جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية: العلوم الانسانية والاجتماعية

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل:PSM 10026

قسم: علم النفس

فاعلية البرنامج التكويني الوزاري في تحقيق الفعالية البيداغوجية لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في: علم النفس

تخصص: التعليمية ومشكلات التعلم

إعداد الطالب :سعدي الميلود

أمام لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجـامعة	الصفة
			رئيسا
محمد بودربالة	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
			ممتحنا
			ممتحنا
			ممتحنا
			ممتحنا

السنة الجامعية: 2021/2020

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

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

أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ الدكتور محمد بودربالة على حسن توجيهه وإرشاده، كما أتقدم بجزيل الشكر لكل من ساهم من قريب أو بعيد في الحصول على الصورة النهائية لهذا العمل .

الطالب : ميلود سعدي

الملخص:

يهدف البحث إلى الكشف عن الفعالية البيداغوجية للمعلمين من خلال البرنامج التكويني الوزاري ، بمراكز التكوين بكل من المدن التالية (المسيلة، سطيف، برج بوعريريج) للموسم الدراسي 2019/2018، وقد عالج هذا البحث إشكالية جودة مخرجات البرنامج التكويني والمتمثلة في مستوى الفعالية البيداغوجية للمعلمين، والتي هي نتاج التفاعل بين الأقطاب الثلاث للمثلث الديداكتيكي (المعلم

المتكون والأستاذ المكون والبرنامج التكويني)، حيث استخدمنا المنهج الوصفي لأنه الأنسب للبحث الحالي من خلال أداة البحث المتمثلة في مقياس الفعالية البيداغوجية، عدد عباراته 112 عبارة ، مقسم إلى ثلاث محاور أساسية تمثل المهارات والقدرات الشخصية والأكاديمية المهنية والاجتماعية العلائقية، طبق هذا المقياس على عينة قوامها 235 معلم ومعلمة ، حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية منتظمة، تخدم مجال البحث باستعمال جملة من الأساليب الإحصائية المناسبة تم الحصول على النتائج التالية:
مستوى اكتساب المهارات والقدرات الشخصية من خلال البرنامج التكويني مرتفع.
مستوى اكتساب المهارات والقدرات الاكاديمية المهنية من خلال البرنامج التكويني مرتفع.
مستوى اكتساب المهارات والقدرات الاجتماعية العلائقية من خلال البرنامج التكويني مرتفع جدا.
في ضوء هذه النتائج خلصت الدراسة إلى مجموعة من الاقتراحات تتمثل في:
ضرورة تحسين الفعالية البيداغوجية للمعلم بغية جودة الأداء المتوقع منه.
عدم الحكم على جودة مخرجات البرامج التكوينية من خلال المعلم فحسب، بل يطلب دراسة كل ما يتعلق بفعالية أداء المعلم.
الكلمات المفتاحية: الفعالية البيداغوجية، برنامج التكوين الوزاري، معايير الجودة الشاملة، المعلم المتكون ،مرحلة التعليم الابتدائي.

Abstract:

The study aims to find out the level of educational effectiveness of teachers through the Ministerial Training Program, Training centers in each of the following cities (M'sila, Setif, Bordj Bou Arreridj) for the 2018/2019 academic season, This study addressed the problem of the quality of the training program's outputs represented in the level of educational effectiveness for teachers. Which is the product of the interaction between the three poles of the Didactic Triangle (the formed teacher, the component professor and the formative program), Where we used the descriptive approach because it is the most appropriate for the current study through the study tool represented by the Pedagogical Effectiveness Scale, The number of its phrases is 112 phrases, It is divided into three main axes that represent personal, academic, professional and socio-relational skills and abilities. This scale was applied to a sample of 235 male and female teachers.

Where the sample was randomly selected, By using a set of appropriate statistical methods, the following results were obtained:

- The level of acquiring personal skills and abilities through the training program is high.
- The level of acquiring professional academic skills and capabilities through the training program is high.
- The level of acquiring skills and social relational capabilities through the training program is very high.

In light of these results, the study concluded with a set of suggestions:

- The need to improve the educational effectiveness of the teacher in order to perform the quality expected of him.

- The teacher does not judge the quality of the outputs of the formative programs only, but rather requires studying everything related to the effectiveness of the teacher's performance.

Key words: educational effectiveness, ministerial training program, comprehensive quality standards, teacher formed, primary education stage

Résumé:

La recherche vise à la recherche vise à révéler l'efficacité pédagogique des enseignants à travers le programme de formation ministérielle.
Des centres de formation dans chacune des villes suivantes (M'sila, Setif, Bordj Bou Arereridj) pour la saison académique 2018/2019,

Cette recherche a traité du problème de la qualité des produits du programme de formation représentés dans le niveau d'efficacité pédagogique des enseignants. Qui est le produit de l'interaction entre les trois pôles du Triangle Didactique (l'enseignant formé, le professeur composant et le programme formatif), Là où nous avons utilisé l'approche descriptive parce qu'elle est la plus appropriée pour la recherche actuelle à travers l'outil de recherche représenté par l'échelle d'efficacité pédagogique, Le nombre de ses phrases est de 112 phrases, divisées en trois axes principaux qui représentent les compétences et capacités relationnelles personnelles, académiques, professionnelles et sociales. Cette échelle a été appliquée à un échantillon de 235 enseignants et enseignantes, qui a été choisi de manière systématique et aléatoire. Au service du domaine de la recherche en utilisant un ensemble de méthodes statistiques appropriées, les résultats suivants ont été obtenus:

- Le niveau d'acquisition de compétences et d'aptitudes personnelles grâce au programme de formation est élevé.
- Le niveau d'acquisition de compétences et de capacités académiques professionnelles grâce au programme de formation est élevé.
- Le niveau d'acquisition de compétences et de capacités relationnelles sociales grâce au programme de formation est très élevé.

À la lumière de ces résultats, la recherche s'est conclue par un ensemble de suggestions:

- La nécessité d'améliorer l'efficacité pédagogique de l'enseignant afin de réaliser la qualité attendue de lui.

- L'enseignant ne juge pas uniquement la qualité des résultats des programmes de formation, mais demande plutôt d'étudier tout ce qui concerne l'efficacité de la performance de l'enseignant.

les mots clés: L'efficacité pédagogique, le programme de formation ministérielle, les normes de qualité globales, l'enseignant formé, le stade de l'enseignement primaire.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	
ملخص الدراسة باللغة العربية والإنجليزية والفرنسية	
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال	
مقدمة	أ-ج
الجانب النظري	

الفصل الأول: الاطار العام للبحث	
1-1-إشكالية البحث	06
1-2- فرضيات البحث	09
1-3- أهداف البحث	10
1-4- أهمية البحث	10
1-5- التحديد الإجرائي للمفاهيم	11
1-6- الدراسات السابقة	13
1-7- التعليق على الدراسات السابقة	18
الفصل الثاني: الفعالية البيداغوجية لمعلمي المرحلة الابتدائية	
I- مدخل مفاهيمي للفعالية البيداغوجية	22
I -1- تمهيد	22
I -2- تعريف الفعالية البيداغوجية	22
I-3- المفاهيم ذات العلاقة بالفعالية (الكفاءة، المهارة، الأداء)	23
I-4- معايير وطرق تقييم الأداء	25
I-5- صعوبات التقييم	31
I-6- ظهور الفعالية البيداغوجية	33
I-7- المعايير المعتمدة في قياس الفعالية	34
II- مواصفات المعلم والاستاذ في ضوء معايير الجودة الشاملة	37
II-1- معايير الجودة في أداء المعلم	37
II-2- مواصفات معلمي القرن الحادي والعشرين	39
II-3- ملخص المعايير النموذجية لهيئة تقييم ودعم المعلمين الجدد عبر الولايات الامريكية	40
II-4- ترجمة المعايير الى مخرجات	42
II-5- معايير المجلس القومي لاعتماد برامج تربية المعلمين	43
II-6- معايير المجلس القومي لتحديد المستويات المهنية في التدريس	47
III- خصائص ومقومات بيئة التعلم الجديدة	49
IV- التنمية المستديمة للمعلم في ضوء مبادئ ومعايير الجودة الشاملة في التعليم	53
ملخص الفصل	54
الفصل الثالث: البرامج التكوينية ومعايير اعتمادها	
I- معالم عن تطور المنظومة التربوية الجزائرية بعد الاصلاحات	56
I-1- تمهيد	56
I-2- محاور السياسة التكوينية والبيداغوجية للمنظومة التربوية الجزائرية	56
II- تكوين وتوظيف المعلمين والأساتذة في الجزائر بعد 2000	60
II-1- طبيعة مكوني المعلمين و الاساتذة	61
II-2- توظيف المعلمين و الاساتذة في الاطوار التعليمية الثلاث	63
II-3- أهم مدارس ومعاهد تكوين المعلمين	63
III- البرامج التكوينية	66
III-1- المبادئ والارتكازات الحاكمة لتخطيط برامج التنمية المهنية المستديمة للمعلم	66
III-2- مراحل التخطيط الفعال لبرامج التكوين أثناء الخدمة	68
III-3- أساليب التكوين أثناء الخدمة	69
IV- الاعتماد الأكاديمي للبرامج التكوينية	72
IV-1- دواعي الاهتمام بالاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين	73

IV-2- NCATE والاعتماد الأكاديمي لكليات إعداد المعلمين	76
IV-3- معايير المجلس القومي لاعتماد برامج تربية المعلمين	78
IV-4- كيفية استخدام معايير المجلس القومي لاعتماد برامج تربية المعلمين NCATE	80
ملخص الفصل	97
الفصل الرابع: الجودة الشاملة في التعليم	
I-مفهوم الجودة وإدارة الجودة الشاملة	99
I-1-تمهيد	99
I-2-الجودة	99
I-3- مراحل الجودة	105
I-4-إدارة الجودة الشاملة	109
II- إدخال إدارة الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية	128
II-1- مفهوم الجودة في التعليم	129
II-2- جودة التربية من منظور إدارة الجودة الشاملة	131
II-3- تعريف إدارة الجودة الشاملة في التعليم	133
II-4- محاور الجودة الشاملة من خلال المنظور التربوي	134
II-5- مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم	136
II-6- فوائد تبني إدارة الجودة في التعليم	139
II-7- مقارنة بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة	139
ملخص الفصل	140
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	142
I-1- المنهج المتبع	142
I-2- الدراسة الاستطلاعية	142
I-3- مجتمع وعينة البحث	143
I-4- أدوات جمع البيانات	144
I-5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية	153
I-6- الأساليب الإحصائية	153
ملخص الفصل	153
الفصل السادس:عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	155
I- عرض نتائج الدراسة	155
I-1- التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات	155
I-2- عرض و تفسير ومناقشة فرضيات البحث	156
I-2- أ- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة	156
I-2- ب- عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	157
I-2- ج- عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	159
I-2- د- عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	160
I-2- ه- عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	162
I-2- و- عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	164
I-2- ز- عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	165

خاتمة	168
قائمة المصادر والمراجع	
الملاحق	
ملخص الدراسة باللغة العربية و الفرنسية و الإنجليزية.	

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	نموذج لقائمة مراجعة (اختبار) في تقييم الأداء	28
2	يوضح مراحل الجودة	108
3	يوضح مقارنة بين أفكار رواد الجودة الشاملة حولها	121
4	يوضح مقارنة بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة	139
5	يوضح توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس	143
6	أبعاد ومؤشرات مقياس الفعالية البيداغوجية	145
7	مجالات تفسيرية لمقياس الفعالية البيداغوجية	146
8	يمثل مستويات ومجالات كل محور من محاور المقياس	146
9	يمثل ثبات مقياس الفعالية عن طريق ألفا كرومباخ	147
10	مصفوفة ارتباطات عبارات المحور الشخصي مع درجته الكلية	148
11	مصفوفة ارتباطات عبارات المحور الاجتماعي مع الدرجة الكلية	149
12	مصفوفة ارتباطات عبارات المحور الاكاديمي مع الدرجة الكلية	151
13	مصفوفة ارتباطات محاور مقياس الفعالية مع الدرجة الكلية	152
14	التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة	155
15	اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق بين افراد عينة الدراسة	156
16	اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى اكتساب المهارات الشخصية	157
17	اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى اكتساب المهارات المهنية والاكاديمية	159
18	اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى اكتساب المهارات الاجتماعية والعلاقية	160
19	اختبار فريدمان لترتيب محاور مقياس الفعالية	162
20	اختبار ويلكوكسن للمقارنات الزوجية بهدف ترتيب محاور المقياس	163
21	اختبار مانويتني لدلالة الفروق تبعا لمتغير الجنس	164
22	اختبار كروز كال واليز للكشف عن الفرق بين أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المركز التكويني	165

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	مثال على الجانب المعرفي	42
2	مثال على الجانب المهاراتي	42
3	مثال على الجانب القيمي	43
4	نموذج سياسات اعداد المعلمين	74

5	يوضح التغيرات التي طرأت على مهنة التعليم	74
6	توزيع عناصر مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والمركز	144
7	ترتيب محاور مقياس الفعالية البيداغوجية للمعلم	163

مقدمـــة

مقدمـــة

يعتبر التكوين أحد المطالب الأساسية لتزويد المعلم المتكون بمجموعة من الكفايات والمهارات الشخصية والاجتماعية والأكاديمية التي تؤهله للحصول على ملمح المتعلم المرغوب، وهذا الأخير لا يمكن الحصول عليه إلا بتظافر الجهود المساهمة في تطوير ومواكبة المنظومة التعليمية للمستجدات المتسارعة في شتى مجالات الحياة والتي تضمن تقدم الأمم والشعوب حيث أن قوة الأنظمة التربوية المطبقة فيها، والتي تكون نواتجها ومخرجاتها على درجة كبيرة من الجودة والإتقان، تضمن قوة أفرادها وأن يكونوا على درجة عالية من الكفاءة والفعالية، لديهم القدرة على تطوير أنفسهم ومجتمعاتهم، ولديهم معرفة بالمستجدات المتسارعة في العالم من حولهم، في جميع مجالات الحياة، يزداد الأمر صعوبة على القائمين على تجويد وتحسين هذه النوعية التعليمية المرغوبة من أساتذة وبرامج تكوينية ومكونين وغيرهم، حيث يعد المعلم المتكون أحد دعائم هذا النظام التعليمي، الذي توجهت إليه الأنظار بعواصف من النقد، طالت المدخلات منه والمخرجات والعمليات والتي تسعى إلى تحسينه وتجويده، كانعكاس طبيعي لنظرة المجتمعات إليه.

والجزائر كغيرها من البلدان المتأثرة بالمد الحضاري بذلت ولازالت تبذل الجهود المعتبرة قصد مسايرة الركب ومجابهة التحديات التي تفرضها التطورات المتسارعة.

وقد رافق هذه النظرة عمليات مراجعة شاملة لنظم التعليم من خلال الإصلاحات التربوية المدرجة عام 2003 والمطبقة فعليا عام 2004 حيث خضعت عام 2014 لتقويم شامل بعد مرور عشرية كاملة.

في ظل هذه الإصلاحات حضي المعلم والأستاذ على حد سواء باهتمام غير مسبوق، طرحت على آثاره مجموعة من التساؤلات التي تناولت طبيعة دوره الجديد في إطار بيئة التعلم الجديدة، والتي من أبرزها، ما النوعية التعليمية الفعالة التي يتوجب على نظم التعليم المعاصرة أن تسعى لتقديمها لطلابها في ظل التحديات الجديدة المفروضة على هذه النظم. وإلى مدى يمكن للمعلم أن يسهم في تقديم هذه النوعية التعليمية وتكوين ملمح التلميذ المرغوب وفق الأهداف المسطرة في إطار المحافظة على الجودة المطلوبة للنظام التعليمي. وإلى أي مدى تمكنه برامج تكوينه وإعداده من رفع مستوى كفايته وتحسين أدائه المستمر. ثم ما المعايير التي يمكن الركون إليها في الحكم على الفعالية البيداغوجية للأستاذ المتكون كمؤشر على أدائه الجيد للدور المنوط به في إطار بيئة التعلم الجديدة.

هذا ما دعانا إلى القيام بهذا البحث، بغية التعرف على فاعلية البرنامج التكويـــني الوزاري في تحقيقه للفعالية البيداغوجية لدى المعلم المتكون وفق معايير الجودة الشاملة.

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

تناولنا في الفصل الأول الإطار النظري للبحث والتي تضمن إشكالية البحث، تحديد الفرضيات، أهداف وأهمية البحث، الضبط الإجرائي للمفاهيم، الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات البحث، ثم التعليق عليها مع ذكر وجه الاستفادة منها في البحث الحالي.

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

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

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

أما الفصل الخامس فتناولنا الإجراءات المنهجية للبحث، والتي تضمنت منهج البحث المتبع، الدراسة الاستطلاعية مع عينة البحث المناسبة، مجتمع البحث، أدوات جمع البيانات المتمثلة في مقياس الفعالية البيداغوجية، كما تضمن الفصل إجراءات تطبيق البحث الأساسية والأساليب الإحصائية المناسبة.

ثم أخيرا قمنا في الفصل السادس بعرض ومناقشة نتائج البحث، فمقارنة نتائج فرضيات البحث مع الدراسات السابقة، ثم ختم بخاتمة كإجابة على تساؤلات البحث مع اقتراحات ضرورية لتوجيه الباحثين واستفادتهم منها لرسم خطة لبحوثهم.

التعليمية، باعتبارها ليست بمنأى عن التغير المصاحب لشتى مجالات الحياة، ومنها تقف المدرسة موقعا خاصا، فهي أساس النظام التعليمي والمحور الذي تدور حوله كافة الجهود وتخدم معظم القطاعات في هذا النظام التعليمي.

المدرسة كغيرها من المؤسسات لابد أن تواكب حركات التجديد وفلسفات التغيير في منظومة العولمة ولو بمفهوم مغاير ينطلق من فلسفة المجتمع، كل وخصوصياته من عادات وتقاليد ودين ولغة مشتركين، مترجمة بذلك شعارات التميز والجودة إلى أساليب عمل تمكنها من اللحاق بركب التقدم، وحتى تضمن المدرسة معايير الجودة لابد لها من منفذين لمناهجها ومقرراتها من معلمين ذوي خبرة ومعرفة علمية عميقة تمكنهم من إنتاج الفرد المنتج للعلوم المبدع للتكنولوجيا، ولا يمكنه تحقيق ذلك إلا من خلال تكوين ذي جودة عالية مرتفع الفعالية، حيث أن كفاءة وفعالية أي نظام تعليمي تقاس كما ذكر ذلك سعيد سليمان (2008: 118) بمدى قدرته على إكساب المتعلمين فيه المهارات والقدرات والمعارف التي تمكنهم من الإسهام الفاعل في بناء نهضة مجتمعهم.

في سياق هذا الطرح يبرز دور المعلم الذي توكل إليه هذه المهمة باعتباره قطبا فاعلا في المثلث الديداكتيكي مع تلاميذه كموجه ومسير ومفعل للعملية التعليمية التعلمية، ثم باعتباره قطبا متعلما يتمركز حوله التعليم في برامج إعداده وتكوينه، التي تجعل منه فردا منتجا تحقق من خلاله النوعية التعليمية المرغوبة في ظل التحولات المتسارعة، فتعمل هذه البرامج على إكسابه جملة من المهارات الأكاديمية والشخصية والاجتماعية التي تؤهله لضمان النوعية المسطرة مسبقا، لأن المعلم والأستاذ الفعال حسب سعيد سليمان (2008: 150) صاحب المعرفة العميقة هو وحده القادر على توفير هذه النوعية من التعليم... بما يضمن للتلاميذ النجاح والتفوق.

ويضيف عليمات (2004: 150) أن نجاح المعلم أو الأستاذ في القيام بأدواره الجديدة المتوقعة يستلزم امتلاك جملة من الكفايات والقدرات التي تؤهله لذلك.

وهذا ما تؤكده دراسة حاتم البصيص(2011) حول تطوير الكفايات الأدائية للمعلم في ضوء معايير الجودة حيث أكد بضرورة امتلاك المعلم لجملة من الكفايات المعرفية والشخصية والأدائية التي تؤهله لتأدية هذه المهمة في ظل التحولات المتسارعة كما أكد ضرورة التطوير والتحسين المستمرين لهذه الكفايات.

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

لهذا، ثمة ارتباط قوي بين نوعية الأداء في أي نظام تعليمي ونوعية البرامج التكوينية للمعلمين والأساتذة العاملين فيه، وهذا ما أكدته كل من دراسة الصائغ وآخرين (2002)، حيث نوه الباحثون بضرورة تطوير البرامج التكوينية لتحقق النوعية التعليمية المرغوبة، كما تشير دراسة طعيمة والبندري (2004) إلى دور كليات التربية من خلال جودة برامجها في إعداد معلم التعليم النوعي.

إن المعلم يمثل حجز الزاوية في تحقيق الأهداف التربوية التي تبنى عليها المنظومة التربوية، وتحت مسؤوليته تقع إشكالية التجدد والابداع والابتكار والتنظير للنظام التعليمي التربوي ، وصياغة أهدافه في صورة ناتج تربوي تعليمي وعصرية ذي جودة عالية تتمثل في إكسابهم معارف ومهارات وقدرات مميزة واتجاهات تظهر في سلوك المتعلمين، وبالمقابل إذا قبل المعلم هذا التحدي، فإنه لا بد من تكوينه وإعداده وفق برامج عالية الجودة، توافق هذا التحدي، ولا تكون أدنى من مستوى متكونيه ولا أدنى من مستوى متعلميه بعد إعداده وتكوينه.

يمكن تفسير الاهتمام المتنامي الذي توليه نظم التعليم في البلدان المتقدمة تعليميا، في الوقت الراهن، لتطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتوفير الفرص الكافية والمناسبة للتنمية المهنية المستديمة لهم أثناءها، قصد الإسهام الفاعل في بناء نهضة وتقدم مجتمعهم، ولا يتم ذلك إلا بضرورة

مراجعة منظومة التكوين، وكل ما يتعلق بها (برامج تكوينية، مؤطرين...)، وهذا ما تجسد من خلال ما قامت به اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، والتي خرجت بتوصيات مهمة صادق عليها مجلس الوزراء المنعقد في 20 أفريل 2002. **(ملف إصلاح التعليم، 2004: 03)**

حيث تم تحديد العديد من الأهداف تدور أساسا حول تحقيق الجودة، هذا من جهة ومن جهة أخرى أشارت بعض الدراسات إلى ضرورة الاهتمام بتكوين المكونين لهؤلاء الأساتذة والمعلمين، لأن العملية التكوينية ما هي إلا حلقة من حلقات مترابطة للعملية التعليمية والتربوية ككل، والتي يؤثر بعضها ببعض، كما أشارت إلى ذلك دراسة بن عمار حسيبة (2009)، التي هدفت إلى توضيح أهمية تكوين المكونين في المنظومة التربوية الجزائرية.

من جهة أخرى، جاءت جهود الباحثين حول تقييم البرامج التكوينية وتقييم المخرجات باعتبارهما وجهان لعملة واحدة، كما تقدم بذلك أحمد علي كنعان (2009) في دراسته حول تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وكانت من نتائج الدراسة أنها لم تحقق الرضا المطلوب للمستفيدين من البرنامج وكذا دراسة بلقيس (2004) كدراسة تقويمية لبرامج إعداد المعلم بكلية التربية والتي هدفت إلى معرفة جوانب القوة والضعف في البرامج بناء على متطلبات الاعتماد الأكاديمي وقد تفاوتت بين المستوى الكبير والمتوسط من وجهة نظر الطلاب المعلمين

من خلال نتائج الدراسات السابقة، ومن خلال الإحساس بالمشكلة حول جودة البرامج التكوينية المعتمدة في المنظومة التربوية الجزائرية لتكوين المعلمين والأساتذة، أردنا معرفة فاعليتها في تحقيق النوعية التعليمية المرغوبة من المعلمين المتكونين، حيث تم تحديد إطار لهذه الدراسة من خلال مقاربة نظرية للفكر التربوي الحديث المتمثل في فلسفة الجودة الشاملة ومعايير الاعتماد الأكاديمي للبرامج التكوينية، ومحاولة إسقاطها على المنظومة التربوية الجزائرية، باقتباس معايير -لها خصوصية المجتمع الجزائري- من معايير الهيئة المتخصصة في الاعتماد الأكاديمي لكليات وبرامج إعداد المعلم NCATE، وذلك بإعداد قائمة بهذه المعايير في صورة مقياس للفعالية البيداغوجية يقيس اكتساب الطالب المعلم للمعارف والمهارات من خلال البرنامج التكويني الوزاري المعتمد في ضوء معاير الجودة الشاملة، والتي تم اقتباسها مسبقا وتصميم مقياس لها في مرحلة الماجستير واعتمادها في البحث الحالي كتكملة لما تم تناوله مسبقا، حيث تم التطرق في مرحلة الماجستير عن وجود ونسبة الفعالية البيداغوجية لأستاذ التعليم الثانوي للبرنامج التكويني من خلال قياس قبل وبعد تطبيق البرنامج التكويني،**(سعدي،2015)** أما في البحث الحالي فأردنا الكشف عن مستويات الفعالية البيداغوجية من خلال مؤشرات لها هي المهارات الشخصية والأكاديمية والعلائقية المكتسبة المحددة وفق التعريف الإجرائي في البحث الحالي. وقد تردد ذكر عبارة **"وفق معايير الجودة الشاملة"** أي وفق المقياس المصمم من معايير الجودة الشاملة.

لذا وانطلاقا من هذه الرؤية التي تبلورت عبر الطرح المتقدم، فقد تشكلت لدينا جملة من التساؤلات التالية:

التساؤل العام:

- ما مستوى الفعالية البيداغوجية الذي يحققه البرنامج التكويني الوزاري لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي، وفق معايير الجودة الشاملة؟.

التساؤلات الفرعية:

1- ما مستوى اكتساب المعلمين للمهارات **الشخصية** من خلال البرنامج التكويني ؟
2- ما مستوى اكتساب المعلمين للمهارات **الأكاديمية المهنية** من خلال البرنامج التكويني ؟
3- ما مستوى اكتساب المعلمين للمهارات **العلائقية الاجتماعية** من خلال البرنامج التكويني ؟
4- هل هناك اختلاف في ترتيب المهارات التي اكتسبها المعلمون من خلال البرنامج التكويني ؟

5- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الفعالية البيداغوجية بين المعلمين تبعا لمتغير الجنس؟

6- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الفعالية البيداغوجية بين المعلمين تبعا لمتغير مركز التكوين

1-2- فرضيات البحث:

الفرضية العامة:

مستوى الفعالية البيداغوجية الذي يحققه البرنامج التكويني الوزاري للمعلم –في ضوء معايير الجودة الشاملة- مرتفع

الفرضية الجزئية الأولى:

مستوى اكتساب المعلمين للمهارات الشخصية من خلال برنامج التكوين الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة مرتفع

الفرضية الجزئية الثانية:

مستوى اكتساب المعلمين للمهارات المهنية والأكاديمية من خلال برنامج التكوين الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة مرتفع.

الفرضية الجزئية الثالثة:

مستوى اكتساب المعلمين للمهارات الاجتماعية والعلائقية من خلال برنامج التكوين الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة مرتفع.

الفرضية الجزئية الرابعة:

هناك اختلاف في ترتيب اكتساب المهارات من طرف المعلمين من خلال البرنامج التكويني الوزاري.

الفرضية الجزئية الخامسة:

توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في مستوى الفعالية البيداغوجية لديهم تبعا لمتغير الجنس

الفرضية الجزئية السادسة:

توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في مستوى الفعالية البيداغوجية لديهم تبعا لمتغير مركز التكوين

1-3- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة مستوى الفعالية البيداغوجية الذي يحققه البرنامج التكويني الوزاري للمعلم "في ضوء معايير الجودة الشاملة".

حيث يتم التحقق من هذا الهدف من خلال جملة من الأهداف الفرعية التالية:

1- معرفة مستوى اكتساب المعلمين للمهارات الشخصية من خلال البرنامج التكويني

2- معرفة مستوى اكتساب المعلمين للمهارات الأكاديمية المهنية من خلال البرنامج التكويني

3- معرفة مستوى اكتساب المعلمين للمهارات العلائقية الاجتماعية من خلال البرنامج التكويني

4- معرفة ترتيب المهارات التي اكتسبها المعلمون من خلال البرنامج التكويني

5- الإجابة عن التساؤل بوجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الفعالية البيداغوجية بين المعلمين تبعا لمتغير الجنس أو عدم وجودها.

6- الإجابة عن التساؤل بوجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الفعالية البيداغوجية بين المعلمين تبعا لمتغير مركز التكوين أو عدم وجودها.

1-4- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في كونه يعالج موضوعا حديثا نسبيا، ألا وهو التكوين البيداغوجي قصير المدى.

1- جاء هذا البحث ليعزز تطبيق معايير ومبادئ الجودة الشاملة في التعليم، ذلك أن ضمان الفعالية لأي نظام تعليمي، يجب أن ينطلق من تطبيقها حتى يواكب العصر.

2- تكمن أهمية البحث في معرفة جوانب القوة والضعف في برنامج تكوين المعلمين.

3- يزودنا هذا البحث بقائمة من المعايير التي ينبغي مراعاتها عند تطبيق البرامج التكوينية.

4- يساهم البحث الحالي في تطبيق مقياس للفاعلية البيداغوجية الذي يمكننا من تقويم مخرجات البرامج التكوينية.

يعتبر هذا البحث من بحوث التقييم التي تمدنا بمقترحات وفوائد عملية مباشرة من النتائج المتحصل عليها لتغيير أو تعديل الممارسات التربوية.

7-

1-5- التحديد الإجرائي للمفاهيم:

التعريف الإجرائي هو: "التعريف الذي يعرف المفاهيم والتكوينات بتحديد الأنشطة أو الإجراءات الضرورية لقياسها". وبمعنى آخر فإن التعريف الإجرائي هو "توصيف للأنشطة التي يستخدمها الباحث في قياس متغير ما أو معالجته. أي أن الباحث يحدد معنى المفهوم أو التكوين بذكر الإجراءات التي يستخدمها لقياسه" **(رجاء أبو علام، 2007: 50)**

1-5-1- الفعالية البيداغوجية:

انطلاقا من إجراءات البحث فإننا اعتمدنا التعريف الإجرائي التالي: نقول أن الأستاذ المتكون لديه فعالية بيداغوجية إذا كانت الدرجة التي يتحصل عليها عند إجابته عن عبارات مقياس الفعالية البيداغوجية محصورة بين (112 كأدنى درجة و560 كأعلى درجة)، **والتي تمثل جملة المعايير والمؤشرات التي تدل على اكتساب المعلم المعارف والمهارات الشخصية والأكاديمية والاجتماعية العلائقية** التي تمكنه من الأداء الفعال، حيث يتم ذلك بين الأقطاب الثلاث معلم متكون (محور العملية التكوينية) ومنهاج يمثل (البرنامج التكويني المعتمد من الوزارة) وقطب الأستاذ المكوّن. الفعالية البيداغوجية هي التفاعل بين الأقطاب الثلاث للمثلث الديداكتيكي الأول في مركز التكوين،(هنا ينتهي دور الباحث)، هذه الفعالية نعتمد قياسها بقياس المؤشرات الدالة عليها والتي تتمثل في: (مستوى اكتسابه للمهارات الشخصية والأكاديمية والعلائقية الاجتماعية) والتي يتحصل عليها بمركز التكوين تمكنه من تحقيق ملمح الشخصية المعيارية وتحقيق نوعية التعلم المرغوب، يكون فيها هذا الأخير محورا للعملية التعليمية في المثلث الديداكتيكي الثاني في حجرة الدراسة.

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

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

1-5-3- معايير الجودة:

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

1-5-4- مقاييس الجودة: (السامرائي، 2006: 32).

تشير إلى المقاييس النظامية لقياس الأداء ومقارنته استنادا إلى منظومة من المعايير المعتمدة أو المتفق عليها، بهدف تحديد مدى جودة مدخلات المؤسسة وعملياتها ومخرجاتها، وعناصر تقديم الخدمة، وخطط التطوير اللازمة لتحقيق الأهداف، وقياس الجودة يتم من خلال المقاييس المتخصصة، وهي إما أن تكون متخصصة بالإنتاج المادي أو بالأنشطة الخدمية لغرض تحديد التحسينات المطلوبة مستقبلا، وهذه المقاييس تعتبر أدوات أساسية للتحقق من الموقف المطلوب أو الهدف المراد إنجازه، وتشمل:

- **قياسات الملاحظة:** وهذه المقاييس تعتمد على ملاحظة الأداء المنجز ومقارنته بالمعايير المراد تحقيقها.
- **قياسات الفاعلية:** وهي مقاييس خاصة بمتابعة الأنشطة الأدائية والمالية واستثمار القدرات المتاحة بفاعلية، ومنها مقاييس الابتكار والإبداع والتجديد في مجالات الجودة.

1-5-5- التكوين:

هو مجموع الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي يكون هدفها إكساب أو تنمية معارف ومعلومات ومهارات الأستاذ المتكون من أجل ممارسة مهنة التعليم بفعالية. يتمثل في مجموع المعارف النظرية والإجرائية من المفاهيم والمبادئ والمهارات والمواقف التي تجعل الشخص قادرا عل ممارسة شغل أو مهنة أو وظيفة. **(لخضر زروق، 2003: 36)**

1-5-6- مقياس الفعالية البيداغوجية:

هو وسيلة لقياس الفعالية البيداغوجية للمعلم كمؤشر عن الأداء استنادا إلى معايير الجودة الشاملة، التي تمثل جملة من المهارات التي ينبغي أن يتحلى بها المعلم قبل مزاولة عمله، بهدف تحديد مستوى الفعالية البيداغوجية من خلال تحديد مستويات اكتساب المهارات المكونة لها.

1-6- الدراسات السابقة:

تم تصنيف الدراسات السابقة المتاحة إلى وطنية ودولية عربية كالتالي:

1-6-أ- الدراسات المحلية:

1-6-أ-1- دراسة فضل الدين مصطفى (2019) بعنوان: فعالية التكوين أثناء الخدمة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات الجديدة. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس، جامعة أدرار. طبقت هذه الدراسة على عينة قوامها 110 من أساتذة التعليم الابتدائي. هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية التكوين أثناء الخدمة. وأظهرت نتائج الدراسة إلى:

- وجود درجة مرتفعة لفعالية التكوين أثناء الخدمة لدى أساتذة التعليم الابتدائي.
- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس.

وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الخبرة.

1-6-أ-2- دراسة فضيلة حناش، علي فارس (2014): اتجاهات الطالب المعلم بالمدرسة العليا للأساتذة نحو التكوين البيداغوجي في ضوء بعض المتغيرات. طبقت الدراسة على عينة قوامها 191 طالب وطالبة معلم متكون بالمدرسة العليا ببوزريعة. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن الطالب المعلم بالمدرسة العليا للأساتذة يمتلك اتجاهات إيجابية نحو التكوين البيداغوجي. توجد فروق في اتجاهات الطالب المعلم تبغا لمتغير الجنس موجبة لصالح الإناث. توجد فروق تبعا لمتغير المتغير الدراسي حيث فسر الباحثان ذلك أنه كلما ارتقى المعلم في المستوى الدراسي (سنة 1،2،3) كان الاتجاه نحو التكوين البيداغوجي أكثر إيجابية.

1-6-أ-3- دراسة مجاهدي الطاهر (2009) بعنوان: فعالية التدريب المهني وأثره على الأداء، أطروحة دكتوراه في علم النفس العمل والتنظيم، بجامعة قسنطينة. هدفت الدراسة إلى الكشف على فعالية التدريب المهني في أداء العامل بمؤسسة تيندال، من خلال تحقيق الجودة الإنتاجية لدى العامل، والمحافظة على معدات العمل من طرف العمال وترقيته وظيفيا. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يؤدي التدريب المهني الفعال إلى تحقيق الجودة الإنتاجية لدى العامل.
- يؤدي التدريب المهني الفعال إلى زيادة إنتاجية العامل.
- يؤدي التدريب المهني الفعال إلى المحافظة على معدات العمل من طرف العمال.
- يؤدي التدريب المهني الفعال إلى ترقية العامل وظيفيا.

1-6-أ-4- دراسة بن عمار حسيبة (2009) بعنوان: "تكوين الموارد البشرية في المنظومة التربوية الجزائرية دراسة حالة تكوين المكونين في ولاية قسنطينة". هدفت الدراسة إلى أهمية تكوين المكونين والمعلمين والأساتذة في المنظومة التربوية الجزائرية، ودوره في استمرارية ومواكبة عجلة التقدم الحضاري المتسارع وتحسين جودة وأداء المكونين. وانتهجت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بتوزيع استبيان على المعلمين والأساتذة في الأطوار الثلاثة بولاية قسنطينة، على عينة قدرت بـ600 معلم وأستاذ وخلصت الباحثة إلى النتائج التالية:

- التكوين مدى الحياة أصبح سمة العصر وضرورة من ضروريات التعليم.
- جميع المعلمين والأساتذة يتمتعون بمستويات عالية.
- أكد أفراد العينة أن التكوين الأكاديمي العام والمتخصص والتكوين أثناء الخدمة كان لهما الأثر الإيجابي على المسار المهني من خلال رفع أداءاتهم وتنمية مهاراتهم العلمية والفنية والبيداغوجية وكذا تحسين العلاقة مع التلاميذ والفريق التربوي.

1-6-أ-5- دراسة جغري بلال (2009) بعنوان: فعالية التكوين في تطوير الكفاءات، دراسة حالة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في العلوم الاقتصادية. طبقت هذه الدراسة على عينة قوامها 334 متكون من عمال المحركات والجرارات بقسنطينة هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التكوين في تطوير الكفاءات. وخلصت نتائج الدراسة إلى ان :

- التكوين يؤدي إلى زيادة معلومات العاملين مما يساعد في تحسين الأداء.
- التكوين يؤدي إلى زيادة إنتاجية العاملين في المؤسسة.

1-6-أ-6- دراسة لخضر شلالي (2009) بعنوان: تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية. طبقت الدراسة على عينة قوامها 150أستاذا و200 معلما متكونا، هدفت الدراسة إلى تقييم البرنامج التكويني من وجهة نظر المكونين والمتكونين من حيث التوازن بين مستويات التكوين (الثقافي والأكاديمي والمهني)، ثم قدرة البرنامج على تنمية المهارات التدريسية اللازمة لممارسة مهنة التعليم. وخلصت الدراسة إلى أن كلا العينتين اتخذوا اتجاها سلبيا نحو دور البرنامج في عملية التكوين بكل عملياتها ومدخلاتها كما أظهرت النتائج تركيز البرنامج على الجانب المعرفي على حساب الجانبين الثقافي والتربوي- المهني-.، وعدم قدرة البرنامج على تنمية المهارات التدريسية الازمة لممارسة المهنة وهو راجع – حسب الباحث – إلى طول فترة التكوين النظري على حساب التكوين الميداني.

1-6-ب- الدراسات الدولية العربية:

1-6-ب- 1- دراسة سعيد فيصل محمد عبد الوهاب (2011) بعنوان: تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي عضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002). هدفت الدراسة للكشف عن وجهة نظر الإدارة العليا لجامعة الخرطوم وأعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية بكلية التربية بجامعة الخرطوم في تقديم اقتراحات لتطوير وظيفة التدريس في الأداء الأكاديمي والمهني لعضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002).
استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تصميم استبانة مكونة عشرة محاور، واختار الباحث عينة قصديه للدراسة شملت عينة قوامها 70 فردا، خرجت الدراسة بنتائج أهمها:

- ضرورة اعتماد هذه المعايير في جودة أداء الهيئة التدريسية.
- ضرورة نشر ثقافة الجودة وضرورة دعم التدريب الجامعي.

1-6-ب- 2- دراسة حاتم البصيص (2011) بعنوان: تطوير الكفايات الأدائية للمعلم على ضوء معايير الجودة. تهدف الدراسة إلى التعرف على معايير ضمان جودة الأداء التدريسي في التعليم الجامعي، والكفايات التدريسية اللازمة لعضو هيئة التدريس وبيان واقع الأداء التدريسي في الجامعة ثم إتباع المنهج الوصفي التحليلي عن طريق مراجعة البحوث والدراسات ذات الصلة. وقد توصلت الدراسة إلى تقديم وبناء تصور مقترح لتطوير كفايات المعلم الأدائية العامة بما يتناسب مع معايير الجودة المرتبطة بمدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية.

1-6-ب- 3- دراسة نجلاء (2011) بعنوان: الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض لفي ضوء معايير الجودة الشاملة. هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة، ومدى توافرها فيهن، وهل هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات التدريسية لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغيرات التخصص، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة، أو الدورات التدريبية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوب الملاحظة، حيث تكونت عينة الدراسة من 40 معلمة من معلمات رياض الأطفال من 932 معلمة، لذا قامت الباحثة بتصميم بطاقة ملاحظة تحتوي على 59 كفاية تدريسية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة. وكانت أبرز نتائج الدراسة ما يلي:
-التوصل إلى قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- أسفرت نتائج الدراسة عن وجود قصور واضح في مستوى توافر الكفايات التدريسية اللازمة، حيث بلغت درجة توافر جميع مجالات الكفايات التدريسية درجة ضعيفة.

1-6-ب- 4- دراسة سماح عبد الوهاب (2010) بعنوان: تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء، اشتملت على 152 معيارا موزعة على 12 مجالا، تم تحويل القائمة إلى مقابلتين مع مسؤولي القبول وقسم اللغة العربية، واستبانتين مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وتكونت عينة البحث من 09 أعضاء هيئة التدريس، و71 طالبا. وقد أظهرت نتائج البحث ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسؤول القبول، وكذا ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر قسم اللغة العربية والطلبة، بينما توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط.

1-6-ب- 5- دراسة حازم ورفيق (2010) بعنوان: تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة. صمم الباحثان استبيان تضمن في صورته

النهائية 72 فقرة تغطي أحد عشر مجالا رئيسيا في معايير جودة تطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، وتم تطبيق المقياس على عينة عشوائية مكونة من 106 معلم ومعلمة بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة للتعرف إلى وجهات نظر معلمي العلوم في تطوير الأداء التدريسي وفق معايير الجودة، ومن خلال نتائج الاستبيان اعتمد الباحثان الفقرات التي حصلت على 90% فأعلى فقط، التي من خلالها تم إعداد بطاقة ملاحظة اشتملت على 34 عبارة بعد التأكد من صدقها وثباتها، ثم تطبيقها على عينة قوامها 30 معلما من معلمي العلوم، واتضح من خلال نتائج الدراسة أن هناك تدنيا بنسبة عالية في الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، ولهذا قام الباحثان بعرض تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي.

1-6-ب- 6- دراسة أحمد علي كنعان (2009) بعنوان: تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لدراسة واقع برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة دمشق أنموذجا، والوقوف عند مواصفات معلم المستقبل، ومتطلبات إعداده، لتطوير تلك البرامج وفق هذه المتطلبات. قام الباحث بإعداد مقياس لتقويم برامج إعداد المعلمين الحالية من خلاله وفق آراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية، والطلبة المعلمين، واستنتج الباحث:

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

وقد انتهت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات:

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

* معايير انتقاء الطلبة وقبولهم.
* محتويات المناهج والمقررات الدراسية ودرجة مواكبتها لاحتياجات التكوين.
* المصادر والمواد العلمية كمدخلات للعملية التعليمية.
* تلبية البرامج الدراسية للاحتياجات الحالية والمتوقعة للمجتمع.
* إعادة النظر في كيفية توظيف الموارد واستثمارها بكفاءة وفعالية.

1-6-ب- 7- دراسة عطاء حسن درويش(2009)بعنوان : بعض جوانب القصور في برامج إعداد معلمي العلوم في محافظات غزة في ضوء المعايير المهنية للمعلمين. تهدف الدراسة إلى تقويم برامج إعداد المعلم في كليات التربية في الجامعة الإسلامية (الأزهر الأقصى)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. تم توزيع استبيانين على عينة عشوائية من خريجي الجامعات تخصص تربية/علوم، بلغت 143 طالب وطالبة، كما تم إجراء مقابلات مع عدد من المشرفين وأساتذة كليات التربية، وكانت النتائج كالتالي:

- تعاني برامج إعداد معلم العلوم بالجامعات الثلاث ضعفا واضحا في المخرجات سيما فيما يتعلق بإكسابها المهارات الأساسية للتدريس.
- مهارة تنفيذ الدرس كانت الأكثر ضعفا على سبيل المثال: المهارات المتعلقة بالتوظيف الجيد للتقنيات الحديثة والوسائل التعليمية، ومهارة استخدام التعزيز، ومهارة تطوير الاستراتيجيات العلاجية والتغذية الراجعة وكذا القدرة على تطبيق استراتيجيات حديثة كأسلوب حل المشكلات والاستقصاء وغيره.
- كما ظهر الضعف جليا في كفايات تقييم تدريس العلوم على سبيل المثال أساليب تقييم مختلفة وملائمة.

1-6-ب- 8- دراسة بلقيس غالب الشرعي (2004) بعنوان: دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات الاعتماد الأكاديمي. هدفت الدراسة إلى معرفة جوانب القوة والضعف في البرنامج بناء على متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم من وجهة نظر الخريجين، وبينت نتائج الدراسة إلى أن هناك تفاوتا فيما بينها بين المستوى الكبير والمتوسط، حيث كانت فوق المتوسط عند تقييم الطلاب لما تعلموه من البرنامج، مما يؤكد أن البرنامج يسير –حسب الباحثة- إلى الهدف النهائي نحو التطوير والتحسين وفق تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، وتحقيق الاعتراف الأكاديمي.

1-6-ب- 9- دراسة عبد الرحمان (1989) بعنوان: رؤية معاصرة لمفهوم المخرجات التعليمية.

هدفت الدراسة إلى تقديم رؤية معاصرة لمفهوم المخرجات التعليمية نتعرف من خلالها على ماهية المخرجات التعليمية وتصنيفاتها، وأهم المعايير اللازمة في عملية قياسها، كما أوضحت الدراسة صعوبة تقويم المخرجات وأكدت على ضرورة الأخذ بمنهج شامل يعمل على تقويم المخرجات التعليمية بشقيها الكمي والكيفي. خلص الباحث في دراسته بالإشارة إلى حاجة الأنظمة التعليمية في البلدان العربية إلى دراسة مخرجاتها التعليمية بأسلوب منظم يمكن من خلاله تقويم أداء المؤسسات التعليمية والتعرف على مواطن القوة والضعف فيها.

1-7- التعليق على الدراسات السابقة:

ساهمت الدراسات السابقة بشكل كبير في بلورة الصورة النهائية للبحث الحالي، سواء على مستوى الجانب النظري خاصة ما يتعلق بالتكوين البيداغوجي أو معايير الجودة الشاملة. أو الجانب التطبيقي وما يتعلق بتحديد مشكلة البحث وصياغة تساؤلاته وفرضياته، وضبط مفاهيمه وإطار الفكر التربوي الذي تنتمي إليه، وكذا اختيار المنهج وأداة جمع البيانات المناسبة، كما تمت الاستعانة بنتائج الدراسات السابقة في تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.

حيث ساهمت الدراسات الآتية بشكل شبه مباشر في توضيح الفكرة وتوجيه مسار البحث من حيث التشابه في العينة المستهدفة وموضوع البحث وقد تختلف مع البحث الحالي اختلافا بسيطا يرجع إلى طبيعة الحدود المانية والمكانية وأدوات البحث والدراسة. ومن هذه الدراسات :

- دراسة فضل الدين مصطفى حيث هدفت إلى الكشف عن فعالية التكوين أثناء الخدمة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات الجديدة. وهي تتفق مع البحث الحالي في الفئة المستهدفة بالبحث فئة المعلمين كما تشترك مع البحث الحالي الكشف عن فعالية التكوين البيداغوجي غير أن أسلوب التقييم يختلف مع البحث الحالي في كون الباحث يرصد اتجاهات المعلمين وأساتذتهم في حين نستخدم في البحث الحالي مقياسا للفعالية البيداغوجية يقيس مستوى وليس درجة لفاعلية التكوين

أظهرت نتائج الدراسة إلى:

- وجود درجة مرتفعة لفعالية التكوين أثناء الخدمة لدى أساتذة التعليم الابتدائي.
- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس.
- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الخبرة.

من بين الدراسات التي استفدت منها بشكل شبه مباشر في البحث الحالي دراسة لخضر شلالي، والموسومة ب: تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة. حيث هدفت الدراسة إلى تقييم البرنامج التكويني من وجهة نظر المكونين والمتكونين من حيث التوازن بين مستويات التكوين (الثقافي والأكاديمي والمهني)، ثم قدرة البرنامج على تنمية المهارات التدريسية اللازمة لممارسة مهنة التعليم وهي تشترك مع البحث الحالي في تحديد مجالات الفاعلية للبرنامج التكويني وهي المجال الأكاديمي والثقافي والمهني، حيث اختلفت مسمياتها في البحث الحالي، المستوى الاجتماعي العلائقي والمستوى الأكاديمي والمستوى الشخصي.

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

أما الدراسات السابقة الباقية في معظمها دعمت البحث الحالي برسم صورة لفلسفة التربية في ظل العولمة ومعايير الجودة الشاملة. والتي نعمد فيها إلى تقديم رؤية معاصرة لمفهوم المخرجات، وأهم المعايير اللازمة في عملية قياسها، كما أوضحت الدراسة صعوبة تقويم المخرجات وأكدت على ضرورة الأخذ بمنهج شامل يعمل على تقويم المخرجات التعليمية بشقيها الكمي والكيفي كما قدمت بعض الدراسات تصورا للكفايات التدريسية اللازمة للأستاذ وفق معايير الجودة الشاملة وتشترك مع هذه الدراسة كل من دراسة سلطان (2011) ودراسة حاتم البصيص (2011) ودراسة حازم ورفيق (2010) ودراسة فيصل محمد عبد الوهاب سعيد (2011).

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

من خلال جميع الدراسات السابقة سواء المتعلقة بالمدخلات أو العمليات أو معايير الحكم على المخرجات فإنها:

- تخدم جانبا واحدا هو جودة المخرجات للحصول على العلاقة المتعدية للنواتج التعليمية في مراكز التكوين ثم في المؤسسات التعليمية فيما بعد مع التلاميذ.
- كل هذه الدراسات هي دراسات تقييميه، لأن العملية التقييمية هي عملية شاملة ومستمرة تشمل المدخلات (تقويم تشخيصي) حتى نضبط احتياجات البرامج التكويني، ونضبط ملمح الدخول كما تشمل العمليات (تقويم تكويني مستمر) نصحح من خلاله ونوجه عملية التكوين والبرامج التكوينية كما تشمل المخرجات ومعايير الحكم على الجودة والفعالية وملمح الخروج (تقويم نهائي تحصيلي).

تخدم هذه الدراسات البحث الحالي في كونها حلقة متممة للعملية التقييمية على مستوى البحث وتقويمية لأصحاب القرارات السياسية.

الفصل الثاني:
الفعالية البيداغوجية لمعلمي المرحلة الابتدائية

الفصل الثاني:
الفعالية البيداغوجية للمعلم

I- مدخل مفاهيمي للفعالية البيداغوجية:

I -1- تمهيد

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

كما أن الدراسات الأمريكية هي أول من تناولت كفاءة وفعالية المعلمين بغية تقييم عملهم أو في حالة المعلمين الجدد وضع حكم مستقبلي عنهم. **(البيلاوي وآخرون،2006: 50).**

من أجل ذلك وجدت مسألة البحث عن معايير المعلم اهتماما واسعا من طرف الباحثين والمختصين التربويين، لأن التحولات التي أفرزها الانفجار العلمي الهائل والتكنولوجيا فرضا على عاتق

النظام التربوي مسؤوليات جديدة ألزمت المعلم باعتباره حجر الزاوية في العملية التعليمية نجاعة ومردودية تدريسية وغيرت من مهامه وأوجدت استراتيجية جديدة لأدائه التربوي.

I -2- تعريف الفعالية البيداغوجية:

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

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

يعرف التربويون الفعالية البيداغوجية بأنها القدرة على إنتاج أثر منتظر أو مرغوب والذي يتمثل في نقل أو تحقيق استيعاب رسالة تربوية معينة (**UNESCO,1982**) وتعرف أنها ليست فقط عبارة عن تخطيط عقلاني للتحكم البيداغوجي في الزمن لأنه يمثل العائق الأساسي نظرا لمحدودية وعدم إمكانية تعويضه، بل إن الفعالية تعتبر كذلك القدرة على تحديد مجموعة من المقاييس التي تتحول إلى إشارات ذات مصداقية، وتكون بمثابة قاعدة مرجعية لكل نشاط فعال مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الأهداف التي يجب تحديدها بوضوح مسبقا. (**اللقاني،1995: 44**)

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

أ- التحكم **Maitrise** ويرمز له بالرمز **M**

ب- الأهمية Utilit2 ويرمز له بالرمز U

ج- الاحتفاظ **Conservation** ويرمز لها بالرمز **C**

د- الكفاية Efficience ويرمز لها بالرمز **E**.

اعتبر "**Deketele**" فعالية التعليم شيئا ملموسا يمكن ضبطه من خلال تغيرات خاصة بالتلاميذ وليست مرتبطة بسلوكيات خاصة بالمعلمين. بحيث تمثل المعطيات السابقة مراحل متتالية بدء من إلمام التلاميذ بمفاهيم قاعدية خاصة بالمادة وصولا إلى استعمال ما اكتسبه من معارف (نشاط). (**اللقاني، 1995: 44)**

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

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

-مفهوم الكفاءة:

إن أهم تعريف للكفاءة لغة هو الذي أورده ابن منظور في لسان العرب حيث ذكر: قول حسان بن ثابت، وروح القدس له كفاء، أي جبريل عليه السلام، ليس له نظير ولا مثيل. والكفء: النظير وكذلك المساوي، والمصدر كفاءة. قال تعالى: **(ولم يكن له كفؤا أحد)** الإخلاص 04. وأصل الكلمة مشتق من الاكتفاء والكفاءة والكفاية، لقوله صلى الله عليه وسلم في حديث العقيقة: **(شاتان متكافئتان)**، أي متساويتان **(ابن منظور، المجلد الخامس، 269)**.

في قاموس المنهل نجد أن الكفاءة تعني: الجدارة والأهلية. (**مجمع اللغة العربية،2004: 176)**

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

ويعرفها إجرائيا لوي دينو أنها: "تلك المقدرة المتكاملة التي تشتمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفعالية". **(فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال،2009: 25)**

- مفهوم المهارة:

من خلال أدبيات الدراسة المهارة هي نوع من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا، أما بالنسبة لعناصر العلاقة التي تربط بين مفهوم الكفاءة والمهارة وهي:

- إن نطاق الكفاءة هو أعم وأشمل من المهارة، فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاءة.
- إذا تحققت المهارة عند إنجاز أو أداء شيء معين، فهي تعني بذلك تحقق الكفاءة له.
- إذا تحققت الكفاءة بشيء ما، فهذا لا يعني بالضرورة تحقق المهارة به.
- أن المهارة تبين أعلى مستوى من الكفاءة في الإنجاز.
- ترتبط الكفاءة بالأعمال التنظيمية والفنية والإدارية والتعليمية بينما ترتكز المهارة في أداء عمليات حركية حية.
- تتطلب المهارة شروط السرعة والدقة والتكيف ومدة التوقيت ومستوى التمكن وفق معايير محددة للوصول إلى الهدف، بينما تتطلب الكفاءة تكاليف أقل من حيث الجهد والوقت والنفقات ولكن ليس بمستوى أداء المهارة.

- مفهوم الأداء:

الأداء هون بمثابة مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين بشكل قابل للقياس، وفق معايير موضوعية. **(فوزي بن دريدي، 2002: 23)**

أما عن العلاقة بين الكفاءة والأداء هي:

- أن الكفاءة ترتبط بالقدرة على العمل بمستوى معين في الأداء.
- ترتبط الكفاءة بسلوك أدائي مُرضٍ للقيام بجميع المهام المطلوبة.

إذا فالفعالية يقصد بها الوصول إلى تحقيق الأهداف عن طريق بلوغ النتائج المرجوة، وتقويمها بمعايير وأسس البلوغ.

أما عن العلاقة بين الكفاءة والفعالية فهي:

- إذا تحققت الفعالية لشيء ما معناه تحقق الكفاءة له أيضا.
- الكفاءة هي مطلب ضروري للفعالية.
- أن الكفاءة هي أحد عناصر الفعالية.
- إذا تحققت الكفاءة لشيء ما، فلا يعني هذا بالضرورة تحقق الفعالية به.

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

I-4- معايير وطرق تقييم الأداء: (عاشور،2010: 248)

I-4-1- معايير التقييم:

أ-أنواع معايير الأداء:

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

أولا: العناصر

وتشمل الصفات التي يجب أن يتحلى بها الفرد في عمله وسلوكه ليتمكن من أداء عمله بنجاح وكفاءة، كالإخلاص، المواظبة في العمل، التعاون.

يتضح من هذا التعريف أن العناصر نوعان:

- عناصر تتعلق بشخصية الفرد، كالقابلية، الاستعداد، المهارات، القيم، القدرات، الاهتمامات..، حيث تتعلق كل هذه العناصر بالصفات الشخصية للفرد، وهي عناصر صعبة القياس والتقييم لأنها صفات غير ملموسة ولا يمكن تتبعها وملاحظتها.
- عناصر تتعلق بسلوك الفرد أثناء القيام بالوظيفة، وهي عناصر يمكن ملاحظتها وقياسها، كالقدرة على اتخاذ القرارات، القدرة على حل المشكلات، التخطيط، العلاقات الشخصية، القيادة، الحضور، تحديد الأوليات، الاتصالات الشفوية.

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

ثانيا: معدلات الأداء (النتائج):

تتعلق معدلات الأداء بالنتائج المحققة من طرف الفرد على مستوى الوظيفة، ويتم تقييم نتائج الأداء من خلال عوامل أربعة: **(ثابت، 2011: 98)**

الكمية: حجم ما تم إنجازه مقارنة بما كان متوقعا.

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

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

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

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

ب- الشروط الواجب توافرها في مقاييس الأداء الفعالة:

يشترط في معايير الأداء مهما كانت نوعيتها، أن تكون دقيقة في التعبير عن الأداء المراد قياسه وتقييمه، وعلى هذا يتوجب على القائم بتصميم مقاييس الأداء، أن يولى اهتماما لمجموعة من الاعتبارات والشروط التي يجب أن تتصف بها هذه المعايير، حتى تأتي المعلومات التي تعطيها هذه المقاييس على درجة عالية من الدقة والفعالية، وهذه الاعتبارات هي: **(سهيلة، 2010: 143)**

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

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

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

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

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

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

I-4-2- طرائق التقييم: طرائق تقييم الأداء هي الأداة التي يستخدمها القائم بعملية التقييم لتقدير كفاءة العامل والتي تشرح الأسلوب الذي يتم على أساسه تقييم أدائه، وتشير إلى أن هناك طرقا مختلفة لتقييم أداء الأفراد يمكن حصرها في مجموعتين رئيسيتين هما:

أولا: الطرق التقليدية:

تضم عدة طرق أهمها:

أ-طريقة التدريج البياني (سلطان،2010: 306):

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

ب- طريقة الترتيب:

تقوم هذه الطريقة بمقارنة الأفراد الخاضعين للتقييم بعضهم ببعض في الكفاءة العامة للأداء، حيث يتم ترتيب الأفراد تصاعديا أو تنازليا حسب أحسنهم وأقلهم كفاءة. **(مهدي، 2003: 202)**

ج- طريقة قوائم المراجعة:

تعتمد هذه الطريقة على قائمة مراجعة بأسئلة وعبارات محددة حول أداء الموظف، ويقوم الرئيس المباشر بالإجابة على هذه الأسئلة، ثم تقوم بعد ذلك إدارة الموارد البشرية بإعطاء أوزان لهذه الإجابات (دون علم القائم بالتقييم) وفقا لأهمية ووزن كل عبارة أو سؤال. والجدول التالي نموذجا لهذه الطريقة:

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

التعليمات: ضع علامة صح(√)أمام الفقرة التي تمثل مستوى أداء الموظف.		
اسم الموظف: .....القسم:		
اسم القائم بالتقييم: ..... التاريخ: ..../..../...		
وزن السؤال	العباراتوالأسئلة	ضع العلامة في المكان المناسب لا نعم
() () () () () ()	1 يساعد زملائه في العمل عند الحاجة. 2- يخطط لعمله مسبقا . 3- لديه القدرة على المبادأةوالابتكار. 4- يتبع القواعدوالتعليمات الإدارية 5- حريص على نظافةوتنظيم مكان العمل. 6- يقوم بأعمال خارج الدوام إذا طلب منه ذلك.	
	مجموع الدرجة المعطاة	

الطرق الثلاثة السابقة أهم طرق التقييم التقليدية، ولقد تميزت هذه الطرق باعتمادها على السمات الشخصية للمرؤوسين بدلا من اعتمادها على الأهداف الممكن قياسها للأداء، كما أنها عرضة للتحيز الشخصي للرؤساء مما يفقدها الموضوعية، وكنتيجة لهذه النقائص التي تميزت بها الطرق التقليدية، بدأ الاتجاه نحو طرق أكثر حداثة وموضوعية، أهم هذه الطرق سيتم التطرق إليها في الجزء الثاني من طرق التقييم ألا وهي الطرق الحديثة

ثانيا: الطرق الحديثة:

أهم هذه الطرق ما يلي:

أ-طريقة التوزيع الإجباري: تهدف هذه الطريقة إلى التخلص من التحيز الشخصي في عملية التقييم والميل إلى إعطاء تقديرات عالية أو منخفضة لمعظم المرؤوسين، لذلك تلزم بعض المنظمات الرؤساء المباشرين توزيع تقديراتهم على الأفراد بما يتماشى مع التوزيع التكراري الطبيعي، ويقتضي هذا التوزيع بأن يكون التفاوت في القدرات بين أفراد المجموعة بالنسب التالية 10%، 20%، 40%. **(صلاح الدين، 2011: 275)**

بناء على هذا التقسيم يقوم المقيم باختيار 10% الذين يمثلون أفضل الأفراد ووضعهم في المجموعة (أ)، و20% من الذين يتلونهم في الكفاءة يضعوهم في المجموعة (ب)، وهكذا حتى ينتهي توزيع جميع الأفراد على الرتب أو مجموعات التقييم.

ب- طريقة الاختيار الإجباري: جاء بهذه الطريقة علماء النفس الصناعي خلال الحرب العالمية الثانية، لقياس أداء الضباط في الجيش الأمريكي، ولم تلبث الشركات الصناعية أن استعملت هذه الطريقة في تقييم أداء عامليها، "حيث تتكون استمارة التقييم في هذه الطريقة من مجموعات عديدة من الجمل، تحتوي كل مجموعة على أربع جمل ومن هذه الأربع جمل، جملتان تمثلان الصفات المرغوبة، والجملتان الباقيتان تمثلان الصفات غير المرغوبة في أداء الفرد، ويقوم الرئيس باختيار عبارتين فقط، واحدة تعبر عن الصفة المرغوبة والأخرى تمثل الصفة غير المرغوبة في أداءه". **(سلطان، 2011: 316)**

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

1- يبتكر حلولا جديدة للمشكلات التي يواجهها في العمل.

2- يجيد التعامل مع ضغوط وأزمات العمل.

3- لا يحدد أولويات لأهداف العمل.

4- لا يتعاون مع زملائه ورؤسائه.

ج- طريقة الأحداث الحرجة: تتضمن هذه الطريقة قيام الرئيس المباشر بتدوين الأعمال (الأحداث) الإيجابية أو السلبية التي يلاحظها على أداء الفرد لأعماله خلال فترة التقييم، وبعدها يتم إعطاء قيمة لكل حادثة على حسب أهميتها في العمل، حيث تكون هذه القيم على درجة من السرية، ومن ثم يتم الاحتفاظ بها واستخدامها للدلالة على مستوى أداء الفرد، حيث يتم استبعاد الحوادث التي لا تميز بين الأداء الفعال والأداء غير الفعال. **(زهير ثابت: 2011، 124)**

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

هـ طريقة قوائم المراجعة: تصمم هذه القوائم "التقييم السلوك المطلوب لأداء الوظيفة بنجاح، مركزة على السلوك الوظيفي الذي يؤدى في العمل، وبافتراض أن هذا السلوك سوف يؤدي إلى الأداء الفعال في الوظيفة". **(راوية، 2009: 221)**

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

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

1- تحديد أهداف كمية يمكن قياسها

2- اشتراك كل من الرئيس ومرؤوسيه في تحديد الأهداف.

3- وضع خطة عمل لبلوغ الأهداف.

4- تحديد المعايير التي يتم بناء عليها قياس نتائج الأداء. **(عادل ومؤيد، 2001: 118).**

كما أضاف **رجاء وحيد أبو علام (2007: 357)**

بعد استعراض معظم طرق التقييم التي استخدمت في منظمات الأعمال والمشاكل التي تواجه كلا منها، تبين أن هذه الطرق قد عرفت عدة تطورات وتغيرات، ولا زالت كذلك، وهذا بغية تنمية وتطوير أداء الموارد البشرية في المنظمة وتوجيهها نحو تحقيق أهداف المنظمة والفرد معا.

حيث عرفت السنوات الأخيرة عدة اتجاهات تتعلق بطرق التقييم تتمثل في ما يلي: **(جمال الدين،2003: 440).**

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

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

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

ز- طريق إدارة الجودة الشاملة في تقييم الأداء: (جمال الدين،2003: 441).

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

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

- تولي أهمية قصوى لإشراك العمال في العوائد المالية والجوانب المادية والمعنوية وفقا لمساهمة العاملين في تحقيقها.
- تعتمد هذه الطريقة على التحسين المستمر في جودة المنتج والنشاط من خلال التحسين المستمر في الإجراءات والأساليب، عكس الطرق السابقة التي تركز على مساءلة العاملين على نتائج أعمالهم، وغالبا ما تحاسبهم على أدائهم الماضي.
- لا ترتكز هذه الطريقة في التقييم على شكل النتائج وكمياتها فقط، بل ترتكز على تزويد العاملين بمعلومات مرتدة حول مجالات التحسين الممكنة في أدائهم وهذا يتطلب توافر نوعين من المعلومات:
- معلومات وصفية من المديرين والزملاء والعملاء.
- معلومات موضوعية تستند إلى عمليات الوظيفة ذاتها وباستخدام الأساليب الإحصائية للرقابة على الجودة.

I-5- صعوبات التقييم:

I-5-1- الصعوبات المتعلقة بالقائمين بعملية التقييم: (مهدي،2003: 202)

أ- التحيز أو التفضيل الشخصي:

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

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

التقييم الجماعي: يتم من خلاله التأكد من الملاحظات المسجلة حول أداء العامل وهذا في اجتماع يضم آخرين، مثل المدير الإداري أو أي مدير له علاقة عمل مع هذا العامل الذي هو محل تقييم.

تعدد التقييم: وذلك بقيام كل مشرف أو إداري له علاقة بتعبئة نموذج تقييم فردي يخص الموظف الخاضع للتقييم.

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

ب- التساهل أو التشدد.

ج- الميل نحو الوسط (النزعة المركزية).

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

هـ- الأولية والحداثة: يظهر هذا الخطأ مع عملية التقييم التي تمتد لفترة طويلة "حيث يأخذ القائم بالتقييم بالأداء الأولي للفرد دون الأخذ بعين الاعتبار التطورات اللاحقة لأول عملية تقييم، أو يهمل أداء الفرد السابق ويهتم فقط بأحدث مستوى للأداء، وفي الحالتين تعتبر عملية التقييم غير دقيقة، لان عملية التقييم هي عملية مستمرة تستهدف رصد جميع التغيرات التي تحدث على الأداء، سواء كانت سابقة أو حالية أو متوقعة مستقبلا، ويقترح لمعالجة هذه المشكلة أن يعرض المقيم نفسه للأسئلة التالية: ما هو أداء الفرد الماضي؟ ما هو أداؤه الحالي؟ هل يتوقع استمراره في المستقبل؟. **(مهدي،2003: 202)**

و- التأثر بالوظيفة أو المركز: وذلك عندما يقيم الأفراد تبعا للوظائف التي يشغلونها، حيث أنه كلما احتلت الوظيفة مركزا مهما وعاليا في الهيكل التنظيمي، مال القائمون بعملية التقييم إلى إعطاء أصحاب هذه المراكز أو الوظائف تقديرات عالية قد لا تتناسب مع الأداء الفعلي لشاغليها.

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

ح- إهمال تقييم العوامل الأساسية: عندما تهمل العناصر الأساسية في العمل أو عدم إعطاءها المرتبة أو الأولوية المناسبة، أو تقدم عوامل لا تساهم في الأداء، فان هذا سيؤدي إلى فشل عملية التقييم. **(زهير ثابت، 2011: 204).**

I-5-2- الصعوبات المتعلقة بنظام التقييم:

ترتبط أغلب هذه المشاكل بمدخلات وعمليات ومخرجات النظام كما يلي:

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

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

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

I-6- ظهور الفعالية البيداغوجية:

ظهور مفهوم الفعالية في الميدان التربوي يرجع إلى سنوات الخمسينيات والستينيات، حيث اهتم المختصون على قياس نتائج الأداء وذلك بمعرفة الشروط الضرورية التي تجعل من هذا العمل فعالا حتى يمكن قياسه بدقة وفق معايير مرجعية منهجية. وقد ظهر واضحا في منتصف الستينيات عندما حذر بعض المربين الأمريكيين من تدني المنتج التربوي وعدم أهلية المعلمين.

كتحصيل حاص لهذه الانتقادات ظهرت برامج دراسية خاصة بالمتكونين المعلمين تقوم على الاستعمال المكثف للأهداف السلوكية لتعليم التلاميذ ، كما برزت حركات تهدف إلى اعتبار المعلم المسؤول المباشر عن نجاح او إخفاق التلاميذ.

الدراسات الأمريكية متعلقة بدراسة الكفاءة والفعالية للمعلمين وذلك بهدف سلوكهم أو في حالة إقبال معلمين على مهنة التدريس، حيث نجد أن أغلب الدراسات التقليدية حول المعلمين والتعليم تمحورت حول حاجة عملية، بمعنى أن انشغالها كان ينصب حول التساؤل عن أحسن الطرق لاختيار (المعلمين الجيدين)، بحيث تتطلب هذه الحاجة طرقا للقياس النفسي وإجراءات التقييم لأداء المعلمين وفق معايير مرجعية منهجية، لذلك وضعت قوائم تصف شخصية المعلم الفعال عليها في تعيينهم داخل المدارس أو ملاحظة المعلم في أدائه التعليمي لمساعدته على التحسين. **(طعيمة والبندري، 2004: 86)**

على العموم فإن أغلب البحوث التقليدية كانت من أجل الوقوف على أفضل الطرق لانتقاء أحسن المعلمين كفاءة في التدريس والتي في مجملها تهدف إلى تحسين الأداء.

لكن الدراسات الحديثة كانت أكثر عملية من خلال تطبيق معايير أكثر وضوحا ودقة في تحليل فعالية المعلمين البيداغوجية خاصة تلك التي تتعلق بتقييم فعالية المعلم من طرف تلاميذه. وبذلك فالدراسات الحديثة فقد توجهت في دراسة الفعالية البيداغوجية إلى التحليل الكمي والكيفي للظواهر التربوية، من خلال تحليل لمحتوى الاتصال بين المعلم والتلاميذ ودرجة التأثير والتأثر التي يمكن أن تحدثها سلوكيات المعلم في تلاميذه.

التحول البارز في دراسة الفعالية التربوية يظهر جليا في الانتقال من البحث في معرفة المعلمين الأفضل إلى دراسة تأثيراتهم على سلوك التلاميذ. إذا يؤكد "**Bloom**" بأن البداية بدراسة ما يفعل المدرسون أوجب وأسبق بمعرفة من هم. **(بلوم وآخرون، 1983: 25)**

I-7- المعايير المعتمدة في قياس الفعالية:

إن الفعل التعليمي هو أكثر المجلات عرضة للتقييم ويشكل المعلم في هذه المجلات أحد الأطراف الأساسية في إنجاح هذه العملية التعليمية التعلمية والوصول بها إلى الفعالية، ويقصد بمعايير الفعالية التربوية مختلف الدراسات والأبحاث التي تناولت الفعالية سواء بالملاحظة أو الفحص من أجل إعطاء تفسير لها. وقد أشار **de Landsheere & dayer** إلى أنه توجد ثلاثة معايير تفسر الفعالية وهي: **(الدريج،1991: 34)**

I-1-7- معيار المردودية.

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

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

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

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

من بين الدراسات التي أظهرت أهمية هذا المعيار نذكر أيضا دراسة **Bennet** أثر المعلمين في تحصيل الطلاب، حيث يمكن لطلاب بعض المعلمين لدى تشابه المعلمين لدى تشابه الشروط الأخرى من انجاز مستويات تحصيلية أعلى من المستويات التي أنجزها طلاب معلمين آخرين ونجد كذلك دراسة **Midley Mitzel.**

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

لكن تقييم المعلم على أساس تحصيل التلاميذ يطرح تساؤلات عديدة حيث تساهم فيه عدة جهات ذات العلاقة المباشرة وغير المباشرة باكتساب التلاميذ. وكذا البيئة التعليمية المحفزة من أسرة ومجتمع ناهيك عن الإمكانات المادية والبشرية التي تساهم في ازدهار اكتساب التلاميذ، كما لا يخفى على الدارسين وأصحاب الخبرة تدخل ذاتية المعلم في العملية التقييمية . فلا يمكننا أن نؤكد على أن النقطة تعكس المستوى الفعلي للتلميذ وبالتالي وجد نمط آخر وهو المنبئات.

I-2-7- المنبئات (الخصائص). (الدريج، 1991: 36)

حيث تسمح لنا بتحديد الفعالية البيداغوجية من خلال تحديد سلوك المعلم الفعال، وإن **Ryans (G)** وضع قائمة تمثل خصائص المعلم الفعال وهي:

1- حيوي ومتحمس. 2- يهتم بالتلاميذ ونشاطاتهم. 3- بشوش ومتفائل. 4- متحكم في ذاته وغير مضطرب. 5- يحب الدعابة والمزاح. 6- يتعرف على أخطائه ويتقبلها.7- نزيه، منصف، موضوعي في معاملته مع التلاميذ.8- صبور، حليم. 9- يظهر التفهم والمحبة أثناء عمله مع التلاميذ. 10- ودي ولطيف في علاقته مع التلاميذ. 11- يحث على الاجتهاد ويكافئ الأعمال الجيدة. 12- يتعرف على مجهودات التلاميذ.13- يتحسس برودة أفعال الآخرين. 14- ينظم عمل القسم. 15- يستعمل الطريقة اللينة أثناء

الدرس.16- يراعي رغبات التلاميذ. 17- ينشط التلاميذ بالعون المادي والتقني. 18- يبن ويشرح بوضوح عن طريق التطبيق. 19- يعطي توجيهات واضحة ودقيقة. 20- الحث على النظام والتنظيم والهدوء. 21- يساعد التلاميذ في حل مشكلاتهم الشخصية والمدرسية. 22- تنبأ بالصعوبات ويحاول حلها.

يرى "**Positic**"، أن القائمة التي قدمها "**Ryans**" تمكننا من تعيين أساتذة داخل المدارس كما تكون نموذج عام لإجراءات التوجيه والانتقاء للمعلمين، وضمن هذه الخصائص السلوكية للمعلم نلمح من خلال العناصر (9-10-11) يظهر التفهم والمحبة أثناء عمله مع التلاميذ، ودي ولطيف في علاقته مع التلاميذ، يساعد التلاميذ في حل مشاكلهم الشخصية والمدرسية. أن لها أهمية كبيرة في تحديد نوعية العلاقة معلم- متعلم، وحسب **Marcel Postic** فإنه كيفما كان تصورنا للعملية أو السياق التربوي فإن أهم عنصر –في هذا الإطار- يتجسد في اللحظة التي يلتقي فيها المدرس مع المتعلم. **(الدريج، 1991: 36)**

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

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

- إدراك ما يريد المتعلم بدوره تبليغه إليه.

- تكييف أسلوبه اللغوي مع مستوى متعلميه سنا ونموا.

- معرفة الصورة التي يكونها عنه المتعلمون، هل يكون بصورة توحي لهم بالاحترام أو تولد فيهم الشك أو الإحساس بعدم الاطمئنان؟.

- اختيار الوسائل التعليمية الكفيلة بضمان تواصل إيجابي يستجيب له المتعلمون.

- التعرف على الصعوبات التي تحول دون فعالية التواصل والبحث عن حلولها داخل المحيط المدرسي وخارجه.

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

I-7-3- العمليات.

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

ومن أفضل أساليب ملاحظة أنماط التفاعل اللفظي أثناء التدريس، أكثر النظم شيوعا واستخداما هو نظام **Flanders** (1970) حيث قدم نتائج لدراسة قام بها فريق من الباحثين قصد التعرف على معلومات التدريس الفعال وذلك بمقارنة نمطين من التدريس: **(الدريج،1991: 81)**

النمط الأول: التدريس المباشر.

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

النمط الثاني: التدريس غير المباشر

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

II- مواصفات المعلم والأستاذ في ضوء معايير الجودة الشاملة:

II-1- معايير الجودة في أداء المعلم:

يظهر جليا الدور المنوط به المعلم في تحقيق فعالية المنظومة التعليمية ككل والحصول على جودة المنتج ، نظرا للأهمية التي يتميز بها في الارتقاء المستمر بمستوى أداء المتعلمين، بغض النظر عن الحالة السيئة للمدارس ، وطبيعة المناهج الدراسية المستخدمة فيه، وافتقارهم لأدنى وسائل التعلم وكذا مدى توافر البيئة المحفزة للاكتساب والتعلم .

- أهمية المعايير: (البيلاوي وآخرون، 2006: 42).

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

1- وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة، ومتفق عليها، للأداء التربوي في كل جوانبه.

2- تقديم لغة مشتركة وهدف مشترك لمتابعة وتسجيل تحصيل الطلاب المعلمين.

3- إظهار قدرة الطلاب المعلمين على تحقيق العديد من النواتج المحدد مسبقا.

4- وجود الكثير من المعلومات التشخيصية لمراجعة وتقديم البرنامج التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

5- تمكين هيئة التدريس من تحديد المستويات الحالية لتحصيل الطلاب والتخطيط للتعلم المستقبلي بكل ثقة.

6- استخدام هيئة التدريس للنواتج المحددة كدليل لكيفية استخدام محتوى المنهج والمواد المساعدة الأخرى.

7- إعادة التأكيد على أهمية إطلاق المعلمين للأحكام عند تقييم الطلاب، ودورهم كمتخصصين.

8- إظهار قدرة المعلمين على عقد مقارنة لمستويات الطلاب.

9- تدعيم ايجابية المعلمين نحو أساليب التعلم المطورة وخرائط التقدم الراسية.

10- تقديم إطار ثابت ومستقر لإعداد التقارير.

11- التأكيد على النواحي الايجابية لإنجازات الطلاب.

13- تشجيع المعلمين على استخدام المحتوى والعمليات بنطاق أوسع في تخطيطهم وتدريسهم.

14- توفير سبل محاسبية المجتمع للمدرسة.

15- تنمية لغة أولياء الأمور وإطار عملهم المشترك، وتذوقهم للعمل التربوي داخل المدرسة.

16- اكتساب المعلمين لفكر متجدد عن كيفية تفكير وتعلم الطلاب.

17- حصول الطلاب على تغذية راجعة وفرص للتخطيط، والاعتراف بذلك كمؤشر لتقدمهم.

لقد بات من الأمور المتفق عليها بين جميع المهتمين بالشأن التربوي على اختلاف توجهاتهم الفكرية أن ثمة ارتباط قوي بين نوعية الأداء في أي نظام تعليمي ونوعية أداء المعلمين العاملين فيه، حيث يمكننا التسليم بالقول: "أنه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى مستوى من مستوى معلميه". **(البيلاوي، 2001: 48)**

من هنا يمكن القول بأنه إذا كان الدور المتوقع من المعلم على هذه الدرجة من الأهمية في جميع الأوقات، فان الاستقراء الواعي للتجربة البشرية يجعلنا نقرر أن قيمة هذا الدور تتعاظم على نحو خاص في مراحل التحولات الكبرى التي تشهدها المجتمعات والتي تنتقل بموجبها من نمط حضاري إلى نمط أخر؟، نظرا لما تفرضه هذه التحولات على النظم التعليمية من ضرورة إحداث تغيرات جذرية عميقة، كيفية ونوعية، تتناول فلسفتها وأهدافها وما يرتبط من مفاهيم وأفكار وممارسات تعليمية، حيث يصبح

المعلم احد الدعامات الرئيسية التي يعتمد عليها النظام التعليمي من ترسيخ مقومات ثقافة تربوية جديدة تتناسب ومقتضيات النمط الحضاري الجديد، بحيث يفضي ذلك كله في نهاية المطاف إلى تنمية المتعلم وإكسابه القدرات والمهارات التي تمكنه من التعايش الأمن مع ما تفرضه هذه الصيغة الحضارية من تحديات، والمشاركة الفاعلة مع بني وطنه لتمكين مجتمعهم من الإسهام الايجابي في تشييد صرح هذه الصيغة الحضارية.

II-2- مواصفات معلمي القرن الحادي والعشرين: (النبوي،2008: 88)

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

II-2-1- التقييم Assessment.

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

II-2-2- الاتصال Communication.

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

II-2-3- التحسين المستمر Continuous Improvement.

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

II-2-4- التفكير الناقد Critical Thinking.

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

II-2-5- التنوع Diversity.

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

II-2-6- أخلاقيات المهنة Ethics.

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

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

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

II-2-8- المعرفة بالمحتوى العلمي للتخصص Knowledge of Subject Matter

يظهر معرفة وفهما بمادة التخصص العلمي التي يقوم بتدريسها.

II-2-9- بيئات التعلم Learning Environments.

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

II-2-10- التخطيط Planning.

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

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

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

II-2-12- التكنولوجيا Technology.

استخدام التكنولوجيا المناسبة في عمليات التدريس والتعلم.

II-3- ملخص المعايير النموذجية لهيئة تقييم ودعم المعلمين الجدد عبر الولايات الأمريكية INTASC: (النبوي، 2010: 202)

لقد اتضحت تلك الأوار والمهام للمعلمين، من خلال توصيفها طبقا لمعايير (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium Standards) والتي تعرف اختصارا INTASC. وتعني معايير هيئة تقييم ودعم المعلمين الجدد بالولايات المتحدة الأمريكية وهي من أهم وأبرز معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات إعداد المعلمين، وتشمل عشرة معايير أساسية، هي:

المعيار الأول: مادة التخصص Subject Matter.

أن يتفهم المعلم الجديد المفاهيم الأساسية وأدوات البحث وبيئة التخصص الذي ينوي تدريسه، وأن يكون قادرا على تصميم الخبرات التدريسية التي تساعد على تكوين خبرات تعلم ذات معنى لدى تلاميذه، تجعل من مادة التخصص مادة ذات قيمة لطلابه.

المعيار الثاني: تعلم التلاميذ Student Learning:

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

المعيار الثالث: اختلاف المتعلمين Diverse Learners:

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

المعيار الرابع: استراتيجيات التعليم Instructional Strategies:

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

المعيار الخامس: بيئة التعلم Learning Environment.

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

المعيار السادس: الاتصال Communication.

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

المعيار السابع: التخطيط التدريسي Planning Instruction.

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

المعيار الثامن: التقييم Assessment.

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

المعيار التاسع: التفكير والتنمية المهنية Reflection and Professional Development

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

المعيار العاشر: التعاون، وأخلاقيات المهنة والعلاقات.

Collaboration, Ethics, and Relationships

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

II-4- ترجمة المعايير إلى مخرجات:

ولا يعني وجود تلك المعايير النموذجية لإجازة المعلمين الجدد ومساندتهم وتنميتهم (INTASC) أنه يجب أخذها كما هي، فلا بد من ترجمتها من مجرد عبارات، تحتمل عديدا من التفسيرات والتأويلات إلى مخرجات Outcomes، يمكن ملاحظتها والتدليل عليها وإثباتها في الواقع الفعلي. فعلى سبيل المثال يمكن ترجمة المعيار الأول والمتعلق بمادة التخصص إلى ثلاث جوانب أساسية وهي: **(العربي فرحاتي وآخرون،2011: 65)**

1-المعرفة Knowledge.

2- المهارات أو الأداءات Performances or Skills.

3- القيم والاتجاهات أو الجانب الوجداني Dispositions.

ويتم صياغة كل أداء من جانب الطالب المعلم، من خلال جملة تتضمن فعلا أدائيا يمكن قياسه والبرهنة عليه، كما يتضح من خلال المثال التالي: **(البيلاوي،2006: 22)**

شكل (01): مثال على الجانب المعرفي.

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

فعل أدائي	+	محتوى معرفي معين	+	مصادر الحكم على أداء الطالب المعلم

يعرف	+	المفاهيم الأساسية لمادة تخصص	+	كتابة المفاهيم أو عرضها باستخدام برنامج العرض

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

شكل (02): مثال على الجانب المهاراتي:

فعل أدائي	+	محتوى مهاري معين	+	معيار الحكم على الأداء

يعرض نتائج	+	الدراسة المقارنة لبعض جوانب النظم التعليمية	+	تحديد أوجه التشابه والاختلاف باستخدام برنامج العرض

يمكن استخدام الأفعال التالية في كتابة الهدف المهاراتي: يعرض، يقدم، يستخدم، يرسم، يدخل بيانات، يركب، يجدول، يصنف، يقارن، يقرأ، يشغل جهاز، يفحص، يتحقق من نتائج تجربة.

شكل (03): مثال على الجانب القيمي (القيم والاتجاهات):

فعل أدائي	+	محتوى سلوكي معين	+	معيار الحكم على أداء الطالب المعلم

يبدي رأيا في	+	التغيرات العالمية المعاصرة وانعكاساتها على مهنة التعليم	+	تبني قيم جديدة متضمنة في المخرجات

ويمكن الاستعانة بالأفعال التالية مثل: يشارك، يعطي رأيا، يصدر حكما، يساند، يدعم، ينصح، يثمن، يقدر...

II-5- معايير المجلس القومي لاعتماد برامج تربية المعلمين: (النبوي،2008: 55)

شهدت معايير NCATE عديدا من التغييرات والتحولات، لعل أهمها التركيز على المعايير القائمة على المنهاج، والتي ظلت سائدة منذ عام 1987 حتى بداية عام 1999، حيث شهدت بداية تغييرات مهمة في توجهات NCATE للتحول نحو المعايير القائمة على الأداء، والتي تركز على المتعلم في برامج كليات إعداد المعلمين وانعكاس أثر التعلم على التلاميذ في المدارس، من خلال التركيز على التدريس المرتكز حول الطالب، ومن هنا تركز معايير NCATE 2002 على التقييم المنتظم للنتائج، وعلى التعلم القائم على الأداء. وتؤكد معايير NCATE أيضا ضرورة الاعتقاد في قابلية جميع الأطفال للتعلم والوصول بكل طفل إلى أعلى إمكانياته وقدراته، من خلال:

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

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

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

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

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

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

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

ب- دراسة متعمقة لمجال التخصص.

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

د- خبرات ميدانية متنوعة وجيدة الإعداد والتخطيط ومتتابعة في المدارس نمن رياض الأطفال إلى الثانوي.

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

يؤكد **(النبوي، 2008: 37)** أن جميع المعايير تتكامل معا، سواء تلك الخاصة بأداء الطلاب المعلمين والبرهنة عليها بأدلة، أو تلك الخاصة بالكلية وعلاقتها بالجامعة والشراكة مع وزارة التعليم وخاصة:

معيار معرفة الطالب المعلم ومهاراته وقيمه واتجاهاته:

يجب على الذين على المعلمين امتلاك جملة من المعارف والقيم والمبادئ التي تؤهلهم لاستقبال ومساعدة التلاميذ على التعلم والاكتساب على مختلف توجهاتهم و طبيعة تفكيرهم وتربيتهم وخلفياتهم الدينية والعرقية والاقتصادية والجغرافية .

وتؤكد نتائج تقييم أداء الطالب المعلم في المعرفة والمهارات والاتجاهات على تحقيقه للمعيار.

ويتم التحقق من اكتساب الطلاب المعلمين لهذا المعيار من خلال مقياس ثلاثي الأبعاد، على النحو التالي: **(النبوي، 2008: 76).**

أ-المعرفة بمادة التخصص:

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

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

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

ب-المعرفة بالمحتوى التربوي:

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

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

المستوى المتميز(Target): يعكس الكلاب المعلمون فهما عميقا بالمعرفة بالمحتوى التربوي كما توضحها معايير الولاية والكلية، ولديهم فهم عميق بالمحتوى العلمي لمادة التخصص المزمع تدريسه، بما يسمح لهم بتقديم تفسيرات متنوعة واستراتيجيات متعددة تمكن جميع التلاميذ من التعلم، ويقدمون المحتوى للتلاميذ بطرائق مبتكرة، وواضحة، وتتسم بالكفاءة، إضافة إلى تضمينهم للتكنولوجيا في التدريس بطريقة مناسبة.

ج- المهارات والمعارف المهنية والتربوية:

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

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

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

د- المعرفة بتعلم الطلاب المعلمين:

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

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

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

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

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

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

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

- الجدير بالملاحظة أن هيئة **NCATE** قامت بتوصيف ومعادلة معاييرها لاعتماد الكليات والبرامج، لتتفق مع مبادئ ومعايير **INTASC**.

II-6- معايير المجلس القومي لتحديد المستويات المهنية في التدريس NBPTS: (النبوي، 2008: 222)

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

كما نلاحظ من عنوان التقرير أنه جاء استجابة إيجابية للتقرير الأمريكي الشهير الصادر عام 1983 بعنوان "أمة في خطر" وتهدف تلك المعايير إلى ضمان الجودة في إعداد المعلمين، وتكملة الرخص الخاصة بمزاولة مهنة التدريس، التي تمنحها كل ولاية للمدرسين الراغبين في الالتحاق بالمهنة. وقد أصدرت اللجنة القومية للتدريس المهني وثيقة سياسية مهمة في عام 1989 تحت عنوان "ماذا يجب أن يعرف المعلمون وماذا يمكنهم القيام به ؟".

وتحتوي الوثيقة خمس افتراضات أساسية يجب أن يمتلكها المعلمون وهي:

الافتراض الأول: التزام المعلمين بتلاميذهم وبتعلمهم.

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

الافتراض الثالث: مسؤولية المعلمين عن إدارة وتوجيه تعلم التلاميذ.

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

الافتراض الخامس: المعلمون أعضاء في مجتمعات التعلم.

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

الافتراض الأول: التزام المعلمين بتلاميذهم وبتعلمهم.

بمعنى ذلك إدراك المعلمين للفروق الفردية بين الطلاب وتعديل تدريسهم وممارساتهم طبقا لهذا التنوع، ويمتلك المعلمون الفهم لكيفية نمو التلاميذ وكيفية تطوير تعلمهم.

إضافة إلى ضرورة معاملة المعلمون للطلاب بالمساواة والعدالة، وضرورة أن تمتد رسالة المعلمين إلى ما هو أبعد من مجرد تنمية القدرة المعرفية لتلاميذهم.

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

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

الافتراض الثالث: مسؤولية المعلمين عن إدارة وتوجيه تعلم التلاميذ.

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

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

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

الافتراض الخامس: المعلمون أعضاء في مجتمعات التعلم.

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

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

III- خصائص ومقومات بيئة التعلم الجديدة:

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

يقول "بيل جيتس" صاحب شركة مايكروسوفت العملاقة في عالم الكمبيوتر، في كتابه المعلوماتية بعد الانترنت: طريق المستقبل، "إن طريق المعلومات السريع سوف يساعد على رفع المقاييس التعليمية لكل فرد في الأجيال القادمة، فسوف يتيح ظهور طرائق جديدة للتدريس ومجالا أوسع بكثير للاختيار،

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

هذه بعض مشاهد من الصورة التي بدأت تتشكل لبيئة التعليم والتعلم الجديدة في مجتمع المعرفة، والآن إلى بعض التفاصيل:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

* مواجهة الطلب المتزايد على التعليم وما يصاحبه من مشكلات الأعداد الكبيرة من المتعلمين متفاوتي المستويات والنوعيات والميول والرغبات.
* إتاحة مصادر متعددة للتعلم مما يعني عدم الاقتصار على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للتعلم والانتقال بالدور التقليدي للمعلم من كونه ناقل للمعرفة إلى دور آخر جديد يصبح فيه مرشدا وموجدها للمتعلمين وميسرا لتعلمهم ومديرا ومنظما لبيئتهم التعليمية.
* إتاحة مزيد من الحرية للمتعلم وتوفير بيئة نفسية مواتية للتعلم الفعال نظرا لما تتسم به الأدوات التعليمية الإلكترونية من جاذبية وتشويق وصبر وحضور دائم وحيادية، مما يجعل المتعلم يشعر بالاطمئنان ولا يخجل من التعامل معها، وارتكاب أخطاء أمامها.
* تطوير مفهوم التقويم ليصبح أكثر موضوعية، ويتم بصورة سريعة وآنية، ويقدم تغذية راجعة هادية وفورية للمتعلم تساعده على التعرف على أخطائه بدقة وعلاجها على نحو أفضل، مما يساعد على رصد تقدمه صوب أهدافه التعليمية أولا بأول.
* إمكانية الاستغناء عن المعلم غير الكفء وغير الفعال طالما توفر بديل تكنولوجي أفضل.
* الانتقال السريع والحر للمعارف والمعلومات وتفعيل الحوار الأكاديمي الهادف، ليس بين أبناء المجتمع الواحد، بل كذلك بين أفراد ينتمون إلى ثقافات متباينة ومجتمعات مختلفة.

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

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

9- بالرغم من الدور الهائل المتوقع أن تلعبه تكنولوجيا المعلومات في تغيير شكل ومضمون عمليات التعليم والتعلم في إطار مجتمع المعرفة، إلا أنه ينبغي أن يفهم من ذلك أن هذه التكنولوجيا ستحل محل المعلمين كما يتصور البعض، بل ويروج البعض الآخر لذلك، لكن الصحيح أن هذه التكنولوجيا سوف توفر نوعا جديدا متنوعة وثرية من الخبرات التعليمية تجعل تعليم التلاميذ وتعلمهم أفضل من خلال الاستعانة بما تقدمه هذه التكنولوجيا من إمكانات في توفير خبرات تعليمية مباشرة –أو يمكن أن تكون كذلك- في إطار ما يعرف بالبيئات التخيلية أو الواقع الافتراضي، وهو ما يجعل العملية التعليمية أكثر تشويقا وأعلى كفاءة وجودة، كما ويجعل عمل المعلمين أكثر إبداعا وأكثر بعدا عن العمل الروتيني، مما

يعني أن الحاجة إلى المعلم المبدع الذي يمتلك المهارة للإفادة من تكنولوجيا المعلومات في إثراء العمل التعليمي باتت أكثر إلحاحا. (العربي فرحاتي وآخرون، 2011: 165)

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

11- بات على المعلم في ظل التجديدات التي يفرضها مجتمع المعرفة وعلى بيئة التعليم والتعلم أن يهتم بشكل خاص بتثقيف العواطف وتنمية الوجدان وتكوين نظام جديد من القيم الأخلاقية، ذلك أنه في ظل التطور التكنولوجي الهائل الذي نشهده اليوم والذي سيكون أكثر ضراوة في المستقبل أصبح الإنسان يملك بيد قوة هائلة يستطيع من خلالها أن يصنع ما يريد، وهو ما يحتاج إلى تثقيف عواطفه وتنمية وجدانه وتهذيب أخلاقه لمساعدته على أن يستخدم هذه القوة الهائلة التي بين يديه بحكمة وعقلانية. وهو ما يتطلب من المعلم أن يولي اهتماما خاصا لتنمية الضمير الخلقي في المتعلمين، على سلم واضح من المبادئ والقيم بما يساعدهم على الاختيار الصحيح حين يوضعون في مواجهة بدال مختلفة.

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

IV- التنمية المستديمة للمعلم في ضوء مبادئ ومعايير الجودة الشاملة في التعليم:

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

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

لذا فإن رسالة التنمية المهنية الفاعلة للمعلم في إطار دوره الجديد يجب أن تنطلق من جملة الأبعاد التالية: **(العربي فرحاتي وآخرون، 2011: 164)**

أ-أن إتاحة التنمية المهنية المتكافئة لجميع المعلمين وتوسيع مجالاتها وتنويع مصادرها ومساراتها وأساليبها فضلا عن كونها باتت جميعا من أهم شروط ومعايير تحقيق الجودة الشاملة للنظام التعليمي، فإنها أضحت من الأمور الحتمية التي تستوجبها دواعي التطوير المستمر والشامل للنظام التعليمي ليكون

أكثر قدرة على الاستجابة الفورية لمقتضيات التطورات المذهلة في كافة المجالات العلمية والتكنولوجيا وما تفرضه من متغيرات سريعة في أهداف التعليم الفعال ومتطلباته وما يستلزمه ذلك من تبدلات متلاحقة في شوط بيئته.

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

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

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

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

ملخص الفصل:

أردنا أن نقدم مقاربة نظرية لمفهوم الفعالية البيداغوجية من خلال ربطها بمعايير الجودة الشاملة ومن منظور الاعتماد للمعلمين والأساتذة الجدد، حيث قدمنا في هذا الفصل مدخلا مفاهيميا للفعالية البيداغوجية ثم تطرقنا إلى معايير وطرق الأداء مرورا بصعوبات التقييم ثم المعايير المعتمدة في قياس الفعالية ثم مواصفات المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة ثم معايير المجلس القومي لاعتماد برامج تربية المعلمين وتكوينهم ، وأخيرا التنمية المستديمة للمعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة.

الفصل الثالث:

البرامج التكوينية ومعايير اعتمادها

الفصل الثالث:

البرامج التكوينية ومعايير اعتمادها

I- معالم عن تطور المنظومة التربوية الجزائرية بعد الإصلاحات

I-1- تمهيد

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

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

التربية الوطنية في الموسم الدراسي 2003-2004 بالانطلاق في تنفيذ إصلاح المنظومة التربوية التي صادق عليها مجلس الوزراء في أفريل 2002. **(الطاهر زرهوني، 1994: 26)**

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

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

(مصطفى عشوي، 1991: 34)

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

أ- التكوين الأولي للمعلمين:

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

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

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

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

ب- التكوين أثناء الخدمة:

فتحت عدة خيارات أمام المعلمين والأساتذة بهدف الارتقاء بمستوى تأهيلهم وتمكينهم من مواءمة مختلف التغيرات العلمية والبيداغوجية ومن بينها: **(مصطفى عشوي، 1991: 34)**

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

- أهداف التكوين أثناء الخدمة:

ومن أبرز الأهداف التي تسعى برامج التكوين أثناء الخدمة إل تحقيقها هي:

(محمد أحمد كريم وآخرون، 2003: 61)

- تحسين أداء المعلم وتطوير قدراته مما يجعله راضيا عن عمله، مما سيساعده في دفع الروح المعنوية والنفسية لديه.
- تزويد المكونين بالمعلومات والمهارات والمستحدثات العلمية والتكنولوجية والنظريات التربوية التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة هذه التغيرات.

- التحكم في كيفية تطبيق الأفكار والآراء والحلول النابعة من نتائج الدراسات، بما يؤدي إلى تضييق الفجوة ما بين الجانب النظري التطبيق الميدان.

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

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

I-2-2- الإصلاح البيداغوجي:

ومن أهم العناصر التي تضمنها الإصلاح البيداغوجي نذكر ما يلي: **(الطاهر زرهوني، 1994: 26)**

أ- الإصلاح الشامل لجميع برامج التعليم:

- اللغة العربية:

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

- مراجعة البرامج والكتب المدرسية باللغة العربية سواء من حيث الشكل أو المضمون وكذا تحديد مختلف الممارسات البيداغوجية.
- إدماج مفاهيم الأدب والثقافة العربية التقليدية والمعاصرة والحديثة في محتويات البرامج الدراسية.
- استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال.
- ترجمة من وإلى اللغة العربية لمختلف الكتب العلمية والتكنولوجية العالمية، ذات الأهمية القصوى وذلك لمساعدة الأكاديمية للغة العربية.

- تعليم مختلف اللغات الأجنبية:

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

- تعليم العلوم الدقيقة:

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

- تعليم التاريخ:

يجب الاهتمام بالتاريخ الوطني ووضعه في خانات الأولويات.

- إدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديث NTIC:

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

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

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

- تجهيز جميع المؤسسات التربوية تدريجيا بمختلف أدوات وتجهيزات الإعلام الآلي وربطها بمختلف شبكاتIntranet وInternet وذلك مع إعطاء الأولوية لكل من مؤسسات تكوين المعلمين والأساتذة وكذا مؤسسات التعليم العالي والثانوي.

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

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

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

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

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

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

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

II- تكوين وتوظيف المعلمين والأساتذة في الجزائر بعد 2000.

بعدما حققت المنظومة التربوية بعضا من أهم الأهداف التي سطرتها كجزأرة التأطير في القطاع التربوي، وكذا في اللغة العربية في عملية التعليم في الأطوار التعليمية الثلاثة، والوصول إل تحقيق نسبة تمدرس معتبرة على كامل التراب الوطني، وكذا توفير معظم الشروط والإمكانيات المادية والبشرية لمجابهة التزايد الهائل في عدد المتمدرسين، تحولت أولوياتها إلى الاهتمام أكثر بنوعية التكوين التي تخص به إطاراتها من المعلمين والأساتذة في إطار سياسة فعالة حرصت على تطبيقها تدريجيا، كما أنها أخذت على عاتقها مهمة البحث في توفير الشروط الواجب توافرها في المعلم من مؤهلات وكفاءات ومهارات لمزاولة مهنته بما يتوافق والمتطلبات العلمية والمعرفية والتقنية والتكنولوجية والبيداغوجية الحديثة، وسنبين في المحاور الآتية أهم خصائص ومميزات تكوين الكونين في المنظومة التربوية في هذه المرحلة.

لقد انتهجت المنظومة التربوية الجزائرية آليات للتكوين في مختلف الأطوار التعليمية كالآتي:
(مصطفى عشوي، 1991: 22)

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

أ- الجامعيون المتخصصون في علوم التربية:

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

ب- السيكو بيداغوجيون:

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

ج- المكونون الميدانيون:

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

د- المفتشون:

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

- مفتشو التربية والتكوين:

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

- التكفل بتلقين الموظفين المبتدئين المهارات والتقنيات المهنية وتأطيرهم وتوجيه أعمالهم قصد التكيف مع منصب العمل.
- المساهمة في التكوين الأولي النظري والتطبيقي للطلبة المتربصين بالتنسيق والاتصال مع مؤسسات التكوين والتطبيق الواقعة في مقاطعتهم.
- تنظيم العمليات المختلفة المرتبطة بالتكوين أثناء الخدمة وتنشيطها لفائدة المكونين التابعين لمقاطعتهم.
- إعداد برامج التعليم والتكوين وتحليل النتائج المستخلصة من تطبيقها.
- المشاركة في عمليات التكوين أثناء الخدمة المنظمة من طرف وزارة التربية الوطنية سواء كمؤطرين مشرفين أو كمستفيدين لجدف تحسين المستوى وتجديد المعارف.

- مفتشو التربية والتعليم الأساسي:

يشتمل هذا السلك على كل من: **(الطاهر زرهوني، 1994: 26)**

- مفتش التربية والتعليم للطور الابتدائي.

- مفتش التربية والتعليم للطور المتوسط.

يمارس مفتشو التربية والتعليم الأساسي مهامهم في المدارس الإكمالية والمدارس الابتدائية وأقسام التعليم التحضيري وهم يتكفلون بمجموعة من المهام وهي:

- التكفل بتلقين المعلمين المبتدئين المهارات والتقنيات المهنية وتأطيرهم وتوجيه أعمالهم قصد التكيف مع منصب العمل.
- المشاركة في التكوين الأولي النظري التطبيقي للطلبة المتمرنين بالاتصال والتنسيق مع مؤسسات التكوين والمؤسسات التطبيقية الواقعة في مقاطعتهم.
- تنظيم العمليات المختلفة المرتبطة بالتكوين أثناء الخدمة في فائدة المعلمين التابعين لمقاطعتهم. وتعتبر زيارات التفتيش مهاما دورية يخضع لها المكونون ويقوم بها المفتش بهدف إحصاء العناصر وجمع المعلومات المساعدة على تقييم ما يتعلق:
- محتويات البرامج وتناسق المواقيت وانسجام التقييم.
- محتوى تكوين المكونين وطريقة أدائهم لمهامهم.

- المفتش العام:

وهو يساهم في إطار تكوين المكونين بكل ما يلي:

- تقديم التوجيه والمشورة لجميع المكونين في مؤسسات التعليم والتكوين لتمكينهم من القيام بصلاحياتهم على أكمل وجه.
- يساهم في إعداد البرامج وتقييمها وفي تكوين المدرسين وتحسين مستواهم.
- تقييم كفاءات المدرسين في إطار تسيير مسارهم المهني.

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

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

ابتداء من الدخول المدرسي 1999-2000 أصبح المعلم يتوظف في المدارس الابتدائية على أساس شهادة البكالوريا إضافة إلى ثلاثة سنوات تكوين جامعي أولي، وأساتذة التعليم المتوسط يوظفون على أساس شهادة البكالوريا زائد أربع سنوات تكوين جامعي أولي، أما بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي فهم يوظفون على أساس شهادة البكالوريا زائد خمس سنوات تكوين عالي أولي ويتم التكوين الجامعي لهم جميعا على مستوى المدارس العليا للأساتذة أو أحد الجامعات العليا الأخرى.

وفي السنة الأخيرة من التكوين، تقوم وزارة التربية الوطنية بما أنها القطاع المستخدم على تنظيم مجموعة من التربصات الميدانية في المؤسسات التربوية على اختلاف مستوياتها.

II-3- أهم مدارس ومعاهد تكوين المعلمين: (بن عمار حسيبة، 2090: 48)

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

أ- المدارس العليا للأساتذة:

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

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

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

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

ولقد برمجت الخريطة الجامعية في سنة 1984 فتح مدرستين من المدارس العليا للأساتذة وستة مدارس عليا لأساتذة التعليم التقي كما أنها فتحت عدة نقاط لتكوين المكونين في الجامعات الجزائرية. **(بن عمار حسيبة، 2090: 48)**

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

- مده التكوين داخل المدارس العليا للأساتذة:

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

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

- نماذج وآليات التكوين: (بن عمار حسيبة، 2090: 48)

يقسم التكوين الأول للطالب المعلم إلى محورين أساسيين وهما:

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

الجانب التطبيقي: يأتي في نهاية المرحلة الجامعية عن طريق تربص ميداني Stage de terrain، يتوزع على كامل السنة الجامعية وتبلغ مدته نصف نهار في الأسبوع، وعلى مرحلتين من 10 إلى 15 يوم

كتربص مغلق، وبعد ذلك مباشرة يتم تحضير مذكرة التخرج كعنصر تقويمي في التكوين. **(معوش عبد الحميد، 2012: 45)**

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

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

ب- معهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين: (بن عمار حسيبة، 2090: 48)

إن هذا المعهد يتكلف بتقدم ثلاثة أنواع من التكوين للمعلمين والأساتذة في الخدمة، وهي على التوالي: التكوين الأولي، والتكوين المتخصص والتكوين أثناء الخدمة، يهدف تحسين وتطوير مستوى كفاءات المعلمين والأساتذة الممارسين وكذا مديري المؤسسات التربوية الابتدائية والإكماليات والثانويات، وهو يمس الجانب البيداغوجي والجانب الإداري في نفس الوقت بغرض تحقيق أكبر فعالية في التحصيل العلمي والبيداغوجي للمتمدرسين في مختلف المستويات.

III- البرامج التكوينية

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

III-1- المبادئ والارتكازات الحاكمة لتخطيط برامج التنمية المهنية المستديمة للمعلم:

تنطلق عمليات التخطيط وتنفيذ وتقويم برامج متكاملة للتنمية المهنية عالية الجودة للمعلمين في إطار متطلبات ومعايير الجودة الشاملة للنظام التعليمي من جملة من المبادئ يتمثل أبرزها فيما يلي **(البيلاوي وآخرون، 2006: 162)**

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

ب-الاستمرارية: بمعنى استمرارية عمليات التدريب لتستجيب للمستجدات التربوية والاكتشافات العلمية والتكنولوجية من ناحية ولتستوعب أهداف خطط التجديدات التربوية التي تبناها نظام التعليم كاستجابة منطقية لمطلب التغيرات السريعة والملاحقة التي يميلها مجتمع المعرفة مكن ناحية أخرى.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

إن عملية التخطيط لتكوين المعلمين أثناء الخدمة يعد أمرا في غاية الصعوبة والتعقيد، ويحتاج من القائمين عليه إعداد برامج عالية الجودة، ولضمان نجاح وفعالية هذه البرامج التكوينية فلابد من توافر مجموعة من العوامل الضرورية ومن أهمها: **(جابر عبد الحميد جابر، 2000: 150)**

- لابد من تحديد مجموعة المعلمين المستهدفين لهذا التكوين عن طريق البحث عن معلومات وفيرة عنهم، لاختيار المواد التعليمية والإجراءات التي تتوافق مع مستوياتهم.
- لابد من اختيار وتحديد الوقت المخصص لهذه البرامج، إذ يجب أن يشتمل المدة الزمنية للبرنامج، والوقت الملائم من العام الدراسي لتنفيذه.
- يجب اختيار الفضاء المناسب للتكوين بعناية فائقة، لتسمح بممارسة النشاطات اللازمة.

- يجب أن يتم اختيار أنواع المواد التعليمية والنشاطات التكوينية على أساس الأهداف والإمكانيات المتاحة.
- التقويم المنتظم لبرامج تكوين المعلمين، للحصول على مختلف المعلومات حول مدى تحقيق الأهداف، وتزويد مصممي البرامج بمعلومات لتحسين تلك البرامج في المستقبل.

أما بالنسبة إلى مراحل هذا التخطيط فهو يشتمل أربع مراحل أساسية وهي:

III-2-1- مرحلة تحديد الاحتياجات التكوينية: (بن عمار حسيبة، 2090: 54)

ونعني بها تحديد المهارات المطلوب إكسابها أو تنميتها لدى الأفراد المعنيين بالتكوين ومن أكثر الاحتياجات التكوينية لدى المعلمين:

- الأساليب الحديثة في طرائق التدريس.
- التفاعل مع التلاميذ.
- اختيار الأنشطة التعليمية وتنظيمها.
- تنظيم المادة الدراسية.
- تصميم واستخدام الوسائل التعليمية.

III-2-2- مرحلة تصميم البرنامج التكويني:

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

III-2-3- مرحلة تنفيذ البرنامج التكويني:

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

III-2-4- مرحلة تقييم البرنامج التكويني:

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

- الوقوف على الثغرات التي حدثت خلال تنفيذ البرنامج من حيث إعداده أو تقييمه وتنفيذه ومعرفة أسبابها، للعمل على تجنبها مستقبلا.
- مدى نجاح المكونين في نقل المادة التكوينية للمعلمين.
- إعطاء صورة واضحة حول مدى استفادة المعلمين المكونين بعد فترة من التكوين ومدى الفائدة التي حققها التكوين وهناك عدة أساليب للتحقق من ذلك.
- دراسة التطورات والتحسينات التي طرأت على العمل في المؤسسات التربوية التي يعمل فيها هؤلاء المعلمين.
- الاختبارات حيث يمكن بواسطتها الكشف عن مدى استيعاب المعلمين للبرنامج التكويني.
- الترقية عن طريق معرفة عدد المعلمين الذين حصلوا على الترقيات نتيجة كفاءاتهم وسلوكهم الجيد في العمل.
- المجموعة الضابطة وذلك عن طريق إجراء مقارنة بين مجموعة المعلمين التي خضعت للتكوين والمجموعة التي لم تخضع للتكوين.

III-3- أساليب التكوين أثناء الخدمة: (بن عمار حسيبة، 2090: 54)

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

III-3-1- المحاضرة:

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

III-3-2- المناقشة الموجهة:

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

III-3-3- الزيارات الميدانية:

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

III-3-4- أسلوب الورشة التكوينية:

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

III-3-5- أسلوب دراسة الحالة:

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

III-3-6- أسلوب الندوات:

تتركز الندوة حول موضوع معين وتشترك فيه فئتان، فالفئة الأولى تضم المختصين الذين يقومون بعرض وجهات نظرهم حول موضوع الندوة، أما الفئة الثانية فتضم المتكونين الذين تتاح لهم الفرصة بعد طرح أراء وأفكار المختصين، إلى طرح جميع استفساراتهم وأسئلتهم على المتخصصين، ويهدف هذا الأسلوب إلى زيادة وعي المتكونين بموضوع الندوة بشكل مركز.

III-3-7- التعلم الذاتي:

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

إن التعلم الذاتي هو أحد الأساليب التي يقوم فيها المعلم بالدور الأكبر في الحصول على المعرفة ويصبح هو محورها والمسيطر على كامل متغيراتها، وهو يكتسب المعارف والمهارات مع ما ينسجم مع

قدراته الخاصة وسرعته في التعلم، فهو يتعلم كيفية جمع المعلومات وتفسيرها والاستفادة منها في المواقف الجديدة وهناك عدة مبررات علمية تجعل من التعلم الذاتي ضرورة ملحة لتكوين وإعداد المعلمين وتأهيلهم ومن بينها:

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

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

III-3-8- التعلم عن بعد: (بن عمار حسيبة، 2090: 59)

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

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

IV- الاعتماد الأكاديمي للبرامج التكوينية:

يعتبر الاعتماد الأكاديمي Academic Accreditation بمثابة عملية اختيارية تتم بمبادرة ذاتية من الكلية أو الجامعة أو القسم العلمي، لتقويم أدائه من قبل هيئات غير حكومية، تمكنها من تحقيق مستويات عالمية في الأداء، من خلال تحديدها لفترة زمنية معينة تتمكن فيها تلك الكلية أو الجامعة أو القسم العلمي من تحقيق الأهداف المتوخاة، وفقا لمعايير تلك المنظمات "أو الهيئات غير الحكومية، ومن خلال المراجعة الدقيقة لبرامجها والتحقق من مقابلتها لشروط ومعايير الاعتماد الأكاديمي، وبالتالي يتمكن الجمهور من معرفة مستوى المهني الأكاديمي لتلك الكلية أو الجامعة أو القسم العلمي ودرجة اتساقها مع معايير الاعتماد العالمية. **(البيلاوي وآخرون، 2006: 164)**

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

الملاحظ أن عمليات تطوير برامج إعداد المعلمين لم تعد تعتمد على الاستجابات العفوية، وليدة اللحظة، والتقلبات المزاجية للقائمين عليها، والمصالح المتبادلة لهيئات التدريس، ونفوذ جماعات الضغط

من داخل كليات إعداد المعلمين أومن خارجها ودورها في التطوير الجزئي أو التعديل اللامنظومي، واستمرارية أنماط من الإعداد لا تحقق لخريجي تلك الكليات ما تصبو إليه من المهنية في الأداء، بل أصبحت عملية علمية تعاونية تعتمد على المثابرة والأداء والبرهنة عليه وفق معايير محددة.

من هنا برزت الحاجة إلى اعتماد عمليات تطوير برامج إعداد المعلمين استنادا إلى الأسلوب العلمي وفق منظومات شبكية، والتزام ودعم من جانب جميع أعضاء هيئة التدريس بكل الكليات ووجود آليات لتدعيم التواصل المستمر والعلاقات البناءة والشراكة الفاعلة مع وزارات التربية والتعليم والمناطق التعليمية والمدارس، في ظل استخدام فعال لمفاهيم الشفافية الوضوح والمحاسبية كموجهات مهمة وأساسية لتحقق جهود التطوير، مع وجود القيادة المؤسسية بما يحقق مصلحة العمل وإنجاز المهام الموكلة لأعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلاب في الأوقات المحددة وبجودة عالية، وكل هذا لن يتحقق إلا في ظل تبني مفاهيم الاعتماد الأكاديمي أو الاعتراف الأكاديمي ببرامج إعداد المعلم لتحقيق الجودة الشاملة في جميع جوانب تلك البرامج والبرهنة عليها، وفق أدلة واضحة ومحددة.

ونظرا لأهمية إعداد المعلمين لمواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين، تعددت جهود الاعتماد الأكاديمي لبرامج تلك الكليات، بل وتعدى الأمر ذلك إلى العناية بالمدارس ذاتها والوصول بها إلى الاعتراف الأكاديمي. ولذلك اتسع مفهوم الاعتماد الأكاديمي ليشمل "عملية تقييم المدارس والكليات والأقسام التربوية، لضمان جودة مهنة التعليم، وترتبط هذه العملية مباشرة بالحصول على الشهادة Certification وتقييم أداء المعلمين في مجالات التخصص وطرائق التدريس ومهارات التدريس والإدارة المدرسية، والترخيص بممارسة المهنة". **(جابر عبد الحميد جابر، 2000: 85)**

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

IV-1- دواعي الاهتمام بالاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين: (السامرائي: 2006، 52)

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

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

مما استدعى إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين. وظهرت بالتالي عدة محاولات مرشحات Filters للتحكم في نوعية الملتحقين بمهنة التعليم ونظم التخرج، كما يوضحه الشكل التالي: **(البيلاوي وآخرون، 2006: 175).**

الشكل رقم (04): نموذج سياسات إعداد المعلمين

الشكل رقم (05) التالي: الذي يوضح التغيرات التي طرأت على مهنة التعليم

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

لا يمكن إغفال تأثير المدرسة البنائية والتي ظهرت نتيجة لتحول رئيس في البحث التربوي في العقود الثلاثة الماضية، إذ تحول التركيز من العوامل الخارجية المؤثرة في تعلم الطلاب مثل متغيرات المعلم والمنهاج والمدرسة والأقران وغير ذلك من العوامل الخارجية التي تؤثر في هذا التعلم، إلى التركيز على ما يجري بداخل عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية مثل معارفه السابقة وما لديه من فهم أولي المفاهيم، وقدرته على التذكر ومعالجة المعلومات ودافعيته للتعلم، وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى، أي التركيز على كيفية تشكيل المعاني للمفاهيم عند المتعلم في بناء معرفي، يتكامل مع السابق ويظهر بتنسيق جديد.

كذلك ظهور مفهوم "مجتمعات التعلم"، والذي يؤكد ضرورة تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم وجعلها مؤسسة متعلمة، حيث يتعلم الجميع معا ويتعلمون باستمرار كيف يتعلمون معا ويبتكرون نظاما لابتكار المعرفة وتداولها ونشرها، في ظل نظام من الديمقراطية والترابط والتعاون والتماسك.

والجدير بالملاحظة أن الاهتمام بالاعتماد الأكاديمي لا يعني مجرد وجود مجموعة من المعايير التي تضعها هيئات أو منظمات اعتماد برامج إعداد المعلمين، واستنباط مجموعة من المخرجات وفقا لتفسيرات الكليات أو الجامعات التي تقوم بتنفيذ تلك المعايير وفقا لظروفها وسياقاتها الثقافية، بل نرى ضرورة إعادة التفكير في مفهوم المخرجات ومجرد اعتباره عملية لقياس أداء الأفراد، من خلال التركيز التقليدي على وجود إجابة واحدة محددة، أو إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، بل يتعدى الأمر ذلك تماما إلى مفهوم التعلم التحويلي، بعيدا عن قضية يقينية المخرجات والنظر إلى المخرجات على أنها مجموعة من الثوابت في عالم جامد لا يعرف التغيير، فليس الهدف من استخدام المعايير والمخرجات تكوين معلم

ثابت من خلال معرفة ثابتة محددة، بل الهدف إيجاد المعلم المحاور، الميسر لتعلم تلاميذه، القادر على مساعدتهم في بناء رؤيتهم للعالم من حولهم وتحويل مجتمعاتهم إلى مجتمعات تعلم. وبالتالي... فإن من أهم الأدوار الجديدة للمعلم في ظل حركة المعايير، دوره في تغيير المتعلمين من متمسكين بمجموعة ثوابت غير قابلة للتغير إلى استخدام مفهوم المرونة الذهنية، التي يستمتع كل الطلاب من خلاله بمتعة إعادة التفكير وإعادة التنظيم وإعادة البناء.

IV-2- NCATE والاعتماد الأكاديمي لكليات إعداد المعلمين:

هناك مجموعة من المؤشرات على أهمية اعتماد برامج كليات إعداد المعلمين من قبل NCATE منها: **(البيلاوي وآخرون، 2006: 165)**

- إن NCATE هي منظمة غير حكومية تتضمن في عضويتها شراكة فاعلة مع ما يزيد عن 30 منظمة مهنية دولية، تمثل ما يزيد عن الثلاثة ملايين أمريكي، اتحدوا معا لضمان أعلى مستوى من الجودة في إعداد المعلمين، إضافة إلى تمثيل جميع من يعنيهم أمر إعداد المعلمين من صناعيي الساسة التعليمية ومنفذيها والمعلمين ومعلمي المعلمين ومدراس المدارس والمتخصصين في التعليم.
- ضمان أن خريجي كليات التربية المتعمدة من قبل NCATE يحصلون على تدريب ميداني عميق، يضمن لهم تحمل مسؤولياتهم التدريسية من أول يوم من دخولهم إلى الصف الدراسي، وليس من خلال التدريب أثناء الخدمة.
- ضمان المعرفة بالمحتوى الدراسي التخصصي للمعلم، وكيفية تنويع طرائق التدريس لضمان تعلم تلاميذه.
- ضمان إدارته للصف مع وجود تنوع واسع المدى في الخلفيات الثقافية والمعرفية والتحصيلية للتلاميذ.
- ضمان حصول المعلم على معرفة واسعة وثقافة عامة.
- ضمان تفسير المعلم لاستخدامه لاستراتيجية معينة في التدريس، دون غيرها استنادا إلى نتائج البحوث التربوية وأفضل الممارسات التدريسية.
- ضمان قيام المعلم بالتفكر في ممارسته وتغييره لطرائق أدائه واستمرارية نموه المهني.
- ضمان حصوله على خبرات علاجية متنوعة تخص التلاميذ من الحضانة إلى الثانوي من خلال برنامج إعداد يتسم بالتماسك.
- تشير عديد من الدراسات والبحوث إلى تزايد العلاقة بين جودة إعداد المعلمين وتحصيل الطلاب في المدارس. وللتدليل على ذلك فإنه قد حصلت جميع كليات إعداد المعلمين في الثمانينات من القرن الماضي في ثلاث ولايات هي أركانساس وشمال كارولينا وغرب فرجينيا على الاعتماد الأكاديمي، ولتتضح في التسعينات زيادة في متوسط التحصيل الأكاديمي للطلاب في المدارس، مما يشير إلى أن الاستثمار في تحسين جودة المعلمين عبر الحقبة الماضية كان له عوائده العظيمة بالنسبة لتحسين تعلم الطلاب بالمدارس.
- تشير دراسة للهيئة المعنية بالاختبارات Educational Testing Service وتعرف اختصارا بـ(ETS) والتي تعطي الترخيص للمعلمين بمزاولة المهنة بعد تخرجهم من كليات التربية، من خلال اجتيازهم لامتحان الرخصة والذي يعرف بـPRAXIS إلى أنه في اختبار PRAXIS II تقدم 270555 طالب معلم لاجتياز الامتحان ما بين عامي 1995 و1997، وأيضا تقدموا لامتحانات SAT أوACT،

واتضح أن خريجي الكليات المعتمدة من قبل NCATE اجتازوا تلك الاختبارات بنسبة تفوق نظرائهم خريجي الكليات غير المعتمدة بنسبة تصل إلى 91%، كذلك نلاحظ تفوق الطلاب المعلمين من خريجي الكليات التربوية المعتمدة من قبل NCATE في اختبارات الترخيص بمزاولة المهنة، من خلال "معايير الهيئة العامة للتدريس المهني" National Board for Professional Teaching Standards، والتي تعرف اختصارا (NBPTS).

- وفي دراسة لمعهد كنتاكي للبحوث التربوية أكد 90% من المعلمين الجدد إعدادهم الجيد كمعلمين، وأكد كذلك ما يزيد عن 6 من بين 10 أي بمعدل ثلثي مديري ومديرات المدارس الذين تمت مقابلتهم وسؤالهم عن مستويات أداء المعلمين الجدد، أن خريجي كليات التربية المعتمدة أفضل من غيرهم من المعلمين، وفي دراسة مسحية أجريت عام 1996 تم فيها مسح ما يزيد عن 1000 معلم جديد و125 مدير/مديرة مدرسة في كنتاكي، تم تعيين المعلمين الجدد لديهم، أن 7 من 10 من المدراء أقروا بحصول المعلمين الجدد على إعداد أفضل من المعلمين القدامى، نظرا لاعتماد كليات التربية التي تقوم بإعدادهم.

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

- اهتمام NCATE بأداء الطلاب المعلمين والبرهنة على ذلك، والتركيز على الأبحاث القائمة على الأداء، وتحسين التربية العلاجية والتركيز على مفهوم التنوع، والاستخدام الفعال للتكنولوجيا، ويساعد NCATE في ذلك عضوية 33 منظمة تربوية، تعمل من خلالها وتساعد في تحقيق معاييرها للاعتماد الأكاديمي. **(البيلاوي وآخرون، 2006: 177)**

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

IV-3- معايير المجلس القومي لاعتماد برامج تربية المعلمين: (النبوي، 1995: 103)

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

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

وتؤكد معايير NCATE أن إصلاح التعليم لا يمكن أن يحدث بمعزل عن تطوير برامج إعداد المعلمين، فتلاميذ المدارس في القرن الحادي والعشرين ليسوا بحاجة إلى تعلم المهارات الأساسية فحسب،

ولكنهم بحاجة إضافة إلى ذلك إلى المعرفة والمهارات الضرورية لنجاحهم كمواطنين مسؤولين يمكنهم المساهمة بفعالية في الاقتصاد المعرفي الجديد.

وتؤكد معايير NCATE أيضا ضرورة الاعتقاد في قابلية جميع الأطفال للتعلم والوصول بكل طفل إلى أعلى إمكانياته وقدراته، من خلال: **(النبوي، 1995: 103)**

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

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

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

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

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

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

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

ب- دراسة متعمقة لمجال التخصص.

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

د- خبرات ميدانية متنوعة وجيدة الإعداد والتخطيط ومتتابعة في المدارس نمن رياض الأطفال إلى الثانوي.

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

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

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

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

الكلية في تصميمها لبرامجها في إعداد المعلم معايير NCATE، كما حدث مع كلية التربية –جامعة الإمارات العربية المتحدة، إذ حصلت على الاعتراف الدولي ببرامج إعداد المعلمين، من قبل مركز ضمان الجودة في التربية الدولية The Center for Quality Assurance in International Education والذي يعرف اختصارا بـCQAIE, Washington, D.C ومقره واشنطون، ذلك بالتعاون مع المجلس القومي لاعتماد وبرامج تربية المعلمين NCATE، واستخدام تلك المعايير في تقييم أداء الكلية وحصولها على الاعتراف الأكاديمي ببرامجها لإعداد المعلمين، لأول مرة خارج الولايات المتحدة الأمريكية، لتصبح الكلية الرائدة في المنطقة في هذا المجال الهام. وقد حصلت الكلية على الاعتراف لمدة خمس سنوات، اعتبارا من عام 2005 إلى عام 2010، وهو أعلى مدى زمني للاعتراف. **(السامرائي: 2006، 52)**

IV-4- كيفية استخدام معايير المجلس القومي لاعتماد برامج تربية المعلمين NCATE في إعداد برامج المعلمين. (البيلاوي وآخرون، 2006: 175)

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

وتحاول معايير NCATE –من خلال تركيزها- على الأداء وعلى النتائج أن تبرهن على ما يلي:

-هل اكتسب الطالب المعلم المعرفة والمهارات الضرورية لأن يصبح معلما؟.

- هل قدمت الكلية أدلة واضحة تبرهن من خلالها على كفايات طلابها المعلمين؟.

- هل يمكن للطالب المعلم أن يساعد التلاميذ بالفعل على التعلم؟.

وتتكون معايير NCATE من ستة معايير، المعيار الأول والمعيار الثاني يتعلقان بأداء الطالب المعلم، أما المعايير من 3 إلى 6 فتتعلق بقدرة وكفاءة الوحدة "الكلية، القسم العلمي"، ويتكون كل معيار من: **(السامرائي: 2006، 52)**

أ-وصف للمعيار بلغة محددة واضحة.

ب- مقياس **Rubric** يوضح عناصر ومكونات كل معيار ومستوى إنجازه (غير مقبول **Unacceptable**)، (مقبول **Acceptable**)، و(المستهدف أو التميز **Target**).

ج- شرح تفصيلي لمكونات كل مقياس وما يمكن فعله لبلوغ المستوى المطلوب.

والمفترض في الكلية التي تقوم بالاعتماد الأكاديمي لبرامجها أن تعتمد على العنصر الثالث في المقياس أي العنصر المستهدف المتميز، باعتباره يحتوي وصفا دقيقا للأداء المتميز، وهوما تعمل الكلية على الوصول إليه.

ويجب أن ندرك أن تلك المعايير تنطبق على برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة والدراسات العليا (دون الماجستير)، إذ توجد معايير خاصة ببرامج الماجستير والدكتوراه.

والجدير بالذكر كذلك أن جميع المعايير تتكامل معا، سواء تلك الخاصة بأداء الطلاب المعلمين والبرهنة عليها بأدلة، أو تلك الخاصة بالكلية وعلاقتها بالجامعة والشراكة مع وزارة التعليم وأفضل ممارساتها في مجال احترام التنوع والاختلاف، والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية، وكذلك عمليات الإدارة وتوفير الموارد والمصادر، كما يتضح من استعراض تلك المعايير بالتفصيل.

المعيار الأول: معرفة الطالب المعلم ومهاراته وقيمه واتجاهاته. (النبوي، 1995: 66)

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

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

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

1-المعرفة بمادة التخصص:

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

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

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

أ-المعرفة بالمحتوى التربوي:

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

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

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

ج- المهارات والمعارف المهنية والتربوية:

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

المستوى المقبول (**Acceptable**): يمكن للطلاب المعلمين أن يطبقوا معارفهم ومهاراتهم المهنية والتربوية كما تتضمنها المعايير على مستوى الولاية ومستوى الكلية في تسهيل التعلم، آخذين في الاعتبار

اختلافات السياقات المدرسية والأسرية التي يعملون من خلالها، والخبرات السابقة للتلاميذ، بما يمكنهم من تطوير خبرات تعلم ذات مغزى

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

د- المعرفة بتعلم الطلاب المعلمين: (النبوي، 1995: 71)

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

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

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

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

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

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

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

والجدير بالملاحظة أن هيئة **NCATE** قامت بتوصيف ومعادلة معاييرها لاعتماد الكليات والبرامج، لتتفق مع مبادئ ومعايير **INTASC**.

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

المعيار الثاني: نظام التقييم وتقويم الوحدة (الكلية). (النبوي، 1995: 71)

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

أ-نظام التقييم:

المستوى المتميز(Target): تقوم الكلية بمساعدة من أعضائها المهنيين بتنفيذ نظام للتقييم يعكس الإطار المفاهيمي للكلية، ويتضمن أداءات الطلاب المعلمين كما تعكسها المعايير المهنية ومعايير الولاية. وتقوم

الكلية باستمرار بمراجعة وفحص صدق البيانات وإمكانية استخدامها في تحسين التقييم وإجراء تعديلات تتواكب مع تكنولوجيا التقييم وتعديلات في المعايير المهنية. وتعتمد القرارات المتعلقة بأداء الطلاب المعلمين على أنواع متعددة من التقييم تتم في مراحل مختلفة قبل الانتهاء من البرنامج، وتوضح البيانات العلاقة القوية بين إجراءات تقييم الأداء واتجاهات الطلاب المعلمين، وتقوم الكلية بإجراء دراسات دقيقة لضمان الوصول إلى العدالة والدقة والاستحقاق لإجراءات التقييم الأدائي.

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

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

ب- تجميع البيانات وتحليلها والتقييم:

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

المستوى المقبول (Acceptable): تقوم الكلية بإدارة نظام للتقييم يقدم معلومات شاملة ومنتظمة حول مواصفات المتقدمين إليها، وكفايات طلابها المعلمين، وتنافسية خريجيها وكيفية الأداء ووحداتها وجودة برامجها. وباستخدام التقييمات المتعددة من المصادر الداخلية والخارجية، تقوم الكلية بتجميع البيانات من المتقدمين إليها ومن الطلاب المعلمين، ومن حديثي التخرج، ومن أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من أعضاء المجتمع المهني، وتحتوي الكلية سجل بالشكاوي الرسمية للطلاب المعلمين، وتوثيقا بالإجراءات المستخدمة لحلها، وتقوم الكلية باستمرار وبانتظام بتجميع البيانات وتصنيفها وتلخيصها وتحليلها لتحسين تعلم الطلاب المعلمين، والارتفاع بجودة البرامج، ومستوى العمليات داخل الكلية، وتقوم الكلية بإدارة نظامها التقييمي باستخدام تكنولوجيا المعلومات المناسبة.

المستوى غير المقبول(Inacceptable): لا تقوم الكلية بانتظام وبطريقة شمولية بتجميع وتصنيف وتحليل بيانات التقييم والمعلومات التقويمية وتأثيراتها على العمليات بالكلية وبرامجها أو تأثيراتها على الطلاب المعلمين، ولا تحتوي الكلية على سجل بالشكاوى الرسمية للطلاب المعلمين أو تقوم بتوثيق الحلول للشكاوى، ولا تستخدم الكلية تكنولوجيا المعلومات المناسبة لإدارة نظامها التقييمي، ولا تستخدم الكلية تقييمات متعددة من مصادر متنوعة داخلية وخارجية لتجميع البيانات حول مواصفات المتقدمين للالتحاق بالكلية وكفايات طلابها المعلمين وخريجيها وأداء وحداتها الإجرائية وجودة برامجها..

ج- استخدام البيانات في تحسين البرنامج: (النبوي، 1995: 103)

المستوى المتميز(Target): قامت الكلية بتطوير تام لنظام التقييم وتبحث باستمرار عن علاقات أقوى بين نظم البيانات المجمعة وأساليب التحليل كلما دعت الضرورة ذلك، وبلا تقوم الكلية فقط بإجراء التعديلات كما تتطلبها نتائج التقييم ولكنها تقوم بطريقة منتظمة بإجراء الدراسات المتعلقة بأية تغييرات يتم تبنيها لضمان تدعيم وتقوية التغيرات المقترحة والتقليل من نتائجها العكسية، ويقوم الطلاب المعلمون وأعضاء هيئة التدريس بمراجعة بيانات أدائهم بنظام وتطوير خطط للتحسين.

المستوى المقبول (Acceptable): تقوم الكلية بانتظام وبطريقة منتظمة باستخدام البيانات بما فيها المعلومات المتعلقة بأداء الطلاب المعلمين والخريجين، في تقييم مدى فعالية المقررات الدراسية، والبرامج والخبرات العلاجية. وتقوم الكلية بتحليل نتائج تقويم البرامج وتقييم الأداء للمبادرة بإجراء التغييرات المطلوبة، ويتم التشارك المنتظم للبيانات التقييمية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب المعلمين لمساعدتهم على التفكر في أداءاتهم وتحسينها

المستوى غير المقبول(Inacceptable): تقوم الكلية باستخدام قليل أوقد لا تستفيد من البيانات المجمعة بما فيها المعلومات المتعلقة بأداءات الطلاب المعلمين والخريجين واستخدامها، في تقييم مدى فعالية مقرراتها الدراسية وبرامجها، وخبراتها العلاجية، وفشلت الكلية في إجراء تغييرات في مقرراتها وبرامجها وخبراتها العلاجية عندما أوضحت نتائج تقييمها ضرورة إجراء تعديلات، لتدعيم إعداد الطلاب المعلمين لتحقيق المعايير المهنية ومعايير الولاية والكلية، ولا يتم تغذية الطلاب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بانتظام بنتائج التقييم البنائي، المستند إلى تقييم أداء الكلية.

المعيار الثالث: الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية.

تقوم الكلية من خلال الشراكة مع المدارس بتصميم وتنفيذ وتقييم الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية بما يمكن الطلاب المعلمين وغيرهم من أعضاء المدرسة من تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية، لمساعدة التلاميذ على التعلم وإتقانها، ويتم ذلك من خلال: **(النبوي، 1995: 77)**

أ-التعاون بين الكلية والمدارس:

المستوى المتميز(Target): تشارك المدارس والكلية في توفير الموارد والخبرات لتدعيم تعلم الطلاب المعلمين في الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية، وتشارك الكلية أعضاء هيئة التدريس والمدارس في تصميم وتنفيذ وتقويم الإطار المفاهيمي للكلية وبرامج المدرسة ويساهم كل منهما في تقديم البرامج التدريسية للطلاب المعلمين والتلاميذ. وتقوم كل من الكلية والمدارس معا بتحديد أماكن التربية العملية المحددة للطلاب المعلمين وأدوار كل المشرفين على التربية العملية بهدف تعظيم الخبرات التعليمية .

المستوى المقبول (Acceptable): تقوم الكلية والمشاركون من المدارس وغيرهم من أعضاء المجتمع المهني بتصميم وتنفيذ وتقويم الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية، لمساعدة الطلاب المعلمين على تنمية معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، وتقوم الكلية بالشراكة مع المدارس بتحديد أماكن تدريب الطلاب المعلمين والأدوار المهنية للمتعاونين من المدارس، بهدف تقديم خبرات تعلم مناسبة.

المستوى غير المقبول(Inacceptable): تقوم الكلية باتخاذ القرارات المتعلقة بطبيعة الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية والتعيينات المرتبط بها، دون مشاركة المدارس أو المؤسسات الأخرى التي تستضيفها ولا يشارك المتعاونون والمشاركون من المدارس في تصميم وتوصيل أو تقييم الخبرات الميدانية أو الممارسات العلاجية وتعتبر القرارات المتعلقة بتحديد أماكن الطلاب المعلمين في الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية من مسؤوليات المدارس فقط.

ب- تصميم وتنفيذ وتقويم الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية:

المستوى المتميز(Target): تسمح الخبرات الميدانية للطلاب المعلمين بالتطبيق والتفكير في المحتوى والجوانب المهنية والمعارف التربوية والمهارات والاتجاهات من خلال سياقات متنوعة تجمع بين الطلاب المعلمين والتلاميذ، وتعمل الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية على الامتداد بالإطار المفاهيمي للكلية إلى الممارسة من خلال النمذجة من جانب أعضاء هيئة التدريس المشرفين على الممارسات العلاجية، والتصميم الجيد للفرص التعليمية أثناء العمل. وفي أُناء الممارسة العلاجية، يتم دمج تعلم الطلاب المعلمين مع البرنامج المدرسي ومع الممارسات التدريسية، فالطلاب المعلمون يلاحظون ويكونوا أيضا موضعا للملاحظة. وغيرهم من المشرفين بصورة منتظمة ومستمرة وبالتالي يمكنهم التفكر في ممارساتهم وتعديل ممارساتهم، ويصبح الطلاب المعلمون أعضاء في فرق تدريسية في المدرسة، ومشاركين فاعلين في القرارات المهنية، ويتم تضمينهم في أنشطة متعددة في المدرسة، تهدف مباشرة إلى تحسين التدريس والتعلم بما في ذلك استخدام التكنولوجيا. ويقوم الطلاب المعلمون بتجميع البيانات حول تعلم التلاميذ، وتحليلها والتفكير في أعمالهم، ويطورون استراتيجيات لتحسين التعلم، أما أعضاء الهيئة الإكلينيكيون فهم أعضاء مهيؤون يتم اختيارهم من جانب الكلية والمدارس المشاركة على قدم الوثاق، ويتم اختيارهم وإعدادهم لممارسة أدوارهم كمرشدين وناصحين من خلال امتلاكهم للمهارات والمعارف والقيم المتضمنة في أعلى المدارس المهنية إنجازا.

المستوى المقبول (Acceptable): تيسر الخبرات الميدانية لتنمية الطلاب المعلمين ليصبحوا تربويين مهنيين وذلك عن طريق تقديم الفرص لهم للملاحظة في المدارس وغيرها من المؤسسات، ومساندة المعلمين المتعاونين وغيرهم من أعضاء المدرسة، وحضور اجتماعات لجنة المدرسة، والمساهمة في الأحداث المرتبطة بالتعليم والمجتمع المحلي قبل الممارسات العلاجية. تعكس كلا من الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية الإطار المفاهيمي للكلية، وتساعد الطلاب المعلمين على تنمية المحتوى والجوانب المهنية والمعرفية والمهارات والقيم التربوية كما تتضمنها المعايير. وتسمح الممارسات العلاجية للطلاب المعلمين باستخدام تكنولوجيا المعلومات لمساندة التدريس والتعليم. وتتصف الممارسات العلاجية بالكثافة العالية والشديدة التركيز، من خلال استخدام عمليات متنوعة، مثل: الملاحظة، المؤتمرات النقاشات الجماعية والمراسلة بالبريد الإلكتروني واستخدام التكنولوجيا الأخرى.

المستوى غير المقبول(Inacceptable): ترتبط الخبرات الميدانية بتنمية المهارات كما تتضمنها المعايير المهنية ومعايير الولاية ومعايير الكلية، ولا تعكس الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية الإطار المفاهيمي للكلية ولا تساعد الطلاب المعلمين على تنمية كفاياتهم، كما تضمنتها المعايير. ولا تقدم الخبرات الميدانية الفرص لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في تدعيم التدريس والتعلم، كما أن الممارسات العلاجية ليست بالطويلة أو المكثفة بدرجة تكفي الطلاب المعلمين لتمكنهم من تعزيز قدراتهم بما يسمح لهم بتحمل المسؤولية كاملة للأدوار التي يعدون لها. المعايير والمحكات غير معروفة لأعضاء هيئة التدريس المسؤولين عن التربية العملية، ولا يملكون المعرفة والمهارات المتوقعة من مهنيين متميزين بالكلية، ولا يقدم الأعضاء المسؤولين عن الخبرات المهنية المساندة المنتظمة والمستمرة لمساندة الطلاب المعلمين وغيرهم من المعلمين المعاونين في المدارس.

ج- تنمية الطلاب المعلمين وإظهارهم للمعارف والمهارات والاتجاهات التي تساعد جميع التلاميذ على التعلم:

المستوى المتميز(Target): يمتلك الطلاب المعلمون السيطرة على نقاط المحتوى الدراسي والمعرفة التربوية والمهنية، قبل البدء وأثناء الممارسات العلاجية. وتشير عمليات التقييم المستخدمة في الممارسات العلاجية إلى أن الطلاب المعلمين يقابلون في أدائهم المعايير المهنية ومعايير الولاية والكلية، ولديهم تأثير إيجابي على تعلم التلاميذ. ويتم استخدام أنواع متعددة من قبل الطلاب المعلمين وأعضاء فريق الممارسة العلاجية، لتحدي الجوانب التي بحاجة إلى تحسين وتعديل خطة التطوير. ويعمل الطلاب المعلمون جماعيا

بالمشاركة مع غيرهم من الطلاب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس وغيرهم على تعلم التلاميذ، آخذين الهدف المتعلق بتحسين تعلم التلاميذ بعين الاعتبار. وتيسر التربية الميدانية والممارسات العلاجية استكشاف الطلاب المعلمين لمعارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم المرتبطة بجميع التلاميذ، ويطور الطلاب المعلمون الكفايات المساندة لتعلم جميع التلاميذ كما يتضح من عملهم مع التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، والتلاميذ من ذوي الخلفيات المتنوعة العرقية والجنسية والاجتماعية والاقتصادية في الفصول الدراسية وفي المدارس.

المستوى المقبول (Acceptable): توجد معايير ومحكمات للبدء أو انتهاء من البرنامج وترتبط عمليات التقييم المستخدمة في الممارسات العلاجية بكفايات الطلاب المعلمين، كما تتضمنها المعايير المهنية ومعايير الولاية والكلية. ويتم استخدام استراتيجيات متعددة لتقييم أداء الطلاب المعلمين، وتأثيراتهم على تعلم التلاميذ. يقوم الطلاب المعلمون وأعضاء هيئة التدريس بالمدرسة وبالكلية أو الجامعة بالاشتراك في تقييم أداء الطلاب المعلمين خلال الممارسات العلاجية. وتسمح الخبرات الميدانية والخبرات العلاجية بإعطاء الوقت للتفكر وتضمين التغذية الراجعة من قبل الأقران وأعضاء هيئة الخبرات العلاجية. وتقدم الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية الفرص للطلاب المعلمين للنمو وتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم بما يمكنهم من مساعدة جميع التلاميذ. ويشارك جميع الطلاب المعلمون في الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية، التي تشمل تلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة وتلاميذ من خلفيات متنوعة عرقية وجنسية واجتماعية واقتصادية.

المستوى غير المقبول(Inacceptable): لا توجد معايير أو محكات للبدء في الممارسة العلاجية أو للانتهاء منها، ولا ترتبط عمليات التقييم المستخدمة في الممارسات العلاجية بكفايات الطلاب المعلمين، كما تتضمنها المعايير المهنية ومعايير الولاية والكلية. ولا تقيس عمليات التقييم تأثير الطلاب المعلمين على تعلم التلاميذ، ولا يتم إجراء عمليات تقييم أداء الطلاب المعلمين بالاشتراك بين الطلاب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالكلية أو الجامعة والمعلمين بالمدارس، ولا تظهر نتائج التغذية الراجعة والإشراف على الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية بشكل يمكن البرهنة عليه، ولا تقدم الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية الفرص للطلاب المعلمين للنمو وإظهار المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على تحسين تعلم التلاميذ. لا يعمل الطلاب المعلمون مع التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة أو التلاميذ من ذوي الخلفيات الأثنية أو العرقية والجنسية أو الجماعات الاجتماعية والاقتصادية في خبراتهم الميدانية أو الممارسات العلاجية.

المعيار الرابع: الخبرات المرتبطة بالعمل مع التنوع في أعضاء هيئة التدريس.

المستوى المتميز(Target): يتفاعل الطلاب المعلمون ويعملون مع زملائهم من ذوي الخلفيات الثقافية المتنوعة الأثنية والعرقية والجنسية واللغوية والاجتماعية والاقتصادية والدينية في المساقات التربوية في داخل الكلية أوفي المدارس. ويتم احترام وتقدير وقبول المشاركة النشطة من قبل الطلاب المعلمين من ذوي الخلفيات الثقافية المختلفة وذوي الخبرات المتنوعة في الفصول الدراسية وفي الخبرات الميدانية وفي الممارسات العلاجية.

المستوى المقبول (Acceptable): يتفاعل الطلاب المعلمون في سياقات الفصول الدراسية في داخل الجامعة أوفي المدارس مع أعضاء المجتمع التربوي المهني، أو أعضاء هيئة التدريس من كليات أخرى، أو أعضاء الهيئة التدريسية بالمدارس من ذوي الخلفيات المتنوعة الأثنية والعرقية والجنسية، ويمتلك الأعضاء الذين يتعامل معهم الطلاب المعلمون في الفصول الدراسية التربوية المهنية وفي الممارسات العيادية، المعارف والخبرات المرتبطة بإعداد الطلاب المعلمين للعمل مع التلاميذ من ذوي الخلفيات الثقافية المتنوعة بمن فيهم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وتتضح تأكيد قيمة التنوع من خلال الإيمان الجيد والجهود المبذولة لزيادة أو لضمان التنوع في أعضاء هيئة التدريس.

المستوى غير المقبول (Inacceptable): لا يمتلك الطلاب المعلمون أو يمتلكون خبرة محدودة في القدرة على التفاعل في سياقات متنوعة في الفصول الدراسية بالمدارس أوفي الجامعة من خلال التعامل مع أعضاء المجتمع التربوي المهني وأعضاء هيئة التدريس من وحدات أخرى ومع أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة من ذوي خلفيات متنوعة أثنية وعرقية وجنسية، ويمتلك أعضاء هيئة التدريس بالمدارس والجماعات التربوية المهنية معارف وخبرات محدودة تتعلق بالتنوع. ولا تبحث الكلية عن أعضاء هيئة تدريس من خلفيات ثقافية متنوعة بما يساعد على زيادة التنوع بين الأعضاء.

المعيار الخامس: مؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأداءاتهم وتنميتهم.

يمتلك أعضاء هيئة التدريس (أعضاء هيئة التدريس بكليات إعداد المعلمين أومن المعلمين بالمدارس، المتعاونين في الإشراف على التربية العملية) المؤهلات وأفضل الممارسات المهنية في البحث العلمي وخدمة المجتمع والتدريس، بما فيها تقييم تأثيراتهم المتعلقة بأداء الطلاب المعلمين، وتعاونهم مع زملائهم في المقررات التدريسية التخصيصية في المدارس.

وتقوم الكلية بطريقة منظمة بتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس وتيسر لهم التنمية المهنية، ويتكون المعيار من المكونات التالية: **(النبوي، 1995: 88)**

أ-أعضاء هيئة تدريس مؤهلين:

المستوى المتميز(Target): حصل جميع أعضاء هيئة التدريس من العاملين بالمجال التربوي المهني على الدكتوراه أو الخبرة المتميزة ولديهم خبرات تربوية معاصرة في السياقات المدرسية على المستويات كافة التي يقومون بالإشراف عليها وينغمسون بشكل ذي معزى في أنشطة بحثية مرتبطة بالإشراف، وجميع العاملين من أعضاء هيئة التدريس بالكلية أومن أعضاء هيئة التدريس بالمدارس لديهم المؤهلات في مجالاتهم التي يدرسونها أو يشرفون عليها، ويتميزون بالكفاءة المتميزة في الميدان.

المستوى المقبول (Acceptable): حصل جميع أعضاء هيئة التدريس من العاملين بالتربية في الكلية على درجة الدكتوراه أو الخبرة المتميزة التي تؤهلهم للقيام بوظائفهم. أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس بالمدارس فلديهم المؤهلات والرخص في مجالاتهم المتخصصة التي يقومون بتدريسها أو الإشراف عليها، ولكنهم غالبا لا يحملون درجة الدكتوراه. ويمتلك أعضاء هيئة التدريس المسؤولين عن الخبرات العلاجية، الخبرات المهنية المعاصرة في سياقات مدرسية تختلف باختلاف المستويات التي يشرفون عليها.

المستوى غير المقبول(Inacceptable): لا يمتلك عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس درجة الدكتوراه، ليس لدى أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخبرة الميدانية والخبرات المهنية المعاصرة التي تؤهلهم في مهامهم. وليس كل أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة مؤهلين في المواد التدريسية التي يقومون بتدريسها. ليس لدى كل أعضاء هيئة التدريس من العاملين في التربية العلاجية الخبرات المهنية والسياق المدرسي.

ب- إعطاء أفضل نماذج الممارسات المهنية في التدريس. (النبوي، 1995: 90)

المستوى المتميز(Target): يمتلك الطلاب المعلمون فهما عميقا لمجالاتهم، ويعتبرون بمثابة باحثين مدرسين يقومون بتضمين ما هون معروف في مجالاتهم التخصصية بالتدريس والتعلم وفقا لممارساتهم التدريسية، ويظهرون حيوية عقلية تتعلق بحساسيتهم للقضايا المهمة. ويعكس تدريس أعضاء هيئة التدريس التربويين المهنيين الإطار المفاهيمي للكلية، ويضمنونه استراتيجيات مناسبة لتقييم الأداء، ويضمنون التنوع والتكنولوجيا في جميع أعمالهم التدريسية والخبرات الميدانية والممارسات العلاجية. ويقدر أعضاء هيئة التدريس تعلم الطلاب المعلمين، ويعدلون تدريسهم بما يتناسب مع الإسراع بتعلمهم ويفهم أعضاء

المستوى المقبول (Acceptable): يمتلك أعضاء هيئة التدريس فهما معقولا بالمحتوى الذي يدرسونه ويعكس تدريس أعضاء هيئة التدريس القائمين على التربية المهنية، الإطار المفاهيمي للكلية والأبحاث، والنظريات والتطورات المعاصرة في تخصصاتهم وفي مجال التدريس. يقوم أعضاء هيئة التدريس بتقييم تعلم الطلاب المعلمين وأداءاتهم، ويشجع تدريسهم الطلاب المعلمين على تطوير مفاهيم التفكر والتفكير الناقد وحل المشكلات والمسؤوليات المهنية. يستخدم أعضاء هيئة التدريس مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس، التي تعكس فهما لأنماط التعلم المختلفة، ويقومون بتضمين مفاهيم التنوع واستخدام

المستوى غير المقبول (Inacceptable): لدى أعضاء هيئة التدريس فهما محدودا لمجالاتهم، ويقدم أعضاء هيئة التدريس القلي من إشغال وتضمين الطلاب المعلمين في المحتوى الدراسي، ولا يساعدونهم على تطوير الكفايات المنصوص عليها في المعايير المهنية ومعايير الولاية والكلية. يستخدم أعضاء هيئة التدريس عددا محدودا من استراتيجيات التدريس، وتلك الاستراتيجيات لا تعكس الأبحاث الحديثة في مجالات التدريس والتعلم ونادرا ما يعطى أعضاء هيئة التدريس النموذج في استخدام تكنولوجيا المعلومات في تدريسهم، والقليل من الأعضاء يقوم بتقييم فعالياتهم كمدرسين. ولم يطور عديد.

ج- إعطاء أفضل نماذج الممارسات المهنية في الخدمة: (النبوي، 1995: 92)

المستوى المتميز (Target): ينخرط أعضاء هيئة التدريس بالكلية بنشاط في حوارات حول تصميم وتنفيذ البرامج التدريسية سواء على المستوى المهني التربوي أوفي المدارس من الحضانة إلى الثانوي، ويعملون مع زملائهم في المدارس ويعطون الأمثلة على القيادة في المهنة

المستوى المقبول (Acceptable): يقدم أعضاء هيئة التدريس بالكلية الخدمة للكلية أو للجامعة أو المدارس أو المجتمع المحلي بشكل أوسع، بطرائق تتسق مع معايير الكلية والمهنة، وهم ينخرطون بنشاط مع العالم المهني في الممارسات بالمدارس من الحضانة إلى الثانوي. وينخرطون بنشاط في

المستوى غير المقبول (Inacceptable): القليل من أعضاء هيئة التدريس بالكلية ينخرطون بنشاط في أنشطة خدمة الكلية أو الجامعة، ويقدم أعضاء هيئة التدريس الخدمات المحدودة أوقد لا يقدمون خدمات للمدارس ترقى إلى المستوى المتوقع من المهنة.

د- التعاون Collaboration:

المستوى المتميز (Target): ينخرط أعضاء هيئة التدريس بشكل نشط كمجموعات تعلم يعملون لتحقيق الإطار المفاهيمي للكلية وتدعيم البحث في الفصول الدراسية، ويطورون العلاقات والبرامج والشراكات مع زملائهم في المدارس من الحضانة إلى الثانوي، ومع زملائهم في الأقسام الأخرى بالكلية لتطوير وتعديل الأسس المعرفية وإجراء البحوث، وإلقاء العروض ونشر المواد العلمية وتحسين نوعية التربية بالنسبة لجميع الطلاب

المستوى المقبول (Acceptable): يتعاون أعضاء هيئة التدريس بانتظام وبطريقة منظمة مع الزملاء في المدارس من الحضانة إلى الثانوي، ومع زملائهم في الكليات والجامعات الأخرى وأعضاء المجتمع المهني الأكبر، بهدف تحسين التدريس وتعلم الطلاب المعلمين وإعداد التربويين.

المستوى غير المقبول (Inacceptable): لا يوجد تعاون بين أعضاء هيئة التدريس بالكلية وأعضاء هيئة التدريس بالكليات الأخرى والجامعة أوقد توجد بطريقة محدودة، لذلك فإن التعاون بين أعضاء هيئة التدريس الكلية والزملاء بالمدارس يعتبر محدودا في مجالات الإشراف على التربية الميدانية وتدريس التلاميذ.

المعيار السادس: إدارة الكلية وإدارة الموارد(النبوي، 1995: 94)

تمتلك الكلية القيادة والسلطة والميزانية والتسهيلات البشرية والموارد بما فيها مصادر تكنولوجيا المعلومات، لإعداد الطلاب المعلمين لمقابلة المعايير المهنية ومعايير الولاية والكلية.

أ-القيادة والسلطة"

المستوى المتميز (Target): تقدم الكلية بفعالية القيادة والقدرة على التنسيق بين جميع البرامج المصممة لإعداد التربويين المهنيين للعمل في المدارس من الحضانة إلى الثانوي.
يتم توصيف سياسات الكلية المتعلقة بالاستقطاب والقبول بوضوح واتساق في المطبوعات والأدلة. وتتسم الأجندة الأكاديمية والأدلة والمطبوعات وسياسات التخرج والدعاية بالوضوح والدقة والتحديث، وتضمن الكلية أن لجميع الطلاب المعلمين إمكانية الدخول على الخدمات الطلابية مثل الإرشاد والتوجيه، ويشارك جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية مع غيرهم من أعضاء الهيئات التدريسية والممارسين في المدارس من الحضانة إلى الثانوي في تصميم البرامج وتنفيذها وتقويمها وكذلك الأمر بالنسبة للكلية ككل. وينظر الزملاء في الأقسام الأخرى بالجامعة إلى قيام الكلية بإعداد التربويين المهنيين وأفراد المجتمع المدرسي، وغيرهم من أعضاء المنظمات الأخرى، إلى الكلية على أنها قائدة، وتقدم الكلية فرصا للنمو المهني في التدريس الفعال لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الأخرى
المستوى المقبول (Acceptable): للكلية القيادة والسلطة للقيام بتخطيط وتنفيذ برامج متماسكة للدراسة. وتدير الكلية بفعالية جميع البرامج والتنسيق بينها بما يمكن الطلاب المعلمين من الاستعداد لتحقيق المعايير. يتم توضيح سياسات الاستقطاب والقبول من قبل الكلية بدقة واتساق في المنشورات والأدلة، وتتسم الأجندة الأكاديمية والأدلة والمطبوعات وسياسات التخرج والدعاية بالدقة والتحديث، وتضمن الكلية إمكانية دخول الطلاب المعلمين على الخدمات الطلابية مثل الإرشاد والتوجيه، ويشارك جميع أعضاء هيئة التدريس والممارسون في الميدان من الحضانة إلى الثانوي وغيرهم من أعضاء الجماعات المهنية، في تصميم وتنفيذ وتقويم الكلية وبرامجها، وتقدم الكلية الآلية والتسهيلات للتعاون بين أعضاء هيئة التدريس بها وغيرهم في الجامعة من المشاركين في إعداد التربويين المهنيين.
المستوى غير المقبول (Inacceptable): لا تؤدي ترتيبات القيادة والسلطة في الكلية إلى التخطيط المتماسك وتنفيذ برامج إعداد المعلمين وغيرهم من المعلمين بالمدارس.
ولا تقوم الكلية بإدارة البرامج بفعالية كما لا يمكننا إيجاد التنسيق بينهما، بما يساعد الطلاب المعلمين على تحقيق المعايير، ولا تقوم الكلية بمشاركة المعلمين المتعاونين في المدارس من الحضانة إلى الثانوي وغيرهم من المساهمين من التربويين في تصميم وتنفيذ وتقويم برامجها، ولا يوجد توصيف دقيق ومنسق لإجراءات الكلية في الاستقطاب والقبول، كما ترد في مطبوعاتها ودليلها. وتتسم الأجندة الأكاديمية والأدلة والمطبوعات وسياسات التخرج والإعلانات والدعاية بعدم الدقة وعدم الاتساق وأحيانا بالتقادم. ولا تضمن الكلية أن الطلاب المعلمين لديهم السماح بالدخول على الخدمات الطلابية مثل الإرشاد والتوجيه. ولا ينظر للكلية على أنهها قائدة على مستوى الجامعة أو داخل المجتمع المهني.

ب-ميزانية الكلية:

المستوى المتميز (Target): تسمح المخصصات المالية للكلية بالاهتمام بالتدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع بما يساعد على امتداد خدماتها إلى المدارس من الحضانة إلى الثانوي وإلى البرامج الأخرى بالجامعة، وتساند المخصصات المالية للمناهج وطرق التدريس وأعضاء هيئة التدريس والعمل العلاجي والبحث العلمي وغيرها، في تحقيق أداء عالي الجودة داخل الكلية أومع شركائها في المدارس.
المستوى المقبول (Acceptable): تتلقى الكلية مخصصات مالية كافية على الأقل بالمقارنة مع الكليات الأخرى داخل الجامعة أو الكليات المناظرة في جامعات أخرى، بما يمكنها من تقديم برامج تساعد الطلاب المعلمين على تحقيق المعايير. وتكفي الميزانية للتدعيم الدقيق والمساندة للأعمال داخل الكلية، والتربية العلاجية الضرورية لإعداد التربويين المهنيين.
المستوى غير المقبول (Inacceptable): المخصصات المالية للكلية سواء بشكل كلي أو بالمقارنة مع الكليات الأخرى بالجامعة أو الكليات المناظرة في الجامعات الأخرى، لا تساند البرامج لتصل إلى المستوى الذي يسمح للطلاب المعلمين بتحقيق المعايير.

ج- الأفراد:

المستوى المتميز (Target): تسمح سياسات وإجراءات العبء التدريسي بتشجيع أعضاء هيئة التدريس ليس فقط على الانغماس في أنشطة واسعة مهنية، تشمل التدريس والبحث العلمي والتقييم والإرشاد والعمل في المدارس وخدمة المجتمع، ولكنها تساهم مهنيا في إرساء قواعد المعايير على مستوى الدولة والمنطقة أو المستوى القومي. وتم وضع سياسات وإجراءات رسمية لتضمين ساعات التدريس للمقررات عن بعد ضمن نصاب عضو هيئة التدريس. ويعتبر استفادة الكلية من الأعضاء لبعض الوقت والمساعدين في التدريس من الخريجين، تساعد على تدعيم البرامج، بما فيها إعداد مساعدي التدريس. وينظر إلى أعضاء الممارسات العلاجية على أنهم زملاء في إعداد التربويين، وتساعد سياسات الكلية في الاستفادة من الأفراد المساعدين، في تدعيم فعالية أعضاء هيئة التدريس في القيام بوظائفهم التدريسية والإشراف على الطلاب المعلمين. وتساند الكلية أنشطة التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس من خلال تشجيعها للحوار بينهم، وتنمية مهاراتهم المرتبطة بالنظريات والممارسة الجديدة.

المستوى المقبول (Acceptable): تسمح سياسات العبء التدريسي بما فيها المقررات التي تدرس عن بعد لأعضاء هيئة التدريس بالكلية في الانغماس بفعالية في التدريس والبحث العلمي والتقييم والإرشاد والعمل الجماعي في المدارس، من الحضانة إلى الثانوي وخدمة المجتمع. ولا تزيد الأنصبة التدريسية لعضو هيئة التدريس بما فيها المقررات التي تدرس عن بعد عن 12 سعاة لمرحلة البكالوريوس و9 ساعات للطلاب الخريجين. ولا تزيد ساعات الإشراف عن الممارسات العلاجية عن 18 ساعة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس المعاونين، والذين يعملون لكل الوقت. وتعمل الكلية على الاستفادة المناسبة من أعضاء هيئة التدريس المعينين لطول الوقت، والمعينين لبعض الوقت، والأعضاء من العاملين في التربية العلاجية وكذلك المساعدين من الخريجين بشكل يضمن التماسك والتكامل في البرنامج. وتوفر الكلية العدد المناسب من الأفراد المساعدين بما يساعد على تنفيذ البرنامج، وفق معايير الأداء المتعلقة بالطلاب المعلمين. وتوفر الكلية الموارد والفرص المناسبة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بما فيها التدريب على استخدام التكنولوجيا.

المستوى غير المقبول (Inacceptable): لا تسمح سياسات الكلية فيما يتعلق بالعبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بانخراطهم بفعالية في التدريس والبحث العلمي والتقييم والإرشاد والتعاون مع المدارس من الحضانة إلى الجامعة وخدمة المجتمع. وعادة ما تزيد الأعباء التدريسية لعضو هيئة التدريس بما فيها المساقات، التي يتم تدريسها عن 12 ساعة للتدريس في مرحلة البكالوريوس و9 ساعات للتدريس في مرحلة الدراسات العليا. وتزيد ساعات الممارسات العلاجية عادة عن 18 ساعة لكل طالب من الطلاب المعلمين في الفصل الدراسي الواحد، بالنسبة لعضو هيئة التدريس من الذين يدرسون لكل الوقت. وتستخدم الكلية مدرسين لبعض الوقت ومساعدين من الخريجين في التدريس، مما يؤدي إلى القصور في ضمان التماسك في البرنامج والتكامل بين مكوناته. ويساعد العجز في الأفراد المساعدين على إضعاف فعالية أعضاء هيئة التدريس وتقدم الطلاب المعلمين نحو تحقيق المعايير المنشودة وتضيق فرص التنمية المهنية بما فيها التدريب على استخدام التكنولوجيا مما ينتج عنه تأثيرا عكسيا في جودة البرامج.

د- تسهيلات الكلية:

المستوى المتميز (Target): تتمتع الكلية بتسهيلات متميزة في داخل الجامعة مما يدعم من مساندة الطلاب المعلمين على تحقيق المعايير. وتسمح التسهيلات باستخدام أحدث التطورات التكنولوجية، بما يمكن أعضاء هيئة التدريس من الاستخدام الفعال للتكنولوجيا ويساعد الطلاب المعلمين على استخداماتها.

المستوى المقبول (Acceptable): تتمتع الكلية بتسهيلات جامعية مناسبة وتيسيرات على مستوى المدارس بما يساند الطلاب المعلمين في طريقهم نحو تحقيق المعايير وتساعد التسهيلات أعضاء هيئة التدريس والطلاب المعلمين على استخدام تكنولوجيا المعلومات في التدريس.

المستوى غير المقبول (Inacceptable): تعتبر التسهيلات المقدمة من الكلية أو المدارس غير الوظيفية ولا تدار بشكل يدعم من تقدم الطلاب المعلمين نحو تحقيق المعايير. ولا تساعد في إعداد الطلاب المعلمين في استخدام التكنولوجيا المعاصرة.

هـ- مصادر الكلية بما فيها التكنولوجيا:

المستوى المتميز (Target): توفر الكلية بشكل واضح وبنجاح تام المصادر اللازمة لتدعيم برامج عالية الجودة وتعتبر مثالية، بما يضمن للطلاب المعلمين تحقيق المعايير ويتم تحويل نظام التقييم بالكلية وعمليات تطويره وتنفيذه تمويلا جيدا. توفر الكلية بشكل واضح وبنجاح تام المصادر اللازمة لتدعيم برامج عالية الجودة وتعتبر مثالية، بما يضمن للطلاب المعلمين تحقيق المعايير ويتم تحويل نظام التقييم بالكلية وعمليات تطويره وتنفيذه تمويلا جيدا. وتستخدم الكلية كوحدة لمصادر تكنولوجيا المعلومات في التربية وتصل إلى ما هو أبعد من مجرد تنفيذ البرامج بالكلية، لتشمل الجامعة والمجتمع المحلي والمنظمات الأخرى. ويمكن لأعضاء هيئة التدريس والطلاب المعلمين التحول إلى مكتبة ومصادر للمناهج والمعلومات الإلكترونية متميزة لا تخدم فقط الكلية، بل تتعداها إلى عديد من الوحدات.

المستوى المقبول (Acceptable): توفر الكلية المصادر المختلفة في جميع البرامج بما يعد الطلاب المعلمين لإنجاز المعايير في مجالاتهم. وتوفر المصادر المناسبة لتطوير وتنفيذ خطة الكلية للتقييم. توفر الكلية المصادر المختلفة في جميع البرامج بما يعد الطلاب المعلمين لإنجاز المعايير في مجالاتهم. وتوفر المصادر المناسبة لتطوير وتنفيذ خطة الكلية للتقييم. وتستمتع الكلية بتكنولوجيا معلوماتية مناسبة، تساعد على مساندة أعضاء هيئة التدريس والطلاب المعلمين، ويمكن لكليهما الدخول على مكتبة وافرة وحديثة المصادر.

المستوى غير المقبول (Inacceptable): لا تتوافر المصادر في البرامج المختلفة إلى الحد الذي يعوق قدرة الطلاب المعلمين على تحقيق المعايير، وتوجد القليل أولا توجد على الإطلاق المصادر اللازمة لتطوير وتنفيذ خطة الكلية للتقييم وتكنولوجيا المعلومات من المحدودية إلى الدرجة التي تمنع الطلاب المعلمين من ممارسة استخدامها، ولا تتوافر لأعضاء هيئة التدريس والطلاب المعلمين الدخول إلى مكتبة معاصرة ومصادر المناهج أو المعلومات الإلكترونية.

ملخص الفصل:

إن اكتساب المعلمين للمهارات والكفاءات والقدرات العقلية والبيداغوجية لا يمكن له أن يتأتى إلا عن طريق إتباع سياسة تكوينية فرضتها التطورات المتتالية العلمية والفكرية والتربوية التي تحدث في وقتنا المعاصر، ولما كان لزاما على المعلم إخضاعه لفترات تكوينية متعاقبة ومتواصلة، وجب تأهيله وتكوينه وفق محتويات متنوعة تشتمل على كل من الثقافة العامة، والمعارف الأكاديمية العلمية المتخصصة، بهدف الارتقاء بالتحصيل العلمي للمتعلمين، حيث قدم الباحث في هذا الفصل مبحثا عن معالم تطور المنظومة التربوية الجزائرية، ثم قدم مبحثا عن البرامج التكوينية ومراحل التخطيط لها، كما قدم مبحثا عن الاعتماد الأكاديمي ومعايير اعتماد البرامج التكوينية لإعداد وتكوين المعلمين والأساتذة، منها معايير **INTASC** (معايير اتحاد تقييم ومساعدة المعلمين الجدد) وهي من أكثر المعايير أهمية في الاعتراف الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين وتعتبر المرجع الأول -كما سبق أن وضحنا- كذلك معايير **NCATE** التي تعتبر قراءتها وتفحصها ومقارنة مقاييس الأداء المتضمنة في المعايير الستة، والتركيز على المستوى المتميز منها، بمثابة الطريق الأساسي لتعرف تفاصيل عملية الاعتماد الأكاديمي، وما هو مطلوب بدقة للبدء بها والاستمرار فيها والحكم على الأداء ومدى ارتباطه بالمعايير التفصيلية لـNCATE

(المجلس القومي لاعتماد برامج تربية المعلمين)، غير أن هذه المعايير ليس لها مخرجات محددة، كما هو INTASC، ولذلك يمكن تفسيرها وفقا لأولويات كل كلية.

الفصل الرابع :
الجودة الشاملة في التعليم

الفصل الرابع:
الجودة الشاملة في التعليم

I-مفهوم الجودة وإدارة الجودة الشاملة:

I-1-تمهيد

إدارة الجودة الشاملة لم تظهر من فراغ بعد عقب ذلك تحولات عديدة خلال العقدين الأخيرين من القرن الماضي، حيث أخذت الكثير من المؤسسات الإنتاجية والخدمية، تحذو حذوها وتتبنى مبادئها ماتية، سواء في الدول المتقدمة، وهي السباقة لتطبيق مبادئها ثم تلتها الد العلمي والتكنولوجي المتسارع كان من العوامل التي دفعت بتبني يحسب له أثره المباشر على الجوانب الاقتصادية والسياسية وا

والتربوية، حيث صاحبه تغير في منظومة القيم واتجاهاتهم، انعكست هذه التغيرات بشكل حتمي ومنظم وضروري على سلوكيات الأفراد والمنظمات.

كما أصبح إنجاح المشاريع مطلبا أساسيا تحت غطاء سياسي واقتصادي وحتى حضاري، فالدولة لها مكانتها بين الدول من خلال النجاح الذي تحققه مؤسساتها على المستوى الوطني والعالمي.

وحتى تحصل على إنتاجية عالية فإنها لابد أن تتبع سبيل الناجحين، من خلال تجريب أفكارهم وتبنيها والتي تجنبها الخسارة المحتومة إن هي تخلت عن تطبيقها، وهو أمر لم يعد بإمكان المجتمعات تقبله.

البقاء للأصلح قانون يفرضه من دخل المنافسة وكان قادرا على التجديد والابتكار والإبداع وإلا فإن مصير العديد إلى الزوال والاندثار أو بيع هذه المؤسسات لمن يتقن فن المنافسة والمرونة بتطبيق استراتيجيات مختلفة مرنة مرونة التطور المتسارع، فكل مؤسسة تريد أن تحتل مركزا ثابتا وراسخا في الأسواق العالمية وسبيلها إلى ذلك هو تقديم نتاجات تضاهي في جودتها ومواصفاتها ما تنتجه المؤسسات المماثلة، على أن لا تتوقف هذه الجودة عن حد معين، في سيرورة واستمرارية تسعى لكسب رضا الزبون، وهذا أهم ما تسعى إليه إدارة الجودة الشاملة.

I-2-الجودة:

عبارة الجودة أصبح من العبارات الشائعة والمعروفة في الأوساط التجارية وكذا الخدماتية بني على خلفية براغماتية نفعية مفادها أن كل منتج مرهون بالنجاح والربح إذا كان جيدا، على المدى البعيد

I-2-1-المفهوم اللغوي والاصطلاحي للجودة:

أ- المفهوم اللغوي للجودة:

جاء في معجم لسان العرب "لابن منظور" أن أصل كلمة الجودة من (جود) والجيد نقيض الرديء، وجاء بالشيء جودة، وجوده أي صار جيدا، وأحدث الشيء فجاد، وقد جاد جودة وأجاد: أتى بالجيد من القول أو الفعل، ويقال أجاد فلان في عمله، وجاد عمله يجوده جودة. وعليه فإن المعنى اللغوي يتضمن: الأداء الجيد الذي يبلغ حدا عاليا من الاستحكام والإتقان، وليس حدا نهائيا له. وكلمة الجودة تقابل في اللغة الإنجليزية مصطلح (Quality) وتعني الدرجة العالية من النوعية أو القيمة، وهي مشتقة من الأصل اللاتيني (Quails) وتعني حرفيا "ما نوع". والجودة ترتبط ببعض المفاهيم، تزيد في توضيحها وتحديدها، ومن أهمها ما يلي:

-الإتقان: والأصل الاشتقاقي (تقن) يدل على إحكام الشيء، والإتقان: الإحكام للأشياء. ورجل تقن وتقن متقن للأشياء: حاذق. **(لسان العرب، 2005، ص 434)**

قد وردت نصوص قرآنية تماثل هذا المعنى مثل قوله تعالى: (وترى الجبال تحسبها جامدة وهي تمر مر السحاب صنع الله الذي أتقن كل شيء إنه خبير بما تفعلون) **(النمل، الآية 88).** كما وردت أحاديث تماثل المعنى كقوله صلى الله عليه وسلم في الحديث الذي رواه مسلم: (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه). والإتقان هنا اسم صناعي يستدعي من المرء أن يؤدي عمله أداء ملموسا تاما وكاملا دون خلل فني أو وظيفي.

- الإحسان: وهو أعلى مراتب الجودة، وأعلى مراتب الإتقان، وهو أن يؤدي المرء عملا متقنا أفضل مما طلب منه، وربما لم يطلب منه ذلك، قال صلى الله عليه وسلم: (الإحسان أن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك) رواه مسلم.

كما قال صلى الله عليه وسلم أيضا: (إن الله كتب الإحسان على كل شيء، فإذا قتلتم فأحسنوا القتلة، وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبحة، وليحد أحدكم شفرته، وليرح ذبيحته) رواه مسلم. فإذا كان هذا الإحسان عند ذبح الحيوان فكيف بحياته حيث دخلت امرأة الجنة في هرة أحسنت إليها. فضلا عن الإحسان إلى الإنسان

كالجار والوالدين والبنات كما صح عن النبي صلى الله عليه وسلم في الحديث حيث قال: (من ابتلي من البنات بشيء فأحسن إليهن كن له سترا من النار) رواه مسلم.

- **الكفاءة والكفاية:** الأصل الاشتقاقي لها (ك ف ا) يدل على الحسب الذي لا مستزاد فيه. يقال: كفاك الشيء يكفيك، وقد كفى كفاية إذا قام بالأمر، والكفء؛ النظير والمساوي، ومنه جاءت الكفاءة. **(لسان العرب، 2005، ص 348)**

فالمعنى اللغوي يتضمن: القيام بالأمر قياما حسنا يكفي ولا مزيد عليه، ويرتبط هذا المفهوم بمفهوم الكفاية، وكلمة "الكفء" تعني المثيل والنظير، كما في قوله تعالى: (ولم يكن له كفؤا أحد)، في حين يدل لفظ كفاية على ما فيه سد الغاية وبلوغ المراد من الأمر.

كما تعني أيضا نسبة الموارد المخطط لاستخدامها إلى الموارد المستخدمة فعليا في تحقيق الإنجاز أو الأداء خلال فترة زمنية معينة. وتعني الكفاية أيضا: بأنها اختبار يمكن به معرفة فعالية عامل من العوامل في حال استخدامه مع عوامل أخرى، أو أنها النسبة بين المخرجات: خريجون ومنتجون وبين المدخلات: الموارد المستخدمة البشرية والمادية في العملية الإنتاجية **(هاني، 1986، ص 16)**

وعموما فإن الكفاءة والكفاية تعني القدرة على إنتاج أو تحقيق الهدف المطلوب بأقل كلفة وأقل جهد، وتعني كلمة الكفاءة والكفاية هنا تحقيق أعلى درجة من التوافق بين أهداف التعليم في تطويره مع تطور المجتمع وبين المطالب الملقاة عليه من جانب هذا المجتمع.

- **التميز:** التميز من الأصل (ميّز)، ويقال تميّز القوم أي ساروا في ناحية أو انفردوا، وامتاز الشيء بدا فضله على مثله، وانفصل عن غيره وانعزل، وجاء في القرآن الكريم (ليميز الله الخبيث من الطيب) (الأنفال، آية 37) ويقال تميز القوم وامتازوا، أي صاروا في ناحية (وامتازوا اليوم أيها المجرمون) (يس، آية 59)، أي تميزوا عن المؤمنين **(لسان العرب، 2005، ص381)**

والتميز حالة من التفوق في الأداء والممارسات والخدمات المقدمة، ومن حيث ارتباطه بالجودة، فهو يعتبر مرحلة متقدمة من الإجادة في العمل والأداء الفعال المبني على مفاهيم إدارية تتضمن التركيز على الأداء بطريقة مختلفة.

- **النوع أو المستوى:** فيعني الدرجة والمكانة التي استوى عليها الشيء، أو رتبته، أو حجم أو مقدار يقاس وفقا لقيمة مرجعية محددة، وأنها مقياس للأداء، وبالمقارنة بين مصطلحي الجودة والمستوى يصبح الأخير فرعا أقل حجما وتأثيرا من الجودة، فقد نجد مستويات أداء منخفضة في مؤسسات صنفت على أنها عالية المستوى، كما نجد جودة في مؤسسات صنفت على أنها منخفضة المستوى، وعلى ضوء ما سبق يكون المستوى أقل حجما وتأثيرا من الجودة.

أما مصطلح الكيف أو النوع فلا يمكن التعبير عنه كميا، بينما مصطلح الجودة يتناول الكم والكيف معا، وبذلك يعد الكيف جزءا من الجودة ولكن الجودة أعم وأشمل.

- **القدرة:** وأصلها اللغوي قدر، أي قدر على الشيء، وتمكن منه، وتعني إمكانية النجاح، أو كفاية ضمن مجال عملي أو نظري، كما يمكن أن تلاحظ القدرة بشكل مباشر داخل المجال الدراسي أو المهني، أو تلاحظ بشكل غير مباشر، وتدل القدرة على إمكانية أداء نشاط معين، كما تشير إلى القوة على أداء فعل ما جسديا كان أم عقليا، وسواء كان هذا الفصل فطريا أو مكتسبا بالتعليم والتدريب. **(غريب، 2006، ص 128).**

وبما أن القدرة هي إمكانية النجاح وتمكن الفرد من أداء عمل ما، فإنها تعد جزءا من الجودة.

ب- المفهوم الاصطلاحي للجودة:

لقد ورد مفهوم الجودة في الدراسات الاقتصادية والتربوية بدلالات مختلفة، أثارت نقاشا وجدلا كبيرين بين الباحثين، مما يجعلنا نؤكد صعوبة تحديد هذا المفهوم تحديدا دقيقا يمكن من التعامل معه وتوظيفه حسب ما يقتضيه الغرض من استعماله في البحث.

قد لا يكون من المفيد أن ندخل في شبكة التعاريف المتعددة لمفهوم الجودة، التي تخللت الدراسات الاقتصادية والتربوية منذ فترة تاريخية طويلة، غير أن العزوف عن الدخول في هذه الشبكة لا يمنعنا من انتقاء بعض التعاريف التي نراها مناسبة للدراسة، مع الاعتراف بأن ما سننتقيه لا يعني أنه سيكون على درجة عالية من الصحة والدقة، ذلك لأن الموضوع هنا لا يتعلق بصحة الحقائق ودقتها، وإنما بالاعتقادات ووجهات النظر. ولهذا فإننا سنركز على التي نرى بأنها أكثر وضوحا في دلالتها لأغراض هذا الدراسة.

لقد عرفت الجمعية الأمريكية الجودة على أنها: "الخصائص أو الهيئة الكلية للخدمة أو المنتج الذي تظهر قدرته في إشباع حاجات صريحة وأخرى ضمنية".

أما المنظمة الدولية للتقييس (ISO) فتعرف الجودة بأنها: "عرض موجز لمجموعة من المتطلبات التي ينبغي أن تتحقق في منتج ما أو عملية ما للتأكد من وجود شروط الإيفاء التي تجعل عملية الجودة أمرا ممكنا".**(النبوي،1995: 18)**

أما المنظمة الأوربية لضبط الجودة فترى أن الجودة "مجموعة من الصفات المميزة لمنتج معين تحدد قدراته في تلبية حاجات المستفيدين أو المستهلكين ومتطلباتهم". **(السامرائي، 2006: 38).**

I-2-2- التطور التاريخي لمفهوم الجودة:

يرجع الباحثون نشأة الجودة الشاملة إلى السنوات الأولى من القرن العشرين، مع بداية تجارب المهندس الأمريكي فردريك تايلور Tuyler من خلال كتابه مبادئ الإدارة العلمية عام 1911، التي كان يريد من ورائها ضبط جودة العمليات بتقليل الفاقد في الزمن من خلال الحد أو التقليل من الممارسات والحركات غير المجدية، بقصد زيادة الإنتاج وذلك بربط الحركة بالزمن الذي تحتاجه، ثم الانتهاء بتصميم طريقة مثلى لأداء الأعمال يتدرب عليها العاملون، وتقديم الحوافز المادية لمن يصل إلى المستويات التي حددتها الطريقة أو يتفوق عليها.

ثم أسهمت أيضا كتابات شيوارت Shewart 1931 في كتابه "السيطرة الاقتصادية على الجودة في المنتجات الصناعية"، هي الأخرى باعثا للتفكير بجدية في مسألة السيطرة على الجودة بأساليب إحصائية، ثم تلتها إسهامات الرواد في وضع أسس الجودة الشاملة وطرق الإنتاج، التي عمقت بدورها هذا التوجه بمزيد من الأفكار والتطبيقات الميدانية، أمثال إسهامات أدوارد ديمنح، وجوزيف جوران وفيليب كروسبي وكاوورا أشيكاوا وغيرهم من التحق بهذا الركب. بيد أن هناك من يرى بأن موضوع الجودة له وجوده الخاص في مختلف الحقب الزمنية باعتباره مطلبا إنسانيا لا يختلف حول أهميته اثنان، ويمكن استعراض الآتي لتوضيح هذا الاتجاه.

أ- الجودة عبر العصور:

رغم حداثة موضوع الجودة إلا أنه يمكننا من إرجاعها، إلى ظهور الإنتاج والخدمة في حد ذاتها.

وللتدليل على هذا الرأي فيمكن أن نورد بعض الشواهد، لعل من أبرزها ما جاء من مواد قانونية في شريعة حامورابي، التي دونها في مسلته المشهورة التي يمتد تاريخها إلى القرن الثامن عشر قبل الميلاد، ففي التعامل التجاري ألزم التاجر أن يقدم سلعة جيدة وإلا عليه أن يتلافى النقص الحاصل فيها ويصلح عيوبها، كما أن المادة 229 التي تختص بتنظيم الأعمال فتنص "إذا كان بناء قد بنى بيتا لرجل لم يحسن عمله بحيث انهار البيت الذي بناه وسبب موت صاحب البيت فسوف يقتل ذلك البناء".**(السامرائي، 2006: 38).**

ب- الجودة في الإسلام:

كان للدين الإسلامي نصيبا وافرا في التوكيد على جودة المنتج وإتقان الأعمال وإحقاق الحقوق للعاملين، حيث نجد هذا التأكيد في آيات القرآن الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة، قوله تعالى:
(صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ ۚ) (سورة النمل، 88)، والآية الكريمة: (الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ ۖ)

(سورة السجدة، 07) وعن الرسول صلى الله عليه وسلم قوله: (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه). "رواه مسلم".

إن الحضارة العربية الإسلامية تمدنا بالشواهد الكثيرة وفي مختلف المجالات على اهتمام المسلمين بإتقان الأعمال والمنتجات والخدمات وجودتها ومن أمثلتها:

ففي هندسة الري وشق الجداول ومد القنوات فلهم فيها باعا طويلا، حيث بلغ ذروته في عهد بني العباس، فحقق ذروة تقدمه وازدهاره، فكان مصدر رفاه شمل الدولة بأسرها، إذ اتسعت الزراعة باستصلاح قسم كبير من الأراضي المغمورة، بحيث استغل أكثر ما في نهري دجلة والفرات من المياه، وأسس نظام ري واسع يستند إلى أساليب علمية، وكانت الحكومة تراقب كافة الأمور المختصة بالزراعة مراقبة دقيقة، وتشرف على إنشاء الجداول وصيانتها وإصلاحها، وعلى جميع أعمال الري. **(سوسة، 1953: 277)**

لا تزال السواقي السبعة في بلنسية بالأندلس التي تنظم شؤون الري إلى يومنا هذا مسيرة ومسمية بأسمائها العربية. **(ابن سعيد: 148)**

لا يقتصر النشاط العمراني والزراعي والإنتاجي على المتانة وسهولة الاستخدام والحصول على نتاج وفير وإنجاز كبير، بل كان يصاحبه اهتمام بالنواحي الجمالية (وهي صفة من صفات الجودة اليوم).

إن هذه الشواهد لا تعني أن الجودة والتقانة قد شملت كل ما ينتج من سلع أوما يقدم من الخدمات، ولكن حسبنا أن نعلم بأن الحضارة العربية الإسلامية لها نصيب وافر في هذا الاتجاه لا يمكن نكرانه أو التغافل عنه عند ذكر التاريخ الحضاري للأمم.

في مجال التعليم وفي العصر العباسي المتأخر ظهرت أول مدرسة (جامعة) وهي الجامعة المستنصرية، التي لا تزال شاخصة بجمال هندستها وإطلالتها على ضفة نهر دجلة اليسرى، التي أمر ببنائها الخليفة العباسي المنتصر بالله في عام 625هـ، وهي أول مدرسة اعتنت وطبقت معايير للجودة في بنائها ومدرسيها وطلبتها ومناهجها الدراسية ومكتبتها وتوفير المستلزمات المادية الكافية للعاملين فيها من مدرسين وطلبة وعمال آخرين. **(العلي، 1983: 510)**

على المستوى الفكري فإننا نجد مثلا العلامة ابن خلدون يقول في مقدمته: على قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته". **(ابن خلدون، ب ت: 541)**

أخيرا تحسن الإشارة إلى أن موضوع الجودة والإخلاص في العمل ومنع الغش والضرر لم يترك في النظام الإسلامي على مسؤولية الفرد ودرجة إخلاصه ووازعه الأخلاقي فحسب، بل وفرت لذلك نظاما أو مؤسسة إدارية تتولى مسؤولية الحفاظ على مصالح الناس، وهذه المؤسسة تدعى بديوان الحسبة، وهي مشارفة السوق والنظر في مكاييله وموازينه ومنع الغش والتدليس، إلى نحو ذلك من الوظائف التي تقوم بها الآن المجالس البلدية ومفتشو الصحة والطب البيطري. **(المراغي: 694).**

إن موضوع الجودة لم يكن غائبا عن أذهان الناس في مختلف العصور سيما العصور الإسلامية في مختلف أقطارها.

لقد كان لبعض أصحاب الحرف والمهن اليدوية منذ القدم حرص على أداء الأعمال وصنع الأدوات بدرجة عالية من الجودة والمتانة والإتقان بحيث أنها أكسبتهم شهرة ومكانة في أوساط العمل والنظراء، وهذه الشهرة كانت بمثابة تعزيز داخلي لهم لمواصلة الجودة والتحسين المستمر فيها وجذب الزبائن نحوهم، وظل الحال على هذا المنوال حتى ظهور الثورة الصناعية التي عمت دول أوروبا الغربية في القرن الثامن عشر وما تلاه. إذ بدأت المهن الفردية وأصحاب الورش الصغيرة بالانقراض لأنهم لم يستطيعوا مجاراة الآلة في كم الإنتاج وسرعة إنجازه، وأخذت السلع تغزو الأسواق بكميات كبيرة، وبدأت المنافسة تأخذ حيزا كبيرا من تفكير الإداريين والموردين، فكل منافس يطمح إلى تصريف بضاعته وكسب الزبائن وإلا توقف العمل وعم الكساد.

وفي بدايات القرن العشرين أفرزت الكثير من النظريات والأفكار والتطبيقات الإدارية وسبل الدعاية والترويج لتصريف المنتج ونفاذه، وما زالت هذه الأساليب سارية المفعول في الكثير من الأنظمة والمنظمات إلا أنها على ما يبدو لم تعد قادرة على مجاراة متطلبات العصر الذي تتنافر فيه المصالح وتتجاذب، إضافة إلى اقتحام التكنولوجيا في كل مناحي الحياة.

I-3- مراحل الجودة.

لم تلد نظرية إدارة الجودة الشاملة فجأة أو بصورة متكاملة على ما هي عليه، بل مرت بمراحل عديدة حتى استوت على ما هي عليه الآن من ركائز ومبادئ ومميزات حيث درج أغلب الكتاب والباحثين واتفقوا على تقسيم مراحل الجودة تبعا للتقسيم الآتي:

I-3-1-مرحلة ما قبل الثورة الصناعية:

وهي مرحلة ضبط جودة أداء العامل المنفذ للجودة Operator التي تتلخص بأن عاملا أو مجموعة من العمال مسؤولين عن تصنيع المنتج بالكامل بوحدات صناعية صغيرة Work Shop.**(عقيلي، 2001: 22)**

في هذه المرحلة كان الإحساس بالإنجاز والفخر موجود لدى العامل الذي يخلق حافزا للعمل لديه. **(حلاوي، 2000: 11)**

I-3-2- مرحلة ما بعد الثورة الصناعية:

ضبط رئيس العمال Forman للجودة، وبدأت هذه المرحلة منذ بداية القرن العشرين حتى أواخر العقد الثاني منه نتيجة لتوسع المصانع والتخصص في العمل وظهور الصناعات الحديثة وتوسعها فقد أدى إلى أن يتوزع العمل على أكثر من عامل، وتتطلب ذلك إلى أن يكلف رئيس عمال بمسؤولية الجودة في الإنتاج.

I-3-3- مرحلة الإدارة العلمية:

مرحلة ضبط الجودة والتفتيش Inspection، ظهرت مع مطلع القرن العشرين بريادة فريدريك ونسلوتايلور الذي عمل على ضبط الحركة مع الوقت اللازم لها، بقصد زيادة الإنتاج Time and Motion، ومن خلال سبل تخفيض تكلفة الإنتاج بالحد من الهدر والضياع وقد خيمت الحرب العالمية الأولى 1914 بظلالها على الصناعة فتعددت أنظمتها وتنوعت أساليب الإنتاج وأصبح رئيس العمال مسؤولا عن أعداد كبيرة من العمال، فأدى ذلك إلى ظهور المفتش، وتطلب ذلك تكليف مفتشين في ورش الإنتاج متخصصين لإنجاز مهمة التفتيش، وقد وضعت مواصفات قاسية في التصنيع وموورست عمليات تفتيش صارمة وسميت بالرقابة البوليسية (Police Control).

I-3-4- مرحلة ضبط الجودة إحصائيا Statistical Quality Control:

أو مرحلة الفحص Inspection يؤرخ لهذه المرحلة من 1430 إلى 1970، وتتميز هذه المرحلة بزيادة في الإنتاج بشكل كبير الأمر الذي أدى إلى صعوبة ضبط وفحص المنتج الكلي جميعه، مما أدى إلى إتباع فحص العينات Sampling Inspection مع الاعتماد على لوحات الضبط Control Chart ويعد العالم ولتر شيوارت Walter Chewart من مؤسسي ومطوري نظرية ضبط الجودة إحصائيا حيث أن نمطية المنتج على وفق قياسات موحدة مكنت من استخدام الأساليب والأدوات الإحصائية في مجال الرقابة، وقد صمم كل من Horold Dodge و Harry Romings أسلوبا إحصائيا لفحص العينات بدلا من فحصه كله، بيد أن فحص العينات لم يعد مؤشرا مقبولا للتأكد من جودة المنتج في عقد الثمانينات، ولعل أبرز من استخدم الرقابة الإحصائية على الجودة العالم Deming ويراد من عملية الفحص ضمان مطابقة المنتج أو الخدمة للمواصفات الموضوعة، أي منع وصول منتجات أو تقديم خدمات معينة للعملاء

تشوبها العيوب ولكن لا يمنع هذا من حدوث عيوب أو أخطاء لذا فهو مفهوم عد قاصرا. **(حلاوي، 2000: 11)**

I-3-5- مرحلة ضمان الجودة من 1970-1985:

تدعى لدى البعض بمرحلة مراقبة الجودة Quality Control، وهي مرحلة جاءت بعد تحقيق اليابانيين لنتائج ملموسة بتطبيقهم لفكرة حلقات الجودة، التي ضمنت لهم نتاجات خالية من العيوب Zero Defective وهذا تطلب رقابة شاملة على العمليات، وجهود مشتركة من الإدارة المعنية بتنفيذ مراحل العمل، وثم اعتماد ثلاثة أنواع من الرقابة (الوقائية، المرحلية، البعدية)، وقد أصبح ضمان الجودة إحدى الاستراتيجيات الأساسية التي تقوم عليها إدارة الجودة الشاملة، فالإنتاج من دون أخطاء يعني إنتاج عالي الجودة، وهو الجسر الذي تعبر المؤسسة من خلاله إلى تحقيق رضا المستفيد، والمراقبة تضمن الجودة لأنها رقابة للأنشطة والعمليات، مع توفيرها لتغذية مرتدة تؤثر مردوداتها على التصاميم وأساليب التخطيط، وأدى البحث عن التطوير والتحسين إلى توكيد الجودة الذي يهدف إلى تحسين المنتج، وزيادة الإنتاج، والمشاركة وتحفيز الأفراد.

إن توكيد الجودة هو نظام يقوم على تحسين المنتج أو بعبارة أخرى هو جميع الأفعال المخططة داخل نظام ما واللازمة لإعطاء الثقة في أن الكيان (هيأة، منظمة، مؤسسة، شركة) سوف يحقق متطلبات الجودة.

I-3-6- مرحلة إدارة الجودة الاستراتيجية:

وكانت بدايتها في بداية التسعينات حين دخلت التجارة العالمية في حالة منافسة شديدة بين الشركات لكسب حصص أكبر من السوق، ولا سيما الشركات اليابانية، وقد اعتمدت شركة IBM إدارة الجودة الاستراتيجية لمواجهة التقدم والزحف الياباني ونفذت المعايير الآتية:

-إرضاء المستفيد وتلبية ما يريده.

- الجودة مسؤولية الجميع من قمة الهرم التنظيمي حتى قاعدته.

- المطلوب تحقيق الجودة في كل شيء (الأنظمة، الثقافة التنظيمية، الهيكل التنظيمي، أساليب وإجراءات العمل).

إن إدارة الجودة الاستراتيجية تركز على أن الجودة وإرضاء المستهلك هي الأساس الذي تقوم عليه استراتيجيات المؤسسات العالمية في الوقت الحاضر. **(عقيلي، 2001: 26-27)**

I-3-7- مرحلة إدارة الجودة الشاملة:

لقد تطورت مفاهيم الجودة أو النوعية على مر العصور من مفهوم نوعية المنتج النهائي إلى مفهوم نظام الجودة الشاملة التي يرمز لها TQM وتسمى أيضا: إدارة الجودة الكلية، نظام الجودة الشاملة، إدارة النوعية الشاملة، إدارة النوعية الكلية.

اختصارا لكل ما كتب بشأن المراحل التي اجتازتها الجودة فإن بعض الكتابات تحصرها بالمراحل الأربعة الأخيرة الآنفة الذكر، ويمكن الركون إلى الجدول الآتي الذي يختصر الخصائص الخاصة بكل مرحلة.

جدول رقم (02) يوضح مراحل الجودة . (بدح، 2003: 23)

المراحل المميزات	التفتيش	ضبط الجودة إحصائيا	ضمان الجودة وتوكيد الجودة	إدارة الجودة الشاملة

الاهتمام الأساس	الكشف	الضبط	التنسيق	الأثر الاستراتيجي
هدف الجودة	حل المشكلة	حل المشكلة	حل المشكلة	رضا العملاء
التوكيد على	تطابق الإنتاج	تطابق الإنتاج مع تقلص التفتيش	السياسة الإنتاجية كاملة من التصميم حتى السوق، ومساهمة كل المجموعات الأدائية والوظيفية لا سيما المضمون وذلك لمنع أي فشل في الجودة	احتياجات العملاء الداخلين والخارجين والأسواق
الطرق والأساليب	المعايرة والقياس	الأدوات والتقنيات الإحصائية	برامج وأنظمة	التخطيط الاستراتيجي وضع الأهداف لتحقيق رضا العميل
الكيفية	التفتيش التصنيف	تحديد وإصلاح مواطن الخلل وتطبيق النظم الإحصائية	قياس الجودة، تخطيط الجودة، تصميم البرامج	وضع الأهداف، التعليم والتدريب، العمل التشاوري مع الدوائر الأخرى وتقييم البرامج وتوكيد الجودة
المسؤولية	دائرة التفتيش	دوائر التصنيع والهندسة	جميع الدوائر على الرغم من أن الدوائر العليا تشترك هامشيا في التصميم وتنفيذ سياسة الجودة	القيادة العليا والوسطى والدنيا كل حسب موقعه
التركيز	التفتيش على الجودة	ضبط الجودة	بناء الجودة	إدارة الجودة الشاملة

لكن المصطلح استقر في نهاية المطاف على إدارة الجودة الشاملة، وبعد أن كان التركيز في المراحل الأولى على المنتج النهائي وذلك من خلال المواصفات التي تحدد المتطلبات الدنيا والخصائص المطلوب توافرها في المخرجات النهائية المختلفة بهدف الحصول على منتج أو خدمة تتوافق مع المواصفات الموضوعية، انتقل التركيز على نسبة العيوب معينة ومحددة، وأن أي اختلاف بين النتائج والمطلوب يؤدي إلى دراسة العملية أو النظام وإجراء التعديلات اللازمة عليه.

قد أدى هذا إلى نشوء أنظمة مختلفة للنوعية في البلدان المتقدمة وبالأخص تطبيق الجودة الشاملة ليس فقط في المخرجات والعمليات الإنتاجية بل في جوانب أخرى. **(التميمي عواد: 2004)**

I-4-إدارة الجودة الشاملة:

لقد كان لشدة المنافسة العالمية واكتساح الصناعات اليابانية للأسواق العالمية الدافع الرئيس للمؤسسات الأمريكية إلى تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة وتطوير مفاهيمها، وبدأت تستخدم أساليب متطورة لتحسين الجودة والتعامل مع المستفيدين والموردين، وتفضيل أساليب تأكيد الجودة ليصبح أسلوبا رقابيا استراتيجيا للجودة، ويتضح من هذا بأن إدارة الجودة الشاملة هي في الواقع تطوير لإدارة الجودة الاستراتيجية، وإن الأولى أكثر عمقا وشمولا من الثانية. **(تيسير الدويك وآخرون، 1988: 15)**

لذلك فإن من الضروري إلقاء المزيد من الضوء على هذه الحركة بغية التعرف عليها من مختلف جوانبها ووجوهها، على النحو الآتي:

I-4-1-نشأة إدارة الجودة الشاملة: (السامرائي، 2006: 47).

تشير المصادر المتخصصة بهذا الميدان إلى أن اليابان هم أول من تبنى مفهوم الجودة في الإنتاج والعمل في المؤسسات الصناعية، وكان ذلك خلال حقبة الخمسينيات من القرن المنصرم، من أجل النهوض مجددا بعد أن كبدتها الحرب العالمية الثانية خسائر فادحة في ترسانتها العسكرية والصناعية والاقتصادية بوجه عام، حيث حققت اليابان من جراء تبني هذا المدخل الجديد في العمل والإنتاج نتائج عظيمة أدهشت بل أفزعت المنتجين والصناعيين في مختلف الدول الصناعية سيما في الولايات المتحدة الأمريكية التي أوشكت معدلات تصريف بضائعها بالانكماش أمام تدفق البضائع اليابانية وسرعة نفاذها في الأسواق وإقبال الزبائن عليها.

في ظل أجواء التنافس الذي يسيطر على زمام التجارة العالمية، وعندما بلغت أزمة النفط أوجها إبان عقد السبعينيات من القرن الماضي، تبين لصانعي السيارات التي بلغت ذروتها في الإنتاج والتصدير إلى أن السيارات اليابانية بشكل عام ليست أفضل من السيارات الأمريكية من حيث استهلاكها للوقود فحسب بل أيضا من حيث الجودة، وبدأت محط أنظار الزبائن.

وإذا كان لليابان سهما كبيرا في لفت الأنظار إلى الجودة، فإن الفضل الأكبر يعود للإحصائي الأمريكي "والترشيورات" التي تمخضت أبحاثه في الثلاثينيات من العقد الفائت عن تطوير أداة لقياس الأداء والإنتاجية على نحو إحصائي للتعرف على مدى انحراف الأداء والمنتج عن معايير الجودة المقبولة، كما قام بما يعرف بدورة شيورات ذات المراحل الثلاث المكونة من (المواصفة، الإنتاج، المراقبة) وغايتها تتركز في زيادة جودة المنتج.

ثم جاءت إسهامات الرواد الأوائل أمثال ديمنج وجوران والياباني إشيكاوا وبالدريج - مؤسسو حركة إدارة الجودة الشاملة - الأثر الكبير في ذيوع هذه الحركة في الأجواء الصناعية، ويكاد يتفق هؤلاء المؤسسون على أن الهدف الأساس من وجود أي مؤسسة كانت هي المحافظة على البقاء في الميدان، ولذا عليها أن تعمل على إيجاد السلع والخدمات التي تلبي حاجة المستفيد أو العميل، وتحقق رضا الزبائن الداخليين في المؤسسة نفسها.

وعند الرجوع إلى سر النجاح الياباني فإن الرأي الذي فسر هذا النجاح يعود إلى اعتماد اليابان أسلوبا يدعى "بدوائر الجودة" أو "رقابة الجودة" التي كان هدفها مناقشة سبل تحسين المنتجات وجودة عملياتها، ويتم ذلك من خلال تحفيز العاملين على تحديد المشكلات المحتملة للجودة ثم عرض الحلول اللازمة لتلافيها.

بدأت دوائر الجودة عملها الفعلي عام 1962 وما أن حل عام 1980 حتى وصل عددها إلى أكثر من 200 ألف دائرة تمارس عملها في الشركات اليابانية، ثم انتقلت هذه الشريعة في العمل إلى الصناعات الأمريكية لدرجة أنها وصفت في مجلة Business Week عام 1986 بأنها موضة الثمانينيات، حيث كان يصاحبها توقعات كثيرة في إمكانية أن تحقق نتائج رائعة وقوية، إلا أن هذا التوقع لم يحقق إلا نجاحا هامشيا في أمريكا، وأحيانا كان لها تأثير سلبي على الجودة، واختفت تقريبا بالسرعة التي ظهرت فيها، وهو عكس ما حصل لها في اليابان.

ويرجع فشلها في الولايات المتحدة الأمريكية –إلى حد كبير- إلى الطريقة التي استخدمت بها وليس إلى سبب جوهري في التقنية نفسها، فقد تعامل مستعملو دوائر الجودة الأمريكية معها كندوة يمكن فيها تطبيق أي فكرة داخل الشركة.

إلا أن فشل دوائر الجودة في الولايات المتحدة الأمريكية لم يوقف تيار إدارة الجودة الشاملة عن الذيوع والانتشار، "فقد أشارت إحدى الدراسات عام 1996 إلى أن عدد الكتب التي تناولت إدارة الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية بلغ 200 كتاب، و341 مقالة، وتؤكد الدراسة نفسها أن هذا الحقل قد استرعى اهتمام الكتاب والباحثين والمختصين فكان عددهم في تزايد مستمر هو الآخر، فضلا عن عدد المؤتمرات والندوات التي عقدت لهذا التخصص. وتذكر أيضا إحدى الدراسات بأن "إدارة الجودة الشاملة

قد شقت طريقها للتدريس في مختلف الجامعات الأمريكية وعلى مختلف الدرجات". **(السامرائي، 2006: 48).**

وغدا مصطلح إدارة الجودة الشاملة من أكثر المصطلحات الرنانة والشائعة في مواقع العمل داخل الدول الصناعية وخارجها بعد أن نال حظه من النجاح في اليابان.

ويرى نيجل (NiGel 1995-760) بأن هذا المصطلح من أهم وأبرز الأفكار والمفاهيم الحديثة التي ألقت بثقلها على مسرح إدارة العمليات الإدارية، ويضيف بأن هناك القليل من المديرين –إن وجدوا- في أي اقتصاد كان وفي أي مكان في العام ممن لم يسهموا بإدارة الجودة الشاملة حيث كان لها التأثير الكبير على معظم الصناعة، وذلك يعود –حسب رأيه- إلى سببين هما:

أ-إن لأفكار TQM قابلية جذب عظيمة للعديد من الأفراد إذ أن معظمنا يبحث لأن يكون نتاجه ذا نوعية عالية الجودة.

ب- إن استخدام مدخل TQM لغرض التحسين ممكن أن يتسبب في زيادات كبيرة في فاعلية المنظمات وعملياتها.

وامتد هذا الاهتمام بالجودة الشاملة إلى المؤسسات الحكومية التي ما فتئت تقدم المزيد من الخدمات إلى المجتمع، ولكن الخدمات المتزايدة لم تعد في نظر الجمهور تكفي لوحدها، بل أخذت تطالب الأجهزة الحكومية بتقديم خدمات بنوعية أفضل.

إن زيادة الوعي العلمي والثقافي لدى الأفراد يدفع إلى المطالبة بتوفير خدمات ذات جودة عالية وبصورة مستمرة، وأدى هذا الضغط المتزايد من قبل الأفراد إلى أن تعيد المنظمات حساباتها، وتراجع خططها وأساليب العمل فيها ونوعية العاملين فيها. وتبين لها أن النظم الإدارية التي هي من نتاج كبار المفكرين في الإدارة وما تركته من بصمات واضحة في أساليب الإدارة والعمل أمثال كتابات:

تايلور: صاحب الإدارة العلمية والمؤسس لها.

وفايول: صاحب مدرسة التقسيمات الإدارية.

وفيبر: صاحب النظرية البيروقراطية. **(السامرائي، 2006: 49).**

I-4-2- مدخل لإدارة الجودة الشاملة:

قبل المضي في تناول مدخل الإدارة الشاملة للجودة، فمن المستحسن أن نستعرض المعاني الخاصة بكل مفردة على حدة، حيث نقرأ للبعض خلط –كما ذكر الدكتور عليمات(2004)- وعدم تفريق بين إدارة الجودة الشاملة والجودة رغم وجود الاختلاف بينهما، فالجودة يقتصر مفهومها على المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج والعمليات والأنشطة المصاحبة التي من خلالها تتحقق تلك المواصفات، بينما تعني إدارة الجودة الشاملة جميع الأنشطة التي يبذلها المسؤولون عن تسيير شؤون المؤسسة والتي تشمل التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم، وهي مستمرة لتحسين الجودة والمحافظة عليها.

مع أن الجودة هي المحرك الأساس الذي تدور حوله أومن أجله كل أنشطة المؤسسة بيد أنه ليس بالضرورة أن كل سلعة أو خدمة ذات جودة عالية هي وليدة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه المؤسسة أو تلك، فقد تنجح إحدى المؤسسات في إنتاج سلعها وخدماتها بجودة عالية قد تتواءم ومواصفات الإيزو العالمية دون الأخذ بإدارة الجودة الشاملة. نحاول هنا توضيح هذا المصطلح على وفق مفرداته الثلاثة: الإدارة، الجودة، الشاملة. **(السامرائي، 2006، ص 52).**

فالإدارة: تعني التطوير والمحافظة على إمكانية المنظمة من أجل تحسين الجودة بشكل مستمر وتبدأ الإدارة بالإدارة العليا وتنتهي بكل العاملين أو أنها تخطيط وتنظيم وتوجيه ومراقبة النشاطات كافة المتعلقة بتطبيق الجودة، كما يتضمن ذلك دعم نشاطات الجودة وتوفير الموارد اللازمة.

والجودة: تعين الوفاء بمتطلبات المستفيد بل وتتجاوزها إلى تلافي العيوب والنقائص من المراحل الأولى للعملية بما يرضي المستفيد وتضم الجودة جودة المنتج وجودة الخدمة وجودة المسؤولية الاجتماعية وجودة السعر وتاريخ التسليم، أوهي بشكل موجز تلبية متطلبات المستفيد وتوقعاته.

أما الشاملة: فإنها البحث عن الجودة في أي مظهر من مظاهر العمل ابتداء من التعرف على احتياجات المستفيد وانتهاء بتقويم رضاه عن المنتجات أو الخدمات المقدمة إليه وتضم:

-كل المؤسسة.

- في كل مجالات العمل.

- كل العاملين.

I-4-3-تعريف إدارة الجودة الشاملة:

جرت العادة على اختصار هذا المصطلح على الأحرف الأولى لمفرداته (TQM)، فلقد حظي هذا المصطلح بتعاريف كثيرة ومتنوعة، والمتابع لهذه الحركة فإنه سيلاحظ مدى التباين والتقارب بين آراء المنظرين والباحثين حول المفهوم، وقد يعود سبب التباين إلى الخلفية الفكرية والفلسفية والخبرات العملية التي تراكمت لدى البعض منهم، والتي شكلت منطلقاتهم الفكرية نحو هذا المفهوم، وقد توزعت آراؤهم على مجموعة من الأوصاف والخصائص الكثيرة، فمنهم من وصفها بأنها "فلسفة إدارية شاملة أو عملية تجمع فيها الأدوات والطرائق اللازمة لتنفيذها، أو أنها إطار عمل يخص المنظمات التي تطمح للارتقاء إلى الدرجة أو المستوى العالمي". (Evans, 1997, 45) أو أنها نظام إداري أو أسلوب إداري أو ثقافة تنظيمية أو مدخل إداري معاصر.

ربما جاء وصفها بالفلسفة لأنها تدمج بين الوسائل والغايات، وأن مراميها لا تنحصر في تحقيق الأرباح الآنية، بل إنها مسؤولية اجتماعية وخلقية تلزم المؤسسة أن تفي ما وعدت به، وهذا هو الجانب الأخلاقي في إطار هذه الفلسفة.

كما جاء تعريفها من قبل معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي بأنها: "نظام إداري استراتيجي متكامل يساعد على تحقيق حالة من الرضا لدى العميل، ويتضمن هذا النظام المديرين وأصحاب الأعمال، ويستخدم طرقا كمية لإحداث تطوير مستمر في عمليات المنظمة.

أما تعريف جابلونسكي فإن إدارة الجودة الشاملة عنده "هي عبارة عن شكل تعاوني لإنجاز الأعمال يعتمد على القدرات والمواهب الخاصة بكل من الإدارة والعاملين لتحسين الجودة الإنتاجية بشكل مستمر عن طريق فرق العمل". **(الهلالي، 1998: 6-7)**

كما وصفت بأنها أسلوب إداري متكامل أو مدخل إداري معاصر أو مدخل فلسفي حديث، وهناك من أسبغ عليها معظم هذه الأوصاف، فهي "فلسفة إدارية ومدخلا استراتيجيا ووسيلة لإدارة التغير تهدف إلى نقل المتطلبات المعاصرة إلى أنماط من التفكير والعمل يتلاءم والبيئة المحيطة والمتطلبات المعاصرة والمستقبلية".**(داغر،2001: 21)**

أوهي وظائف وأنشطة الإدارة التي من أهمها سياسة الجودة ووضوح الأهداف والمسؤوليات وتطبيقها بوسائل عملية مثل تخطيط الجودة ورقابتها وتوكيدها وتحسينها باستمرار ضمن مواصفات نظام الجودة.

يرى Slack 1998 بأنها نظام فاعل لتكامل وتطوير الجودة وإدامتها وجهود مكرسة نحو تحسين الجودة للمجموعة المختلفة في منظمة ما، وذلك لأجل تمكين المنتج والخدمة لأن يكون في أفضل مستوياته الاقتصادية التي تسمح بالوصول إلى الرضا التام للمستفيد أو المستهلك. **(Slack, 1998, 761)**

إن تحقيق رضا المستهلك قد ألزم الإدارات تحقيق الجودة في ما تقدمه بدءا من المجهز وانتهاء بالمستهلك، وأمام هذا الالتزام والمسؤولية فإن الجودة الشاملة تتبنى نظاما يسمح بإعطاء صلاحيات أعلى للموظفين حيث بإمكانهم اتخاذ القرارات دون مواجهة تعقيدات معوقة. **(خضرا، 1998: 06)**

تناول الدكتور مارشال ساشيكين والدكتور كينيث جيد كيزر (Marshal & Kizir) المعنى الأكثر قبولا لإدارة الجودة الشاملة وهي تعني فلسفة المؤسسة لكل فرد فيها، كما تعمل على تحقيق رضا دائم للعميل من خلال دمج الأدوات والتقنيات والتدريب، ويشمل ذلك تحسنا مستمرا في العمليات داخل المؤسسة مما يؤدي إلى منتجات وخدمات عالية الجودة. **(الهلالي، 1998: 146)**

كما عرفها(تونك 1992 Tunk) بأنها مجموعة من الأعمال والأنشطة التي يلتزم بها جميع أفراد المنظمة على لاختلاف مستوياتهم من أجل تلبية حاجات ورغبات الزبائن. **(Tank, 1992, 30)**

في المعنى ذاته فقد عرفها لوكوذيستيس بأنها الثقافة التي تعزز مفهوم الالتزام الكامل بالتحسين المستمر والإبداع في مناحي العمل كافة وبما يقضي إلى تحقيق رغبة المستفيد ورضاه. **(Logothestis, 1992, P 05)**

قد عرف (Feigenboum) بأنها نظام فاعل لتكامل تطوير الجودة وإدامتها وتحسينها للمجموعات المختلفة في منظمة ما، وذلك لأجل تمكين الإنتاج والخدمة لأن تكون في أحسن المستويات الاقتصادية التي تسمح بالوصول إلى الرضا الكامل للزبون. **(Nigel & others, 1995, P 671)**

أما مركز التجارة الدولي International Trade Center فقد عرف إدارة الجودة الشاملة من خلال التركيز على أربعة نقاط وهي:

-التركيب على السلعة المنتجة.

- التركيز على التصنيع بحيث يكون المنتج مطابقا في خصائصه للمواصفات المطلوبة.

- التركيز على الزبون أو المستفيد.

- التركيز على القيمة المضافة وفقا لسعر السلعة والمتطلبات التي يرغب فيها المستفيد أو المستهلك. **(Margen & Margtrogd, 1995, P 09)**

جاء تعريف بأنها "نظام يتم من خلال تفاعلات المدخلات وهي الأفراد والأساليب والسياسات والأجهزة مستوى عال نمن الجودة، إذ يقوم العاملون بالاشتراك بصورة فاعلة في العملية التعليمية، والتركيز على التحسين المستمر لجودة المخرجات لإرضاء المستفيدين".**(أبو نيعة ومسعد، 2000، ص 14)**

يرى الشبراوي بأن كل ما وصفت به إدارة الجودة الشاملة من أوصاف فإن هناك البعض من يرى أن هي إلا بديل لمصطلحات قديمة تعبر عن المعنى نفسه مثلها مثل مصطلح السيطرة الشاملة. **(الشبراوي، 1995، ص 07)**

يعرف Stephen إدارة الجودة الشاملة أنها:

-**تركيز مكثف على الزبون:** وإن الزبون ليس ذلك الشخص الذي يشتري منتجات أو خدمات المنظمة وحسب بل أنه أيضا ذلك الشخص الذي يكون داخل المنظمة أو الشركة وموظفا في إحدى أقسامها، الذي يتعامل مع الآخرين ويقدم خدماته لهم داخل المنظمة؟

-**الاهتمام في إجراء التحسينات المستمرة:** إن إدارة الجودة ما هي إلا التزام لا يمكن تحقيقه أبدا، فإن مستوى الجيد جدا للمنتج أو الخدمة لم يعد كافيا لذلك ينبغي العمل على تحسين الجحودة بصورة دائمة.

- **إجراء التحسين في جودة كل شيء تعمله المنظمة:** إن الجودة الشاملة تستخدم تعريفات واسعا جدا للجودة، وإنها لا تسعى فقط إلى تحسين المنتوج النهائي فحسب بل أيضا في كيفية قيام المنظمة بعملية التوزيع وبسرعة استجابتها إلى المشاكل وكيفية الإجابة عليها عبر الهاتف وبشكل مؤدب وما شابه ذلك.

- **قياس دقيق:** حيث إن إدارة الجودة تستخدم الوسائل الإحصائية لقياس كل متغير في أداء وعمليات المنظمة، وبعد ذلك يتم مقارنة متغيرات الأداء هذه مع المعايير القياسية لتحديد نقاط الإخفاق ومتابعة المشكلات نحو أسبابها ومصادرها والعمل على التخلص منها.

- **قوة الأفراد والعاملين:** إن إدارة الجودة تجعل من الأفراد العاملين على محك تطوير العمليات ويتم استخدام الفرق بشكل واسع في برامج إدارة الجودة كعجلات دافعة نحو إيجاد الحلول للمشكلات والإخفاقات في أي مرفق من مرافق المنظمة. **(Stephen, 2003, P 16)**

في ضوء هذه المجموعة من التعاريف يمكن الخروج بتعريف مفاده "أن إدارة الجودة الشاملة ما هي إلا نظام إداري متكامل ومؤلف من عدد من العناصر التي يتم التعامل معها بأسلوب علمي مخطط ومدروس، بحيث لا يتم الانتقال من عملية إلى عملية أخرى، إلا بعد التأكد من استيفائها للمواصفات الموضوعة لها، كي لا تشكل عبئا أو معوقا للعملية اللاحقة لها، وتتجه جهود العمليات والإجراءات كافة إلى تحقيق أقصى مستويات الجودة التي هي مسؤولية جميع العاملين بغية تحقيق رغبات وتوقعات ورضا الزبائن الخارجيين والداخليين وما ينتج عن كل هذا من تحقيق كفاءة إنتاجية عالية وعوائد مرضية للمنظمة".

I-4-4-أبرز رواد إدارة الجودة الشاملة:

إن فلسفة إدارة الجودة الشاملة قد أسهم في بلورتها وصياغة مبادئها والمداخل الأساسية لها مجموعة من العلماء والمفكرين الرواد الذين يعود الفضل لهم في إرساء هذه الفلسفة أو النظرية على أسس متينة قابلة للتطبيق في مختلف المؤسسات ذات الطبيعة الإنتاجية أو الخدمية، وقد فتح الرواد أبوابا واسعة للباحثين للإدلاء بدلوهم في هذا الميدان، مما أُرى هذه النظرية بفيض من المعلومات والنتائج النظرية والتطبيقية رغم حداثتها قياسا بالنظريات الإدارية الأخرى.

فيما يأتي استعراض للرواد البارزين أو المؤسسين لفلسفة إدارة الجودة الشاملة.

أ- والتر شيوارت Walter Shewhart:

يعد شيوارت الرائد الأول للرقابة المعاصرة للجودة، وله كتاب عن الجودة نشره عام 1931 بعنوان "الرقابة الإحصائية على جودة السلع المصنعة"، وقد قدم في كتابه هذا مفهوم خرائط مراقبة الجودة، التي أصبحت من الوسائل الأساسية المستخدمة في الرقابة على الجودة في معظم المنشآت الصناعية. **(التميمي، 2005: 36)**

يرى شيوارت أن التطوير المستمر يعد أحد مظاهر إدارة الجودة الشاملة، وقد وضع تصميما يتماثل إلى حد كبير مع الطريقة العلمية في التطوير المستمر أطلق عليه دائرة (الخطة، العمل، المراجعة، التنفيذ) (Plan, Do, Check, Act).

ب- أدوارد ديمنج Edwards Deming:

ولد ديمنج في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1900، وحصل على شهادة الدكتوراه في الرياضيات والفيزياء من جامعة بيل، وقد عمل أستاذا في جامعة نيويورك 1931، وألقى محاضرات عن الجودة والأساليب الإحصائية **(جودة، 2004: 74)**، وبناء على دعوة اليابان له لمساعدتها في تحسين الإنتاجية والجودة فقد سافر إليها بعد الحرب العالمية الثانية، وقد كان النجاح حليفه مما حدى بالحكومة اليابانية أن تنشأ جائزة سميت باسمه تمنح سنويا للشركة التي تتميز بالابتكار في إدارة الجودة الشاملة.

دائرة ديمنج:

وتتضمن خمسة عناصر أساسية تربط بين المنتج وبين حاجة المستهلك في ضوء الموارد المتاحة في أقسام التنظيم ودوائره المتعددة (البحث، التصميم، الإنتاج، التسويق...الخ) لأن تضافر الجهود في مثل هذه الأقسام والدوائر كفيل باستثمار الموارد المتاحة لإشباع تلك الحاجات وتلك العناصر.

ج- آرموند فيغنباوم:

يعد أرموند فيغنباوم أول من نادى باستخدام مصطلح الرقابة على الجودة الشاملة، حيث عمل في شركة جنيرال إلكتريك وبذلك أمكنه من استخدام نظام شامل للرقابة على الجودة، Total Quality

Control من أجل بقاء استمرارية الجودة لدى جميع العاملين في الشركة، وقد تبنت الشركات اليابانية مبادئه برقابة الجودة الشاملة باعتبارها هدفا أساسيا عندها.

يعتقد فيغنباوم بأن مسؤولية تخطيط وتطوير الجودة تقع بالدرجة الأولى على إدارة الإنتاج، أما الأنشطة الأخرى كمراقبة الجودة فمسؤولياتها ثانوية، وأن الهدف الأساس لإدارة الجودة هو إنتاج وحدات جيدة بصفة رئيسة قبل اكتشاف الوحدات المعيبة بعد ظهورها.

يرى فيغنباوم أن إدارة الجودة الشاملة نظام فعال لتكامل وتطوير الجودة والحفاظ عليها، وبين أن إدارة الجودة الشاملة تتألف من أربعة مراحل هي:

1-وضع معايير الجودة .

2- تقييم مطابقة هذه المعايير.

3- قرار معرفة الفترة الزمنية التي تكون فيها هذه المعايير مناسبة.

4- التخطيط لتطوير هذه المعايير.

أضاف أن قياس الجودة يبدأ من معرفة متطلبات متلقي الخدمة، وينتهي عند إيصال الخدمة إليهم للمحافظة على رضاهم، وادعى أن إدارة الجودة الشاملة الفعالة تتطلب درجة عالية من التكامل الوظيفي الفعال، بين الناس والآلات والمعلومات المتوافرة، والتشديد على طريقة نظام للجودة، وأظهر أن هناك علاقة إيجابية بين إدارة الجودة الشاملة ونظام الجودة الكلي في المؤسسة. **(السامرائي، 2006: 89)**

د- كوروا شيكاورا Kaoru Ishikawa:

وهو مهندس ياباني، يعد من أبرز الرواد في اليابان في حقل إدارة الجودة الشاملة، ومن المساهمين في تطوير مفاهيمها، ويطلق عليه أبو(حلقات الجودة) التي تمثل إحدى أدوات الوصول إلى إدارة الجودة الشاملة، وكان يرى أن اليابان يجري فيها التأكيد على السيطرة الإحصائية للجودة، لذلك فقد كره العاملون هذا الأسلوب لاستخدامه وسائل معقدة وصعبة دون الاهتمام بتوجيه العاملين لاستخدام الأساليب البسيطة. **(Shack, 1998, 761)**

وتتجلى إسهاماته في كتابه الموسوم، ما هي رقابة الجودة الشاملة؟ وفي عام 1985 أشار فيه أن هناك سبع أدوات للرقابة على الجودة، نذكرها باختصار وهي:

1-خريطة باريتو.

2- مخطط السبب/النتيجة (يسمى مخطط عظم السمكة) الذي يستخدم لتتبع شكاوي الزبائن عن الجودة، وتحديد مصادر الخطأ أو القصور.

3- قوائم المراجعة أو الفحص.

4- المدرجات التكرارية.

5- مخططات التشتت أو الانتشار.

6- خرائط التدفق.

7- خرائط الرقابة. **(المنصور، 1997، ص 15)**

هـ- جوزيف جوران Joseph M. Juran:

يعد جوران المعلم الأول للجودة في العالم أومن أبرز روادها، إذ أنه أسهم بكتاباته في تطوير نظريات الجودة وأرسى قواعدها على أسس متينة، وقد تجسدت إسهاماته منذ عام 1950 عندما أصدر كتابه "السيطرة النوعية" وكان لانشغاله العديد من المناسب الأثر الكبير في تطوير أفكاره للجودة الشاملة، حيث عمل مهندسا، ومدير مؤسسة وأستاذا جامعيا وقانونيا، وألف العديد من الكتب في إدارة الجودة الشاملة التي لاقت اهتماما كبيرا في العالم وجذبت إليها أنظار الباحثين، وألقى العديد من المحاضرات حول إدارة الجودة الشاملة خلال ثلاثة عقود، وفي 40 دولة وأسس مؤسسته في الثمانينات. **(Mitra, 1993, P57)**

ويعود له الفضل في التقدم الصناعي لليابان، إذ أنه قام بتدريب اليابانيين خلال الخمسينيات من القرن المنصرم على مبادئ الجودة الشاملة، لذلك فإنه أول من تنبأ في عام 1966 بأن اليابان ستصل إلى مركز القيادة في مجال الجودة.**(الصوفي، 1999: 20)**

ويمكن تلخيص مبادئه للجودة الشاملة من خلال المحاور الآتية:

1-المبادئ الثلاث الأساسية للجودة الشاملة.

2- الخطوات العشر لتحسين الإدارة.

3- استخدام مبدأ باريتو Pareto.

و- فيليب كروسبي Philip Gosby:

وهو أحد عمالقة إدارة الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية، بدأ عمله بوظيفة مشرف أو فاحص للإنتاج في الخطوط الإنتاجية في مؤسسة ITT، ثم ترقى في المراكز الوظيفية حتى وصل إلى منصب نائب رئيس المؤسسة المذكورة لشؤون النوعية لمدة 14 عاما، واجتمعت له معارف كثيرة في مجال الجودة كانت حصيلة 38 عاما من العمل، وأصدر خلالها العديد من الكتب في مجال إدارة الجودة الشاملة، ومنها: الجودة الحرة (Quality is Free) والجودة بدون ندم (Quality With Out Tears) وهو أول من أسس كلية الجودة حيث ركز فيها مجهوداته على تطوير الجودة وتخفيض تكاليفها. **(Grosby, 1984, 60)**

وتتضمن فلسفته لإدارة الجودة الشاملة مبادئ كثيرة ومهمة، من أبرزها اعتبار الإدارة العليا مسؤولة عن الجودة أولا وعلى مكافأة العاملين وتعليمهم بالإضافة إلى وجوب خفض مكلفة الجودة، ثم تأكيده على الحماية بدلا من أسلوب التفتيش ولكن هذا لا يعني أن المسؤولية تقع على عاتق الإدارات العليا بل هي مسؤولية الجميع. **(Chapman, 1988, 25)**

ز- مالكولوم بالدريج Malcolm Balridge:

هو أحد الإداريين البارزين لإدارة الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتقديرا لجهوده في تحسين كفاءة وفاعلية وزارة التجارة سميت جائزة باسمه **(جودة، 2004، ص 294)**، وتم إقرار الجائزة بشكل قانوني في عهد الرئيس الأمريكي رونالد ريغان في عام 1987، ويشرف عليها المعهد الوطني للمعايير والتكنولوجيا الأمريكية.

وقد وصف "بالدريج" إدارة الجودة الشاملة بأنها ليست مجرد برنامج إضافي تطبقه المنظمة لكي تهدف من ورائه تحسين مستوى الجودة لديها في ظل الإبقاء على فلسفتها الحالية ونهجها الإداري القائم الذي تسير عليه، بل أنها ثورة على القديم وتغيير جذري وشامل لكل مكونات المنظمة، وأنها فلسفة إدارية جديدة.

ويهدف أنموذج بالدريج إلى إرضاء العميل من خلال تقديم جودة عالية له بشكل مستمر، ووفقا لما يريده ويتوقعه، وتقديم المنفعة والخير للبيئة، والابتعاد عن أي تصرف يضر بها **(بدح، 2003، ص 49)**، كما أنه يهدف إلى:

-إيجاد منافسة شريفة بين المؤسسات في مجال تحقيق الجودة وخدمة المجتمع.

- تحديد سياسات المؤسسات من أجل تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة وتحسينها.

- تحديد سبل تحقيق الجودة.

- وضع أسس إرشادية للتقييم الذاتي في مجال تحقيق الجودة وتحسينها.

- الرعاية للمؤسسات التي تفوز في المنافسة والحصول على الجائزة. **(الكناني، 2005، ص 25)**

ح- جي تيكوشا G. Taguchi:

كان عميد الأكاديمية اليابانية للجودة، وكان يهتم بالهندسة في الجودة من خلال تحقيق تصميم مثال للمنتوج عن طريق ربط التصميم بطرائق إحصائية للسيطرة على الجودة، لقد شجع اجتماعات الفريق التفاعلية بين

العاملين والمدراء، وذلك لغرض انتقاء وتطوير وتصميم المنتوج، لقد كان تعريفه للجودة يعتمد على استخدامه لفكرة الخسارة ويفصح عنها بالمنتوج أو الخدمة المقدمة للمجتمع منذ صنعه وتقديمه ويتضمن دالة الخسارة ويفصح عنها بالمنتوج أو الخدمة المقدمة للمجتمع منذ صنعه وتقديمه ويتضمن دالة الخسارة (QLE) معاملات مثل تكاليف الضمان، شكاوي الزبائن، وخسارة استحسان الزبون للمنتوج أو الخدمة.

(Nigel & Others, 1995, 763)

I-4-5- مقارنة بين أفكار الرواد:

إن جميع الرواد للجودة قد قدموا حلولا لإحداث التحسين والجودة في المنظمات ، ومن الأفضل التفكير بأن TQM على أنها فلسفة توضح كيفية الدخول في إدارة الجودة، إنها طريقة للتفكير والعمل في العمليات التي توقع ضغطا خاصا على ما يأتي:

-تلبية حاجات وتوقعات الزبون.- تغطية جميع أجزاء المنظمة.

- فحص التكاليف المرتبطة بالجودة كافة، وخاصة تكاليف الفشل أو الخسارة.

- الحصول على الأشياء الصحيحة من أول مرة مثل الجودة في التصميم بدلا من القيام بالفحص على الجودة.

- تطوير الأنظمة والإجراءات التي تدعم الجودة والتحسين.

- تطوير عمليات التحسين المستمرة.

ونتابع هذه النقاط لدى رواد الجودة من خلال الجدول الآتي الذي يبين نقاط القوة والضعف لدى هؤلاء الرواد:

الجدول رقم (03) يوضح مقارنة بين أفكار رواد الجودة الشاملة حولها.

العالم	نقاط قوة المدخل	نقاط ضعف المدخل
Feigenbaum	-يقدم مدخلا شاملا للسيطرة على الجودة. - التأكيد على أهمية الإدارة. - تضمينه لمفهوم الأنظمة الاجتماعي النفسية. - ترويج مفهوم مشاركة جميع العاملين.	-إنه لا يميز بين الأنواع المختلفة من قرائن الجودة. - لا تجمع النظريات الإدارية المختلفة مع بعضها لتكون منها وحدة مترابطة منطقيا.
Deming	-يقدم منطقا منظما ووظيفيا يحدد المراحل الخاصة بتحسين الجودة. - يؤكد أن الإدارة تأتي قبل التكنولوجيا. - يرى بأن القيادة والتحفيز (للدافعية) مهمة. - التأكيد على دور الطرائق الإحصائية والكمية. -إدراك السياقات المختلفة بين اليابان وأمريكا الشمالية	- خطة العمل والمبادئ المنهجية تكون غامضة أحيانا. - ينظر إلى مدخل القيادة أوالتحفيز والدافعية من قبل البعض على أنها مسألة ذات خصوصية. - لا تعالج الأوضاع السياسية أوالقسرية.
Juron	-يؤكد على حاجة إلى التحرك بعيدا عن الإفراد بالجودة أو الاستخدام المفرط لشعارات الجودة. - التأكيد على دور الزبون الداخلي والخارجي. - يؤكد على مشارفة الإدارة والتزامها.	-لا تربط أي عمل آخر بمسألة القيادة والدافعية. - ينظر لها من قبل البعض على أنها تبخس تقييم مساهمة العامل من خلال رفضها للمبادرات التي تأتي من الأسفل إلى الأعلى. - ينظر لها على أنها ستكون أقوى مع أنظمة السيطرة قياسا بالأبعاد البنيوية في المنظمات
Ishikawa	-تأكيد على أهمية الأفراد ومشاركتهم في عملية حل المشكلات. -مزيج من التقنيات الإحصائية والتقنيات الموجهة نحو الأفراد	-ينظر إلى بعض طرائق حل المشكلات بطريقة مبسطة - لا تتعامل بشكل متكافئ مع حركة حلقات الجودة ابتداء من الفكرة وحتى اتخاذ الإجراء

	- تقديم فكرة حلقات السيطرة على الجودة.	المناسب.
Toguahi	-يدفع هذا المدخل إلى الخلف إلى مرحلة التصميم. - إدراك الجودة على أنها مسألة اجتماعية وكذلك تنظيمية. - تطورت الطرائق لأجل تطبيقها عمليا من قبل المهندسين وليس من قبل الإحصائيين النظريين. - قوة في السيطرة على العمليات	-صعبة التطبيق عندما يكون الأداء صعب القياس (كما هو الحال في قطاع الخدمات) - ينظر إلى الجودة على أنها مسيطر عليها مبدئيا من قبل المختصين بالجودة وليس من قبل المدراء والعاملين. -تعد ضعيفة بشكل عام فيما يتعلق بالدافعية والمسائل المتعلقة بإدارة الأفراد
Grosby	-تقدم طرائق واضحة التي يكون من السهل إتباعها. - تدرك أهمية مشاركة ومساهمة العامل. - قوية في تفسير حقائق الجودة وتدفع بالأفراد للبدء بعملية الجودة.	- ينظر إليها من قبل البعض على أنها تقتضي بأن يلام العاملون على مشاكل الجودة. - ينظر إليها أيضا على أنها تؤكد على الشعارات والتفاهات بدلا من إدراكها للصعوبات الحقيقية. - ينظر إلى العيوب الصفرية أحيانا على أنها تجنب المخاطر.

ت. السامرائي (Nigel & Others, 1995: 764)

I-4-6- تقنيات إدارة الجودة الشاملة:

هناك ست تقنيات شائعة الاستخدام في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وفي معظم المؤسسات، وتعد هذه التقنيات عناصر لبرامج تطوير الإدارة، إنها تقنيات ثبت نجاحها في تحسين فاعلية المؤسسة.

وللعلم فإنه ليس من الضروري استخدام التقنيات الستة جميعها لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، لأن لكل مؤسسة احتياجاتها المختلفة وهذه التقنيات هي:

أ- تفويض السلطة:

لكي نفهم معنى تفويض السلطة من الضروري أولا أن نفهم معنى التفويض: هناك اختلاف جوهري بين المدير الذي يفوض إلى مرؤوسيه السلطة لاستكمال مهام معينة، وقد يفشل بعض المديرين في تفويض السلطة لإنجاز إحدى المهام.

إن التفويض الفعال يعني أن نترك المفوض له القيام بالمهمة فعلا، ولكن ينظر بعض المديرين إلى التفويض بأنه استغناء عن شيء ما يخصهم أو أنه يفقدهم السيطرة والجاه.

إن تفويض السلطة يعني نقل كل من السلطة والمسؤولية فبدونها تفشل هذه العملية، وقد يرتكب المفوض له أخطاء جسيمة قد تؤدي بعض الأحيان إلى كارثة إذا حجبت عنه السلطة اللازمة لتنفيذ المهمة التي أكلت له. وينجح تفويض السلطة إذا توفرت مجموعة من الشروط التي من أبرزها:

1-إذا كان للمفوض (المدير) رؤية واضحة عن طموحات المؤسسة وما هي أهدافها؟. ونقل ذلك إلى مرؤوسيه.

2- إذا وضع المفوض معايير عالية شخصية وأظهرها باستمرار من خلال أفعاله، فالموظفون يتعلمون من أفعال مديرهم أكثر من الإصغاء لكلامهم.

3- عندما يبني المدير علاقة فعالة وقوية مع مرؤوسيه ويثق بهم في اتخاذ قرارات حاسمة، وعليه أن يعلن عن خيبة أمله عندما لا تتحقق توقعاته، ويوجه الثناء عند تحقق هذه الآمال والتوقعات.

4- عندما يكون المفوض على استعداد لقبول أخطاء مرؤوسيه.

5- أن يكون التفويض مدونا بوضوح.

6- تفويض السلطة الكافية للتنفيذ وتوضيح حدود المسؤولية بين الطرفين.

7- مناسبة درجة التفويض مع قدرة المفوض إليه.

8- متابعة الأعمال المفوضة بصورة شفافة.
9- أن لا بتوقع المفوض أن يقوم المفوض له بالعمل كما يقوم هو.
10- لا يدع المفوض لنفسه إنجازات المرؤوسين.
11- لا يستحسن تفويض المهمات البسيطة.
12- يوضح السبب منم وراء التفويض.
13- لا يستحسن تفقد المرؤوسين دائما للتأكد من سير الأمور.
14- جزئية التفويض أي أن التفويض لا يكون إلا لبعض الاختصاصات والسلطات.
15- علنية التفويض أي التفويض يكون معلومات للعاملين في المؤسسة جميعهم وأن يكون صريحا لا ضمنيا.
16- صدور التفويض للمفوض له بصفته الوظيفية لا الشخصية. **(السامرائي، 2001: 82-84)**

ب- المشاركة:

ذكر توم بيترز أن السبب الأساس لفشل بعض الصناعات الأمريكية في المنافسة العالمية هو فشلها في استغلال إمكانات قوة العمل.

إن ممارسة إبعاد الموظفين المستمر عن عملية اتخاذ القرار لها أثرها الواضح في انخفاض جودة القرار لعدم مشاركة الأفراد الذين يحتلون مستويات مختلفة بالمؤسسة في هذه العملية.

يعكس الزعم بأن المديرين وحدهم يعلمون كيف تؤخذ القرارات فكرة أن الموظفين ليست لديهم مقدرة على حل المشكلات، وهكذا تبعث هذه الفكرة رسالة إلى الموظفين بأن أفكارهم لا قيمة لها، وعندما تقوى هذه الفكرة باستمرار، فإنها تضع حدودا صارمة بين الموظفين والإدارة، كما تسمح بدوام العلاقة العدائية بين الإدارة والموظفين، كما يمكن أن تعبر عن نبوءة تحقق ذاتها، حيث يبدأ الموظفون فيها بالاعتقاد بأنهم غير جديرين باتخاذ القرار والمساهمة في حل المشكلات.

إن الإبعاد المستمر عن المشاركة في اتخاذ القرارات والنشاطات بالعمل يعزز من فكرة أن الموظفين غير مهمين، ويؤدي إلى تنامي مثل هذا الشعور بعدم الأهمية إلى تكريس اتجاه (هذا الأمر ليس من شأني) وهو اتجاه يتعارض مع هدف المؤسسة في توفير منتجات وخدمات عالية الجودة.

يقترح المختصون العديد من الطرق لزيادة المشاركة وتقوية ارتباط الموظف بالمؤسسة، ومن هذه الطرق التي على الإدارة إتباعها هي:

-النظر بعمق إلى الاجتماعات المجدولة بانتظام وملاحظة من يحضرها، ففي شركات عديدة يعتمد الحضور في الاجتماعات على وضع اسم الفرد على لوحة خاصة ويمكن أن يوضع جدولا دوريا للموظفين الذين يمكن أن يحضروا الاجتماع، ومع قليل من الفهم يمكن أن يصبح جميع الموظفين أعضاء مشاركين في هذه الاجتماعات.

- إعداد حملة تتألف من الإدارة والموظفين وذلك لمعالجة إحدى القضايا المهمة، كمعالجة حالة الانقسام داخل المؤسسة، إن هذه الحملة تشعر الموظفين المرشحين للحملة بالفخر والولاء للمؤسسة.

- تنمية قدرة الموظفين على الاستماع، فإن لدى معظمهم القدرة على الاستماع، كما يمكن للإدارة أن تستمع بصورة أفضل عن طريق تشجيع الموظفين وتوفير سبل التعبير عن آرائهم بصراحة وبدون الخشية من الانتقاد أو الانتقام.

وقد أثارت إحدى الدراسات في المجال الصناعي إلى أن اشتراك العاملين في اتخاذ القرارات أدى إلى إنتاجية أكبر ومقاومة للتغيير أقل.

إن المشاركة ينبغي أن يكون مشاركة فعلية وليست لإضفاء مسحة الديمقراطية على سير العمل، يقول " ماسون هير": في حالات كثيرة يدعو الرئيس إلى المشاركة فقط بعد أن يكون قد توصل إلى حل، وعندما سيكتشف المشاركون أن هذا الموقف ليس جيدا، وأن مشاركتهم ليست حقيقية، فإن ذلك يولد لديهم

خيبة الأمل .. ويمضي قائلا: إن المشاركة المزيفة هي عبء ومخاطر وليست مكسبا أو مغنما وإن أكثر ما يبعد العاملين عن عملهم ويولد في نفوسهم النفور واليأس من الإصلاح هو إهمالهم وعدم النظر إليهم على أنهم أعضاء نافعين ويمكن أن يقدموا حلولا كثيرة من معضلات العمل.

وقد توصل علماء الاجتماع إلى تحديد أربعة عناصر تبعد العاملين عن عملهم، وهي:

-التجرد من القول: أي فقدان السيطرة اتجاه سياسة الإدارة بسبب ظروف العمل وأساليب العمل المباشر.

- فقدان الهدف: أو المعنى أي عدم القدرة على إدراك معنى العمل وغايته ومغزاه.

- الشعور بالغربة: وهو عدم القدرة على اعتبار العمل مركز الاهتمام أو يساعد على التعبير عن الذات بل ممارسة الابتعاد عن الذات أثناء العمل. **(السامرائي، 1990: 20)**

ج- الإبداع والابتكار:

معظم المديرين يخافون من آثار الإبداع والابتكار، لأن أبسط تعريف لديهم للإبداع هو تدمير الأساليب والطرق القائمة والمألوفة، لقد تدرب معظم المديرين على أن يلتزموا بالطرق المعمول بها للقيام بالمهمات، لذا فإن فكرة تدمير هذه الطرق تبدو غريبة في تصورهم، كما أن الموظفين يخضعون للتدريب الذي يساهم على إنجاز مهماتهم بالطرق القائمة، وليس بتجريب طرق أخرى جديدة.

لكن يجب على المدرين أن يحترموا ويقيموا الأفكار المخالفة، ويجب أن ينشروا هذا المبدأ داخل المؤسسة في أفكار وأفعال المديرين والمشرفين، ولا يتوقف عملهم على تشجيع الأفكار المخالفة، بل يمدحون بوضوح التفكير المخالف، وتشجيع الآخرين على إبداء الرأي والأفكار والمقترحات، وهذا هو الاختيار الحقيقي للتكيف مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة.

يقول كورنويل في حديثه عن الحواجز التي تفيد الإبداع: "إن أكثر ما يفقد إبداعك هو اعتمادك على المعلومات التاريخية، ولكن الأفضل أن تعتمد قدرتك على التفكير بإبداع على مهارتك في استخدام هذه المعلومات التاريخية لتوليد أفكار جديدة، لا أن تسمح لهذه المعلومات بتقييد مرونتك العقلية".

من المفيد الاستمرار في توضيح معنى الابتكار والإبداع حتى يكون بالإمكان وصف الأشياء بأنها ابتكارية أو إبداعية وأن أصحابها من فئة المبدعين أو المبتكرين، وحتى توضح الحدود ما بين هو مبتكر وما هو مقلد أو محرف قليلا.

فالابتكار كما عرفه قاموس Good هو تفكير المبتكر الذي يكشف حالات جديدة أو الوصول إلى حلول جديدة للمشكلات القديمة، وتؤدي إلى أفكار أصلية متزامنة مع الفكر. **(Good, 1973, P 608)**

أما الإبداع فهو ظاهرة معقدة جدا، ذات وجوه أو أبعاد عديدة، فتارة يعرف الإبداع كاستعداد أو قدرة على إنتاج شيء ما جديد وذي قيمة، وتارة أخرى لا يرى في الإبداع استعدادا أو قدرة بل عملية يتحقق النتاج من خلالها، ومرة ثالثة يرى في الإبداع حلا جديدا لمشكلة ما، والغالبية من المختصين ترى أن الإبداع هو تحقيق إنتاج جديد وذي قيمة من أجل المجتمع، وعند مراجعة الأدبيات بخصوص الابتكار والإبداع فلا نجد فرقا يذكر بينهما، إذ يتفق عدد من المختصين ومنهم كلفورد Guilford بأن مكونات الابتكار الأساسية هي قدرات الطلاقة والمرونة والأصالة، ويرى البعض بأن الابتكار هو إنتاج شيء جديد بشرط توفر الجدة والأصالة مقارنة بالإنتاج السابق وأنه فريد من نوعه. **(السامرائي، 1994: 191)**

د- الإدارة عن طريق تسجيل النتائج:

في كثير من الأعمال لا يحظى الموظفون بتقييم مستمر، ويعتقد بعض المديرين أن عدم إعطاء تقييم يعد إشارة إلى الأداء المقبول، ولعل ذلك يشبه تصويب السهم نحو هدف معين وأنت مغمض العينين أو رمية من غير رام.

إن القدر المناسب من التقييم يحدده المستقبل لا المرسل، وهذا يحالف ما تسير عليه العديد من نظم الإدارة التي تعطي تقييما واحدا في السنة على الأداء.

إن المديرين الفاعلين تعلموا جيدا قوة تأثير التقييم المستمر والإيجابي قال توماس مونسون: "عندما ي قاس الأداء يتحسن الأداء وعندما يقاس الأداء ويعلن رسميا فإن معدل التحسين تزداد سرعته". أي عندما يعلم العاملون أن أداءهم يتم قياسه، فإنهم يتسارعون إلى تحسينه، وأيضا عندما يعطى التقييم ويعلن تزداد سرعة الأداء.

هـ- بناء الفريق:

عندما يعمل أفراد كثيرون معا لتحقيق هدف معين، فإن نتائج المجموعة الكبيرة تفوق كثيرا نتائج المجموعة الصغيرة، إن بناء فريق في موقع العمل تحتاج إلى مهارة، إذ أن الأمر ليس مجرد جمع أفراد كثيرين مع بعضهم البعض ثم يطلق عليهم فريق هناك ست حالات في العمل يمكن من خلالها أن تحسن الفرق أدائها وتساهم في حل المشكلات وترتفع جودة صنع القرارات وهي:

-عندما تكون المشكلة معقدة ولا يمكن فهمها بسهولة.
- عندما يكون الانتماء نفسيا ومرغوبا فيه.
- عندما تكون هناك رغبة في تحسين جودة القرار.
- عندما نحتاج إلى روح وأخلاقيات الفريق المحسنة.
- عندما تكون هناك رغبة في تحسين الاتصالات.
- عندما يلزم وجود تماسك متزايد بين أعضاء الفريق.

وإلى جانب هذه النقاط الإيجابية فإن هناك أيضا ست حالات لا ينصح عادة باستخدام الفريق للمساهمة فيها وهي:

-عندما يكون الوقت مهما.
- عندما يكون الحل واضحا أو عاديا.
- عندما يتكون القضية متعلقة بشخص واحد.
- عندما تكون القضية تأديبية.
- عندما تكون المشكلة متعلقة بعجز أداء الفرد.
- عندما تتعلق المشكلة بالكمية لا بالجودة.

ثم أن قائد الفريق يمثل عنصرا في بناء الفريق الفعال وتعد قدرة القائد على أن يحافظ على توجيه فريقه نحو الأهداف التي يمكن الحصول عليها شيئا رائعا، ولذلك فإن هناك ست سلوكيات تصدر عن القادة تساعدهم في تدعيم أداء الفريق الفعال وهي:

1-إنشاء بيئة للاتصالات الصادقة والصريحة.
2- مساعدة أعضاء الفريق في فهم الفريق بالعمل كفريق.
3- التأكيد على أن يلتزم العضو في الفريق بروحية العمل كفريق.
4- التأكيد على أن المهمة تحتاج إلى إجراءات لتنفيذها.
5- البراعة في صياغة حلول الوسط المناسبة عندما تظهر الاختلافات.
6- اليقظة لأي فرصة للتعليم والتوجيه.

هذه النقاط تجعل أعضاء الفريق يشعرون بمشاعر الانتماء النفسي للمؤسسة، فهم يعتقدون بأنهم شركاء فيها ويقيسون سلوكهم كما لو كانوا أصحابها.

أخيرا لا بد أن تضمن الإدارة فهم قادة الفرق لكل من أهداف الفريق وأهداف المؤسسة، وإلا فقد تتنافس الفرق مع بعضها البعض بشكل كبير ويعملون على نقيض ثقافة إدارة الجودة الشاملة.

و- تطوير مهارات المدير:

بات معروفا كلما كانت قدرة المدير أقوى في إدارة الآخرين كان نتاج الجودة هو الأفضل والأحسن، لذا يجب أن تمتلك المؤسسة بغض النظر عن حجمها برنامجا شاملا لتطوير وتحسين قدرات

ومهارات المديرين، وذلك لأن التوقف عن تنمية مهاراتهم الإدارية فإنهم سوف يطورون عادات غير فعالة ومجدية، وسوف تمثل هذه الممارسات أو العادات تهديدا خطيرا لفلسفة إدارة الجودة الشاملة.

II- إدخال إدارة الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية:

إن المتعمق والمتابع لتطور النظم التربوية عبر المراحل الزمنية المختلفة يجد أن إدارة الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية موجودة قبل وجود مصطلح إدارة الجودة بمفهومها الحديث، إلا أن وجودها وممارستها في الإدارة التعليمية لم يكن بالصيغة التنظيمية والتقنية المطبقة حاليا، فقد عرف ميدان الإدارة التعليمية مصطلحات ومعان مختلفة كالعمل على التحسين والتطوير والإصلاح والتغيير، والتجديد والتحديث، والعمل على رفع كفاءة العاملين في القطاع التربوي.

II-1- مفهوم الجودة في التعليم:

وإذا ما حاولنا تقريب مفهوم الجودة إلى التعليم، فقد يكون صعبا نسبيا إعطاء تعريف شامل ودقيق للجودة، أو الاعتماد على مكون واحد من مكوناتها، فالرؤية الحقيقية للجودة في هذا المجال تقتضي التكامل والشمول، للربط بين عناصر المنظومة التعليمية كلها، من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات، وعلى هذا الأساس عرف (Cheng 1995) جودة التعليم بأنها "مجموعة بنود من المدخلات والعمليات والمخرجات لنظام التعليم، والتي تلبي التطلعات الاستراتيجية للجمهور الداخلي والخارجي"

أما واضعو خطط واستراتيجيات التعليم في مختلف الدول فهم يفهمون الجودة على أنها "الملاءمة للغرض"، وهم يبررون تبنيهم لهذا المفهوم بكون الجودة لا يكون لها معنى واضحا إلا بالنسبة للغرض أو الغاية من المنتج أو المخرج.

نفهم من هذا أن الحكم على مستوى من مستويات الجودة يكون بدلالة صلاحية المنتج أو المخرج للغرض، والمنتجات أو المخرجات الجيدة هي تلك التي تلبي حاجات الزبائن وتحترمها وتنضبط لمعاييرها، هذا المفهوم يراه البعض بأنه يصلح للمجالات الاقتصادية أكثر من المجالات التربوية، لأنه ليس من السهل تحديد المستفيد المباشر من المنتجات أو المخرجات في المجال التربوي، فالمستفيد في ميدان التربية موزع على أصناف وفئات مختلفة مثل الطلاب والأولياء وأصحاب المؤسسات والشركات، ومختلف القطاعات المسؤولة على التربية والمستفيد منها. **(الحلبي، 2005: 301).**

أما (الخطيب) فقد ميز بين معنيين للجودة التعليمية:

-المعنى الواقعي: وتدل على التزام المؤسسة التعليمية وشعور المستفيد أن الخدمات التربوية والتعليمية المقدمة إليه تناسب توقعاته وتلبي احتياجاته الذاتية، وبالتالي تكون المؤسسة قد حققت أهدافها التعليمية.

- المعنى الحسي: وهو الذي يجعل المؤسسة التعليمية تنجح في تقديم خدماتها بشكل يحقق فيها خصائص الجودة التي يتوقعها المستفيد وتفلح في تلبية توقعاته ومنتظراته منها.

أمام هذا التعدد والتنوع، والغموض تارة والوضوح تارة أخرى، نجد أنفسنا مضطرين إلى طرح أسئلة متنوعة حول طبيعة ودلالة هذا التعدد والتنوع المفاهيمي للجودة، على أي شيء يعبر؟ وماذا يعكس؟ وماذا يقيس؟ وهل يؤشر على طابع التعقيد والغموض للجودة أم على طابع الوضوح والدقة لها؟. أسئلة تحتاج إلى إجابة تكون أكثر وضوحا وإقناعا، لكن ذلك يتطلب النظر بعمق في هذه التعاريف حسب أبعادها ومستوياتها وأغراضها وارتباطاتها بجميع المكونات التي تعطيها نسقا وظيفيا شاملا وفعالا، ويظهر من خلال هذا العرض لمجموعة من التعاريف المختارة لمفهوم الجودة ولمتضمناتها الكاملة، أنها تحمل أوجها مختلفة وأبعادا متعددة، توحي بصعوبة ضبطها، وتحديد مستوياتها وتقدير قيمتها، وأنها تتضمن معان معقدة وغامضة متناقضة تقود إلى تصورات متباينة، وإلى مخرجات تعليمية مختلفة، ويشير Geoffrey D. Doherty إلى بعض التناقضات التي يتضمنها مفهوم الجودة التعليمية، والتي تجعل

تعريفها تعريفا دقيقا ليس بالأمر الهين، وتتجلى مظاهر الغموض والتناقض التي يتضمنها مفهوم الجودة في النقاط التالية:

-مفهوم استراتيجي وإجرائي معا.

- فكرة تصورية وعملية معا.

- مفهوم مطلق ونسبي معا.

- تتعلق بالغايات والوسائل معا.

- تدور حول الأشخاص والأنظمة معا.

- يجب تعريفها بواسطة مؤسساتها وزبائنها معا.

- يمكن إلحاقها بالمعايير الكمية الملموسة والمعايير النوعية غير الملموسة.

- لا يمكن أن تكون ثابتة، والتعريف لم يكن ساكنا، فالجودة العالية اليوم قد تكون منخفضة. **(Geofrey، ترجمة عدنان، 1999: 272)**

إذا يتبين من هذه القضايا أن طبيعة الجودة طبيعة معقدة ومبهمة ومتعددة الجوانب، إنها لا تتعلق بالناتج التعليمي المتمثل في المخرجات الجيدة من ذويي حاملي الشهادات الجامعية فقط، بل تشمل جميع عناصر النظام التربوي، فهي بذلك تعكس مجموعة من الأبعاد التي تشمل **الفعالية، والكفاءة، والتميز والقدرة** على تحقيق الغايات المحددة، بمعنى أن مفهوم الجودة في التعليم يشمل كافة السمات والخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي والتي تظهر جودة للنتائج المراد تحقيقها، وحسب المواصفات المراد بلوغها، فإذا كان الأفراد يختلفون حول جودة مخرجات تربوية معينة فإن ذلك يعود بقدر كبير إلى الاختلاف والتباين في فهم طبيعة الجودة ذاتها، أو تحديد مستوى من مستوياتها، أو تقدير قيمة كل بعد من أبعادها.

II-2- جودة التربية من منظور إدارة الجودة الشاملة:

انطلاقا من فرضية تحقيق عين النجاح والفعالية في المؤسسة التربوية والحصول على أعلى مستويات التحصيل الدراسي، وملمح الشخصية المعيارية المستهدفة، سعى ويسعى الأخصائيون التربويون إلى نقل التجربة من الميدان الصناعي إلى الميدان التربوي، ولم تثنيهم صعوبات نقل التجربة الصناعية في الجودة من خوض المغامرة، رغم المحاذير وصعوبة التنظير لجودة التربية، حيث أبدوا ثقة مفرطة، وشجاعة عالية في إنجاح نقل التجربة وتكييفها على خصوصيات المؤسسة التعليمية، بناء على ما أكده خبراء الجودة من تماثل المؤسسات من حيث البنية الإدارية، وبناء على حصر المعطيات حول مفهوم الجودة وإنتاج أنظمتها وتصميم استراتيجيتها وتحديد آليات تطبيقاتها وإمكانية نقلها إلى الميدان التربوي، وصعوباتها، واستحضارا لكل المحاذير، كانت تجربة الغرب في صيغ الجودة من منظور إدارة الجودة الشاملة، تتعمم وتتسع إلى التربية وتأخذ على عاتقها بداية استنبات الجودة بمفاهيمها المرتبطة بها في الوضع المدرسي، حيث لم تحد تلك التجربة عن فلسفة وسياسة الجودة الشاملة من حيث هي فلسفة من أجل تمكين الفرد من اكتساب آليات التحكم في البيئة والانتفاع بها إلى أقصى حد ممكن، وأخذت الإصلاحات التربوية للأنظمة التعليمية الغربية ومراكز التدريب منذ أواخر القرن العشرين تلائم ذاتها في بنياتها ووظائفها وهيكلتها لاستيعاب المفاهيم الصناعية الوافدة كمفهوم استثمار الموارد البشرية، وتعدد تعريف الزبون إلى (طالب، الوالدين، والمجتمع والمستقطب أرباب العمل المساهمون)، وترجم المنتوج إلى مكتسبات الطالب مطلوبة في سوق العمل ويمكن أن تقوم وتعدل وتصحح وتغير، وترجمت المعارف العلمية التدريسية (المحتويات) إلى مواد معرفية قابلة للتشكل والتصنيع والتمثل والاستثمار والاستهلاك والتسويق ... الخ، وقد استنبات هذه المفاهيم في البيئة المدرسية إلى تغيير جوهري في المعرفة التربوية وأساليبها وأولوياتها لتركز أكثر حسب ما ذهب إليه "دوهرتي" على مفهوم تعلم المعرفة بدل التعليم،

والمعرفة التي تمكن من الفهم بدل الحفظ والتدريب، وتعلم كيف تمكن المتخرج من العمل وتوظيف مكتسباته التعليمية، وتعلم الحكمة في تحديد الأولويات الراهنة، وتركز على بناء الشخصية التعاونية وتهتم بالعمليات بدل المؤسسة والمخرجات وإشراك كافة الأطراف بدلا من تحديد المستويات، وتوعية الكل بعمل النظام المؤسسي، وفسح المجال لمساهمة كل شخص في التحسين، تلك هي أبرز ما شرع في بنائه معرفيا كتأسيس لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية التعليمية (المدرسة، الثانوية، الجامعة).

ولم يقتصر الأمر على نقل المفهوم واستنباته بل تعدى إلى نقل صيغ الجودة كمفهوم بناء على اعتقادهم بتماثل ظروف المؤسسات من الناحية البنيوية الإدارية على الأقل، وهو التماثل الذي يسمح بوضع سياسة شاملة لقيادة وتطبيق النماذج المعيارية، واستحداث فرق تطبيق عناصر الجودة وركائزها واستراتيجياتها ومراقبتها، مثل ما هو الحال في المؤسسة الصناعية منبت أنظمة الجودة كنماذج وصيغ حديثا، ومات الاختلافات والتباينات التي تظهر بين المؤسسات الصناعية والتربوية، من الناحية الوظيفية، والأهداف المعيارية، إنما هي اختلافات -في نظرهم- بسيطة يمكن تجاوزها بعملية التكييف والملاءمة، وبهذا الاعتقاد، نشطت الدراسات التربوية المتخصصة حول نظام إدارة الجودة الشاملة ونظام الإيزو وتحليل عناصره ومكوناته، بغرض تكييفه وإعادة تأهيله ليستجيب للبيئة المدرسية وثقافتها المتميزة، ومن ثمة تطبيقه على المؤسسة التربوية، على مستوى مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، بغرض الحصول على الفعالية المطلوبة لكل عنصر من عناصر العملية التعليمية.

سجل تاريخ التربية أول عملية نقل للتجربة من الميدان الصناعي إلى الميدان التربوي بصدور إرشادات المؤسسة البريطانية للمعايير بتطبيق معايير الجودة على المؤسسة التربوية عام 1992. **(العربي فرحاتي وآخرون، 2011: 19)**

بتفحص أدبيات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في البيئات المدرسية يمكن أن نقف على مفهوم نستنبطه من تحليلات جيفري دوهرتي يفيد أن الجودة التربوية تعني تلك العملية التي تجعل من التعلم متعة وسعادة وتثير تعلق ذاتي به وتتغير بتغير عمر المتعلم وتستثيره نحو تجديد مكونات الخبرة النوعية في المعرفة والمعلومات والأداء باستمرار في ظل علاقات تنافسية تعاونية. والواضح أن هذا المفهوم للجودة صيغ في ضوء النظريات النفسية المتمركزة حول الذات (الحضارية والشخصية) الغربية تحديدا، وبالتالي فهو مفهوم للجودة التربوية يتطلب قبل نقل أي نظام للجودة من بيئة صناعية إلى بيئة تربوية متميزة بحث النظرية التربوية، وما ينسجم معها من النظم الإدارية، ذلك أن النظرية الإدارية للجودة كما هي عند ديمنغ مثلا، تستند إلى فلسفة إنسانية تتعلق بتقدير الذات للمتعلمين والمعلمين على حد سواء، وتقوم على فكرة أن أي مشكلة في أي مؤسسة إنما تعود إلى النظام ومعتقداته قبل أن تعود إلى العاملين بسبب النفوذ القوي للنظام في سلوك الأفراد.

ومن هذا المنطلق حاول التربويون استعارة مفهوم الجودة الشاملة من الحقل الأدائي الصناعي واستنباته في الحقل المعرفي التعليمي، فضمنوه دلالات تفيد التحسين المستمر للعملية التعليمية، من حيث جودة التصميم والأداء والمخرج التعليمي، ما دامت عملية التعليم هي بالأساس في التفسير الاقتصادي، عملية استثمار طويلة الأمد في المجتمع، تتعلق بنموه وتغيره بناء على احتياجاته من المعرفة والمهارة والخبرة، وذلك عبر إنتاج الشخصية المعيارية المنتجة، والعلوم التطبيقية المربحة.

ومن منطلق أن المؤسسة التربوية هي أحد الروافد المعرفية في تطوير المؤسسة الإنتاجية، فإنه بالضرورة تكون هي الأولى من غيرها في تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة TQM ونظامك الإيزو، ولا يقتصر التطبيق على نظام التدريس كأداء يتعلق بالمعلم والمتعلم داخل غرفة الصف، بل بضرورة شموليته ليستوعب كل أنساق ومكونات المؤسسة التربوية من حيث هي أنشطة نسقية متكاملة (التدريس، الإدارة، التخطيط، التوجيه، التقويم، التحضير، الهياكل، الوسائل، التوظيف .... الخ)، وبناء عليه تم صياغة عدة تعريفات للجودة الشاملة في التربية معظمها كما أوردها "عليمات" تعني في مفهومها العام

"الاستراتيجية الإدارية تتركز على مجموعة القيم تستمد حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من استثمار وتوظيف حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من استثمار وتوظيف المواهب والقدرات الفكرية للعاملين من مختلف مراحل التنظيم لتحقيق التحسن المستمر للمؤسسة التعليمية.

II-3- تعريف إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

عندما تبنى المجال التعليمي هذه الحركة، فقد أخذت لها بعض التعاريف المنسابة لهذا المجال، رغم أنها تفضي في النهاية إلى حد كبير إلى ما ترمي إليه إدارة الجودة الشاملة في أي قطاع كان، ونورد بعضا من هذه التعاريف:

تعريف العفيفي: عرفها بأنها تعني التخطيط والتنظيم والتنفيذ والمتابعة للعملية على وفق نظم محددة وموثقة تقوم إلى تحقيق رسالة الجامعة في بناء الإنسان من خلال تقديم الخدمة التعليمية المتميزة وأنشطة بناء الشخصية المتوازنة. **(عفيفي، 1997: 314)**

وعرفتها **كلية ريوسلادو** Riosalado College بأنها العملية التي يمكن من خلالها رفع مستوى المعلمين والنظام والكلية في ضوء توقعات الطلاب من خلال عملية متقنة البناء لحل المشكلات ويستطيع المعلمون والطلاب تطوير جودة التعليم. **(الهلالي، 1998: 6-7)**

واستمرت جهود الباحثين والكتّاب متواصلة في وضع تعريفات لإدارة الجودة الشاملة في التعليم ركز البعض فيها على تلبية حاجات المستفيدين والبعض الآخر على جودة العمليات والبرامج والخطط والبعض الآخر على جودة العمليات الإدارية، كما وصفها البعض بأنها عملية أو أنها درة، والبعض الآخر طريقة حياة جديدة وما إلى ذلك من الأوصاف التي لم تخرجها عن دائرة الحداثة والملائمة لمؤسسات التعليم العالي والجامعي.

وعرفها **رودس** بأنها "عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي توظف مواهب العاملين وتستثمر قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لضمان تحقيق التحسن المستمر للمؤسسة، أو أنها عملية إدارية تحقق أهداف كطل من سوق العمل والطلاب، أي أنها تشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية، ليس في إنتاج الخدمة فحسب ولكن في توصيلها، الأمر الذي ينطوي حتما على تحقيق رضا الطلاب وزيادة ثقتهم، وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محليا وعالميا وزيادة نصيبها في سوق العمل. (Rhodes, 1992: 45)

كما عرفها **عثمان وعثمان** 1997 "هي تخطيط وتنظيم وتنفيذ ومتابعة العملية التعليمية على وفق نظام محدد وموثق، تقوم رسالة الجامعة في بناء الإنسان العصري، من خلال تقديم الخدمة التعليمية المتميزة، وأنشطة بناء الشخصية المتوازنة". **(عثمان وعثمان، 1997: 384)**

عرفها **بوسنينة** 2001 بأنها "التحسين المستمر لأداء جميع المدخلات وتطوير البرامج والخطط الدراسية وذلك بقصد تحقيق العدد الأكبر من الأهداف بأقل التكاليف وفي أقصر الآجال، وتخص الجودة الشاملة جميع عناصر العملية التعليمية المكونة لها بدءا من الطالب أو المتعلم والمدرس والإدارة الجامعية، ونظمها ولوائحها وتشريعاتها ووسائل التحويل والتسويق ثم المادة العلمية والمختبرات والمراجع وطرق التدريس وأماكن التلقي وأوقاته والتعلم وأخيرا التقويم لجميع العناصر ومقاييسه وإجراءاته"**(بوسنينة،2001: 13)**

II-4- محاور الجودة الشاملة من خلال المنظور التربوي:

يمثل فهم محاور الجودة الشاملة أولى الخطوات الرئيسية في تحقيقها، ورغم تعدد تلك المحاور إلا أنه يمكن تحديد أهمها فيما يلي:

II-4-1-جودة عضو هيئة التدريس: يقصد بجودة عضو هيئة التدريس تأهيله العلمي الأمر الذي يسهم حقا في إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التربوية التي يرسمها المجتمع.

II-4-2- جودة الطالب: ويقصد بها مدى تأهيله علميا وصحيا وثقافيا ونفسيا، حتى يتمكن من استيعاب دقائق المعرفة، وتكتمل متطلبات تأهيله، وبذلك تضمن أن يكون هؤلاء الطلاب من صفة الخريجين القادرين على الابتكار والخلق وتفهم وسائل العلم وأدواته.

II-4-3- جودة البرامج التعليمية وطرق التدريس: ويقصد بجودة البرامج التعليمية شمولها وعمقها، ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، ومدى تطويعها بما يتناسب مع المتغيرات العامة، وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة، الأمر الذي من شأنه أن يجعل من طرق تدريسها بعيدة تماما عن التلقين ومثيرة لأفكار وعقول الطلاب من خلال الممارسات التطبيقية لتلك البرامج وطرق تدريسها.

II-4-4- جودة المباني التعليمية وتجهيزاتها: جودة المباني وتجهيزاتها_ بما تشتمل عليه من أمور مادية ومعنوية مثل القاعات، التهوية، الإضاءة، المقاعد، الصوت... وغيرها_ أداة فعالة لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم، وذلك لما لها من تأثير فعال على العملية التعليمية وجودتها.

II-4-5- جودة الإدارة التعليمية والتشريعات واللوائح: جودة الإدارة للمؤسسة التعليمية يتوقف إلى حد كبير على القائد، فإذا فشل في إدراكه للمدخل الهيكلي نحو إدارة الجودة الشاملة، فمن غير المحتمل أن يتحقق أي نجاح، ويدخل في إطار جودة إدارة المؤسسة الجامعية جودة التخطيط الاستراتيجي، ومتابعة الأنشطة التي تقوم إلى خلق ثقافة إدارة الجودة الشاملة، أما جودة التشريعات واللوائح التعليمية فلا بد أن تكون مرنة وواضحة ومحددة حتى تكون عونا لإدارة المؤسسة التعليمية.

II-4-6- جودة الكتاب التعليمي: ويقصد به جودة محتوياته وتحديثه المستمر بما يواكب التغيرات المعرفية والتكنولوجية، كما يجب أن توفر الكتب النشاط التعليمي الذي يكون فيه الطالب محور الاهتمام، ويعمل على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية لديهم، ما يسهم في وعي الطالب ومن ثم القدرة على التحصيل الذاتي للمعلومات.

II-4-7- جودة الإنفاق التعليمي: يمثل تمويل التعليم مدخلا بالغ الأهمية من مدخلات أي نظام تعليمي، وبدون التمويل اللازم يقف نظام التعليم عاجزا عن أداء مهامه الأساسية، ولا شك أن جودة التعليم على وجه العموم تمثل متغيرات تابعا لقدر التمويل التعليمي في كل مجال، ويعد تدبير الأموال اللازمة للوفاء بتمويل التعليم أمرا له أثره الكبير في تنفيذ البرامج التعليمية المخطط لها.

II-4-8- جودة تقييم الأداء التعليمي: يتطلب رفع كفاءة وجودة التعليم تحسين أداء كافة عناصر الجودة التي تتكون فيها المنظومة التطبيقية المشتملة على الطالب والمعلم والبرامج التعليمية وطرق تدريسها، وتمويل وإدارة المؤسسة التعليمية، وكل ذلك يحتاج إلى معايير لتقييم كل العناصر بشرط أن تكون واضحة ومحددة ويسهل استخدامها والقياس عليها. وهذا يتطلب بدوره تدريب كافة العاملين بالمنظومة التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة عليها، مع إعادة هيكلة الوظائف والأنشطة وفق تلك المعايير ومستويات الأداء.
(صالح ناصر عليمات، 2004: 113)

كيف يمكن الحكم على جودة مخرجات تربوية معينة؟:

يمكن اعتبار المنتجات أو المخرجات التربوية جيدة إذا ما امتلكت في ذاتها وبذاتها المواصفات الأساسية للجودة المحددة وفق معايير خاصة، وقد تكون هذه المواصفات ثابتة وقابلة للقياس، وقد تكون غير ثابتة أو غير قابلة للقياس، كما أنها قد تكون موضع تقدير ذاتي وقد لا تكون كذلك، بناء على هذا التمييز نجد الجودة التعليمية تتضمن ثلاثة معان:

أ-الجودة الموضوعية: وهي تلك الجودة التي تتوفر على مواصفات ثابتة وقابلة للقياس وليست مجرد تقدير ذاتي.

ب- الجودة المزدوجة (الموضوعية الذاتية): وهي تلك الجودة التي تتوفر على مواصفات ثابتة وقابلة للقياس، لكنها تتأثر بالتقدير الذاتي حسب الاعتبار الشخصي من حيث القيمة والأهمية.

ج-الجودة الذاتية: وهي تلك التي تحمل مواصفات الجودة غير ثابتة أو غير قابلة للقياس، وتتأثر بالتقدير الذاتي حسب الاعتبار الشخصي من حيث القيمة.

الجودة لا تتوقف على المنتجات والمخرجات المرئية الظاهرية فقط، بل تتضمن أبعادا غير مرئية، تظهر على مستوى الجوانب الوجدانية والعاطفية، لكن يصعب تقديرها وقياسها، فلا يمكن لنا أن نقيس فعليا مستوى الرضا الحقيقي لشخص ما عن جودة المنتج الذي حققه أو استفاد منه، فمستوى الرضا يختلف من شخص إلى آخر، باختلاف المعايير والأهداف الخاصة بكل شخص.

إذا كانت مختلف التعريفات رأت بأن الجودة هي نظام إداري عصري فاعل ومؤثر في الأداء والنواتج، فهي أيضا ثقافة إنسانية حية، هدفها تطوير الإنسان وتنمية قدراته ليكون إنسانا واعيا منتجا فاعلا، فإدارة الجودة الشاملة هي: ثقافة وأخلاق وسلوك وممارسة وتطبيق. **(الجبلي، 2005: 297)** لذا قبل أن نعمل على تطوير وتحسين بعض الأدوات والآليات التنظيمية والتقنية لضمان حدوث الجودة، نعمل على تطوير المنظومة الكلية لشخصية الفرد التي تدير باقتدار تبلك الآليات التنظيمية لتكون فعالة.

II-5- مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

-التركيز على احتياجات وتوقعات المستفيدين الطلبة والسعي إلى تحقيقها من خلال إعداد استراتيجية تحسين الجودة.

- التأكيد أن التحسين والتطوير عملية مستمرة، وتحديد معايير مستويات الجودة.

- التركيز عن الوقاية بدلا من التفتيش.

- اتخاذ القرارات بصورة موضوعية بناء على الحقائق.

- تمكين العاملين وحفزهم على تحمل المسؤولين ومنحهم الثقة وإعطائهم السلطة الكاملة لأداء العمل.

- تخفيف البيروقراطية وتعدد مستويات الهيكل التنظيمي.

يمكن أن يضاف إلى ذلك بعض المبادئ التي نرى أنها مهمة لمثل هذا القطاع من أهمها:

1-الاعتماد على معايير وطنية لقياس أداء العاملين في حقل التعليم بشتى مستوياته.

2-منح الجامعات والمراكز البحثية الحرية الأكاديمية الكافية التي تسمح للباحث الاستمرار ببحثه بغض النظر عن النتائج.

3- متابعة المتخرجين في الجامعات بمواقع عملهم لتأكد من كفاءاتهم المهنية من خلال توفير شعبة للمتابعة والتقييم، مع إدامة الصلة بالمتخرجين.

4- توفير شبكة معلومات تكون في خدمة المؤسسات التعليمية ولا سيما الجامعية منها، وربطها بالشبكات العالمية لتبادل المعلومات والخبرات والمعارف أولا بأول.

يذكر الهلالي 1998 بأن للجودة مبادئ تكاد تكون متفقا عليها بدرجة كبيرة والتي يمكن إجمالها على النحو الآتي:

-الهيكل التنظيمي: فقد تتضمن المنظمة العديد من المستويات الإدارية التي يصعب الاتصال فيما بينها وبالتالي يكون من الضروري تقليل هذه المستويات إلى 3 أو4 مستويات.

- الإدارة الأفقية: وذلك انطلاقا من قناعة مؤداها أن يكون إنجاز العمل من خلال التكامل وليس من خلال التخصص الرأسي.

- التحرك من استراتيجيات التركيز على المنتج إلى التركيز على العميل.

- تنمية المشاركات من قبل العملاء والموردين.

- التغيير الثقافي وذلك من خلال تطوير ثقافة تساعد الأفراد على الازدهار.

- حب العاملين والنظر إليهم على أنهم موظفين في السيطرة على بيئتهم بدلا من التعامل معهم من منطلق أنهم يخضعون للسيطرة والتوجيه.

- اتخاذ القرارات بناء على البيانات والإحصاءات والمقاييس بدلا من الاعتماد على الآراء المجردة.

- الالتزام بالتطوير والتحسين المتواصل.
- التركيز على تطوير العملية بدلا من التفتيش على المنتج.
- التركيز على التعاون بدلا من التنافس.
-التركيز على المديرين الذين يقضون الوقت في الإنصات وابتكار الجودة والعناية بالعمال
- التعامل مع العملاء والموردين على أساس أنهم شركاء.
- تركيز الإدارة على النتائج البعيدة المدى بدلا من المنافع قصيرة الأجل. **(الهلالي، 1998: 51-6)**

إن هذا التوزيع على المجموعات السابقة لا يعني وجود قطع أو فاصل تام بينها، فليس هنالك أي مبدأ لا تجد له مكانا في التنظير الفكري لهذا المدخل، وكل ما في الأمر هو تركيز على بعض الباحثين على بعض المبادئ أو العناصر الأساسية لإدارة الجودة الشاملة، وما عداها فهي مبادئ فرعية تنضوي تحت هذه المبادئ وتحتويها، وكمثال على ذلك من المبادئ الرئيسية مبدأ التحسين المستمر، وعند التعرض إليه بالشرح والتفصيل فإنه يسحب معه مبادئ فرعية أخرى مثل رغبات وتوقعات المستفيد، أو التوصل إلى نتاج خال من العيوب من أول مرة، أو تكوين حلقات أو دوائر الجودة وما إلى ذلك مما له علاقة بالمبدأ الرئيس، في حين يجعل بعض الباحثين من هذه المبادئ الفرعية مبادئ رئيسة بذاتها، وإلى جانب ذلك بعض الباحثين لم يميلوا إلى مسألة تقسيم المبادئ وعدوا جميعها عناصر متساوية في الأهمية.

مع وجود التباين بين المختصين والباحثين في تحديد مبادئ إدارة الجودة الشاملة فإنه بالإمكان الخروج بعدد من المبادئ مصنفة إلى مجاميع تبعا لدرجة شيوعها في كتابات الذين تصدوا لهذا المدخل بالدراسة والبحث.

المجموعة الأولى من المبادئ: وهي التي تكاد تكون مشتركة لدى غالبية الباحثين والمختصين بالجودة وهي:

-القيادة العليا (الإدارة العليا).
- التحسين المستمر.
- التركيز على رضا الزبون أو المستفيد.

المجموعة الثانية: وهي المبادئ التي نالت نسبة أقل من الاتفاق أو(تكرار أقل) وهي:

-التخطيط الاستراتيجي.- التدريب.- اندماج العاملين.- تشكيل فرق العمل أو فرق التحسين.- تحفيز ومكافأة العاملين.- وجود معايير ومقاييس للجودة والإنتاجية.
- تقويم الأداء.- التركيز على العمليات (الرقابة).

المجموعة الثالثة: وهي مبادئ أقل نسبة أو تكرارا من سابقتها وهي:

-العلاقة مع الموردين أو المجهزين.- التغذية المرتدة.- دليل الجودة.- تكاليف الجودة.
- سجلات الجودة.- حرية الرقابة.- الالتزام طويل الأمد.- اعتماد الطرق العلمية في حل المشكلات.- ضمان توكيد الجودة.- وحدة الغرض أو الهدف.- الإدارة الأفقية. - الهيكل التنظيمي.- اتخاذ القرار المبني على الحقائق.

II-6- فوائد تبني إدارة الجودة في التعليم: (السامرائي،2006: 189)

1-تطوير النظام الإداري في المؤسسات التعليمية بمسايرة روح العصر ومتطلباته.
2- وضوح الأدوار وتحديد المستويات والصلاحيات.
3- الارتقاء بمستوى الطلبة في الجوانب العلمية والإنسانية والسلوكية.
4- تخفيض شكاوي الطلبة وأولياء الأمور وأرباب العمل في المؤسسات المختلفة.
5- توفير الأيدي العاملة الماهرة ذات الكفاءة العالية لمختلف ميادين العمل.
6- تطوير كفاءة المدرسين من النواحي العملية والإنسانية.
7- زيادة الكفاءة الإنتاجية التعليمية بالتخلص من حالات الإهدار إلى أقصى حد ممكن.

8- توفير مناخ تنظيمي يرضى عنه جميع العاملين.
9- انفتاح المؤسسات التعليمية على المجتمع بصورة أوسع.
10- تنشيط الحركة العلمية والثقافية من خلال تبني وتشجيع ومكافأة النتاجات المتميزة.

هذه أبرز الفوائد الظاهرة للعيان، وقد تكون هناك فوائد أخرى في حقيبة إدارة الجودة الشاملة تفصح عنها الأطراف المشار إليها، أو تظهر من خلال الرقابة أو الدراسات والبحوث الميدانية.

يمكن القول بأن إدارة الجودة الشاملة قد خطت خطوات بعيدة عما كانت عليه الإدارات التقليدية، ولعل المقارنة بين عناصرهما توضح للمتربص مقدار البون الشائع فيما بينهما، وكما هو موضوع في الجدول الذي أورده **(البراوي، 2000: 97).**

II-7- مقارنة بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة

جدول رقم(04) يوضح مقارنة بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة.

عناصر المقارنة	الإدارة التقليدية	إدارة الجودة الشاملة
الهيكل التنظيمي	هرمي ورأسي يتصف بالجمود	مسطح، مرن، وأقل تعقيدا، أفقي شبكي.
التوجه	نحو الإنتاج	نحو الزبون (المستفيد)
القرارات	قصيرة الأجل، تبنى على الأحاسيس والمشاعر التلقائية	طويلة الأجل، تتبنى الحقائق
تأكيد الأخطاء	مبدأ علاجي (بعد حدوث الخطأ)	مبدأ وقائي (قبل احتمال حدوث الخطأ)
نوع الرقابة	الرقابة اللصيقة والتركيز على السلبيات	الرقابة بالالتزام الذاتي والتركيز على الإيجابيات
حل المشكلات	عن طريق المدراء	عن طريق فرق العمل
علاقة الرئيس بالمرؤوسين	يحكمها التواكل والسيطرة	يحكمها الاعتماد المتبادل والثقة والالتزام من الجانبين
نظرة المرؤوسين للرئيس	نظرة المراقب بناء على الصلاحيات	نظرة الميسر والمدرب والمعلم
المسؤولية	عناصر فردية	جماعية تقع على عاتق جميع العاملين

ملخص الفصل:

من خلال هذا الفصل قدمنا عرضا موجزا عن نشأة وظهور مفهوم الجودة الشاملة في التعليم حيث تطرقنا في المبحث الأول إلى نشأة المفهوم والمفاهيم ذات العلاقة به كما تناولنا أبرز رواد الجودة الشاملة والمقارنة بين أفكارهم حولها، حاولنا جاهدين تبسيط الموضوع في المبحث الثاني حول إدخال إدارة الجودة الشاملة في التعليم ثم تطرقنا إلى محاورها من خلال المنظور التربوي كما تناولنا مبادئها وفوائد تبني إدارتها في التعليم وأخيرا قارنا الإدارة التقليدية بإدارة الجودة الشاملة.

الفصل الخامس :
الإجراءات المنهجية للبحث

الفصل الخامس:
الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد:

سنتطرق في هذا الفصل إلى أهم الإجراءات المنهجية المتبعة فيها، إلى المنهج المتبع، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية، والنتائج المتحصل عليها، ثم تحديد مجتمع وعينة الدراسة وطريقة اختيارها، والأدوات والوسائل المستخدمة في جمع البيانات، ومن ثم توضيح إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليلها وختاما ملخص للفصل.

I-1- المنهج المتبع:

إن مرحلة تحديد المنهج تأتي في مقدمة الإجراءات المنهجية، لأن كل خطوة منها مرتبطة بتحديد المنهج، وتأتي تبعا لها وحيث أن المنهج المستخدم في أية دراسة أو بحث يتحدد نوعها تبعا لنوع الدراسة أو البحث وطبيعته والأبعاد التي يهتم بها والأهداف المقصودة منها **(جابر عبد الحميد جابر،1978: 24)**

حيث اعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي أما نوع الدراسة فهي تقويمية، يطلق على تسميتها رجاء أبوعلام ببحوث التقويم والتي يعرفها:"...بأنها البحوث التي تساعد على الحكم على قيمة البرامج التربوية، ومخرجاتها، وإجراءاتها، وأهدافها...،والغرض من بحوث التقويم عادة تطوير العملية التربوية.." أما عن أنواع هذه البحوث فيضيف" يمكن التمييز بين نوعين من بحوث التقويم هما بحوث

التقويم **البنائي** وبحوث التقويم **النهائي** ويقوم الباحث في التقويم البنائي بجمع بيانات تهدف إلى تعديل أو مراجعة عملية ما أثناء بنائها...ومن الأسئلة التي تكون أساس البحث: كيف يمكن تدريس هذا الجزء بشكل أفضل؟ وهل يساعد تتابع المهارات والموضوعات المختلفة على تعلم الطلبة بشكل فعال؟ ويترتب على هذا التقويم قرارات تؤدي إلى مراجعة المنهج...أما التقويم النهائي فيهدف إلى الحكم على المنهج أو البرنامج بعد إتمام تطبيقه، ويحدد التقويم النهائي مدى فاعلية البرنامج، ومن الأسئلة التي يمكن طرحها: هل يحقق البرنامج أهدافه بفاعلية وكفاءة؟..."والتمييز بينهما هام، فالتقويم البنائي عادة ما يقوم به مقوم داخلي، هو عضو في فريق التطوير، في حين أن التقويم النهائي يقوم به عادة مقوم خارجي لا يرتبط بالموقع أو العمل الذي يتم تقويمه ".**(رجاء محمود أبوعلام،2007: 302-304)**

I -2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية "دراسة تجريبية أو لية يقوم بها الباحث على عينة صغيرة قبل قيامه ببحثه، بهدف اختيار أساليب البحث وأدواته**"(معجم اللغة العربية،1984: 79)**

تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها إلى البحث العلمي وكذا التعرف على ميدان البحث ونوع العينة وخصائصها والتأكد من صلاحية أدوات الدراسة.

قد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة من المعلمين والبالغ عددهم 80 معلما ومعلمة عبر ثلاث مراكز للتكوين وهي (المسيلة، سطيف، برج بوعريريج)، حيث تمت بتاريخ 25 ديسمبر 2018.

بعد توزيع المقياس واسترجاعه تم التحقق من صلاحيته للدراسة وذلك بتقدير الثبات والصدق وهذا ما سيتم التطرق إليه.

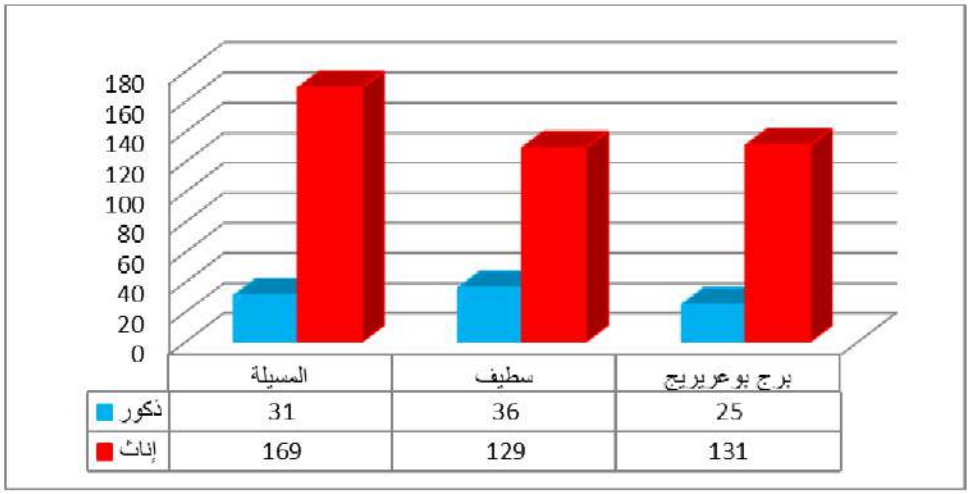
I -3- مجتمع وعينة الدراسة:

I -3-1- مجتمع الدراسة:

يمثل مجتمع البحث الفئة من المجتمع أو الجماعة التي يستهدف البحث دراستها والخروج بنتائج منها. ويحدد الباحث مجتمع الدراسة الحالية في معلمي مرحلة التعليم الابتدائي، بثلاث مراكز للتكوين توزعت على ثلاث ولايات وهي (المسيلة، سطيف، برج بوعريريج)، وقد بلغ عددهم إجمالا (520) متكونا، توزعوا حسب متغيري الجنس والمركز التكويني كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (05) يوضح توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس.

المركز / الجنس	المسيلة		سطيف		برج بوعريريج		المجموع	النسبة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
ذكور	31	%15.5	36	%21.81	25	%16.02	92	%17.70
إناث	169	%84.5	129	%78.19	131	%83.98	428	%82.30
الاجمالي	200	%100	165	%100	156	%100	520	%100



الشكل رقم (06) أعمدة بيانية توضح توزيع عناصر مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والمركز

I -2-3- عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

اعتمدنا طريقة العينة العشوائية المنتظمة، حيث طلبنا من رئيس المركز اختيار نصف العدد من المعلمين المتكونين، باختيار الأعداد الفردية فقط حسب ترتيبهم في القائمة الإسمية، يكفي اختيار الطالب رقم 01 ثم يأتي الاختيار آليا، حيث تم توزيع 260 استمارة في المراكز الثلاث، ثم استرجاع 235 استمارة في اليوم الموالي، و رفض 25 استمارة لعدم استجابتهم الدقيقة والصحيحة.

عينة الدراسة الأساسية هي: مجموع الاستمارات التي تم الحصول عليها 235 استمارة من المجتمع الاحصائي من ثلاثة مراكز هي (مركز ثانوية الاغلب التميمي بالمسيلة، متوسطة عبد الحميد بن باديس ببر بوعريريج ومتوسطة عبد الحميد بلعطار بسطيف)

ومبررات استخدام طريقة المعاينة العشوائية المنتظمة: " نظرا لأنها بسيطة ومباشرة وغير مكلفة. ولذلك إذا توفرت لدينا قائمة كاملة بالمجتمع تصبح طريقة المعاينة العشوائية المنتظمة طريقة فعالة للغاية " (**أبو علام، 2007: 182**)

I -4- أدوات جمع البيانات:

يستخدم الباحث العديد من الأدوات في جمع البيانات لاختبار الفروض والإجابة عن أسئلة الدراسة، والتي تمكنه من الحصول على معلومات موضوعية ودقيقة، وتختلف هذه الأدوات باختلاف طبيعة مشكلة الدراسة وأسئلتها والأهداف المتوخى تحقيقها منها، ولأن الدراسة الحالية من الدراسات التقييمية لبرامج تكوين الأساتذة أثناء الخدمة القائم على الأهداف (المعايير المراد تحقيقها)، قام الباحث باعتماد مقياس الفعالية البيداغوجية والذي كان قد صممه في مرحلة الماجستير **(سعدي،2015)**

ويعتبر هذا المقياس من مقاييس التقدير وقد تضمن المقياس ثلاث أبعاد رئيسية هي البعد الشخصي والبعد الاجتماعي العلائقي والبعد الأكاديمي المهني، مستندة إلى معايير الجودة الشاملة، وقد ضم المقياس 112 عبارة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (06) يوضح أبعاد ومؤشرات مقياس الفعالية البيداغوجية

البعد	أرقام العبارات		عدد العبارات
	الاتجاه الايجابي للعبارة	الاتجاه السلبي للعبارة	
البعد الشخصي	1،2، 6،7، 8، 9، 10، 11، 13، 14، 16،18، 25، 28، 29، 30، 31	3، 4، 5، 12، 15، 17،19 20، 21، 22، 23،24، 26، 27	31
البعد الأكاديمي	2، 4، 8، 9، 12، 15، 16،17 18،	1، 3، 5، 6، 7، 10، 11	47

المهني	19، 20، 25 26، 29، 30، 31، 33،34، 35، 39، 40، 42، 44، 45	13، 14، 21، 22، 23، 24، 27، 28، 32، 36، 37، 38، 41، 43 ،46، 47	
البعد العلائقي الاجتماعي	1،2،5،6،8،9،10،11،12،13،14،15، 16،17،18،20،21،22،23،24، 25،26،27،28،29،30،31،32،33،	.3،4،7،19،34	34
الاجمالي			112

حيث صمم هذا المقياس وفق سلم ليكارت الخماسي ذي البدائل (موافق تماما، موافق، محايد، غير موافق، غير موفق تماما) وتعطى لها الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) كما هي على الترتيب إذا كان اتجاه العبارة إيجابيا وتعكس الأوزان لتصبح (1، 2، 3، 4، 5) إذا كان اتجاه العبارة سلبيا.

مجالات تفسير المقياس:

من أجل استخراج مجالات تفسيرية للمقياس تم حساب طول الفئة بين بدائل المقياس كما يلي:

عدد البدائل -1 / عدد البدائل = 5-1/5= 0.8

ومنه فإن المجالات تعطى كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (07) يوضح المجالات التفسيرية لمقياس الفعالية البيداغوجية بأبعاده

طول الفئة	مجالات البعد الأول	مجالات البعد الثاني	مجالات البعد الثالث	مجالات المقياس ككل
1—1.8	31---55	47---84	34---61	112---201
1.8—2.6	56---80	85---122	62---88	202---291
2.6—3.4	81---105	123---159	89---115	292---380
3.4—4.2	106---130	160---197	116---142	381---470
4.2—5	131---155	198---235	143---170	471---560

مع الأخذ بعين الاعتبار أنه سيتم الاعتماد على هذه التقسيمات في كل مستوى من مستويات الفعالية البيداغوجية للمقياس. وبناء عليه يتبين ما يلي:

- يكون الفرد (المعلم المتكون) ذا فعالية بيداغوجية بمستوى منخفض إذا كانت درجته في المجال [112-280]
- يكون الفرد ذا فعالية بيداغوجية بمستوى متوسط إذا تحصل على درجة محصورة في المجال [281-392]
- يكون الفرد ذا فعالية بيداغوجية بمستوى مرتفع إذا تحصل على درجة محصورة في المجال [393-560]
- كما يكون مستواه في كل معيار من المعايير المكونة للمقياس إذا تحصل على درجة ما يقابله في مستويات كل معيار وفق الجدول التالي:

الجدول رقم (08) يمثل مستويات ومجالات كل محور من محاور المقياس

المحور	المجال	المستويات

1- المحور الشخصي	[31-77] [78-108] [109-155]	منخفض متوسط مرتفع -
2- المحور الأكاديمي المهني	[47-117] [118-165] [166-235]	منخفض متوسط مرتفع -
3- المحور الاجتماعي العلائقي	[34-85] [86-119] [120-170]	منخفض متوسط مرتفع -

تعليمات المقياس:

تم إعداد تعليمات المقياس بهدف تسهيل مهمة المعلم المتكون في الإجابة عن عباراته، وتضمنت مقدمة استهلالية تعريفية ثم توضيح بمثال كيفية الإجابة أو التعبير عن عبارات المقياس، كما تمت الإشارة إلى أن المعلومات التي يدلون بها محاطة بالسرية التامة وأنها لا تخدم إلا البحث العلمي.

كما حثهم رؤساء المراكز بضرورة الإجابة والتعاون مع الباحث والتعبير عن العبارات بكل موضوعية ودقة وصدق مع تقديم الشكر على التعاون لخدمة البحث العلمي

- **ثبات وصدق مقياس الفعالية البيداغوجية:**

أو لا/ الثبات: بطريقة التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ):

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل ارتباطات العبارات فيما بينها لكل محور على حدة وللاستبيان ككل، كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (09) يوضح ثبات مقياس الفعالية البيداغوجية عن طريق ألفا كرونباخ

المحاور	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المحور الأول (الشخصي)	0,853	31
المحور الثاني (الاكاديمي)	0,911	47
المحور الثالث (العلائقي/ الاجتماعي)	0,884	34
المقياس ككل	0,959	112

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل ألفا كرونباخ والذي قدر بالنسبة للمحور الأول "الشخصي" (0.85)، وبالنسبة للمحور الثاني "الاكاديمي" (0.91)، وبالنسبة للمحور الثالث "الاجتماعي" (0.88)، وبالنسبة للمقياس ككل بلغ (0.95)، يمكن القول بأنها قيم تدل على أن هذا المقياس يتمتع بالثبات عالي، حيث نلاحظ أن كل القيم موجبة وأن هناك انسجام وترابط بين عبارات هذا المقياس يكاد يصل إلى الارتباط التام (1).

ثانيا/ الصدق: بطريقة الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ثم بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل، كما يلي:

أو لا/ تقدير الارتباطات بين العبارات والمحاور التي تنتمي إليها:

1. **الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الشخصي:**

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الشخصي بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (10) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات المحور الشخصي مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	0,605**	العبارة 23	0,662**
العبارة 2	0,282*	العبارة 27	0,354**
العبارة 3	0,368**	العبارة 49	0,557**
العبارة 4	0,420**	العبارة 55	0,308**
العبارة 5	0,349**	العبارة 84	0,561**
العبارة 6	0,321**	العبارة 85	0,471**
العبارة 7	0,259*	العبارة 86	0,584**
العبارة 8	0,555**	العبارة 87	0,319**
العبارة 9	0,295**	العبارة 88	0,439**
العبارة 10	0,415**	العبارة 90	0,292**
العبارة 11	0,582**	العبارة 91	0,321**
العبارة 12	0,324**	العبارة 92	0,416**
العبارة 15	0,463**	العبارة 93	0,278*
العبارة 16	0,578**	العبارة 94	0,525**
العبارة 17	0,638**	العبارة 103	0,450**
العبارة 18	0,393**	(0.01)الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا**	
0.05 الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا*			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (28) عبارة وهي (1، 3، 4، 5، 6، 8، 9، 10، 11، 12، 15، 16، 17، 18، 23، 27، 49، 55، 84، 85، 86، 87، 88، 90، 91، 92، 94، 103) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,66) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (23) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,29) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (90) والدرجة الكلية لمحور ككل، ونجد أن هناك (3) عبارات جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وهي (2، 7، 93)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,28) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (2) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,25) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (7) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الأول صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

2. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الاجتماعي:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الاجتماعي بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (11) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محورالاجتماعي مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 13	0,483**	العبارة 53	0,727**
العبارة 14	0,253*	العبارة 54	0,385**
العبارة 21	0,722**	العبارة 56	0,453**
العبارة 22	0,307**	العبارة 57	0,486**
العبارة 26	0,306**	العبارة 58	0,646**
العبارة 28	0,461**	العبارة 60	0,428**
العبارة 31	0,323**	العبارة 61	0,294**
العبارة 32	0,427**	العبارة 63	0,286**
العبارة 33	0,377**	العبارة 64	0,415**
العبارة 34	0,334**	العبارة 65	0,310**
العبارة 35	0,230*	العبارة 66	0,524**
العبارة 36	0,422**	العبارة 67	0,517**
العبارة 37	0,300**	العبارة 70	0,371**
العبارة 38	0,482**	العبارة 71	0,563**
العبارة 40	0,322**	العبارة 73	0,411**
العبارة 43	0,519**	العبارة 74	0,355**
العبارة 44	0,594**	العبارة 75	0,552**
العبارة 45	0,556**	العبارة 79	0,607**
العبارة 46	0,345**	العبارة 80	0,476**
العبارة 47	0,569**	العبارة 81	0,710**
العبارة 48	0,690**	العبارة 82	0,355**
العبارة 50	0,231*	العبارة 83	0,279*
العبارة 51	0,652**	العبارة 104	0,252*

العبارة 52	0,457**	(0.01)الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا**
0.05 الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا*		

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (41) عبارة وهي (13، 21، 22، 26، 28، 31، 32، 33، 34، 36، 37، 38، 40، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 51، 52، 53، 54، 56، 57، 58، 60، 61، 63، 64، 65، 66، 67، 70، 71، 73، 74، 75، 79، 80، 81، 82) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,72) كـأعلى ارتباط كان بين العبارة (53) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,28) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (63) والدرجة الكلية لمحور ككل، ونجد أن هناك (5) عبارات جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وهي (14، 35، 50، 83، 104)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,27) كـأعلى ارتباط كان بين العبارة (83) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,23) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (35) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الأول صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

3. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الاكاديمي:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور الاكاديمي بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الاكاديمي مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 19	0,504**	العبارة 89	0,450**
العبارة 20	0,678**	العبارة 95	0,362**
العبارة 24	0,329**	العبارة 96	0,414**
العبارة 25	0,658**	العبارة 97	0,663**
العبارة 29	0,391**	العبارة 98	0,315**
العبارة 30	0,662**	العبارة 99	0,562**
العبارة 39	0,578**	العبارة 100	0,511**
العبارة 41	0,627**	العبارة 101	0,577**
العبارة 42	0,274*	العبارة 102	0,275*
العبارة 59	0,347**	العبارة 105	0,751**
العبارة 62	0,276*	العبارة 106	0,284*
العبارة 68	0,415**	العبارة 107	0,399**
العبارة 69	0,534**	العبارة 108	0,271*

العبارة 72	0,315**	العبارة 109	0,623**
العبارة 76	0,595**	العبارة 110	0,360**
العبارة 77	0,712**	العبارة 111	0,256*
العبارة 78	0,233*	العبارة 112	0,334**
(0.01)الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا**			
0.05 الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا*			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (27) عبارة وهي (19، 20، 24، 25، 29، 30، 39، 41، 59، 68، 69، 72، 76، 77، 89، 95، 96، 97، 98، 99، 100، 101، 105، 107، 109، 110، 112) حيث تر تراوحت أو حت قيم الارتباط فيها ما بين (0,75) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (105) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,31) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (72، 98) والدرجة الكلية لمحور ككل، ونجد أن هناك (7) عبارات جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وهي (42، 62، 78، 102، 106، 108، 111)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,28) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (106) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,23) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (87) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الأول صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

ثانيا/ تقدير الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس ككل:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (13) يوضح مصفوفة ارتباطات محاور مقياس الفعالية البيداغوجية مع درجته الكلية

المحاور	الدرجة الكلية للمقياس	المحاور	الدرجة الكلية للمقياس
الشخصي	0,932**	الاجتماعي	0,944**
الاكاديمي	0,986**	**(0.01)الارتباط دال عند ألفا****	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) حيث قدر معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمحور الأول مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.93)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.98)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.94)، وعموما يمكن القول بأن هذا المقياس صادق لأن كل محاوره تتسق فيما بينها وبين المقياس ككل.

I -5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

- بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس، وبعد اختيار عينة الدراسة الأساسية، تم توزيع مقياس الفعالية البيداغوجية على مجتمع الدراسة، بمساعدة رؤساء المراكز مع حثهم على التعاون ن معنا وكان ذلك:- يوم 2018/12/26 في عطلة الشتاء واستلمت في اليوم الموالي.

I -6- الأساليب الإحصائية:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على جملة من الأساليب الإحصائية مستعينا في ذلك ببعض البرامج (برنامج Excel و(SPSS،v20)) وهي مع استخداماتها كالتالي:

-النسب المئوية والتكرارات والدوائر النسبية، استخدمها الباحث لوصف مجتمع وعينة الدراسة

- معامل الارتباط بيرسون استخدمه الباحث لحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

- معامل ألفا كرونباخ استخدمه لحساب ثبات المقياس.

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، استخدمها لتحليل نتائج المقياس وقوائم المراجعة.

- اختبار(T_{test}) لدلالة الفروق في مستويات الفعالية، لمعالجة نتائج فرضيات الدراسة

ملخص الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى المنهج المتبع في الدراسة، وكذا كيفية إجراء الدراسة الاستطلاعية ونتائجها، ثم مجتمع الدراسة، وطريقة اختيار عينة الدراسة. بالإضافة إلى أدوات جمع البيانات المستخدمة من حيث وصفها وخصائصها السيكومترية، حيث استخدم الباحث في جمع البيانات مقياس الفعالية البيداغوجية وقوائم المراجعة التي يقيم من خلالها المؤطرون أفراد عينة الدراسة، ثم وضح الباحث إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

الفصل السادس :

عرض ومناقشة نتائج البحث

الفصل السادس:
عرض ومناقشة نتائج البحث

تمهيد:

تم من خلال هذا الفصل عرض النتائج المتحصل في التطبيق القبلي للمقياس وجدول التقييم وفق كل معيار، ثم عرض النتائج المتحصل في التطبيق البعدي، ثم عرض نتائج الفرق بين المتوسطات الحسابية في القياسين القبلي والبعدي ثم قام الباحث بمناقشة النتائج المتحصل عيها في ضوء فرضيات البحث والدراسات السابقة ثم ختم الفصل باستنتاج عام واقتراحات وبعض التوصيات التي يراها الباحث مناسبة.

وتعد مرحلة مناقشة النتائج كما أشار صالح بن حمد العساف (1995) من أهم مراحل البحث العلمي باعتبارها المرحلة التي يقوم فيها الباحث باستخراج الأدلة والمؤشرات العلمية الكمية والكيفية التي تبرهن على إجابة أسئلة البحث أو تؤكد قبل فروضه أو عدم قبولها.

I -عرض ومناقشة نتائج البحث:

I -1-التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات

قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب أولا التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل البحث الحالي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (14) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل البحث

الفعالية البيداغوجية	Kolmogorov-Smirnov[a]	Shapiro-Wilk	القرار

	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
المحور الأول	0730	235	,0040	,9840	235	,0110	دال
المحور الثاني	,1020	235	,0000	,9750	235	,0000	دال
المحور الثالث	,1090	235	,0000	,9730	235	,0000	دال
المقياس ككل	,0940	235	,0000	,9770	235	,0010	دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم اختبار **كولموغروف سميرنوف** وكذا اختبار **شبيروويلك** أن كل القيم بالنسبة لمحاور المقياس محل البحث ودرجته الكلية وهي (المهارات والقدرات الشخصية، المهارات والقدرات المهنية الأكاديمية، المهارات والقدرات العلائقية الاجتماعية، والفعالية البيداغوجية ككل) جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) مما يجرنا إلى القول بأن بيانات المتغيرات تتوزع توزيعا غير طبيعيا وبالتالي فإن كل الاساليب الاحصائية التي ستستخدم في معالجة فرضيات البحث هي أساليب لابارامترية .

I -2-عرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات البحث:

I -2-أ- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة على أن: **"مستوى الفعالية البيداغوجية الذي يحققه البرنامج التكويني الوزاري للمعلم مرتفع"**، وللإجابة على هذا التساؤل تم الاعتماد على اختبار **كا²** فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (15) يوضح اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق بين أفراد عينة البحث في الفعالية البيداغوجية

المستويات		حجم العينة	متوسط الرتب	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الفعالية البيداغوجية	متوسطة	128	64,79	236.172	1	0.000	دال عند 0.01
	مرتفعة	107	181,65				
	الاجمالي	235	////				

من خلال الجدول أعلاه رقم (11) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة البحث والبالغ عددهم إجمالا (235) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثل المجموعة الأولى في الأفراد الذين كان مستواهم في مقياس الفعالية البيداغوجية ككل "متوسطا" وقد بلغ عددهم (128) فردا بمتوسط رتب بلغ 64.79، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كان مستواهم فى مقياس الفعالية البيداغوجية ككل "مرتفعا" وقد بلغ عددهم (107) فردا بمتوسط رتب بلغ 181.65، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (1) بـ 172.23 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرقا دالا إحصائيا بين المجموعتين، وأن هذا الفرق كان لصالح **المجموعة الثانية (مرتفع)**، ومنه فإن هذه النتيجة **تؤكد** فرضية البحث العامة والقائلة بـ **"مستوى الفعالية البيداغوجية الذي يحققه البرنامج التكويني الوزاري للمعلم مرتفع"**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

من خلال هذه النتيجة والتي مفادها أن البرنامج التكويني الوزاري قد حقق مستوى مرتفعا للمعلم في الفعالية البيداغوجية من خلال اكتسابه لجملة من المهارات والقدرات التي تؤهله للقيام بالدور الموكل إليه، وقد ترجع أسباب هذه النتيجة إلى جودة البرنامج التكويني الوزاري كما قد ترجع إلى جودة مستوى الأساتذة المكونين

I -2-ب- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على: **"مستوى اكتساب المعلمين للمهارات والقدرات الشخصية من خلال البرنامج التكوين الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة مرتفع"**، وللإجابة على هذا التساؤل تم الاعتماد على نتائج اختبار **كا²** فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (16) يوضح اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق بين أفراد عينة البحث في مستوى اكتساب المهارات والقدرات الشخصية

المستويات		حجم العينة	متوسط الرتب	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المهارات الشخصية	متوسطة	121	61,40	173,151	1	,0000	دال عند 0.01
	مرتفعة	114	178,08				
	الاجمالي	235	////				

من خلال الجدول أعلاه رقم (12) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة البحث والبالغ عددهم إجمالا (235) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثل المجموعة الأولى في الأفراد الذين كان مستواهم في اكتساب المهارات والقدرات الشخصية "متوسطا" وقد بلغ عددهم (121) فردا بمتوسط رتب بلغ 61.40، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كان مستواهم في اكتساب المهارات والقدرات الشخصية "مرتفعا" وقد بلغ عددهم (114) فردا بمتوسط رتب بلغ 178.08، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (1) بـ 173.15 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرقا دالا إحصائيا بين المجموعتين، وأن هذا الفرق كان مرتفعا لصالح **المجموعة الثانية**، ومنه فإن هذه النتيجة **تتفق** مع فرضية البحث الأولى والقائلة بـ **"مستوى اكتساب المعلمين للمهارات والقدرات الشخصية من خلال البرنامج التكويني الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة مرتفع"**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

اختلفت نتائج البحث الحالي مع دراسة لخضر شلالي في كون أن الأساتذة والمعلمين المتكونين اتخذوا اتجاهات سلبية تجاه نحو دور البرامج التكوينية أي أنها لا تساهم في رفع مستوى الفعالية البيداغوجية للمعلين . في حين اتفقت نتائج البحث الحالي مع النتائج التي توصلت إليها دراسة سلطان (2011) ودراسة فضل الدين مصطفى (2019) حيث خلص إلى وجود درجة مرتفعة لفعالية التكوين أثناء الخدمة لدى الأساتذة، كما اتفقت هذا البحث في كونها تخدم بحوث ودراسات التقويم الموجهة للبرامج التكوينية في كونها تساهم في رفع وتحسين أداء المعلمين وفق معايير الجودة الشاملة.

قد يرجع التباين في النتائج المتحصل عليها، إلى تباين البيئة التعليمية وتباين المستوى التعليمي للمكونين والمتكونين على حد سواء. وقد يرجع الى اختلاف أساليب تقديم الاستراتيجيات التدريسية والتقويم وكذا اختلاف دافعية المعلمين للتعلم والاكتساب.

حيث تحقق من خلال البرنامج التكويني مستوى متوسط في محور ضبط النفس والتمكن من المادة العلمية بخلاف نتيجة هذا البحث التي جاء مستوى المهارات والقدرات الشخصية مرتفعا.

كما اختلفت هذه النتيجة في كون المستوى جاء مرتفعا بخلاف دراسة سلطان (2011) الذي جاء فيه المستوى متوسطا. وقد يرجع إلى اختلاف تحكم المعلمين في أساليب تقديمهم للاستراتيجيات التدريسية وكذا اكتسابهم للمهارات التي يتم تلقينها لهم أثناء التكوين البيداغوجي.

يمكن أن نرجع هذا الاختلاف إلى خلفية المعلمين الاكاديمية وامتلاكهم لبعض المهارات والقدرات كونهم قد عملوا سنوات ساهمت بشكل كبير في صقل شخصياتهم تجاه المهنة، التي جعلت منهم مؤهلين لمزاولة المهنة مع ضبط النفس والصبر على مشقة التعليم، وكذا ارتفاع دافعيتهم وحماسهم نحو التدريس وشغفهم به، ومن جهة أخرى كنتيجة حتمية جودة معايير الانتقاء للمعلمين والانتقاء الجيد للأساتذة المكونين والمتخصص إذ أن جودة الانتقاء – كمدخلات قبل التكوين - تساهم بشكل مباشر في جودة المخرجات ويرجع توفر المعايير في البرنامج التكويني من عدمه إلى جودة أهداف البرنامج التكويني في حد ذاته وعندها يكون توفر معايير الجودة الشاملة تحصيل حاصل وضرورة حتمية ذلك أن أهداف البرنامج التكويني تتوفر ضمنيا على معايير الجودة الشاملة، ذلك أن المستوى كان مرتفعا مما يثبت توفر معاير الجودة الشاملة .

I -2-ج- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على: **"مستوى اكتساب المعلمين للمهارات والقدرات المهنية والأكاديمية من خلال البرنامج التكويني الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة مرتفع"**، وللإجابة على هذا التساؤل تم الاعتماد على اختبار **كا²** فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (17) يوضح اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق بين أفراد عينة البحث في مستوى اكتساب المهارات والقدرات المهنية والأكاديمية.

المستويات		حجم العينة	متوسط الرتب	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المهارات المهنية	متوسطة	124	63,08	523,117	1	,0000	دال عند 0.01
	مرتفعة	111	179,35				
	الاجمالي	235	////				

من خلال الجدول أعلاه رقم (13) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة البحث والبالغ عددهم إجمالا (235) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثل المجموعة الأولى في الأفراد الذين كان مستواهم في اكتساب المهارات والقدرات المهنية والأكاديمية "متوسطا" وقد بلغ عددهم (124) فردا بمتوسط رتب بلغ 63.08، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كان مستواهم في اكتساب المهارات والقدرات المهنية والأكاديمية "مرتفعا" وقد بلغ عددهم (111) فردا بمتوسط رتب بلغ 179.35، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (1) بـ 171.52 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرقا دالا إحصائيا بين المجموعتين، وأن هذا الفرق كان مرتفعا لصالح **المجموعة الثانية**، ومنه فإن هذه النتيجة **تتفق** مع فرضية البحث الثانية والقائلة بـ **"مستوى اكتساب المعلمين للمهارات والقدرات المهنية والأكاديمية من خلال البرنامج التكويني الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة مرتفع"**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة سلطان (2011) في كون البرنامج التكويني يحقق مستوى للفعالية والأداء الاكاديمي المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة كما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة نجلاء (2011) التي أسفرت عن وجود قصور واضح في مستوى الكفايات التدريسية اللازمة، حيث جاءت نتائج هذا البحث بتوفر المهارات والقدرات الأكاديمية المهنية للمعلم..

حيث تحقق من خلال البرنامج التكويني مستوى متوسط في محور التخطيط للدرس والتمكن من المادة العلمية وكذا الاستراتيجيات التدريسية والتقويم، وهي كلها تخدم الجانب الأكاديمي المهني في نتائج الفرضية الحالية، غير أن المستوى كان متوسطا وقد يرجع الاختلاف في المستوى إلى الاختلاف في الآليات والإمكانات المادية والبشرية وكذا الاختلاف في مستوى تفاعل الأقطاب الثلاثة (مكونون، متكونون، وبرامج تكوينية) .

I -2-د- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على: **"مستوى اكتساب المعلمين للمهارات والقدرات الاجتماعية العلائقية من خلال البرنامج التكويني الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة مرتفع"**، وللإجابة على هذا التساؤل تم الاعتماد على اختبار **كا²** فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (18) يوضح اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق بين أفراد عينة البحث في مستوى اكتساب المهارات والقدرات الاجتماعية العلائقية

المستويات		حجم العينة	متوسط الرتب	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المهارات الاجتماعية	متوسطة	128	64,50	177,279	2	,0000	دال عند 0.01
	مرتفعة	102	179,50				
	مرتفعة جدا	5	233,00				
	الاجمالي	235	////				

من خلال الجدول أعلاه رقم (14) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة البحث والبالغ عددهم إجمالا (235) فردا انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى في الأفراد الذين كان مستواهم في اكتساب المهارات والقدرات الاجتماعية العلائقية "متوسطا" وقد بلغ عددهم (128) فردا بمتوسط رتب بلغ 64.50، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كان مستواهم في اكتساب المهارات والقدرات الاجتماعية العلائقية "مرتفعا" وقد بلغ عددهم (102) فردا بمتوسط رتب بلغ 179.50، في حين بلغ عدد الأفراد في المجموعة الثالثة والتي تمثل الذين مستواهم في اكتساب المهارات والقدرات الاجتماعية العلائقية "مرتفعا جدا" (5) أفراد بمتوسط رتب بلغ 233.00، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (1) بـ 177.27 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرقا دالا إحصائيا بين المجموعات الثلاث، وأن هذا الفرق كان لصالح **المجموعة الثانية والثالثة (مرتفع، ومرتفع جدا) على الترتيب**، ومنه فإن هذه النتيجة **تؤكد** فرضية البحث الثالثة والقائلة بـ **"مستوى اكتساب المعلمين للمهارات والقدرات الاجتماعية والعلائقية من خلال البرنامج التكويني الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة مرتفع"**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة جغري بلال (2009) حيث خلصت هذه الأخيرة إلى أن التكوين يساهم في زيادة معلومات ومهارات العاملين مما يساعد في تحسين الأداء. كما اتفقت هذه النتائج

مع نتائج دراسة شيباني فوزية (2010) التي تؤكد دور البرامج التكوينية في إحداث تغيير على مستوى دافعية أعوان الأمن .

اختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة لخضر شلالي في كون هذه الأخيرة تركز على الجانب المعرفي على حساب الجانب الشخصي (الثقافي) والأكاديمي المهني .

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبد الرحمان وحاتم وبن عمار حسيبة في كون البرنامج التكويني يساهم في تحقيقه وبلورته على الشكل المطلوب وفق الأهداف المسطرة للبرنامج، كل من الإدارة التربوية وتعويد المعلمين أثناء الخدمة على العمل الجماعي والعمل كفريق تربوي متكامل يكمل بعضه بعضا وأن أي تقصير منه أومن الأولياء والإدارة وحتى ضعف دافعية التلاميذ يؤثر سلبا على المردود التعليمي لذا جعلت هذه الظروف المعلمين في حالة تأهب قصوى، لا يغفلون عن كونهم لبنة أساسية تساهم في جودة المخرجات التربوية ومن نتائج ذلك أن البرنامج التكويني يحقق مستوى متوسطا بخلاف نتائج الفرضية التالية التي تحقق مستوى مرتفعا في اكتسابهم للمهرات والقدرات العلائقية الاجتماعية.

I -2-ه- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية الرابعة على: **"هناك اختلاف في ترتيب المهارات والقدرات التي اكتسبها المعلمون من خلال برنامج التكوين الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة "**، وللإجابة عنه تم اللجوء إلى معامل **فريدمان** الترتيبي بهدف ترتيب المحاور التي يقيسها المقياس الفعالية البيداغوجية للمعلم، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

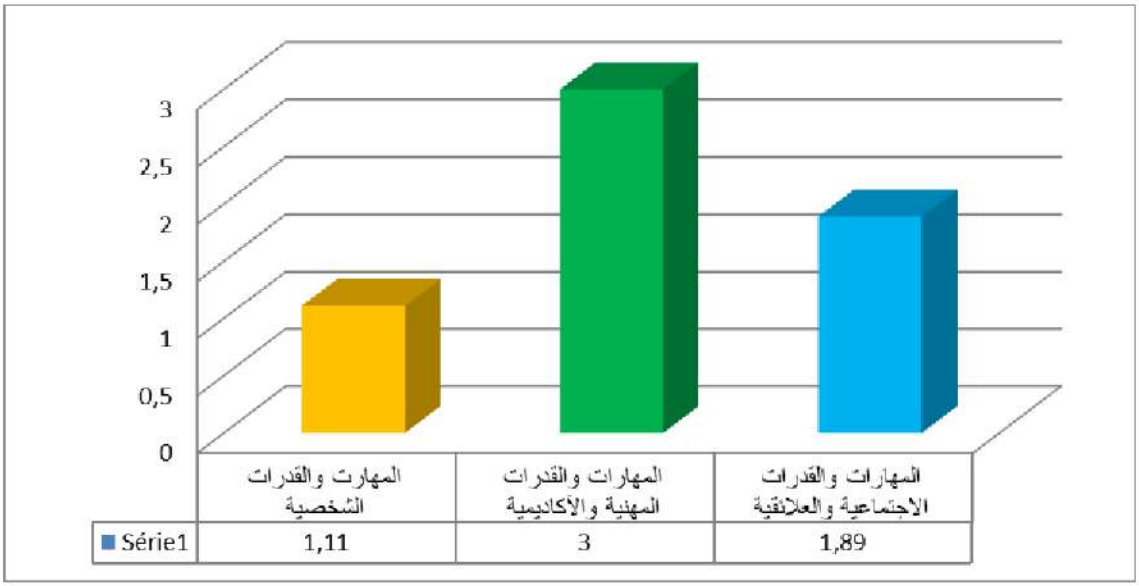
جدول رقم (19) يوضح اختبار فريدمان لترتيب محاور مقياس الفعالية البيداغوجية

الرقم	المحاور	متوسط الرتب	Khi-deux	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
01	المهارات والقدرات الشخصية	1,11	424,657	2	,0000	دال عند 0.01
02	المهارات والقدرات المهنية والأكاديمية	3,00				
03	المهارات والقدرات الاجتماعية والعلائقية	1,89				

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ وبناء على متوسطات الرتب التي أفرزها معامل فريدمان الرتبي بالنسبة لمحاور مقياس الفعالية البيداغوجية للمعلم والتي جاءت وفق الترتيب التنازلي التالي:

1- (**المهارات والقدرات المهنية والأكاديمية**) احتل هذا المحور المرتبة الاولى بمتوسط رتب بلغ 3,00
2- (**المهارات والقدرات الاجتماعية والعلائقية**) احتل هذا المحور المرتبة الثانية بمتوسط رتب بلغ 1,89
3- (**المهارات والقدرات الشخصية**) احتل هذا المحور المرتبة الثالثة بمتوسط رتب بلغ 1,11

والشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل رقم (07) أعمدة بيانية توضح ترتيب محاور مقياس الفعالية البيداغوجية للمعلم

وبناء على قيمة **كا²** والتي بلغت 424.65 نلاحظ أنها قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي يمكن القول بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائيا في ترتيب محاور مقياس الفعالية البيداغوجية للمعلم وبهدف التحقق من الترتيب الذي أفرزه معامل فريدمان تم اللجوء إلى اختبار **ويلكوكسن** وهذا ما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (20) يوضح اختبار ويلكوكسن للمقارنات الزوجية بهدف ترتيب محاور مقياس الفعالية البيداغوجية للمعلم

ثنائيات المقارنة	قيمةZ	مستوى الدلالة
المهارات والقدرات الاجتماعية والعلائقية - المهارات والقدرات المهنية والأكاديمية	-13,295[b]	,0000
المهارات والقدرات الشخصية - المهارات والقدرات المهنية والأكاديمية	-13,293[b]	,0000
المهارات والقدرات الشخصية - المهارات والقدرات الاجتماعية والعلائقية	-11,958[b]	,0000

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى ما أفرزه اختبار **ويلكوكسون** نلاحظ أن الترتيب الذي أفرزه معامل **فريدمان** هو نفسه الذي أكد عليه معامل **ويلكوكسون**، ومنه يمكن القول بأن النتيجة التي تم التوصل إليها تفيد على أن" **أكثر المهارات والقدرات التي اكتسبها المعلمون من خلال البرنامج التكويني الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة تمثلت في المهارات المهنية والأكاديمية** "، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

تتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة لخضر شلالي في كون البرامج التكوينية تركز على الجانب المعرفي على حساب الجانبين الثقافي والتربوي .

I -2-و- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة على: **"توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في مستوى الفعالية البيداغوجية لديهم تبعا لمتغير الجنس"**، وللتحقق منها تم اللجوء إلى اختبار **مان ويتني** فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (21) يوضح اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في الفعالية البيداغوجية تبعا لمتغير الجنس

الجنس		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة	القرار
الفعالية البيداغوجية	ذكور	42	83,93	3525,00	2622,000	3525,000	-3,584	,0000	غير دال
	إناث	193	125,41	24205,00					
	الاجمالي	235							

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة البحث والبالغ عددهم إجمالا (235) فردا قد توزعوا بناء على مستوى الفعالية البيداغوجية إلى مجموعتين فمنهم (42) ذكرا بواقع (83.93) كمتوسط رتب، و(193) أنثى بواقع (125.41) كمتوسط رتب، وبالنظر إلى قيمة اختبار **مان ويتني بدلالة القيمة المعيارية Z** والتي بلغت (3.51-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، ومنه يمكن القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود الفروق، وبالتالي فإن هاته النتيجة **تؤييد** فرضية البحث الخامسة والقائلة بـ **توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في مستوى الفعالية البيداغوجية لديهم تبعا لمتغير الجنس وأن هاته الفروق كانت لصالح الإناث**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

I -2-ز- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية السادسة:

نصت الفرضية السادسة على: **" توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في مستوى الفعالية البيداغوجية لديهم تبعا لمتغير مركز التكوين "**، وللإجابة على هذا التساؤل تم الاعتماد على اختبار **كا²** فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (22) يوضح اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق بين أفراد عينة البحث في مستوى الفعالية البيداغوجية لديهم تبعا لمتغير مركز التكوين

مركز التكوين		حجم العينة	متوسط الرتب	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الفعالية البيداغوجية	المسيلة	90	133,70	8,508	2	,0140	دال عند 0.05
	سطيف	75	112,91				
	البرج	70	103,27				
	الاجمالي	235	////				

من خلال الجدول أعلاه رقم (18) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة البحث والبالغ عددهم إجمالا (235) فردا قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى في الأفراد الذين كان تكوينهم في مركز "المسيلة" وقد بلغ عددهم (90) فردا بمتوسط رتب بلغ 133.70، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كان تكوينهم في مركز "سطيف" وقد بلغ عددهم (75) فردا بمتوسط رتب بلغ 112.91، في حين بلغ عدد الأفراد في المجموعة الثالثة والتي تمثل الذين كان تكوينهم في مركز "برج بوعريريج" (70) أفراد بمتوسط رتب بلغ 103.27، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 8.50 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الثلاث، وأن هذا الفرق كان لصالح **المجموعة الأولى (مركز المسيلة)**، ومنه فإن هذه النتيجة **تؤكد** فرضية البحث السادسة والقائلة بـ **" توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في مستوى الفعالية البيداغوجية لديهم تبعا لمتغير مركز التكوين "**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

ولضمان نجاح العمليات التكوينية وتحقيق الأهداف النوعية المحددة لها ، المطلوب من السيدات والسادة مديري التربية المكلفين باحتضان الدورات التكوينية إعطائها عناية خاصة باتخاذ كل الإجراءات والترتيبات المادية لضمان السير الحسن لها .

وفي الأخير أطلب منكم التقيد الصارم بتنفيذ محتوى هذه الإجراءات لضمان التكوين النوعي لموظفي التعليم تجسيدا للترتيبات الواردة في هذا المنشور، وتنظيم وتكثيف التنسيق مع كل الجهات المعنية ضمانا لتحقيق النجاعة والفعالية ، مع ضرورة مواقاة مديرية التكوين بتقارير دورية حول العملية.

خاتمة

خاتمـة

يعتبر التكوين مطلبا فرضته التغيرات المستمرة والاحتياجات المتزايدة للفرد والمجتمع على حد سواء، قصد التكيف وفقه، والتعايش معه، في زمن أصبح الثابت الوحيد فيه هو التغير، لذا تلقى البرامج التكوينية اهتماما غير مسبوق، نظرا لما لها من أهمية بالغة في إعداد وتكوين النوعية التعليمية المرغوبة في بيئة التعلم الجديدة، لذا جاءت هذه الدراسة لتبرز مدى قدرتها على تحقيق الفعالية البيداغوجية التي تسهم في إنتاج ملمح التعلم المرغوب، وهذا اعتمادا على معايير يمكن الركون إليها في الحكم على فاعليتها.

صاغ الباحث في إشكالية دراسته مجموعة من التساؤلات التي ترجمها إلى فرضيات تعبر عن معايير الجودة الشاملة الممثلة لمقياس الفعالية البيداغوجية وقوائم المراجعة معا، تحقق منها الباحث من خلال مقارنة نتائجها في القياس القبلي، قبل تعرضهم للبرنامج التكويني بنتائجها في القياس البعدي، ثم التحقق من وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة بين القياسين، والتي خلص إلى أن نتائجها كانت لصالح البعدي في جميع المعايير إلا في معيار(خلق بيئة تعلمية مشجعة ودافعية للتعلم)، والذي يرجع إلى أن أفراد عينة الدراسة لم تكمل البرنامج التكويني في شقه التطبيقي مما نتج عنه ضعف في هذا المعيار وهذه النتيجة تتفق مع العديد من الدراسات كدراسة أحمد عل كنعان (2009) ودراسة سماح عبد الوهاب (2010)، التي من نتائجها كما ذكرنا عن البيلاوي إلى أن ثمة فجوة قائمة بين الأطر النظرية التي تقدم للطلاب في كليات التربية وبين الممارسة الفعلية للتدريس. هذا من جهة ومن جهة أخرى جاءت دراسات لتثبت نجاعة الإعداد الأكاديمي من خلال جودة برامجها في إعداد الأستاذ، كدراسة طعيمة والبندري (2004) والتي من نتائجها أن لكليات التربية دور في إعداد معلم التعليم الثانوي، من خلال جودة برامجها، وإذا كانت الجامعة الجزائرية قد انتبهت إلى هذه الضرورة في مواكبة النظام العالمي الجديد، فإنها شرعت في بناء خطة إجرائية منذ 2004 في رسم سياستها الإصلاحية الحالية والسعي الحثيث إلى إعادة هيكلة وبناء النظام الجامعي وفق ما يسمى بنظام lmd، وهو نظام يعتقد انه يلائم الأنظمة الفرعية(البيداغوجيا، التكوين، الإدارة، التعليم، البحث العلمي ويؤهلها من حيث معاييرها ومقاييسها لمتطلبات الجودة التعليمية.

وعلى ضوء النتائج المتحصل عليها يمكن للباحث تقديم بعض **الاقتراحات:**

– اقتراح نشاط (مادة) خاصة بتكوين الأساتذة المتكونين في مجال التواصل اللفظي وغير اللفظي تدمج في البرنامج التكويني، وجاء هذا الاقتراح انطلاقا من المتوسطات الحسابية لمعيار(خلق بيئة تعلميه مشجعة ودافعية للتعلم) حيث أثبتت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لكل من مقياس الفعالية أو قوائم المراجعة مما يوحي بعدم تمكن الأساتذة المتكونين في الجانب الاتصالي رغم أهميته سواء في إيصال المعلومة أو قوة التأثير في الآخر من خلال حجة الإقناع أو القدوة في مجال المهارات.

– اقتراح التكوين المستمر للأساتذة المكوّنين، لأن العملية التكوينية لا تعمل الأقطاب الممثلة لها بمعزل عن بعضها البعض، وإذا أكدنا بضرورة التحديث لمعلومات ومهارات المتكونين، فهو بالضرورة قبل ذلك تحديث وتجديد للمعلومات والمهارات التي يتمسك بها أصحابها من المكونين.

– اقتراح متابعة أفراد عينة الدراسة والنظر في ثبات دافعيتهم، وثبات الفعالية البيداغوجية لديهم وهذا من خلال التقويم المستمر في المؤسسات التعليمية .

– اقتراح تدعيم الجانب التطبيقي وتنفيذه، من خلال تربصات ميدانية ومتابعة، وعدم الاكتفاء بالجانب النظري فقط، وهذا خلال البرنامج التكويني.

– اقتراح دراسة مماثلة أكثر شمولا من الناحية التقييمية، **تقييم شامل** للمدخلات والعمليات والمخرجات للبرامج التكوينية.

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر:

– القرآن الكريم والسنة النبوية.

المراجع:

1. إبراهيم مدكور (1973): معجم *العلوم الاجتماعية*، الهيئة المصرية للكتاب، مصر.

2. ابن خلدون (1982) : *المقدمة*، دار الرائد العربي، ط5، بيروت، لبنان.
3. ابن سعيد المغربي وأبو الحسن علي بن موسى (1994): *المغرب في حلي المغرب*، تحقيق: شوقي ضيف، *ذخائر العرب* رقم 10، القاهرة.
4. ابن منظور (2005): *لسان العرب*، المجل 5، دار الجيل، بيروت، لبنان.
5. أبو نبعة عبد العزيز ومسعد فوزية (ب.ت) : *نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة*، دراسة استطلاعية لآراء عينة من عمداء وطلبة جامعة عمان الأهلية، مجلة كلية الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، العدد 27.
6. أبي الفضل جمال الدين ابن منظور (ب ت): *لسان العرب*، المجلد الخامس، دار المعارف، القاهرة، جمهورية مصر العربية،.
7. أحمد حسن اللقائي (1995) : *التدريس الفعال*، عالم الكتب، القاهرة.
8. أحمد زكي بدوي(1992) : *معجم المصطلحات الاجتماعية*، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان.
9. أحمد علي كنعان(2009) : *تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة*، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد 3-4.
10. أمين النبوي(1995) : *إدارة الجودة الشاملة*، مدخل لفعالية إدارة التغيير التربوي على المستوى المدرسي بجمهورية مصر العربية، المؤتمر السنوي الثالث في الوطن العربي، الجمعية المصرية للتربية المقارنة، القاهرة، 21-23.
11. أمين محمد النبوي(2008) : *الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم*،ط1، الدار المصرية اللبنانية.
12. بدح أحمد محمد(2003) : *إدارة الجودة الشاملة أنموذج مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقية في الجامعات الأردنية العامة*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان، الأردن.
13. بطرس البستاني (1977) : *محيط المحيط*، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان.
14. بلقيس غالب الشرعي(2004) : *دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي.
15. بن عمار حسيبة(2009) : *تكوين الموارد البشرية في المنظومة التربوية الجزائرية، دراسة حالة: تكوين المكونين في ولاية قسنطينة*، رسالة ماجستير في علوم التربية غير منشورة، جامعة قسنطينة.
16. بنيامين بلوم وآخرون(1983) : *تقييم تعليم الطالب التجمعي والتكويني*، ترجمة: محمد احمد المفتي وآخرون، دار ماكجر وهيل للنشر، ط2، القاهرة.

17. بوسنينة المنجي (2001) : *رؤية في ضبط النوعية لتطوير التعليم العالي والبحث العلمي، المجلة العربية للتربية*، المجلد 21، العدد 02، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

18. بول أشوين(2007) : *تغيير التعليم العالي، تطور التدريس والتعلم*، ترجمة: أحمد المغربي، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة.

19. تيسير الدويك وآخرون(1988): *أسس الإدارة التربوية*، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن،.

20. جابر عبد الحميد جابر(2000): *مدرس القرن 21 الفعال "المهارات والتنمية المهنية"*، ط1، دار الفكر العربي، مصر.

21. جاسم الكندي(2001) : *إعداد المعلم والجودة المنشودة، تصور مقترح لتطوير إعداد المعلم بجامعة الكويت*، المؤتمر الثلاثون، جودة التعليم، خيال المستقبل، الكويت، 7-10 أفريل.

22. جودة محفوظ أحمد(2004) : *إدارة الجودة الشاملة، مفاهيم وتطبيقات*، دار وائل، الأردن.

23. جورج م. بيل وآخرون(1969) : *القيادة الديناميكية للجماعات*، ترجمة محمد علي العلام وإبراهيم خليل شهاب، مكتبة الأنجلو المصرية.

24. جيوفري د. دويرتي(1999) : *تطوير نظم الجودة في التربية*، ترجمة: د. عدنان الأحمد وآخرون، المركز العربي للتعريب للترجمة والتأليف، دمشق.

25. حاتم حسين البصيص (2011): *ضمان جودة الأداء التدريسي الجامعي "تطوير الكفايات الأدائية للمعلم على ضوء معايير الجودة"*، بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، المجلد2، الإصدار 1، الأردن.

26. حسن حسين البيلاوي وآخرون(2006) : *الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد (الأسس والتطبيقات)*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

27. حلاوي محمد مصطفى(2000) : *إدارة الجودة الشاملة وأثرها في تحسين الأداء المالي، رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، بغداد.

28. خالد رشيد القاضي(2006) : *لسان العرب*، ج4، دار واد يسوفت، بيروت، لبنان.

29. داغر منقذ محمد (2008): *استراتيجية إدارة الجودة الشاملة مدخلا لتطوير التعليم العالي في الوطن العربي (المنتدى الفكري العربي الأول المواصفات العالمية للجامعات، المنظمة العربية للتنمية الإدارية)*، العدد01، بغداد.

30. الدريج محمد(1991) : *تحليل العملية التعليمية*، مكتبة النجاح، ط1، الرباط، المغرب.

31. رجاء محمود أبو علام (2007) : *منهجية البحث في العلوم النفسية والتربوية*، ط7، دار النشر للجامعات، القاهرة.

32. سمير كبريت(1998) : *مناهج المعلم والأدوار التربوية*، ط1، دار النهضة العربية، مصر.

33. سوسة أحمد نسيم(1953) : *ري العراق بين عهد الفيصليين*، مجلة الزراعة العراقية، المجلد 8، الجزء 2.

34. الشبراوي عادل(1995) : *الدليل العملي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة إيزو9000 المقارنة المرجعية*، الشركة العربية للإعلام العلمي شعاع، مدينة نصر، القاهرة.

35. صالح بن محمد عساف(1989) : *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، ط1، شركة العبيكان للطباعة والنشر، الرياض، السعودية.

36. صالح ناصر عليمات (2004) : *إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية*، التطبيق ومقترحات التطوير، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن.

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

38. الصوفي عباس صالح(1999) : *اتجاهات القيادات الإدارية نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، بغداد.

39. الطاهر زرهوني(1994) : *التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال*، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر.

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

41. عبد الحميد معوش(2012) : *درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

42. عبد الكريم غريب(2006) : *المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية*، ج1، منشورات عالم التربية، المغرب.

43. عثمان محمد يسري وعثمان محمد موسى(2010) : *متطلبات الجودة الشاملة لتطوير منهاج التعليم الفني التجاري في مصر*، بحث منشور في واقع مؤتمر إدارة الجودة الشاملة لتطوير التعليم الجامعي، كلية التجارة، جامعة الزقازيق، مصر.

44. العربي فرحاتي وآخرون(2011) : *مخبر تطوير نظم الجودة في المؤسسات التعليم العالي والثانوي، مقالات في الجودة التعليمية*، بحث في المفاهيم والمعايير، ط1.

45. العربي فرحاتي(1999) : *التفاعل الصفي بين المعلم والتلاميذ وعلاقته بالتحصيل والاتجاه نحو الدراسة*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر.

46. عقيلي عمر وصفي(2001) : *مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة*، ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

47. العلي عبد الستار محمد(1996) : *تطوير التعليم الجامعي باستخدام إدارة الجودة الشاملة، ورقة عمل قدمت إلى المؤتمر الأول للتعليم الجامعي الإداري والتجاري*، جامعة العين، الإمارات العربية المتحدة، 12-14 ماي.

48. فاطمة الزهراء بوكرمة اغلال(2003) : *الكفاءة مفاهيم ونظريات*، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

49. فوزي بن دريدي(2002) : *الوافي في التدريس بالكفايات*، دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر.

50. لخضر زروق(2003) : *دليل المصطلح التربوي الوظيفي*، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

51. مجمع اللغة العربية(2004) : *المعجم الوسيط*، مكتبة الشروق الدولية، ط4، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

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

53. المراغي أحمد(1937) : *الحسبة في الإسلام*، مجلة الأزهر، المجلد 8، مصر.

54. مصطفى الزيدان(1981) : *الكفاية الإنتاجية للمدرس*، ط1، دار الشرق، مصر.

55. مصطفى عشوي(1991) : *المدرسة الجزائرية إلى أين*، دار الأمة، الجزائر.

56. ملف إصلاح التعليم العالي(2004) : *للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وثيقة داخلية غير منشورة*، وزارة التعليم العالي.

57. *المنجد في اللغة والأعلام*(2003) : ط40، دار المشرق، بيروت، لبنان.

58. المنصور ياسر منصور(ب.س) : الحاج رشيد: *إدارة الجودة الشاملة في القطاع الصحي الأردني، أطروحة دكتوراه غير منشورة*، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد.

59. مهدي السامرائي(2006) : *إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي*، ط1، دار جرير، عمان، الأردن.

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

61. الميلود سعدي (2015): *فاعلية برنامج تكوين أساتذة اللغة العربية في تحقيق الفعالية البيداغوجية لديهم وفق معايير الجودة الشاملة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة لونيسي علي، العفرون، البليدة.

62. هاني عبد الرحمان الطويل(1986) : *الإدارة التربوية وسلوك الأفراد والجماعات والنظم*، مكتبة شفير وعكشان، عمان، الأردن.

63. الهلالي الشربيني الهلالي(1998) : *إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم الجامعي والعالي، رؤية مقترحة*، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 37، مصر.

64. وزارة التربية الوطنية(2012) : *مصلحة التكوين والتفتيش بولاية المسيلة*: منشور رقم 138 المؤرخ في 23 سبتمبر.

65. Chapman Wood(1988): *the prophets of Quality, Quartly Review*. IO American society for quality control

66. Good G. V(1973): *Dictionary of Education 3rd ed*, New York, MCGraw-Hill, Book, Co

67. Grosby Philip(1984): *Quality with out Tears*, New York, MCGraw, Hill inc,

68. Margen C. & Stephen Margatroyd (1995): *Total Quality, Management in the Publish sector-Graphictt tupesettey L td*, Publishing HongKong.

69. Ne Gel SLACK & others (1998) : *operations management, second edition, pitman publishing London*, HongKong

70. Stephen P Robbins(2003) : *organizational Behaviorn Tenth edition*.

71. San Diego, state University.

الملاحق

ملحق رقم(01): مقياس الفعالية البيداغوجية

جامعة محمد بوضياف . المسيلة-

كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية، قسم علم النفس

أستاذ(ة)ي الفاضل(ة): السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

أرجو منك التكرم بالتعبير عن عبارات المقياس الذي بين يديك (مقياس الفعالية البيداغوجية)، والذي يدخل ضمن متطلبات أطروحة الدكتوراه في علم النفس تخصص علوم التربية والموسومة

فاعلية البرنامج التكوين الوزاري في تحقيق الفعالية البيداغوجية لدى معلمي المرحلة الابتدائية وفق معايير الجودة الشاملة

ملاحظة :

- هذا المقياس مجرد أداة تساعدك وتساعدنا على قياس الفعالية البيداغوجية لديك ، لذا ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة.
- أرجو منك وضع علامة: (✕) أمام كل عبارة –بدون استثناء–تعتقد(ين) أنها تنطبق عليك حسب المثال :.

العبارة	موافق تماما	موافق	محايد	غير موافق	غيـــر موافـــق تماما
لدي ميول لمهنة التدريس	✕	.....	.....	.....	.....

- علما أن المعلومات المصرح بها ستحاط بالسرية التامة وأنها تخدم البحث العلمي فقط.
- تقبلوا منا جزيل الشكر وعظيم الامتنان على تعاونكم وصبركم معنا.

العام الجامعي 2019/2018

✓ **محور المهارات والقدرات الشخصية**

الرقم	العبارات	موافق تماما	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماما
1	لدي ميول لمهنة التدريس.					
2	أتمتع بجانب من المرح أثناء التدريس					
3	لست ودودا في تعاملي مع التلاميذ					

4	لا أتحكم جيدا في انفعالاتي مع التلاميذ					
5	لست منضبطا أثناء التدريس					
6	أتقبل النقد في مجال تخصصي.					
7	ليس لدي عيوب في النطق.					
8	أحرص أن أكون قدوة حسنة للتلاميذ					
9	أدرس التلاميذ بكل ثقة.					
10	أدرس التلاميذ بكل جرأة					
11	أدرس التلاميذ بمساواة وعدل .					
12	عندما أغضب أنتقم من التلميذ.					
13	أتقبل سؤال التلاميذ لي.					
14	لا أتقبل مناقشة التلاميذ لي.					
15	أتميز بسلامة اللغة.					
16	أعترف بالخطأ المعرفي عند ما أخطئ					
17	أستخدم نفوذي كأستاذ للضغط على التلاميذ					
18	لا أفهم جيدا كيف يتعلم التلاميذ.					
19	ليس لدي القدرة على توجيه أفكار التلاميذ.					
20	ليس لدي القدرة على تحديد مؤشر الكفاءة للتلاميذ.					
21	لا أتحكم جيدا في ميدان تخصصي.					
22	لست على اطلاع على مجريات التربية والتعليم .					
23	أنا على علم بمحتوى برنامج التخصص					
24	أنا على اطلاع بتكنولوجيا التعليم الحديثة.					
25	أحرص على معرفة الجديد في مجال علم النفس وعلوم التربية					
26	ليس من الضروري أن يعي التلميذ بعض مظاهر النشاط المعرفي عنده					
27	ضروري أن يعرف التلميذ الأولويات المساعدة لتعلم المعلومات .					
28	ينبغي على التلميذ ضبط وتقويم عملياته المعرفية					
29	لا يشترط معرفة التلميذ للطريقة التي يستخدمها في الحفظ والاسترجاع					
30	لا يشترط معرفة التلميذ لقدرته على الفهم وكيفيته					
31	أتوجه بالنقد للتلاميذ باستمرار.					

✓ محور المهارات والقدرات الاجتماعية العلائقية

الرقم	العبارات	موافق تماما	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماما
1	أحترم آراء التلاميذ.					
2	لا أعير اقتراحات التلاميذ اهتماما					
3	أعمل على إرضاء التلاميذ حتى لا ينقلبوا ضدي.					
4	أتكلم مع التلاميذ عن أخطاء بعض الأساتذة الآخرين.					
5	أقوم بتنظيم العمل كفريق .					
6	لا أتقن جيدا تخطيط الدرس .					
7	أراعي الفروق الفردية لدى التلاميذ .					
8	أساهم بشكل جيد في رفع مستوى الدافعية نحو التعلم لدى التلاميذ					
9	أقوم بتعزيز العمل الجماعي .					
10	أؤكد على مشاركة التلاميذ أثناء الدرس.					
11	أعمل على توفير بيئة تسمح بالتجديد والابتكار					
12	أقوم باختيار النشاط الذي يحتاجه التلاميذ في حياتهم.					
13	أستخدم اللهجة العامية أثناء الدرس.					
14	أقوم بالتدريس وفق أنماط إدراك التلاميذ (سمعي – بصري . حسي)					
15	أقدم للتلاميذ نفس المثير وأكلفهم بمهام متنوعة ليصلوا إلى نفس المخرجات.					
16	أحدد المهارات والقدرات الخاصة بكل تلميذ.					
17	أعمل على تعاون التلاميذ بدلا من تنافسهم.					
18	يتمثل التلميذ معي موقف المتلقي المستمع.					
19	لا أتعرف على الوسط الاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ.					
20	أتعرف بالتلاميذ كل على حدة.					
21	أحرص على تأسيس علاقات جيدة مع التلاميذ					

22	لا أحرص على بناء علاقة جيدة مع أولياء التلاميذ					
23	لا أستمع لمشكلات التلاميذ الشخصية.					
24	أشارك التلاميذ طموحاتهم وأوجهها.					
25	أسمح بإشراك التلاميذ في اتخاذ بعض القرارات					
26	أقوم باستمرار بمراقبة تصرفات التلاميذ .					
27	أحرص على أن يقيم التلاميذ مع زملائهم علاقات اجتماعية جيدة.					
28	أتعامل بإيجابية مع كل الشركاء في العملية التربوية .					
29	لا أحرص على العمل كفريق في المؤسسة التربوية.					
30	أتعامل باحترافية مع التلاميذ المراهقين .					
31	لا أحرص على الاحتكاك بذوي الخبرة في مجال عملي.					
32	أتعاون مع الفريق التربوي لحل مشكلات تعلم التلاميذ					
33	أتعاون مع الفريق التربوي لتجاوز صعوبات التعلم لدى التلميذ.					
34	أعامل التلاميذ بما يجب أن يعاملوا به.					

محور المهارات والقدرات الاكاديمية المهنية

الرقم	العبارات	موافق تماما	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماما
1	أقدم النشاط التعليمي بطريقة روتينية.					
2	أجيد استخدام وسائل الاتصال التكنولوجية مع التلاميذ .					
3	أتحكم في نبرة صوتي بين الخفض والرفع حسب الحاجة					
4	لا أتقن مهارة استخدام يدي عند الاتصال اللفظي مع تلاميذي.					

5	أحرص على إرضاء التلاميذ وإقناعهم بالمعلومات والأفكار الموجهة إليهم.					
6	أستطيع إيجاد بيئة تعلمية مشجعة.					
7	أتحكم جيدا بإدارة الفصل.					
8	أعلم التلاميذ التفكير الناقد.					
9	أطبق جيدا استراتيجية العصف الذهني .					
10	لا أتقن جيدا التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.					
11	أتحكم جيدا في تقنية طرح الأسئلة.					
12	لا أطبق الوضعية الإدماجة جيدا.					
13	أجد صعوبة في تطبيق التقويم التشخيصي .					
14	لا أتحكم جيدا في إدارة الوقت أثناء الدرس.					
15	بإمكاني اختيار الاستراتيجية المناسبة لكل درس.					
16	أحدد بدقة الكفاءات القاعدية لكل تلميذ.					
17	أعتمد أسلوب الحوار في تقديم بعض الدروس.					
18	أختار الوسائل البيداغوجية المناسبة لكل نشاط تعليمي					
19	أعتمد على التعلم التعاوني في التدريس.					
20	أعتمد على التفاعل الصفي كتغذية راجعة					
21	لا أستخدم الوسائل البيداغوجية جيدا.					
22	أجد صعوبة في التفريق بين التقويم المستمر والتقويم التحصيلي.					
23	أجد صعوبة في تطبيق التقويم المستمر.					
24	أطبق التقويم النهائي وفق ملمح التلاميذ.					
25	أحسن استخدام أساليب التقويم المختلفة.					
26	أقوم بصياغة الأهداف الإجرائية لكل درس					
27	أعتمد المرونة في تحديد الكفاءة الختامية.					
28	أعتمد على تقويم كل تلميذ وفق مكتسباته القبلية					
29	أقوم بتقويم كل تلميذ مقارنة مع زملائه.					
30	أستخدم جيدا المنطقية العقلية مع التلاميذ بآلياتها (البرهان، الاستدلال، الاستنباط،					

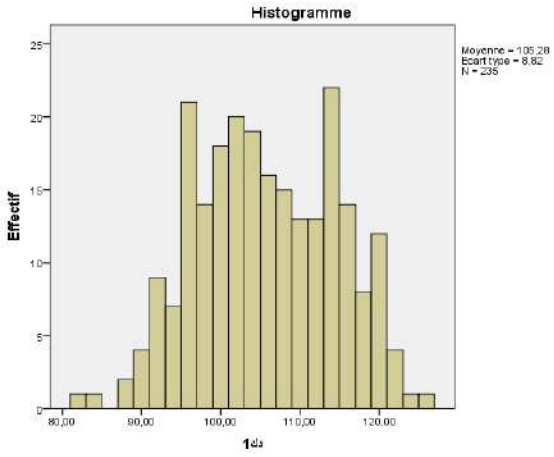
	الاستقراء، الاستنتاج).					
31	يكتسب التلاميذ استراتيجيات التعلم عبر الممارسة اللغوية					
32	أعتمد أسلوب الإلقاء في تقديم الدروس.					
33	أطبق تعليمية المادة جيدا.					
34	أعمل على بناء بعض استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ من خلال تعليمهم اللغة وقضاياها.					
35	أعلم التلاميذ اللغة على نحو تطبيقي مباشر					
36	أتدرج في تعليم اللغة للتلاميذ.					
37	أستخدم لغات أخرى أثناء الدرس.					
38	أقدم النشاطات التربوية وفق واحتياجات التلاميذ					
39	أقوم بتدريس التلاميذ وفق ذكاءاتهم المتعددة.					
40	أقدم مثيرا واحدا وأكلفهم بمهمة واحدة ليحققوا نفس المخرجات.					
41	أقدم نفس المهمة لجميع التلاميذ وأقبل منهم مخرجات مختلفة.					
42	أقوم بتقديم المشكلة للتلميذ على أنها افتراضية لا يمكن أن تقع					
43	أقوم باقتراح إجراءات حل المشكلات للتلاميذ .					
44	ليس ضروريا أن يكون التعلم بحل المشكلات تعلما ذا معنى.					
45	لا يعتمد التعلم باستراتيجية حل المشكلات على خبرات التلاميذ					
46	معارفي المقدمة تتماشى مع الأهداف المسطرة					
47	لا أصحح الخطأ المعرفي للتلميذ.					

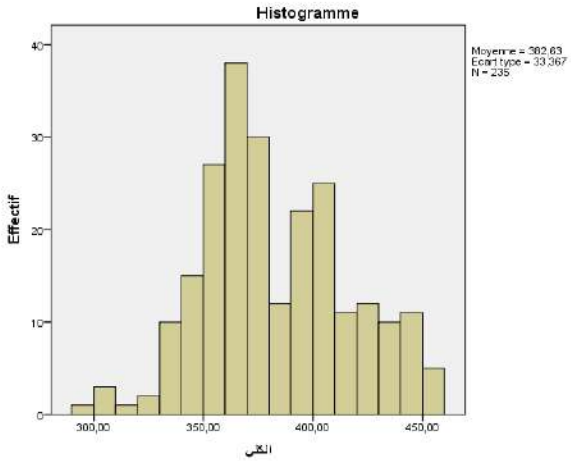
ملحق (02) نتائج الدراسة

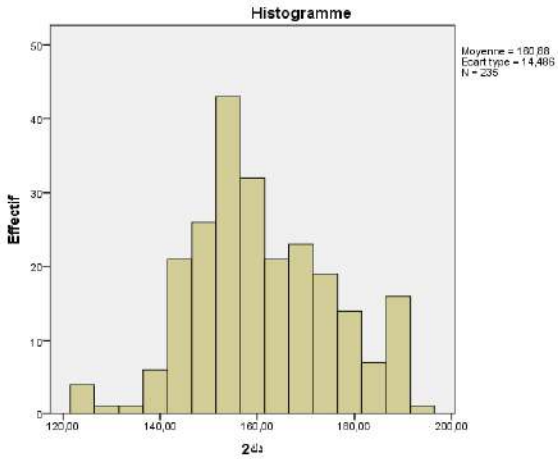
أولا/ التحقق من شرط التوزيع الطبيعي:

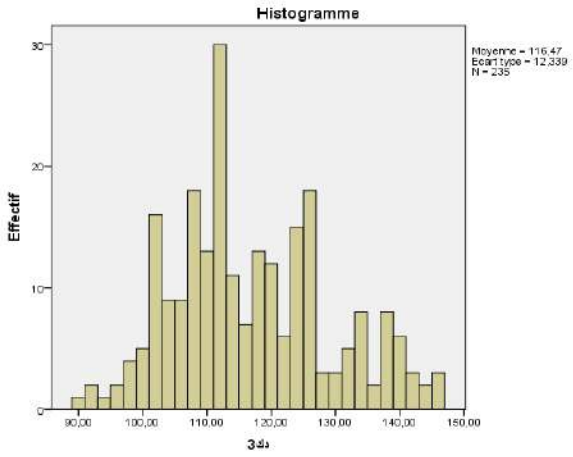
Explorer

Tests de normalité						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
دك1	0073	235	0,004	0,984	235	0,011
دك2	0,102	235	0,000	0,975	235	0,000
دك3	0,109	235	0,000	0,973	235	0,000
الكلي	0,094	235	0,000	0,977	235	0,001
a. Correction de signification de Lilliefors						


Histogramme
Moyenne = 105,28
Ecart type = 8,82
N = 235
Effectif
1دك


Histogramme
Moyenne = 382,63
Ecart type = 33,367
N = 235
Effectif
الكلي


Histogramme
Moyenne = 160,68
Ecart type = 14,486
N = 235
Effectif
2دك


Histogramme
Moyenne = 116,47
Ecart type = 12,339
N = 235
Effectif
3دك

ثانيا/ التحقق من فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

Tests non paramétriques
Test de Kruskal-Wallis

Rangs						
الفعالية البيداغوجية		N	Rang moyen	Khi-deux	ddl	Signification asymptotique
الفعالية البيداغوجية	متوسطة	128	64,79	172,236	1	0,000
	مرتفعة	107	181,65			
	Total	235				

الفرضية الأولى:

Tests non paramétriques
Test de Kruskal-Wallis

Rangs						
المهارت والقدرات الشخصية		N	Rang moyen	Khi-deux	ddl	Signification asymptotique
المهارت والقدرات الشخصية	متوسطة	121	61,40	173,151	1	0,000
	مرتفعة	114	178,08			
	Total	235				

الفرضية الثانية:

Tests non paramétriques
Test de Kruskal-Wallis

Rangs						
المهارات والقدرات المهنية والأكاديمية		N	Rang moyen	Khi-deux	ddl	Signification asymptotique
المهارات والقدرات المهنية والأكاديمية	متوسطة	124	63,08	171,523	1	0,000
	مرتفعة	111	179,35			
	Total	235				

الفرضية الثالثة:

Tests non paramétriques
Test de Kruskal-Wallis

Rangs						
المهارات والقدرات الاحتماعية والعلائقية		N	Rang moyen	Khi-deux	ddl	Signification asymptotique
المهارات والقدرات الاحتماعية والعلائقية	متوسطة	128	64,50	177,279	2	0,000
	مرتفعة	102	179,50			
	مرتفعة جدا	5	233,00			
	Total	235				

الفرضية الرابعة:

Tests non paramétriques
Test de Friedman

Rangs					
	Rang moyen	N	Khi-deux	ddl	Signification asymptotique
المهارت والقدرات الشخصية	1,11	235	424,657	2	0,000
المهارات والقدرات المهنية والأكاديمية	3,00				
المهارات والقدرات الاحتماعية والعلائقية	1,89				

Tests non paramétriques
Test de Wilcoxon

	Z	Signification asymptotique (bil)
المهارات والقدرات الاحتماعية والعلائقية - المهارات والقدرات المهنية والأكاديمية	-13,295[b]	0,000
المهارت والقدرات الشخصية - المهارات والقدرات المهنية والأكاديمية	-13,293[b]	0,000
المهارت والقدرات الشخصية - المهارات والقدرات الاحتماعية والعلائقية	-11,958[b]	0,000

الفرضية الخامسة:

Tests non paramétriques
Test de Mann-Whitney

Rangs								
الجنس		N	Rang moyen	Somme des rangs	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Signification asymptotique (bilatérale)
الفعالية البيداغوجية	ذكور	42	83,93	3525,00	2622,000	3525,000	-3,584	0,000
	إناث	193	125,41	24205,00				
	Total	235						

الفرضية السادسة:

Tests non paramétriques
Test de Kruskal-Wallis

Rangs						
الولاية		N	Rang moyen	Khi-deux	ddl	Signification asymptotique
الفعالية البيداغوجية	مسيلة	90	133,70	8,508	2	0,014
	سطيف	75	112,91			
	البرج	70	103,27			
	Total	235				

ملحق(03) الثبات والصدق

أ/ الثبات:

Fiabilité

Statistiques de fiabilité		
المحاور	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
المحور 1	0,853	31
المحور 2	0,911	47
المحور 3	0,884	34
الكلي	0,959	112

ب/ الصدق:

Corrélations

Corrélations					
		د ك1			د ك1
ب1	Corrélation de Pearson	0,605**	ب23	Corrélation de Pearson	0,662**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب2	Corrélation de Pearson	0,282*	ب27	Corrélation de Pearson	0,354**
	Sig. (bilatérale)	0,011		Sig. (bilatérale)	0,001
	N	80		N	80
ب3	Corrélation de Pearson	0,368**	ب49	Corrélation de Pearson	0,557**
	Sig. (bilatérale)	0,001		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب4	Corrélation de Pearson	0,420**	ب55	Corrélation de Pearson	0,308**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,006
	N	80		N	80
ب5	Corrélation de Pearson	0,349**	ب84	Corrélation de Pearson	0,561**
	Sig. (bilatérale)	0,002		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب6	Corrélation de Pearson	0,321**	ب85	Corrélation de Pearson	0,471**
	Sig. (bilatérale)	0,004		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب7	Corrélation de Pearson	0,259*	ب86	Corrélation de Pearson	0,584**
	Sig. (bilatérale)	0,021		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب8	Corrélation de Pearson	0,555**	ب87	Corrélation de Pearson	0,319**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,004
	N	80		N	80
ب9	Corrélation de Pearson	0,295**	ب88	Corrélation de Pearson	0,439**
	Sig. (bilatérale)	0,008		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب10	Corrélation de Pearson	0,415**	ب90	Corrélation de Pearson	0,292**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,009
	N	80		N	80
ب11	Corrélation de Pearson	0,582**	ب91	Corrélation de Pearson	0,321**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,004
	N	80		N	80
ب12	Corrélation de Pearson	0,324**	ب92	Corrélation de Pearson	0,416**
	Sig. (bilatérale)	0,003		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب15	Corrélation de Pearson	0,463**	ب93	Corrélation de Pearson	0,278*
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,012
	N	80		N	80
ب16	Corrélation de Pearson	0,578**	ب94	Corrélation de Pearson	0,525**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب17	Corrélation de Pearson	0,638**	ب103	Corrélation de Pearson	0,450**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب18	Corrélation de Pearson	0,393**	**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bil).		
	Sig. (bilatérale)	0,000	*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bil).		
	N	80			

Corrélations

Corrélations					
		د2ك			د2ك
ب13	Corrélation de Pearson	0,483**	ب53	Corrélation de Pearson	0,727**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب14	Corrélation de Pearson	0,253*	ب54	Corrélation de Pearson	0,385**
	Sig. (bilatérale)	0,023		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب21	Corrélation de Pearson	0,722**	ب56	Corrélation de Pearson	0,453**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب22	Corrélation de Pearson	0,307**	ب57	Corrélation de Pearson	0,486**
	Sig. (bilatérale)	0,006		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب26	Corrélation de Pearson	0,306**	ب58	Corrélation de Pearson	0,646**
	Sig. (bilatérale)	0,006		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب28	Corrélation de Pearson	0,461**	ب60	Corrélation de Pearson	0,428**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب31	Corrélation de Pearson	0,323**	ب61	Corrélation de Pearson	0,294**
	Sig. (bilatérale)	0,003		Sig. (bilatérale)	0,008
	N	80		N	80
ب32	Corrélation de Pearson	0,427**	ب63	Corrélation de Pearson	0,286**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,010
	N	80		N	80
ب33	Corrélation de Pearson	0,377**	ب64	Corrélation de Pearson	0,415**
	Sig. (bilatérale)	0,001		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب34	Corrélation de Pearson	0,334**	ب65	Corrélation de Pearson	0,310**
	Sig. (bilatérale)	0,002		Sig. (bilatérale)	0,005
	N	80		N	80
ب35	Corrélation de Pearson	0,230*	ب66	Corrélation de Pearson	0,524**
	Sig. (bilatérale)	0,040		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب36	Corrélation de Pearson	0,422**	ب67	Corrélation de Pearson	0,517**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب37	Corrélation de Pearson	0,300**	ب70	Corrélation de Pearson	0,371**
	Sig. (bilatérale)	0,007		Sig. (bilatérale)	0,001
	N	80		N	80
ب38	Corrélation de Pearson	0,482**	ب71	Corrélation de Pearson	0,563**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب40	Corrélation de Pearson	0,322**	ب73	Corrélation de Pearson	0,411**
	Sig. (bilatérale)	0,004		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب43	Corrélation de Pearson	0,519**	ب74	Corrélation de Pearson	0,355**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,001
	N	80		N	80
ب44	Corrélation de Pearson	0,594**	ب75	Corrélation de Pearson	0,552**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب45	Corrélation de Pearson	0,556**	ب79	Corrélation de Pearson	0,607**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب46	Corrélation de Pearson	0,345**	ب80	Corrélation de Pearson	0,476**
	Sig. (bilatérale)	0,002		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب47	Corrélation de Pearson	0,569**	ب81	Corrélation de Pearson	0,710**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب48	Corrélation de Pearson	0,690**	ب82	Corrélation de Pearson	0,355**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,001
	N	80		N	80

ب50	Corrélation de Pearson	0,231*	ب83	Corrélation de Pearson	0,279*
	Sig. (bilatérale)	0,039		Sig. (bilatérale)	0,012
	N	80		N	80
ب51	Corrélation de Pearson	0,652**	ب104	Corrélation de Pearson	0,252*
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,024
	N	80		N	80
ب52	Corrélation de Pearson	0,457**	**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bil).		
	Sig. (bilatérale)	0,000	*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bil).		
	N	80			

Corrélations

Corrélations					
		ذك3			ذك3
ب19	Corrélation de Pearson	0,504**	ب89	Corrélation de Pearson	0,450**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب20	Corrélation de Pearson	0,678**	ب95	Corrélation de Pearson	0,362**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,001
	N	80		N	80
ب24	Corrélation de Pearson	0,329**	ب96	Corrélation de Pearson	0,414**
	Sig. (bilatérale)	0,003		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب25	Corrélation de Pearson	0,658**	ب97	Corrélation de Pearson	0,663**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب29	Corrélation de Pearson	0,391**	ب98	Corrélation de Pearson	0,315**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,004
	N	80		N	80
ب30	Corrélation de Pearson	0,662**	ب99	Corrélation de Pearson	0,562**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب39	Corrélation de Pearson	0,578**	ب100	Corrélation de Pearson	0,511**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب41	Corrélation de Pearson	0,627**	ب101	Corrélation de Pearson	0,577**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب42	Corrélation de Pearson	0,274*	ب102	Corrélation de Pearson	0,275*
	Sig. (bilatérale)	0,014		Sig. (bilatérale)	0,014
	N	80		N	80
ب59	Corrélation de Pearson	0,347**	ب105	Corrélation de Pearson	0,751**
	Sig. (bilatérale)	0,002		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب62	Corrélation de Pearson	0,276*	ب106	Corrélation de Pearson	0,284*
	Sig. (bilatérale)	0,013		Sig. (bilatérale)	0,011
	N	80		N	80
ب68	Corrélation de Pearson	0,415**	ب107	Corrélation de Pearson	0,399**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب69	Corrélation de Pearson	0,534**	ب108	Corrélation de Pearson	0,271*
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,015
	N	80		N	80
ب72	Corrélation de Pearson	0,315**	ب109	Corrélation de Pearson	0,623**
	Sig. (bilatérale)	0,004		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
ب76	Corrélation de Pearson	0,595**	ب110	Corrélation de Pearson	0,360**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,001
	N	80		N	80
ب77	Corrélation de Pearson	0,712**	ب111	Corrélation de Pearson	0,256*
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,022
	N	80		N	80
ب78	Corrélation de Pearson	0,233*	ب112	Corrélation de Pearson	0,334**
	Sig. (bilatérale)	0,038		Sig. (bilatérale)	0,002
	N	80		N	80
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).					
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					

Corrélations

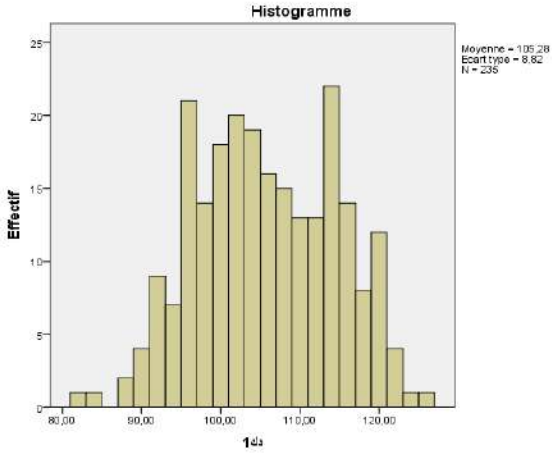
Corrélations					
		الكلي			الكلي
دك1	Corrélation de Pearson	0,932**	دك3	Corrélation de Pearson	0,944**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	80		N	80
دك2	Corrélation de Pearson	0,986**	**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0,000			
	N	80			

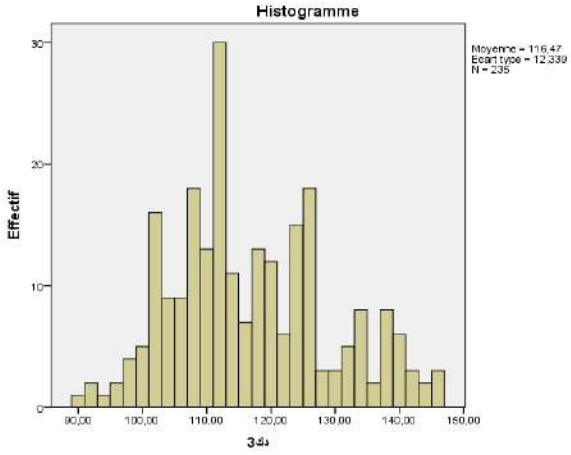
ملحق(04) نتائج الدراسة

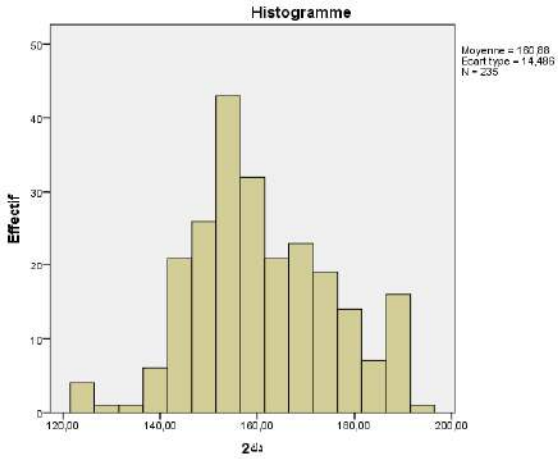
أولا/ التحقق من شرط التوزيع الطبيعي:

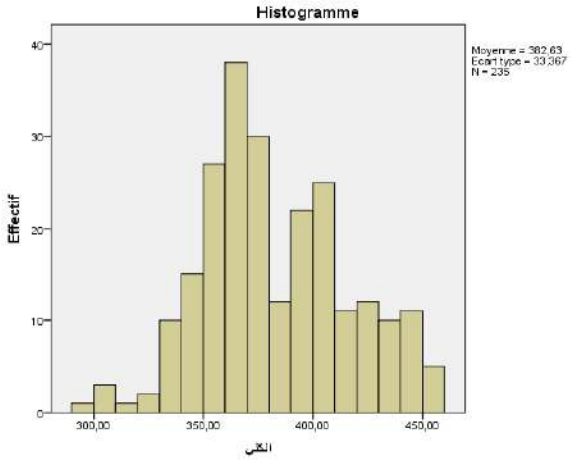
Explorer

Tests de normalité						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
دك1	0073	235	0,004	0,984	235	0,011
دك2	0,102	235	0,000	0,975	235	0,000
دك3	0,109	235	0,000	0,973	235	0,000
الكلي	0,094	235	0,000	0,977	235	0,001
a. Correction de signification de Lilliefors						









ثانيا/ وصف نتائج مقياس الفعالية البيداغوجية:

Statistiques descriptives			
	N	Moyenne	Ecart type
ب1	235	3,65	0,672
ب2	234	3,09	0,865
ب3	235	3,49	0,688
ب4	235	3,10	0,903
ب5	235	3,87	0,593
ب6	235	3,43	0,876
ب7	235	3,47	0,758
ب8	235	3,20	1,020
ب9	235	2,78	0,768
ب10	235	3,53	0,656
ب11	235	2,99	0,845
ب12	235	3,62	0,941
ب15	235	3,71	1,039
ب16	235	3,22	1,018
ب17	235	3,28	0,900
ب18	235	3,35	0,900
ب23	235	3,07	1,130
ب27	235	3,89	0,811
ب49	235	3,34	1,072
ب55	235	3,40	1,075
ب84	235	3,52	0,944
ب85	235	3,70	0,778
ب86	235	3,74	0,691
ب87	235	3,52	0,764
ب88	235	3,05	0,973
ب90	235	3,42	0,885
ب91	235	3,50	0,753
ب92	235	3,31	0,980
ب93	235	2,94	0,801
ب94	235	3,52	0,669
ب103	235	3,60	0,944
دك1	235	105,28	8,820

Descriptives

Statistiques descriptives			
	N	Moyenne	Ecart type
ب13	235	3,33	1,012
ب14	235	3,31	0,661
ب21	235	3,35	1,081
ب22	235	3,75	1,037
ب26	235	3,67	0,987
ب28	235	3,55	0,920
ب31	235	3,51	0,776
ب32	235	3,08	0,984
ب33	235	3,96	0,675
ب34	235	3,38	0,861
ب35	235	3,39	0,773
ب36	235	3,08	0,993
ب37	235	2,72	0,737
ب38	235	3,44	0,673
ب40	235	3,61	0,965
ب43	235	3,85	0,987
ب44	235	3,20	1,054
ب45	235	3,30	0,928

ب46	235	3,35	0,923
ب47	235	3,81	0,897
ب48	235	3,57	0,932
ب50	235	3,79	1,049
ب51	235	3,08	1,137
ب52	235	3,56	0,811
ب53	235	3,57	1,085
ب54	235	3,67	1,012
ب56	235	3,54	0,934
ب57	235	3,69	0,785
ب58	235	3,74	0,712
ب60	235	3,07	0,991
ب61	235	3,95	0,687
ب63	235	3,05	0,971
ب64	235	3,05	0,950
ب65	235	2,77	0,772
ب66	235	3,52	0,669
ب67	235	2,94	0,847
ب70	235	3,22	0,681
ب71	235	3,75	1,026
ب73	235	2,87	1,102
ب74	235	3,30	0,927
ب75	235	3,78	0,896
ب79	235	3,06	1,125
ب80	235	3,55	0,806
ب81	235	3,50	1,052
ب82	235	3,58	0,998
ب83	235	3,84	0,825
ب104	235	3,21	0,866
دك2	235	160,88	14,486

Descriptives

Statistiques descriptives			
	N	Moyenne	Ecart type
ب19	235	3,79	0,834
ب20	235	3,58	0,927
ب24	235	3,56	0,816
ب25	235	3,57	1,045
ب29	235	3,70	0,783
ب30	235	3,74	0,700
ب39	235	2,91	0,827
ب41	235	3,16	1,012
ب42	235	3,23	0,686
ب59	235	3,54	0,785
ب62	235	3,39	0,896
ب68	235	3,62	0,969
ب69	235	3,09	1,009
ب72	235	3,09	1,002
ب76	235	3,56	0,915
ب77	235	3,32	1,061
ب78	235	3,74	1,051
ب89	235	3,88	0,690
ب95	235	3,17	0,837
ب96	235	3,58	0,964
ب97	235	3,22	1,021
ب98	235	3,21	0,684
ب99	235	3,79	1,003
ب100	235	3,21	1,056
ب101	235	3,27	0,911
ب102	235	3,29	0,922

ب105	235	3,50	0,984
ب106	235	3,46	1,091
ب107	235	2,94	1,058
ب108	235	3,51	0,803
ب109	235	3,30	1,053
ب110	235	3,51	1,010
ب111	235	3,71	0,878
ب112	235	3,31	0,912
دك3	235	116,47	12,339

ثالثا/ التحقق من فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى:

Tests non paramétriques
Test du Khi-deux

Fréquences							
	الفعالية البيداغوجية						
	Modalité	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu	Khi-deux	ddl	Signification asymptotique
1	منخفضة جدا	0	47,0	-47,0	357,191[a]	4	0,000
2	منخفضة	0	47,0	-47,0			
3	متوسطة	128	47,0	81,0			
4	مرتفعة	107	47,0	60,0			
5	مرتفعة جدا	0	47,0	-47,0			
Total		235					

الفرضية الثانية:

Tests non paramétriques
Test du Khi-deux

Fréquences							
	المهارت والقدرات الشخصية						
	Modalité	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu	Khi-deux	ddl	Signification asymptotique
1	منخفضة جدا	0	47,0	-47,0	353,021[a]	4	0,000
2	منخفضة	0	47,0	-47,0			
3	متوسطة	121	47,0	74,0			
4	مرتفعة	114	47,0	67,0			
5	مرتفعة جدا	0	47,0	-47,0			
Total		235					

الفرضية الثالثة:

Tests non paramétriques
Test du Khi-deux

Fréquences							
	المهارات والقدرات المهنية والأكاديمية						
	Modalité	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu	Khi-deux	ddl	Signification asymptotique
1	منخفضة جدا	0	47,0	-47,0	354,298[a]	4	0,000
2	منخفضة	0	47,0	-47,0			
3	متوسطة	124	47,0	77,0			
4	مرتفعة	111	47,0	64,0			
5	مرتفعة جدا	0	47,0	-47,0			

Total		235					

الفرضية الرابعة: Tests non paramétriques

Test du Khi-deux

Fréquences							
	المهارات والقدرات الاجتماعية والعلائقية						
	Modalité	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu	Khi-deux	ddl	Signification asymptotique
1	منخفضة جدا	0	47,0	-47,0	335,489[a]	4	0,000
2	منخفضة	0	47,0	-47,0			
3	متوسطة	128	47,0	81,0			
4	مرتفعة	102	47,0	55,0			
5	مرتفعة جدا	5	47,0	-42,0			
Total		235					

الفرضية الخامسة:

Tests non paramétriques
Test de Friedman

Rangs					
	Rang moyen	N	Khi-deux	ddl	Signification asymptotique
المهارات والقدرات الشخصية	1,11	235	424,657	2	0,000
المهارات والقدرات المهنية والأكاديمية	3,00				
المهارات والقدرات الاجتماعية والعلائقية	1,89				

Tests non paramétriques
Test de Wilcoxon

	Z	Signification asymptotique (bil)
المهارات والقدرات الاجتماعية والعلائقية - المهارات والقدرات المهنية والأكاديمية	-13,295[b]	0,000
المهارات والقدرات الشخصية - المهارات والقدرات المهنية والأكاديمية	-13,293[b]	0,000
المهارات والقدرات الشخصية - المهارات والقدرات الاجتماعية والعلائقية	-11,958[b]	0,000

الفرضية السادسة:

Tests non paramétriques
Test de Mann-Whitney

Rangs								
الجنس		N	Rang moyen	Somme des rangs	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Signification asymptotique (bilatérale)
الفعالية البيداغوجية	ذكرز	42	83,93	3525,00	2622,000	3525,000	-3,584	0,000
	إنات	193	125,41	24205,00				
	Total	235						

الفرضية السابعة:

Tests non paramétriques
Test de Kruskal-Wallis

Rangs						
الولاية		N	Rang moyen	Khi-deux	ddl	Signification asymptotique
الفعالية البيداغوجية	مسيلة	90	133,70	8,508	2	0,014
	سطيف	75	112,91			
	البرج	70	103,27			
	Total	235				

الملحق رقم (05): البرنامج التكويني الوزاري

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

2012 ديسمبر 23
3523

الجزائر في : 18 ديسمبر 2012

مديرية التكوين
الرقم: 4 /2012/ 0.0.5/

مديرية التربية لولاية باتنة
الأمانة الخاصة / البريد الوارد
التاريخ: 26/12/12
الرقم: 3814

مديـــر التكويـــن

إلـــى

السيدات والسادة / مديري التربية للولايات

الموضوع : تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم

المرجـــع : القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 15 ديسمبر 2011 يحدد مدة ومحتوى وكيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم.

في إطار تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لرتبة أساتذة التعليم الإبتدائي، أساتذة التعليم المتوسط ، أساتذة التعليم الثانوي ، المتحصلين على شهادة مهندس دولة وشهادة الماستر الناجحين في مسابقة دورة 2012 .

يشرفني أن أوافيكم بالتعليمات المتعلقة بالسنة الدراسية 2012-2013 .

1- تنظيم التكوين :

ينظم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي بشكل تناوبي خلال العطل المدرسية (عطلتي الشتاء والربيع) وأمسيتي السبت والثلاثاء ويكون على شكل دروس نظرية وأعمال تطبيقية .

2- مدة التكويـــــن:

تحدد مدة التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي لموظفي التعليم ، بأربعة أسابيع (04) وبحجم ساعي إجمالي يقدر بـــ140 ساعة .

3- مؤسسات التكوين :

يضمن التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي بالمؤسسات التعليمية التي تحددها مديريات التربية بالولايات وذلك في الرتب الآتية :

- أستاذ التعليم الثانوي الحاصل على شهادة ماجستير أو الماستر أو مهندس دولة.
- أستاذ المدرسة الإبتدائية .
- أستاذ التعليم المتوسط .

4-التاطير البيداغوجي :

يتولى تاطير ومتابعة التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي حسب المواد والتخصص :

- مفتشو التعليم الابتدائي ،
- مفتشو التعليم المتوسط ،
- مفتشو التربية الوطنية ،
- سلك أساتذة معاهد تكوين معلمي المدرسة الأساسية وتحسين مستواهم ،
- سلك أساتذة المؤسسات العمومية للتكوين من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة ،
- سلك الأساتذة المهندسين في الإعلام الآلي .

5- برامج التكوين :

تهدف برامج التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم بتحضيرهم وبتكوينهم من الناحية البيداغوجية والمهنية لأداء مهنة التدريس، ومن ثم ترقية المستويين البيداغوجي والمهني، ويتم ذلك عن طريق تزويدهم بحقائق علمية و تربوية ، بيداغوجية ، تعليمية ومنهجية، تؤهلهم للقيام بمهامهم بطريقة تتناسب ومختلف الوضعيات التعليمية التي تواجههم أثناء مسيرتهم المهنية حتى تتماشى والتطورات المعرفية الحاصلة في فضاء التربية والتعليم وتكنولوجيات الإعلام والاتصال .

❖ تتكون برامج التكوين من الوحدات الآتية :

الرقم	الوحدات	الحجم الساعي
1	علم النفس وعلوم التربية	50 ساعة
2	تعليمية مادة التخصص وطرائق التدريس	50 ساعة
3	التشريع المدرسي	20 ساعة
4	الإعلام الآلي	20 ساعة
	المجموع	140ساعة

ولضمان نجاح العمليات التكوينية وتحقيق الأهداف النوعية المحددة لها ، المطلوب من السيدات والسادة مديري التربية المكلفين باحتضان الدورات التكوينية إعطائها عناية خاصة باتخاذ كل الإجراءات والترتيبات المادية لضمان السير الحسن لها .

وفي الأخير أطلب منكم التقيد الصارم بتنفيذ محتوى هذه الإجراءات لضمان التكوين النوعي لموظفي التعليم تجسيدا للترتيبات الواردة في هذا المنشور، وتنظيم وتكثيف التنسيق مع كل الجهات المعنية ضمانا لتحقيق النجاعة والفعالية ، مع ضرورة مواقاة مديرية التكوين بتقارير دورية حول العملية.

برامج تكوين الأساتذة الحاملين شهادة الليسانس
الموظفين بصفة متربصين في رتبة أستاذ التعليم الثانوي

المدة : سنة دراسية (01) واحدة.

1- وحـــدة علم النفس وعلوم التربية (50 ساعة):

- علم النفس

-تعريفه ، أهميته ، تطوره عبر العصور

- أهداف علم النفس

- سيكولوجية الفروق الفردية:(تعريفها، مظاهرها، أسباب ظهورها، انعكاساتها على الشخص)

* سيكولوجية النمو: (تعريفها، مظاهرها، خصائصها، العوامل المؤثرة فيها)؛
* دراسة نمو التلميذ المراهق؛
* تعريف المراهقة- تعريف البلوغ - أهمية دراستها بالنسبة للمربي؛
* تقسيمات مراحل المراهقة:(المراهقة المبكرة، المراهقة المتوسطة، المراهقة المتأخرة)؛
* دراسة شخصية المراهقة؛
* أهم الحاجيات النفسية للمراهق؛
* المشكلات الشائعة للتلميذ المراهق في المؤسسة التعليمية وكيفية معالجتها.
* ديناميكية السلوك(التكيف -مفهوم الحاجة، حاجات الانسان)
*مفهوم السلوك (الحاجة والاهتمام ، النشاط الكيفي ، مفاهيم خاطئة عن الاهتمام)
*المفاهيم: (تعريفات،أهداف تعلم المفاهيم،عملية بناء المفهوم، تغيرات المفاهيم مع النمو ،
*إستراتيجية تدريس المفاهيم وفق النموذج المعرفي
* بيداغوجية حل المشكلات

-علم النفس الاجتماعي:

* الشخصية؛
* القيادة؛
* ديناميكية الجماعة (أساليب التنظيط ،التنشيط والقيادة

- مدخل إلى علم النفس التربوي:

* تعريف علم النفس التربوي وتحديد مجالاته ومواضيعه؛
* سيكولوجية التعلم: (معنى التعلم – مراحل التعلم وأنواعه –الشروط العامة للتعلم –

نتائج التعلم ومخرجاته)؛
* نظريات التعلم؛
* النظريات المعرفية؛
* دافعية التعلم.

- الإدارة الصفية في التعليم:
* مفهوم الإدارة الصفية –أهدافها –آليات تنظيم الصف تقنيات تسييره ، وكيفيات معالجة مختلف الممارسات والسلوكات التي قد تؤثر سلبا على الفعل البيداغوجي)
* الأدوار الأساسية للمعلم داخل الصف (من استلام القسم والالتحاق بحجرة الدرس إلى نهاية الحصة.)

علوم التربية:

* تعريف التربية –تحديد أهم المفاهيم والمصطلحات المتداولة في العلوم التربوية؛
* تطور التربية عبر العصور؛
* المنظومة التربوية الجزائرية؛
* هيكل ومخطط المنظومة التربوية؛
* التحديات المستقبلية للمنظومة التربوية والإصلاحات الجارية.

-المناهج التعليمية:
* مفهوم المنهاج المدرسي قديما وحديثا؛
* عناصر المنهاج وأنواعه.
* الأسس العامة لبناء المناهج التعليمية؛
*البرامج : الفرق بين المنهاج والبرنامج ، كيفية بناء وتحليل البرامج)

العملية التعليمية/ التعلمية:
* تحليل العملية التعليمية/ التعلمية : (مفهومها، عناصرها، مستلزمات تنفيذها)؛
* الاتصال البيداغوجي:

الاتصال في الوسط المدرسي: (تعريفه، أهدافه، مجالاته، خصائصه وعوائقه)،

لتقويم وبيداغوجية الدعم والاستدراك.
* التقويم التربوي: (مفهومه وأهدافه. وظائفه ومجالاته، أنماطه وأسسه، تخطيطه، أدواته وأساليبه)؛

يداغوجية الدعم والاستدراك
* مفهومهما وأنواعهما.

قويم التربوي:
- التقويم التربوي:(مفهومه. أنواعه ومجالاته)؛

- تقويم التلميذ: (تحصيله، مهاراته، اتجاهاته، ميوله):
- تقويم المعلم، تقويم طرائق التدريس، تقويم الوسائل التعليمية، تقويم المنهج الدراسي ؛
- الاختبار: (مفهوم الاختبار، أنواع الاختبارات):
  * المبادئ العامة لبناء الاختبارات
  * خطوات بناء الاختبارات
  * كيفية صياغة أسئلة الاختبار؛
  * صفات الاختبار الجيد.

تقييط التربوي:
* شروط إعداد الاختبار الجيد؛
* مقاييس بناء الأسئلة؛
* بناء سلم التنقيط؛
* سلالم التقدير ؛
* خطوات تصحيح الاختبار؛
* تحليل نتائج التلاميذ؛
* الهدف من تصحيح الاختبار.

دة تعليمية مادة التخصص وطرائق التدريس: (30 ساعة)

ية مادة التخصص:

، عام إلى التعليمية:
* مفهوم التعليمية- مراحل تطورها -مجالاتها -أهميتها؛
* أهمية إعداد الدروس؛

التدريس بواسطة الأهداف:
التدريس بواسطة الكفاءات.
التدريس بواسطة حل المشكلات.
التدريس عن طريق المحاولة والخطأ...الخ

مفهوم:
(تعريف المفهوم، طبيعة تعلم المفهوم، طريقة تعلم المفهوم، أنواع المفاهيم، العوامل المؤثرة في تعلم المفهوم)
تطبيقات تربوية لتعلم المفهوم

التدريس:
بوم الطريقة

* الفرق بين الطريقة والوسيلة.
* طرق التدريس التقليدية.
* استراتيجية التدريس الحديثة.
* تطبيقات لموضوع طرائق التدريس.

- التخطيط للتدريس:

* مبررات التخطيط للتدريس:(التخطيط بعيد المدى للمقرر، التخطيط قصير المدى للدرس.

-الوسائل التعليمية

* الوسائل التعليمية وتكنولوجية التعليم: (مفهوم الوسيلة وتطورها التاريخي)؛
* أنواع الوسائل وتصنيفها؛
* أسس اختيار الوسيلة المناسبة لدرس معين؛
* أسس استخدام الوسائل التعليمية؛
* تقويم الوسائل؛
* تطبيقات تربوية لموضوع الوسائل التعليمية.

3-وحدة التشريع المدرسي: (30 ساعة):

- مدخل عام للتشريع المدرسي؛
- حقوق وواجبات الموظف
-العطل والغيابات القانونية.
- الحياة المهنية؛

المجالس المنشأة بالمؤسسات التعليمية(أنواعها ، تشكيلتها ، دوريتها، مهامها)

- مختلف اللجان الإدارية ؛
- الأعمال المكملة للمدرسة.

4-وحدة الإعلام الآلي: (30 ساعة):

- قواعد الإعلام الآلي (تكنولوجيات الإعلام والاتصال)؛
- استعمال الحاسوب وإدارة الملفات؛
- معالجة النصوص؛
- المجدول؛
- قواعد المعطيات؛
- العرض بواسطة الحاسوب؛
- الإعلام والاتصال؛
- البريد الإلكتروني.

الملخص:

يهدف البحث إلى الكشف عن الفعالية البيداغوجية للمعلمين من خلال البرنامج التكويني الوزاري ، بمراكز التكوين بكل من المدن التالية (المسيلة، سطيف، برج بوعريريج) للموسم الدراسي 2019/2018، وقد عالج هذا البحث إشكالية جودة مخرجات البرنامج التكويني والمتمثلة في مستوى الفعالية البيداغوجية للمعلمين، والتي هي نتاج التفاعل بين الأقطاب الثلاث للمثلث الديداكتيكي (المعلم المتكون والأستاذ المكون والبرنامج التكويني)، حيث استخدمنا المنهج الوصفي لأنه الأنسب للبحث الحالي من خلال أداة البحث المتمثلة في مقياس الفعالية البيداغوجية، عدد عباراته 112 عبارة ، مقسم إلى ثلاث محاور أساسية تمثل المهارات والقدرات الشخصية والأكاديمية المهنية والاجتماعية العلائقية، طبق هذا المقياس على عينة قوامها 235 معلم ومعلمة ، حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية منتظمة، تخدم مجال البحث باستعمال جملة من الأساليب الإحصائية المناسبة تم الحصول على النتائج التالية:

مستوى اكتساب المهارات والقدرات الشخصية من خلال البرنامج التكويني مرتفع.

مستوى اكتساب المهارات والقدرات الاكاديمية المهنية من خلال البرنامج التكويني مرتفع.

مستوى اكتساب المهارات والقدرات الاجتماعية العلائقية من خلال البرنامج التكويني مرتفع جدا.

الكلمات المفتاحية: الفعالية البيداغوجية، برنامج التكوين الوزاري، معايير الجودة الشاملة، المعلم المتكون ،مرحلة التعليم الابتدائي.

Abstract:

The study aims to find out the level of educational effectiveness of teachers through the Ministerial Training Program, Training centers in each of the following cities (M'sila, Setif, Bordj Bou Arreridj) for the 2018/2019 academic season, This study addressed the problem of the quality of the training program's outputs represented in the level of educational effectiveness for teachers. Which is the product of the interaction between the three poles of the Didactic Triangle (the formed teacher, the component professor and the formative program), Where we used the descriptive approach because it is the most appropriate for the current study through the study tool represented by the Pedagogical Effectiveness Scale, The number of its phrases is 112 phrases, It is divided into three main axes that represent personal, academic, professional and socio-relational skills and abilities. This scale was applied to a sample of 235 male and female teachers.

Where the sample was randomly selected, By using a set of appropriate statistical methods, the following results were obtained:

The level of acquiring personal skills and abilities through the training program is high.

The level of acquiring professional academic skills and capabilities through the training program is high.

The level of acquiring skills and social relational capabilities through the training program is very high.

Key words: educational effectiveness, ministerial training program, comprehensive quality standards, teacher formed, primary education stage

Résumé:

La recherche vise à la recherche vise à révéler l'efficacité pédagogique des enseignants à travers le programme de formation ministérielle.
Des centres de formation dans chacune des villes suivantes (M'sila, Setif, Bordj Bou Arereridj) pour la saison académique 2018/2019,

Cette recherche a traité du problème de la qualité des produits du programme de formation représentés dans le niveau d'efficacité pédagogique des enseignants. Qui est le produit de l'interaction entre les trois pôles du Triangle Didactique (l'enseignant formé, le professeur composant et le programme formatif), Là où nous avons utilisé l'approche descriptive parce qu'elle est la plus appropriée pour la recherche actuelle à travers l'outil de recherche représenté par l'échelle d'efficacité pédagogique, Le nombre de ses phrases est de 112 phrases, divisées en trois axes principaux qui représentent les compétences et capacités relationnelles personnelles, académiques, professionnelles et sociales. Cette échelle a été appliquée à un échantillon de 235 enseignants et enseignantes, qui a été choisi de manière systématique et aléatoire. Au service du domaine de la recherche en utilisant un ensemble de méthodes statistiques appropriées, les résultats suivants ont été obtenus:

- Le niveau d'acquisition de compétences et d'aptitudes personnelles grâce au programme de formation est élevé.
- Le niveau d'acquisition de compétences et de capacités académiques professionnelles grâce au programme de formation est élevé.

Le niveau d'acquisition de compétences et de capacités relationnelles sociales grâce au programme de formation est très élevé.

les mots clés: L'efficacité pédagogique, le programme de formation ministérielle, les normes de qualité globales, l'enseignant formé, le stade de l'enseignement primaire.