظيم المعلومات.
- التحكم في تقنية تسجيل التلخيص.
- التحكم في تقنية تقديم العروض.
- التحكم في تقنية التمثيل والتعبير البياني.

وتتضح أهداف التعليم الثانوي بأنواعه الثلاث فيما يلي:²

- إن هدف التعليم الثانوي العام هو إعداد الطلبة للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.
- إن هدف التعليم الثانوي المتخصص علاوة على الأهداف المتبعة في التعليم الثانوي هو رعاية الموهوبين والمتفوقين.
- إن هدف التعليم الثانوي التقني والمهني هو إعداد الطلبة للعمل في قطاعات الإنتاج وهو بذلك يقوم بتكوين تقنيين وعمال مؤهلين، كما يقوم أيضا بإعداد الطلبة للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

¹ - وزارة التربية الوطنية: المرجع المذكور سابقا، ص 13-14.

² - تركي رابح: المرجع المذكور سابقا، ص 67-68.

II-3- تنظيم التعليم الثانوي في الجزائر:

لقد كان التعليم الثانوي في فترة زمنية ما مهيكلًا في هذه الأنواع التي لا بد من التمييز

بينها: ¹

II-3-1- التعليم الثانوي العام:

الذي يدوم ثلاث سنوات ويتم فيه تحضير التلاميذ إلى مختلف شعب البكالوريا العلمية والأدبية ويمثل هذا الفرع الخزان الذي يغذي الجامعة بالعناصر اللازمة وهو يتيح تدعيم المعلومات ذات المستوى المتوسط واكتشاف الاستعدادات التي تمكن صاحبها من مواصلة ما يلائمه من التكوين العالي.

II-3-2- التعليم الثانوي المتخصص:

الذي يهدف على الأخص إلى إتاحة الازدهار للمواهب البارزة التي يتم اكتشافها لدى الشباب أثناء تعلمهم في المرحلة الأساسية ويدوم هذا النوع من التعليم الثانوي 03 سنوات.

II-3-3- التعليم الثانوي التكنولوجي والمهني:

والهدف منه تحضير الشبان لشغل المناصب في مختلف قطاعات الإنتاج وعليه أن يقوم بتكوين التقنيين والعمال المؤهلين والمهرة كما يحضر أيضا لمواصلة الدراسة العالية وتتراوح مدة التعليم بين سنة وأربع سنوات حسب مستوى التكوين المقصود والاختصاص المطلوب ويكون في هذا الفرع من التعليم الثانوي منظما بحيث يكون وثيق الصلة بالمؤسسات الإنتاجية والهيئات العمومية والمنظمات العالمية.

¹ - الطاهر زرهوني: التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال. الجزائر: موفم للنشر. (1994)، ص 42-43.

II-3-4- التعليم التقني:

هو ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يتضمن الإعداد التربوي واكتساب المهارات اليدوية والذي تقوم به مؤسسات تعليمية نظامية لمدة لا تقل عن سنتين بعد الدراسة الثانوية ودون مستوى الدراسة الجامعية لغرض إعداد قوى عامة.

II-3-5- التعليم المهني:

هو ذلك النوع من التعليم الذي يتضمن الإعداد التربوي واكتساب المهارات والمعرفة المهنية، والذي تقوم به مؤسسات تعليمية نظامية بمستوى الدراسة الثانوية لغرض إعداد عمال ماهرين في جميع المجالات والاختصاصات، ولهم القدرة على التنفيذ والإنتاج ويدوم 03 سنوات.¹

II-3-6- التدريب المهني:

وهو ذلك النوع الذي يتم في مراكز متخصصة تتبع المؤسسات الإنتاجية وتجري في نطاقات ضيقة ومتخصصة بدقة ترتبط مباشرة بحاجة المواقع التي ستعلمون فيها.²

II-3-7- التعليم الثانوي التأهيلي:

يوجه لهذا النمط من التعليم تلاميذ الجذع المشترك الذي تظهر لديهم استعدادات يمكن تلميحها بكيفية أفضل من نمط التعليم ذي الطابع العلمي تحضيراً لإحدى المهن، تختتم الدراسة في التعليم الثانوي التأهيلي بامتحان خاص يتوج بشهادة نهاية التعليم الثانوي التأهيلي، ويتضمن هذا النوع من التعليم مجموعتين من الشعب:

¹ - طاهر زرهوني: المصدر المذكور سابقاً، ص 42-43.

² - بن عمار حسيبة: المرجع المذكور سابقاً، ص 35.

-مجموعة الشعب الموجهة للقطاع الصناعي والأشغال العمومية وتتكون من أربعة شعب وهي: شعبة الميكانيك، شعبة الكهرباء، شعبة الكيمياء، شعبة البناء والأشغال العمومية.

- مجموعة الشعب الموجهة لقطاع الخدمات، وتتكون من شعبتين هما: شعبة المحاسبة، وشعبة العلوم المكتسبة.¹

II-4- تنظيم التعليم الثانوي في فترة ما بين 2005 إلى اليوم:

مواصلة للإصلاح الذي شهده قطاع التربية الوطنية على مستوى التعليم الإلزامي -ابتدائي والمتوسط- بداية الموسم الدراسي (2001-2002)، عرف التعليم الثانوي إصلاحات تمثلت في تنصيب السنة أولى من التعليم الثانوي ابتداء من الموسم الدراسي (2005-2006)، ثم تنصيب السنة الثانية ثانوي ابتداء من الموسم الدراسي (2006-2007)، ثم أخيرا تنصيب السنة الثالثة ثانوي من السنة الدراسية (2007-2008)، وذلك تجسيدا للهيكل الجديدة لهذه المرحلة باعتبارها حلقة وصل بين التعليم الإلزامي من جهة والتعليم العالي والتكوين والتعليم المهنيين من جهة أخرى، ومن ثم أصبحت الهيكل الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي تتكون من جذعين مشتركين من السنة الأولى ثانوي، جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، يتفرع عن هذين الجذعين ست شعب ابتداء من السنة الثانية ثانوي وفيما يلي توضيح أكثر لذلك:²

1-الجذع مشترك آداب: تميز الجذع آداب بتركيزه أكثر على اللغة العربية وآدابها، واللغتين الأجنبية الفرنسية والإنجليزية، إضافة إلى التاريخ والجغرافيا، ويتفرع عنه بداية من السنة الثانية ثانوي شعبتين هما:

¹ - وزارة التربية الوطنية: المرجع المذكور سابقا، المنشور رقم 1533، (1992).

² - وزارة التربية الوطنية: المرجع المذكور سابقا، المنشور رقم 550، (2006).

1-1-شعبة الآداب والفلسفة: تتميز هذه الشعبة بتركيزها على مواد التخصص التالية: اللغة

والأدب العربي، الفلسفة، تاريخ وجغرافيا، اللغة الفرنسية والإنجليزية.

1-2- شعبة اللغات الأجنبية: تتميز هذه الشعبة هي الأخرى بتركيزها على مواد التخصص

التالية: اللغة والأدب العربي، اللغة الفرنسية والإنجليزية، واللغة الأجنبية الثالثة، التاريخ والجغرافيا.

2-الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا: يتميز الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا بتركيزه أكثر

على مواد أربع وهي: الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، إعلام آلي، تكنولوجيا، ويتفرع عنه بداية من

السنة الثانية ثانوي أربع شعب هي:

1-2-شعبة الرياضيات: تتميز باهتمامها أكثر بمادتين دراستين هما: الرياضيات، الفيزياء

والكيمياء.

2-2- شعبة تقني رياضي: تتميز باهتمامها بمواد التخصص التالية: الرياضيات، الفيزياء

والكيمياء، تكنولوجيا، مع العلم أن هذه الشعبة تشمل الاختيارات التالية: هندسة ميكانيكية، هندسة

كهربائي، هندسة الطرائق.

2-3- شعبة العلوم التجريبية: تتميز هي الأخرى باهتمامها بمواد التخصص التالية:

رياضيات، فيزياء وكيمياء، علوم الطبيعة.

2-4- شعبة التسيير والاقتصاد: تتميز هذه الشعبة بتركيزها على مواد التخصص التالية:

محاسبة، الرياضيات المالية: الاقتصاد والمناجمنت، الرياضيات، التاريخ والجغرافيا، القانون

انطلاقاً مما سبق يمكن الإشارة إلى مجموعة التوجيه المعتمدة حالياً، والمواد المعتبرة مع

معاملاتها والنسبة المحددة لكل شعبة، وذلك في الجدول التالي: ¹

المجموعات	الشعبة المتفرعة عنها	المواد المعتبرة	المعاملات	النسبة المئوية المحددة لكل شعبة
جذع مشترك آداب	آداب والفلسفة	اللغة والأدب العربي	05	%85-%80
		فلسفة	05	
		تاريخ وجغرافيا	05	
		اللغة الفرنسية	04	
		اللغة الإنجليزية	03	
لغات أجنبية	لغات أجنبية	اللغة والأدب العربي	04	%20-%15
		اللغة الفرنسية	04	
		اللغة الإنجليزية	04	
		اللغة الأجنبية الثالثة	04	
		تاريخ وجغرافيا	04	
جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	رياضيات	رياضيات	07	%11-%08
		فيزياء وكيمياء	06	
	تقني رياضي	الرياضيات	06	%23-%18
		الفيزياء والكيمياء	05	
		التكنولوجيا	06	
	علوم تجريبية	علوم طبيعية	06	%55-%05
		رياضيات	05	
		فيزياء وكيمياء	05	
	تسيير واقتصاد	المحاسبة والرياضيات المالية	04	%20-%16
		الاقتصاد والمناجيات	04	
		الرياضيات	03	
		القانون	03	

¹ - خديجة بن فليس: التوجيه والإرشاد في التعليم الثانوي. ط1. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. (2014)، ص 66.

II-5- مشكلات التعليم الثانوي في الجزائر:

يواجه التعليم الثانوي عدة مشاكل وصعوبات تقف عائقا أمام تطوره ومن أهمها ما يلي:

1- عدم قدرة التعليم الثانوي على مسايرة متغيرات التطور الاجتماعي والاقتصادي ومخططات التنمية نتيجة لانخفاض كفاءة هذا التعليم الداخلية والخارجية.

2- عدم استغلال حصيلة التجربة الشخصية التي تراكمت لدى الأمة الجزائرية بفضل الجهود التي بذلتها عدة أجيال من المربين وجعلها قاعدة لبناء منظومة تربوية أصيلة ومتجددة.

3- ضعف المردود من كلفة التعليم الثانوي بسبب الإهدار التربوي الناتج عن الرسوب واكتظاظ المؤسسات.

4- ضعف مستوى التدريس والدارسين الذي يدل على ضعف التعليم الثانوي كله الذي أبح لا يستجيب لما تنتظره الجامعة منه.

5- ارتباط التعليم الثانوي بالتعليم العالي أكثر من ارتباطه بالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية.

6- التعليم الثانوي في الجزائر مستورد من الخارج بأهدافه ومحتواه ووجهته غلبت عليه الصفة النظرية.¹

II-6- مهام أستاذ التعليم الثانوي:

القرار الوزاري رقم 153 المؤرخ في 1991/02/26 يحدد مهام أساتذة التعليم الثانوي والأساسي:

المادة 01: يمارس الأساتذة في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي مهامهم وفقا لأحكام المرسوم رقم 49/90 وتحت سلطة مدير المؤسسة.

¹ - بن عمار حسيبة: المرجع المذكور سابقا، ص 175.

المادة 02: يقوم الأساتذة في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي بنصاب التعليم الأسبوعي المقرر لهم وفقا للأحكام القانونية الأساسية المطبقة على كل سلك، ويلزمون بأداء الساعات الإضافية المسندة لهم طبقا للتنظيم الجاري به العمل .

المادة 03: تتمثل مهمة الأستاذ في تربية التلاميذ وتعليمهم، فهو يقوم بنشاطات بيداغوجية وتربوية

- النشاطات البيداغوجية

المادة 04 : تشمل النشاطات البيداغوجية على:

-التعليم الممنوح للتلاميذ

- العمل المرتبط بتحضير الدروس وتصحيحها وتقييمها

- تأطير التداريب والخرجات التربوية

- المشاركة في العمليات المتعلقة بالإمتحانات والمسابقات

- المشاركة في مجالس التعليم ومجالس الأقسام

- المشاركة في عمليات التكوين المختلفة

المادة 05: يقوم الأستاذ بمنح التلاميذ تعليما يضبطه قانونا ومواقيت وبرامج وتوجيهات تربوية وتعليمات رسمية ، ويتعين عليه التقيد بها بصفة كاملة.

المادة 06: يتولى الأستاذ اختيار مواضيع الفروض والاختبارات وتصحيحها، وهو المعني بها مباشرة إلا في حالات خاصة تقررها مجالس التعليم أو مجالس الأقسام.

المادة 07: يتولى الأستاذ حساب المعدل في مادته، وتسجيل العلامات التي يتحصل عليها التلاميذ في فروض المراقبة المستمرة والاختبارات، والملاحظات على الوثائق والكشوف المتداولة.

المادة 08: يلزم الأساتذة بالمشاركة في اجتماعات المجالس المختلفة التي يكونون أعضاء فيها.

المادة 09: خضع الأساتذة إلى المشاركة في عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات

التي تنظمها وزارة التربية سواء كمستفيدين أو مؤطرين بما في ذلك العمليات التي تبرمج أثناء العطل المدرسية **المادة 10:** تدخل مشاركة الأساتذة في الأنشطة المتعلقة بالامتحانات والمسابقات التي تنظمها السلطات السلمية من حيث إجرائها وحراستها وتصحيحها ولجانها، في الواجبات المهنية المرسومة لهم.

- النشاطات التربوية

المادة 11: يساهم الأستاذ بصفة فعلية في ازدهار المجموعة التربوية وتربية التلاميذ وإعطاء المثل بالآتي

- المواظبة والانتظام في الحضور والقُدوة والسلوك عموما

- المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية

- الاهتمام بكل من شأنه ترقية الحياة في المدرسة (المؤسسة)

المادة 12: يكون الأستاذ مسؤولا عن جميع التلاميذ الموضوعين تحت سلطته المباشرة في القسم طيلة المدة التي يستغرقها الدرس الذي يكلف بإلقائه في إطار التنظيم العام للمؤسسة وجدول التوقيت الرسمي

المادة 13: يكون الأستاذ مسؤولا عن انضباط التلاميذ الموكلين إليه وعلى أمنهم ويلتزم بالتكفل بهم من بداية الحصة إلى نهايتها.

المادة 14: لا يمكن الأستاذ أن يتكفل بقسم غير منصوص عليه في جدول خدماته، ويشغل قاعة أخرى غير القائمة التي عينت له إلا بعد موافقة مدير المؤسسة أو نائب المدير للدراسات.

المادة 15: يمنع الدخول على أستاذ في قسمه أثناء قيامه بالدرس باستثناء مدير المؤسسة والموظفين القائمين بمهمة التفتيش أو التكوين والبحث والتوجيه والعون المعين لجمع غيابات

التلاميذ ويمكن نائب المدير للدراسات ومستشارو التربية إما بطلب من الأستاذ أو بأمر من المدير، وتخضع كل الأشكال الأخرى للدخول إلى رخصة يمنحها مدير المؤسسة.

المادة 16: تلغى جميع الأحكام المخالفة لهذا القرار ولا سيما القرار رقم 1011 المؤرخ في 1983/09/15.

II-7- ما هو نظام LMD:

هو نظام تعليمي جامعي ظهر في أوروبا وتطور أكثر كنتيجة للعديد من الاصطلاحات الناجمة عن الاتحاد الأوربي، ولقد تم تبنيه في دول المغرب العربي كنتيجة لعقود الشراكة مع الاتحاد الأوربي، يستجيب نظام ل. م. د لضروريات عولمة المعارف، برفع مستوى التعليم العالي ويرمي هذا النظام إلى الأهداف التالية:

1-تنظيم عروض التكوين على شكل مسالك متنوعة للطالب الذي يستفيد من المرافقة والتوجيه من قبل الأستاذ الوصي.

2-تحسين النوعية البيداغوجية، الإعلام، التوجيه ومرافقة الطالب.

3- تطوير التمهين في الدراسات العليا.

4- تفضيل تعلم القدرات العارضة (التمكن من اللغات الأجنبية الحية، استعمال الإعلام الآلي والانترنت).

5- الاستفادة من المبادلات ومعادلات الشهادات على المستوى الدولي.

II-7-1- شهادة الماستر:

تدوم هذه المرحلة التكوينية سنتين، ويسمح لكل طالب حاصل على شهادة ليسانس

"أكاديمية" والذي تتوفر فيه شروط الالتحاق وينقسم إلى تخصصين:

-تخصص مهني: يمتاز بالحصول على تدريب أوسع في مجال ما، يؤهل صاحبه على مستويات أعلى من الأداء والتنافسية، ويبقى توجيه هذا المسار دائما معنيا (ماستر مهني).

- تخصص في البحث: يمتاز بتحضير المعني إلى البحث العلمي يؤهله إلى نشاط البحث في القطاع الجامعي أو الاقتصادي (ماستر بحث).

III- مواصفات المعلم والأستاذ في ضوء معايير الجودة الشاملة:

III-1- معايير الجودة في أداء الأستاذ:

يبرز الدور المحوري للأستاذ في تحقيق كفاءة وفعالية النظام التعليمي، باعتباره الركيزة الأساسية لتحقيق جودة هذا النظام، نظرا لحيوية دوره في الارتقاء المستمر بمستوى أداء المتعلمين، الذي يمثل الغاية الأساسية التي يسعى إليها أي نظام تعليمي، بغض النظر عن حالة مدارس، وكثافة حجات الدراسة بها، وطبيعة المناهج الدراسية المستخدمة فيه، ونوعية التكنولوجيا ومصادر التعلم التي يعتمد عليها، ومقومات البيئة المحيطة، أو أي عامل من العوامل المرتبطة ببيئة التعلم التي ينتظم فيها.

- أهمية المعايير:

إن حركة المعايير في العالم استقرت على أن المعايير تعني عقدا اجتماعيا، ليس فقط بين المعلمين والسلطات التربوية، بل أيضا بين الآباء والطلاب من جهة والسلطات التربوية، والمعلمين من جهة ثانية. وبعبارة أخرى فإن المعايير هي بمثابة عقد اجتماعي جديد في المجتمع بصفة عامة، حول متطلبات التعليم وتأكيد التوقعات المتفق عليها اجتماعيا. وفي هذا الصدد تلعب المعايير أهمية خاصة تتحدد كما يلي:¹

¹ - البيلاوي وآخرون: المصدر المذكور سابقا، ص 42.

- 1- وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة، ومتفق عليها، للأداء التربوي في كل جوانبه.
- 2- تقديم لغة مشتركة وهدف مشترك لمتابعة وتسجيل تحصيل الطلاب المعلمين.
- 3- إظهار قدرة الطلاب المعلمين على تحقيق العديد من النواتج المحدد مسبقا.
- 4- وجود الكثير من المعلومات التشخيصية لمراجعة وتقديم البرنامج التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.
- 5- تمكين هيئة التدريس من تحديد المستويات الحالية لتحصيل الطلاب والتخطيط للتعليم المستقبلي بكل ثقة.
- 6- استخدام هيئة التدريس للنواتج المحددة كدليل لكيفية استخدام محتوى المنهج والمواد المساعدة الأخرى.
- 7- إعادة التأكيد على أهمية إطلاق المعلمين للأحكام عند تقييم الطلاب ،ودورهم كمتخصصين.
- 8- إظهار قدرة المعلمين على عقد مقارنة لمستويات الطلاب.
- 9- تدعيم ايجابية المعلمين نحو أساليب التعلم المطورة وخرائط التقدم الراسية.
- 10- تقديم إطار ثابت ومستقر لإعداد التقارير.
- 11- التأكيد على النواحي الايجابية لانجازات الطلاب.
- 13- تشجيع المعلمين على استخدام المحتوى والعمليات بنطاق أوسع في تخطيطهم وتدريسهم.
- 14- توفير سبل محاسبية المجتمع للمدرسة.
- 15- تنمية لغة أولياء الأمور وإطار عملهم المشترك، وتذوقهم للعمل التربوي داخل المدرسة.
- 16- اكتساب المعلمين لفكر متجدد عن كيفية تفكير وتعلم الطلاب.
- 17- حصول الطلاب على تغذية راجعة وفرص للتخطيط، والاعتراف بذلك كمؤشر لتقدمهم.

لقد بات من الأمور المتفق عليها بين جميع المهتمين بالشأن التربوي على اختلاف توجهاتهم الفكرية أن ثمة ارتباط قوي بين نوعية الأداء في أي نظام تعليمي ونوعية أداء المعلمين العاملين فيه، حيث يمكننا التسليم بالقول: "أنه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى مستوى من مستوى معلميه".¹

ذلك أن المعلم أو الأستاذ يمثل محور الارتكاز في تحقيق الأهداف التربوية التي تتبأ بها القائمون على هذا النظام التعليمي وعلى عاتقه يقع مسؤولية تحويل الأفكار والرؤى التجديدية التي يطرحها القائمون على هذا النظام وواضعو خططه ورأسمو سياساته إلى نواتج تعليمية تتمثل في صورة معارف ومهارات واتجاهات تتبدى في سلوك المتعلمين.

ومن هنا يمكن القول بأنه إذا كان الدور المتوقع من المعلم على هذه الدرجة من الأهمية في جميع الأوقات، فإن الاستقراء الواعي للتجربة البشرية يجعلنا نقرر أن قيمة هذا الدور تتعاضد على نحو خاص في مراحل التحولات الكبرى التي تشهدها المجتمعات والتي تنتقل بموجبها من نمط حضاري إلى نمط آخر؟، نظرا لما تفرضه هذه التحولات على النظم التعليمية من ضرورة إحداث تغيرات جذرية عميقة، كيفية ونوعية، تتناول فلسفتها وأهدافها وما يرتبط من مفاهيم وأفكار وممارسات تعليمية، حيث يصبح المعلم احد الدعامات الرئيسية التي يعتمد عليها النظام التعليمي من ترسيخ مقومات ثقافة تربوية جديدة تتناسب ومقتضيات النمط الحضاري الجديد، بحيث يفضي ذلك كله في نهاية المطاف إلى تنمية المتعلم وإكسابه القدرات والمهارات التي تمكنه من التعايش الأمن مع ما تفرضه هذه الصيغة الحضارية من تحديات، والمشاركة الفاعلة مع بني وطنه لتمكين مجتمعهم من الإسهام الايجابي في تشييد صرح هذه الصيغة الحضارية.

¹ - البيلالوي وآخرون: المصدر المذكور سابقا، ص 48.

وهكذا يمكن تفسير هذا الاهتمام المتنامي الذي توليه نظم التعليم في البلدان المتقدمة تعليميا في الوقت الراهن لتطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتوفير الفرص الكافية والمناسبة للتنمية المستدامة لهم أثناءها، وتبني كافة السبل لتحسين أوضاعهم المادية والاجتماعية والصحية، والانطلاق في هذا كله من النظر إلى المعلم باعتباره أحد أهم الدعائم التي يمكن الركون إليها في تحقيق الجودة الشاملة في النظم التعليمية في ظل التحديات التربوية التي تملها مقتضيات التربية للصيغة الحضارية التي تعيش البشرية اليوم في ظلها والتي تعرف بمجتمع المعرفة.

III-2- مواصفات معلمي القرن الحادي والعشرين:¹

طبقا للدراسات التربوية المتعلقة بما ينبغي أن تكون عليه الممارسات العميقة والمهنية للمعلمين في القرن الحادي والعشرين، فإن على معلمي القرن الحادي والعشرين امتلاك المعارف والمهارات والاتجاهات التالية:

III-2-1- التقييم Assessment.

استخدام إستراتيجيات التقييم (التقليدية والبديلة) لتقييم النمو الشامل والمتكامل والمستمر للمتعلم.

III-2-2- الاتصال Communication.

استخدام أساليب الاتصال الفعالة للتواصل مع التلاميذ وغيرهم، ممن يعينهم أمر العملية التعليمية.

III-2-3- التحسين المستمر Continuous Improvement.

الانغماس في الممارسات المهنية المستمرة، التي تضمن الجودة العالية في الأداء والتحسين المستمر للأفراد والمدرسة ككل.

¹ - أمين محمد النبوي: الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم. ط1. مصر: الدار المصرية اللبنانية. (2008)، ص 88.

III-2-4- التفكير الناقد Critical Thinking.

استخدام الإستراتيجيات والأساليب المناسبة، التي تشجع وتدفع تنمية التفكير الناقد والتفكير الخلاق وتقييم التفكير لدى الطلاب.

III-2-5- التنوع Diversity.

استخدام إستراتيجيات تدريس وتعلم، تعكس الاهتمام بثقافة كل طالب ومراعاة الاحتياجات الخاصة لكل متعلم، وتنوع أنماط التعلم، والخلفيات الاقتصادية والاجتماعية للمتعلمين.

III-2-6- أخلاقيات المهنة Ethics.

التمسك بمنظومة أخلاقيات المهنة ومبادئ السلوك المهني للمعلمين، كما يعكسها دستور أخلاقيات المهنة.

III-2-7- النمو الإنساني والتعلم Human Development and Learning.

يستخدم المعلم فهمه لخصائص نمو الطلاب وكيفية تعلمهم في صياغة بيئات تعلم إيجابية تساند وتدعم النمو العقلي والشخصي والاجتماعي لجميع الطلاب.

III-2-8- المعرفة بالمحتوى العلمي للتخصص Matter Knowledge of Subject.

يظهر معرفة وفهما بمادة التخصص العلمي التي يقوم بتدريسها.

III-2-9- بيئات التعلم Learning Environments.

يبنى بيئة جاذبة للتعلم الإيجابي، تساعد على تضمين ولانغماس جميع الطالب بنشاط وحيوية في عمليات التعلم والتفاعل الاجتماعي، والتعلم التعاوني وتدعيم الدافعية الذاتية للتعلم.

III-2-10- التخطيط Planning.

يستخدم معارفه ومهاراته السابقة في تخطيط وتنفيذ وتقييم التدريس والتعلم في مجموعة متنوعة من بيئات التعلم.

III-2-11- دور المعلم Role of the Teacher

العمل من جميع المهنيين التربويين والآباء وغيرهم ممن يعينهم أمر العملية التعليمية من أجل التحسين المستمر للخبرات التربوية للطلاب.

III-2-12- التكنولوجيا Technology.

استخدام التكنولوجيا المناسبة في عمليات التدريس والتعلم.

III-3- ملخص المعايير النموذجية لهيئة تقييم ودعم المعلمين الجدد عبر الولايات

الأمريكية INTASC: ¹

لقد اتضحت تلك الأوار والمهام للمعلمين، من خلال توصيفها طبقا لمعايير (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium Standards) والتي تعرف اختصارا INTASC.

وتعني معايير هيئة تقييم ودعم المعلمين الجدد بالولايات المتحدة الأمريكية وهي من أهم وأبرز معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات إعداد المعلمين، وتشمل عشرة معايير أساسية، هي:

المعيار الأول: مادة التخصص Subject Matter.

أن يتفهم المعلم الجديد المفاهيم الأساسية وأدوات البحث وبيئة التخصص الذي ينوي تدريسه، وأن يكون قادرا على تصميم الخبرات التدريسية التي تساعد على تكوين خبرات تعلم ذات

¹ - أمين النبوي: المصدر المذكور سابقا، ص 202.

معنى لدى تلاميذه، تجعل من مادة التخصص مادة ذات قيمة لطلابه.

المعيار الثاني: تعلم التلاميذ Student Learning:

أن يفهم المعلم كيفية تعلم التلاميذ، وكيف ينمون، ويقدم لهم الفرص التعليمية، التي تساعد على تدعيم نموهم الذاتي والعقلي والاجتماعي.

المعيار الثالث: اختلاف المتعلمين Diverse Learners:

أن يفهم المعلم الاختلاف بين المتعلمين في طرائق تعلمهم، ويكون قادرا على خلق فرص تعلم ملائمة للاختلافات في أنماط تعلمهم، وتراعي التنوع في خلفياتهم الثقافية وجوانب تميزهم.

المعيار الرابع: إستراتيجيات التعليم Instructional Strategies:

أن يفهم المعلم ويستخدم إستراتيجيات تدريسية متنوعة، تساعد المتعلمين على تنمية التفكير الناقد، وحل المشكلات وتنمية مهارات الأداء.

المعيار الخامس: بيئة التعلم Learning Environment:

أن يستخدم المعلم فهمه لدافعية وسلوك الأفراد والجماعات في تكوين بيئة تعلم تشجع على التفاعل الاجتماعي الإيجابي، وتشجع الانخراط النشط في التعلم وتدعم الدافعية الذاتية للإنجاز.

المعيار السادس: الاتصال Communication:

أن يستخدم المعلم معرفته بطرق الاتصال اللفظية وغير اللفظية، وبتقنية الاتصال الحديثة في تدعيم الاستقصاء والبحث البناء، وتعزيز العمل الجماعي والتعاون، والتفاعل المساند داخل الفصل الدراسي.

المعيار السابع: التخطيط التدريسي Planning Instruction.

أن يقوم المعلم بالتخطيط للعملية التدريسية وإدارتها بفعالية، بناء على معرفته بالمادة العلمية للتخصص، ومعرفته بالتلاميذ والمجتمع والبيئة الاجتماعية وأهداف المنهاج.

المعيار الثامن: التقييم Assessment.

أن يفهم المعلم ويستخدم إستراتيجيات التقييم الرسمية وغير الرسمية لتقييم تعلم التلاميذ، وضمان استمرارية نموهم العقلي والاجتماعي والجماعي.

المعيار التاسع: التفكير والتنمية المهنية Reflection and Professional Development

المعلم ممارس للتفكير، يقوم باستمرار بمراجعة وتقييم آثار قراراته وأفعاله على الآخرين (طلاب، أولياء أمور، المتخصصين في مجتمع التعلم)، ويبحث باستمرار عن الفرص التي تساعده على النمو المهني.

المعيار العاشر: التعاون، وأخلاقيات المهنة والعلاقات. Collaboration, Ethics, and Relationships

يتواصل المعلم ويتفاعل بإيجابية مع أولياء الأمور وأسر التلاميذ، وزملائه في المدرسة، وأعضاء المجتمع المحلي، بهدف تعزيز ومساندة تعلم التلاميذ وضمان جودة تعلمهم ورفاهيتهم.

III-4- ترجمة المعايير إلى مخرجات:

ولا يعني وجود تلك المعايير النموذجية لإجازة المعلمين الجدد ومساندتهم وتنميتهم (INTASC) أنه يجب أخذها كما هي، فلا بد من ترجمتها من مجرد عبارات، تحتل عديدا من التفسيرات والتأويلات إلى مخرجات Outcomes، يمكن ملاحظتها والتدليل عليها وإثباتها في

الواقع الفعلي. فعلى سبيل المثال يمكن ترجمة المعيار الأول والمتعلق بمادة التخصص إلى ثلاث جوانب أساسية وهي:¹

1-المعرفة Knowledge

2- المهارات أو الأداءات Performances or Skills

3- القيم والاتجاهات أو الجانب الوجداني Dispositions.

ويتم صياغة كل أداء من جانب الطالب المعلم، من خلال جملة تتضمن فعلا أدائيا يمكن قياسه والبرهنة عليه، كما يتضح من خلال المثال التالي:²

شكل (02): مثال على الجانب المعرفي.

تتضمن مخرجات (نواتج) التعلم المتوقعة من اكتساب الطالب للمعارف والمعلومات، كلا من:

فعل أدائي	+	محتوى معرفي معين	+	مصادر الحكم على أداء الطالب المعلم
يعرف	+	المفاهيم الأساسية لمادة تخصص	+	كتابة المفاهيم أو عرضها باستخدام برنامج العرض

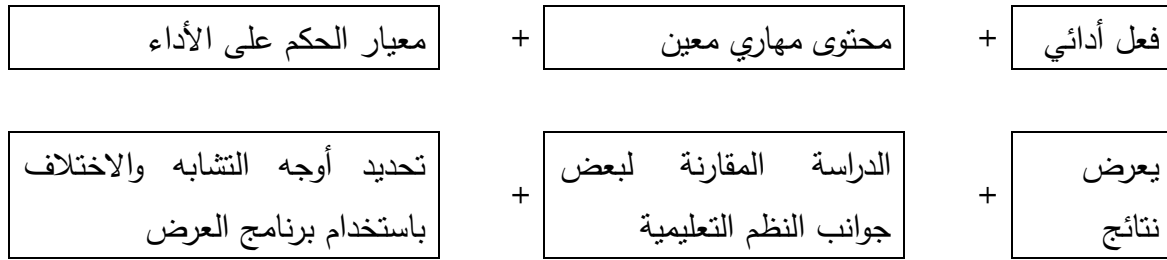
يمكن الاستعانة بالأفعال التالية في كتابة الهدف المعرفي: يُكتب، يصف، يُعرف، يُحدد، يُسمي، يُرتب، يُعد قائمة، يصوغ، يُعدد، يُميز، يتخير، يصنف، يحلل، يوضح، يفسر، يجدول، يصمم، يحسب، يضع مخططا، يخطط، يضع فروضا.

¹ - العربي فرحاتي وآخرون: مخبر تطوير نظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي والثانوي. مقالات في الجودة

التعليمية. بحث في المفاهيم والمعايير. ط1. (2011)، ص 65.

² - البيلاوي وآخرون: المصدر المذكور سابقا، ص 22.

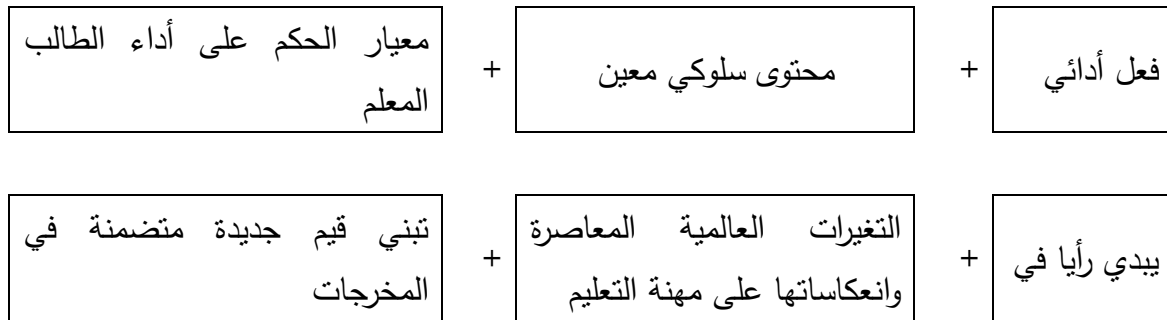
شكل (03): مثال على الجانب المهاري:



ويمكن استخدام الأفعال التالية في كتابة الهدف المهاري: يعرض، يقدم، يستخدم، يرسم،

يدخل بيانات، يركب، يجدول، يصنف، يقارن، يقرأ، يشغل جهاز، يفحص، يتحقق من نتائج تجربة.

شكل (04): مثال على الجانب القيمي (القيم والاتجاهات):



ويمكن الاستعانة بالأفعال التالية مثل: يشارك، يعطي رأيا، يصدر حكما، يساند، يدعم،

ينصح، يثمن، يقدر...

III-5- معايير المجلس القومي لاعتماد برامج تربية المعلمين:¹

شهدت معايير NCATE عديدا من التغييرات والتحولات، لعل أهمها التركيز على المعايير القائمة على المنهاج، والتي ظلت سائدة منذ عام 1987 حتى بداية عام 1999، حيث شهدت بداية تغييرات مهمة في توجهات NCATE للتحول نحو المعايير القائمة على الأداء، والتي تركز على المتعلم في برامج كليات إعداد المعلمين وانعكاس أثر التعلم على التلاميذ في المدارس، من خلال التركيز على التدريس المرتكز حول الطالب، ومن هنا تركز معايير NCATE 2002 على التقييم المنتظم للنتائج، وعلى التعلم القائم على الأداء.

¹ - أمين محمد النبوي: المصدر المذكور سابقا، ص 55.

وتؤكد معايير NCATE أيضا ضرورة الاعتقاد في قابلية جميع الأطفال للتعلم والوصول

بكل طفل إلى أعلى إمكانياته وقدراته، من خلال:

1-ضمان أن تقوم جميع كليات إعداد المعلمين بتزويد جميع المعلمين الجدد بالمحتوى التخصص المطلوب، والمعرفة التربوية والمهنية مهارات التدريس وتطبيقها على المستوى الفردي المستقل أو على المستوى الجماعي.

2- ضمان اكتساب جميع الإداريين التربويين الجدد والمتخصصين المهنيين للمعارف والمهارات التي تساعد على تكوين مناخ إيجابي يدعم من تعلم التلاميذ.

3- القيام بإدارة أنواع متعددة من عمليات التقييم بأشكالها المختلفة، وتشجيع إجراءات الدراسات التتبعية للطلاب، واستخدام النتائج لضمان إعداد الطالب المعلم بما يتسق مع المعايير المهنية، التي تفي بمتطلبات ضمان قيام المعلمين الجدد بالتدريس الفعال، الذي يضمن بدوره تعلمًا أفضل للتلاميذ.

4- إعداد الطالب المعلم القادر على تضمين التكنولوجيا في التدريس، بما يساعد على الإسراع بتحسين تعلم التلاميذ.

5- تشجيع العمل الجماعي والممارسات التفكيرية والتحسين المستمر والتعاون بين المعلمين والمتعلمين وأسر التلاميذ.

6- النظر إلى إعداد المعلم وتنميته على أنه متصل، يتحرك بداية من الإعداد قبل الخدمة إلى الإشراف والمتابعة للمعلمين الجدد، وينتهي بالتنمية المهنية المستدامة، وبالتالي تضمن معايير NCATE المهنية لجميع المعلمين، من خلال برامج تكويني يتمثل في:

أ-ثقافة عامة واسعة. أي برنامج تعليم عام يشمل جميع طلاب الجامعة (مساقات الثقافة العامة).

ب- دراسة متعمقة لمجال التخصص.

ج- قاعدة تأصيلية للمعرفة المهنية التي يبنى عليها القرارات التدريسية.

د- خبرات ميدانية متنوعة وجيدة الإعداد والتخطيط ومتابعة في المدارس نمّن رياض الأطفال إلى الثانوي.

هـ- تقييم شامل ومستمر للممارسات التدريسية، من خلال مجموعة متنوعة من مقاييس الأداء.

يؤكد النبوي¹ أن جميع المعايير تتكامل معاً، سواء تلك الخاصة بأداء الطلاب المعلمين والبرهنة عليها بأدلة، أو تلك الخاصة بالكلية وعلاقتها بالجامعة والشراكة مع وزارة التعليم وخاصة:

المعيار الأول: معرفة الطالب المعلم ومهاراته وقيمه واتجاهاته.

حيث يجب على الذين يعدون أنفسهم للعمل في المدارس من معلمين وغيرهم امتلاكهم للمعارف المتعلقة بالمحتوى التخصصي، والمحتوى التربوي والمعرفة والمهارات والاتجاهات المهنية الضرورية لمساعدة جميع التلاميذ على التعلم (بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة وذوي الخلفيات الثقافية واللغوية والعرقية والدينية والاجتماعية والاقتصادية والإقليمية والجغرافية)، وتؤكد نتائج تقييم أداء الطالب المعلم في المعرفة والمهارات والاتجاهات على تحقيقه للمعيار.

ويتم التحقق من اكتساب الطلاب المعلمين لهذا المعيار من خلال مقياس ثلاثي الأبعاد،

على النحو التالي:²

1-المعرفة بمادة التخصص:

المستوى غير المقبول (Inacceptable): يمتلك الطلاب المعلمون معرفة غير كافية وغير مناسبة بالنسبة للتخصص المزمع تدريسه، وغير قادرين على إعطاء أمثلة على المبادئ أو المفاهيم الأساسية المتضمنة في المعايير المهنية على مستوى الولاية أو الكلية.

¹ - أمين محمد النبوي: المصدر المذكور سابقاً، ص 37.

² - المرجع نفسه، ص 76.

المستوى المقبول (Acceptable): يعرف الطلاب المعلمون التخصص العلمي المزمع تدريسه ويمكنهم توضيح المبادئ والمفاهيم المهمة، كما يتم توصيفها في المعايير على مستوى الولاية والكلية

المستوى المتميز (Target): يمتلك الطلاب المعلمون معرفة عميقة بالتخصص الأكاديمي الذي يزمعون تدريسه كما يتم توصيفه في المعايير على مستوى الولاية والكلية. ويظهرون معرفتهم من خلال البحث والاستقصاء والتحليل الناقد وتركيب المادة التدريسية.

أ- المعرفة بالمحتوى التربوي:

المستوى غير المقبول (Inacceptable): لا يفهم الطلاب المعلمون العلاقة بين المحتوى والمعرفة التربوية، كما تتضح في المعايير المهنية على مستوى الولاية والكلية، بما يسمح لهم بتطوير خبرات تعليمية، تضمن تضمين التكنولوجيا في التدريس والبناء على الخلفيات الثقافية والمعرفية للتلاميذ بما يمكنهم من التعلم.

المستوى المقبول (Acceptable): يمتلك الطلاب المعلمون معرفة واسعة بإستراتيجيات التدريس، ويربطونها بمحتوى التخصص، كما تشير إليها المعايير المهنية على مستوى الولاية والكلية، بما يساعد جميع التلاميذ على التعلم، ويقومون بتسيير التعلم للتلاميذ فيما يتصل بالمادة التدريسية، من خلال عرض المحتوى بطرق واضحة وذات مغزى ويتضمن التكنولوجيا في التدريس.

المستوى المتميز (Target): يعكس الكلاب المعلمون فهما عميقا بالمعرفة بالمحتوى التربوي كما توضحها معايير الولاية والكلية، ولديهم فهم عميق بالمحتوى العلمي لمادة التخصص المزمع تدريسه، بما يسمح لهم بتقديم تفسيرات متنوعة وإستراتيجيات متعددة تمكن جميع التلاميذ من التعلم،

ويقدمون المحتوى للتلاميذ بطرائق مبتكرة، وواضحة، وتتسم بالكفاءة، إضافة إلى تضمينهم للتكنولوجيا في التدريس بطريقة مناسبة.

ب- المهارات والمعارف المهنية والتربوية:

المستوى غير المقبول (Inacceptable): لا يمتلك الطلاب المعلمون المعرفة والمهارات المهنية والتربوية كما تتضمنها معايير الولاية والكلية، كما يتضح من خلال العجز في المعرفة بالمدرسة وأسر التلاميذ والسياق المجتمعي، أو في عدم قدرتهم على تطوير خبرات تعلم مبنية على المعارف السابقة للتلاميذ.

المستوى المقبول (Acceptable): يمكن للطلاب المعلمين أن يطبقوا معارفهم ومهاراتهم المهنية والتربوية كما تتضمنها المعايير على مستوى الولاية ومستوى الكلية في تسهيل التعلم، آخذين في الاعتبار اختلافات السياقات المدرسية والأسرية التي يعملون من خلالها، والخبرات السابقة للتلاميذ، بما يمكنهم من تطوير خبرات تعلم ذات مغزى

المستوى المتميز (Target): يعكس الطلاب المعلمون فهما حقيقيا للمعارف والمهارات المهنية والتربوية كما تتضمنها المعايير على مستوى الولاية ومستوى الكلية، ويطوروا خبرات تعلم ذات معنى تيسر التعلم لجميع التلاميذ، ويقوم الطلاب المعلمون بالتفكير في ممارساتهم وإجراء التعديلات الضرورية بما يساعد على الإسراع بتعلم التلاميذ، إنهم يعرفون كيف يتعلم التلاميذ وكيفية جعل الأفكار مناسبة لهم ويأخذون في ربطهم للخبرات لدى تلاميذهم طبيعة السياق المدرسي والأسري الذي يعملون فيه، ويبينون خبرات التعلم على الخبرات السابقة لتلاميذهم، ويطبقون الأفكار في نطاق مشكلات عالمية حقيقية.

ج- المعرفة بتعلم الطلاب المعلمين:

المستوى غير المقبول (Inacceptable): لا يستطيع الطلاب المعلمون التحديد الدقيق لمدى تعلم تلاميذهم ولا يمنهم تطوير خبرات تعلم تستند إلى مستويات نمو التلاميذ أو خبراتهم السابقة.

المستوى المقبول (Acceptable): يركز الطلاب المعلمون على تعلم التلاميذ، كما يتضح من تقييمهم لمدى تعلم تلاميذهم، واستخدامهم للتقييم في عمليات التدريس وفي تطوير خبرات تعلم ذات معنى لتلاميذهم تقوم على مستويات نموهم وخبراتهم السابقة.

المستوى المتميز (Target): يقوم الطلاب المعلمون بتقييم تلاميذهم بدقة وتحليل مستوى تعلمهم وإجراء التعديلات المناسبة على طرائق التدريس وأساليب تعلم التلاميذ، ولديهم تأثير إيجابي على تعلم جميع تلاميذهم.

د- القيم والاتجاهات لجميع المرشحين للعمل بالتربية بمن فيهم من الطلاب المعلمين

المستوى غير المقبول (Inacceptable): الطلاب المعلمون ليسوا على دراية بالقيم المهنية كما تتضح في المعايير المهنية ومعايير الولاية والكلية، ولا يعكسون تلك القيم في ممارساتهم وعملهم مع التلاميذ وأسرهم والمجتمعات المحلية.

المستوى المقبول (Acceptable): الطلاب المعلمون على دراية بالقيم والاتجاهات المتوقعة من العاملين في مهنة التعليم، وتعكس أعمالهم مع التلاميذ وأسرهم والمجتمعات المحلية القيم المهنية، كما تتضمنها المعايير على مستوى الولاية والكلية.

المستوى المتميز (Target): يعمل الطلاب المعلمون مع التلاميذ وأسرهم والمجتمعات المحلية بطرائق تعكس القيم المتضمنة في المعايير على مستوى الولاية والكلية، ويدرك الطلاب المعلمون متى يمكنهم مراجعة قيمهم وتعديلها وتطوير خططهم لتفعيل ذلك - والجدير بالملاحظة أن هيئة

NCATE قامت بتوصيف ومعادلة معاييرها لاعتماد الكليات والبرامج، لتتفق مع مبادئ ومعايير INTASC.

- معايير المجلس القومي لتحديد المستويات المهنية في التدريس NBPTS: ¹

يمكن القول باختصار أن معايير المجلس القومي للمستويات المهنية في التدريس جاءت في عام 1986 بالولايات المتحدة الأمريكية نتيجة لتقرير مهم، أصدرته Canegie Task Force تحت عنوان "أمة جاهزة مستعدة: إعداد المعلمين للقرن الحادي والعشرين".

وكما نلاحظ من عنوان التقرير أنه جاء استجابة إيجابية للتقرير الأمريكي الشهير الصادر عام 1983 بعنوان "أمة في خطر" وتهدف تلك المعايير إلى ضمان الجودة في إعداد المعلمين، وتكملة الرخص الخاصة بمزاولة مهنة التدريس، التي تمنحها كل ولاية للمدرسين الراغبين في الالتحاق بالمهنة.

وقد أصدرت اللجنة القومية للتدريس المهني وثيقة سياسية مهمة في عام 1989 تحت عنوان "ماذا يجب أن يعرف المعلمون وماذا يمكنهم القيام به؟".

وتحتوي الوثيقة خمس افتراضات أساسية يجب أن يمتلكها المعلمون وهي:

الافتراض الأول: التزام المعلمين بتلاميذهم وبتعلمهم.

الافتراض الثاني: معرفة المعلمين بالمواد الدراسية التي يدرسونها وكيفية تدريسها للتلاميذ

الافتراض الثالث: مسؤولية المعلمين عن إدارة وتوجيه تعلم التلاميذ.

الافتراض الرابع: يتفكر المعلمون بطريقة منتظمة في ممارساتهم ويتعلمون من خبراتهم.

الافتراض الخامس: المعلمون أعضاء في مجتمعات التعلم.

وفيما يلي استعراض لأهم النقاط التي يمكن أن يحتويها كل افتراض.

¹ - أمين محمد النبوي: المصدر المذكور سابقاً، ص 222.

الافتراض الأول: التزام المعلمين بتلاميذهم وبتعلمهم.

بمعنى ذلك إدراك المعلمين للفروق الفردية بين الطلاب وتعديل تدريسهم وممارساتهم طبقاً لهذا التنوع، ويمتلك المعلمون الفهم لكيفية نمو التلاميذ وكيفية تطوير تعلمهم. إضافة إلى ضرورة معاملة المعلمون للطلاب بالمساواة والعدالة، وضرورة أن تمتد رسالة المعلمين إلى ما هو أبعد من مجرد تنمية القدرة المعرفية لتلاميذهم.

الافتراض الثاني: معرفة المعلمين بالمواد الدراسية التي يدرسونها وكيفية تدريسها للتلاميذ.

ويتأتى ذلك من وعي المعلمين بكيفية عمل المواد الدراسية التي يدرسونها وكيف تتكون وكيفية تنظيمها وبنيتها الداخلية وارتباطها بالعلوم الأخرى، وبالتالي يتمكن المعلمون من توليد مسارات متعددة للمعرفة، وعن طريق الربط بين المعرفة والمهارات والقيم يتمكن المعلمون من تحسين أساليب تدريسهم للمواد الدراسية.

الافتراض الثالث: مسؤولية المعلمين عن إدارة وتوجيه تعلم التلاميذ.

يتمتع المعلم المهني بتوقعات عالية من جميع تلاميذه، ويرى نفسه كميسر لتعلم تلاميذه، وبالتالي يبحث عن طرائق متعددة لتحقيق أهدافه، وينوع من أساليب تدريسه، ويعرف كيف يدير المجموعات من التلاميذ ويوجهها نحو التعلم، من خلال التعلم الذاتي والتعلم التعاوني وجعل التعلم بهجة لجميع التلاميذ، ويعمل على إدماج جميع التلاميذ في عمليات التعلم ويقوم بانتظام بتقييم أداء تلاميذه.

الافتراض الرابع: يتفكر المعلمون بطريقة منتظمة في ممارساتهم ويتعلمون من خبراتهم

من خلال تأكيد مفاهيم التفكير الناقد والتفكير والعمل باستمرار على إيجاد الاختيارات الصعبة، والعمل على حل المشكلات والبحث عن المشورة، والرأي من زملائهم ومن استخداماتهم لنواتج البحوث التربوية والبحث لتحسين ممارساتهم.

الافتراض الخامس: المعلمون أعضاء في مجتمعات التعلم.

التعلم يتعدى باستمرار الحدود الضيقة للصف الدراسي، ويتسع ليشمل المجتمع بأسره وبالتالي يعمل المعلم على الانفتاح على مجتمعات أوسع للتعلم والقيام بأدوار استباق الفعل والقيادة والابتكار، وبالتالي يعمل على تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم قادر على ابتكار المعرفة من خلال العمل الجماعي مع الزملاء وأولياء الأمور وغيرهم من أعضاء المجتمع المحلي.

وتعمل اللجنة القومية للتدريس المهني NBPTS وفق معايير محددة وإجراءات للتقويم، يتم أخذها في الاعتبار في جميع الولايات المتحدة الأمريكية في برامج إعداد المعلم، حيث قامت اللجنة بإعداد معايير للاعتماد، تشمل 27 مجالاً تخصصياً في التربية من مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة النضج.

VI - خصائص ومقومات بيئة التعلم الجديدة:

التفكير الشامل الطريق السريع للمعلومات، الواقع الافتراضي، وحدة المعرفة، حرية تبادل المعلومات، التعلم عن بعد، التعليم المتكرر، شخصنة التعليم، التعليم المنتج معرفياً، البيئة التفاعلية، الفيديو التفاعلي، الحقائق التعليمية، الوسائط المتعددة، قاعات التدريس الذكية ... الخ، كل هذه المفاهيم وغيرها تمثل إفرزات لما بدأ يتواتر حول شكل وطبيعة بيئة التعليم والتعلم الجديدة في إطار مجتمع المعرفة.

يقول "بيل جيتس" صاحب شركة مايكروسوفت العملاقة في عالم الكمبيوتر، في كتابه المعلوماتية بعد الانترنت: طريق المستقبل، "إن طريق المعلومات السريع سوف يساعد على رفع المقاييس التعليمية لكل فرد في الأجيال القادمة، فسوف يتيح ظهور طرائق جديدة للتدريس ومجالاً أوسع بكثير للاختيار، وسيكون بالإمكان توفير مقررات دراسية عالية الجودة، بتمويل حكومي مجانياً، وسيتنافس البائعون من القطاع الخاص على تجويد المواد التعليمية، وسيصبح الطريق

السريع للمعلومات وسيلة فعالة تختبر المدارس من خلالها مدى صلاحية المعلمين الجدد للعمل أو تستخدم خدماتهم من خلالها عن بعد، وسوف يجعل الطريق السريع للمعلومات التعليم المنزلي أكثر سهولة، وسيتيح للآباء فرصاً أكثر للتدخل في تعليم أبنائهم، وسيمثل التعليم باستخدام الكمبيوتر نقطة الانطلاق نحو التعليم المستمر والمتكرر، وسوف يقوم معلمو المستقبل الجيدون بما هو أكثر من تعريف المتعلمين بكيفية العثور على المعلومات عبر طريق المعلومات السريع، فسيظل مطلوباً منهم أن يروا متى يختبرون ومتى يعلقون أو ينبهون أو يثيروا الاهتمام، وسيظل مطلوباً منهم كذلك أن ينموا مهارات الطلاب في مجالات الاتصال الكتابي والشفهي، كما سيستخدمون التكنولوجيا كنقطة بداية أو كوسيلة مساعدة، إن المعلم الناجح في المستقبل سيعمل بوصفه مدرب وشريك وكمنفذ خلاق وجسر اتصال بالعالم".

هذه بعض مشاهد من الصورة التي بدأت تتشكل لبيئة التعليم والتعلم الجديدة في مجتمع المعرفة، والآن إلى بعض تفاصيل هذه الصورة كما يتوقعها المهتمون بمستقبل التعليم.

1- نظراً لما تتسم به حضارة مجتمع المعرفة من حاجة الفرد إلى الجميع بين القدرة على التفكير الشامل وبين الإحاطة بما وراء حدود التخصصات الرئيسية، فسوف يؤدي زيادة الحاجة إلى تدريس الإنسانيات للعاملين في المجالات العلمية التكنولوجية، وتدريس العلوم الأساسية والتطبيقية للعاملين في المجالات الإنسانية، ومن ثم فسيكون على معلم المستقبل أن يرتد مرة أخرى إلى العمومية أكثر من التخصص.

2- يفرض مجتمع المعرفة اتجاهها نحو الدراسات متعددة التخصصات مثل الكيمياء الحيوية، الكيمياء التوفيقية، والبيوتكنولوجيا، الهندسة الوراثية، هندسة البروتينات، هندسة الاتصالات والمواصلات، الصناعات الطبية، الإلكترونيات الدقيقة وعلوم البيئة ... وما على شاكلتها، وهو ما يفرض على المعلم أدواراً مغايرة ويلزمه بأداء وممارسات من نوع جديد.

3- كما يفرض هذا المجتمع على النظام التعليمي سرعة الاستجابة للتغيرات المتوقعة في هيكل العمالة وبنية المهن والناشئة بدورها عن وحدة المعرفة وترابط العلوم وتداخلها وسرعة تغيرها، حيث سيفرض ذلك على النظام التعليمية المستقبلية أن تخرج نوع جديد من المتخصصين هو العامل ذو التخصص العريض أو متعدد التخصصات كبديل عن العامل ذو التخصص الضيق أو التخصص الواحد، وبديهي فإن عملية إعداد هذا المتخصص وتعليمه سوف تختلف عن عمليات الإعداد والتدريب الحالية، وهو ما يتطلب بدوره تغييرات في مفهوم التخطيط التعليمي وفلسفته وأهدافه، ومن ثم أدوار المعلم ومسؤولياته.

4- وكنتيجة طبيعية للارتباط المتزايد بين التعليم والعمل الإنتاجي، أصبح على المؤسسات التعليمية ضرورة الارتباط والتفاعل بل والاندماج مع مواقع العمل مما يفرض بدوره على المعلمين ضرورة تبني طرائق وأساليب تعليمية جديدة يتم من خلالها:

- شخصنة التعليم وتفريده، بهدف إتاحة الفرص المناسبة والكافية أمام كل فرد ليتعلم حسب السرعة والعمق التي تتفق وقدراته وبأفضل شكل ممكن، وبما يسمح لإمكاناته الكامنة أن تظهر وأن تعبر عن نفسها.

- إتاحة درجات عالية من المرونة تتيح للأفراد الدخول إلى النظام التعليمي والخروج منه والانتقال من مستوى تعليمي إلى آخر ومن تخصص إلى آخر - في ضوء ما تمليه ظروف الفرد وحاجاته التعليمية المتنامية والمتغيرة - ببسر وسهولة وبلا تعقيدات مبالغ فيها.

5- ساعدت تكنولوجيا المعلومات والتقنيات التعليمية الحديثة والمتطورة في إحداث تغييرات جذرية ونوعية على مجمل بيئة التعليم بما يؤدي إلى الانتقال إلى نمط جديد من التعليم يتسم بتعدد الوسائط التعليمية وتزامنها، وتغير أساليب التعليم والتعلم وتعددها مما يؤدي إلى إثراء هذه البيئة وإلى اتساع مفهوم التعليم في المساحة الزمنية والمكانية وفي المدار الموضوعي، الأمر الذي رسخ

لبروز مفهوم مجتمعات التعلم، والذي يتسم بزيادة قابلية أفرادها للتعلم وللمزيد منه كذا تنشيط دور المتعلم في عمليات التعليم من خلال تفاعله الحي والواعي مع مصادر التعلم والمشاركة الإيجابية بينه وبين الوسيلة في عملية التعلم.

6- سيظل للتطور التكنولوجي المستمر دوره البارز في ظهور أدوات تعليمية إلكترونية عديدة ومتنوعة يساعد استخدامها على:

-مواجهة الطلب المتزايد على التعليم وما يصاحبه من مشكلات الأعداد الكبيرة من المتعلمين متفاوتي المستويات والنوعيات والميول والرغبات.

- إتاحة مصادر متعددة للتعلم مما يعني عدم الاقتصار على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للتعلم والانتقال بالدور التقليدي للمعلم من كونه ناقل للمعرفة إلى دور آخر جديد يصبح فيه مرشدا وموجدها للمتعلمين وميسرا لتعلمهم ومديرا ومنظما لبيئتهم التعليمية.

- إتاحة مزيد من الحرية للتعلم وتوفير بيئة نفسية مواتية للتعلم الفعال نظرا لما تتسم به الأدوات التعليمية الإلكترونية من جاذبية وتشويق وصبر وحضور دائم وحيادية، مما يجعل المتعلم يشعر بالاطمئنان ولا يخجل من التعامل معها، وارتكاب أخطاء أمامها.

- تطوير مفهوم التقويم ليصبح أكثر موضوعية، ويتم بصورة سريعة وأنية، ويقدم تغذية راجعة هادية وفورية للتعلم تساعد على التعرف على أخطائه بدقة وعلاجها على نحو أفضل، مما يساعد على رصد تقدمه صوب أهدافه التعليمية أولا بأول.

- إمكانية الاستغناء عن المعلم غير الكفاء وغير الفعال طالما توفر بديل تكنولوجي أفضل.

- الانتقال السريع والحر للمعارف والمعلومات وتفعيل الحوار الأكاديمي الهادف، ليس بين أبناء المجتمع الواحد، بل كذلك بين أفراد ينتمون إلى ثقافات متباينة ومجتمعات مختلفة.

7- يفرض التطور المعرفي والتكنولوجي الراهن والمستقبلي ضرورة إحداث تغييرات شاملة وجذرية في طرائق وأساليب التعليم والتعلم لتنمي أنماطا جديدة من التفكير سيفرزها الاعتماد المكثف على أدوات التعليم الإلكترونية، ومن ثم فسوف يتقلص دور الطرائق والأساليب التقليدية التي تركز على الحفظ والاستظهار، والتفكير التسلسلي الخطي والتعليم البنكي، وفي المقابل سيتعاظم دور الطرائق والأساليب التي تنمي القدرة على التفكير الإبداعي والابتكاري.

8- بات من الضروري أن ينشغل التعليم في مجتمع المعرفة بتوليد المعارف وإنتاجها وتوظيفها أكثر من انشغاله بنقلها وتوزيعها واستهلاكها، ومن ثم فقد أصبحت قدرة النظام التعليمي على تدريب الطلاب على العمليات العلمية اللازمة لإنتاج المعرفة معيارا لقياس كفايته وفعاليتها، بحسبان الإنتاج الضخم للمعرفة مطلبا أساسيا لصناعة التقدم في ظل حضارة مجتمع المعرفة، وعليه فإن جعل التعليم قوة إنتاجية يستلزم التعامل معه من هذا المنظور، وهو ما يعني محورة عمليات النظام التعليمي وممارساته حول هدف إنتاج المعرفة، واستثمار المعارف والمعلومات المتوافرة في توليد المزيد منها. وكأن نظام التعليم الفعال في هذا المجتمع هو الذي تصبح لديه القدرة على تطوير قدرات الذات العارفة لدى المتعلمين، ودفعهم نحو البحث والاستقصاء عن طرق ومصادر جديدة للمعرفة.

9- بالرغم من الدور الهائل المتوقع أن تلعبه تكنولوجيا المعلومات في تغيير شكل ومضمون عمليات التعليم والتعلم في إطار مجتمع المعرفة، إلا أنه ينبغي أن يفهم من ذلك أن هذه التكنولوجيا ستحل محل المعلمين كما يتصور البعض، بل ويروج البعض الآخر لذلك، لكن الصحيح أن هذه التكنولوجيا سوف توفر نوعا جديدا متنوعا وثرية من الخبرات التعليمية تجعل تعليم التلاميذ وتعلمهم أفضل من خلال الاستعانة بما تقدمه هذه التكنولوجيا من إمكانات في توفير خبرات تعليمية مباشرة -أو يمكن أن تكون كذلك- في إطار ما يعرف بالبيئات التخيلية أو الواقع الافتراضي، وهو ما

يجعل العملية التعليمية أكثر تشويقاً وأعلى كفاءة وجودة، كما ويجعل عمل المعلمين أكثر إبداعاً وأكثر بعداً عن العمل الروتيني، مما يعني أن الحاجة إلى المعلم المبدع الذي يمتلك المهارة للإفادة من تكنولوجيا المعلومات في إثراء العمل التعليمي باتت أكثر إلحاحاً.¹

10- من المنتظر أن يلعب علم اجتماع التربية وعلم النفس التربوي - وليس التقنية فحسب - دوراً جوهرياً في تشكيل معالم بيئة التعليم في مجتمع المعرفة، وفي إعادة هيكلة الجامعات والمدارس، وذلك أنه بينما سيكون في مقدور المجتمعات الإلكترونية للباحثين والطلاب أن تحل محل المجتمعات المادية بالكامل، إلا أنه من غير المرجح أن تفعل ذلك، فلكون الإنسان بطبيعته يميل إلى العيش في مجموعة، وأن ينتمي إلى جماعة فإن ذلك يدعونا إلى القول بأننا قد نرى نسبة كبيرة من الطلاب يفضلون إلى حد بعيد العيش معاً والتأقلم معاً، حتى وإن كانت هذه العملية باهضة الكلفة وأقل كفاءة، ومن ناحية أخرى فبالرغم من أن التهيئة الاجتماعية واحدة من المهام الحيوية والأساسية للمدارس، وهو ما يتطلب اتصالاً مباشراً بين المتعلمين بعضهم البعض، وبينهم وبين معلمهم إلا أنه مرة أخرى وكما سبق القول - ليس هنالك من مبرر عاقل يرغم الفرد على أن يسعى للحصول على تعليم رديء من قبل معلمين قليلي الفعالية، خاصة إذا توافر بديل إلكتروني أفضل يمكن أن يغني عن خدمات هؤلاء المعلمين غير الأكفاء.

11- بات على المعلم في ظل التجديدات التي يفرضها مجتمع المعرفة وعلى بيئة التعليم والتعلم أن يهتم بشكل خاص بتنقيف العواطف وتنمية الوجدان وتكوين نظام جديد من القيم الأخلاقية، ذلك أنه في ظل التطور التكنولوجي الهائل الذي نشهده اليوم والذي سيكون أكثر ضراوة في المستقبل أصبح الإنسان يملك بيد قوة هائلة يستطيع من خلالها أن يصنع ما يريد، وهو ما يحتاج إلى تنقيف عواطفه وتنمية وجدانه وتهذيب أخلاقه لمساعدته على أن يستخدم هذه القوة الهائلة التي بين يديه

¹ - العربي فرحاتي وآخرون: المرجع المذكور سابقاً، ص 165.

بحكمة وعقلانية. وهو ما يتطلب من المعلم أن يولي اهتماما خاصا لتنمية الضمير الخلقى في المتعلمين، على سلم واضح من المبادئ والقيم بما يساعدهم على الاختيار الصحيح حين يوضعون في مواجهة بدال مختلفة.

وهكذا فكل ما تقدم يمثل محور الدعوة التي تبنتها اللجنة الدولية المعنية بالتربية والتعليم للقرن الحادي والعشرين، التي شكلتها منظمة اليونسكو وقدمت تقريرها في عام 1996، باسم التعلم: ذلك الكنز المكنون، حيث حددت أربعة مبادئ للتعلم يمكن أن تمثل الدعائم الأساسية لتعليم المستقبل وهي: التعلم للمعرفة - التعلم للعمل - التعلم للعيش مع الآخرين - التعلم لنكون.

التمنية المستديمة للمعلم في ضوء مبادئ ومعايير الجودة الشاملة في التعليم:

انطلاقا من التصورات التي تفرضها متطلبات ضمان الجودة في التعليم عامة وجودة أداء المعلم خاصة، يمكن القول بأن بيئة التعليم والتعلم الجديدة التي أبرزنا بعضا من ملامحها بتحدياتها وتداعياتها المختلفة، على نحو ما تقدم، تفرض على المعلم أداءً من نوع جديد وتحمله تبعات دور متغير ومغاير لدوره التقليدي، وليصبح هذا الدور أكثر تلاؤما مع طبيعة التغيرات في تلك البيئة، التي بدأت تتشكل في ظل مجتمع المعرفة.

وفي هذا السياق فإن الأداء الجديد المتوقع من المعلم والدور المتغير والمغاير الذي يتوجب عليه القيام به في ضوء طبيعة هذا الأداء، ينبغي أن يتمحور حول تمكينه من تقديم النوعية التعليمية الجديدة، التي يفرضها مجتمع المعرفة والتي يستوجبها إكساب أبنائنا المهارات التي تعينهم على التعامل الفعال مع تحديات هذا المجتمع.

لذا فإن رسالة التنمية المهنية الفاعلة للمعلم في إطار دوره الجديد يجب أن تنطلق من جملة الأبعاد التالية:¹

أ- أن إتاحة التنمية المهنية المتكافئة لجميع المعلمين وتوسيع مجالاتها وتنويع مصادرها ومساراتها وأساليبها فضلا عن كونها باتت جميعا من أهم شروط ومعايير تحقيق الجودة الشاملة للنظام التعليمي، فإنها أضحت من الأمور الحتمية التي تستوجبها دواعي التطوير المستمر والشامل للنظام التعليمي ليكون أكثر قدرة على الاستجابة الفورية لمقتضيات التطورات المذهلة في كافة المجالات العلمية والتكنولوجية وما تفرضه من متغيرات سريعة في أهداف التعليم الفعال ومتطلباته وما يستلزمه ذلك من تبدلات متلاحقة في شوط بيئته.

ب- أن أي إصلاح أو تطوير تعليمي باتجاه معايير ومتطلبات تحقيق الجودة الشاملة في النظام التعليمي، لا يمكن أن يحقق أهدافه أو يبلغ مقاصده ما لم تشكل التنمية المهنية المستدامة للمعلم بعدا أساسيا من أبعاد هذا الإصلاح ، لتجاوز فجوة الأداء بين الممارسات الحالية للمعلمين الموجودين في الخدمة و بين الممارسات الجديدة التي ينبغي أن يقوموا بها.

ج- أن احد أهم المعايير للحكم على مدى فعالية الأنشطة التنموية المهنية المستدامة للمعلم، كركيزة أساسية لضمان الجودة النظام التعليمي، يتمثل في مدى انطلاقها، في فلسفتها وأهدافها ومن ثم تخطيط برامجها وفعاليتها، من الاقتناع بان برامج الإعداد قبل الخدمة مهما بلغت كفايتها فهي لا تخرج عن كونها مقدمة أو مدخلا لسلسلة متواصلة من فعاليات ونشطة التدريب والتأهيل وإعادة التدريب والتأهيل على مدار الحياة المهنية للمعلم، خاصة في ظل مجتمع سريع في تبدلاته، عفيف في تحولاته.

¹ - العربي فرحاتي وآخرون: المرجع المذكور سابقا، ص 166.

د- أن احد أهم ضمانات استمرارية التنمية المهنية للمعلم، كأحد المطالب الأساسية لضمان استمرارية تأكيد الجودة في النظام التعليمي، يحتاج إلى مشاركة مجتمعية حقيقية ومخططة في جميع مراحلها وفعاليتها من خلال دمج كل من يؤثر في تعليم التلاميذ وتعلمهم في إطار ما يعرف بمجتمعات التعلم.

هـ- أن التنمية المهنية للمعلم في إطار السعي لتأكيد جودة النظام التعليمي، تتجح أكثر عندما يكون جزءا من نظام الأكبر لاختيار وإعداد وترخيص ومنح الشهادات التأهيل الراقي للمعلمين، وهو ما ينبغي كذلك ضرورة توسيع رسالة معاهد ومؤسسات التعليم الجامعي الأخرى...

ملخص الفصل:

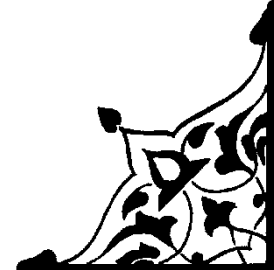
حاول الباحث في هذا الفصل أن يقدم مقارنة نظرية لمفهوم الفعالية البيداغوجية من خلال ربطها بمعايير الجودة الشاملة ومن منظور الاعتماد للمعلمين والأساتذة الجدد، كما تطرق إلى مواصفات معلم القرن الحادي والعشرين في بيئة التعلم الجديدة، حيث قدم هذا الفصل في أربع مباحث تناول في المبحث الأول مقارنة مفاهيمية لمفهوم الفعالية البيداغوجية تطرق فيه إلى بعض المفاهيم ذات العلاقة ومعايير قياسها، ثم تناول في المبحث الثاني أستاذ اللغة العربية ومرحلة التعليم الثانوي كما تناول في المبحث الثالث مواصفات المعلم والأستاذ في ضوء معايير الجودة الشاملة وأخيرا تطرق في المبحث الرابع إلى خصائص ومقومات بيئة التعلم الجديدة.



الفصل الثالث:

البرامج التكوينية ومعايير

اعتمادها



الفصل الثالث: البرامج التكوينية ومعايير اعتمادها

I- معالم عن تطور المنظومة التربوية الجزائرية بعد الإصلاحات

I-1- تمهيد

لقد تم تنصيب لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية في 13 ماي 2000، وأخذت على عاتقها بالاعتماد على مختلف المعايير العلمية والبيداغوجية- مهمة تقييم النظام التربوي- وذلك بغرض تشخيص وتحديد أهداف كل العناصر المكونة للنظام التربوي والتكوين المهني والتعليم العالي، وبالاعتماد على هذا التقييم، تتم دراسة الإصلاح الشامل والعام للنظام التربوي، ولقد عملت هذه اللجنة على وضع مشروع يحدد العناصر المكونة للسياسة التربوية الجديدة وذلك من خلال اقتراح نموذج يشمل على المبادئ العامة، والأهداف والاستراتيجيات وكذا الفترات الزمنية المحددة للتنفيذ التدريجي لهذه السياسة من ناحية، ومن ناحية أخرى تنظيم الأنظمة الفرعية وتقويم الموارد البشرية والمالية والمادية الواجب توفيرها لنجاح ذلك المشروع .

إن مشروع الإصلاح التربوي هو بمثابة الاتجاه العام لإصلاح المنظومة التربوية الذي وضعتة الحكومة من بين أولوياتها وذلك نتيجة عوامل داخلية وخارجية، ولعل من أهمها الانتقادات اللاذعة فيما يخص عدم كفاءة ونجاعة تلك المنظومة التربوية من خلال نتائج مختلف الشهادات السنوية وخاصة شهادة البكالوريا ولقد تعززت وتأكدت لتحقيق أهداف تحسين نوعية التعليم والتكوين وكذا تكوين مختلف الكفاءات والمهارات التي ستتولى مهمة التنمية الاقتصادية والاجتماعية

الوطنية. ولقد شرعت وزارة التربية الوطنية في الموسم الدراسي 2003-2004 بالانطلاق في تنفيذ إصلاح المنظومة التربوية التي صادق عليها مجلس الوزراء في أبريل 2002.¹

I-2- محاور السياسة التكوينية والبيداغوجية للمنظومة التربوية الجزائرية:

لقد تضمن إصلاح المنظومة التربوية بعد سنة 2000 عدة محاور رئيسية وهي:²

I-2-1- وضع نظام مستقر ومتجدد لتكوين وتقييم تأطير المعلمين والأساتذة

أ- التكوين الأولي للمعلمين:

يتم توظيف مكوني المعلمين والأساتذة من بين المترشحين الحاصلين على شهادة الماجستير، وذلك بعد خضوعهم للمسابقات الوطنية، وهم يمثلون فئة المؤطرين الذين يحملون على عاتقهم مهمة التكوين الأول للمعلمين والطلبة الأساتذة في الطورين المتوسط والثانوي العام، ويتم ذلك على مستوى المدارس العليا للأساتذة.

كما يتم تكوين الأساتذة القادرين على تطبيق شروط ومتطلبات الإصلاح البيداغوجي، فبالنسبة لمعلمي المدارس الابتدائية يشترط حصولهم على شهادة البكالوريا، إضافة إلى ثلاث سنوات من التكوين الأولي العام.

أما بالنسبة لأساتذة التعليم المتوسط فيشترط توافرهم على مؤهل شهادة البكالوريا بالإضافة إلى أربع سنوات من التكوين العام الجامعي. وأساتذة التعليم الثانوي العام فيشترط توافرهم على مؤهل شهادة البكالوريا بالإضافة إلى خمس سنوات من التكوين الجامعي العام.

أما بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي التقني فيشترط توافرهم على شهادة البكالوريا بالإضافة إلى خمس سنوات من التكوين العام، ويتم ذلك في المدارس العليا لأساتذة التعليم التقني.

¹ - الطاهر زرهوني: المصدر المذكور سابقا، ص 26.

² - مصطفى عشوي: المدرسة الجزائرية إلى أين. الجزائر : دار الأمة. (1991)، ص 34.

ب- التكوين أثناء الخدمة:

فتحت عدة خيارات أمام المعلمين والأساتذة بهدف الارتقاء بمستوى تأهيلهم وتمكينهم من مواصلة مختلف التغيرات العلمية والبيداغوجية ومن بينها:¹

- إمكانية مواصلة الدراسة على مستوى مختلف الجامعات الجزائرية، أو بواسطة التكوين عن بعد أو التكوين المتواصل عن طريق استخدام مختلف التكنولوجيات الحديثة، وعن طريق التربصات المغلقة والمفتوحة. كما تمنح أولوية التكوين بالنسبة لمعلمي الطور الابتدائي والطور المتوسط الذي تشوبهما بعض النقائص فيما يخص المهارات والكفاءات والمعارف.
- تتم عملية التكوين أثناء الخدمة بالاشتراك مع مختلف الشركاء الاجتماعيين من خلال وضع ميكانيزمات وآليات للتحفيز والترقية وذلك من أجل تطوير مهارات الأداء التربوي لدى المعلم والأساتذة.

- أهداف التكوين أثناء الخدمة:

- ومن أبرز الأهداف التي تسعى برامج التكوين أثناء الخدمة إلى تحقيقها هي:²
- تحسين أداء المعلم وتطوير قدراته مما يجعله راضيا عن عمله، مما سيساعده في دفع الروح المعنوية والنفسية لديه.
- تزويد المكونين بالمعلومات والمهارات والمستحدثات العلمية والتكنولوجية والنظريات التربوية التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة هذه التغيرات.
- التحكم في كيفية تطبيق الأفكار والآراء والحلول النابعة من نتائج الدراسات، بما يؤدي إلى تضيق الفجوة ما بين الجانب النظري التطبيق الميدان.

¹ - مصطفى عشوي: المرجع المذكور سابقا، ص 34.

² - محمد أحمد كريم وآخرون: مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها. ط1. مصر: دار المعرفة الجامعية. (2003)، ص61.

- زيادة قدرة المكونين على التفكير المبدع عن طريق التكيف مع أعمالهم والتغلب على المشكلات المستقبلية التي يحكن أن تعترضهم.
- تقادي الأخطاء في أداء الأعمال التعليمية والإقلاع عنها ما أمكن، والحفاظ على الوقت والجهد والمال في جميع مراحل العمل.
- إكساب المعلمين أساليب التكوين والتعليم المستمرين من خلال تمكينهم من مهارات التعلم الذاتي المستمر.
- رفع كفاءة القائمين على تكوين المعلمين، عن طريق برامج تكوينية متخصصة.
- تأهيل المعلمين وتكوينهم على أساس معايير وقواعد محددة.
- تنمية القناعات نحو تقدير العمل التربوي وأهميته بكل نواحيه.
- إعداد المعلمين ومدراء المؤسسات التربوية للمساهمة في البرامج التكوينية وخلق جو من التعاون في المؤسسات التي يعملون بها.
- زيادة إلمام المدرسين بالطرق والأساليب الحديثة في التعليم وتعزيز خبراتهم في مجالات التخصص العلمية.
- تبصير المعلمين بمشكلات النظام التعليمي القائم، ووسائل معالجتها، وتعريفهم بأدوارهم ومسؤوليتهم في ذلك.
- تعميق وعي المعلمين السياسي والقومي لاستيعاب التغيرات الاقتصادية، والاجتماعية والسياسية التي يتعرض لها المجتمع، ثم محاولة ترجمتها عند تلاميذهم إلى أنماط سلوكية عملية.
- يكسب المعلم الثقة بنفسه وقدرة على العمل دون الاعتماد على الآخرين ويدعم احترامه لنفسه واحترام الآخرين له.
- يعمل على الارتقاء بالمعلم لتحمل مسؤوليات أكبر، قد تكون مسؤوليات قيادية.

- الارتقاء بمكانة ودور المعلم، إن الأولوية التي يخصص بها كل من التعليم والتكوين يستلزم وضع بعض القوانين التي تحاول الارتقاء بمكانة ودور المعلم، وذلك بمساهمة مختلف الشركاء الاجتماعيين، ويتم ذلك من خلال الاهتمام بتكوين المعلمين والأساتذة وكذا بالاعتماد على نظام التقاعد المكمل.

كما تم وضع ميثاق لأخلاقيات مهنة التعليم وكذا وضع قوانين تختص بالأمراض المهنية ذات العلاقة مع مهنة التعليم، وكذلك وضع مختلف الآليات المحفزة للتكوينات أثناء الخدمة.

I-2-2- الإصلاح البيداغوجي:

ومن أهم العناصر التي تضمنها الإصلاح البيداغوجي نذكر ما يلي:¹

أ- الإصلاح الشامل لجميع برامج التعليم:

- اللغة العربية:

لقد تم وضع بعض التدابير فيما يخص اللغة العربية ومن بينها:

- مراجعة البرامج والكتب المدرسية باللغة العربية سواء من حيث الشكل أو المضمون وكذا تحديد مختلف الممارسات البيداغوجية.

- إدماج مفاهيم الأدب والثقافة العربية التقليدية والمعاصرة والحديثة في محتويات البرامج الدراسية.

- استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال.

- ترجمة من وإلى اللغة العربية لمختلف الكتب العلمية والتكنولوجية العالمية، ذات الأهمية القصوى وذلك لمساعدة الأكاديمية للغة العربية.

¹ - الطاهر زرهوني: المصدر المذكور سابقا، ص 26.

- تعليم مختلف اللغات الأجنبية:

ويتم ذلك من خلال إدخال وتطوير لغة أجنبية ثالثة في بعض شعب التعليم الثانوي.

- تعليم العلوم الدقيقة:

ويتم من خلال إدخال المفاهيم العلمية ذات البعد العالمي وترجمة المصطلحات بلغة أجنبية أخرى إلى اللغة العربية في جميع الكتب المدرسية في الرياضيات والفيزياء والكيمياء والعلوم الطبيعية.

- تعليم التاريخ:

يجب الاهتمام بالتاريخ الوطني ووضعه في خانات الأولويات.

- إدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديث NTIC:

ويتم ذلك من خلال إتباع بعض الآليات ومن بينها: ¹ (الطاهر زرهوني، 1994: 26)

- وضع برنامج وطني لتنمية استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في المنظومة التربوية الوطنية وكذا خلق لجنة وطنية لإدارتها.

- وضع برنامج لتكوين المعلمين والأساتذة على استخدام مختلف تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة ومحاولة التحكم فيها.

- تجهيز جميع المؤسسات التربوية تدريجياً بمختلف أدوات وتجهيزات الإعلام الآلي وربطها بمختلف شبكات Intranet و Internet وذلك مع إعطاء الأولوية لكل من مؤسسات تكوين المعلمين والأساتذة وكذا مؤسسات التعليم العالي والثانوي.

- تنمية نظام اتصال سريع ذا طاقة فائقة خاصة بالنسبة لمؤسسات التعليم والتكوين، ويتكفل بأداء هذه المهمة وزارة البريد والمواصلات.

- وضع هياكل التكوين البيداغوجي على مستوى معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين وكذا مختلف الجامعات.

- تطوير وتنمية التكوين عن بعد، وذلك بالاستناد على مختلف المساعدات المادية والتقنية الخارجية خاصة من طرف المنظمة العالمية للتربية والعلوم والثقافة UNESCO والمنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة ALESCO وكذا الاتحاد الأوروبي L'union Europeenne

- إعادة تهيئة مدرسة العمل لكل من يريد تحسين وتطوير مستواه التعليمي أو مؤهلاته أو الوضع الاجتماعي والمهني.

أما فيما يخص الإطار التنفيذي للإصلاح التربوي، فقد تم إنشاء جهاز خاص بالمتابعة والتقييم الدائم لتنفيذ الإصلاح ونتائجه وهما مؤسستين وطنيتين:

- **المجلس الوطني للتربية والتكوين:** وهو يتكون من ممثلين وفاعلين في المنظومة التربوية ومن الجمعيات التمثيلية، ومن متخصصين في علوم التربية، وهو مؤسسة تشاورية معتمدة تزود مختلف السلطات العمومية بمختلف الآراء المعترف بها في كل المسائل المتعلقة بالمنظومة التربوية الجزائرية.

- **المرصد الوطني للتربية والتكوين:** وهو يمثل مجلس الخبرة ويعمل على تقييم ومتابعة تنفيذ الإصلاح التربوي وكذا تقديم مختلف المؤشرات لقياس نتائج النظام التربوي.

II- تكوين وتوظيف المعلمين والأساتذة في الجزائر بعد 2000.

بعدما حققت المنظومة التربوية بعضا من أهم الأهداف التي سطرته كجزارة التأطير في القطاع التربوي، وكذا في اللغة العربية في عملية التعليم في الأطوار التعليمية الثلاثة، والوصول إل

تحقيق نسبة تدرس معتبرة على كامل التراب الوطني، وكذا توفير معظم الشروط والإمكانيات المادية والبشرية لمجابهة التزايد الهائل في عدد المتدربين، تحولت أولوياتها إلى الاهتمام أكثر بنوعية التكوين التي تخص به إطاراتها من المعلمين والأساتذة في إطار سياسة فعالة حرصت على تطبيقها تدريجيا، كما أنها أخذت على عاتقها مهمة البحث في توفير الشروط الواجب توافرها في المعلم من مؤهلات وكفاءات ومهارات لمزاولة مهنته بما يتوافق والمتطلبات العلمية والمعرفية والتقنية والتكنولوجية و البيداغوجية الحديثة، وسنبين في المحاور الآتية أهم خصائص ومميزات تكوين الكوادر في المنظومة التربوية في هذه المرحلة.

II-1- تكوين المعلمين والأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاث:

لقد انتهجت المنظومة التربوية الجزائرية آليات للتكوين في مختلف الأطوار التعليمية

كالآتي: ¹

II-1-1- طبيعة تكوين المعلمين والأساتذة: ويتولى تكوين المعلمين والأساتذة كل من:

أ- الجامعيون المتخصصون في علوم التربية:

وهم أساتذة مرسمين في المدارس العليا للأساتذة التابعين لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي أو الذين كانوا يتكفلون بتكوين أساتذة التعليم الثانوي PES فقط قبل سنوات 1999، قبل أن تعم العملية لتشمل معلمي الطور الابتدائي MEF وأساتذة التعليم المتوسط PEM وتوكل لهم مهمة تعليم التخصصات الأكاديمية أي الجانب النظري من التكوين أو البعض منهم يقومون بمتابعة المترشحين من الطلبة- المعلمين في الميدان.

¹ - مصطفى عشوي: المرجع المذكور سابقا، ص 22.

ب- السيكوبيداغوجيون:

يهتمون بالتكوين النفسي والبيداغوجي للطلبة المعلمين وهم يأخذون على عاتقهم مهمة التكوين المهني النظري.

ج- المكونون الميدانيون:

وهم متخصصون بالجانب التطبيقي الميداني وهم يمثلون فئة المعلمين - المشرفين أو الذين يستقبلون الطلاب-المعلمين في أقسامهم الدراسية أثناء الخدمة، وتمثل هذه المرحلة الجانب التطبيقي العملي لتكوين المكونين، وتعتمد بدرجة كبيرة على طريقة تمثيل الأدوار، حيث يقوم الطالب-المعلم بتمثيل دور المعلم، كاللقاء الدرس على التلاميذ في القسم الدراسي ويتم تقييمه من طرف المعلم المشرف الذي يعمل على توجيهه وتقديم النصائح والإرشادات فيما يخص أسس مهنة التعليم، باعتباره ممثلاً لعنصر الخبرة من خلال تجربته في ميدان التربية والتعليم.

د- المفتشون:

يمثل سلك التفتيش جهازاً هاماً في مراقبة العملية التربوية والتعليمية للرفع من مستوى أداء المعلمين والأساتذة ويقوم بمجموعة من المهام ومن بينها التقييم والتكوين والمراقبة والمتابعة والسير على تطبيق البرامج والمواقيت والتعليمات الرسمية وكذا يشرف على عمليات التكوين وتحسين الأداء التربوي وينقسم هذا السلك إلى كل من:

- مفتشو التربية والتكوين:

يمارس مفتشو التربية والتكوين مهامهم في المؤسسات التعليمية والتكوينية، وهم يتكفلون بمجموعة من المهام في إطار التكوين كالتالي:

- التكفل بتلقين الموظفين المبتدئين المهارات والتقنيات المهنية وتأطيرهم وتوجيه أعمالهم قصد التكيف مع منصب العمل.
- المساهمة في التكوين الأولي النظري والتطبيقي للطلبة المترشحين بالتنسيق والاتصال مع مؤسسات التكوين والتطبيق الواقعة في مقاطعتهم.
- تنظيم العمليات المختلفة المرتبطة بالتكوين أثناء الخدمة وتنشيطها لفائدة المكونين التابعين لمقاطعتهم.
- إعداد برامج التعليم والتكوين وتحليل النتائج المستخلصة من تطبيقها.
- المشاركة في عمليات التكوين أثناء الخدمة المنظمة من طرف وزارة التربية الوطنية سواء كمؤطرين مشرفين أو كمستفيدين لجدف تحسين المستوى وتجديد المعارف.
- **مفتشو التربية والتعليم الأساسي:** يشتمل هذا السلك على كل من:¹
 - مفتش التربية والتعليم للطور الابتدائي.
 - مفتش التربية والتعليم للطور المتوسط.
- يمارس مفتشو التربية والتعليم الأساسي مهامهم في المدارس الإكمالية والمدارس الابتدائية وأقسام التعليم التحضيري وهم يتكفلون بمجموعة من المهام وهي:
- التكفل بتلقين المعلمين المبتدئين المهارات والتقنيات المهنية وتأطيرهم وتوجيه أعمالهم قصد التكيف مع منصب العمل.
- المشاركة في التكوين الأولي النظري التطبيقي للطلبة المتمرنين بالاتصال والتنسيق مع مؤسسات التكوين والمؤسسات التطبيقية الواقعة في مقاطعتهم.

¹ - الطاهر زرهوني: المصدر المذكور سابقاً، ص 26.

- تنظيم العمليات المختلفة المرتبطة بالتكوين أثناء الخدمة في فائدة المعلمين التابعين لمقاطعتهم.
وتعتبر زيارات التفتيش مهاماً دورية يخضع لها المكونون ويقوم بها المفتش بهدف إحصاء العناصر
وجمع المعلومات المساعدة على تقييم ما يتعلق:

- محتويات البرامج وتناسق المواقيت وانسجام التقييم.

- محتوى تكوين المكونين وطريقة أدائهم لمهامهم.

- المفتش العام:

وهو يساهم في إطار تكوين المكونين بكل ما يلي:

- تقديم التوجيه والمشورة لجميع المكونين في مؤسسات التعليم والتكوين لتمكينهم من القيام
بصلاحياتهم على أكمل وجه.

- يساهم في إعداد البرامج وتقييمها وفي تكوين المدرسين وتحسين مستواهم.

- تقييم كفاءات المدرسين في إطار تسيير مساهم المهني

II-1-2- توظيف المعلمين والأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاث:

ولقد بدأت تظهر بوادر إصلاح المنظومة التربوية، لما اعتمدت الدولة الجزائرية مثلها مثل
باقي دول العالم المتقدمة، تكوينها على سياسة تمهين التعليم ومحاولة جعله مهنة تتماشى مع
المتطلبات المتطورة للعلم والثقافة والانفجار الحرفي الهائل من ناحية وكذا الاعتماد على ذوي
الشهادات الجامعية في تشكيل سلك المعلمين والأساتذة ذوي النوعية.

ابتداء من الدخول المدرسي 1999-2000 أصبح المعلم يتوظف في المدارس الابتدائية
على أساس شهادة البكالوريا إضافة إلى ثلاثة سنوات تكوين جامعي أولي، وأساتذة التعليم المتوسط
يوظفون على أساس شهادة البكالوريا زائد أربع سنوات تكوين جامعي أولي، أما بالنسبة لأساتذة

التعليم الثانوي فهم يوظفون على أساس شهادة البكالوريا زائد خمس سنوات تكوين عالي أولي ويتم التكوين الجامعي لهم جميعا على مستوى المدارس العليا للأساتذة أو أحد الجامعات العليا الأخرى. وفي السنة الأخيرة من التكوين، تقوم وزارة التربية الوطنية بما أنها القطاع المستخدم على تنظيم مجموعة من التبرصات الميدانية في المؤسسات التربوية على اختلاف مستوياتها.

II-1-3- أهم مدارس ومعاهد تكوين المعلمين:¹

بعد أن تطرقنا إلى طبيعة مكوني المعلمين والأساتذة وإلى الأدوار التي أسندت إليهم نتناول في العنصر اللاحق المنشآت التي تتكلف بتكوين المكونين في الجزائر.

أ- المدارس العليا للأساتذة:

لقد أسندت مهمة تكوين المكونين من معلمين وأساتذة إلى المدارس العليا للأساتذة ابتداء من الدخول المدرسي 1999-2000 فغي إطار الإصلاح الواسع للمنظومة التربوية الذي عمل على تحقيق سياسة تمهين التعليم، فيما يخص التكوين الذي يحضى به المكونون، وجعله يتماشى مع مقتضيات ومتطلبات العصر الحديث، عصر العلوم والتقنيات الحديثة المتطورة. وهي مؤسسات تابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي ولكنها مرتبطة في إنشائها وتطورها ومهامها باحتياجات وزارة التربية الوطنية.

ولقد تأسست أول مدرسة عليا للأساتذة ENS سنة 1964 بالقبة وذلك لتكوين أساتذة التعليم الثانوي العام، كما كان التكوين يتم في المدارس العليا للأساتذة لمدة أربعة سنوات كاملة للحصول على شهادة ليسانس للتعليم والسنة الجامعية الأخيرة كانت تحضيرية مهنية عن طريق قسم نظري وقسم تطبيقي يتمثل في متابعة تربص على مستوى مؤسسة ثانوية.

¹ - بن عمار حسيبة: المرجع المذكور سابقا، ص 48.

وتأسست ثاني مدرسة عليا للأساتذة ENSET وهي المدرسة العليا للأساتذة التعليم التقني والتي تأسست سنة 1970 للاستجابة لطلبات التعليم التقني في وقت كانت فيه الجزائر بحاجة لنموذج تنمية اقتصادية ذات تكنولوجيا عالية ولقد لقيت الدعم العلمي والتقني من طرف منظمة اليونسكو.

ونتيجة للإصلاح في التعليم الثانوي الذي باشرته السلطات العليا في سنة 1984، أدى ذلك إلى تزايد المتدربين في التعليم التقني، وكذلك وجود التنوع الكبير في التخصصات، بالإضافة إلى تطبيق سياسة جزارة سلك المعلمين والأساتذة مع نهاية التعاون الأجنبي، كل تلك العوامل أدت إلى توظيف عدد كبير من المعلمين والأساتذة مما أدى إلى توسيع شبكة المدارس العليا للأساتذة والمدارس العليا للأساتذة التعليم التقني كضرورة حتمية.

ولقد برمجت الخريطة الجامعية في سنة 1984 فتح مدرستين من المدارس العليا للأساتذة وستة مدارس عليا للأساتذة التعليم التقني كما أنها فتحت عدة نقاط لتكوين المكونين في الجامعات الجزائرية.¹

ولكن خلال سنوات 1990، اتجهت السلطات العليا إلى تقليص العدد إلى أربع مدارس عليا للأساتذة منها ثلاثة كمدارس عليا للأساتذة وواحدة كمدرسة محلية للتعليم التقني، وذلك يرجع إلى لجوء الدولة إل تقليص النفقات من خلال تجميد العقود والتعويضات التي كانت تمنح للطلبة-المعلمين في المدارس العليا للأساتذة مع تجميد توظيف المعلمين والأساتذة، ولقد أدت كل تلك العوامل السابقة إل تعزيز الفجوة في عدد المعلمين ذوي الكفاءات والمهارات إضافة إل نفور الطلبة المتفوقين والحاصلين على شهادة البكالوريا من مهنة التعليم نحو تخصصات أخرى في الجامعات الجزائرية.

¹ - بن عمار حسيبة: المرجع المذكور سابقا، ص 48.

- مدة التكوين داخل المدارس العليا للأساتذة:

لقد أكدت وزارة التربية الوطنية منذ الدخول المدرسي 1997-1998 على أن التكوين الأولي للمعلمين في الجزائر لا بد أن يتماشى مع التوجهات العلمية، الذي يشترط توافر المكونين على المعارف والكفاءات من المستوى الجامعي، ولقد ركزت وزارة التربية الوطنية على معلمي وأساتذة الطورين الابتدائي والمتوسط لعدم امتلاكهم لشهادة البكالوريا بأغلبية ساحقة.

واعتمدت الوزارة في برنامجها على تعزيز شروط الدخول لهذه المدارس باعتبارها الجهة المكلفة بالتكوين الأولي الجامعي من جهة وإلى تمديد فترة التكوين من أربع سنوات إلى خمس سنوات لأساتذة التعليم الثانوي وإلى ثلاث سنوات جامعية إلى أساتذة التعليم الأساسي وأربع سنوات إلى أساتذة التعليم المتوسط.

- نماذج وآليات التكوين:¹

يقسم التكوين الأول للطلاب المعلم إلى محورين أساسيين وهما:

القسم النظري: وهو يتم داخل المدارس العليا للأساتذة والقسم التطبيقي يتم داخل المؤسسات التربوية من متوسطات وثانويات، وهو يركز على محاولة اكتساب المعارف التربوية البيداغوجية أي أن علوم التربية تشكل القاعدة الأساسية للتكوين المهني للطلاب المعلم. كما كان التكوين البيداغوجي قبل سنوات من ذلك، ينطلق ابتداء من السنة الثالثة أو الرابعة الجامعية، ولكن بعد سنة 1999 أصبح التكوين النفسي والبيداغوجي يبدأ مع بداية الدراسة الجامعية أي من السنة الأولى الجامعية .

¹ - بن عمار حسيبة: المرجع المذكور سابقا، ص 48.

الجانب التطبيقي: يأتي في نهاية المرحلة الجامعية عن طريق تربص ميداني Stage de terrain، يتوزع على كامل السنة الجامعية وتبلغ مدته نصف نهار في الأسبوع، وعلى مرحلتين من 10 إلى 15 يوم كتريص مغلق، وبعد ذلك مباشرة يتم تحضير مذكرة التخرج كعنصر تقويمي في التكوين.¹ (عبد الحميد معوش، 2012: 45)

وإذا كان الجانب النظري من التكوين يركز على عملية التلقين لأكبر قدر ممكن من المعلومات والمعارف للطالب المعلم، فإن الجانب التطبيقي يعتمد على طريقة النموذج الممثل في المعلم المشرف الذي يمتلك خبرة كبيرة وكفاءات مهنية وهو يلعب دور الموجه والمرشد للطالب المعلم، ولكنه في أغلب الأحيان لا تشترط الخبرة كأساسي في تعيين المعلم المشرف بذاته بل تعتمد على مدى رغبة هذا المشرف في استقبال المتريص في القسم الدراسي، ومن شروط نجاح التكوين الأولي للمكونين هو مدى انسجام وتوافق الجانب النظري مع الجانب التطبيقي والذي يمثل قاعدة لتمهين التعليم وليس تطبيق الجانب النظري على الجانب التطبيقي.

بعد انتهاء التكوين مباشرة يتحصل المتخرجون على شهادات جامعية، وبالنسبة للمعلمين في المدرسة الابتدائية يتحصلون على شهادات أستاذ التعليم الأساسي، أما أساتذة الطور المتوسط فيتحصل الطلاب الأساتذة الجدد على شهادة أستاذ التعليم المتوسط، وبالنسبة للطور الثانوي فيتحصل الطلاب الأساتذة على شهادة أستاذ التعليم الثانوي.

ب- معهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين:²

إن هذا المعهد يتكلف بتقديم ثلاثة أنواع من التكوين للمعلمين والأساتذة في الخدمة، وهي على التوالي: التكوين الأولي، والتكوين المتخصص والتكوين أثناء الخدمة، يهدف تحسين وتطوير

¹ - عبد الحميد معوش : درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية. رسالة ماجستير غير منشورة. تيزي وزو. الجزائر: جامعة مولود معمري. (2012)، ص 45.

² - بن عمار حسيبة: المرجع المذكور سابقا، ص 48.

مستوى كفاءات المعلمين والأساتذة الممارسين وكذا مديري المؤسسات التربوية الابتدائية والإكماليات والثانويات، وهو يمس الجانب البيداغوجي والجانب الإداري في نفس الوقت بغرض تحقيق أكبر فعالية في التحصيل العلمي و البيداغوجي للمتمدرسين في مختلف المستويات.

III- البرامج التكوينية

يعتبر موضوع التكوين في النظام التربوي من أهم القضايا المطروحة على الساحة التربوية، لأنه بات ضرورة حتمية لا مناص منها في ظل مطالب التغير العلمي والاجتماعي والتقني، ولكي يتمكن المعلم أو الأستاذ على حد سواء من أداء مهامه وأدواره على أكمل وجه، وجب العناية ببرامج تكوينه وإعداده التي تؤهله لأداء هذه المهام والأدوار في ظل التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع .

III-1-المبادئ والارتكازات الحاكمة لتخطيط برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلم

تتطلق عمليات التخطيط وتنفيذ وتقويم برامج متكاملة للتنمية المهنية عالية الجودة للمعلمين في إطار متطلبات ومعايير الجودة الشاملة للنظام التعليمي من جملة من المبادئ يتمثل أبرزها فيما يلي:¹

أ-**الواقعية:** بمعنى الانطلاق في تخطيط برامج التنمية المهنية المتجهة للمعلمين على أساس من الاستقرار الواعي والتحديد الدقيق لحاجاتهم التدريبية الفعلية الحالية والمستقبلية، الأمر الذي يضمن واقعية هذه البرامج ويحقق فعاليتها.

ب-**الاستمرارية:** بمعنى استمرارية عمليات التدريب لتستجيب للمستجدات التربوية والاكتشافات العلمية والتكنولوجية من ناحية ولتستوعب أهداف خطط التجديدات التربوية التي تبناها نظام التعليم

¹ - البيلالي وآخرون: المصدر المذكور سابقا، ص 162.

كاستجابة منطقية لمطلب التغيرات السريعة والملاحقة التي يميلها مجتمع المعرفة مكن ناحية أخرى.

ج-الغرضية: بمعنى توجيه أغراضها ومقاصدها لتستهدف تجاوز الأداء بين الممارسات التعليمية الراهنة للمعلمين وتلك التي تتطلبها التجديدات التربوية أو التي تفرضها التطورات التكنولوجية المتلاحقة وما تمليه من تغيرات في ادوار المعلم ومسئوليائه التعليمية.

د-التنوع والتعدد: بمعنى تنوع أساليب وأنشطة التدريب وتعددتها من ناحية إلى جانب تنوع البرامج التدريبية لتتلاءم وتنوع الفئات المستهدفة من المعلمين وتباين حاجاتهم التدريبية وفقا لتباين تخصصاتهم واختلاف مستويات أدائهم من ناحية ثانية.

هـ-التكامل: بمعنى مراعاة التتابع في بناء البرامج الموجهة لكل فئة من المعلمين المستهدفين على وحدة من ناحية، إلى جانب ترابط البرامج المختلفة الموجهة للمستهدفين من الفئات المختلفة منهم من ناحية أخرى.

و-التعاونية: بمعنى أن يتم تخطيطها تعاونيا بواسطة هؤلاء الذين يستفيدون من فعاليتها أولئك الذين يقومون على تخطيط برامجها وتنفيذها وتقويم نتائجها، وان تدار كخطة متكاملة طويلة الأجل.

ز-الدافعية: بمعنى أن تستند على نظام حوافز شامل يكافئ المعلم الملتمزم بالاندماج في برامجها والمتميز في انجاز متطلبات وأنشطتها من ناحية، مع ضرورة مراعاة طاقاتهم وقدراتهم التدريبية، كما يكافئ الجادين والمبدعين من القائمين على تسييرها من ناحية ثانية.

ح- الإنسانية: بمعنى أن تخطط برامجها أن تخطط وتدار فعاليتها على أساس من احترام أفكار واتجاهات المعلمين وما لديهم من خبرات ميدانية من ناحية، مع ضرورة مراعاة طاقاتهم وقدراتهم التدريبية، وخصائصهم النفسية وظروفهم الاجتماعية والعلمية من ناحية.

ط- الاختيارية: بمعنى أن تركز على المعلمين بصفتهم جوهر عملية التلاميذ وتعلمهم، وأن شملت جميع أعضاء المجتمع المدرسي.

ي- تمكين الأداء: بمعنى أن تركز بشكل أساسي على مهنية المعلم وتستهدف الوصول بمهاراته إلى مستويات محددة للأداء والتأهيل المهني ومتطلبات الترخيص وإعادة الترخيص لمزاولة المهنة بما يضمن قدرا محددًا من تمكين الأداء المهني للمعلمين يوجههم نحو تنمية معارفهم ومهاراتهم وخبراتهم وخبراتهم في مجال التخصص وفي استراتيجيات التعليم والتعلم واستخدام التكنولوجيا وتوظيف مصادر التعلم المختلفة لبلوغ اعلي مستويات الأداء.

ك- الدمج: بمعنى دمج التكنولوجيا المتقدمة في عمليات التدريب كوسائط التدريبية من ناحية، وتمكين المعلمين من دمج هذه التكنولوجيا في عمليات تعليم وتعلم الطلاب من ناحية ثانية، ورفع كفايتهم في استخدام المصادر المتعددة والمتنوعة التي تتيحها هذه التكنولوجيا كروافد فاعلة للتنمية الذاتية في تعظيم نتائج تعلم الطلاب من ناحية ثالثة.

ل- المتابعة والتقويم: بمعنى متابعة أداء المدرسين في الميدان ليتم تقويم برامجها على أساس مدى تأثيرها على فعالية أداء المعلمين وتطوير ممارساتهم وارتفاع مستوى تعلم التلاميذ وبحيث تستخدم نتائج هذا التقويم وهذه المتابعة في ترشيد جهود وخطط التنمية المهنية التالية، إضافة إلى التعرف على المتميزين من المتدربين للاستفادة منهم في تولي ادوار القيادة والتدريب في مواقع العمل المختلفة.

III-2- مراحل التخطيط الفعال لبرامج التكوين أثناء الخدمة:

إن عملية التخطيط لتكوين المعلمين أثناء الخدمة يعد أمراً في غاية الصعوبة والتعقيد، ويحتاج من القائمين عليه إعداد برامج عالية الجودة، ولضمان نجاح وفعالية هذه البرامج التكوينية فلا بد من توافر مجموعة من العوامل الضرورية ومن أهمها:¹

- لابد من تحديد مجموعة المعلمين المستهدفين لهذا التكوين عن طريق البحث عن معلومات وفيرة عنهم، لاختيار المواد التعليمية والإجراءات التي تتوافق مع مستوياتهم.
 - لابد من اختيار وتحديد الوقت المخصص لهذه البرامج، إذ يجب أن يشتمل المدة الزمنية للبرنامج، والوقت الملائم من العام الدراسي لتنفيذه.
 - يجب اختيار الفضاء المناسب للتكوين بعناية فائقة، لتسمح بممارسة النشاطات اللازمة.
 - يجب أن يتم اختيار أنواع المواد التعليمية والنشاطات التكوينية على أساس الأهداف والإمكانات المتاحة.
 - التقييم المنتظم لبرامج تكوين المعلمين، للحصول على مختلف المعلومات حول مدى تحقيق الأهداف، وتزويد مصممي البرامج بمعلومات لتحسين تلك البرامج في المستقبل.
- أما بالنسبة إلى مراحل هذا التخطيط فهو يشتمل أربع مراحل أساسية وهي:

III-2-1- مرحلة تحديد الاحتياجات التكوينية:²

ونعني بها تحديد المهارات المطلوب إكسابها أو تتميتها لدى الأفراد المعنيين بالتكوين ومن

أكثر الاحتياجات التكوينية لدى المعلمين:

- الأساليب الحديثة في طرائق التدريس.

¹ - جابر عبد الحميد جابر: مدرس القرن 21 الفعال "المهارات والتنمية المهنية". ط1. مصر: دار الفكر العربي. (2000)، ص 150.

² - بن عمار حسبيّة: المرجع المذكور سابقاً، ص 54.

- التفاعل مع التلاميذ.
- اختيار الأنشطة التعليمية وتنظيمها.
- تنظيم المادة الدراسية.
- تصميم واستخدام الوسائل التعليمية.

III-2-2- مرحلة تصميم البرنامج التكويني:

ونعني بها ترجمة الأهداف إلى موضوعات تكوينية، وتحديد الأساليب التي سيتم استخدامها بواسطة المكونين في توصيل موضوعات التكوين إلى المعلمين، كما يتم تحديد الوسائل التعليمية الواجب استخدامها، وكذلك تحديد المكونين في هذه البرامج وميزانية التكوين التي ترصدها عادة السلطات التربوية العليا.

III-2-3- مرحلة تنفيذ البرنامج التكويني:

وتتضمن عدة أنشطة مهمة مثل تحديد الجدول الزمني للبرنامج، وتحديد مكان التكوين، وكذا المتابعة اليومية لإجراءات تنفيذ البرنامج خطوة بخطوة.

III-2-4- مرحلة تقييم البرنامج التكويني:

هي المرحلة التي تعتمد على مجموعة من الإجراءات التي تقيس بكفاءة البرنامج ومدى نجاحه في تحقيق الأهداف المرسومة، ويكون هذا التقييم إما أثناء تنفيذ البرنامج أو من خلال المتابعة الدقيقة لنتائج هذا التكوين بعد انتهاء البرنامج، ومن أهداف هذا التقييم نذكر ما يلي: سمير كبريت،

- الوقوف على الثغرات التي حدثت خلال تنفيذ البرنامج من حيث إعداداته أو تقييمه وتنفيذه ومعرفة أسبابها، للعمل على تجنبها مستقبلاً.

- مدى نجاح المكونين في نقل المادة التكوينية للمعلمين.

- إعطاء صورة واضحة حول مدى استفادة المعلمين المكونين بعد فترة من التكوين ومدى الفائدة التي حققها التكوين وهناك عدة أساليب للتحقق من ذلك.
- دراسة التطورات والتحسينات التي طرأت على العمل في المؤسسات التربوية التي يعمل فيها هؤلاء المعلمين.
- الاختبارات حيث يمكن بواسطتها الكشف عن مدى استيعاب المعلمين للبرنامج التكويني.
- الترقية عن طريق معرفة عدد المعلمين الذين حصلوا على الترقيات نتيجة كفاءاتهم وسلوكهم الجيد في العمل.
- المجموعة الضابطة وذلك عن طريق إجراء مقارنة بين مجموعة المعلمين التي خضعت للتكوين والمجموعة التي لم تخضع للتكوين.

III-3- أساليب التكوين أثناء الخدمة:

توجد هناك مجموعة لا حصر لها من أساليب التكوين أثناء الخدمة ومن أهمها:

III-3-1- المحاضرة:

هو أسلوب تكوين يستخدم الرموز اللفظية في توصيل مجموعة من الأفكار والمعلومات والحقائق العلمية والنظريات والمفاهيم، من قبل المكون إلى المعلمين، ويكون المكون مسيطراً حيث يقوم بإرسال المعلومات وشرحها، وتقتصر مشاركة المعلمين في الاستماع وفي طرح الأسئلة.

III-3-2- المناقشة الموجهة:

يستخدم هذا الأسلوب للإجابة عن سؤال أو مجموعة من الأسئلة المحددة والتي لا توجد إجاباتها لدى المكون، وتحدث إثرها عمليات الاستماع والاستفسار والمشاركة بالتعليقات، مع إبراز كل رأي مطروح في ضوء معايير محددة، وتكمن مهمة المكون في تسيير وإدارة النقاش نحو كل جوانب الموضوع.

III-3-3- الزيارات الميدانية:

وهنا يقوم المعلمون بجولات ميدانية، تجسد الأفكار والمفاهيم والممارسات المعطاة لهم، وتتم هذه الزيارات لتحقيق بعض أهداف التكوين، لأنها تتيح لهم الفرصة في مشاهدة مختلف الممارسات والعمليات والمواقف التي لا يمكن تجسيدها في أماكن العمل التقليدية، وقد تستغرق الزيارة ساعة أو عدة أيام.

III-3-4- أسلوب الورشة التكوينية:

تعتمد الورشة التكوينية على كل من المحاضرة والمناقشة وبعض العروض العملية أي الدروس النموذجية، وتهدف هذه الورشة بصفة عامة إلى إكساب المعارف والمهارات والاتجاهات في جانب مهم من جوانب عمل المعلم، وتتراوح مدة الورشة من ثلاثة أيام إلى عدة أسابيع.

III-3-5- أسلوب دراسة الحالة:

يتمحور أسلوب دراسة الحالة على تمركز المتكون في العملية التكوينية، والحالة عبارة عن مشكلة واقعية أو افتراضية وتقدم للمتكون مكتوبة ومرفقة بها بعض التفاصيل عن خلفيات تلك المشكلة وأسبابها وإحصائياتها، وتوضع في شكل تقرير ويطلب من المتكون قراءتها بهدف الوصول إلى اقتراحات لمعالجة المشكلة ويهدف هذا الأسلوب إلى إكساب المتكونين بعض المهارات الأساسية في حل المشكلات باستخدام المنهج العلمي والموضوعي.

III-3-6- أسلوب الندوات:

تتركز الندوة حول موضوع معين وتشارك فيه فئتان، فالفئة الأولى تضم المختصين الذين يقومون بعرض وجهات نظرهم حول موضوع الندوة، أما الفئة الثانية فتضم المتكونين الذين تتاح

لهم الفرصة بعد طرح آراء وأفكار المختصين، إلى طرح جميع استفساراتهم وأسئلتهم على المختصين، ويهدف هذا الأسلوب إلى زيادة وعي المتكويين بموضوع الندوة بشكل مركز.

III-3-7- التعلم الذاتي:

إن الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي والاقتصادي أدى إلى حدوث تغييرات جذرية في العملية التعليمية، فأسلوبه التعليم الذي يعتمد على تزويد الطلاب بمعلومات محددة لم يعد كافياً لمجابهة التغيرات الراهنة، وبالتالي أصبح هناك ضرورة ملحة لإعداد وتكوين المعلم القادر على التكيف مع ما يستجد من متغيرات في المعارف، وهذا لن يتأتى إلا بواسطة التعلم الذاتي.

إن التعلم الذاتي هو أحد الأساليب التي يقوم فيها المعلم بالدور الأكبر في الحصول على المعرفة ويصبح هو محورها والمسيطر على كامل متغيراتها، وهو يكتسب المعارف والمهارات مع ما ينسجم مع قدراته الخاصة وسرعته في التعلم، فهو يتعلم كيفية جمع المعلومات وتفسيرها والاستفادة منها في المواقف الجديدة وهناك عدة مبررات علمية تجعل من التعلم الذاتي ضرورة ملحة لتكوين وإعداد المعلمين وتأهيلهم و من بينها:

- تراكم المعرفة بشكل متزايد وعدم استطاعة المؤسسات التعليمية تقديم كل هذه المعرفة للمعلم في فترة زمنية محددة، مما أدى إلى ضرورة اكتساب الفرد لمهارة تعليم نفسه بنفسه.
- أصبح اكتساب مهارة التعلم الذاتي أمراً ملحاً إلى مهارة تحصيل المعارف أكثر من تحصيل المعارف في حد ذاتها، وذلك بسبب التغيرات المستمرة التي تتعرض لها أهداف التعليم.
- ظهور عدة أساليب جديدة في التعليم قائمة على التعلم الفردي مثل التعليم عن طريق الكمبيوتر.
- الحاجة إلى التعليم المستمر الذي يؤدي إلى القضاء على مشاكل تقادم المعارف والمهارات المكتسبة من طرف المعلمين في مراحل إعدادهم الأولية.

مما سبق، يتضح لنا أن التعلم الذاتي هو إعادة تكوين وتأهيل المعلم أثناء الخدمة والتطوير في أسلوب تكوينه الأولي بحيث يكتسب مهارات التعلم الذاتي، كما يجب على مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين إعادة بناء وتصميم برامجها على أساس الأدوار الجديدة للمعلم.

III-3-8- التعلم عن بعد:

هو مفهوم أصبح يتداول بكثرة في الآونة الأخيرة بالأوساط التربوية والتعليمية على مستوى العالم كله، وذلك على الرغم من قدم هذا المفهوم والذي يدمج ظهوره إلى أوائل القرن العشرين، لكنه أخذ شكلا نظاميا ابتداء من عام 1971 وذلك في بريطانيا عندما نشأت أول جامعة مفتوحة تطبق نظام التعليم عن بعد في العالم.

ومفهوم التعليم عن بعد يقوم على عدم اشتراط الوجود المتزامن للمتعلم مع المعلم في الموقع نفسه ومن ثم تنشأ الضرورة لقيام وسيط بين المعلم والمتعلم وللوساطة هذه جوانب تقنية وبشرية وتنظيمية جديدة، كما يمكن التعليم عن بعد المتعلم من اختيار الوقت المناسب مع ظروفه، دون التقيد بجداول زمنية محددة سلفا للقاء المعلمين، وهو الأمر الذي يعني تنقل الجامعة للمتعلم بدلا من ذهابه لها في التعليم التقليدي.

VI- الاعتماد الأكاديمي للبرامج التكوينية:

يعتبر الاعتماد الأكاديمي Academic Accreditation بمثابة عملية اختيارية تتم بمبادرة ذاتية من الكلية أو الجامعة أو القسم العلمي، لتقويم أدائه من قبل هيئات غير حكومية، تمكنها من تحقيق مستويات عالمية في الأداء، من خلال تحديدها لفترة زمنية معينة تتمكن فيها تلك الكلية أو الجامعة أو القسم العلمي من تحقيق الأهداف المتوخاة، وفقا لمعايير تلك المنظمات "أو الهيئات غير الحكومية، ومن خلال المراجعة الدقيقة لبرامجها والتحقق من مقابقتها لشروط

ومعايير الاعتماد الأكاديمي، وبالتالي يتمكن الجمهور من معرفة مستوى المهني الأكاديمي لتلك الكلية أو الجامعة أو القسم العلمي ودرجة اتساقها مع معايير الاعتماد العالمية.¹

ويعتبر التعليم من أولويات سياسات وبرامج الدول على كافة مستوياتها، المتقدمة منها والنامية، فجوهر الصراع العالمي في المستقبل هو في حقيقته تنافس تعليمي، فقد أثبتت الدراسات المقارنة والتجارب الدولية المعاصرة بما لا يدع مجالاً للشك أن آلية التقدم الحقيقية، بل والوحيدة هي التعليم، فالتعليم يعتبر بمثابة المحرك الرئيس لمجتمع المعرفة، والعامل الأكثر حيوية في تشكيله وبناءه، الأمر الذي يدفع معظم دول العالم إلى إعادة النظر في بنيتها التعليمية على مستوياتها المختلفة، والمراجعة العميقة والدقيقة لبرامج إعدادها لمعلميها.

والملاحظ أن عمليات تطوير برامج إعداد المعلمين لم تعد تعتمد على الاستجابات العفوية، وليدة اللحظة، والتقلبات المزاجية للقائمين عليها، والمصالح المتبادلة لهيئات التدريس، ونفوذ جماعات الضغط من داخل كليات إعداد المعلمين أو من خارجها ودورها في التطوير الجزئي أو التعديل اللامنتظمي، واستمرارية أنماط من الإعداد لا تحقق لخريجي تلك الكليات ما تصبو إليه من المهنية في الأداء، بل أصبحت عملية علمية تعاونية تعتمد على المثابرة والأداء والبرهنة عليه وفق معايير محددة.

ومن هنا برزت الحاجة إلى اعتماد عمليات تطوير برامج إعداد المعلمين استناداً إلى الأسلوب العلمي وفق منظومات شبكية، والتزام ودعم من جانب جميع أعضاء هيئة التدريس بكل الكليات ووجود آليات لتدعيم التواصل المستمر والعلاقات البناءة والشراكة الفاعلة مع وزارات التربية والتعليم والمناطق التعليمية والمدارس، في ظل استخدام فعال لمفاهيم الشفافية والوضوح والمحاسبية كموجهات مهمة وأساسية لتحقيق جهود التطوير، مع وجود القيادة المؤسسية بما يحقق مصلحة

¹ - البيلاوي وآخرون: المصدر المذكور سابقاً، ص 164.

العمل وإنجاز المهام الموكلة لأعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلاب في الأوقات المحددة وبجودة عالية، وكل هذا لن يتحقق إلا في ظل تبني مفاهيم الاعتماد الأكاديمي أو الاعتراف الأكاديمي ببرامج إعداد المعلم لتحقيق الجودة الشاملة في جميع جوانب تلك البرامج والبرهنة عليها، وفق أدلة واضحة ومحددة.

ونظرا لأهمية إعداد المعلمين لمواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين، تعددت جهود الاعتماد الأكاديمي لبرامج تلك الكليات، بل وتعدى الأمر ذلك إلى العناية بالمدارس ذاتها والوصول بها إلى الاعتراف الأكاديمي. ولذلك اتسع مفهوم الاعتماد الأكاديمي ليشمل "عملية تقييم المدارس والكليات والأقسام التربوية، لضمان جودة مهنة التعليم، وترتبط هذه العملية مباشرة بالحصول على الشهادة Certification وتقييم أداء المعلمين في مجالات التخصص وطرائق التدريس ومهارات التدريس والإدارة المدرسية، والترخيص بممارسة المهنة".¹

وتتعدد مستويات الاعتماد الأكاديمي للمعلمين فمنها ما هو على المستوى القومي ومنها ما هو على المستوى الإقليمي، ومنها ما هو على مستوى الولاية، وتضع الحكومة مع الهيئات المهنية تلك المعايير، وتقوم بمراجعة برامج إعداد المعلمين على ضوءها، وفي بعض الولايات الأمريكية يشترط الحصول على الاعتماد الأكاديمي لكليات المعلمين على المستوى الإقليمي أولا ثم على مستوى الولاية. إذا كان ذلك متاحا، وأخيرا من قبل المستوى القومي ممثلا في معايير NCATE، وهي الهيئة المسؤولة عن اعتماد أي معهد أو كلية مسؤولة عن إعداد المعلمين، وضمان جودة برامج إعدادهم لمزاولة المهنة وتضم المجلس القومي لاعتماد كليات إعداد المعلمين، مجموعة منتقاة، ممثلة لجميع المنظمات المهنية المعنية بإعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أنشئت عام 1954.

¹ - جابر عبد الحميد جابر: المرجع المذكور سابقا، ص 85.

VI-1- دواعي الاهتمام بالاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين: ¹

يعتبر الاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلمين وضمان جودة الإعداد من أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة، التي تلاقي اهتماماً متزايداً، على الرغم من اختلاف درجة التركيز في عمليات التطوير باختلاف السياق المجتمعي من دولة لأخرى، فالاهتمام بتربية المعلمين أصبح من الأولويات السياسية في معظم دول العالم، ففي الدول المتقدمة الصناعية يزداد الاهتمام بضمان توافر الأعداد المطلوبة من المعلمين لمواجهة حالات التقاعد المتزايدة مع ضمان جودة الإعداد، أما في الدول النامية فنجد تزايد الحاجة إلى الارتقاء بمستوى مؤهلات المعلمين خاصة في المرحلة الابتدائية، مع الاهتمام بالجودة، وفي إنجلترا نجد أنه مع بداية الثمانينات تم تكوين لجنة الاعتماد تربية المعلمين A Committé for the Accreditation Teacher Education تعرف اختصاراً بـ(CATE).

وقد دعمت المقارنات الدولية لنظم التعليم من أهمية إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين في السنوات الأربعين الماضية، منذ بداية التقييم الدولي للطلاب والتي كان لا يزيد عدد الدول المشاركة فيها عن اثنتي عشرة دولة، والآن أصبح العشرات من الدول يشاركون فيها على مستويات تعليمية مختلفة وفي مواد دراسية متعددة وبالتالي أصبحت موضوعات مثل تحصيل الطلاب، والاستيعاب وتمويل التعليم، ومرتببات المعلمين ونظم التقويم والإدارة وغيرها، أصبحت ضمن محكات المقارنة الدولية لنظم التعليم مما استدعى إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين.

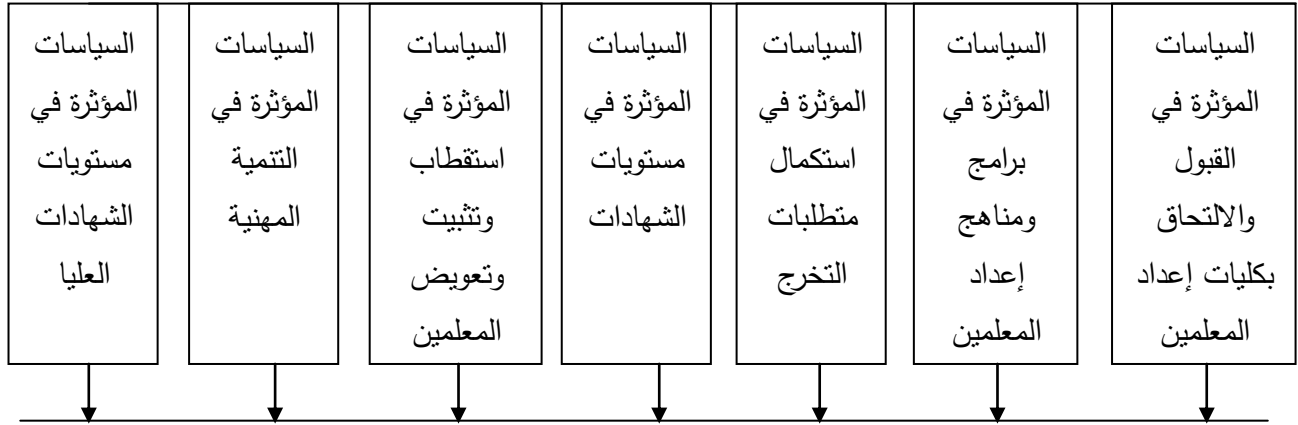
وظهرت بالتالي عدة محاولات مرشحات Filtres للتحكم في نوعية الملتحقين بمهنة التعليم

ونظم التخرج ، كما يوضحه الشكل التالي: ²

¹ - السامرائي: المصدر المذكور سابقاً، ص 52.

² - البيلاوي وآخرون: المصدر المذكور سابقاً، ص 175.

الشكل رقم (05): نموذج سياسات إعداد المعلمين



ويمكن باختصار توضيح التغييرات التي شهدتها مهنة التعليم التي أوضحت سببا جوهريا

في التحول نحو الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية على مستوى دول العالم المختلفة من خلال

الشكل رقم (06) التالي: الذي يوضح التغييرات التي طرأت على مهنة التعليم

من	التحول	إلى
التدريس المتمركز حول المعلم	←	التعلم المتمركز حول الطالب
التعلم السلبي	←	التعلم النشط/التعلم القائم على الاستقصاء والبحث والتحري
التعليم القائم على المعرفة كحقائق	←	التفكير الناقد واتخاذ القرار المبني على المعرفة والمعلومات
الاستجابة كرد فعل	←	استباق الفعل والعمل المخطط
سياق مصطنع مبني على العزلة والحواجز بين الأقسام	←	سياق عالمي واقعي حقيقي
استخدام وسائل اتصال أحادية	←	تعددية وسائط الاتصال
استخدام حاسة واحدة	←	استخدام متزامن لحواس متعددة

ولا يمكن إغفال تأثير المدرسة البنائية والتي ظهرت نتيجة لتحول رئيس في البحث التربوي

في العقود الثلاثة الماضية، إذ تحول التركيز من العوامل الخارجية المؤثرة في تعلم الطلاب مثل

متغيرات المعلم والمنهاج والمدرسة والأقران وغير ذلك من العوامل الخارجية التي تؤثر في هذا التعلم، إلى التركيز على ما يجري بداخل عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية مثل معارفه السابقة وما لديه من فهم أولي المفاهيم، وقدرته على التذكر ومعالجة المعلومات ودافعيته للتعلم، وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى، أي التركيز على كيفية تشكيل المعاني للمفاهيم عند المتعلم في بناء معرفي، يتكامل مع السابق ويظهر بتنسيق جديد.

كذلك ظهور مفهوم "مجتمعات التعلم"، والذي يؤكد ضرورة تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم وجعلها مؤسسة متعلمة، حيث يتعلم الجميع معا ويتعلمون باستمرار كيف يتعلمون معا ويبتكرون نظاما لابتكار المعرفة وتداولها ونشرها، في ظل نظام من الديمقراطية والترابط والتعاون والتماسك. والجدير بالملاحظة أن الاهتمام بالاعتماد الأكاديمي لا يعني مجرد وجود مجموعة من المعايير التي تضعها هيئات أو منظمات اعتماد برامج إعداد المعلمين، واستنباط مجموعة من المخرجات وفقا لتفسيرات الكليات أو الجامعات التي تقوم بتنفيذ تلك المعايير وفقا لظروفها وسياقاتها الثقافية، بل نرى ضرورة إعادة التفكير في مفهوم المخرجات ومجرد اعتباره عملية لقياس أداء الأفراد، من خلال التركيز التقليدي على وجود إجابة واحدة محددة، أو إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، بل يتعدى الأمر ذلك تماما إلى مفهوم التعلم التحويلي، بعيدا عن قضية يقينية المخرجات والنظر إلى المخرجات على أنها مجموعة من الثوابت في عالم جامد لا يعرف التغيير، فليس الهدف من استخدام المعايير والمخرجات تكوين معلم ثابت من خلال معرفة ثابتة محددة، بل الهدف إيجاد المعلم المحاور، الميسر لتعلم تلاميذه، القادر على مساعدتهم في بناء رؤيتهم للعالم من حولهم وتحويل مجتمعاتهم إلى مجتمعات تعلم. وبالتالي فإن من أهم الأدوار الجديدة للمعلم في ظل حركة المعايير، دوره في تغيير المتعلمين من متمسكين بمجموعة ثوابت غير قابلة

للتغير إلى استخدام مفهوم المرونة الذهنية، التي يستمتع كل الطلاب من خلاله بمتعة إعادة التفكير وإعادة التنظيم وإعادة البناء.

NCATE -2-VI والاعتماد الأكاديمي لكليات إعداد المعلمين:

هناك مجموعة من المؤشرات على أهمية اعتماد برامج كليات إعداد المعلمين من قبل

NCATE منها:¹

- إن NCATE هي منظمة غير حكومية تتضمن في عضويتها شراكة فاعلة مع ما يزيد عن 30 منظمة مهنية دولية، تمثل ما يزيد عن الثلاثة ملايين أمريكي، اتحدوا معا لضمان أعلى مستوى من الجودة في إعداد المعلمين، إضافة إلى تمثيل جميع من يعينهم أمر إعداد المعلمين من صناعي الساسة التعليمية ومنفذيها والمعلمين ومعلمي المعلمين ومدراس المدارس والمتخصصين في التعليم.
- ضمان أن خريجي كليات التربية المتعمدة من قبل NCATE يحصلون على تدريب ميداني عميق، يضمن لهم تحمل مسؤولياتهم التدريسية من أول يوم من دخولهم إلى الصف الدراسي، وليس من خلال التدريب أثناء الخدمة.
- ضمان المعرفة بالمحتوى الدراسي التخصصي للمعلم، وكيفية تنويع طرائق التدريس لضمان تعلم تلاميذه.
- ضمان إدارته للصف مع وجود تنوع واسع المدى في الخلفيات الثقافية والمعرفية والتحصيلية للتلاميذ.
- ضمان حصول المعلم على معرفة واسعة وثقافة عامة.
- ضمان تفسير المعلم لاستخدامه لإستراتيجية معينة في التدريس، دون غيرها استنادا إلى نتائج البحوث التربوية وأفضل الممارسات التدريسية.

¹ - البيلاوي وآخرون: المصدر المذكور سابقا، ص 165.

- ضمان قيام المعلم بالتفكير في ممارسته وتغييره لطرائق أدائه واستمرارية نموه المهني.
- ضمان حصوله على خبرات علاجية متنوعة تخص التلاميذ من الحضانة إلى الثانوي من خلال برنامج إعداد يتسم بالتماسك.
- تشير عديد من الدراسات والبحوث إلى تزايد العلاقة بين جودة إعداد المعلمين وتحصيل الطلاب في المدارس. وللتدليل على ذلك فإنه قد حصلت جميع كليات إعداد المعلمين في الثمانينات من القرن الماضي في ثلاث ولايات هي أركانساس وشمال كارولينا وغرب فرجينيا على الاعتماد الأكاديمي، ولتتضح في التسعينات زيادة في متوسط التحصيل الأكاديمي للطلاب في المدارس، مما يشير إلى أن الاستثمار في تحسين جودة المعلمين عبر الحقبة الماضية كان له عوائده العظيمة بالنسبة لتحسين تعلم الطلاب بالمدارس.
- تشير دراسة للهيئة المعنية بالاختبارات Educational Testing Service وتعرف اختصارا بـ(ETS) والتي تعطي الترخيص للمعلمين بمزاولة المهنة بعد تخرجهم من كليات التربية، من خلال اجتيازهم لامتحان الرخصة والذي يعرف بـPRAXIS إلى أنه في اختبار PRAXIS II تقدم 270555 طالب معلم لاجتياز الامتحان ما بين عامي 1995 و1997، وأيضاً تقدموا لامتحانات SAT أو ACT، واتضح أن خريجي الكليات المعتمدة من قبل NCATE اجتازوا تلك الاختبارات بنسبة تفوق نظرائهم خريجي الكليات غير المعتمدة بنسبة تصل إلى 91%، كذلك نلاحظ تفوق الطلاب المعلمين من خريجي الكليات التربوية المعتمدة من قبل NCATE في اختبارات الترخيص بمزاولة المهنة، من خلال "معايير الهيئة العامة للتدريس المهني" National Board for Professional Teaching Standards، والتي تعرف اختصاراً (NBPTS).
- وفي دراسة لمعهد كنتاكي للبحوث التربوية أكد 90% من المعلمين الجدد إعدادهم الجيد كمعلمين، وأكد كذلك ما يزيد عن 6 من بين 10 أي بمعدل ثلثي مديري ومديرات المدارس الذين

تمت مقابلتهم وسؤالهم عن مستويات أداء المعلمين الجدد، أن خريجي كليات التربية المعتمدة أفضل من غيرهم من المعلمين، وفي دراسة مسحية أجريت عام 1996 تم فيها مسح ما يزيد عن 1000 معلم جديد و125 مدير/مديرة مدرسة في كنتاكي، تم تعيين المعلمين الجدد لديهم، أن 7 من 10 من المدرء أقروا بحصول المعلمين الجدد على إعداد أفضل من المعلمين القدامى، نظرا لاعتماد كليات التربية التي تقوم بإعدادهم.

- يوجد إجماع واسع بين الباحثين وصناع القرار على أن جودة إعداد المعلمين مكونا أساسيا لجودة المدرسة، إن لم تكن هي المكون الأساسي.

- اهتمام NCATE بأداء الطلاب المعلمين والبرهنة على ذلك، والتركيز على الأبحاث القائمة على الأداء، وتحسين التربية العلاجية والتركيز على مفهوم التنوع، والاستخدام الفعال للتكنولوجيا، ويساعد NCATE في ذلك عضوية 33 منظمة تربوية، تعمل من خلالها وتساعد في تحقيق معاييرها للاعتماد الأكاديمي.¹

ويمكن القول باختصار أن NCATE تتميز بالتركيز على الاعتماد المبني على الأداء، من خلال تقييم أداء الكليات والطلاب المعلمين والتركيز بدرجة أقل على المدخلات أو العمليات، ولعل هذا يفسر قيامها بالاعتماد الأكاديمي لما يزيد عن 1300 برنامج لإعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، طبقا لآخر تقارير NCATE عام 2005، وفي الثلاث سنوات الماضية فقط قامت باعتماد 100 برنامج تمت الموافقة على اعتمادها بالفعل و100 برنامج أخرى في سبيلها إلى الاعتماد الأكاديمي، وبذلك تعمل NCATE على الوصول بمهنة التعليم إلى مصاف المهن الأخرى كالطب والقانون.

¹ - البيلاوي وآخرون: المصدر المذكور سابقا، ص 177.

VI-3- معايير المجلس القومي لاعتماد برامج تربية المعلمين:¹

شهدت معايير NCATE عديدا من التغييرات والتحولت، لعل أهمها التركيز على المعايير القائمة على المنهاج، والتي ظلت سائدة منذ عام 1987 حتى بداية عام 1999، حيث شهدت بداية تغييرات مهمة في توجهات NCATE للتحول نحو المعايير القائمة على الأداء، والتي تركز على المتعلم في برامج كليات إعداد المعلمين وانعكاس أثر التعلم على التلاميذ في المدارس، من خلال التركيز على التدريس المتمحور حول الطالب، ومن هنا تركز معايير (NCATE 2002) على التقييم المنتظم للنتائج، وعلى التعلم القائم على الأداء.

وتوضح رسالة NCATE أنها تهدف إلى تحديد ما إذا كانت المدارس أو الكليات أو الأقسام المسؤولة عن إعداد المعلمين تقوم بذلك من خلال معايير محددة وواضحة، تؤكد المحاسبية والتطوير، وبذلك تقدم لأسر التلاميذ الضمان بأن المعلم قد تم إعداده وتزويده بالمعارف والمهارات والقيم الضرورية لتعليم أبنائهم بشكل متميز، وبالتالي فإن إصلاح برامج تربية المعلمين يعتبر من صميم أهداف NCATE، من خلال قيامها بقيادة هذا الميدان المهم، وضمان استمرارية تحسين تلك البرامج وانعكاساتها الإيجابية على تحسين تعلم التلاميذ بالمدارس.

وتؤكد معايير NCATE أن إصلاح التعليم لا يمكن أن يحدث بمعزل عن تطوير برامج إعداد المعلمين، فتلاميذ المدارس في القرن الحادي والعشرين ليسوا بحاجة إلى تعلم المهارات الأساسية فحسب، ولكنهم بحاجة إضافة إلى ذلك إلى المعرفة والمهارات الضرورية لنجاحهم كمواطنين مسؤولين يمكنهم المساهمة بفعالية في الاقتصاد المعرفي الجديد.

¹ - أمين محمد النبوي: المصدر المذكور سابقا، ص 103.

وتؤكد معايير NCATE أيضا ضرورة الاعتقاد في قابلية جميع الأطفال للتعلم والوصول بكل طفل إلى أعلى إمكانياته وقدراته، من خلال:¹

1-ضمان أن تقوم جميع كليات إعداد المعلمين بتزويد جميع المعلمين الجدد بالمحتوى التخصصي المطلوب، والمعرفة التربوية والمهنية مهارات التدريس وتطبيقها على المستوى الفردي المستقل أو على المستوى الجماعي.

2- ضمان اكتساب جميع الإداريين التربويين الجدد والمتخصصين المهنيين للمعارف والمهارات التي تساعدهم على تكوين مناخ إيجابي يدعم من تعلم التلاميذ.

3- القيام بإدارة أنواع متعددة من عمليات التقييم بأشكالها المختلفة، وتشجيع إجراءات الدراسات التتبعية للطلاب، واستخدام النتائج لضمان إعداد الطالب المعلم بما يتسق مع المعايير المهنية، التي تقي بمتطلبات ضمان قيام المعلمين الجدد بالتدريس الفعال، الذي يضمن بدوره تعلمًا أفضل للتلاميذ.

4- إعداد الطالب المعلم القادر على تضمين التكنولوجيا في التدريس، بما يساعد على الإسراع بتحسين تعلم التلاميذ.

5- تشجيع العمل الجماعي والممارسات التفكيرية والتحسين المستمر والتعاون بين المعلمين والمتعلمين وأسر التلاميذ.

6- النظر إلى إعداد المعلم وتنميته على أنه متصل، يتحرك بداية من الإعداد قبل الخدمة إلى الإشراف والمتابعة للمعلمين الجدد، وينتهي بالتنمية المهنية المستدامة، وبالتالي تضمن معايير NCATE المهنية لجميع المعلمين، من خلال برامج إعداد تتكون من:

أ-ثقافة عامة واسعة. إي برنامج تعليم عام يشمل جميع طلاب الجامعة (مساقات الثقافة العامة).

¹ - أمين محمد النبوي: المصدر المذكور سابقا، ص 103.

ب- دراسة متعمقة لمجال التخصص.

ج- قاعدة تأصيلية للمعرفة المهنية التي يبنى عليها القرارات التدريسية.

د- خبرات ميدانية متنوعة وجيدة الإعداد والتخطيط ومتابعة في المدارس نمى رياض الأطفال إلى الثانوي.

هـ- تقييم شامل ومستمر للممارسات التدريسية، من خلال مجموعة متنوعة من مقاييس الأداء.

والجدير بالذكر أن الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين يشمل جميع البرامج، التي تقدمها الكلية المتقدمة للحصول على الاعتماد الأكاديمي بما فيها برامج الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) وبرامج التعليم عن بعد، ويجب ملاحظة أنه رغم اعتماد NCATE لكلية معينة إلا أن ذلك لا يعني حصول جميع برامجها على الاعتماد الأكاديمي، فمن المعروف أن كليات التربية تتضمن برامج لإعداد المعلمين قبل الخدمة وبرامج أخرى للدراسات العليا.

ويمكن أن تحصل الكلية على اعتراف ببرامجها لإعداد المعلم قبل الخدمة، ولا تحصل على اعتراف ببرامجها الأخرى، وفي حالة وجود البرنامجين (قبل الخدمة والدراسات العليا) في كليتين مختلفتين مثل وجود برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة في كلية العلوم الإنسانية أو الآداب مثلاً، وبرنامج الماجستير في كلية أخرى كالتربية، في هذه الحالة يجب أن تتقدم كل كلية على حدة للاعتراف ببرامجها الذي تقدمه طبقاً لمستوى الوحدة.

ولعله من المهم الإشارة إلى أن الاعتماد الأكاديمي لبرامج تربية المعلمين من قبل NCATE يحظى بموافقة ودعم رسمي من قبل وزارة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، ولكنها تحظر اعتماد برامج إعداد المعلمين خارج الولايات المتحدة الأمريكية، الأمر الذي يتطلب من الدول الأخرى خارج أمريكا أن تحصل الاعتراف من قبل جهات أخرى أو هيئات أخرى معينة بضمان الجودة، مع استخدام الكلية في تصميمها لبرامجها في إعداد المعلم معايير NCATE،

كما حدث مع كلية التربية -جامعة الإمارات العربية المتحدة، إذ حصلت على الاعتراف الدولي ببرامج إعداد المعلمين، من قبل مركز ضمان الجودة في التربية الدولية The Center for Quality Assurance in International Education والذي يعرف اختصاراً بـ CQAIE, Washington, D.C ومقره واشنطن، ذلك بالتعاون مع المجلس القومي لاعتماد وبرامج تربية المعلمين NCATE، واستخدام تلك المعايير في تقييم أداء الكلية وحصولها على الاعتراف الأكاديمي ببرامجها لإعداد المعلمين، لأول مرة خارج الولايات المتحدة الأمريكية، لتصبح الكلية الرائدة في المنطقة في هذا المجال الهام. وقد حصلت الكلية على الاعتراف لمدة خمس سنوات، اعتباراً من عام 2005 إلى عام 2010، وهو أعلى مدى زمني للاعتراف.¹

VI-4- كيفية استخدام معايير المجلس القومي لاعتماد برامج تربية المعلمين

NCATE في إعداد برامج المعلمين.²

تقوم لجنة المعايير بالمجلس القومي لاعتماد برامج تربية المعلمين NCATE بمراجعة معايير الاعتماد بصفة دورية كل خمس سنوات، لضمان اتساق تلك المعايير مع كل ما هو جديد في مجال البحث التربوي، وما قد تتوصل إليه الدراسات الميدانية في مجال مهنة التعليم وما تسفر عنه الدراسات المسحية والمقابلات والاستبيانات والآراء التي يتم إجراؤها من خلال موقع المجلس على الانترنت، كذلك تقوم اللجنة بمراجعة معايير INTASC المتعلقة بإجارة المعلمين الجدد، باعتبار أن معايير INTASC هي الترجمة الحقيقية للمخرجات المطلوبة لإعداد المعلم.

وتحاول معايير NCATE -من خلال تركيزها- على الأداء وعلى النتائج أن تبرهن على

ما يلي:

¹ - السامرائي: المصدر المذكور سابقاً، ص 52.

² - البيلاوي وآخرون: المصدر المذكور سابقاً، ص 175.

- هل اكتسب الطالب المعلم المعرفة والمهارات الضرورية لأن يصبح معلماً؟.
- هل قدمت الكلية أدلة واضحة تبرهن من خلالها على كفايات طلابها المعلمين؟.
- هل يمكن للطلاب المعلم أن يساعد التلاميذ بالفعل على التعلم؟.
- وتتكون معايير NCATE من ستة معايير، المعيار الأول والمعيار الثاني يتعلقان بأداء الطالب المعلم، أما المعايير من 3 إلى 6 فتتعلق بقدرة وكفاءة الوحدة "الكلية، القسم العلمي"، ويتكون كل معيار من: ¹
- أ- وصف للمعيار بلغة محددة واضحة.
- ب- مقياس **Rubric** يوضح عناصر ومكونات كل معيار ومستوى إنجازه (غير مقبول (Unacceptable)، (مقبول (Acceptable)، و(المستهدف أو التميز (Target)).
- ج- شرح تفصيلي لمكونات كل مقياس وما يمكن فعله لبلوغ المستوى المطلوب.
- والمفترض في الكلية التي تقوم بالاعتماد الأكاديمي لبرامجها أن تعتمد على العنصر الثالث في المقياس أي العنصر المستهدف المتميز، باعتباره يحتوي وصفاً دقيقاً للأداء المتميز، وهو ما تعمل الكلية على الوصول إليه.
- ويجب أن ندرك أن تلك المعايير تنطبق على برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة والدراسات العليا (دون الماجستير)، إذ توجد معايير خاصة ببرامج الماجستير والدكتوراه.
- والجدير بالذكر كذلك أن جميع المعايير تتكامل معاً، سواء تلك الخاصة بأداء الطلاب المعلمين والبرهنة عليها بأدلة، أو تلك الخاصة بالكلية وعلاقتها بالجامعة والشاركة مع وزارة التعليم وأفضل ممارساتها في مجال احترام التنوع والاختلاف، والتمتية المهنية لأعضاء هيئة التدريس

¹ - السامرائي: المصدر المذكور سابقاً، ص 52.

بالكلية، وكذلك عمليات الإدارة وتوفير الموارد والمصادر، كما يتضح من استعراض تلك المعايير بالتفصيل.

المعيار الأول: معرفة الطالب المعلم ومهاراته وقيمه واتجاهاته.¹

يجب على الذين يعدون أنفسهم للعمل في المدارس من معلمين وغيرهم امتلاكهم للمعارف المتعلقة بالمحتوى التخصصي، والمحتوى التربوي والمعرفة والمهارات والاتجاهات المهنية الضرورية لمساعدة جميع التلاميذ على التعلم (بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة وذوي الخلفيات الثقافية واللغوية والعرقية والدينية والاجتماعية والاقتصادية والإقليمية والجغرافية)، وتؤكد نتائج تقييم أداء الطالب المعلم في المعرفة والمهارات والاتجاهات على تحقيقه للمعيار.

ويتم التحقق من اكتساب الطلاب المعلمين لهذا المعيار من خلال مقياس ثلاثي الأبعاد، على النحو التالي:

أشار السامرائي (2006) إلى أن هذه المستويات اعتباطية وليست فاصلة، ولذلك فإن لكل مؤسسة معايير خاصة بها، وفق الأهداف المسطرة لمخرجات النظام التعليمي، كما يتم التقييم وفقها وبناء أي مقياس أو شبكة ملاحظة أو قوائم مراجعة تتم وفقها وبناءا على أهداف معلنة نحو ما يجب أن يعرف الطالب المعلم وما لا ينبغي له، وهذا ما أشار إليه.

1-المعرفة بمادة التخصص:

المستوى غير المقبول (Inacceptable): يمتلك الطلاب المعلمون معرفة غير كافية وغير مناسبة بالنسبة للتخصص المزمع تدريسه، وغير قادرين على إعطاء أمثلة على المبادئ أو المفاهيم الأساسية المتضمنة في المعايير المهنية على مستوى الولاية أو الكلية.

¹ - أمين محمد النبوي: المصدر المذكور سابقا، ص 66.

المستوى المقبول (Acceptable): يعرف الطلاب المعلمون التخصص العلمي المزمع تدريسه ويمكنهم توضيح المبادئ والمفاهيم المهمة، كما يتم توصيفها في المعايير على مستوى الولاية والكلية.

المستوى المتميز (Target): يمتلك الطلاب المعلمون معرفة عميقة بالتخصص الأكاديمي الذي يزمعون تدريسه كما يتم توصيفه في المعايير على مستوى الولاية والكلية. ويظهرون معرفتهم من خلال البحث والاستقصاء والتحليل الناقد وتركيب المادة التدريسية.

أ- المعرفة بالمحتوى التربوي:

المستوى غير المقبول (Inacceptable): لا يفهم الطلاب المعلمون العلاقة بين المحتوى والمعرفة التربوية، كما تتضح في المعايير المهنية على مستوى الولاية والكلية، بما يسمح لهم بتطوير خبرات تعليمية، تضمن تضمين التكنولوجيا في التدريس

المستوى المقبول (Acceptable): يمتلك الطلاب المعلمون معرفة واسعة بإستراتيجيات التدريس، ويربطونها بمحتوى التخصص، كما تشير إليها المعايير المهنية على مستوى الولاية والكلية، بما يساعد جميع التلاميذ على التعلم، ويقومون بتسيير التعلم

المستوى المتميز (Target): يعكس الكلاب المعلمون فهما عميقا بالمعرفة بالمحتوى التربوي كما توضحها معايير الولاية والكلية، ولديهم فهم عميق بالمحتوى العلمي لمادة التخصص المزمع تدريسه، بما يسمح لهم بتقديم تفسيرات متنوعة وإستراتيجيات متعددة.

ب- المهارات والمعارف المهنية والتربوية:

المستوى المتميز (Target): يعكس الطلاب المعلمون فهما حقيقيا للمعارف والمهارات المهنية والتربوية كما تتضمنها المعايير على مستوى الولاية ومستوى الكلية، ويطوروا خبرات تعلم ذات معنى تيسر التعلم لجميع التلاميذ، ويقوم الطلاب المعلمون بالتفكير في ممارساتهم وإجراء التعديلات

الضرورة بما يساعد على الإسراع بتعلم التلاميذ"، إنهم يعرفون كيف يتعلم التلاميذ وكيفية جعل الأفكار مناسبة لهم ويأخذون في ربطهم للخبرات لدى تلاميذهم طبيعة السياق المدرسي والأسري الذي يعملون فيه، ويبنون خبرات التعلم على الخبرات السابقة لتلاميذهم، ويطبقون الأفكار في نطاق مشكلات عالمية حقيقية.

المستوى المقبول (Acceptable): يمكن للطلاب المعلمين أن يطبقوا معارفهم ومهاراتهم المهنية والتربوية كما تتضمنها المعايير على مستوى الولاية ومستوى الكلية في تسهيل التعلم، آخذين في الاعتبار اختلافات السياقات المدرسية والأسرية التي يعملون من خلالها، والخبرات السابقة للتلاميذ، بما يمكنهم من تطوير خبرات تعلم ذات مغزى

المستوى غير المقبول (Inacceptable): لا يمتلك الطلاب المعلمون المعرفة والمهارات المهنية والتربوية كما تتضمنها معايير الولاية والكلية، كما يتضح من خلال العجز في المعرفة بالمدرسة وأسر التلاميذ والسياق المجتمعي، أو في عدم قدرتهم على تطوير خبرات تعلم مبنية على المعارف السابقة للتلاميذ.

ج- المعرفة بتعلم الطلاب المعلمين:

المستوى المتميز (Target): يقوم الطلاب المعلمون بتقييم تلاميذهم بدقة وتحليل مستوى تعلمهم وإجراء التعديلات المناسبة على طرائق التدريس وأساليب تعلم التلاميذ، ولديهم تأثير إيجابي على تعلم جميع تلاميذهم.

المستوى المقبول (Acceptable): يركز الطلاب المعلمون على تعلم التلاميذ، كما يتضح من تقييمهم لمدى تعلم تلاميذهم، واستخدامهم للتقييم في عمليات التدريس وفي تطوير خبرات تعلم ذات معنى لتلاميذهم تقوم على مستويات نموهم وخبراتهم السابقة.

المستوى غير المقبول (Inacceptable): لا يستطيع الطلاب المعلمون التحديد الدقيق لمدى تعلم تلاميذهم ولا يمنهم تطوير خبرات تعلم تستند إلى مستويات نمو التلاميذ أو خبراتهم السابقة.

د-القيم والاتجاهات لجميع المرشحين للعمل بالتربية بمن فيهم من الطلاب المعلمين

المستوى المتميز (Target): يعمل الطلاب المعلمون مع التلاميذ وأسرهم والمجتمعات المحلية بطرائق تعكس القيم المتضمنة في المعايير على مستوى الولاية والكلية، ويدرك الطلاب المعلمون متى يمكنهم مراجعة قيمهم وتعديلها وتطوير خططهم لتفعيل ذلك.

المستوى المقبول (Acceptable): الطلاب المعلمون على دراية بالقيم والاتجاهات المتوقعة من العاملين في مهنة التعليم، وتعكس أعمالهم مع التلاميذ وأسرهم والمجتمعات المحلية القيم المهنية، كما تتضمنها المعايير على مستوى الولاية والكلية.

المستوى غير المقبول (Inacceptable): الطلاب المعلمون ليسوا على دراية بالقيم المهنية كما تتضح في المعايير المهنية ومعايير الولاية والكلية، ولا يعكسون تلك القيم في ممارساتهم وعملهم مع التلاميذ وأسرهم والمجتمعات المحلية

والجدير بالملاحظة أن هيئة NCATE قامت بتوصيف ومعادلة معاييرها لاعتماد الكليات

والبرامج، لتتفق مع مبادئ ومعايير INTASC.

يعتبر هذا المعيار أساسيا من حيث كونه يجسد فاعلية طرف آخر في المعادلة التربوية وطرفا من الأطراف التي تؤخذ بعين الاعتبار في المدخلات وهي أن البرنامج التكويني ينبغي أن ينطلق من فلسفة المجتمع وخاصة في مرحلة تحديد الاحتياجات، حتى يتمكن القائمون من تحديد الملمح المرغوب والنوعية التعليمية المرجوة في بيئة التعلم الجديدة وفق فلسفة المجتمع، وهذا هو الأساس لأن المطلوب الحصول على النوعية المرغوبة لرضا العميل بالمصطلح الاقتصادي .

المعيار الثاني: نظام التقييم وتقويم الوحدة (الكلية).¹

ويعني أن يكون لدى الكلية نظام للتقييم يقوم بتجميع وتحليل البيانات المتعلقة بمؤهلات العاملين، وأداء الطلاب المعلمين والخريجين، وتعمل الكلية على تقويم وتحسين أدائها، وتطوير برامجها، ويتكون المعيار من ثلاثة مكونات أساسية مع مقياس ثلاثي للحكم على الأداء.

أ- نظام التقييم:

المستوى المتميز (Target): تقوم الكلية بمساعدة من أعضائها المهنيين بتنفيذ نظام للتقييم يعكس الإطار المفاهيمي للكلية، ويتضمن أداءات الطلاب المعلمين كما تعكسها المعايير المهنية ومعايير الولاية. وتقوم الكلية باستمرار بمراجعة وفحص صدق البيانات وإمكانية استخدامها في تحسين التقييم وإجراء تعديلات تتواءم مع تكنولوجيا التقييم وتعديلات في المعايير المهنية. وتعتمد القرارات المتعلقة بأداء الطلاب المعلمين على أنواع متعددة من التقييم تتم في مراحل مختلفة قبل الانتهاء من البرنامج، وتوضح البيانات العلاقة القوية بين إجراءات تقييم الأداء واتجاهات الطلاب المعلمين، وتقوم الكلية بإجراء دراسات دقيقة لضمان الوصول إلى العدالة والدقة والاستاق لإجراءات التقييم الأدائي.

المستوى المقبول (Acceptable): قامت الكلية بتطوير وحدة للتقييم مع أعضائها المهنيين، بما يعكس الإطار المفاهيمي للكلية والمعايير المهنية ومعايير المهنية ومعايير الولاية. ويتضمن نظام التقييم مجموعة متكاملة وشاملة من إجراءات التقييم، التي تستخدم للحكم على أداء الطلاب المعلمين وإدارة وتحسين العمليات والبرامج الكلية مروراً بنقاط أساسية تحولية في البرنامج، وانتهاءً بمرحلة إنجاز البرنامج، وتتخذ الكلية خطوات فعالة لإزالة مصادر التحيز والتعصب في تقييم الأداء.

¹ - أمين محمد النبوي: المصدر المذكور سابقاً، ص 71.

المستوى غير المقبول (Inacceptable): لم تقم الكلية بإشغال أعضائها المهنيين في تطوير نظام لتقييم، ولا يتضمن نظام التقييم بالكلية مقاييس وأدوات متكاملة للتقييم يمدّها بالمعلومات اللازمة لمراقبة أداء طلابها المعلمين، ويساعدها في إدارة وتحسين العمليات والبرامج، ولا يعكس النظام المعايير المهنية "أو معايير الولاية أو الكلية. ولا تقوم القرارات المتعلقة بالاستمرارية فغي البرامج أو قرارات استكمالها وإنجازها على تقييمات متعددة ، ولم تتخذ الكلية خطوات فعالة لفحص وإزالة مصادر التحيز في تقييم أداء طلابها، ولم تقم بجهود تذكر لضمان العدالة والدقة والاتساق في إجراءاتها التقييمية.

ب- تجميع البيانات وتحليلها والتقييم:

المستوى المتميز (Target): تقوم الكلية بتطبيق نظامها التقييمي وتقديم بيانات منتظمة وشاملة حول جودة برامجها، وعملياتها، وأداءات طلابها المعلمين في كل مرحلة من مراحل البرنامج، بما فيها السنة الأولى للممارسة وتعتمد البيانات التي يتم تجميعها من الطلاب المعلمين والخريجين وأعضاء هيئة التدريس وغيرهم من أعضاء المجتمع المهني، على أنواع متعددة من أساليب التقييم من مصادر داخلية وخارجية. وتدير الكلية سجلا بالشكاوى الرسمية من جانب طلابها المعلمين، وتوثيقا لإجراءات حلها، ويتم بانتظام وبطريقة منظمة تجميع البيانات وتصنيفها وتلخيصها وتحليلها ونشرها في تقارير للجمهور، بهدف الارتقاء بأداء الطلاب المعلمين، وجودة البرامج، وأداء الوحدات المختلفة داخل الكلية وتقوم الكلية بتطوير واختبار عديد من تكنولوجيا المعلومات بهدف تحسين نظامها للتقييم

المستوى المقبول (Acceptable): تقوم الكلية بإدارة نظام للتقييم يقدم معلومات شاملة ومنتظمة حول مواصفات المتقدمين إليها، وكفايات طلابها المعلمين، وتنافسية خريجها وكيفية الأداء وحداتها وجودة برامجها. وباستخدام التقييمات المتعددة من المصادر الداخلية والخارجية، تقوم الكلية

بتجميع البيانات من المتقدمين إليها ومن الطلاب المعلمين، ومن حديثي التخرج، ومن أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من أعضاء المجتمع المهني، وتحتوي الكلية سجل بالشكاوي الرسمية للطلاب المعلمين، وتوثيقا بالإجراءات المستخدمة لحلها، وتقوم الكلية باستمرار وبانتظام بتجميع البيانات وتصنيفها وتلخيصها وتحليلها لتحسين تعلم الطلاب المعلمين، والارتقاء بجودة البرامج، ومستوى العمليات داخل الكلية، وتقوم الكلية بإدارة نظامها التقييمي باستخدام تكنولوجيا المعلومات المناسبة. **المستوى غير المقبول (Inacceptable):** لا تقوم الكلية بانتظام وبطريقة شمولية بتجميع وتصنيف وتحليل بيانات التقييم والمعلومات التقييمية وتأثيراتها على العمليات بالكلية وبرامجها أو تأثيراتها على الطلاب المعلمين، ولا تحتوي الكلية على سجل بالشكاوي الرسمية للطلاب المعلمين أو تقوم بتوثيق الحلول للشكاوي، ولا تستخدم الكلية تكنولوجيا المعلومات المناسبة لإدارة نظامها التقييمي، ولا تستخدم الكلية تقييمات متعددة من مصادر متنوعة داخلية وخارجية لتجميع البيانات حول مواصفات المتقدمين للالتحاق بالكلية وكفايات طلابها المعلمين وخريجها وأداء وحداتها الإجرائية وجودة برامجها..

ج- استخدام البيانات في تحسين البرنامج:¹

المستوى المتميز (Target): قامت الكلية بتطوير تام لنظام التقييم وتبحث باستمرار عن علاقات أقوى بين نظم البيانات المجمعة وأساليب التحليل كلما دعت الضرورة ذلك، وبلا تقوم الكلية فقط بإجراء التعديلات كما تتطلبها نتائج التقييم ولكنها تقوم بطريقة منتظمة بإجراء الدراسات المتعلقة بأية تغييرات يتم تبنيها لضمان تدعيم وتقوية التغييرات المقترحة والتقليل من نتائجها العكسية، ويقوم الطلاب المعلمون وأعضاء هيئة التدريس بمراجعة بيانات أدائهم بنظام وتطوير خطط للتحسين.

¹ - أمين محمد النبوي: المصدر المذكور سابقا، ص 103.

المستوى المقبول (Acceptable): تقوم الكلية بانتظام وبطريقة منتظمة باستخدام البيانات بما فيها المعلومات المتعلقة بأداء الطلاب المعلمين والخريجين، في تقييم مدى فعالية المقررات الدراسية، والبرامج والخبرات العلاجية. وتقوم الكلية بتحليل نتائج تقييم البرامج وتقييم الأداء للمبادرة بإجراء التغييرات المطلوبة، ويتم التشارك المنتظم للبيانات التقييمية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب المعلمين لمساعدتهم على التفكير في أدائهم وتحسينها

المستوى غير المقبول (Inacceptable): تقوم الكلية باستخدام قليل أو قد لا تستفيد من البيانات المجمعة بما فيها المعلومات المتعلقة بأداءات الطلاب المعلمين والخريجين واستخدامها، في تقييم مدى فعالية مقرراتها الدراسية وبرامجها، وخبراتها العلاجية، وفشلت الكلية في إجراء تغييرات في مقرراتها وبرامجها وخبراتها العلاجية عندما أوضحت نتائج تقييمها ضرورة إجراء تعديلات، لتدعيم إعداد الطلاب المعلمين لتحقيق المعايير المهنية ومعايير الولاية والكلية، ولا يتم تغذية الطلاب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بانتظام بنتائج التقييم البنائي، المستند إلى تقييم أداء الكلية.

المعيار الثالث: الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية.

تقوم الكلية من خلال الشراكة مع المدارس بتصميم وتنفيذ وتقييم الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية بما يمكن الطلاب المعلمين وغيرهم من أعضاء المدرسة من تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية، لمساعدة التلاميذ على التعلم وإتقانها، ويتم ذلك من خلال:¹

أ-التعاون بين الكلية والمدارس:

المستوى المتميز (Target): تشارك المدارس والكلية في توفير الموارد والخبرات لتدعيم تعلم الطلاب المعلمين في الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية، وتشارك الكلية أعضاء هيئة التدريس والمدارس في تصميم وتنفيذ وتقويم الإطار المفاهيمي للكلية وبرامج المدرسة ويساهم كل منهما في

¹ - أمين محمد النبوي: المصدر المذكور سابقاً، ص 77.

تقديم البرامج التدريسية للطلاب المعلمين والتلاميذ. وتقوم كل من الكلية والمدارس معا بتحديد أماكن التربية العملية المحددة للطلاب المعلمين وأدوار كل المشرفين على التربية العملية بهدف تعظيم الخبرات التعليمية .

المستوى المقبول (Acceptable): تقوم الكلية والمشاركون من المدارس وغيرهم من أعضاء المجتمع المهني بتصميم وتنفيذ وتقييم الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية، لمساعدة الطلاب المعلمين على تنمية معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، وتقوم الكلية بالشراكة مع المدارس بتحديد أماكن تدريب الطلاب المعلمين والأدوار المهنية للمتعاونين من المدارس، بهدف تقديم خبرات تعلم مناسبة.

المستوى غير المقبول (Inacceptable): تقوم الكلية باتخاذ القرارات المتعلقة بطبيعة الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية والتعيينات المرتبط بها، دون مشاركة المدارس أو المؤسسات الأخرى التي تستضيفها ولا يشارك المتعاونون والمشاركون من المدارس في تصميم وتوصيل أو تقييم الخبرات الميدانية أو الممارسات العلاجية وتعتبر القرارات المتعلقة بتحديد أماكن الطلاب المعلمين في الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية من مسؤوليات المدارس فقط.

ب- تصميم وتنفيذ وتقييم الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية:

المستوى المتميز (Target): تسمح الخبرات الميدانية للطلاب المعلمين بالتطبيق والتفكير في المحتوى والجوانب المهنية والمعارف التربوية والمهارات والاتجاهات من خلال سياقات متنوعة تجمع بين الطلاب المعلمين والتلاميذ، وتعمل الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية على الامتداد بالإطار المفاهيمي للكلية إلى الممارسة من خلال النمذجة من جانب أعضاء هيئة التدريس المشرفين على الممارسات العلاجية، والتصميم الجيد للفرص التعليمية أثناء العمل. وفي أثناء الممارسة العلاجية، يتم دمج تعلم الطلاب المعلمين مع البرنامج المدرسي ومع الممارسات

التدريسية، فالطلاب المعلمون يلاحظون ويكونوا أيضا موضعاً للملاحظة. وغيرهم من المشرفين بصورة منتظمة ومستمرة وبالتالي يمكنهم التفكير في ممارساتهم وتعديل ممارساتهم، ويصبح الطلاب المعلمون أعضاء في فرق تدريسية في المدرسة، ومشاركين فاعلين في القرارات المهنية، ويتم تضمينهم في أنشطة متعددة في المدرسة، تهدف مباشرة إلى تحسين التدريس والتعلم بما في ذلك استخدام التكنولوجيا. ويقوم الطلاب المعلمون بتجميع البيانات حول تعلم التلاميذ، وتحليلها والتفكير في أعمالهم، ويطورون إستراتيجيات لتحسين التعلم، أما أعضاء الهيئة الإكلينيكيون فهم أعضاء مهنيون يتم اختيارهم من جانب الكلية والمدارس المشاركة على قدم الوثاق، ويتم اختيارهم وإعدادهم لممارسة أدوارهم كمرشدين وناصحين من خلال امتلاكهم للمهارات والمعارف والقيم المتضمنة في أعلى المدارس المهنية إنجازاً.

المستوى المقبول (Acceptable): تيسر الخبرات الميدانية لتنمية الطلاب المعلمين ليصبحوا تربيين مهنيين وذلك عن طريق تقديم الفرص لهم للملاحظة في المدارس وغيرها من المؤسسات، ومساندة المعلمين المتعاونين وغيرهم من أعضاء المدرسة، وحضور اجتماعات لجنة المدرسة، والمساهمة في الأحداث المرتبطة بالتعليم والمجتمع المحلي قبل الممارسات العلاجية. تعكس كلا من الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية الإطار المفاهيمي للكلية، وتساعد الطلاب المعلمين على تنمية المحتوى والجوانب المهنية والمعرفية والمهارات والقيم التربوية كما تتضمنها المعايير. وتسمح الممارسات العلاجية للطلاب المعلمين باستخدام تكنولوجيا المعلومات لمساندة التدريس والتعليم. وتتصف الممارسات العلاجية بالكثافة العالية والشديدة التركيز، من خلال استخدام عمليات متنوعة، مثل: الملاحظة، المؤتمرات النقاشات الجماعية والمراسلة بالبريد الإلكتروني واستخدام التكنولوجيا الأخرى.

المستوى غير المقبول (Inacceptable): ترتبط الخبرات الميدانية بتنمية المهارات كما تتضمنها المعايير المهنية ومعايير الولاية ومعايير الكلية، ولا تعكس الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية الإطار المفاهيمي للكلية ولا تساعد الطلاب المعلمين على تنمية كفاياتهم، كما تضمنتها المعايير. ولا تقدم الخبرات الميدانية الفرص لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في تدعيم التدريس والتعلم، كما أن الممارسات العلاجية ليست بالطويلة أو المكثفة بدرجة تكفي الطلاب المعلمين لتمكنهم من تعزيز قدراتهم بما يسمح لهم بتحمل المسؤولية كاملة للأدوار التي يعدون لها. المعايير والمحكات غير معروفة لأعضاء هيئة التدريس المسؤولين عن التربية العملية، ولا يملكون المعرفة والمهارات المتوقعة من مهنين متميزين بالكلية، ولا يقدم الأعضاء المسؤولين عن الخبرات المهنية المساندة المنتظمة والمستمرة لمساندة الطلاب المعلمين وغيرهم من المعلمين معاونين في المدارس.

ج- تنمية الطلاب المعلمين وإظهارهم للمعارف والمهارات والاتجاهات التي تساعد جميع التلاميذ على التعلم:

المستوى المتميز (Target): يمتلك الطلاب المعلمون السيطرة على نقاط المحتوى الدراسي والمعرفة التربوية والمهنية، قبل البدء وأثناء الممارسات العلاجية. وتشير عمليات التقييم المستخدمة في الممارسات العلاجية إلى أن الطلاب المعلمين يقابلون في أدائهم المعايير المهنية ومعايير الولاية والكلية، ولديهم تأثير إيجابي على تعلم التلاميذ. ويتم استخدام أنواع متعددة من قبل الطلاب المعلمين وأعضاء فريق الممارسة العلاجية، لتحدي الجوانب التي بحاجة إلى تحسين وتعديل خطة التطوير. ويعمل الطلاب المعلمون جماعيا بالمشاركة مع غيرهم من الطلاب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس وغيرهم على تعلم التلاميذ، آخذين الهدف المتعلق بتحسين تعلم التلاميذ بعين الاعتبار. وتيسر التربية الميدانية والممارسات العلاجية استكشاف الطلاب المعلمين لمعارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم المرتبطة بجميع التلاميذ، ويطور الطلاب المعلمون الكفايات المساندة لتعلم

جميع التلاميذ كما يتضح من عملهم مع التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، والتلاميذ من ذوي الخلفيات المتنوعة الإثنية والعرقية والجنسية والاجتماعية والاقتصادية في الفصول الدراسية وفي المدارس.

المستوى المقبول (Acceptable): توجد معايير ومحكمات للبدء أو انتهاء من البرنامج وترتبط عمليات التقييم المستخدمة في الممارسات العلاجية بكفايات الطلاب المعلمين، كما تتضمنها المعايير المهنية ومعايير الولاية والكلية. ويتم استخدام إستراتيجيات متعددة لتقييم أداء الطلاب المعلمين، وتأثيراتهم على تعلم التلاميذ. يقوم الطلاب المعلمون وأعضاء هيئة التدريس بالمدرسة وبالكلية أو الجامعة بالاشتراك في تقييم أداء الطلاب المعلمين خلال الممارسات العلاجية. وتسمح الخبرات الميدانية والخبرات العلاجية بإعطاء الوقت للتفكير وتضمن التغذية الراجعة من قبل الأقران وأعضاء هيئة الخبرات العلاجية. وتقدم الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية الفرص للطلاب المعلمين للنمو وتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم بما يمكنهم من مساعدة جميع التلاميذ. ويشارك جميع الطلاب المعلمون في الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية، التي تشمل تلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة وتلاميذ من خلفيات متنوعة إثنية وعرقية وجنسية واجتماعية واقتصادية.

المستوى غير المقبول (Inacceptable): لا توجد معايير أو محكمات للبدء في الممارسة العلاجية أو لالانتهاء منها، ولا ترتبط عمليات التقييم المستخدمة في الممارسات العلاجية بكفايات الطلاب المعلمين، كما تتضمنها المعايير المهنية ومعايير الولاية والكلية. ولا تقيس عمليات التقييم تأثير الطلاب المعلمين على تعلم التلاميذ، ولا يتم إجراء عمليات تقييم أداء الطلاب المعلمين بالاشتراك بين الطلاب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالكلية أو الجامعة والمعلمين بالمدارس، ولا تظهر نتائج التغذية الراجعة والإشراف على الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية بشكل يمكن

البرهنة عليه، ولا تقدم الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية الفرص للطلاب المعلمين للنمو وإظهار المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تساعد على تحسين تعلم التلاميذ. لا يعمل الطلاب المعلمون مع التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة أو التلاميذ من ذوي الخلفيات الأثنية أو العرقية والجنسية أو الجماعات الاجتماعية والاقتصادية في خبراتهم الميدانية أو الممارسات العلاجية.

المعيار الرابع: الخبرات المرتبطة بالعمل مع التنوع في أعضاء هيئة التدريس.

المستوى المتميز (Target): يتفاعل الطلاب المعلمون ويعملون مع زملائهم من ذوي الخلفيات الثقافية المتنوعة الأثنية والعرقية والجنسية واللغوية والاجتماعية والاقتصادية والدينية في المساقات التربوية في داخل الكلية أو في المدارس. ويتم احترام وتقدير وقبول المشاركة النشطة من قبل الطلاب المعلمين من ذوي الخلفيات الثقافية المختلفة وذوي الخبرات المتنوعة في الفصول الدراسية وفي الخبرات الميدانية وفي الممارسات العلاجية.

المستوى المقبول (Acceptable): يتفاعل الطلاب المعلمون في سياقات الفصول الدراسية في داخل الجامعة أو في المدارس مع أعضاء المجتمع التربوي المهني، أو أعضاء هيئة التدريس من كليات أخرى، أو أعضاء الهيئة التدريسية بالمدارس من ذوي الخلفيات المتنوعة الأثنية والعرقية والجنسية، ويمتلك الأعضاء الذين يتعامل معهم الطلاب المعلمون في الفصول الدراسية التربوية المهنية وفي الممارسات العيادية، المعارف والخبرات المرتبطة بإعداد الطلاب المعلمين للعمل مع التلاميذ من ذوي الخلفيات الثقافية المتنوعة بمن فيهم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وتتضح تأكيد قيمة التنوع من خلال الإيمان الجيد والجهود المبذولة لزيادة أو لضمان التنوع في أعضاء هيئة التدريس.

المستوى غير المقبول (Inacceptable): لا يمتلك الطلاب المعلمون أو يمتلكون خبرة محدودة في القدرة على التفاعل في سياقات متنوعة في الفصول الدراسية بالمدارس أو في الجامعة من

خلال التعامل مع أعضاء المجتمع التربوي المهني وأعضاء هيئة التدريس من وحدات أخرى ومع أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة من ذوي خلفيات متنوعة أثنية وعرقية وجنسية، ويمتلك أعضاء هيئة التدريس بالمدارس والجماعات التربوية المهنية معارف وخبرات محدودة تتعلق بالتنوع. ولا تبحث الكلية عن أعضاء هيئة تدريس من خلفيات ثقافية متنوعة بما يساعد على زيادة التنوع بين الأعضاء.

المعيار الخامس: مؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم.

يمتلك أعضاء هيئة التدريس (أعضاء هيئة التدريس بكليات إعداد المعلمين أو من المعلمين بالمدارس، المتعاونين في الإشراف على التربية العملية) المؤهلات وأفضل الممارسات المهنية في البحث العلمي وخدمة المجتمع والتدريس، بما فيها تقييم تأثيراتهم المتعلقة بأداء الطلاب المعلمين، وتعاونهم مع زملائهم في المقررات التدريسية التخصصية في المدارس. وتقوم الكلية بطريقة منظمة بتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس وتيسر لهم التنمية المهنية،

ويتكون المعيار من المكونات التالية:¹

أ- أعضاء هيئة تدريس مؤهلين:

المستوى المتميز (Target): حصل جميع أعضاء هيئة التدريس من العاملين بالمجال التربوي المهني على الدكتوراه أو الخبرة المتميزة ولديهم خبرات تربوية معاصرة في السياقات المدرسية على المستويات كافة التي يقومون بالإشراف عليها وينغمسون بشكل ذي معنى في أنشطة بحثية مرتبطة بالإشراف، وجميع العاملين من أعضاء هيئة التدريس بالكلية أو من أعضاء هيئة التدريس بالمدارس لديهم المؤهلات في مجالاتهم التي يدرسونها أو يشرفون عليها، ويتميزون بالكفاءة المتميزة في الميدان.

¹ - أمين محمد النبوي: المصدر المذكور سابقاً، ص 88.

المستوى المقبول (Acceptable): حصل جميع أعضاء هيئة التدريس من العاملين بالتربية في الكلية على درجة الدكتوراه أو الخبرة المتميزة التي تؤهلهم للقيام بوظائفهم.

أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس بالمدارس فليدهم المؤهلات والرخص في مجالاتهم المتخصصة التي يقومون بتدريسها أو الإشراف عليها، ولكنهم غالبا لا يحملون درجة الدكتوراه.

ويمتلك أعضاء هيئة التدريس المسؤولين عن الخبرات العلاجية، الخبرات المهنية المعاصرة في سياقات مدرسية تختلف باختلاف المستويات التي يشرفون عليها.

المستوى غير المقبول (Inacceptable): لا يمتلك عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس درجة الدكتوراه، ليس لدى أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخبرة الميدانية والخبرات المهنية المعاصرة التي تؤهلهم في مهامهم. وليس كل أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة مؤهلين في المواد التدريسية التي يقومون بتدريسها.

ليس لدى كل أعضاء هيئة التدريس من العاملين في التربية العلاجية الخبرات المهنية والسياق المدرسي.

ب- إعطاء أفضل نماذج الممارسات المهنية في التدريس.¹

المستوى المتميز (Target): يمتلك الطلاب المعلمون فهما عميقا لمجالاتهم، ويعتبرون بمثابة باحثين مدرسين يقومون بتضمين ما هون معروف في مجالاتهم التخصصية بالتدريس والتعلم وفقا لممارساتهم التدريسية، ويظهرون حيوية عقلية تتعلق بحساسيتهم للقضايا المهمة. ويعكس تدريس أعضاء هيئة التدريس التربويين المهنيين الإطار المفاهيمي للكلية، ويضمنونه إستراتيجيات مناسبة لتقييم الأداء، ويضمنون التنوع والتكنولوجيا في جميع أعمالهم التدريسية والخبرات الميدانية

¹ - أمين محمد النبوي: المصدر المذكور سابقا، ص 90.

والممارسات العلاجية. ويقدر أعضاء هيئة التدريس تعلم الطلاب المعلمين، ويعدلون تدريسهم بما يتناسب مع الإسراع بتعلمهم ويفهم أعضاء

المستوى المقبول (Acceptable): يمتلك أعضاء هيئة التدريس فهما معقولا بالمحتوى الذي يدرسونه ويعكس تدريس أعضاء هيئة التدريس القائمين على التربية المهنية، الإطار المفاهيمي للكلية والأبحاث، والنظريات والتطورات المعاصرة في تخصصاتهم وفي مجال التدريس. يقوم أعضاء هيئة التدريس بتقييم تعلم الطلاب المعلمين وأدائهم، ويشجع تدريسهم الطلاب المعلمين على تطوير مفاهيم التفكير والتفكير الناقد وحل المشكلات والمسؤوليات المهنية. يستخدم أعضاء هيئة التدريس مجموعة متنوعة من إستراتيجيات التدريس، التي تعكس فهما لأنماط التعلم المختلفة، ويقومون بتضمين مفاهيم التنوع واستخدام

المستوى غير المقبول (Inacceptable): لدى أعضاء هيئة التدريس فهما محدودا لمجالاتهم، ويقدم أعضاء هيئة التدريس القلي من إشغال وتضمين الطلاب المعلمين في المحتوى الدراسي، ولا يساعدونهم على تطوير الكفايات المنصوص عليها في المعايير المهنية ومعايير الولاية والكلية. يستخدم أعضاء هيئة التدريس عددا محدودا من إستراتيجيات التدريس، وتلك الإستراتيجيات لا تعكس الأبحاث الحديثة في مجالات التدريس والتعلم ونادرا ما يعطى أعضاء هيئة التدريس النموذج في استخدام تكنولوجيا المعلومات في تدريسهم، والقليل من الأعضاء يقوم بتقييم فعاليتهم كمدرسين. ولم يطور عديد.

ج- إعطاء أفضل نماذج الممارسات المهنية في الخدمة:¹

المستوى المتميز (Target): ينخرط أعضاء هيئة التدريس بالكلية بنشاط في حوارات حول تصميم وتنفيذ البرامج التدريسية سواء على المستوى المهني التربوي أو في المدارس من الحضانة إلى الثانوي، ويعملون مع زملائهم في المدارس ويعطون الأمثلة على القيادة في المهنة

المستوى المقبول (Acceptable): يقدم أعضاء هيئة التدريس بالكلية الخدمة للكلية أو للجامعة أو المدارس أو المجتمع المحلي بشكل أوسع، بطرائق تتسق مع معايير الكلية والمهنة، وهم ينخرطون بنشاط مع العالم المهني في الممارسات بالمدارس من الحضانة إلى الثانوي. وينخرطون بنشاط في

المستوى غير المقبول (Inacceptable): القليل من أعضاء هيئة التدريس بالكلية ينخرطون بنشاط في أنشطة خدمة الكلية أو الجامعة، ويقدم أعضاء هيئة التدريس الخدمات المحدودة أو قد لا يقدمون خدمات للمدارس ترقى إلى المستوى المتوقع من المهنة.

د- التعاون Collaboration:

المستوى المتميز (Target): ينخرط أعضاء هيئة التدريس بشكل نشط كمجموعات تعلم يعملون لتحقيق الإطار المفاهيمي للكلية وتدعيم البحث في الفصول الدراسية، ويطورون العلاقات والبرامج والشراكات مع زملائهم في المدارس من الحضانة إلى الثانوي، ومع زملائهم في الأقسام الأخرى بالكلية لتطوير وتعديل الأسس المعرفية وإجراء البحوث، وإلقاء العروض ونشر المواد العلمية وتحسين نوعية التربية بالنسبة لجميع الطلاب

¹ - أمين محمد النبوي: المصدر المذكور سابقاً، ص 92.

المستوى المقبول (Acceptable): يتعاون أعضاء هيئة التدريس بانتظام وبطريقة منظمة مع الزملاء في المدارس من الحضانة إلى الثانوي، ومع زملائهم في الكليات والجامعات الأخرى وأعضاء المجتمع المهني الأكبر، بهدف تحسين التدريس وتعلم الطلاب المعلمين وإعداد التربويين.

المستوى غير المقبول (Inacceptable): لا يوجد تعاون بين أعضاء هيئة التدريس بالكلية وأعضاء هيئة التدريس بالكليات الأخرى والجامعة أو قد توجد بطريقة محدودة، لذلك فإن التعاون بين أعضاء هيئة التدريس الكلية والزملاء بالمدارس يعتبر محدوداً في مجالات الإشراف على التربية الميدانية وتدريب التلاميذ.

المعيار السادس: إدارة الكلية وإدارة الموارد.¹

تمتلك الكلية القيادة والسلطة والميزانية والتسهيلات البشرية والموارد بما فيها مصادر تكنولوجيا المعلومات، لإعداد الطلاب المعلمين لمقابلة المعايير المهنية ومعايير الولاية والكلية.

أ- القيادة والسلطة

المستوى المتميز (Target): تقدم الكلية بفعالية القيادة والقدرة على التنسيق بين جميع البرامج المصممة لإعداد التربويين المهنيين للعمل في المدارس من الحضانة إلى الثانوي.

يتم توصيف سياسات الكلية المتعلقة بالاستقطاب والقبول بوضوح واتساق في المطبوعات والأدلة. وتتسم الأجندة الأكاديمية والأدلة والمطبوعات وسياسات التخرج والدعاية بالوضوح والدقة والتحديث، وتضمن الكلية أن لجميع الطلاب المعلمين إمكانية الدخول على الخدمات الطلابية مثل الإرشاد والتوجيه، ويشارك جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية مع غيرهم من أعضاء الهيئات التدريسية والممارسين في المدارس من الحضانة إلى الثانوي في تصميم البرامج وتنفيذها وتقييمها وكذلك الأمر بالنسبة للكلية ككل. وينظر الزملاء في الأقسام الأخرى بالجامعة إلى قيام الكلية بإعداد

¹ - أمين محمد النبوي: المصدر المذكور سابقاً، ص 94.

التربويين المهنيين وأفراد المجتمع المدرسي، وغيرهم من أعضاء المنظمات الأخرى، إلى الكلية على أنها قائدة، وتقدم الكلية فرصاً للنمو المهني في التدريس الفعال لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الأخرى

المستوى المقبول (Acceptable): للكلية القيادة والسلطة للقيام بتخطيط وتنفيذ برامج متماسكة للدراسة. وتدير الكلية بفعالية جميع البرامج والتنسيق بينها بما يمكن الطلاب المعلمين من الاستعداد لتحقيق المعايير. يتم توضيح سياسات الاستقطاب والقبول من قبل الكلية بدقة واتساق في المنشورات والأدلة، وتتسم الأجندة الأكاديمية والأدلة والمطبوعات وسياسات التخرج والدعاية بالدقة والتحديث، وتضمن الكلية إمكانية دخول الطلاب المعلمين على الخدمات الطلابية مثل الإرشاد والتوجيه، ويشارك جميع أعضاء هيئة التدريس والممارسون في الميدان من الحضانة إلى الثانوي وغيرهم من أعضاء الجماعات المهنية، في تصميم وتنفيذ وتقييم الكلية وبرامجها، وتقدم الكلية الآلية والتسهيلات للتعاون بين أعضاء هيئة التدريس بها وغيرهم في الجامعة من المشاركين في إعداد التربويين المهنيين.

المستوى غير المقبول (Inacceptable): لا تؤدي ترتيبات القيادة والسلطة في الكلية إلى التخطيط المتماسك وتنفيذ برامج إعداد المعلمين وغيرهم من المعلمين بالمدارس.

ولا تقوم الكلية بإدارة البرامج بفعالية كما لا يمكننا إيجاد التنسيق بينهما، بما يساعد الطلاب المعلمين على تحقيق المعايير، ولا تقوم الكلية بمشاركة المعلمين المتعاونين في المدارس من الحضانة إلى الثانوي وغيرهم من المساهمين من التربويين في تصميم وتنفيذ وتقييم برامجها، ولا يوجد توصيف دقيق ومنسق لإجراءات الكلية في الاستقطاب والقبول، كما ترد في مطبوعاتها ودليلها. وتتسم الأجندة الأكاديمية والأدلة والمطبوعات وسياسات التخرج والإعلانات والدعاية بعدم الدقة وعدم الاتساق وأحياناً بالتقادم. ولا تضمن الكلية أن الطلاب المعلمين لديهم السماح بالدخول

على الخدمات الطلابية مثل الإرشاد والتوجيه. ولا ينظر للكلية على أنها قائدة على مستوى الجامعة أو داخل المجتمع المهني.

ب-ميزانية الكلية:

المستوى المتميز (Target): تسمح المخصصات المالية للكلية بالاهتمام بالتدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع بما يساعد على امتداد خدماتها إلى المدارس من الحضانة إلى الثانوي وإلى البرامج الأخرى بالجامعة، وتساند المخصصات المالية للمناهج وطرق التدريس وأعضاء هيئة التدريس والعمل العلاجي والبحث العلمي وغيرها، في تحقيق أداء عالي الجودة داخل الكلية أو مع شركائها في المدارس.

المستوى المقبول (Acceptable): تتلقى الكلية مخصصات مالية كافية على الأقل بالمقارنة مع الكليات الأخرى داخل الجامعة أو الكليات المناظرة في جامعات أخرى، بما يمكنها من تقديم برامج تساعد الطلاب المعلمين على تحقيق المعايير. وتكفي الميزانية للتدعيم الدقيق والمساندة للأعمال داخل الكلية، والتربية العلاجية الضرورية لإعداد التربويين المهنيين.

المستوى غير المقبول (Inacceptable): المخصصات المالية للكلية سواء بشكل كلي أو بالمقارنة مع الكليات الأخرى بالجامعة أو الكليات المناظرة في الجامعات الأخرى، لا تساند البرامج لتصل إلى المستوى الذي يسمح للطلاب المعلمين بتحقيق المعايير.

ج- الأفراد:

المستوى المتميز (Target): تسمح سياسات وإجراءات العبء التدريسي بتشجيع أعضاء هيئة التدريس ليس فقط على الانغماس في أنشطة واسعة مهنية، تشمل التدريس والبحث العلمي والتقييم والإرشاد والعمل في المدارس وخدمة المجتمع، ولكنها تساهم مهنيًا في إرساء قواعد المعايير على مستوى الدولة والمنطقة أو المستوى القومي. وتم وضع سياسات وإجراءات رسمية لتضمين ساعات

التدريس للمقررات عن بعد ضمن نصاب عضو هيئة التدريس. ويعتبر استفادة الكلية من الأعضاء لبعض الوقت والمساعدين في التدريس من الخريجين، تساعد على تدعيم البرامج، بما فيها إعداد مساعدي التدريس. وينظر إلى أعضاء الممارسات العلاجية على أنهم زملاء في إعداد التربيين، وتساعد سياسات الكلية في الاستفادة من الأفراد المساعدين، في تدعيم فعالية أعضاء هيئة التدريس في القيام بوظائفهم التدريسية والإشراف على الطلاب المعلمين. وتساند الكلية أنشطة التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس من خلال تشجيعها للحوار بينهم، وتنمية مهاراتهم المرتبطة بالنظريات والممارسة الجديدة.

المستوى المقبول (Acceptable): تسمح سياسات العبء التدريسي بما فيها المقررات التي تدرس عن بعد لأعضاء هيئة التدريس بالكلية في الانغماس بفعالية في التدريس والبحث العلمي والتقييم والإرشاد والعمل الجماعي في المدارس، من الحضانه إلى الثانوي وخدمة المجتمع. ولا تزيد الأنسبة التدريسية لعضو هيئة التدريس بما فيها المقررات التي تدرس عن بعد عن 12 ساعة لمرحلة البكالوريوس و 9 ساعات للطلاب الخريجين. ولا تزيد ساعات الإشراف عن الممارسات العلاجية عن 18 ساعة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس معاونين، والذين يعملون لكل الوقت. وتعمل الكلية على الاستفادة المناسبة من أعضاء هيئة التدريس المعينين لطول الوقت، والمعينين لبعض الوقت، والأعضاء من العاملين في التربية العلاجية وكذلك المساعدين من الخريجين بشكل يضمن التماسك والتكامل في البرنامج. وتوفر الكلية العدد المناسب من الأفراد المساعدين بما يساعد على تنفيذ البرنامج، وفق معايير الأداء المتعلقة بالطلاب المعلمين. وتوفر الكلية الموارد والفرص المناسبة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بما فيها التدريب على استخدام التكنولوجيا.

المستوى غير المقبول (Inacceptable): لا تسمح سياسات الكلية فيما يتعلق بالعبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بانخراطهم بفعالية في التدريس والبحث العلمي والتقييم والإرشاد والتعاون مع

المدارس من الحضانة إلى الجامعة وخدمة المجتمع. وعادة ما تزيد الأعباء التدريسية لعضو هيئة التدريس بما فيها المساقات، التي يتم تدريسها عن 12 ساعة للتدريس في مرحلة البكالوريوس و9 ساعات للتدريس في مرحلة الدراسات العليا. وتزيد ساعات الممارسات العلاجية عادة عن 18 ساعة لكل طالب من الطلاب المعلمين في الفصل الدراسي الواحد، بالنسبة لعضو هيئة التدريس من الذين يدرسون لكل الوقت. وتستخدم الكلية مدرسين لبعض الوقت ومساعدين من الخريجين في التدريس، مما يؤدي إلى القصور في ضمان التماسك في البرنامج والتكامل بين مكوناته. ويساعد العجز في الأفراد المساعدين على إضعاف فعالية أعضاء هيئة التدريس وتقدم الطلاب المعلمين نحو تحقيق المعايير المنشودة وتضييق فرص التنمية المهنية بما فيها التدريب على استخدام التكنولوجيا مما ينتج عنه تأثيرا عكسيا في جودة البرامج.

د - تسهيلات الكلية:

المستوى المتميز (Target): تتمتع الكلية بتسهيلات متميزة في داخل الجامعة مما يدعم من مساندة الطلاب المعلمين على تحقيق المعايير. وتسمح التسهيلات باستخدام أحدث التطورات التكنولوجية، بما يمكن أعضاء هيئة التدريس من الاستخدام الفعال للتكنولوجيا ويساعد الطلاب المعلمين على استخداماتها

المستوى المقبول (Acceptable): تتمتع الكلية بتسهيلات جامعية مناسبة وتيسيرات على مستوى المدارس بما يساند الطلاب المعلمين في طريقهم نحو تحقيق المعايير وتساعد التسهيلات أعضاء هيئة التدريس والطلاب المعلمين على استخدام تكنولوجيا المعلومات في التدريس.

المستوى غير المقبول (Inacceptable): تعتبر التسهيلات المقدمة من الكلية أو المدارس غير الوظيفية ولا تدار بشكل يدعم من تقدم الطلاب المعلمين نحو تحقيق المعايير. ولا تساعد في إعداد الطلاب المعلمين في استخدام التكنولوجيا المعاصرة.

هـ- مصادر الكلية بما فيها التكنولوجيا:

المستوى المتميز (Target): توفر الكلية بشكل واضح وبنجاح تام المصادر اللازمة لتدعيم برامج عالية الجودة وتعتبر مثالية، بما يضمن للطلاب المعلمين تحقيق المعايير ويتم تحويل نظام التقييم بالكلية وعمليات تطويره وتنفيذه تمويلا جيدا. توفر الكلية بشكل واضح وبنجاح تام المصادر اللازمة لتدعيم برامج عالية الجودة وتعتبر مثالية، بما يضمن للطلاب المعلمين تحقيق المعايير ويتم تحويل نظام التقييم بالكلية وعمليات تطويره وتنفيذه تمويلا جيدا. وتستخدم الكلية كوحدة لمصادر تكنولوجيا المعلومات في التربية وتصل إلى ما هو أبعد من مجرد تنفيذ البرامج بالكلية، لتشمل الجامعة والمجتمع المحلي والمنظمات الأخرى. ويمكن لأعضاء هيئة التدريس والطلاب المعلمين التحول إلى مكتبة ومصادر للمناهج والمعلومات الإلكترونية متميزة لا تخدم فقط الكلية، بل تتعداها إلى عديد من الوحدات.

المستوى المقبول (Acceptable): توفر الكلية المصادر المختلفة في جميع البرامج بما يعد الطلاب المعلمين لإنجاز المعايير في مجالاتهم. وتوفر المصادر المناسبة لتطوير وتنفيذ خطة الكلية للتقييم. توفر الكلية المصادر المختلفة في جميع البرامج بما يعد الطلاب المعلمين لإنجاز المعايير في مجالاتهم. وتوفر المصادر المناسبة لتطوير وتنفيذ خطة الكلية للتقييم. وتستمتع الكلية بتكنولوجيا معلوماتية مناسبة، تساعد على مساندة أعضاء هيئة التدريس والطلاب المعلمين، ويمكن لكليهما الدخول على مكتبة وافرة وحديثة المصادر.

المستوى غير المقبول (Inacceptable): لا تتوافر المصادر في البرامج المختلفة إلى الحد الذي يعوق قدرة الطلاب المعلمين على تحقيق المعايير، وتوجد القليل أو لا توجد على الإطلاق المصادر اللازمة لتطوير وتنفيذ خطة الكلية للتقييم وتكنولوجيا المعلومات من المحدودية إلى

الدرجة التي تمنح الطلاب المعلمين من ممارسة استخدامهما، ولا تتوافر لأعضاء هيئة التدريس والطلاب المعلمين الدخول إلى مكتبة معاصرة ومصادر المناهج أو المعلومات الإلكترونية.

ملخص الفصل:

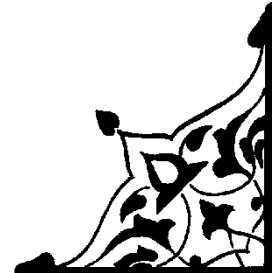
إن اكتساب المعلمين للمهارات والكفاءات والقدرات العقلية والبيداغوجية لا يمكن له أن يتأتى إلا عن طريق إتباع سياسة تكوينية فرضتها التطورات المتتالية العلمية والفكرية والتربوية التي تحدث في وقتنا المعاصر، ولما كان لزاما على المعلم إخضاعه لفترات تكوينية متعاقبة ومتواصلة، وجب تأهيله وتكوينه وفق محتويات متنوعة تشتمل على كل من الثقافة العامة، والمعارف الأكاديمية العلمية المتخصصة، بهدف الارتقاء بالتحصيل العلمي للمتعلمين، حيث قدم الباحث في هذا الفصل مبحثا عن معالم تطور المنظومة التربوية الجزائرية، ثم قدم مبحثا عن البرامج التكوينية ومراحل التخطيط لها، كما قدم مبحثا عن الإعتماد الأكاديمي ومعايير اعتماد البرامج التكوينية لإعداد وتكوين المعلمين والأساتذة، منها معايير INTASC (معايير اتحاد تقييم ومساعدة المعلمين الجدد) وهي من أكثر المعايير أهمية في الاعتراف الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين وتعتبر المرجع الأول -كما سبق أن وضحنا- كذلك معايير NCATE التي تعتبر قراءتها وتححصها ومقارنة مقاييس الأداء المتضمنة في المعايير الستة، والتركيز على المستوى المتميز منها، بمثابة الطريق الأساسي لتعرف تفاصيل عملية الاعتماد الأكاديمي، وما هو مطلوب بدقة للبدء بها والاستمرار فيها والحكم على الأداء ومدى ارتباطه بالمعايير التفصيلية لـ NCATE (المجلس القومي لاعتماد برامج تربية المعلمين)، غير أن هذه المعايير ليس لها مخرجات محددة، كما هو الحال مع معايير INTASC ، ولذلك يمكن تفسيرها وفقا لأولويات كل كلية.



الفصل الرابع:

الجودة الشاملة في

التعليم



الفصل الرابع: الجودة الشاملة في التعليم

I- مفهوم الجودة وإدارة الجودة الشاملة :

I-1- تمهيد

بدأ الاهتمام المتزايد بإدارة الجودة الشاملة خلال العقدين الأخيرين من القرن المنصرم، حيث أخذت بمبادئها وتوجهاتها الكثير من المؤسسات الإنتاجية والخدمية، العامة والخاصة، وفي معظم الدول المتقدمة، ثم تلتها بعض الدول النامية التي تحاول أن تشق طريقها نحو البناء والتقدم. وكانت هناك جملة من العوامل التي دفعت باتجاه الأخذ بأفكار إدارة الجودة الشاملة، ولعل من أبرزها: التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع، الذي يشهده العصر الحالي بدرجة لا مثيل لها على مر العصور، وكان لهذا العامل أثره المباشر على الجوانب الاقتصادية والسياسية والعلمية والاجتماعية والتربوية، وصاحبه تغير في قيم الأفراد واتجاهاتهم وتنوع في حاجاتهم، وهي تغيرات لا بد أن تنعكس على سلوك المنظمات وتفرض عليها الاستجابة السريعة لتلبية متطلبات هذا التغير. كما غدا الحرص على إنجاح المشاريع مطلباً سياسياً واقتصادياً وحتى حضارياً، فالدولة تكتسب هيبتها من خلال النجاح الذي تحققه مؤسساتها على المستوى الوطني والعالمي. وفي ظل الحصول على إنتاجية عالية فإن المؤسسات باتت تفتش عن السبل التي تكفل لها هذه الميزة، وتسعى إلى تجريب الأفكار والنظريات التي تجنبها الخسارة، لأنها تعني الاندثار، وهو أمر لم يعد بإمكان المجتمعات تقبله.

كما أن المؤسسات تعيش منذ وجدت في ظل المنافسة، وقد آل مصير الكثير منها إلى الزوال لعدم قدرتها على المنافسة، وكأن قانون التنازع على البقاء والبقاء للأصلح قانون يظهر نفسه بوضوح في ميدان العمل والإنتاج، وفي هذا العصر فإن التنافس بات على أشده، فكل مؤسسة تريد أن تحتل مركزا ثابتا وراسخا في الأسواق العالمية وسبيلها إلى ذلك هو تقديم نتائج تضاهاى في جودتها ومواصفاتها ما تنتجه المؤسسات المماثلة، على أن لا تتوقف هذه الجودة عن حد معين، بل هي حركة دائبة ومستمرة تسعى لكسب رضا المستفيد وتسمح بظهور التجديدات والابتكارات، وهذا أهم ما تسعى إليه إدارة الجودة الشاملة، لذلك بدأت هذه الحركة تكتسح من أمامها جل الممارسات التقليدية وتفرض نفسها على المؤسسات الإنتاجية والخدمية على حد سواء عن جدارة واستحقاق.

I-2- الجودة:

إن عبارة إدارة الجودة الشاملة غدت في يومنا هذا من المصطلحات الشائعة، سيما في عالم التجارة، وهو مصطلح مبني على مسلمة باتت تستحوذ على أذهان المنتجين بشكل عام ومؤداها أن نجاح أي عمل على المدى البعيد غدا مرهونا بالجودة في الإنتاج والمنتج والقيادة المشرفة عليه.

I-2-1- المفهوم اللغوي والاصطلاحي للجودة:

أ- المفهوم اللغوي للجودة:

جاء في معجم لسان العرب "لابن منظور" أن أصل كلمة الجودة من (جود) والجيد نقيض الرديء، وجاء بالشيء جودة، وجوده أي صار جيدا، وأحدث الشيء فجادا، وقد جاد جودة وأجاد: أتى بالجيد من القول أو الفعل، ويقال أجاد فلان في عمله، وجاد عمله وجوده جودة.

وعليه فإن المعنى اللغوي يتضمن: الأداء الجيد الذي يبلغ حدا عاليا من الاستحكام

والإتقان، وليس حدا نهائيا له.

وكلمة الجودة تقابل في اللغة الإنجليزية مصطلح (Quality) وتعني الدرجة العالية من

النوعية أو القيمة، وهي مشتقة من الأصل اللاتيني (Qualis) وتعني حرفيا "ما نوع".

والجودة ترتبط ببعض المفاهيم، تزيد في توضيحها وتحديدها، ومن أهمها ما يلي:

-**الإتقان:** والأصل الاشتقاقي (تقن) يدل على إحكام الشيء، والإتقان: الإحكام للأشياء. ورجل تقن

وتقن متقن للأشياء: حاذق.¹

وقد وردت نصوص قرآنية تماثل هذا المعنى مثل قوله تعالى: (وترى الجبال تحسبها جامدة

وهي تمر مر السحاب صنع الله الذي أتقن كل شيء إنه خبير بما تفعلون) (النمل، الآية 88). كما

وردت أحاديث تماثل المعنى كقوله صلى الله عليه وسلم في الحديث الذي رواه مسلم: (إن الله يحب

إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه).

والإتقان هنا اسم صناعي يستدعي من المرء أن يؤدي عمله أداء ملموسا تاما وكاملا دون

خلل فني أو وظيفي.

- **الإحسان:** وهو أعلى مراتب الجودة، وأعلى مراتب الإتقان، وهو أن يؤدي المرء عملا متقنا

أفضل مما طلب منه، وربما لم يطلب منه ذلك، قال صلى الله عليه وسلم: (الإحسان أن تعبد الله

كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك) رواه مسلم.

كما قال صلى الله عليه وسلم أيضا: (إن الله كتب الإحسان على كل شيء، فإذا قتلتم فأحسنوا

القتلة، وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبحة، وليحد أحدكم شفرته، وليرح ذبيحته) رواه مسلم. فإذا كان هذا

الإحسان عند ذبح الحيوان فكيف بحياته حيث دخلت امرأة الجنة في هرة أحسنت إليها. فضلا عن

الإحسان إلى الإنسان كالجار والوالدين والبنات كما صح عن النبي صلى الله عليه وسلم في

الحديث حيث قال: (من ابتلي من البنات بشيء فأحسن إليهن كن له سترا من النار) رواه مسلم.

¹ - ابن منظور: المصدر المذكور سابقا، ص 434.

- **الكفاءة والكفاية:** الأصل الاشتقاقي لها (ك ف ا) يدل على الحسب الذيلا مستزاد فيه. يقال: كفاك الشيء يكفيك، وقد كفى كفاية إذا قام بالأمر، والكفاء؛ النظر والمساوي، ومنه جاءت الكفاءة.¹

فالمعنى اللغوي يتضمن: القيام بالأمر قياما حسنا يكفي ولا مزيد عليه، ويرتبط هذا المفهوم بمفهوم الكفاية، وكلمة "الكفاء" تعني المثل والنظير، كما في قوله تعالى: (ولم يكن له كفوا أحد)، في حين يدل لفظ كفاية على ما فيه سد الغاية وبلوغ المراد من الأمر.

كما تعني أيضا نسبة الموارد المخطط لاستخدامها إلى الموارد المستخدمة فعليا في تحقيق الإنجاز أو الأداء خلال فترة زمنية معينة. وتعني الكفاية أيضا: بأنها اختبار يمكن به معرفة فعالية عامل من العوامل في حال استخدامه مع عوامل أخرى، أو أنها النسبة بين المخرجات: خريجون ومنتجون وبين المدخلات: الموارد المستخدمة البشرية والمادية في العملية الإنتاجية.²

وعموما فإن الكفاءة والكفاية تعني القدرة على إنتاج أو تحقيق الهدف المطلوب بأقل كلفة وأقل جهد، وتعني كلمة الكفاءة والكفاية هنا تحقيق أعلى درجة من التوافق بين أهداف التعليم في تطويره مع تطور المجتمع وبين المطالب الملقاة عليه من جانب هذا المجتمع.

- **التمييز:** التمييز من الأصل (ميّز)، ويقال تميّز القوم أي ساروا في ناحية أو انفردوا، وامتناز الشيء بدا فضله على مثله، وانفصل عن غيره وانعزل، وجاء في القرآن الكريم (ليميز الله الخبيث من الطيب) (الأنفال، آية 37) ويقال تميز القوم وامتنازوا، أي صاروا في ناحية (وامتنازوا اليوم أيها المجرمون) (يس، آية 59)، أي تميزوا عن المؤمنين.³

¹ - ابن منظور: المصدر المذكور سابقا، ص 348.

² - هاني عبد الرحمان الطويل: الإدارة التربوية وسلوك الأفراد والجماعات والنظم. عمان. الأردن: مكتبة شفير وعكشان. (1986)، ص 16.

³ - ابن منظور: المصدر المذكور سابقا، ص 381.

والتميز حالة من التفوق في الأداء والممارسات والخدمات المقدمة، ومن حيث ارتباطه بالجودة، فهو يعتبر مرحلة متقدمة من الإجابة في العمل والأداء الفعال المبني على مفاهيم إدارية تتضمن التركيز على الأداء بطريقة مختلفة.

- **النوع أو المستوى:** فيعني الدرجة والمكانة التي استوى عليها الشيء، أو رتبته، أو حجم أو مقدار يقاس وفقا لقيمة مرجعية محددة، وأنها مقياس للأداء، وبالمقارنة بين مصطلحي الجودة والمستوى يصبح الأخير فرعا أقل حجما وتأثيرا من الجودة، فقد نجد مستويات أداء منخفضة في مؤسسات صنفت على أنها عالية المستوى، كما نجد جودة في مؤسسات صنفت على أنها منخفضة المستوى، وعلى ضوء ما سبق يكون المستوى أقل حجما وتأثيرا من الجودة.

أما مصطلح الكيف أو النوع فلا يمكن التعبير عنه كميا، بينما مصطلح الجودة يتناول الكم والكيف معا، وبذلك يعد الكيف جزءا من الجودة ولكن الجودة أعم وأشمل.

- **القدرة:** وأصلها اللغوي قدر، أي قدر على الشيء، وتمكن منه، وتعني إمكانية النجاح، أو كفاية ضمن مجال عملي أو نظري، كما يمكن أن تلاحظ القدرة بشكل مباشر داخل المجال الدراسي أو المهني، أو تلاحظ بشكل غير مباشر، وتدل القدرة على إمكانية أداء نشاط معين، كما تشير إلى القوة على أداء فعل ما جسديا كان أم عقليا، وسواء كان هذا الفصل فطريا أو مكتسبا بالتعليم والتدريب¹، وبما أن القدرة هي إمكانية النجاح وتمكن الفرد من أداء عمل ما، فإنها تعد جزءا من الجودة.

¹ - عبد الكريم غريب: المنهل التربوي. معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية. ج1. المغرب: منشورات عالم التربية. (2006)، ص 128.

ب-المفهوم الاصطلاحي للجودة:

لقد ورد مفهوم الجودة في الدراسات الاقتصادية والتربوية بدلالات مختلفة، أثارت نقاشا وجدلا كبيرين بين الباحثين، مما يجعلنا نؤكد صعوبة تحديد هذا المفهوم تحديدا دقيقا يمكن من التعامل معه وتوظيفه حسب ما يقتضيه الغرض من استعماله في البحث.

قد لا يكون من المفيد أن ندخل في شبكة التعاريف المتعددة لمفهوم الجودة، التي تخللت الدراسات الاقتصادية والتربوية منذ فترة تاريخية طويلة، غير أن العزوف عن الدخول في هذه الشبكة لا يمنعنا من انتقاء بعض التعاريف التي نراها مناسبة للدراسة، مع الاعتراف بأن ما سننتقيه لا يعني أنه سيكون على درجة عالية من الصحة والدقة، ذلك لأن الموضوع هنا لا يتعلق بصحة الحقائق ودقتها، وإنما بالاعتقادات ووجهات النظر. ولهذا فإننا سنركز على التي نرى بأنها أكثر وضوحا في دلالتها لأغراض هذا الدراسة.

لقد عرفت الجمعية الأمريكية الجودة على أنها: "الخصائص أو الهيئة الكلية للخدمة أو المنتج الذي تظهر قدرته في إشباع حاجات صريحة وأخرى ضمنية".

أما المنظمة الدولية للتقييس (ISO) فتعرف الجودة بأنها: "عرض موجز لمجموعة من المتطلبات التي ينبغي أن تتحقق في منتج ما أو عملية ما للتأكد من وجود شروط الإيفاء التي تجعل عملية الجودة أمرا ممكنا".¹

أما المنظمة الأوروبية لضبط الجودة فتري أن الجودة "مجموعة من الصفات المميزة لمنتج معين تحدد قدراته في تلبية حاجات المستفيدين أو المستهلكين ومتطلباتهم".

¹ - أمين النبوي: إدارة الجودة الشاملة، مدخل لفعالية إدارة التغيير التربوي على المستوى المدرسي بجمهورية مصر العربية. المؤتمر السنوي الثالث في الوطن العربي. الجمعية المصرية للتربية المقارنة. القاهرة. (21-23 جانفي 1995)، ص 18.

أما شركة الاستشارة (On Propose Association de Lansing) فترى بأن الجودة الشاملة فلسفة ومجموعة من المبادئ تفترض قيادة قوية، وطرق كمية، وتفكير نسقي، وسلطة واسعة للعاملين، بهدف التحسين المستمر لقدرة المؤسسة على إرضاء حاجات الزبون الحالية والمستقبلية.¹

I-2-2- التطور التاريخي لمفهوم الجودة :

يرى عدد من الباحثين أن نشأة الجودة تعود إلى السنوات الأولى من القرن العشرين، عندما بدأ المهندس الأمريكي فردريك تايلور Tyler بتجاربه عبر كتابه مبادئ الإدارة العلمية عام 1911، التي كان يريد من ورائها ضبط جودة العمليات بتقليل الفاقد في الزمن من خلال الحد من الممارسات والحركات غير المجدية، بقصد زيادة الإنتاج وذلك بربط الحركة بالزمن الذي تحتاجه، ثم الانتهاء بتصميم طريقة مثلى لأداء الأعمال يتدرب عليها العاملون، وتقديم الحوافز المادية لمن يصل إلى المستويات التي حددتها الطريقة أو يتفوق عليها.

ثم أسهمت أيضا كتابات شيوارت Stewart 1931 في كتابه "السيطرة الاقتصادية على الجودة في المنتجات الصناعية"، هي الأخرى باعنا للتفكير بجدية في مسألة السيطرة على الجودة بأساليب إحصائية، ثم تلتها إسهامات الرواد في وضع أسس الجودة الشاملة وطرق الإنتاج، التي عمقت بدورها هذا التوجه بمزيد من الأفكار والتطبيقات الميدانية، أمثال إسهامات أدوارد ديمنج وجوزيف جوران وفيليب كروسبي وكاوورا أشيكاوا وغيرهم من التحقق بهذا الركب. بيد أن هناك من يرى بأن موضوع الجودة له وجوده الخاص في مختلف الحقب الزمنية باعتباره مطلباً إنسانياً لا يختلف حول أهميته اثنان، ويمكن استعراض الآتي لتوضيح هذا الاتجاه.

¹ - السامرائي: المرجع المذكور سابقاً، ص 36.

أ- الجودة عبر العصور:

إن هذه النشأة الحديثة لموضوع الجودة، لم تمنع البعض من إرجاع موضوع الجودة إلى عصور موغلة في القدم، وهو أمر ليس مستبعدا لأن مسألة الجودة في السلع والأعمال هو مطلب إنساني يرغب أن نراه متحققا في كل حاجاتنا.

وللتدليل على هذا الرأي فيمكن أن نورد بعض الشواهد، لعل من أبرزها ما جاء من مواد قانونية في شريعة هامورابي، التي دونها في مسلته المشهورة التي يمتد تاريخها إلى القرن الثامن عشر قبل الميلاد، ففي التعامل التجاري ألزم التاجر أن يقدم سلعة جيدة وإلا عليه أن يتلافى النقص الحاصل فيها ويصلح عيوبها، كما أن المادة 229 التي تختص بتنظيم الأعمال فتنص "إذا كان بناء قد بنى بيتا لرجل لم يحسن عمله بحيث انهار البيت الذي بناه وسبب موت صاحب البيت فسوف يقتل ذلك البناء".¹

وشاهدنا الثاني دلالة الكثيرة من الآثار التي ظلت شاخصة إلى يومنا هذا رغم عتو الزمن عليها وما تمتاز به من جودة في العمل وإتقانه، مثل أهرامات مصر وجدران المعابد، وسور الصين العظيم، ومئذنة الملوية في سامراء، وسد مأرب، ناهيك عن القصور والمساجد والقلاع والكنائس في عموم الأقطار الإسلامية والمسيحية وفي مقدمتها قصر الحمراء في غرناطة، ومسجد قرطبة ومساجد العثمانيين وقصورهم في الأستانة والأمثلة في هذا المضمار كثيرة ومتعددة المجالات.

ب- الجودة في الإسلام:

وكان للدين الإسلامي نصيبا وافرا في التوكيد على جودة المنتج وإتقان الأعمال وإحقاق الحقوق للعاملين، حيث نجد هذا التأكيد في آيات القرآن الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة، قوله

¹ - السامرائي: المرجع المذكور سابقا، ص 38.

تعالى: (صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتَقَنَ كُلَّ شَيْءٍ ۖ) (سورة النمل، 88)، والآية الكريمة: (الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ۖ) (سورة السجدة، 07)

وعن الرسول صلى الله عليه وسلم قوله: (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه).
"رواه مسلم".

إن الحضارة العربية الإسلامية تمدنا بالشواهد الكثيرة وفي مختلف المجالات على اهتمام المسلمين بإتقان الأعمال والمنتجات والخدمات وجودتها ومن أمثلتها:

ففي هندسة الري وشق الجداول ومد القنوات فلهم فيها باعاً طويلاً، حيث بلغ ذروته في عهد بني العباس، فحقق ذروة تقدمه وازدهاره، فكان مصدر رفاه شمل الدولة بأسرها، إذ اتسعت الزراعة باستصلاح قسم كبير من الأراضي المغمورة، بحيث استغل أكثر ما في نهري دجلة والفرات من المياه، وأسس نظام ري واسع يستند إلى أساليب علمية، وكانت الحكومة تراقب كافة الأمور المختصة بالزراعة مراقبة دقيقة، وتشرف على إنشاء الجداول وصيانتها وإصلاحها، وعلى جميع أعمال الري.¹ ولا تزال السواقي السبعة في بلنسية بالأندلس التي تنظم شؤون الري إلى يومنا هذا مسيرة ومسمية بأسمائها العربية،² ولا يقتصر النشاط العمراني والزراعي والإنتاجي على المتانة وسهولة الاستخدام والحصول على نتاج وفير وإنجاز كبير، بل كان يصاحبه اهتمام بالنواحي الجمالية (وهي صفة من صفات الجودة اليوم).

¹ - سوسة أحمد نسيم: ري العراق بين عهد الفيصليين. مجلة الزراعة العراقية. المجلد 8. الجزء 2. (1953)، ص 277.

² - ابن سعيد المغربي وأبو الحسن علي بن موسى: المغرب في حلي المغرب. تحقيق: شوقي ضيف. القاهرة: ذخائر العرب رقم 10. (1994)، ص 148.

إن هذه الشواهد لا تعني أن الجودة والتقانة قد شملت كل ما ينتج من سلع أو ما يقدم من الخدمات، ولكن حسبنا أن نعلم بأن الحضارة العربية الإسلامية لها نصيب وافرفي هذا الاتجاه لا يمكن نكرانه أو التغافل عنه عند ذكر التاريخ الحضاري للأمم.

وفي مجال التعليم وفي العصر العباسي المتأخر ظهرت أول مدرسة (جامعة) وهي الجامعة المستنصرية، التي لا تزال شاخصة بجمال هندستها وإطلالتها على ضفة نهر دجلة اليسرى، التي أمر ببنائها الخليفة العباسي المنتصر بالله في عام 625هـ، وهي أول مدرسة اعتنت وطبقت معايير للجودة في بنائها ومدرسيها وطلبتها ومناهجها الدراسية ومكتبتها وتوفير المستلزمات المادية الكافية للعاملين فيها من مدرسين وطلبة وعمال آخرين.¹

وعلى المستوى الفكري فإننا نجد مثلاً العلامة ابن خلدون يقول في مقدمته: على قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته".²

وأخيراً تحسن الإشارة إلى أن موضوع الجودة والإخلاص في العمل ومنع الغش والضرر لم يترك في النظام الإسلامي على مسؤولية الفرد ودرجة إخلاصه ووازعه الأخلاقي فحسب، بل وفرت لذلك نظاماً أو مؤسسة إدارية تتولى مسؤولية الحفاظ على مصالح الناس، وهذه المؤسسة تدعى بديوان الحسبة، وهي مشاركة السوق والنظر في مكاييله وموازنه ومنع الغش والتدليس، إلى نحو ذلك من الوظائف التي تقوم بها الآن المجالس البلدية ومفتشو الصحة والطب البيطري.³

¹ - العلي عبد الستار محمد: تطوير التعليم الجامعي باستخدام إدارة الجودة الشاملة. ورقة عمل قدمت إلى المؤتمر الأول للتعليم الجامعي الإداري والتجاري. جامعة العين. الإمارات العربية المتحدة. (12-14 ماي 1996)، ص510.

² - ابن خلدون: المقدمة. ط5. بيروت، لبنان: دار الرائد العربي. (1982)، ص 541.

³ - المراغي أحمد: الحسبة في الإسلام. مجلة الأزهر. المجلد 8. مصر. (1937)، ص 694.

إن موضوع الجودة لم يكن غائبا عن أذهان الناس في مختلف العصور سيما العصور الإسلامية في مختلف أقطارها.

لقد كان لبعض أصحاب الحرف والمهن اليدوية منذ القدم حرص على أداء الأعمال وصنع الأدوات بدرجة عالية من الجودة والمتانة والإتقان بحيث أنها أكسبتهم شهرة ومكانة في أوساط العمل والنظر، وهذه الشهرة كانت بمثابة تعزيز داخلي لهم لمواصلة الجودة والتحسين المستمر فيها وجذب الزبائن نحوهم، وظل الحال على هذا المنوال حتى ظهور الثورة الصناعية التي عمت دول أوروبا الغربية في القرن الثامن عشر وما تلاه. إذ بدأت المهن الفردية وأصحاب الورش الصغيرة بالانقراض لأنهم لم يستطيعوا مجاراة الآلة في كم الإنتاج وسرعة إنجازه، وأخذت السلع تغزو الأسواق بكميات كبيرة، وبدأت المنافسة تأخذ حيزا كبيرا من تفكير الإداريين والموردين، فكل منافس يطمح إلى تصريف بضاعته وكسب الزبائن وإلا توقف العمل وعم الكساد.

وفي بدايات القرن العشرين أفرزت الكثير من النظريات والأفكار والتطبيقات الإدارية وسبل الدعاية والترويج لتصريف المنتج ونفاذه، وما زالت هذه الأساليب سارية المفعول في الكثير من الأنظمة والمنظمات إلا أنها على ما يبدو لم تعد قادرة على مجاراة متطلبات العصر الذي تتنافر فيه المصالح وتتجاذب، إضافة إلى اقتحام التكنولوجيا في كل مناحي الحياة.

I-3- مراحل الجودة.

لم تلد نظرية إدارة الجودة الشاملة فجأة أو بصورة متكاملة على ما هي عليه، بل مرت بمراحل عديدة حتى استوت على ما هي عليه الآن من ركائز ومبادئ ومميزات حيث درج أغلب الكتاب والباحثين واتفقوا على تقسيم مراحل الجودة تبعا للتقسيم الآتي:

I-3-1- مرحلة ما قبل الثورة الصناعية :

وهي مرحلة ضبط جودة أداء العامل المنفذ للجودة Operator التي تتلخص بأن عاملاً أو مجموعة من العمال مسؤولين عن تصنيع المنتج بالكامل بوحدة صناعية صغيرة Works Shop.¹ وفي هذه المرحلة كان الإحساس بالإنجاز والفخر موجود لدى العامل الذي يخلق حافزاً للعمل لديه.²

I-3-2- مرحلة ما بعد الثورة الصناعية :

ضبط رئيس العمال Forman للجودة، وبدأت هذه المرحلة منذ بداية القرن العشرين حتى أواخر العقد الثاني منه نتيجة لتوسع المصانع والتخصص في العمل وظهور الصناعات الحديثة وتوسعها فقد أدى إلى أن يتوزع العمل على أكثر من عامل، وتتطلب ذلك إلى أن يكلف رئيس عمال بمسؤولية الجودة في الإنتاج.

I-3-3- مرحلة الإدارة العلمية :

مرحلة ضبط الجودة والتفتيش Inspection، ظهرت مع مطلع القرن العشرين بزيادة فريدريك ونسلو تايلور الذي عمل على ضبط الحركة مع الوقت اللازم لها، بقصد زيادة الإنتاج Time and Motion، ومن خلال سبل تخفيض تكلفة الإنتاج بالحد من الهدر والضياع وقد خيمت الحرب العالمية الأولى 1914 بظلالها على الصناعة فتعددت أنظمتها وتنوعت أساليب الإنتاج وأصبح رئيس العمال مسؤولاً عن أعداد كبيرة من العمال، فأدى ذلك إلى ظهور المفتش، وتتطلب ذلك تكليف مفتشين في ورش الإنتاج متخصصين لإنجاز مهمة التفتيش، وقد وضعت

¹ - عقيلي عمر وصفي: مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة. ط1. عمان. الأردن: دار وائل للنشر. (2001)، ص 22.

² - حلاوي محمد مصطفى: إدارة الجودة الشاملة وأثرها في تحسين الأداء المالي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الإدارة والاقتصاد. الجامعة المستنصرية. بغداد. (2000)، ص 11.

مواصفات قاسية في التصنيع ومورست عمليات تفتيش صارمة وسميت بالرقابة البوليسية (Police Control).

I-3-4- مرحلة ضبط الجودة إحصائية Statistical Quality Control :

أو مرحلة الفحص Inspection يؤرخ لهذه المرحلة من 1430 إلى 1970، وتتميز هذه المرحلة بزيادة في الإنتاج بشكل كبير الأمر الذي أدى إلى صعوبة ضبط وفحص المنتج الكلي جميعه، مما أدى إلى إتباع فحص العينات Sampling Inspection مع الاعتماد على لوحات الضبط Control Chart ويعد العالم ولتر شيوارت Walter Stewart من مؤسسي ومطوري نظرية ضبط الجودة إحصائيا حيث أن نمطية المنتج على وفق قياسات موحدة مكنت من استخدام الأساليب والأدوات الإحصائية في مجال الرقابة، وقد صمم كل من Harry و Harold Dodge Romings أسلوبا إحصائيا لفحص العينات بدلا من فحصه كله، بيد أن فحص العينات لم يعد مؤشرا مقبولا للتأكد من جودة المنتج في عقد الثمانينات، ولعل أبرز من استخدم الرقابة الإحصائية على الجودة العالم Deming ويراد من عملية الفحص ضمان مطابقة المنتج أو الخدمة للمواصفات الموضوعة، أي منع وصول منتجات أو تقديم خدمات معينة للعملاء تشوبها العيوب ولكن لا يمنع هذا من حدوث عيوب أو أخطاء لذا فهو مفهوم عد قاصرا.

I-3-5- مرحلة ضمان الجودة من 1970-1985 :

وتدعى لدى البعض بمرحلة مراقبة الجودة quality Control، وهي مرحلة جاءت بعد تحقيق اليابانيين لنتائج ملموسة بتطبيقهم لفكرة حلقات الجودة، التي ضمنت لهم نتائج خالية من العيوب zero Defective وهذا تطلب رقابة شاملة على العمليات، وجهود مشتركة من الإدارة المعنية بتنفيذ مراحل العمل، وثم اعتماد ثلاثة أنواع من الرقابة (الوقائية، المرحلية، البعدية)، وقد أصبح ضمان الجودة إحدى الإستراتيجيات الأساسية التي تقوم عليها إدارة الجودة الشاملة، فالإنتاج

من دون أخطاء يعني إنتاج عالي الجودة، وهو الجسر الذي تعبر المؤسسة من خلاله إلى تحقيق رضا المستفيد، والمراقبة تضمن الجودة لأنها رقابة للأنشطة والعمليات، مع توفيرها لتغذية مرتدة تؤثر مردوداتها على التصميم وأساليب التخطيط، وأدى البحث عن التطوير والتحسين إلى توكيد الجودة الذي يهدف إلى تحسين المنتج، وزيادة الإنتاج، والمشاركة وتحفيز الأفراد.

إن توكيد الجودة هو نظام يقوم على تحسين المنتج أو بعبارة أخرى هو جميع الأفعال المخططة داخل نظام ما واللازمة لإعطاء الثقة في أن الكيان (هيئة، منظمة، مؤسسة، شركة) سوف يحقق متطلبات الجودة.

I-3-6- مرحلة إدارة الجودة الإستراتيجية :

وكانت بدايتها في بداية التسعينات حين دخلت التجارة العالمية في حالة منافسة شديدة بين الشركات لكسب حصص أكبر من السوق، ولا سيما الشركات اليابانية، وقد اعتمدت شركة IBM إدارة الجودة الإستراتيجية لمواجهة التقدم والزحف الياباني ونفذت المعايير الآتية:

-إرضاء المستفيد وتلبية ما يريده.

- الجودة مسؤولية الجميع من قمة الهرم التنظيمي حتى قاعدته.

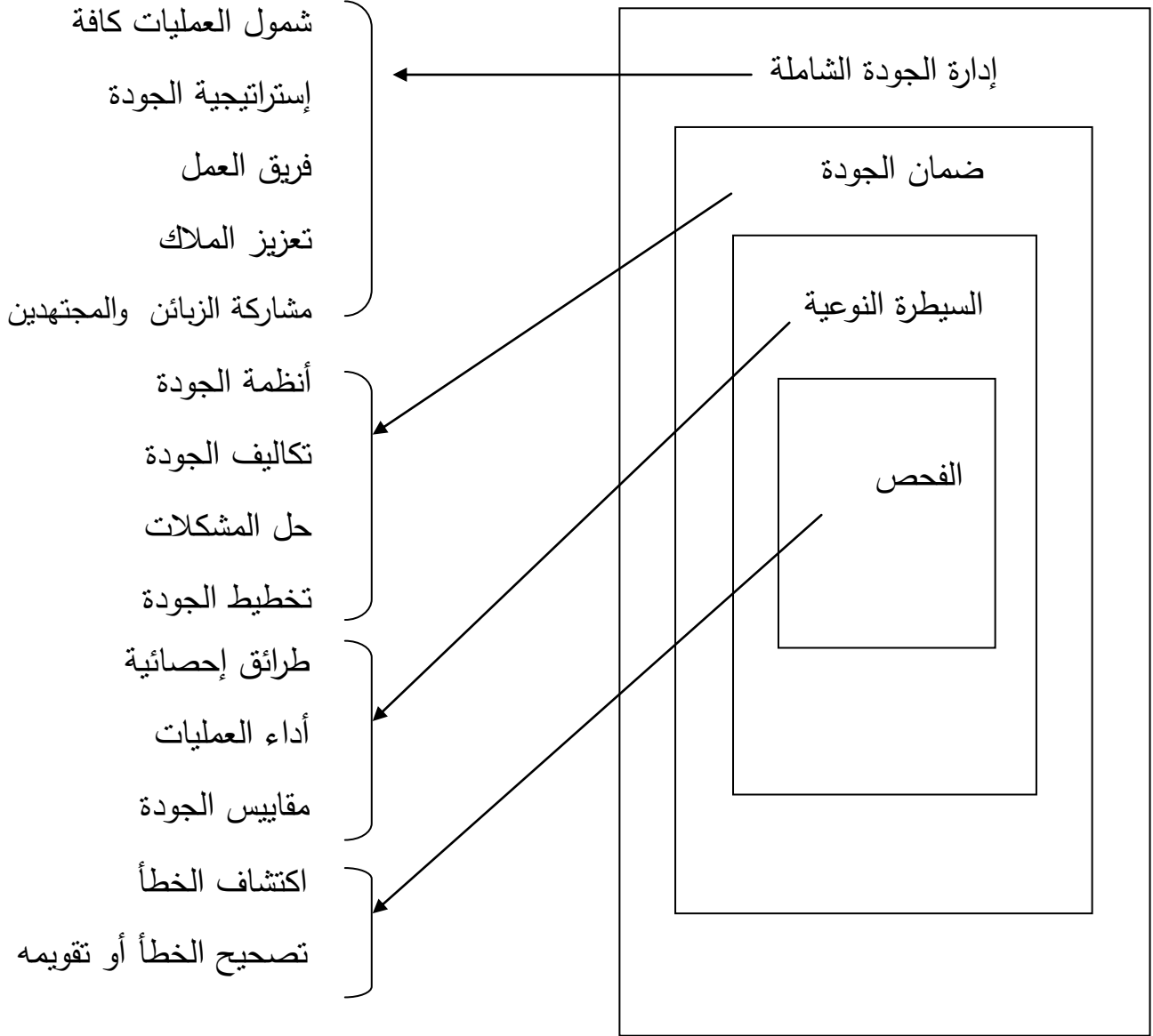
- المطلوب تحقيق الجودة في كل شيء (الأنظمة، الثقافة التنظيمية، الهيكل التنظيمي، أساليب وإجراءات العمل).

إن إدارة الجودة الإستراتيجية تركز على أن الجودة وإرضاء المستهلك هي الأساس الذي تقوم عليه إستراتيجيات المؤسسات العالمية في الوقت الحاضر.¹

¹ - عقيلي عمر وصفي: المرجع المذكور سابقا، ص 26-27.

الشكل رقم (07): يوضح أن إدارة الجودة الشاملة على أنها امتداد طبيعي للمداخل المبكرة لإدارة

الجودة.¹



¹ – Ne Gel SLACK & others: operations management, second edition, pitman-publishing London, Hong Kong, 1998, P 765.

I-3-7- مرحلة إدارة الجودة الشاملة :

لقد تطورت مفاهيم الجودة أو النوعية على مر العصور من مفهوم نوعية المنتج النهائي إلى مفهوم نظام الجودة الشاملة التي يرمز لها TQM وتسمى أيضا: إدارة الجودة الكلية، نظام الجودة الشاملة، إدارة النوعية الشاملة، إدارة النوعية الكلية.

واختصارا لكل ما كتب بشأن المراحل التي اجتازتها الجودة فإن بعض الكتابات تحصرها بالمراحل الأربعة الأخيرة الأنفة الذكر، ويمكن الركون إلى الجدول الآتي الذي يختصر الخصائص الخاصة بكل مرحلة.

جدول رقم (02): يوضح مراحل الجودة .¹

المراحل المميزات	التفتيش	ضبط الجودة إحصائيا	ضمان الجودة وتوكيد الجودة	إدارة الجودة الشاملة
الاهتمام الأساس	الكشف	الضبط	التنسيق	الأثر الإستراتيجي
هدف الجودة	حل المشكلة	حل المشكلة	حل المشكلة	رضا العملاء
التوكيد على	تطابق الإنتاج	تطابق الإنتاج مع تقلص التفتيش	السياسة الإنتاجية كاملة من التصميم حتى السوق، ومساهمة كل المجموعات الأدائية والوظيفية لا سيما المضمون وذلك لمنع أي فشل في الجودة	احتياجات العملاء الداخليين والخارجين والأسواق
الطرق والأساليب	المعايرة والقياس	الأدوات والتقنيات الإحصائية	برامج وأنظمة	التخطيط الإستراتيجي وضع الأهداف لتحقيق رضا العميل
الكيفية	التفتيش	تحديد وإصلاح مواطن	قياس الجودة، تخطيط الجودة،	وضع الأهداف، التعليم

¹ - بدح أحمد محمد: إدارة الجودة الشاملة أنموذج مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقية في الجامعات الأردنية العامة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان، الأردن، (2003)، ص 23.

	التصنيف	الخلل وتطبيق النظم الإحصائية	تصميم البرامج	والتدريب، العمل التشاوري مع الدوائر الأخرى وتقييم البرامج وتوكيد الجودة
المسؤولية	دائرة التفتيش	دوائر التصنيع والهندسة	جميع الدوائر على الرغم من أن الدوائر العليا تشترك هامشيا في التصميم وتنفيذ سياسة الجودة	القيادة العليا والوسطى والدنيا كل حسب موقعه
التركيز	التفتيش على الجودة	ضبط الجودة	بناء الجودة	إدارة الجودة الشاملة

ولكن المصطلح استقر في نهاية المطاف على إدارة الجودة الشاملة، وبعد أن كان التركيز

في المراحل الأولى على المنتج النهائي وذلك من خلال المواصفات التي تحدد المتطلبات الدنيا والخصائص المطلوب توافرها في المخرجات النهائية المختلفة بهدف الحصول على منتج أو خدمة تتوافق مع المواصفات الموضوعية، انتقل التركيز على نسبة العيوب معينة ومحددة، وأن أي اختلاف بين النتائج والمطلوب يؤدي إلى دراسة العملية أو النظام وإجراء التعديلات اللازمة عليه. وقد أدى هذا إلى نشوء أنظمة مختلفة للنوعية في البلدان المتقدمة وبالأخص تطبيق الجودة الشاملة ليس فقط في المخرجات والعمليات الإنتاجية بل في جوانب أخرى.

I-4- إدارة الجودة الشاملة

لقد كان لشدة المنافسة العالمية واكتساح الصناعات اليابانية للأسواق العالمية الدافع الرئيس للمؤسسات الأمريكية إلى تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة وتطوير مفاهيمها، وبدأت تستخدم أساليب متطورة لتحسين الجودة والتعامل مع المستفيدين والموردين، وتفضيل أساليب تأكيد الجودة

ليصبح أسلوبا رقابيا إستراتيجيا للجودة، ويتضح من هذا بأن إدارة الجودة الشاملة هي في الواقع تطوير لإدارة الجودة الإستراتيجية، وإن الأولى أكثر عمقا وشمولا من الثانية.¹

ولذلك فإن من الضروري إلقاء المزيد من الضوء على هذه الحركة بغية التعرف عليها من مختلف جوانبها ووجوهها، على النحو الآتي:

I-4-1-نشأة إدارة الجودة الشاملة :

تشير المصادر المتخصصة بهذا الميدان إلى أن اليابان هم أول من تبني مفهوم الجودة في الإنتاج والعمل في المؤسسات الصناعية، وكان ذلك خلال حقبة الخمسينيات من القرن المنصرم، من أجل النهوض مجددا بعد أن كبدها الحرب العالمية الثانية خسائر فادحة في ترسانتها العسكرية والصناعية والاقتصادية بوجه عام، حيث حققت اليابان من جراء تبني هذا المدخل الجديد في العمل والإنتاج نتائج عظيمة أدهشت بل أفرغت المنتجين والصناعيين في مختلف الدول الصناعية سيما في الولايات المتحدة الأمريكية التي أوشكت معدلات تصريف بضائعها بالانكماش أمام تدفق البضائع اليابانية وسرعة نفاذها في الأسواق وإقبال الزبائن عليها.

وفي ظل أجواء التنافس الذي يسيطر على زمام التجارة العالمية، وعندما بلغت أزمة النفط أوجها إبان عقد السبعينيات من القرن الماضي، تبين لصانعي السيارات التي بلغت ذروتها في الإنتاج والتصدير إلى أن السيارات اليابانية بشكل عام ليست أفضل من السيارات الأمريكية من حيث استهلاكها للوقود فحسب بل أيضا من حيث الجودة، وبدأت محط أنظار الزبائن.

وإذا كان لليابان سهما كبيرا في لفت الأنظار إلى الجودة، فإن الفضل الأكبر يعود للإحصائي الأمريكي "الترشيورات" التي تمخضت أبحاثه في الثلاثينيات من العقد الفائت عن

¹ - تيسير الدويك وآخرون: أسس الإدارة التربوية. ط2. عمان. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. (1988)، ص 15.

تطوير أداة لقياس الأداء والإنتاجية على نحو إحصائي للتعرف على مدى انحراف الأداء والمنتج عن معايير الجودة المقبولة، كما قام بما يعرف بدورة شيورات ذات المراحل الثلاث المكونة من (المواصفة، الإنتاج، المراقبة) وغايتها تتركز في زيادة جودة المنتج.

ثم جاءت إسهامات الرواد الأوائل أمثال ديمنج وجوران والياباني إشيكاوا وبالدرج - مؤسسو حركة إدارة الجودة الشاملة - الأثر الكبير في ذبوع هذه الحركة في الأجواء الصناعية، ويكاد يتفق هؤلاء المؤسسون على أن الهدف الأساس من وجود أي مؤسسة كانت هي المحافظة على البقاء في الميدان، ولذا عليها أن تعمل على إيجاد السلع والخدمات التي تلبي حاجة المستفيد أو العميل، وتحقق رضا الزبائن الداخليين في المؤسسة نفسها.

وعند الرجوع إلى سر النجاح الياباني فإن الرأي الذي فسر هذا النجاح يعود إلى اعتماد اليابان أسلوباً يدعى "بدوائر الجودة" أو "رقابة الجودة" التي كان هدفها مناقشة سبل تحسين المنتجات وجودة عملياتها، ويتم ذلك من خلال تحفيز العاملين على تحديد المشكلات المحتملة للجودة ثم عرض الحلول اللازمة لتلافيها.

بدأت دوائر الجودة عملها الفعلي عام 1962 وما أن حل عام 1980 حتى وصل عددها إلى أكثر من 200 ألف دائرة تمارس عملها في الشركات اليابانية، ثم انتقلت هذه الشريعة في العمل إلى الصناعات الأمريكية لدرجة أنها وصفت في مجلة Business Week عام 1986 بأنها موضة الثمانينيات، حيث كان أصحابها توقعات كثيرة في إمكانية أن تحقق نتائج رائعة وقوية، إلا أن هذا التوقع لم يحقق إلا نجاحاً هامشياً في أمريكا، وأحياناً كان لها تأثير سلبي على الجودة، واختفت تقريباً بالسرعة التي ظهرت فيها، وهو عكس ما حصل لها في اليابان.

ويرجع فشلها في الولايات المتحدة الأمريكية -إلى حد كبير- إلى الطريقة التي استخدمت بها وليس إلى سبب جوهري في التقنية نفسها، فقد تعامل مستعملو دوائر الجودة الأمريكية معها كندوة يمكن فيها تطبيق أي فكرة داخل الشركة.

إلا أن فشل دوائر الجودة في الولايات المتحدة الأمريكية لم يوقف تيار إدارة الجودة الشاملة عن الذبوع والانتشار، "فقد أشارت إحدى الدراسات عام 1996 إلى أن عدد الكتب التي تناولت إدارة الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية بلغ 200 كتاب، و341 مقالة، وتؤكد الدراسة نفسها أن هذا الحقل قد استرعى اهتمام الكتاب والباحثين والمختصين فكان عددهم في تزايد مستمر هو الآخر، فضلا عن عدد المؤتمرات والندوات التي عقدت لهذا التخصص. وتذكر أيضا إحدى الدراسات بأن "إدارة الجودة الشاملة قد شقت طريقها للتدريس في مختلف الجامعات الأمريكية وعلى مختلف الدرجات".¹

وغدا مصطلح إدارة الجودة الشاملة من أكثر المصطلحات الرنانة والشائعة في مواقع العمل داخل الدول الصناعية وخارجها بعد أن نال حظه من النجاح في اليابان.

ويرى نيجل (Nigel)² بأن هذا المصطلح من أهم وأبرز الأفكار والمفاهيم الحديثة التي ألقت بثقلها على مسرح إدارة العمليات الإدارية، ويضيف بأن هناك القليل من المديرين -إن وجدوا- في أي اقتصاد كان وفي أي مكان في العام ممن لم يسهموا بإدارة الجودة الشاملة حيث كان لها التأثير الكبير على معظم الصناعة، وذلك يعود -حسب رأيه- إلى سببين هما:

أ- إن لأفكار TQM قابلية جذب عظيمة للعديد من الأفراد إذ أن معظمنا يبحث لأن يكون نتاجه ذا نوعية عالية الجودة.

¹ - السامرائي: المرجع المذكور سابقا، ص 48.

² - Nigel : Opcite, P 760.

ب- إن استخدام مدخل TQM لغرض التحسين ممكن أن يتسبب في زيادات كبيرة في فاعلية المنظمات وعملياتها.

وامتد هذا الاهتمام بالجودة الشاملة إلى المؤسسات الحكومية التي ما فتئت تقدم المزيد من الخدمات إلى المجتمع، ولكن الخدمات المتزايدة لم تعد في نظر الجمهور تكفي لوحدها، بل أخذت تطالب الأجهزة الحكومية بتقديم خدمات بنوعية أفضل.

إن زيادة الوعي العلمي والثقافي لدى الأفراد يدفع إلى المطالبة بتوفير خدمات ذات جودة عالية وبصورة مستمرة، وأدى هذا الضغط المتزايد من قبل الأفراد إلى أن تعيد المنظمات حساباتها، وتراجع خططها وأساليب العمل فيها ونوعية العاملين فيها. وتبين لها أن النظم الإدارية التي هي من نتاج كبار المفكرين في الإدارة وما تركته من بصمات واضحة في أساليب الإدارة والعمل أمثال كتابات:

تايلور: صاحب الإدارة العلمية والمؤسس لها.

وفايول: صاحب مدرسة التقسيمات الإدارية.

وفبير: صاحب النظرية البيروقراطية.

وما تلاهم من الكتاب والمنظرين لنظريات إدارية معاصرة وهم من الكثرة التي لا يسعها هذا المقام، إن هذه النظريات التي سادت أجواء العمل وما زالت سائدة في كثير من المنظمات حتى يومنا هذا- ما هي إلا نماذج إدارية يعترضها النقص لأنها لا تساعد إلا على استمرارية المنظمة على وفق مبادئ محددة قد تضمن لها إنتاجية عالية وتحقق لها أرباحا متزايدة. بيد أنها غير ملزمة بجودة المنتج أو الخدمة بشكل رئيس، لهذا بدأت تلوح في الأفق بوادر الرفض لما هو متبع والبحث عن صيغ إدارية وعملية أكثر فعالية وكفاءة في ضمان الجودة، حتى يكون بالإمكان التزود بوقود المنافسة في الأسواق العالمية، وقد حطت الأنظار على التجربة اليابانية التي لم تكن بعيدة

عنها لاسيما وأنها بدأت تهدد الدول الصناعية في عقر دارها، وبدأ الأمريكيان على وجه الخصوص يتساءلون إذا كان اليابانيون قد حققوا هذا النجاح فلم لا نحاول نحن ؟ ولم يكن الأمر صعبا على الصناعيين الأمريكيان وأمامهم جم من أفكار المنظرين المؤسسين لإدارة الجودة الشاملة، والذين استفادت اليابان من أفكارهم وحققوا لهم نجاحات لا يستهان بها.

وجاءت عوامل أخرى أكثر قوة في الدعوة إلى الأخذ بأفكار الجودة الشاملة ففي خضم هذا الزخم العالمي المتصارع على البقاء وكثرة التحديات التي بصمت بملامحها وعمق تأثيرها على مختلف الأنظمة السياسية في العالم، بظهور اقتصاد عالمي جديد يقوم على اجتياز الحدود وعلى المنافسة القوية مع تزايد الطلب على جودة السلع والخدمات، وفي ظل المعرفة المتسارعة والتقنيات العالية وبروز ثورة نظم الاتصال والمعلومات وانتشار مراكز كبيرة لإنتاج وتطوير العلوم والمعارف والتقنيات، هذه كلها عوامل وتحديات استدعت إعادة النظر في طرق وأساليب العمل المتبعة في دوائر ومؤسسات المجتمع العامة والخاصة، ودفعها لأن تساير التغيرات من حولها بوتائر أسرع، وتبني أنماطا إدارية وأساليب عمل أكثر حداثة واستجابة لدواعي العصر الحالي ومتطلباته، وإلا فإنها ستظل تتراجع إلى التقهقر أو الزوال.

I-4-2- مدخل لإدارة الجودة الشاملة :

وقبل المضي في تناول مدخل الإدارة الشاملة للجودة، فمن المستحسن أن نستعرض المعاني الخاصة بكل مفردة على حدة، حيث نقرأ للبعض خلط-كما ذكر الدكتور عليجات(2004)- وعدم تفريق بين إدارة الجودة الشاملة والجودة رغم وجود الاختلاف بينهما، فالجودة يقتصر مفهومها على المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج والعمليات والأنشطة المصاحبة التي من خلالها تتحقق تلك المواصفات، بينما تعني إدارة الجودة الشاملة جميع الأنشطة التي يبذلها المسؤولون عن تسيير

شؤون المؤسسة والتي تشمل التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقييم، وهي مستمرة لتحسين الجودة والمحافظة عليها.

ومع أن الجودة هي المحرك الأساس الذي تدور حوله أو من أجله كل أنشطة المؤسسة بيد أنه ليس بالضرورة أن كل سلعة أو خدمة ذات جودة عالية هي وليدة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه المؤسسة أو تلك، فقد تتجح إحدى المؤسسات في إنتاج سلعتها وخدماتها بجودة عالية قد تتواءم ومواصفات الإيزو العالمية دون الأخذ بإدارة الجودة الشاملة.

ونحاول هنا توضيح هذا المصطلح على وفق مفرداته الثلاثة: الإدارة، الجودة، الشاملة.¹

فالإدارة: تعني التطوير والمحافظة على إمكانية المنظمة من أجل تحسين الجودة بشكل مستمر وتبدأ الإدارة بالإدارة العليا وتنتهي بكل العاملين أو أنها تخطيط وتنظيم وتوجيه ومراقبة النشاطات كافة المتعلقة بتطبيق الجودة، كما يتضمن ذلك دعم نشاطات الجودة وتوفير الموارد اللازمة.

والجودة: تعين الوفاء بمتطلبات المستفيد بل وتتجاوزها إلى تلافي العيوب والنقائص من المراحل الأولى للعملية بما يرضي المستفيد وتضم الجودة جودة المنتج وجودة الخدمة وجودة المسؤولية الاجتماعية وجودة السعر وتاريخ التسليم، أو هي بشكل موجز تلبية متطلبات المستفيد وتوقعاته.

أما الشاملة: فإنها البحث عن الجودة في أي مظهر من مظاهر العمل ابتداء من التعرف على احتياجات المستفيد وانتهاء بتقويم رضاه عن المنتجات أو الخدمات المقدمة إليه وتضم:

- كل المؤسسة.

- في كل مجالات العمل.

- كل العاملين.

¹ - السامرائي: المرجع المذكور سابقاً، ص 52.

I-4-3-تعريف إدارة الجودة الشاملة :

جرت العادة على اختصار هذا المصطلح على الأحرف الأولى لمفرداته (TQM)، فلقد حظي هذا المصطلح بتعاريف كثيرة ومتنوعة ، والمتابع لهذه الحركة فإنه سيلاحظ مدى التباين والتقارب بين آراء المنظرين والباحثين حول المفهوم، وقد يعود سبب التباين إلى الخلفية الفكرية والفلسفية والخبرات العملية التي تراكمت لدى البعض منهم ، والتي شكلت منطلقاتهم الفكرية نحو هذا المفهوم، وقد توزعت آراؤهم على مجموعة من الأوصاف والخصائص الكثيرة، فمنهم من وصفها بأنها "فلسفة إدارية شاملة أو عملية تجمع فيها الأدوات والطرائق اللازمة لتنفيذها، أو أنها إطار عمل يخص المنظمات التي تطمح للارتقاء إلى الدرجة أو المستوى العالمي".¹ أو أنها نظام إداري أو أسلوب إداري أو ثقافة تنظيمية أو مدخل إداري معاصر.

وربما جاء وصفها بالفلسفة لأنها تدمج بين الوسائل والغايات، وأن مراميها لا تتحصر في تحقيق الأرباح الآنية، بل إنها مسؤولية اجتماعية وخلقية تلزم المؤسسة أن تفي ما وعدت به، وهذا هو الجانب الأخلاقي في إطار هذه الفلسفة.

كما جاء تعريفها من قبل معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي بأنها: "نظام إداري إستراتيجي متكامل يساعد على تحقيق حالة من الرضا لدى العميل، ويتضمن هذا النظام المديرين وأصحاب الأعمال، ويستخدم طرقاً كمية لإحداث تطوير مستمر في عمليات المنظمة.

¹ - العربي فرحاتي: المرجع المذكور سابقاً، ص 45.

أما تعريف جابلونسكي فإن إدارة الجودة الشاملة عنده "هي عبارة عن شكل تعاوني لإنجاز الأعمال يعتمد على القدرات والمواهب الخاصة بكل من الإدارة والعاملين لتحسين الجودة الإنتاجية بشكل مستمر عن طريق فرق العمل".¹

كما وصفت بأنها أسلوب إداري متكامل أو مدخل إداري معاصر أو مدخل فلسفي حديث، وهناك من أسبغ عليها معظم هذه الأوصاف، فهي "فلسفة إدارية ومدخلا إستراتيجيا ووسيلة لإدارة التغير تهدف إلى نقل المتطلبات المعاصرة إلى أنماط من التفكير والعمل يتلاءم والبيئة المحيطة والمتطلبات المعاصرة والمستقبلية".²

أو هي وظائف وأنشطة الإدارة التي من أهمها سياسة الجودة ووضوح الأهداف والمسؤوليات وتطبيقها بوسائل عملية مثل تخطيط الجودة ورقابتها وتوكيدها وتحسينها باستمرار ضمن مواصفات نظام الجودة.

ويرى Slack 1998 بأنها نظام فاعل لتكامل وتطوير الجودة وإدامتها وجهود مكرسة نحو تحسين الجودة للمجموعة المختلفة في منظمة ما، وذلك لأجل تمكين المنتج والخدمة لأن يكون في أفضل مستوياته الاقتصادية التي تسمح بالوصول إلى الرضا التام للمستهفيد أو المستهلك.³

وإن تحقيق رضا المستهلك قد ألزم الإدارات تحقيق الجودة في ما تقدمه بدءا من المجهز وانتهاء بالمستهلك، وأمام هذا الالتزام والمسؤولية فإن الجودة الشاملة تتبنى نظاما يسمح بإعطاء صلاحيات أعلى للموظفين حيث بإمكانهم اتخاذ القرارات دون مواجهة تعقيدات معوقة.

¹ - الهلالي الشربيني الهلالي: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم الجامعي والعالي، رؤية مقترحة. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. العدد 37. مصر. (1998)، ص 6-7.

² - داغر منقذ محمد: إستراتيجية إدارة الجودة الشاملة مدخلا لتطوير التعليم العالي في الوطن العربي (المنتدى الفكري العربي الأول الموصفات العالمية للجامعات. المنظمة العربية للتنمية الإدارية. بغداد. (2001)، ص 21

³ - Ne Gel SLACK & others, Op.cite. P 761.

وتتاول الدكتور مارشال ساشيكين والدكتور كينيث جيد كيزر (Marshal & Kizir) المعنى الأكثر قبولاً لإدارة الجودة الشاملة وهي تعني فلسفة المؤسسة لكل فرد فيها، كما تعمل على تحقيق رضا دائم للعميل من خلال دمج الأدوات والتقنيات والتدريب، ويشمل ذلك تحسناً مستمراً في العمليات داخل المؤسسة مما يؤدي إلى منتجات وخدمات عالية الجودة.¹

كما عرفها (تونك 1992 Tunk) بأنها مجموعة من الأعمال والأنشطة التي يلتزم بها جميع أفراد المنظمة على اختلاف مستوياتهم من أجل تلبية حاجات ورغبات الزبائن. وفي المعنى ذاته فقد عرفها لوكوذيستيس (Logothestis, 1992, P 05) بأنها الثقافة التي تعزز مفهوم الالتزام الكامل بالتحسين المستمر والإبداع في مناحي العمل كافة وبما يقضي إلى تحقيق رغبة المستفيد ورضاه.

وقد عرف (Feigenboun) بأنها نظام فاعل لتكامل تطوير الجودة وإدامتها وتحسينها للمجموعات المختلفة في منظمة ما، وذلك لأجل تمكين الإنتاج والخدمة لأن تكون في أحسن المستويات الاقتصادية التي تسمح بالوصول إلى الرضا الكامل للزبون.²

أما مركز التجارة الدولي International Trade Center فقد عرف إدارة الجودة الشاملة من خلال التركيز على أربعة نقاط وهي:

- التركيز على السلعة المنتجة.
- التركيز على التصنيع بحيث يكون المنتج مطابقاً في خصائصه للمواصفات المطلوبة.
- التركيز على الزبون أو المستفيد.

¹ - الهاللي: المرجع المذكور سابقاً، ص 146.

² - Nigel & Others : Op.cite, P 671.

- التركيز على القيمة المضافة وفقا لسعر السلعة والمتطلبات التي يرغب فيها المستفيد أو المستهلك.¹

وجاء تعريف أبو نبعة ومسعد² بأنها "نظام يتم من خلال تفاعلات المدخلات وهي الأفراد والأساليب والسياسات والأجهزة مستوى عال نمى الجودة، إذ يقوم العاملون بالاشتراك بصورة فاعلة في العملية التعليمية، والتركيز على التحسين المستمر لجودة المخرجات لإرضاء المستفيدين". ويرى الشبراوي بأن كل ما وصفت به إدارة الجودة الشاملة من أوصاف فإن هناك البعض من يرى أن هي إلا بديل لمصطلحات قديمة تعبر عن المعنى نفسه مثلها مثل مصطلح السيطرة الشاملة.³

ويعرف Stephen إدارة الجودة الشاملة أنها:

-تركيز مكثف على الزبون: وإن الزبون ليس ذلك الشخص الذي يشتري منتجات أو خدمات المنظمة وحسب بل أنه أيضا ذلك الشخص الذي يكون داخل المنظمة أو الشركة وموظفا في إحدى أقسامها، الذي يتعامل مع الآخرين ويقدم خدماته لهم داخل المنظمة؟
-الاهتمام في إجراء التحسينات المستمرة: إن إدارة الجودة ما هي إلا التزام لا يمكن تحقيقه أبدا، فإن مستوى الجيد جدا للمنتج أو الخدمة لم يعد كافيا لذلك ينبغي العمل على تحسين الجودة بصورة دائمة.

¹ - Margen C. & Stephen Margatrody: Total Quality, Management in the Publish sector-Graphite tupesettey L td, Publishing Hong Kong, 1995, P 09.

² - أبو نبعة عبد العزيز ومسعد فوزية: نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة، دراسة استطلاعية لآراء عينة من عمداء وطلبة جامعة عمان الأعلى. مجلة كلية الإدارة والاقتصاد. الجامعة المستنصرية. العدد 27. (2000)، ص 14.

³ - الشبراوي عادل: الدليل العملي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة إيزو 9000 المقارنة المرجعية. الشركة العربية للإعلام العلمي شعاع. مدينة نصر. القاهرة. (1995)، ص 07.

- إجراء التحسين في جودة كل شيء **تعمله المنظمة**: إن الجودة الشاملة تستخدم تعريفات واسعة جدا للجودة، وإنها لا تسعى فقط إلى تحسين المنتج النهائي فحسب بل أيضا في كيفية قيام المنظمة بعملية التوزيع وبسرعة استجابتها إلى المشاكل وكيفية الإجابة عليها عبر الهاتف وبشكل مؤدب وما شابه ذلك.

- **قياس دقيق**: حيث إن إدارة الجودة تستخدم الوسائل الإحصائية لقياس كل متغير في أداء وعمليات المنظمة، وبعد ذلك يتم مقارنة متغيرات الأداء هذه مع المعايير القياسية لتحديد نقاط الإخفاق ومتابعة المشكلات نحو أسبابها ومصادرها والعمل على التخلص منها.

- **قوة الأفراد والعاملون**: إن إدارة الجودة تجعل من الأفراد العاملين على محك تطوير العمليات ويتم استخدام الفرق بشكل واسع في برامج إدارة الجودة كعجلات دافعة نحو إيجاد الحلول للمشكلات والإخفاقات في أي مرفق من مرافق المنظمة.

وفي ضوء هذه المجموعة من التعاريف يمكن الخروج بتعريف مفاده "أن إدارة الجودة الشاملة ما هي إلا نظام إداري متكامل ومؤلف من عدد من العناصر التي يتم التعامل معها بأسلوب علمي مخطط ومدرس، بحيث لا يتم الانتقال من عملية إلى عملية أخرى، إلا بعد التأكد من استيفائها للمواصفات الموضوعية لها، كي لا تشكل عبئا أو معوقا للعملية اللاحقة لها، وتتجه جهود العمليات والإجراءات كافة إلى تحقيق أقصى مستويات الجودة التي هي مسؤولية جميع العاملين بغية تحقيق رغبات وتوقعات ورضا الزبائن الخارجيين والداخليين وما ينتج عن كل هذا من تحقيق كفاءة إنتاجية عالية وعوائد مرضية للمنظمة".

I-4-4-أبرز رواد إدارة الجودة الشاملة :

إن فلسفة إدارة الجودة الشاملة قد أسهم في بلورتها وصياغة مبادئها والمداخل الأساسية لها مجموعة من العلماء والمفكرين الرواد الذين يعود الفضل لهم في إرساء هذه الفلسفة أو النظرية على

أسس متينة قابلة للتطبيق في مختلف المؤسسات ذات الطبيعة الإنتاجية أو الخدمية، وقد فتح الرواد أبواباً واسعة للباحثين للإدلاء بدلوهم في هذا الميدان، مما أثمرت هذه النظرية بفيض من المعلومات والنتائج النظرية والتطبيقية رغم حداثة قياسها بالنظريات الإدارية الأخرى.

وفيما يأتي استعراض للرواد البارزين أو المؤسسين لفلسفة إدارة الجودة الشاملة.

أ- والتر شيوارت Walter Stewart:

يعد شيوارت الرائد الأول للرقابة المعاصرة للجودة، وله كتاب عن الجودة نشره عام 1931 بعنوان "الرقابة الإحصائية على جودة السلع المصنعة"، وقد قدم في كتابه هذا مفهوم خرائط مراقبة الجودة، التي أصبحت من الوسائل الأساسية المستخدمة في الرقابة على الجودة في معظم المنشآت الصناعية.

يرى شيوارت أن التطوير المستمر يعد أحد مظاهر إدارة الجودة الشاملة، وقد وضع تصميمًا يتمثل إلى حد كبير مع الطريقة العلمية في التطوير المستمر أطلق عليه دائرة (الخطة، العمل، المراجعة، التنفيذ) (Plan, Do, Check, Act).

ب- أدوارد ديمينج Edwards Deming:

ولد ديمينج في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1900، وحصل على شهادة الدكتوراه في الرياضيات والفيزياء من جامعة بيل، وقد عمل أستاذاً في جامعة نيويورك 1931، وألقى محاضرات عن الجودة والأساليب الإحصائية،¹ وبناء على دعوة اليابان له لمساعدتها في تحسين الإنتاجية والجودة فقد سافر إليها بعد الحرب العالمية الثانية، وقد كان النجاح حليفه مما حدى بالحكومة

¹ - جودة محفوظ أحمد: إدارة الجودة الشاملة. مفاهيم وتطبيقات. الأردن: دار وائل. (2004)، ص 74.

اليابانية أن تنشأ جائزة سميت باسمه تمنح سنويا للشركة التي تتميز بالابتكار في إدارة الجودة الشاملة.

دائرة ديمنج:

وتتضمن خمسة عناصر أساسية تربط بين المنتج وبين حاجة المستهلك في ضوء الموارد المتاحة في أقسام التنظيم ودوائره المتعددة (البحث، التصميم، الإنتاج، التسويق...الخ) لأن تضافر الجهود في مثل هذه الأقسام والدوائر كفيل باستثمار الموارد المتاحة لإشباع تلك الحاجات وتلك العناصر.

ج-آرموند فيغنبوم:

يعد آرموند فيغنبوم أول من نادى باستخدام مصطلح الرقابة على الجودة الشاملة، حيث عمل في شركة جنيرال إلكتريك وبذلك أمكنه من استخدام نظام شامل للرقابة على الجودة، Total Quality Control من أجل بقاء استمرارية الجودة لدى جميع العاملين في الشركة، وقد تبنت الشركات اليابانية مبادئه برقابة الجودة الشاملة باعتبارها هدفا أساسيا عندها.

يعتقد فيغنبوم بأن مسؤولية تخطيط وتطوير الجودة تقع بالدرجة الأولى على إدارة الإنتاج، أما الأنشطة الأخرى كمرقابة الجودة فمسؤولياتها ثانوية، وأن الهدف الأساس لإدارة الجودة هو إنتاج وحدات جيدة بصفة رئيسة قبل اكتشاف الوحدات المعيبة بعد ظهورها.

ويرى فيغنبوم أن إدارة الجودة الشاملة نظام فعال لتكامل وتطوير الجودة والحفاظ عليها،

وبين أن إدارة الجودة الشاملة تتألف من أربعة مراحل هي:

1-وضع معايير الجودة .

2-تقييم مطابقة هذه المعايير .

3- قرار معرفة الفترة الزمنية التي تكون فيها هذه المعايير مناسبة.

4- التخطيط لتطوير هذه المعايير.

وأضاف أن قياس الجودة يبدأ من معرفة متطلبات متلقي الخدمة، وينتهي عند إيصال الخدمة إليهم للمحافظة على رضاهم، وادعى أن إدارة الجودة الشاملة الفعالة تتطلب درجة عالية من التكامل الوظيفي الفعال، بين الناس والآلات والمعلومات المتوافرة، والتشديد على طريقة نظام للجودة، وأظهر أن هناك علاقة إيجابية بين إدارة الجودة الشاملة ونظام الجودة الكلي في المؤسسة.¹

د - كوروا شيكاورا Kaoru Ishikawa:

وهو مهندس ياباني، يعد من أبرز الرواد في اليابان في حقل إدارة الجودة الشاملة، ومن المساهمين في تطوير مفاهيمها، ويطلق عليه أبو (حلقات الجودة) التي تمثل إحدى أدوات الوصول إلى إدارة الجودة الشاملة، وكان يرى أن اليابان يجري فيعها التأكيد على السيطرة الإحصائية للجودة، لذلك فقد كره العاملون هذا الأسلوب لاستخدامه وسائل معقدة وصعبة دون الاهتمام بتوجيه العاملين لاستخدام الأساليب البسيطة.²

وتتجلى إسهاماته في كتابه الموسوم، ما هي رقابة الجودة الشاملة؟ وفي عام 1985 أشار

فيه أن هناك سبع أدوات للرقابة على الجودة، نذكرها باختصار وهي:

1-خريطة باريتو.

2- مخطط السبب/النتيجة (يسمى مخطط عظم السمكة) الذي يستخدم لتتبع شكاوي الزبائن عن

الجودة، وتحديد مصادر الخطأ أو القصور.

3- قوائم المراجعة أو الفحص.

¹ - السامرائي: المرجع المذكور سابقاً، ص 89.

² - Ne gel Slack : Opcite, P 761.

4- المدرجات التكرارية.

5- مخططات التشتت أو الانتشار.

6- خرائط التدفق.

7- خرائط الرقابة.¹

هـ- جوزيف جوران Joseph M. Juran :

يعد جوران المعلم الأول للجودة في العالم أو من أبرز روادها، إذ أنه أسهم بكتاباته في تطوير نظريات الجودة وأرسى قواعدها على أسس متينة، وقد تجسدت إسهاماته منذ عام 1950 عندما أصدر كتابه "السيطرة النوعية" وكان لانشغاله العديد من المناسب الأثر الكبير في تطوير أفكاره للجودة الشاملة، حيث عمل مهندساً، ومدير مؤسسة وأستاذاً جامعياً وقانونياً، وألف العديد من الكتب في إدارة الجودة الشاملة التي لاقت اهتماماً كبيراً في العالم وجذبت إليها أنظار الباحثين، وألقى العديد من المحاضرات حول إدارة الجودة الشاملة خلال ثلاثة عقود، وفي 40 دولة وأسس مؤسسته في الثمانينات.

ويعود له الفضل في التقدم الصناعي لليابان، إذ أنه قام بتدريب اليابانيين خلال الخمسينيات من القرن المنصرم على مبادئ الجودة الشاملة، لذلك فإنه أول من تنبأ في عام 1966 بأن اليابان ستصل إلى مركز القيادة في مجال الجودة.²

ويمكن تلخيص مبادئه للجودة الشاملة من خلال المحاور الآتية:

1-المبادئ الثلاث الأساسية للجودة الشاملة.

¹ - المنصور ياسر منصور: الحاج رشيد: إدارة الجودة الشاملة في القطاع الصحي الأردني. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية الإدارة والاقتصاد. جامعة بغداد. (1997)، ص 15.

² - الصوفي عباس صالح: إتجاهات القيادات الإدارية نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الإدارة والاقتصاد. الجامعة المستنصرية. بغداد. (1999)، ص 20.

2- الخطوات العشر لتحسين الإدارة.

3- استخدام مبدأ باريتو Pareto.

و- فيليب كروسبي Philip Crosby:

وهو أحد عمالقة إدارة الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية، بدأ عمله بوظيفة مشرف أو فاحص للإنتاج في الخطوط الإنتاجية في مؤسسة ITT، ثم ترقى في المراكز الوظيفية حتى وصل إلى منصب نائب رئيس المؤسسة المذكورة لشؤون النوعية لمدة 14 عاما، واجتمعت له معارف كثيرة في مجال الجودة كانت حصيلة 38 عاما من العمل، وأصدر خلالها العديد من الكتب في مجال إدارة الجودة الشاملة، ومنها: الجودة الحرة (Quality is Free) والجودة بدون ندم (Quality with out Tear) وهو أول من أسس كلية الجودة حيث ركز فيها مجهوداته على تطوير الجودة وتخفيض تكاليفها.¹

وتتضمن فلسفته لإدارة الجودة الشاملة مبادئ كثيرة ومهمة، من أبرزها اعتبار الإدارة العليا مسؤولة عن الجودة أولا وعلى مكافأة العاملين وتعليمهم بالإضافة إلى وجوب خفض تكلفة الجودة، ثم تأكيده على الحماية بدلا من أسلوب التفتيش² ولكن هذا لا يعني أن المسؤولية تقع على عاتق الإدارات العليا بل هي مسؤولية الجميع.

ز- مالكولم بالدريج Malcolm Balridge:

وهو أحد الإداريين البارزين لإدارة الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتقديرا لجهوده في تحسين كفاءة وفعالية وزارة التجارة سميت جائزة باسمه³، وتم إقرار الجائزة بشكل قانوني

¹ - Crosby Philip: Quality without Tears, New York, McGraw, Hill Inc.1984, P 60.

² - Chapman Wood: the prophets of Quality, Quartly Review. IO American society for quality control, 1988, P 25.

³ - جودة: المرجع المذكور سابقا، ص 294.

في عهد الرئيس الأمريكي رونالد ريغان في عام 1987، ويشرف عليها المعهد الوطني للمعايير والتكنولوجيا الأمريكية.

ونظرا لمتانة أنموذجه فإن العديد من الشركات البريطانية استخدمته لتحقيق إدارة الجودة الشاملة فيها.

وقد وصف "بالدريج" إدارة الجودة الشاملة بأنها ليست مجرد برنامج إضافي تطبقه المنظمة لكي تهدف من ورائه تحسين مستوى الجودة لديها في ظل الإبقاء على فلسفتها الحالية ونهجها الإداري القائم الذي تسير عليه، بل أنها ثورة على القديم وتغيير جذري وشامل لكل مكونات المنظمة، وأنها فلسفة إدارية جديدة.

ويهدف أنموذج بالدريج إلى إرضاء العميل من خلال تقديم جودة عالية له بشكل مستمر، ووفقا لما يريده ويتوقعه، وتقديم المنفعة والخير للبيئة، والابتعاد عن أي تصرف يضر بها،¹ كما أنه يهدف إلى:

- إيجاد منافسة شريفة بين المؤسسات في مجال تحقيق الجودة وخدمة المجتمع.

- تحديد سياسات المؤسسات من أجل تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة وتحسينها.

- تحديد سبل تحقيق الجودة.

- وضع أسس إرشادية للتقييم الذاتي في مجال تحقيق الجودة وتحسينها.

- الرعاية للمؤسسات التي تفوز في المنافسة والحصول على الجائزة.

ح- جي تيكوشا G. Taguchi :

كان عميد الأكاديمية اليابانية للجودة، وكان يهتم بالهندسة في الجودة من خلال تحقيق تصميم مثال للمنتوج عن طريق ربط التصميم بطرائق إحصائية للسيطرة على الجودة، لقد شجع

¹ - بدح: المرجع المذكور سابقا، ص 49.

اجتماعات الفريق التفاعلية بين العاملين والمدراء، وذلك لغرض انتقاء وتطوير وتصميم المنتج، لقد كان تعريفه للجودة يعتمد على استخدامه لفكرة الخسارة ويفصح عنها بالمنتج أو الخدمة المقدمة للمجتمع منذ صنعه وتقديمه ويتضمن دالة الخسارة ويفصح عنها بالمنتج أو الخدمة المقدمة للمجتمع منذ صنعه وتقديمه ويتضمن دالة الخسارة (QLE) معاملات مثل تكاليف الضمان، شكاوي الزبائن، وخسارة استحسان الزبون للمنتج أو الخدمة.¹

I-4-5- مقارنة بين أفكار الرواد :

إن جميع الرواد للجودة قد قدموا حلولاً لإحداث التحسين والجودة في المنظمات إنهم جميعاً تحدثوا باللغة نفسها لكنهم استخدموا لهجات مختلفة، ومن الأفضل التفكير بأن TQM على أنها فلسفة توضح كيفية الدخول في إدارة الجودة، إنها طريقة للتفكير والعمل في العمليات التي توقع ضغطاً خاصاً على ما يأتي:

- تلبية حاجات وتوقعات الزبون. - تغطية جميع أجزاء المنظمة.
- فحص التكاليف المرتبطة بالجودة كافة، وخاصة تكاليف الفشل أو الخسارة.
- الحصول على الأشياء الصحيحة من أول مرة مثل الجودة في التصميم بدلاً من القيام بالفحص على الجودة.
- تطوير الأنظمة والإجراءات التي تدعم الجودة والتحسين.
- تطوير عمليات التحسين المستمرة.

ونتابع هذه النقاط لدى رواد الجودة من خلال الجدول الآتي الذي يبين نقاط القوة والضعف

لدى هؤلاء الرواد:

¹ - Nigel & Others : Opcite, P 763.

الجدول رقم (03) يوضح مقارنة بين أفكار رواد الجودة الشاملة حولها.

العالم	نقاط قوة المدخل	نقاط ضعف المدخل
Feigenbaum	- يقدم مدخلا شاملا للسيطرة على الجودة. - التأكيد على أهمية الإدارة. - تضمينه لمفهوم الأنظمة الاجتماعي النفسية. - ترويج مفهوم مشاركة جميع العاملين.	- إنه لا يميز بين الأنواع المختلفة من قرائن الجودة. - لا تجمع النظريات الإدارية المختلفة مع بعضها لتكون منها وحدة مترابطة منطقيا.
Deming	- يقدم منطقا منظما ووظيفيا يحدد المراحل الخاصة بتحسين الجودة. - يؤكد أن الإدارة تأتي قبل التكنولوجيا. - يرى بأن القيادة والتحفيز (للدافعية) مهمة. - التأكيد على دور الطرائق الإحصائية والكمية. - إدراك السياقات المختلفة بين اليابان وأمريكا الشمالية	- خطة العمل والمبادئ المنهجية تكون غامضة أحيانا. - ينظر إلى مدخل القيادة أو التحفيز والدافعية من قبل البعض على أنها مسألة ذات خصوصية. - لا تعالج الأوضاع السياسية أو القسرية.
Juron	- يؤكد على حاجة إلى التحرك بعيدا عن الأفراد بالجودة أو الاستخدام المفرط لشعارات الجودة. - التأكيد على دور الزبون الداخلي والخارجي. - يؤكد على مشاركة الإدارة والتزامها.	- لا تربط أي عمل آخر بمسألة القيادة والدافعية. - ينظر لها من قبل البعض على أنها تبخس تقييم مساهمة العامل من خلال رفضها للمبادرات التي تأتي من الأسفل إلى الأعلى. - ينظر لها على أنها ستكون أقوى مع أنظمة السيطرة قياسا بالأبعاد البنيوية في المنظمات
Ishikawa	- تأكيد على أهمية الأفراد ومشاركتهم في عملية حل المشكلات. - مزيج من التقنيات الإحصائية والتقنيات الموجهة نحو الأفراد - تقديم فكرة حلقات السيطرة على الجودة.	- ينظر إلى بعض طرائق حل المشكلات بطريقة مبسطة - لا تتعامل بشكل متكافئ مع حركة حلقات الجودة ابتداء من الفكرة وحتى اتخاذ الإجراء المناسب.
Toguhahi	- يدفع هذا المدخل إلى الخلف إلى مرحلة التصميم.	- صعوبة التطبيق عندما يكون الأداء صعب القياس (كما هو الحال في قطاع الخدمات)

- ينظر إلى الجودة على أنها مسيطر عليها مبدئياً من قبل المختصين بالجودة وليس من قبل المدراء والعاملين. - تعد ضعيفة بشكل عام فيما يتعلق بالدافعية والمسائل المتعلقة بإدارة الأفراد	- إدراك الجودة على أنها مسألة اجتماعية وكذلك تنظيمية. - تطورت الطرائق لأجل تطبيقها عملياً من قبل المهندسين وليس من قبل الإحصائيين النظريين. - قوة في السيطرة على العمليات	
- ينظر إليها من قبل البعض على أنها تقتضي بأن يلام العاملون على مشاكل الجودة. - ينظر إليها أيضاً على أنها تؤكد على الشعارات والتفاهات بدلاً من إدراكها للصعوبات الحقيقية. - ينظر إلى العيوب الصفرية أحياناً على أنها تجنب المخاطر.	- تقدم طرائق واضحة التي يكون من السهل إتباعها. - تدرك أهمية مشاركة ومساهمة العامل. - قوية في تفسير حقائق الجودة وتدفع بالأفراد للبدء بعملية الجودة.	Crosby

I-4-6- تقنيات إدارة الجودة الشاملة :

هناك ست تقنيات شائعة الاستخدام في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وفي معظم المؤسسات، وتعد هذه التقنيات عناصر لبرامج تطوير الإدارة، إنها تقنيات ثبت نجاحها في تحسين فاعلية المؤسسة.

وللعلم فإنه ليس من الضروري استخدام التقنيات الستة جميعها لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، لأن لكل مؤسسة احتياجاتها المختلفة وهذه التقنيات هي:

أ- تفويض السلطة:

لكي نفهم معنى تفويض السلطة من الضروري أولاً أن نفهم معنى التفويض: هناك اختلاف جوهري بين المدير الذي يفوض إلى مرؤوسيه السلطة لاستكمال مهام معينة، وقد يفشل بعض المديرين في تفويض السلطة لإنجاز إحدى المهام.

إن التفويض الفعال يعني أن نترك المفوض له القيام بالمهمة فعلا، ولكن ينظر بعض المديرين إلى التفويض بأنه استغناء عن شيء ما يخصهم أو أنه يفقدهم السيطرة والجاه.

إن تفويض السلطة يعني نقل كل من السلطة والمسؤولية فبدونها تفشل هذه العملية، وقد يرتكب المفوض له أخطاء جسيمة قد تؤدي بعض الأحيان إلى كارثة إذا حجت عنه السلطة اللازمة لتنفيذ المهمة التي أكلت له.

وينجح تفويض السلطة إذا توفرت مجموعة من الشروط التي من أبرزها:

- 1- إذا كان للمفوض (المدير) رؤية واضحة عن طموحات المؤسسة وما هي أهدافها؟. ونقل ذلك إلى مرؤوسيه.
- 2- إذا وضع المفوض معايير عالية شخصية وأظهرها باستمرار من خلال أفعاله، فالموظفون يتعلمون من أفعال مديرهم أكثر من الإصغاء لكلامهم.
- 3- عندما يبني المدير علاقة فعالة وقوية مع مرؤوسيه ويثق بهم في اتخاذ قرارات حاسمة، وعليه أن يعلن عن خيبة أمله عندما لا تتحقق توقعاته، ويوجه الثناء عند تحقق هذه الآمال والتوقعات.
- 4- عندما يكون المفوض على استعداد لقبول أخطاء مرؤوسيه.
- 5- أن يكون التفويض مدونا بوضوح.
- 6- تفويض السلطة الكافية للتنفيذ وتوضيح حدود المسؤولية بين الطرفين.
- 7- مناسبة درجة التفويض مع قدرة المفوض إليه.
- 8- متابعة الأعمال المفوضة بصورة شفافة.
- 9- أن لا يتوقع المفوض أن يقوم المفوض له بالعمل كما يقوم هو.
- 10- لا يدع المفوض لنفسه إنجازات المرؤوسين.
- 11- لا يستحسن تفويض المهمات البسيطة.

12- يوضح السبب من وراء التفويض.

13- لا يستحسن تفقد المرؤوسين دائماً للتأكد من سير الأمور.

14- جزئية التفويض أي أن التفويض لا يكون إلا لبعض الاختصاصات والسلطات.

15- علنية التفويض أي التفويض يكون معلومات للعاملين في المؤسسة جميعهم وأن يكون صريحاً لا ضمنياً.

16- صدور التفويض للمفوض له بصفته الوظيفية لا الشخصية.¹

ب- المشاركة:

ذكر توم بيترز أن السبب الأساس لفشل بعض الصناعات الأمريكية في المنافسة العالمية هو فشلها في استغلال إمكانات قوة العمل.

إن ممارسة إبعاد الموظفين المستمر عن عملية اتخاذ القرار لها أثرها الواضح في انخفاض جودة القرار لعدم مشاركة الأفراد الذين يحتلون مستويات مختلفة بالمؤسسة في هذه العملية.

يعكس الزعم بأن المديرين وحدهم يعلمون كيف تؤخذ القرارات فكرة أن الموظفين ليست لديهم مقدرة على حل المشكلات، وهكذا تبعث هذه الفكرة رسالة إلى الموظفين بأن أفكارهم لا قيمة لها، وعندما تقوى هذه الفكرة باستمرار، فإنها تضع حدوداً صارمة بين الموظفين والإدارة، كما تسمح بدوام العلاقة العدائية بين الإدارة والموظفين، كما يمكن أن تعبر عن نبوءة تحقق ذاتها، حيث يبدأ الموظفون فيها بالاعتقاد بأنهم غير جديرين باتخاذ القرار والمساهمة في حل المشكلات.

إن الإبعاد المستمر عن المشاركة في اتخاذ القرارات والنشاطات بالعمل يعزز من فكرة أن الموظفين غير مهمين، ويؤدي إلى تنامي مثل هذا الشعور بعدم الأهمية إلى تكريس اتجاه (هذا

¹ - السامرائي: المرجع المذكور سابقاً، ص 82-84.

الأمر ليس من شأني) وهو اتجاه يتعارض مع هدف المؤسسة في توفير منتجات وخدمات عالية الجودة.

ويقترح المختصون العديد من الطرق لزيادة المشاركة وتقوية ارتباط الموظف بالمؤسسة، ومن هذه الطرق التي على الإدارة إتباعها هي:

-النظر بعمق إلى الاجتماعات المجدولة بانتظام وملاحظة من يحضرها، ففي شركات عديدة يعتمد الحضور في الاجتماعات على وضع اسم الفرد على لوحة خاصة ويمكن أن يوضع جدولاً دورياً للموظفين الذين يمكن أن يحضروا الاجتماع، ومع قليل من الفهم يمكن أن يصبح جميع الموظفين أعضاء مشاركين في هذه الاجتماعات.

- إعداد حملة تتألف من الإدارة والموظفين وذلك لمعالجة إحدى القضايا المهمة، كمعالجة حالة الانقسام داخل المؤسسة، إن هذه الحملة تشعر الموظفين المرشحين للحملة بالفخر والولاء للمؤسسة.

- تنمية قدرة الموظفين على الاستماع، فإن لدى معظمهم القدرة على الاستماع، كما يمكن للإدارة أن تستمع بصورة أفضل عن طريق تشجيع الموظفين وتوفير سبل التعبير عن آرائهم بصراحة وبدون الخشية من الانتقاد أو الانتقام.

وقد أثارت إحدى الدراسات في المجال الصناعي إلى أن اشتراك العاملين في اتخاذ القرارات أدى إلى إنتاجية أكبر ومقاومة للتغيير أقل.¹

إن المشاركة ينبغي أن يكون مشاركة فعلية وليست لإضفاء مسحة الديمقراطية على سير العمل، يقول " ماسون هير": في حالات كثيرة يدعو الرئيس إلى المشاركة فقط بعد أن يكون قد

¹ - جورج م. بيل وآخرون: القيادة الديناميكية للجماعات. ترجمة محمد علي العلام وإبراهيم خليل شهاب. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية. (1969)، ص 21.

توصل إلى حل، وعندما سيكتشف المشاركون أن هذا الموقف ليس جيداً، وأن مشاركتهم ليست حقيقية، فإن ذلك يولد لديهم خيبة الأمل .. ويمضي قائلاً: إن المشاركة المزيفة هي عبء ومخاطر وليست مكسباً أو مغنماً وإن أكثر ما يبعد العاملين عن عملهم ويولد في نفوسهم النفور واليأس من الإصلاح هو إهمالهم وعدم النظر إليهم على أنهم أعضاء نافعين ويمكن أن يقدموا حلولاً كثيرة من معضلات العمل.

وقد توصل علماء الاجتماع إلى تحديد أربعة عناصر تبعد العاملين عن عملهم، وهي:

-التجرد من القول: أي فقدان السيطرة اتجاه سياسة الإدارة بسبب ظروف العمل وأساليب العمل المباشر.

- فقدان الهدف: أو المعنى أي عدم القدرة على إدراك معنى العمل وغايته ومغزاه.

- الشعور بالغربة: وهو عدم القدرة على اعتبار العمل مركز الاهتمام أو يساعد على التعبير عن الذات بل ممارسة الابتعاد عن الذات أثناء العمل.¹

ج- الإبداع والابتكار:

معظم المديرين يخافون من آثار الإبداع والابتكار، لأن أبسط تعريف لديهم للإبداع هو تدمير الأساليب والطرق القائمة والمألوفة، لقد تدرب معظم المديرين على أن يلتزموا بالطرق المعمول بها للقيام بالمهام، لذا فإن فكرة تدمير هذه الطرق تبدو غريبة في تصورهم، كما أن الموظفين يخضعون للتدريب الذي يساهم على إنجاز مهماتهم بالطرق القائمة، وليس بتجريب طرق أخرى جديدة.

ولكن يجب على المديرين أن يحترموا ويقيموا الأفكار المخالفة، ويجب أن ينشروا هذا المبدأ داخل المؤسسة في أفكار وأفعال المديرين والمشرفين، ولا يتوقف عملهم على تشجيع الأفكار

¹ - السامرائي: المرجع المذكور سابقاً، ص 20.

المخالفة، بل يمدحون بوضوح التفكير المخالف، وتشجيع الآخرين على إبداء الرأي والأفكار والمقترحات، وهذا هو الاختيار الحقيقي للتكيف مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة.

يقول كورنويل في حديثه عن الحواجز التي تفيد الإبداع: "إن أكثر ما يفقد إبداعك هو اعتمادك على المعلومات التاريخية، ولكن الأفضل أن تعتمد قدرتك على التفكير بإبداع على مهارتك في استخدام هذه المعلومات التاريخية لتوليد أفكار جديدة، لا أن تسمح لهذه المعلومات بتقييد مرونتك العقلية".

ومن المفيد الاستمرار في توضيح معنى الابتكار والإبداع حتى يكون بالإمكان وصف الأشياء بأنها ابتكارية أو إبداعية وأن أصحابها من فئة المبدعين أو المبتكرين، وحتى توضح الحدود ما بين هو مبتكر وما هو مقلد أو محرف قليلا.

فالابتكار كما عرفه قاموس Good هو تفكير المبتكر الذي يكشف حالات جديدة أو الوصول إلى حلول جديدة للمشكلات القديمة، وتؤدي إلى أفكار أصلية متزامنة مع الفكر.¹

أما الإبداع فهو ظاهرة معقدة جدا، ذات وجوه أو أبعاد عديدة، فتارة يعرف الإبداع كاستعداد أو قدرة على إنتاج شيء ما جديد وذو قيمة، وتارة أخرى لا يرى في الإبداع استعدادا أو قدرة بل عملية يتحقق النتاج من خلالها، ومرة ثالثة يرى في الإبداع حلا جديدا لمشكلة ما، والغالبية من المختصين ترى أن الإبداع هو تحقيق إنتاج جديد وذو قيمة من أجل المجتمع، وعند مراجعة الأدبيات بخصوص الابتكار والإبداع فلا نجد فرقا يذكر بينهما، إذ يتفق عدد من المختصين ومنهم كلفورد Guildford بأن مكونات الابتكار الأساسية هي قدرات الطلاقة والمرونة والأصالة، ويرى

¹ – Good G. V: Dictionary of Education 3rdEd, New York, McGraw-Hill, Book, Co, 1973, P 608.

البعض بأن الابتكار هو إنتاج شيء جديد بشرط توفر الجودة والأصالة مقارنة بالإنتاج السابق وأنه فريد من نوعه.¹

د - الإدارة عن طريق تسجيل النتائج:

في كثير من الأعمال لا يحظى الموظفون بتقييم مستمر، ويعتقد بعض المديرين أن عدم إعطاء تقييم يعد إشارة إلى الأداء المقبول، ولعل ذلك يشبه تصويب السهم نحو هدف معين وأنت مغمض العينين أو رمية من غير رام.

إن القدر المناسب من التقييم يحدده المستقبل لا المرسل، وهذا يحالف ما تسير عليه العديد من نظم الإدارة التي تعطي تقييما واحدا في السنة على الأداء.

إن المديرين الفاعلين تعلموا جيدا قوة تأثير التقييم المستمر والإيجابي قال توماس مونسون: "عندما ي قاس الأداء يتحسن الأداء وعندما يقاس الأداء ويعلن رسميا فإن معدل التحسين تزداد سرعته". أي عندما يعلم العاملون أن أداءهم يتم قياسه، فإنهم يتسارعون إلى تحسينه، وأيضا عندما يعطى التقييم ويعلن تزداد سرعة الأداء.

هـ - بناء الفريق:

عندما يعمل أفراد كثيرون معا لتحقيق هدف معين، فإن نتائج المجموعة الكبيرة تفوق كثيرا نتائج المجموعة الصغيرة، إن بناء فريق في موقع العمل تحتاج إلى مهارة، إذ أن الأمر ليس مجرد جمع أفراد كثيرين مع بعضهم البعض ثم يطلق عليهم فريق هناك ست حالات في العمل يمكن من خلالها أن تحسن الفرق أدائها وتساهم في حل المشكلات وترتفع جودة صنع القرارات وهي:

-عندما تكون المشكلة معقدة ولا يمكن فهمها بسهولة.

¹ - السامرائي: المرجع المذكور سابقا، ص 191.

- عندما يكون الانتماء نفسيا ومرغوبا فيه.
- عندما تكون هناك رغبة في تحسين جودة القرار.
- عندما نحتاج إلى روح وأخلاقيات الفريق المحسنة.
- عندما تكون هناك رغبة في تحسين الاتصالات.
- عندما يلزم وجود تماسك متزايد بين أعضاء الفريق.

والى جانب هذه النقاط الإيجابية فإن هناك أيضا ست حالات لا ينصح عادة باستخدام

الفريق للمساهمة فيها وهي:

- عندما يكون الوقت مهما.
- عندما يكون الحل واضحا أو عاديا.
- عندما يتكون القضية متعلقة بشخص واحد.
- عندما تكون القضية تأديبية.
- عندما تكون المشكلة متعلقة بعجز أداء الفرد.
- عندما تتعلق المشكلة بالكمية لا بالجودة.

ثم أن قائد الفريق يمثل عنصرا في بناء الفريق الفعال وتعد قدرة القائد على أن يحافظ على

توجيه فريقه نحو الأهداف التي يمكن الحصول عليها شيئا رائعا، ولذلك فإن هناك ست سلوكيات

تصدر عن القادة تساعدهم في تدعيم أداء الفريق الفعال وهي:

- 1-إنشاء بيئة للاتصالات الصادقة والصريحة.
- 2- مساعدة أعضاء الفريق في فهم الفريق بالعمل كفريق.
- 3- التأكيد على أن يلتزم العضو في الفريق بروحية العمل كفريق.
- 4- التأكيد على أن المهمة تحتاج إلى إجراءات لتنفيذها.

5- البراعة في صياغة حلول الوسط المناسبة عندما تظهر الاختلافات.

6- اليقظة لأي فرصة للتعليم والتوجيه.

هذه النقاط تجعل أعضاء الفريق يشعرون بمشاعر الانتماء النفسي للمؤسسة، فهم يعتقدون بأنهم شركاء فيها ويقيسون سلوكهم كما لو كانوا أصحابها.

وأخيرا لا بد أن تضمن الإدارة فهم قادة الفرق لكل من أهداف الفريق وأهداف المؤسسة، وإلا فقد تتنافس الفرق مع بعضها البعض بشكل كبير ويعملون على نقيض ثقافة إدارة الجودة الشاملة.

و- تطوير مهارات المدير:

بات معروفا كلما كانت قدرة المدير أقوى في إدارة الآخرين كان نتاج الجودة هو الأفضل والأحسن، لذا يجب أن تمتلك المؤسسة بغض النظر عن حجمها برنامجا شاملا لتطوير وتحسين قدرات ومهارات المديرين، وذلك لأن التوقف عن تنمية مهاراتهم الإدارية فإنهم سوف يطورون عادات غير فعالة ومجدية، وسوف تمثل هذه الممارسات أو العادات تهديدا خطيرا لفلسفة إدارة الجودة الشاملة.

II- إدخال إدارة الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية :

إن المتعمق والمتابع لتطور النظم التربوية عبر المراحل الزمنية المختلفة يجد أن إدارة الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية موجودة قبل وجود مصطلح إدارة الجودة بمفهومها الحديث، إلا أن وجودها وممارستها في الإدارة التعليمية لم يكن بالصيغة التنظيمية والتقنية المطبقة حاليا، فقد عرف ميدان الإدارة التعليمية مصطلحات ومعان مختلفة كالعمل على التحسين والتطوير والإصلاح والتغيير، والتجديد والتحديث، والعمل على رفع كفاءة العاملين في القطاع التربوي.

II-1- مفهوم الجودة في التعليم :

وإذا ما حاولنا تقريب مفهوم الجودة إلى التعليم، فقد يكون صعباً نسبياً إعطاء تعريف شامل ودقيق للجودة، أو الاعتماد على مكون واحد من مكوناتها، فالرؤية الحقيقية للجودة في هذا المجال تقتضي التكامل والشمول، للربط بين عناصر المنظومة التعليمية كلها، من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات، وعلى هذا الأساس عرف (Cheng 1995) جودة التعليم بأنها "مجموعة بنود من المدخلات والعمليات والمخرجات لنظام التعليم، والتي تلبي التطلعات الإستراتيجية للجمهور الداخلي والخارجي"

أما واضعو خطط وإستراتيجيات التعليم في مختلف الدول فهم يفهمون الجودة على أنها "الملاءمة للغرض"، وهم يبررون تبنيهم لهذا المفهوم بكون الجودة لا يكون لها معنى واضحاً إلا بالنسبة للغرض أو الغاية من المنتج أو المخرج.

نفهم من هذا أن الحكم على مستوى من مستويات الجودة يكون بدلالة صلاحية المنتج أو المخرج للغرض، والمنتجات أو المخرجات الجيدة هي تلك التي تلبي حاجات الزبائن وتحترمها وتتضبط لمعاييرها، هذا المفهوم يراه البعض بأنه يصلح للمجالات الاقتصادية أكثر من المجالات التربوية، لأنه ليس من السهل تحديد المستفيد المباشر من المنتجات أو المخرجات في المجال التربوي، فالمستفيد في ميدان التربية موزع على أصناف وفئات مختلفة مثل الطلاب والأولياء وأصحاب المؤسسات والشركات، ومختلف القطاعات المسؤولة على التربية والمستفيد منها.

أما (الخطيب) فقد ميز بين معنيين للجودة التعليمية:

-**المعنى الواقعي:** وتدلل على التزام المؤسسة التعليمية وشعور المستفيد أن الخدمات التربوية والتعليمية المقدمة إليه تناسب توقعاته وتلبي احتياجاته الذاتية، وبالتالي تكون المؤسسة قد حققت أهدافها التعليمية.

- **المعنى الحسي:** وهو الذي يجعل المؤسسة التعليمية تتجح في تقديم خدماتها بشكل يحقق فيها خصائص الجودة التي يتوقعها المستفيد وتفلح في تلبية توقعاته ومنتظراته منها.

أمام هذا التعدد والتنوع، والغموض تارة والوضوح تارة أخرى، نجد أنفسنا مضطرين إلى طرح أسئلة متنوعة حول طبيعة ودلالة هذا التعدد والتنوع المفاهيمي للجودة، على أي شيء يعبر؟ وماذا يعكس؟ وماذا يقيس؟ وهل يؤشر على طابع التعقيد والغموض للجودة أم على طابع الوضوح والدقة لها؟. أسئلة تحتاج إلى إجابة تكون أكثر وضوحاً وإقناعاً، لكن ذلك يتطلب النظر بعمق في هذه التعاريف حسب أبعادها ومستوياتها وأغراضها وارتباطاتها بجميع المكونات التي تعطيها نسقاً وظيفياً شاملاً وفعالاً، ويظهر من خلال هذا العرض لمجموعة من التعاريف المختارة لمفهوم الجودة ولمتضمناتها الكاملة، أنها تحمل أوجهاً مختلفة وأبعاداً متعددة، توحى بصعوبة ضبطها، وتحديد مستوياتها وتقدير قيمتها، وأنها تتضمن معانٍ معقدة وغامضة متناقضة تقود إلى تصورات متباينة، وإلى مخرجات تعليمية مختلفة، ويشير Geoffrey D. Doherty إلى بعض التناقضات التي يتضمنها مفهوم الجودة التعليمية، والتي تجعل تعريفها تعريفاً دقيقاً ليس بالأمر الهين، وتتجلى مظاهر الغموض والتناقض التي يتضمنها مفهوم الجودة في النقاط التالية :

- مفهوم إستراتيجي وإجرائي معا.

- فكرة تصورية وعملية معا.

- مفهوم مطلق ونسبي معا.

- تتعلق بالغايات والوسائل معا.

- تدور حول الأشخاص والأنظمة معا.

- يجب تعريفها بواسطة مؤسساتها وزبائنها معا.

- يمكن إلحاقها بالمعايير الكمية الملموسة والمعايير النوعية غير الملموسة.

- لا يمكن أن تكون ثابتة، والتعريف لم يكن ساكناً، فالجودة العالية اليوم قد تكون منخفضة. إذا يتبين من هذه القضايا أن طبيعة الجودة طبيعة معقدة ومبهمّة ومتعددة الجوانب، إنها لا تتعلق بالنواتج التعليمي المتمثل في المخرجات الجيدة من ذوي حاملي الشهادات الجامعية فقط، بل تشمل جميع عناصر النظام التربوي، فهي بذلك تعكس مجموعة من الأبعاد التي تشمل **الفعالية، والكفاءة، والتميز والقدرة** على تحقيق الغايات المحددة، بمعنى أن مفهوم الجودة في التعليم يشمل كافة السمات والخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي والتي تظهر جودة للنتائج المراد تحقيقها، وحسب المواصفات المراد بلوغها، فإذا كان الأفراد يختلفون حول جودة مخرجات تربوية معينة فإن ذلك يعود بقدر كبير إلى الاختلاف والتباين في فهم طبيعة الجودة ذاتها، أو تحديد مستوى من مستوياتها، أو تقدير قيمة كل بعد من أبعادها.

II-2- جودة التربية من منظور إدارة الجودة الشاملة :

انطلاقاً من فرضية تحقيق عين النجاح والفعالية في المؤسسة التربوية والحصول على أعلى مستويات التحصيل الدراسي، وملح الشخصية المعيارية المستهدفة، سعى ويسعى الأخصائيون التربويون إلى نقل التجربة من الميدان الصناعي إلى الميدان التربوي، ولم تنههم صعوبات نقل التجربة الصناعية في الجودة من خوض المغامرة، رغم المحاذير وصعوبة التنظير لجودة التربية، حيث أبدوا ثقة مفرطة، وشجاعة عالية في إنجاح نقل التجربة وتكييفها على خصوصيات المؤسسة التعليمية، بناء على ما أكده خبراء الجودة من تماثل المؤسسات من حيث البنية الإدارية، وبناء على حصر المعطيات حول مفهوم الجودة وإنتاج أنظمتها وتصميم إستراتيجيتها وتحديد آليات تطبيقاتها وإمكانية نقلها إلى الميدان التربوي، وصعوباتها، واستحضاراً لكل المحاذير، كانت تجربة الغرب في صيغ الجودة من منظور إدارة الجودة الشاملة، تتعمم وتتسع إلى التربية وتأخذ على عاتقها بداية استنبات الجودة بمفاهيمها المرتبطة بها في الوضع المدرسي،

حيث لم تحد تلك التجربة عن فلسفة وسياسة الجودة الشاملة من حيث هي فلسفة من أجل تمكين الفرد من اكتساب آليات التحكم في البيئة والانتفاع بها إلى أقصى حد ممكن، وأخذت الإصلاحات التربوية للأنظمة التعليمية الغربية ومراكز التدريب منذ أواخر القرن العشرين تلائم ذاتها في بنياتها ووظائفها وهيكلتها لاستيعاب المفاهيم الصناعية الوافدة كمفهوم استثمار الموارد البشرية، وتعدد تعريف الزبون إلى (طالب، الوالدين، والمجتمع والمستقطب أرباب العمل المساهمون)، وترجم المنتج إلى مكتسبات الطالب مطلوبة في سوق العمل ويمكن أن تقوم وتعديل وتصحح وتغير، وترجمت المعارف العلمية التدريسية (المحتويات) إلى مواد معرفية قابلة للتشكل والتصنيع والتمثل والاستثمار والاستهلاك والتسويق ... الخ، وقد استتبات هذه المفاهيم في البيئة المدرسية إلى تغيير جوهرى في المعرفة التربوية وأساليبها وأولوياتها لتركز أكثر حسب ما ذهب إليه "دوهرتي" على مفهوم تعلم المعرفة بدل التعليم، والمعرفة التي تمكن من الفهم بدل الحفظ والتدريب، وتعلم كيف تمكن المتخرج من العمل وتوظيف مكتسباته التعليمية، وتعلم الحكمة في تحديد الأولويات الراهنة، وتركز على بناء الشخصية التعاونية وتهتم بالعمليات بدل المؤسسة والمخرجات وإشراك كافة الأطراف بدلا من تحديد المستويات، وتوعية الكل بعمل النظام المؤسسي، وفسح المجال لمساهمة كل شخص في التحسين، تلك هي أبرز ما شرع في بنائه معرفيا كتأسيس لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية التعليمية (المدرسة، الثانوية، الجامعة).

ولم يقتصر الأمر على نقل المفهوم واستتباته بل تعدى إلى نقل صيغ الجودة كمفهوم بناء على اعتقادهم بتمائل ظروف المؤسسات من الناحية البنيوية الإدارية على الأقل، وهو التماثل الذي يسمح بوضع سياسة شاملة لقيادة وتطبيق النماذج المعيارية، واستحداث فرق تطبيق عناصر الجودة وركائزها وإستراتيجياتها ومراقبتها، مثل ما هو الحال في المؤسسة الصناعية منبت أنظمة الجودة كنماذج وصيغ حديثا، ومات الاختلافات والتباينات التي تظهر بين المؤسسات الصناعية والتربوية،

من الناحية الوظيفية، والأهداف المعيارية، إنما هي اختلافات -في نظريهم- بسيطة يمكن تجاوزها بعملية التكيف والملاءمة، وبهذا الاعتقاد، نشطت الدراسات التربوية المتخصصة حول نظام إدارة الجودة الشاملة ونظام الإيزو وتحليل عناصره ومكوناته، بغرض تكييفه وإعادة تأهيله ليستجيب للبيئة المدرسية وثقافتها المتميزة، ومن ثمة تطبيقه على المؤسسة التربوية، على مستوى مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، بغرض الحصول على الفعالية المطلوبة لكل عنصر من عناصر العملية التعليمية.

وسجل تاريخ التربية أول عملية نقل للتجربة من الميدان الصناعي إلى الميدان التربوي بصدور إرشادات المؤسسة البريطانية للمعايير بتطبيق معايير الجودة على المؤسسة التربوية عام 1992.¹

ويتفحص أدبيات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في البيئات المدرسية يمكن أن نقف على مفهوم نستنبطه من تحليلات جيفري دوهرتي يفيد أن الجودة التربوية تعني تلك العملية التي تجعل من التعلم متعة وسعادة وتثير تعلق ذاتي به وتتغير بتغير عمر المتعلم وتستثيره نحو تجديد مكونات الخبرة النوعية في المعرفة والمعلومات والأداء باستمرار في ظل علاقات تنافسية تعاونية. والواضح أن هذا المفهوم للجودة صيغ في ضوء النظريات النفسية المتمركزة حول الذات (الحضارية والشخصية) الغربية تحديداً، وبالتالي فهو مفهوم للجودة التربوية يتطلب قبل نقل أي نظام للجودة من بيئة صناعية إلى بيئة تربوية متميزة بحث النظرية التربوية، وما ينسجم معها من النظم الإدارية، ذلك أن النظرية الإدارية للجودة كما هي عند ديمينغ مثلاً، تستند إلى فلسفة إنسانية تتعلق بتقدير الذات للمتعلمين والمعلمين على حد سواء، وتقوم على فكرة أن أي مشكلة في أي مؤسسة

¹ - العربي فرحاتي وآخرون: المرجع المذكور سابقاً، ص 19.

إنما تعود إلى النظام ومعتقداته قبل أن تعود إلى العاملين بسبب النفوذ القوي للنظام في سلوك الأفراد.

ومن هذا المنطلق حاول التربويون استعارة مفهوم الجودة الشاملة من الحقل الأدائي الصناعي واستنباته في الحقل المعرفي التعليمي، فضمنوه دلالات تفيد التحسين المستمر للعملية التعليمية، من حيث جودة التصميم والأداء والمخرج التعليمي، ما دامت عملية التعليم هي الأساس في التفسير الاقتصادي، عملية استثمار طويلة الأمد في المجتمع، تتعلق بنموه وتغييره بناء على احتياجاته من المعرفة والمهارة والخبرة، وذلك عبر إنتاج الشخصية المعيارية المنتجة، والعلوم التطبيقية المربحة.

ومن منطلق أن المؤسسة التربوية هي أحد الروافد المعرفية في تطوير المؤسسة الإنتاجية، فإنه بالضرورة تكون هي الأولى من غيرها في تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة TQM ونظامك الإيزو، ولا يقتصر التطبيق على نظام التدريس كأداء يتعلق بالمعلم والمتعلم داخل غرفة الصف، بل بضرورة شموليته ليستوعب كل أنساق ومكونات المؤسسة التربوية من حيث هي أنشطة نسقية متكاملة (التدريس، الإدارة، التخطيط، التوجيه، التقويم، التحضير، الهياكل، الوسائل، التوظيف الخ)، وبناء عليه تم صياغة عدة تعريفات للجودة الشاملة في التربية معظمها كما أوردها "عليما" تعني في مفهومها العام "الإستراتيجية الإدارية تتركز على مجموعة القيم تستمد حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من استثمار وتوظيف حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من استثمار وتوظيف المواهب والقدرات الفكرية للعاملين من مختلف مراحل التنظيم لتحقيق التحسن المستمر للمؤسسة التعليمية.

II-3- تعريف إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

عندما تبنى المجال التعليمي هذه الحركة، فقد أخذت لها بعض التعاريف المناسبة لهذا المجال، رغم أنها تفضي في النهاية إلى حد كبير إلى ما ترمي إليه إدارة الجودة الشاملة في أي قطاع كان، ونورد بعضاً من هذه التعاريف:

تعريف العيفي: عرفها بأنها تعني التخطيط والتنظيم والتتفيذ والمتابعة للعملية على وفق نظم محددة وموثقة تقوم إلى تحقيق رسالة الجامعة في بناء الإنسان من خلال تقديم الخدمة التعليمية المتميزة وأنشطة بناء الشخصية المتوازنة.

وعرفتها كلية ريو سالادو Rio Salado Collège بأنها العملية التي يمكن من خلالها رفع مستوى المعلمين والنظام والكلية في ضوء توقعات الطلاب من خلال عملية متقنة البناء لحل المشكلات ويستطيع المعلمون والطلاب تطوير جودة التعليم.¹

واستمرت جهود الباحثين والكتّاب متواصلة في وضع تعريفات لإدارة الجودة الشاملة في التعليم ركز البعض فيها على تلبية حاجات المستفيدين والبعض الآخر على جودة العمليات والبرامج والخطط والبعض الآخر على جودة العمليات الإدارية، كما وصفها البعض بأنها عملية أو أنها درة، والبعض الآخر طريقة حياة جديدة وما إلى ذلك من الأوصاف التي لم تخرجها عن دائرة الحداثة والملائمة لمؤسسات التعليم العالي والجامعي.

وعرفها رودس (Rhodes) 1992 بأنها "عملية إدارية تركز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي توظف مواهب العاملين وتستثمر قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لضمان تحقيق التحسن المستمر للمؤسسة، أو أنها عملية إدارية تحقق أهداف كطل من سوق العمل والطلاب، أي أنها تشمل جميع وظائف ونشاطات

¹ - الهلالي: المرجع المذكور سابقاً، ص 6-7.

المؤسسة التعليمية، ليس في إنتاج الخدمة فحسب ولكن في توصيلها، الأمر الذي ينطوي حتما على تحقيق رضا الطلاب وزيادة ثقتهم، وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محليا وعالميا وزيادة نصيبها في سوق العمل.

كما عرفها **عثمان وعثمان 1997** "هي تخطيط وتنظيم وتنفيذ ومتابعة العملية التعليمية على وفق نظام محدد وموثق، تقوم رسالة الجامعة في بناء الإنسان العصري، من خلال تقديم الخدمة التعليمية المتميزة، وأنشطة بناء الشخصية المتوازنة".¹

وعرفها **بو سنيّة 2001** بأنها "التحسين المستمر لأداء جميع المدخلات وتطوير البرامج والخطط الدراسية وذلك بقصد تحقيق العدد الأكبر من الأهداف بأقل التكاليف وفي أقصر الآجال، وتخص الجودة الشاملة جميع عناصر العملية التعليمية المكونة لها بدءا من الطالب أو المتعلم والمدرس والإدارة الجامعية، ونظمها ولوائحها وتشريعاتها ووسائل التحويل والتسويق ثم المادة العلمية والمختبرات والمراجع وطرق التدريس وأماكن التلقي وأوقاته والتعلم وأخيرا التقويم لجميع العناصر ومقاييسه وإجراءاته".

II-4- محاور الجودة الشاملة من خلال المنظور التربوي :

يمثل فهم محاور الجودة الشاملة أولى الخطوات الرئيسية في تحقيقها، ورغم تعدد تلك المحاور إلا أنه يمكن تحديد أهمها فيما يلي:

II-4-1- جودة عضو هيئة التدريس: يقصد بجودة عضو هيئة التدريس تأهيله العلمي

الأمر الذي يسهم حقا في إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التربوية التي يرسمها المجتمع.

¹ - عثمان محمد يسري وعثمان محمد موسى: متطلبات الجودة الشاملة لتطوير منهاج التعليم الفني التجاري في مصر. بحث منشور في واقع مؤتمر إدارة الجودة الشاملة لتطوير التعليم الجامعي. مصر: كلية التجارة. جامعة الزقازيق. (1997)، ص 384.

II-4-2- جودة الطالب : ويقصد بها مدى تأهيله علميا وصحيا وثقافيا ونفسيا، حتى يتمكن

من استيعاب دقائق المعرفة، وتكتمل متطلبات تأهيله، وبذلك تضمن أن يكون هؤلاء الطلاب من صفة الخريجين القادرين على الابتكار والخلق وتفهم وسائل العلم وأدواته.

II-4-3- جودة البرامج التعليمية وطرق التدريس: ويقصد بجودة البرامج التعليمية

شمولها وعمقها، ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، ومدى تطويعها بما يتناسب مع المتغيرات العامة، وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة، الأمر الذي من شأنه أن يجعل من طرق تدريسها بعيدة تماما عن التلقين ومثيرة لأفكار وعقول الطلاب من خلال الممارسات التطبيقية لتلك البرامج وطرق تدريسها.

II-4-4- جودة المباني التعليمية وتجهيزاتها: جودة المباني وتجهيزاتها_ بما تشتمل عليه

من أمور مادية ومعنوية مثل القاعات، التهوية، الإضاءة، المقاعد، الصوت... وغيرها_ أداة فعالة لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم، وذلك لما لها من تأثير فعال على العملية التعليمية وجودتها.

II-4-5- جودة الإدارة التعليمية والتشريعات واللوائح: جودة الإدارة للمؤسسة التعليمية

يتوقف إلى حد كبير على القائد، فإذا فشل في إدراكه للمدخل الهيكلي نحو إدارة الجودة الشاملة، فمن غير المحتمل أن يتحقق أي نجاح، ويدخل في إطار جودة إدارة المؤسسة الجامعية جودة التخطيط الإستراتيجي، ومتابعة الأنشطة التي تقوم إلى خلق ثقافة إدارة الجودة الشاملة، أما جودة التشريعات واللوائح التعليمية فلا بد أن تكون مرنة وواضحة ومحددة حتى تكون عوناً لإدارة المؤسسة التعليمية.

II-4-6- جودة الكتاب التعليمي: ويقصد به جودة محتوياته وتحديثه المستمر بما يواكب

التغيرات المعرفية والتكنولوجية، كما يجب أن توفر الكتب النشاط التعليمي الذي يكون فيه الطالب

محور الاهتمام، ويعمل على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية لديهم، ما يسهم في وعي الطالب ومن ثم القدرة على التحصيل الذاتي للمعلومات.

II-4-7- جودة الإنفاق التعليمي: يمثل تمويل التعليم مدخلا بالغ الأهمية من مدخلات أي

نظام تعليمي، وبدون التمويل اللازم يقف نظام التعليم عاجزا عن أداء مهامه الأساسية، ولا شك أن جودة التعليم على وجه العموم تمثل متغيرات تابعا لقدر التمويل التعليمي في كل مجال، ويعد تدبير الأموال اللازمة للوفاء بتمويل التعليم أمرا له أثره الكبير في تنفيذ البرامج التعليمية المخطط لها.

II-4-8- جودة تقييم الأداء التعليمي: يتطلب رفع كفاءة وجودة التعليم تحسين أداء كافة

عناصر الجودة التي تتكون فيها المنظومة التطبيقية المشتملة على الطالب والمعلم والبرامج التعليمية وطرق تدريسها، وتمويل وإدارة المؤسسة التعليمية، وكل ذلك يحتاج إلى معايير لتقييم كل العناصر بشرط أن تكون واضحة ومحددة وبسهولة استخدامها والقياس عليها. وهذا يتطلب بدوره تدريب كافة العاملين بالمنظومة التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة عليها، مع إعادة هيكلة الوظائف والأنشطة وفق تلك المعايير ومستويات الأداء.¹

كيف يمكن الحكم على جودة مخرجات تربوية معينة؟:

يمكن اعتبار المنتجات أو المخرجات التربوية جيدة إذا ما امتلكت في ذاتها وبذاتها المواصفات الأساسية للجودة المحددة وفق معايير خاصة، وقد تكون هذه المواصفات ثابتة وقابلة للقياس، وقد تكون غير ثابتة أو غير قابلة للقياس، كما أنها قد تكون موضع تقدير ذاتي وقد لا تكون كذلك، بناء على هذا التمييز نجد الجودة التعليمية تتضمن ثلاثة معان:

¹ - صالح ناصر عليمات: المرجع المذكور سابقا، ص 113.

أ- **الجودة الموضوعية:** وهي تلك الجودة التي تتوفر على مواصفات ثابتة وقابلة للقياس وليست مجرد تقدير ذاتي.

ب- **الجودة المزدوجة (الموضوعية الذاتية):** وهي تلك الجودة التي تتوفر على مواصفات ثابتة وقابلة للقياس، لكنها تتأثر بالتقدير الذاتي حسب الاعتبار الشخصي من حيث القيمة والأهمية.

ج- **الجودة الذاتية:** وهي تلك التي تحمل مواصفات الجودة غير ثابتة أو غير قابلة للقياس، وتتأثر بالتقدير الذاتي حسب الاعتبار الشخصي من حيث القيمة.

والجودة لا تتوقف على المنتجات والمخرجات المرئية الظاهرية فقط، بل تتضمن أبعادا غير مرئية، تظهر على مستوى الجوانب الوجدانية والعاطفية، لكن يصعب تقديرها وقياسها، فلا يمكن لنا أن نقيس فعليا مستوى الرضا الحقيقي لشخص ما عن جودة المنتج الذي حققه أو استفاد منه، فمستوى الرضا يختلف من شخص إلى آخر، باختلاف المعايير والأهداف الخاصة بكل شخص.

وإذا كانت مختلف التعريفات رأّت بأن الجودة هي نظام إداري عصري فاعل ومؤثر في الأداء والنواتج، فهي أيضا ثقافة إنسانية حية، هدفها تطوير الإنسان وتنمية قدراته ليكون إنسانا واعيا منتجا فاعلا، فإدارة الجودة الشاملة هي: ثقافة وأخلاق وسلوك وممارسة وتطبيق.¹ لذا قبل أن نعمل على تطوير وتحسين بعض الأدوات والآليات التنظيمية والتقنية لضمان حدوث الجودة، نعمل على تطوير المنظومة الكلية لشخصية الفرد التي تدير باقتدار تلك الآليات التنظيمية لتكون فعالة.

¹ - الجبلي: المرجع المذكور سابقا، ص 297.

II-5- مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

- التركيز على احتياجات وتوقعات المستفيدين الطلبة والسعي إلى تحقيقها من خلال إعداد إستراتيجية تحسين الجودة.

- التأكيد أن التحسين والتطوير عملية مستمرة، وتحديد معايير مستويات الجودة.

- التركيز عن الوقاية بدلا من التفتيش.

- اتخاذ القرارات بصورة موضوعية بناء على الحقائق.

- تمكين العاملين وحفزهم على تحمل المسؤولين ومنحهم الثقة وإعطائهم السلطة الكاملة لأداء العمل.

- تخفيف البيروقراطية وتعدد مستويات الهيكل التنظيمي.

ويمكن أن يضاف إلى ذلك بعض المبادئ التي نرى أنها مهمة لمثل هذا القطاع من

أهمها:

1- الاعتماد على معايير وطنية لقياس أداء العاملين في حقل التعليم بشتى مستوياته.

2- منح الجامعات والمراكز البحثية الحرية الأكاديمية الكافية التي تسمح للباحث الاستمرار ببحثه بغض النظر عن النتائج.

3- متابعة المتخرجين في الجامعات بمواقع عملهم لتأكد من كفاءاتهم المهنية من خلال توفير شعبة للمتابعة والتقييم، مع إدانة الصلة بالمتخرجين.

4- توفير شبكة معلومات تكون في خدمة المؤسسات التعليمية ولا سيما الجامعية منها، وربطها بالشبكات العالمية لتبادل المعلومات والخبرات والمعارف أولا بأول.

ويذكر الهلالي 1998 بأن للجودة مبادئ تكاد تكون متفقا عليها بدرجة كبيرة والتي يمكن

إجمالها على النحو الآتي:

-**الهيكل التنظيمي:** فقد تتضمن المنظمة العديد من المستويات الإدارية التي يصعب الاتصال فيما

بينها وبالتالي يكون من الضروري تقليل هذه المستويات إلى 3 أو 4 مستويات.

- **الإدارة الأفقية:** وذلك انطلاقاً من قناعة مؤداها أن يكون إنجاز العمل من خلال التكامل وليس

من خلال التخصص الرأسي.

- التحرك من إستراتيجيات التركيز على المنتج إلى التركيز على العميل.

- تنمية المشاركات من قبل العملاء والموردين.

- التغيير الثقافي وذلك من خلال تطوير ثقافة تساعد الأفراد على الازدهار.

- حب العاملين والنظر إليهم على أنهم موظفين في السيطرة على بيئتهم بدلاً من التعامل معهم

من منطلق أنهم يخضعون للسيطرة والتوجيه.

- اتخاذ القرارات بناء على البيانات والإحصاءات والمقاييس بدلاً من الاعتماد على الآراء المجردة.

- الالتزام بالتطوير والتحسين المتواصل.

- التركيز على تطوير العملية بدلاً من التفتيش على المنتج.

- التركيز على التعاون بدلاً من التنافس.

- التركيز على المديرين الذين يقضون الوقت في الإنصات وابتكار الجودة والعناية بالعمال

- التعامل مع العملاء والموردين على أساس أنهم شركاء.

- تركيز الإدارة على النتائج البعيدة المدى بدلاً من المنافع قصيرة الأجل.¹

إن هذا التوزيع على المجموعات السابقة لا يعني وجود قطع أو فاصل تام بينها، فليس

هنالك أي مبدأ لا تجد له مكاناً في التنظير الفكري لهذا المدخل، وكل ما في الأمر هو تركيز على

بعض الباحثين على بعض المبادئ أو العناصر الأساسية لإدارة الجودة الشاملة، وما عداها فهي

¹ - الهاللي: المرجع المذكور سابقاً، ص 51.

مبادئ فرعية تتضمن تحت هذه المبادئ وتحتويها، وكمثال على ذلك من المبادئ الرئيسية مبدأ التحسين المستمر، وعند التعرض إليه بالشرح والتفصيل فإنه يسحب معه مبادئ فرعية أخرى مثل رغبات وتوقعات المستفيد، أو التوصل إلى نتاج خال من العيوب من أول مرة، أو تكوين حلقات أو دوائر الجودة وما إلى ذلك مما له علاقة بالمبدأ الرئيس، في حين يجعل بعض الباحثين من هذه المبادئ الفرعية مبادئ رئيسة بذاتها، وإلى جانب ذلك بعض الباحثين لم يميلوا إلى مسألة تقسيم المبادئ وعدوا جميعها عناصر متساوية في الأهمية.

ومع وجود التباين بين المختصين والباحثين في تحديد مبادئ إدارة الجودة الشاملة فإنه بالإمكان الخروج بعدد من المبادئ مصنفة إلى مجاميع تبعا لدرجة شيوعها في كتابات الذين تصدوا لهذا المدخل بالدراسة والبحث.

المجموعة الأولى من المبادئ: وهي التي تكاد تكون مشتركة لدى غالبية الباحثين والمختصين بالجودة وهي:

- القيادة العليا (الإدارة العليا).

- التحسين المستمر.

- التركيز على رضا الزبون أو المستفيد.

المجموعة الثانية: وهي المبادئ التي نالت نسبة أقل من الاتفاق أو (تكرار أقل) وهي:

- التخطيط الإستراتيجي. - التدريب. - اندماج العاملين. - تشكيل فرق العمل أو فرق التحسين. -

تحفيز ومكافأة العاملين. - وجود معايير ومقاييس للجودة والإنتاجية.

- تقويم الأداء. - التركيز على العمليات (الرقابة).

المجموعة الثالثة: وهي مبادئ أقل نسبة أو تكرارا من سابقتها وهي:

- العلاقة مع الموردين أو المجهزين. - التغذية المرتدة. - دليل الجودة. - تكاليف الجودة.

- سجلات الجودة. - حرية الرقابة. - الالتزام طويل الأمد. - اعتماد الطرق العلمية في حل المشكلات. - ضمان توكيد الجودة. - وحدة الغرض أو الهدف. - الإدارة الأفقية. - الهيكل التنظيمي. - اتخاذ القرار المبني على الحقائق.

II-6- فوائد تبني إدارة الجودة في التعليم:¹

- 1- تطوير النظام الإداري في المؤسسات التعليمية بمسايرة روح العصر ومتطلباته.
 - 2- وضوح الأدوار وتحديد المستويات والصلاحيات.
 - 3- الارتقاء بمستوى الطلبة في الجوانب العلمية والإنسانية والسلوكية.
 - 4- تخفيض شكاوي الطلبة وأولياء الأمور وأرباب العمل في المؤسسات المختلفة.
 - 5- توفير الأيدي العاملة الماهرة ذات الكفاءة العالية لمختلف ميادين العمل.
 - 6- تطوير كفاءة المدرسين من النواحي العملية والإنسانية.
 - 7- زيادة الكفاءة الإنتاجية التعليمية بالتخلص من حالات الإهدار إلى أقصى حد ممكن.
 - 8- توفير مناخ تنظيمي يرضى عنه جميع العاملين.
 - 9- انفتاح المؤسسات التعليمية على المجتمع بصورة أوسع.
 - 10- تنشيط الحركة العلمية والثقافية من خلال تبني وتشجيع ومكافأة النتائج المتميزة.
- هذه أبرز الفوائد الظاهرة للعيان، وقد تكون هناك فوائد أخرى في حقبة إدارة الجودة الشاملة تفصح عنها الأطراف المشار إليها، أو تظهر من خلال الرقابة أو الدراسات والبحوث الميدانية.
- ويمكن القول بأن إدارة الجودة الشاملة قد خطت خطوات بعيدة عما كانت عليه الإدارات التقليدية، ولعل المقارنة بين عناصرهما توضح للمتربص مقدار البون الشائع فيما بينهما، وكما هو موضوع في الجدول الذي أورده.

¹ - السامرائي: المرجع المذكور سابقاً، ص 189.

II-7- مقارنة بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة

جدول رقم (04): يوضح مقارنة بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة.

عناصر المقارنة	الإدارة التقليدية	إدارة الجودة الشاملة
الهيكل التنظيمي	هرمي ورأسي يتصف بالجمود	مسطح، مرن، وأقل تعقيدا، أفقي شبكي.
التوجه	نحو الإنتاج	نحو الزبون (المستفيد)
القرارات	قصيرة الأجل، تبنى على الأحاسيس والمشاعر التلقائية	طويلة الأجل، تبنى الحقائق
تأكيد الأخطاء	مبدأ علاجي (بعد حدوث الخطأ)	مبدأ وقائي (قبل احتمال حدوث الخطأ)
نوع الرقابة	الرقابة اللصيقة والتركيز على السلبيات	الرقابة بالالتزام الذاتي والتركيز على الإيجابيات
حل المشكلات	عن طريق المدراء	عن طريق فرق العمل
علاقة الرئيس بالمرووسين	يحكمها التواكل والسيطرة	يحكمها الاعتماد المتبادل والثقة والالتزام من الجانبين
نظرة المرووسين للرئيس	نظرة المراقب بناء على الصلاحيات	نظرة الميسر والمدرّب والمعلم
المسؤولية	عناصر فردية	جماعية تقع على عاتق جميع العاملين

ملخص الفصل:

من خلال هذا الفصل قدم الباحث عرضا موجزا عن نشأة وظهور مفهوم الجودة الشاملة في التعليم حيث تطرق في المبحث الأول إلى نشأة المفهوم والمفاهيم ذات العلاقة به كما تناول أبرز رواد الجودة الشاملة والمقارنة بين أفكارهم حولها، كما بسط الموضوع في المبحث الثاني حول إدخال إدارة الجودة الشاملة في التعليم ثم تطرق إلى محاورها من خلال المنظور التربوي كما تناول مبادئها وفوائدها تبني إدارتها في التعليم وأخيرا حاول الباحث مقارنة الإدارة التقليدية بإدارة الجودة الشاملة.

الجانب التطبيقي



الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة



الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

ترتكز دقة النتائج التي يتوصل إليها الباحث على صحة الإجراءات التي يتبعها والأدوات والوسائل والأساليب التي يستخدمها أثناء إجرائه لبحثه.

لذا بعد تطرقنا في الفصول السابقة للمقاربة النظرية للدراسة، سنتطرق هذا الفصل إلى أهم الإجراءات المنهجية المتبعة فيها، إيماناً من الباحث بأنه لا ينضج عمله إلا بتزواج الجانب النظري بالميداني للدراسة، حيث تم التطرق إلى المنهج المتبع، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية، والنتائج المتحصل عليها، ثم تحديد مجتمع وعينة الدراسة وطريقة اختيارها، والأدوات والوسائل المستخدمة في جمع البيانات، ومن ثم توضيح إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليلها وختاماً ملخصاً للفصل.

5-1- المنهج المتبع:

إن مرحلة تحديد المنهج تأتي في مقدمة الإجراءات المنهجية، لأن كل خطوة منها مرتبطة بتحديد المنهج، وتأتي تبعاً لها وحيث أن المنهج المستخدم في أية دراسة أو بحث يتحدد نوعها تبعاً لنوع الدراسة أو البحث وطبيعته والأبعاد التي يهتم بها والأهداف المقصودة منها.¹

حيث اعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي المقارن أما نوع الدراسة فهي تقويمية، يطلق على تسميتها رجاء أبو علام ببحوث التقويم والتي يعرفها: "...بأنها البحوث التي تساعد على

¹ - جابر عبد الحميد جابر: المرجع المذكور سابقاً، ص 24.

الحكم على قيمة البرامج التربوية، ومخرجاتها، وإجراءاتها، وأهدافها...، والغرض من بحوث التقويم عادة تطوير العملية التربوية .." أما عن أنواع هذه البحوث فيضيف " يمكن التمييز بين نوعين من بحوث التقويم هما بحوث التقويم البنائي وبحوث التقويم النهائي ويقوم الباحث في التقويم البنائي بجمع بيانات تهدف إلى تعديل أو مراجعة عملية ما أثناء بنائها...ومن الأسئلة التي تكون أساس البحث: كيف يمكن تدريس هذا الجزء بشكل أفضل؟ وهل يساعد تتابع المهارات والموضوعات المختلفة على تعلم الطلبة بشكل فعال؟ ويترتب على هذا التقويم قرارات تؤدي إلى مراجعة المنهج...أما التقويم النهائي فيهدف إلى الحكم على المنهج أو البرنامج بعد إتمام تطبيقه، ويحدد التقويم النهائي مدى فاعلية البرنامج، ومن الأسئلة التي يمكن طرحها: هل يحقق البرنامج أهدافه بفاعلية وكفاءة؟...والتمييز بينهما هام، فالتقويم البنائي عادة ما يقوم به مقوم داخلي، هو عضو في فريق التطوير، في حين أن التقويم النهائي يقوم به عادة مقوم خارجي لا يرتبط بالموقع أو العمل الذي يتم تقويمه".¹

5-2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية "دراسة تجريبية أولية يقوم بها الباحث على عينة صغيرة قبل قيامه ببحثه، بهدف اختيار أساليب البحث وأدواته".²

تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها إلى البحث العلمي وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

¹ - رجاء محمود أبو علام: المرجع المذكور سابقا، ص 302-304.

² - معجم اللغة العربية، المرجع المذكور سابقا، ص 79.

وقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ثانوية جابر بن حيان بالمسيلة باعتباره مركزا لتكوين الأساتذة الناجحين في مسابقة التوظيف دفعة 2012-2013 ملحق رقم (03)، في 22 ديسمبر 2012 وكان من نتائجها:

-التعرف على مجتمع الدراسة.

- ضبط بنود المقياس والتحقق من وضوح عباراته: حيث حذفت بيانات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.(نفس المستوى العلمي والخبرة كما أن نسبة الإناث تمثل 86%)

- التحقق من صلاحية الأداة،- تحديد عينة الدراسة الأساسية

تمت وفق الإجراءات التالية:

-الاتصال برئيس مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية لولاية المسيلة،ثم الحصول على نسخة من برنامج تكوين أساتذة التعليم والثانوي لعام 2012/2013. ملحق رقم(01).

-التعرف على مجتمع الدراسة الذي يمثل أساتذة اللغة العربية في التعليم الثانوي،الذين يخضعون للبرنامج التكويني المعتمد. ملحق رقم (02)

_ مقابلة الأساتذة المؤطرين، الذين أبدوا استعدادا للتعاون مع الباحث بخصوص الحرص على ضرورة إجابة الأساتذة المتكونين عن عبارات المقياس وكذا تقييمهم لكل أستاذ متكون كل على حدة،باستخدام قوائم المراجعة في بدايات التكوين (تقييم قبلي)، وعند نهاية البرنامج التكويني (تقييم بعدي)حيث سلمت لهم بتاريخ 22 ديسمبر 2012 .

- توزيع المقياس على عينة استطلاعية قوامها 10 أفراد للتأكد من صلاحية أداة الدراسة.

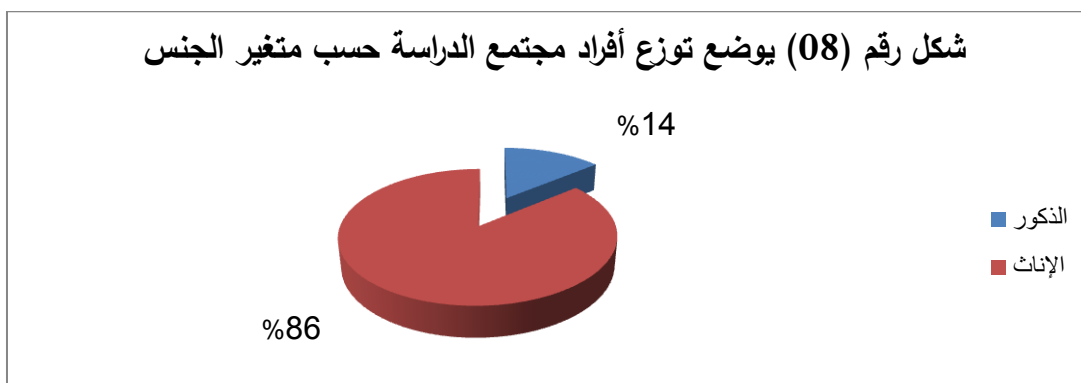
5-3- مجتمـع وعينة الدراسة:

5-3-1- مجتمـع الدراسة:

يمثل مجتمـع البحث الفئة من المجتمع أو الجماعة التي يستهدف البحث دراستها والخروج بنتائج منها. ويحدد الباحث مجتمـع الدراسة الحالية في أساتذة اللغة العربية للتعليم الثانوي، بمركز التكوين-ثانوية جابر بن حيان بالمسيلة-رتبة متربين كـأساتذة التعليم الثانوي لسنة 2012، البالغ عددهم (50) أستاذًا متكونا. توزعوا حسب متغير الجنس وفق الجدول التالي:

جدول رقم (05): يوضح توزع أفراد مجتمـع الدراسة حسب متغير الجنس.

الذكور	الإناث	حجم مجتمـع الدراسة
07	43	50



5-3-2- عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

تلعب العينة دورا مهما في سير النتائج الإحصائية ونظرا لأهميتها فان عدم قدرة الباحث على تحديد حجم العينة أو إهمالها يؤدي إلى مضاعفات جسيمة توصله إلى نتائج بعيدة عن الصحة. وحرصا من الباحث على اختيار العينة الجيدة التي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا، واستنادا إلى أفضلية العشوائية في اختيار العينة، كما وضح، أبو علام قائلا: "...وأفضل طريقة لاختيار

العينة هي الطريقة العشوائية لأن استخدامها يعني أن لكل فرد من أفراد المجتمع فرصة متساوية لاختياره في العينة".¹

اختيار العينة عشوائياً معناه أن جميع أفراد مجتمع البحث تتاح لهم فرصة متساوية ومستقلة لكي يدخلوا العينة، بعبارة أخرى، فإن لكل فرد في المجتمع نفس الاحتمال في الاختيار، وأن اختيار أي فرد لا يؤثر في اختيار الفرد الآخر...

لذا تم الاعتماد على الطريقة العشوائية في تحديد عينة الدراسة، وتم اختيار عينة الدراسة الأساسية كالتالي:

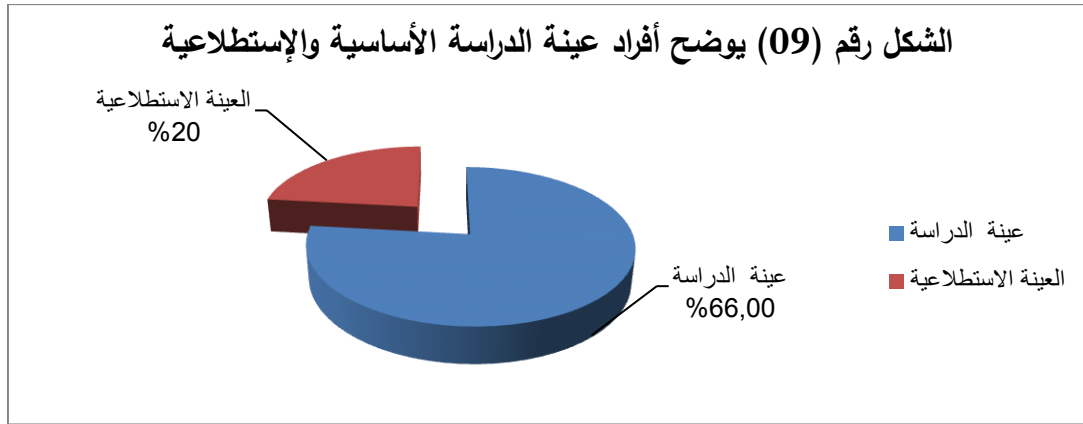
- تم توزيع 50 نسخة من المقياس على مجتمع الدراسة (أساتذة اللغة العربية)، بعد استرجاع إجابات المفحوصين تم استبعاد حجم العينة الاستطلاعية (10 أفراد)، فأصبح باقي النسخ المسترجعة (40 نسخة)، 33 نسخة فقط صالحة للدراسة والباقي ملغاة، إذن فعينة الدراسة الأساسية هي (33) فرداً.

تضمن العشوائية في استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية من مجموع 50 فرداً، فعشوائية العينة الأساسية حتمية، وتحصيل حاصل بعد عشوائية العينة الاستطلاعية.

- تمثل العينة الاستطلاعية نسبة (20%) كما تمثل عينة الدراسة الأساسية نسبة (66%).

كما احتفظ الباحث بالقائمة الاسمية لأفراد عينة الدراسة ليطبق عليها القياس القبلي والبعدي للمقياس ولقوائم المراجعة التقييمية.

¹ - رجاء أبو علام: المرجع المذكور سابقاً، ص 170.



5-5- أدوات جمع البيانات:

يستخدم الباحث العديد من الأدوات في جمع البيانات لاختبار الفروض والإجابة عن أسئلة الدراسة، والتي تمكنه من الحصول على معلومات موضوعية ودقيقة، وتختلف هذه الأدوات باختلاف طبيعة مشكلة الدراسة وأسئلتها والأهداف المتوخى تحقيقها منها، ولأن الدراسة الحالية من الدراسات التقييمية لبرامج تكوين الأساتذة أثناء الخدمة القائم على الأهداف (المعايير المراد تحقيقها)، قام الباحث بتصميم أداة قياس مناسبة لمثل هذه الدراسة وهو مقياس الفعالية البيداغوجية والذي يعتبر من مقاييس التقدير كما قام بتصميم قوائم المراجعة وفق المعايير المعلنة بالمقياس لتدعيم المقياس.

5-5-1- مقياس الفعالية البيداغوجية:

قام الباحث بإعداد مقياس الفعالية البيداغوجية بإتباع الخطوات التالية:

تحديد الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس في الأساس إلى قياس مخرجات البرنامج التكويني والمتمثلة في الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين وفق معايير الجودة الشاملة.

تحديد التعريف الإجرائي للفعالية البيداغوجية: (تفاديا للتكرار أنظر الفصل الأول من الدراسة).

الإطلاع على بعض المقاييس المشابهة: والمتمثلة في:

- أداة جامعة أوهايو بأثينا لقياس كفاية التدريس وتتكون من البيانات الأولية، ثم محور النضج والتوازن العاطفي، ويضم سبعة بنود، ثم جذب اهتمام التلاميذ والتعایش معهم، ويضم سبعة بنود، ثم محور الفعالية الوظيفية والإدراكية، ويضم أربعة بنود، ثم محور إدارة الفصل، ويضم خمسة بنود ثم معرفة مادة التخصص ويضم أربعة بنود ثم الأساليب التدريسية الخاصة، وتضم اثنا عشر بنداً.¹
- مقياس تقويم برامج إعداد المعلمين لصاحبه أحمد علي كنعان (2009).

- مقياس **Rubric** يوضح عناصر ومكونات كل معيار ومستوى إنجازه (غير مقبول

Unacceptable)، (مقبول **Acceptable**)، و(المستهدف أو التميز **Target**).

- صياغة الصورة الأولية للمقياس: تتكون الصورة الأولية للمقياس من (124) عبارة موزعة توزيعاً موحداً في الترتيب على أربع محاور هي المحور الشخصي، المحور البيداغوجي، المحور العلائقي، والمحور الأكاديمي (المعرفي)، مع عدم ذكر بداية ونهاية كل محور، مصاغة عباراته بإيجابية وسلبية، موزعة توزيعاً عشوائياً، والتي تمثل عباراته (ذات البدائل الخمس) معايير للجودة الشاملة صيغت كإجراءات سلوكية من معايير المجلس القومي لاعتماد كليات وبرامج إعداد المعلمين (NCATE)، وبعد عرض المقياس في صورته الأولية- بتاريخ 22-12-2012- على مجموعة من الأساتذة المحكمين، وبعد الحذف والتعديل تم اعتماد المقياس في صورته النهائية بـ 113 عبارة إيجابية وسلبية، وبعد حذف عبارات المحاور استناداً إلى إرشادات الأساتذة المتخصصين واستبدالها بعبارة معايير الجودة الشاملة، تكون المقياس من 06 معايير يمثل كل معيار جملة من العبارات الإجرائية السلوكية كمؤشرات عن الفعالية البيداغوجية.

¹ - العربي فرحاتي: المرجع المذكور سابقاً، ص 181-196.

التعريف بمعايير المقياس:

1- الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص:

يقصد به الباحث فهم الأستاذ للمفاهيم التعليمية ومدى تحكمه في مادة التخصص.

2- فهم كيف يتعلم التلاميذ:

ويقصد بها الباحث فهم الأستاذ الكيفية التي يتعلم بها التلميذ بمختلف العمليات المعرفية، وباستخدام حل المشكلات والتعلم ذي المعنى واستخدامه للتغذية الراجعة، وتعليمية اللغة واستخدامها في تعليمهم التفكير الناقد وآليات البرهان والاستدلال والقدرة على تعليمهم وفق ذكاءاتهم المتعددة وتفضيلاتهم وأنماط تعلمهم مع مراعاة الفروق الفردية.

3- التمكن من إستراتيجيات تدريسية وأساليب التقويم:

وهي قدرة الأستاذ على الإلمام نظريا وتطبيقيا بمختلف إستراتيجيات التدريس المختلفة في مواضعها وحسب الحاجة إلى ذلك، وفعالية أدائه لأساليب التقويم ومعرفته بها.

4- خلق بيئة تعليمية مشجعة وتوليد دافعية نحو التعلم:

ويقصد بها الباحث قدرة الأستاذ على توليد بيئة تعليمية للتلاميذ تشجعهم على الإقبال على التعلم باستخدام الوسائل التكنولوجية المتنوعة والملائمة للنشاطات المقدمة للتلاميذ.

5- العمل كفريق بالمؤسسة التربوية:

ويقصد بهذا المعيار أن الأستاذ يتعاون مع الفريق التربوي، لتجاوز الصعوبات وحل المشكلات التي تعترض التلاميذ، والتفاعل بإيجابية مع كل الشركاء (إدارة، مجتمع مدني، أولياء).

6- القدرة على التحسين المستمر:

ويقصد بهذا المعيار أن الأستاذ قادر على التحسين المستمر لأدائه بطوعية قصد بلوغ

الأهداف المرجوة. وفيما يلي :

جدول رقم (06): يمثل توزيع أرقام عبارات المعايير حسب نوعها وعددها.

الرقم	عدد العبارات	نوع العبارات	رقم العبارة
1	17	سلبية	70، 71، 31، 39، 67، 86، 85، 84، 87
		ايجابية	62، 88، 61، 32، 36، 65، 68، 89
2	18	سلبية	94، 95، 90، 50، 28، 91
		ايجابية	78، 27، 33، 40، 69، 72، 73، 74، 105، 93، 82، 92
3	25	سلبية	83، 34، 35، 38، 51، 52، 56، 57، 75، 80، 37، 63، 55
		ايجابية	81، 41، 44، 47، 48، 53، 54، 58، 59، 66، 76، 77
4	15	سلبية	14، 17، 21، 23، 49
		ايجابية	15، 16، 20، 22، 29، 42، 45، 46، 60، 64
5	20	سلبية	103، 104، 113
		ايجابية	30، 43، 79، 96، 97، 98، 99، 100، 101، 102، 106، 107، 108، 109، 110، 111، 112
6	18	سلبية	3، 4، 5، 12، 13، 24، 25، 26
		ايجابية	1، 2، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 18، 19

كيفية تصميم المقياس:

قام الباحث بمنح درجات لاستجابة المفحوصين من درجة واحدة (01) إلى (05) درجات

وفق تدرج ليكرت Likert الخماسيمع العبارات الموجبة والعبارات السالبة والموزعة توزيعا عشوائيا

في كل المحاور الممثلة للمعايير وفق الجدول التالي:

جدول رقم (07): يوضح درجات الاستجابة على العبارات الموجبة والسالبة:

تمنح العبارات الإيجابية الدرجة	البدائل	تمنح العبارات السلبية الدرجة
5	موافق تماما	1
4	موافق	2
3	محايد	3
2	غير موافق	4
1	غير موافق تماما	5

ثم بعد ذلك تم تعبير المقياس كالتالي:

1- أكبر درجة يمكن للمفحوص الحصول عليها في المقياس ($565 = 05 \times 113$) وهذا إذا أجاب على كل بنود هذا المقياس (سالبة وموجبة) وبالبديل الذي يأخذ التدرية رقم (05) (موافق تماما، غير موافق تماما).

2- أقل درجة يمكن للمفحوص الحصول عليها في المقياس ($113 = 01 \times 113$) وهذا إذا أجاب على كل بنود هذا المقياس (سالبة وموجبة) بالبديل الذي يأخذ التدرية رقم (01).

(موافق تماما، غير موافق تماما). ثم استنتج الباحث بقية الدرجات كما يلي:

- مجموع درجات البديل الذي يأخذ التدرية رقم (02) هو ($226 = 2 \times 113$).

- مجموع درجات البديل الذي يأخذ التدرية رقم (03) هو ($339 = 3 \times 113$).

- مجموع درجات البديل الذي يأخذ التدرية رقم (04) هو ($452 = 4 \times 113$).

ومنه نستنتج (04) مجالات تنحصر فيها كل درجات المفحوص وهي:

[113-226]، [226-339]، [339-452]، [452-565]

واستنادا إلى ما جاء في الهيئة المتخصصة في معايير اعتماد برامج إعداد المعلمين في

الكلديات والمعاهد المعروفة بـ (NCATE) والتي تضم المجلس القومي لاعتماد كلديات وبرامج إعداد

المعلمين وفي أجراً الهيئة للمعايير إلى سلوكيات إجرائية جزئية يمكن أن تلاحظ وتقاس في ضوء مستويات المهارة المعتمدة (غير مقبول، مقبول، متميز) كما أورده محمد النبوي.¹

استناداً إلى ذلك اقتبس الباحث هذه المستويات وصاغ المجالات المتحصل عليها لتوافق ثلاث مستويات هي: (مستوى منخفض، مستوى متوسط، مستوى مرتفع) ثم قام الباحث بإعادة تقسيم هذه المجالات وذلك بـ:

تحديد الدرجة الحدية للمقياس وهي: - أكبر درجة (565)، أقل درجة (113)

ثم تحديد درجتين من الحدود المتبقية كالتالي:

$$282.5 = \frac{339 + 226}{2} \quad \text{و} \quad 395.5 = \frac{339 + 452}{2}$$

لتصبح الدرجات المتحصل عليها وفق الترتيب التالي: (113 ، 282.5 ، 395.5 ، 565)

ثم استنتج الباحث 03 مجالات وفق المستويات الموضحة بالجدول التالي:

الجدول رقم (08): يمثل مستويات الفعالية البيداغوجية بالمقياس

مستوى مرتفع	مستوى متوسط	مستوى منخفض
[565 – 396]	[396 – 283]	[283 – 113]
يمتلك الطلاب الأساتذة معرفة عميقة بالتخصص الأكاديمي ويظهرون معرفتهم وقدرتهم على أداء التخصص المزمع تدريسه بفعالية جيدة وفق المعايير المعلنة.	يعرف الطلاب الأساتذة التخصص العلمي ويمكنهم توضيح المبادئ والمفاهيم المهمة كما تم توصيفها في المعايير المعلنة	يمتلك الطلاب الأساتذة معرفة غير كافية وغير مناسبة للتخصص المزمع تدريسه، وغير قادرين على إعطاء أمثلة على المبادئ والمفاهيم المتضمنة في المعايير المعلنة

مع الأخذ بعين الاعتبار أنه سيتم الاعتماد على هذه التقسيمات في كل معيار من معايير

الفعالية البيداغوجية للمقياس. وبناء عليه يتبين ما يلي:

- يكون الفرد (الطالب الأستاذ) ذا فعالية بيداغوجية بمستوى منخفض إذا كانت درجته في المجال

[283 – 113]

¹ - محمد النبوي: المصدر المذكور سابقاً، ص 31-107.

- يكون الفرد ذا فعالية بيداغوجية بمستوى متوسط إذا تحصل على درجة محصورة في المجال
[396-283]

- يكون الفرد ذا فعالية بيداغوجية بمستوى مرتفع إذا تحصل على درجة محصورة في المجال
[565-396]

- كما يكون مستواه في كل معيار من المعايير المكونة للمقياس إذا تحصل على درجة ما يقابله
في مستويات كل معيار وفق الجدول التالي:

الجدول رقم (09): يمثل مستويات ومجالات كل معيار من معايير المقياس:

المستويات	المجال	المعيار
منخفض متوسط مرتفع .	[42-17] [59-43] [85-60]	(1) معيار الفهم العميق والتحكم في التخصص
منخفض متوسط مرتفع .	[45-18] [63-45] [90-64]	(2) فهم كيف يتعلم التلاميذ
منخفض متوسط مرتفع .	[62-25] [87-63] [125-88]	(3) التمكن من الإستراتيجيات التدريسية والتقويمية
منخفض متوسط مرتفع .	[37-15] [52-38] [75-53]	(4) خلق بيئة تعليمية مشجعة ودافعية للتعلم.
منخفض متوسط مرتفع .	[50-20] [70-51] [100-71]	(5) العمق كفريق بالمؤسسة التربوية
منخفض متوسط مرتفع .	[45-18] [63-45] [90-64]	(6) القدرة على التحسين المستمر
منخفض متوسط مرتفع .	[282-113] [395-283] [565-396]	مجموع المعايير لمقياس الفعالية البيداغوجية.

تعليمات المقياس:

تم إعداد تعليمات المقياس بهدف تسهيل مهمة الطالب الأستاذ في الإجابة عن عباراته، وتضمنت مقدمة استهلالية ثم توضيح بمثال كيفية الإجابة عن عبارات المقياس، كما تمت الإشارة إلى أن الباحث يحرص على السرية التامة للمعلومات وأنها لا تخدم إلا البحث العلمي.

كما أشار كذلك إلى ضرورة الإجابة والتعبير عن العبارات بكل موضوعية ودقة وصدق مع تقديم الشكر على التعاون لخدمة البحث العلمي.

الخصائص السيكمترية لمقياس الفعالية البيداغوجية:

للتحقق من صدق وموضوعية أدوات جمع البيانات قام الباحث باستخراج الخصائص السيكمترية للأداة والمتمثلة في الصدق والثبات، والتي تحدد من خلال تحليل الاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية. وهي كالتالي:

1-الصدق:

تعد أداة القياس صادقة إذا كانت تقيس ما أعدت لقياسه، وتوجد عدة طرق للتحقق من صدق الاختبار، اعتمد الباحث على:

1-1- صدق المحكمين: (محتوى البنود)

والذي يعني تقييم مدى صدق الفقرات والعبارات للمقياس ظاهرياً، بحيث يقوم الباحث بتوزيع (الصورة الأولى) للمقياس على مجموعة من الخبراء، ثم يقوم بحساب نسبة تقديراتهم على كل بند، ثم يقبل البنود التي كانت نسبة تقديراتها تساوي (80%) فأكثر، أما إذا كانت نسبة الاتفاق أقل من (80%) فينبغي مراجعة البند بحذفه أو تعديله.

حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على الأساتذة المحكمين الذين بلغ عددهم (08) أستاذة جامعين). ملحق رقم (03). وقد أرفق الباحث المقياس بمقدمة وضح فيها الهدف من المقياس، وكذا إشكالية الدراسة وأسئلتها ثم التعريف الإجرائي للفعالية البيداغوجية ثم عرض مثال عن عبارة وأمامها: تقيس / لا تقيس / تعدل. كما في ملحق رقم (04)

وهدف الباحث إلى معرفة:

-مدى قياس العبارة لما وضعت له أو عدم قياسها.

- مدى وضوح العبارات لغويا، اصطلاحيا.

- مدى تخصصية العبارة

حيث تم توزيع 08 نسخة من الصورة الأولية للمقياس على الأساتذة المحكمين في 22 نوفمبر 2012 واسترجعت يوم 29 نوفمبر 2012. تم جمع التكرارات والنسب المئوية للاستجابات لاستخراج نسبة اتفاق المحكمين فكانت النسبة 92.10% أي (100×38/35)، وكما تم وتعديل وحذف بعض البنود وفق الجدول التالي: الصورة النهائية للمقياس ملحق (05)

جدول رقم(10): يوضح نسبة اتفاق المحكمين حول عبارات المقياس في صورته الأولية:

عدد البنود قبل التحكيم	عدد العبارات التي لا تقيس	نسبة الاتفاق	عدد العبارات التي تعدل	نسبة الاتفاق	عدد البنود بعد التحكيم
124	11/11	100%	27/24	88.88%	113

1-2- صدق الاتساق الداخلي: اعتمد الباحث لحساب صدق الاتساق (التناسق الداخلي)

التالي:

- حساب الارتباطات بين بنود كل معيار بدرجته الكلية

-حساب الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل معيار بالدرجة الكلية لبقية المعايير والدرجة الكلية للمقياس.

1- ارتباط بنود كل معيار بدرجته الكلية:

- مصفوفة الارتباطات بالنسبة لمعيار (الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص):

الجدول رقم (11) يوضح مصفوفة ارتباطات كل بند بالدرجة الكلية للمحور الأول					
البند 1	معامل الارتباط	البند 10	معامل الارتباط	البند 10	معامل الارتباط
	مستوى الدلالة		مستوى الدلالة		مستوى الدلالة
البند 2	معامل الارتباط	البند 11	معامل الارتباط	البند 11	معامل الارتباط
	مستوى الدلالة		مستوى الدلالة		مستوى الدلالة
البند 3	معامل الارتباط	البند 12	معامل الارتباط	البند 12	معامل الارتباط
	مستوى الدلالة		مستوى الدلالة		مستوى الدلالة
البند 4	معامل الارتباط	البند 13	معامل الارتباط	البند 13	معامل الارتباط
	مستوى الدلالة		مستوى الدلالة		مستوى الدلالة
البند 5	معامل الارتباط	البند 14	معامل الارتباط	البند 14	معامل الارتباط
	مستوى الدلالة		مستوى الدلالة		مستوى الدلالة
البند 6	معامل الارتباط	البند 15	معامل الارتباط	البند 15	معامل الارتباط
	مستوى الدلالة		مستوى الدلالة		مستوى الدلالة
البند 7	معامل الارتباط	البند 16	معامل الارتباط	البند 16	معامل الارتباط
	مستوى الدلالة		مستوى الدلالة		مستوى الدلالة
البند 8	معامل الارتباط	البند 17	معامل الارتباط	البند 17	معامل الارتباط
	مستوى الدلالة		مستوى الدلالة		مستوى الدلالة
البند 9	معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط
	مستوى الدلالة		مستوى الدلالة		مستوى الدلالة

_ من خلال الجدول رقم (11) وبالنظر إلى مصفوفة الارتباطات بين بنود معيار (الفهم العميق

والتحكم في مادة التخصص) ودرجته الكلية نلاحظ أن كل الارتباطات جاءت قيمها موجبة ودالة

حيث تراوحت بين (0.65) كأدنى قيمة للارتباط كانت بين البند رقم 17 مع الدرجة الكلية للمعيار

وبين (0.96) كأعلى قيمة للارتباط كانت بين البند رقم (15،7) والدرجة الكلية للمعيار الأول كما

أن جملة الارتباطات انقسمت إلى مجموعتين منها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) وهي

البنود ذات الأرقام (4،17،6،5) ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) وهي البنود ذات

الأرقام (1,2,3,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16) لذا إن هناك اتساقا بين بنود المعيار ودرجته الكلية.

- مصفوفة الارتباطات بالنسبة لمعيار (فهم كيف يتعلم التلاميذ):

الجدول رقم (12) يوضح مصفوفة ارتباطات كل بند بالدرجة الكلية للمحور الثاني					
البند 1	معامل الارتباط	,975**	البند 10	معامل الارتباط	,936**
	مستوى الدلالة	,000		مستوى الدلالة	,000
البند 2	معامل الارتباط	,934**	البند 11	معامل الارتباط	,952**
	مستوى الدلالة	,000		مستوى الدلالة	,000
البند 3	معامل الارتباط	,939**	البند 12	معامل الارتباط	,933**
	مستوى الدلالة	,000		مستوى الدلالة	,000
البند 4	معامل الارتباط	,961**	البند 13	معامل الارتباط	,976**
	مستوى الدلالة	,000		مستوى الدلالة	,000
البند 5	معامل الارتباط	,922**	البند 14	معامل الارتباط	,964**
	مستوى الدلالة	,000		مستوى الدلالة	,000
البند 6	معامل الارتباط	,998**	البند 15	معامل الارتباط	,939**
	مستوى الدلالة	,000		مستوى الدلالة	,000
البند 7	معامل الارتباط	,956**	البند 16	معامل الارتباط	,986**
	مستوى الدلالة	,000		مستوى الدلالة	,000
البند 8	معامل الارتباط	,960**	البند 17	معامل الارتباط	,970**
	مستوى الدلالة	,000		مستوى الدلالة	,000
البند 9	معامل الارتباط	,986**	البند 18	معامل الارتباط	,978**
	مستوى الدلالة	,000		مستوى الدلالة	,000

من خلال الجدول رقم (12) وبالنظر إلى مصفوفة الارتباطات بين بنود معيار (فهم كيف

يتعلم التلاميذ) ودرجته الكلية نلاحظ أن كل الارتباطات جاءت قيمها موجبة ودالة حيث تراوحت

بين (0.65) كأدنى قيمة للارتباط كانت بين البند رقم 17 مع الدرجة الكلية للمعيار وبين (0.96)

كأعلى قيمة للارتباط كانت بين البند رقم (7، 15) والدرجة الكلية للمعيار الأول كما أن جملة

الارتباطات انقسمت إلى مجموعتين منها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) وهي البنود

ذات الأرقام (4,5,6,17) ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) وهي البنود ذات الأرقام (1,2,3,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16) وكنتيجة يمكن القول أن هناك اتساقا بين بنود المعيار ودرجته الكلية.

-مصفوفة الارتباطات بالنسبة لمعيار (التمكن من إستراتيجيات تدريسية وأساليب التقويم):

الجدول رقم (13) يوضح مصفوفة إرتباطات كل بند بالدرجة الكلية للمعيار الثالث					
البند 1	معامل الارتباط	,740*	البند 14	معامل الارتباط	,816**
	مستوى الدلالة	,014		مستوى الدلالة	,004
البند 2	معامل الارتباط	,878**	البند 15	معامل الارتباط	,813**
	مستوى الدلالة	,001		مستوى الدلالة	,004
البند 3	معامل الارتباط	,748*	البند 16	معامل الارتباط	,920**
	مستوى الدلالة	,013		مستوى الدلالة	,000
البند 4	معامل الارتباط	,799**	البند 17	معامل الارتباط	,772**
	مستوى الدلالة	,006		مستوى الدلالة	,009
البند 5	معامل الارتباط	,828**	البند 18	معامل الارتباط	,733*
	مستوى الدلالة	,003		مستوى الدلالة	,016
البند 6	معامل الارتباط	,952**	البند 19	معامل الارتباط	,789**
	مستوى الدلالة	,000		مستوى الدلالة	,007
البند 7	معامل الارتباط	,828**	البند 20	معامل الارتباط	,891**
	مستوى الدلالة	,003		مستوى الدلالة	,001
البند 8	معامل الارتباط	,740*	البند 21	معامل الارتباط	,953**
	مستوى الدلالة	,014		مستوى الدلالة	,000
البند 9	معامل الارتباط	,913**	البند 22	معامل الارتباط	,804**
	مستوى الدلالة	,000		مستوى الدلالة	,005
البند 10	معامل الارتباط	,821**	البند 23	معامل الارتباط	,687*
	مستوى الدلالة	,004		مستوى الدلالة	,028
البند 11	معامل الارتباط	,862**	البند 24	معامل الارتباط	,925**
	مستوى الدلالة	,001		مستوى الدلالة	,000
البند 12	معامل الارتباط	,777**	البند 25	معامل الارتباط	,709*
	مستوى الدلالة	,008		مستوى الدلالة	,022
البند 13	معامل الارتباط	,835**			
	مستوى الدلالة	,003			

من خلال الجدول رقم (13) وبالنظر إلى مصفوفة الارتباطات بين بنود معيار (التمكن من إستراتيجيات تدريسية وأساليب التقويم) ودرجته الكلية نلاحظ أن كل الارتباطات جاءت قيمها موجبة ودالة حيث تراوحت بين (0.65) كأدنى قيمة للارتباط كانت بين البند رقم 17 مع الدرجة الكلية للمعيار وبين (0.96) كأعلى قيمة للارتباط كانت بين البند رقم (7، 15) والدرجة الكلية للمعيار الأول كما أن جملة الارتباطات انقسمت إلى مجموعتين منها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) وهي البنود ذات الأرقام (4،5،6،17) ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) وهي البنود ذات الأرقام (1،2،3،7،8،9،10،11،12،13،14،15،16) وكنتيجة يمكن القول أن هناك اتساقا بين بنود المعيار ودرجته الكلية.

- مصفوفة الارتباطات لمعيار (خلق بيئة تعليمية مشجعة وتوليد دافعية نحو التعلم):

الجدول رقم (14) يوضح مصفوفة ارتباطات كل بند بالدرجة الكلية للمعيار الرابع								
البند 1	معامل الارتباط	490,	البند 6	معامل الارتباط	464,	البند 11	معامل الارتباط	897**
	مستوى الدلالة	150,		مستوى الدلالة	177,		مستوى الدلالة	000,
البند 2	معامل الارتباط	639*	البند 7	معامل الارتباط	616,	البند 12	معامل الارتباط	924**
	مستوى الدلالة	047,		مستوى الدلالة	058,		مستوى الدلالة	000,
البند 3	معامل الارتباط	596,	البند 8	معامل الارتباط	692*	البند 13	معامل الارتباط	909**
	مستوى الدلالة	069,		مستوى الدلالة	026,		مستوى الدلالة	000,
البند 4	معامل الارتباط	772**	البند 9	معامل الارتباط	956**	البند 14	معامل الارتباط	857**
	مستوى الدلالة	009,		مستوى الدلالة	000,		مستوى الدلالة	002,
البند 5	معامل الارتباط	828**	البند 10	معامل الارتباط	781**	البند 15	معامل الارتباط	884**
	مستوى الدلالة	003,		مستوى الدلالة	008,		مستوى الدلالة	001,

من خلال الجدول رقم (14) وبالنظر إلى مصفوفة الارتباطات بين بنود معيار (خلق بيئة تعليمية مشجعة وتوليد دافعية نحو التعلم) ودرجته الكلية نلاحظ أن كل الارتباطات جاءت قيمها موجبة ودالة حيث تراوحت بين (0.65) كأدنى قيمة للارتباط كانت بين البند رقم 17 مع الدرجة الكلية للمعيار وبين (0.96) كأعلى قيمة للارتباط كانت بين البند رقم (7، 15) والدرجة الكلية

للمعيار الأول كما أن جملة الارتباطات انقسمت إلى مجموعتين منها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) وهي البنود ذات الأرقام (4,5,6,17) ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) وهي البنود ذات الأرقام (1,2,3,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16) وكنتيجة يمكن القول أن هناك اتساقا بين بنود المعيار ودرجته الكلية.

- مصفوفة الارتباطات بالنسبة لمعيار (العمل كفريق بالمؤسسة التربوية):

الجدول رقم (15) يوضح مصفوفة ارتباطات كل بند بالدرجة الكلية للمحور الخامس									
البند 1	معامل الارتباط	,931**	البند 8	معامل الارتباط	,958**	البند 15	معامل الارتباط	,934**	
	مستوى الدلالة	,000		مستوى الدلالة	,000		مستوى الدلالة	,000	
البند 2	معامل الارتباط	,927**	البند 9	معامل الارتباط	,762*	البند 16	معامل الارتباط	,884**	
	مستوى الدلالة	,000		مستوى الدلالة	,010		مستوى الدلالة	,001	
البند 3	معامل الارتباط	,836**	البند 10	معامل الارتباط	,957**	البند 17	معامل الارتباط	,891**	
	مستوى الدلالة	,003		مستوى الدلالة	,000		مستوى الدلالة	,001	
البند 4	معامل الارتباط	,826**	البند 11	معامل الارتباط	,958**	البند 18	معامل الارتباط	,838**	
	مستوى الدلالة	,003		مستوى الدلالة	,000		مستوى الدلالة	,002	
البند 5	معامل الارتباط	,786**	البند 12	معامل الارتباط	,684*	البند 19	معامل الارتباط	,959**	
	مستوى الدلالة	,007		مستوى الدلالة	,029		مستوى الدلالة	,000	
البند 6	معامل الارتباط	,933**	البند 13	معامل الارتباط	,351	البند 20	معامل الارتباط	,904**	
	مستوى الدلالة	,000		مستوى الدلالة	,320		مستوى الدلالة	,000	
البند 7	معامل الارتباط	,498	البند 14	معامل الارتباط	,919**				
	مستوى الدلالة	,143		مستوى الدلالة	,000				

من خلال الجدول رقم (15) وبالنظر إلى مصفوفة الارتباطات بين بنود معيار (العمل كفريق بالمؤسسة التربوية) ودرجته الكلية نلاحظ أن كل الارتباطات جاءت قيمها موجبة ودالة حيث تراوحت بين (0.65) كأدنى قيمة للارتباط كانت بين البند رقم 17 مع الدرجة الكلية للمعيار وبين (0.96) كأعلى قيمة للارتباط كانت بين البند رقم (7، 15) والدرجة الكلية للمعيار الأول كما أن جملة الارتباطات انقسمت إلى مجموعتين منها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) وهي

البنود ذات الأرقام (4,5,6,17) ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) وهي البنود ذات الأرقام (1,2,3,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16). وكنتيجة يمكن القول أن هناك اتساقا بين بنود المعيار ودرجته الكلية.

- مصفوفة الارتباطات بالنسبة لمعيار (القدرة على التحسين المستمر):

الجدول رقم (16) يوضح مصفوفة ارتباطات كل بند بالدرجة الكلية للمحور السادس					
البند 1	معامل الارتباط	,954**	البند 10	معامل الارتباط	,941**
	مستوى الدلالة	,000		مستوى الدلالة	,000
البند 2	معامل الارتباط	,885**	البند 11	معامل الارتباط	,870**
	مستوى الدلالة	,001		مستوى الدلالة	,001
البند 3	معامل الارتباط	,787**	البند 12	معامل الارتباط	,862**
	مستوى الدلالة	,007		مستوى الدلالة	,001
البند 4	معامل الارتباط	,706*	البند 13	معامل الارتباط	,640*
	مستوى الدلالة	,022		مستوى الدلالة	,046
البند 5	معامل الارتباط	,847**	البند 14	معامل الارتباط	,840**
	مستوى الدلالة	,002		مستوى الدلالة	,002
البند 6	معامل الارتباط	,610	البند 15	معامل الارتباط	,703*
	مستوى الدلالة	,061		مستوى الدلالة	,023
البند 7	معامل الارتباط	,852**	البند 16	معامل الارتباط	,870**
	مستوى الدلالة	,002		مستوى الدلالة	,001
البند 8	معامل الارتباط	,667*	البند 17	معامل الارتباط	,946**
	مستوى الدلالة	,035		مستوى الدلالة	,000
البند 9	معامل الارتباط	,909**	البند 18	معامل الارتباط	,843**
	مستوى الدلالة	,000		مستوى الدلالة	,002

من خلال الجدول رقم (16) وبالنظر إلى مصفوفة الارتباطات بين بنود معيار (القدرة على التحسين المستمر) ودرجته الكلية نلاحظ أن كل الارتباطات جاءت قيمها موجبة ودالة حيث تراوحت بين (0.65) كأدنى قيمة للارتباط كانت ين البند رقم 17 مع الدرجة الكلية للمعيار

وبين (0.96) كأعلى قيمة للارتباط كانت بين البند رقم (7، 15) والدرجة الكلية للمعيار الأول كما أن جملة الارتباطات انقسمت إلى مجموعتين منها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) وهي البنود ذات الأرقام (4،5،6،17) ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) وهي البنود ذات الأرقام (10،9،8،7،3،2،1،16،15،14،13،12،11). وكنتيجة يمكن القول أن هناك اتساقا بين بنود المعيار ودرجته الكلية.

2- ارتباط الدرجة الكلية للمحاور بالدرجة الكلية للمقياس :

الجدول رقم (17) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجة الكلية لكل محور مع الدرجة الكلية للمقياس ككل								
الدرجة الكلية	المعيار 6	المعيار 5	المعيار 4	المعيار 3	المعيار 2	المعيار 1		
معامل الارتباط	1	-	-	-	-	-	المعيار الأول	
مستوى الدلالة	-	-	-	-	-	-		
حجم العينة	10	-	-	-	-	-		
معامل الارتباط	0,814**	1	-	-	-	-	المعيار الثاني	
مستوى الدلالة	0,004	-	-	-	-	-		
حجم العينة	10	10	-	-	-	-		
معامل الارتباط	0,563	0,814**	1	-	-	-	المعيار الثالث	
مستوى الدلالة	0,090	0,004	-	-	-	-		
حجم العينة	10	10	10	-	-	-		
معامل الارتباط	0,907**	0,681*	0,464	1	-	-	المعيار الرابع	
مستوى الدلالة	0,0002	0,03	0,170	-	-	-		
حجم العينة	10	10	10	10	-	-		
معامل الارتباط	0,592	0,568	0,405	0,800**	1	-	المعيار الخامس	
مستوى الدلالة	0,070	0,080	0,240	0,005	-	-		
حجم العينة	10	10	10	10	10	-		
معامل الارتباط	0,861**	0,605	0,427	0,948**	0,792**	1	المعيار السادس	
مستوى الدلالة	0,001	0,060	0,210	0,00003	0,006	-		
حجم العينة	10	10	10	10	10	10		

حيث بلغ معامل الارتباط برسون بين المعيار الأول (الفهم العميق والتحكم في مادة

التخصص) والدرجة الكلية للمقياس (0,901)، أما معامل الارتباط بين المعيار الثاني (فهم كيف

يتعلم التلاميذ) وبين الدرجة الكلية للمقياس فقد بلغ (0.917)، أما معامل الارتباط بين المعيار

الثالث (التمكن من إستراتيجيات تدريسية وأساليب التقويم) والدرجة الكلية للمقياس (0.788)، وأما معامل الارتباط بين المعيار الرابع (خلق بيئة تعليمية مشجعة ودافعية للتعلم) وبين الدرجة الكلية للمقياس (0.771)، وأما معامل الارتباط بين المعيار الخامس (العمل كفريق بالمؤسسة التربوية) وبين الدرجة الكلية للمقياس (0.63)، وأخيرا بلغت درجة معامل الارتباط بين المعيار السادس (القدرة على التحسين المستمر) وبين الدرجة الكلية للمقياس (0.884) وهي كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

الثبات:

بلغ معامل ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ (0.95) مما يدل أنه يتمتع بثبات مرتفع كما هو موضح بالجدول (17) وهي الطريقة التي اقترحها وطورها كرونباخ (1951) لتقدير ثبات الاتساق الداخلي للاختبار، وهي تعميم لمعادلة كودر ريدشاردسون (20)، عندما لا يتم تصحيح الفقرات بشكل ثنائي.¹

الجدول رقم (18): يوضح معامل ثبات مقياس الفعالية البيداغوجية

عدد العبارات	ألفا كرونباخ
113	0,952

5-5-2- قوائم المراجعة:

تعرف قوائم المراجعة بأنها: "...قوائم المراجعة وسيلة لتسجيل حدوث أو عدم حدوث عمل ما، أو وجود أو غياب خاصية من الخصائص...، وإذا أمكن تعريف المتغيرات التي نريد قياسها تعريفا

¹ - صالح بن محمد عساف: المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط1. الرياض. السعودية: شركة العبيكان للطباعة والنشر. (1989).

إجرائيا في سلوك ظاهر محدد، فإنه يمكن استخدام قوائم المراجعة وذلك ببيان أي سلوك موجود وأيها غير موجود...¹.

خطوات إعداد قوائم المراجعة:

قام الباحث بتصميم قوائم المراجعة استنادا إلى ما جاء في الهيئة المتخصصة في الاعتماد الأكاديمي لكليات وبرامج إعداد المعلمين (NCATE)، في شقه المتعلق بمعايير أداء المعلم. وانتهج الخطوات التالية:

تحديد عينة الدراسة: هي نفسها التي حددت عند تطبيق المقياس وبلغ عددها (33) أستاذا متكونا.

تحديد الهدف من قوائم المراجعة: وهي التأكد من تحقيق البرنامج التكويني للفعالية البيداغوجية من خلال تحقق المعايير التالية:

- معيار الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص، معيار فهم كيف يتعلم التلاميذ، معيار التمكن من إستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المتنوعة، معيار خلق بيئة تعليمية مشجعة وتوليد دافعية نحو التعلم، معيار العمل كفريق بالمؤسسة التربوية، ومعيار القدرة على التحسين المستمر.

تحديد قائمة من التعريفات الإجرائية للسلوك المراد ملاحظته وصياغته بشكل عبارات يمكن الإجابة عليها بنعم أو لا، استنادا إلى كل معيار من المعايير المعتمدة في المقياس ، حتى يتسنى لنا مقارنة النتائج المتحصل عليها في القياسين القبلي والبعدي لكل من المقياس وقوائم المراجعة.

-توزيع العبارات على البنود: حيث كانت أرقام العبارات موزعة على المعايير كالتالي:

1- **الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص**، وأرقام عباراته هي: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8

2- **فهم كيف يتعلم التلاميذ**، وأرقام عباراته هي: 9، 10، 11، 12، 13، 14

¹ - أبو علام: المرجع المذكور سابقا، ص 410.

3- التمكن من إستراتيجيات تدريسية وأساليب التقويم، وأرقام عباراته هي: 15، 16، 17، 18، 19، 20.

4- خلق بيئة تعليمية مشجعة: وأرقام عباراته هي: 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28

5- العمل كفريق بالمؤسسة التربوية، وأرقام عباراته هي: 29، 30، 31، 32، 33، 34

6- القدرة على التحسين المستمر، وأرقام عباراته هي: 35، 36، 37، 38، 39، 40

-تكميم العبارات إلى درجات حيث تعطى للإجابة بنعم (2/انقطة)، وللإجابة بلا (0، لا شيء).

صياغة العبارات في جدول: ملحق رقم (06)

تحديد مستويات قوائم المراجعة:

حيث تم تقسيم المجال من 0 إلى 20 إلى ثلاث مستويات للفعالية البيداغوجية كالتالي:

- (مستوى منخفض): إذا تحصل الأستاذ المتكوّن على معدل من المجال [0-8].

- (مستوى متوسط): إذا تحصل الأستاذ المتكوّن على معدل من [8-13].

- (مستوى مرتفع): إذا تحصل الأستاذ المتكوّن على معدل [13-20].

5-6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

تم توزيع قوائم المراجعة على الأساتذة المكوّنين ملحق رقم (07)، وعددها 132 نسخة

بمعدل 33 نسخة لكل أستاذ، قصد تقييم عينة الدراسة نفسها التي طبق عليها المقياس من الأساتذة

المتكوّنين وعددهم (33) بأسمائهم التي كان قد دونها الباحث عند اختيار العينة، ووضح لهم كيفية

التقييم، دون علمهم بالدرجات التي تعطى لهم وفق كل عبارة، وهذا بتاريخ: 2012/12/22

واستلمها الباحث يوم 2013/04/07 في القياس القبلي، حيث ألغيت نسخة أستاذ اللغة الفرنسية

التي لم يتمكن الباحث من تسليمها له.

- ثم وزعت قوائم المراجعة بتاريخ 2013/06/22 واستلمها الباحث يوم 2013/07/05 للقياس البعدي لأربع أساتذة فقط، وهذا استنادا إلى القياس القبلي.

- بعد جمع قوائم المراجعة وتكميم البيانات تم جمع العلامات المتحصل عليها في القياس القبلي وقسمتها على 04 للحصول على معدل كل أستاذ متكوّن في كل معيار ثم الحصول على المعدل العام للأستاذ في قوائم المراجعة ثم تصنيفه حسب المستوى الموافق لمعدله، ونفس العملية في القياس البعدي، ملحق رقم (08)، ثم حساب الفرق في المتوسطات الحسابية بين القياسين. ملحق رقم (09).

- بعد التأكد من الخصائص السيكمومترية للمقياس، وبعد اختيار عينة الدراسة الأساسية، تم توزيع مقياس الفعالية البيداغوجية على العينة المحددة، وكان ذلك:- يوم 2012/12/26 في عطلة الربيع واستلمت في نفس اليوم، للقياس القبلي.

- وفي يوم 2013/06/26 في عطلة الصيف واستلمت في نفس اليوم، للقياس البعدي.

5-7- الأساليب الإحصائية:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على جملة من الأساليب الإحصائية مستعينا في ذلك

ببعض البرامج (برنامج Excel و (v20،SPSS)) وهي مع استخداماتها كالتالي:

-النسب المئوية والتكرارات والدوائر النسبية، استخدمها الباحث لوصف مجتمع وعينة الدراسة

- معامل الارتباط بيرسون استخدمه الباحث لحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

- معامل ألفا كرونباخ استخدمه لحساب ثبات المقياس.

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، استخدمها لتحليل نتائج المقياس وقوائم المراجعة.

- اختبار (T_{test}) لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمعالجة نتائج فرضيات الدراسة

- ولتحديد حجم الأثر وتفسير اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) المستخدم في معالجة فرضيات الدراسة الدالة إحصائياً، استخدم الباحث مربع إيتا (η^2) والذي يعطى بالعلاقة التالية:¹

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n - 1)}$$

ملخص الفصل:

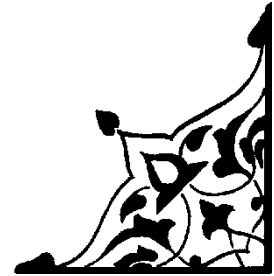
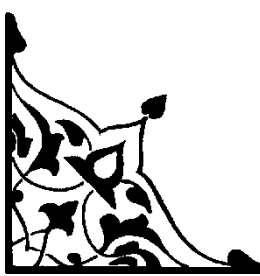
تطرقنا في هذا الفصل إلى المنهج المتبع في الدراسة، وكذا كيفية إجراء الدراسة الاستطلاعية ونتائجها، ثم مجتمع الدراسة، وطريقة اختيار عينة الدراسة. بالإضافة إلى أدوات جمع البيانات المستخدمة من حيث وصفها وخصائصها السيكومترية، حيث استخدم الباحث في جمع البيانات مقياس الفعالية البيداغوجية وقوائم المراجعة التي يقيم من خلالها المؤطرين أفراد عينة الدراسة، ثم وضع الباحث إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

¹ - طلال هيازع حسن البارقي: واقع الدلالة الإحصائية والدلالة العملية للبحوث المنشورة بمجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية في المدة من 1425-1430هـ. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. (2012). ص 35.



الفصل السادس:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة



الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

تم من خلال هذا الفصل عرض النتائج المتحصل في التطبيق القبلي للمقياس وجدول التقييم وفق كل معيار، ثم عرض النتائج المتحصل في التطبيق البعدي، ثم عرض نتائج الفرق بين المتوسطات الحسابية في القياسين القبلي والبعدي ثم قام الباحث بمناقشة النتائج المتحصل عليها في ضوء فرضيات الدراسة والدراسات السابقة ثم ختم الفصل باستنتاج عام واقتراحات وبعض التوصيات التي يراها الباحث مناسبة.

وتعد مرحلة مناقشة النتائج كما أشار صالح بن حمد العساف (1995) من أهم مراحل البحث العلمي باعتبارها المرحلة التي يقوم فيها الباحث باستخراج الأدلة والمؤشرات العلمية الكمية والكيفية التي تبرهن على إجابة أسئلة البحث أو تؤكد قبل فروضه أو عدم قبولها.

6-1- عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

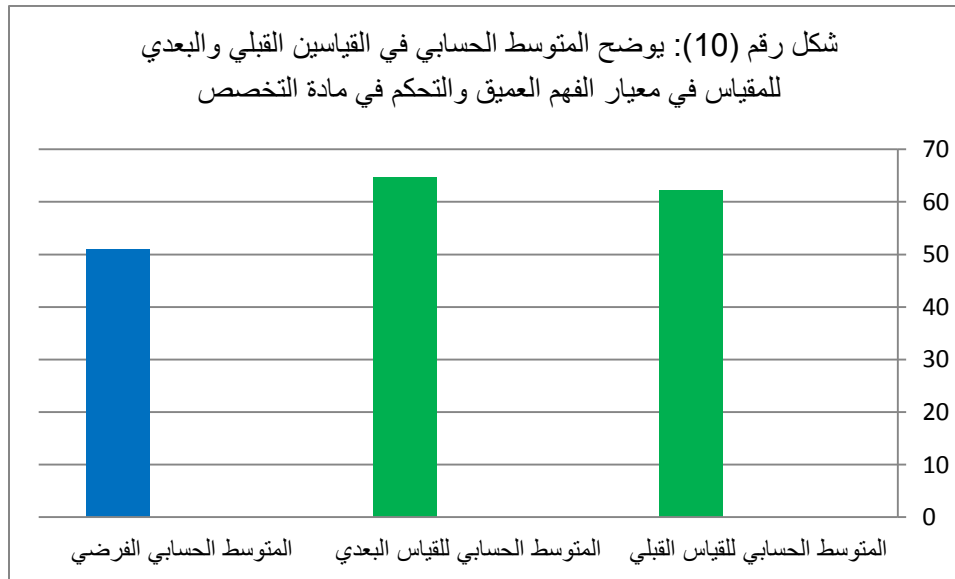
1- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

- توجد فروق في الفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بتطبيق مقياس الفعالية البيداغوجية لقياس درجات أفراد عينة الدراسة قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعيار (الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص) فكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم (19): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة بين القياسين في معيار (الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص)			
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي الفرضي	المتوسط الحسابي الحقيقي	مقياس الفعالية البيداغوجية
6.83	51	62.21	قياس قبلي
7.67		64.69	قياس بعدي

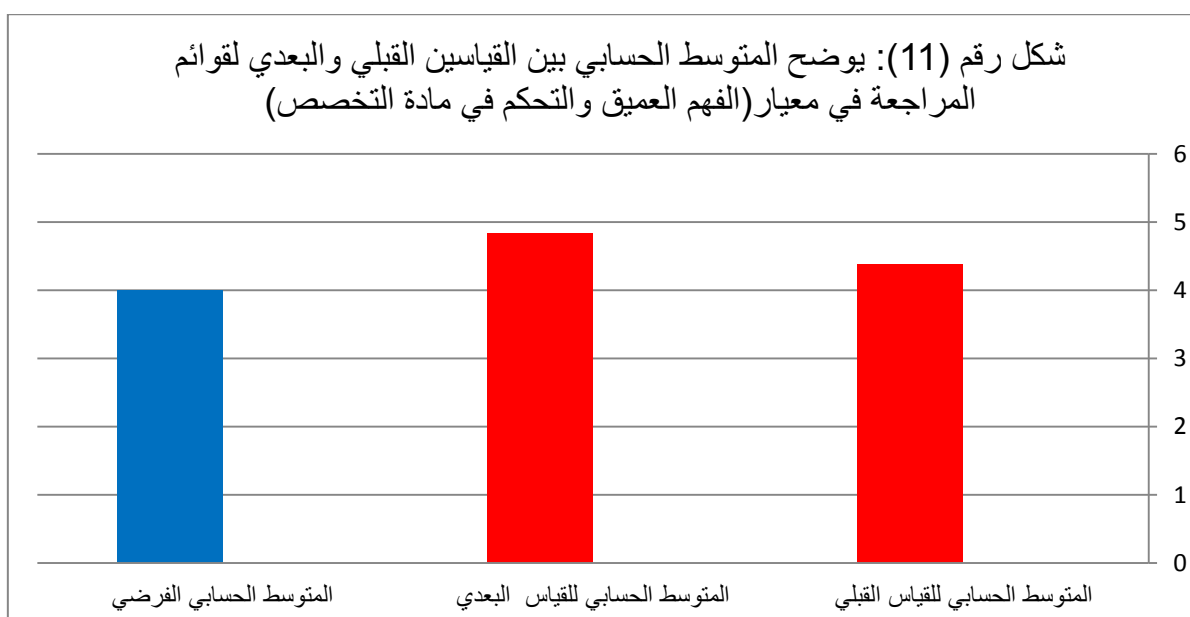
نلاحظ من الجدول رقم (19) أن المتوسط الحسابي الحقيقي لأفراد عينة الدراسة في القياس القبلي لمقياس الفعالية البيداغوجية بلغ (62.21) بانحراف معياري قدره (6.83) أدنى بقليل من متوسطهم الحسابي الحقيقي في القياس البعدي الذي بلغ (64.69) وبانحراف معياري الذي قدره (7.67)، كما نلاحظ أن كلا القيمتين لمتوسط الأفراد في القياسين كانا أكبر من المتوسط الفرضي الذي بلغ (51) مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى مرتفع نسبياً من الفهم العميق للمفاهيم التعليمية وكذا التحكم في مادة التخصص وقد تبرر هذه النتيجة بأن أفراد عينة الدراسة كانوا يمتلكون كفاءة في هذا المعيار قبل تعرضهم للبرنامج التكويني، وهذا ما توضحه الأعمدة البيانية شكل رقم (10).



والى نفس النتيجة تقريبا توصل الباحث من خلال تطبيق قوائم المراجعة وقياس فعالية أفراد عينة الدراسة قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لهم في نفس المعيار (الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص) فكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم (20): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة في معيار (الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص)			
قوائم المراجعة	المتوسط الحسابي الحقيقي	المتوسط الحسابي الفرضي	الانحراف المعياري
قياس قبلي	4.37	4.00	0.57
قياس بعدي	4.83		0.90

نلاحظ من الجدول رقم (20) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في القياس البعدي لقوائم المراجعة بلغ (4.37) بانحراف معياري قدره (0.57) أدنى بقليل من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي الذي بلغ (4.83) وبانحراف معياري قدره (0.9)، كما نلاحظ أن كلا القيمتين للمتوسط الحسابي في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة كانا أكبر بقليل من المتوسط الفرضي للأفراد الذي بلغ (4.00)، مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى مرتفع نسبيا في هذا المعيار، والأعمدة البيانية توضح ذلك في الشكل رقم (11).



وللتأكد من دلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس
الفعالية البيداغوجية في معيار الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص تم استخدام (T_{test}) بالنسبة
لعينتين مترابطتين فتحصل الباحث على النتيجة التالية:

الجدول رقم (21): يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في معيار الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص								
		المتوسط الحسابي	N	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
المعيار الأول	قياس قبلي	62,21	33	6,836	32	-2,25	0,031	دال عند
	قياس بعدي	64,69	33	7,670				0.05

نلاحظ من الجدول رقم (21) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي
والبعدي لمقياس الفعالية البيداغوجية في معيار الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص بلغ
(62.21) وبانحراف معياري قدره (6.83) كان أدنى من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي
والذي قدر بـ (64.69) وبانحراف معياري قدره (7.67) ومن الجدول نلاحظ بان هناك فرقا بين
القياسين في المتوسط الحسابي قدره (-2.48) لصالح القياس البعدي وهذا ما تؤكده قيمة (T_{test})
والتي بلغت (-2.25) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) ونسبة التأكد من
هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

والى نفس النتيجة تقريبا توصل الباحث إليها من خلال التأكد من دلالة الفروق بين
متوسطي أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة في معيار الفهم العميق والتحكم
في مادة التخصص حيث بلغت قيمة (T_{test}) (-2.30) وهي دالة عند ($\alpha=0.01$). ملحق رقم
(11).

كما أن الباحث أراد معرفة حجم اثر البرنامج على الفعالية البيداغوجية للأستاذ في هذا المعيار بحساب الدلالة العملية باستخدام بمؤشر مربع إيتا (η^2). الذي يعطى بالعلاقة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n-1)}$$
$$\eta^2 = \frac{-2.25^2}{-2.25^2 + (33-1)}$$
$$\eta^2 = 0.13$$

وهي قيمة حجم أثر ضعيف حسب البارقي (2012)، والملحق رقم (10) يفسر النتيجة المتحصل عليها. أي انه ليس هناك فروق ذات دلالة عملية بين القياسين القبلي والبعدي في معيار الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص. رغم أن الفرق دال إحصائيا.

بعد التأكد من دلالة الفروق إحصائيا قام الباحث بالتأكد من قيمة (T_{test}) بتحديد حجم الأثر للبرنامج التكويني على الفعالية البيداغوجية للمكونين، وتفسيره بحساب الدلالة العملية لقيمة (T_{test}) باستخدام بمؤشر مربع إيتا (η^2).

وعليه يمكن تفسير النتيجة المتحصل عليها، بأن هناك فروقا دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي ولكنها غير دالة عمليا، بمعنى أنه ليس للبرنامج فاعلية في تحقيق الفعالية البيداغوجية عمليا، لكن الفرضية البحثية الإحصائية تحققت.

وتفسير ذلك أنه قد تتدخل في هذه النتيجة عوامل أخرى نظرا للفروقات الطفيفة في المتوسط الحسابي قبل وبعد تعرض أفراد العينة للبرنامج التكويني من بين هذه العوامل، جودة معايير الانتقاء، جودة الأساتذة المكونين، جودة البيئة التعليمية، إمكانية استفادة المتكونين من زملائهم في مركز التكوين، خصوصا أنهم مقيمون به طيلة فترات التكوين، وإمكانية استفادتهم من زملائهم في المؤسسات التربوية، أو دافعيتهم المرتفعة وغيرها.

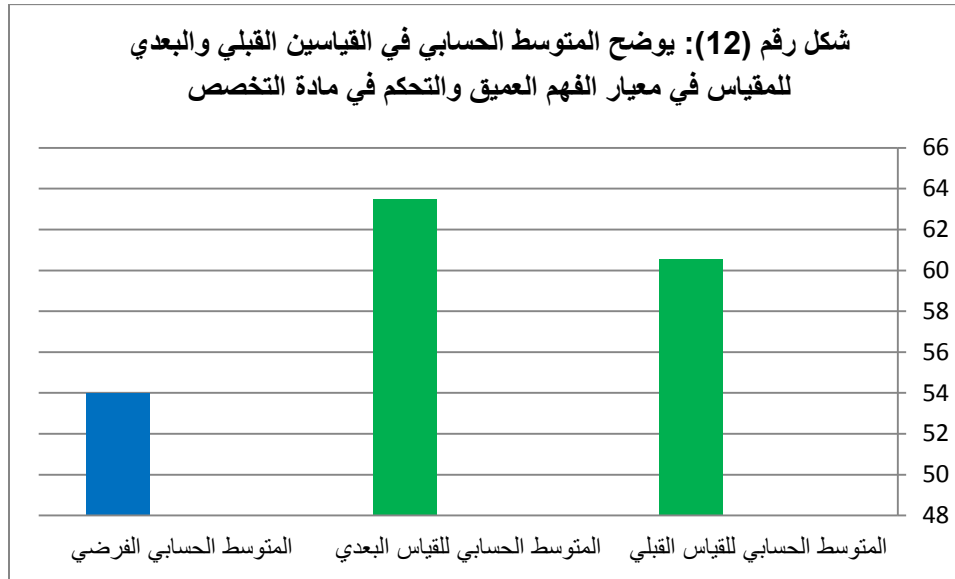
2- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

- توجد فروق في الفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية بين القياسين القبلي و البعدي في معيار (فهم كيف يتعلم التلاميذ).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بتطبيق مقياس الفعالية البيداغوجية لقياس درجات أفراد عينة الدراسة قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعيار (فهم كيف يتعلم التلاميذ) فكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم (22): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة بين القياسين في معيار (فهم كيف يتعلم التلاميذ)			
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي الفرضي	المتوسط الحسابي الحقيقي	مقياس الفعالية البيداغوجية
9,15	54	60,57	قياس قبلي
8,17		63,51	قياس بعدي

نلاحظ من الجدول رقم (22) أن المتوسط الحسابي الحقيقي لأفراد عينة الدراسة في القياس القبلي لمقياس الفعالية البيداغوجية بلغ (60,57) بانحراف معياري قدره (9,15) أدنى بقليل من متوسطهم الحسابي الحقيقي في القياس البعدي الذي بلغ (63,51) وبانحراف معياري الذي قدره (8,17)، كما نلاحظ أن كلا القيمتين لمتوسط الأفراد في القياسين كانا أكبر من المتوسط الفرضي الذي بلغ (54) مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى مرتفع نسبيا من فهم كيف يتعلم التلاميذ وقد يبرر هذا بأن أفراد عينة الدراسة يمتلكون كفاءة في هذا المعيار قبل تعرضهم للبرنامج التكويني وهذا ما توضحه الأعمدة البيانية التالية:

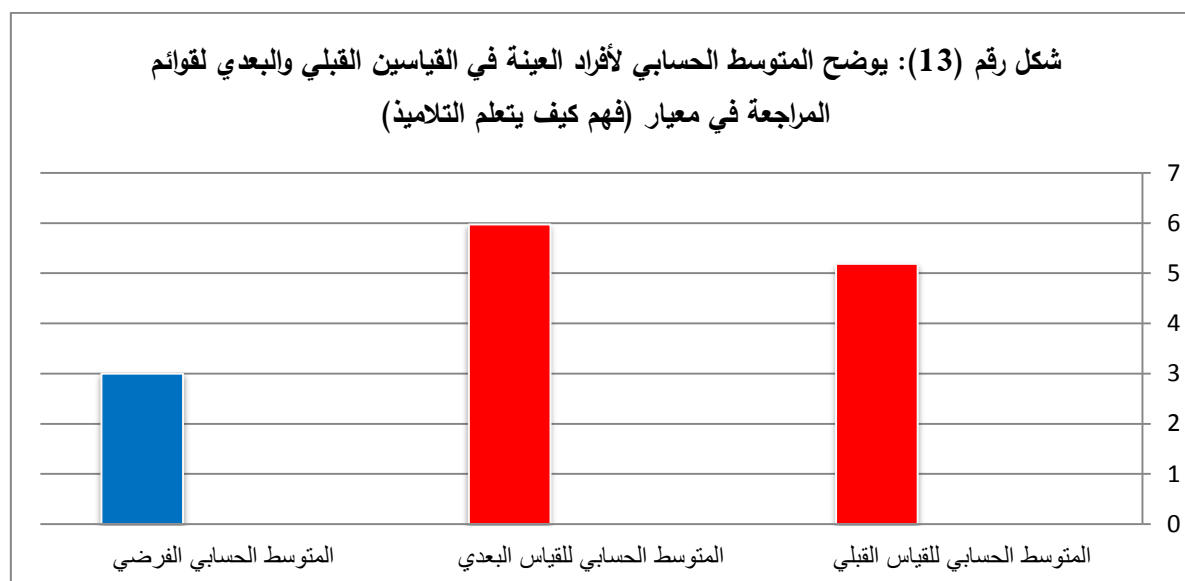


والى نفس النتيجة تقريبا توصل الباحث من خلال تطبيق قوائم المراجعة وقياس فعالية أفراد عينة الدراسة قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد عينة الدراسة في نفس المعيار (فهم كيف يتعلم التلاميذ) فكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم (23): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة في معيار (فهم كيف يتعلم التلاميذ)			
قوائم المراجعة	المتوسط الحسابي الحقيقي	المتوسط الحسابي الفرضي	الانحراف المعياري
قياس قبلي	4.46	3.00	0.53
قياس بعدي	5.08		0.47

نلاحظ من الجدول رقم (23) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في القياس البعدي لقوائم المراجعة بلغ (4.46) بانحراف معياري قدره (0.53) أدنى بقليل من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي الذي بلغ (5.08) وبانحراف معياري قدره (0.47)، كما نلاحظ أن كلا القيمتين للمتوسط الحسابي في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة كانا أكبر من المتوسط الفرضي للأفراد الذي بلغ (3.00)، مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى مرتفع نسبيا من فهم

كيف يتعلم التلاميذ، والذي يرجع إلى تكوينهم الأكاديمي الجيد في هذا المعيار والأعمدة البيانية التالية توضح ذلك في الشكل رقم (13).



وللتأكد من دلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفعالية البيداغوجية في معيار كيف يتعلم التلاميذ، تم استخدام (T_{test}) بالنسبة لعينتين مترابطتين فتحصل الباحث على النتيجة التالية:

الجدول رقم (24): يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في معيار فهم كيف يتعلم التلاميذ								
		المتوسط الحسابي	N	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
المعيار الثاني	قياس قبلي	60,57	33	9,15	32	-2,10	0,043	دال عند
	قياس بعدي	63,51	33	8,17				0.05

نلاحظ من الجدول رقم (24) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في القياس القبلي لمقياس الفعالية البيداغوجية في معيار فهم كيف يتعلم التلاميذ بلغ (60,57) وبانحراف معياري قدره (9,15) كان أدنى من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والذي قدر بـ (63,51) وبانحراف

معياري قده (8,17) ومن الجدول نلاحظ بان هناك فرقا بين القياسين قدر (-2.94) لصالح القياس البعدي وهذا ما تؤكدته قيمة (T_{test}) والتي بلغت (-2.10) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) والذي يدل على تمكن أفراد عينة الدراسة من المفاهيم التربوية والتعليمية وكذا تحكمهم في مادة التخصص نظرا لطبيعة تكوينيهم الأكاديمي الجيد قبل تعرضهم للبرنامج التكويني. إلى نفس النتيجة تقريبا توصل الباحث إليها من خلال التأكد من دلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة في معيار الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص، حيث بلغت قيمة (T_{test}) (-4.19)، وهي دالة عند ($\alpha=0.01$)، ملحق رقم (11). - كما أن الباحث أراد معرفة حجم اثر البرنامج على الفعالية البيداغوجية للأستاذ في هذا المعيار بحساب الدلالة العملية باستخدام بمؤشر مربع إيتا (η^2) الذي يعطى بالعلاقة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n-1)}$$

$$\eta^2 = \frac{-2.10^2}{-2.10^2 + (33-1)}$$

$$\eta^2 = 0.12$$

وهي قيمة حجم أثر ضعيف حسب البارقي (2012)، والملحق رقم (10) يفسر النتيجة المتحصل عليها. أي انه ليس هناك فروق ذات دلالة عملية بين القياسين القبلي والبعدي في معيار الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص. رغم أن الفرق دال إحصائيا.

تخدم هذه النتيجة المرحلة الأولى من مراحل التخطيط الفعال للبرامج التكوينية وهي مرحلة تحديد الاحتياجات يرجى الباحث تفسير النتيجة المتحصل عليها إلى حين التأكد من حجم الأثر للبرنامج التكويني وتفسيره في المقياس وقوائم المراجعة بحساب الدلالة العملية لقيمة (T_{test}) باستخدام بمؤشر مربع إيتا (η^2).

يعتقد الباحث أنه قد تتدخل في هذه النتيجة عوامل أخرى نظرا للفروقات الطفيفة في المتوسط الحسابي قبل وبعد تعرض أفراد العينة للبرنامج التكويني منها جودة معايير الانتقاء، جودة الأساتذة المكونين، جودة البيئة التعليمية، إمكانية استفادة المتكونين من زملائهم في مركز التكوين، خصوصا أنهم مقيمون به طيلة فترات التكوين، وإمكانية استفادتهم من زملائهم في المؤسسات التربوية، أو دافعيتهم المرتفعة نظرا لحصولهم على الوظيفة وغيرها.

3- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

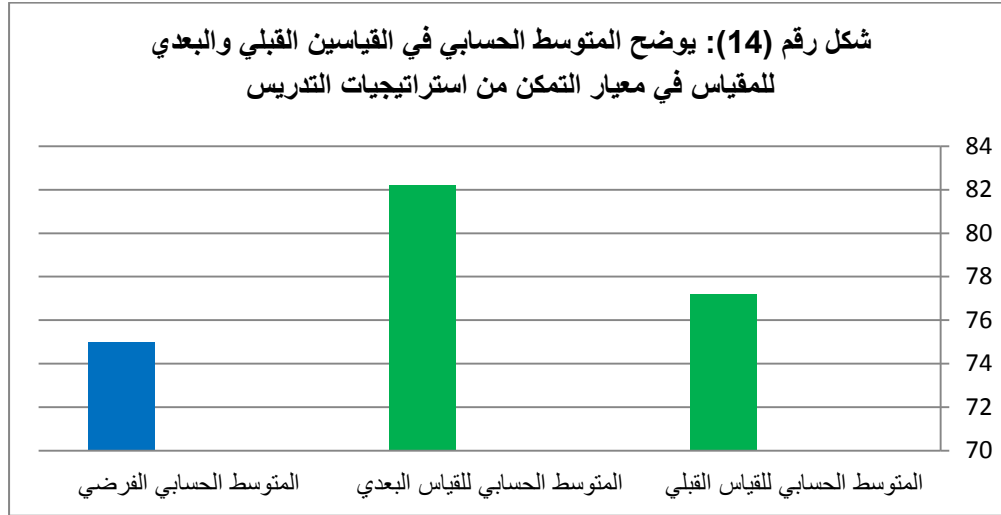
- توجد فروق في الفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية بين القياسين القبلي و البعدي في معيار (التمكن من استراتيجيات تدريسية متنوعة وأساليب التقويم).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بتطبيق مقياس الفعالية البيداغوجية لقياس درجات أفراد عينة الدراسة قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعيار (التمكن من استراتيجيات تدريسية متنوعة وأساليب التقويم) فكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم (25): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة بين القياسين في معيار (التمكن من استراتيجيات تدريسية متنوعة وأساليب التقويم)			
مقياس الفعالية البيداغوجية	المتوسط الحسابي الحقيقي	المتوسط الحسابي الفرضي	الانحراف المعياري
قياس قبلي	77,18	75	14,20
قياس بعدي	82,21		13,33

نلاحظ من الجدول رقم (25) أن المتوسط الحسابي الحقيقي لأفراد عينة الدراسة في القياس القبلي لمقياس الفعالية البيداغوجية بلغ (77,18) بانحراف معياري قدره (14,20) أدنى بقليل من متوسطهم الحسابي الحقيقي في القياس البعدي الذي بلغ (82,21) وبانحراف معياري الذي قدره

(13,33)، كما نلاحظ أن كلا القيمتين لمتوسط الأفراد في القياسين كانا أكبر من المتوسط الفرضي الذي بلغ (75) مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى مرتفع من التمكن من استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المتنوعة وقد يبرر هذا بأن أفراد عينة الدراسة يمتلكون كفاءة في هذا المعيار قبل تعرضهم للبرنامج التكويني، وهذا ما توضحه الأعمدة البيانية شكل رقم (14).

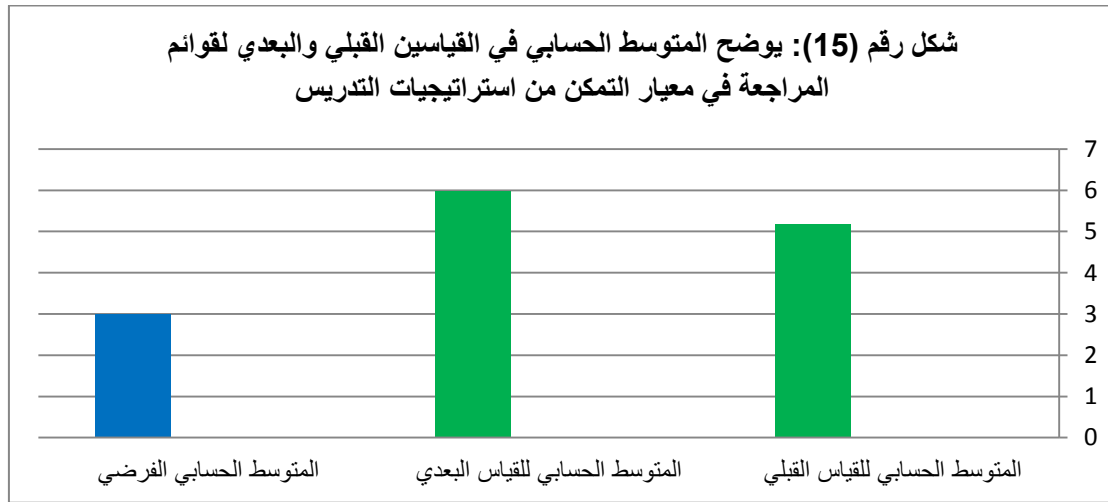


والى نفس النتيجة تقريبا توصل الباحث من خلال تطبيق قوائم المراجعة وقياس الفعالية لأفراد عينة الدراسة قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد عينة الدراسة في نفس المعيار (التمكن من استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المتنوعة) فكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم (26) يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة في معيار (التمكن من استراتيجيات تدريسية متنوعة وأساليب التقويم)			
قوائم المراجعة	المتوسط الحسابي الحقيقي	المتوسط الحسابي الفرضي	الانحراف المعياري
قياس قبلي	5.19	3.00	1.03
قياس بعدي	5.97		0.60

نلاحظ من الجدول رقم (26) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في القياس القبلي لقوائم المراجعة بلغ (5.19) بانحراف معياري قدره (1.03) أدنى بقليل من متوسطهم الحسابي في

القياس البعدي الذي بلغ (5.97) وبانحراف معياري قدره (0.60)، كما نلاحظ أن كلا القيمتين للمتوسط الحسابي في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة كانا أكبر من المتوسط الفرضي للأفراد الذي بلغ (3.00)، مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى مرتفع من التمكن من استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المتنوعة، والذي يرجع إلى تكوينهم الأكاديمي الجيد في هذا المعيار قبل تعرضهم للبرنامج التكويني والأعمدة البيانية التالية توضح ذلك في الشكل رقم (15).



وللتأكد من دلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفعالية البيداغوجية في معيار التمكن من استراتيجيات تدريسية متنوعة، تم استخدام (T_{test}) بالنسبة لعينتين مترابطتين فتحصل الباحث على النتيجة التالية:

الجدول رقم (27): يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في معيار التمكن من استراتيجيات تدريسية متنوعة								
		المتوسط الحسابي	N	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
المعيار الثالث	قياس قبلي	77,18	33	14,20	32	-2,24	0,032	دال عند
	قياس بعدي	82,21	33	13,33				0.05

نلاحظ من الجدول رقم (27) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في القياس القبلي لمقياس الفعالية البيداغوجية في معيار الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص بلغ (77,18) وبانحراف معياري قدره (14,20) كان أدنى من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والذي قدر بـ(82,21) وبانحراف معياري قدره (13,33) ومن الجدول نلاحظ بأن هناك فرقا بين القياسين قدره (-5.03) لصالح القياس البعدي وهذا ما تؤكدته قيمة (T_{test}) والتي بلغت (-2.24) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى عند مستوى الدلالة (0.05) والذي يدل على تمكن أفراد عينة الدراسة من التمكن من استراتيجيات التدريس المتنوعة وأساليب التقويم قبل تعرضهم للبرنامج التكويني.

إلى نفس النتيجة تقريبا توصل الباحث إليها من خلال التأكد من دلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة في معيار التمكن من استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المتنوعة حيث بلغت قيمة (T_{test}) (-3.70) وهي دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) ملحق رقم (11).

كما أن الباحث أراد معرفة حجم أثر البرنامج على الفعالية البيداغوجية للأستاذ في هذا المعيار بحساب الدلالة العملية باستخدام بمؤشر مربع إيتا (η^2). الذي يعطى بالعلاقة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n-1)}$$

$$\eta^2 = \frac{-2.24^2}{-2.24^2 + (33-1)}$$

$$\eta^2 = 0.13$$

وهي قيمة حجم أثر ضعيف حسب البارقي (2012)، والملحق رقم (10) يفسر النتيجة المتحصل عليها. أي انه ليس هناك فروق ذات دلالة عملية بين القياسين القبلي والبعدي في معيار التمكن من استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المتنوعة. رغم أن الفرق دال إحصائيا.

ونظرا أن هذه الدراسة استكشافية وأن الدراسات السابقة التي توصل إليها الباحثون دراسات عامة حول المدخلات والعمليات والمخرجات والمعايير، فإن الباحث يكتفي بمقارنة النتائج العامة المتحصل عليها في دراسته مع نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة الحالية إلا أنه يمكن الإشارة على العموم أن هذه النتيجة تدخل ضمن المرحلة الأولى من مراحل التخطيط الفعال للبرامج التكوينية وهي مرحلة تحديد الاحتياجات، حيث يرجئ الباحث تفسير النتيجة المتحصل عليها إلى حين التأكد من حجم الأثر للبرنامج التكويني وتفسيره في المقياس وقوائم المراجعة بحساب الدلالة العملية لقيمة (T_{test}) باستخدام بمؤشر مربع إيتا (η^2).

لأنه قد تتدخل في هذه النتيجة عوامل أخرى نظرا للفروقات الطفيفة في المتوسط الحسابي قبل وبعد تعرض أفراد العينة للبرنامج التكويني منها جودة معايير الانتقاء، جودة الأساتذة المكونين، جودة البيئة التعليمية، إمكانية استفادة المتكونين من زملائهم في مركز التكوين، خصوصا أنهم مقيمون به طيلة فترات التكوين، وإمكانية استفادتهم من زملائهم في المؤسسات التربوية، أو دافعيتهم المرتفعة نظرا لحصولهم على الوظيفة وغيرها.

4- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

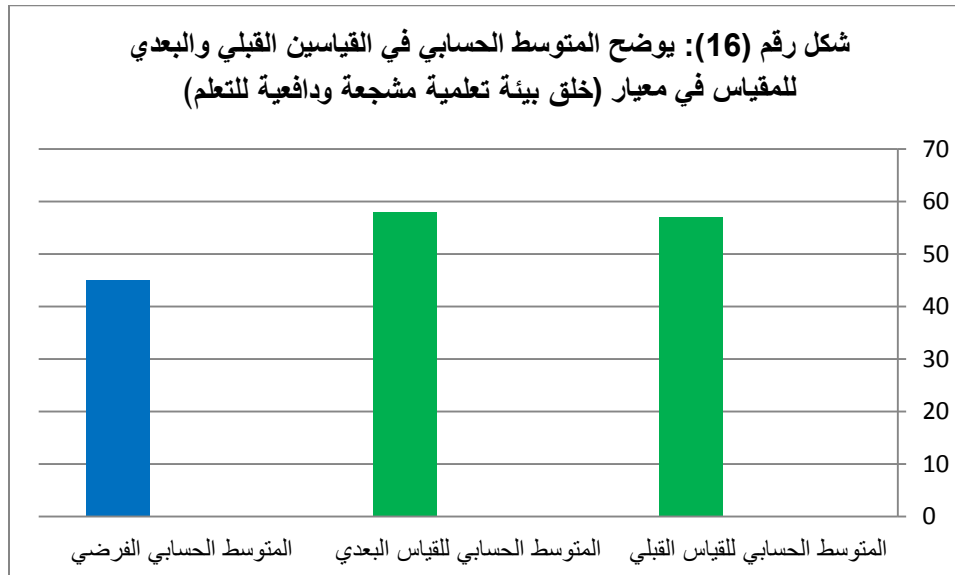
- توجد فروق في الفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية بين القياسين القبلي و البعدي في معيار (خلق بيئة تعليمية مشجعة ودافعية للتعلم).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بتطبيق مقياس الفعالية البيداغوجية لقياس درجات أفراد عينة الدراسة قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعيار (خلق بيئة تعليمية مشجعة ودافعية للتعلم) فكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم (28): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة بين القياسين في معيار (خلق بيئة تعليمية مشجعة ودافعية للتعلم)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي الفرضي	المتوسط الحسابي الحقيقي	مقياس الفعالية البيداغوجية
10,09	45	57,00	قياس قبلي
8,62		58,00	قياس بعدي

نلاحظ من الجدول رقم (28) أن المتوسط الحسابي الحقيقي لأفراد عينة الدراسة في القياس القبلي لمقياس الفعالية البيداغوجية بلغ (57,00) بانحراف معياري قدره (10,09) أدنى بقليل جدا من متوسطهم الحسابي الحقيقي في القياس البعدي الذي بلغ (58,00) وبانحراف معياري الذي قدره (8,62)، كما نلاحظ أن كلا القيمتين لمتوسط الأفراد في القياسين كانا أكبر من المتوسط الفرضي الذي بلغ (45) مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى مرتفع نسبيا في معيار خلق بيئة تعليمية مشجعة ودافعية للتعلم وقد يبرر هذا بأن أفراد عينة الدراسة يمتلكون كفاءة بسيطة في هذا المعيار قبل تعرضهم للبرنامج التكويني، وهذا ما توضحه الأعمدة البيانية شكل رقم (16).

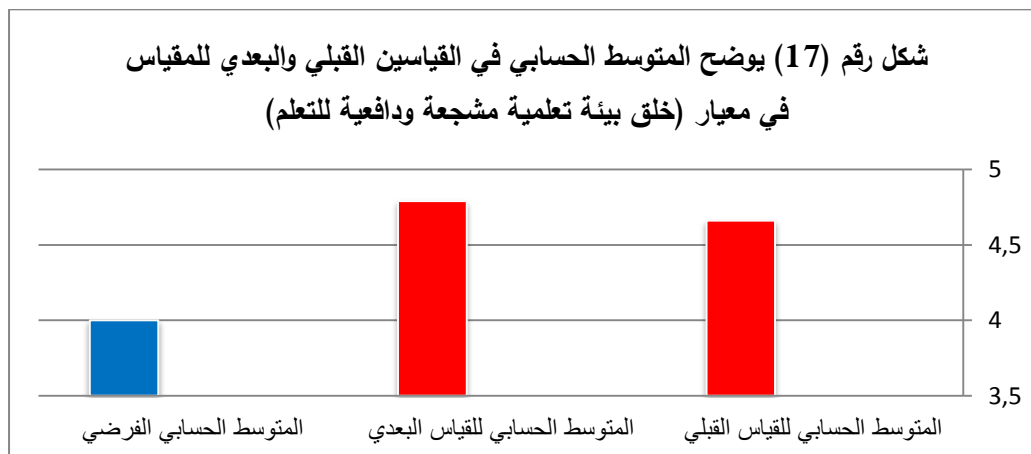


وإلى نفس النتيجة تقريبا توصل الباحث من خلال تطبيق قوائم المراجعة وقياس الفعالية لأفراد عينة الدراسة قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف

المعياري لأفراد عينة الدراسة في نفس المعيار (خلق بيئة تعليمية مشجعة ودافعية للتعلم) فكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم (29): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة في معيار (خلق بيئة تعليمية مشجعة ودافعية للتعلم)			
قوائم المراجعة	المتوسط الحسابي الحقيقي	المتوسط الحسابي الفرضي	الانحراف المعياري
قياس قبلي	4.66	4.00	0.482
قياس بعدي	4.79		0.51

نلاحظ من الجدول رقم (29) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في القياس البعدي لقوائم المراجعة بلغ (3.66) بانحراف معياري قدره (0.482) أدنى بقليل من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي الذي بلغ (3.79) وبانحراف معياري قدره (0.51)، كما نلاحظ أن كلا القيمتين للمتوسط الحسابي في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة كانا أكبر من المتوسط الفرضي للأفراد الذي بلغ (4.00)، مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى مرتفع نسبياً من الفهم العميق للمفاهيم التعليمية وكذا التحكم في مادة التخصص، والذي يرجع إلى تكوينهم الأكاديمي الجيد في هذا المعيار قبل تعرضهم للبرنامج والأعمدة البيانية التالية توضح ذلك في الشكل رقم (17).



وللتأكد من دلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس
الفعالية البيداغوجية في معيار خلق بيئة تعليمية مشجعة ودافعية للتعلم، تم استخدام (T_{test}) بالنسبة
لعينتين مترابطتين فتحصل الباحث على النتيجة التالية:

الجدول رقم (30): يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في معيار خلق بيئة تعليمية مشجعة ودافعية للتعلم								
		المتوسط الحسابي	N	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
المعيار الرابع	قياس قبلي	53,66	33	10,09	32	-1,93	0,062	غير دال عند
	قياس بعدي	56,18	33	8,62				0.05

نلاحظ من الجدول رقم (30) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي
والبعدي لمقياس الفعالية البيداغوجية في معيار الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص بلغ
(53,66) وبانحراف معياري قدره (10,09) كان أدنى من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي
والذي قدر بـ(56,18) وبانحراف معياري قدره (8,62) ومن الجدول نلاحظ بان هناك فرقا بين
القياسين قدر (-2.52) لصالح القياس البعدي وهذا ما تؤكد قيمة (T_{test}) والتي بلغت (-1.93)
وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى عند مستوى الدلالة (0.05) والذي يدل على تمكن أفراد عينة
الدراسة من المفاهيم التربوية والتعليمية وكذا تحكمهم في مادة التخصص نظرا لطبيعة تكوينهم
الأكاديمي الجيد

إلى نفس النتيجة تقريبا توصل الباحث إليها من خلال التأكد من دلالة الفروق بين
متوسطي أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة في معيار التمكن من استراتيجيات
التدريس وأساليب التقويم المتنوعة.

حيث بلغت قيمة (T_{test}) (-1.51) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند ($\alpha=0.05$) ملحق رقم(11). وبالتالي غير دالة عملياً.

يكتفي الباحث بمقارنة النتائج العامة المتحصل عليها في دراسة مع نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة الحالية ويرجى تفسير النتيجة المتحصل عليها إلى حين التأكد من حجم الأثر للبرنامج التكويني وتفسيره في المقياس وقوائم المراجعة بحساب الدلالة العملية لقيمة (T_{test}) باستخدام بمؤشر مربع إيتا (η^2).

5- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

- توجد فروق في الفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية بين القياسين القبلي و البعدي في معيار (العمل كفريق بالمؤسسة التربوية).

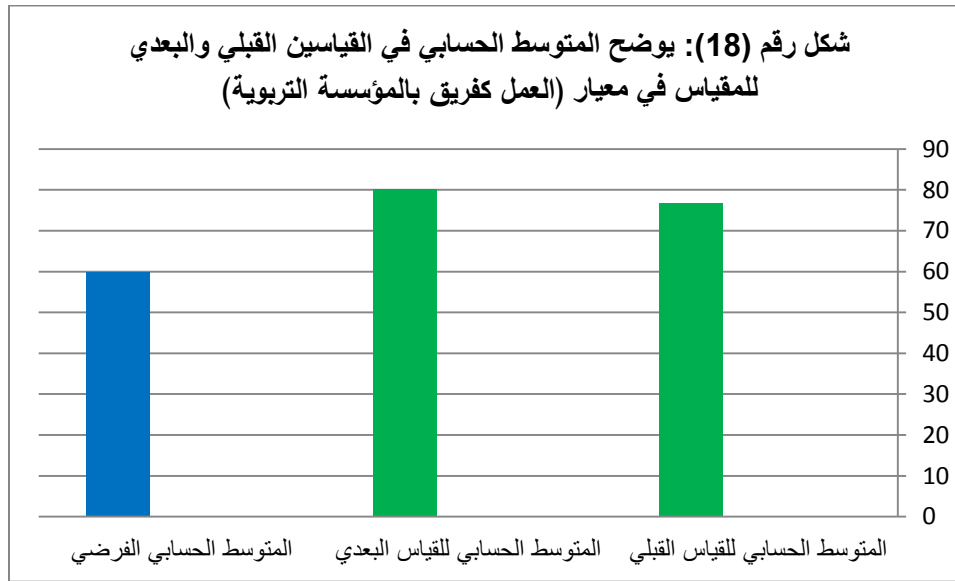
وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بتطبيق مقياس الفعالية البيداغوجية لقياس درجات أفراد عينة الدراسة قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعيار (العمل كفريق بالمؤسسة التربوية) فكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم (31): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة بين القياسين في معيار (العمل كفريق بالمؤسسة التربوية)

مقياس الفعالية البيداغوجية	المتوسط الحسابي الحقيقي	المتوسط الحسابي الفرضي	الانحراف المعياري
قياس قبلي	76,78	60	10,09
قياس بعدي	80,24		9,50

نلاحظ من الجدول رقم (31) أن المتوسط الحسابي الحقيقي لأفراد عينة الدراسة في القياس القبلي لمقياس الفعالية البيداغوجية بلغ (76,78) بانحراف معياري قدره (10,09) أدنى بقليل من متوسطهم الحسابي الحقيقي في القياس البعدي الذي بلغ (80,24) وبانحراف معياري الذي قدره (9,50)، كما نلاحظ أن كلا القيمتين لمتوسط الأفراد في القياسين كانا أكبر من المتوسط الفرضي

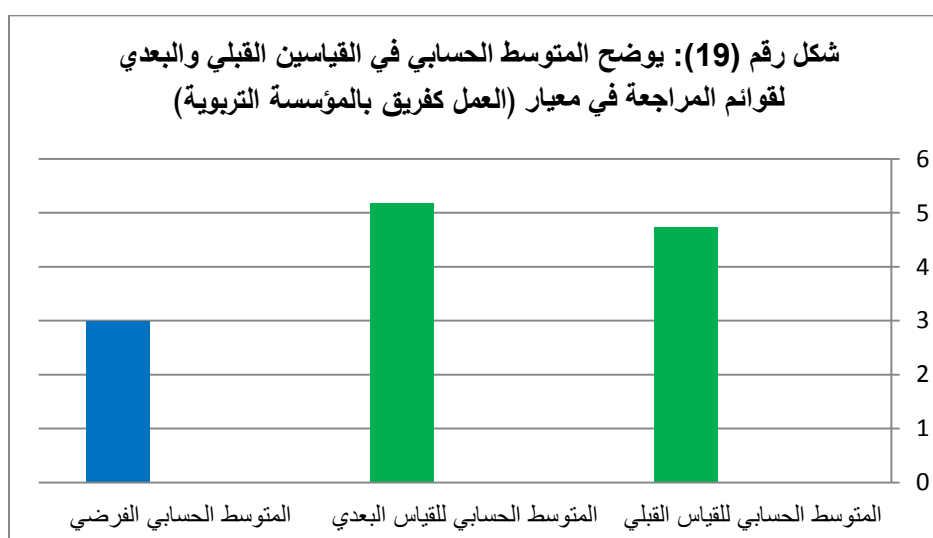
الذي بلغ (60) مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى مرتفع نسبياً من الفهم العميق للمفاهيم التعليمية وكذا التحكم في مادة التخصص وقد يبرر هذا بأن أفراد عينة الدراسة يمتلكون كفاءة في هذا المعيار لأنهم يدرسون تعليمية مادة اللغة العربية كمقياس بالجامعة مما يوضح قدرتهم في التحكم في المفاهيم التعليمية وكذا مادة التخصص وهذا ما توضحه الأعمدة البيانية شكل رقم(18).



والى نفس النتيجة تقريبا توصل الباحث من خلال تطبيق قوائم المراجعة واخذ قياس درجات أفراد عينة الدراسة قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد عينة الدراسة في نفس المعيار (العمل كفريق بالمؤسسة التربوية) فكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم (32): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة في معيار (العمل كفريق بالمؤسسة التربوية)			
قوائم المراجعة	المتوسط الحسابي الحقيقي	المتوسط الحسابي الفرضي	الانحراف المعياري
قياس قبلي	4.73	3.00	0.861
قياس بعدي	5.18		0.54

نلاحظ من الجدول رقم (32) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في القياس البعدي لقوائم المراجعة بلغ (4.73) بانحراف معياري قدره (0.86) أدنى بقليل من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي الذي بلغ (5.18) وبانحراف معياري قدره (0.54)، كما نلاحظ أن كلا القيمتين للمتوسط الحسابي في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة كانا أكبر من المتوسط الفرضي للأفراد الذي بلغ (3.00)، مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى مرتفع نسبياً في هذا المعيار قبل تعرضهم للبرنامج التكويني، والأعمدة البيانية التالية توضح ذلك في الشكل رقم (19).



وللتأكد من دلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفعالية البيداغوجية في معيار الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص تم استخدام (T_{test}) بالنسبة لعينتين مترابطتين فتحصل الباحث على النتيجة التالية:

الجدول رقم (33): يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في معيار العمل كفريق بالمؤسسة التربوية								
القرار	مستوى الدلالة	t	درجة الحرية	الانحراف المعياري	N	المتوسط الحسابي		
دال عند	0,03	-2,23	32	10,09	33	76,78	قياس قبلي	المعيار الخامس
0.05				9,50	33	80,24	قياس بعدي	

نلاحظ من الجدول رقم (33) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفعالية البيداغوجية في معيار العمل كفريق بالمؤسسة التربوية بلغ (76,78) وبانحراف معياري قدره (10,09) كان أدنى من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والذي قدر بـ(80,24) وبانحراف معياري قدره (9,50) ومن الجدول نلاحظ بان هناك فرقا بين القياسين قدره (-3.46) لصالح القياس البعدي وهذا ما تؤكدته قيمة (T_{test}) والتي بلغت (-2.23) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى عند مستوى الدلالة (0.05) والذي يدل على تمكن أفراد عينة الدراسة من معيار العمل كفريق بالمؤسسة التربوية قبل تعرضهم للبرنامج التكويني.

إلى نفس النتيجة تقريبا توصل الباحث إليها من خلال التأكد من دلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة في معيار الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص حيث بلغت قيمة (T_{test}) (2.87) وهي دالة عند ($\alpha=0.01$) ملحق رقم (11). - كما أن الباحث أراد معرفة حجم اثر البرنامج على الفعالية البيداغوجية للأستاذ في هذا المعيار بحساب الدلالة العملية باستخدام بمؤشر مربع إيتا (η^2). الذي يعطى بالعلاقة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n-1)}$$

$$\eta^2 = \frac{-2.23^2}{-2.23^2 + (33-1)}$$

$$\eta^2 = 0.13$$

وهي قيمة حجم أثر ضعيف حسب البارقي (2012)، والملحق رقم (10) يفسر النتيجة المتحصل عليها. أي انه ليس هناك فروق ذات دلالة عملية بين القياسين القبلي والبعدي في معيار التمكن من استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المتنوعة. رغم أن الفرق دال إحصائيا.

- يرجى الباحث تفسير النتيجة المتحصل عليها إلى حين التأكد من حجم الأثر للبرنامج التكويني وتفسيره في المقياس وقوائم المراجعة بحساب الدلالة العملية لقيمة (T_{test}) باستخدام بمؤشر مربع إيتا (η^2).

لأنه قد تتدخل في هذه النتيجة عوامل أخرى نظرا للفروقات الطفيفة في المتوسط الحسابي قبل وبعد تعرض أفراد العينة للبرنامج التكويني

6- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

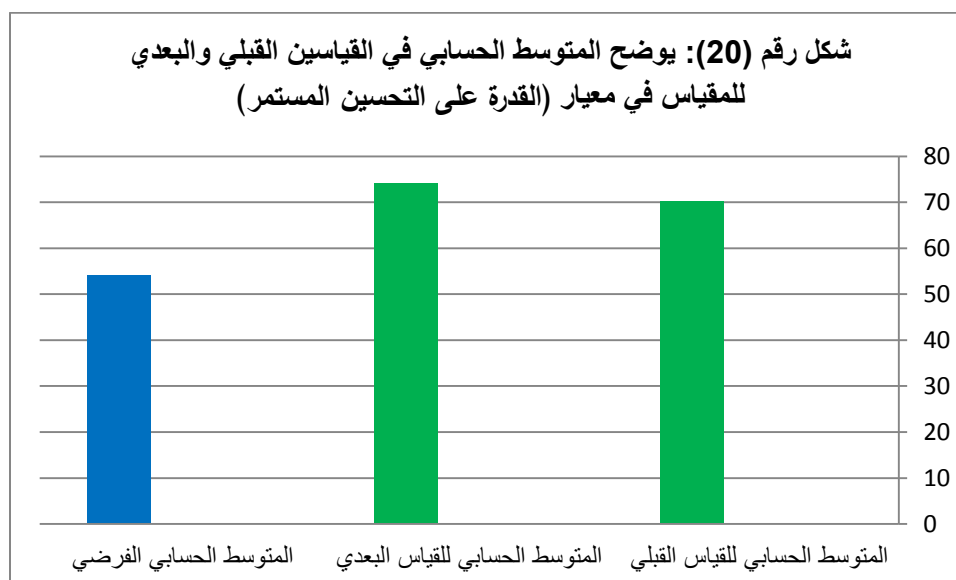
- توجد فروق في الفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (القدرة على التحسين المستمر).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بتطبيق مقياس الفعالية البيداغوجية لقياس درجات أفراد عينة الدراسة قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعيار (القدرة على التحسين المستمر) فكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم (34) يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة بين القياسين في معيار (القدرة على التحسين المستمر)			
مقياس الفعالية البيداغوجية	المتوسط الحسابي الحقيقي	المتوسط الحسابي الفرضي	الانحراف المعياري
قياس قبلي	70,24	54	9,817
قياس بعدي	74,06		9,460

نلاحظ من الجدول رقم (34) أن المتوسط الحسابي الحقيقي لأفراد عينة الدراسة في القياس القبلي لمقياس الفعالية البيداغوجية بلغ (70,24) بانحراف معياري قدره (9,81) أدنى بقليل من متوسطهم الحسابي الحقيقي في القياس البعدي الذي بلغ (74,06) وبانحراف معياري الذي قدره (9,46)، كما نلاحظ أن كلا القيمتين لمتوسط الأفراد في القياسين كانا أكبر من المتوسط الفرضي

الذي بلغ (54) مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى مرتفع نسبيا من معيار القدرة على التحسين المستمر، وقد يبرر هذا بأن أفراد عينة الدراسة يمتلكون كفاءة في هذا المعيار قبل تعرضهم للبرنامج التكويني، وهذا ما توضحه الأعمدة البيانية شكل رقم (20).

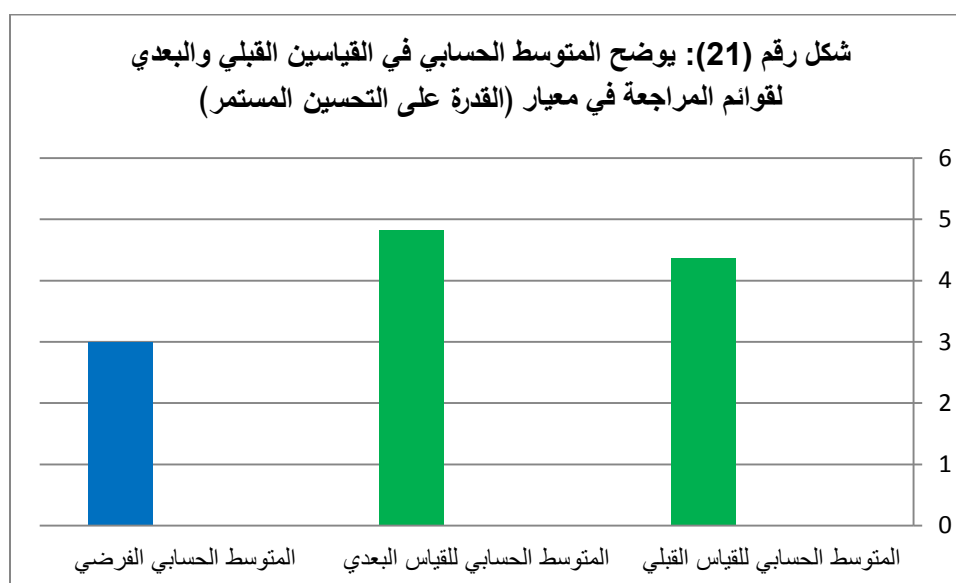


وإلى نفس النتيجة تقريبا توصل الباحث من خلال تطبيق قوائم المراجعة واخذ قياس درجات أفراد عينة الدراسة قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد عينة الدراسة في نفس المعيار (القدرة على التحسين المستمر) فكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم (35): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة في معيار (القدرة على التحسين المستمر)			
قوائم المراجعة	المتوسط الحسابي الحقيقي	المتوسط الحسابي الفرضي	الانحراف المعياري
قياس قبلي	4.37	3.00	0.576
قياس بعدي	4.83		0.90

نلاحظ من الجدول رقم (35) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في القياس البعدي لقوائم المراجعة بلغ (4.37) بانحراف معياري قدره (0.57) أدنى بقليل من متوسطهم الحسابي في

القياس البعدي الذي بلغ (4.83) وبانحراف معياري قدره (0.9)، كما نلاحظ أن كلا القيمتين للمتوسط الحسابي في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة كانا أكبر بقليل من المتوسط الفرضي للأفراد الذي بلغ (3.00)، مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى مرتفع نسبياً من القدرة على التحسين المستمر، والذي يرجع إلى تكوينهم الأكاديمي الجيد في هذا المعيار والأعمدة البيانية التالية توضح ذلك في الشكل رقم (21).



وللتأكد من دلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفعالية البيداغوجية في معيار القدرة على التحسين المستمر تم استخدام (T_{test}) بالنسبة لعينتين مترابطتين فتحصل الباحثة على النتيجة التالية:

الجدول رقم (36): يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في معيار القدرة على التحسين المستمر								
		المتوسط الحسابي	N	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
المعيار السادس	قياس قبلي	70,24	33	9,817	32	-2,54	0,016	دال عند
	قياس بعدي	74,06	33	9,460				0.05

نلاحظ من الجدول رقم (36) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفعالية البيداغوجية في معيار القدرة على التحسين المستمر بلغ (62.21) وبانحراف معياري قدره (6.83) كان أدنى من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والذي قدر بـ(64.69) وبانحراف معياري قدره (7.67) ومن الجدول نلاحظ بان هناك فرقا بين القياسين قدره (-2.98) لصالح القياس البعدي وهذا ما تؤكدته قيمة (T_{test}) والتي بلغت (-2.54) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى عند مستوى الدلالة (0.05) والذي يدل على تمتع أفراد عينة الدراسة من معيار القدرة على التحسين المستمر.

إلى نفس النتيجة تقريبا توصل الباحث إليها من خلال التأكد من دلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة في معيار الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص حيث بلغت قيمة (T_{test}) (-3.92) وهي دالة عند ($\alpha=0.01$) ملحق رقم (11).

- كما أن الباحث أراد معرفة حجم اثر البرنامج على الفعالية البيداغوجية للأستاذ في هذا المعيار بحساب الدلالة العملية باستخدام بمؤشر مربع إيتا (η^2). الذي يعطى بالعلاقة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n-1)}$$

$$\eta^2 = \frac{-2.54^2}{-2.54^2 + (33-1)}$$

$$\eta^2 = 0.16$$

وهي قيمة حجم أثر ضعيف حسب البارقي (2012)، والملحق رقم (10) يفسر النتيجة المتحصل عليها. أي انه ليس هناك فروق ذات دلالة عملية بين القياسين القبلي والبعدي في معيار المتعلم من استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المتنوعة. رغم أن الفرق دال إحصائيا.

- يرجئ الباحث تفسير النتيجة المتحصل عليها إلى حين التأكد من حجم الأثر للبرنامج التكويني وتفسيره في المقياس وقوائم المراجعة بحساب الدلالة العملية لقيمة (T_{test}) باستخدام بمؤشر مربع إيتا (η^2).

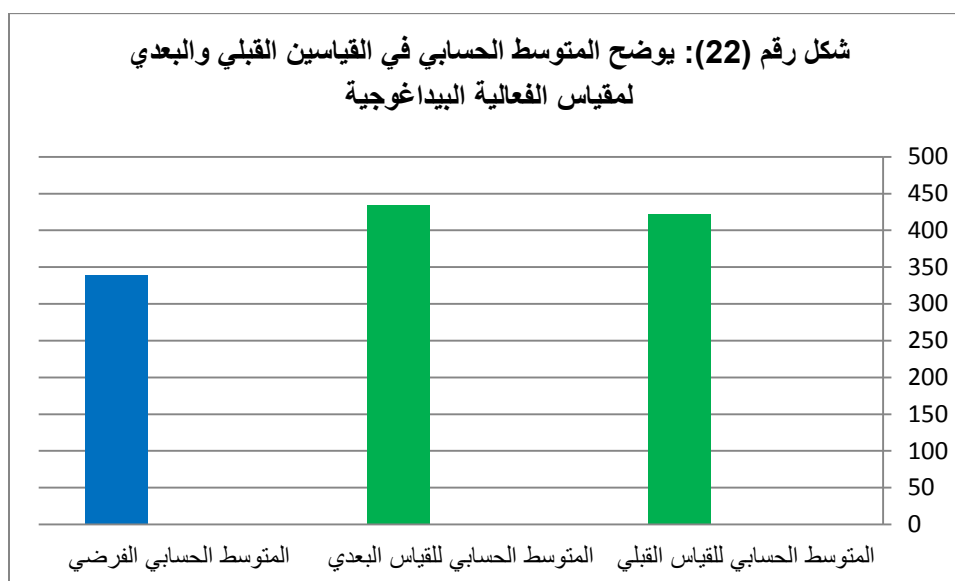
لأنه قد تتدخل في هذه النتيجة عوامل أخرى نظرا للفروقات الطفيفة في المتوسط الحسابي قبل وبعد تعرض أفراد العينة للبرنامج التكويني

7- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العامة:

- يحقق البرنامج التكويني الفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية وفق معايير الجودة الشاملة وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بتطبيق مقياس الفعالية البيداغوجية لقياس درجات أفراد عينة الدراسة قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس الفعالية البيداغوجية فكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم (37): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة بين القياسين القبلي والبعدي للمقياس الكلي			
مقياس الفعالية البيداغوجية	المتوسط الحسابي الحقيقي	المتوسط الحسابي الفرضي	الانحراف المعياري
قياس قبلي	423	339	52,45
قياس بعدي	434,00		50,01

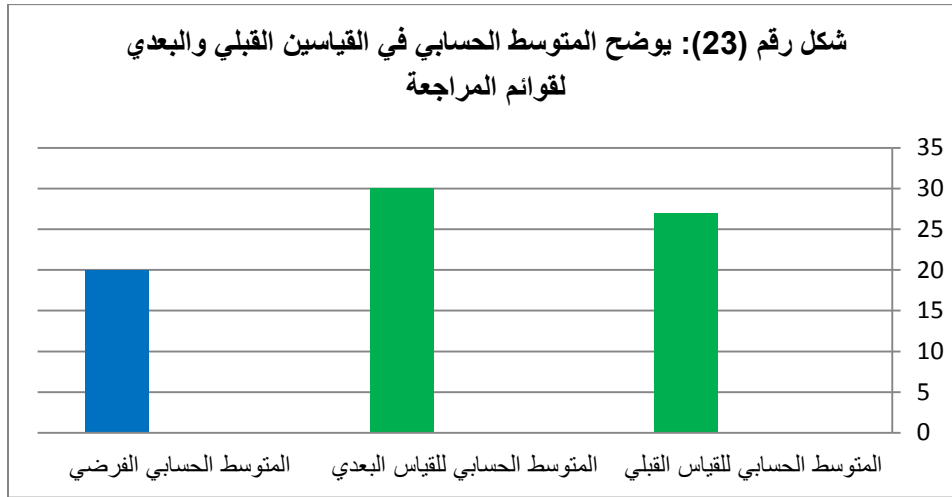
نلاحظ من الجدول رقم (37) أن المتوسط الحسابي الحقيقي لأفراد عينة الدراسة في القياس القبلي للمقياس الكلي بلغ (423) بانحراف معياري قدره (52,45) أدنى بقليل من متوسطهم الحسابي الحقيقي في القياس البعدي الذي بلغ (434,00) وبانحراف معياري الذي قدره (50,01)، كما نلاحظ أن كلا القيمتين لمتوسط الأفراد في القياسين كانا أكبر من المتوسط الفرضي الذي بلغ (339) مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى مرتفع نسبيا من الفعالية البيداغوجية قبل تعرضهم للبرنامج التكويني الوزاري، وهذا ما توضحه الأعمدة البيانية شكل رقم (22).



والى نفس النتيجة تقريبا توصل الباحث من خلال تطبيق قوائم المراجعة وقياس الفعالية البيداغوجية لأفراد عينة الدراسة قبل وبعد تعرضهم للبرنامج التكويني ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد عينة الدراسة في قوائم المراجعة الكلية، فكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم (38): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة في مقياس الفعالية البيداغوجية			
قوائم المراجعة	المتوسط الحسابي الحقيقي	المتوسط الحسابي الفرضي	الانحراف المعياري
قياس قبلي	26.99	20	1.46
قياس بعدي	30.00		1.45

نلاحظ من الجدول رقم (38) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في القياس البعدي لقوائم المراجعة بلغ (26.99) بانحراف معياري قدره (1.46) أدنى بقليل من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي الذي بلغ (30.00) وبانحراف معياري قدره (1.45)، كما نلاحظ أن كلا القيمتين للمتوسط الحسابي في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة كانا أكبر بقليل من المتوسط الفرضي للأفراد الذي بلغ (20.00)، مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى مرتفع نسبيا من الفعالية البيداغوجية في قوائم المراجعة، والذي يرجع إلى تكوينهم الأكاديمي الجيد قبل تعرضهم للبرنامج التكويني، والأعمدة البيانية التالية توضح ذلك في الشكل رقم (23).



وللتأكد من دلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفعالية البيداغوجية في قوائم المراجعة تم استخدام (T_{test}) بالنسبة لعينتين مترابطتين فتحصل الباحث على النتيجة التالية:

الجدول رقم (39): يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في الفعالية البيداغوجية								
		المتوسط الحسابي	حجم العينة	الانحراف المعياري	درجة الحرية	اختبار t	مستوى الدلالة	القرار
الفعالية البيداغوجية	القياس القبلي	423	33	52,45	32	-2,16	,038	دال عند
	القياس البعدي	434	33	50,01				0.05

نلاحظ من الجدول رقم (39) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفعالية البيداغوجية في معيار الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص بلغ (423) وبانحراف معياري قدره (52,45) كان أدنى من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والذي قدر بـ(434) وبانحراف معياري قدره (50,01) ومن الجدول نلاحظ بان هناك فرقا بين القياسين قدر (-2.98) لصالح القياس البعدي وهذا ما تؤكد قيمة (T_{test}) والتي بلغت (-2.16)

وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى عند مستوى الدلالة (0.05) والذي يدل تمتع أفراد عينة الدراسة بفعالية بيداغوجية قبل تعرضهم للبرنامج التكويني.

إلى نفس النتيجة تقريبا توصل الباحث إليها من خلال التأكد من دلالة الفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لقوائم المراجعة في معيار الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص حيث بلغت قيمة (T_{test}) (-9.45) وهي دالة عند ($\alpha=0.01$) ملحق رقم (11) - وللتأكد من حجم أثر البرنامج التكويني على الفعالية البيداغوجية للأساتذة المتكونين قام الباحث بحساب الدلالة العملية لقيم (T_{test}) الدالة إحصائيا، وفق العلاقة التالية:

- صلاح الدين محمود علام، (2007) وسبع محمد أبو لبدة (1985) ورمزية الغريب (1987)

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n-1)}$$

$$\eta^2 = \frac{-2.16^2}{-2.16^2 + (33-1)}$$

$$\eta^2 = 0.12$$

وهي قيمة حجم أثر ضعيفة- وفق ما جاء عن البارقي (2012) الملحق رقم (10)- تمكن الباحث من تفسير النتيجة المتوصل إليها، بأنه ليس هناك فروقا ذات دلالة عملية بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد العينة في الفعالية البيداغوجية، وهذا ما تدل عليه قيمة $\eta^2 = 0.12$ كما أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في مقياس الفعالية البيداغوجية كان مرتفعا قبل تعرضهم للبرنامج التكويني. والدلالة الإحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لكل من مقياس الفعالية البيداغوجية وقوائم المراجعة وإن وجدت، فهي لا تعبر عن نسبة الفعالية البيداغوجية للبرنامج التكويني، وأنه يحقق الفعالية البيداغوجية وفق معايير الجودة الشاملة، وهذا ما تعبر عنه قيم η^2

فقد يفسر هذا الارتفاع في الفعالية البيداغوجية، إلى جودة الأساتذة المتكونين، أو إلى جودة معايير الانتقاء أو إلى عوامل أخرى.

- دلت النتائج التالية من الناحية النظرية الدراسة الحالية إلى المرحلة الأولى من مراحل التخطيط الفعال للبرنامج التكويني وهي مرحلة تحديد الاحتياجات لم تؤخذ بعين الاعتبار، وهذا ما دلت عليه متوسطات أفراد العينة التي جاءت مرتفعة قبل تعرضهم للبرنامج التكويني، كما أن التقويم التشخيصي لم يطبق بجدية من طرف الأساتذة المكونين وكذا الإدارة التربوية المشرفة على التكوين. لأن جودة المدخلات وجودة العمليات يؤدي بالضرورة إلى جودة المخرجات.

- اتفقت النتائج التالية مع نتائج كل من دراسة أحمد عل كنعان (2009) التي كان من نتائجها أن برامج تربية المعلمين ومخرجاتها لم تحقق الرضا الكبير والمطلوب للمستفيدين كما أوصى الباحث بضرورة تلبية البرامج للاحتياجات الحالية والمتوقعة للمستفيدين. كما اتفقت مع دراسة محمد الحاج (2011) التي كان من نتائجها التعرف على احتياجات هيئة التدريس قبل وأثناء التدريب، واتفقت مع دراسة مصطفى (2008) التي كان من نتائجها عدم توافق البرامج التدريبية مع احتياجات المعلمين.

- واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة بلقيس غالب الشرعي (2004) التي كان من نتائجها أن البرنامج يسير إلى الهدف النهائي نحو التطوير والتحسين وفق تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي. إلا أن دراسة طعيمة والبندري جاءت بنتيجة تشمل جميع النتائج السابقة وهي أنه ليس ثمة نموذج واحد يصلح لجميع الطلاب المعلمين في جميع البلاد.

- جاءت نتائج قوائم المراجعة مختلفة نوعا ما مقارنة بنتائج المقياس مما قد يرجع نظريا إلى الصعوبات المتعلقة بالتقييم، التي ترجع إلى تأثير الهالة وهو خطأ تعميم الصفات الشائع، أو إلى

التحيز والتفضيل الشخصي، أو التساهل أو التقييم الجماعي، ولا يعتمد على فردانية التقييم، وهو كذلك من الأخطاء الشائعة في التقييم، الذي يقارن فيه المقيم نتائج المتكون من نتائج زملائه.

- قد يرجع الاختلاف في النتائج إلى عدم وضوح أهداف البرنامج التكويني للمكونين أنفسهم، حيث ورد في الملحق رقم (01) أهدافا عامة غير واضحة قابلة للتأويل ولم تكن محددة سلفا قبل بداية البرنامج التكويني ولا بعده.

- تقدم الدراسة الحالية تصورا للكفايات اللازمة للأستاذ، من خلال إعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة للفعالية البيداغوجية للأستاذ، حيث تتفق مع دراسة عبد الرحمان (1989) التي يعمد فيها الباحث إلى تقديم رؤية معاصرة لمفهوم المخرجات، وأهم المعايير اللازمة في عملية قياسها، كما أوضحت الدراسة صعوبة تقويم المخرجات وأكدت على ضرورة الأخذ بمنهج شامل يعمل على تقويم المخرجات التعليمية بشقيها الكمي والكيفي، وتشارك مع دراسة كل من سلطان (2011) ودراسة حاتم البصيص (2011) ودراسة محمد سعيد (2011).

كما تشترك مع دراسة سماح عبد الوهاب (2010) التي قامت بإعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية.

تقدم الدراسة الحالية فكرة مدعمة لأهمية اعتماد معايير الجودة الشاملة في تقييم المخرجات حيث أنه كلما كانت المعايير جيدة كانت المخرجات عالية الجودة ومرتفعة الفعالية، وكذا الأمر ينطبق على العمليات حيث جاءت هذه الدراسة لتوضح واقع البرنامج التكويني المعتمد وعلاقته بالمخرجات، وهذا ما جاءت به دراسة أحمد علي كنعان (2009) ودراسة بلقيس غالب الشرعي (2004) التي ركزت على جوانب القصور في برنامج إعداد المعلمين والوقوف عند مواصفات معلم المستقبل، ومتطلبات إعداده، لتطوير تلك البرامج وفق هذه المتطلبات والأمر نفسه ينطبق على المدخلات وهذا ما جاءت به نتائج الدراسة الحالية، حيث وضحت في مقارنة بين الفعالية

البيداغوجية للمدخلات من الأساتذة المتكونين وبين فعاليتهم كمخرجات لتوضيح دور وفعالية البرنامج التكويني المعتمد في تحقيقها لهم، حيث اتفقت الدراسة الحالية في كونها تهتم بالمدخلات مع دراسة الصائغ وآخرون (2002) ودراسة طعيمة والبندي (2004) التي ركزت على دور كليات التربية في إعداد معلم التعليم الثانوي، وسياسة القبول أو معايير الانتقاء وكذا دور برامج إعدادهم وتكوينه باعتبارها مدخلات لا يهملها من أراد الحصول على جودة المخرجات.

ومن خلال نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة وأدبيات الدراسة يتضح أنه: من حيث المدخلات، تعتبر هذه الدراسة مدعمة لمرحلة تحديد الاحتياجات. ومرحلة تحديد الأهداف مسبقا وأن تكون واضحة غير قابلة للتأويل، وأن يكون هناك منهج يتبعه المؤطرون للعملية التكوينية.

ومن حيث العمليات، فإن الدراسة الحالية تقترح إعادة النظر في البرامج التكوينية وطريقة تنفيذها، خصوصا أن الشق التطبيقي للبرنامج التكويني لم ينفذ إطلاقا.

أما من حيث المخرجات فإن الدراسة الحالية توضح تصورا واضحا حول المعايير الواجب توفرها وأن تعمل على تحقيقها البرامج التكوينية.

- دلت النتائج التالية من الناحية النظرية بالدراسة الحالية إلى المرحلة الأولى من مراحل التخطيط الفعال للبرنامج التكويني وهي مرحلة تحديد الاحتياجات لم تؤخذ بعين الاعتبار، وهذا ما دلت عليه متوسطات أفراد العينة التي جاءت مرتفعة قبل تعرضهم للبرنامج التكويني، كما أن التقويم التشخيصي لم يطبق بجدية من طرف الأساتذة المتكونين وكذا الإدارة التربوية المشرفة على التكوين. لأن جودة المدخلات وجودة العمليات يؤدي بالضرورة إلى جودة المخرجات.

- اتفقت النتائج التالية مع نتائج كل من دراسة أحمد عل كنعان (2009) التي كان من نتائجها أن برامج تربية المعلمين ومخرجاتها لم تحقق الرضا الكبير والمطلوب للمستفيدين كما أوصى الباحث

بضرورة تلبية البرامج للاحتياجات الحالية والمتوقعة للمستفيدين. كما اتفقت مع دراسة محمد الحاج (2011) التي كان من نتائجها التعرف على احتياجات هيئة التدريس قبل وأثناء التدريب، واتفقت مع دراسة مصطفى (2008) التي كان من نتائجها عدم توافق البرامج التدريبية مع احتياجات المعلمين - واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة بلقيس غالب الشرعي (2004) التي كان من نتائجها أن البرنامج يسير إلى الهدف النهائي نحو التطوير والتحسين وفق تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي. إلا أن دراسة طعيمة والبندي جاءت بنتيجة تشمل جميع النتائج السابقة وهي أنه ليس ثمة نموذج واحد يصلح لجميع الطلاب المعلمين في جميع البلاد.

- جاءت نتائج قوائم المراجعة مختلفة نوعاً ما مقارنة بنتائج المقياس مما قد يرجع نظرياً إلى الصعوبات المتعلقة بالتقييم التي ترجع إلى تأثير الهالة وهو خطأ تعميم الصفات الشائع أو إلى التحيز والتفضيل الشخصي أو التساهل أو التقييم الجماعي ولا يعتمد على فردانية التقييم وهو كذلك من الأخطاء الشائعة في التقييم الذي يقارن فيه المقيم بنتائج المتكون من نتائج زملائه.

- قد يرجع الاختلاف في النتائج إلى عدم وضوح أهداف البرنامج التكويني للمكونين أنفسهم، حيث ورد في الملحق رقم (01) أهدافاً عامة غير واضحة قابلة للتأويل ولم تكن محددة سلفاً قبل بداية البرنامج التكويني ولا بعده.

- تقدم الدراسة الحالية تصوراً للكفايات اللازمة للأستاذ، من خلال إعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة للفعالية البيداغوجية للأستاذ، حيث تتفق مع دراسة عبد الرحمان (1989) التي يعمد فيها الباحث إلى تقديم رؤية معاصرة لمفهوم المخرجات، وأهم المعايير اللازمة في عملية قياسها، كما أوضحت الدراسة صعوبة تقويم المخرجات وأكدت على ضرورة الأخذ بمنهج شامل يعمل على تقويم المخرجات التعليمية بشقيها الكمي والكيفي، وتشارك مع دراسة كل من سلطان (2011) ودراسة حاتم البصيص (2011) ودراسة محمد سعيد (2011).

كما تشترك مع دراسة سماح عبد الوهاب (2010) التي قامت بإعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية.

- تقدم الدراسة الحالية فكرة مدعمة لأهمية اعتماد معايير الجودة الشاملة في تقييم المخرجات حيث أنه كلما كانت المعايير جيدة كانت المخرجات عالية الجودة ومرتفعة الفعالية، وكذا الأمر ينطبق على العمليات حيث جاءت هذه الدراسة لتوضح واقع البرنامج التكويني المعتمد وعلاقته بالمخرجات، وهذا ما جاءت به دراسة أحمد علي كنعان (2009) ودراسة بلقيس غالب الشرعي (2004) التي ركزت على جوانب القصور في برنامج إعداد المعلمين والوقوف عند مواصفات معلم المستقبل، ومتطلبات إعداده، لتطوير تلك البرامج وفق هذه المتطلبات والأمر نفسه ينطبق على المدخلات وهذا ما جاءت به نتائج الدراسة الحالية، حيث وضحت في مقارنة بين الفعالية البيداغوجية للمدخلات من الأساتذة المتكولين وبين فعاليتهم كمخرجات لتوضيح دور وفعالية البرنامج التكويني المعتمد في تحقيقها لهم.

ومن خلال نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة وأدبيات الدراسة يتضح أنه: من حيث المدخلات، تعتبر هذه الدراسة مدعمة لمرحلة تحديد الاحتياجات. ومرحلة تحديد الأهداف مسبقا وأن تكون واضحة غير قابلة للتأويل، وأن يكون هناك منهج يتبعه المؤطرون للعملية التكوينية.

ومن حيث العمليات، فإن الدراسة الحالية تقترح إعادة النظر في البرامج التكوينية وطريقة تنفيذها، خصوصا أن الشق التطبيقي للبرنامج التكويني لم ينفذ إطلاقا. أما من حيث المخرجات فإن الدراسة الحالية توضح تصورا واضحا حول المعايير الواجب توفرها وأن تعمل على تحقيقها البرامج التكوينية.

6-3- خلاصة النتائج:

- من خلال عرض الباحث لنتائج الدراسة في القياس القبلي و البعدي لمقياس الفعالية البيداغوجية وقوائم المراجعة، واستعراض الفروق بين المتوسطات الحسابية في القياسين، ثم مناقشة النتائج المتحصل عليها من مقياس الفعالية البيداغوجية وقوائم المراجعة وفق فرضيات الدراسة والتراث النظري والدراسات السابقة، تبين لنا أنه :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في معيار (الفهم العميق والتحكم في مادة التخصص).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في معيار (فهم كيف يتعلم التلاميذ)

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في معيار (التمكن من إستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المتنوعة)

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية بين القياسين القبلي والبعدي في معيار (خلق بيئة تعليمية مشجعة وتوليد دافعية نحو التعلم).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في معيار (العمل كفريق بالمؤسسة التربوية).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في معيار (القدرة على التحسين المستمر).

وعليه فالفرضية العامة التي نصت على: أن البرنامج التكويني يحقق الفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية وفق معايير الجودة الشاملة. قد تحققت إحصائيا وهذا بدليل أن كل الفروقات الدالة إحصائيا كانت لصالح القياس البعدي.

أما عمليا فكل الفرضيات الدالة إحصائيا ليست دالة عمليا وهذا ما بينته قيم η^2 بأن لها أحجام أثر ضعيفة، وعليه فإنه لا يمكن إرجاع الفرق بين القياسين القبلي والبعدي للفعالية البيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية إلى فاعلية البرنامج التكويني، وهذا بالنظر إلى قيمة η^2 التي بلغت (0.12) وهو حجم أثر ضعيف للبرنامج التكويني.

خاتمة

خاتمة

يعتبر التكوين مطلباً فرضته التغيرات المستمرة والاحتياجات المتزايدة للفرد والمجتمع على حد سواء، قصد التكيف وفقه، والتعايش معه، في زمن أصبح الثابت الوحيد فيه هو التغير، لذا تلقى البرامج التكوينية اهتماماً غير مسبوق، نظراً لما لها من أهمية بالغة في إعداد وتكوين النوعية التعليمية المرغوبة في بيئة التعلم الجديدة، لذا جاءت هذه الدراسة لتبرز مدى قدرتها على تحقيق الفعالية البيداغوجية التي تسهم في إنتاج ملمح التعلم المرغوب، وهذا اعتماداً على معايير يمكن الركون إليها في الحكم على فاعليتها.

صاغ الباحث في إشكالية دراسته مجموعة من التساؤلات التي ترجمها إلى فرضيات تعبر عن معايير الجودة الشاملة الممثلة لمقياس الفعالية البيداغوجية وقوائم المراجعة معاً، تحقق منها الباحث من خلال مقارنة نتائجها في القياس القبلي، قبل تعرضهم للبرنامج التكويني بنتائجها في القياس البعدي، ثم التحقق من وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة بين القياسين، والتي خلص إلى أن نتائجها كانت لصالح البعدي في جميع المعايير إلا في معيار (خلق بيئة تعليمية مشجعة ودافعية للتعلم)، والذي يرجع إلى أن أفراد عينة الدراسة لم تكمل البرنامج التكويني في شقه التطبيقي مما نتج عنه ضعف في هذا المعيار وهذه النتيجة تتفق مع العديد من الدراسات كدراسة أحمد عل كنعان (2009) ودراسة سماح عبد الوهاب (2010)، التي من نتائجها كما ذكرنا عن البيلاوي إلى أن ثمة فجوة قائمة بين الأطر النظرية التي تقدم للطلاب في كليات التربية وبين الممارسة الفعلية للتدريس. هذا من جهة ومن جهة أخرى جاءت دراسات لتثبت نجاعة الإعداد الأكاديمي من خلال جودة برامجها في إعداد الأستاذ، كدراسة طعيمة والبندري (2004) والتي من نتائجها أن لكليات التربية دور في إعداد معلم التعليم الثانوي، من خلال جودة برامجها، وإذا كانت الجامعة الجزائرية قد انتبهت إلى هذه الضرورة في مواكبة النظام العالمي الجديد، فإنها شرعت في بناء خطة إجرائية منذ 2004 في رسم سياستها الإصلاحية الحالية والسعي الحثيث إلى إعادة هيكلة وبناء النظام

الجامعي وفق ما يسمى بنظام lmd، وهو نظام يعتقد انه يلائم الأنظمة الفرعية (البيداغوجيا، التكوين، الإدارة، التعليم، البحث العلمي ويؤهلها من حيث معاييرها ومقاييسها لمتطلبات الجودة التعليمية.

وعلى ضوء النتائج المتحصل عليها يمكن للباحث تقديم بعض الاقتراحات:

- اقتراح نشاط (مادة) خاصة بتكوين الأساتذة المتكويين في مجال التواصل اللفظي وغير اللفظي تدمج في البرنامج التكويني، وجاء هذا الاقتراح انطلاقا من المتوسطات الحسابية لمعيار (خلق بيئة تعليمية مشجعة ودافعية للتعلم) حيث أثبتت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لكل من مقياس الفعالية أو قوائم المراجعة مما يوحي بعدم تمكن الأساتذة المتكويين في الجانب الاتصالي رغم أهميته سواء في إيصال المعلومة أو قوة التأثير في الآخر من خلال حجة الإقناع أو القدوة في مجال المهارات.

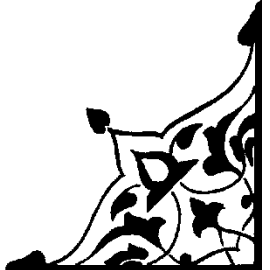
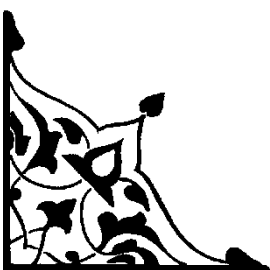
- اقتراح التكوين المستمر للأساتذة المكوّنين، لأن العملية التكوينية لا تعمل الأقطاب الممثلة لها بمعزل عن بعضها البعض، وإذا أكدنا بضرورة التحديث لمعلومات ومهارات المتكويين، فهو بالضرورة قبل ذلك تحديث وتجديد للمعلومات والمهارات التي يتمسك بها أصحابها من المكوّنين.

- اقتراح متابعة أفراد عينة الدراسة والنظر في ثبات دافعيّتهم، وثبات الفعالية البيداغوجية لديهم وهذا من خلال التقويم المستمر في المؤسسات التعليمية .

- اقتراح تدعيم الجانب التطبيقي وتنفيذه، من خلال تربصات ميدانية ومتابعة، وعدم الاكتفاء بالجانب النظري فقط، وهذا خلال البرنامج التكويني.

- اقتراح دراسة مماثلة أكثر شمولاً من الناحية التقييمية، تقييم شامل للمدخلات والعمليات والمخرجات للبرامج التكوينية.

- اقتراح خلق كليات خاصة بتكوين وإعداد المعلمين والأساتذة على مستوى الجامعة، وتوجيههم منذ البداية نحو التعليم.



قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أ/ المصادر:

- 1- القرآن الكريم.
- 2- صحيح البخاري ومسلم.
- 3- إبراهيم مدكور: معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية للكتاب، مصر، 1973.
- 4- ابن خلدون: المقدمة، دار الرائد العربي، ط5، بيروت، لبنان، 1982.
- 5- ابن سعيد المغربي وأبو الحسن علي بن موسى: المغرب في حلي المغرب، تحقيق: شوقي ضيف، ذخائر العرب رقم 10، القاهرة، 1994.
- 6- أبي الفضل جمال الدين ابن منظور: لسان العرب، المجلد 5، دار الجيل، بيروت، لبنان، 2005.
- 7- أبي الفضل جمال الدين ابن منظور: لسان العرب، المجلد الخامس، دار المعارف، القاهرة، جمهورية مصر العربية، بدون تاريخ نشر.
- 8- أحمد زكي بدوي: معجم المصطلحات الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، 1992.
- 9- أمين النبوي: إدارة الجودة الشاملة، مدخل لفعالية إدارة التغيير التربوي على المستوى المدرسي بجمهورية مصر العربية، المؤتمر السنوي الثالث في الوطن العربي، الجمعية المصرية للتربية المقارنة، القاهرة، 21-23 جانفي 1995.
- 10- أمين محمد النبوي: الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم، ط1، الدار المصرية اللبنانية، 2008.
- 11- بطرس البستاني: محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، 1977.

- 12- بنيامين بلوم وآخرون: تقييم تعليم الطالب التجمعي والتكويني والتكويني، ترجمة: محمد احمد المفتي وآخرون، دار ماكجر وهيل للنشر، ط2، القاهرة، 1983.
- 13- بول أشوين: تغيير التعليم العالي، تطور التدريس والتعلم، ترجمة: أحمد المغربي، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2007.
- 14- جورج م. بيل وآخرون: القيادة الديناميكية للجماعات، ترجمة محمد علي العلام وإبراهيم خليل شهاب، مكتبة الأنجلو المصرية، 1969.
- 15- جيوفري د. دويرتي: تطوير نظم الجودة في التربية، ترجمة: د. عدنان الأحمد وآخرون، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف، دمشق، 1999.
- 16- حسن حسين البيلاوي وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد (الأسس والتطبيقات)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2006.
- 17- خالد رشيد القاضي: لسان العرب، ج4، دار واد يسوفت، بيروت، لبنان، 2006.
- 18- رجاء محمود أبو علام: منهجية البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط7، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2007.
- 19- سوسة أحمد نسيم: ري العراق بين عهد الفيصليين، مجلة الزراعة العراقية، المجلد 8، الجزء 2، 1953.
- 20- الشبراوي عادل: الدليل العملي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة إيزو 9000 المقارنة المرجعية، الشركة العربية للإعلام العلمي شعاع، مدينة نصر، القاهرة، 1995.
- 21- الطاهر زرهوني: التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، موفم للنشر، الجزائر، 1994.
- 22- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية، ج1، منشورات عالم التربية، المغرب، 2006.

23- العربي فرحاتي وآخرون: مخبر تطوير نظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي والثانوي، مقالات في الجودة التعليمية، بحث في المفاهيم والمعايير، ط1، 2011.

24- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، القاهرة، جمهورية مصر العربية، 2004.

25- ملف إصلاح التعليم العالي: للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وثيقة داخلية غير منشورة، وزارة التعليم العالي، جانفي 2004.

26- المنجد في اللغة والأعلام، ط40، دار المشرق، بيروت، لبنان، 2003.

27- وزارة التربية الوطنية: مصلحة التكوين والتفتيش بولاية المسيلة: منشور رقم 138 المؤرخ في 23 سبتمبر 2012.

28- وزارة التربية الوطنية: مصلحة التكوين والتفتيش بولاية المسيلة: منشور رقم 550 المؤرخ في 2006

29- وزارة التربية الوطنية: مصلحة التكوين والتفتيش بولاية المسيلة: منشور رقم 1533 المؤرخ في 1992.

ب/ المراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية.

30- أبو نبعة عبد العزيز ومسعد فوزية: نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة، دراسة استطلاعية لآراء عينة من عمداء وطلبة جامعة عمان الأعلى، مجلة كلية الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، العدد 27.

31- أحمد حسن اللقائي: التدريس الفعال، عالم الكتب، القاهرة، 1995.

- 32- أحمد علي كنعان: تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد 3-4، 2009.
- 33- بدح أحمد محمد: إدارة الجودة الشاملة أنموذج مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقية في الجامعات الأردنية العامة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان، الأردن، 2003.
- 34- بلقيس غالب الشرعي: دراسة تقييمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 2004.
- 35- بن عمار حسيبة: تكوين الموارد البشرية في المنظومة التربوية الجزائرية، دراسة حالة: تكوين المكونين في ولاية قسنطينة، رسالة ماجستير في علوم التربية غير منشورة، جامعة قسنطينة، 2009.
- 36- بوسنينة المنجي: رؤية في ضبط النوعية لتطوير التعليم العالي والبحث العلمي، المجلة العربية للتربية، المجلد 21، العدد 02، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 2001.
- 37- تركي رابح: أصول التربية والتعليم، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004.
- 38- تيسير الدويك وآخرون: أسس الإدارة التربوية، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1988.
- 39- جابر عبد الحميد جابر: مدرس القرن 21 الفعال "المهارات والتنمية المهنية"، ط1، دار الفكر العربي، مصر، 2000.
- 40- جاسم الكندي: إعداد المعلم والجودة المنشودة، تصور مقترح لتطوير إعداد المعلم بجامعة الكويت، المؤتمر الثلاثون، جودة التعليم، خيال المستقبل، الكويت، 7-10 أبريل 2001.

- 41- جودة محفوظ أحمد: إدارة الجودة الشاملة، مفاهيم وتطبيقات، دار وائل، الأردن، 2004.
- 42- حاتم البصيص: ضمان جودة الأداء التدريسي الجامعي "تطوير الكفايات الأدائية للمعلم على ضوء معايير الجودة"، بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، الأردن، (10-12) ماي 2011.
- 43- حلاوي محمد مصطفى: إدارة الجودة الشاملة وأثرها في تحسين الأداء المالي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، بغداد، 2000.
- 44- خديجة بن فليس: التوجيه والإرشاد في التعليم الثانوي. ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2014.
- 45- داغر منقذ محمد: إستراتيجية إدارة الجودة الشاملة مدخلا لتطوير التعليم العالي في الوطن العربي (المنتدى الفكري العربي الأول المواصفات العالمية للجامعات، المنظمة العربية للتنمية الإدارية)، بغداد.
- 46- الدريج محمد: تحليل العملية التعليمية، مكتبة النجاح، ط1، الرباط، المغرب، 1991.
- 47- سلطان سعيد المخلافي: نظام مقترح لجودة التعليم في الجامعات اليمنية. مجلة دراسات وبحوث تربوية. العدد 04. جامعة تعز. 2008.
- 48- سمير كبريت: مناهج المعلم والأدوار التربوية، ط1، دار النهضة العربية، مصر، 1998.
- 49- سهيلة كاظم الفتلاوي: التدريس الفعال والمعلم الفاعل. ط2، دون دار نشر، بيروت. لبنان، 2002 .
- 50- صالح بن محمد عساف: المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط1، شركة العبيكان للطباعة والنشر، الرياض، السعودية، 1989.

- 51- صالح ناصر عليّات: إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، التطبيق ومقترحات التطوير، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن، 2004
- 52- الصائغ وآخرون: اختيار المعلم وإعداده بالمملكة العربية السعودية، رؤية مستقبلية، دراسة مقدمة للقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي، 2002.
- 53- الصوفي عباس صالح: اتجاهات القيادات الإدارية نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، بغداد، 1999.
- 54- طعيمة والبندري: دور كليات التربية في إعداد معلم التعليم الثانوي بين صورة الواقع واتجاهات التطوير، تصور مقترح في اللقاء الثالث عشر للجودة، مجلة جامعة دمشق، العدد 04، 2014.
- 55- عبد الحميد معوش : درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو 2012.
- 56- عثمان محمد يسري وعثمان محمد موسى: متطلبات الجودة الشاملة لتطوير مناهج التعليم الفني التجاري في مصر، بحث منشور في واقع مؤتمر إدارة الجودة الشاملة لتطوير التعليم الجامعي، كلية التجارة، جامعة الزقازيق، مصر.
- 57- العربي فرحاتي: التفاعل الصفّي بين المعلم والتلاميذ وعلاقته بالتحصيل والاتجاه نحو الدراسة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 1999.
- 58- العربي فرحاني وآخرون: مخبر تطوير نظم الجودة في المؤسسات التعليمية العالي والثانوي، مقالات في الجودة التعليمية، بحث في المفاهيم والمعايير، ط1، 2011.
- 59- عقيلي عمر وصفي: مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2001.

- 60- العلي عبد الستار محمد: تطوير التعليم الجامعي باستخدام إدارة الجودة الشاملة، ورقة عمل قدمت إلى المؤتمر الأول للتعليم الجامعي الإداري والتجاري، جامعة العين، الإمارات العربية المتحدة، 12-14 ماي 1996.
- 61- فاطمة الزهراء بوكرمة اغلال: الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2003.
- 62- فوزي بن دريدي: الوافي في التدريس بالكفايات، دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر، 2002.
- 63- لخضر زروق: دليل المصطلح التربوي الوظيفي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2003.
- 64- محمد أحمد كريم وآخرون: مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003.
- 65- المراغي أحمد: الحسبة في الإسلام، مجلة الأزهر، المجلد 8، مصر، 1937.
- 66- مصطفى الزيدان: الكفاية الإنتاجية للمدرس، ط1، دار الشرق، مصر، 1981.
- 67- مصطفى عشوي: المدرسة الجزائرية إلى أين، دار الأمة، الجزائر، 1991.
- 68- المنصور ياسر منصور: الحاج رشيد: إدارة الجودة الشاملة في القطاع الصحي الأردني، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد.
- 69- مهدي السامرائي: إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي، ط1، دار جرير، عمان، الأردن، 2006.
- 70- هاني عبد الرحمان الطويل: الإدارة التربوية وسلوك الأفراد والجماعات والنظم، مكتبة شفير وعكشان، عمان، الأردن، 1986.

71- الهلالي الشربيني الهلالي: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم الجامعي والعالى، رؤية مقترحة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 37، مصر، 1998.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية.

- 72- Chapman Wood: the prophets of Quality, Quartly Review. IO American society for quality control, 1988.
- 73- Good G. V: Dictionary of Education 3rdEd, New York, McGraw-Hill, Book, Co, 1973.
- 74- Crosby Philip: Quality without Tears, New York, McGraw, Hill Inc., 1984.
- 75- Margen C. & Stephen Margatroyd: Total Quality, Management in the Publish sector-Graphite tupesettey L td, Publishing Hong Kong, 1995.
- 76- Ne Gel SLACK & others: operations management, second edition, pitman-publishing London, Hong Kong, 1998.
- 77- Stephen P Robbins: organizational Behavior Tenth edition, San Diego, state University, 2003.

ثالثا: مواقع الانترنت.

78- موقع رئاسة الجمهورية الجزائرية www.mouradia.dz

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
الجزائر - الجزائر

23 ديسمبر 2012
3578

18 ديسمبر 2012

الجزائر في :

مديرية التكوين

الرقم: 0.0.5/ 4 / 2012

مديرية التربية لولاية باتنة
الامانة الخاصة / السيد العارح
التاريخ: 12/12/2012
الرقم: 3818

مدير التكوين

إلى

السيدات والسادة / مديري التربية للولايات

الموضوع: تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التريض التجريبي لموظفي التعليم
المرجع: القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 15 ديسمبر 2011 يحدد مدة ومحتوى وكيفية تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التريض التجريبي لموظفي التعليم.

في إطار تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التريض التجريبي لرتبة أساتذة التعليم الابتدائي، أساتذة التعليم المتوسط، أساتذة التعليم الثانوي، المتحصلين على شهادة مهندس دولة وشهادة الماستر الناجحين في مسابقة دورة 2012.

يشرفني أن أوافيكم بالتعليمات المتعلقة بالسنة الدراسية 2012-2013.

1- تنظيم التكوين :

ينظم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التريض التجريبي بشكل تناوبي خلال العطلة المدرسية (عطلة الشتاء والربيع) وأمسيتي السبت والثلاثاء ويكون على شكل دروس نظرية وأعمال تطبيقية.

2- مدة التكوين:

تحدد مدة التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التريض التجريبي لموظفي التعليم، بأربعة أسابيع (04) وبحجم ساعي إجمالي يقدر بـ 140 ساعة.

3- مؤسسات التكوين :

يضمن التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التريض التجريبي بالمؤسسات التعليمية التي تحددتها مديريات التربية بالولايات وذلك في الرتب الآتية :

- أستاذ التعليم الثانوي الحاصل على شهادة ماجستير أو الماستر أو مهندس دولة.
- أستاذ المدرسة الابتدائية .
- أستاذ التعليم المتوسط .

4-التأطير البيداغوجي :

يتولى تأطير ومتابعة التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربين التجريبي حسب المواد والتخصص :

- مفتشو التعليم الابتدائي ،
- مفتشو التعليم المتوسط ،
- مفتشو التربية الوطنية ،
- سلك أساتذة معاهد تكوين معلمي المدرسة الأساسية وتحمين مستواهم ،
- سلك أساتذة المؤسسات العمومية للتكوين من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة ،
- سلك الأساتذة المهندسين في الإعلام الآلي .

5- برامج التكوين :

تهدف برامج التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربين التجريبي لموظفي التعليم بتحضيرهم وبتكوينهم من الناحية البيداغوجية والمهنية لأداء مهنة التدريس، ومن ثم ترقية المستويين البيداغوجي والمهني، ويتم ذلك عن طريق تزويدهم بحقائق علمية وتربوية ، بيداغوجية ، تعليمية ومنهجية، تؤهلهم للقيام بمهامهم بطريقة تتناسب ومختلف الوضعيات التعليمية التي تواجههم أثناء مسيرتهم المهنية حتى تتماشى والتطورات المعرفية الحاصلة في فضاء التربية والتعليم وتكنولوجيات الإعلام والاتصال .

❖ تتكون برامج التكوين من الوحدات الآتية :

الرقم	الوحدات	الحجم المساعي
1	علم النفس وعلوم التربية	30 ساعة
2	تعليمية مادة التخصص وطرائق التدريس	50 ساعة
3	التشريع المدرسي	20 ساعة
4	الإعلام الآلي	20 ساعة
	المجموع	140 ساعة

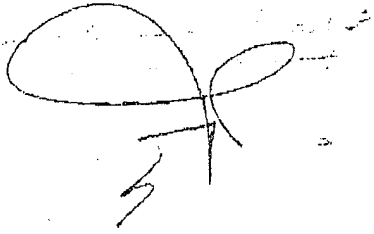
FROM : MEN S/D FORMATION/SPECIALISEE

FAX NO. : 02608337

Dec. 18 2012 11:21PM

ولضمان نجاح العمليات التكوينية وتحقيق الأهداف النوعية المحددة لها ، المطلوب من السيدات والمادة
مديري التربية المكلفين باحتضان الدورات التكوينية إعطائها عناية خاصة باتخاذ كل الإجراءات والترتيبات
المادية لضمان السير الحسن لها .

وفي الأخير أطلب منكم التقيد الصارم بتنفيذ محتوى هذه الإجراءات لضمان التكوين النوعي لموظفي
التعليم تجسيدا للترتيبات الواردة في هذا المنشور ، وتنظيم وتكثيف التنسيق مع كل الجهات المعنية ضمانا
لتحقيق النجاح والفعالية ، مع ضرورة موافاة مديرية التكوين بتقارير دورية حول العملية.



برامج تكوين الأساتذة الحاصلين شهادة الليسانس
الموظفين بصفة متربين في رتبة أستاذ التعليم الثانوي

المدة : سنة دراسية (01) واحدة.

1- وحدة علم النفس وعلوم التربية (50 ساعة):

- علم النفس

- تعريفه ، أهميته ، تطوره عبر العصور

- أهداف علم النفس

- سيكولوجية الفروق الفردية: (تعريفها، مظاهرها، أسباب ظهورها، انعكاساتها على الشخص)

* سيكولوجية النمو : (تعريفها، مظاهرها، خصائصها، العوامل المؤثرة فيها)؛

* دراسة نمو التلميذ المراهق؛

* تعريف المراهقة- تعريف البلوغ - أهمية دراستها بالنسبة للمربي؛

* تقسيمات مراحل المراهقة: (المراهقة المبكرة، المراهقة المتوسطة، المراهقة المتأخرة)؛

* دراسة شخصية المراهقة؛

* أهم الحاجيات النفسية للمراهق؛

* المشكلات الشائعة للتلميذ المراهق في المؤسسة التعليمية وكيفية معالجتها.

* ديناميكية السلوك (التكيف مفهوم الحاجة، حاجات الإنسان)

* مفهوم السلوك (الحاجة والاهتمام ، النشاط الكيفي ، مفاهيم خاطئة عن الاهتمام)

* المفاهيم: (تعريفات، أهداف تعلم المفاهيم، عملية بناء المفهوم، تغيرات المفاهيم مع النمو،

* إستراتيجية تدريس المفاهيم وفق النموذج المعرفي

* بيداغوجية حل المشكلات

- علم النفس الاجتماعي؛

* الشخصية؛

* القيادة؛

* ديناميكية الجماعة (أساليب التخطيط، التنظيم والقيادة

- مدخل إلى علم النفس التربوي:

* تعريف علم النفس التربوي وتحديد مجالاته ومواضيعه؛

* سيكولوجية التعلم: (معنى التعلم - مراحل التعلم وأنواعه - الشروط العامة للتعلم -

نتائج التعلم ومخرجاته)؛

* نظريات التعلم؛

* النظريات المعرفية؛

* دافعية التعلم.

- الإدارة الصفية في التعليم:

* مفهوم الإدارة الصفية - أهدافها - الآليات - تنظيم الصف - تقنيات تسييره ، وكيفية معالجة مختلف الممارسات والسلوكيات التي قد تؤثر سلباً على الفعل البيداغوجي (الأدوار الأساسية للمعلم داخل الصف) من استلام القسم والالتحاق بحجرة الدرس إلى نهاية الحصة.

علوم التربية:

* تعريف التربية - تحديد أهم المفاهيم والمصطلحات المتداولة في العلوم التربوية؛

* تطور التربية عبر العصور؛

* المنظومة التربوية الجزائرية؛

* هيكل ومخطط المنظومة التربوية؛

* التحديات المستقبلية للمنظومة التربوية والإصلاحات الجارية.

المناهج التعليمية:

* مفهوم المنهاج المدرسي قديماً وحديثاً؛

* عناصر المنهاج وأنواعه.

* الأسس العامة لبناء المناهج التعليمية؛

* البرامج : الفرق بين المنهاج والبرنامج ، كيفية بناء وتحليل البرنامج (العملية التعليمية / التعليمية :

تحليل العملية التعليمية / التعليمية : (مفهومها، عناصرها، مستلزمات تنفيذها)؛

* الاتصال البيداغوجي :
الاتصال في الوسط المدرسي : (تعريفه، أهدافه، مجالاته، خصائصه وعوائقه)،

لتقويم وبيداغوجية الدعم والاستدراك.

* التقويم التربوي : (مفهومه وأهدافه، وظائفه ومجالاته، أنماطه وأسس، تخطيطه، أدواته وأساليبه)؛

يداغوجية الدعم والاستدراك

* مفهومهما وأنواعهما.

قويم التربوي :

- التقويم التربوي : (مفهومه، أنواعه ومجالاته)؛

- تقويم التلميذ: (تحسينه، مهاراته، اتجاهاته، ميوله)؛
- تقويم المعلم، تقويم طرق التدريس، تقويم الوسائل التعليمية، تقويم المنهج الدراسي؛
- الاختبار: (مفهوم الاختبار، أنواع الاختبارات)؛

- * المبادئ العامة لبناء الاختبارات
- * خطوات بناء الاختبارات
- * كيفية صياغة أسئلة الاختبار؛
- * صفات الاختبار الجيد.

تفصيل التربوي:

- * شروط إعداد الاختبار الجيد؛
- * مقاييس بناء الأسئلة؛
- * بناء سلم التقييد؛
- * سلاليم التقدير؛
- * خطوات تصحيح الاختبار؛
- * تحليل نتائج التلميذ؛
- * الهدف من تصحيح الاختبار.

درة تعليمية مادة التخصص وطرائق التدريس: (50 ساعة)

سبة مادة التخصص:

عام إلى التعليمية:

- * مفهوم التعليمية - مراحل تطورها - مجالاتها - أهميتها؛
- * أهمية إعداد الدروس؛
- * التدريس بواسطة الأهداف؛
- * التدريس بواسطة الكفاءات.
- * التدريس بواسطة حل المشكلات.
- * التدريس عن طريق المحاولة والخطأ... الخ

مفهوم:

- (تعريف المفهوم، طبيعة تعلم المفهوم، طريقة تعلم المفهوم، أنواع المفاهيم،
- العوامل المؤثرة في تعلم المفهوم)
- تطبيقات تربوية لتعلم المفهوم

التدريس:

مفهوم الطريقة

- * الفرق بين الطريقة والوسيلة.
- * طرق التدريس التقليدية.
- * استراتيجيات التدريس الحديثة.
- * تطبيقات لموضوع ضرائق التدريس.
- X - التخطيط للتدريس:
- * مبررات التخطيط للتدريس: (التخطيط بعيد المدى للمقرر، التخطيط قصير المدى للدرس.
- X - الوسائل التعليمية.

- * الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم: (مفهوم الوسيلة وتطورها التاريخي)؛
- * أنواع الوسائل وتصنيفها؛
- * أسس اختيار الوسيلة المناسبة لتدريس معين؛
- * أسس استخدام الوسائل التعليمية؛
- * تقويم الوسائل؛

- * تطبيقات تربوية لموضوع الوسائل التعليمية.

3- وحدة التشريع المدرسي: (30 ساعة):

- مدخل عام للتشريع المدرسي؛
- حقوق وواجبات الموظف
- العطل والغيابات القانونية.
- الحياة المهنية؛
- المجالس المنشأة بالمؤسسات التعليمية (أنواعها ، تشكيلتها ، دوريتها، مهامها)
- مختلف اللجان الإدارية ؛
- الأعمال المكتملة للمدرسة.

4- وحدة الإعلام الآلي: (30 ساعة):

- قواعد الإعلام الآلي (تكنولوجيات الإعلام والاتصال)؛
- استعمال الحاسوب وإدارة الملفات؛
- معالجة النصوص؛
- المجدول؛
- قواعد المعطيات؛
- العرض بواسطة الحاسوب؛
- الإعلام والاتصال؛
- البريد الإلكتروني.

ملحق رقم (02)

عدد المتكويين 2013/2012

أساتذة التعليم الثانوي (ماستر + مهندس)

العدد	الفوج
42	رياضيات
44	فيزياء
05	تاريخ
12	فرنسية
27	إنجليزية
38	علوم طبيعية
50	أدب عربي
08	علوم إسلامية
226	المجموع

ملحق رقم (03)

القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين للصورة الأولية للمقياس

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	الرتبة	الجامعة
01	العربي فرحاتي	دكتوراه	علوم التربية	أستاذ تعليم عالي	باتنة
02	ختاش محمد	دكتوراه	علوم التربية	أستاذ محاضر أ	باتنة
03	بوقصة محمد	دكتوراه	علم النفس التربوي	أستاذ محاضر أ	باتنة
04	كمال الدين العقون	دكتوراه	علوم التربية	أستاذ محاضر أ	البليدة
05	محمد برو	دكتوراه	علم النفس التربوي	أستاذ تعليم عالي	المسيلة
06	محمد بودريالة	دكتوراه	علم النفس الاجتماعي	أستاذ محاضر أ	المسيلة
07	زين الدين ضياف	دكتوراه	علم نفس العمل والتنظيم	أستاذ محاضر أ	المسيلة
08	طه حمود صالح	دكتوراه	علوم التربية	أستاذ محاضر ب	المسيلة
09	حميدة زموري	ماجستير	علوم التربية	أستاذ مساعد أ	المسيلة



الملحق رقم (04)



جامعة سعد دحلب - البليدة -

القطب الجامعي - العفرون -

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا

أستاذي الفاضل:.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

أتقدم إليكم أنا الطالب : سعدي ميلود سنة ثانية ماجستير علوم التربية تخصص تعليمية ومشكلات التعلم 'جامعة سعد دحلب بالبليدة راجيا منكم التكرم بتحكيم هذه القائمة قبل كتابتها في صورتها النهائية كمقياس للفعالية البيداغوجية وهذا ضمن متطلبات رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير موجهة لأساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي ببعض ثانويات المدينة معنونة بـ:

"فاعلية برنامج تكوين أساتذة اللغة العربية في تحقيق الفعالية البيداغوجية لديهم

وفق معايير الجودة الشاملة "

لذا أرجو منكم وضع علامة: (✓) في خانة : يقيس (1) ، لا يقيس (0) ، يعدل (2) ، وملاحظاتكم حول كل محور من المحاور التالية .

- تقبلوا منا جزيل الشكر وعظيم الامتنان ودمتم في خدمة البحث العلمي .

ماذا أقصد بالفعالية البيداغوجية إجرائيا ؟:

الفعالية البيداغوجية هي مدى قدرة أستاذ اللغة العربية على الوصول بالتلميذ إلى الاكتساب الفعلي للمعارف، والكفاءات بحيث تتجلى هذه القدرة في الاستعدادات التالية:

- **استعداد شخصي:** بأن تتوفر فيه سمات شخصية ' وخصائص سلوكية كالبنشاط والمرح والالتزان ومحبة التلاميذ وتقبل النقد. ويمثله (المحور الشخصي).

- **استعداد معرفي (أكاديمي) :** وذلك أن يمتلك رصيذا معرفيا ' علميا واسعا في مجال التربية والتعليم وذا اطلاع واسع. ويمثله (المحور الأكاديمي).

- **استعداد بيداغوجي:** أن يستعمل تقنيات ومنهجية نشطة تمكنه من الوصول بكفاءة إلى الهدف المسطر في فترة زمنية محددة. ويمثله (المحور البيداغوجي)

- **استعداد علائقي:** ويتمثل في إنشاء علاقات إيجابية مبنية على الود والثقة وذلك داخل القسم وخارجه، مع التلاميذ ومع أطراف الإدارة المدرسية. ويمثله (المحور العلائقي) .

العام الجامعي 2012/2013

المحور الشخصي :

بيانات شخصية:

السن، الجنس : ذكر ☐ ، أنثى ☐

- تاريخ الحصول على الشهادة :

- عدد سنوات الخبرة :

- التخصص :

- معدل السنة الأخيرة بالجامعة :

- عدد المتعلمين في القسم :

ملاحظات	2	0	1	العبارة
.....	...	..		1. أتمتع بجانب من المرح والبشاشة أثناء عملي
.....	...	..	..	2. ودود في تعاملتي مع التلاميذ
.....	...	..		3. أتحكم جيدا في انفعالاتي مع التلاميذ
.....	...	..	..	4. أتميز بالجدية والانضباط في عملي .
.....	...	..		5. أتقبل النقد من الآخرين .
.....	...	..	..	6. ليس لدي عيوب في النطق.
.....	...	..		7. أحرص أن أكون قدوة حسنة للتلاميذ
.....	...	..	..	8. أقوم بالتدريس بكل ثقة وجرأة
.....	...	..		9. أعدل بين التلاميذ في التدريس .
.....	...	..	..	10. لدي ميول لمهنة التدريس .
.....	...	..		11. أتميز بالقدرة على التحسين المستمر للأداء
.....	...	..	..	12. أراعي أخلاقيات المهنة .
.....	...	..		13. أقدم النشاط التعليمي بطريقة نشطة .
.....	...	..	..	14. أجيد أساليب الاتصال التكنولوجية بشكل كبير مع التلاميذ .

.....	...	..	..	15. أتقبل سؤال ومناقشة التلاميذ لي .
.....	...	..	....	16. أتميز بالطلاقة وسلامة اللغة .
.....	...	..	..	17. أعترف بالخطأ المعرفي عند ما أخطئ
.....	...	..	....	18. أحترم آراء التلاميذ واقتراحاتهم.
.....	...	..	....	19. أتحكم في نبرة صوتي بين الخفض والرفع حسب الحاجة.
.....	...	..	....	20. أتقن مهارة استخدام يدي عند الاتصال اللفظي مع تلاميذي.
.....	...	..	....	21. أتمتع بسلامة الحواس .
.....	...	..	....	22. تدربت على استعمال أسلوب الإلقاء.
.....	...	..	....	23. لدي خبرة لا بأس بها في مجال التدريس

المحور البيداغوجي :

ملاحظات	2	0	1	العبارة
.....	...	...	...	24. أفهم جيدا كيف يتعلم التلاميذ .
.....	...	...	...	25. أستطيع إيجاد بيئة تعليمية مشجعة.
.....	...	...	...	26. أقوم بتعزيز العمل كفريق .
.....	...	...	...	27. أتقن جيدا تخطيط الدرس .
.....	...	...	...	28. أتحكم جيدا بإدارة الفصل.
.....	...	...	...	29. أمارس التفكير الناقد وأعلمه للتلاميذ .
.....	...	...	...	30. أطبق جيدا إستراتيجية العصف الذهني .
.....	...	...	...	31. أتقن جيدا التدريس وفق المقاربة بالكفاءات .
.....	...	...	...	32. أتحكم جيدا في تقنية طرح الأسئلة .
.....	...	...	...	33. أطبق الوضعية الإدماجية جيدا.
.....	...	...	...	34. أطبق التقويم التشخيصي جيدا .
.....	...	...	...	35. أعرف جيدا تقنية إدارة الوقت أثناء الدرس.
.....	...	...	...	36. أراعي الفروق الفردية والاختلاف في القدرات لدى التلاميذ .
.....	...	...	...	37. أستطيع التحكم في ثلاث استراتيجيات على الأقل .
.....	...	...	...	38. أوظف جيدا الإستراتيجية المناسبة في المكان المناسب .

.....	...	...	39. أساهم بشكل جيد في رفع مستوى الدافعية نحو التعلم لدى التلاميذ .
.....	...	...	40. أقوم بتعزيز العمل الجماعي .
.....	...	...	41. بإمكانني تحديد وبدقة الكفاءات القاعدية لكل تلميذ.
.....	...	...	42. أعتمد أسلوب الحوار في تقديم بعض الدروس .
.....	...	...	43. أستطيع اختيار الوسائل البيداغوجية الملائمة لكل نشاط .
.....	...	...	44. أعتمد في الكثير من الأحيان على التعلم التعاوني .
.....	...	...	45. أعتمد على التفاعل الصفّي كتنغذية راجعة .
.....	...	...	46. أستغل الوسائل البيداغوجية استغلالاً مثالياً.
.....	...	...	47. لدي القدرة على توجيه أفكار التلاميذ .
.....	...	...	48. أفرق بين التقويم التكويني و التشخيصي .
.....	...	...	49. أجد صعوبة في تطبيق التقويم "المستمر".
.....	...	...	50. أطبق التقويم النهائي وفق ملامح التلاميذ .
.....	...	...	51. أحسن استخدام أساليب التقويم المختلفة .
.....	...	...	52. أقوم بصياغة الأهداف الإجرائية لكل درس .
.....	...	...	53. لدي القدرة على تحديد مؤشر الكفاءة للتلاميذ
.....	...	...	54. أعتبر المرونة ضرورية في تحديد الكفاءة الختامية .
.....	...	...	55. أعتمد على تقويم كل تلميذ وفق مكتسباته القبلية
.....	...	...	56. أقوم بتقويم كل تلميذ مقارنة مع زملائه .
.....	...	...	57. أؤكد على المشاركة والنقاش والحوار من طرف التلاميذ في الحجرة الدراسية .
.....	...	...	58. أستخدم جيداً المنطقية العقلية و آلياتها مع التلاميذ (البرهان، الاستدلال، الاستنباط، الاستقراء، الاستنتاج) .
.....	...	...	59. أعمل على إكساب التلاميذ بعض إستراتيجيات التعلم عبر الممارسة اللغوية المختصة.
.....	...	...	60. أعمل على توفير بيئة تسمح بالتجديد والابتكار
.....	...	...	61. في كل الأحوال أعتمد أسلوب الإلقاء.

.....	...	...	62. أطبق تعليمية المادة جيدا .
.....	...	...	63. أعمل على إكساب التلاميذ بعض
.....	...	...	استراتيجيات التعلم من خلال تعليمهم اللغة
.....	...	...	وقضاياها.
.....	...	...	64. أعلم التلاميذ اللغة على نحو تطبيقي
.....	...	...	مباشر
.....	...	...	65. أدرج في تعليم اللغة للتلاميذ.
.....	...	...	66. أستخدم اللغة العامية أثناء الدرس .
.....	...	...	67. أستخدم لغات أخرى أثناء الدرس .
.....	...	...	68. أراعي في التعلم التعاوني تنظيم المهام
.....	...	...	وتوزيعها وفق اهتمامات التلاميذ وتمثيلاتهم
.....	...	...	المفضلة .
.....	...	...	69. أقوم بالتدريس وفق أنماط المتعلمين
.....	...	...	(سمعي - بصري - حسي) .
.....	...	...	70. أقوم بالتدريس وفق تفضيلات المتعلمين
.....	...	...	وذكاءاتهم المتعددة.
.....	...	...	71. أقدم مثيرا واحدا وأكلف التلاميذ بمهمة
.....	...	...	واحدة ليحققوا نفس المخرجات.
.....	...	...	72. أعمل على تقديم نفس المثير لجميع
.....	...	...	التلاميذ ونفس المهمة وأقبل منهم مخرجات
.....	...	...	مختلفة.
.....	...	...	73. أقدم للتلاميذ نفس المثير وأكلفهم بمهام
.....	...	...	متنوعة ليصلوا إلى نفس المخرجات.
.....	...	...	74. أحدد المهارات والقدرات الخاصة بكل
.....	...	...	تلميذ.
.....	...	...	75. أعمل على أن يكون هناك تعاون متبادل
.....	...	...	بين المتعلمين بدلا من التنافس.
.....	...	...	76. أحرص على أن يلتزم التلاميذ بالعمل مع
.....	...	...	الآخرين.
.....	...	...	77. ألجأ إلى استخدام التعلم التعاوني في كل
.....	...	...	الأوقات .
.....	...	...	78. أقوم بتقديم المشكلة للتلميذ على أنها
.....	...	...	افتراضية يمكن أن تقع.
.....	...	...	79. أقوم باقتراح وتحديد إجراءات حل
.....	...	...	المشكلات للتلاميذ .
.....	...	...	80. أستخدم أحيانا الويب كويست مع التلاميذ .
.....	...	...	81. ضروري أن يكون التعلم بإستراتيجية حل
.....	...	...	المشكلات تعلمًا ذا معنى.
.....	...	...	82. يعتمد التعلم بإستراتيجية حل المشكلات
.....	...	...	على خبرات التلاميذ السابقة.

المحور الأكاديمي :

ملاحظات	2	0	1	العبارة
.....	...	...	...	83. معارف في المقدمة تتماشى مع الأهداف
.....	...	...	...	المسطرة
.....	.	...	...	84. أتحكم جيدا في ميدان تخصصي .
.....	...	...	...	85. لدي إطلاع واسع على مجريات التربية
.....	...	...	...	والتعليم
.....	..	...	...	86. أنا على علم بتغيرات النمو لدى المراهق .
.....	...	...	...	87. أنا على علم بمحتوى برنامج التخصص .
.....	...	...	...	88. أنا على اطلاع مستمر بتكنولوجيا التعليم
.....	...	...	...	الحديثة.
.....	...	...	...	89. أحرص على تصحيح أخطاء التعلم للتلاميذ.
.....	...	...	...	90. أجريت تكويننا من قبل في علم النفس وعلوم
.....	...	...	...	التربية .
.....	...	...	...	91. لدي اطلاع واسع حول التلميذ المراهق .
.....	...	...	...	92. أستخدم اللغة على نحو تطبيقي للتعلم .
.....	...	...	...	93. أتمثل موقف المتلقي المستمع للتعلم .
.....	...	...	...	94. معرفة التلميذ لعملياته المعرفية ونواتج تلك
.....	...	...	...	العمليات ليس ضروريا.
.....	...	...	...	95. ضروري أن يعرف التلميذ الأولويات
.....	...	...	...	المناسبة لتعلم المعلومات .
.....	...	...	...	96. ينبغي على التلميذ ضبط وتقويم عملياته
.....	...	...	...	المعرفية
.....	...	...	...	97. لا يشترط معرفة التلميذ للطريقة التي
.....	...	...	...	يستخدمها في الحفظ والاسترجاع .
.....	...	...	...	98. لا يشترط معرفة التلميذ لقدرته على الفهم
.....	...	...	...	وكيفيته .
.....	...	...	...	99. ضروري أن يدرك المتعلم العمليات
.....	...	...	...	المعرفية التي يستخدمها في وضعيات مشكلة
.....	...	...	...	.
.....	...	...	...	100. من الضروري أن يعي التلميذ بعض
.....	...	...	...	مظاهر النشاط المعرفي .
.....	...	...	...	101. ضروري أن يكتسب المتعلم ميكانزمات
.....	...	...	...	التقويم الذاتي للفعالية ونقاط القوة والضعف .
.....	...	...	...	102. ضروري أن يضبط المتعلم استراتيجيات
.....	...	...	...	التعلم لديه ويعدها.
.....	...	...	...	

المحور العلائقي :

ملاحظات	2	0	1	العبارة
.....	...	...	...	103. أتعرف على الوسط الاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ.
.....	...	...	...	104. أتعرف بالتلاميذ كل على حدة.
.....	...	...	...	105. أحرص على تأسيس علاقات جيدة مع التلاميذ
.....	...	...	...	106. أعمل على بناء علاقة طيبة مع أولياء التلاميذ.
.....	...	...	...	107. أستمع لمشكلات التلاميذ الشخصية .
.....	...	...	...	108. أشارك التلاميذ طموحاتهم وأحلامهم وأوجهها.
.....	...	...	...	109. أسمح بإشراك التلاميذ في اتخاذ القرارات .
.....	...	...	...	110. أقوم باستمرار بمراقبة تصرفات التلاميذ .
.....	...	...	...	111. أوجه النصيح للتلاميذ باستمرار .
.....	...	...	...	112. أصحح الخطأ المعرفي عندما أخطئ.
.....	...	...	...	113. أحرص على أن يعمل التلاميذ في فريق.
.....	...	...	...	114. أحرص على أن يقيم التلاميذ مع غيرهم علاقات اجتماعية قوية.
.....	...	...	...	115. أتعامل بإيجابية مع كل الشركاء في العملية التربوية .
.....	...	...	...	116. أستعين في عملي بالفريق التربوي .
.....	...	...	...	117. أحرص على العمل كفريق في المؤسسة التربوية .
.....	...	...	...	118. أحفز المتعلمين على العمل التعاوني .
.....	...	...	...	119. أتعامل باحترافية مع التلاميذ المراهقين .
.....	...	...	...	120. أعمل على الاحتكاك بذوي الخبرة في مجال العمل والاستفادة منهم .
.....	...	...	...	121. أعتد النمط الديمقراطي في التعليم.
.....	...	...	...	122. أعامل التلاميذ بما يحبون أن يعاملوا به
.....	...	...	...	123. المناخ المدرسي مناسب جدا لحصول العملية التعليمية/التعليمية.
.....	...	...	...	124. أتعرف عن مدى رضا التلميذ بالمستوى التعليمي من خلال التغذية الراجعة .

إجراءات بناء المقياس :

- يقوم الباحث بإعداد وصياغة قائمة استعدادات شخصية وأكاديمية معرفية وبيداغوجية وعلائقية تمثل الفعالية البيداغوجية للأستاذ وفق معايير الجودة الشاملة موزعة على أربعة محاور هي :
المحور الشخصي، المحور البيداغوجي، المحور المعرفي الأكاديمي، والمحور العلائقي، بالاستناد إلى الأدب التربوي المتوافر والوثائق المتصلة بمهام الأستاذ وبرنامج تكوينه المقترح، وكذا معايير ديمنج ومالكوم بالدريج للجودة الشاملة. ثم عرض القائمة على مجموعة من مفتشي التربية واستغلال النتائج المتحصل عليها .
- بعد ذلك عرض القائمة على مجموعة من المحكمين من أساتذة بجامعات (سعد دحلب بالبليدة، جامعة المسيلة، جامعة الحاج لخضر بباتنة، مولود معمري بتيزي وزو) واستثمار النتائج المتحصل عليها.
- في ضوء نتائج العمليات السابقة يتم إعادة صياغة عبارات القائمة ' و تحويلها إلى مقياس كمي يقيس الفعالية البيداغوجية للأستاذ وفق معايير الجودة الشاملة ' ضمن خمسة مستويات متدرجة مرقمة مع ما يوافقها من التقديرات ، يختار المفحوص منها ما يمثلها بديلا من البدائل كالتالي:
1(ضعيف) 2'(مقبول) 3'(جيد) 4'(جيد جدا) 5'(ممتاز) وهذه البدائل تعبر عن درجة فعالية الأستاذ البيداغوجية .
- تجريب المقياس على عينة محددة كدراسة استطلاعية ثم معرفة صدق الفقرات ثم إعادة التطبيق وحساب الصدق والثبات للمقياس ككل ثم أخيرا الثقة باستخدام المقياس على العينة الموصوفة.

ختم وإمضاء الدكتور: الرتبة: الجامعة: التاريخ:

.....

ملحق رقم (05) الصورة النهائية لمقياس الفعالية البيداغوجي

جامعة سعد دحلب - البليدة -

القطب الجامعي - العفرون -

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا

أستاذ(ت)ي الفاضل(ة): السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

أرجو منك التكرم بالإجابة على أسئلة المقياس الذي بين يديك (مقياس الفعالية البيداغوجية) ،الذي يدخل ضمن متطلبات رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية تخصص تعليمية ومشكلات التعلم ، بعنوان:

فاعلية برنامج تكوين أساتذة اللغة العربية في تحقيق الفعالية البيداغوجية لديهم وفق معايير الجودة الشاملة

ملاحظة :

- هذا المقياس مجرد أداة تساعدك وتساعدنا على قياس الفعالية البيداغوجية لديك ، لذا ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة.
 - أرجو منك وضع علامة: (X) أمام كل عبارة بدون استثناء- تعتقد(ين) أنها تنطبق عليك .
- مثال :

العبارة	موافق تماما	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماما
لدي ميول لمهنة التدريس	X	.....	....	.....	.....

- علما أن المعلومات المصرح بها ستحاط بالسرية التامة ولا تخدم إلا البحث العلمي.
- تقبلوا منا جزيل الشكر وعظيم الامتنان على تعاونكم وصبركم معنا.

البيانات الشخصية :

الجنس : ذكر ☐ ، أنثى ☐

- عدد سنوات الخبرة :

- المؤهل العلمي : ، عدد التلاميذ في القسم :

غير موافق تماماً	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماماً	العبارة
.....					125. لدي ميول لمهنة التدريس .
.....					126. أمتنع بجانب من المرح أثناء التدريس
.....					127. لست ودوداً في تعاملي مع التلاميذ
.....					128. لا أتحكم جيداً في انفعالاتي مع التلاميذ
.....					129. لست منضبطاً أثناء التدريس
.....					130. أتقبل النقد في مجال تخصصي .
.....					131. ليس لدي عيوب في النطق.
.....					132. أحرص أن أكون قدوة حسنة للتلاميذ
.....					133. أدرس التلاميذ بكل ثقة.
.....					134. أدرس التلاميذ بكل جرأة.
.....					135. أدرس التلاميذ بمساواة وعدل .
.....					136. عندما أغضب أنتقم من التلميذ .
.....					137. أقدم النشاط التعليمي بطريقة روتينية.
.....					138. أجيد استخدام وسائل الاتصال التكنولوجية مع التلاميذ .
.....					139. أتقبل سؤال التلاميذ لي .
.....					140. لا أتقبل مناقشة التلاميذ لي.
.....					141. أتميز بسلامة اللغة .
.....					142. أعترف بالخطأ المعرفي عند ما أخطئ
.....					143. أحترم آراء التلاميذ.
.....					144. لا أغير اقتراحات التلاميذ اهتماماً.
.....					145. أتحكم في نبرة صوتي بين الخفض والرفع حسب الحاجة.
.....					146. لا أتقن مهارة استخدام يدي عند الاتصال اللفظي مع تلاميذي.
.....					147. أستخدم نفوذي كأستاذ للضغط على التلاميذ
.....					148. أعمل على إرضاء التلاميذ حتى لا ينقلبوا ضدي.

.....	.....	.....	.....	.....	149. أتكلم مع التلاميذ عن أخطاء بعض الأساتذة الآخرين.
.....	.....	.....	.....	.....	150. أحرص على إرضاء التلاميذ وإقناعهم بالمعلومات والأفكار الموجهة إليهم .
.....	.....	.....	.....	.....	151. لا أفهم جيدا كيف يتعلم التلاميذ .
.....	.....	.....	.....	.....	152. أستطيع إيجاد بيئة تعليمية مشجعة.
.....	.....	.....	.....	.....	153. أقوم بتنظيم العمل كفريق .
.....	.....	.....	.....	.....	154. لا أتقن جيدا تخطيط الدرس .
.....	.....	.....	.....	.....	155. أتحكم جيدا بإدارة الفصل.
.....	.....	.....	.....	.....	156. أعلم التلاميذ التفكير الناقد.
.....	.....	.....	.....	.....	157. أطبق جيدا إستراتيجية العصف الذهني
.....	.....	.....	.....	.....	158. لا أتقن جيدا التدريس وفق المقاربة بالكفاءات .
.....	.....	.....	.....	.....	159. أتحكم جيدا في تقنية طرح الأسئلة .
.....	.....	.....	.....	.....	160. لا أطبق الوضعية الإدماجية جيدا.
.....	.....	.....	.....	.....	161. أجد صعوبة في تطبيق التقويم التشخيصي .
.....	.....	.....	.....	.....	162. لا أتحكم جيدا في إدارة الوقت أثناء الدرس.
.....	.....	.....	.....	.....	163. أراعي الفروق الفردية لدى التلاميذ .
.....	.....	.....	.....	.....	164. بإمكانني اختيار الإستراتيجية المناسبة لكل درس.
.....	.....	.....	.....	.....	165. أساهم بشكل جيد في رفع مستوى الدافعية نحو التعلم لدى التلاميذ .
.....	.....	.....	.....	.....	166. أقوم بتعزيز العمل الجماعي .
.....	.....	.....	.....	.....	167. أحدد بدقة الكفاءات القاعدية لكل تلميذ.
.....	.....	.....	.....	.....	168. أعتمد أسلوب الحوار في تقديم بعض الدروس.
.....	.....	.....	.....	.....	169. أختار الوسائل البيداغوجية المناسبة لكل نشاط تعليمي .
.....	.....	.....	.....	.....	170. أعتمد على التعلم التعاوني في التدريس.
.....	.....	.....	.....	.....	171. أعتمد على التفاعل الصفّي كتغذية راجعة .
.....	.....	.....	.....	.....	172. لا أستخدم الوسائل البيداغوجية جيدا.
.....	.....	.....	.....	.....	173. ليس لدي القدرة على توجيه أفكار التلاميذ .
.....	.....	.....	.....	.....	174. أجد صعوبة في التفريق بين التقويم المستمر والتقويم التحصيلي .
.....	.....	.....	.....	.....	175. أجد صعوبة في تطبيق التقويم "المستمر"
.....	.....	.....	.....	.....	176. أطبق التقويم النهائي وفق ملامح التلاميذ .
.....	.....	.....	.....	.....	177. أحسن استخدام أساليب التقويم المختلفة.

.....	.....	.....	.....	.....	178. أقوم بصياغة الأهداف الإجرائية لكل درس
.....	.....	.....	.....	.....	179. ليس لدي القدرة على تحديد مؤشر الكفاءة للتلاميذ.
.....	.....	.....	.....	.....	180. أعتمد المرونة في تحديد الكفاءة الختامية.
.....	.....	.....	.....	.....	181. أعتمد على تقويم كل تلميذ وفق مكتسباته القبلية
.....	.....	.....	.....	.....	182. أقوم بتقويم كل تلميذ مقارنة مع زملائه .
.....	.....	.....	.....	.....	183. أؤكد على مشاركة التلاميذ أثناء الدرس.
.....	.....	.....	.....	.....	184. أستخدم جيدا المنطقية العقلية مع التلاميذ بآلياتها (البرهان، الاستدلال، الاستنباط، الاستقراء، الاستنتاج) .
.....	.....	.....	.....	.....	185. أعمل على إكساب التلاميذ بعض إستراتيجيات التعلم عبر الممارسة اللغوية المختصة.
.....	.....	.....	.....	.....	186. أعمل على توفير بيئة تسمح بالتجديد والابتكار
.....	.....	.....	.....	.....	187. أعتمد أسلوب الإلقاء في تقديم الدروس.
.....	.....	.....	.....	.....	188. أطبق تعليمية المادة جيدا .
.....	.....	.....	.....	.....	189. أعمل على بناء بعض استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ من خلال تعليمهم اللغة وقضاياها.
.....	.....	.....	.....	.....	190. أعلم التلاميذ اللغة على نحو تطبيقي مباشر
.....	.....	.....	.....	.....	191. أدرج في تعليم اللغة للتلاميذ.
.....	.....	.....	.....	.....	192. أقوم باختيار النشاط الذي يحتاجه التلاميذ في حياتهم.
.....	.....	.....	.....	.....	193. أستخدم اللهجة العامية أثناء الدرس .
.....	.....	.....	.....	.....	194. أستخدم لغات أخرى أثناء الدرس .
.....	.....	.....	.....	.....	195. أقدم النشاطات التربوية وفق واحتياجات التلاميذ .
.....	.....	.....	.....	.....	196. أقوم بالتدريس وفق أنماط إدراك التلاميذ (سمعي – بصري – حسي) .
.....	.....	.....	.....	.....	197. أقوم بتدريس التلاميذ وفق ذكاءاتهم المتعددة.
.....	.....	.....	.....	.....	198. أقدم مثيرا واحدا وأكلف التلاميذ بمهمة واحدة ليحققوا نفس المخرجات.
.....	.....	.....	.....	.....	199. أقدم نفس المثير ونفس المهمة لجميع التلاميذ وأقبل منهم مخرجات مختلفة.
.....	.....	.....	.....	.....	200. أقدم للتلاميذ نفس المثير وأكلفهم بمهام

.....	.....	.....	.....	.....	متنوعة ليصلوا إلى نفس المخرجات.
.....	.....	.....	.....	.....	201. أحدد المهارات والقدرات الخاصة بكل
.....	.....	.....	.....	.....	تلميذ.
.....	.....	.....	.....	.....	202. أعمل على تعاون التلاميذ بدلا من
.....	.....	.....	.....	.....	تنافسهم.
.....	.....	.....	.....	.....	203. أقوم بتقديم المشكلة للتلميذ على أنها
.....	.....	.....	.....	.....	افتراضية لا يمكن أن تقع.
.....	.....	.....	.....	.....	204. أقوم باقتراح إجراءات حل المشكلات
.....	.....	.....	.....	.....	للتلاميذ .
.....	.....	.....	.....	.....	205. ليس ضروريا أن يكون التعلم بإستراتيجية
.....	.....	.....	.....	.....	حل المشكلات تعلما ذا معنى.
.....	.....	.....	.....	.....	206. لا يعتمد التعلم بإستراتيجية حل المشكلات
.....	.....	.....	.....	.....	على خبرات التلاميذ السابقة.
.....	.....	.....	.....	.....	207. معارفي المقدمة تتماشى مع الأهداف
.....	.....	.....	.....	.....	المسطرة
.....	.....	.....	.....	.....	208. لا أتحكم جيدا في ميدان تخصصي .
.....	.....	.....	.....	.....	209. لست على اطلاع على مجريات التربية
.....	.....	.....	.....	.....	والتعليم .
.....	.....	.....	.....	.....	210. أنا على علم بمحتوى برنامج التخصص
.....	.....	.....	.....	.....	211. أنا على اطلاع بتكنولوجيا التعليم الحديثة.
.....	.....	.....	.....	.....	212. أحرص على معرفة الجديد في مجال علم
.....	.....	.....	.....	.....	النفس وعلوم التربية
.....	.....	.....	.....	.....	213. يتمثل التلميذ معي موقف المتلقي المستمع.
.....	.....	.....	.....	.....	214. ليس من الضروري أن يعي التلميذ بعض
.....	.....	.....	.....	.....	مظاهر النشاط المعرفي عنده.
.....	.....	.....	.....	.....	215. ضروري أن يعرف التلميذ الأولويات
.....	.....	.....	.....	.....	المساعدة لتعلم المعلومات .
.....	.....	.....	.....	.....	216. ينبغي على التلميذ ضبط وتقويم عملياته
.....	.....	.....	.....	.....	المعرفية
.....	.....	.....	.....	.....	217. لا يشترط معرفة التلميذ للطريقة التي
.....	.....	.....	.....	.....	يستخدمها في الحفظ والاسترجاع .
.....	.....	.....	.....	.....	218. لا يشترط معرفة التلميذ لقدرته على الفهم
.....	.....	.....	.....	.....	وكيفيته
.....	.....	.....	.....	.....	219. لا أتعرف على الوسط الاجتماعي
.....	.....	.....	.....	.....	والاقتصادي للتلميذ.
.....	.....	.....	.....	.....	220. أتعرف بالتلاميذ كل على حدة.
.....	.....	.....	.....	.....	221. أحرص على تأسيس علاقات جيدة مع
.....	.....	.....	.....	.....	التلاميذ
.....	.....	.....	.....	.....	222. لا أحرص على بناء علاقة جيدة مع أولياء
.....	.....	.....	.....	.....	التلاميذ.

.....	.....	.....	.....	.....	223. لا أستمع لمشكلات التلاميذ الشخصية .
.....	.....	.....	.....	.....	224. أشارك التلاميذ طموحاتهم وأوجهها.
.....	.....	.....	.....	.....	225. أسمح بإشراك التلاميذ في اتخاذ بعض القرارات
.....	.....	.....	.....	.....	226. أقوم باستمرار بمراقبة تصرفات التلاميذ .
.....	.....	.....	.....	.....	227. أتوجه بالنقد للتلاميذ باستمرار .
.....	.....	.....	.....	.....	228. لا أصحح الخطأ المعرفي للتلميذ.
.....	.....	.....	.....	.....	229. أحرص على أن يقيم التلاميذ مع زملائهم علاقات اجتماعية جيدة.
.....	.....	.....	.....	.....	230. أتعامل بإيجابية مع كل الشركاء في العملية التربوية .
.....	.....	.....	.....	.....	231. لأحرص على العمل كفريق في المؤسسة التربوية .
.....	.....	.....	.....	.....	232. أتعامل باحترافية مع التلاميذ المراهقين .
.....	.....	.....	.....	.....	233. لا أحرص على الاحتكاك بذوي الخبرة في مجال عملي.
.....	.....	.....	.....	.....	234. أتعاون مع الفريق التربوي لحل مشكلات تعلم التلاميذ .
.....	.....	.....	.....	.....	235. أتعاون مع الفريق التربوي لتجاوز صعوبات التعلم لدى التلميذ.
.....	.....	.....	.....	.....	236. أعامل التلاميذ بما يجب أن يعاملوا به.
.....	.....	.....	.....	.....	237. المناخ المدرسي ليس مناسباً لحصول العملية التعليمية/ التعلمية.
.....					

ملحق رقم (06): يمثل قائمة المراجعة المقدمة للمكون قصد تقييم الأستاذ المتكون:

تعليمات : فضلا، ضع علامة(√) أمام السلوك الذي يظهره الفرد، في الخانة المناسبة		
الأستاذ المتكون:..... مقياس:.....		
الأستاذ المتكون:..... التاريخ:...../...../.....		
الرقم	العبارات	نعم لا
1	يتقن الأستاذ المتكون تخطيط الدرس؟	...
2	يتحكم بإدارة الفصل أثناء التدريس	...
3	يتحكم في إدارة الوقت	...
4	يتحكم في تقنية طرح الأسئلة بشكل جيد	...
5	لا يستخدم اللهجة العامية أثناء التدريس	...
6	يستخدم الممارسة اللغوية المختصة في التدريس	...
7	يستخدم بكفاءة أمثلة وشروحات متنوعة للمفاهيم المحورية	...
8	يربط المفاهيم الحالية بالمفاهيم السابقة	...
9	يراعي الفروق الفردية أثناء التدريس	...
10	يتدرج في تعليم اللغة للتلاميذ	...
11	يقوم بالتدريس مع ما يتناسب وأنماط تعلم التلاميذ	...
12	يحدد المهارات والقدرات الخاصة بكل تلميذ	...
13	يقوم باقتراح إجراءات حل المشكلات	...
14	يضرب أمثلة واقعية ذات معنى	...
15	يطبق إستراتيجية العصف الذهني	...
16	يتقن جيدا التدريس وفق المقاربة بالكفاءات	...
17	يطبق جيدا التقويم التشخيصي	...
18	يستطيع اختيار الإستراتيجية المناسبة لكل درس	...
19	يقوم بتقويم كل تلميذ وفق مكتسباته القبلية	...

...	...	يقدم للتلاميذ نفس المثير ونفس المهمة ويقبل منهم مخرجات مختلفة	20
...	...	لا يقدم النشاط بطريقة روتينية	21
...	...	يتقبل مناقشة التلاميذ له أثناء التدريس	22
...	...	يتقن مهارة استخدام يديه وجسمه عند الاتصال اللفظي مع التلاميذ	23
...	...	يجيد استخدام وسائل الاتصال التكنولوجية	24
...	...	يساهم في رفع مستوى الدافعية نحو التعلم لدى التلاميذ	25
...	...	يؤكد على مشاركة التلاميذ أثناء التدريس	26
...	...	يستطيع توفير بيئة تعليمية مشجعة	27
...	...	لديه القدرة على توجيه أفكار التلاميذ	28
...	...	يعزز الأستاذ العمل الجماعي ويدعمه	29
...	...	يعمل على تنافس التلاميذ في تعاونهم	30
...	...	يحرص على تأسيس علاقات جيدة مع التلاميذ وأولياءهم	31
...	...	يسمح للتلاميذ باتخاذ بعض القرارات	32
...	...	يتعامل بإيجابية مع كل الشركاء (إدارة، أولياء)	33
...	...	يتعاون مع الفريق التربوي لحل مشكلات تعلم التلاميذ	34
...	...	يتمتع بجانب من المرح أثناء التدريس	35
...	...	يتقبل النقد في مجال تخصصه	36
...	...	متمكن من مخارج الحروف	37
...	...	يدرس التلاميذ بكل ثقة	38
...	...	يدرس التلاميذ بمساواة وعدل	39
...	...	يتحكم في نبرة صوته بين الخفض والرفع	40

ملحق رقم (07) قائمة الأساتذة المؤطرين بتخصصاتهم .

الأستاذ المكوّن	المؤهل العلمي	التخصص في البرنامج التكويني
معوش عبد الحميد	مفتش تعليم ابتدائي، ماجستير (علم النفس المدرسي + قياس في علم النفس والتربية).	التعليمية مادة التخصص وطرائق التدريس.
أحمد باي	مفتش التربية الوطنية،(مفتش عام) أستاذ تعليم عالي وخبرة طويلة في التكوين	علم النفس وعلوم التربية
محمد ميهوبي	مهندس إعلام آلي وخبرة في مجال التكوين	إعلام آلي
عيسى شلالي	مدير تعليم ثانوي وخبرة طويلة في مجال تكوين المكوّنين	تشريع مدرسي
نور الدين بن زيان	أستاذ تعليم عالي	فرنسية

ملحق رقم (08): يمثل معدلات أفراد عينة الدراسة في قوائم المراجعة في القياسين القبلي والبدي

قوائم المراجعة الكلية		مقياس التحسين المستمر		مقياس العمل كفريق		مقياس خلق بيئة تعلمية		مقياس التمكن من استراتيجيات		مقياس فهم كيف يتعلم التلاميذ		مقياس الفهم العميق		
مجموع معدلات ق. قبلي	مجموع معدلات ق. بعدي	ق. قبلي	ق. بعدي	ق. قبلي	ق. بعدي	ق. قبلي	ق. بعدي	ق. قبلي	ق. بعدي	ق. قبلي	ق. بعدي	ق. قبلي	ق. بعدي	الأفراد
28.5	23.5	3	4	3	3.5	4	4	6.75	3.25	5	5.25	6.75	3.5	1
31.25	26.25	5.5	4.25	5.5	5.25	4.25	3.75	5.75	4	5	4.25	5.25	4.75	2
28.75	27.25	4.75	4.75	4.75	4.25	4	3.75	5.5	5.25	5.5	4.75	4.25	4.5	3
28.25	26.25	5.25	5.25	4.25	4.5	3.5	3.25	5.5	4	5.25	4.75	4.5	4.5	4
30.75	27.5	4.25	4.5	5	6.25	3	3	6.75	6.25	5.5	3	6.25	4.5	5
29.25	24.5	4.5	4.5	5.5	3.25	4.5	3.75	6	4	5.5	4.25	3.25	4.75	6
32.25	25.75	6.25	4.75	5	5.75	4.25	3.5	6.75	3.25	4.25	4.75	5.75	3.75	7
30.75	29.5	3.25	4.75	5	6.25	4.25	3.75	6.5	6.5	5.5	4	6.25	4.25	8
31.25	25.75	5.75	4.25	6	4	4.5	4	5.25	5	5.75	4.75	4	3.75	9
32.75	30.5	6.25	5.25	5.5	6.25	3.5	3.25	6.25	6	5	5	6.25	4.75	10
27.75	27.25	4	5	4.75	4.5	4	4	5.75	5.25	4.75	4.75	4.5	3.75	11
32.5	27.5	5.5	4	5.5	5.5	3.5	3	6.75	6.25	5.75	4	5.5	4.75	12
28.75	24.75	5.75	3.5	5.75	5.25	3	3	4.25	5.25	4.75	4.25	5.25	3.5	13
29.75	27.5	5.25	4.5	5.25	5.5	3.5	3.5	5.25	5.25	5	4.25	5.5	4.5	14
31.25	29	5.5	5	5.5	5	4.25	3.75	5.75	5.5	5.25	4.25	5	5.5	15
29.75	28.25	5.5	5.25	5.5	5.25	3.25	4.5	5.5	5	4.75	4.75	5.25	3.5	16
31.25	27.25	5.5	4.5	5.5	4	4.5	3.75	6.25	6.25	5.5	4	4	4.75	17
28	25.75	4.75	3.75	4.75	3.5	3.75	3.75	6	5.75	5.25	4.5	3.5	4.5	18
30.5	27.5	5.25	4.75	5.25	4.25	4	4	6.75	6.75	5	3.75	4.25	4	19
31	27.25	5.75	5.25	5.75	4.5	3.5	3.25	6	5	5.5	5	4.5	4.25	20
31	27	5.5	3.5	5.5	5.75	3.25	3.5	6.5	6.5	4.5	3.75	5.75	4	21
28	27	4.75	4.25	4.75	3.25	4.5	4	5.75	5.25	5	5.25	3.25	5	22
30.75	24.75	5.5	5.25	5.5	4.5	3	3.25	6.75	3	5.5	4	4.5	4.75	23
30	27.75	5.25	4.75	5.25	4	4.5	4.5	6.75	6.5	4.25	5	4	3	24
31	26.5	5.75	4.25	5.75	4.5	3.75	3.25	5.75	5.5	5.5	4	4.5	5	25
27.75	26.5	4.75	3.75	4.75	4.75	3	3	5.5	5.75	5	5	4.75	4.25	26
30.5	27	5.5	5.5	5.5	5	3.75	3.5	5.5	5.5	5.25	3.75	5	3.75	27
32	25.5	5.25	4.25	5.25	6	3.25	2.75	6.75	3	5.5	4.5	6	5	28
28	27.5	5.5	4	5.5	4.75	3	4.25	5.25	5.25	4	5.25	4.75	4	29
29.25	28	5.25	5.25	5.25	3.75	3.75	4	5.75	5.75	5.5	4.25	3.75	5	30
29.75	27.75	5	4.5	5	4.75	4.25	3.5	5.75	5.25	5	5	4.75	4.75	31
29	28.75	5.25	4.75	5.25	4.25	4.25	4.5	6	5.25	4	5	4.25	5	32
29	28	4.75	4.75	4.75	4.5	4	4.5	6	5.25	5	4.25	4.5	4.75	33

ملحق رقم (09) الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية وقيم (t Test) لمعايير قوائم المراجعة.

Paired Samples

		Paired Differences				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Pair 1	a1 - b1	-.46212-	1.15434	.20095	-.87143-	-.05281-
Pair 2	a2 - b2	-.62121-	.85037	.14803	-.92274-	-.31968-
Pair 3	a3 - b3	-.78030-	1.21153	.21090	-1.20989-	-.35071-
Pair 4	a4 - b4	-.12879-	.48863	.08506	-.30205-	.04447
Pair 5	a5 - b5	-.44697-	.89433	.15568	-.76409-	-.12985-
Pair 6	a6 - b6	-.57576-	.84198	.14657	-.87431-	-.27721-
Pair 7	atot - btot	-3.01515-	1.83280	.31905	-3.66503-	-2.36527-

Paired Samples Test

		t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	a1 - b1	-2.300-	32	.028
Pair 2	a2 - b2	-4.197-	32	.000
Pair 3	a3 - b3	-3.700-	32	.001
Pair 4	a4 - b4	-1.514-	32	.140
Pair 5	a5 - b5	-2.871-	32	.007
Pair 6	a6 - b6	-3.928-	32	.000
Pair 7	atot - btot	-9.450-	32	.000

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
a1	33	3.00	5.50	4.3712	.57663
a2	33	3.00	5.25	4.4621	.53444
a3	33	3.00	6.75	5.1970	1.03599
a4	33	2.75	4.50	3.6667	.48278
a5	33	3.25	6.25	4.7348	.86137
a6	33	3.50	5.50	4.5606	.54138
atot	33	23.50	30.50	26.9924	1.46773
Valid N (listwise)	33				

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
b1	33	3.25	6.75	4.8333	.90067
b2	33	4.00	5.75	5.0833	.47462
b3	33	4.25	6.75	5.9773	.60066
b4	33	3.00	4.50	3.7955	.51332
b5	33	3.00	6.00	5.1818	.54941
b6	33	3.00	6.25	5.1364	.72103
btot	33	27.75	32.75	30.0076	1.45973
Valid N (listwise)	33				

الملحق رقم (10): ترتيب محاور قوائم المراجعة

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	a1	4.3712	33	.57663	.10038
	b1	4.8333	33	.90067	.15679
Pair 2	a2	4.4621	33	.53444	.09303
	b2	5.0833	33	.47462	.08262
Pair 3	a3	5.1970	33	1.03599	.18034
	b3	5.9773	33	.60066	.10456
Pair 4	a4	3.6667	33	.48278	.08404
	b4	3.7955	33	.51332	.08936
Pair 5	a5	4.7348	33	.86137	.14994
	b5	5.1818	33	.54941	.09564
Pair 6	a6	4.5606	33	.54138	.09424
	b6	5.1364	33	.72103	.12552
Pair 7	atot	26.9924	33	1.46773	.25550
	btot	30.0076	33	1.45973	.25411

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	a1 & b1	33	-.182-	.311
Pair 2	a2 & b2	33	-.418-	.015
Pair 3	a3 & b3	33	-.027-	.881
Pair 4	a4 & b4	33	.520	.002
Pair 5	a5 & b5	33	.258	.148
Pair 6	a6 & b6	33	.133	.460
Pair 7	atot & btot	33	.216	.227

Paired Samples Test

		Paired Differences				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Pair 1	a1 - b1	-.46212-	1.15434	.20095	-.87143-	-.05281-
Pair 2	a2 - b2	-.62121-	.85037	.14803	-.92274-	-.31968-
Pair 3	a3 - b3	-.78030-	1.21153	.21090	-1.20989-	-.35071-
Pair 4	a4 - b4	-.12879-	.48863	.08506	-.30205-	.04447
Pair 5	a5 - b5	-.44697-	.89433	.15568	-.76409-	-.12985-
Pair 6	a6 - b6	-.57576-	.84198	.14657	-.87431-	-.27721-
Pair 7	atot - btot	-3.01515-	1.83280	.31905	-3.66503-	-2.36527-

Paired Samples Test

		t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	a1 - b1	-2.300-	32	.028
Pair 2	a2 - b2	-4.197-	32	.000
Pair 3	a3 - b3	-3.700-	32	.001
Pair 4	a4 - b4	-1.514-	32	.140
Pair 5	a5 - b5	-2.871-	32	.007
Pair 6	a6 - b6	-3.928-	32	.000
Pair 7	atot - btot	-9.450-	32	.000

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
a1	33	3.00	5.50	4.3712	.57663
a2	33	3.00	5.25	4.4621	.53444
a3	33	3.00	6.75	5.1970	1.03599
a4	33	2.75	4.50	3.6667	.48278
a5	33	3.25	6.25	4.7348	.86137
a6	33	3.50	5.50	4.5606	.54138
atot	33	23.50	30.50	26.9924	1.46773
Valid N (listwise)	33				

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
b1	33	3.25	6.75	4.8333	.90067
b2	33	4.00	5.75	5.0833	.47462
b3	33	4.25	6.75	5.9773	.60066
b4	33	3.00	4.50	3.7955	.51332
b5	33	3.00	6.00	5.1818	.54941
b6	33	3.00	6.25	5.1364	.72103
btot	33	27.75	32.75	30.0076	1.45973
Valid N (listwise)	33				

Résumé de l'étude :

La présente étude vise à déterminer l'efficacité du programme de formation pour être efficace dans l'enseignement de la langue arabe pour les enseignants du secondaire selon les normes générales de qualité, cette étude appliquée à la communauté intentionnelle de l'échantillon de l'étude (50 personnes), formées des enseignants de la langue arabe dans l'enseignement secondaire, appliquée à la Center de formation des enseignants et des professeurs à la secondaire Geberben hayan a Msila pour l'année 2012/2013.

Choisis au hasard à partir de lui (10 membres) –après récupérer réponses du répondants-soit un taux d'échantillon exploratoire (20%) Telles que la sélection et le nombre aléatoire a été membres de base inévitables de l'échantillon de l'étude proportion (66%) après la suppression de réponses annulés, le chercheur a gardé la liste nominale des membres de l'échantillon de l'étude est appliquée à la mesure avant et après de l'échelle et de la révision des listes évaluative.

Pour répondre aux questions de l'étude, le chercheur a conçu une échelle mesures de l'efficacité des professeurs pédagogiques avant et après l'exposition au programme de formation a atteint son efficacité, la citation des listes de critères pour évaluer le même échantillon de l'étude, cela se traduit par un appui de la mesure, et utilisée dans l'étude de l'approche comparative descriptive.

A été conclu que le programme atteint formative efficace approuvé pédagogique, avec des professeurs de langue arabes selon les normes générales de qualité, des différences statistiquement significatives entre les deux mesures avant et après les résultats les plus importants qui appuient cette conclusion comme suit:

- Présence de différences statistiquement significatives dans l'efficacité entre les professeurs de l'enseignement de langue arabe entre les deux mesures avant et après de l'échelle et des listes évaluative dans la norme (Compréhension profonde et le contrôle de la spécialisation du matériel).
- Il existe des différences significatives entre les deux mesures avant et après de la norme (comprendre comment les élèves apprennent).

- Il existe des différences significatives entre les deux mesures avant et après dans la norme (maîtrise des stratégies et des méthodes variées Calendrier enseignement).
- Il n'existe pas des différences statistiquement significatives entre les deux mesures avant et après de l'échelle dans la norme (créer un environnement d'apprentissage encourageant et générer la motivation en vers l'apprentissage).
- Il existe des différences significatives entre les deux mesures avant et après dans la norme (travail d'équipe dans l'établissement d'enseignement).
- Il existe des différences significatives entre les deux mesures avant et après de la norme (la capacité d'amélioration continue).

Toute les hypothèses de fonction statistiquement pratiquement non-fonction.



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

