



جامعة البليدة -02- علي لونيبي



كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

مهارات إدارة الصف وعلاقتها بجودة التكوين لدى المعلمين
الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا

دراسة ميدانية بمدارس ولاية عين الدفلى

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د) في : علوم التربية

تخصص : علوم التربية

إشراف الأستاذة :

- شنوف شريفة

إعداد الطالبة

حاج أحمد إبتسام

السنة الجامعية : 2024/2023



إهداء

الحمد لله أولاً وأخيراً

إلى الذي أعطاني بسخاء ووجهني برفق واحتواني بصبر إلى من علمني حب الحياة
إلى مصدر فخري واعتزازي " أبي الغالي "

إلى من يعجز لساني أن يوفيها حقها على الدين الذي يصعب عليا الوفاء به إلى
الوالدة الكريمة "أمي الغالية "

إلى من أحببتي دون شرط وأعطتني دون حد أهديتها ثمرة جهد كان من أجلها " خالتي
الغالية "

إلى من كان دعاؤه نورا يضيء لي الطريق نور قلبي أطال الله في عمره أهديه عملاً
هو إمتداد لعمله " ر جدي الحنون "

إلى رفيق دربي سندي في الحياة أعز الناس وأقربهم إلى قلبي " زوجي الغالي "

إلى من حرمتهم الكثير من أجل القليل قرّة عيني وفلذة كبدي أطفالي الأعزاء " عبد
المؤمن . قمر . جوري "

إلى إخوتي وأخواتي " فيصل . نسرين . حنان . أيمن "

إلى التي وقفت معي في المواقف الصعبة وحرمتها الكثير من أجل القليل فقبلت ذلك
بالصبر الجميل "صديقتي الغالية "

إلى كل من

ساعدني من صديقات وأساتذة وزملاء إليهم جميعاً أهدي هذا العمل

شكر

بعد حمد الله وشكره على إتمام هذا العمل

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذة المشرفة

البروفيسور "شنوف شريفة "

على جميل صبرها وعظيم جهدها لإتمام هذا العمل

فهرس المحتويات

إهداء	أ
شكر	ب
فهرس المحتويات	ج
فهرس الجداول	ز
فهرس الأشكال	ز
ملخص الدراسة بالعربية	ح
ملخص الدراسة بالإنجليزية	ط
مقدمة	01
الفصل الأول :مشكلة الدراسة واعتباراتها	06
1. الإشكالية	06
2. فرضيات الدراسة	14
3. أهداف الدراسة	15
4. أهمية الدراسة	15
5. تحديد المفاهيم إجرائيا	16
6. الدراسات السابقة	16
الفصل الثاني : الإدارة الصفية	29

30.....	تمهيد
30.....	1. الإدارة الصفية
33.....	2. أساليب الإدارة الصفية
39.....	3. أهداف الإدارة الصفية
41.....	4. إستراتيجيات الإدارة الصفية
44.....	5. وظائف الإدارة الصفية
47.....	6. محاور الإدارة الصفية
48.....	7. العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية
50.....	8. المشكلات الصفية
53.....	9. أهمية الإدارة الصفية
56.....	خلاصة الفصل
58.....	الفصل الثالث : جودة التكوين
59.....	تمهيد
59.....	1. مفهوم الجودة
63.....	2. أهم رواد الجودة
70	3. أهداف الجودة.
72.....	4. أبعاد الجودة

74.....	5. مبادئ إدارة الجودة
78.....	6. نماذج إدارة الجودة
79.....	7. مستويات الجودة
80.....	8. مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة
83.....	9. التكوين
83.....	10. مفهوم التكوين
84.....	11. أسس التكوين الجامعي
85.....	12. تكوين المعلمين
87.....	خلاصة الفصل
90.....	الفصل الرابع :الإجراءات المنهجية للدراسة
90.....	تمهيد
90.....	1. منهج الدراسة
91.....	2. مجتمع وعينة الدراسة
92.....	3. الإطار المكاني والزمني للدراسة
92.....	4. أدوات الدراسة
104.....	الفصل الخامس : عرض ومناقشة نتائج الدراسة
104.....	تمهيد

104.....	1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
106.....	2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
110.....	3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
114.....	4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة
118.....	إستنتاج عام
124.....	خاتمة
128.....	قائمة المراجع
147.....	الملاحق

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	صدق الإتساق الداخلي للمقياس	70
02	معاملات ثبات مقياس مهارات إدارة الصف	72
03	يوضح صدق الإتساق الداخلي لمقياس مهارات إدارة الصف	73
04	ثبات مقياس مهارات إدارة الصف بطريقة معامل " ألفا كرونباخ "	74
05	توزيع مقياس الجودة حسب الأبعاد الممثلة له	75
06	إتجاه عبارات مقياس جودة التكوين	76
07	توزيع مستويات مقياس جودة التكوين	77
08	نتائج إختبارات للمقارنة الطرفية بين الدرجات العليا والدنيا في جودة التكوين	78
09	مصفوفة إرتباطات الدرجة الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية لمقياس جودة التكوين	79
10	ثبات مقياس جودة التكوين عن طريق التناسق الداخلي " ألفا كرونباخ "	80
11	العلاقة بين مهارات إدارة الصف وجودة التكوين لدى عينة الدراسة	83
12	مستوى جودة التكوين لدى عينة الدراسة	84
13	مستوى مهارات إدارة الصف لدى عينة الدراسة	88
14	الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى مهارات إدارة الصف تبعا لمتغير الخبرة	93

فهرس الأشكال :

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	مهارات إدارة الصف	37
02	فعالية نظام الأداء الرقابي للجودة	56
03	نموذج {أشوك} و {متوان}	57

ملخص الدراسة بالعربية :

تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مهارات إدارة الصف وجودة التكوين لدى المعلمين الجدد خريجي المدارس العليا بالتعليم الابتدائي ، كما سعت الدراسة إلى معرفة الفروق الموجودة في مهارات إدارة الصف حسب متغير الخبرة بالنسبة للمعلمين الجدد خريجي المدارس العليا وقد أجريت الدراسة بالمدارس الابتدائية التابعة لولاية عين الدفلى حيث تم التطبيق على عينة قوامها 80 أستاذ وأستاذة خريجي المدارس العليا بالتعليم الابتدائي الجدد .

واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي ، كما إستخدمت في دراستها إستبيانين للقياس حيث تم بناء المقياس الأول من قبل الباحث رمضان أحمد 2016 حيث يحتوي هذا الأخير على 50 بنداً مقسمة على خمسة محاور ، والثاني مقياس مهارات إدارة الصف للباحث ميزاني الجيلالي 2019 .

وقد تم التحقق من صدقهما وثباتهما وكشفت النتائج عن تمتعهم بمعاملات عالية من الصدق والثبات ، وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات بنظام (SPSS) (حزمة الإحصاء بالعلوم الإجتماعية وكانت النتائج المتحصل عليها كالآتي :

- وجود علاقة إرتباطية دالة بين مهارات إدارة الصف وجودة التكوين .
- وجود مستوى عال من جودة التكوين بالمدارس العليا للأساتذة .
- وجود مستوى مرتفع لمهارات إدارة الصف للمعلمين الجدد خريجي المدارس العليا .
- وجود فروق في مهارات إدارة الصف تعزى إلى متغير سنوات الخبرة .

في ضوء هذه النتائج لوحظ تحقق فرضيات الدراسة وتبقى نتائج الدراسة في إطار حدودها البشرية والزمانية والمكانية والأداتية

summary

The study aims to identify the relationship between classroom management skills and the quality of formation of new teachers, graduates of high schools in primary education. The study also sought to know the differences in class management skills according to the variable of experience for new teachers

graduates of high schools. Where it was applied to a sample of 80 professors and new graduates of high schools in primary education .

The researcher relied on the descriptive approach, and in her study she used two questionnaires for measurement, where the first scale was built by the researcher

Ramadania Ahmed 2016, as the latter contains 50 items divided into five axes ,and the second scale is the class management skills scale of the researcher Mezaini Al-Jilali 2019.

Their validity and reliability were verified, and the results revealed that they enjoyed high coefficients of honesty and reliability. The statistical processing of the data was carried out using the SPSS system (Statistics Package in Social Sciences). The obtained results were as follows:

- The existence of a significant correlation between classroom management skills and the quality of training.
- The existence of a high level of quality training in higher schools for teachers.
- A high level of classroom management skills for new teachers, graduates of high schools.
- There are differences in classroom management skills due to the variable years of experience.

In the light of these results, it was noted that the hypotheses of the study were achieved, and the results of the study remain within the framework of its human ,temporal, spatial, and instrumental limits.

مقدمة

مقدمة :

للتعليم أهمية وقيمة عظيمة في حياة الأمم لأنه يتعلق بتكوين الأفراد وبناء العقول وإعداد رأس المال ، فمعظم الدول المتقدمة تحرص على الإهتمام بالتعليم وتضعه ضمن أولوية برامجها وسياساتها العامة ، باعتباره الوسيلة الفعالة لتحقيق التنمية والتطور وتسعى باستمرار لمراجعة أساليب وبرامج التعليم من أجل إنتاج المعرفة وبناء مجتمع متميز .

حيث تعد العملية التعليمية التعليمية بعناصرها الكلاسيكية ،المعلم المتعلم والمنهاج معالم يجب الوقوف عندها بتبصر كونها تختلف بحسب الفلسفات التربوية لكل بلد وكون هاته العناصر تتفاعل فيما بينها في مجال الصف الدراسي كان لابد من استثمار هذا التفاعل ليكون ذو فعالية وتتحول المدرسة من مبنى إلى معنى فتصبح تؤدي وظيفتها الأساسية وهي التعليم .

ولا يكون ذلك إلا من خلال منطلقات حديثة وهي ماذا نعلم ؟وكيف نعلم ؟وما هي الأساليب المناسبة للتعليم ؟وكيف نستطيع إدارة هذا التعلم ليصبح فعال ؟.

وحيث أن المرحلة الابتدائية من أهم مراحل التعليم فهي تهدف إلى إكساب المتعلم المهارات والمعارف الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب فهي القاعدة التي يبنى عليها إعداد الناشئين للمراحل القادمة من تعليمهم .

وللوصول إلى هذه الأهداف التربوية يتعين على معلم المرحلة الابتدائية الإلمام ببعض المهارات التي تساعد على تحقيق أهدافه ومن أهم هذه المهارات مهارة إدارة الصف التي حظيت بإهتمام متزايد من قبل المهتمين بالتربية والتي يكتسبها المعلم من خلال التكوين الذي يتلقاه فهي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف من خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم، لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في

ضوء الأهداف التعليمية التي سبق له تحديدها لإحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين، تساعد على تحقيق النمو المتكامل لهم فهذه العملية تهدف إلى تنظيم الإمكانيات المتاحة لتحقيق التربية المتكاملة لشخصية المتعلم داخل بيئة الصف ، بمعناه الواسع من خلال عدد من العمليات المختلفة من تخطيط وتنظيم وتوجيه وتقويم .

فإدارة الصف هي كل ما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من أعمال لفظية وغير لفظية أو عملية من شأنها أن تخلق جوا تربويا ومناخا ملائما يمكنه من إحداث تغيير نحو الأفضل في سلوك المتعلم، يفيد منه في حياته عن طريق ما يكتسبه من معارف ومفاهيم جديدة ومعلومات ومهارات وعادات وتنمي ما عنده من ميول واستعدادات وتصل ما لديه من مواهب وقدرات .

فهي عملية ذات عنصر إستمراري لتوفير التعلم الفعال المنظم والإيجابي داخل الغرفة الصفية من خلال ضبط الصف وحفظ نظامه .

وباعتبار المرحلة الابتدائية مرحلة هامة بالنسبة للمتعلم والمعلم على حد سواء ففضية إصلاحه أصبحت من القضايا التي شغلت فكر واهتمام صناع القرار التربوي الذين يهدفون إلى تطوير التعليم وتجويده .

وبما أن المعلم يعد من أهم عناصر العملية التعليمية التعلمية فهو يتحمل العبء الأكبر ، حيث تزداد هذه الأعباء الملقاة على عاتقه فأصبح مسؤولا عن المعرفة ومنتجا لها ومفكرا ومجددا وباحثا ومؤصلا للعلم ، لذلك من شروط تحقيق هذه الغايات هو الإعداد الجيد لهذا المعلم من خلال التكوين الجيد من أجل تطوير التعليم وتحديثه وبلوغ ما تم تسطيره من أهداف ونجاح عملية التربية والتعليم ،

فحتى يتمكن هذا المعلم من القيام بدوره المهني بنجاح إنبغ إعداداه إعدادا مهنيا وفنيا ووظيفيا واجتماعيا وهنا يمكننا الحديث عن أثر المعلم المباشر على المتعلمين وأساليب تربيتهم وتعليمهم يتطلب الإهتمام بكيفية إعداداه .

وتعد قضية إعداد المعلمين وتأهيلهم من القضايا التي تمثل الصدارة بين مشروعات التطور في مؤسسات التعليم بكل مراحله ، وخاصة في التعليم الابتدائي وأيضا في تحسين مخرجاته في العديد من الدول لأن النظام التعليمي لم يعد نظام خدمات لا مقابل لها ، وإنما تتوقع تلك النظم أن يوفر لها النظام التعليمي مخرجات في مستوى ذو جودة يتناسب مع احتياجاته وأي نقص في هذه الاحتياجات أو تقصير في هذه المخرجات يكلف النظم الأخرى تكاليف كثيرة في إعداد برامج تاهيل وتدريب لذا كان من الضروري على النظام التعليمي كنظام مجتمعي أن يطور أهدافه وعملياته ومخرجاته حتى تتلائم مع التغيرات المتسارعة في العالم . (عبده رمضان ، 2005 ، ص 09)

وبما أن المعلم يعد العمود الفقري للتعليم فنجاح هذا الأخير لا يكمن ضمن جودة المباني أو جودة وسائل التعليم فقط وإنما يكمن في جودة المعلم ، فالمعلم الجيد يعد شرط أساسي لنجاح التعلم فوجود معلم كفؤ في المؤسسة التعليمية يعوض كل نقص متواجد على مستوى المؤسسة ، إذ يجزم معظم المربين أن معظم المشاكل التربوية نابعة عن إفتقار المؤسسات التربوية لمعلمين أكفاء ، وقادرين على تأدية دورهم بفعالية فالمعلم الكفؤ يكون بارعا في تحديد خصائص المتعلمين والمشاكل الناجمة بينهم ، مع كفاءته في حل المشاكل التربوية ومن هنا جاء الإهتمام بالمعلم قصد تدريبه وتأهيله للقيام بدوره على أتم وجه .

فمهمة إعداد المعلمين أوكلت إلى مدارس ومعاهد متخصصة تكفل لنا تخريج معلمين مؤهلين معدين إعدادا معرفيا ومهنيا وشخصيا وتربويا وهذا الإهتمام الخاص بتدريب

وتكوين المعلمين يأتي من حقيقة مفادها أن جودة النظام التعليمي يعتمد اعتماداً رئيسياً على جودة المعلم الذي يقوم بالتخطيط للعملية التعليمية ، وتنفيذ الخطط التربوية .

ولكي تحقق المدارس العليا للأساتذة أهدافها المرجوة منها ينبغي عليها أن تواكب التطور والانفجار المعرفي ، وذلك يتطلب منها أن تسعى إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في أعمالها لكي تتمكن من التميز في تقديم خدماتها التعليمية إلى طلابها وإلى سوق العمل وهذا ينعكس على الأداء الجيد فنظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي يعتبر إستجابة عصرية للتحويلات والتغيرات التي طرأت على المستوى الدولي (الزويني، 2014 ، ص 391).

وبما أن موضوع الدراسة كان حول مهارات إدارة الصف وعلاقتها بجودة التكوين لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا فقد قسمت الباحثة الدراسة إلى جانبين الأول نظري والثاني ميداني .

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وإعباراتها

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وإعتباراتها

1- الإشكالية :

تعد المدرسة مؤسسة من مؤسسات التربية التي يتم فيها صقل شخصية التلميذ ويتعلم منها كيفية التكيف الإجتماعي في المواقف التعليمية والتعلمية، إذن هي مؤسسة تربوية تعليمية إجتماعية تؤثر بإشعاعها ومعارفها، حيث تعد وسيلة فعالة من خلالها يتحقق البناء والإستمرار فهي تتأثر بما حولها من مقومات ونظم وعادات ومعتقدات ، فهي تعمل على تعليم أفراد المجتمع لذلك وجب خروجها من عزلتها وإرغامها على التعامل مع المجتمع .

إن رسالة المدرسة لا تقتصر على تحقيق وظيفتها التعليمية بل تتعدى ذلك بمهمة دقيقة ، تتمثل في تكوين التلميذ وصقل شخصيته عن طريق التأهيل التربوي والإجتماعي والأخلاقي والصحي والتي تعد من أهم مهام المعلم .

يعد هذا الأخير الركيزة الأساسية في العملية التعليمية التعلمية فعليه يقع العبء الأكبر، في تزويد التلاميذ بكل ما هو مستحدث من حقائق ونظريات وقوانين ، ومنه تشكيل إتجاهاتهم على نحو يمكنهم من التأقلم مع التغيرات الراهنة والتغيرات المستقبلية كما يساعدهم المعلم على توظيف إمكاناتهم العقلية والإنفعالية والمهارية من أجل مواجهتها ، مما يعود بالنفع على أنفسهم وعلى مجتمعهم في ظل عصر يتسم بالتقدم العلمي والتكنولوجي والإنفجار المعرفي والثقافي. الهائل وما يترتب على ذلك من مستحدثات وتطبيقات علمية في كافة المجالات هذا إلى جانب ثورة الإتصالات التي يسرت سرعة إنتقال الأفكار والأفراد والسلع والخدمات والتكنولوجيا ، بحيث يصعب أو يستحيل أن يعيش الفرد أو المجتمع منعزلا عما يجري في

المجتمعات الأخرى، والتأثر بعملية الإحتكاك الحضاري وما يصاحبها من تيارات وصراعات فكرية وسياسية واقتصادية واجتماعية .

ويتطلب دور المعلم الفعال في تحقيق الأهداف التعليمية إتقانه للمهارات التدريسية اللازمة لقيامه بعملية التدريس والنجاح فيها ، ومساعدته في أداء عمله داخل حجرة الدراسة وخارجها بمستوى مناسب من التمكن ، بما يسهم في تحقيق أنماط التعلم المرغوبة لدى المتعلمين. (الطناوي ، 2013 ، ص 9).

و بناءا على ما سبق ترى الباحثة أن المعلم يعتبر مركز الرهان في عملية تجديد النظام التربوي كونه أحد أهم مخرجات العملية التربوية ، حيث أصبح يقاس رصيد الدول المتقدمة بما تملكه من ثروات مادية وبما تملكه من عقول يستفاد منها في صناعة المعرفة .

وهنا تختلف وجهات النظر في تحديد الخصائص التي يجب أن تتوفر في شخص ما لنطلق عليه إسم معلم ، حيث (dr: philip jackson) يرى أن المعلم هو صانع قرار يفهم طلبته ، ويتفهمهم قادر على صياغة المادة الدراسية ، وتشكيلها بشكل يسهل على الطلبة إستيعابها ، يعرف ماذا يعمل ويعرف متى يعمل .

أما (dr . asa hillard) فنقول : " أن التدريس بالضرورة مهمة إنسانية حيث تسود النزعة الإنسانية العلاقة الفاعلة بين المعلم وطلبه ، وبالقدر الذي تغلب هذه النزعة على مثل هذه العلاقة يكون المعلم قادرا على أن يعلم ، وتتوفر عند الطلبة الرغبة في أن يتعلموا ، وعليها تتوقف القدرة على تبادل الأفكار وتفهم مشاكل الطلبة ، وتقدير أحاسيسهم بشكل مفتوح مع المعلم " .

بينما (dr . david berliner) " فيرى أن المعلم رجل إجرائي ينجز عدة أعمال إجرائية في الصف . (عدس ، ب ت ، ص 35) .

وبناء على ما سبق ترى الباحثة ظاهريا يبدو هناك إختلاف في وجهات نظر العلماء والباحثين في حين أنه فعليا كل منهم يدعو إلى جانب ليكمل الآخر، فعلى المعلم التحلي بهذه الجوانب المختلفة فكما يجب عليه التمكن من المعرفة والإلمام بالمادة العلمية يجب عليه أيضا، مراعاة سلوك التلاميذ وتصرفاتهم واستعابها ومحاولة معالجتها بالإضافة إلى عدم إهماله الجانب الإنساني ، لكنه سيواجه عدة صعوبات وعراقيل في أداء مهمته التدريسية ولعل من أهم المشكلات التي تساهم في إهدار المدخلات التي شغلت ولازالت شغل المربين وتصنع تحديا لمؤسسات التعليم كفاءة وحسن إدارة هذا المعلم لصفه على العموم والمعلمين الجدد بوجه خاص .

تعد إدارة الصف القاعدة الرئيسية التي تنطلق منها عملية إصلاح العملية التعليمية ، فالمعلم مهما كان متمكنا من المادة العلمية فإنه إذا لم يمتلك مهارات إدارة الصف ويهيئ لنفسه البيئة الصفية المناسبة لن يستطيع القيام بالمهام الملقاة على عاتقه على أكمل وجه .

وبما أن المنطلق الأول في التربية والتعليم هو الصف الدراسي الذي تنطلق منه مهمة المعلم والمتمثل في إدارة الصف بشكل يحقق فعالية المعلم في أداء مهمته وفي تحقيق أهداف التربية والتعليم .

لذا تعتبر الإدارة الصفية أحد المحاور الرئيسية في العملية التعليمية التعليمية إن لم نقل لا تتم إلا بها باعتبارها تحوي العديد من التربويات التي ينبغي على المعلم الفعال أن يمتلكها ، مما يتطلب منه معارف علمية بالإضافة إلى مهارة القدرة على التفاعل الجيد مع تلاميذه أثناء الحصة التعليمية ، وتسمى هذه التربويات بالإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية والتي تشمل في مضمونها مختلف المهام الإدارية والإتصال الفعال بين المعلم وطلابه ، من خلال مجموعة الآداءات السلوكية التي تتجسد فيما يلي وما يسمعه المعلم من خلال تفاعله مع طلابه أثناء الحصة

الصفية ، بالإضافة إلى المحافظة على إنتباههم ومشاركتهم أفكارهم وتعزيز إيجابياتهم وتوجيه وتصحيح سلبياتهم في إدارته للحوار بينه وبينهم وبين بعضهم البعض ، وأيضا الإهتمام بالصف الدراسي من الناحية الشكلية كالنظافة والإضاءة وتوفير كل التجهيزات والوسائل التعليمية الضرورية لإقامة الحصة الصفية ، وأيضا تحقيق الإنضباط الصفّي والمحافظة على النظام الصفّي . (سلام ، 2015 ، ص 8).

وعليه ترى الباحثة مما سبق أن التطبيقات التربوية الموجهة للإدارة الصفية تضمن للمعلم أداء مهامه البيداغوجية على أحسن وجه ممكن لاسيما تحقيق إتصال فعال بينه وبين تلاميذه .

ولهذا إقتصر المفهوم التقليدي لإدارة الصف على الضبط والنظام الذي يكفل الهدوء التام للطلبة في الصف ليتمكن المدرس من التدريس ، ولا شك أن المحافظة على النظام في غرفة الصف يعتبر جزءا من إدارة الصف ذلك أن التعلم لا يتم في جو من الفوضى ، غير أن عملية إدارة الصف لا تتوقف عند حفظ النظام والإنضباط بل تتعدى ذلك إلى مهام أخرى كثيرة يتطلب من مدير الصف (المدرس) تحقيقها أو إنجازها (الجبوري والجميل ، 2009 ، ص 151) .

ومما سبق ترى الباحثة أن إدارة الصف سابقا تحددت في حسن ضبط المعلم للحصة التعليمية التعليمية من خلال محافظته على النظام والهدوء .

ف الإدارة الصفية هي مجموعة من الإجراءات والعمليات التربوية المنظمة والهادفة يكون قد خطط لتنفيذها المعلم داخل الغرفة الصفية ، لتشمل كل ما يتعلق باستغلال الموارد والإمكانات المتاحة المادية والبشرية ، وما يتبع ذلك من توفير مناخ إيجابي

للف صف وقيادة وتنظيم الأنشطة التعليمية لتحقيق الأهداف المنشودة (فرح محمد سليمان ، محمد علي حمزة ، 2021 ، ص 4).

ويشير مفهوم الإدارة الصفية إلى العملية المنظمة والمخططة التي يوجه فيها المعلم جهوده لقيادة الأنشطة الصفية ، وما يبذله الطلبة من أنماط سلوك تتصل بإشاعة المناخ الملائم لتحقيق أهداف تعليمية مخططة ، يضعها المعلم ، يدركها الطلبة ، وتتضمن هذه العملية تحديدا دقيقا ، لدور كل من المعلم والطالب وما يقوم به المعلم من تنظيم للخبرات التعليمية، والمواد والأدوات التي تسهم في تيسير عملية التعلم إلى أقصى مدى ، وتتيح للطالب الفرصة ليحقق ذاته ويندمج في الموقف ليطور شخصية متفاعلة حيوية نشطة مهيمنة على إمكانيات البيئة ومستقلة عنها في قراراتها. (محسن أحمد محمد الشعلاني ، 2009 ، ص 13).

ومما سبق ترى الباحثة أن الإدارة الصفية هي عملية تكاملية بين المعلم وتلاميذه في ضوء أهداف يضعها المعلم تضمن السير الحسن للعملية التعليمية .

وتعني كلمة إدارة الصف مجموعة الخطط والأعمال والأنشطة التي يستخدمها المعلم كي تصبح العملية التعليمية ذات فعالية وتشمل الإدارة الصفية ضمن أدوارها قدرة المعلم على التعليم ، وعلى تهيئة الأنشطة والمواقف التعليمية التي تمكن التلاميذ من أداء أدوارهم بكفاءة فالمعلم يساعد تلاميذه على تطوير أساليب فهمهم، وتوجيه سلوكهم ، والإدارة الصفية لا تعني فقط بضبط التلاميذ من خلال الإجراءات التهذيبية وإنما يتسع مفهومها لتعني بتوفير بيئة تعليمية ميسرة للتعلم ومحفزة للتفاعل الإيجابي. (فاديا أبو خليل ، ب ت ، ص 32).

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أن المعلم يقوم بمجموعة من الإجراءات يستخدمها في تنمية السلوكيات المناسبة للتلاميذ ، مما يساعدهم على أداء أدوارهم بفعالية ، هذا

هو الحال بالنسبة للمعلمين الذين لديهم خبرة في التعليم، أما إذا تحدثنا عن المعلمين الجدد فسيواجهون عدة مشكلات لإدارة صفهم ولهذا جاءت عدة دراسات تناولت المشكلات التي تواجه المعلمين حددت دراسة (العبادي ، 2001) المعوقات التي تواجه المعلمين في المدارس الأردنية في تنفيذ إستراتيجية إدارة الصف بثلاثة مجالات هي : المعوقات الإجتماعية ، المعوقات الإدارية ، المعوقات التعليمية في حين تناولت دراسة (حمد الله ، 2005) المشكلات التي تواجه معلم الصف في إدارة الصف وحددت بثلاثة هي مشكلات المعلم العامة ، أسبابها ، المشكلات السلوكية ، وأشارت (المقيد ، 2009) في دراستها التي تناولت مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية المتعلقة بالإدارة المدرسية المعلم والتلاميذ والمنهاج ، بينما دراسة (مخامرة ، 2015) تناولت مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية وقسمتها إلى خمسة محاور (الطلبة ، المنهاج ، المعلم ، المدرسة ، الأهل) (الأفندي ، 2014 ، ص 3).

لهذا وبناء على ما سبق ترى الباحثة أن عدم حسن إدارة المعلمين وخاصة الجدد لصفهم واعتراضهم لعدة مشكلات ، راجع إلى التكوين الذي تم تلقيه في الجامعات كما أن هذا الأخير يلعب دورا فعالا في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وتعد الجامعة من بين المؤسسات الرئيسية التي تساهم في تكوين شخصية المعلم الفعال لما تقدمه له من معارف نظرية وممارسات تطبيقية حول كيفية التعامل مع المتعلمين في مختلف المواقف التعليمية .

وفي هذا الشأن يرى (أبو عامر) أن من بين المؤسسات التعليمية تقف الجامعات في موقف خاص فهي صانعة الكوادر الوطنية ، التي تخطط للتنمية وتقودها وهي العقل المفكر والمكتب الإستشاري القومي الذي لا يبخل على بلده في تقديم الخبرات وحل المشكلات وتوجيه العمل في مختلف القطاعات ، ولقد كانت الجامعات في

تاريخ الإنسانية وما زالت في الكثير من البلدان مركز إشعاع بل كانت مركز أنشئت حوله مدن وتكونت لخدمته مؤسسات، ومن هنا كان من اللازم تعهد الجامعات بالتطوير المستمر، والحرص على تحقيق مستويات من الجودة ترضي بها الشعوب، وتضمن لها الوفاء بالرسالة التي أنشئت من أجلها. (أبو عامر ، 2008 ، ص3).

وبناء على ما سبق ترى الباحثة أن المدارس العليا من أهم عناصر النظام التعليمي في إعداد الكفاءات في مختلف القطاعات من المهام التي تسهر على تحقيقها وبسبب المستجدات في شتى العلوم وشتى الحقول المعرفية، كان عليها لزاما تحسين مخرجات العملية التعليمية بمختلف عناصرها الكلاسيكية من الأستاذ والطالب والمنهاج وخضوعها لمعايير الجودة .

وحيث أن مصطلح الجودة هو الأساس مصطلح إقتصادي ظهر بناء على التنافس الصناعي والتكنولوجي ، بين الدول الصناعية المتقدمة بهدف مراقبة جودة الإنتاج وكسب ثقة السوق والمشتري ، وبالتالي تتركز الجودة على التفوق والإمتياز لنوعية المنتج في أي مجال. (الطائي ، العبادي ، 2008 ص25 ، 26)

بينما المعهد الفيدرالي الأمريكي عرف الجودة عل أنها " تأدية العمل الصحيح بالشكل الصحيح من أول مرة مع الإعتماد على تقييم العميل في معرفة مدى التحسن في الأداء " .(الترتوري ، جويحان ، 2006 ، ص30).

في حين ترى الباحثة أن مصطلح الجودة يمكن تجريده من بعده الإقتصادي وتكييفه في المجال التعليمي ، وبالتالي تصبح المؤسسة الإنتاجية هي المؤسسة التعليمية وبالتحديد الجامعات ، وفي دراستنا المدارس العليا أما المستهلك أو الزبون فهو الطالب الأستاذ الذي سيشغل مهنة التعليم ، في حين تصبح السلعة هي المخرجات

التعليمية أو بعبارة أدق التكوين المقدم لهؤلاء الطلبة الأساتذة ، فبدل سعيها لتقديم التكوين لابد لنا من الحرص على جودة هذا التكوين .

وفي ضوء ذلك تعددت الدراسات التي تناولت موضوع إدارة الجودة في الجامعات حيث أظهرت دراسة (العطار ، 2005) ان واقع إدارة الجودة في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة (الإسلامية ، الأزهر ، الأقصى) لم يصل إلى الحد الأدنى لمقياس الجودة في الجامعات حيث بلغت الدرجة الكلية للجامعات الثلاث نسبة (67.44) .

وتوصلت دراسة (المصري ، 2007) إلى وجود درجة متوسطة من المعوقات التي يواجهها رؤساء الأقسام الأكاديمية عند تطبيقهم لمبادئ إدارة الجودة الشاملة أثناء أدائهم لعملهم الإداري بلغت نسبة (57.5) .

وأشارت دراسة (راضي ، 2006) إلى أن الكليات تتبع المركزية في التخطيط وتسعى لعدم تفعيل العمل الجماعي وفرق العمل مما يؤدي إلى ضعف إنتماء العاملين للعمل والكليات .

ففي ظل التداعيات السريعة للإنفجار المعرفي والتطور التكنولوجي الذي يشهده العالم أصبحت السمة الأساسية لهذا العصر هي المعرفة لأنها تمثل أهم مصادر الثروة فالإهتمام بالتعليم وجودته أصبح لزاما على مؤسسات التعليم العالي عموما والمدارس العليا على وجه الخصوص فهذه الأخيرة تعد قمة النظام التعليمي والتربوي الذي يساهم في إعداد الكفاءات وحجر الزاوية الذي يخدم ويحقق التنمية والتقدم الحضاري الذي لا يكون إلا بجودة المعرفة التي تعد من أهم مجالات التنافس العالمي وخصوصا ونحن نواكب عصر يطلق عليه عصر الجودة .

لهذا جاءت هذه الدراسة لتتناول العلاقة بين مهارات إدارة الصف وجودة التكوين لدى المعلمين الجدد في الطور الابتدائي خريجي المدارس العليا لهذا نطرح التسؤلات التالية :

1. هل توجد علاقة بين مهارات إدارة الصف وجودة التكوين لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا ؟
2. ما مستوى جودة التكوين لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا ؟.
3. ما مستوى مهارات إدارة الصف لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا ؟.
4. هل توجد فروق في مستوى مهارات إدارة الصف تعزى لسنوات الخبرة لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا ؟

2- فرضيات الدراسة :

تتمثل فرضيات الدراسة الحالية فيما يأتي :

1. يوجد علاقة ارتباطية بين مهارات إدارة الصف وجودة التكوين لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا ؟ .
2. يوجد مستوى مرتفع لجودة التكوين لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا ؟.
3. يوجد مستوى مرتفع لمهارات إدارة الصف لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا؟.
4. توجد فروق في مهارات إدارة الصف تعزى لمتغير سنوات الخبرة لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا ؟.

3- أهداف الدراسة :

تطمح الدراسة الحالية إلى الأهداف التالية :

1. قياس مستوى جودة التكوين بالنسبة للمعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا .
2. قياس مستوى مهارات إدارة الصف لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا.
3. الكشف عن طبيعة العلاقة بين مهارات إدارة الصف وجودة التكوين لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا .
4. الكشف عن مدى وجود فروق في مهارات إدارة الصف تعزى لمتغير سنوات الخبرة لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا.

4- أهمية الدراسة :

تبرز أهمية الدراسة في الآتي :

1. إن إدارة الصف تمثل أولى إنشغالات الأساتذة المبتدئين وحتى ذوي الخبرة فتوفير بيئة سليمة فعالة يعتبر من ضروريات التعليم فالدراسة الحالية تستمد أهميتها من أهمية المتغيرات التي تدرسها ولا يمكن تحقيق إدارة صفية ناجحة إلا بتكوين فعال وجيد .
2. تكمن أهمية الدراسة في كونها تسلط الضوء على المشكلات التي تواجه المعلم في مهارات إدارة الصف لما لذلك من أهمية في فهم سلوك المتعلمين وكيفية التعامل معهم ومساعدتهم لمواجهة هذه المشكلات وحلها .
3. تبين لنا هذه الدراسة أهمية التكوين الجيد في إعداد المعلم الجيد القادر على إدارة صفه بمهارة .

5- تحديد المفاهيم إجرائيا :

5-1- التعريف الإجرائي للإدارة الصفية : هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلمين الجدد خريجي المدارس العليا في مقياس مهارات إدارة الصف .

5-2- التعريف الإجرائي لجودة التكوين : هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلمين الجدد خريجي المدارس العليا في مقياس جودة التكوين .

5- الدراسات السابقة :

الدراسات التي تناولت مصطلح الجودة:

6-1- دراسة رحمانى ليلي 2018 : معوقات تطبيق ضمان الجودة في قطاع التكوين المهني دراسة ميدانية على عينة من الغرب الجزائري .

هدفت الدراسة إلى المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من جهة نظر المتربصين والتعرف على أثر كل من الجنس ، السن ، التأهيل المهني ، السداسي ، المستوى التعليمي ، المستوى الإقتصادي على المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني وبلغ عدد أفراد العينة (760) متربصا ومتربصة و (100) مكون ولأجل التحقق من فرضيات الدراسة المطروحة تم بناء أستانيين الأول موجه للمتربص والثاني موجه للمكون كما قامت الباحثة باستخدام منهج تحليل المحتوى لمعرفة متوسط ونسبة حضور المتربصين ، بالإضافة إلى الحصول على الإحصائيات الخاصة بالرسوب والتسرب على مستوى مراكز التكوين المهني بهدف التعرف على متوسط ونسبة حضور المتربصين .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1. توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المكونيين .
2. توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين .
3. توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني في ضوء مؤشر الرسوب والتسرب .
4. لا توجد معوقات تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني في ضوء مؤشر ومتوسط نسبة الحضور اليومي للمتربص .
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير الجنس .
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير التأهيل المهني .
7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير التأهيل المهني .
8. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير المستوى العلمي .

9. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير السداسي

10. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تطبيق ضمان الجودة في التكوين المهني من وجهة نظر المتربصين تعزى إلى متغير المستوى الإقتصادي .

6-2- دراسة وسام سليمان المعمر (2014) :

علاقة إدارة الجودة الشاملة بأداء الموظفين في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة والأداء الوظيفي للإداريين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والإستبانة كأداة لجمع البيانات وكانت مجالات محور الجودة الشاملة مكونة من (القيادة والرؤية السليمة ، المشاركة والمبادرة من قبل العاملين ، تطبيق مفهوم النظام ، عمليات التحسين المستمر) وتكون مجتمع الدراسة من الموظفين الإداريين والأكاديميين بمناصب إدارية في كل من الجامعات الفلسطينية الثلاث (جامعة الأزهر ، الجامعة الإسلامية ، جامعة الأقصى) وتم توزيع الإستبانات على عينة عشوائية طبقية قوامها (305) موظفا وبلغ عدد الإستبانات المستردة (291) إستبانة بنسبة مقدارها (95,4%)

وقد أظهرت الدراسة نتائج أهمها :

1. كانت درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة مرتفعة بوزن نسبي مقداره 68.8% ومستوى الأداء الوظيفي إيجابي ومرتفع بوزن نسبي مقداره 68.27% .

2. وأنه توجد علاقة طردية قوية لكل مجالات إدارة الجودة الشاملة الأربعة متفردة ومجتمعة مع الأداء الوظيفي للعاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة

3. وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات المبحوثين حول درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير إسم الجامعة ولصالح كل من جامعة الأزهر والجامعة الإسلامية على حساب جامعة الأقصى ولمتغير المؤهل العلمي لصالح الدكتوراه .

6-3- دراسة محمد العتيبي عبيد مسند المطيري (2013):

درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في أقسام التربية البدنية من وجهة نظر الموجهين الفنيين ومديري المدارس الثانوية في دولة الكويت .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في أقسام التربية البدنية من وجهة نظر الموجهين الفنيين ومديري المدارس الفنية في دولة الكويت .

تكون مجتمع الدراسة من جميع الموجهين الفنيين ومديري المدارس الثانوية في المناطق الستة في دولة الكويت وعددهم (38) موجهاً وموجهة و (137) مدير ومديرة ، أما عينة الدراسة فقد تم إختيار عينة عنقودية وبعدها تم أخذ جميع الموجهين والمديرين وكان عدد الموجهين (21) موجهاً وموجهة وعدد المديرين (67) مدير ومديرة ، وقام الباحث بتطوير إستبانة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1. أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في أقسام التربية البدنية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت كانت بدرجة مرتفعة.
2. أن تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في أقسام التربية البدنية من وجهة نظر الموجهين الفنيين في المدارس الثانوية في دولة الكويت كانت مرتفعة .
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 ألفا أكبر من في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في أقسام التربية البدنية في المدارس الثانوية من وجهة نظر الموجهين الفنيين في دولة الكويت تبعا لمتغير الجنس ، العمر ، المؤهل العلمي والخبرة .
4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 ألفا في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في أقسام التربية البدنية في المدارس الثانوية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الثانوية في دولة الكويت تبعا لمتغير الجنس والعمر والمؤهل العلمي والخبرة .

6-4- دراسة لطفية المحتسب (2016):

تطبيقات الجودة المستدامة في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بالأداء

هدفت الدراسة إلى قياس مدى تطبيق مبادئ وممارسات الجودة المستدامة في الجامعات الفلسطينية و قياس تأثير هذه المبادئ والممارسات في أداء الجامعات الفلسطينية وفق المعايير المعتمدة في نموذج التميز الأوروبي .

حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتكون مجتمع الدراسة من المديرين والأكاديميين ومدراء الوحدات والبالغ عددهم (320) تكونت العينة من (154) فردا تم إختيارهم بطريقة عشوائية طبقية غير تناسبية .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1. أن درجة ممارسة تطبيقات الجودة المستدامة في الجامعات الفلسطينية كانت مرتفعة في مجالات القيادة والإستراتيجية والسياسات والأفراد العاملون في الجامعة والبنية التحتية للجامعة حيث تبين أن التطبيقات المتعلقة بالقيادة الجماعية هي الأكثر ممارسة في الجامعات الفلسطينية .
2. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تأثيرات ذات دلالة إحصائية لتطبيقات الجودة المستدامة مجتمعة ومنفصلة في أداء الجامعات الفلسطينية كما بينت الدراسة نقاط القوة والضعف في تطبيق مبادئ وممارسات الجودة المستدامة في كل جامعة من الجامعات الفلسطينية .

6-5 - دراسة بوعموشة نعيم (2019) :

الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية والإجتماعية بجامعة جيل .

هدفت هذه لدراسة إلى الكشف عن ممارسة عضو هيئة التدريس الجامعي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة ي التعليم من وجهة نظر الطلبة .

حيث قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة ولتحقيق الهدف من الدراسة قام استخدام إستمارة إستبيان لجمع البيانات مكونة من (70) عبارة موزعة على خمسة محاور تسعى لإختبار فرضيات الدراسة .

وتم التوزيع على عينة عشوائية طبقية مكونة من (200) طالب وطالبة بكلية العلوم الإجتماعية والإنسانية بجامعة جيل .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1. يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية التخطيط للتدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة .
2. يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية تنفيذ الدرس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة .
3. يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية إدارة الصف في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة .
4. لا يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية استخدام الوسائل التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة .
5. يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية التقويم في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من جهة نظر الطلبة .

6-6 - دراسة عناية محمد خضير (2007) :

درجة معرفة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها .

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع معرفة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم إضافة إلى تحديد دور متغيرات كل من الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والمركز الوظيفي على ذلك ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قصدية قوامها (451) موظفا في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية وزع على

إستبانه مكونة من (60) فقرة على خمسة مجالات وهي : المجال الأول : تهيئة متطلبات الجودة في مديريات التربية والتعليم والثاني : متابعة العملية التعليمية التعلمية وتطويرها والثالث : تطوير القوى البشرية والرابع : إتخاذ القرار والخامس : العلاقة مع المجتمع المحلي وقسمت الإستبانه إلى قسمين الأول درجة المعرفة والثاني درجة التحقق وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها بالطرق الإحصائية المناسبة ، وتم إستخدام المنهج الوصفي .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1. إن درجة معرفة إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية كانت متوسطة حيث بلغت الدرجة الكلية لجميع مجالات الدراسة (60.4)
2. إن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية كانت متوسطة حيث بلغت الدرجة الكلية لجميع مجالات الدراسة (65.2)
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الفا (0.05) بين درجة المعرفة ودرجة التطبيق لإدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين فيها ولصالح التطبيق .
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) في درجة المعرفة ودرجة التطبيق لإدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس ومتغير المركز الوظيفي في جميع مجالات الدراسة .
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) في درجة المعرفة لإدارة اجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها في جميع مجالات الدراسة تبعا لمتغير الخبرة . بينما كانت فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) في درجة التطبيق لإدارة

الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها في مجال متابعة العملية التعليمية تبعا لمتغير الخبرة بين أقل من 6 سنوات وأكثر من 12 سنة ولصالح أقل من 6 سنوات .

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) في درجة معرفة إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها تبعا لمتغير المؤهل العلمي .

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألف (0.05) في درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها تبعا لمتغير المؤهل بينما كانت الفروق دالة في مجال تهيئة متطلبات الجودة في مديريات التربية والتعليم وكانت لصالح الدراسات العليا .

التعقيب على الدراسات التي تناولت مصطلح الجودة :

إتفقت كل من دراسة لطفية المحتسب (2016) وعناية محمد خضير (2007) ومحمد العتيبي مسند المطيري (2013) على معرفة معايير الجودة ودرجة تطبيقاتها التربوية .

بينما دراسة رحمانى ليلى (2018) فقد تناولت معوقات تطبيق ضمان الجودة .
ودراسة بوعموشة نعيم (2019) فقد تناولت الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة .

واختلفت العينة من دراسة إلى أخرى حيث تراوحت بين 760 متربصا و 100 مكون في دراسة رحمانى ليلى (2018) وهي الدراسة الأكبر حجما ودراسة محمد العتيبي مسند المطيري (2013) الأصغر حجما حيث تراوحت العينة بين 21 موجهة وموجهة و 57 مدير ومديرة . أما من حيث نوع العينة فقد إتفقت كل من دراسة عناية

محمد وخضير () ولطفية المحتسب (2016) ومحمد العتيبي مسند المطيري في تناول المدرء والأكاديمين كعينة ، أما دراسة بوعموشة نعيم (2019) فقد تناولت الطلبة ،وقد إستخدمت هذه الدراسات الإستبيان كأداة لجمع المعلومات .

الدراسات التي تناولت مصطلح الإدارة الصفية :

6-7 دراسة أبو صوي (2003) :هدفت إلى تقييم إدارة الصف من وجهة نظر المعلمين والمديرين في محافظة القدس ، وهدفت إلى تحديد الممارسات المرتبطة بإدارة الصف والعوامل المساعدة عليها ،والعوامل المعيقة لها ، تألفت عينة الدراسة من 407 فردا منهم 336 معلما و 71 مديرا ، إختيروا بطريقة العينة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة ، توصلت إلى أن أكثر الممارسات المرتبطة بإدارة الصف من وجهة نظر المديرين والمعلمين تمثلت في تنظيم التفاعل الصفى وتوجيه الأسئلة ، ملاحظة الطلاب ومتابعتهم التدريس والتخطيط قبل بدأ الحصة وتنظيم البيئة الصفية للتعلم ، توفير المناخ النفسى الإجتماعى مواجهة حاجات الطلاب وضبط سلوكهم كما توصلت الدراسة إلى أن أكثر العوامل المساعدة على إدارة الصف تمثلت في : وصول المعلم إلى الصف قبل بدأ الحصة ،حسن المظهر ،إستخدام سجل السلوك الصفى أن يتراوح عدد طلاب الصف بين 15 و 20 طالبا ، إستخدام الستائر ، كبير حجم الغرفة وكبير حجم النافذة ، أما بالنسبة لأكثر العوامل المعيقة لإدارة الصف تمثلت في : قرب الصف من الشارع العام ،وصول الطلبة متأخرين إلى الصف ، العوامل الجوية الحر أو البرد قرب الصف من الدرج الإعلانات العامة بسبب مكبرات الصوت الداخلية أو العامة القيام بأعمال الصيانة والإصلاحات للمرافق المدرسية أثناء الدوام الرسمي .(زينب بن بريكة ، 2021 ، ص 476).

6-8 - دراسة المواضية (2007) : هدفت إلى التعرف على أساليب الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في الأردن تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي والخبرة التعليمية والمؤهل العلمي وقد تكون مجتمع الدراسة من (2530) معلماً من معلمي المرحلة الأساسية العليا في إقليم الجنوب وبذلك بلغت عينة الدراسة (380) معلماً .

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

1. إن أكثر أساليب الإدارة الصفية ممارسة لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في إقليم الجنوب هو الأسلوب الديمقراطي .
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في الأسلوب الديمقراطي وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية للأسلوب الترسلّي لصالح الذكور .
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية لذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) في الأسلوب الأوتوقراطي (11 سنة فأكثر) للأسلوب الديمقراطي وأقل من (5 سنوات) للأسلوب الترسلّي .
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية لذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس) في الأسلوب الأوتوقراطي والماجستير في الأسلوب الديمقراطي (البكالوريوس) في الأسلوب التسلطي . (محسن أحمد محمد الشعلاني، 30: 2009).

6-9 - دراسة شرفي بوبكر (2020) :

التي هدفت إلى التعرف على المشكلات الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية الجدد بمدارس مدينة آفلو واستقصاء علاقة تلك المشكلات بجنس المعلم ومادة تدريسه والطور الذي يدرسه وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التعليم

الإبتدائي الجدد بمدينة آفلو والذين لا تزيد سنوات خدمتهم عن (3 سنوات) وبلغت عينة الدراسة (83) معلما ومعلمة ، تم إختيارهم عشوائيا ، ولجمع المعلومات اللازمة تم بناء إستبانة إشتملت على 45 مشكلة صفية موزعة على خمسة مجالات من المشكلات التي تتعلق بكل من (المعلم ، التلاميذ ،المهاج ،الإدارة المدرسية ، أولياء التلاميذ) وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم المشكلات التي يعاني منها المعلم الجديد هي مشكلات تتعلق بالتلاميذ وأنه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشكلات الصفية تعزى إلى جنس المعلم ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المشكلات تعزى إلى مادة تدريس المعلم وطور تدريسه.

التعقيب على الدراسات التي تناولت مصطلح الإدارة الصفية :

إختلفت الدراسات بين تقييم إدارة الصف في دراسة أبوي صوي (2003) أما المواضيع (2006) فتوجه حو أساليب الإدارة الصفية بينما تناولت دراسة شرفي بوبكر (2020) المشكلات الصفية .

أما من حيث العينة فقد إتفقت المواضيع (2006) وشرفي بوبكر (2020) حول عينة المعلمين ، في حي أضافت أبوي صوي (2003) المديرين وبلغت أكبر عينة 407 في دراسة أبوي صوي بينما بلغ أصغر حجم عينة 81 معلم في دراسة شرفي بوبكر (2020).

الفصل الثاني :الإدارة الصفية

الفصل الثاني :الإدارة الصفية

تمهيد

- 1- مفهوم الإدارة الصفية.
- 2- أساليب الإدارة الصفية .
- 3- النظريات المفسره للإدارة الصفية.
- 4- أهداف الإدارة الصفية.
- 5- استراتيجيات الإدارة الصفية.
- 6- وظائف الإدارة الصفية.
- 7- محاور الإدارة الصفية.
- 8- العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية.
- 9- مشكلات الإدارة الصفية .
- 10- أهمية الإدارة الصفية

خلاصة الفصل

1- الإدارة الصفية :

تمهيد:

من الملاحظ اليوم في مدارسنا الجزائرية عمل بعض المعلمين الجدد مباشرة دون خبرة سابقة في التعليم ، ولكن أثناء ممارستهم مهنتهم يصادمون بواقع مشكلات صفية متعددة ، إلا أن التكوين الجيد للمعلمين فيما يخص العملية التعليمية بكل محتوياتها ، والتي تعد الإدارة الصفية جزء منها حيث تتطلب مهارات واستراتيجيات متنوعة يستطيع من خلالها المعلم التحكم في الموقف التعليمي بعيدا عن الممارسات التربوية الخاطئة، التي يعتقد فيها المعلم أن إدارة الصف تعني حفظ النظام والتزام المتعلمين الصمت بينما هو جزء بسيط جدا من الإدارة الصفية الناجحة وعليه ستتطرق الباحثة في هذا الفصل إلى أهم العناصر التي تتعلق بالإدارة الصفية.

لقد إقتصرت المفهوم التقليدي للإدارة الصفية على المحافظة على النظام والهدوء التام في الصف بشكل يتيح للمعلم التدريس ويمكن التلاميذ من حفظ المعلومات التي يلقيها المعلم ، وهذا ما أسفر عن ظهور الكثير من المشكلات أهمها عدم الإهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ عدم الإكتراث للإبداع والإبتكار بينهم ، إنعدام التواصل بين المعلم وتلاميذه، ضعف دافعية التلاميذ للتعلم .(الأفندي، 2014، ص 38).

ويشير مفهوم إدارة الصف إلى العملية المنظمة والمخططة التي يوجه فيها المعلم جهوده لقيادة الأنشطة الصفية ، وما يبذله الطلبة من أنماط سلوك تتصل بإشاعة المناخ الملائم لتحقيق أهداف تعليمية مخططة يضعها المعلم ويدركها الطلبة وتتضمن هذه العملية تحديدا دقيقا لدور كل من المعلم والطالب وما يقوم به المعلم من تنظيم للخبرات التعليمية والمواد والأدوات التي تسهم في تيسير عملية التعلم إلى أقصى مدى وتتيح للطالب الفرصة ليحقق ذاته ، ويندمج في الموقف ليطور

شخصيته متفاعلة ، حيوية ، نشطة ، مهيمنة على إمكانات البيئة ، مستقلة عنها في قراراتها . (محسن أحمد محمد الشعلائي ، 2009 ، ص 13) .

كما أن مفهوم إدارة الصف يتكون من عاملين مركبين العامل الأول عالم الإدارة المتمسم بالشمولية والعمومية المتصل بحقل الإدارة العامة وإدارة الأعمال ، والمركب الثاني عالم التربية والتعليم المتمسم بالفنيات والممارسات المتبعة للعمل مع الطفل .

وتعني الإدارة الصفية كل ما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من سلوكيات سواء كانت لفظية أو عملية مباشرة أو غير مباشرة بحيث تعمل على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرسومة كي يحدث تغيير مناسب في سلوك الطلبة فالإدارة الصفية هي جميع الخطوات والإجراءات اللازمة لبناء والحفاظ على بيئة صفية ملائمة لعملية التعليم والتعلم (فرج محمد سليمان ، محمد علي حمزة ، 2021 ، ص 05) .

وتعرف الإدارة الصفية على أنها : القدرة التي يتميز بها المعلم الفعال من أجل تحقيق أهداف بناءة مع الطلبة يأتي ذلك من خلال السلوك التنظيمي الذي يمارسه المعلم ، حيث يصف الباحث دافيد إينر أن المعلم الفعال تكون صفاته : العدل ، الديمقراطية ، المسؤولية ، التفهم ، اللطف ، العطف ، العمل بمبدأ التحفيز والإثارة ، سريع الاستجابة ، الهدوء ، التحفظ ، الإلتزان ، الثقة بالنفس ، وهذا يظهر في تفاعلاته . (سلام هدى ، 2015 ، ص 51) .

وتعرف أيضا أنها مجموعة العمليات والإجراءات التربوية المنظمة والهادفة التي يكون قد خطط لها المعلم لينفذها داخل الغرفة الصفية لتشمل كل ما يتعلق باستغلال الموارد والإمكانات المتاحة المادية والبشرية وما يتبع ذلك من توفير مناخ إيجابي

للف صف وقيادة وتنظيم الأنشطة التعليمية لتحقيق الأهداف المنشودة (فرج محمد سليمان ، محمد علي حمزة ، 2021 ، 4).

ويشير مفهوم الإدارة الصفية إلى العملية المنظمة والمخططة التي يوجه فيها المعلم جهوده لقيادة الأنشطة الصفية ، وما يبذله الطلبة من أنماط وسلوك تتصل بإشاعة المناخ الملائم لتحقيق أهداف تعليمية مخططة ، يضعها المعلم والطالب وما يقوم به من تنظيم للخبرات التعليمية والمواد والأدوات التي تسهم في تيسير عملية التعلم إلى أقصى مدى وتتيح للطالب الفرصة ليحقق ذاته ، ويندمج في الموقف ليطور شخصيته ، متفاعلة حيوية نشطة مسيطرة على إمكانيات البيئة ومستقلة عما في قراريتها .(محسن أحمد محمد الشعلائي ، 2009 ، ص 13).

وتعني كلمة إدارة الصف مجموعة الخطط والأعمال والأنشطة التي يستخدمها المعلم كي تصبح العملية التعليمية ذات فعالية مثمرة وتشتمل الإدارة الصفية ضمن أداء أدوارهم بكفاءة ، فالمعلم يساعد تلاميذه على تطوير أساليب فهمهم وتوجيه سلوكهم والإدارة الصفية لا تعني فقط بضبط التلاميذ من خلال الإجراءات التهذيبية وإنما يتسع مفهومها لتعني بتوفير بيئة تعليمية مسيرة للتعلم ومحفزة للتفاعل الإيجابي .(أبو خليل ، ب س ، 32).

حيث أن المفهوم التقليدي لإدارة الصف هو الضبط والنظام الذي يكفل الهدوء التام للطلبة في الصف ليتمكن المدرس من التدريس ولا شك أن المحافظة على النظام في غرفة الصف يعتبر جزءا من إدارة الصف ذلك أن التعلم لا يتم في جو من الفوضى غير أن عملية إدارة الصف لا تتوقف عند حفظ النظام والإنضباط بل تتعدى ذلك إلى مهام أخرى تتطلب من مدير الصف (المعلم) تحقيقها أو إنجازها (الجبوري الجميلي ، 2009 ، ص 151).

حيث يقصد بالإنضباط الصفية استخدام المعلم لإستراتيجيات تربوية محددة تسهل حصول التلاميذ على أفضل مستوى من التعلم والنمو الشخصي (محمد الحسن العميرة، 2010، ص 53)

وتعرف أيضا أنها مجموعة من النشاطات التي يؤكد فيها المعلم على إباحة حرية تفاعل للتلاميذ في ضبط الصف ، و يسعى من خلالها إلى تعزيز السلوك المرغوب فيه لدى التلاميذ ويعمل على إلغاء وحذف السلوك غير المرغوب فيه لديهم .

كما أنها مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفى تسوده العلاقات الإجتماعية الإيجابية بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف .

إذن فهي تلك العملية التي تضمن تنظيم فعال وذلك من خلال توفير جميع الشروط اللازمة لحدوث التعلم لدى التلاميذ بشكل فعال . (فتح محمد أبو ناصر ، 2008، ص 147- 148) .

وعليه ترى الباحثة أن المعلم يقوم بمجموعة من الإجراءات يستخدمها في تنمية السلوكات المناسبة للتلاميذ ، مما يساعدهم على أداء أدوارهم بفعالية

2- أساليب الإدارة الصفية :

يختلف المعلمون في الأساليب التي يتبعونها في إدارة صفوفهم وتعاملهم مع تلاميذهم ويعود ذلك إلى عوامل متعددة ومتداخلة منها تباين الفلسفة التربوية للمجتمع وطريقة إعداد المعلمين وخبراتهم في مجال الإدارة الصفية فضلا عن تباين شخصياتهم القيادية التي قد تنعكس على أساليبهم الإدارية.

ويبدو مما كتب في مجال الإدارة بشكل عام والإدارة الصفية بشكل خاص أن هناك تصنيفات متعددة وتسميات مختلفة لأساليب الإدارة الصفية، فقد قسم "أندرسون" سلوك المعلمين إلى نوعين من السلوك هما السلوك المتسلط والسلوك المتناسق (غير المتسلط) وقسم (فلاندرز) سلوك المعلم داخل الصف إلى نوعين هما السلوك التفاعلي اللفظي متمثلاً باللقاء وتوجيه الأوامر والتعليمات والتوبيخ ، وسلوك التفاعل غير اللفظي ويستخدم فيه المعلم الإستحسان وتشجيع الأفكار وتقبلها وهناك من يصنف الأساليب الإدارية إلى أربعة أساليب هي: الأسلوب التسلطي، الأسلوب الديمقراطي والأسلوب التراسلي. (ناصر علي ، 2006 ، ص 81).

أ- الأسلوب التراسلي :

يتميز مناخ هذا النمط بالنشاط غير الموجة والسلبية الشديدة من قبل المعلم ويقوم هذا النمط ، على إعطاء الحرية التامة للطلبة وعدم الإجهاد في تقويم الطلبة وضعف الإنتاجية للعمل داخل الصف، كما أنه لا يفرض كثيراً من المتطلبات على سلوك الطلبة ولا يأبى بسلوكهم والمعلم هنا لا يحب فرض القواعد ولا يرغب في جرح شعور الطلبة بالتوبيخ والتأنيب فهو يتعاطف كثيراً مع الطلبة ، ويحترم حقهم في الحرية ويولي ذلك أهمية أكبر من الجانب الأكاديمي ومثل هذا النمط من الإدارة الصفية لا يساعد الطلبة على تعلم الانضباط الإجتماعي ولا يحفز على التحصيل الأكاديمي المرتفع .(العجمي ، 2007 ، ص 13).

ويتميز هذا الأسلوب بترك الحرية للطلاب داخل الصف وكأنه غير موجود ليتولى توجيه المتعلمين وإرشادهم ، وفي ظل هذا الأسلوب يقوم المتعلمون بممارسة الأنشطة دون قيد وضابط للعمل مما يؤدي إلى تسبب في التنظيم ومن أبرز الممارسات السلوكية التي تعكس هذا الأسلوب نجد:

- ضعف إنتاج الطلاب وعدم بروز حاجة المعلم الترسلي.
- شعور الطلاب بالضيق والتوتر وعدم القدرة على التصرف والإعتماد على أنفسهم نتيجة إدراكهم بأنهم يمارسون نشاطا غير موجه من المعلم .
- إفتقاد الطلاب إلى القدرة على وضع الخطط لعملهم نظرا لعدم تبلور حاجاتهم في صورة أهداف واضحة لديهم .
- عدم إحترام الطلاب لشخصية المعلم الترسلي لشعورهم بأنه لا يبذل أي مجهود ويهدر وقتهم دون فائدة . (المواضية ، 2006 ، ص 17 - 18)

ب- الأسلوب الديمقراطي :

من أهم سمات هذا الأسلوب هو معاملته المعلم للطلاب كإخوة له واتخاذ من أراء رغبات الطلاب معيارا أساسيا عند إختيار أو تطوير أي نشاط ،ويراعي الموضوعية في معالجة مشاكل الطلاب ويركز على إنسانية الطالب والإستجابة لحاجاتهم الفردية رباطة الجأش والإتزان في مواجهة الصعاب والتسامح والتواضع خلال معاملاته.(العامري ، 2009 ، ص 103).

تبنى المعلم في هذا الأسلوب توفير جو المودة والطمأنينة وإتاحة فرصة حرية القيام بالأعمال واحترام قيم ومشاعر التلاميذ والرغبة في إشباع حاجاتهم وإتاحة فرصة التعاون والتنافس بين التلاميذ ، وإشراكهم في المناقشات وإبداء الرأي واستشارة إهتمامهم واستخدام أساليب التعزيز الفوري وإشراكهم في وضع الخطط والأهداف واتخاذ القرارات و يتيح فرصة لهم في تقويم أعمالهم بأنفسهم وتشجيعهم على التعلم وتنمية حرية إبداء الرأي والنقد البناء فيهم وتحمل المسؤولية والاستماع للآخرين.

يتصف الجو الصفّي في هذا النمط من الإدارة بالتسامح والطمأنينة واحترام آراء التلاميذ ، وحرية التعبير وممارسة النقد الموضوعية تحت مظلة الإحترام والتقدير للجميع (بناي ومحجر ، 2018 ، ص 566).

كما ينطلق من مبدأ الحرية والمساواة في العمل وإعطاء الفرصة للمناقشة والمشاركة وتبادل الرأي، يحاول المعلم أن يجعل المتعلمين يشعرون بأنهم متواجدون في جو من الراحة التي تمكنهم من القيام بالأنشطة المطلوبة ،وتأتي توجيهات الأستاذ ومعاملته للمتعلمين إلى حبهم لبعضهم البعض وحبهم للمعلم وهذا مؤشر للهدوء النفسي وارتفاع مستوى تحصيلهم . (ربوح ، ب ت ، ص 90).

ومن أهم ممارسات الأستاذ الديمقراطي ما يلي :

- إتاحة فرص متكافئة لجميع التلاميذ أثناء النشاطات الصفية وإشراكهم في المناقشة مع تهيئة مناخ يشعرون بالطمأنينة لأداء أعمالهم بفاعلية.
- يثير دوافع التلميذ وميوله نحو التعلم والتفاعل الصفّي ويشعر تلاميذه بالحب والتقبل ويقدر الفروق الفردية بينهم.
- يراعي حاجات تلاميذه ورغباتهم وقدراتهم ومتسامحا ومتواضعا معهم . (زين ، 2021 ، ص 158).

ج- الأسلوب التسلطي:

وينظر إلى إدارة الفصل في هذا المدخل على أنها عملية ضبط للسلوك المتعلمين بمعنى أن تحقيق النظام داخل حجره الدراسة هو مرادف لإدارة الصف وأن دور المعلم هو اتخاذ جميع الإجراءات التي يمكن من خلالها توفير النظام داخل حجرة الدراسة والمحافظة على النظام وفي هذا المدخل يعتبر المعلم نفسه الأمر النهائي

وأن رأيه هو الأول والأخير ولا يحق لأي من المتعلمين مناقشته أو الاعتراض عليه أو التعبير عن رأيهم ويعتمد على استخدام أساليب الضغط والعقاب والتهديد لضبط سلوك المتعلمين ، وقد يلجأ إلى استخدام العنف ضد من يخالف أوامره أو يبطئ في تنفيذها. (الطناوي ، 2013 ، ص 126 ، 127).

ومن أهم الممارسات الإستبدادية التي تسود هذا الصف نجد :

- ممارسة الطلبة للسلوكيات العدوانية.
- يسود التعلم الفردي التنافسي بين الطلاب بهدف تجنب العقاب .
- يسود العقاب لأي مخالفة ظبطية.
- تكثر فيه حيل الطلبة من أجل إيجاد مسوغات لأخطائهم أو المشكلات التي يثيرونها أو يتسببون بها مما يجعلهم يطورون أساليب تسويق دفاعية.
- يسود التركيز في التعلم على النواحي المعرفية وإهمال الجوانب الإجتماعية والإنفعالية والجسمية.
- يزداد التركيز على عملية التعلم في حين تتدنّى ممارسات التعلم .
- تقل فرص التفاعل اللفظي وفرص التدريب على إنشاء علاقات إجتماعية ودية
- تسود الطلبة دوافع تجنب الفشل في التعلم بدلا من تحقيق الإنجاز .
- تتكرر فيه مظاهر إفساد الطلبة لزملائهم ويضطهد الضعيف .
- يمثل الجو الصفّي بيئة منفردة من التعلم .
- يتعلم الطلبة وفق أسلوب تعليم المعلم وتهمل حاجاتهم.

- تسود مشاعر التعزيز السلبي .(قطامي ، 2004 ، ص 374 ، 375).

و عليه ترى الباحثة أن توفير البيئة المناسبة والمناخ الملائم لحدوث عملية تعليمية تعلمية فعالة يكون من خلال التنوع في الأساليب والأنماط الإدارية التي تتوافق مع المتعلمين وتضمن استمرار الأنشطة التعليمية.

3- النظرية المفسرة للإدارة الصفية :

3-1- النظرية الكلاسيكية في إدارة الصف وتنظيمه :

تعني الإدارة الصفية الفاعلة في نظر أصحاب المدرسة الكلاسيكية ضبط المتعلمين باستخدام كل الوسائل المتاحة بما فيها الإجراءات التأديبية، التي تتضمن العقاب ويبرر هؤلاء استخدامهم للعقاب بقولهم أن الطالب يعرف السبب الذي يعاقب من أجله أ وبقولهم أن الطلاب نشئوا على العقاب وليس بالإمكان إيقاف العقاب دفعة واحدة ، بل إننا نسمع كثيرا من المعلمين يتحدثون عن خبراتهم ويقولون عندما دخلت الصف لأول مرة كنت أنتظر في غاية الصبر تصرفا سيئا من أي طالب، وعندما حصل التصرف من أحدهم عاقبته بشدة وكانت هذه أول مرة وآخر مرة أواجه فيها إزعاجا من أحدهم .

إن إدارة الصف المدرسي تشير إلى عملية تهدف إلى توفير نظام فعال داخل غرفة الصف من خلال الأقوال والأفعال التي يؤديها المعلم لتوفير الظروف المناسبة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية المحددة ، وغاية كل ذلك إحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين ، وفق ثقافة مجتمعهم وتطوير إمكانات هؤلاء المتعلمين إلى أقصى قدر ممكن، بناء شخصياتهم الملائمة للحياة في مجتمعاتهم .(الزكي وآخرون ، 2013، ص 143-144) .

ويرى أصحاب هذه النظرية أن التلميذ السوي هو ذلك الذي يفهم نظام عمل المدرس ويتقبله، بينما التلميذ غير السوي وغير المتوافق هو الذي لا يفهم ذلك ولا يقبله ويزعم أصحاب هذه النظرية أنهم يستندون إلى الواقع الحالي المائل في المدارس ، ومما يدعم رأيهم أن بعض الأبحاث تشير إلى أن التراخي في عملية ضبط وتنظيم التلاميذ وتهديدهم تؤدي إلى تراجع في مستوى التحصيل ، وتدهور في النظام اللازم ليسير العملية التعليمية وذلك ما كشفت عنه الأبحاث والدراسات المتصلة بهذا الموضوع .

ويرى أصحاب النظرية الكلاسيكية أن أسلوب المدرس والإستراتيجيات والتنظيمات التي يستخدمها في إدارة الصف تؤدي دورا كبيرا في فاعلية إدارته ، فنجد التربويون يطالبون بالعمل ببعض الإستراتيجيات لتحقيق هذه الفعالية ، فحرص المعلم على التعامل مع أكثر من أمر واحد في آن واحد وتسيير الأمور بدون انقطاع وكذلك أشغال جميع المتعلمين باستمرار يثير حماسة التلاميذ ويحد من الفوضى . (بوعموشة ، 2014 ، ص 47-48).

وعليه تنطلق النظرية الكلاسيكية في إدارة الصف وتنظيمه من مبدأ اعتبارا أن الدرس الذي تسوده الفوضى ويعيث فيه الشغب والعبث درس فاشل مهما كانت قيمة المعلومات التي يحفل بها وقيمة الطريقة المستخدمة ، فالنظام في غرفة الصف هو الأساس . (الترتوري القضاة ، 2006 ، ص 227).

4- أهداف الإدارة الصفية :

نلاحظ أن المعلمون الجدد يسعون إلى توفير النظام وحفظه إعتقادا منهم أنه من أهم أهداف الإدارة الصفية ، فليس من المعقول أن نستخدم إستراتيجيات الإدارة الصفية للحفاظ على صمت المتعلمين وانضباطهم وتوفير الهدوء داخل غرفة الصف ، فإن

تحقيق الهدوء لا يعني بالضرورة تحقق التعلم ومخرجاته ، فاستثمار عامل الوقت وتوسيع دائرته واستخدامه بفعالية أيضا يعد من أهم عوامل نجاح الإدارة الصفية ، بالإضافة إلى إستثارة البيئة التعليمية والمحافظة عليها لذلك نجد أن أهداف الإدارة الصفية تتعدد وتختلف .

حيث يحددها كل من شرفي وداودي في :

- تخطيط الأعمال والمهام التعليمية في ضوء الأهداف التربوية المنشود تحقيقها في الصف الدراسي .
- تحقيق أهداف التعليم والتعلم من قبل المعلم والتلاميذ وإيجاد الحلول المناسبة لمعالجة المشكلات لدى المتعلمين .
- استخدام عناصر الإدارة الصفية استخداما علميا وتربويا لإحداث مستوى التعلم والتعليم المرغوب فيه.
- إيجاد روح التعاون والتفاهم وممارسة العمل الجماعي بين المعلم والتلاميذ .
- استخدام العناصر المادية والبشرية وتنظيم الجهود المبذولة من قبل المعلم والتلاميذ .
- الرغبة في التعاون وممارسة العمل الجماعي في غرفة الدرس .(شرفي وداودي ، 2020. ص 210).

بينما ترى الأفندي أنها تتلخص فيما يلي :

- الوصول بالتلاميذ إلى التعلم الجيد من خلال توفير فرص تعليمية تتيح لهم المشاركة في الأنشطة الصفية.

- استثمار الوقت بشكل فعال إذ يضيع الكثير من الوقت في ضبط الفوضى في الصف وتأخير بدء الحصة.
 - تحقيق الانضباط الذاتي للتلاميذ و إدارة أنفسهم بأنفسهم من خلال تغيير أنماطهم السلوكية إلى أنماط أفضل مرغوبة .
 - ضبط سلوكيات التلاميذ غير المرغوبة . (الأفندي ، 2014 ، ص 40).
- وعليه ترى الباحثة أن العملية التعليمية التعلمية الفعالة يجب أن يتم التخطيط لها وفقا للأهداف التربوية ، والتي تتحقق بالإدارة الصفية حيث تهدف إلى تغيير الأنماط السلوكية غير المرغوبة ومعالجة المشكلات الصفية.

5- استراتيجيات الإدارة الصفية :

تمهيد

من الملاحظ كثيرا أن المعلمون الجدد يسعون كي يعلموا بشكل جيد، لكن التعليم المتميز يتطلب قوة و طاقة وإرادة وأكثر من مجرد استخدام الاستراتيجيات وطرق تدريب متنوعة لتحقيق هدف التعليم الفعال ، ليس أمرا يسيرا فنجد المعلمون الناجحون يعتمدون على قوة شخصياتهم وقدراتهم المهنية لتقديم أفضل أداء .

حيث تتوقف كفاءتهم وقدرتهم على حسن إدارتهم لصفهم وفاعليتها من خلال الاستراتيجيات المناسبة التي نجد منها:

5-1- تعديل السلوك:

تستند طريقة تعديل السلوك إلى مبادئ السلوكية في علم النفس والمبدأ الرئيسي الذي تقوم عليه هذه النظرية أن سلوك كله متعلم شريطة أن يثبت أو يكافئ هذا السلوك(الزكي والسخني والخزاعلة ، 2013 ، ص 43).

حيث نجد المعلمين يستندون إلى طريقة تعديل السلوك من خلال استخدام الثواب والعقاب و كلما كان سلوك ايجابيا ومرغوبا لجأ المعلمون إلى الثواب وهو التعزيز الايجابي ولتوضيح الفكرة أكثر نقول إذا قام تلميذ ما بأداء الواجب الذي طلبه المعلم وتنفيذ أوامره نجد أن المعلم يثني عليه ويستخدم مختلف عبارات التعزيز الايجابية فيقوم هذا التلميذ تلقائيا وفي كل مرة بنفس السلوك الايجابي وهو تنفيذ الأوامر والقيام بالواجبات نحن هنا نضمن استمرار ودعم السلوك الايجابي .

وأما إذا كان السلوك سلبيا فنلجأ إلى العقاب أي التعزيز السلبي ، والمثال الموضح لذلك هو : إن لم يقم تلميذ ما بأداء الواجب الذي طلبه المعلم قام بتوجيه ملاحظات وأمره بإحضار الواجب في الحصة القادمة واستخدم معه عبارات سلبية فنجد أن التلميذ في المرة المقبلة يتهاون في أداء الواجب لذلك إن إمام المعلمين الجدد واطلاعم بإستراتيجية تعديل السلوك يوفر عليهم الكثير من الوقت والجهد ويجنبهم عدة مشكلات صفية قد يقعون فيها بمرور الوقت .

وبالرغم من أن الكثيرين يعتبرون العقاب ليس فعالا إلا أنه يمنع السلوك غير المرغوب فيه ويمنح للمعلم وقتا لفرض نظامه وإدارة صفه ، ومما لا شك فيه أن المعلم الكفاء المتحصل على تكوين جيد لا يجد صعوبة في تسيير صفه فيحدد منذ البداية موقفه .

5-2 - النظام الذاتي (الانضباط) :

يقصد بالانضباط الصفي : " استخدام المعلم لإستراتيجيات تربوية محددة تسهل حصول التلاميذ على أفضل مستوى من التعلم والنمو الشخصي (عناية ، 2010، ص 53)

ففي الحديث حول الانضباط لا يعني جمود التلاميذ والتزامهم الصمت والهدوء وعدم الحركة وبالتالي إنعدام النشاط والفعالية داخل غرفة الصف، حيث أن المفهوم شائع بين المعلمين فمالوا يخلطون بين مفهومين هما النظام الذي يعني توفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم واستمراره بينما يشير مفهوم الانضباط إلى تلك العملية التي ينظم التلميذ سلوكه ذاتيا من خلالها لتحقيق أهدافه وأغراضه. (فرج ، 2006 ، ص 77)

وعليه يجب على المعلمين خصوصا الجدد عدم الخلط بين مفهوم النظام والانضباط ،فإعتقادهم أن فرض النظام والتزام الصمت يزيد من قدراتهم على ضبط صفهم ، بينما فهمنا بشكل عميق لتلاميذنا وحاجاتهم ورغباتهم وسماتهم، يمكننا من تنظيم تعلمهم ومساعدتهم على مواجهة المتغيرات في هذا العالم السريع التغير والتطور، فهذا التقدم التكنولوجي المتسارع جعل غرف الصفوف تتغير في العقود الأخيرة عما كانت عليه في السابق وفقدت الانضباط الصفي وأصبحت تميزها مجموعة من السلوكيات والتي نجد منها :

- عدم احترام المعلم.
- المجادلة بصوت عال أمام المعلم .
- الضحك في الوقت غير المناسب .
- الإستجابة للمعلم بالغضب .
- عدم إتباع التعليمات .
- إستخدام عبارات غير مناسبة.

- عدم التنظيم في العمل (الفوضوية). (خطاب ،2010، ص ص 105،106).

ومما لا شك فيه أنه لا يوجد معلم يريد بشكل مقصود أن يفقد ضبطه لصفه ونظامه لكن المعلمين الجدد إن لم يتمكنوا من هذا منذ البداية ويفرضوا نظامهم الذاتي سيعانون من عدة مشكلات، والتي نراها في مدارسنا الجزائرية الحالية فنجد العديد من المتعلمين لا يحترمون المعلمين بدءا من الطور الابتدائي وصولا إلى الأطوار العليا، وأقصد بذلك حتى الجامعات والمدارس العليا وضبط الصف من بين أهم الاستراتيجيات التي تجعل المعلم يدير صفه بشكل جيد منذ البداية ، ومما لا يخفى علينا فبالإضافة إلى قوة شخصية المعلم وإرادته يكون للتكوين المتحصل عليه دوره في حسن استخدامه لمختلف الإستراتيجيات والأساليب الفعالة في ضبط صفه.

ففي دراسة علاونة 1995 بعنوان الضبط الصفّي وحفظ النظام توصلت إلى أن أكثر الأساليب إستخداما تتمثل في توضيح القوانين الصفية منذ اليوم الدراسي الأول، وعليه ترى الباحثة أن مجتمعنا وتلاميذنا يتغيّران وأن الانفجار المعرفي في القرن 20 زاد وربما سيزداد في القرون القادمة فالإستراتيجيات والطرق القديمة لم تعد صالحة في أيامنا هذه وها كان لزاما على المؤسسات التربوية والقائمين عليها رفع التحدي لهذه المواجهة والتغيير من الإستراتيجيات التعليمية فإن أصبح المعلمون القدامى يواجهون العديد من المشكلات بسبب هذا التغيير فكيف هو الحال بالنسبة للمعلمين الجدد؟.

6- وظائف الإدارة الصفية :

يدخل كثير من المعلمين الجدد القسم الدراسي ويباشرون بعملية التدريس فالتعليم في رأي البعض هو مجرد صب المعلومات وحشو عقل المتعلم بها، وكأنه آله لإستقبال

الأفكار غير مدركين أن عليهم توفير جميع الشروط وتنظيمها وترتيبها للقيام بعملية التدريس، ولهذا نجد المعلمين الجدد على جهل تام بوظائفهم في الإدارة الصفية والتي تتمثل في المهام التالية :

1-6- حفظ النظام:

يحتاج المعلم والتلاميذ إلى جو يتسم بالهدوء حتى يتم التفاعل المثمر للمتمدرسين فيما بينهم من ناحية وبين التلاميذ أنفسهم من ناحية أخرى، ذلك التفاعل الذي يكون نتاجه التعلم كهدف رئيسي للمؤسسة التعليمية ، كما أن حفظ النظام لا يعني الصمت التام الذي يكون مصدره الخوف من المعلم بل الهدوء والنظام الذي ينبع من رغبة التلاميذ أنفسهم في أن يتعلموا ، و أن يستغلوا كل فرصة تتاح لهم للتقدم والنمو مما يجعل حفظ النظام قائما على أساس الإحترام المتبادل بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم. (غباري أبو شعيرة 2008 ، ص 225) .

حيث أن نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها يستلزم توفير مناخ يمتاز بالهدوء والتنظيم ، إذ أن الفوضى وعدم الانضباط تعمل على تبديد الجهود وتشتيتها فمن هنا ينبغي على المدرس العمل على حفظ النظام داخل حجرة الصف من أجل جعل التفاعل الصفّي بينه وبين المتعلمين فاعلا وموجها في الدرجة الأولى نحو تحقيق أهداف عملية التعلم .

وعليه فإن النظام في حجرة الصف يشير إلى إنضباط سلوك المتعلمين في الموقف التعليمي بحسب القواعد والأنظمة ، وبما يسير عملية التفاعل الصفّي باتجاه تحقيق الأهداف المخططة المنشودة . (بوعموشة ، 2014 ، ص 34)

ولقد أجرى محمد سالم (2011) دراسة لمشاكل الصف الدراسي التي تواجه المعلمين بالمدارس العامة بالأردن خلص فيها إلى أن أهم المشكلات التي تعترض المعلم هي المشكلات السلوكية من حفظ النظام وضبط الصف. (شرفي، 2020، ص 207).

بينما ترى الباحثة أنه من أجل الوصول إلى تحقيق جودة التعليم والتعلم يجب التخلص من المشكلات الصفية خصوصاً ضبط الصف وحفظ النظام ، حيث نرى في الجزائر أن أغلبية المعلمون الجدد يعانون من هذه المشكلات فلا يستطيعون النهوض بمستواهم الأكاديمي والتربوي وجعله أفضل فتتقص عزيمتهم ويقل مردودهم

2-6- توفير المناخ الانفعالي :

حتى يستطيع المعلم توفير جو إنفعالي داخل غرفة الصف عليه أن يكون متمكن من المهارات التالية :

أ- مهارة التهيئة الذهنية: أي القدرة على تركيز أذهان المتعلمين على المادة التعليمية واندماجهم في الأنشطة الصفية والمحافظة على إستمرارية النشاط الذهني لتلاميذه طوال الحصة .

ب- مهارة تنويع المثيرات أو المنبهات: ويقصد بها قدره المعلم على التنويع والتغيير في أفعاله وحركاته وتصرفاته بما يتلاءم مع الأنشطة الصفية كالتنويع الحركي الصوتي وذلك حسب الموقف التعليمي .

ج- مهارة الشرح والتفسير: وهو إمتلاك المعلم القدرات اللغوية والعقلية التي تمكنه من توصيل المفاهيم إلى طلابه بسهولة .

د- مهارة طرح الأسئلة وتوزيع الأجوبة: على المعلم أن يكون قادر على طرح أكبر قدر من الأسئلة وبصيغ مختلفة وواضحة كما عليه إستقبال الأجوبة بكل فعالية

وإيجابية وتعزيزها ، واتخاذها نقاط مناقشة لتوسيع المعرفة العلمية. (ريفي ، 2016 : ص 71 - 72).

5-6- تنظيم عملية التفاعل الصفية:

يعد التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلم والطلبة أنفسهم ونظرا لأهمية التفاعل الصفية في عملية التعليم فقد إحتل هذا الموضوع مركزا هاما في مجالات الدراسة والبحث التربوي، حيث أكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم لمهارات التواصل والتفاعل الصفية ، والمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية خصوصا المعلمين الجدد ويمكن القول بأن نشاطات المعلم في غرفة الصف هي نشاطات لفظية ويضيف البعض أن الأنماط الكلاسيكية التي تدور في غرفة الصف إلى كلام تعليمي يتعلق بالمحتوى وذي تأثير عاطفي في حين يستخدم المعلم هذه الأنماط لإثارة إهتمام الطلبة للتعلم ولتوجيه سلوكهم وتوصيل المعلومات إليهم . (حسنين ، 2010 ، ص 23).

7- محاور الإدارة الصفية:

يشير كل من سميث و لازليت إلى أن الإدارة الصفية نتاج لمزيج من المهارات المنظمة في أربعة محاور أساسية تشتمل عليها عملية التدريب وهي:

أ- الإدارة Management :

ويقصد بها المهارة في تنظيم وتقديم الدرس بطريقة تساهم في تحقيق إنهماك عام للطلبة في عملية التعلم لتحقيق هذا يحتاج المعلم إلى القدرة على تحليل عناصر ومراحل الحصة المختلفة والى القدرة على الإختيار المناسب للمواد التعليمية والقدرة على تقليل أثر عوامل التشتت.

ب- الوساطة mediation :

وتشمل المعرفة بكيفية تقديم الإرشاد والتوجيه الذي يحتاجه المتعلمون وكيفية تقدير المتعلمين لذواتهم وأخيرا المهارة في تجنب المواجهة في غرفة الصف.

ج- التعديل modification :

ويشتمل على مدى فهم المعلم للإستراتيجيات المختلفة المنتظمة في نظرية التعليم، واستخدام هذه الاستراتيجيات في تشكيل وتحديد سلوك الطلبة عبر برامج التعزيز أو العقاب.

د- المراقبة minitoing :

ويقصد بها فحص فاعليه سياسة المدرسة في الانضباط ومقدار المساعدة التي تقدمها في خفض التوتر لدى المعلمين والمتعلمين وتوفير بيئة ومناخ إيجابيين . (سلام ، 2015 ، ص 52).

وعليه ترى الباحثة أن عملية التعليم الفعالة هي التي يحسن المعلم من خلالها إبقاء المتعلمين منهمكين في التعلم ومنتبهين للدرس وكذلك حسن إستخدامه لأساليب التعزيز بالإضافة إلى فهم مختلف سلوكيات المتعلمين وتوجيهها، ويتم ذلك من خلال التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي بالإضافة إلى خفض توتر المتعلمين بتوفير بيئة صفية ومناخ مدرسي سليم .

8- العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية :

تتأثر الإدارة الصفية بعدة عوامل يمكن إدراجها فيما يلي :

أولا : المعلم كمدبر للنظام الصفّي وأهم العوامل المؤثرة فيه :

يعد المعلم الكفاء أحد الوسائط المهمة التي تلعب دورا هاما في تهيئة مناخات صفية وإيجابية وإدارة الأنشطة المختلفة التي تنظم تفاعلات الطلبة داخل الصف، فيما بينهم من جهة ومع المعلم من جهة أخرى ، أضف إلى ذلك دوره في فهم سلوك طلبته ومشكلاتهم فالمعلم الكفاء هو الذي يوضح مفاهيم النظام الصفّي والأنظمة والقواعد والتعليمات الصفية وقيامه بتعديل السلوك غير الصحيح ، وهو الذي يستطيع بتدريب بسيط أن يعدل مشكلات طلبته السلوكية الصفية فيعمل على مساعدتهم في تطوير صورة جديدة من السلوك المستهدف وجعله جزءا من السلوك الروتيني الذي يمارسونه في حاجياتهم الصفية العادية. (ريفي ، 2016 ، ص 70-71).

ثانيا : البيئة الصفية:

يحتاج المعلم إلى دراسة بيئة الصف الدراسي الذي يمثل أهم مكان لتلقي العلم واكتساب المعرفة، فكلما كانت بيئة الفصل ثرية بالمشيرات التي تساعد المتعلمين على التعلم الفعال كلما تحققت الأهداف التعليمية التعليمية وقد قسم الميلادي (2005) بيئة الفصل إلى بيئتين وهما : بيئة الفصل المفضلة وبيئة الفصل الواقعية ،ويقصد ببيئة الفصل المفضلة هو إدراك المعلمون والمتعلمون لبيئة الفصل من خلال مجموعة من الأبعاد متمثلة في التفرد -المشاركة -الإستغلال - البحث والتمايز - أما بيئة الفصل الواقعية فيقصد بها إدراك المتعلمين والمعلمين لبيئة الفصل من خلال الأبعاد المتمثلة في مهارة المعلم في الفصل ،الكفاءة ، الترتيب ، التنظيم ، وضوح القانون، ضبط المعلم ، التجديد ، المشاركة .(الجميل والجبوري ، 2009 ، ص 154) .

ثالثا : التفاعل بين أطراف العملية التعليمية التعليمية :

توضح لنا دراسات تحليل التفاعل الصفّي العلاقة بين إسهامات وممارسات المتعلمين وبين موضوع الدرس ، وكذا دور كل من المعلم والمتعلم في تقوية العلاقة بينهما واستمرارها كما توضح أن المعلم منفردا هو الذي ينبغي أن يتحمل مسؤولية قيادة الفصل ،أو يجب تحقيق ذلك بمشاركة المتعلمين وفي حالة مشاركة المتعلمين هل يجب أن تسيطر مجموعة قليلة منهم على إدارة العمل ،أم أن تتاح الفرصة أمام جميع المتعلمين في القيادة وتحمل المسؤولية ، وهنا يجدر الإشارة إلى أن كثافة الفصل من الأمور المهمة في تحقيق التفاعل بين أطراف العملية التربوية. (مجدي ،1998، ص 252).

9- المشكلات الصفية:

مهما بلغ المعلم من الخدمة والدراية بعملية ضبط صفه سيظل هناك طلبة في صفه يختلقون مشكلات صفية، ويمارسون أنماطا تخريبية من السلوك ولعل من المفيد للمعلم أن يلم بالأسباب التي قد تسهم في إحداث مثل تلك المشكلات ، ولقد قسمت المشكلات التي تواجه المعلم في ضبط الصف إلى ثلاثة أقسام وهي:

1. قسم يتعلق بالضرر بمصلحة الطالب بنفسه مثل تقاعسه في العمل أو الإقدام على عمل يهدد بالمخاطر على صحته وسلامته وعدم المحافظة على أدواته التعليمية.

2. قسم يتعلق بالضرر الذي يلحق بالطلاب الآخرين مثل تشتيت إنتباههم وتعطيلهم عن العمل ، والسيطرة وفرض النفوذ على الآخرين وإثارة الشغب والمشكلات وحمل الآخرين على ممارسة السلوك غير المرغوب فيه .

3. قسم يتعلق بالإضرار بالمدرسة والمجتمع بصفة عامة مثل تخريب التجهيزات والأثاث وإتلاف الأجهزة وتحدي سلطة المعلم . (قادري ،2012، ص 19)

في حين يرى فرج ومحمد أن المشكلات الصفية الخاصة التي تتعلق بسلوكيات المعلم هي:

- القيادة المتسلطة .
 - القيادة غير الرشيدة أو غير الحكيمة.
 - تقلب قيادة المعلم .
 - إنعدام التخطيط .
 - حساسية المعلم الفردية والشخصية .
 - ردود فعل المعلم الزائدة للمحافظة على كيانه.
 - عدم الثبات في الإستجابة وردود الأفعال .
 - إضطراب في إعطاء الوعود والتعديلات .
 - إستعمال العقاب بشكل خاطئ وغير مجدي.
- ويضيف السبيعي في 2008 أن هناك مشكلات تعليمية منها ما يلي:
- سرعة الفتور وتشتت الانتباه .
 - بطء التعلم وسرعة النسيان.
 - الإنشغال عن الدروس أو الشرود.
 - عدم المشاركة في التفاعل الصفّي .
 - تدني الإنفعال للتشجيع.

• الإهمال في العمل المدرسي.

• الملل والتبرم .

• ضعف التحصيل الدراسي. (السبيعي، 2008، ص 29).

بينما يرى البعض أن للإدارة المدرسية دور كبير في عدم الانضباط الصفّي، حيث أن عدم واقعية الإدارة وقوانينها وتعليماتها تعد من الأسباب الرئيسية لعدم الانضباط الصفّي، حيث نجد بعض المدارس تسنّ قوانين صارمة ونظاماً قاسياً يشبه إلى حد كبير النظام العسكري في الضبط والصرامة، بينما البعض من المدارس معروفه بالتسيب والفوضى واللامبالاة.

ونحن ننشد الإتزان والمناقشة الفعالة لنقنع التلاميذ بمدى أهمية الانضباط في حدود المعقول. (الزكي وآخرون، 2013، ص 29)

وفي دراسة قام بها حسن 1998 تطرق إلى إستقصاء أوجه المعاناة التي يلاحظها المعلمون والمعلمات في المدارس القطرية، فيما يتعلق بالإشراف والتوجيه المدرسي ومن أبرز هذه المشكلات نجد:

- إفتقاد بعض المشرفين والموجهين للعدالة في التعامل مع المعلمين وخاصة المعلمين الجدد قليلين الخبرة في التدريب .

- بعض المشرفين التربويين لا يؤدون عملهم بروح المشرفين بل في شخص المفتش الذي يتصيد الأخطاء.

- يطالب المشرفون المعلمين الجدد بأعمال تفوق قدراتهم وأوقاتهم.

- مطالبة المعلم الجديد بمهن خارج نطاق العمل المدرسي في الوقت الذي لا تتوفر فيه إمكانيات التدريس وممارستهم النشاط.

- عدم منح المعلم الجديد صلاحية تنفيذ طرق تربوية جديدة في التعليم أو تجريب الجديد في مجال التربية. (الترتوري القضاة، 2006، ص 80).

10 - أهمية الإدارة الصفية:

إن تطور التعليم واتساع مفهومه فرض على المعلمين أدوارا جديدة فلم يعد دورهم الأساسي التعليم فقط ، بل شمل كل من التدريب والإدارة فأصبحت الإدارة الصفية ذات أهمية بالغة شأنها شأن التعليم فلتحقيق ذلك الجو التفاعلي المنتج لابد من إدارة صفية ناجحة ، حيث نجد الكثير من المعلمين الجدد ليسوا على دراية تامة بأهمية الإدارة الصفية ظنا منهم أن تمكنهم العلمي والأكاديمي وجودة تكوينهم كافية ليكونوا معلمين ناجحين وعليه يمكن القول بأن إزدياد تعقد وتشعب مدخلات الإدارة الصفية زاد من أهميتها .

حيث يرى كل من الترتوري والقضاة أن أهميتها تتمثل في النقاط التالية :

- ينتج الصف ذو الإدارة الصفية الفعالة معدلا عاليا من الإنهماك في العمل الصفّي ومعدلا منخفضا من الانحراف والشذوذ عن الموقف التعليمي التعليمي.
- توفر الإدارة الصفية قدرا من تنظيم المواد والأدوات التعليمية واستعمالها والانتقال من نشاط لآخر وتوفير الوقت والمكان والإجراءات المناسبة لتنفيذ المنهج.
- تساعد غالبا على ضبط الصف وحفظ النظام فيه ووضع الأنظمة والقوانين وتطبيقها.

• تسهم في تقليل إعتداد الطلبة على المعلم بإتخاذ إجراءات مناسبة لإستخدام المواد التعليمية والإستفادة من الوقت والمكان .

• تؤدي إلى ترتيبات واضحة في غرفة الصف وإلى سهولة فهم الإجراءات والتوجيه والإرشاد من المعلم .

• تعزز وسائل نقل المعرفة وغرس القيم والمهارات في الطلبة عن طريق المعلم.

• تعزز من أنماط التفاعل والتواصل الإيجابي بين المعلم وطلبتة من جهة وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى.

تتيح للمعلم سيطرة أكبر على البيئة الصفية التي يعمل بها .(الترتوري ، والقضاة ، 2006 ، ص 27-28)

كما أكدت البحوث النفسية التي أجريت على فاعلية التدريس أن الإدارة الصفية الفعالة الفاعلة داخل غرفة الدرس، هي أمر مهم في تحقيق أهداف التعلم وتوفير الشروط وخلق الظروف التي يحدث في إطارها إذا هي شرط ضروري لحدوث التعلم الفعال.

ومن هنا أكد التربويون على أنه من أراد أن يعلم ويحقق أهدافه التعليمية ويصل إلى تعلم نوعي لابد وأن يركز على إدارة الصف .(الزكي الخزاعلة السخني ، 2013، ص 20).

وحيث تتحدد أهمية العملية التعليمية التعلمية أيضا في التفاعل الإيجابي بين المعلم وتلاميذه من خلال مجموعة من النشاطات المنظمة والمحددة ، التي تتطلب ظروف وشروط مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها ، كما تؤثر البيئة التي يحدث فيها

التعلم على فعالية عملية التعلم نفسها وعلى الراحة النفسية للتلاميذ ، فيكتسب التلميذ مجموعة من الإتجاهات من خلال إدارة المعلم لصفه . (غباري أبو شعيرة ، 2008، ص 224).

وعليه ترى الباحثة أن نجاح العملية التعليمية التعلمية وفعاليتها لا يقتصر على الكم المعرفي والعلمي للمعلم ، لذا نجد الكثير من المعلمين الجدد تدور في أذهانهم مجموعه من الأسئلة التي تسبب لهم ضغوط نفسية فشعورهم أنهم مراقبون من قبل الجميع يتسبب في ذلك وعدم معرفتهم ودرايتهم بأهمية الإدارة الصفية كذلك.

ملخص الفصل :

من خلال كل ما سبق يمكن القول أن للإدارة الصفية أهمية خاصة في العملية التربوية إذ أنها تسعى إلى توفير وتهيئة جميع الأجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية لحدوث عملية التعلم بصورة فعالة وكذلك تحقيق تفاعل إيجابي بين المعلم وتلاميذه .

وباعتبار أن المعلم له الدور القيادي في إدارة وتنظيم صفه وتحقيق نوع من التواصل بينه وبين تلاميذه وهذا ما يتطلب منه أن يكون على معرفة سليمة بأساليب التواصل ووسائله فالتواصل اللفظي وغير اللفظي كتعبير الوجه والإيماءات وطذلك مهارات الشرح والإصغاء والشرح والمناقشة والتقويم من أهم مهارات ذلك النوع من العلاقات التواصلية فعلى المعلم أن يحسن إستخدام أسلوب التعزيز والنقد والبناء والثواب والعقاب في ضبط التلاميذ ولكن باعتدال وفي الوقت المناسب ناهيك عن التمكن بالمادة العلمية والإلمام بالإستخدام الفعال للوسائل الحديثة والتنويع في طرق واستراتيجيات التدريس

الفصل الثالث :جودة التكوين

الفصل الثالث :جودة التكوين

- 1- مفهوم الجودة .
- 2- أهم رواد الجودة .
- 3- أهداف الجودة .
- 4 - أبعاد الجودة .
- 5- مبادئ إدارة الجودة .
- 6- نماذج إدارة الجودة .
- 7- مستويات الجودة
- 8- مراحل تطبيق الجودة
- 9- التكوين
- 10- مفهوم التكوين
- 11- أسس التكوين

ملخص الفصل

الفصل الثالث : جودة التكوين

تمهيد :

قد شهد التعليم بشكل عام تحولا جذريا في أساليب التدريس وأنماطه ومجالاته وقد أتى هذا التطور إستجابة لجملة من التحديات التي واجهته ، فالإنفجار المعرفي ونمو صناعات جديدة أدى إلى تطور تقنيات التعليم ، وبالتالي الإستثمار في البحث العلمي لأنه أصبح يركز الآن على القدرة البشرية ، فالمؤسسات التعليمية هي التي يعول عليها الآن للمنافسة في الأسواق العالمية .

وتعد عملية التكوين في المدارس العليا من أهم العمليات التي تتميز بها هذه الأخيرة في إطار تكوين معلمي وأساتذة المستقبل لفائدة وزارة التربية الوطنية والتي يفترض أنها تتميز بتكوين فعال ذا جودة عالية وطرق متميزة وهذا طبعا وفق ما تنص عليه اللوائح التنظيمية والمقررات المتعلقة بسير المدارس العليا ، فهي تختلف عن تلك التي في الجامعات ، ونجد التكوين في المدارس العليا يتم وفق شقين نظري وتطبيقي فهنا نتحدث عن النوع وليس الكم .

وحيث أن الجودة في التعليم العالي خصوصا المدارس العليا للأساتذة إحدى وسائل تطوير وتحسين نوعية التعليم فالتغيرات المتسارعة التي شهدتها القطاع ، في جميع أنحاء العالم جعلت عصر العولمة يوصف بعصر الجودة ، حيث لم تعد هذه الأخيرة حلما تسعى إليه المؤسسات التعليمية ، بل أصبح ضرورة ملحة .

1- مفهوم الجودة :

يرجع أصل كلمة "الجودة " إلى الكلمة اللاتينية والتي تعني طبيعة الشيء إما عبر الحقب المختلفة للتاريخ الإنساني فتعني " الدقة والإتقان " ويعبر التحديد

اللغوي للجودة أنه مشتق من الفعل جاد جودة يقال جاد الشيء أي صار جيدا
وجاد فلان أتى بالجيد وقد تباينت وتعددت تعاريف الجودة (فتح الله ، 2011،
3،).

إن مصطلح الجودة هو بالأساس مصطلح إقتصادي ظهر بناءا على التنافس
الصناعي والتكنولوجي ، بين الدول الصناعية المتقدمة بهدف مراقبة جودة الإنتاج
وكسب ثقة السوق والمشتري ، وبالتالي تتركز الجودة على التفوق والإمتياز لنوعية
المنتج في أي مجال ، وتعرف الجودة ضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة tqm بأنها
مقابلة توقعات الزبون وتجاوزها إلى أحسن منها barton jean 1991 وبالتالي يقوم
المستفيد بتحديد ماهية الجودة المطلوبة ، والتي تلي رغباته وتحقق رضاه وهنا يكمن
التحدي والصعوبة في إرضاء جميع المستفيدين ، واللذين تختلف أهوائهم ورغباتهم
ولهم شخصيات مختلفة وينتمون لطبقات إجتماعية مختلفة (الطائي ،العبادي ،
2008 ،ص 25، 26).

حيث عرفها المعهد الفدرالي الأمريكي للجودة على أنها " تأدية العمل الصحيح بشكل
صحيح من أول مرة مع الإعتماد على تقييم العميل في معرفة مدى التحسن في
الداء " (الترتوري ، جويحان ، 2006، ص 30).

بينما يقول إليس (ellis) في مقدمة كتابه "ضمان الجودة في التعليم العالي "
الجودة بحد ذاتها تعبير غامض إلى حد ما ، لأنها تتضمن دلالات تشير إلى
المعايير والتميز على حد سواء ، وهناك من يرى تباينا في وجهة نظر الباحثين
ومداخلهم في التعامل مع الجودة في الحقل التربوي فبول (ball) رئيس الهيئة
الإستشارية القومية البريطانية رغم إستحسانه للمصطلح يقول " لكي نحاول تعريف
الجودة فإن ذلك يعد من المغامرات الأكثر صعوبة التي يمكن أن نشرع فيها)
الزيادات ، 2007، ص 16، 17).

في حين يتبنى معظم المحللين وصانعي القرار تعريف الجودة على أنها ملائمة الغرض (fitness for the purpose) ودفاعهم عن هذا التعريف يستند إلى أن الجودة لا معن لها إلا بالنسبة للغرض أو الغاية من المنتج أو الخدمة ويحكم على الجودة بدلالة درجة صلاحية الخدمة أو المنتج، للغرض المعلن وقد عبر سيكموتو (sikomoto) عن الجودة بقوله "المنتجات والخدمات الجيدة هي تلك التي تلبي حاجات الزبائن وتحترمها أي أنه جعل جوهر الجودة هي تلبية حاجات الزبائن وغيرهم (شاكر ، 2014 ، ص28).

أما جوران (juran) فقد عرف "الجودة بأنها مدى ملائمة المنتج للإستخدام" (evans 1993) أي القدرة على تقديم أفضل أداء وأصدق صفات .

ويضيف إليه (frigelaun) الجودة بأنها " الناتج الكلي للمنتج أو الخدمة جراء دمج خصائص نشاطات التسويق والهندسة والتصنيع والصيانة التي تمكن من تلبية حاجات ورغبات الزبون .

وكذلك عرفها (krosby) بأنها المطابقة مع المتطلبات وأكد أنها تنشأ من الوقاية (preventative) وليس التصحيح (corektive) وبأنه يمكن قياس مدى تحقق الجودة من خلال عدم المطابقة (العزاوي، 2005 : 18، 19).

بينما يعرفها المعهد الأمريكي للمعايير (amerikan national stadands institute) بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادرا على الوفاء بإحتياجات معينة (طعيمة، 2006، ص21).

ويرى (cronroos) أن جودة الخدمة تعبر عن مقياس نسبي يختلف من شخص لآخر، ويعتمد على مقارنة الجودة المتوقعة مع الجودة المدركة ، وتتضمن الجودة المدركة نوعين هما الجودة الفنية (technial quality) والجودة الوظيفية (finctional

quality والجودة الفنية هي ما يتم تقديمه للعميل فعلا ، ويتصل بالحاجة الأساسية التي يسعى إلى إشباعها، في حين إن الجودة الوظيفية هي درجة جودة الطريقة التي يتم بها تقديم الخدمة ، والتي يمكن أن يطلق عليها جودة المخرجات والتي يتم عادة تقييمها بعد الحصول على الخدمة، وفي المقابل تعتبر الجودة الفنية هي جودة العملية والتي يتم عادة تقديمها أثناء تقديم الخدمة (عبد الفتاح ، 2012 : 177).

أما ديمينج فقد عرفها على أنها الجودة والمستهلك بمعنى الحصول على جودة عالية مع تحقيق رغبات المستهلك ووضع ديمينج بعض النقاط للنقاش حول تعريف الجودة منها الجودة يجب أن تعرف وفق متطلبات الزبون ، وكذلك كون الجودة لها عدة أبعاد ومن غير الممكن تعريف الجودة بمعنى المنتجات والخدمات في حدود خاصية واحدة، وأن درجة الجودة ليست متساوية في كل الاحوال نظرا لإعتمادها على متطلبات المستهلك (دعمس ، 2009 ، ص 145، 146).

أما مفهوم الجودة في التعليم هي ترجمة إحتياجات وتوقعات المستفيدين من العملية التعليمية الداخليين والخارجيين إلى مجموعة الخصائص المحددة تكون أساسا في تصميم الخدمات التعليمية وطريقة أداء العمل في المدرسة من أجل تلبية إحتياجات وتوقعات المستفيدين وتحقيق رضى الله ورضى المستفيدين عن مدى إستيفاء المدخلات ،والعمليات والمخرجات في المؤسسة التعليمية لمستويات محددة تعتبر معايير يمكن قياس مدى تحقق الجودة في هذه المؤسسات عن طريقها (الهوش ، 2008 ، ص 25).

كما أنها في الحقيقة جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع مستوى وتحسين وحدة المنتج التعليمي وفق ما يتناسب مع رغبات المستفيد وقدرات وسمات وخصائص وحدة المنتج التعليمي ، أو هي مجموعة السمات والخصائص

التي تتعلق بالخدمة التعليمية وه التي تستطيع أن تفي بإحتياجات الطلاب (سوسن شاكر مجيد ، 2008 ، ص154).

في حين ترى الباحثة أن مصطلح الجودة يمكن تجريده من بعده الإقتصادي وتكييفه مع المجال التعليمي ، وبالتالي تصبح المؤسسة الإنتاجية هي المؤسسة التعليمية وبالتحديد المدارس العليا للأساتذة ، أما المستهلك أو الزبون فهو الطالب الأستاذ الذي سيشغل مهنة التعليم ، في حين تصبح السلعة هي المخرجات التعليمية المقدمة أو بالأحرى التكوين الموجه لهؤلاء الطلبة الأساتذة ، ومدى نجاعتها فبدل سعينا لتقديم التكوين لابد لنا من الحرص على جودة هذا التكوين ، بمعنى تقديم العملية التعليمية التكوينية بأنجع الطرق والأساليب والإستراتيجيات ، وكذلك توفير كل الأجهزة البيداغوجية المساهمة في تطوير العملية التعليمية التكوينية ، بما فيها الوسائل التكنولوجية الحديثة مواكبة مع متطلبات العصر والتطور التكنولوجي السريع ، الذي يشهده العالم ككل ناهيك عن دراسة البرامج المقدمة دراسة معمقة ، والتأكد من مدى فعاليتها بالإضافة إلى الإطار البشري وهم الأساتذة المكونون لابد من إلقاء هذه المهمة على عاتق مكونون أكفاء على دراية تامة بأهمية ماذا يقدمون ، وهنا نكون قد وصلنا إلى تحقيق الجودة في التكوين المقدم إلى الطلبة الأساتذة .

2- أهم رواد الجودة :

2-1- جوزيف جوران :

وهو عالم أمريكي تعمق بالجودة أدخل مفاهيم جذرية ونظريات رئيسية في هذا المجال ،له مؤلفات عديدة ومتداولة في أكثر من (85) دولة في العالم كمراجع أساسية لتحسين وتخطيط الجودة .

كما أنه صاحب المقولة المشهورة " الجودة لا تحدث بالصدفة " بل يجب أن تكون مخططة وكان جل إهتمامه حول إدارة الجودة الشاملة من خلال صياغة مجموعة من الأفكار في شكل ألفت عليه ثلاثية عمل الإدارة لجوران (أبو عليم ، 2011، ص29).

وركز جوران على العيوب والأخطاء أثناء الأداء التشغيلي (العمليات) ، وكذلك على الوقت الضائع أكثر من الأخطاء المتعلقة مباشرة بالجودة ذاتها كما أنه ركز على الرقابة على الجودة ، وبالنسبة له تعني مواصفات المنتج التي تشبع حاجات المستهلكين وتحوز على رضاهم مع عدم إحتوائها على العيوب أو النقائص ، كما يرى أن التخطيط للجودة يمر بعدة مراحل هي :

- تحديد من هم المستهلكين .
- تحديد إحتياجاتهم .
- تطوير مواصفات المنتج لكي تستجيب لحاجات المستهلكين.
- تطوير العمليات التي من شأنها تحقيق تلك المواصفات أو المعايير المطلوبة.
- نقل نتائج الخطط الموضوعة إلى القوى التشغيلية (فتح الله ، 2011 ، ص6,5 .)

ولذا فإن الرقابة على الجودة تتضمن خطوات أوردها في النقاط التالية :

- تقييم الأداء الفعلي للعمل .
- مقارنة الأداء المحقق (الفعلي) بالأهداف الموضوعة .
- معالجة الاختلافات أو الإنحرافات بإتخاذ الإجراءات التصحيحية .

وقد أشار جوران إلى تطوير المنتج وهذا يمثل أحد إسهاماته في (tqm) بحيث أن الرقابة تعكس دور الصيانة التي يتم إتخاذها على مستوى جودة المنتج كما يراه جوران يمثل صميم (tqm) وهي عملية مستمرة لا تكاد أن تنتهي ولذا فإنه يتعرض لنوعين من المستهلكين هما :

- أ - المستهلك الخارجي : (external customer) وتمثل العميل الذي يشتري السلع ولا يكون ضمن أعضاء المنظمة المعينة أو أحد عامليها .
- ب - المستهلك الداخلي : (intenal customer) وتمثل المستهلكين الذين يمثلون العاملين داخل المنظمة (كاسم ، 2005 ، ص 95).

وعليه ترى الباحثة أن جوران بالغ في إهتمامه بالأخطاء والوقت الضائع أثناء القيام بالعملية الأدائية ، بينما كان يجب عليه العمل على تحسين هذه العملية وتقديمها بأفضل الطرق وذلك بالبحث عن النقائص ومعالجتها سواء بتوفير مكان أنسب أو بإستحداث أساليب جديدة ، كذلك دراسة حجم ساعات العمل ومدى ملائمتها مع الطبيعة البشرية أي العنصر المسؤول عن المنتج لتدارك الوضع والحد منها وبالتالي تحقيق الجودة .

2-2- إدوارد ديمينج :

هو مهندس تصنيع ولد عام 1900 حصل على الدكتوراه في الرياضيات والفيزياء ، أدرك ديمينج أن الموظفين هم وحدهم من يتحكمون بالفعل في عملية الإنتاج ، فقام بطرح نظريته المسماة بدائرة ديمينج التي بناها على أربعة محاور (خطط - نفذ - إفحص - باشر) ونادى بها كوسيلة لتحسين الجودة غير أنه تم تجاهله من قبل قادة الصناعة الأمريكيين وذلك في أوائل الأربعينيات .

وهو أستاذ بجامعة نيويورك سافر إلى اليابان بعد الحرب العالمية الثانية بناء على طلب الحكومة اليابانية لمساعدة صناعتها في تحسين الإنتاجية والجودة ، وكان ديمينج كإختصاصي متمكن ومستشار نابغة ناجحا في مهنته لدرجة أن الحكومة اليابانية أنشأت في عام 1951 جائزة أسمتها بجائزة ديمينج تمنح سنويا إلى الشركة التي تتميز من حيث الابتكار في برامج إدارة الجودة ، وقد عرف ديمينج بلقب "أبي الجودة " في اليابان لكن الإعتراف بنبوغه في هذا المجال تأخر كثيرا في بلده الولايات المتحدة الأمريكية ،لقد علم اليابانيين أن الجودة الأعلى تعني تكلفة أقل لكن هذه الفكرة لم تكن مدركة آنذاك لدى المديرين الأمريكيين (بن طيبة ، 2012 ، ص82).

وخلال الخمسينات من القرن الماضي قام ديمينج بتدريب المهندسين اليابانيين على الأساليب الإحصائية التي تساعد على رفع مستوى جودة المنتج وتقليل التكاليف ، وبرهن ديمينج بأن إستخدام نظام رقابة الجودة المقدمة في الأساليب الإحصائية البسيطة سيسهل التشخيص الدقيق للأساليب الجوهرية للمشكلات ومن ثم حلها ، وقد عبر ديمينج عن منهجيته بواسطة إيراده للنقاط الأربعة عشرة لإدارة الجودة الشاملة ، فالبعض يرى أنها إستراتيجية متكاملة لعلاج المعوقات التي تواجه القطاع العام ، والبعض الآخر يرى بأنها لا تستغني عن أي منظمة تحاول تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة (أبوعليم ، 2011 ، ص22).

وقد ركز ديمينج على أربعة عشرة مبدأ هي :

- 1_ ضرورة تحسين أنظمة العمل بصورة مستمرة .
- 2_ التركيز على أهمية القيادة .
- 3_ إعادة تنظيم الحوافز داخل الأقسام في التنظيم .

- 4_ إستخدام التدريب لتنمية المهارات .
- 5_ إستخدام المنهجية العلمية .
- 6_ ضرورة عدم التعارض بين الأهداف
- 7_ ضرورة إدخال التغيير .
- 8_ إيقاف الإعتماد على الإختبار بقصد الكشف عن الأخطاء .
- 9_ إيجاد علاقة طويلة الأمد مع الأطراف .
- 10_ العمل على إزالة الخوف لدى فريق العمل .
- 11_ التوقف عن التهديد .
- 12_ وضع برامج تعليم .
- 13_ إعطاء الفرص لرفع الروح المعنوية لفريق العمل .
- 14_ إشراك كل فرد داخل التنظيم في عملية التمويل والتطبيق لهذا المفهوم (دعمس، 2009 ، ص146) .

2-3- آرموند فيغنبام :

عمل فيغنبام لعدة سنوات في برامج الجودة في شركة جنرال إلكتريك ، ولقد إستخدم نظاما شاملا للرقابة على الجودة من أجل توحيد الجهود ومن أجل بقاء إستمرار الجودة من قبل العاملين في المؤسسة وقد قامت الشركات اليابانية على الأخص بتبني مبدأ فيغنبام في رقابة الجودة الشاملة حيث يركز هذا المبدأ على جعل الجودة هي الهدف الأكثر أهمية في المؤسسة وضرورة عمل جميع الأقسام على تحقيقه كما يركز على ضرورة التعرف على مشكلة الجودة عندما تحدث في مستوى من

مستويات عملية الإنتاج والعمل على حلها ، كما قام فيغبنام بتوضيح أن النوعية الرديئة تكلف المؤسسة حوالي 20 بالمئة من عوائدها الكلية ،ويمكن التقليل من هذه النسبة عن طريق إيجاد مجلس للجودة يقوم بتعيين فرق لتحسين الجودة (الترتوري وجويحان ، 2009 ، ص 47، 48).

ويؤكد فيغبنام في كتابه السيطرة الشاملة للجودة على الآتي :

- إدارة جودة الأعمال حيث يبين فيغبنام في هذا الجزء من الكتاب على مجموعة العلاقات التي تربط بين جودة المنتجات والسيطرة الشاملة للجودة ، وبين الزبون والمنظمة الإنتاجية والتكنولوجية وغيرها .

- نظام الجودة الشاملة ويؤكد في هذا الجزء من كتابه على مدخل النظام وأهميته في دراسة الجودة وتكاليفها .

- إدارة إستراتيجيات الجودة إشتمل هذا الجزء على الإستراتيجيات التي يمكن إتخاذها في الجودة بهدف تطبيق الجودة في المنظمة .

- التكنولوجيا الهندسية للجودة يتضمن هذا الجزء الجودة من الناحية الفنية من حيث نوع التكنولوجيا المطلوبة للجودة ، والضبط الفني للمعدات والآلات وتكنولوجيا المعلومات .

- السيطرة الإحصائية للجودة ويستعمل ذلك على الأساليب الإحصائية والتي يمكن من خلالها السيطرة على الجودة

- تطبيق السيطرة الشاملة للجودة واشتمل هذا الجزء على كيفية تطبيقها في المنظمة بدءا من جودة التصميم والمواد المشتراه والعمليات وغيرها (المحياوي ، 2006 ، ص 129) .

2-4- كورا إشيكاوا :

مهندس ياباني وأحد المساهمين في تطوير مفاهيم الجودة الشاملة ويطلق عليه أبو حلقات الجودة ويرى أن اليابان كان يجري فيها التأكيد على السيطرة الإحصائية للجودة ، لذلك فقد كره العاملون هذه الفكرة لما كان يستخدم فيها وسائل معقدة وصعبة دون توحيد العمال إلى استخدام الأساليب البسيطة وقد حدد أفكاره الأساسية فيما يأتي :

- إن المسؤولية على جودة المنتج تقع على كل القيادات الإدارية عن الجودة.

- إقتراح مخطط عظمة السمكة التي تستخدم لنتيح شكاوى المستفيدين (الزبائن) عن الجودة وتحديد مصادر الخطأ والقصور (شاكر مجيد ، الزيادات ، 2008 ، ص 68).

ويعتبر كورا إشيكاوا أول من دعا إلى منهج حلقات الجودة ف اليابان وتشكلت الحلقة الأولى عام 1962 وبلغ عددها مليون حلقة تضم 10 ملايين عامل عام 1978 والآن في اليابان ما يزيد عن 2 مليون حلقة جودة تضم أكثر من 2 مليون عضو .

حلقة الجودة هي مجموعة من العاملين يتراوح عددهم بين (3-12) شخص يعملون في ذات العمل أو في أعمال مشابهة لبعضها يلتقون طواعية بصورة منتظمة لمناقشة مشكلات الجودة وإيجاد الحلول المناسبة لها واتخاذ الإجراءات التصحيحية ، ويدرب هؤلاء على تحليل وحل المشكلات الخاصة بالعمل وبوجه خاص على الأدوات السبعة الأساسية لحل المشاكل التي أكد عليها إشيكاوا (التوزيعات التكرارية ، أشكال

الإنتشار ، مخطط السبب ، النتيجة) مخطط باريتو ، مخططات التدفق ، المدرج التكراري ، خرائط السيطرة الإحصائية) (الطائي ، قاده ، 2008 ، ص 60) .

2-5- فيليب كروسبي :

يعد الأمريكي فيليب كروسبي من الرواد اللذين أسهموا في تحديد المعالم الأساسية لإدارة الجودة والطرائق الكفيلة بتحسينها طبقت أفكاره الخاصة بالجودة في أكثر من 1500 منظمة تعتمد فلسفته على مبدأ العيوب الصفرية الذي يهدف إلى جعل الإدارة العليا تؤمن بأن الأخطاء غير مقبولة وتلتزم بتنفيذ عمليات تحسين الجودة في وظائف المنظمة كافة ولقد حدد أربع أركان أطلق عليها ثوابت كروسبي ينبغي على المنظمات التي ترغب في تنفيذ برنامج تأمين الجودة في منتجاتها الالتزام به وهذه الثوابت هي :

- تعريف الجودة بأنها المطابقة للمتطلبات وليست الجودة أو الإمتياز .
- تأكيد نظام الجودة لأسلوب الوقاية وليس (التقييم) .
- يتم قياس الجودة المحققة في المنظمة بكلف عدم المطابقة .
- إعتقاد مبدأ "العيوب الصفرية " معيار للأداء (الطائي وآخرون ، 2008 ، ص 95 ، 97) .

وعليه ترى الباحثة أن للجودة عدة رواد أسهم كل واحد منهم بتوجهه في تحديد المعالم الرئيسية للجودة ووضع الخطوط العريضة عليها فكان لكل منهم أثرا بالغاً في تبني أفكار جديدة للجودة وكيفية تنفيذها في مختلف المؤسسات وكذلك مختلف الآليات التي من شأنها المساعدة على تطبيق مبادئ الجودة .

3- أهداف الجودة :

من أجل القيام بأي عملية لابد لنا من تسطير أهداف يجب الوصول إليها ونسعى لتحقيقها والجودة كغيرها من المصطلحات والمفاهيم وضعت الخطوط العريضة التي تريد تحقيقها ونذكر منها الأهداف التالية :

• ضمان التحسين الشامل والمتواصل لكل القطاعات ومستويات وفعاليات المؤسسة .

• زيادة إنتاجية كافة عناصر وعمليات المؤسسة

• زيادة قدرة المؤسسة على إستيعاب المتغيرات البيئية السريعة

• زيادة القدرة التنافسية للمؤسسة .

• تمكين المؤسسة من النمو والاستمرار .

• زيادة درجة الرضا لدى العملاء

• تكوين ثقافة تنظيمية تشجع على رفع كفاءة الأداء والتحسين المستمر

(عطوة، 2008 ، ص40) .

وهناك نوعان من أهداف الجودة هما :

1- أهداف تخدم ضبط الجودة وي لتي تتعلق بالمعايير المنظمة ككل وذلك بإستخدام متطلبات ذات مستوى أدنى تتعلق بصفات مميزة مثل الأمان ورضا الزبائن .

2-أهداف تحسين الجودة وهي غالبا ما تنحصر في الحد من الأخطاء وتطوير منتجات جديدة تقضي حاجات الزبائن بفعالية أكثر .

هذا ويمكن تصنيف أهداف الجودة بنوعيتها إلى خمس فئات هي :

- أهداف الأداء الخارجي للمنظمة ويتضمن الأسواق والبيئة والمجتمع .
- أهداف أداء المنتج وتتناول حاجات الزبائن والمنافسة .
- أهداف العمليات وتتناول مقدرة العمليات وفعاليتها وقابليتها للضبط .
- أهداف الأداء الداخلي وتتناول مقدرة المنظمة وفعاليتها ومدى إستجابتها للتغيرات ومحيط العمل .
- أهداف الأداء للعاملين وتتناول المهارات والقدرات والتحفيز وتطوير العاملين (المحياوي ، 2006 ، ص 38) .

وعليه ترى الباحثة أن تباين واختلاف الأهداف راجع إلى نوعية المؤسسة المسطرة للأهداف فالمؤسسة الإقتصادية تختلف أهدافها عن المؤسسة التعليمية حيث أن المؤسسة الإقتصادية تركز على الزبون والمنتج والعاملين بينما المؤسسة التعليمية والجامعة بالتحديد فتركز على نوعية المحتوى التعليمي وكذلك العنصر المسؤول عن تقديمه الأستاذ أو الأستاذ المكون بالإضافة على الأستاذ الطالب المقدم له هذا المحتوى .

4- أبعاد الجودة :

أصبح الإهتمام بموضوع الجودة متزايدا خلال القرن الحالي ، وصار التميز بين السلع والخدمات مطلبا ضروريا تسعى كل دول العالم إلى الوصول إليه ، ولكون الجودة فلسفة إدارية وأسلوب حياة لأي منظمة أولت لها مختلف المنظمات والحكومات في العالم إهتماما خاصا ففي ظل المتغيرات المتلاحقة ، صارت المؤسسة الإنتاجية تسعى إلى التميز والبقاء والإستمرار في تقديم خدماتها إلى

المستفيدين وإلى سوق العمل ، وهذا التميز لا يتحقق إلا من خلال الإرتقاء إلى مستوى متميز من الجودة .

وعليه ترى الباحثة أن التنوع والتعدد في الوصول إلى الجودة يختلف باختلاف المؤسسة التي تسعى إلى تحقيقها ولذلك إختلفت الأبعاد وهي كالتالي :

بشكل عام هناك ستة أبعاد للجودة من وجهة نظر المستهلكين هي :

1- الأداء : ويشير هذا البعد إلى الخصائص الأساسية في المنتج أو الخدمة مثل السرعة والتنافسية . .

2-الإعتمادية : أي الإنسجام في الأداء بحيث يكون هناك درجة من الإعتمادية والثقة في المنتج أو الخدمة .

3- الصلاحية : تشير إلى مدى بقاء المنتج أو الخدمة .

4- الخصائص الخاصة : ويمثل هذا البعد مجموعة من الخصائص الإضافية للمنتج أو الخدمة مثل الأمان والسهولة في الإستخدام أو التكنولوجيا العالية .

5- التوافق : أي المدى الذي تستجيب فيه أو كيف يتوافق المنتج أو الخدمة مع توقعات المستهلك والأداء الصحيح من أول مرة وماله من أثر على تحسين فعالية العملية التسويقية .

6- خدمات ما بعد البيع : يتمثل في أنواع الخدمات ما بعد البيع مثل معالجة شكاوي المستهلكين أو التأكد من رضاهم وعادة ما تستخدم بعد الأداء والإعتمادية والتوافق والخصائص الخاصة في الحكم على مدى ملازمة المنتج للإستخدام بواسطة المستهلك ويعتبر بعد الإعتمادية أهم بعد في مجال جودة الخدمات .

وعموما فإن مقياس الجودة في نظام الخدمات يختلف عن نظام الصناعة ،حيث يؤثر الإتصال الشخصي المطلوب على طريقة تقديم الخدمة كما أن زمن الإنتظار يعد غالبا معيارا لقياس جودة الخدمة (أسماء هارون ،2020 ص140).

وهنا ترى الباحثة أن سعي المؤسسة الإنتاجية إلى التميز في تقديم خدماتها إلى المستفيدين وإلى سوق العمل وهذا التميز لا يتحقق إلا من خلال الإرتقاء إلى مستوى متميز من الجودة من منظور المستفيد ومن منظور سوق العمل ومن منظور المؤسسة التي تقدم الخدمة ومن منظور القيمة التي تعكس الخدمة .

5- مبادئ إدارة الجودة :

تقوم الجودة على مجموعة من المبادئ وحين تقوم المؤسسة بتطبيقها فإنها ستتحج حتما في تحقيق مستوى متميز من الجودة ويمكن تلخيص هذه المبادئ على النحو التالي :

- التفهم الكامل والإلتزام وروح المشاركة من الإدارة العليا بجعل الجودة في المقام الأول من إهتمامنا .
- الإستمرارية في العمل من أجل تحسين العمليات التي تؤدي إلى تحسين الجودة .
- التنسيق والتعاون بين الإدارات والأقسام في المؤسسة مع التأكيد على إستخدام فرق العمل .
- إشراك جميع الموردين في جهود تحسين الجودة ، من خلال تعاون المؤسسة مع هؤلاء الموردين على إستعمال برامج إدارة الجودة .

- بناء ودعم ثقافة في المؤسسة تهدف إلى التحسين المستمر وخلق علاقات العمل بين أفرادها وضرورة التمييز المستمر بين الجهود الفردية والجماعية .
- إشراك جميع أعضاء المؤسسة في الجهود الرامية إلى تحسين الجودة .
- تركيز الجودة على تلبية حاجات المستهلك (الترتوري ، جويحان ، 2009 ، ص 35) .
- كما يضيف يوسف الطائي وآخرون أن هناك مبادئ أخرى تتمثل فيما يلي :
- إرتباط الجودة بالإنتاجية .
- إتصاف نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات .
- عالمية نظام الجودة واعتباره سمة من سمات العصر الحديث .
- عدم جدوى بعض الأنظمة والأساليب الإدارية السائدة في تحقيق الجودة الكاملة .
- نجاح تطبيق نظام الجودة الشاملة في العديد من المنظمات التعليمية سواءا في القطاع الحكومي أو القطاع الخاص في معظم دول العالم (فتح الله ، 2011 ، ص 27) .
- في حين إيشيكاوا صاغ فلسفته في تحسين ومراقبة الجودة الشاملة على المبادئ التالية :
- تبدأ الجودة بالتعليم .

- الخطوة الأولى للجودة هي معرفة متطلبات العميل .
 - الوضع المثالي لرقابة الجودة يتم عندما لا يكون الفحص ضروريا .
 - العمل على إزالة السبب وليس الأعراض
 - مراقبة الجودة هي مسؤولية جميع العاملين في القطاعات
 - عدم الخلط بين الوسائل والأهداف
 - التسويق هو المدخل والمخرج للجودة (بن طيبة ، 2012 ، ص 75) .
- بينما أشار أن إشراك وانخراط الموظفين في تنفيذ منهج إدارة الجودة الشاملة في المنظمة يأخذ أشكالا متعددة منها :
- فرق العمل حيث يشير إلى مجموعة من الأفراد يعملون سوياً ، وذلك لتحقيق أهداف وغايات مشتركة .
 - التمكين ويشير هذا المصطلح إلى توفير بيئة يمتلك فيها الأفراد القدرة والثقة بالإضافة إلى الالتزام في الأخذ بالمسؤولية والملكية في تحسين العملية والأداء والمبادرة إلى الخطوات الضرورية من أجل تلبية متطلبات الزبون وذلك لتحقيق أهداف وقيم المنظمة .
 - التحفيز ويكون ذلك من خلال الحاجات التي حددها والتي تشمل على حاجات البقاء والأمن والإجتماع والإحترام وتحقيق الذات (أبو عليم ، 2012 ، ص 33) .
- بينما أبو علي 2014 يرى أن الجودة لابد لها أن تقوم على المبادئ التالية :

- مشاركة جميع العاملين في التنظيم أي أن جميع من يعمل في المؤسسة مسؤول مسؤولية كاملة عن وجود المنتج لأن الجودة الشاملة تتطلب في المقام الأول الإدارة التشاركية .
- أداء العمل بطريقة صحيحة من أول خطوة الأمر الذي يؤدي إلى تفادي العمل الكثير من العيوب .
- تكلفة الجودة الشاملة وهي عبارة عن تكاليف جميع الأعمال المتعلقة بجودة السلعة أو الخدمة .
- قدرة الإدارة المستمرة على تقوية مركزها التنافسي الأمر الذي يتطلب ضرورة توفير أفكار جديدة ومعلومات يعتمد عليها لتحقيق شهرة واسعة في السوق .
- وضع جميع العاملين في صورة مجموعات عمل من أجل المشاركة التاونية لإنجاز كافة العمليات الإنتاجية والإدارية .
- تنمية مفهوم الإدارة الذاتية حيث لابد أن يتاح لجميع العاملين إبداء الرأي والمشاركة الإيجابية في العمل والإدارة .
- كما تقوم إدارة الجودة الشاملة على مجموعة من المبادئ الإدارية التي تركز على تحسين الجودة ، وإذا ما طبقت المؤسسة هذه المبادئ بفعالية فإنها ستتحقق حتما في تحقيق مستوى متميز من الجودة (بوعموشة نعيم ، بشتة حنان ، 2019 ، ص 46 ، 47) .

وعليه ترى الباحثة أن هناك تباينا واختلافا بين مختلف العلماء والباحثين عن المبادئ التي يجب أن تقوم عليها الجودة والتي يجب عليها تحقيقها لذلك

يجب على الجودة أن تلمس مختلف العناصر المسؤولة عن تحقيقها وهنا نكون قد وصلنا إلى تحقيق الجودة الشاملة .

6- نماذج إدارة الجودة :

6-1- نموذج (joseph jouran)

قام العالم جوزيف جوران بمساهمات كثيرة في إدارة الجودة الشاملة خلا الحرب العالمية الثانية من خلا تركيزه على العيوب أو الأخطاء أثناء العمل التقلي (العمليات) وكذلك على الوقت الضائع أكثر من الأخطاء المتعلقة بالجودة ذاتها وعلى الرقابة على الجودة دون التركيز على كيفية إدارة الجودة ولذا فهو يرى أن النوعية تعيين مواصفات المنتج التي تشبع حاجات المستهلكين وتنال رضاهم مع عدم إحتوائها على المعوقات أو النواقص لذا فإن جوران يرى أن التخطيط لجودة يمر بعدة مراحل (وسام سليمان المعمر ، 2014 ، ص 19) .

- تحديد من هم المستهلكين الحاليين والمرتقبين .
- تحديد حاجاتهم وتطلعاتهم ورغباتهم .
- تطوير مواصفات المنتج التي تستجيب لحاجات هؤلاء المستهلكين .
- تطوير العمليات التي من شأنها تحقيق إنجاز تلك المواصفات أو المعايير المطلوبة .
- نقل نتائج الخطط الموضوعة إلى القوى التشغيلية .
- ويرى جوران أن الرقابة على الجودة يجب أن تتضمن الخطوات التالية :
- تحديد المعايير والمواصفات القياسية المعيارية .

- تقسيم الأداء الفعلي المتحقق للعمل .
- مقارنة الأداء المتحقق الفعلي بالأهداف والمعايير القياسية الموضوعية .
- معالجة الاختلافات أو الانحرافات بإنجاز الإجراءات التصحيحية كما بالشكل

شكل رقم (1) يوضح فعالية نظام الأداء الرقابي للجودة (وسام سليمان المعمر، 2014: 20).

6-2- نموذج (ASHOK و MOTWEN)

المكون من خمسة مراحل لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية (الجامعة) وهي التصميم ، الإعداد ، النزوع والتوسع التكميلي.

7- مستويات الجودة :

7-1- نظام الجودة الإيزو 9000:

إيزو 9000 هو مصطلح عام لسلسلة من المعايير التي تم وضعها من قبل الهيئة الدولية للمواصفات القياسية (international standardization organisation) لتحديد أنظمة الجودة التي ينبغي أن تطبقها على القطاعات الصناعية والخدمية وكلمة إيزو مشتقة من كلمة يونانية تعني التساوي والرقم 9000 هو رقم الإصدار الذي صدر تحته المعيار أو المواصفة وقد نالت مواصفة الإيزو 9000 منذ صدورها عام 1987 إهتماما بالغا لم تتله مواصفة قياسية دولية من قبل وتنقسم مطالب أنظمة الجودة إيزو 9000 إلى ثلاث مستويات هي :

أ. نظام إيزو 9001 : ويختص بالمؤسسات التي تقوم بالتصميم والتطوير والإنتاج والخدمات .

ب. نظام إيزو 9002 : ويختص بالمؤسسات التي تقوم بالإنتاج والخدمات ، وحيث أن المدارس لا تقوم بتصميم المناهج فهي لا تخضع لنظام المواصفة إيزو 9002 .

ت. نظام إيزو 9003 : ويختص بلورشات الصغيرة فهي لا تصمم منتجاتها وتقوم بعملية التجميع ولقد تبنت هذه المواصفات أكثر من 130 دولة . (مصطفى نمر دعمس ، 2009 ، ص 229- 230) .

8- مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة :

يتميز العصر الحالي بالمنافسة الشديدة بين بلدان العالم في المنتجات الصناعية والزراعية والتقنية وأصبحت جودة هذه المنتجات من الإستراتيجيات المهمة التي تسهم في التفوق وتحقيق أهداف المؤسسات المنتجة المختلفة .

وتعتبر الجودة من أهم القضايا التي تهتم القيادات الإدارية م المنشآت التي تسعى لإنتاج يستطيع المنافسة وتشمل الجودة كل من المنشآت الصناعية والخدمية على حد سواء وقد نشأت الجودة (Quality) كنظام إداري في اليابان في بداية القرن العشرين في المؤسسات الصناعية أي أن الجودة إرتبطت في هذا الوقت بالصناعة فقط ، ولكن الإنسان قد عرف الجودة من الحضارات البابلية والفرعونية واليونانية والإغريقية القديمة حيث حددت هذه الحضارات لوائح للإجراءات التي يتلقاها العاملين نتيجة الإهمال والقصور في الأداء ، أما الحضارة الإسلامية فقد أكدت على الجودة وعلى إتقان العمل ،وقد إهتم الإسلام بمبدأ الشورى وحرية الإنسان والمساواة

والعدالة واحترام العلم والعمل فيقول عليه أفضل الصلاة والسلام " إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه " (مصطفى نمر دعمس ، 2009 ، ص 179).

حيث يمر تطبيق تقنيات إدارة الجودة بخمس مراحل هي :

- **المرحلة الصفريّة :** هي مرحلة الإعداد يقرر فيها المديرون عزمهم على إفادة منظماتهم بمزايا إدارة الجودة الشاملة بعد أن تلقوا عليها تدريباً خاصاً أو خارج أسوار المنظمة واكتسبوا حيالها الثقة بالنفس وقضوا على المخاوف من الفشل .

وبعدها يتولى هؤلاء المديرون نقل التقنيات الجديدة في شكل أفكار إلى مرؤوسيهـم في المنظمة من خلال مجلس إستشاري يوضع لهذا الغرض لتكوين قاعدة إجماع وولاء ثم وضع خطة إستراتيجية محكمة الأركان معززة بكافة الرؤى التي تهم مستقبل المنظمة .

ولعل أهم ما في هذه الخطة الإستراتيجية هو :

- مسألة إقناع المديرين بهذه الرؤى في الخطة حتى يستطيعوا نقلها إلى المرؤوسين .

- مسألة ضمان الأداء الوظيفي للأفراد .

- مسألة ضمان الولاء والدعم من الأفراد داخل المنظمة والبيئة السياسية والإقتصادية والقانونية والإعلامية من خارج المنظمة .

- مسألة الإلتزام بتوفير الموارد اللازمة للتنفيذ مادياً وبشرياً . (بن طيبة ، 88 ، ص 2012) .

حتى يتسنى تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالشكل الصحيح ، لابد على المؤسسة أن تدرك جيدا بأن هناك شروط لابد من توفرها وعوامل نجاح لابد أن تأكد من حضورها وممارسات عليها أن تقوم بتطويرها خلال عدة مراحل ،ومستويات فم المهم لها أن تدرك جيدا بأن هناك عوائق عدة ممكنة الحدوث قد تسبب تشوهات في النتائج المخطط لها على المستوى التطبيقي مقارنة بما قد تهدف إليه المؤسسة نظريا .

• **مرحلة التخطيط :** يتم أثناءها إعداد خطة تطبيقية تفصيلية بناءا على البيانات التي يتم تقييمها في المرحلة السابقة ، حيث يحدد الهيكل الدائم ، والموارد اللازمة للتطبيق ، ويتم إختيار أعضاء المجلس الإستشاري كما يتم إختيار منشطا يكن مسؤولا عن ربط الأنشطة المتعاونة وتحديد العمليات الأساسية التي تكون بأهداف منظمة بإستخدام أدوات الربط الكمية والنوعية لإدارة الجودة الشاملة ويختار الإستشاري إستراتيجية التنفيذ ، ويحدد المشاكل التي قد تعرض لها فرق العمل والتي يتكون كل فريق منها من 4 إلى 8 أفراد ، وتكون مهمتهم دراسة العمليات التنظيمية والتوصل إلى أفضل الوسائل .(فتح الله، 16 ، ص 2011) .

يتضح من الشكل السابق أن تحقيق الجودة الشاملة يستلزم تطوير عمليات التخطيط المدرسي في ضوء تلبية حاجات المعلمين والتلاميذ والمجتمع المحلي من خلال تطوير عمليات الرقابة والتقويم من أجل تحقيق التحسين المستمر والشامل للمدرسة كنظام متكامل من خلا العمل الفريقي والتدريب والتوجيه والتحفيز لفرق العمل (نبيل محمود الصالحي، 2013 ، ص 145) .

شكل رقم (04) يوضح محاور الجودة الشاملة في التعليم الجامعي : (محمد فوزي أحمد بدوي، 2010 ، ص 345) .

9- التكوين :

تمهيد :

نجد الكثير من التعاريف لمصطلح التكوين تختلف في مجملها باختلاف التخصصات التي وضعت لأجلها، تتقاطع أحيانا وتتباعد أحيانا أخرى بحسب تقارب الاختصاصات وتباعدها ، وفي مجال دراستنا يرتبط المصطلح بمنظومة التعليم.

10- مفهوم التكوين :

يعرفه أحمد صقر عاشور التكوين بأنه "ذلك النشاط الذي يوفر فرص إكتساب الفرد لخبرات تزيد في قدراته على أداء عمله ، ونشاط التكوين بهذا المعنى يشبع الحاجة إلى رفع مستوى الأداء من خلال تنمية القدرات ، وذلك بتوفير فرص تعلم الفرد لمهارات أو معلومات يتطلبها الأداء " (أحمد صقر عاشور ، 1979 ، ص 487).

بينما يعرفه دي مونتو مولان بأنه " إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين في أعمال ذات طبيعة مهنية " ويمكن أن نشير هنا أن المنعى التربوي والتعليمي هو الأقرب لموضوع دراستنا ، وهو ما يعبر عنه "مورينو ميناجير " حيث يرى " أن التكوين فعل بيداغوجي يكتسب وينبني وليس مجرد تسجيل للمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معينة فالتكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء وإلى تحليل المواقف البيداغوجية ، وإلى توضيح المكتسب المعرفي وإملاك المهارات والكفاءات البيداغوجية مع إمكان إستثمارها من جديد في التكوين وتحليل المواقف البيداغوجية بقدر الإمكان " (صليحة العابد ، 2016 ، ص 198).

وكذلك يعرفه (pierre casse) بأنه العملية التي تهدف إلى تنمية قدرات ومهارات الأفراد المهنية والتقنية والسلوكية من أجل زيادة كفاءتهم وفعاليتهم في إطار تنفيذ المهام والأدوار المتصلة بوظائفهم الحالية أو المستقبلية" فهو وسيلة للترقية الفردية وتنمية الموارد البشرية أو ضرورة للتكيف مع التقنيات الجديدة والقيود الإقتصادية

وتسيير الموارد البشرية الشئ الذي بنمو وتطور المؤسسة وهو لذلك يعتبر إستثمار للعامل ويجب أن يشمل التكوين كل أعضاء المؤسسة فهو عملية من أجل تجديد المعلومات (21 . 1999 , pierre casse).

كما عرفه عبد الباقي بأنه " نشاط مخطط يهدف إلى تزويد الأفراد بمجموعة من المعلومات والمهارات التي تؤدي إلى زيادة معدلات أداء الأفراد في عملهم (صلاح الدين محمد عبد الباقي ، 2000، ص 69).

وعليه يمكن اعتبار التكوين بأنه تغيير في الإتجاهات النفسية والذهنية للفرد إتجاه عمله ، تمهيدا لتقديم معارف ورفع مهارات الفرد في أداء العمل .

11- أسس التكوين الجامعي :

يجمع المفكرون والمهتمون بالجامعة على أن الهدف الشامل للتكوين بالجامعة ، هو تنمية شخصية الطالب بجميع أبعادها، وبالتالي قيمة المجتمع وخدمة المجتمع فخدمة المجتمع والإرتقاء به حضاريا وتقدم العلم أهم ما يهدف إليه التكوين الجامعي وذلك بالاعتماد على الأسس التالية :

- الشمول : يتناول هذا الأساس مدى إحاطة الأهداف العامة للتكوين مجتمعة بكل المجالات التي يسعى التكوين في الجامعة إلى تحقيقها في مجال نمو الطالب والمجتمع ، فعندما يتناول الهدف شخصية الطالب بأبعادها المختلفة النفسية والمعرفية والجسمية والاجتماعية فلا بد من الإحاطة بهذه الأبعاد المختلفة مجتمعة .

- التكامل : يعني هذا الأساس مدى ترابط هذه الأهداف العامة مع بعضها البعض ، بحيث لا تكون متعارضة أو متناقضة فيما يتعلق بعلاقة المواطن بالمجتمع .

- الواقعية : يؤكد هذا الأساس على ضرورة إقتراب الأهداف العامة للتكوين الجامعي للطالب من الواقع ، وأن لا تكون مثالية وإنما تستند إلى الوقائع وتعتمد على المنهجية العامة .
- المستقبلية : يتضمن الهدف دائما طموحا وتوقعا مستقبليا وتطويرا للأهداف الراهنة ، وتجديدا واعتناء بها سواءا على مستوى الفرد أو المجتمع .
- القابلية للتطبيق : يؤكد هذا المبدأ على ضرورة صياغة الأهداف العامة للتكوين الجامعي بشكل قابل لأن يطبق ويترجم إلى الواقع العملي ، ولا تبقى هذه الأهداف نظرية غير قادرة للاستجابة إلى متطلبات الواقع وأن تتحول إلى ممارسات وظيفية على أرض الواقع. (أحمد جلول ، 2017 ، ص23).

12- تكوين المعلمين :

• تكوين الأساتذة والمعلمين :

كان التكوين وإلى غاية منتصف 90 يتم على مستوى المعاهد التكنولوجية للتربية ، والتي تتولى تكوين معلمي المدارس الأساسية ، وذلك من خلال سنة واحدة في حين كان تكوين أساتذة التعليم الثانوي وما يزال إلى اليوم يتم على مستوى المدارس العليا للأساتذة .

• التكوين أثناء الخدمة :

وبالفعل إن الزيادة الهائلة في عدد التلاميذ جراء ديمقراطية التعليم ، قد ولدت حاجة كبيرة إلى المعلمين ولاسيما على مستوى التعليم الابتدائي والمتوسط ، ولقد كانت

هاتان المرحلتان أول المتأثرين بالضغط القوي لتزايد عدد التلاميذ ، ما إنفكت تتكاثر بعد تعميم مشروع المدرسة الإبتدائية للجميع واضطر قطاع التربية الوطنية لتلبية هذه الحاجات المتزايدة إلى المعلمين لتوظيف عدد كبير من ذوي التأهيل الضعيف الذين لم يستفيدوا في بعض الأحيان من التكوين الأولي .

إن أهمية التكوين أثناء الخدمة مسألة بديهية وسيكون المعلمين بحاجة إلى عمليات تطوير المستوى وتجديد المعلومات لضمان ما يلي :

- تحديث وتعزيز معارفهم الأكاديمية .
 - تحسين مستوى تأهيلهم المهني .
 - سد الثغرات التي التي يعانون منها في الميدان العلمي والبيداغوجي
 - إطلاعهم على تكنولوجيات الإعلام والإتصال الحديثة .
 - إكمال تكوينهم فيما يتعلق بالتشريع المدرسي وأخلاقيات المهنة .
- وحيث نجد أن المدارس العليا تهتم في تكوينها بالنواحي المختلفة . (أحمد رمضان

خلاصة الفصل :

وعليه يمكننا القول أن جودة التكوين لا تبرز نتائجها إلا إذا اجتمعت جميع العناصر المكونة للمدارس العليا للأساتذة فهي من أهم المؤسسات التي لها الأثر في تطور المجتمع وتقدمه وتتطلب عملية تحسين جودة المخرجات في هذه الأخيرة التواصل والتحسين المستمر لعملياتها الأمر الذي يتطلب توافر ملكات إدارية وأكاديمية لها مواصفات الإدارة الناجحة والحديثة .

فإهتمامنا بالجودة في المؤسسات التعليمية خصوصا المدارس العليا للأساتذة لايعني أنا نخطط لجعلها منشآت تجارية أو صناعية تسعى إلى مضاعفة أرباحها عن طريق تحسين منتجاتها ولكن ما ينبغي أن يستفاد منه مدخل إدارة الجودة في التعليم هو تطوير الأساليب وتحسين المخرجات التعليمية .

وهنا يمكننا القول أنه من أجل تحقيق نظام تعليمي متطور ينظر للعملية التعليمية ككل متكامل لا يهتم بجانب دون الآخر ، فجميع الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية من طالب وأستاذ ومنهاج ووسائل وبرامج وأماكن وغيرها من الجوانب الأخرى لابد لها من بناء ثقافة عميقة عن الجودة بمعناها الشامل وإيجاد قاعدة من القيم والمبادئ التي تجعل كل فرد في المؤسسة يعلم أن الجودة مسؤوليته وهدفه الذي يمكنه من تحسين كفاءته وفعاليته في المدارس العليا للأساتذة

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة :

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة :

- 1- منهج الدراسة .
- 2- مجتمع الدراسة .
- 3- عينة الدراسة .
- 4 - حدود الدراسة .
- 5- أدوات الدراسة .
- 6- الأساليب الإحصائية المستخدمة .

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد :

تتناول الباحثة في هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتبعة من تحقيق هدف الدراسة المتعلق بمهارات إدارة الصف وجودة التكوين لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا ، حيث تتضمن هذه الإجراءات وصفا لمجتمع وعينة الدراسة وكذلك الخطوات المتبعة لتطوير تطبيق أدوات الدراسة المستخدمة لقياس متغيرات الدراسة ، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية ذات العلاقة بتحليل البيانات .

1- منهج الدراسة :

إن الشروع في إنجاز أي بحث علمي لا يتم إلا بوضع منهج يساعد الباحث في بحثه ، إذ يعرف المنهج على أنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لإكتشاف الحقيقة ، وبذلك فإن المنهج يتمثل في عدة خطوات تبدأ بملاحظة الظواهر وإجراء التجارب ثم وضع الفروض التي تحدد نوع الحقائق التي ينبغي أن يبحث فيها، وتنتهي بمحاولة التحقق من صدق الفروض أو بطلانها ، وصولاً إلى وضع القوانين العامة التي تربط بين الظواهر .

ونظراً لدراستنا الحالية التي تهدف إلى التعرف على مهارات إدارة الصف لدى أساتذة التعليم الابتدائي خريجي المدارس العليا وعلاقتها بجودة التكوين، تم إتباع المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويتم وصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كيفياً بوصف وتوضيح خصائصها وكمياً بإعطائها وصفاً رقمياً من خلال أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو

حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى، كما يستجيب هذا المنهج للمتطلبات والشروط الخاصة التي تفرضها الدراسة الحالية .

2- مجتمع وعينة الدراسة :

1-2- مجتمع الدراسة :

تضمن مجتمع الدراسة الحالية أساتذة التعليم الابتدائي خريجي المدارس العليا العاملين بمؤسسات التعليم الابتدائي التابعة لوزارة التربية خلال السنة الدراسية 2023 /2022 . وقد بلغ عددهم 200 أستاذ .

1-3- عينة الدراسة :

أما عينة الدراسة فتشكلت من أساتذة التعليم الابتدائي في الخمس سنوات الأولى من توظيفهم ، وقد تم إختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة قصدية ، حيث تم الإتصال مع مديري إبتدائيات ولاية عين الدفلى بعد الحصول على بيانات حول توزيعهم عبر هذه المؤسسات من مديرية التربية التابعة لولاية عين الدفلى وذلك خلال الفصل الأول من السنة الدراسية 2023/ 2022 .وقد بلغ حجم العينة الأساسية 80 أستاذا و أستاذة .

جدول 01 يوضح خصائص أفراد العينة

الرتبة	الذين وظفوا سنة 2020	الذين وظفوا سنة 2021	الذين وظفوا سنة 2022
أستاذ المدرسة الابتدائية	55	21	13
أستاذ التعليم الثانوي العاملين	00	73	51

			بالابتدائي
--	--	--	------------

3- الإطار المكاني والزمني للدراسة :

3-1- الإطار المكاني للدراسة :

تم إجراء الدراسة في المؤسسات التعليمية الإبتدائية المتواجدة في ولاية عين الدفلى .

3-2- الإطار الزمني للدراسة :

إستغرقت الدراسة الحالية من إختبار الخصائص السيكمترية للمقاييس وتوزيع الأساتذة على إبتدائيات ولاية عين الدفلى منذ بداية السنة الدراسية شهر سبتمبر إلى غاية نهاية الفصل الأول من السنة الدراسية 2022 / 2023 .

4- أدوات الدراسة :

إعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على مقياسين أساسيين وهما مقياس جودة التكوين ومقياس مهارات إدارة الصف .

مقياس مهارات إدارة الصف :

وصف المقياس : تكون المقياس من 27 فقرة موزعة على أربعة مقاييس فرعية وهي (1) المحافظة على النظام ، ويضم ثماني فقرات (2) التفاعل الإيجابي ويضم تسع فقرات (3) إشراك التلاميذ ، ويضم ست فقرات (4) الرد على السلوكات السيئة ويضم أربع فقرات ويتضمن سلم الإجابة خمسة إختيارات تتراوح بين 5= " موافق بشدة " و 1= غير موافق بشدة .

تم بناء مقياس الدراسة من قبل الباحث ميزابني الجيلالي وفق الخطوات التالية

أولاً : تم بناء فقرات المقياس بالإعتماد على الدراسات السابقة .

ثانياً : تم عرض المسودة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين

المختصين في المجال التربوي .

ثالثاً : تم إجراء دراسة إستطلاعية أين تم تطبيق المقاييس على العينة

الإستطلاعية .

رابعاً : التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس .

التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة :

أولاً : صدق مقياس مهارات إدارة الصف .

• **الصدق العاملي للمقياس :** قام الباحث بإستخدام التحليل العاملي

الإستكشافي قصد التحقق من البنية العاملية لمقياس مهارات إدارة الصف ،

ولمعرفة الطريقة الأمثل لإستخراج العوامل قام الباحث بفحص توزيع البيانات

لكل متغير مقياس .

• **صدق الإتساق الداخلي :** لغرض التحقق من صدق الإتساق الداخلي قام

الباحث بحساب الارتباط بين المقاييس الفرعية والفقرات التي تنتمي إليها

حيث يتبين أنه يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من

0,01 بين الفقرات والمياس الفرعي الذي تنتمي إليه الفقرات مما يعكس توفر

المقياس على دلالات الإتساق الداخلي .

جدول رقم (02) يوضح صدق الإتساق الداخلي للمقياس :

المقاييس	الفقرة	معامل	مستوى	المقاييس	الفقرة	معامل	مستوى
----------	--------	-------	-------	----------	--------	-------	-------

الفرعية		الارتباط	الدلالة	الفرعية		الارتباط	الدلالة
المحافظة على النظام والانضباط	2	0.533	0.001		18	578,	0.01
	3	0.639	0.01		19	516	0.01
	14	0.587			26	419	0.01
	21	0.607		إشراك التلاميذ	1	509	0.01
	22	0.534			5	,549	0.01
	23	0.673			8	,627	0.01
	24	0,658			13	,647	0.01
	27	0,473			15	,640	0.01
التفاعل الإيجابي	4	0.380			20	,637	0.01 0.01
	6	0.480			7	,618	0.01
	10	0.538			9	,661	0.01
	11	0.488			12	,630	0.01
	16	0.617			25	,668	0.01
	17	0.549					0.01

ثبات المقياس :

بلغت قيمة ثبات المقياس ككل باستخدام معامل ألفا لكرونباخ وطريقة

سبيرمان براون على التوالي 0.802 / 0.788 كما تراوح معامل ثبات

المقاييس الفرعية بين 0.529/ 0.727 باستخدام ألفا لكرونباخ وعند استخدام طريقة سبيرمان براون تراوحت قيم معاملات الثبات للمقاييس الفرعية بين 0.407/ 0.710 مثلما هو موضح في الجدول رقم () وهي كلها قيم ثبات مقبولة

جدول رقم (03) : معاملات ثبات مقياس مهارات إدارة الصف

المقاييس الفرعية			عدد الفقرات	ألفا لكرونباخ	سبيرمان براون
المقاييس الفرعية	1	المحافظة على النظام	08	0.727	0.710
	2	التفاعل الإيجابي	09	0.640	0.616
	3	إشراك التلاميذ	06	0.648	0.652
	4	الرد على السلوكيات السيئة	04	0.529	0.407
المقياس الكلي			27	0.802	0.788

التحقق من الخصائص السيكومترية :

الصدق

1-صدق الإتساق الداخلي :

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق صدق الإتساق الداخلي وذلك من حساب أو تقدير إرتباطات بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل تم حساب أو تقدير إرتباطات بين الدرجة الكلية للمقياس مهارات إدارة الصف ككل بمعامل إرتباط بيرسون حيث جاءت كلها إحصائيا وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس صادق كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم (04) يوضح صدق الإتساق الداخلي لمقياس مهارات إدارة الصف :

المحور	الدرجة الكلية للمقياس	المحور	الدرجة الكلية للمقياس
المحافظة على الإنضباط والنظام	0.75 **	إشراك التلاميذ	0.65 **
التفاعل الإيجابي	0.60 **	الرد على السلوكيات السيئة	0.58 **

ثبات المقياس :

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناقص الداخلي باستخدام ألفا كرونباخ والقائمة على أساس تقدير معدل إرتباطات العبارات فيما بينها حيث قدر معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للمقياس ككل (0.81) ومنه يمكن القول بأن هذا المقياس ككل ثابت كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم (05) يوضح ثبات مقياس مهارات إدارة الصف بطريقة معامل ألفا كرونباخ :

المقياس	معامل ألفا لكرونباخ
---------	---------------------

المحافظة على النظام والانضباط	0.68 **
التفاعل الإيجابي	0.60 **
إشراك التلاميذ	0.58 **
الرد على السلوكيات السيئة	0.60 **

مقياس جودة التكوين :

وصف المقياس : وهو من إعداد الباحث أحمد رمضانة يحتوي مقياس جودة التكوين في المدارس العليا للأساتذة على 50 عبارة (موجبة وسالبة) موزعة على خمسة أبعاد كما في الجدول التالي :

جدول رقم (06) يمثل توزيع مقياس الجودة حسب الأبعاد الممثلة له .

البعد	العبارة	الإيجابية	السلبية
1. بعد المحتوى	-13-12-11 -16-15-14 -19-18-17 .20	-16-13-11 . 19	-15-14-12 20-18-17
2. بعد طريقة التدريس والوسائل	-5-4-3-2-1 -10-9-8-7-6	-6-4-3-2-1 .10-9-8-7	.5
3. بعد النظام والانضباط	-23-22-21 -26-25-24 -29-28-27 .30	-23-22-21 -28-27-25 .29	.30-26-24
4. بعد التقويم	-33-32-31 -36-35-34 -39-38-37	-33-32-31 -36-35-34 .40-39-37	.38

		40.	
50.	-43-42-41 -46-45-44 -49-48-47 50.	-43-42-41 -46-45-44 -49-48-47 50.	5. بعد المخرجات

• طريقة التصحيح :

تصحح العبارات الموجبة بإعطاء الأوزان 0،1،2،3،4، مقابل البدائل : أوافق بشدة - أوافق - لست متأكد - لا أوافق - لا أوافق بشدة ويعكس ذلك مع العبارات السالبة 0،1،2،3،4، مقابل البدائل : أوافق بشدة - أوافق - لست متأكد - لا أوافق بشدة ، وبذلك تتراوح الدرجات على المقياس ما بين 0 و 200 حيث يمثل المجال من 0 إلى 124 تكوين منخفض الجودة ، ويعكس المجال من 125 إلى 200 تكوين عالي الجودة .

ويمكن التعرف على إتجاه العبارات السالبة أم الموجبة في شبكة تفريغ النتائج ،حيث تفرغ عباراتها بطريقة مختلفة على النحو التالي :

جدول رقم (07) يمثل إتجاه عبارات مقياس جودة التكوين :

اتجاه العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لست متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
موجبة	4	3	2	1	0
سالبة	0	1	2	3	4

جدول رقم (08) يمثل توزيع مستويات مقياس جودة التكوين :

مستويات مقياس جودة التكوين	
تكوين منخفض الجودة	منخفض الجودة
تكوين عالي الجودة	عالي الجودة

الخصائص السيكومترية لمقياس جودة التكوين :

أ- ثبات المقياس :

يعني الثبات مدى الدقة والاستقرار والاتساق في نتائج القياس ، لو طبقت أداة القياس مرتين أو أكثر على نفس الأفراد لقياس الخاصية في مناسبات مختلفة (معمرية ، 2012 ، ص 250).

*التجزئة النصفية : بعد تقسيم عبارات المقياس إلى قسمين (فردي - زوجي) وحساب معامل الارتباط بينهما فكانت قيمته (0.87) وبعد تصحيحه بمعامل سيرمان براون بلغت قيمته (0,93) دل هذا على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

* معامل ألفا - كرونباخ :

تم حساب معامل ألفا - كرونباخ للمقياس الكلي عن طريق المبرمج spss تحصلنا على ما يلي : ألفا - كرونباخ يساوي 0.66 وهو مقبول لكي نعتبر أن المقياس ثابتا .

ب - صدق المقياس :

الذي يعرف على أنه الإجابة على السؤال الشائع : هل يقيس الاختبار ما يفترض أن يقيسه . (حمزة حسن ، 2008 ، ص 86)

حيث قام الباحث بحساب صدق المقياس كما يلي :

• الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

تقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق وهو قدرة الإختيار (المقياس) على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها والتحقق من ذلك قام الباحث بتطبيق مقياس جودة التكوين على عينة إستطلاعية مكونة من 70 فردا ثم رتب درجاتهم الخام تصاعديا وقام بسحب 27 من طرفي التوزيع فتحصل على مجموعتين متطرفتين (عليا ، دنيا) تساوي كل منهما (19) أفراد ، ثم قام بتطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات فتحصل على النتائج المبينة في الجدول التالي :

جدول رقم 09 يمثل نتائج اختبار ت للمقارنة الطرفية بين الدرجات العليا والدنيا في جودة التكوين :

القيمة العليا 19=	الانحراف ف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
144.68	11.23	100.1	7.60	36	14.1	0.01

يتضح من الجدول ان قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 مما يعني أن المقياس يتمتع بالقدرة التمييزية بين العينتين المتطرفتين في المقياس .

التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس :

1-الصدق :

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق صدق الإتساق الداخلي وذلك من حساب أو تقدير إرتباطات بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل كما يلي :

تم حساب أو تقدير إرتباطات بين الدرجة الكلية لكل محور مع الدرجة الكلية لمقياس جودة التكوين ككل بمعامل إرتباط بيرسون حيث جاءت كلها دالة إحصائيا ، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس صادق ، كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم (10) : يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجة الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية لمقياس جودة التكوين

الأبعاد	الدرجة الكلية
البعد الأول : بعد المحتوى	0.389 *
البعد الثاني : بعد طرق التدريس والوسائل	0.694 **
البعد الثالث : بعد النظام والانضباط	0.783 **
البعد الرابع : بعد التقويم	0.766 **
البعد الخامس : بعد المخرجات	0.88 **
** الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)	
* الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا	

	(0.05)
--	----------

ب- الثبات (ألفا كرونباخ) :

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي باستخدام ألفا كرونباخ والقائمة على أساس تقدير معدل إرتباطات العبارات فيما بينها ،حيث قدر معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للمقياس ككل (0.774) ،ومنه يمكن القول بأن هذا الإستبيان ككل ثابت كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم (11) : يوضح ثبات مقياس جودة التكوين عن طريق التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ) .

عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	المقياس ككل
50	0.774	

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

- معامل إرتباط بيرسون .
- معادلة الثبات ألفا كرونباخ .
- إختبار "ت" للمقارنة الطرفية .
- التحليل العاملي الإستكشافي .
- معامل سبيرمان براون .
- إختبار t test لعينة واحدة .
- إختبار t test لعينتين مستقلتين .

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد :

تمثلت أهداف الدراسة في التعرف على مستوى مهارات إدارة الصف لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا وعلاقتها بجودة التكوين لديهم .

وقد تم تطبيق مقياسيين أساسيين لغرض جمع البيانات تمثلت في : مقياس مهارات إدارة الصف ومقياس جودة التكوين وقد طبق على عينة حجمها 80 أستاذ وأستاذة جدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا .

التذكير بفرضيات الدراسة :

- يوجد علاقة ارتباطية بين مهارات إدارة الصف وجودة التكوين لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا .
- يوجد مستوى مرتفع لجودة التكوين لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا .
- يوجد مستوى مرتفع لمهارات إدارة الصف لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا .
- ما مدى الفروق الموجودة في مهارات إدارة الصف تعزى لمتغير الخبرة الميدانية لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا .

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى :

تنص الفرضية الأولى على وجود علاقة ارتباطية بين مهارات إدارة الصف وجودة التكوين لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا وللتحقق من صدق الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون والنتائج موضحة في الجدول الآتي :

جدول رقم (12) : يوضح العلاقة بين مهارات إدارة الصف وجودة التكوين لدى عينة الدراسة .

المتغيرات المقاسة	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	الارتباط	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
جودة التكوين	178.36	24.057	80	0.39**	78	0.000
مهارات إدارة الصف	179.50	26.013	80	0.39**	78	0.000

يتضح من الجدول التالي أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بلغت 0.39^{**} وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 مما يدل على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين جودة التكوين ومهارات إدارة الصف لدى عينة الدراسة .

وقد إتفقت هذه النتيجة مع دراسة ميزايني الجيلالي 2018 التي توصل إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات في مهارات إدارة الصف لدى الأساتذة المبتدئين في الطورين المتوسط والثانوي تعزى لنمط التكوين الجامعي وذلك لصالح الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا ، فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الأساتذة المتخرجين من الجامعة على مقياس فعالية الذات في مهارات إدارة الصف (103.17) بإنحراف معياري قدره (9.39) أما قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة على المقياس بلغت قيمته (105.58) بإنحراف معياري قدره (9.55) مما يدل على أن الأساتذة المبتدئين في

الطورين المتوسط والثانوي الذين تابعوا دراستهم الجامعية في المدارس العليا كانت ثقتهم في قدراتهم على إدارة الصف أعلى من الأساتذة المتخرجين من الجامعة . وتعدى هذه النتيجة إلى أن لطبيعة التكوين المقدم في المدارس العليا علاقة في تمكن معلم المرحلة الابتدائية من مهارات إدارة الصف لأنه تلقى القواعد الأساسية لها في المدرسة العليا التي تكون بها فهي تحوي على عناصر بشرية من طاقم إداري وتربوي ذوي كفاءات عالية من خريجي المدارس العليا لتكوين الأساتذة وذوي خبرة في الميدان في التعليم بالإضافة إلى نوعية المدخلات والمقاييس التي تدرج فيها كمقياس الديداكتيك والبيداغوجيا الذي يتم تدريسه للطلبة المعلمين في المدرسة العليا من أجل تكوينهم لشغل مهنة أستاذ المرحلة الابتدائية

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على أن مستوى جودة التكوين بالنسبة لعينة الدراسة مرتفع وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب إختبار t test لعينة واحدة والنتائج موضحة في الجدول الآتي .

جدول رقم (13) يوضح مستوى جودة التكوين لدى عينة الدراسة :

المتغير	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
جودة التكوين	80	150	178.36	24.05	79	10.54	0.00	دال

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي لعينة الدراسة على مقياس جودة التكوين والذي بلغ (178.36) أعلى من المتوسط النظري للمقياس والمقدر ب(150)

وبناء عليه فإن أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى مرتفع في جودة التكوين وهذا ما أكدته قيمة T والتي بلغت (10.54) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يعني الفرق لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة ، وبالتالي فإن هذه النتيجة تؤيد فرضية البحث القائلة " أن مستوى جودة التكوين لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع " ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99 % مع نسبة خطأ 01%.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة يمكن تفسير هذه النتيجة ففي دراسة محمود الصافلي التي توصلت إلى جودة إعداد برامج المعلم بدرجة متوسط والتي تؤكد على ضرورة العمل لرفع المستوى لضمان جودة مخرجاته ،

وترى الباحثة أن مستوى هذه النتيجة يعود إلى عدة أسباب من أهمها نوعية التكوين الذي تلقاه أساتذة المدارس العليا ، فهم يحرصون على إعداد الطالب الأستاذ إعداداً متخصصاً يسمح له بالتدريس في المجال الذي يريده ، من خلال نوعية المعارف والمهارات التي تلقاها أثناء تكوينه .

ويمكن إرجاع هذه النتيجة أيضاً إلى تلقي هؤلاء المعلمين لندوات ودورات تكوينية من طرف المفتشين التربويين اللذين يسعون دائماً إلى تقديم الجانب التطبيقي للأساتذة ، بهدف تحسين أدائهم التدريسي بداية من التخطيط للعملية التعليمية التعلمية حيث أن عملية التخطيط للدرس من أهم المهارات التي يجب على المعلم إتقانها والإلمام بها لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

فالتخطيط حسب Touchoun, P,122 1993 نشاط مركزي للمعلم ملازم لوظيفته يمتد بشكل تلقائي إلى كل لحظة من اليوم وأنه مرناً يتماشى مع مستوى التلاميذ ، والتوزيع الزمني والمنهاج التربوي فالعملية التدريسية من بداية الدرس إلى

نهايته وكذلك مدة الدرس ومستوى المتعلمين يجعل المعلم يقوم بالتخطيط الجيد لإنهاء الحصة بكل مرونة .

ولضمان تحقيق جودة الأداء التدريسي لهؤلاء الأساتذة ، من خلال التكوين العلمي والسلوكي والتدريب المناسب لهم على جميع المهارات التدريسية المتعلقة بالمواقف التعليمية من (مهارة الشرح ، مهارة إستخدام الوسائل التعليمية ، مهارة التواصل بين الأساتذة ، مهارة إدارة المشكلات الصفية ، مهارة غلق الدرس) .

فحسب كل من جونسون وهالوتشا وشاتو 2007.jounhston.habcha chater

P,1: فإن معايير جودة الأداء التدريسي لابد أ تضمن لنا النقاط التالية :

- معرفة الأستاذ للمحتوى المعرفي الذي يقوم به .
- معرفة الأستاذ لأصول التدريس .
- معرفة الأستاذ بالمهارات التدريسية .
- معرفة الأستاذ بصعوبات ومعوقات التعلم المرتبطة بمادته .

وحيث تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (حربي، 2011)، التي بينت أن معظم الأساتذة لا يزالون يعتمدون على الطرق التقليدية في أدائهم التدريسي ، بينما أساتذة المدارس العليا فقد تم تدريبهم وتلقيهم للأساليب الحديثة للتدريس .

وقد تعزى هذه النتيجة كذلك إلى تخصص الأساتذة فيما يقومون بتدريسه حيث أن أساتذة المدارس العليا الذين تم تكوينهم في التعليمية العامة وفي تعليمية المادة التي يدرسونها، بالإضافة إلى تكوينهم في مجالات مهمة للتدريس مثل البيداغوجيا والديداكتيك كذلك علم النفس النمو وعلم النفس التربوي فنتيجة لذلك يستطيعون التحكم في طرق التدريس المختلفة والحديثة .

على عكس الأساتذة الذين درسوا في الجامعات في تخصصات مختلفة فنجد على سبيل المثال لا الحصر أستاذ تخصص في التسيير والإقتصاد يتوجه نحو التعليم الابتدائي مباشرة بعد نجاحه في مسابقة التوظيف التي أدرجتها وزارة التربية في السنوات الأخيرة ، دون تكوين في طرق التدريس فهم يتلقون تكوينا قبل الخدمة تكون مدته الزمنية قصيرة لا تتعدى 15 يوما فربما نجد أن المادة العلمية يتمكنون منها بينما خصائص التعليم لا يدركونها .

وهذا ما كشفت عنه دراسة (محجوبي ، 2014) التي كشفت أن إنتهاج الدولة لسياسة إلزامية التعليم وإزدياد عدد التلاميذ وقلة الأساتذة المكونيين في المدارس العليا للأساتذة سمحت لكل من له شهادة ليسانس الدخول في مسابقة التوظيف الأساتذة بعد نجاحه يلتحق مباشرة بمنصب عمله مع تكوينه تكوينا قصيرا يكون في أغلب الأحيان نظريا وبعدها يجد نفسه مباشرة في مواجهة التلاميذ دون زاد معرفي ومنهجي ، وبالتالي يكون أدائه دون المستوى المطلوب.

كذلك تعزى هذه النتيجة إلى أن من شروط القبول للدراسة في المدارس العليا هو تحديد معدل قبول البكالوريا أي أن ولوج هؤلاء الطلبة الأساتذة للدراسة في المدرسة العليا يشترط عليهم معدلا جيدا يمكنهم من متابعة تكوينهم في المدارس العليا ثم بعد أن يتمكن الطالب الأستاذ من دخول المدرسة العليا يقوم بإمضاء عقد توظيف أي بعد تخرجه مباشرة سيتوظف في الولاية التي يقطن فيها وهذا يعطيه دافعية للعمل بجد فالجانب النفسي يكون مطمئنا لأنه سيتوظف مباشرة بعد التخرج أي أنه تخلص من البطالة التي تؤرق معظم الطلبة الجامعيين فهم يدرسون لمستقبل غير واضح المعالم لذلك لا نلاحظ الجدية في دراستهم على عكس طلاب المدارس العليا فهم يتمتعون بالجدية والانضباط وهذا ما تؤكدته دراسة أحمد رمضان (2016) التي بحثت في جودة التكوين وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة المدارس العليا

للأساتذة بالأغواط حيث وجدت أن مستوى جودة التكوين مرتفع ويمكن إرجاع هذا التكوين المرتفع إلى صرامة القوانين في المدارس العليا فعلى سبيل المثال يتعرض الطالب الأستاذ إلى الإقصاء مباشرة إذا سجل له ثلاثة غيابات بدون مبرر وخمسة غيابات بالمبرر وكذلك يتم فصل الطالب الأستاذ من المدرسة العليا إذا أعاد السنة فينتقل للدراسة في جامعة عادية فهذا يدفع الطلبة الأساتذة إلى الإلتزام بالقوانين حتى لا يفقد المنصب الذي يشغله وكذلك قد يعود إلى نوعية الأساتذة الذين يقدمون التكوين في المدارس العليا فإختيارهم للأساتذة الذين يشغلون مهنة المكونيين في المدارس العليا يتم وفق شروط معينة .

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية الثالثة على وجود مستوى مرتفع لمهارات إدارة الصف لدى عينة الدراسة وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب t test لعينة واحدة والنتائج المحصل عليها موضحة في الجدول التالي .

الجدول رقم (14) يوضح مستوى مهارات إدارة الصف لدى عينة الدراسة

المتغير	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
مهارات إدارة الصف	80	156	179.5	26.013	79	8.08	0.00	دال

يتضح من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات إدارة الصف والذي بلغ (179.5) أعلى من المتوسط النظري للمقياس

والمقدر ب (156) وبناءا عليه فإن أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى مرتفع من مهارات إدارة الصف وهذا ما أكدته قيمة t والتي بلغت (8.08) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وهذا يعني الفرق لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة ، وبالتالي فإن هذه النتيجة تؤيد فرضية البحث القائلة " يوجد مستوى مرتفع لمهارات إدارة الصف لدى عينة الدراسة " ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99 % مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أن القدرة على إدارة قسم مدرسي أو ما يعرف بالصف المدرسي هاجس الأساتذة عموما والجدد منهم على الخصوص ، إذ يعترف المدرسون أن كل المعلمين في مرحلة ما يمرون بصعوبات مع الفرد أو مع الفصل (كيت سوليفان وآخرون ، 2007 ، ص11)، فكم من أستاذ إلتحق بمهنة التدريس واشتكى من صعوبة إدارة صفه سواء من جانب حفظ النظام أو من جانب الطريقة المناسبة للتدريس وكيفية إثارة دافعية طلبته وكذا عن كيفية التخطيط للدرس وطريقة التقويم المناسبة ، وكم من أستاذ مبتدئ أوشك على ترك مهنة التدريس أو تركها بالفعل لعدم قدرته على إدارة صفه ، ما يجعله يلجأ إلى أسلوب القمع ، الشدة والقسوة لا لشيء إلا لإضفاء جو من الهدوء التام في صفه لإخفاء ضعف في شخصيته (محمد عوض الترتوري ، محمد فرحان القضاة ، 2006 ، 10).

خصوصا وأنه في السنوات الأخيرة كثر الحديث عن مشكلات داخل الصفوف الدراسية (كظاهرة المشاغبة) وهي سلوكيات إستفزازية يقوم بها التلاميذ ضد تلاميذ آخرون مثل التوبيخ ، السخرية ، التهديد الدفع ، سرقة الممتلكات . هذا وبالرغم أن القائمين على العملية التعليمية التعليمية يحرصون على حفظ النظام .

أمام هذه المستجدات نجد الأساتذة يحاولون ضمان السير الحسن لصفوفهم الدراسية فينوعون في الأساليب التي تمكنهم من أداء دورهم التعليمي والتربوي وفق خبرات وقناعات واستراتيجيات كل معلم .

فمعظم الأساتذة إن لم نقل جلهم هدفهم الأساسي السير الحسن للحصة التعليمية التعلمية وتوفير بيئة صفية مناسبة ومناخ سليم ، وهذا ما تطلب مجموعة من المهارات خصوصا مع التحديات الراهنة في البيئة الجزائرية المعروفة بإكتظاظ الصفوف في المؤسسات التعليمية ، وهذا ما لاحظناه من خلال الزيارات الميدانية للمؤسسات التعليمية أثناء الإجراءات الميدانية للدراسة حيث بلغ عدد المتعلمين داخل الغرفة الصفية 40 تلميذ .

وفي حديثا عن إدارة الصف لا ينبغي الإقتصار على حفظ النظام فهي نظرة كلاسيكية لهذا المفهوم التي ترى أن الدرس الذي تسوده الفوضى فاشل ، بالرغم من قيمة المعلومات المقدمة فيه أو الإستراتيجيات المعمول بها لذلك هم يؤكدون على حفظ النظام داخل الغرفة الصفية .

وحيث تختلف نتائج الدراسة مع دراسة (كمال ضلوش وعبد الرشيد ، 2015 ، ص 103 - 120) التي جاءت لتبحث في الأداء المهني لأساتذة التعليم المهني في مجال الإدارة الصفية - مقارنة حسب نمط التكوين - فجاءت نتائج دراسة الباحثان على عكس ما توقعاه وافترضاه قبل النزول إلى الميدان ، وذلك ما أكدته نتائج المقابلات التي أجريت مع بعض مديري الثانويات ومع بعض المشرفين التربويين الذين أكدوا على عدم وجود فوارق في فهم واستيعاب الأساتذة خريجي المدارس العليا ، والأساتذة خريجي الجامعات .

وكذلك ما جاءت به دراسة (محمد سالم ، 2011) لمشاكل الصف الدراسي التي تواجه المعلمين بالمدارس العامة بالأردن خلص فيها إلى أن أهم المشكلات التي تعترض المعلم هي المشكلات الأكاديمية تليها المشكلات السلوكية ، وفي هذا السياق يشير (سلمون فيمان 1984) في تحليله مضمون (91) دراسة أجريت على المعلمين الجدد أن (83) دراسة تكررت فيها ثمان مشكلات تتعلق بضبط الصف ، قدرة المعلم على تحفيز التلاميذ ، التعامل مع الفروق الفردية بين التلاميذ وتقويمهم ، النصاب العالي لعدد الحصص ، العلاقة مع أولياء الأمور ، عدم كفاية الوسائل التعليمية ، التعامل مع المشكلات الفردية للتلاميذ ، تطوير العلاقة مع الزملاء .

وعليه فالمشكلات التي يعاني منها المعلمين الجدد تؤثر بشكل سلبي على عطائهم وإنتاجهم التربوي ، وهي تقف عائقا أمام الوصول بهم إلى جودة التعليم والتعلم .

كذلك يمكن تفسير نتائج الدراسة تبعا لطبيعة التكوين الذي يقدم في المدارس العليا المكون من مقاييس تساعد الطالب الأستاذ على التمكن من مهارات إدارة الصف فمقياس الديداكتيك والبيداغوجيا الذي يتم تدريسه للطلبة الأساتذة في المدرسة العليا يمكنهم من معرفة إدارة الصف والتمكن من مهاراتها فهم يتلقون تكوينًا طيلة ثلاثة سنوات عن كيفية إدارة الحصة التعليمية التعليمية وكذلك ضبط الغرفة الصفية بما في ذلك من ضبط النظام وضبط الفوضى فتلاميذ المرحلة الابتدائية هم في مرحلة الطفولة فطالب المدرسة العليا على دراية تامة أنه يتعامل مع مرحلة عمرية هي مرحلة الطفولة لأنه درس مقياس علم النفس النمو الذي يتعرف فيه على أهم المراحل العمرية في تكوين شخصية الطفل وكذلك مميزات كل مرحلة وأكد هذه المرحلة تتمتع بخصائص لا بد من التعامل معها بحذر تام فهي من أهم مراحل تكوين التلميذ إذ إعتبرنا المرحلة الابتدائية من أهم مراحل التعليم بالنسبة لحياة التلميذ فلا بد من الحرص على كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ فمؤخرا ظهرت

مشكلات سلوكية جديدة على غرار المشكلات القديمة فمثلا أمراض اللغة والكلام أصبحت من المشكلات الشائعة كذلك تشتت الانتباه وفرط الحركة فطالب المدرسة العليا يتلقى مقاييس تعرفه بمختلف المشكلات الصفية وكيفية التغلب عليها أو الإستراتيجيات المناسبة للتعامل معها الموجودة في الواقع التعليمي فهو على دراية بما يعانيه تلاميذ هذه المرحلة فلا يتعرض إلى ما يسمى صدمة الواقع.

كذلك من بين أهم الإستراتيجيات هي كيفية إدارة الأستاذ للوقت أثناء الحصة التعليمية التعليمية ، فتوزيع الوقت يبدأ منذ دخول الأستاذ إلى القاعة ويبدأ كذلك من أول يوم تدريس له فعليه التحكم في صفه منذ البداية لذلك يكون على معرفة تامة بكيفية توزيع الوقت من بداية الحصة إلى نهايتها ومن بداية السنة الدراسية إلى نهايتها ، فإدارة الصف ليست مجرد التحكم في الفوضى داخل القاعة التدريسية بل هي كل ما تم ذكره وهذا لا نجده عند الطلبة الأساتذة المتخرجين من الجامعات العادية بينما الأساتذة الذين تخرجوا من المدرسة العليا يكونون على دراية تامة بكل هذه الظروف وهذا ما يفسر إمتلاكهم لمهارات إدارة صفية عالية .

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

تنص الفرضية الرابعة على عدم وجود فروق في مهارات إدارة الصف تعزى لمتغير الخبرة الميدانية لدى عينة الدراسة وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب إختبار t لعينتين مستقلتين والنتائج موضحة في الشكل الآتي :

جدول رقم (15) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى مهارات إدارة الصف تبعا لمتغير الخبرة :

الخبرة	التجانس	مستوى	حجم	المتوسط	الانحراف	درجة	قيمة	مستوى	القرار
--------	---------	-------	-----	---------	----------	------	------	-------	--------

	الدلالة	T	الحرية	المعياري	الحسابي	العينة	الدلالة	(f) ليفين		
غير دال	0.01	1.483	78	25.66	183.7	42	0.74	0.110	أقل من 3 سنوات	مهارات إدارة الصف
				25.98	.175	38			من 3-5 سنوات	

يتضح من خلال الجدول وبالنظر إلى إختبار التجانس ليفين والذي بلغ 0.11 وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى إختبار t test لعينتين مستقلتين متجانستين وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية في مهارات الإدارة الصفية لدى أفراد عينة الدراسة والتي بلغت بالنسبة لذوي الخبرة أقل من 3 سنوات (183.57) وبالنسبة لذوي الخبرة من 3-5 سنوات بلغ (175) نلاحظ أن هناك فرق بينهما لكنه غير دال وهذا ما عبرت عنه قيمة t والتي بلغت (1.483) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية .

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الأساتذة ذوي الخبرة الميدانية أصبحوا أكثر تحكماً في مهارات إدارة الصف وذلك لأنهم مارسوا المهنة لسنوات وبالتالي هناك عامل الخبرة فأى إنسان يمارس أي نشاط بمرور الوقت يصبح يقوم بذلك النشاط بكل سلاسة وفعالية لأنه تعود على القيام بذلك العمل لسنوات واما مهنة التعليم لها من الخصائص ما يجعل عامل الوقت يساعدك أكثر في التحم في مهارات إدارة الصف .

كذلك الأساتذة المبتدئون يدركون أن تشجيع الأساتذة ذوي الخبرة من قبل المدير على العمل والتنسيق مع الأساتذة المبتدئين بالإضافة إلى دوره في توفير المناخ الإيجابي داخل المؤسسة كما أشارت دارلينغ هاموند أن المعلمين المبتدئين يحتاجون إلى بيئة داعمة تساعد على التعلم المستمر ، التعاون ، والتطور المهني (2003) فالمناخ العام للمدرسة الذي يتعارض مع المناخ الصفّي الذي يود المعلم توفيره قد يعيق توفير بيئة صفّية إيجابية تساعد الأستاذ على تطبيق إستراتيجيات إدارة الصف .

وهذا ما يتفق مع دراسة المواضية (2006) التي هدفت إلى التعرف على أساليب الإدارة الصفّية لدى المعلمين في المرحلة الثانوية في الأردن ، وكذلك دراسة حسن 2007 التي هدفت إلى التعرف على أساليب إدارة السلوك الصفّي .

فمزاولة الأستاذ للمهنة تزيد من خبراته ومهاراته ، حيث يتمكن من التعامل مع المشكلات والتكيف معها وبالتالي الحد منها فيكتسب مقدرة أكبر ففي السنوات الخمسة الأولى من ممارسة المهنة يتعرض المعلم إلى مشكلات صفّية عديدة فيضطرب لأنه يخوض مهنة التعليم لأول مرة فيخطئ عدة مرات أثناء مواجهته لهذه المشكلات الصفّية وهذا ما يتفق مع دراسة آلاء عمر الأفندي (2014) التي تناولت مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي حيث توصلت نتائج لدراسة إلى أن المعلمين الأقل خبرة تكون لديهم مشكلات صفّية أكثر من المعلمين الأكثر خبرة .

فالمعلمين ذوي الخبرة الطويلة في المهنة وبحكم وصولهم مرحلة الإستقرار الوظيفي والنفسي واحتكاكهم المستمر بالتلاميذ لمدة طويلة ، جعلتهم أقدر على التزود بالمهارات والأساليب والإستراتيجيات التدريسية وتشخيص المشكلات الصفّية وطرق التعامل معها ، كذلك الإستفادة خبرة بعضهم البعض ، حيث يشكل متغير سنوات

التدريس أو ما يصطلح عليه بالخبرة في الميدان إطارا مرجعيا ثريا يمكن المدرس من إبداء آراء أو إصدار أحكام أو حتى تقييم مختلف المواضيع المرتبطة بأدائه وهذا ما أكدته دراسة (الزايدي، 2013).

ومن جهة أخرى تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من أبو عامر (2008) ودراسة محافظة وناصر (2009) ودراسة الحجار (2004) ودراسة مدوخ (2008) ودراس علاونة (2004) ودراسة راضي (2006) التي أوضحت أن سنوات الخبرة لا تؤثر في مجال الإدارة الصفية

إستنتاج عام :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن وجود علاقة مهارات إدارة الصف وجودة التكوين لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا ، كما هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى وجود علاقة إرتباطية بين مهارات إدارة الصف وجودة التكوين لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا ، كذلك قياس مستوى مهارات إدارة الصف لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا ، بالإضافة إلى قياس مستوى جودة التكوين لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا ، وكذا الكشف عن وجود فروق في مهارات إدارة الصف تعزى لمتغير سنوات الخبرة لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا ، ولتحقيق هذه الأهداف تم الإعتماد على المنهج الوصفي لملائمته طبيعة الدراسة ، وتم إستخدام مقياسين في هذه الدراسة مقياس مهارات إدارة الصف ومقياس جودة التكوين .

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية بين مهارات إدارة الصف وجودة التكوين لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا ، مما يعني أن التكوين الذي تلقوه في المدارس العليا وتحضيرهم الجيد بحكم المقاييس التي يتم تدريسها في المدارس العليا من الديداكتيك والبيداغوجيا له علاقة بإمتلاكهم لمهارات إدارة الصف ، فنظرتهم الإيجابية لإعتقاداتهم على قدرتهم في تحقيق متطلبات مهارات إدارة الصف من القدرة على حل مختلف المشكلات الصفية لدرائتهم بها وعلمهم المسبق من خلال التكوين في المدارس العليا على القدرة على حل المشكلات الصفية بالإضافة إلى درائتهم التامة بالمرحلة العمرية التي يتعاملون معها فهم معلمين في الطور الابتدائي بمعنى هم في تعامل مستمر مع مرحلة الطفولة فمقياس علم النفس النمو الذي يتم إدراجه في المدارس العليا على خلاف الجامعات

التي لا تبرمجه ضمن المقاييس التي يجب على الطالب الأستاذ أن يدرسها يمكنهم من معرفة أهم النظريات في علم النفس النمو وبالتالي معرفتهم التامة بمتطلبات المرحلة ومختلف المشكلات السلوكية التي يعاني منها التلاميذ في هذه المرحلة الحساسة وكيفية التعامل معها والقدرة على حلها .

كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى مهارات إدارة الصف لدى المعلمين الجدد خريجي المدارس العليا مرتفع فإمتلاك هؤلاء الأساتذة لمستوى مرتفع في مهارات إدارة الصف يمكن إرجاعه إلى أن تكوينهم في المدارس العليا يحضرهم لولوج مهنة التدريس مباشرة فهم يقومون بإمضاء عقد توظيف من خلال تكوين أساتذة التعليم الابتدائي لمدة ثلاثة سنوات يتلقون فيها أهم القواعد الأساسية للتدريس .

كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع لجودة التكوين لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا .

وكما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في مستوى مهارات إدارة الصف تعزى لمتغير الخبرة الميدانية لدى المعلمين الجدد خريجي المدارس العليا أي أن الأساتذة يتحكمون أكثر في مهارات إدارة الصف تبعا لخبرتهم في الميدان فعامل الوقت يساعدهم على النضج في التعامل مع مختلف المشكلات السلوكية في المرحلة الابتدائية .

خاتمة :

يعتبر الانتقال من طالب إلى معلم مؤهل مرحلة صعبة ، فقد أشار نابز آون أن السنة الأولى من التعليم غالبا ما تعتبر المرحلة الأكثر صعوبة حيث ينتقل المعلم المبتدئ من البرنامج التحضيري إلى التعليم الواقعي فالإنتقال من التعلم إلى التكوين قد يكون صادما حيث غالبا ما يعبر عن هذا الإنتقال في أدبيات البحث بصدمة الواقع ويستخدم هذا المفهوم للتعبير عن إنهيار الإعتقادات المثالية التي تكونت

خلال مرحلة التكوين عن طريق إصطدامها بالواقع داخل الصف (veenman 1984).

حيث عمدت هذه الدراسة إلى دراسة مفهوم حديث في علوم التربية ، لدراسة واقع المعلمين الجدد بالطور الابتدائي ، وهذا من خلال دراسة مفهوم مهارات إدارة الصف وعلاقتها بجودة التكوين لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا، حاولت الباحثة الكشف عن طبيعة هذه العلاقة ، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين مهارات إدارة الصف وجودة التكوين لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا ، وهو ما يمكن تفسيره بأن التكوين المقدم للطلبة الأساتذة في المدارس العليا يساعدهم في إمتلاك مهارات إدارة الصف ، فمفهوم إدارة الصف معقد ومركب يتأثر بعدة عوامل فالتكوين الذي يتلقاه المعلم يسهم بدرجة كبيرة في إمتلاكه لمهارات في إدارة الصف ويساعده عليها لذلك المدارس العليا تحرص حرصا شديدا على نوعية التكوين المقدم .

كما أظهرت الدراسة وجود مستوى مرتفع في مهارات إدارة الصف لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا .

الإقتراحات :

وفي الأخير لابد من تثمين نتائج هذا البحث بتقديم الإقتراحات التي نتمى أن تؤخذ بعين الإعتبار خصوصا من القائمين على المؤسسات التربوية من مدراء ومفتشين فمن خلال ما توصلنا إليه نقترح ما يلي .

- العمل بالتنسيق مع المدارس العليا من أجل الإستفادة من التكوين الذي يقدم فيها وبالتحديد التخصصات التي تدرج تحت وصاية وزارة التربية والتعليم .

- الإشراف على تأطير الطلبة الأساتذة في التربصات الميدانية من قبل الأساتذة خريجي المدارس العليا .
- تنظيم دورات وندوات أمام التربويين للتعرف على التكوين في المدارس العليا وأخذ نظرة عنه .
- فتح مدارس عليا أخرى بمختلف ولايات الوطن واعتماد توظيف خريجي المدارس العليا خصوصا في المرحلة الابتدائية .
- التنسيق المستمر والدائم بين مديريات التربية والمدارس العليا .

وفي الختام نأمل من وراء هذا البحث :

- أن يساهم في زيادة وعي القائمين على عملية التربية والتعليم من وزراء ومفتشين ومدراء بأهمية التكوين المقدم في المدارس العليا واعتمادهم عليها في توظيف الأساتذة خصوصا في المرحلة الابتدائية .
- أن يستفيد منه في الجامعات بتدريس مقاييس مشابهة للمقاييس التي تدرج في المدارس العليا واعتماد سياسة التكوين المقدم بها وتطبيقها على مختلف الجامعات .
- أن يستفيد منه القائمين على التعليم العالي بالإهتمام بالطلبة كأحد مدخلات العملية التعليمية والاستثمار فيهم ، وإمدادهم بكل ما من شأنه أن يحقق رضاهم ورضا سوق العمل .
- أن يستفيد منه في إختيار المكونيين ذوي الكفاءة العالية في نقل المعارف والمهارات والتحكم في تخصص المقرر في محتوى البرنامج التكويني بالإضافة إلى انضباطهم والتزامهم باحترام مواقيت الحصص التكوينية ، وكذا مراعاتهم للعلاقات الإنسانية في تعاملهم في المتكونيين .

- ضرورة تقديم دورات تدريبية لتنمية مهارات إدارة الصف لدى المعلمين بالمرحلة الابتدائية خصوصا الجدد .
- التوسع في مجال البحوث الخاصة بالإدارة الصفية .

خاتمة

خاتمة :

يعتبر الانتقال من طالب إلى معلم مؤهل مرحلة صعبة ، فقد أشار نابز آون أن السنة الأولى من التعليم غالبا ما تعتبر المرحلة الأكثر صعوبة حيث ينتقل المعلم المبتدئ من البرنامج التحضيري إلى التعليم الواقعي فالإنتقال من التعلم إلى التكوين قد يكون صادما حيث غالبا ما يعبر عن هذا الإنتقال في أدبيات البحث بصدمة الواقع ويستخدم هذا المفهوم للتعبير عن إنهيار الإعتقادات المثالية التي تكونت خلال مرحلة التكوين عن طريق إصطدامها بالواقع داخل الصف (veenman 1984).

حيث عمدت هذه الدراسة إلى دراسة مفهوم حديث في علوم التربية ، لدراسة واقع المعلمين الجدد بالطور الابتدائي ، وهذا من خلال دراسة مفهوم مهارات إدارة الصف وعلاقتها بجودة التكوين لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا، حاولت الباحثة الكشف عن طبيعة هذه العلاقة ، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين مهارات إدارة الصف وجودة التكوين لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا ، وهو ما يمكن تفسيره بأن التكوين المقدم للطلبة الأساتذة في المدارس العليا يساعدهم في إمتلاك مهارات إدارة الصف ، فمفهوم إدارة الصف معقد ومركب يتأثر بعدة عوامل فالتكوين الذي يتلقاه المعلم يسهم بدرجة كبيرة في إمتلاكه لمهارات في إدارة الصف ويساعده عليها لذلك المدارس العليا تحرص حرصا شديدا على نوعية التكوين المقدم .

كما أظهرت الدراسة وجود مستوى مرتفع في مهارات إدارة الصف لدى المعلمين الجدد بالطور الابتدائي خريجي المدارس العليا .

الإقتراحات :

وفي الأخير لابد من تتمين نتائج هذا البحث بتقديم الإقتراحات التي نتمى أن تؤخذ بعين الاعتبار خصوصا من القائمين على المؤسسات التربوية من مدراء ومفتشين فمن خلال ما توصلنا إليه نقترح ما يلي .

- العمل بالتنسيق مع المدارس العليا من أجل الإستفادة من التكوين الذي يقدم فيها وبالتحديد التخصصات التي تتدرج تحت وصاية وزارة التربية والتعليم .

- الإشراف على تأطير الطلبة الأساتذة في التربصات الميدانية من قبل الأساتذة خريجي المدارس العليا .

- تنظيم دورات وندوات أمام التربوين للتعرف على التكوين في المدارس العليا وأخذ نظرة عنه .

- فتح مدارس عليا أخرى بمختلف ولايات الوطن واعتماد توظيف خريجي المدارس العليا خصوصا في المرحلة الإبتدائية .

- التنسيق المستمر والدائم بين مديريات التربية والمدارس العليا .

وفي الختام نأمل من وراء هذا البحث :

- أن يساهم في زيادة وعي القائمين على عملية التربية والتعليم من وزراء ومفتشين ومدراء بأهمية التكوين المقدم في المدارس العليا واعتمادهم عليها في توظيف الأساتذة خصوصا في المرحلة الإبتدائية .

- أن يستفيد منه في الجامعات بتدريس مقاييس مشابهة للمقاييس التي تدرج في المدارس العليا واعتماد سياسة التكوين المقدم بها وتطبيقها على مختلف الجامعات .

- أن يستفيد منه القائمين على التعليم العالي بالإهتمام بالطلبة كأحد مدخلات العملية التعليمية والإستثمار فيهم ، وإمدادهم بكل ما من شأنه أن يحقق رضاهم ورضا سوق العمل .
- أن يستفاد منه في إختيار المكونيين ذوي الكفاءة العالية في نقل المعارف والمهارات والتحكم في تخصص المقرر في محتوى البرنامج التكويني بالإضافة إلى انضباطهم والتزامهم باحترام مواقيت الحصص التكوينية ، وكذا مراعاتهم للعلاقات الإنسانية في تعاملهم في المتكونيين .
- ضرورة تقديم دورات تدريبية لتنمية مهارات إدارة الصف لدى المعلمين بالمراحل الابتدائية خصوصا الجدد .
- التوسع في مجال البحوث الخاصة بالإدارة الصفية .

قائمة المراجع :

قائمة المراجع :

1. شرفي بوبكر (2020) ، المشكلات الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية الجدد بمدارس مدينة آفلو، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد ،(5) العدد (1)، ص 204 - 228 .
2. زينب بن بريكة (2021)، مستوى الذكاء الوجداني وعلاقته بالإدارة الصفية لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي ، مجلة الباحث في العلوم النفسية والإجتماعية 476 .
3. ليلي العشاق الصرايرة (2008)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، جامعة مؤتة الأردن ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي العدد (1) المجلد الأول .
4. آمال محمود محمد أبو عامر (2008) ، واقع الجودة الإدارية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الإداريين وسبل تطويره ، رسالة ماجستير أصول التربية، قسم أصول التربية ، الإدارة التربوية.
5. كدياب سهيل (2005)، مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الفلسطيني الجودة في التعليم العالي ، المجلد (1) ، العدد (2) الجامعة الإسلامية ، غزة .
6. مأمون الدرادكة ،طارق الشبلي () ، الجودة في المنظمات الحديثة ،الطبعة الأولى ، دا الصفاء للطباعة والنشر .
7. آلاء عمر الأفندي (2014) ، مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ، دراسة ميدانية في مدارس المنطقة الشمالية في الجمهورية العربية السورية ، رسالة ماجستير في المناهج وأصول التدريس ، جامعة حلب كلية التربية .

8. سلام هدى (2014) ، جودة إدارة الصف في ضوء الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة ، دراسة تقييمية بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيح ، رسالة ماجستير .
9. عدنان علي الجميلي ، و داد مهدي الجبوري (2010) ، بعض العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس الثانوية ، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية ، العدد (1) المجلد (81) ، ، جامعة بغداد ، كلية التربية الأولى ابن رشد ، جامعة القادسية ، .
10. أحمد خلف () ، أثر ممارسات إدارة الجودة الشاملة على أداء أعضاء الهيئة التدريسية ، في جامعة محافظة صلاح الدين مظهر .
11. شيماء وعد الله عبد القادر الصائغ (د ت) ، درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في كتاب الحاسوب للصف الخامس في المرحلة الثانوية في العراق من وجهة نظر المدرسين والمشرفين .
12. رامي محمد خليل مسلم (د ت) ، درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الحكومية في مدينة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين ، رسالة ماجستير .
13. - محمود عدنان خير أبو دوش (د ت) ، أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الأداء الإستراتيجي لشركات الكهرباء في الأردن ، رسالة ماجستير .
14. يحي محمد نبهان (2008) ، الإدارة الصفية والاختبارات ، بدون طبعة ، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان .
15. أيوب محمد (2005) ، طرق الإدارة الصفية الأهداف ، الخطط ، الوسائل ، ترجمة بارابارا لاري في دار الكتاب الجامعي .

16. بكار عبد الكريم (2011)، المسلمون بين التحدي والمواجهة حول التربية والتعليم ، ط 3 ، دار القلم ، دمشق .
17. محسن عبي عطية (2008) ، الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ، دار الفكر ، الطبعة الأولى ، الأردن .
18. محمد محمود الحيلة (2002) ، مهارات التدريس الصفّي دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، الصفحة الرسمية للمركز الدولي للتكوين المكونيين والتجديد البيداغوجي ص6.
19. حسن شحاتة (2012) ، إستراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي ، الدار المصرية اللبنانية ، ط (3) ، القاهرة .
20. سعادة جودت وعقل فواز وأبو علي على وسرطاوي عادل (2008) ، التعلم التعاوني نظريات وتطبيقات ودراسات ، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان .
21. حمد الله (2005) ، المشكلات التي تواجه معلم الصف في إدارة الصف، رسالة ماجستير .
22. المقيد (2009) ، مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية المتعلقة بالإدارة المدرسية المعلم والتلاميذ والمناهج الدراسية .رسالة ماجستير .
23. مخامرة (2012) ، مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية وقسمتها لخمس محاور (الطلبة المنهاج المعلم المدرسة الأهل) .
24. الجميلي، عدنان علي والجبوري، وداد مهدي (2009) ، بعض العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس الثانوية ،مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية العدد (1) ، المجلد (1) ، ط (3) .

25. محمد علي حمزة (2021) ، مشكلات الإدارة الصفية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدينة القبة ، المجلة الليبية العالمية كلية التربية ، العدد (50) ، يناير، جامعة تيمغازي .
26. محسن أحمد محمد الشعلاني (2009) ، أنماط الإدارة الصفية السائدة في مدارس منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظر المعلمين ، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية قسم الأصول، جامعة مؤتة .
27. فاديا أبو خليل (د ت) ، إدارة الصف وتعديل السلوك الصفّي ، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان .
28. رحمانى ليلى (2017) ، معوقات تطبيق ضمان الجودة في قطاع التكوين المهني دراسة ميدانية على عينة من الغرب الجزائري ، أطروحة الدكتوراه علم النفس تخصص التنمية البشرية وفعالية الأداءات.
29. وسام سليمان المعمر (2014) ، علاقة إدارة الجودة الشاملة بأداء الموظفين في الجامعات الفلسطينية قطاع غزة ، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال .
30. محمد العتيبي عبيد مسند المطيري(2013) ، درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في أقسام التربية البدنية من وجهة نظر الموجهين والفنيين ومديري المدارس الثانوية في دولة الكويت ، رسالة ماجستير، في التربية تخصص إدارة قيادة تربوية، قسم الإدارة والمناهج ، كلية العلوم التربوية جامعة الشرق الأوسط .
31. رقط علي (2009) ، إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر المبررات والمتطلبات الأساسية، دراسة ميدانية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر باتنة ، رسالة ماجستير في علوم التربية ، تخصص الإدارة والتسيير التربوي. .

32. بوعموشة نعيم (2019) ، الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم ، دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، بجامعة جيجل أطروحة دكتوراه علوم، في علم الاجتماع تخصص علم الاجتماع .
33. خالصة فتح الله (2011) ، إدارة الجودة الشاملة كمدخل لإحداث التطوير التنظيمي في التعليم العالي ، دراسة حالة المدرسة العليا الوطنية للاقتصاد والإقتصاد التطبيقي (ENSSEA EXINPS) رسالة ماجستير في علوم التسيير، تخصص تسيير عمومي ، كلية العلوم الإقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير .
34. حمد غصاب أبو عليم (2011) ، واقع إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية ، دراسة حالة كلية الإقتصاد والعلوم الإدارية جامعة اليرموك ، مذكرة ماجستير في التسيير العمومي ، كلية العلوم الإقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، قسم علوم التسيير، تخصص التسيير العمومي .
35. - شكور سعيد شوقي وبوهالي رتيبة (2008) ، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجامعات والإيزو 9000 ، الإقتصاد المعاصر مجلة علمية محكمة سداسية تصدر عن معهد العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير المركز الجامعي، خميس مليانة ، الجزائر ، العدد (3) أفريل .
36. يعقوب المسوس (2013) ، إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في الحقل التربوي ، مجلة فكر ومجتمع فصلية ومحكمة تصدر عن كلية العلوم للدراسات والنشر والتوزيع ، العدد السابع عشر، يونيو .
37. بن عيشي عمارة (2013) ، أثر تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية ، دراسة حالة بكلية العلوم الإقتصادية جامعة محمد خيضر بسكرة

- ، الجزائر من وجهة نظر هيئة التدريس ، مجلة الإقتصاد الجديد مجلة علمية محكمة سداسية تصدر عن مخبر الإقتصاد الرقمي في الجزائر جامعة خميس مليانة، العدد 8، ماي .
38. خيضر كاضم حمود (2005) ، إدارة الجودة الشاملة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع الطبعة الأولى 2000، الطبعة الثانية 2005 .
39. محمد عوض الترتوري (د ت) ، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات .
40. محمد عوض الترتوري أغادير عرفات جويحان (2009) ، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة الطبعة الأولى 2006، الطبعة الثانية 2009 .
41. رشدي أحمد طعيمة (د ت) ، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
42. قاسم نايف علوان المحياوي (2006) ، إدارة الجودة في الخدمات ، الطبعة العربية الأولى الإصدار الأول .
43. عبد الله الطائي عيسى قدارة (2008) ، إدارة الجودة الشاملة ، الطبعة العربية.
44. محمد الصيرفي (2011) ، الجودة الشاملة طريقك للحصول على شهادة الإيزو ، مؤسسة جورس الدولية للنشر والتوزيع .
45. سوسن شاكرو مجيد محمد عواد الزيادات (2007) ، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم ، الطبعة الأولى .

46. محمد غصاب أبو عليم (2011)، واقع إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية، دراسة حالة كلية الإقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة اليرموك، رسالة ماجستير في التسيير العمومي .
47. نصيرة بن نابي وحليمة قادري (د ت) ، إشكالية جودة التكوين في نظام ل.م.د من خلال تطبيق المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي ، مجلة علوم الإنسان والمجتمع جامعة وهران 2 ، جامعة الجزائر 2 .
48. آمال محمود محمد أبو عامر عليان عبد الله الحولي(2008)، واقع الجودة الإدارية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الإداريين وسبل تطويره ، رسالة ماجستير، في أصول التربية، قسم أصول التربية الإدارة التربوية.
49. بن ونيسة ليلي (2015)، واقع جودة التعليم العالي في الجزائر من منظور التصنيفات الدولية ، مجلة الدراسات الكمية ، العدد (01) ، جامعة معسكر بن عيسو الجيلالي .
50. أسماء عميرة (2012) ، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي دراسة حالة جامعة جيجل ، رسالة ماجستير، في علوم التسيير، تخصص تسيير الموارد البشرية .
51. - جعفر عبد الله موسى و إدريس أحمد عبد الرحمن بن عبد الله الأتر (2012) ، إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والإعتمادية ، دراسة حالة فرع جامعة الطائف ، أماراباك مجلة علمية محكمة تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا WWW AMARABAC المجلد (3) العدد السابع 2012 ص39- 62 .

52. عادل عيد عياد (2017)، أثر تطبيق ممارسات إدارة الجودة الشاملة في تعزيز الابتكار الإداري في مؤسسات التعليم العالي وفقا لنموذج بالدريج للتميز المؤسسي ، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، كلية التجارة في الجامعة الإسلامية ، غزة ، نوفمبر .
53. بوزيد نصيرة (2010) ، إدارة الجودة الشاملة في الجامعة دراسة حالة كلية العلوم والتكنولوجيا بمستغانم ، أطروحة دكتوراه ، تخصص حوكمة الشركات.
54. المؤتمر السنوي التاسع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم حول ضمان الجودة والإعتماد تحديات وآفاق 3 4 كانون الأول ديسمبر 2018 جامعة الدول العربية مصر القاهرة أثر الاختلاف في التخصصات الأكاديمية على تطبيق معايير ضمان الجودة دراسة ميدانية في جامعة طبرس ليبيا .
55. سوسن شاكر مجيد (2014) ،الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية الطبعة الأولى ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ،عمان .
56. عمران نزيهة و فرحاتي عمر (2016) ، دور إصلاح سياسة ل.م.د في تحقيق جودة التكوين في الأنظمة المغربية دراسة حالة الجزائر 2004 -2016 ، أطروحة دكتوراه ل.م.د. ، في العلوم السياسية تخصص سياسة عامة ونظم سياسية .
57. الترتوري محمد عوض وجويحان ، أغادير عرفات (2006) ، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
58. يوسف جحيم الطائي ، محمد فوزي العبادي ، هاشم فوزي العبادي (2008) ، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ، الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع .

59. يونس شاكر مجيد (2014) ، الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية الطبعة الأولى، دار الصفاء للنشر والتوزيع - عمان .
60. محمد عطوة مجاهد (2008) ، ثقافة المعايير والجودة في التعليم ، دار الجامعة الجديدة ، د.ط .
61. مصطفى نمر دعمس (2009) ، إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم الطبعة الأولى ، دار غيداء للنشر والتوزيع .
62. محمد عبد الفتاح محمد (2012) ، إدارة الجودة الشاملة وبناء قدرات المنظمات الإجتماعية قضايا ورؤى معاصرة ، دار الكتب والوثائق ، بدون طبعة .
63. محمد عبد الوهاب العزاوي (2005) ، أنظمة إدارة الجودة والبيئة ، دار وائل للنشر ، الطبعة الثانية .
64. رشدي أحمد طعيمة (2006)، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
65. محمد عوض الترتوري أغادير عرفات جويحان (2009) ، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الطبعة الأولى .
66. الزيادات محمد عواد، سوسن شاكر مجيد (2007) ، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم ، الطبعة الأولى ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان .
67. بوزيد نصيرة (2010) ، إدارة الجودة الشاملة في الجامعة دراسة حالة كلية العلوم والتكنولوجيا بمستغانم ، رسالة ماجستير، تخصص حوكمة الشركات .

68. زديرة شرف الدين (2016) ، دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة خدمات المؤسسات الإستشفائية دراسة حالة على عينة من المؤسسات الإستشفائية ، أطروحة دكتوراه علوم في علوم التسيير، تخصص مناجمت المنظمات .
69. يزيد قادة (2012) ، واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة ، رسالة ماجستير في علوم التسيير، تخصص حوكمة الشركات .
70. العابد صليحة (2017)، دور الإتصال الداخلي بالجامعة في التحسيس بأهمية ضمان الجودة في التكوين دراسة إستطلاعية في جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية ، مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية جامعة الشهيد حمة لخضر -الوادي العدد 22 ،ص ص (195 -211) ، جوان .
71. محمد عوض الترتوري أغادير عرفات جويحان (2006) ، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، دار المسيرة ، للنشر والتوزيع والطباعة .
72. يوسف جحيم الطائي ، محمد فوزي العبادي، هاشم فوزي العبادي (2008) ، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ، الطبعة الأولى ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع .
73. يونس شاكر مجيد (2014) ، الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية ، الطبعة الأولى، دار الصفاء للنشر والتوزيع -عمان .
74. محمد عطوة (2008) ، ثقافة المعايير والجودة في التعليم ، دار الجامعة الجديدة 2008 د.ط .
75. مصطفى نمر دعمس (2009) ، إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم ، الطبعة الأولى، دار غيداء للنشر والتوزيع .

76. محمد عبد الفتاح محمد (2012) ، إدارة الجودة الشاملة وبناء قدرات المنظمات الإجتماعية قضايا ورؤى معاصرة، دار الكتب والوثائق القومية بدون طبعة .
77. محمد عبد الوهاب العزاوي (2005) ،أنظمة إدارة الجودة والبيئة ، دار وائل للنشر، الطبعة الثانية .
78. رشدي أحمد طعيمة (2006) ، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
79. محمد عوض الترتوري أغادير عرفات جويحان (2006) ،إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة الطبعة الأولى .
80. سوسن شاكر مجيد و محمد عواد الزيادات (2007) ، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم ، الطبعة الأولى دار صفاء للنشر والتوزيع -عمان .
81. محمد الصيرفي (2011) ، الجودة الشاملة TGM طريقك للحصول على شهادة الإيزو ، مؤسسة جورس الدولية ، للنشر والتوزيع .
82. هدى بنت صالح أبو حميد (2006) ، الجودة الشاملة في إدارة المعلومات ، الرياض فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر .
83. عبد الله الطائي و عيسى قdade (2008) ، إدارة الجودة الشاملة ، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع ، الطبعة العربية .
84. بن طيبة زهير (2012) ، مرتكزات تقييم السلوك التنظيمي نحو مقاييس الجودة دراسة تقييمية لحالة مصلحة تركيب المركبات لولاية الجزائر ، رسالة

- ماجستير في العلوم السياسية والعلاقات الدولية تخصص إدارة الموارد البشرية
كلية العلوم السياسية والعلاقات الدولية قسم التنظيم السياسي والإداري .
85. محمد غصاب أبو عليم (2011) ، واقع إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات
التعليم العالي الأردنية دراسة حالة كلية الإقتصاد والعلوم الإدارية جامعة اليرموك ،
رسالة ماجستير ، ف التسيير العمومي ، كلية الإقتصادية والعلوم التجارية وعلوم
التسيير قسم علوم التسيير تخصص التسيير العمومي .
86. يوسف جحيم الطائي و محمد فوزي العبادي و هاشم فوزي العبادي (2008)
(، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ، الطبعة الأولى الوراق للنشر
والتوزيع.
87. قاسم نايف علوان المحياوي (2006) ، إدارة الجودة في الخدمات ، دار
الشروق للنشر والتوزيع الطبعة العربية الأولى .
88. محمد عطوة مجاهد (2008) ، ثقافة المعايير والجودة في التعليم ،
89. حبيب عابد (2017) ، مدى تطبيق ضمان جودة التعليم في الجامعة
الجزائرية من خلال نظام ل.م.د دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي ، مجلة
العلوم الإنسانية ، العدد 8 الجزء (01) جامعة أم البواقي ، الجزائر .
90. - بشتة حنان و بوعموشة نعيم (2019) ، إدارة الجودة الشاملة في
المؤسسة الإقتصادية دراسة تحليلية ، مجلة التمكين الإجتماعي مجلة فصلية دولية
أكاديمية تصدر عن مخبر التمكين الإجتماعي والتنمية المستدامة في البيئة
الصحراوية ، جامعة الأغواط ، المجلد الأول ، العدد الثالث .
91. آمال محمود محمد أبو عامر (2008) ، واقع الجودة الإدارية في الجامعات
الفلسطينية من وجهة نظر الإداريين وسبل تطويره ، رسالة ماجستير في أصول

- التربية قسم أصول التربية – الإدارة التربوية ، عمادة الدراسات العليا كلية التربية
قسم أصول التربية الإدارة التربوية .
92. آلاء عبد الطيف حسن السامرائي (د ت) ، أثر استخدام الأساليب الإحصائية
على ضمان جودة العملية التعليمية، جامعة بغداد .
93. عادل عبد عياد (د ت) ، أثر تطبيق ممارسات إدارة الجودة الشاملة في
تعزيز الابتكار الإداري في مؤسسات التعليم العالي وفق نموذج بالدريج للتميز
المؤسسي .
94. جمال إدارة الجودة الشاملة في المجالين التعليمي والخدمي أبو بكر محمود
الهوش الطبعة الأولى 2018 دار حمثير للنشر .
95. جمال الدين لعويسان (2005) ، إدارة الجودة الشاملة ، دار هومة للطباعة
والنشر والتوزيع .
96. يوسف جحيم الطائي محمد فوزي العابدي هاشم فوزي العبادي (2008) ،
إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي الطبعة الأولى ، مؤسسة الوراق للنشر
والتوزيع .
97. صالح ناصر عليّات (2013) ، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات
التربوية التطبيق ومقترحات التطوير دار الشروق للنشر والتوزيع جامعة اليرموك –
كلية التربية قسم الإدارة وأصول التربية .
98. بوعموشة نعيم بشته حنان (2019) ، مجلة التمكين الاجتماعي مجلة
فصلية دولية أكاديمية تصدر عن مخبر التمكين الاجتماعي والتنمية المستدامة في
البيئة الصحراوية جامعة الأغواط المجلد الأول العدد الثالث إدارة الجودة الشاملة
في المؤسسة الاقتصادية دراسة تحليلية .

99. أسماء هارون (2019) ، التعليم الجامعي بين رهانات الجودة وتحديات التنمية المستدامة مقارنة سوسيولوجية لواقع آفاق التعليم الجامعي في الجزائر أطروحة دكتوراه علوم فرع علم الاجتماع تخصص إدارة الموارد البشرية .
100. بوعموشة نعيم (2019) ، الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم دراسة ميدانية بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية أطروحة دكتوراه علوم في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التربية .
101. نسيم بن صالح (2016) ، مدى تكيف الأستاذ الجامعي مع أهداف نظام ل.م.د من خلال عمليتي التدريس والتقييم ، أطروحة دكتوراه في العلوم الاجتماعية.
102. صليحة رقاد (2013) ، تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية آفاقه ومعوقاته دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري ، مذكرة دكتوراه علوم في العلوم الاقتصادية .
103. الناشري أحمد بن بركات بن عبد الله (2014) ، جودة الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات إقتصاد المعرفة ، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى ، العربية السعودية.
104. ابن منظور جمال الدين محمد (1984) ، لسان العرب ، المجلد 2، بيروت دار الصفاء للطباعة والنشر .
105. السامرائي طارق عبد الحميد (2017) ، إدارة الجودة التربوية في الوطن دار الابتكار للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى.
106. مصطفى نمر دعمس (2009) ، إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم الطبعة الأولى ، دار غيداء للنشر والتوزيع .

- 107.نبيل محمود الصالحي (2013) ، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات عملية في المجال التربوي ، الطبعة الأولى ، الجنادرية للنشر والتوزيع .
- 108.محمود فوزي أحمد بدوي (2010) ، إدارة التعليم والجودة الشاملة ، دار التعليم الجامعي للطباعة والنشر والتوزيع .
- 109.المشكلات الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية الجدد بمدارس مدينة آفلو مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية المجلد 5 العدد 1 2020 ص ص 204-228 شرفر بوبكر مخبر الإرشاد وتطوير أدوات القياس في الوسط المدرسي جامعة الأغواط ،داودي محمد أستاذ التعليم العالي .
- 110.حليمة قادري (2021) ، تفاعل الصف بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية دراسة ميدانية بثانويتين من مدينة وهران دراسات نفسية وتربوية ، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية ، عدد (8)، جوان.
- 111.فرج محمد سليمان و محمد علي حمزة (2021) ، مشكلات الإدارة الصفية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدينة القبة، المجلة الليبية العالمية، العدد خمسون، جامعة بنغازي كلية التربية ، جامعة بنغازي .
- 112.زين إبراهيم (2021) ، الفروق في أنماط الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية الوادي ، مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية جامعة الجيلاي بونعامة بخميس مليانة ، المجلد 2 ، العدد 3 ص ص 154 – 165 ، جوان .
- 113.عقيلة ريغي (2016) ، تشكل البنية المعرفية للمتعلم من منظور بنائي معرفي لتفعيل الإدارة الصفية ، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات ، المجلد السابع العدد 2، ديسمبر.

- 114- وداد مهدي الجبوي و عدنان علي الجميلي (2009) ، بعض العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس الثانوية ،مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، العدد(1) ،المجلد (8).
- 115.آلاء عمر الأفندي (2014) ، مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي دراسة ميدانية في مدارس المنطقة الشمالية في الجمهورية العربية السورية رسالة ماجستير في المناهج وأصول التدريس ، جامعة حلب كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.
- 116.الطناوي عفت مصطفى (2013) ، التدريس الفعال ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الثالثة.
- 117.نايفة قطامي (2004) ، مهارات التدريس الفعال ،علم النفس التربوي تعلم وتعليم معرفي وطفولة ، جامعة البلقاء التطبيقية ،الطبعة الأولى ،دار الفكر ناشرون وموزعون .
- 118.مجدي عزيز إبراهيم (1998) ، مهارات التدريس الفعال ، كلية التربية جامعة المنصورة ،الطبعة الأولى ،مكتبة الأنجلو المصرية .
- 119.محسن أحمد محمد الشعلاني (2009)،أنماط الإدارة الصفية السائدة في مدارس منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير ، في الإدارة التربوية قسم الأصول والإدارة التربوية ، جامعة مؤتة .
- 120.إبراهيم علي عثمان حسنين(2010) ، مدى إسهام مديري المدارس الأساسية في الأردن في رفع كفاية المعلمين في الإدارة الصفية ، رسالة ماجستير ، في التربية تخصص الأصول والإدارة التربوية ، كلية العلوم النفسية والتربوية جامعة عمان العربية حيران .

121. علي محمد فهد العجمي (2007) ، رسالة ماجستير في علوم التربية تخصص إدارة تربوية كلية الدراسات التربوية العليا جامعة عمان العربية للدراسات العليا .
122. عبد الرحمن عبد اله السبيعي (2018) ، الأنماط الإدارية الصفية التي يمارسها معلمو مراكز السراج المنير في وزارة الأوقاف الكويتية ، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية والأصول في كلية العلوم التربوية من جامعة آل البيت.
123. ريم ياسر العبد الله (2018) ، درجة إستخدام التقنيات التعليمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة إربد وعلاقتها بفعالية الإدارة الصفية، أطروحة دكتوراه ، جامعة اليرموك كلية التربية قسم الإدارة وأصول التربية تخصص الإدارة التربوية في جامعة اليرموك إربد ، الأردن .
124. المواضية رضا سلامة (2006) ، أساليب الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمية ، رسالة ماجستير في التربية تخصص إدارة تربوية كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة أم القرى للدراسات العليا.
125. عارف مطر المقيد (2009) ، مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة غوث بغزة وسبل التغلب عليها ، رسالة ماجستير في أصول التربية قسم الإدارة التربوية كلية التربية قسم أصول التربية الجامعة الإسلامية ، غزة .
126. بناي محمد علي محجر ياسين (2018) ، المهارات الأساسية للإدارة الصفية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية دراسة إستكشافية بمدينة ورقلة ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية العدد 135 سبتمبر 2018 مخبر علم

النفس العصبي والإضطرابات المعرفية الإجتماعية NTCSA جامعة قاصدي
مرباح ،ورقلة، الجزائر .

127.أحمد جلول (2017) ، بعض مشكلات التكوين الجامعي بالجزائر الحلول
والإتراحات ، مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية جامعة الشهيد حمة لخضر -
الوادي -العدد 23 ، ص ص 16 -27 .

128. المراجع الأجنبية:

Baluyos, Genelyn Rible. Rivera, Helen. L & Baluyos, (1
,Esther. L .(2019

August20). Teachers Job Satisfaction and Work Performance.
Open

Journal of Social Sciences (7), 206-
221.doi.org/10.4236/jss.2019.78015

الملاحق

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
laqalite	80	178,36	24,057	2,690

One-Sample Test

	Test Value = 150					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
laqalite	10,545	79	,000	28,363	23,01	33,72

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
competence	80	179,50	26,013	2,908

One-Sample Test

	Test Value = 156					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
competence	8,080	79	,000	23,500	17,71	29,29

Correlations

		laqalite	competence
laqalite	Pearson Correlation	1	,398**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	80	80
competence	Pearson Correlation	,398**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	80	80

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Group Statistics

	experience	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
competence	1	42	183,57	25,665	3,960
	2	38	175,00	25,985	4,215

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig.
competence	Equal variances assumed	,110	,741	1,483	78	,148
	Equal variances not assumed			1,482	77,003	,148

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية عين الدفلى
مصلحة المستخدم
مكتب مستخدمي التعليم للطورين
(1) و (2) من التعليم الابتدائي
الرقم 367 / 2023

فيما يخص خريجي المدارس العليا الموظفين بالإبتدائي
خلال سنوات 2020 و 2021 و 2022

الرتبة	الذين وظفوا سنة 2020	الذين وظفوا سنة 2021	الذين وظفوا سنة 2022
أستاذ المدرسة الابتدائية	55	21	13
أستاذ التعليم الثانوي العاملين بالإبتدائي	00	73	51

عين الدفلى في: 21 جوان 2023

مدير التربية



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
Popular Democratic Algerian Republic

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

High Education and Scientific Research Ministry

Blida 2 – Lounici Ali University

جامعة البليدة 2 – لونيسي علي



Human and social science Faculty
L'Amir Khaled El djazairi

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
الأمير خالد الجزائري

نيابة العمادة للبحث العلمي والعلاقات الخارجية
مصلحة متابعة التكوين فيما بعد التدرج

البليدة 21 / 02 / 2022

الرقم 20 / ن ب ع / 2022

إلى السيد : مدير التربية لولاية عين الدفلى

الموضوع : طلب إجراء تربص ميداني

في إطار التحضير لشهادة الدكتوراه , للطالبة حاج أحمد إيتسام مسجلة في السنة الخامسة
للسنة الجامعية: 2022/2021 دكتوراه ل.م.د. شعبة علوم التربية , تخصص علوم التربية .
نطلب منكم الموافقة على إستقبال الطالبة من أجل تربص ميداني في إبتدائيات الولاية .
في الأخير تقبلو منا فائق الإحترام و الشكر .

أستاذة:
الاستاذ: ففاز سيد أحمد
العميد المكلف بقطاع البحث العلمي
والمبحث العلمي والعلاقات الخارجية
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة البليدة 2 - لونيسي علي

وزارة التربية الوطنية

الرقم: 311 / م ت ت 2022

— بالولاية —

المراجع: مراسلة رئيس قسم العلوم الاجتماعية بجامعة البليدة 02 كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية .

تبعاً لما ورد في المرجع المذكور أعلاه ، يشرفني أن أطلب منكم إستقبال الطالبة : حاج أحمد إيتسام تخصص : علوم التربية بجامعة لونييسي علي البليدة-2- في مؤسستكم قصد إجراء تربص ميداني و ذلك ابتداء من : 2022/05/09 الى غاية نهاية التربص .

سید

