



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة 1

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا



مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات

رسالة مكملّة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية

تخصص : جودة التربية والتكوين

إشراف الأستاذ الدكتور:

براجل علي

إعداد الطالب :

بن بيه أحمد

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
العربي فرحاتي	أستاذ التعليم العالي	باتنة 1	رئيسا
علي براجل	أستاذ التعليم العالي	باتنة 1	مقررا
عبد السلام طيبة	أستاذ محاضر أ	باتنة 1	عضوا
سمية بعزي	أستاذ محاضر أ	باتنة 1	عضوا

السنة الجامعية : 2015 - 2016

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى كل من :

أمي وأبي اللذين قال فيهما تعالى : "وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا " ،
حفظكما الله وأطال في عمركما وأنعم عليكما بالصحة والهناء .
زوجتي التي تحملت الكثير من صمتي طيلة فترة البحث .
أبنائي الأعزاء : هبة الله ، رزان ، محمد رياض . أنار الله لكم طريق العلم في
هذه الحياة .

إلى إخواني وأخواتي وأبنائهم جميعا كل باسمه . وأخص بالذكر فاطمة وابنيها
سندس ومحمد أنيس .

إلى خالي نورالدين الذي قاسمني عناء توزيع وجمع أداة البحث بثنائيات بلدية
عين التوتة .

إلى أخي الذي لم تلده أمي : بوحته عبدالله وزجته وابنه هاني ضياء الدين .
إلى كل أساتذتي وزملائي في الدراسة وكذا زملائي في العمل ، وإلى كل من
نساهم قلبي ولم ينساهم قلبي .



شكر وعرفان

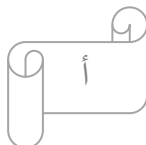
الحمد والشكر لله الذي أعانني وأنار لي دربي ووفقني في إتمام هذا البحث . وأصلي
وأسلم على حبيبنا محمد رسول الله وخاتم النبيين . أتشرف بتقديم الشكر الخالص
للأستاذ الدكتور " براجل علي " الذي لم يتردد في قبوله الإشراف على هذا العمل ، ولم
يبخل بوقته في مراجعته وتقديم توجيهاته السديدة ، كما لا أنسى أن أشكر جميع أساتذة
شعبة علم النفس وعلوم التربية بجامعة باتنة، وأعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم
بالموافقة على مناقشة هذا العمل .

وإلى كل من قدم لنا يد العون من أجل إتمام هذا البحث .

أحمد

فهرس المحتويات :

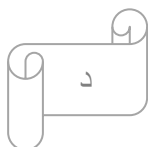
الموضوع	الصفحة
الإهداء	
شكر وعرفان	
فهرس المخططات والأشكال	و
فهرس الجداول	ز
فهرس الملاحق	ج
الملخص بالعربية	ط
الملخص بالإنجليزية	ك
مقدمة	م
الفصل الأول : فصل الإطار العام (المنهجي) للبحث	
إشكالية البحث	1
فرضيات البحث	4
أهداف البحث	4
أهمية البحث	5
مصطلحات البحث	5
الدراسات السابقة	6
التعليق على الدراسات السابقة	23
الفصل الثاني : الجودة في التعليم	
تمهيد	27
1- الجودة التعليمية	27
2- تعاريف أساسية حول الجودة في التعليم	29
1-2- تعريف الجودة	29
2-2- تعريف الجودة في التعليم	31
3-2- تعريف الجودة الشاملة في التعليم	32



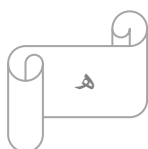
34	4-2- التربية للجودة وأهدافها
35	3- أهمية الجودة في التعليم
36	4- أهداف الجودة في التعليم
37	5- أسباب تطبيق الجودة في التعليم
39	6- مبادئ تطبيق الجودة في التعليم
44	7- عوائق تطبيقات الجودة الشاملة في التعليم
44	8- معايير الجودة الشاملة في التعليم وأهميتها
44	8-1- معايير الجودة الشاملة في التعليم
48	8-2- أهمية معايير الجودة الشاملة في التعليم
49	9- الجودة في المرحلة الثانوية كنموذج
49	9-1- منظومة الجودة في المرحلة الثانوية كنموذج
50	9-2- العوامل المحددة لجودة العملية التربوية بالمرحلة الثانوية
51	9-3- طرق تحقيق الجودة في التعليم
52	10- التناول النسقي للجودة في التعليم
52	10-1- من حيث إستراتيجية التغيير
53	10-2- من حيث الأهداف المسطرة
53	11- قياس الجودة في التعليم
56	خلاصة
الفصل الثالث : الأداء التدريسي للأستاذ	
57	تمهيد
57	1- التدريس بين النظرة التقليدية والنظرة الحديثة
57	1-1 - النظرة التقليدية للتدريس
58	1-2- النظرة الحديثة للتدريس
58	2- الأداء التدريسي وخصائصه
58	2-1- الأداء التدريسي

63	2-2- خصائص التدريس
65	3- التدريس وبعض المفاهيم المرتبطة به
65	3-1- علم التدريس
65	3-2- إستراتيجية التدريس
65	3-3- طريقة التدريس
66	3-4- أسلوب التدريس
66	3-5- الفرق بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب
66	4- أركان ومتغيرات عملية التدريس
66	4-1- أركان عملية التدريس
68	4-2- متغيرات العملية التدريسية
70	5- الجودة في الأداء التدريسي للأستاذ
71	6- أدوار الأستاذ في ظل أهداف الجودة التعليمية
74	7- معايير جودة الممارسة التدريسية للأستاذ
76	خلاصة
	الفصل الرابع : المقاربة بالكفاءات
77	تمهيد
77	1- الكفاءة وبعض المفاهيم المرتبطة بها
77	1-1- مفهوم المقاربة
78	2-1- مفهوم الكفاءة
80	3-1- مفهوم المقاربة بالكفاءات
80	4-1- القدرة
81	5-1- الأداء
81	6-1- المهارة
82	7-1- الاستعداد
82	8-1- الهدف السلوكي

82	2- مكونات الكفاءة
83	3- خصائص الكفاءة
84	4- الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات
87	5- مبررات الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات في التربية المدرسية
90	6- الفرق بين بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الأهداف
91	7- أنواع الكفاءات
91	أ- حسب فترات التعلم
92	ب- حسب ديكاثل De Ketele
93	8- الوضعيات التعليمية في المقاربة بالكفاءات
93	أ - تعريف الوضعية
94	ب - التعلم
94	ج - الوضعية التعليمية
94	د - عائلة الوضعيات
95	هـ - خصائص الوضعية التعليمية
95	و - اقتراح وضعيات تعليمية
97	1-8 - الوضعية - المشكلة
97	1-8 - 1 - تعريف الوضعية - المشكلة
99	1-8 - 2 - خصائص الوضعية المشكلة
99	1-8 - 3 - مكونات الوضعية المشكلة
100	1-8 - 4 - وظائف الوضعية المشكلة
101	1-8 - 5 - أهمية الوضعيات المشكلات
101	2-8 - الوضعية الإدماجية
102	2-8 - 1 - الإطار المفاهيمي لبيداغوجيا الإدماج
102	2-8 - 2 - تعريف الإدماج
103	2-8 - 3 - تعريف الوضعية الإدماجية



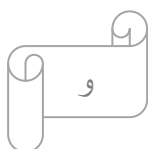
104	2-8 - 4 - خصائص الوضعية الإدماجية
105	2-8 - 5 - أنواع الإدماج
105	2-8 - 6 - وسائط ووسائل الأنشطة الإدماجية
106	3-8 - وضعية التقويم
106	3-8 - 1 - تعريف التقويم
108	3-8 - 2 - المبادئ المنهجية للتقويم
108	3-8 - 3 - أشكال وأساليب التقويم التربوي
109	3-8 - 4 - أهداف ووظائف التقويم
109	3-8 - 5 - خصائص التقويم
110	3-8 - 6 - المقارنة بين التقويم وفق المقاربة بالكفاءات والتقويم التقليدي
111	3-8 - 7 - أنواع التقويم
114	خلاصة
	الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للبحث
115	- منهج البحث
115	- مجتمع البحث وعينته
118	- متغيرات البحث
118	- حدود البحث
119	- أداة البحث وإجراءات تطبيقها
124	- الأساليب الإحصائية المستخدمة
	الفصل السادس : عرض وتحليل نتائج البحث ومناقشتها
125	أولا : عرض النتائج وتحليلها
125	الفرضية الأولى
128	الفرضية الثانية
129	الفرضية الثالثة
132	الفرضية الرابعة



135	الفرضية الخامسة
138	ثانياً : مناقشة النتائج وتفسيرها حسب الفرضيات
138	الفرضية الأولى
139	الفرضية الثانية
140	الفرضية الثالثة
141	الفرضية الرابعة
142	الفرضية الخامسة
143	حوصلة نتائج البحث
144	مناقشة عامة
147	التوصيات والاقتراحات
150	خاتمة
152	قائمة المصادر والمراجع
163	الملاحق

فهرس المخططات والأشكال :

الرقم	عنوان المخطط	الصفحة
1	التدريس كنظام	60
2	عناصر عملية التدريس	60
3	التدريس باعتباره عملية اتصال	62
4	التدريس باعتباره عملية تعاون	62
5	التدريس باعتباره نظاماً	63
6	التدريس كعملية	68
7	نموذج شادفيك للتدريس داخل الصف الدراسي	69
8	نموذج شادفيك لنظام التدريس من منظور تقني	70
9	سيرورة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	113



فهرس الجداول :

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	توظيف مبادئ ديمينغ في المجال التربوي	42
2	الفرق بين الكفاءة والقدرة	80
3	الفرق بين الكفاءة والأداء	81
4	الفرق بين بيداغوجيتي الأهداف والمقاربة بالكفاءات	90
5	المقارنة بين التقويم وفق المقاربة بالكفاءات والتقويم التقليدي	110
6	عدد أفراد مجتمع الدراسة والعينة	115
7	توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس	115
8	توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير الخبرة المهنية	116
9	توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير التخصص (مادة التدريس)	116
10	توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير المؤهل العلمي	117
11	عدد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب كل ثانوية	119
12	معامل الثبات لأبعاد الاستبيان	120
13	قيم صدق الاتساق الداخلي وقيمة ت	121
14	عدد الاستبيانات الموزعة والمسترجعة حسب كل ثانوية	123
15	مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان	125
16	مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب بنود بعد التخطيط للتدريس	126
17	مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب بنود بعد تنفيذ التدريس	127
18	مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب بنود بعد تقويم تعلم المتعلمين	128

129	قيمة ت حسب متغير الجنس	19
130	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقارنة بالكفاءات وفقا لمتغير التخصص (مادة التدريس)	20
131	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي وفقا لمتغير التخصص (مادة التدريس)	21
132	نتائج اختبار شيفيه وفق متغير التخصص	22
133	- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقارنة بالكفاءات تبعا لمتغير الخبرة المهنية	23
134	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي وفقا لمتغير الخبرة المهنية	24
135	اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات فئات متغير الخبرة المهنية في بعد التخطيط للتدريس	25
136	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقارنة بالكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي .	26
137	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي وفقا لمتغير المؤهل العلمي	27

فهرس الملاحق :

الرقم	عنوان الملحق
1	الصورة الأولى للاستبيان
2	الصورة النهائية للاستبيان

ملخص البحث :

تمثل هذا البحث في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات حيث هدف إلى :

- تحديد أهم معايير جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات.
- معرفة أثر كل من متغيرات . الجنس , التخصص , الخبرة المهنية , المؤهل العلمي . في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات .
- التعرف على واقع مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات .

- إبراز أهمية الاهتمام بجودة الأداء التدريسي للأساتذة، للنهوض بالمنظومة التربوية .
- تعريف القائمين بالمنظومة التربوية بأهم الكفاءات التدريسية اللازمة لجودة أداء الأساتذة في ضوء المقاربة بالكفاءات من أجل ضمان جودة مخرجات التعليم .
- تقديم بعض التوصيات والمقترحات لتحقيق التحسين و التطوير المستمر للأداء التدريسي للأساتذة .

وقام الباحث ببناء استبيان يقيس مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات تكون في صورته الأولية من 48 فقرة وفي صورته النهائية من 38 فقرة، وكل فقرة بمثابة مؤشر للكفاءة التدريسية اللازمة للأستاذ وفقا للمقاربة بالكفاءات. وطبق هذا الاستبيان على عينة قوامها 515 أستاذا، وهم موزعون حسب متغيرات الدراسة كما يلي :

- الجنس : 205 ذكورا وبنسبة مئوية 39.8 %، و 310 إناثا وبنسبة مئوية 60.2 % .
- الخبرة المهنية : 305 أستاذا أقل من 7 سنوات، 97 أستاذا بين 8 و 15 سنة، 113 أستاذا فوق 16 سنة .

- التخصص : علمي 168 أستاذا، أدبي 282 أستاذا، تقني 52 أستاذا، تسيير واقتصاد 13 أستاذا .

- المؤهل العلمي : ليسانس 286 أستاذا، ماستر 105 أستاذا، مهندس 36 أستاذا، خريج المدرسة العليا للأساتذة 81 أستاذا، ماجستير 7 أساتذة .

وتمثلت إجراءات البحث الذي اعتمد المنهج الوصفي التحليلي في تطبيق الاستبيان بعد التحقق من خصائصه السيكومترية.

وتمت معالجة بيانات البحث باستعمال الأساليب الإحصائية طبقاً لفرضيات البحث.

أما نتائج البحث فجاءت كما يلي :

- مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات متوسط؛ أي أن درجة ممارسة أساتذة التعليم الثانوي لمهارات التخطيط للتدريس وتنفيذه وتقويم التعلم لم يبلغ مستوى الجودة المطلوب وجاء بمستوى متوسط .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التخطيط للتدريس لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات في بعدي تنفيذ التدريس وتقويم التعلم والاستبيان ككل لمتغير الجنس عند مستوى دلالة 0.05 وهذا الفرق لصالح الإناث .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التخطيط للتدريس وفق متغير التخصص (مادة التدريس)، بينما توجد فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات في بعدي تنفيذ التدريس وتقويم التعلم والاستبيان ككل تعزى لمتغير التخصص لصالح الذين يُدرسون المواد العلمية على حساب الذين يُدرسون المواد الأدبية، ولصالح الذين يُدرسون المواد التقنية على حساب الذين يُدرسون المواد الأدبية .
- لا توجد فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي وفق متغير الخبرة المهنية في الاستبيان ككل وفي بعدي تنفيذ التدريس وتقويم التعلم، بينما هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التخطيط للتدريس وفق متغير الخبرة المهنية ولصالح الذين خبرتهم المهنية أقل من 7 سنوات على حساب الذين خبرتهم المهنية بين 8 و 15 سنة .
- لا توجد فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات في الاستبيان ككل ولا في أبعاده الثلاثة: التخطيط للتدريس، وتنفيذه، وتقويم التعلم وفق متغير المؤهل العلمي

المخلص بالإنجليزية: ABSTRACT

This research is about the level of the quality of teaching performance of secondary school teachers in the light of competencies based approach. This study aims at:

- Identifying the most important standards of the quality of teaching performance of secondary school teachers in the light of CBA.
- Knowing the effect of each of the variables; Genre, specialty , professional experience, educational qualification, in the level of the quality of teaching performance for secondary school teachers in the light of CBA.
- Recognizing the reality of the level of quality of teaching performance for secondary school teachers in the light of CBA.
- Highlighting the importance of the attention of the quality of teaching performance of teachers for the advancement of the educational system.
- Making the responsables for educational system aware f the most important competencies required for the quality of teacher's performance in the light of CBA to guarantee the quality of teaching outcomes.
- Providing some recommendations and suggestions for the improvement and the continuous development of teacher's teaching performance.

The researcher prepared a questionnaire to measure the quality of teaching performance of secondary school teachers in the light of CBA.

The questionnaire included 48 paragraphs in its initial form but 38 paragraphs in its final form. The researcher considered each paragraph as an indicator of teacher's teaching competency according to CBA.

The researcher questioned a sample group of 79 teachers who are distributed according to the study variables as follows:

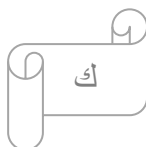
Gender: 205 males (38, 9%) and 310 females (60, 2%)

Professional experience: 305 of teachers less than 7 years, 97 of them between 8 and 15 years and 113 of teachers more than 16 years.

Specialty: 168 of teachers were scientific, 282 of them were literary, 52 of them were technical and 13 of them were belonging to management and economy stream.

Qualification: 286 of teachers had license degree, 105 of them had master, 36 of them were engineer, 81 were graduates of higher school education and 7 of them had magistère degree.

This research is based on descriptive analytical method which went through the following procedures. At the beginning, the questionnaire was applied on exploratory sample group of 79 teachers. After the verification of the



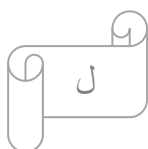
psychometric properties, the final form was obtained to be used in the basic study.

The data processing was analyzed by using the following statistical methods:

- Frequencies, percentages and arithmetic mean and standard deviation.
- T test for two independent samples.
- One-way analysis of variance One way ANOVA.
- Cronbach's alpha coefficient.
- Pearson correlation coefficient.

After the analysis, the results of the research show that:

- The level of the quality of teaching performance of secondary school teachers in the light of CBA was average .i.e. the degree of secondary school teachers to teach the skills of planning, implementation and evaluation of learning has not reached the desired level of the quality came with a medium level.
- There are no statistically significant differences in the field of teaching planning of secondary school teachers in the light of CBA due to the variable of gender whereas there are differences in the quality of teaching performance in the light of CBA in the fields of teaching implementation, learning evaluation and all of the questionnaire because of the variable of gender at the level of indication of 0.05 pro females.
- There are no statistically significant differences in the field of teaching planning owing to the variable of specialization “teaching subject” while there are differences in the level of the quality of teaching performance of secondary school teachers in the light of CBA in the fields of teaching implementation, leaning evaluation and all of the questionnaire due to the variable of specialization for those who teach scientific subject at the expense of those who teach literary ones and for those who teach technical subjects without regard for those who teach literary ones.
- There are no differences in the level of the quality of teaching performance of secondary school teachers according to the variable of professional experience in all of the questionnaire and the fields of teaching implementation and learning evaluation but there are statistically significant differences in accordance with the variable of professional experience and in favor of those who have experience less than 7 years at the expense of those who has experience between 8 and 15 years .
- There are no differences in the level of the quality of teaching performance of secondary school teachers in the light of CBA in all of the questionnaire and in the three dimensions: teaching planning and implementation and learning evaluation according to the variable of qualification.



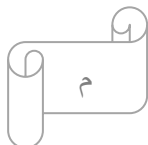
مقدمة :

لقد عرف التعليم على المستوى العالمي العديد من المحاولات الجادة لتطويره، وهذا من أجل مواجهة متغيرات العصر، العلمية، المعرفية، التكنولوجية، الثقافية، الاقتصادية...، وحتى يصبح أكثر قدرة على استثمار هذه المتغيرات بالطريقة التي تُمكن البشرية من الاستفادة المثلى من مميزاتها في تطوير أنماط الحياة والعمل، وتجنب سلبياتها على القيم والأخلاق، ذلك لأن التعليم الفعال والجيد يحمل بين طياته الوسائل والإمكانات التي تجعله صمام الأمان لقيادة التغيير والتطوير لمواجهة كل جديد.

وكل المبادرات العالمية التي تهدف إلى إصلاح التعليم تسعى إلى إيجاد صورة جديدة للتعليم والمجتمع في القرن الحادي والعشرين، تمكن من مواجهة التحديات المختلفة في عصر العولمة والتنافسية التي لا تؤمن لا بالضعفاء ولا بالكسالى. هذه الصورة الجديدة المنشودة للتعليم والمجتمع لا يمكن لها أن تكون إلا بتعليم تتوافر فيه شروط الجودة الشاملة في كافة مراحل ومستوياته، لهذا تنبّهت معظم دول العالم إلى أهمية قضية الجودة في التعليم، فوضعتها في أولوية أولوياتها وهذا منذ تسعينيات القرن العشرين، وأخذت على عاتقها مسؤولية الاهتمام بالأنظمة التربوية وإيجاد السبل الكفيلة لضمان نجاحها، مما جعلت الدول المتقدمة تربط كل إصلاحاتها التربوية بالجودة الشاملة من أجل ضمان الحصول على الخريج المنشود .

وإيماننا منا بأن الأمم الناهضة هي التي تزرع نظامها التعليمي في قلب ثقافتها وتغذيه من مقوماتها الحضارية سعياً للجودة والتميز في التعليم، لذا وجب علينا أن نتبنى نظاماً تربوياً شاملاً للجودة والإتقان في بلدنا وذلك وفقاً لثقافتنا التي يجب أن تكون متفتحة تقبل كل جديد لا يخالف ثوابتنا، ولأن الجودة في التعليم لن تتحقق بمجرد تبني نظاماً تربوياً معيناً، بل يستلزم مشاركة فعالة من جميع الفاعلين وقناعتهم بتبني ذلك النظام .

لذلك جاء بحثنا هذا في ظل تبني منظومتنا التربوية في إصلاحاتها الأخيرة لبيداغوجية المقاربة بالكفاءات لنسلط من خلاله الضوء على مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات، وذلك لأن الأستاذ أحد عناصر العملية التعليمية التعليمية وعليه يقع العبء الأكبر من أجل إنجاحها وتحقيق أهدافها، فمهما أعددنا أحسن المناهج وفي ظل أحسن المقاربات التربوية، فذلك لن يكفي وحده ما لم يجد أساتذة مؤهلين من أجل العمل والسعي نحو



تحقيق الأهداف المنشودة من وراء ذلك كله، وبذلك فالأستاذ أحد الفاعلين الرئيسيين في تحقيق الجودة التعليمية؛ والتدريس كأحد أدواره وأبرزها، يجعله العنصر المحوري في النظام التعليمي، فهو مسؤول عما يقوم به من ممارسات تدريسية لضمان الحصول على الخريج الذي يتمتع بدرجات عالية من الجودة، كما أن الأستاذ المتميز الذي يستخدم أساليب فعالة في التدريس يعد مفتاح الوصول إلى معايير عالية الجودة .

وبهذا فالأداء التدريسي للأستاذ يعتبر من المدخلات الأساسية والبارزة في تحقيق الأهداف التربوية وضمان الحصول على الخريج الذي يحقق التنمية الاجتماعية والاقتصادية .

وتناولنا موضوع بحثنا هذا في جانبين كما يلي :

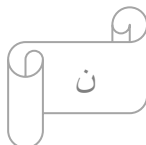
- الجانب النظري : وجاء في أربعة فصول .

الفصل الأول : فصل الإطار العام (المنهجي) للبحث. وتناولنا فيه مشكلة البحث وفرضياته، أهدافه، أهميته، التعريف بمصطلحات البحث، ثم الدراسات السابقة والتعليق عليها .

الفصل الثاني : فصل الجودة في التعليم. وتضمن الجودة التعليمية ، تعاريف أساسية حول الجودة في التعليم، أهمية وأهداف الجودة في التعليم، أسباب تطبيق الجودة في التعليم ، مبادئ تطبيق الجودة في التعليم، عوائق تطبيق الجودة الشاملة في التعليم، معايير الجودة الشاملة في التعليم وأهميتها، الجودة في المرحلة الثانوية كنموذج، التناول النسقي للجودة في التعليم، قياس الجودة في التعليم.

الفصل الثالث : الأداء التدريسي للأستاذ. وتناولنا فيه كلا من : التدريس بين النظرة التقليدية والنظرة الحديثة، الأداء التدريسي وخصائصه، التدريس وبعض المفاهيم المرتبطة به، أركان ومتغيرات العملية التدريسية، الجودة في الأداء التدريسي للأستاذ، أدوار الأستاذ في ظل أهداف الجودة التعليمية، معايير جودة الممارسة التدريسية للأستاذ.

الفصل الرابع : المقاربة بالكفاءات. وتضمن : الكفاءة وبعض المفاهيم المرتبطة بها، مكونات الكفاءة، خصائص الكفاءة، الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات، مبررات الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات في التربية المدرسية، الفرق بين بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الأهداف، أنواع الكفاءات، الوضعيات التعلمية في المقاربة بالكفاءات.



- الجانب الميداني : وتضمن فصلين .

الفصل الخامس : معنون بفصل الإجراءات المنهجية للبحث. تناولنا فيه المنهج المتبع في البحث، مجتمع البحث وعينته وطريقة اختيارها، متغيرات البحث، حدود البحث، إعداد أداة البحث وإجراءات تطبيقها، وفي الأخير الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث .

الفصل السادس : عرض وتحليل نتائج البحث في ضوء الفرضيات ومناقشتها، وكذا التوصيات والاقتراحات التي توصلنا إليها من خلال هذا البحث .

الفصل الأول : الإطار العام (المنهجي) للبحث

- ✓ إشكالية البحث
- ✓ فرضيات البحث
- ✓ أهداف البحث
- ✓ أهمية البحث
- ✓ مصطلحات البحث
- ✓ الدراسات السابقة
- ✓ التعليق على الدراسات السابقة

إشكالية البحث :

تتبع التربية في عصرنا الحاضر مكانة مرموقة عند جميع الأمم دون استثناء , و بشكل خاص عند الأمم المتقدمة في ظل الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي الحاصل, والذي أصبح يفرض نفسه بقوة في مجال تجويد العملية التعليمية التعلمية والسعي لتحقيق أهداف التربية .

فمهمة التعليم في العالم اليوم هي تدريب المتعلمين على كيفية التعلم والوصول إلى المعلومات، هذه الأخيرة التي أصبحت المحرك الأساسي لتطور المجتمعات الحديثة، وبناء الكفاءات القادرة على الإبداع والتغيير في ظل تطور هائل لتكنولوجيات الإعلام والاتصال التي أعطت الأهمية البالغة للعقول في صناعة الازدهار. وعليه كان لزاما التفكير والبحث عن تصور جديد لمنظومتنا التربوية بما يناسب التطور التكنولوجي الذي بلغته البشرية, فجاءت بذلك المقاربة بالكفاءات كردة فعل للمقاربات السابقة، وبات من الضروري تبنيها في فعلنا التعليمي التعليمي باعتبارها مقاربة تسعى إلى جعل الأستاذ منشطا و موجهها لا مالكا للمعرفة ملقنا لها، والمتعلم باحثا مكتشفا للمعرفة والحقيقة و مساهما بفاعلية في بناء معارفه بنفسه، والتعليم الفعال هو الذي ينتج عنه تعلم فعال، وهو التعلم المتصف بالعمق والقابل للبقاء والاستمرار والاستدعاء عند الحاجة لتوظيفه في مواقف حياتية راهنة ومستقبلية . (بدير , 2012 , 55) .

والمقاربة بالكفاءات بيداغوجية تربوية حديثة تركز على منطق التعلم الذي يعني استنفار وتجنيد جملة القدرات والمهارات والمعارف التي يتسلح بها المتعلم لمواجهة مجموعة من الوضعيات والعوائق والمشاكل التي تستوجب إيجاد الحلول الناجعة لها بشكل ملائم وفعال. ونجاح عملية التعليم والتعلم يتوقف على كثير من العوامل المختلفة، فأفضل الكتب والمقررات الدراسية والوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية والمباني المدرسية، رغم أهميتها لا تحقق الأهداف التربوية المنشودة ما لم يكن هناك أستاذ ذو كفاءات تعليمية وسمات شخصية متميزة، يستطيع بها إكساب المتعلمين الخبرات المتنوعة ويعمل على تهذيب شخصياتهم وتوسيع مفاهيمهم ومداركهم، وينمي أساليب تفكيرهم وقدراتهم العقلية، ويكمل النقص المحتمل في كتب ومقررات المدرسة وفي أنشطتها و إمكانياتها. ومما يزيد من أهمية أدوار الأستاذ بصفة عامة في تربية الأجيال وكونه حجر الزاوية لنجاح وجودة عملية التعليم، هي اتسام عصرنا المعاصر بالتغير السريع والتطور العلمي والتكنولوجي وثورة المعلومات في شتى مجالات الحياة . (الحيلة , 2014 , ص 27،28)

الفصل الأول: الإطار العام (المنهجي) للبحث

وبهذا فالأداء الجديد المتوقع من الأستاذ والدور المتغير والمتغير الذي يتوجب عليه القيام به، ينبغي أن يتمحور حول تمكينه من تقديم النوعية التعليمية الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفة والتي يستوجبها إكساب المتعلمين المهارات التي تعينهم على التعامل الفعال مع تحديات هذا المجتمع، وهذه النوعية التعليمية الجديدة تفرض جملة من التحولات في الممارسات التعليمية للأستاذ، منها تنمية مهارات التجديد والابتكار للمتعلم، تدعيم مهارات التحليل والتفسير والإبداع، التأكيد على ثقافة الإتقان والجودة، تربية التفرد والتميز والاختلاف، التدريب على مهارات الاستقصاء والتقويم، غرس عادات الاعتماد على الذات. (البيلاوي ، وآخرون ، 2015، ص 131-132)، ونظرا للدور المنتظر من الأساتذة في الممارسات التدريسية الجديدة فهم يتحملون القسط الأكبر مع الإدارة من مسؤولية تحقيق الجودة الشاملة في التعليم، فكل واحد منهم مسؤول بشكل فردي عن إدارة جودة ما يخصه من العمليات التي تساهم في تقديم الناتج أو الخدمة .

(الحريري ، 2011 ، 74)

ولكون الأستاذ أحد أهم عناصر العملية التعليمية، نجده أكثر من يعول عليه فيها، فهو أساس متين وعليه يقع العبء الأكبر في ممارسة الجودة في مهنة التدريس من أجل نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، فالأنشطة التي تتم في قاعات الدرس، والواقع الذي يحدثه الأستاذ في عملية التعليم، تمثل متغيرات حاسمة لتحسين نتائج التعليم، لذلك تعتبر العلاقة بين الأستاذ والتدريس علاقة طردية، فإذا كان الأستاذ فعالا فبالطبع يكون التدريس فعالا، والعكس صحيح . ولكي يكون الأستاذ فعالا لا بد أن يمتلك القدرات المهنية التي تمكنه من العطاء في مجال التدريس وتحقيق التفاعل المطلوب بينه وبين المتعلمين وأن يتحلى بالعديد من الصفات الحميدة، منها رغبته في التعليم، التخطيط الفعال، الكفاءة في التعامل مع الطلاب، إدارة التعليم، العمل بفاعلية مع المجتمع، استثارة خبرات المتعلمين، القدرة على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، التنوع في طرق واستراتيجيات التدريس. (عبد القادر ، 2013 ، ص 51-52)

ولقد كان الاهتمام بالأداء التدريسي للأساتذة موضوعا للعديد من الدراسات والأبحاث كما في دراسة حيدرة (2013 / 2014) بعنوان تقويم المهارات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المدينة العالمية بماليزيا في ضوء معايير الجودة الشاملة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المهارات المرتبطة بطرق التدريس واستراتيجياته وكذا مهارات التقويم بلغت مستوى الجودة من وجهة نظر الطلبة، والمهارات المرتبطة بوسائل التعليم قاربت مستوى الجودة، أما مهارات الاتصال

والتفاعل فجاءت في المرتبة الأخيرة في مستوى الجودة من وجهة نظر الطلبة، أما من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فبلغت كل من مهارات التخطيط للدرس وتنفيذه وتقييم تعلم الطلبة لمستوى الجودة. (حيدرة، 2015، ص 94 - 116). أما دراسة القحطاني (2012) بعنوان تقييم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في مادة التوحيد لطلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة، فتوصلت إلى أن الأداء التدريسي للمعلمين يتراوح مستواه بين المتوسط والضعيف، وأنه لا توجد فروق في هذا الأداء ترجع لمتغيري الخبرة و عدد الدورات التدريبية التي تلقاها المعلم . (القحطاني، 2012، ص 111-122)

وحسب ما استعرضناه، وانطلاقاً من ضرورة إصلاح المنظومة التربوية والاهتمام بجودة التعليم، وكون هذا الإصلاح لن يأتي بشماره إذا لم يهتم بفعالية وجودة الأداء التدريسي للأستاذ، لأن هذا الأخير هو المحرك الأساسي لترجمة الأهداف التربوية والخطط المسطرة إلى واقع ملموس، وأنه مدخل من المداخل الأساسية لتحقيق الجودة . لذا وجب الاهتمام بأدائه التدريسي في ضوء المقاربة بالكفاءات التي اعتمدتها وزارة التربية الوطنية في عصر العولمة والتنافسية العالمية، وفي مرحلة التعليم الثانوي كونها المرحلة الدراسية التي تسبق المرحلة الجامعية، هذه التي تعدده لسوق العمل وخدمة المجتمع كخريج متميز . ولتحقق للجامعة ذلك، أصبحت تتنافس في الاهتمام لاستقطاب من تُدرسه من الطلبة ، لذا وجب على مؤسسات التعليم الثانوي مسايرة هذا المطلب في عصر لا يقبل بأدنى روائح الرداءة .

ومن أجل استكمال السعي لتحقيق ذلك، جاءت دراستنا هذه لتجيب عن أهم التساؤلات التالية :

- 1 - ما مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات ؟
- 2 - هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الجنس ؟
- 3 - هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير التخصص (مادة التدريس: علمية - أدبية - تقنية - تسيير واقتصاد) ؟

4 - هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ليسانس - ماستر - مهندس دولة - خريج المدرسة العليا للأساتذة - ماجستير) ؟

5 - هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الخبرة المهنية (أقل من 7 سنوات - بين 8 و 15 سنة - أكثر من 16 سنة) ؟

فرضيات البحث:

1 - مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات متوسط.

2 - لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الجنس .

3 - لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير التخصص (مادة التدريس: علمية أو أدبية أو تقنية أو تسيير واقتصاد).

4 - لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الخبرة المهنية (أقل من 7 سنوات, بين 8 و 15 سنة, أكثر من 16 سنة) .

5 - لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ليسانس , ماستر , مهندس , خريج المدرسة العليا للأساتذة , ماجستير).

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية :

1 - تحديد أهم معايير جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات.

2 - معرفة أثر كل من متغيرات . الجنس, التخصص, الخبرة المهنية, المؤهل العلمي في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات .

3 - التعرف على واقع مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقارنة بالكفاءات.

4 - إبراز أهمية الاهتمام بجودة الأداء التدريسي للأساتذة, للنهوض بالمنظومة التربوية .

5 - تعريف القائمين بالمنظومة التربوية بأهم الكفاءات التدريسية اللازمة لجودة أداء الأساتذة في ضوء المقارنة بالكفاءات من أجل ضمان جودة مخرجات التعليم .

6 - تقديم بعض التوصيات والمقترحات لتحقيق التحسين و التطوير المستمر للأداء التدريسي للأساتذة .

أهمية البحث :

تستمد هذه الدراسة أهميتها من ما يلي :

1- محاولة الكشف عن مستوى جودة الأداء التدريسي للأستاذ في ضوء المقارنة بالكفاءات المتبناة في المناهج التربوية الجديدة ببلادنا، هذه الجودة التي هي مطلب رئيسي في ميدان التربية والتعليم الذي هو قطاع حيوي له تأثير مباشر على التنمية الشاملة .

2 - تبرز الأهمية في عينة البحث المتمثلة في أساتذة التعليم الثانوي ، حيث يعتبر الأستاذ (عضو هيئة التدريس) أحد المعايير الأساسية المعتمدة في تقييم جودة المؤسسات التعليمية؛ لذا وجب الاهتمام بأدائه لاسيما في العملية التعليمية التعلمية.

3 - يفيد البحث في لفت النظر لإعطاء الأهمية لدور الأستاذ الذي يعتبر مفتاح الوصول إلى جودة أداء المؤسسات التعليمية إذا ما تم الاهتمام به وتأهيله أكاديميا ومهنيا بأسلوب علمي محكم .

4 - يقدم هذا البحث فرصة للأساتذة كي يطلعوا على أهم مهارات الأداء التدريسي الجيد، مما قد يوفر لهم خبرة حقيقية في هذا المجال .

5 - تمكين مسؤولي المنظومة التربوية من تشخيص جوانب القوة وجوانب الضعف في الأداء التدريسي للأساتذة، من أجل المساهمة في التطوير والتحسين المستمر لهذا الأداء من خلال تقديم هذا البحث لأهم المعايير في جودة الأداء التدريسي للأساتذة في ضوء المقارنة بالكفاءات .

مصطلحات البحث :

1 - المستوى :

يتمثل في الدرجة التي تعطى لتقييم عملية ما . كقولنا مقبول أو متوسط أو عالي ...

الفصل الأول: الإطار العام (المنهجي) للبحث

وفي هذا البحث نحدد ثلاث مستويات تقديرية لجودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات وهي: مرتفع (أكثر من 85 %) , متوسط (بين 60 % و 85%) , منخفض (أقل من 60 %). ونعتبر أن الحد الأدنى 85% هو الذي نسميه مستوى الجودة .

2 - الجودة:

درجة مطابقة السلوك التدريسي للأستاذ لمجموعة من المعايير التي تحدد في استبيان البحث, وهذه المعايير تتعلق بالخصائص المهنية التي ينبغي أن تتوفر في الأستاذ الجيد وفقا لمتطلبات المقاربة بالكفاءات (من تخطيط وتنفيذ وتقييم للتدريس) .

3 - الأداء التدريسي :

يتمثل في سلسلة الإجراءات والممارسات التي يقوم بها الأستاذ قبل الحصة الدراسية وأثناءها . وتشمل : التخطيط للتدريس , تنفيذ التدريس , تقييم تعلم التلاميذ وتقديم التغذية الراجعة .

4 - أساتذة التعليم الثانوي :

هم أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم الثانوي من حملة إحدى الشهادات العلمية التالية : ليسانس أو دراسات عليا , ماستر , مهندس دولة , خريج المدرسة العليا للأساتذة, ماجستير .

5 - المقاربة بالكفاءات :

تتمثل في بيداغوجية التدريس التي تبنتها وزارة التربية الوطنية في إصلاح المنظومة التربوية بداية من السنة الدراسية 2003 / 2004. وفي التعليم الثانوي بداية من السنة الدراسية 2005 / 2006.

الدراسات السابقة :

حاولنا من خلال هذا البحث الحصول على بعض الدراسات السابقة التي تتلاءم مع أهداف البحث ومتغيراته للإفادة منها في إجراءات البحث والمقارنة مع ما توصل إليه هذا البحث من نتائج، ونستعرض هذه الدراسات وفقا لتسلسلها الزمني كما يلي :

1-دراسة السر (2002/2003) بعنوان تقييم جودة مهارات التدريس لدى أساتذة جامعة

الأقصى في غزة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمسحي، وتكونت عينة الدراسة من 92 أستاذا موزعين حسب متغير المؤهل والكلية والخبرة التدريسية، طبقت عليهم استبانة مؤلفة من 72 فقرة موزعة على أربعة مجالات، التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، تقييم تعلم الطلبة و تقديم التغذية الراجعة، الاتصال والتواصل مع الطلبة، وتم

التحقق من صدق وثبات الأداة، ومن أجل اختبار فرضيات الدراسة استعمل الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وتحليل التباين الأحادي. وأظهرت النتائج أن متوسط التقديرات التقويمية لإجمالي المهارات، ولمهارات التخطيط ومهارات التواصل وصلت مستوى الجودة، حيث بلغت 80 % و 82 % ، ولمهارات التقويم لم تبلغ مستوى الجودة حيث كانت في المستوى المتوسط، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في جودة مهارات تنفيذ التدريس ومهارات الاتصال والتواصل وإجمالي المهارات لدى أساتذة الجامعة وفقا لمتغير المؤهل (دكتوراه، ماجستير، بكالوريوس)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة مهارات التدريس لدى أساتذة الجامعة تعزى لمتغير الخبرة المهنية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة مهارات تنفيذ التدريس، تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة، الاتصال والتواصل مع الطلبة لدى أساتذة الجامعة تعزى لمتغير الكلية التي ينتمي إليها الأستاذ، وأن هناك فرق في مهارة التخطيط للدرس حيث أن أساتذة كلية الآداب يعطون اهتماما أكبر في هذه المهارة من أساتذة كلية العلوم .

<http://dr-saud-a.com/vb/showthread.php?t=64930>

2- دراسة رواقه، ومحمود، والشبلي (2005). بعنوان تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية للمعلمين والمعلمات في سلطنة عمان، طبقت على عينة تكونت من 48 معلما ومعلمة أختيرت بطريقة عشوائية من قبل دائرة الإشراف التربوي بالمديرية العامة للمنطقة التعليمية في الباطنة شمال، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تكونت من 18 فقرة ذات تدريج خماسي وفق سلم ليكرت وبيانات تخص المعلم حديث التخرج، واسم الموجه التربوي وتوقيعه وكذلك اسم مشرف التربية العملية وتوقيعه، واختبار فرضيات الدراسة استعملت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ومعاملات الارتباط واختبار ت، وتحليل التباين الأحادي One Way Anova، أما نتائج الدراسة فأظهرت أن مستوى الأداء للمعلمين حديثي التخرج مرتفع نسبيا من وجهة نظر الموجهين ومشرفي التربية العملية، وهناك فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين تقديرات الموجهين ومشرفي التربية العملية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي بين الذكور والإناث، وعدم وجود فرق في الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج تعزى

لمتغير التخصص من وجهة نظر الموجهين ومشرفي التربية العملية، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين المعدل التراكمي والأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من وجهة نظر الموجهين ومشرفي التربية العملية. (رواقه ، ومحمود ، والشبلي . 2005 . ص 131 - 158)

3- دراسة المناصير، والدايني (2006 / 2007) بعنوان تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ كلية التربية بجامعة القادسية، على عينة تكونت من 92 طالبا وطالبة من طلبة قسم التاريخ منهم 45 في الصف الثالث و47 في الصف الرابع، واختيرت بطريقة عشوائية، اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وأعدا استبانة تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة تكونت من 113 فقرة موزعة على 5 مجالات، الأهداف التعليمية، الأبحاث العلمية (التاريخية) المتعلقة بالطلبة ، الممارسات المتعلقة بطرائق التدريس، الممارسات المتعلقة بالتدريسي، الممارسات المتعلقة بالتقويم، ولغرض اختبار فرضيات الدراسة تم حساب قيمة ت لعينتين مستقلتين، وبينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلاب والطالبات في أداء عضو هيئة التدريس، وتوجد فروق في تقييم أداء عضو هيئة التدريس لصالح طلبة السنة الثالثة على حساب طلبة السنة الرابعة. كما أنه لا توجد فروق في كل من المجالات: الأبحاث العلمية، الممارسات المتعلقة بطرائق التدريس، الممارسات المتعلقة بالتدريسي، الممارسات المتعلقة بالتقويم، تبعا لمتغير الجنس، وأن هناك فروقا في آراء الطلبة والطالبات في أداء عضو هيئة التدريس في مجال الأهداف التعليمية وذلك لصالح الطالبات، ولا توجد فروق في كل من المجالات، الأبحاث العلمية، الممارسات المتعلقة بطرائق التدريس، الممارسات المتعلقة بالتدريسي، الممارسات المتعلقة بالتقويم تبعا لمتغير المرحلة الدراسية الثالثة والرابعة، وأن هناك فروقا في آراء الطلبة في أداء عضو هيئة التدريس في مجال الأهداف التعليمية وذلك لصالح طلبة السنة الثالثة. (المناصير، والدايني، 2008 ، ص 177 - 203)

4- دراسة بوعيشة (2007) بعنوان الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات، دراسة ميدانية على عينة من المفتشين التربويين بالجنوب. حيث اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي، وعينة الدراسة تمثلت في المجتمع الأصلي والمكون من 79 مفتشا تربويا للغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي وكلهم ذكور في 6

ولايات جنوبية، ورقلة، غرداية، الوادي، الأغواط، بسكرة، إيزي. إلا أن الذين استجابوا لأداة الدراسة فكان عددهم 67، وتمثلت أداة الدراسة في استبيان تكون من ثلاثة أبعاد، التخطيط، التنفيذ، التقويم، وجزأين للإجابة، جزء خاص بمعلم المدرسة الأساسية، والجزء الآخر خاص بالأستاذ المجاز، وتم التحقق من صدق وثبات الأداة حيث بلغت قيمة الثبات للجزء الخاص بمعلم المدرسة الأساسية 0.93 والجزء الخاص بالأستاذ المجاز 0.92، واستعانت الباحثة بأساليب إحصائية مختلفة تمثلت في النسب المئوية، معامل الارتباط بيرسون، اختبارات لعينتين مرتبطتين، معامل ألفا كرونباخ، معادلة جتمان، وبينت نتائج الدراسة أن كل من معلم المدرسة الأساسية والأستاذ المجاز لا يقومان في التخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه بالممارسات المطلوبة في المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين، وأنه لا توجد فروق في ممارسة التخطيط للدرس وتنفيذه بين معلم المدرسة الأساسية والأستاذ المجاز، بينما هناك فروقا بينهما في ممارسة التقويم بالمقاربة بالكفاءات وهذا الفرق لصالح معلم المدرسة الأساسية. (بوعيشة، 2008، ص 118 - 150)

5- دراسة العلي (2007) بعنوان تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي، وطبق البحث على عينة من معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج وقد بلغت 33 معلمة بنسبة 55.93% من مجتمع البحث الأصلي. واستخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة كأداة لتطبيق البحث، ولمعالجة البيانات إحصائيا استخدم معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي ومعامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات، وتم تحليل النتائج باستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي واختبارات للعينات المستقلة والاختبار البعدي شيفيه وتحليل التباين. وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

- أن الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية متوسط في ضوء معيار القدرة على التواصل الاجتماعي، التمكن من المادة العلمية، الكفاءة في التدريس.
- أن الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية قليل في ضوء معيار القدرة على تنمية القدرات الإبداعية للطالبات.
- أن الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية كبير في ضوء معيار امتلاك السمات الشخصية وإدارة الذات.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية في ضوء المعايير التالية : القدرة على التواصل الاجتماعي، تنمية القدرات الإبداعية لدى الطالبات، التمكن من المادة العلمية " مادة التخصص العلوم الشرعية" ، الكفاءة في التدريس، الأداء التدريسي الكلي باختلاف مؤهلاتهن التعليمية. وباختلاف متغير الصف الذي يقمن بتدريسه. وكذا باختلاف متغير المادة التي يقمن بتدريسها.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية في ضوء معيار السمات الشخصية لمعلمة العلوم الشرعية وإدارة الذات بين المعلمات الحاصلات على مؤهل دبلوم والمعلمات الحاصلات على مؤهل بكالوريوس لصالح المعلمات الحاصلات على مؤهل دبلوم. وفي القدرة على التواصل الاجتماعي بين المعلمات الأقل من 6 سنوات خبرة والمعلمات أصحاب سنوات الخبرة المتوسطة من 6 إلى 10 سنوات لصالح المعلمات أصحاب سنوات الخبرة المتوسطة . وفي معايير القدرة على تنمية القدرات الإبداعية للطالبات - التمكن من المادة العلمية - الكفاءة في التدريس - امتلاك السمات الشخصية لمعلمة العلوم الشرعية وإدارة الذات - الأداء التدريسي في ضوء المعايير بصورة عامة بين المعلمات الأقل من 6 سنوات خبرة وكل من المعلمات أصحاب سنوات الخبرة المتوسطة والأعلى لصالح كل من المعلمات أصحاب سنوات الخبرة المتوسطة والأعلى ، وكذا بين المعلمات اللائي يقمن بتدريس الصف الأول والمعلمات اللائي يقمن بتدريس الصف الثاني لصالح المعلمات اللائي يقمن بتدريس الصف الأول. (العلي ، 2007 ، ص 94 - 155)

6-دراسة تيم (2007 - 2008) بعنوان آراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية في فلسطين. تكونت عينة الدراسة من 152 طالبًا وطالبة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2007-2008 أُختيرت بطريقة طبقية من الكليات العلمية والإنسانية وفقا لمتغيرات الدراسة وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تكونت من 47 فقرة تناولت ستة مجالات ، مجال الإعداد والتخطيط للتدريس ، مجال البحث العلمي ، مجال الاختبارات والدرجات ، مجال التفاعل مع الطلبة في قاعة المحاضرات ومجال المقررات الدراسية واستعملت المنهج

المسحي التحليلي للإجابة عن أسئلة الدراسة استخرجت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبارت لعينتين مستقلتين واختبار تحليل التباين One Way ANOVA واختبار LSD للمقارنات البعدية ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن آراء طلبة الدراسات العليا في أداء مدرسيهم كانت بدرجة عالية في جميع مجالات الاستبيان ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء طلبة الدراسات العليا في أداء مدرسيهم تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة العملية ونوع الكلية ، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء طلبة الدراسات العليا في أداء مدرسيهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي في مجالات الإعداد والتخطيط للتدريس والبحث العلمي والتفاعل مع الطلبة في قاعة المحاضرات بينما هناك فروقا دالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي في مجال الاختبارات والدرجات لصالح السنة الأولى على السنة الثانية وفي مجال المقررات الدراسية لصالح طلبة السنة الأولى على السنة الثانية كذلك . (تيم ، 2009 ، ص 34 - 72)

7- دراسة حديد (2008 / 2009) بعنوان تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي بولاية جيجل ، تكونت عينة الدراسة من 122 أستاذ مادة الرياضيات ومجتمع الدراسة من 166 أستاذ الرياضيات، استبعد منهم 32 أستاذا مثلوا أفراد العينة الاستطلاعية و 10 أساتذة امتنعوا عن الإجابة، واعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي ، أما أدوات الدراسة فتمثلت في مقياس تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي ، تكون من 48 فقرة موزعة على 7 مجالات أساسية ، التخطيط للدرس ، تنفيذ الدرس ، تكنولوجيات الإعلام والاتصال ، إدارة الفصل المدرسي ، الكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي لمادة الرياضيات ، الاتصال والتفاعل الإنساني والاجتماعي ، كفايات التقويم ، والأداة الثانية مقياس تقدير معوقات الأداء التدريسي لدى أساتذة الرياضيات تكون من 20 فقرة ، ومن أجل اختبار فرضيات الدراسة استعمل الباحث الأساليب الإحصائية التالية : التكرارات ، النسب المئوية ، المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، معاملات الارتباط ، اختبارت لعينتين مستقلتين ، تحليل التباين One Way Anova ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

الفصل الأول: الإطار العام (المنهجي) للبحث

- عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات التخطيط للدرس تبعا لمتغيراتهم الديموغرافية ، جنس الأساتذة وخبرتهم المهنية ومؤهلاتهم العلمية وتخصصاتهم الأكاديمية ومؤسسة تكوينهم.
- عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات تنفيذ الدرس تبعا لمتغير جنس الأساتذة ومؤهلاتهم العلمية ومؤسسة تكوينهم. وبالنسبة لأثر الخبرة المهنية للأساتذة توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى 0.01 ، حيث لوحظ تفوق الأساتذة ذوي خبرة مهنية أكثر من 14 سنة على زملائهم الأساتذة ذوي خبرة مهنية بين 07 سنوات و 14 سنة وأقل من 07 سنوات.
- بالنسبة لأثر التخصص الأكاديمي للأساتذة على ممارسة كفايات تنفيذ الدرس ، فقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى 0.05 لصالح الأساتذة حاملي شهادة ليسانس في الرياضيات بالمقارنة مع زملائهم حاملي الشهادات الأخرى.
- عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات تكنولوجيايات الإعلام والاتصال تبعا لمتغير جنس الأساتذة وخبرتهم المهنية ومؤسسة تكوينهم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى 0.01 في ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات تكنولوجيايات الإعلام والاتصال تبعا لمتغير المؤهل العلمي .
- لصالح الأساتذة حاملي شهادة مهندس دولة بالمقارنة مع الأساتذة حاملي شهادة ليسانس ، بينما لم يسجل أي فرق بين الأساتذة حاملي شهادة الدراسات العليا مع زملائهم حاملي الشهادات الأخرى.
- وجود فروق دالة عند مستوى 0.01 في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات تكنولوجيايات الإعلام والاتصال، تبعا لتخصصاتهم الأكاديمية (رياضيات، تخصصات أخرى) لصالح الأساتذة من التخصصات الأخرى.
- عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات إدارة الفصل المدرسي تبعا لمتغير جنس الأساتذة وخبرتهم المهنية ومؤهلاتهم العلمية و تخصصاتهم الأكاديمية ومؤسسة تكوينهم.

الفصل الأول: الإطار العام (المنهجي) للبحث

- عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات للكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي لمادة الرياضيات ، تبعا لمتغير جنس الأساتذة وخبرتهم المهنية و تخصصاتهم الأكاديمية ومؤسسة تكوينهم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي للكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي لمادة الرياضيات لصالح أساتذة الرياضيات حاملي شهادة ليسانس بالمقارنة مع زملائهم أساتذة الرياضيات حاملي الشهادات الأخرى (مهندس دولة ، شهادة الدراسات العليا).
- عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات الاتصال والتفاعل الإنساني والاجتماعي تبعا للخبرة المهنية للأساتذة و مؤهلاتهم العلمية وتخصصاتهم الأكاديمية ومؤسسة تكوينهم.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات الاتصال والتفاعل الإنساني والاجتماعي تبعا لجنسهم لصالح الأساتذة الذكور .
- عدم وجود فروق دالة في ممارسة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي لكفايات التقويم تبعا لجنس الأساتذة وخبرتهم المهنية ومؤهلاتهم العلمية وتخصصاتهم الأكاديمية ومؤسسة تكوينهم .
- أكثر الكفايات التدريسية ممارسة من طرف أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي، الكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي لمادة الرياضيات وكفايات تنفيذ الدرس بينما نجد أقل الكفايات التدريسية ممارسة كفايات تكنولوجيات الإعلام والاتصال.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أساتذة الرياضيات للمعوقات المؤثرة على أدائهم التدريسي ترجع لمتغير جنس الأساتذة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات الأساتذة للمعوقات المؤثرة على أدائهم التدريسي تبعا لخبرتهم المهنية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات الأساتذة للمعوقات المؤثرة على أدائهم التدريسي تبعا لمؤهلاتهم العلمية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أساتذة الرياضيات للمعوقات المؤثرة على أدائهم التدريسي ترجع لمتغير التخصص الأكاديمي (رياضيات - تخصصات أخرى)

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أساتذة الرياضيات للمعوقات المؤثرة على أدائهم التدريسي ترجع لمتغير مؤسسة التكوين (مدرسة عليا للأساتذة - جامعة).

- توصلت الدراسة إلى أن انعدام الدافعية لدى التلاميذ للدراسة جاءت في المرتبة الأولى ، أما كثافة البرنامج الدراسي بالمقارنة مع الوقت المخصص فجاءت في المرتبة الثانية.

(حديد ، 2008 / 2009 ، ص 253 - 377)

8 - دراسة الناقاة (2009 / 2010) بعنوان تقييم الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بمحافظة جنوب غزة ، تكونت عينة الدراسة من 30 طالبا وطالبة معلمين اختصاص علوم في محافظة جنوب غزة منهم 5 ذكور و 25 إناثا، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي ، وتمثلت أداة البحث في بطاقة ملاحظة تكونت من 53 فقرة موزعة على 6 أبعاد، إعداد الدرس كتابيا، تفعيل محتوى الدرس، طرق وأساليب تقديم الدرس ، إدارة الصف وإجراءات ضبط الطلبة ، تقييم فهم الطلبة أثناء الدرس ، العلاقات الإنسانية مع الطلبة ، وتوصلت نتائج الدراسة أن درجة الأداء للطلبة المعلمين في إعداد الدروس كتابيا وفي العلاقات الإنسانية متوسطة ، ودرجة الأداء في تفعيل محتوى الدرس ، وكذا طرق وأساليب تقديم الدرس ، وفي إدارة الصف وإجراءات ضبط الطلبة، وفي تقييم فهم الطلبة أثناء الدرس مقبولة ، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في أداء الطلبة المعلمين تعزى لمتغير الجنس أو لمتغير المؤسسة الحكومية أو وكالة. (الناقاة ، 2009 ، ص 349 - 384)

9- دراسة اللميع ، والعجمي ، والدوخي (2009 / 2010) . بعنوان تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت من وجهة نظر عينة من الطالبات ، حيث اقتصرت الدراسة على تفحص ثلاثة أبعاد لجودة الأداء التدريسي الذي يجب أن يتمثل في أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بنات ، في جميع التخصصات المتوافرة في الكلية للفصل الجامعي 2009 / 2010 وفق متغيرات التخصص العلمي للطلبة ، ومستوى السنة الدراسية "عدد الوحدات المجتازة " ، وتم اختيار عينة من 291 طالبة وبطريقة عشوائية من مختلف التخصصات ومختلف المستويات الدراسية ، والمنهج المتبع في الدراسة هو المنهج الوصفي ، أما أداة الدراسة فتمثلت في استبانة تكونت من 19 بندا تناولت أبعاد الدراسة الثلاثة . اتجاهات أعضاء هيئة التدريس

وتكون من 4 عبارات ، القدرات المعرفية والتدريسية لأعضاء هيئة التدريس وتكونت من 10 عبارات ، الدعم الأكاديمي للطلاب من قبل أعضاء هيئة التدريس وتكونت من 5 عبارات ، وتم التحقق من صدق وثبات الأداة حيث كانت قيمة معامل الثبات 0.86 ، أما نتائج الدراسة فأظهرت أن الأساتذة لديهم اتجاهات عالية نحو العملية التعليمية بصورة عامة ، بينما حصل المستوى المعرفي للأساتذة على مستوى متوسط ، وحصل الدعم الأكاديمي للأساتذة على مستوى دون المتوسط في أغلبه . كما أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في أبعاد الدراسة الثلاثة بين الطلبة وفقا لتخصصاتهم لصالح طالبات التخصصات المساندة (تكنولوجيا التعليم، علوم المكتبات، التصميم الداخلي) عن طالبات التخصصات الأدبية والعلمية معا؛ أي أن طالبات التخصصات المساندة يرين أن أداء الأساتذة في مستوى أعلى مما تراه طالبات التخصصات الأخرى ، وأن طالبات التخصصات العلمية هن أكثر عينة الدراسة الذين يشعرون بنوع من السلبية تجاه مستوى أعضاء هيئة التدريس في أبعاد الدراسة الثلاثة ، وأن طالبات مستويي السنة الرابعة والسنة الثالثة لديهم اتجاهات أكثر سلبية نحو مستوى أعضاء هيئة التدريس في أبعاد الدراسة ، وخصوصا المستوى المعرفي ، والدعم الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس ، وأن آراء الطلبة بصورة عامة تتفق على المستوى المتدني للدعم الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس (اللميع ، والعجمي ، والدوخي ، 2010 ، ص 361 – 383)

10- دراسة طياب (2009 – 2010) بعنوان الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالأداء التدريسي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي، وهدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة الموجودة بين اتجاهات أستاذ التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي نحو مهنة التدريس والأداء التدريسي من خلال معرفة درجة هذه الاتجاهات من حيث هي إيجابية أم سلبية، وكذلك عن طريق قياس مستوى الأداء التدريسي الفعلي من خلال الممارسات التدريسية في درس التربية البدنية والرياضية، ولهذا فقد استخدم الباحث أداتين هما مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس ومقياس الأداء التدريسي، حيث تم توزيعهما على عينة عشوائية من الأساتذة بلغ عددها 250 ، موزعين على 06 ولايات من الوسط والغرب الجزائري، وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام الرزمة الإحصائية بينت النتائج وجود علاقة جد إيجابية بين المتغيرين، ما يدل على ارتباطهم ارتباطا قويا، كما

بينت أيضا امتلاك الأساتذة لاتجاهات إيجابية نحو مهنة تدريس التربية البدنية والرياضية ما جعلهم يحققون نوعا من الأداء التدريسي الجيد في مختلف مهارات التدريس المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ وإدارة الصف والتقويم، ولعل هذا ما توصي به هذه الدراسة من ضرورة العناية بتكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة تدريس التربية البدنية والرياضية لدى الطلبة لضمان تدريس جيد. (طياب ، 2012 ، ص 135 – 146)

11- دراسة المزروعى (2010) بعنوان تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في أقسام كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر طلاب وطالبات مرحلة الدكتوراه ، على عينة تكونت من 89 طالبا وطالبة للدكتوراه المسجلين في الفصل الثاني لعام 2010 بكلية التربية بجامعة أم القرى ، متبعا المنهج الوصفي ، وأداة الدراسة تكونت من 49 فقرة وبثلاث بدائل وموزعة على خمسة محاور ، المادة العلمية، أسلوب التعامل مع الطلاب ، طرق التدريس ، الأهداف التربوية ، أساليب تقويم تحصيل الطلاب ، وتم التأكد من صدق وثبات الأداة حيث بلغت قيمة الثبات 0.81 ، أما الأساليب الإحصائية المستعملة هي : المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، اختبارات ، تحليل التباين الأحادي ، اختبار شيبيرو ، اختبار ليفين ، وأظهرت النتائج أن تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة الدكتوراه متوسط وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بين طلبة قسم المناهج وطلبة قسم الإدارة التربوية ولصالح الإدارة التربوية وعدم وجود فروق في تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير جنس الطلبة.(المزروعى ، 2010 ، ص 75 – 99)

12- دراسة السبيعي (2010) هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات كلية العلوم التطبيقية (الكيمياء / الأحياء / الفيزياء) بجامعة أم القرى ، وتم استخدام استبانة اشتملت على أربعة محاور تتناول مهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، طرق التدريس واستراتيجياته، وسائل التعليم وتقنياته،التفاعل والاتصال، التقويم، وبلغت فقرات الاستبانة 73 مهارة ، وبعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها الذي بلغ 0.95 طبقت على عينة بلغت 189 طالبة، واستعملت كلا من النسب المئوية ، التكرارات، المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري، اختبار تحليل التباين الأحادي ، الاختبار البعدي

LSD. وتوصلت النتائج إلى أن ممارسة عضوات هيئة التدريس بأقسام العلوم لمهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة جاءت بدرجة ضعيفة من وجهة نظر طالبات كلية العلوم التطبيقية ، كما بينت النتائج وجود اختلاف في درجة ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات تدريس العلوم ، وجميعها كانت لصالح عضوات هيئة التدريس في قسم الأحياء . <http://www.shatharat.net/vb/showthread.php?t=9005>

13- دراسة عيسى ، ومحسن (2010) بعنوان تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظة غزة ، على عينة عشوائية تكونت من 106 معلما ، واستخدما المنهج الوصفي ، وأداة الدراسة تمثلت في استبانة تكونت من 84 فقرة وبثلاث بدائل ، وموزعة على 11 مجالا ، وتم التأكد من صدق وثبات الأداة ، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ لها 0.89 ، وبعد تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية اعتمد الباحثان على الفقرات التي حصلت على 90% فأعلى من وجهة نظر معلمي العلوم في تطوير الأداء التدريسي وفق معايير الجودة ومن خلالها تم إعداد بطاقة ملاحظة تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظة غزة والتي تكونت من 34 عبارة فرعية ، واختبار فرضيات الدراسة استعمل الباحثان كلا من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وبينت نتائج الدراسة تدنيا عاليا لمستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية ، وعليه خلص الباحثان إلى تصور مقترح وفقا للمعايير المحددة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية ، ولتسهيل تحقيق ذلك حدد الباحثان خطوات إجرائية لكل من وزارة التربية والتعليم ، ومديريات التربية والتعليم .
(عيسى ، ومحسن ، 2010 ، ص 147 – 189)

14- دراسة محمد (2012/2011) بعنوان الكفايات المهنية لتحديد مدى جودة مدرسي اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية الخليجية (البصرة أنموذجا) ، على عينة تكونت من 171 مدرسا للغة الإنجليزية ، وأداة البحث تمثلت في استبيان تكون من 24 عبارة بميزان خماسي ، وتم التحقق من صدق وثبات الأداة ، حيث بلغت قيمة الثبات ألفا كرونباخ 0.71 ، واختبار مدى صحة الفرضيات تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: النسبة المئوية ، معادلة ألفا كرونباخ ، اختبار ت لعينتين مستقلتين ، وأظهرت النتائج توافر

الكفايات المهنية اللازمة لدى أفراد عينة الدراسة بصورة إيجابية مشجعة ومقبولة . الأمر الذي يعكس جودة مدرسي اللغة الإنجليزية من خلال امتلاكهم لهذه الكفايات ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات اللازمة لتحديد مدى جودة مدرسي اللغة الإنجليزية تبعاً لمتغير الجنس ، وكذا حسب متغير التخصص الأكاديمي (خريجو كليات الآداب مقابل خريجو كليات التربية) . (محمد ، 2011 / 2012)

15- دراسة المالكي (1433 هـ) بعنوان دراسة تقييمية للأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة ، استخدم فيها المنهج الوصفي (المسحي) وأداة الدراسة عبارة عن بطاقة ملاحظة لتنفيذ الدروس طبقت على عينة تكونت من 97 معلماً للتربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في 24 مدرسة ثانوية حكومية من مدراس محافظة الطائف، أظهرت النتائج أن المستوى الإجمالي لواقع الأداء التدريسي لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة في كل من مجال التمكن من المادة العلمية للتربية الإسلامية والإلمام بها ومجال إدارة الصف وفي جميع مجالات الأداء التدريسي كان بدرجة متوسط، وأن المستوى الإجمالي لواقع الأداء التدريسي لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة في كل من مجال التخطيط للتدريس وتنفيذه وفي مجال التقويم والأسئلة الصفية كان بدرجة ضعيفة . (المالكي ، 1433 هـ ، ص 174 - 238)

16- دراسة القحطاني (2012) بعنوان تقويم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في مادة التوحيد لطلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة ، واتبع المنهج الوصفي التحليلي والمسحي ، وعينة البحث تمثلت في المجتمع الكلي الذي بلغ عدد أفرادها 42 معلماً التوحيد بالصف الثالث المتوسط في محافظة خميس مشيط ، وأداة الدراسة تمثلت في بطاقة ملاحظة اشتملت على جزأين ، الأول تضمن المؤهل عدد سنوات الخبرة ، وعدد الدورات التدريبية ، أما الجزء الثاني فتضمن 46 فقرة توزعت على 5 معايير أو مجالات ، الإعداد والتخطيط ، التدريس ، إدارة الصف ، التقويم والتقييم ، مهنية التعليم . وبمقياس خماسي، وتم التحقق من صدق وثبات الأداة ، حيث كانت قيمة الثبات بمعادلة كوبر 90.43، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

التكرارات ، النسب المئوية ، المتوسط الحسابي ، مربع كاي ، تعديل فيشر ، المتوسط المرجح ، معادلة كوبر ، وأظهرت نتائج الدراسة تمكن المعلمين من معيار التخطيط للدرس، وتمكنهم من تمثل أخلاقيات مهنة التعليم، وتمكنهم من تكوين علاقات اجتماعية بناءة مع جميع المعنيين بالتعليم في المجتمع كان بدرجة فوق المتوسط، وتمكن المعلمين من معيار التخطيط لاستخدام استراتيجيات تدريس متنوعة ، وكذا تمكنهم من تطوير خطط في ضوء متغيرات الإمكانيات البشرية والمادية والثقافية المتاحة ، وتمكنهم من توظيف مداخل مختلفة لتدريس مادة التوحيد ، وتمكنهم من معرفة الأسس النظرية لتقويم التعلم أقل من المتوسط ، بينما تمكنهم من استخدام استراتيجيات متنوعة في تدريس مادة التوحيد ، وتمكنهم من توظيف أساليب إدارة الصف وعناصر بيئة التعلم في تدريس مادة التوحيد ، وتمكنهم من تنظيم بيئة التعلم المادية والاجتماعية بما يحقق فعالية التعلم ، وتمكنهم من أساليب وأدوات متنوعة لقياس جوانب تعلم مادة التوحيد ، وتمكنهم من تنمية القدرة على التعلم المستمر لمواكبة تقدم تكنولوجيا المعلومات والإنترنت فكان بدرجة ضعيفة، وتمكنهم من تنفيذ المواقف والأنشطة التعليمية بما يتناسب مع الاستراتيجيات المختلفة لمادة التوحيد وتمكنهم من توظيف تكنولوجيا التعليم في التدريس، وتمكنهم من تطبيق قواعد حفظ النظام وإدارة الوقت في التدريس، وتمكنهم من استخدام نتائج التقييم في اتخاذ قرارات مناسبة لتحسين تعليم وتعلم مادة التوحيد فكان بدرجة ضعيفة جدا ، أما معيار التمكن من امتلاك اتجاهات إيجابية نحو مادة التوحيد وتدريسها فكان بدرجة مرتفعة ، ومعيار تنمية القدرات المهنية في تعليم مادة التوحيد فكان بدرجة منخفضة ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين تعزى للخبرة المهنية وكذا لمتغير عدد الدورات التدريبية ، وتوصل الباحث إلى وضع تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلم التوحيد بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة. (القحطاني ، 2012 ، ص 101- 167)

17- دراسة الحباشنة (2013) بعنوان مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات للصف العاشر الأساسي بمحافظة الكرك من وجهة نظر الطلبة ، استخدم الباحث المنهج الوصفي ، على عينة تكونت من 169 طالبا وطالبة اختيرت بطريقة عشوائية طبقية ، وأداة الدراسة تمثلت في استبانة تكونت من 48 فقرة وزعت على 6 مجالات ، التنظيم، التعامل مع الطلبة، التقويم، التعلم ، الأنشطة المدرسية ، إدارة الصف ، وتم التأكد من

صدق وثبات الأداة وكانت قيمة معامل الارتباط للاختبار وإعادة الاختبار 0.91 ، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، واختبار ت لعينيتين مستقلتين ، اختبار تحليل التباين الأحادي ، اختبار شيفيه ، معامل الارتباط بيرسون ، معامل ألفا كرونباخ ، وأظهرت النتائج أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات مرتفع وفي جميع المجالات التي تقيسها الاستبانة عدى الأداء في مجال الأنشطة المدرسية فكان بدرجة متوسطة ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي تعزى للمعدلات الفصلية للطلبة، أو تعزى لمكان سكنهم، أو للمستوى التعليمي للأب، أو للمستوى التعليمي للأُم ماعدا في مجال الأنشطة المدرسية فتوجد فروق لصالح بكالوريوس فأكثر على حساب ثانوية عامة فأقل ودبلوم . (الحباشنة ، 2013 ، ص 24 - 50)

18- دراسة الحراحشة ، وأحمد (2013) بعنوان درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة في المملكة العربية السعودية ، وهدفت الدراسة للتعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة ، وعلى مدى اختلاف درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة باختلاف مجالات الدراسة ، وإلى معرفة أثر النوع الاجتماعي والبرنامج الدراسي على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة ، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من 72 فقرة وفق سلم ليكرت، وموزعة على أربعة مجالات تمثلت في التخطيط، التنفيذ ، التقويم ، والتواصل ، وتم التحقق من صدق الأداة وثباتها ، حيث بلغت قيمة الثبات بمعامل ألفا كرونباخ 0.87 ، وطُبقت على عينة تكونت من 375 طالبا وطالبة أختيرت بطريقة عشوائية باستخدام المنهج الوصفي التحليلي ، ولاختبار صحة الفرضيات تم استعمال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وتحليل التباين المتعدد واختبار شيفيه ، وتوصلت الدراسة أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء

معايير إدارة الجودة الشاملة جاءت بدرجة متوسطة ، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة وذلك على مجال التقويم ومجال التواصل وعلى الكلي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور ، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة وذلك على جميع مجالات الدراسة وعلى الأداة ككل تعزى لمستوى البرنامج ولصالح برنامج الماجستير والدبلوم . (الحراشة ، وأحمد ، 2013 ، ص 55 - 80)

19- دراسة حيدرة (2013 / 2014) بعنوان تقويم المهارات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المدينة العالمية بماليزيا في ضوء معايير الجودة الشاملة ، متبعا المنهج الوصفي ، وتمثلت عينة الدراسة في عينتين ، عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المدينة العالمية بماليزيا، وتم أخذ جميع الأعضاء في الكليات الآتية : (كلية التربية، وكلية العلوم الإدارية والمالية، وكلية الحاسوب الآلي، وكلية الدراسات الإسلامية) والبالغ عددهم 33 محاضراً للعام الدراسي 2013 - 2014 و عينة من الطلاب في جامعة المدينة العالمية في كليتي العلوم الإسلامية واللغات، في كلية اللغات عددهم 91 طالباً وكلية العلوم الإسلامية 193 طالباً ، واستعان الباحثين باستبيانين الأول خاص بأعضاء هيئة التدريس وتكون من 34 فقرة موزعة على ثلاث محاور ، التخطيط للدرس ، تنفيذ الدرس ، تقويم الطلبة ، وتم التحقق من صدق وثبات الأداة حيث بلغت قيمة الثبات ألفا كرونباخ 0.97 ، والاستبيان الثاني موجه للطلبة وتكون من 43 فقرة موزعة على 4 محاور، طرائق التدريس واستراتيجياته، وسائل التعليم وتقنياته، التفاعل والاتصال، التقويم، وتم التحقق كذلك من صدق الاستبيان وثباته؛ إذ بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ 0.94 ، ولاختبار صحة الفرضيات تم استعمال الأساليب الإحصائية التالية : معامل ألفا كرونباخ ، معامل الارتباط بيرسون، اختبار ت لعينة واحدة ، معامل الانحدار المعياري ، احتمال الخطأ ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المهارات المرتبط بطرق التدريس واستراتيجياته وكذا مهارات التقويم بلغت مستوى الجودة من وجهة نظر الطلبة ، والمهارات المرتبطة بوسائل التعليم قاربت مستوى الجودة ، أما مهارات الاتصال والتفاعل فجاءت في المرتبة الأخيرة في مستوى الجودة من وجهة نظر الطلبة ، أما من وجهة نظر أعضاء هيئة

التدريس فبلغت كل من مهارات التخطيط للدرس وتنفيذه وتقويم تعلم الطلبة لمستوى الجودة . (حيدرة ، 2015 ، ص 94 – 116)

20- دراسة الناشري (2014) بعنوان جودة الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة ، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي على عينة تكونت من 60 معلما ومعلمة للدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في تعليم محافظة القنفذة واستخدمت الدراسة أداتين لجمع البيانات ، استبانة لجمع البيانات من المجتمع الكلي للدراسة ، وبطاقة ملاحظة طبقت على عينة الدراسة وتكونت من 55 عبارة وبمقياس ليكرت الخماسي ، وموزعة على 5 مجالات ، استراتيجيات التدريس ، تقنيات التعليم ، الطلبة ، المعلم - المعلمة ، التقويم ، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية : معادلة ألفا كرونباخ ، معامل الارتباط بيرسون ، التكرارات ، النسب المئوية ، المتوسطات الحسابية ، الانحرافات المعيارية ، اختبارات ، اختبار تحليل التباين الأحادي ، اختبار شيفيه ، وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك عينة الدراسة لمتطلبات جودة الأداء التدريسي في ضوء التوجه نحو اقتصاد المعرفة كانت بدرجة عالية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الأداء التدريسي للمعلمين تبعا لمتغير النوع الاجتماعي لصالح المعلمات، وتبعا لمتغير الخبرة التدريسية لصالح ذوي الخبرة التدريسية الأقل من 5 سنوات، ودرجة تطبيق جودة الأداء التدريسي للمعلمين في ضوء التوجه لاقتصاد المعرفة متوسط ، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الأداء التدريسي للمعلمين تبعا لمتغير النوع الاجتماعي في مجال استراتيجيات التدريس لصالح المعلمات وعدم وجود فروق في جودة الأداء التدريسي للمعلمين تبعا لمتغير النوع الاجتماعي في كل من تقنيات التعليم والتقويم، وعدم وجود فروق في جودة الأداء التدريسي للمعلمين تبعا لمتغيرات الخبرة التدريسية والتخصص الأكاديمي في كل المجالات . (الناشري ، 2014 ، ص 69 – 120)

التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة نستخلص جملة من الملاحظات أهمها ما يلي :

1- هناك اهتمام بعملية تقييم الأداء التدريسي للأستاذ في مختلف المراحل الدراسية ، وكانت أغلبها بالجامعة كما في دراسة حيدرة (2013 / 2014) و دراسة المزروعى (2010) و دراسة المناصير ، والدايني (2006 / 2007) ودراسة الناقة (2009 / 2010) و دراسة اللميع ، والعجمي ، والدوخي (2009 / 2010)، ودراسة تيم (2007 / 2008)، ودراسة الحراحشة ، وأحمد (2013) ، دراسة السبيعي (2010) و دراسة السر (2002/2003) . وفي المرحلة الثانوية كما في دراستنا هذه نجد دراسات كل من محمد سناء كاظم (2011 / 2012) ودراسة الحباشنة (2013) و دراسة حديد يوسف (2008 / 2009) ودراسة طياب محمد (2009 / 2010) و دراسة المالكي (1433 هـ). وفي المرحلة المتوسطة فقط كما في دراسة الناشري (2014) و دراسة القحطاني (2012) و دراسة عيسى ، ومحسن (2010) و دراسة العلي (2007) . أما دراسة بوعيشة نورة (2007) فكانت في مرحلة التعليم الابتدائي .

2- الدراسات التي تناولت الأداء التدريسي للأستاذ تطرقت إليه من عدة أبعاد ؛ فمنها التي تناولته من الأبعاد الثلاثة : التخطيط ، التنفيذ ، التقويم كما في دراستنا هذه والتي تتوافق مع دراسة حيدرة (2013 / 2014) و دراسة بوعيشة نورة (2007)، أما دراسة اللميع ، والعجمي ، والدوخي (2009 / 2010) فأبعادها الثلاثة هي: اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ، القدرات المعرفية والتدريسية ، الدعم الأكاديمي للطالب من قبل أعضاء هيئة التدريس. وهناك دراسات تناولت الأداء التدريسي للأستاذ من خلال أربعة أبعاد: كما في دراسة طياب محمد (2009 / 2010) أبعادها الأربعة هي: التخطيط ، التنفيذ، إدارة الصف ، والتقويم . و دراسة الحراحشة ، وأحمد (2013) ومجالاتها الأربعة تمثلت في التخطيط، التنفيذ، التقويم ، والتواصل . و دراسة السبيعي (2010) محاورها الأربعة هي : طرق التدريس واستراتيجياته، وسائل التعليم وتقنياته، التفاعل والاتصال، التقويم. ودراسة السر (2002/2003) ومجالاتها الأربعة هي : التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة ، الاتصال والتواصل مع الطلبة ، ودراسات

تناولته من خمسة أبعاد مثل دراسة الناشري (2014) وهذه الأبعاد هي : استراتيجيات التدريس، تقنيات التعليم، الطلبة، المعلم - المعلمة، التقويم . دراسة القحطاني (2012) أبعادها الخمسة هي : الإعداد والتخطيط ، التدريس، إدارة الصف، التقويم والتقييم، مهنية التعليم. دراسة المزروعى (2010) وأبعادها الخمسة هي : المادة العلمية ، أسلوب التعامل مع الطلاب ، طرق التدريس ، الأهداف التربوية، أساليب تقويم تحصيل الطلاب. دراسة المناصير، والدايني (2006 / 2007) وأبعادها الخمسة هي: الأهداف التعليمية، الأبحاث العلمية (التاريخية) المتعلقة بالطلبة ، الممارسات المتعلقة بطرائق التدريس ، الممارسات المتعلقة بالتدريسي ، الممارسات المتعلقة بالتقويم . ودراسات تناولته من ست أبعاد مثل دراسة الحباشنة (2013) وهذه الأبعاد هي: التنظيم ، التعامل مع الطلبة ، التقويم ، التعلم ، الأنشطة المدرسية ، إدارة الصف . ودراسة الناقة (2009 / 2010) وأبعادها الستة هي : إعداد الدرس كتابيا ، تفعيل محتوى الدرس ، طرق وأساليب تقديم الدرس ، إدارة الصف وإجراءات ضبط الطلبة ، تقويم فهم الطلبة أثناء الدرس ، العلاقات الإنسانية مع الطلبة ، و دراسة تيم (2007 / 2008) وأبعادها الستة هي: الإعداد والتخطيط للتدريس ، البحث العلمي ، الاختبارات والدرجات ، التفاعل مع الطلبة في قاعة المحاضرات ، المقررات الدراسية. أما دراسة حديد يوسف (2008 / 2009) فتناولت الأداء التدريسي من خلال سبعة مجالات أساسية هي: التخطيط للدرس ، تنفيذ الدرس ، تكنولوجيات الإعلام والاتصال ، إدارة الفصل المدرسي ، الكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي المرتبط بمادة الرياضيات ، الاتصال والتفاعل الإنساني والاجتماعي ، كفايات التقويم.

3- هناك دراسات تناولت تقييم الأداء التدريسي للأستاذ من وجهة نظر كل من الأساتذة والطلبة معا كما في دراسة حيدرة (2013 / 2014) ، ومن وجهة نظر الأساتذة أنفسهم كما في دراستنا هذه والتي تتوافق مع كل من دراسة محمد سناء كاظم (2011 / 2012) و دراسة حديد يوسف (2008 / 2009) ودراسة طياب محمد (2009 / 2010) و دراسة السر (2002/2003). وهناك دراسات تطرقت إلى الأداء التدريسي للأستاذ من وجهة نظر الطلبة فقط ، كما في دراسة الحباشنة (2013) ودراسة المزروعى (2010) ودراسة المناصير، والدايني (2006 / 2007) و دراسة الميع، والعجمي ، والدوخي

(2009 / 2010) و دراسة تيم (2007 / 2008) و دراسة الحراشنة ، وأحمد (2013) ودراسة السبيعي (2010). وأخرى تناولته من وجهة نظر المشرفين والموجهين التربويين مثل دراسة رواقه ، ومحمود ، والشبلي (2005). و دراسة بوعيشة نورة (2007) .

4- هناك دراسات تناولت الأداء التدريسي لأساتذة بعض المواد التدريسية فقط ؛ أي أنها جاءت مخالفة لدراستنا هذه التي كان اهتمامها بمستوى الأداء التدريسي لأساتذة مختلف المواد بمرحلة التعليم الثانوي، مثل دراسة محمد سناء كاظم (2011 / 2012) والتي كانت على مدرسي اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية الخليجية (البصرة أنموذجا)، دراسة المالكي (1433 هـ) على معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة ، و دراسة الحباشنة (2013) على معلمي الرياضيات للصف العاشر الأساسي بمحافظة الكرك. دراسة الناشري (2014) على معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية . دراسة القحطاني (2012) على معلمي التربية الإسلامية في مادة التوحيد . دراسة عيسى ، ومحسن (2010) على معلمي العلوم في المرحلة الأساسية . دراسة المناصير ، والدايني (2006 / 2007) على أساتذة قسم التاريخ . دراسة حديد يوسف (2008 / 2009) على أساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي . دراسة الناقة (2009 / 2010) على عينة من الطلبة المعلمين اختصاص علوم في محافظة جنوب غزة . دراسة طياب محمد (2009 / 2010) على أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي . دراسة السبيعي (2010) على عضوات هيئة تدريس العلوم في كلية العلوم التطبيقية بجامعة أم القرى ، دراسة العلي (2007) على معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة. وهذا كله جاء مخالفا لما ورد في دراستنا التي اهتمت بالأداء التدريسي لأساتذة مختلف المواد .

5- استفاد الباحث من مراجعة الدراسات السابقة في تحديد أهم الإجراءات الأساسيةية للدراسة لاسيما ضبط المفهوم الإجرائي لمتغير مستوى جودة الأداء التدريسي للأساتذة ، واستقرار الدراسة على تحديد أبعاد ثلاثة للأداء التدريسي للأساتذة وهي : التخطيط ، التنفيذ ، التقويم . وفي تحديد منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي .

6- يتميز هذا البحث بأنه تناول مستوى جودة الأداء التدريسي للأساتذة في مرحلة تعليمية مفصلية في حياة المتعلم ، كونها تسبق مرحلة التعليم الجامعي التي تُعد الخريج الذي ينشده المجتمع، وأنه جاء في سياق المقاربة الجديدة لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، حيث تعد الدراسات التي جاءت في هذا السياق قليلة جدا " حسب حدود علم الباحث " في البيئة الجزائرية .

الفصل الثاني : الجودة في التعليم

- ✓ تمهيد
- ✓ الجودة التعليمية
- ✓ تعاريف أساسية حول الجودة في التعليم
- ✓ أهمية الجودة في التعليم
- ✓ أهداف الجودة في التعليم
- ✓ أسباب تطبيق الجودة في التعليم
- ✓ مبادئ تطبيق الجودة في التعليم
- ✓ عوائق تطبيق الجودة في التعليم
- ✓ معايير الجودة الشاملة في التعليم وأهميتها
- ✓ الجودة في المرحلة الثانوية كنموذج
- ✓ التناول النسقي للجودة في التعليم
- ✓ قياس الجودة في التعليم
- ✓ خلاصة .

تمهيد :

يعتبر مصطلح الجودة من المفاهيم الإدارية الحديثة، بدأ تطبيقه في العديد من التنظيمات العالمية لتحسين وتطوير نوعية خدماتها وإنتاجها، والمساعدة في مواجهة التحديات الشديدة وكسب رضا المستفيدين، وأصبح هذا المفهوم في الوقت الحالي أسلوباً إدارياً مهماً في مجال الإدارات والمنظمات الحديثة و من خلال ما حققه هذا النمط الجديد من نجاحات في الإدارة، أصبح لزاماً على مختلف المجالات تبنيه، ومن ذلك ميدان التربية والتعليم، لذا يأتي هذا الفصل لنتعرف من خلاله على كيفية توظيف هذا المصطلح في ميدان التعليم من أجل ضمان الحصول على الخريج المنشود من ذلك .

1- الجودة التعليمية :

لقد ظل السياق التربوي لفترة طويلة يتأثر فقط بآراء الفلاسفة وحكماء التراث ، وأصبح الآن يتأثر بالتطورات والمستحدثات في مجالات الصناعة والإنتاج ، والتي غالباً ما يرى فيها وفي تطورها حافزاً ونموذجاً يمكن أن تحتذي به المؤسسات التربوية ، فمثلاً مدخل الأهداف السلوكية ، والتعلم من أجل التمكن ، والتعليم المستند إلى المخرجات ، ومدخل تحليل النظم للتطوير ... ، هذه كلها جاءت انعكاسات للثورة الصناعية ومعطياتها في مساراتها التي بدأت بأسلوب النظم في صورته الخطية المتمثلة بمدخلات وعمليات ومخرجات ، ثم تطورت إلى الفكر المنظومي اللاخطي المترابط ، حيث الكل أكبر من مجموع الأجزاء ، وحيث الاهتمام بالتغذية الراجعة ، والوضع في الاعتبار تغذية استباقية تنويرية والتفاعل السيبرنيطيقي المتبادل بين كل المكونات (عبيد ، 2011، ص 20) ، و أصبح السياق التربوي في السنوات الأخيرة يتأثر بالجودة التي انتقلت من مجال الصناعة ، حيث صار الاهتمام بالجودة بداية من التسعينات سمة الحوار السائد حول سياسة وإدارة التعليم ، وظهر هذا المفهوم كنتاج لمجموعة من العوامل والمتغيرات العالمية الجديدة التي تشكل في مجملها معالم العصر الذي نعيشه ، ومن أهم هذه العوامل ، التكنولوجيا المتقدمة ، المعلوماتية ، التنافسية ، الشراكة ، والتحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية فيما يعرف بالنظام العالمي الجديد الذي يصف النظام الحالي باللاثبات والتغير المستمر والتحول الجذري ، ومن ثم أصبح على التعليم مواكبة هذه التغيرات باعتبار أن التعليم أداة تكوين الموارد البشرية ، بل أصبح عليه قيادة عملية التغيير في المجتمع لكونه المسؤول عن تنمية الموارد البشرية المبدعة التي

تستطيع أن تحدث التغير وتقوده بفعالية وابتكار ، وهذا ما يفسر الاهتمام المتزايد بجودة التعليم والارتقاء بمستواه في معظم دول العالم المتقدم (البيلوي ، وآخرون ، 2015 ، ص 54) ، بل يمكن اعتبار الجودة نفسها مُنتَج يتأتى من النظام التربوي ، حيث في النظام التربوي المُنتَج هو الخريج المتعلم الذي يتسم بخصائص ترقى إلى المستوى المرسوم في ضوء غايات هدفها أن تكون المدرسة بكل مراحلها مزرعة لتنمية الفكر البشري ، ومصنعا لتكوين المهارات ، وبيئة لاكتساب القيم ... ، فالجودة في السياق التربوي لا تقتصر فقط على أهداف أدائية ، ولكنها تشمل أيضا تحديد استراتيجيات وأساليب ومتطلبات ومقاربتها وكيفية تحقيقها ، كما أنها لا تقاس بالنجاح في الامتحانات المدرسية ، بل بالنجاح في امتحانات أصيلة تتمثل في القدرة على مواجهة المشكلات الحقيقية ، إدارة الأزمات ، إدارة الوقت ، تدوير الخبرة ، المرونة العقلية ، التكيف مع المواقف المتغيرة ، النجاح في المسالك المعيشية الحقيقية ، النجاح في تغليب القيم الإيجابية الإنسانية والمناقب الأخلاقية، نجاحات يكون المستفيد منها الفرد والمجتمع، الوطن والمواطن ، كما أن الجودة في السياق التربوي تتطلب توفر العديد من العوامل الداعمة، لعل من أولوياتها أن المجتمع داخل وخارج المؤسسة التربوية يُثمن الجودة ويسعى إلى أن تكون ثقافة وإيديولوجية وعقيدة تربوية تنعكس في كل أنشطته ، يصاحب ذلك توافر عوامل داعمة بشريا وماديا ، ولوجستيا وثراء معرفيا في بيئة التعلم ، إضافة إلى التعاون بين المدرسة والأسرة ، وبين المعلمين والخبراء في وضع مناهج متطورة تتطلع إلى الجودة من خلال استراتيجيات تعليم وتعلم تتوافق مع الزمان والمكان ، لصالح إنسان هذا الزمان وذلك المكان حاضرا ومستقبلا . (عبيد ، 2011 ، ص 21 ، 22) ومهما يكن فإنه في مجال الجودة لا أحد ينكر فضل الصناعة على التعليم ، كما أن التعليم لم ينكر الفضل ورد الجميل ، وذلك من باب مقابلة الحسن بالأحسن أو على الأقل بمثله، والعمل على مد القطاعات المختلفة بالإطارات الكفأة ؛ حيث أن التعليم من خلال مؤسساته ، ومدخلاته ومخرجاته والعمليات المختلفة هو المسؤول عن جودة المنتج البشري ، الذي يسعى بدوره إلى فعالية تلك المجالات في تحقيق أهدافها على الوجه الأكمل ، ومن ثم على توافر الجودة الشاملة في كافة قطاعات المجتمع . (فليه ، 2012 ، ص 347) ولكي يتحقق ذلك يرى الباحث أنه على المؤسسات التربوية أن تعمل بإدارة الجودة الشاملة ، باتخاذها للإجراءات التي تضمن لها تزويد المجتمع بخريجين وفقا للمواصفات والمتطلبات التي تسمح لها بالنهوض وجودة القطاعات الموجهة لها سواء إنتاجية أو خدمتية ، ويتسنى لها ذلك بتبني ثقافة الجودة كسلوك لدى جميع أفرادها وفي

كامل نشاطاتها ، واعتمادها لمعايير تسمح لها بتلبية الحاجات المطلوبة منها ، وهو ضمان الحصول على الخريج وبالمواصفات التي يطلبها سوق العمل ، ف ضمان جودة الخريجين الذي يعني تجنب وقوع العيوب فيهم وتجنب فشلهم ، يستلزم من المؤسسات التربوية أن تحسن الاستثمار في الذكاء الذي يعتبر الثروة التي لا تتضب ، لأن الاقتصاد تحول إلى اقتصاد المعرفة ، فعليها أن تتنافس في اختيار من تُدرس ؟ ، ومن يُدرس ؟ ، وماذا تُدرس ؟ ، كما علينا أن نفهم بأن الجودة عملية منهجية منظمة ومستمرة ، وهي عملية شاملة ومتكاملة ، فلا يمكن التركيز على جانب وإغفال جانب آخر ، وأن الجودة في التعليم هي مشروع مجتمع ، فعلى الكل أن يتبنى ثقافة الجودة ، لأن مقدم الخدمة هو الإنسان والمستهدف هو الإنسان الذي نريده ، فهو الخريج المأمول من مدرسة الجودة والذي سيعمل على تجويد القطاعات الأخرى التي سيتوجه إليها ...

2- تعاريف أساسية حول الجودة في التعليم:

2-1- تعريف الجودة :

- يرى بن منظور أن كلمة الجودة من " جود " ، والجيد نقيض الرديء ، وجاد الشيء جودة أي صار جيدا ، وأحدث الشيء ، فجاد ، والتجويد مثله ، وقد جاد جودة ، وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل . (بن منظور ، 1984 ، ص 72)
- في الإسلام ورد مصطلح الجودة بمعان كثيرة منها : الإصلاح، الإتقان،... قال تعالى: " فمن آمن وأصلح فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون " . الأنعام، 48 . وقال أيضا : " صُنِعَ الله الذي أتقن كل شيء إنه خبير بما تفعلون " . النمل، 88 . وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه " . (الهيثمي ، 1407هـ ، ص 98)
- يرجع مفهوم الجودة Quality إلى الكلمة اللاتينية Qualitas ، التي يقصد بها طبيعة الشخص أو الشيء ودرجة صلاحيته ، وكانت تعني قديما الدقة والإتقان من خلال القيام بتصنيع الآثار التاريخية والدينية من تماثيل وقلاع وقصور لأغراض التفاخر بها ، أو لاستخدامها لأغراض الحماية ، وحديثا تغير مفهوم الجودة بعد تطور علم الإدارة وظهر

- الإنتاج الكبير والثورة الصناعية ، وظهور الشركات الكبرى وازدياد المنافسة ، إذ أصبح لمفهوم الجودة أبعاد جديدة ومتشعبة . (الدرادكة ، 2015 ، ص 15)
- يعرفها ديمينغ Edward Deming بالدقة المتوقعة التي تتاسب السوق بتكلفة منخفضة؛ بمعنى مطابقة الاحتياجات . (سليمان ، 2013 ، ص 647)
- كما يشير إلى أن الجودة مفهومها يحتوي على عوامل عديدة وأن هذه العوامل تتغير بشكل دوري ومستمر ، لذلك من الضروري قياس تفضيلات المستهلكين بشكل دائم ، حيث يمثل كل واحد من هذه التفضيلات عاملاً متغيراً يستطيع المنتج أن يقيسه ويستخدمه بشكل مستمر من أجل تحسين عملية اتخاذ القرار . (حمود ، والشيخ ، 2010 ، ص 21)
- أما كروسبي Crosby ، يرى أن الجودة هي المطابقة للمواصفات ، ويقول هي مسؤولية الجميع ، ورغبات المستهلك هي أساس التصميم . (سليمان ، 2013 ، ص 647)؛ أي أن كروسبي يرى بأن الجودة هي قدرة السلعة أو الخدمة على مطابقة المواصفات . وقد أعطى صورة مطلقة للنوعية هي :
- 1- مفهوم النوعية : مطابقة المواصفات .
 - 2- نظام النوعية : الوقاية من المعيبات .
 - 3- معايير النوعية المنجزة : المعيبات صفر .
 - 4- مقياس النوعية : تكاليف الجودة .
- ومن هنا يتضح بأن النوعية تتضمن ثلاث أسس هي :
- نوعية التصميم ، نوعية المطابقة ، نوعية الإنجاز (حمود ، والشيخ ، 2010 ، ص 21)
- تعريف وزارة الدفاع الأمريكية : الجودة هي عمل الشيء الصحيح صحيحاً من أول وهلة والتطوير المستمر ، مع تحقيق إرضاء العملاء دائماً.
- (حمود ، والشيخ ، 2010 ، ص 20)
- ترى الجمعية الأمريكية لضبط الجودة أن الجودة هي مجموعة من المزايا وخصائص المنتج أو الخدمة القادرة على تلبية حاجات المستهلكين . (الدرادكة ، 2015 ، ص 16)
- المنظمة الأوروبية للجودة ترى الجودة أنها عبارة عن مجموع الصفات المميزة لمنتج معين

تحدد قدراته في تلبية حاجات المستفيدين أو المستهلكين ومتطلباتهم .
(أوزي ، 2005 ، ص 36)

مما سبق استعراضه نخلص إلى أنه ليس هناك تعريف موحد للجودة ، إلا أن هناك أوجه تشابه في تعريفها نلخصها في النقاط التالية :

- الجودة تنطوي على مطابقة أو تعدي توقعات الزبائن .
- الجودة تنطبق على البضائع ، الخدمات ، العمليات ، الأشخاص القائمين على العمليات وعلى البيئة .
- الجودة في حالة تغير مستمر ، فمثلا ما يُعتبر ذو جودة عالية اليوم لن يكون كذلك غدا .
(حمود ، والشيخ ، 2010 ، ص 22)

وبهذا فالجودة عملية دينامية ترتبط بالبضائع والخدمات والعمليات والأشخاص القائمين عليها وبيئات عملها ، وتسعى إلى أن تتطابق مع توقعات عناصرها أو أن تتعدها .

2-2- تعريف الجودة في التعليم :

لقد انتقلت الجودة من الصناعة وأصبح تطبيقها في التعليم حقيقة واقعة عندما أعلن رونالد براون عام 1993 أن جائزة مالكولم بلدريج في الجودة قد امتدت لتشمل قطاع التعليم إلى جانب الشركات الأمريكية العملاقة . (مجيد ، والزيادات ، 2015 ، ب ، ص 62) ، ويرد تعريف الجودة في التعليم بأشكال مختلفة منها :

عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي ، فهي عملية واقعية تستند إلى حقائق علمية ، لا عملية خيالية أو معقدة تستند إلى الإحساس العام للحكم على الأشياء .
يشير Malkova أن الجودة هي المستوى الذي يجب أن يصل إليه المتخرجون من قطاع التربية ، وفقا لمعايير محددة لمستوى المعارف والمهارات والكفاءات والقيم التي يجب أن يصل إليها المتخرجون من المدارس .

الجودة في المجال التربوي تعني إيجابية النظام التعليمي؛ أي أن تكون مخرجاته جيدة متفقة مع أهداف النظام ، من حيث احتياجات المجتمع ككل في تطوره ونموه واحتياجات الفرد باعتباره وحدة بناء هذا المجتمع . (سليمان ، 2013 ، ص 647)

الجودة في التربية هي مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية التي تستطيع أن تقي باحتياجات الطلبة . جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وتحسين المنتج التعليمي ، بما يتناسب مع رغبات المستفيدين ومع قدراتهم وسماتهم المختلفة .

(مجيد ، والزيادات ، 2015 ب ، ص 92)

تعني الجودة في مجال التعليم الحكم على مستوى تحقيق الأهداف وقيمة الإنجاز ، ويرتبط هذا الحكم بالأنشطة أو المخرجات التي تتسم ببعض الملامح والخصائص في ضوء بعض المعايير والأهداف المتفق عليها . (حسين ، 2008 ، ص 18)

- يحدد لندسي Lindsey مدخلين لتناول الجودة في التعليم هما :

المدخل الأول : يطلق عليه " الإنتاج - القياس " أي يتناول الجودة بمفهوم قياس الموارد والمخرجات .

المدخل الثاني : ويسمى " مدخل أحكام المشاركين " ويستند على التقييم من قبل بعض المقيمين المساهمين في التعليم ، وقد تتضمن عملية التقييم بعض العناصر المرتبطة بالعمليات التربوية والمخرجات التعليمية ، ومدى اعتمادها على تحقيق قيم مضافة في العملية التعليمية . (حسين ، 2008 ، ص 19)

3-2- تعريف الجودة الشاملة في التعليم :

- يعرفها البعض من خلال القيمة المضافة ؛ أي مدى قدرة الخدمة التعليمية على تطوير معارف ومهارات وقدرات المتعلم ، وتحدد هذه القيمة من خلال الفرق بين ما يمتلكه المتعلم من قيم عند التخرج ، وما كان يمتلكه عند الالتحاق بالمؤسسة التعليمية .
- يعرفها آخرون من المنظور الثقافي ؛ أي هي نوع من الثقافة الجديدة في التعامل مع المؤسسات التعليمية لتحقيق التميز في الأداء .
- هي جملة الخصائص والمعايير التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية سواء ما يتعلق منها بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات، والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم ، وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية بالمؤسسة التعليمية .

- إيجابية النظام التعليمي والتحسين الدائم للمنتج التعليمي بواسطة كل فرد من العاملين في المؤسسة التعليمية وفي جميع جوانب العمل التعليمي والتربوي بها .
 - أيضا هي ثقافة تنظيمية مبتكرة لتعزيز التحسينات المستمرة في جميع جوانب التنظيم من خلال جميع العاملين في جميع الأوقات؛ أي أنها تركز على عناصر أساسية ثلاثة هي: البيئة المناسبة ، التحسين المستمر ، منح سلطات أوسع للعاملين للعمل .
- (مجاهد ، وبدير ، 2006 ، ص 11 ؛ حسان ، 2005 ، ص 277 ، 278)

وبهذا فالجودة التعليمية الشاملة هي ثقافة إبداعية يجب أن يتشربها جميع المنتسبين إلى المؤسسة التعليمية، ومضمون هذه الثقافة هو تعزيز التحسينات المستمرة في جميع عناصر المنظومة التعليمية (مدخلات ، عمليات ، مخرجات ، تغذية راجعة)، وذلك من خلال جميع العاملين وجميع العمليات وجميع الموارد المتاحة، وفي جميع الأوقات بهدف الوصول إلى مخرجات تعليمية عالية المستوى وقادرة على زيادة الإنتاج .

وتشير الكثير من أدبيات البحث أن الجودة الشاملة في التعليم تأخذ المعاني التالية :

- **الشمول :** وتعني أن الجودة في التعليم لم تعد قاصرة على تحسين المنتج التعليمي فقط، وإنما تعني تحسين مختلف عناصر المنظومة التعليمية، بما في ذلك المعلم والمتعلم وولي الأمر والمدير، والأهداف والمناهج، وطرق التدريس والأنشطة المصاحبة لها، والوسائل التعليمية وأساليب التقويم والمناخ المدرسي وبقية العناصر الأخرى، كما يتضمن الشمول أيضا تحقيق الجودة في جميع المواقف سواء ما يحدث منها داخل الفصل أو خارجه ، وفي جميع الأنشطة الصفية واللاصفية.
- **التحسين المستمر :** فالجودة التعليمية عملية مستمرة لا تتوقف عند حد معين حتى لو وصلت الجودة إلى نسبة 100 % ، فهناك دائما طرقا جديدة للأداء التعليمي ومعايير متطورة للتقييم ، وهي أيضا مستمرة لأنها تبدأ من بداية اليوم الدراسي وحتى نهايته وعلى مدار العام الدراسي ، وعلى مدار حياة المعلم والمتعلم .
- **الحافزية الداخلية :** بمعنى أن تكون هناك رغبة داخلية وقناعة ذاتية ، ودافع قوي لدى العاملين بالمؤسسة التعليمية لإحداث التحسين والتطوير في مختلف الجوانب ، فالتغيير يجب أن يكون نابعا من داخل المدرسة ولا يُفرض عليها .

- **التلقائية :** أي أن يصبح سلوك الجودة تلقائيا لدى الجميع في المدرسة دون الحاجة إلى رقيب في ذلك ، وأن يصبح سلوك الجودة عادة عند الجميع ، والالتزام والدقة في جميع الأعمال صغيرها وكبيرها ، والحفاظ على الوقت وعلى البيئة المدرسية ، وغير ذلك مما يعزز سلوك الجودة .
- **المواءمة الثقافية :** بمعنى أن تتفق معارف ومهارات وقيم وسلوك العاملين في المؤسسة التعليمية مع مضمون الجودة .
- **المسؤولية الجماعية :** بمعنى مسؤولية كل فرد في المدرسة عن عمليات التحسين والتجويد كل في موقعه ، بما في ذلك أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي .
- **الأخطاء الصفريّة :** أي تأدية العمل بدون أخطاء ومنع المشكلات قبل وقوعها ، وأداء العمل الصحيح بالشكل الصحيح من أول مرة .
- **التدريب المستمر :** أي البحث المستمر من جانب المعلمين والإدارة بهدف تطوير مهاراتهم الفنية ومتابعة الجديد في مجال تخصصهم .
- **الاستفادة من التكنولوجيا المتطورة وتوظيفها لصالح العملية التعليمية ،** بما في ذلك الاعتماد على الإحصاءات والبيانات الدقيقة . (حسان، 2005، ص 278 – 281)

ولما كانت الإدارة هي المسؤولة عن التخطيط ووضع السياسات والبرامج، وترجمة الأهداف إلى واقع ملموس تنعكس آثاره على حياة المؤسسة التعليمية والمجتمع بصفة عامة فقد ظهر ارتباط وثيق بين إدارة التعليم والجودة الشاملة برز عنه ما يعرف بإدارة الجودة الشاملة في التعليم، وقد لا يسع مجال هذا البحث للتفصيل فيها.

4-2- التربية للجودة وأهدافها :

2-4-1- التربية للجودة :

هي العملية التي تهدف إلى توعية المتعلم وزيادة اهتمامه بالجودة من حيث معارفها وميادينها ونظرياتها وأساليب تطبيقها، وتزويده بالمعلومات والمهارات وتكوين الاتجاهات والدوافع والقيم التي تساعد على تطبيق مبادئ الجودة ومفاهيمها في حياته العملية وفي علاقته مع ذاته ومع الآخرين . (الببلاوي ، وآخرون ، 2015 ، ص 22)

2-4-2- أهداف التربية للجودة :

يذكر البيلاوي وآخرون أن ريمون المعلولي يحدد أهداف التربية من أجل الجودة وفقا لندوة بلغراد فيما يلي :

- **الوعي :** معاونة المتعلم على اكتساب الوعي والحس المرهف بمعنى الجودة ومضامينها
 - **المعرفة :** إتاحة الفرص التعليمية للمتعلم من أجل اكتساب الخبرات المتنوعة ، والتزود بفهم أساسي للجودة ومضامينها .
 - **المهارات :** مساعدة المتعلم على اكتساب المهارات لتحديد معوقات بلوغ الجودة والسعي لحلها .
 - **الاتجاهات والقيم :** اكتساب المتعلم مجموعة من الاتجاهات والقيم ومشاعر الاهتمام بالجودة ، وتنمية دوافع المشاركة الإيجابية للانخراط فيها .
 - **المشاركة :** إتاحة الفرصة للمشاركة الفعالة في العمل على حل معوقات بلوغ الجودة وعلى كافة المستويات .
 - **القدرة على التقويم :** معاونة المتعلم على تقويم مقاييس وبرامج التربية للجودة في ضوء العوامل الاقتصادية والاجتماعية والطبيعية والثقافية والنفسية والجمالية .
- (البيلاوي ، وآخرون ، 2015 ، ص 56)

3- أهمية الجودة في التعليم :

تتحدد أهمية الجودة في التعليم من خلال النقاط التالية :

- تطوير وتنمية ضبط النظم الإدارية في مختلف المؤسسات التربوية .
- الارتقاء بالمستوى التعليمي في مختلف المؤسسات التربوية في المجتمع .
- زيادة مستوى الأداء والكفاءة لدى المتعلمين .
- إشباع حاجات الأفراد المتعلمين وتحقيق أعلى مستويات الرضا الوظيفي لديهم .
- مراجعة مخرجات العملية التعليمية والتربوية المباشرة وغير المباشرة .

- تطوير مجال التربية من خلال اعتماد عملية التقييم الخاص بمختلف النظم التعليمية ، إضافة إلى تشخيص نقاط الضعف والقصور لضبط جودة الخدمات التربوية .
 - ضبط وتطوير النظام الإداري على مستوى المؤسسات التربوية لوضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بشكل كبير .
 - تقليل الأخطاء من منطلق أن أداء العمل الصحيح المتقن يقلل تكلفة الإنجاز وتحقيق الرضا والرفع من مستوى الروح المعنوية .
 - زيادة وتعزيز الوعي والنضج والانتماء للمؤسسة التعليمية ، رغبة في تحقيق الأهداف المسطرة . (لونيس ، 2013 ، ص 201 ، 202)
 - تحقيق ميزة تنافسية للمؤسسات التربوية في السوق ، في ظل الظروف التنافسية التي يعيشها العالم اليوم .
 - تساعد المؤسسات التربوية في الحصول على الشهادات الدولية مثل ISO 9000 والاعتماد الأكاديمي .
 - تقوم بتحسين صورة المؤسسة في نظر العملاء والعاملين .
 - تساهم في اتخاذ القرارات وحل المشكلات في سهولة ويسر .
- (مجاهد ، وبدير ، 2006 ، ص 21)

4- أهداف الجودة في التعليم :

من بين هذه الأهداف ما يلي :

- العمل على تطوير وتنمية الأداء الوظيفي لجميع المتعلمين والأساتذة من خلال اعتماد العمل الجماعي التعاوني والتنافسي ، في ظل تنمية مختلف المهارات لأجل الاستفادة واستثمار جميع الموارد في المؤسسة التربوية .
- ترسيخ مفاهيم الجودة والتميز لدى المتعلمين بشكل صحيح وواضح .
- تحقيق القفزة النوعية الخاصة والمميزة ، من خلال الاعتماد على مقاييس ومعايير هادفة وموضوعية . (لونيس ، 2013 ، ص 202)
- ضبط النظام الإداري وتطويره في المؤسسة التربوية نتيجة لتوصيف الأدوار والمسؤوليات المحددة لكل فرد في النظام التربوي وحسب قدراته ومستواه .

- الارتقاء بالمستوى الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي والنفسي والتربوي للمتعلم بوصفه أحد مخرجات المؤسسة التربوية .
 - تحسين مهارات الأكاديميين ورفع مستوى الأداء لجميع الإداريين من خلال التدريب المستمر .
 - توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين في المؤسسة التربوية .
 - تطوير الهيكلة الإدارية للمؤسسة التربوية بطريقة تسهل عملية التعلم بعيدا عن البيروقراطية وتسمح بالمشاركة في اتخاذ القرارات التعليمية.
 - رفع مستوى الوعي لدى المتعلمين تجاه عملية التعليم وأهدافه مع توفير فرص ملائمة للتعلم الذاتي بصورة أكثر فاعلية .
 - النظرة الشمولية لعملية التعليم من كافة جوانبها والابتعاد عن التجزئة بين عناصر التعليم مع الأخذ بعين الاعتبار عمليات التدريب المستمر لكافة المعنيين والمشاركين من أجل التطوير والتحسين للوصول إلى مخرجات تعليمية ملائمة ذات صبغة تنافسية.
 - زيادة الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العلمي بالمؤسسات التعليمية لما تقدمه من خدمة مختلفة للمتعلمين والمجتمع من خلال المساهمة في تنمية المجتمع المحلي .
- (الحراشة ، وأحمد ، 2013 ، ص 61)

5- أسباب تطبيق الجودة في التعليم :

توجد الكثير من المبررات والأسباب التي أدت إلى حتمية تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التي لم تجد الخيار الآخر غير ذلك ، والهدف من ذلك ليس تحسين الأداء فقط ولكن تحسين المدخلات والعمليات والمخرجات التعليمية ، ومن أبرز هذه المبررات ، ارتباط الجودة بالإنتاجية ، وارتباطها بالشمولية في كافة المجالات ، بالإضافة إلى عالمية نظام الجودة الشاملة وكونه سمة من سمات العصر الحديث، وإلى نجاح الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية في معظم دول العالم التي تبنت ذلك ، كما لا ننسى ارتباط نظام الجودة الشاملة مع التقويم الشامل للتعليم بالمؤسسات التعليمية . (مجيد ، والزيادات ،

2015 ب ، ص 92) بالإضافة إلى جملة المبررات السابقة نذكر أسبابا أخرى نجملها في النقاط التالية :

- الثورة التكنولوجية والمعرفية وما لها من تأثيرات هامة ، والقائمة أساسا على ضرورة العمل بالتدقيق العلمي والمعرفي ، والتي فرضت اعتماد التنافس والتميز للارتقاء بالمستوى التربوي للفرد .
 - استثمار مستوى قدرات الموارد البشرية في المؤسسة التربوية بشكل واسع ، مع خلق فرص للاتصال البناء والهادف .
 - إجراء التعديلات والتحسينات على مستوى العملية التربوية من خلال الاعتماد على تحليل البيانات والتقارير بشكل مستمر .
 - تغيير النمط التسييري الإداري في المؤسسة التربوية إلى نمط تسيير تشاركي يمكن الجميع من المشاركة في عملية التسيير ، ويقترح استراتيجيات فاعلة وهادفة .
- (لونيس ، 2013 ، ص 202 ، 203)
- الإقبال الكبير على التعليم بمختلف مستوياته وخاصة في الدول النامية بعد تحررها من الاستعمار ، ووعيها بقيمة التربية والتعليم كوسيلة لاكتساب العلم والمعرفة وأنها أداة التنمية والتطور .
 - تطور أهداف التعليم وتنوعها بفعل التحولات والتغيرات التي يعرفها العالم .
 - تعدد أشكال التعليم ومجالاته وبرامجه ونظمه .
 - انتهاج المقاربة الاقتصادية في معالجة موارد التعليم ، واحتساب كلفته وعائداته في مختلف الدول .
 - الهوة الفاصلة بين مخرجات التعليم وبين متطلبات السوق وحاجياته من العاملين والفنيين
 - تزايد قناعة رجال السياسة والحكومات والخبراء بأهمية الموارد البشرية المكونة تكوينا جيدا في الإقلاع الاقتصادي وفي التنمية المستدامة .
 - مطالبة العديد من المنظمات الدولية وهيئات المجتمع المدني بتحسين الخدمات المقدمة للمواطنين بشكل عام والمتعلمين بشكل خاص لمواجهة تحديات العصر ومتطلباته .
- (أوزي ، 2005 ، ص 27 ، 28)

- ازدياد التنافس بين المؤسسات التربوية على استقطاب الطلاب ، وعلى الحصول على دعم مالي من الحكومات أو الشركات الكبرى أو الوكالات الدولية .
- ارتباط كثير من دول العالم باتفاقيات التجارة الإقليمية والدولية والمجالس المهنية ، ومنظمات التعليم العالي الدولية ، ومنظمات التعاون والتمويل مما زاد الدعوة إلى الحرص على النوعية العالية في جميع المجالات لاسيما التعليم ، وزاد من الحراك الأكاديمي للأساتذة والطلبة والباحثين ، وقد لعبت اليونسكو دورا كبيرا في الحرص على النوعية في العالم كله من خلال المؤتمرات المتنوعة التي نظمتها ، ومن خلال الكتب والنشرات ذات العلاقة التي أصدرتها.(مجيد ، والزيادات ، 2015 ، ص 189 ، 190)

6- مبادئ تطبيق الجودة في التعليم :

اعتمد كاثلين Kathleen في صياغة مبادئ الجودة بهدف تطبيقها في مجال التعليم على المبادئ الأربعة عشر التي وضعها ديمينغ وهي كما يلي:

- 1- تحديد الأهداف وصياغتها بحيث تؤدي إلى تحسين الخدمة الموجهة للمتعلمين والارتقاء بمستواهم.
- 2- صياغة فلسفة تربوية جديدة تهتم بإدارة الجودة الشاملة وتحمل القيادة مسؤولية التغيير .
- 3- مقاومة الآثار والأسباب التي تؤدي إلى تعطل عملية التعلم .
- 4- تقليل الاعتماد على الاختبارات في تقدير الجودة ، ونقل الخبرات التي تسهم في أداء الجودة .
- 5- التعامل مع المؤسسات التربوية التي يستفيد منها المتعلمين ، وتقليل الكلفة الاقتصادية مع التأكيد على الجودة وتحسين مصادر التعلم .
- 6- وضع نظم مستمرة للتحسين بهدف تحقيق الجودة الشاملة على المستوى الفردي والجماعي .
- 7- استمرار تدريب الأساتذة وأعضاء الإدارة والمتعلمين .
- 8- تدريب الأفراد على استخدام التكنولوجيا ، بهدف تسهيل نقل المعارف والارتقاء بالمستوى التعليمي للمتعلمين .

9- خلق بيئة مدرسية تسهم في إزالة الخوف وتشجيع المتعلمين على المناقشة بشكل

حر .

10- إزالة العقوبات التي تعوق التعاون بين الأقسام الإدارية .

11- الحد من الشعارات النظرية لأنها تخلق علاقات معادية ، وتؤدي إلى

انخفاض معدل الأداء وضعف سيطرة الأساتذة على المتعلمين .

12- وضع مقاييس للجودة التعليمية لكل من الأساتذة والمتعلمين ، والتأكيد على

بهجة التعلم .

13- تغيير نمط الأداء من الكم إلى الجودة ، والارتقاء بجودة أداء الأساتذة

والإدارة والمتعلمين.

14- التخطيط لوضع برامج للأنشطة التربوية التي تؤدي إلى التحسن الذاتي

لكل فرد، وتهيئة الأفراد للعمل في جماعة.(فليه ، 2012 ، ص 345 ، 346)

أما مدرسة أمهرست Amherst ونيوهامشير New Hampshire فقد طورتا

المبادئ الأربعة عشر لديمينغ من أجل تحسين العمل الإداري ، والتحصيل

الدراسي للمتعلمين ، وأطلق على تلك النقاط " جوهر الجودة في التعليم " ،

نلخصها فيما يلي :

1- إيجاد التناسق بين الأهداف : فوجود التناسق في الأهداف لأجل تحسين جودة المتعلمين

والخدمات أمر لا بد منه لأجل دخول التنافس مع مدارس المجتمع العالمي .

2- تبني فلسفة الجودة الشاملة : فعلى كل فرد في المؤسسة التعليمية تعلم المهارات الجديدة

التي تدعم التحول نحو الجودة ، والاستعداد لقبول تحديات الجودة وتحمل مسؤولية تحسين

المنتجات والخدمات .

3- تقليل الحاجة للتفتيش : يستند تقليل الحاجة للتفتيش على قاعدة تبني نظام الجودة داخل

الخدمات التعليمية ، وتدعيم بيئة التعليم التي قد تساعد في تحقيق جودة أداء المتعلم .

4- إنجاز الأعمال المدرسية بطرق حديثة : لإنجاز الأعمال المدرسية بطرق حديثة يقود إلى

تقليل الحد الأدنى للتكاليف الكلية في التعليم .

- 5- **تحسين الجودة الإنتاجية وخفض التكاليف** : تحسين الجودة يقود إلى تخفيض التكاليف بواسطة مبدأ (طبق ، افحص ، غير العمليات) ، صف العملية بعد تحسينها وحدد جودة العمل وأشبع حاجات العاملين ، وطبق التغييرات ثم قوم النتائج .
- 6- **التعليم مدى الحياة** : يدعم تدريب الأفراد عادة بالوسائل والأدوات الضرورية لتحسين مستوى الأداء لديهم ، مما يتطلب منهم التعلم مدى الحياة .
- 7- **القيادة في التعليم** : فيجب على الإدارة أن تعمل على توجيه وتنفيذ العمل وممارسة مبادئ الجودة من خلال توفير القيادة الرشيدة .
- 8- **التخلص من الخوف** : إزالة المخاوف داخل المؤسسة التعليمية يشجع الأفراد على أداء أعمالهم بكفاءة وفاعلية لأجل تحسين وضع المؤسسة والعمل بحرية تامة بعيدا عن الصراعات والمشاحنات داخل المؤسسة .
- 9- **إزالة معوقات النجاح** : إدارة المؤسسة لها المسؤولية للقضاء على الحواجز التي تقف حجر عثرة لتحقيق النجاح في العمل، وذلك من خلال العمل بروح الفريق الواحد والتعاون الدائم، والمشاركة الفعالة والتحول نحو التغيير والتجديد الدائمين .
- 10- **خلق ثقافة الجودة** : فمن الضروري خلق ثقافة الجودة بين كامل أفراد المؤسسة وتطبيق ذلك على الجميع دون استثناء .
- 11- **تحسين العمليات** : فإيجاد الحلول الأولية عند كشف الأخطاء ، والمعرفة الجيدة للأفراد والجماعات يساعد على التحسين المستمر .
- 12- **مساعدة المتعلمين على النجاح** : فعلى الإدارة التعليمية تحمل مسؤوليتها في تحسين الأداء وإزالة المعوقات التي تقف في طريق المتعلمين ومساعدتهم وإرشادهم لتحقيق النجاح .
- 13- **الالتزام** : على الإدارة أن تلتزم وتسعى لإنجاز مهامها وبطريقة سليمة ، مع ضرورة توفير الوسائل الملائمة لتحقيق الأهداف المنشودة .
- 14- **المسؤولية** : فمسؤولية التغيير والجودة في المؤسسة هي مسؤولية كل فرد ومسؤولية الجميع . (الحريري ، 2011 ، ص 63 ، 64)

ويتطلب تطبيق مبادئ ديمينغ في مجال التعليم شيء من التصرف في بعض المصطلحات بما يتناسب وهذا المجال، حيث ساهم استخدام هذا النموذج في قطاع التربية والتعليم والجامعات إلى تحسين جودة وفاعلية التعليم. وكان تطبيق نموذج ديمينغ في القطاع التربوي الأمريكي من خلال المؤسسات التربوية والتعليمية الأمريكية ، حيث بينت إحدى الدراسات التي أجريت على أكثر من 100 منطقة تعليمية تطبق مبادئ هذا النموذج نتائج جيدة في مستوى أدائها ومتفاوتة بين بعضها البعض ، كما حصلت نتائج إحدى الدراسات التي أجريت على العديد من الكليات والجامعات الأمريكية التي تطبق مبادئ ديمينغ في الجودة الشاملة على زيادة تمكّن العاملين ، ورضا العملاء والمستفيدين ، وتغير في ثقافة الأفراد ، ويؤكد العديد من الباحثين الذين عملوا في ميدان الجودة الشاملة أن مبادئ ديمينغ لا بد أن تدخل في تصميم أي منهج للجودة الشاملة الذي سيطبق في أي مؤسسة تعليمية ، وهي تعد من المتطلبات الأساسية لتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي . (الدريج ، 2007 ، ص 22 ، 23)

كما يوضح الحريري نقلا عن Sallies في الجدول التالي ، كيفية الاستفادة من مبادئ ديمينغ الأربعة عشر ، وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية وتحسينها بكل جزئياتها .

جدول رقم (1) : يوضح توظيف مبادئ ديمينغ في المجال التربوي .

مبادئ ديمينغ في الصناعة	توظيفها في المجال التربوي
1/ وضع هدف مستقر وثابت لتحسين الإنتاج والخدمات .	- تحديد رسالة وقيم أساسية للمؤسسة التعليمية والتأكد من وعي الموظفين واستيعابهم الكامل . - تقييم حاجات المتعلمين والحصول على التغذية الراجعة من خريجي المؤسسة بخصوص خبراتهم التعليمية لأجل التحسين . - استخدام الموارد بصورة فاعلة لتحقيق الأهداف السابقة .
2/ الاعتماد على انتهاج فلسفة جديدة للتطوير لمواكبة تحديات العصر .	- التركيز على ما ينبغي تغييره داخل المؤسسة التعليمية لاعتماد الفلسفة الجديدة . - توفير الأفراد من معلمين وموظفين للتمكن من تطبيق مبادئ الجودة بفعالية - حشد الموارد اللازمة لتدريب الأساتذة على مفاهيم الفلسفة الجديدة ومبادئها ، وكيفية توظيفها داخل المؤسسة التعليمية .

الفصل الثاني : الجودة في التعليم

3/ إلغاء أساليب التفتيش والفحص الشامل لتحقيق الجودة .	- التركيز على تحسين عمليات التعليم والتعلم بدلاً من التركيز على مخرجات التعلم فقط . - فحص عمليات التعليم والتعلم من خلال التغذية الراجعة من المتعلمين والخريجين ، وليس من خلال تقييم المتعلم للمعلم أو المقرر الذي قد يكون غير موضوعي أو غير منصف .
4/ إلغاء عملية تقويم الأعمال بناء على السعر فقط .	- التوقف عن تعيين موظفين لمجرد قبولهم بأجور أقل من المستحق . - التخلص من قبول أرخص العروض لشراء المعدات الضرورية للمؤسسة
5/ إدخال التحسين المستمر لكل العمليات والأنشطة والخدمات المساعدة.	- الحرص على إدخال الحاسوب وتقنية التعليم المتطورة في الصف لتحسين عمليات التعليم والتعلم ، وحث المتعلمين على استخدامها بإتقان - إدخال البرامج الجديدة التي تلبي حاجات مختلف الشرائح .
6/ إنشاء برامج تدريبية في مكان العمل .	- تحديد الحاجات التدريبية للأساتذة والإداريين وموظفي المؤسسة ، ووضع برامج التدريب المناسبة لتلبيتها برؤية مستقبلية واضحة المعالم .
7/ استحداث أساليب جديدة في الإشراف والقيادة الفعالة .	- اختيار قادة تربويين يمتلكون الكفاءة في إحداث التغيير المطلوب في المؤسسة التعليمية .
8/ إزالة الخوف عن المرؤوسين .	- ابتكار أساليب جديدة لتقييم المتعلمين وعدم جعل مصير المتعلم مرهوناً بنجاحه في الامتحان . - التنوع في أساليب تقويم أداء المتعلمين . - الحرص على كشف نواحي القوة والضعف في الأداء من خلال التزويد بالتغذية الراجعة .
9/ إزالة العوائق التنظيمية والخلافات داخل المؤسسة	- خلق فرص الاتصال والتعاون المستمر بين أقسام المؤسسة التعليمية . - نبذ المنافسة بين الأقسام لما تتركه من أضرار للمنظمة وزبائنها .
10/ التخلص من الشعارات والتحذيرات والنصائح .	- توفير كل مستلزمات تحقيق الجودة للعاملين ، والعمل على تحقيق رضاهم الوظيفي .
11/ الابتعاد عن وضع أرقام قياسية للإنتاج دون ربط ذلك بالجودة .	- عدم تقييم إنجازات الأساتذة على أساس الكم فقط ، بل على أساس مدى التأثير في تحسين جودة المخرجات والخدمات المدرسية .
12/ إلغاء نظام التقويم السنوي وإزاحة العوائق التي تعترض حق العامل في التأخر بعمله .	- تقديم مكافآت للموظف المتميز في ضوء إنجازاته في ميدان العمل ، وليس بمقارنته بأقرانه في المدرسة - إتباع نظام لتقييم عمل الموظف برؤية مستقبلية تركز على تحسين جودة الإنتاج والخدمات في المؤسسة وليس على المدى القصير .

13/ إنشاء برامج متماسكة للتعليم والتطوير الذاتي .	- الحرص على التنظيم المستمر للدورات التدريبية لموظفي المؤسسة . - تشجيع الموظف باستمرار على تطوير أدائه المهني وتحسين مهاراته في العمل .
14/ التحسين الدائم لكل العمليات	- تنوير الموظفين بأن الجودة الشاملة ليست نزوة إدارية ، بل التزام مستمر بتحسين مخرجات التعليم في المؤسسة والارتقاء بخدماتها إلى الأفضل .

(الحريري ، 2011 ، ص 65 - 67)

7- عوائق تطبيقات الجودة الشاملة في التعليم:

قد تواجه بعض العوائق أثناء تطبيق مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي ، والتي يمكن التغلب عليها بالإرادة الجادة والقيادة القادرة على التحول إلى منحنى إدارة الجودة الشاملة على المدى البعيد، ونذكر من أهم هذه العوائق ما يلي :

- ضعف بنية نظم المعلومات والبيانات في القطاع التربوي ، بالرغم من كون البيانات هي بمثابة الجهاز العصبي لإدارة الجودة الشاملة ، لذا يجب السعي لتطوير أنظمة معلومات فعالة تسهل توفير المعلومة بشكل دقيق وسريع ، وتعتمد على التقنيات الحديثة في نقل المعلومات في الوقت المناسب إلى صانعي القرار .
- نقص الإطارات المؤهلة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي ، لذا كان التدريب ركيزة أساسية في إدارة الجودة الشاملة قبل عملية التطبيق وأثناءها .
- اعتماد السياسات التربوية على مركزية اتخاذ القرار ، في الوقت الذي تتطلب فيه إدارة الجودة الشاملة اللامركزية في صنع السياسات واتخاذ القرارات ، كما تعتمد على البيانات والمعلومات عن العاملين في الميدان التربوي من أساتذة ، ومتعلمين ، وأولياء الأمور ، والمجتمع المحلي ، ... (الترتوري ، وجويحات ، 2006 ، ص 67 ، 68)

8- معايير الجودة الشاملة في التعليم وأهميتها:

8-1- معايير الجودة الشاملة في التعليم :

المعيار هو بيان المستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة بشأن هدف معين ، ويعني التميز المراد الوصول إليه لتحقيق أكبر قدر من الجودة ، والمعيار هو المستوى النموذجي المطلوب للأداء

ويحدد مدى ابتعاده أو اقترابه من هذا المعيار الذي هو بمثابة عقد اجتماعي لتأكيد التوقعات المتفق عليها اجتماعيا حول متطلبات عمل المؤسسة. (الحريري ، 2011 ، ص 83)
و تتحدد معايير الجودة في المجال التربوي والتي تعمل في تكاملها وتشابكها على تحسين العملية التعليمية في مجموعة المحاور التالية :

المحور الأول:

معايير مرتبطة بالمتعلم وذلك من حيث الانتقاء ، ونسبة المتعلمين إلى أعضاء الهيئة التدريسية ، ومتوسط تكلفة المتعلم والخدمات التي تقدم لهم، ودافعية المتعلم واستعدادهم للتعليم ، حيث يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية وحجر الزاوية فيها ، وجودة المتعلم تعني مدى تأهيله علميا وثقافيا ونفسيا حتى يتمكن من استيعاب دقائق المعرفة ، وتكتمل متطلبات تأهيله ليكون من خيرة الخريجين القادرين على الإبداع والابتكار وتفهم وسائل العلم وأدواته وتقنياته ، ومدى قدرته على التعلم الذاتي والاندفاع والرغبة في التعلم، وعلى استيعاب المعرفة وهضم محتويات المنهج المقرر، والقدرة على تعلم مهارات صنع القرار وحل المشكلات من خلال استخدام التفكير الناقد ...

المحور الثاني:

معايير مرتبطة بأعضاء الهيئة التدريسية : يشكل الأستاذ ركنا أساسيا في المنهج ومدخلا مؤثرا فيه ، لما له من دور كبير في تنفيذ عمليات المنهج وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية ، وجودة الأستاذ في ضوء الجودة الشاملة هي جودة تأهيله العلمي ، وجودة تأهيله السلوكي والمهني ، وجودة تزويده بثقافة الجودة، وجودة الخبرات التي يمتلكها، وإيمانه بالفلسفة التي يتبناها المنهج، والمشاركة في خدمة المجتمع ، وتقديم التدريس والاستشارات للمتعلمين وتوجيههم وإرشادهم وتقويمهم ، ومشاركته في وضع سياسات المدرسة وخططها ، ومشاركته في الاجتماعات واللجان والنشاطات المختلفة ، والسعي نحو تطوير ذاته مهنيا والمشاركة في الندوات والمؤتمرات وتنظيم الزيارات والدورات التدريبية وورش العمل ، بالإضافة إلى الحيوية والنشاط والمرونة ، والقدرة على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاستفادة بما هو جديد ، والاطلاع على المستجدات التربوية والاستفادة منها ، وحسن استثمار الوقت وإدارته ، وحسن التنظيم والموضوعية والدقة في العمل ، والقدرة على التنويع والإبداع في طرق التدريس ، والتفاعل الإيجابي مع المتعلمين وتقدير الفروقات الفردية فيما بينهم .

المحور الثالث:

معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية : تعد العملية التعليمية نظاما إنتاجيا يعتمد على مجموعة متطلبات أولها المنهج الدراسي الذي يعتبر خطة ضرورية تعتمدها المدرسة لضمان الحصول على الخريجين المؤهلين وبالصفات المطلوبة ، وجودة المنهج تقتضي جودة كل من الأهداف والمادة الدراسية (المحتوى) وطرق وأساليب التدريس وأساليب التقويم ، لذا يجب تحديد الأهداف التي تغطي متطلبات المجتمع وتوقعاته ومتطلبات المتعلمين ، وأن تستجيب محتويات المناهج للمتغيرات المعرفية والتكنولوجية ، ويكون منظما بشكل منطقي في موضوعاته ، بحيث يشجع على إقبال المتعلمين عليه ودراسته ، يحتوي أنشطة تعليمية تجعل المتعلم محور العملية التعليمية مع الأخذ بعين الاعتبار قدرات المتعلمين الفكرية والمهارية ، ومن الضروري أن ترتبط الموضوعات بالواقع المحيط بالمتعلمين ، وأن لا يتعارض مع معتقدات المتعلمين وتقاليد المجتمع ؛ أي أن جودة المناهج تكون من حيث أصالتها ، وجودة مستواها ومحتواها، والطريقة والأسلوب ومدى ارتباطها بالواقع، وإلى أي مدى تعكس المناهج الشخصية الوطنية أو التبعية الثقافية ...

المحور الرابع:

معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية : الإدارة التعليمية هي حلقة الوصل بين عناصر العملية التعليمية أي بين المتعلم والأستاذ والمنهج وطرق التدريس ، مهمتها التخطيط الجيد والتنظيم والتوجيه والإشراف والمتابعة والتقويم ، وتحسين الأداء داخل المؤسسة التعليمية ، وتعد مسؤولية نجاح إدارة الجودة الشاملة هي مسؤولية الإدارة العليا ، وذلك من خلال تأسيسها للسياق الذي يمكن المتعلمين من تقديم إنجاز أفضل ، و من خلال التحسين المستمر لأداء الأساتذة وخلق بيئات تربوية ذات جودة شاملة ... ، وبهذا فإنه للإدارة التربوية دور فعال في تحسين الأداء وتطويره داخل المؤسسات التربوية ، ويتمكن القادة من تحقيق معايير الجودة الشاملة فيها من خلال خلق بيئات تربوية ذات جودة شاملة وتحسين نتائج الاختبار ووسائل التقويم ، مع الاهتمام الشديد في عمليات تعلم المتعلمين والمعلمين والإداريين ، وإعادة النظر في رسالة المؤسسة التربوية ، ووضع تصور مثالي للرؤية والعمل المطلوب إنجازه ، إضافة إلى التوجيه المحكم لبرامج العملية التربوية والتعرف على متطلبات المجتمع وحاجات المتعلمين ، والتعرف على نوعية التعليم الذي يساهم في تحقيق الأهداف المستقبلية ، ومن الضروري الحصول على موافقة جميع العاملين واتفاقهم على أفضل الطرق لتحقيق رضا المتعلمين والمجتمع ، والتأكيد على ضرورة العمل الجماعي والمشاركة في

التطوير المستمر ، وتشكيل فرق لفحص الجودة وعقد جلسات علمية لتقويم الجودة ، مع الاستمرار بتدريب العاملين من أجل الجودة .

المحور الخامس :

معايير مرتبطة بطرق التدريس : طرق التدريس في ضوء الجودة الشاملة تتميز بابتعادها عن التلقين والإلقاء ، وتتميز بإثارتها لأفكار المتعلمين ودافعيتهم نحو التعلم من أجل تأسيس مشاركة فعالة بين أطراف العملية التعليمية ، واهتمامها بالفعل الإيجابي بين الأستاذ والمتعلمين وبين المتعلمين بعضهم البعض، بالإضافة إلى أنها تشجع التعلم الذاتي وتنمية ميول المتعلمين للاعتماد على أنفسهم في التعلم، وتوظيف التقنيات الحديثة واستثمارها في التعليم بطريقة تتسم بالجودة ، تتسم بالفعالية في تحقيق الأهداف التربوية وفي تحقيق التعلم وفي تنمية قدرات المتعلمين على التفكير المنتج ، والاستخدام الأمثل لنشاطات التعليم والتعلم ، واستخدام التكنولوجيا التربوية بما يضمن تحقيق أهداف المواقف الصفية .

المحور السادس:

معايير مرتبطة بالبيئة المادية : تعتبر البيئة التعليمية من المحاور المهمة للعملية التعليمية لأن فيها يتم التفاعل بين جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية ، وتتضمن جودة البيئة التعليمية في جودة المباني التعليمية ومناسبتها من حيث الموقع والمساحة وجودة التصميم ، وتوفير قاعات الدراسة المريحة الواسعة والمجهزة بكل ما يحتاجه المتعلم من أجهزة ومعدات ووسائل وتوفير المختبرات والقاعات الرياضية والصحية والمكتبة والمطعم ... ، وجودة التهوية والإنارة وسعة المكان وجودة الأثاث ومؤثرات الصوت ، وضمان توفير مستلزمات الأمن والسلامة ، إضافة إلى الجماليات التي تضفي على المبنى المدرسي لمسات فنية جميلة ، وتثري القيمة الذوقية والفنية مع تهيئة البيئة المريحة والملائمة التي تنثر الدافعية المتميزة بالهدوء والتعاون لدى المتعلمين .

المحور السابع:

معايير مرتبطة بالعلاقة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع : من حيث مدى وفائها باحتياجات المجتمع المحيط والمشاركة في حل مشكلاته، وربط التخصصات بطبيعة المجتمع وحاجاته، والتفاعل بين المؤسسة التعليمية بمواردها البشرية والفكرية، وبين المجتمع بقطاعاته الإنتاجية والخدمية ...

المحور الثامن :

معايير مرتبطة بتقويم أعمال المتعلمين : حيث التنوع في أساليب تقويم تعلم المتعلمين يعد مؤشرا أساسيا في تحقيق النوعية وتطوير العملية التعليمية ، ولا يعني ذلك أن التنوع في الأدوات لأجل التنوع ، بل الجودة في انتقاء نشاطات ومحاور عملية التقويم واتسامها بالشمول والتكامل والموضوعية والصدق والثبات .

المحور التاسع :

معايير مرتبطة بمصادر التعلم : فينبغي أن تتنوع مصادر التعلم في المدارس ، كالمكتبات والمخابر والورشات وقاعات الإنترنت ، ومراكز التدريب ، وأن تتوفر فيها بنية تكنولوجيا متكاملة وملائمة للتعلم الذاتي . (الحريري ، 2011 ، ص 377 – 387)

وما يلاحظ أن معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم تركز بالأساس على توافر سمات الجودة في مدخلات العملية التعليمية التعليمية ، من جودة المتعلم والأستاذ والمنهج والإدارة المدرسية ، وجودة البيئة المادية وأساليب التدريس والتقويم ومصادر التعلم ... ، حتى نضمن الحصول على جودة المخرجات التعليمية ، المتمثلة في الخريج ومواصفاته ، ومدى تمكنه من مقابلة متطلبات سوق العمل ، ومكانة المؤسسة التعليمية في المجتمع .

2-8- أهمية معايير الجودة الشاملة في التعليم :

تحدد الأهمية الخاصة للمعايير فيما يلي :

- وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة ومتفق عليها للأداء التربوي في كل جوانبه.
- تقديم لغة مشتركة وهدف مشترك لمتابعة وتسجيل تحصيل المتعلمين .
- إظهار قدرة المتعلمين على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقا .
- وجود الكثير من البيانات والمعلومات التشخيصية لمراجعة البرنامج التدريسي وتقديمه بشكل متكامل للأساتذة .
- تمكين الأساتذة من تحديد المستويات الحالية للمتعلمين ، والتخطيط للتعلم المستقبلي بشكل متقن .
- استخدام الأساتذة للنواتج المحددة كدليل لكيفية استخدام محتوى المنهج والمواد المساعدة الأخرى .

- إعادة التأكيد على أهمية إصدار الأساتذة للأحكام عند تقييم المتعلمين، وإبراز قدرة الأساتذة على مقارنة مستويات المتعلمين .
- تدعيم إيجابية الأساتذة نحو أساليب التعليم المطورة والتقدم المستمر في ذلك .
- تقديم نموذج ثابت لإعداد التقارير .
- التأكيد على النواحي الإيجابية لإنجازات المتعلمين .
- تشجيع الأساتذة على استخدام المحتوى والعمليات بشكل أوسع في تخطيطهم وتدريسهم
- توفير سبل محاسبة المجتمع للمدرسة .
- تنمية تواصل أولياء الأمور مع المدرسة ، وسبل تقديرهم للعمل المدرسي .
- اكتساب الأساتذة لفكر متجدد عن كيفية تفكير وتعلم المتعلمين .
- حصول المتعلمين على تغذية راجعة وفرص للتخطيط ، والاعتراف بذلك كمؤشر لتقدمهم . (البيلاوي ، وآخرون ، 2015 ، ص 23 ، 24)

9- الجودة في المرحلة الثانوية كنموذج :

9-1- منظومة الجودة في المرحلة الثانوية كنموذج :

تمثل إدارة الجودة الشاملة في التعليم بمفهومها العام ، العمل التعاوني الذي يشارك فيه كل العاملين ويبدلون قصارى جهدهم وطاقاتهم ويحركون تفكيرهم الإبداعي من أجل تقديم أفضل الخدمات ، ورفع مستوى المخرجات بما يحقق حاجات ومتطلبات المجتمع ، ونجاح اعتماد منظومة الجودة في مجال التربية وخصوصا بالمرحلة الثانوية يتطلب العمل على جميع المستويات ، والعناصر المشكلة لنسق ومكونات المنظومة التربوية ككل تتمثل في المدخلات والعمليات والمخرجات ، والتي نلخصها فيما يلي :

9-1-1- المدخلات :

تتمثل المدخلات في كل من : الأهداف ، البرنامج ، المناهج ، الأساتذة ، الإدارة، تقنيات التعليم، مصادر التعلم ، الأجهزة والمعدات ، خصائص المتعلمين (نظام القبول) ، خصائص البيئة العامة المحيطة بالمؤسسة التربوية الثانوية ، خصائص البيئة الخاصة بالمؤسسة التربوية (المرافق ، الأبنية) ، نظام الدراسة ، الخطط الدراسية ، ...

2-1-9- العمليات :

وتتضمن رسم سياسة الجودة الشاملة ، التخطيط ، عمليات التعليم والتعلم ، التقويم ، الاتصالات ، الإرشاد ، القيادة ، التوجيه ، التدريب ، التطوير ، اتخاذ القرارات ، القبول ، التسجيل ، الخدمات ، البرامج ، المناهج ، المقررات ، الكتب ، ...

3-1-9- المخرجات :

والتي تتمثل أساسا في النتائج التعليمية المقاسة من خلال استخدام الامتحانات ، أدوات التقييم ، وغيرها من المقاييس (المعرفية ، الاجتماعية ، الأخلاقية ، ...) ، نواتج عامة أو مهارات الحياة (الاقتصادية ، الاجتماعية ، الثقافية والمهنية) ، التخرج والحصول على الشهادة وأخيرا تتبع البعدي للمتخرجين .

ويتحمل الأساتذة وأعضاء الهيئة الإدارية القسط الأكبر من مسؤولية تحقيق الجودة الشاملة في التعليم ، فكل واحد منهم مسؤول وبشكل فردي وجماعي عن إدارة جودة ما يخصه من العمليات التي تساهم في تقديم الناتج النهائي أو الخدمة .

(الحريري ، 2011 ، ص 74 ؛ لونيس ، 2013 ، ص 203)

2-9- العوامل المحددة لجودة العملية التربوية بالمرحلة الثانوية :

من العوامل المحددة لجودة العملية التربوية بالمرحلة الثانوية ما يلي :

- عدد ساعات الأنشطة المقدمة للمتعلمين في هذه المرحلة ، بحيث إذا كانت هذه الأوقات مناسبة ومتماشية مع المقررات الدراسية ، فإنها تعتبر مؤشرا من المؤشرات العديدة الدالة على جودة وتميز التعليم زمن التدريس الممنوح للمتعلمين ، من حيث عدد الأيام والساعات الدراسية خلال السنة الدراسية ، حيث إذا كان هذا الوقت كافيا وشاملا لمختلف المحاور التعليمية وموزع توزيعا عقلانيا مدروسا ومنظما ، فإن هذا من دلائل اعتماد الجودة والتميز في المؤسسة.
- جودة المناهج من حيث المستوى والمحتوى والطريقة والأسلوب المعتمد في التقديم؛ أي أن مؤشرات اعتماد الجودة والتميز في المرحلة الثانوية من التعليم يجب أن تكون متناسبة فيما يخص البرامج وتعدد أساليب تناولها .

- المشاركة في الإشراف وإدارة العملية التعليمية لأن التميز والتطوير على مستوى إدارة المؤسسة يكون بمشاركة الجميع (متعلمين ، أساتذة ، إدارة ، مراقبين ، ...) ، ولأن المشاركة الفعلية والميدانية تجنب الوقوع في الاصطدامات والمشاكل ، وأنها الوسيلة التي تمكن المتعلم بالشعور بقيمته ومكانته ، ويلعب دوراً في ظل التفكير الجيد والمميز .
- (لونيس ، 2013 ، ص 203 ، 204)

9-3- طرق تحقيق الجودة في التعليم:

- لتحقيق الجودة في مجال التعليم ينبغي إتباع مجموعة من الطرق والوسائل المهمة منها:
- 9-3-1- **التخطيط للجودة** : ينظر إليه بكونه الأنشطة التي تحدد الأهداف والمتطلبات الخاصة بالجودة وتطبيق عناصر نظام الجودة ، ويشمل إعداد الخريج والتخطيط الإداري للعملية التعليمية و إعداد خطط تحقيق الجودة وتحسينها .
- 9-3-2- **ضبط الجودة** : وتعرفه أنظمة الجودة بكونه الأساليب والأنشطة الميدانية المستخدمة لتلبية متطلبات الجودة ، وتشمل عمليات :
- أ - مراقبة العملية التعليمية .

- ب - الحد من أسباب الأداء المتدني وغير المقبول في العملية التعليمية.
- وينظر إلى ضبط الجودة بوصفها الوسيلة الرئيسية للكشف عن العيوب، ولكنها لا تمنع حدوثها، ولذلك فإنها تعتمد على الدور الرئيسي والفاعل لعملية التفتيش والمتابعة بشكل دوري ، فهو أسلوب علاجي.

- 9-3-3- **ضمان الجودة** : ينظر إليه على أنه جميع الأنشطة المطبقة ضمن نظام الجودة ومراجعتها مع أداء المؤسسة التعليمية ليتضح أن المؤسسة قادرة على تلبية متطلبات الجودة ، ولذا فإن الجودة تعتمد على مبدأ الوقاية ومنع حدوث الأخطاء والمشاكل في العملية التعليمية ، حيث تتم المتابعة في جميع مراحل إعداد الطالب للتخرج سواء بالنسبة للمدخلات أو العمليات ولذلك فهو يعد أسلوباً وقائياً .

- 9-3-4- **تحسين الجودة** : وتعرفه أنظمة الجودة بكونه الأعمال التي تقوم بها المؤسسة التعليمية لزيادة فعالية الأنشطة والعمليات وعائدها بهدف زيادة نسب النجاح للمؤسسة ولسوق العمل ويتم التحسين من خلال تحقيق ضبط أفضل لجميع الأنشطة داخل

المؤسسة التعليمية أو تنفيذ الأنشطة بطرق جديدة . (الحراشة ، وأحمد ، 2013 ، ص 59 ، 60)

10- التناول النسقي للجودة في التعليم

نتناول ذلك من جانبين هما :

10-1- من حيث إستراتيجية التغيير:

تعتبر العملية التربوية مهمة في بناء المجتمعات وتطورها ، لما لها من آثار إيجابية وفعالة بالنسبة للفرد كعنصر فعال أو بالنسبة للمجتمع كإطار رمزي يمكن من خلاله تجسيد مختلف الأهداف المسطرة ، ومن الواجب العمل في مجال التربية على ضرورة صياغة إستراتيجية نسقية للتغيير الذي يهدف بدوره إلى ضبط حركية نسق أستاذ - متعلم ابتداء من المرحلة الابتدائية إلى المراحل الثانوية ، وهذا دون أن ننسى بطبيعة الحال الامتداد التفاعلي للأسرة كخلفية أولى ينتمي إليها الفرد المتعلم ، والتي تدفعه ليتعلم كيف يميز ويختار الأجود والأفضل في مختلف القضايا وسبل التعامل مع مختلف المواقف التي تواجهه في حياته اليومية .

إن اعتماد المؤسسة التربوية على فلسفة التغيير الهادف لجميع عناصر المنظومة التربوية وفي مختلف المراحل والمستويات من شأنه أن يخلق ديناميكية فعالة تحفز على الانسجام والتفاعل الإيجابي مع هذا التغيير ، والذي يشرف عليه كل من المتعلم والأستاذ والإدارة ، ويوجهونه توجيهها إيجابيا بناء ، يتماشى وفق الطموحات والتطلعات التي تحقق المنفعة العامة للمجتمع ، كما أن اعتماد الجودة كمعيار ديناميكي في المؤسسة التربوية يمثل تجسيد وترسيخ للمبادئ المساعدة على إنجاح عملية الإكساب وإنجاز الأعمال ومختلف الأنشطة (العقلية، والجسمية...) على أحسن وجه ممكن في ظل توفر أدنى الشروط الضرورية المساعدة على تعزيز تلك الديناميكية ، وتواجد العديد من الميكانيزمات النفسية التي يقوم بها الفرد المتعلم أثناء عملية التعلم في مختلف مراحل عمره الزمني والعقلي هي دلالة واضحة على توفر النضج والإبداع لدى الأفراد الذين يتعامل معهم ، والذين يعمل على تقليدهم وتقمص شخصياتهم لجودة كل ما يحتاجه في عملية التعلم ، اعتمادا على الملاحظة للمؤشرات السلوكية الدالة ، وهذا ما يضمن عملية التغيير الناجح ، وبهذا فالتناول النسقي يعتمد أساسا على ضرورة تغيير نظرة المجتمع لمجال التربية من طابعها التقليدي الكلاسيكي الستاتيكي والمتضمن لعملية الفهم والتعلم بتناول ضيق ، إلى الطابع الشمولي الواسع

والمعاصر في ظل إدراك التحولات والتغيرات الحالية والآفاق المستقبلية واعتماد قيم الحكامة الحقيقية .

2-10- من حيث الأهداف المسطرة :

كل مؤسسة تربوية تضع مجموعة من الأهداف تسعى إلى تحقيقها وتعمل على توفير جميع الموارد البشرية والمادية لإنجاح عملية تحقيقها بكل فعالية وإيجابية ، إضافة إلى اعتمادها سياسات تنموية واضحة ودقيقة وموضوعية وفق متطلبات المجتمع الذي تتواجد فيه ، وتسهر هذه المؤسسات على اعتماد الجودة والإتقان كأسلوبين استراتيجيين ، وذلك لما للجودة من أهمية في تفعيل حركية وديناميكية تلك الأهداف ، لتجعلها أكثر وضوحا وذات قيمة نفعية سواء للفرد أو المجتمع ككل .

إن عملية تحديد وتسطير الأهداف وفق الأولويات يجب أن يبنى على فلسفة الجودة والتميز ، وهذا ما يثبت فعاليتها وقيمتها للمؤسسة ، والحفاظ على مكانتها ولعب دورها المحوري في تحقيق التنمية الشاملة المستدامة للفرد والمجتمع ، وعملية تحقيق الأهداف بالنسبة للمؤسسة التربوية ، لا يجب اعتبارها مقدمة لتحقيق إشباع حاجات الفرد المتعلم في جانبها السيكولوجي، والاجتماعي والسلوكي والتربوي ، والمعرفي ... ، وإنما هي أكبر من الضبط الضيق، كما أنها في الحقيقة محك أساسي يعتمد على الجودة والتميز والإتقان لأجل الانتقال من التفكير الكلاسيكي الضيق إلى التصورات والتحولات التي تجعل ضرورة التمييز واختيار الأجود لاعتماده في جميع مجالات الحياة وفق مجموعة من المعايير الموضوعية الهادفة . (لونيس ، 2013 ، ص 205 - 207)

11- قياس الجودة في التعليم :

يذكر الدريج عن عابدين محمود أن من أبرز أساليب قياس الجودة المداخل التالية :

- 1- قياس الجودة بدلالة المدخلات
- 2- قياس الجودة بدلالة المخرجات
- 3- قياس الجودة بدلالة العمليات
- 4- قياس الجودة وفقا لمدخل السمعة (آراء الخبراء)

11-1 - قياس الجودة بدلالة المدخلات :

حيث أن جودة التعليم حسب هذا النموذج تكافئ جودة المدخلات من حيث الأهمية مثل ، أعضاء هيئة التدريس الأكفاء علميا وبحثيا ومهارة ، بالإضافة إلى البنى التحتية العالية التجهيز في المؤسسات التعليمية ، وكذلك المتعلمين الذين يملكون المهارات الأساسية ...، فالمتعلمين الجيدين من ذوي المؤهلات مساوين للتعليم الجيد من حيث الأهمية . (العلي ، 2010 ، ص 292 ، 293) وبهذا فأصحاب هذا الأسلوب يعتبرون المدخلات أو الموارد جوهر التعليم وجودته ، فغالبا ما تقاس الجودة بواسطة طريقة الإنفاق، فلو جاء معدل إنفاق مدرسة ما لكل طالب أكبر من مدرسة أخرى، فإنها تكون مبدئيا وعلى الأقل ، أعلى جودة . فالمدرسة إذا توفر لها البناء الصالح بتجهيزاته ومعداته ، والأساتذة الأكفاء ، والقوانين واللوائح المحكمة ، والمناهج والكتب والأدوات التي أحسن إعدادها ، والخدمات المساعدة والكافية (التغذية ، الرعاية الصحية ، المكتبات ، التوجيه والإرشاد التربوي والاجتماعي ...) ، وأكثر من هذا توفر المتعلم المستعد للتعليم والقادر عليه ، فضلا عن توفر الأهداف المحددة والواضحة ، فإذا توفر للمدرسة وللتعليم كل ذلك كان تعليمنا منتجا وفعالا بدون شك .

وبذلك فهذا النموذج يقيس الجودة بدلالة تكلفة المدخلات ، حيث أن تزايد معدل التكلفة لكل متعلم في الحقيقة لا يضمن دوما انعكاسا إيجابيا على المدخلات ، حتى مع افتراض صلاحيتها لقياس جودة التعليم ، فقد تهدر النفقات في أمور ليس لها علاقة جوهرية بالعملية التعليمية ، ولذلك يذكر بعض الباحثين خطورة قياس الجودة بدلالة تكلفة المدخلات. (الدريج ، 2007 ، ص 19)

11-2 - قياس الجودة بدلالة المخرجات :

حيث في هذا النموذج يتم اعتبار التعلم المقياس الحقيقي لقياس جودة وكفاءة التعليم (العلي ، 2010 ، ص 293) ؛ أي أن أصحاب هذا الأسلوب يركزون في الغالب على نواتج التعلم ومخرجاته ويعتبرونها مقياسا جيدا للفعالية والجودة ، وفي ذلك يؤكدون على أهمية ما يتعلمه المتعلم بالفعل بدلا من تكلفة تربيته ، فالمدارس التي توفر تعلمًا أعلى من نفس كمية الموارد تعد مدارس أفضل .

ومن المخرجات التي اهتم بها بعض الباحثين كمقياس للجودة ما يلي :

- نسبة المتخرجين من الثانويات أو الكليات ، والذين التحقوا منهم ببرامج للدراسات العليا ، أو نسبة الحاصلين على درجة الدكتوراه إلى الخريجين .
 - الإنتاج العلمي ، وخاصة المقالات والدراسات المنشورة في مجالات جيدة السمعة ، حيث الأعمال البحثية الإبداعية عالية الجودة عادة ما تنتشر في المجالات ذات السمعة العالمية ، ومثل هذه الأعمال مقياس غير مباشر للجودة في التعليم .
- (الدريج ، 2007 ، ص 19 ، 20)

3-11- قياس الجودة بدلالة العمليات :

فجودة التعليم حسب هذا النموذج تعتمد بالأساس على " كيف نعمل الأشياء " ، حيث تعود التحسينات في ذلك من خلال تغير الطرق والأساليب التي نعمل بها الأشياء (العلي ، 2010 ، ص 293) ؛ أي أن أصحاب هذا النموذج يركزون بشكل أساسي بالعمليات ، إلا أنهم لا يغفلون كلية المدخلات والمخرجات وخاصة عند تتبعهم لعلاقات السبب - النتيجة .

حيث تعد الاختلافات والتباينات كبيرة بين أصحاب هذا الاتجاه أنفسهم ، فالمختصون مثلاً في اقتصاديات التعليم يركزون بشكل أكبر على حجم الفصل ، ونسبة الأساتذة إلى المتعلمين ، ومدة العام الدراسي ومدة اليوم الدراسي ، ومستويات المرتبات والنفقات لكل متعلم ، وغير ذلك من الأمور التي قد تكون أقرب في بعض الأحيان من المدخلات منها إلى العمليات ، في حين ركز الباحثون في التخصصات الأخرى مثل علم النفس التربوي ، والمناهج وطرق التدريس ، على الأمور المرتبطة بتخصصاتهم ، وربطوا الجودة بالعمليات ذات الطابع النفسي والتربوي المرتبطة بأساليب التدريس إلى حد كبير ، كما ركزوا على الطرق والأساليب ووسائل الإيضاح والمشاركات من جانب المتعلمين ، والمحفزات والتصحيحات والتغذية الراجعة الممنوحة للمتعلمين في الفصل...، ورغم أن قياس جودة التعليم بدلالة العمليات أخذ بجودة التربية إلى الأمام من حيث التحديد وقياس الأثر والنتيجة ، إلا أنه يلاحظ عليه ما يلي :

- تركيز أصحابه على مكونات العمليات الأقرب إلى المناهج والعمليات التدريسية ، وإغفالهم لمكونات مهمة مثل تنظيمات المعلمين ، والتنظيمات المدرسية عموماً .
- إغفالهم النسبي لمكونات المدخلات في تتبعهم لعلاقات السبب - النتيجة ، حيث ينصب تركيزهم على مكونات العمليات كمتغيرات مستقلة .

- تركيزهم في علاقات السبب - النتيجة على التحصيل الدراسي فقط دون عناصر المخرجات الأخرى ، هذا فضلا عن إغفالهم الواضح لأثر الجودة في الخريج وفي حياته العملية ، و إغفالهم بشكل عام للقضايا المتعلقة بالعلاقة بين الجودة ومصادقية التعليم ، وفائدته بالنسبة للمجتمع والعمل والحياة . (الدريج ، 2007 ، ص 20 ، 21)

11-4- قياس الجودة في التعليم وفقا لآراء الخبراء (مدخل السمعة) :

يعد هذا المدخل من المداخل التقييمية للجودة ، والخاصية الأكثر وضوحا فيه هو اعتماده على الخبراء (عمداء ، أساتذة ، مسؤولين في الوكالات والمؤسسات المهنية ...) للقيام بتقدير جودة البرامج والحكم عليها ، لأنهم الأقدر تأهيلا على اتخاذ مثل هذه الأحكام . ورغم ما ساهمت به دراسات هذا المدخل من إثارة الاهتمام حول الجودة وضرورات قياسها وتقييمها إلا أنها يؤخذ عليها الكثير من العيوب من أهمها ما يلي :

- التحيز الذي يمكن أن يأخذ أشكالا متعددة منها على سبيل المثال أن السمعة الكلية لمؤسسة ما يمكن أن تؤثر في تقديرات الخبراء لقسم معين داخل هذه المؤسسة خاصة عندما لا تتوفر عندهم بيانات كافية .
 - غالبا ما لا يتوافر للخبراء المعلومات الوافية التي تؤهلهم لاتخاذ أحكام خاصة بجودة البرامج في المؤسسات التي لا يعملون فيها أو يتعاملون معها .
 - المعايير المستخدمة لتقدير الجودة في معظم دراسات السمعة تعد محدودة جدا .
- (الدريج ، 2007 ، ص 21)

خلاصة :

لقد أصبح تطبيق الجودة في التعليم مطلبا ملحا من أجل التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات العصر الذي يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي والذي تتزايد فيه المنافسة بين الأفراد والمؤسسات والجماعات، كما أن الأخذ بالجودة في التعليم يمكننا من تحقيق التنمية والتقدم والوفاء باحتياجات المجتمع من الإطارات المؤهلة، لكون المؤسسة التعليمية المحور الذي يدور حوله القطاعات الأخرى؛ مما استوجب عليها مواكبة حركات التجديد وترجمة شعارات التميز والجودة إلى أساليب عمل حتى تلحق بركب التقدم .

الفصل الثالث : الأداء التدريسي للأستاذ

✓ تمهيد

✓ التدريس بين النظرة التقليدية والنظرة الحديثة

✓ الأداء التدريسي وخصائصه

✓ التدريس وبعض المفاهيم المرتبطة به

✓ أركان ومتغيرات العملية التدريسية

✓ الجودة في الأداء التدريسي للأستاذ

✓ أدوار الأستاذ في ظل أهداف الجودة التعليمية

✓ معايير جودة الممارسة التدريسية للأستاذ

✓ خلاصة .

تمهيد :

بات من الأمور المتفق عليها بين جميع المهتمين بالشأن التربوي على اختلاف توجهاتهم الفكرية التأكيد على 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 تتحقق له الجودة ما لم يهتم بجودة معلميه ، ذلك أن المعلم يمثل محور الارتكاز في تحقيق الأهداف التربوية التي يتبناها النظام التعليمي ، وعلى عاتقه تقع مسؤولية تحويل الأفكار والرؤى التجديدية التي يطرحها القائمون على هذا النظام وواضعو خططه ورأسمو سياساته إلى نواتج تعليمية، تتمثل في صورة معارف ومهارات واتجاهات تتبدى في سلوك المتعلمين ، فنكاد نجزم القول بأن رهان جودة الخريج تتوقف على جودة أداء المعلم . لأن المعلم الماهر الفعال صاحب المعرفة العميقة هو وحده القادر على توفير هذه النوعية الجديدة من التعليم. لذا فنجاح المعلم في القيام بأدواره الجديدة المتوقعة ، يستلزم امتلاكه جملة من الكفاءات والقدرات التي تختلف بدورها عن تلك التي يمتلكها معلم الأسس . ولأهمية المعلم في تحقيق الجودة في التعليم يأتي هذا الفصل لنسلط من خلاله الضوء على أدائه التدريسي ومستلزماته .

1- التدریس بین النظرة التقليدية والنظرة الحديثة

1-1 - النظرة التقليدية للتدریس :

إن النظرة التقليدية للتدریس تدور حول فكرة رئيسية، تتمثل في نقل المعلومات والمعارف من الكبار إلى الصغار، ويكون في ذلك المدرس هو ذلك الشخص الذي يقوم بتلقين المعارف للمتعلمين ، وارتبطت هذه النظرة بالاتجاه التقليدي القديم في التربية ، والذي يرى أن الأولوية يجب أن توجه إلى عقل المتعلم لشحنه بالمعارف والعلوم ، لذا كان من الضروري الاهتمام بالتلقين والحفظ والاسترجاع كعمليات متكاملة تحقق ذلك الغرض ، ويستند الاتجاه التقليدي في التربية إلى أساس سيكولوجي وهو النظر إلى المتعلم كجزأين منفصلين هما الجسم والعقل ، وأساس اجتماعي يتمثل في المحافظة على التراث الثقافي، والعمل على نقله عبر الأجيال، ودعم هذان الأساسان النظرة التقليدية للتربية، ومن ثم إلى التدریس كعملية لنقل التراث المعرفي عبر الأجيال .

وبهذا فالنظرة القديمة للتدریس تهتم بنقل المعلومات مُهملة دوافع وميول وحاجات المتعلم وكذا الجوانب الأخرى من شخصيته، وبالتالي فالعنصر الفعال هو المعلم، بينما المتعلم له دور سلبي

مهمته الاستماع إلى ما يلقيه المعلم من المعلومات ، فالتدريس وفق هذه النظرة لا يساهم في إعداد المتعلم للحياة ، كما يجعل نقل التراث المعرفي من جيل إلى جيل بهذه الطريقة مستحيلا في ظل التراكم المعرفي السريع .

1-2- النظرة الحديثة للتدريس :

إن النظرة الحديثة للتدريس تبرز أدوارا جديدة لكل من المعلم والمتعلم في العملية التدريسية ، فالمعلم لن يقتصر دوره على إلقاء المعلومات ، والمتعلمين لن يقتصر دورهم على حفظ تلك المعلومات استعدادا لتسميعها ، والنظرة الحديثة للتدريس جاءت كانعكاس مباشر للنظرة الحديثة لعملية التربية ، حيث أظهرت البحوث النفسية ضرورة النظر للمتعلم كفرد يحتاج للنمو المتكامل في جميع الجوانب المكونة لشخصيته ، لذا فالتدريس بهذه النظرة هو موقف مخطط يهدف لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة على المدى القريب ، كما يستهدف إحداث مظاهر متنوعة للتربية على المدى البعيد ، أي أن عملية التدريس التي تتصف بالجودة ، لا بد وأن تكون مخططة ؛ مما يستلزم وجود أهداف واضحة ينبغي تحقيقها من خلال النشاط الذي يحدث خلال الموقف التدريسي الديناميكي ، والذي يكون فيها المتعلم الفاعل الرئيسي الذي تبني حوله هذه الخطة ، والذي تركز عليه الأهداف التربوية . (المالكي ، 2009 ، ص 37 - 39)

2- الأداء التدريسي وخصائصه :

1-2- الأداء التدريسي :

1-1-2- الأداء :

- الأداء هو السلوك المرئي الظاهر الذي يمكن ملاحظته وتقديره وتقييمه .
- الأداء ما يفعله الفرد استجابة لمهمة معينة فرضت عليه وفقا لمجموعة القواعد والقوانين المنظمة ، أو من قبل الآخرين ، أو قام بها من ذاته . (العلي ، 2007 ، ص 86)
- ويُعرف الأداء كذلك بأنه كل ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي، أو مهاري . وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة ، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين ، ويظهر منه قدرته ، أو عدم قدرته على انجاز عمل ما .
- ويعرف كذلك بأنه إنجاز الفرد للمهام الموكلة إليه ، ويرتبط هذا الإنجاز أو الأداء بمدى اكتساب الفرد للمهارات المختلفة التي تلزم لتحقيق هذا الإنجاز .

وقد أجمعت العديد من الكتابات التربوية على أن الأداء هو :
مجموعة الاستجابات التي يأتي بها الفرد في موقف معين ، وتكون قابلة للملاحظة والقياس ،
وبذلك يكون الأداء هو ما يقاس من السلوك . (جاد ، 2003 ، ص 17 ، 18)

2-1-2- التدريس :

- سلسلة منظمة من الأفعال يُديرها الأستاذ ويساهم فيها المتعلمون نظرياً وعملياً ليتحقق لهم التعلم .

- عملية تربوية هادفة ، تأخذ في الاعتبار كل العوامل المكونة للتعليم ، ويتفاعل خلالها كل من الأستاذ والمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

(عفانة ، والخزندار ، 2014 ، ص 17)

- عملية اتصال بين الأستاذ والمتعلمين ، يحاول خلالها الأستاذ إكساب المتعلمين المهارات والخبرات المطلوبة ، باستخدام طرق ووسائل تجعل المتعلم يشارك في الموقف التعليمي .

(عبد القادر ، 2013 ، ص 25 ؛ الأسدي ، 2014 ، ص 454)

- العملية التي تتم فيها معالجة مدخلات التدريس (المتعلمين ، المنهج ، المجتمع المدرسي والمحلي ، المدرسة وإمكانياتها) بأسلوب تعليمي محدد، لينتج في النهاية التغيير السلوكي المطلوب لدى المتعلمين . (عبد القادر ، 2013 ، ص 24)

- نشاط مهني يتم إنجازه من خلال عمليات رئيسية هي : التخطيط والتنفيذ والتقييم ، يستهدف مساعدة المتعلمين على التعليم والتعلم ، وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة ،

والحكم على جودته ، ومن ثم تحسينه . (حلس، وأبو شقير ، د ت ، ص 13)

يميل الكثيرون إلى التعامل مع التدريس على أنه نظام مرتبط بأنظمة سابقة وأنظمة لاحقة ، حيث يرون أن التدريس نظام أو منظومة له مدخلات وعمليات ومخرجات .

وإذا كان التدريس منظومة فرعية من نظام أكبر هو التربية ، فلا بد أن يتكون أيضاً من منظومات التدريس كنظام أكثر وضوحاً وثباتاً ويسهل من عملية الأداء التدريسي وعملية الضبط والمتابعة

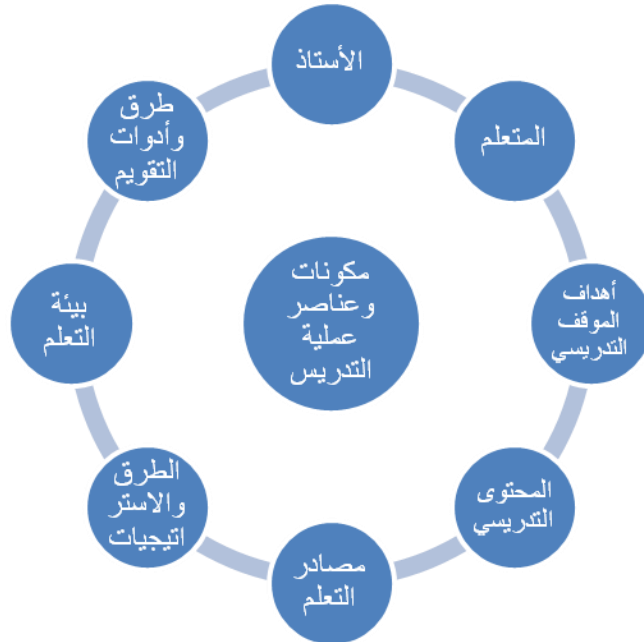
ويظهر التدريس كنظام وفق الشكل التالي :



مخطط رقم (1) يوضح التدريس كنظام

هذا الأسلوب يزيد من قوة التحكم والضبط لعملية التدريس، حيث أنه منذ البداية تستطيع التحكم بوتيرة الأداء التدريسي عن طريق التحكم بالمدخلات وتوجيهها وفق ما يحقق المخرجات المطلوبة . (شاهين ، 2010 ، ص 10 ، 11)

- التدريس عملية تعليم مقصودة ومخططة تتكون من عناصر ديناميكية تتفاعل مع بعضها البعض بهدف إحداث تعلم جيد لدى المتعلمين ، والشكل التالي يوضح عناصر عملية التدريس :



مخطط رقم (2) يوضح عناصر عملية التدريس

إنّ فالتدريس هو كل ما يقوم به الأستاذ من إجراءات وعمليات مع المتعلمين ليحقق الأهداف المرجوة ، وهو عملية تفاعل حيوي بين الأفراد تتمثل في التفاعل بين الأساتذة بعضهم البعض من ناحية ، والمتعلمين والأساتذة من ناحية ثانية، والمتعلمين بعضهم البعض من ناحية ثالثة .

(شاهين ، 2010 ، ص 18)

و تهدف عملية التدريس إلى إحداث تغيرات سلوكية مرغوبة لدى المتعلمين سواء من الناحية العقلية : كالمعرفة ، والاستنتاج والنقد ، وطرق التفكير ، أو من الناحية الانفعالية : كالتذوق والتقدير ، والاستمتاع بالفنون أو في الناحية الحركية وما تشمله من المهارات. وتتوقف فعالية التدريس على ما يحدث من تغيرات في سلوك المتعلمين في الاتجاه المرغوب فقط. وبهذا نخلص إلى أن :

3-1-2- الأداء التدريسي:

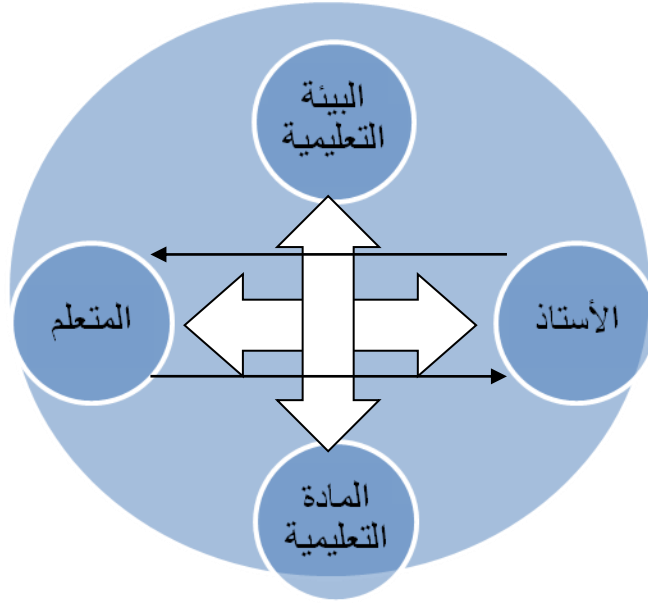
سلوك أو جهد مبذول من قبل المعلم لتحقيق الأهداف المنشودة وفقا لمجموعة القواعد والقوانين المنظمة لعمله (التخطيط والإعداد ، وتنفيذ التدريس ، وتقويم الأداء للمتعلمين ، وما يرتبط بذلك من مسؤوليات مهنية) .

(العلي ، 2007 ، ص 88)

ومن مجمل التعاريف السابقة نستنتج أن التدريس يركز على أهم الأسس التالية :

أ- التدريس باعتباره عملية اتصال:

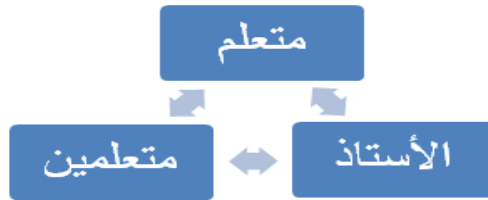
وهو عملية اتصال بين الأستاذ والمتعلمين، يحرص خلالها الأستاذ على نقل رسالة معينة إلى المتعلم في أحسن صوره ممكنة.



مخطط رقم (3) يوضح التدريس باعتباره عملية اتصال

ب- التدريس باعتباره عملية تعاون:

فالتدريس سلوك اجتماعي فهو لا ينشأ من فراغ - فهو عملية تعاونية - قد يجري التفاعل فيها بين الأستاذ والمتعلم أو بين الأستاذ والمتعلمين أو بين متعلم وبعض المتعلمين .

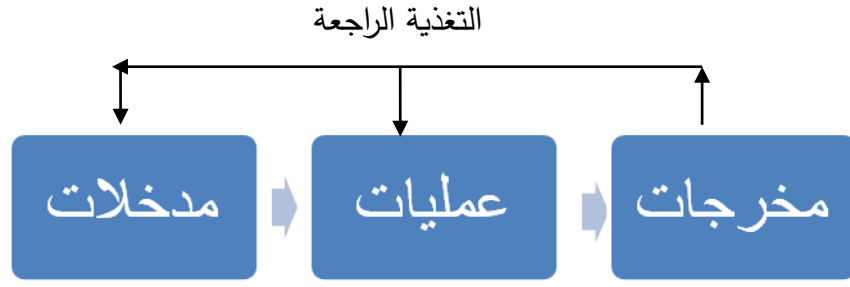


مخطط رقم (4) يوضح التدريس باعتباره عملية تعاون

ج- التدريس باعتباره نظاماً :

فهو نظام متكامل له مدخلاته وعملياته ومخرجاته.

- 1- المدخلات : الأستاذ ، المتعلم ، المناهج ، بيئة التعلم.
- 2- العمليات : الأهداف ، المحتوى ، طرق التدريس ، التقويم.
- 3- المخرجات : التغيرات المطلوب إحداثها في شخصية المتعلمين .



مخطط رقم (5) يوضح التدريس باعتباره نظاماً

ويمكن القول بشكل عام أن التدريس نظام من الأعمال المخططة في كل من الإعداد والتنفيذ والتقييم، يهدف إلى نمو المتعلمين في جميع نواحي النمو الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ...، ويتضمن هذا النظام : المعلم والمتعلم والمنهاج الدراسي كما يتضمن اللغة كوسيلة اتصال إلى جانب وسائل الاتصال العامة، كل ذلك من أجل إكساب الطلبة المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والميول المناسبة . (الهويدي ، 2009 ، ص 24)

2-2- خصائص التدريس :

يمكن تحديد خصائص التدريس في النقاط التالية :

- 1- يمنح التدريس المعارف والمعلومات للمتعلمين : فهناك أشياء كثيرة لا يعرفها المتعلم عن نفسه أو من حوله فهو يحتاج لمن يحدّثه عن تلك الأشياء فالتدريس يمنحه هذه المعرفة.
- 2- التدريس يؤدي إلى التعلم : لكي يتعلم الفرد ينبغي أن يكون مستعداً لاستقبال المعارف والخبرات ، ويقوم التدريس بتهيئة الفرد لهذا التعلم . والتدريس يتضمن حث المتعلم و إقناعه بالصورة التي يُعلم بها نفسه ، فالأستاذ يساعد المتعلم لكي يتعلم ولكي يعمل الأشياء بنفسه .
- 3- يساعد التدريس المتعلم على توظيف معلوماته : ليس مهمة التدريس فقط إكساب المتعلم لبعض المعارف والمعلومات، بل مهمته مساعدته على توظيف تلك المعلومات في التعامل مع بيئته والتغلب على المشكلات التي تقابله .

- 4- يساعد التدريس المتعلم على التكيف مع بيئته : يستجيب المتعلم بطريقة أو بأخرى لمؤثرات البيئة الطبيعية والاجتماعية ، والتدريس الحقيقي يساعد المتعلم على عمل توافق ناجح مع بيئته.
- 5- يساعد التدريس على تنشيط وتشجيع المتعلم : يعمل التدريس على جذب انتباه المتعلم وإثارة تفكيره ، كما يعمل على إثابة وتشجيع الاستجابات الصحيحة لهذا المتعلم.
- 6- يعمل التدريس على توجيه المتعلم : يقوم التدريس بتوجيه المتعلم ليتعلم الأشياء الصحيحة بأساليب الصحيحة في الوقت المناسب ، وفي ذلك حفاظ على الوقت فلا يضيع سدى ، و حفاظ على الجهد المبذول في التعلم ، وعلى النفقات التي تبذل في هذا التعلم .
- 7- يدرّب التدريس انفعالات المتعلم وعواطفه : يعمل التدريس على تدريب وتهذيب انفعالات المتعلم وعواطفه ، وذلك بتوفير مناخ صفي يتسم بالحب والحرية والعلاقات الطيبة والاحترام المتبادل .
- 8- التدريس عملية شعورية ولاشعورية في الوقت نفسه : يعد التدريس عملية شعورية ولاشعورية في الوقت نفسه ، والجزء ذو التأثير الكبير منه هو الجزء اللاشعوري فالعلاقات بين الأستاذ والمتعلم ذات تأثير واضح في نمو هذا المتعلم.
- 9- يعني التدريس عمليات إعداد وتخطيط : يقوم التدريس على الإعداد والتخطيط ، فمن أهم مظاهره إعداد خطط الدروس ، وذلك لمساعدة المتعلم على النمو في جوانبه المختلفة البدنية والعقلية والعاطفية والعقائدية والاجتماعية ، لكي يشارك بفاعلية في حياة المجتمع.
- 10- التدريس عمل مهاري : كل أستاذ ناجح عليه اكتساب طرق التدريس المتنوعة لكي يبني مواقف تعليمية للمتعلمين بأساليب مبتكرة ليحقق الأهداف التربوية المنشودة ، وعليه أن يتأكد من الاستعدادية اللازمة لتعلمهم قبل كل درس .
- 11- التدريس فن وعلم : التدريس فن لأن موقف التدريس يتضمن العديد من المتغيرات الصفية المتفاعلة فيما بينها ، الأمر الذي يتطلب الأستاذ الذي يستطيع أن يدير هذا الموقف ، اعتمادا على سرعة بديهته وعلى بصيرة نافذة ، وحساسية اتصال عالية . كما أن التدريس علم له أصوله ونظرياته ويلزم الإعداد له لممارسته .

12- يتطلب التدريس الدافعية للعمل من كل من الأستاذ والمتعلم : حيث يتطلب التدريس من الأستاذ الرغبة في العمل الجاد المخلص ، ويتطلب من المتعلم الرغبة في التعلم والإقبال على عملية التعليم بتلقائية وفعالية . (راشد ، 2005 ، ص 26)

3- التدريس وبعض المفاهيم المرتبطة به :

3-1- علم التدريس :

هو العلم الذي يبحث التفاعل بين الأستاذ والمتعلم والمحتوى الدراسي ، ويهدف إلى إنشاء معايير فعالة من أجل تفسير وتخطيط وتنظيم نشاط كل من الأستاذ والمتعلم .

(عبد القادر ، 2013 ، ص 24)

ويرى غريب أن علم التدريس موضوعه يتمحور حول بناء وصياغة الإستراتيجية التدريسية والقيام بتجربتها ، وتحديد مدى صلاحيتها وتطبيقها . (غريب ، 2012 ، ص 37)

3-2- إستراتيجية التدريس :

خطة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية ؛ فهي تضع الطرق والتقنيات التي من المؤكد أن المتعلم يفعلها في الواقع ليصل للهدف ، وهي الفن في ابتكار الخطط نحو الهدف .

(الأسدي ، 2014 ، ص 454 ؛ عبد القادر ، 2013 ، ص 30)

كما أن إستراتيجية التدريس عبارة عن مجموعة تحركات الأستاذ داخل الفصل ، والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل وتهدف لتحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقا ، وتتضمن أيضا أبعادا مختلفة مثل طريقة تقديم المعلومات للمتعلمين وطريقة التقويم ، ونوع الأسئلة المستخدمة وهكذا ، فهي الخطة العامة للتدريس . (قطامي ، 2013 ، ص 45)

أيضا هي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق ، يتم خلالها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مناسبة لتحقيق كفاءة أو مجموعة كفاءات تتضافر معا ، وتتضمن أشكالا من التفاعل بين المتعلم والأستاذ والمعرفة . (قطامي ، 2013 ، ص 55)

3-3- طريقة التدريس :

الأداة أو الوسيلة أو الكيفية التي يستخدمها الأستاذ في توصيل محتوى المنهج للمتعلمين أثناء العملية التعليمية .

أو هي مجموعة الخطوات المتسلسلة والمتراصة التي يتبعها الأستاذ لمساعدة المتعلمين لتحقيق الأهداف التعليمية .

كذلك هي الطريقة التي يستخدمها الأستاذ في توصيل محتوى المنهج للمتعلم أثناء قيامه بالعملية التعليمية ، وتتضمن تحديد المحتوى والأهداف ، والأساليب والإجراءات والوسائل اللازمة لتوصيل فقرات المنهج للمتعلم .

أي أن طريقة التدريس تتضمن : الأسلوب والإجراءات ، و المتعلمين والأساتذة والمنهج ، ومهارات الأستاذ ، واستعدادات المتعلم ، وتفاعلات المتعلمين بإشراف الأستاذ التي تقود إلى تحقيق الأهداف التعليمية . (قطامي ، 2013 ، ص 112)

4-3- أسلوب التدريس :

هو النمط التدريسي الذي يفضلها الأستاذ ليتناول به طريقة التدريس التي يتبناها خلال قيامه بعملية التدريس ، وهو مرتبط أساسا بالخصائص الشخصية للأستاذ. (عبد القادر ، 2013 ، ص 31) لكل أستاذ أسلوبه الخاص في التدريس وينبني ذلك على خبراته ، وتأهيله الأكاديمي ، ومدى انتمائه وحبه للمعرفة والتعليم ، ويتحدد ذلك بأساليب الأستاذ المعرفية وتفضيلاته ، وأساليب تنظيمه للمعرفة وذنه وتمثله للخبرات ومستويات الإدراك التي يستخدمها الأستاذ ويقدمه للمتعلمين وفق ما يسمى بأسلوب الأستاذ التدريسي . (قطامي ، 2013 ، ص 116)

4-3- الفرق بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب :

تعتبر الإستراتيجية أشمل من الطريقة ، لأنها تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات المؤثرة في الموقف التدريسي ، والطريقة أوسع من الأسلوب ، والأسلوب هو الوسيلة التي يستخدمها الأستاذ لتوظيف الطريقة بشكل فعال ، والطريقة لا تتحدد بالخصائص الشخصية للأستاذ . (عبد القادر ، 2013 ، ص 32)

4- أركان ومتغيرات عملية التدريس :

4-1- أركان عملية التدريس :

لعملية التدريس أركان أربعة هي :

الأهداف التدريسية أو التعليمية ، وحاجات واستعدادات المتعلمين أو ما يطلق عليه المدخلات السلوكية ، ثم الخبرات والأنشطة التعليمية ، ثم القياس والتقييم .و توضح تلك الأركان كما يلي :

1-1-4- الأهداف التدريسية:

وفيها تحدد التغيرات المرغوبة في سلوك المتعلم . والتي تعد بمثابة نواتج تحصيل للتعلم ، وهي أيضا وصف للأداء المطلوب من المتعلم في نهاية الموقف التعليمي والشروط التي تم فيها الأداء والحد الأدنى من الأداء المطلوب .

2-1-4- المدخلات السلوكية:

وتشمل خصائص المتعلمين وحاجاتهم ، إذ لا فائدة من تدريس شيئا يعرفه المتعلم ولا يحتاجه ، بالإضافة إلي ضرورة تحديد خصائص المتعلمين العقلية ومستوى ذكائهم وقدراتهم وتحصيلهم ، وميولهم ودوافعهم ومستوى نموهم ونضجهم بالإضافة إلى الخلفية الثقافية والحضارية والظروف الاجتماعية للمتعلم وهذا ما يطلق عليه بمحددات التعلم .

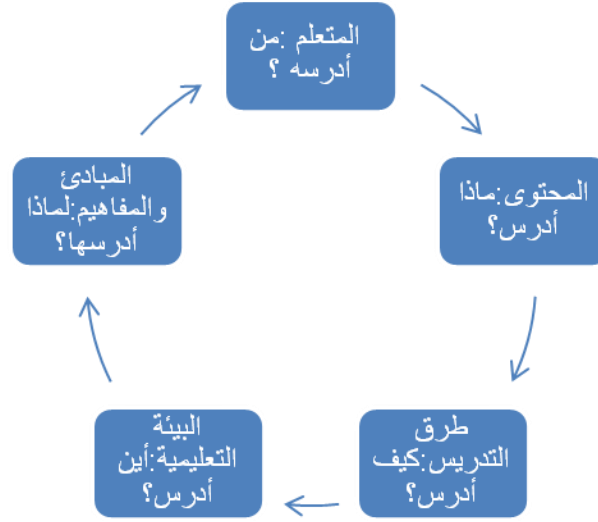
3-1-4- الخبرات والأنشطة التدريسية :

وهو ما يطلق عليه التغيرات التنفيذية ، وتشمل الخبرات المنتقاة والمصممة والمخططة ، والتي يتم من خلالها تحقيق الأهداف المرغوبة ، وتظهر الخبرات التعليمية للمتعلمين في صورة المنهج والوسائل التعليمية التي تساعد على تحقيقه ، بالإضافة إلي الإجراءات والأنشطة التدريسية التي يقوم بها المعلم و المتعلمين بقصد تحقيق الأهداف ، والتي يمكن أن تختلف من هدف لآخر تبعا للخبرات والأنشطة ، والدروس النظرية تتطلب طرقا محددة في تحقيق أهدافها أما المهارات الأدائية فتتطلب طرقا أخرى ، بينما إكساب الاتجاهات والمبادئ يتطلب طرقا وأنشطة تدريسية أخرى .

4-1-4- القياس والتقويم :

ويطلق عليها متغيرات الإنتاج والتحصيل ، وتشمل الجانب القياسي و التقييمي والتقويمي، وهو ما يبين نوع ومقدار التعليم والتعلم الذي حصل من خلال عملية التدريس، والذي يقاس من خلال الأهداف السلوكية المحددة ، كما تدخل عملية القياس والتقويم في تحديد المتغيرات السابقة للتدريس من خلال تحديد الحاجات والمهارات والقدرة التحصيلية ، وقابلية التلميذ للتعلم ومدى استعداداته وقدراته ، ولذا تصنف عملية القياس والتقويم إلى عدة مستويات ، منها التقييم المبدئي والتقييم التكويني والتقييم النهائي ، وترتبط أركان عملية التدريس ارتباطا عضويا ومتفاعلاً ، فالأهداف هي محور عملية التدريس والموجه لها ، وفي الوقت نفسه ، تتطلب خبرات وأنشطة تعليمية تعليمية ، كما تصاغ في ضوء خصائص المتعلم و تبين لنا قياس مدى تحقق الأهداف .

و يمكن التعبير عن التدريس كعملية كالاتي :



مخطط رقم (6) يوضح التدريس كعملية

(شاهين ، 2010 ، ص 15 ، 16)

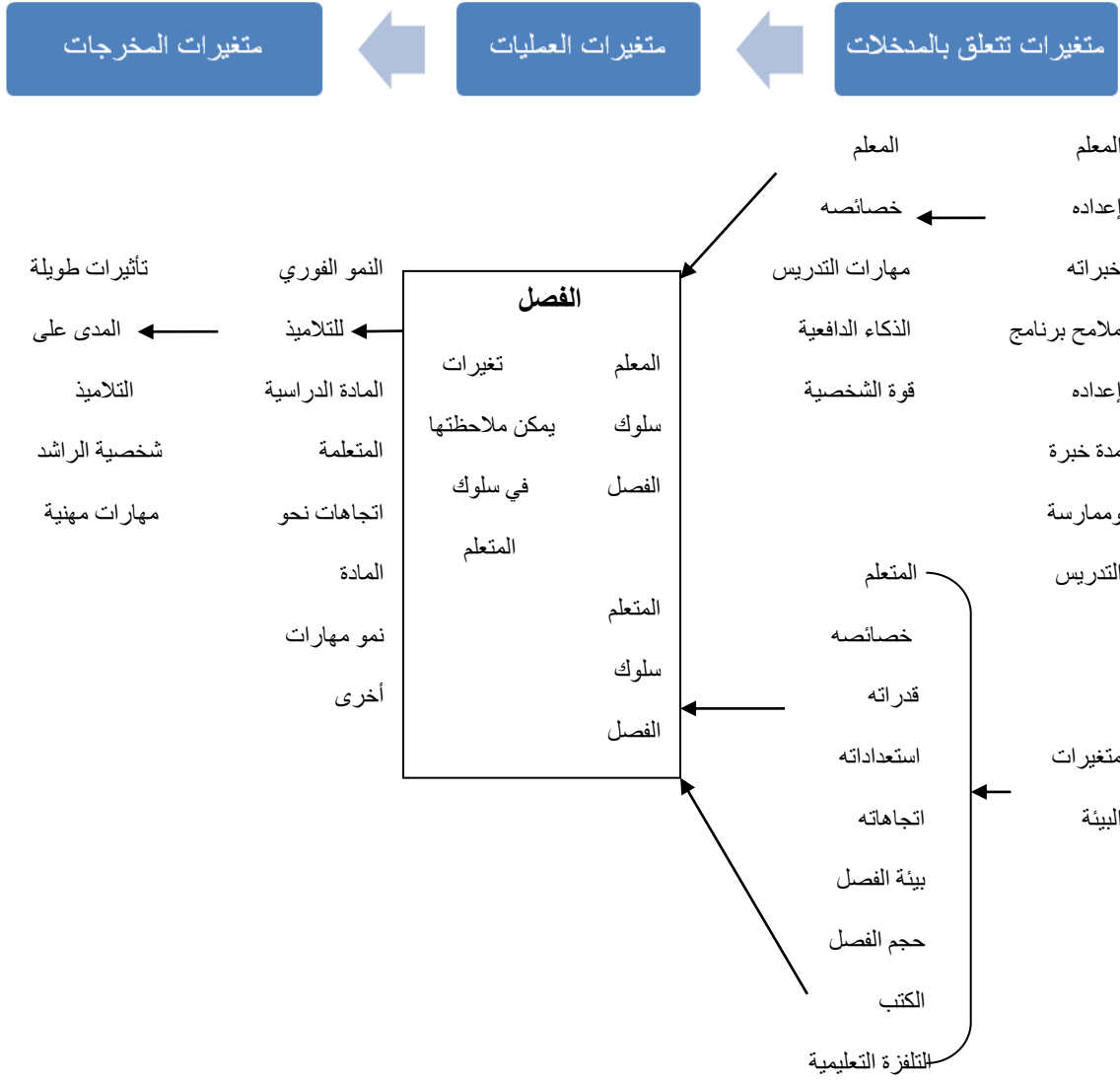
2-4- متغيرات العملية التدريسية :

يذكر المالكي أن التدريس يتكون من عدة متغيرات . لخصها بيدل و دانكن Biddele et Dunkin كالتالي :

- 1- متغيرات تنبؤية : وتتمثل في المعلم من حيث خصائصه ، برنامج إعداده ، خبراته ، سماته الشخصية .
- 2- متغيرات البيئة التعليمية : مثل المتعلم ، خصائصه ، قدراته ، استعداداته ، اتجاهاته ، مستواه الاقتصادي والاجتماعي، حجم المدرسة، حجم الفصل، والبيئة التعليمية الداخلية ...
- 3- متغيرات العمليات : وأهمها سلوك المعلم داخل الفصل ، وسلوك المتعلم أيضا ، والتفاعل بين المعلم والمتعلم والمتغيرات السلوكية التي يمكن ملاحظتها على المتعلمين .
- 4- متغيرات المخرجات والنواتج : والتي تتمثل في النمو الفوري للمتعلم واتجاهاته نحو المادة الدراسية ، ونمو مهارات أخرى لديه، كما تتمثل في التأثيرات طويلة المدى على المتعلمين، مثل كونه راشدا أو مدى نمو المهارات المهنية والوظيفية لديه .

والشكل أدناه يوضح نموذج شادفيك Chadwick للتدريس وصيغته داخل الفصل الدراسي والمتغيرات التعليمية التي يؤثر كل منها على الآخر .

الفصل الثالث : الأداء التدريسي للأستاذ



مخطط رقم (7) يوضح نموذج شادفيك للتدريس داخل الصف الدراسي

يلاحظ أن هذا النموذج نظام من العلاقات والتفاعلات لمجموعة من العناصر والمكونات التي تعمل جميعا في تآزر تام لتحقيق أهداف محددة ، وهذا النظام يتضمن الجوانب التالية:

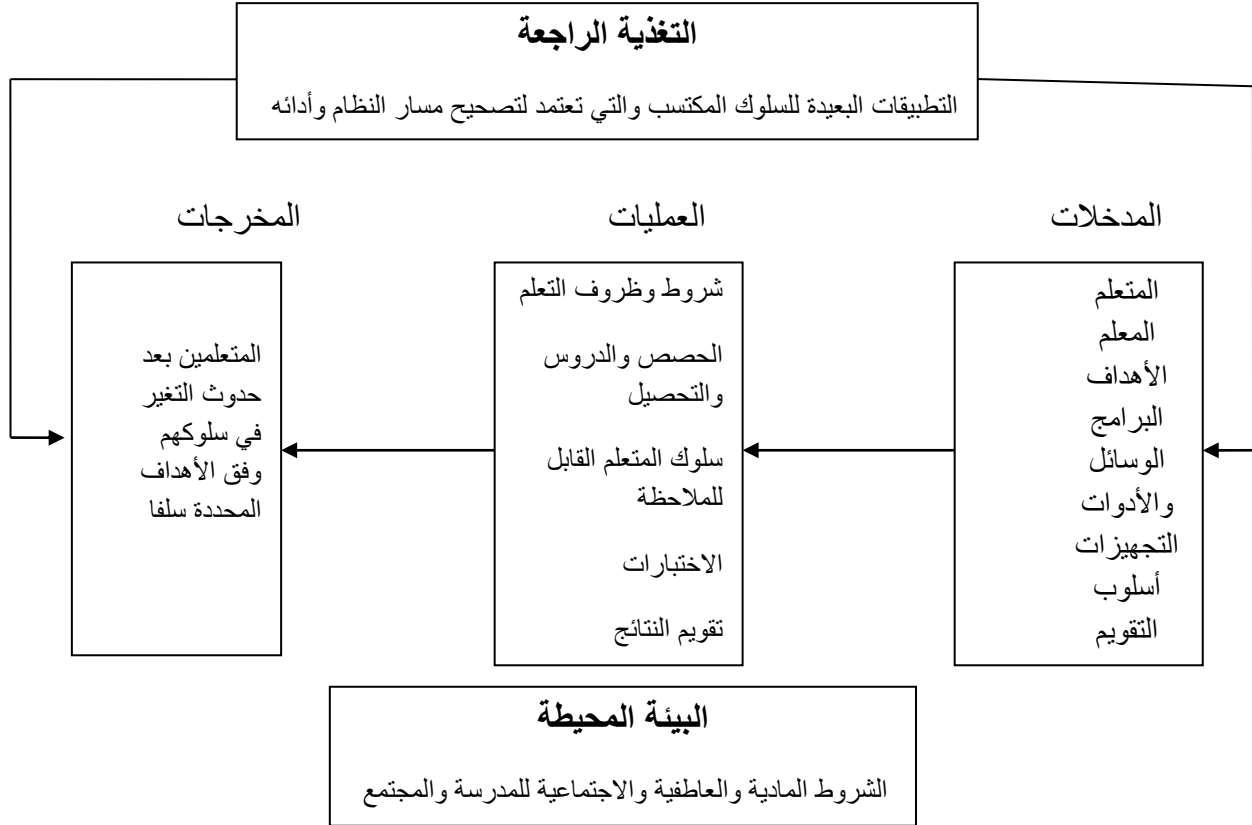
المدخلات : مجموعة العناصر والمكونات المتمثلة في المعلم وما يتعلق به، والمتعلم وخصائصه، والمتغيرات البيئية .

العمليات : مجموع التفاعلات التي تحدث بين عناصر المدخلات .

المخرجات : وهي النواتج التي تحصل عن العمليات لتحقيق أهداف معينة .

وهذا النظام جاء من النموذج التقني للتدريس ، الذي استلهم من المنظور الصناعي ، والذي جاء ليواكب التطورات التقنية التي عرفتة الدول الصناعية ، واستفادت منها في إصلاح منظوماتها

التربوية وأثر ذلك على عملية التدريس ، فأصبح التدريس نشاطا تقنيا ، وعلى تغير المفاهيم التربوية . وذلك من خلال المفاهيم التي أثبتت نجاحها مثل : الإستراتيجية ، المحاسبية ، التعليم المؤسس على الكفاءات ، الإدارة بالأهداف ، البرمجة ... والشكل الموالي يوضح نموذج شادفيك لنظام التدريس من منظور تقني .



مخطط رقم (8) يوضح نموذج شادفيك لنظام التدريس من منظور تقني
(المالكي ، 2009 ، ص 34 - 36)

5- الجودة في الأداء التدريسي للأستاذ:

تعد جودة أداء الأستاذ من أبرز توجهات النظم التعليمية المعاصرة ، فقد بادرت العديد من الأنظمة والمؤسسات التربوية بطرح موضوع جودة الأستاذ بهدف توجيه الأنظار إلى أهمية هذا الموضوع خاصة في ظل تزايد مهام الأستاذ وتعدد أدواره ، وتعني جودة أداء الأستاذ من منظور الجودة الشاملة ، جودة تأهيله العلمي والمهني ، وجودة تأهيله الثقافي ، وتزويده بثقافة الجودة الشاملة ، وجودة الخبرات التي يمتلكها ، وإيمانه بالفلسفة التي يتبناها المنهج والقائمة على مفهوم الجودة

الشاملة . (الحريري ، 2011 ، ص 308) . وبهذا فالأستاذ وفقا لمتطلبات الجودة التي يفرضها مجتمع المعرفة الذي نعيشه مطالب للقيام بأدوار عديدة ومتشعبة ، ليكون عضوا فاعلا في تكوين المتعلمين داخل المدرسة وخارجها ، وذلك نتيجة للتطور الكبير الذي شهده العالم ويشهده في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية ، والانفجار المعرفي الهائل ، والثورة المعلوماتية والاتصالية ، فقد تنوعت المعارف وتطورت الوسائل التعليمية واستخدام التكنولوجيا في مجال التعليم ، فاهتم رجال التربية والتعليم بالجوانب النفسية والتربوية للمتعلم وتطوير التدريس بما يتناسب مع النظريات العلمية والتربوية الحديثة ، من أجل تحقيق تعلم فعال ينسجم مع متطلبات المتعلمين النمائية ، مدعما بالتعلم الذاتي والتعلم التعاوني بين المتعلمين ، وبهذا فدور الأستاذ لم يعد مجرد ملقن وناقل للمعلومات، بل تغير هذا الدور إلى أدوار أساسية تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، تثير الحماس والنشاط وتشجع المتعلمين ليتعلموا بأنفسهم ،

6- أدوار الأستاذ في ظل أهداف الجودة التعليمية:

لقد حدد كل من إيريل بولياس و جيمس يانج مجموعة من الأدوار الجديدة للأستاذ منها : موجه ، معلم ، مجدد ومطور ، قدوة ونموذج، باحث، مرشد ، مستشار ، مبدع ومبتكر ، مصدر للمعرفة، بان ومطور لمجتمعه ، مقيم . (جرادات وآخرون ، 2008 ، ص 141)

- أدوار تجاه المتعلمين ، متمثلة في التدريس والتقييم والإرشاد والتوجيه ، وإعداد المواد التعليمية والإشراف على أعمال المتعلمين .
- أدوار اتجاه المدرسة التي يعمل بها ، والأعمال الإدارية والمشاركة في الاجتماعات واللجان والنشاطات المختلفة .
- أدوار اتجاه المجتمع المحيط به ، وتشمل الخدمات المجتمعية ، وإجراء الدراسات والبحوث التي تساعد على حل مشكلات المجتمع .
- أدوار تجاه نفسه ؛ أي العمل على تطوير ذاته مهنيا ، بالمشاركة في الندوات والمؤتمرات وتنظيم الزيارات والدورات التدريبية . هذا بالإضافة إلى الحيوية والنشاط والمرونة ، والرغبة في العمل مع فرق العمل ، والقدرة على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاستفادة بما هو جديد ، والاطلاع على المستجدات التربوية والاستفادة منها، وحسن استثمار الوقت وإدارته، وحسن التنظيم ، والموضوعية والدقة في العمل ، والتنويع والإبداع في طرق التدريس ،

والتفاعل الإيجابي مع المتعلمين ، وتقدير الفروقات الفردية فيما بينهم ، وتحسين دافعيتهم للتعلم . (الحريري ، 2011 ، ص 382 ، 383)

أما جردات وآخرون يذكرون الأدوار التالية للأستاذ:

- دور الموجه للموقف التعليمي التعليمي ، حيث يعمل المعلم ويخطط لأهم الخبرات والاهتمامات التي سيعرضها أمام المتعلمين مستخدماً مختلف الوسائل والإمكانيات المتاحة له في المدرسة .
- دور المرشد ، حيث يستخدم الأستاذ مختلف مصادر المعلومات المتوفرة في المدرسة ليتعرف على المتعلمين وحاجاتهم .
- دور ناقل للثقافة ، فالأستاذ لا يقتصر دوره على نقل المعلومات ، بل هو أمين على نقل ثقافة المجتمع وتراثه للمتعلمين .
- دور عضو المجتمع المدرسي؛ إذ على الأستاذ أن يدرك واقع المجتمع المدرسي الذي ينتمي إليه وحاجاته ، ويتكيف مع ثقافته وعاداته .
- دور الوسيط بين المدرسة والمجتمع؛ إذ يعمل الأستاذ على إيجاد حلقة الثقة المنشودة بين المدرسة والمجتمع .
- دور المهني المتخصص؛ إذ أن الأستاذ مختص في تربية الأجيال وتنشئتهم ، فيجب أن يكون في المستوى المنتظر منه .

بالإضافة إلى هذه الأدوار والمسؤوليات ، فهو مسؤول كذلك عن تنظيم عملية تعليم المتعلمين ، وعن استثارة دافعيتهم للتعلم ، وميسر لعملية التعلم ، يعمل على تطبيق مبدأ تفريد التعليم ؛ أي منح التعليم الذي يتناسب مع قدرات وميول المتعلم ، توفير فرص التعلم العميق والإبداعي ، يعمل كمرشد وموجه نفسي واجتماعي وتربوي ومهني للمتعلمين ، يعمل مع المتعلمين على أساس العلاقات الإنسانية التي تركز على الثقة والاحترام المتبادل ، يساهم في عمليات التنمية الوطنية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية.(جردات وآخرون ، 2008 ، ص 142 – 144).

إن الأداء الجديد المتوقع من الأستاذ والدور المتغير الذي يجب عليه القيام به في ضوء طبيعة هذا الأداء ، ينبغي أن يتمحور حول تمكينه من تقديم النوعية التعليمية الجديدة التي يفرضها مجتمع

المعرفة ، والتي تستوجب إكساب المتعلمين المهارات التي تعينهم على التعامل الفعال مع تحديات المجتمع ، والنوعية الجديدة للتعليم تفرض مجموعة من التحولات في الممارسات التعليمية . تحول من تنمية مهارات الحفظ والاستظهار إلى تنمية مهارات التجديد والابتكار ، ومن غرس قيم الاحترام والامتنال إلى تدعيم مهارات التحليل والتفسير والإبداع ، من التدريب على ثقافة الحد الأدنى ، إلى التأكيد على ثقافة الإتقان والجودة ، من تربية التشابه والتطابق والائتلاف إلى تربية التفرد والتميز والاختلاف ، من التدريب على ثقافة التلقي إلى التدريب على مهارات الاستقصاء والتقويم ، ومن تكريس مهارات التعامل مع المألوف والمأمول ، إلى غرس عادات الاعتماد على الذات والتدريب على المغامرة العلمية ... ، وهكذا يتحول دور الأستاذ إلى تعليم المتعلمين كيفية التعلم ، وتدريبهم على كيفية إتباع الخطوات العلمية في التفكير وحل المشكلات والإبداع ، والاستكشاف والتقويم ، وكيفية صياغة الأسئلة الذكية ، وطرق الوصول إلى المعلومات والمعارف والاستفادة منها ، وتدريبهم على أصول الحوار والمناقشة ، والإصغاء ، والعمل الجماعي ، وطرح الآراء القيمة ، والتدريب على التعلم الذاتي ، والاعتماد على النفس في اكتساب المعارف والحصول عليها من مصادرها المتنوعة ، وتشجيعهم على المغامرة العلمية ، وطرح الأفكار غير المألوفة .

وهكذا فالأستاذ وفقا لما تتطلبه الجودة الشاملة مطالب بالقيام بأدوار عديدة ومتشعبة ، ليكون عضوا فاعلا في تدريب المتعلمين داخل المدرسة وخارجها ، ويستفيد من تكنولوجيات التعليم الحديثة في العملية التعليمية التعليمية ، والتحول من التعليم الجماعي إلى التعليم المفرد ، ومن التعليم النمطي المغلق إلى التعليم المفتوح ، والاطلاع على المستجدات التربوية والتخصص في علوم جديدة ، مثل نمو التفكير وبيئة التعلم ، والتقويم المعرفي والنفسي ، والنمو الانفعالي ، والنمو الأخلاقي ، وأخلاقيات المهنة ، كما يجب عليه التنمية المستمرة من خلال الاطلاع والتعلم الذاتي المستقل والمشاركة الفعالة في برامج التنمية المهنية . (الحريري ، 2011 ، ص 308 - 310)

كما على الأستاذ أن يكون مفكرا استراتيجيا ليطور مهارات التعامل مع المستقبل ، وتنمية القدرات الذهنية لدى المتعلمين وأن يتميز بالتفكير الناقد والإبداعي الذي تتطلبه مهمات تطوير الصف لمواجهة متطلبات المستقبل ، وعليه أن يمتلك القدرة على التخيل والعدد الهائل من السيناريوهات لأي موقف والبدائل المتوفرة لإزالتها . (قطامي ، 2013 ، ص 105) . وبهذا فالمهارة ضرورية للأستاذ الكفاء ، إذ لا يستطيع من لا يمتلك المهارة تعليم المهارة ، فمن لا يتقن الشيء لا يستطيع تحقيق أهدافه ، أو تنفيذ متطلباته ، فالمهارة ضرورة أساسية للتعلم والممارسة والإنجاز

والأداء لدى الأستاذ والمتعلم .

وتشير الخبرات العالمية إلى وضع معايير مختلفة للأداء التدريسي للأستاذ وللممارسات الفعالة المنتظرة منه ، ويمكن أن نلخصها في المجالات التالية :

- 1- مسؤوليات الأستاذ عن المتعلمين وعن تعلمهم .
- 2- معرفة الأستاذ للموضوعات والمواد الدراسية التي يعلمها وكيفية تعليمها للمتعلمين.
- 3- مسؤوليات الأستاذ عن إدارة تعلم المتعلمين ومراقبته.
- 4- القدرة على التفكير بطريقة منظمة في ممارساته والتعلم والنمو المهني من خلال الخبرة.
- 5- الانخراط بشكل عضوي في مجتمعات التعلم .

7-معايير جودة الممارسة التدريسية للأستاذ:

يمثل النموذج الأمريكي في مجال وضع معايير لجودة الممارسة المهنية للأستاذ النموذج الرائد بين كافة النماذج العالمية ، وتستهدف هذه المعايير توجيه برامج إعداد الأستاذ وتأهيله لأن يكون قادرا على ما يلي

- 1- يتمكن من المفاهيم الأساسية وبنية العلوم التي يتخصص في تدريسها ، ويتقن مهارات البحث والاستقصاء ، يقدم فرصا للتعلم تدعم النمو العقلي والاجتماعي والشخصي للتعلم .
- 2- يبتكر وضعيات ومواقف وفرص تعليمية تتلاءم مع الفروق الفردية للمتعلمين ، والطريقة والسرعة التي يتعلم بها كل منهم .
- 3- يمتلك مدى واسعا ومتنوعا من طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم ، ويستخدمها في تشجيع وتنمية قدرات المتعلمين على التفكير الناقد وحل المشكلات وأداء المهارات .
- 4- يوفر بيئة تعلم تحفز التفاعل الاجتماعي الإيجابي ، والاندماج النشط في التعلم وتستثير الدافعية الذاتية للتعلم .
- 5- يعزز البحث الإيجابي والاستقصاء النشط والتعاون والتفاعل الصفّي الداعم في غرفة الصف من خلال إلمامه بأساليب التواصل اللفظية وغير اللفظية وتوظيفها بفاعلية في تحقيق ذلك .

6- يخطط للتعليم معتمداً على معرفته بمحتوى المادة الدراسية ، والمتعلمين ، والمجتمع المحلي وأهداف المنهاج .

7- يستخدم الأساليب والاستراتيجيات التقييمية المناسبة بفاعلية لتقويم وتأمين النمو العقلي والاجتماعي والجسمي للمتعلمين ويحافظ على استمراره .

8- يمارس التفكير والتأمل في ممارساته ، ويتحرى الفرص التي تدعم نموه المهني المستمر .

9- ينمي علاقاته مع زملائه في المدرسة ومع الآباء وأسر المتعلمين والهيئات الأخرى في المجتمع المحلي ، من أجل دعم تعلم المتعلمين . (البيلوي وآخرون ، 2015 ، ص 152 - 154) .

ويرى الباحثون في التربية، أنه لكي يكون أداء الأستاذ جيداً ومتميزاً ، لابد أن يتميز بالقدرة على التعلم الذاتي المستمر والتطوير المهني ، وأن يمتلك الدافعية الذاتية نحو مهنة التعليم ، والنظر إليها كمهنة مليئة بالإثارة والتحدى والاستمتاع ، فالتعلمون يستجيبون بشكل إيجابي نحو الأساتذة المتحمسين لمهنتهم ، ولديهم اتجاهات إيجابية لمهنة التدريس، كما ينبغي على الأستاذ الفعال أن يمتلك القدرة على التعامل والتواصل مع الآخرين، والعمل ضمن الفريق البيداغوجي مع زملائه المعلمين والإداريين والمشرفين التربويين، وكذا قوة الإرادة والعزيمة الصلبة حتى يتمكن من الاستمرار في العمل والاندماج فيه والتكيف معه، كما يجب أن يمتاز بالقدرة على التفكير المتعدد بحيث يظهر قدرة عالية ومتميزة في تقييم الأفكار والنظر إلى ما وراء المعرفة وأصولها، ويستطيع مناقشة الآخرين فيما يقدمونه من آراء بتميز وذكاء. إن التربية المدرسية المستقبلية بحاجة إلى أساتذة ذوي فعالية يستثمرون التكنولوجيا في التعليم ، ويوظفون أساليبها المتنوعة لتطوير المعلومات وإدارتها ومعالجتها والبحث عن العلاقات فيما بينها، وذلك لكون استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال ييسر التعليم ويجعله أكثر بساطة ووضوحاً للمتعلمين ، ويسهل التواصل بين الأساتذة والمتعلمين في مختلف الأقطار لتبادل الخبرات والمعارف والمعلومات، كما أنها تركز على استعمال وتوظيف استراتيجيات التدريس الحديثة ، كالحوار والمناقشة والاستكشاف وأسلوب حل المشكلات ، فهذا التقدم المذهل في تكنولوجيا الإعلام والاتصال يحتم على الأستاذ أن ينمي نفسه مهنيًا من خلال حضور مختلف الندوات والملتقيات التربوية والمشاركة فيها ، والاطلاع على نتائج الدراسات والأبحاث التربوية الحديثة ،

والنظريات والأفكار والنماذج التربوية في مختلف دول العالم ، كما ينبغي على الأستاذ أن يمتلك الاستراتيجيات المعرفية التي تمكنه من توظيف الحقائق والمفاهيم والمبادئ ، وتنظيمها في أطر قابلة للتطبيق في أوضاع تعليمية متنوعة . (حديد ، 2009 ، ص 155 ، 156)

خلاصة:

نستخلص مما تم تناوله أن جودة أداء الأستاذ لا تقاس بكم المعارف التي يمتلكها فقط ، ولكن تقاس أيضا بما لديه من كفاءات تدريسية ومهارات أكاديمية ، ومدى التزامه خلقيا ، وبقدرته على مواجهة التحديات المعاصرة بما تحمله من تغيرات علمية وتقنية، فالأداء التدريسي الجيد يولد تعلمًا جيدًا فعالًا ونشطًا ، يسمح للمتعلمين بأن يستخدموا مهاراتهم بفعالية عالية. وهكذا فإن جودة المنتج النهائي وهو المتعلم ، يتحقق بجودة التعليم والتعلم ، وتحسين جودة التعليم تكمن في أهمية البحث عن الكيفية التي نجعل بها كل تعلم جديد يندمج في البيئة المعرفية للمتعلم ، ويرى كثير من التربويين أن كفاءة أية مؤسسة تعليمية تعتمد بدرجة كبيرة على نوعية الأساتذة الذين يعملون فيها، فالأستاذ الجيد الذي لديه كفاءات تدريسية يسهم بدور فعال في تنشئة المتعلمين ويقومون بأدوار ذات فعالية في العملية التعليمية ويشاركون بإيجابية فيها، فالأستاذ صانع التدريس وهو أدواته التنفيذية، حيث أن التدريس هو وسيلة اتصال تربوية تخطط وتوجه من قبل الأستاذ لتحقيق أهداف التعلم، وجودة الخريج المنشود من المدرسة تتوقف على جودة الأداء التدريسي للأستاذ، لكون التعلم الفعال ينتج عن التعليم الفعال .

الفصل الرابع : المقاربة بالكفاءات

✓ تمهيد

✓ الكفاءة وبعض المفاهيم المرتبطة بها

✓ مكونات الكفاءة

✓ خصائص الكفاءة

✓ الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات

✓ مبررات الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات في التربية

المدرسية

✓ الفرق بين بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا

الأهداف

✓ أنواع الكفاءات

✓ الوضعيات التعليمية في المقاربة بالكفاءات

✓ خلاصة .

تمهيد :

إن الحديث عن الجودة في التربية يتطلب منا أن نستحضر أحدث ما توصلت إليه البحوث والدراسات العلمية حول الاهتمام والعناية بالمتعلم، وهو يتفاعل مع مكونات المنهاج ومختلف ظروف العملية التعليمية التعلمية، لتحقيق تعلم فعال فائق المستوى، يتناغم ويتناسق مع دماغ الفرد المتعلم . ونظرا لكون جودة التعليم رهان حقيقي ينبغي ربحه على مختلف مكونات ومستويات المنظومة التربوية، وجب على القائمين بقطاع التربية في بلدنا من أجل مسايرة ومواكبة المستجدات التربوية العالمية إحداث تعديلات وإصلاحات تحقق فعالية المنظومة التربوية ونجاحاتها . فتم اعتماد أحدث البيداغوجيات التربوية التي تمخضت عن أجود ما توصلت إليه النظريات التربوية، وهي بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، وهذا بداية من العام الدراسي 2003 - 2004 .

1 - الكفاءة وبعض المفاهيم المرتبطة بها :

1-1- مفهوم المقاربة:

- كلمة مقاربة يقابلها في المصطلح اللاتيني *Approche* . وتعني الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان والزمان، كما أنها من جهة أخرى خطة عمل أو إستراتيجية لتحقيق هدف ما.
(شرقي، وبوساحة، 2011، ص 53)
- والمقاربة من ناحية التطبيقات التعليمية التعلمية، هي تصور وبناء مشروع عمل يكون قابلا للإنجاز في ضوء خطة إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة ، من طريقة ووسائل وخصائص المتعلم وكذا المكان والزمان من أجل تحقيق أداء فعال ، ومردود مناسب للمتعلم.(بوكرمة ، و دحدي ، 2011، ص 484)
- المقاربة تعني الانطلاق في مشروع ما أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة ، وفي التعليم تعني قاعدة نظرية تتكون من عدة مبادئ يقوم عليها بناء برنامج دراسي ، واختيار استراتيجيات التعليم والتقويم. (عزيزي ، 2003 ، ص 147)

2-1 - مفهوم الكفاءة :

في بداية الأمر، نشير إلى أننا نصادف في الأدب التربوي مصطلحي الكفاءة والكفاية. ودون أن نشير إلى التمييز بينهما في بحثنا هذا، أو إلى أيهما أصح، فهذه الجدلية ليست محل اهتمامنا، وما سيراد لاحقاً يعبر عن اعتمادنا لمصطلح الكفاءة، وهذا لتبنيه من قبل منظومتنا التربوية الجزائرية، ويشير Albert Jacquard أن هذا المفهوم كلمة اسفنجية تُثرى بكل المفاهيم التي يعطيها لها مستخدموها، وهو مصطلح مشترك بين عدة ميادين: علم النفس، البيداغوجيا، ميدان تسيير الوظائف والنشاط المهني، حيث قد يختلف التصور فيما يخص الكفاءة من الميدان المهني وهو ميدانها الأصلي إلى ميدان التكوين العام وهو التعليم القاعدي إلى التعليم العالي إلى التوجيه المدرسي والمهني. (حرقاس ، 2010/2009 ، ص 148)، كما نشير مثلاً إلى أن المنظومة التربوية المغربية تبنت مصطلح الكفاية بدل الكفاءة . وفي هذا السياق يشير عبد الكريم غريب أن هذا المصطلح حديث التداول داخل الحقل التربوي والبيداغوجي، وأنه يرتبط بتصوير تربوي جديد، يسعى إلى التحسين من جودة فاعلية المتعلمين، فمن البديهي أن يكون مفهوم هذا اللفظ مختلفاً باختلاف المرجعية المؤسسة له . (غريب ، 2003 ، ص 54 ، 55)

- الكفاءة يعرفها فرانسواز و آلان **Françoise.R et Alain .R** بأنها مجموعة من السلوكيات الممكنة (الوجدانية ، المعرفية ، والحس حركية)، التي تسمح لفرد ما بالممارسة الناجعة لنشاط معين .
- أما رومانفيل **Romaninville** يرى أن الكفاءة هي الإدماج الوظيفي للدرايات والإتقان وحسن التواجد مع الغير، وحسن التخطيط للمستقبل، بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات، فإن الكفاءة تمكنه من التكيف ومن حل المشاكل، كما تمكنه من انجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل .
- روجرس **Xavier Rogers** يذكر أن الكفاءة هي تمكن الشخص من تجنيد مجموعة من الموارد المدمجة بطريقة متداخلة، من أجل حل الوضعيات المشكلات .
- محمد الدريج يقول أن الكفاءة نظام من المعارف المفاهيمية الذهنية والمهاراتية العملية، التي تنظم في خطوات إجرائية، تسمح بالتعرف على المهمة الإشكالية وحلها بنشاط

وفعالية، وهذا في إطار فئة من الوضعيات. (وزارة التربية الوطنية والتعليم وتكوين الأطر والبحث العلمي المغربية ، د ت ، ص 21)

- ديكاتل **De Katele** يعرف الكفاءة بأنها مجموعة منظمة من القدرات التي تمارس على المحتويات في صنف معين من الوضعيات، لحل المشاكل التي تطرحها هذه الوضعيات .

هذا التعريف يتضمن ثلاث مكونات للكفاءة ويجمعها ديكاتل في المعادلة التالية :

$$\text{الكفاءة} = (\text{القدرة} \times \text{المضامين}) \times \text{الوضعيات} .$$

- أما لوبوترف **Le Boterf** فيرى أن الكفاءة هي القدرة على الفعل؛ أي أنها معرفة تدمج وتتجدد مجموعة من المصادر (المعلومات والمعارف والمؤهلات والتفكير ...) في سياق معين ، لمواجهة مشاكل مختلفة تعترضنا ، أو لتحقيق مهمة ما .
(بوسعدة ، 2002 / 2003 ، ص 61 ، 62) .

- الكفاءة : مجموعة معارف ومهارات وسلوكات، ناتجة عن تعلّات متعددة يدمجها الفرد وتتوجه نحو وضعيات مهنية مرئية ، أو ميادين محددة المهام تسمح بممارسة دور ما أو وظيفة أو نشاط بشكل فعال . (مديرية التعليم الثانوي والتقني ، 2006 أ ، ص 7)

- الكفاءة : حسن التصرف المبني على التجنيد والاستعمال الناجع لمجموعة من الموارد،

وحسن التصرف هو معرفة ما نقوم به، كيف نقوم به، متى نقوم به، ولماذا ؟

ومن مجمل هذه التعاريف نخلص إلى أن الكفاءة تمتاز بكونها مجموعة قدرات ووسائل (معرفية، اجتماعية، حسية حركية، وجدانية ...)، تبرز خلال توظيفها في وضعيات ، تستدعي القدرة على فعل وإنجاز نشاط معين؛ أي أنها عمل الفرد لتوظيف وإدماج مكتسباته، من معلومات ومعارف ومهارات، في بناء جديد قصد حل وضعية مشكلة، أو التكيف مع وضعية طارئة؛ أي أننا نحكم على فرد بالكفاءة عندما يواجه وضعية جديدة فيختار بنفسه من بين المساعي التي بحوزته تلك التي تناسب الوضعية، فأحد العناصر الرئيسة في الكفاءة هو القدرة على التكيف مع وضعية غير مألوفة .

1-3- مفهوم المقاربة بالكفاءات :

- المقاربة بالكفاءات بيداغوجية وظيفية، تعمل على التحكم في مجريات الحياة، بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية؛ أي هي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة . (حاجي ، 2005 ، ص 2)
- المقاربة بالكفاءات مقارنة منهجية دينامية ، دائمة تضيف الانسجام على مخططات تكوين التلاميذ ، وتمنح معنى للتعلّيمات ، وتمكن المتعلمين من بناء كفاءات ومعارف أوسع ، دائمة ووجيهة ، يمكن تجنيدها في مجالي الحياة والعمل .
(مديرية التعليم الثانوي والتقني ، 2006ب ، ص 60) .
- المقاربة بالكفاءات هي مقارنة تربوية وديداكتيكية جديدة ومعاصرة ، تهدف إلى تسليح المتعلم بمجموعة من الكفاءات الأساسية لمواجهة الوضعيات الصعبة والمركبة التي يصادفها المتعلم في واقعه الدراسي أو الشخصي أو الموضوعي .

<http://www.majala.educa.ma/index.php/2012-02-18-17-49-20/1022-2013-09-29-08-06-45>

1-4- القدرة :

- هي ما يستطيع الفرد القيام به بالفعل ، أي هي نشاط يمارس مثل : تحديد الأشياء و تعريفها ، المقارنة ، الحفظ ، التحليل ، التصنيف ، الترتيب ، التجريد ، الملاحظة ...
- كما أنها جملة الإمكانيات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في أداء مهام مختلفة ، وتظهر عند مواجهة الفرد لمشكلات ووضعيات جديدة ، تتطلب استدعاء معلومات أو تقنيات مكتسبة من تجارب سابقة . (بن يحي ، وعباد ، 2006 ، ص 88)
- وروجرس يذكر فروقا بين الكفاءة والقدرة نوضحها في الجدول التالي :

جدول رقم (2) يوضح الفرق بين الكفاءة والقدرة

القدرة	الكفاءة
تتطور على محور زمني	تتطور على محور الوضعيات
تنمو مع الزمن	تتوقف في مرحلة معينة
ترتبط بمجموعة غير محددة من المضامين	ترتبط بصنف معين من الوضعيات

نشاط يمكن أن يتحقق بسهولة	نشاط يهدف إلى غايات مضبوطة تدخل في إطار مهمة محددة
الخاصية الإدماجية لا تحضر بالضرورة	تعبئة مجموعة من المصادر المدمجة ، وخاصة القدرات
التخصص ممكن ولكن فيما يتعلق بالحسي والمعرفي	التخصص في معنى المهمة المنجزة -الأداء-

(بوسعدة ، 2002 / 2003 ، ص 65)

1-5- الأداء :

ما يتمكن الفرد من تحقيقه أنيا من سلوك محدد ، ويستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة، أو هو الإنجاز الفعلي الذي تميزه القدرة الحقيقية. فالأداء بمثابة الانعكاس المباشر للكفاءة وهو السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته مباشرة. الجدول الموالي يوضح الفرق بين الكفاءة والأداء .

جدول رقم (3) يوضح الفرق بين الكفاءة والأداء

الأداء	الكفاءة
انعكاس مباشر للكفاءة	امتلاك آلية الأداء
متغير في المواقف المتشابهة ، أو المتكررة	ثابتة لا تتغير
ظاهر	ضمنية
يمكن قياسه مباشرة	لا يمكن قياسها مباشرة

(بن يحي ، وعباد ، 2006 ، ص 78 - 81)

1-6 - المهارة :

مجموعة أنشطة تترجم مدى التحكم في أداء مهمة معينة . حيث للمهارة جملة من المعايير هي : السرعة ، الدقة ، التآزر ، الإستراتيجية ، الاقتصاد في الجهد والوقت . (بن يحي ، وعباد ، 2006 ، ص 82)

1- 7 - الاستعداد :

هو القدرة الممكنة أو الأداء المتوقع، والاستعداد كالأداء كامن، وهو نجاح كل نشاط .

(بوكرة ، 2008 ، ص 132)

أي الاستعداد هو القدرة الكامنة في الفرد وهي نظرية ، ويقابل الاستعداد في المعنى البيولوجي مصطلح النضج، والذي هو مستوى معين من الاستعداد لتعلم شيء ما، إذ لا يمكن حدوث التعلم ما لم تكن العضوية مستعدة أي ناضجة . (بن يحي ، وعباد ، 2006 ، ص 88)

1-8- الهدف السلوكي :

هو وصف لنمط السلوك المرغوب فيه، أو الذي نريد إحداثه في المتعلم من خلال مروره بخبرة معينة و مخطط لها سلفا . (بن يحي ، وعباد ، 2006 ، ص 83)

2- مكونات الكفاءة :

تذكر علال L. Allal أن مكونات الكفاءة هي :

2-1- المكونات المعرفية : وتتمثل في المعارف التصريحية والسياقية وما وراء معرفية، والمهارات العقلية الضرورية لأداء الفرد في شتى مجالات عمله التعليمي .

• قراءة، تلخيص، تصنيف، مقارنة، جمع، نقد، تركيب أفكار... وقد وضعت لهذه القدرات عدة صناعات، من أهمها صناعة بلوم وصناعة داينو .

2-2- المكونات الوجدانية : وتشمل المواقف ودافعية الفرد للتعلم، وجملة الميول والعواطف التي تؤدي إلى تكوين المواقف التي تكون إيجابية تدفع إلى القيام بالعمل قدرات سوسيووجدانية: إنصات، تعبير، ربط علاقة، حساسية الفرد وثقته بنفسه واتجاهه نحو العمل، احترامه للآخرين...، وتعتبر صناعة كراثول أو صناعة داينو من أهم الصناعات المتعلقة بهذه القدرات.

2-3- المكونات الاجتماعية : تضم التفاعل والتركيز، الاتصال والتواصل ...

2-4- المكونات الحسية الحركية : مثل التنظيم الحركي، القيام بنشاطات حركية، قدرات حس-حركية: تمثيل، تلوين، مزج، تركيب (عدة تجريبية)... ومن الصناعات الخاصة بهذا المجال من القدرات، نذكر صناعة سيمبسون وصناعة هارو . (بوسعدة ، 2002 / 2003 ، ص 62)

3- خصائص الكفاءة :

يذكر عبدالله قلي وفضيلة حناش أن للكفاءة الخصائص التالية :

3-1- خاصية الإدماج :

حيث تسعى المقاربة بالكفاءات إلى إحداث الترابط والتكامل بين المعارف والمهارات والمواقف لتشكل واقعا منسجما ومدمجا. وهذا مقابل خاصية تجزئة المعارف والمهارات التي تميز مقاربة الأهداف الإجرائية .

3-2 - خاصية الواقعية :

أي أن المقاربة بالكفاءات تقوم بحل مشكلات ذات دلالة عملية، ترتبط بالحياة اليومية الواقعية، مقابل الطابع الأكاديمي النظري الذي يميز بيداغوجية الأهداف .

3-3- خاصية التحويل :

فهذه المقاربة تمتاز بتحويل المتعلم لما تعلمه وتدريب عليه في المدرسة إلى التطبيق الفعلي والعملي في الحياة اليومية؛ أي أن معالجة الوضعيات تتداخل فيها عدة مواد بشكل يشبه الواقع المعيشي .

3-4- خاصية التعقيد :

فالكفاءات تأتي في القمة الهرمية للسلم التدريجي لمستوى التعقيد، مقابل أهداف التعلم التي هي ذات مستوى تعقيد أقل، وهذا لكون الكفاءة توظف جملة من الموارد، وأنها غائية ولها وظيفة نفعية اجتماعية، وترتبط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد .

(قلي ، وحناش ، 2012 ، ص 142 ، 143)

أما روجرس Roegiers . X يرى أن الكفاءة تعرف من الخصائص الرئيسية التالية :

3-5- تعبئة مجموعة من المصادر :

أي أن الكفاءة تتطلب توظيف وتسخير مجموعة من الموارد مثل المعارف والمعلومات المتعلقة بتجارب معينة، والقدرات والخطاطات الذهنية ...، وفي الغالب هذه الموارد تكون خاصية الإدماج في الكفاءة .

3-6- تهدف الكفاءات إلى غايات مضبوطة :

فالكفاءة لا تكتسب معنى دالا بالنسبة للمتعلم إلا من خلال إدراكه للغاية من تحصيله للكفاءة التي يتدرب عليها، كي يتمكن من ممارستها داخل وخارج المدرسة؛ أي أن الكفاءة تحمل في طياتها

دلالة بالنسبة إلى المتعلم بتوظيفه لتعلماته في وضعيات يصادفها في نشاطه المدرسي، أو في حياته اليومية .

3-7- تتصل الكفاءة بعائلة الوضعيات :

أي أن تحقيق الكفاءة لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة؛ أي ضمن وضعيات قريبة من بعضها البعض .

3-8- ترتبط الكفاءة بالمادة موضوع التعلم :

نبه روجرس إلى ضرورة التقطن أن نسبة من الكفاءات تمتلك خصائص تتجاوز بعض المواد؛ أي أن تتميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها ، ونسبة كبيرة منها شديدة الصلة بالمادة موضوع التعلم .

3-9- إمكانية وقابلية الكفاءة للتقييم :

يمكننا تقييم الكفاءات انطلاقاً من وضعية مخصوصة تتصل بمجموعة من الوضعيات المشكل التي نقترحها على المتعلم ، فنتبين مدى نجاحه في إنجاز المهمة المطلوبة منه؛ أي أنه لتقييم الكفاءة يجب وضع المتعلم في وضعية معقدة تتطلب من المتعلم تجنيد معارفه ومهاراته ومختلف إمكاناته (بوسعدة ، 2002 / 2003 ، ص 63 ، 64) .

4- الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات :

إن الاهتمام بالتعلم والتعليم كان اهتمام الفكر التربوي منذ العصور القديمة ، فجميع المدارس والفلسفات في الحضارات المختلفة دعت إلى التفكير والتعلم ، وتمخض عن هذا كله ما توصلت إليه الدراسات العلمية الحديثة من طرائق فعالة واستراتيجيات وأساليب في تعلم التفكير وتنميته، واتجهت في معظمها إلى التدريب على توليد الأفكار من أجل مواجهة مشكلات الحياة، فالإنسان مبدع بالفطرة، فكلنا أذكاء، وما علينا إلا إيجاد الطرق العلمية لرعاية هذا الذكاء، وتقجير هذه الطاقة الكامنة، وتوهيج هذا العقل. لذا سعت المنظومات التربوية الاستفادة من ما توصلت إليه الدراسات العلمية، من أجل تفعيل دور العملية التعليمية التعلمية في ظل تعقد وتطور حاجات المجتمعات المعاصرة. لاسيما ما توصلت إليه التطورات المتسارعة في علم النفس المعرفي، والوراثة والكيمياء الحيوية، وفيزيولوجيا الأعصاب، هذه التي تمدنا بمعلومات هامة عن تطوير الذكاءات الإنسانية، والتي تركز على أجزاء مختلفة من أجهزة الجهاز العصبي التي تؤدي وظائف

فكرية خاصة ...، وكل هذه التطورات استثمرتها النظريات التربوية الحديثة في تجويد عمليتي التعليم والتعلم؛ إذ كشفت أبحاث الدماغ عن حقائق مذهلة فيما يتعلق بالتعلم، فخلايا الدماغ تتكون من نوعين رئيسيين من الخلايا هما: الخلايا المختصة بالتعلم والتفكير ويطلق عليها العصبونات، والخلايا الصمغية المختصة بتوفير الغذاء لخلايا التفكير. ويحدث التعلم حينما تشتبك العصبونات مع بعضها البعض في مناطق مختلفة من الدماغ محدثة شحنات كهروكيميائية داخل الخلية بهدف تبادل المعلومات، وبذلك فإن علماء الدماغ يعرفون التعلم بأنه عملية تكوين ارتباطات بين مجموعة من العصبونات. (الفلمباني، 1435هـ ، ص42، 41).

إن عملية التعلم عملية معقدة، فهو أكثر من مجرد انتقال للشحنات الكهربائية بين الخلايا العصبية أثناء ترابطها، فنمو الشبكات العصبية المكونة من خلايا متحدة ومرتبطة معا، يُنشط بتفاعلات معقدة بين الحينات والبيئة، ويتم تعديلها بمواد بيوكيميائية عديدة، فلكي نفهم المحتوى الجديد من المعلومات يجب أن نتلقى المعلومة في أبسط صورة في ظل وجود إعداد جيد للمادة المطروحة، وأثناء تلك العملية تصبح المعلومات مبسطة أكثر وخارج السياق، ولكن عندما يحدث الإيضاح تجتمع أجزاء الصورة لتتكون وينتج عنها تعلم صحيح، ومعرفة المعلم ودرايته بمفاهيم الدماغ وأنماط التعلم والتفكير تؤثر على إمكانية اختياره لطريقة تدريس معينة واستخدامها في التدريس تبعاً لنوع المعلومة المراد تقديمها ونوع الموقف الذي يتم التعرض له، ونوع نمط التعلم والتفكير عند المتعلم، حيث إن دراية ومعرفة المعلمين بمفاهيم التعلم المستند إلى الدماغ وتطبيقاتها التربوية واستخدامها في التدريس داخل الفصل يؤدي إلى تحقيق نتائج هامة ومرغوب فيها بالنسبة للعملية التعليمية . (الفلمباني، 1435هـ ، ص43-45).

والى جانب ما تمت الإشارة إليه حول أهم ما توصلت إليه نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ، فإن التقدم الحديث في علم المعرفة ، وعلم النفس التطوري ، وعلم الأعصاب ، أشار إلى أن كل مستوى ذكاء للفرد يتكون فعليا من عدة قدرات مستقلة يمكنها أن تعمل بشكل فردي أو تعمل مع بعضها بانسجام ، حيث يذكر جاردنر Gardner المختص في علم الأعصاب أن العقل عبارة عن مجموعة من الحواسيب المستقلة نسبيا ، وليس حاسوبا واحدا لجميع الأغراض ، وقدم نظريته عام 1983 للذكاء المتعدد ، حيث تساءل كثيرا عن مدى دقة تحديد ذكاء فرد ما ، وهذا عن طريق إقصائه من بيئته الطبيعية ونطلب منه أن يؤدي مهمات مستقلة لم يقم بأدائها من قبل وربما لن يختار القيام بها مرة أخرى ، وبرر تساؤله هذا بمقارنة نتائج اختبارات الذكاء مع نجاح الأفراد خارج

البيئة التعليمية التعلمية ، وأكد أن أغلب المدارس وفي مختلف الثقافات تركز معظم اهتمامها على كل من الذكاء اللغوي والرياضي ، كما أشار إلى أنه من الضروري أن نولي اهتماما للأفراد ذوي المواهب الأخرى كالفن والمسرح والموسيقى والبيئة والتصميم والإبداع ... (السلطي ، 2009 ، ص 168 ، 169) ، ونتيجة التقدم العلمي في مجال علم الأعصاب وفيزيولوجيا الدماغ واستخدام التكنولوجيا الحديثة في الكشف عن ذكاءات الدماغ من خلال الاستعانة بالرنين المغناطيسي ، فقد تم التعرف على مواقع تلك الذكاءات الثمانية من خلال علاقتها بخلايا الجهاز العصبي ، وتشير نظرية جاردنر إلى أن الدماغ بكيئته هو المسؤول عن تعلم الجوانب المعرفية المختلفة وأن ذكاءاته المتعددة تعمل معا في صورة معقدة ، وتتنوع الطرق التي يُعبر بها الأفراد عن امتلاكهم لتلك الذكاءات . وهناك دراسات حديثة في مجال فيزيولوجية التعلم بالدماغ أكدت وجود أنواع أخرى من ذكاءات الدماغ ، وهي الذكاء الروحي والذكاء الوجودي والذكاء الوجداني ، وهذه الذكاءات حديثة التطور ولها مواصفات وخصائص محددة ، وتشير دراسة Golman إلى أن هناك خمسة أبعاد للذكاء الوجداني وهي : الإدراك الذاتي ، تنظيم الذات ، الدافعية ، التقمص العاطفي ، المهارات الاجتماعية ، كما تشير دراسة Wolf و Brand أنه إذا أردنا جعل التدريس الصفي فعالا فلا بد من إحساس المتعلم بالأمان والتحدي أثناء عملية التعلم ، فهو عندما يشعر بالتهديد والرفض والخطر أثناء العملية التدريسية ، فإن ذلك ينبه نخاع غدة الأدرينالين لإفراز الأبينفرين والنورابينفرين اللذين يعملان على رفع ضغط الدم والنبض والتنفس ، مما يؤثر على سير العملية التدريسية ويحد من استيعاب المتعلم وفهمه للموضوعات الدراسية ، إذ أننا لا نعطي مهنة التعليم حقها من الناحية الوجدانية والعاطفية المهمة لتهيئة المتعلم وذاكرته لعملية التعلم ، كما ينبغي أن يكون المعلم مهينا لعملية التدريس وأن يفهم نفسه من الناحية العصبية ، فكل شخص مواطن قوة ومواطن ضعف في جهازه العاطفي والنفسي المهم جدا للفهم والاستيعاب واستحضار الذاكرة ، كما عليه أن يستفيد من طرق واستراتيجيات الذكاءات المتعددة حسب وجهة نظر جاردنر أو حسب الأبعاد الخمسة لجولمان أو الإثنين معا . (عفانة ، والجيش ، 2009 ، ص 289 – 292)

ونشير في الأخير أن التطبيقات التربوية لنظرية جاردنر أكدت جودتها وفعاليتها . لاسيما في تحسين مستويات التحصيل لدى المتعلمين والرفع من مستويات اهتماماتهم تجاه المحتوى التعليمي واستخدام هذه النظرية كمدخل للتدريس بأساليب متعددة ، وذلك لمخاطبتها للأنماط المختلفة لتفكير المتعلمين ومراعاتها للفروق الفردية بينهم ، والربط بين المواقف المختلفة وما يتعلمونه ، كما تسمح

هذه النظرية في ضوء المقاربة بالكفاءات من تحسين الجودة في أداء المدرس، وذلك من خلال مساعدته في دراسة الشخصيات المختلفة للمتعلمين ، وأنواع الذكاءات التي تميز بينهم للتعامل مع كل واحد حسب ذكائه ، ليسمح لهم بالاستفادة من عملية التعلم واكتساب المعارف حسب كفاءاتهم؛ أي يكتسب المعلم مهارات التعامل الإيجابي مع كل نوع من أنواع الذكاءات في التدريس الصفي ، فيكون عمله متكاملًا يوفر كافة نشاطات التعلم الضرورية لكل متعلم؛ أي أن توظيف هذه النظرية في التعلم تسمح للمعلم بتوفير البدائل الجيدة لطرق التدريس التي تتوافق مع الاختلاف في أساليب تعلم المتعلمين ، وأساليب تقييم متعددة ، وبالتالي فإن الجودة في اختيار وتطبيق وتجميع البيانات وتحليلها تعطي صورة واضحة عن خصائص المتعلم في هذا النوع من الذكاء أو ذاك ، وبالتالي الجودة في توجيه الفرد للتعلم الذي يلاءم قدراته ويضمن له النجاح . و في الأخير توجيهه للعمل والوظيفة التي تناسبه والتي يمكن أن يبدع فيها . وبهذا فنظرية الذكاءات المتعددة تظهر جودتها التربوية في وضع الفرد المناسب في المكان المناسب . (عفانة ، والخزندار ، 2014 ، ص 72 - 77)

5- مبررات الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات في التربية المدرسية :

1-5- انتشار استعمال المقاربة بالكفاءات في الأنظمة التربوية العالمية :

تتجه الأنظمة التربوية في معظم أنحاء العالم نحو المقاربة بالكفاءات ، هذا التيار التربوي الذي حظي بالإجماع من حيث وجاهته ، فكانت بعض الدول كالولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا ، وبلجيكا وسويسرا وكندا ، والمملكة المتحدة ، سباقة في تمهيد الطريق لهذه البيداغوجية ، كما ركزت الهيئات الدولية الكبرى كالأمم المتحدة واليونسكو ، ومنظمة التجارة والتنمية الاقتصادية ، والإتحاد الأوروبي ... في توصياتها لتعميم أنظمة تربوية فعالة ، مشيرة إلى تعميم هذه المقاربة . (وزارة التربية الوطنية المغربية ، د ت ، ص 9) .

وبروز الاعتماد على هذه المقاربة في كثير من الأنظمة التربوية العالمية ، يدل على الطابع العالمي لها ، كما أن انتشارها بهذا الحجم ما هو إلا مظهر من مظاهر العولمة التي انتقلت من المجال الاقتصادي إلى المجال الثقافي والتربوي ، حيث تعتبر العولمة الثقافية هي قمة ما تطمح إليه المدرسة وذلك من أجل تحقيق تناغم الأفكار والقيم وأنماط السلوك ، وأساليب التفكير

وانسجامها وتكاملها بين مختلف شعوب العالم ، كما أنها وسيلة التقريب بين البشر وإقرار السلام العالمي ، وترسيخ المواطنة الكونية ، والحرص على تنشئة جيل منفتح على الحضارات الإنسانية انفتاحا عقلانيا ، لا يفرط في ثقافته ومقوماته الدينية والتراثية . (الدريج ، 2007 ، ص 236)

5-2 - تطور العلوم الإنسانية ، إذ كان للتطور العلمي الذي شهده علم النفس وعلم الاجتماع أثر كبير في ظهور المقاربة بالكفاءات ، لاسيما ما توصل إليه علم النفس المعرفي والنظرية البنائية ونظرية الذكاءات المتعددة ...

5-3 - الرغبة في تحسين جودة الخدمات والنجاعة في مجال التربية والتعليم ، وهذا في الوقت الذي أصبح الجميع يتحدث عن الحكامة في هذا المجال ، حيث يرى عبد الكريم غريب أن الحكامة في مجال التربية والتعليم تعد أداة لضبط وتسيير التوجهات الإستراتيجية الكبرى للمؤسسة التربوية ومن خلالها يمكن توجيه الأداء التربوي وتشجيع القدرات والكفاءات من أجل تحقيق الأهداف المنشودة وخلق المنافسة داخل المؤسسات التعليمية . (غريب ، 2013 ، ص 195) .

5-4 - استحضار أهم خلاصات البحث التربوي الحديث في مراجعة مناهج التربية باعتماد مقاربة شمولية متكاملة ، تراعي التوازن بين البعد الاجتماعي الوجداني، والبعد المهاراتي، والبعد المعرفي، وبين البعد التجريبي والتجريدي، كما تراعي العلاقة البيداغوجية التفاعلية وتيسر التنشيط الجماعي، وهذا لكون المدرسة المجال الخصب لترسيخ القيم الأخلاقية ، وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديمقراطية ، وإعداد الفرد الذي يساهم في تحقيق النهضة الاقتصادية والعملية والتقنية لوطنه ووفقا لحاجات مجتمعه وتطلعاته . (لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي والإعدادي ، 2002 ، ص 10)

5-5 - مبررات خاصة بالنظام التربوي الجزائري :

فالبرامج التي كانت تطبق في مؤسساتنا التربوية يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود مضت، وأصبحت لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال . بالإضافة إلى أن المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية ، وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرفق في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة ، تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة المحرك

الأساسي للتغير الاجتماعي ، ولن يكون ذلك إلا بالتربية الجيدة والناجعة للأجيال .
(مديرية التعليم الأساسي ، 2005 أ ، ص 3)

كما أن المقاربة بالكفاءات تعد إحدى الرهانات التي تسعى من خلالها المدرسة الجزائرية لتحقيق الجودة في مجال التربية ، من خلال استثمار قدرات الموارد البشرية في المؤسسة التربوية بشكل واسع ، وبإجراء التعديلات والتحسينات على مستوى العملية التربوية وبتغيير نمط التسيير الإداري التربوي إلى نمط تسيير تشاركي يقترح استراتيجيات فاعلة وهادفة . (لونيس ، 2013 ، ص 202 ، 203) وهذا بعد أن تبنت بعض الدول المقاربة بالكفاءات في مجال التعليم فرأت الدولة الجزائرية أن المدرسة لم تعد قادرة على تكوين أفراد يُمكنهم تحويل ما تعلموه وتوظيف معارفهم في قطاع الشغل، فأعادت هيكلة برامجها التربوية لأنه لم يعد ينظر إلى المدرسة على أن مهمتها تقتصر على الجانب المعرفي وحفظ المعلومات في الذاكرة فحسب؛ بل أصبحت مؤسسة استثمار وإنتاج وامتدت رسالتها إلى تكوين أفراد يمكنهم إثبات وجودهم في عالم الشغل، ولن يتأتى للمدرسة ذلك إلا إذا وضعت المتعلم منذ دخوله المدرسة في مواجهة المشاكل الحقيقية والبحث عن كيفية معالجتها، وبهذا يتعلم التفكير والاستدلال الأمر الذي يؤهله إلى اكتساب الكفاءة التي هي الغاية الحقيقية للمدرسة وهدف العملية التعليمية – التعليمية، في ظل المقاربة بالكفاءات. وكان على الجزائر أن تعيد النظر في دور المدرسة لتكون قادرة على تكوين كفاءات لدى المتعلمين تمكنهم من اكتساب المهارات والقدرات وتوظيفها، فيكون النشء قادرا على مواجهة المشكلات ويندمج في مجتمعه بما يلزمه من مواقف.

وبدأ العمل بمناهج المقاربة بالكفاءات منذ 2003 في السنة الأولى من التعليم الابتدائي والسنة الأولى من التعليم المتوسط في حين تأخر العمل به في التعليم الثانوي إلى غاية 2005 ، في الوقت الذي اقتنع فيه الجميع بضرورة مسايرة ركب العولمة من جهة والتسليم بعدم جدوى تخزين المعرفة في وقت يشهد فيه العالم تسابقا نحو إنتاج المعرفة وتقنياتها وتحويلها إلى مهارات، لأن المتعلم عند خروجه إلى الحياة العملية لا يُقيم على أساس ما يحمله من معارف وإنما على أساس ما يستطيع القيام به أي قدرته على توظيف مكتسباته القبلية في الواقع.

6- الفرق بين بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الأهداف:

تعتبر المقاربة بالكفاءات تواصلا وإثراء لبيداغوجيا الأهداف فحاولت تجاوز نقائصها ؛ لأنها تجمع بين الاهتمام بالمحتوى والعمليات المنظمة لعملية التعلم وتجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعليمية ؛ إذ لا يتعلم إلا في وضعيات دالة يتمرس داخلها بكفاءاته ، وفي هذا يقول Filarsnier : أن الكفاءة وسيلة لاكتساب محتوى المادة ، إذ لا يمكننا تنشيطها من الفراغ ، بمعنى أنه يجب استعمال محتوى المادة التي تدمج داخل سياق يحدد وضعية المهمة المقترحة على المتعلم ، وذلك لجعلها دالة بالنسبة إليه . ورغم وجود التواصل بين البيداغوجيتين، إلا أن ذلك لم يمنع من وجود فروق جوهرية بينهما. نوضحها في الجدول التالي .

جدول رقم (4) يوضح الفرق بين بيداغوجيتي الأهداف والمقاربة بالكفاءات.

المواضيع	بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات
التعلم	- تركيز خاصة على المعارف - يهدف إلى تعلمات محددة بدقة - تعلمات مجزأة - متأثرة بالسلوكية - تتطور عادة من خلال تمارين نظرية	- تركيز خاصة على المهارات والقدرات - تهدف إلى تعلمات عامة غير مجزأة - تعلمات مدمجة (قدرات ، مهارات ، معارف) - متأثرة بعلم النفس المعرفي - تتطور غالبا من خلال أنشطة تطبيقية
المتعلم	- يتبين بسهولة النتيجة التي يجب بلوغها - تركيز على تعليمات مضبوطة، - تهدف إلى أن يشعر المتعلم بالطمأنينة	- يصعب على المتعلم تبين النتيجة التي يصل إليها (عامة) - تركيز على تعليمات عامة تسعى إلى المبادرة (يمكن أن تخلق عند المتعلم شعورا بعدم الثقة في بداية التعلم)
التعليم	- أهمية التعليم التلقيني - مقارنة تحليلية - التخطيط للأنشطة بالنظر للأهداف أولا، ومن ثم النظر إلى محتوى المادة	- أهمية التعليم التفاعلي (يركز على أنشطة التعلم وعلى التقييم التكويني) - مقارنة إجمالية - التخطيط للأنشطة بالنظر للكفاءات ومن ثم إلى محتوى المادة

الفصل الرابع : المقاربة بالكفاءات

التقييم	- تقييم سهل - مقياس موضوعي - التقييم بواسطة سؤال وفي بعض الأحيان بواسطة مشروع - تقييم معياري :مقارنة بين التلاميذ - في العادة كمي - تبحث عن مشروعية المحتوى - يصعب تحديد موثوقيتها - تخبر عن النتائج بالنظر إلى الأهداف	- تقييم مشروط بمعايير - مقياس ذاتي - البحث عن الإدماج بين التعليم والتعلم والتقييم ؛ أي التقييم بواسطة نشاط إدماجي - تقييم دوري منتظم : مقارنة النتائج بمحكات النجاح - في العادة نوعي - تنتقي محتويات بالنظر إلى القدرات المدمجة - يسهل تحديد موثوقيتها - تخبر عن درجة تملك المتعلم للكفاءات وعن استراتيجيات التعلم
---------	--	--

(بوسعدة ، 2002 / 2003 ، ص 30 ، 31)

7- أنواع الكفاءات :

لقد كثر الحديث في موضوع الكفاءات وفي تصنيفاتها، فهناك من يصنفها حسب فترات التعلم ، وآخرون حسب الملمح المرغوب فيه .

أ - حسب فترات التعلم : يذكر عبدالله قلي وفضيلة حناش أن الكفاءات حسب فترات التعلم هي كما يلي :

1 - الكفاءة الختامية الإدماجية : وهي مجموعة المعارف والاتجاهات والمهارات المتكاملة والمندمجة ، تجند لمواجهة وضعيات معقدة ، توظف فيها كل المكتسبات السابقة . تتميز بأنها نهائية تصف عملا كليا منتهيا وذات طابع شمولي عام تعبر عن مفهوم اندماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية وطور تعليمي . مثلا في نهاية الطور المتوسط يقرأ المتعلم نصوصا ملائمة لمستواه ، ويتعامل معها بشكل يستجيب لحاجاته الشخصية والمدرسية والاجتماعية .

2 - الكفاءة الختامية : تصف ما يمكن أن يقوم به المتعلم لمجابهة وضعيات معقدة ، وتظهر في نهاية سنة دراسية معينة .

3 - الكفاءة المرحلية : هي مجموعة من المهارات المتكاملة ، تسمح بالممارسة الفعالة لنشاط أو

وضعية بيداغوجية محددة ، وتساعد على اكتساب الكفاءة وترتبط بفترة تعليمية محددة وهي مرحلية دالة .

4 - الكفاءة القاعدية : وهي مستوى خاص من المعارف والمهارات تتمثل في مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية في ظروف محددة ؛ أي هي الأساس الذي يبنى عليه التعلم، ويجب على المتعلم التحكم فيها لتحقيق له التعلّيمات الجديدة واللاحقة دون مشاكل.

5 - الكفاءة العرضية : وهي مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والاتجاهات المشتركة بين مختلف المواد الدراسية أو الوضعيات المشكلة . وتصنف في الفئات التالية :

الكفاءات ذات الطابع الفكري - الكفاءات ذات الطابع المنهجي - الكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي - الكفاءات ذات الطابع التواصلية .

(قلي ، وحناش ، 2009 ، ص 143 ، 144)

ب- حسب ديكاتل **De Ketele** هناك نوعين من الكفاءات :

1 - الكفاءات الأساسية : وهي الكفاءات الضرورية التي يتوقف عليها التعلم اللاحق واكتساب كفاءات جديدة، وتمثل مجموعة من المعارف الأساسية والمهارات الذهنية والحركية المندمجة، تمارس في وضعيات ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم، وتستند الكفاءة الأساسية دائماً إلى سياق ومرحلة التكوين . يشير روجرس إلى ضرورة أن لا تتعدى الكفاءات المستهدفة خمس أو ست كفاءات أساسية في السنة الواحدة وفي المادة الواحدة ، أو ثماني أو عشرة كفاءات أساسية في السنة الواحدة و في مجموعة من المواد ، لأنه إذا تجاوزنا هذا العدد ، يمكن أن نضيع من جديد داخل هذه القائمة المطولة و أن نفقد الروح الاندماجية الأساسية في التعليم الوظيفي .

2 - كفاءات التميز : وهي كفاءات هامة ، إلا أن عدم امتلاكها لا يعوق التعلم اللاحق؛ أي أن عدم اكتسابها لا يؤدي إلى الإخفاق في المراحل اللاحقة . (بوسعدة ، 2002 / 2003 ، ص 66) .

أما جميل حمداوي فيذكر أن الكفاءات في مجال التربية والتعليم تنقسم إلى أنواع عدة ، يمكن حصرها فيما يلي :

1- الكفاءات النوعية : تتحدد هذه الكفاءات في مقابل الكفاءات الممتدة أو المستعرضة . ويعني هذا أن الكفاءات النوعية هي التي يكتسبها المتعلم في فترة مدرسية محددة؛ أي أن هذه الكفاءات

مرتبطة بمادة دراسية معينة ، أو مجال نوعي أو تخصص مهني معين . لذلك؛ فهي أقل شمولية وعمومية من الكفاءة المستعرضة ، وهي السبيل إلى تحقيق الكفاءات الممتدة .

2- الكفاءات الممتدة أو المستعرضة : هي تلك الكفاءات المشتركة التي تجمع بين تخصصات

متعددة؛ بمعنى أنها كفاءة موسعة تتوزع بين مجموعة من المواد والتخصصات، ويمكن امتلاكها بعد فترة من التعلم والتحصيل الدراسي، مثل: اكتساب منهجية التفكير العلمي، وهي كفاءة توجد في جميع المواد الدراسية. وتمتاز الكفاءات الموسعة بأنها كفاءات عليا وقصوى وختامية ، تتطلب نوعا من الإتقان والانضباط والمهارة والاحتراف ، وتستوجب أيضا كثرة التعلم والتحصيل الدراسي ؛ لأن هذه الكفاءة هي نتاج تفاعل مع تخصصات ومواد دراسية عدة .

3-الكفاءات الأساسية : هي كفاءات قاعدية أو جوهرية أو دنيا ، وهي كفاءات ضرورية في

مجال التربية والتعليم ، مثل: كفاءة القراءة ، وكفاءة الكتابة ، وكفاءة الحساب ، بالنسبة للتعليم الابتدائي . بمعنى أن الكفاءات الأساسية هي التي تتبني عليها العملية التعليمية التعلمية، أو يبني عليها النسق التربوي .

4-كفاءة الإتقان : هي كفاءة تكميلية ، وليست أساسية وضرورية ، فعدم الغرق أثناء السباحة هي

كفاءة أساسية . إلا أن الرشاقة والسرعة والسباحة في فريق ، واحترام قواعد السباحة، هي كلها كفاءات تكميلية ، أو كفاءات إتقان وجودة .

ومن جهة أخرى، تصنف الكفاءات كذلك إلى: معارف ، ومواقف ، ومهارات، وكفاءات ثقافية، وكفاءات تواصلية، وكفاءات منهجية ...

<http://www.majala.educa.ma/index.php/2012-02-18-17-49-20/1022-2013-09-29-08-06->

45

8- الوضعية التعليمية في المقاربة بالكفاءات :

أ - تعريف الوضعية : يذكر روجرس Rogiers . X أن الوضعية تمثل المحيط الذي يتحقق داخله النشاط أو الذي تنجز داخله المهمات . (بوسعه ، 2002 / 2003 ، ص 82) ؛ أي أن الوضعية هي الإطار أو المحيط الذي يحدث فيه نشاط أو حدث .

ب - التعلم : هو الانتقال من وضعية اللاعلم إلى إدراج معارف جديدة ، والتعلم يقتضي عملية بناء لا استنبال المعارف فقط .

ج - **الوضعية التعليمية :** هي موقف يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقاً من المشروع الذي يعده ، وبالاعتماد على الكفاءات التي سبق وأن تحكم فيها والتي تسمح له باكتسابات أخرى. (قلي ، وحناش ، 2009 ، ص 145)

أيضاً : **الوضعية التعليمية :** هي النشاط الذي يسمح بتجديد المضامين والمسارات المكتسبة ، من أجل حل الوضعيات المشكلة التي كانت أساس بناء الكفاءات المقصودة ، وضبط هذا التعلم يكون بتقويم تكويني مندمج ، حيث يكون التعلم مستمراً ودائماً للتحكم في المضامين ، وتعلم كيفية تجنيدها لحل وضعيات مشكلة معينة وإدماجها في عائلة الوضعيات . (اللجنة الوطنية لإعداد المناهج ، 2009 ، ص 23)

د - **عائلة الوضعيات :**

- هي مجموعة وضعيات متكافئة من حيث الصعوبة ، وتترجم الكفاءة نفسها أو الهدف النهائي للإدماج .(وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2009 ، ص 57)
 - يعرف المعجم التربوي للمركز الوطني للوثائق التربوية عائلة الوضعيات ، بأنها جملة من الوضعيات تكون مستويات صعوبتها متكافئة ، وتترجم نفس الكفاءة أو الهدف الختامي للإدماج ، وتعرف كل كفاءة بعائلة الوضعيات التي تنتسب إليها لجعل المتعلم يمارس كفاءة من إحدى الكفاءات ، أو تقييم مدى اكتسابه لها ، تعرض عليه وضعية غير مسبقة من عائلة الوضعيات. (المركز الوطني للوثائق التربوية ، 2009 ، ص 65)
 - مجموعة من الوضعيات لها نفس درجة التعقد ، وترتبط كلها بنفس الكفاءات. وتُجمع الكفاءات في عائلات من الوضعيات حسب المعالم التي تكون الثوابت : العمل المطلوب، الموضوع، نوع السند المقدم والموارد (معارف، مهارات، سلوكات) التي ينبغي تجنيدها (مسعى أو طريقة أو مسار مشترك)
- ينبغي أن نفهم من عبارة " عائلة الوضعيات" مفهوم التشارك الفوقي للمواد .
- (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2009 ، ص 23)

هـ - خصائص الوضعية التعليمية :

من خصائص الوضعية التعليمية الناجعة ما يلي :

- 1 - أنها ترتبط بالأهداف
 - 2 - توافرها على الحوافز ، الأمر الذي يجعل المتعلمين أكثر إقبالا على التفاعل معها .
 - 3 - ثراؤها بأنواع من المعارف .
 - 4 - ارتباطها بجملة من النشاطات المتنوعة للدعم والفهم والاستيعاب . (مديرية التعليم الثانوي والتقني ، 2006 ب ، ص 53 ، 54)
- وضعية التعلم في المقاربة بالكفاءات لا تركز على المضامين فقط ، بل على التجنيد الفعال والمدمج لهذه المضامين في الوضعيات المشكلات ، وعلى استغلال تعقد الوضعيات المقدمة للتلاميذ كسند للتعلم والتقييم التكويني و الإشهادي (التتويجي) ، وهي لا تكتفي في مسار التعلم على تكديس المعارف من مختلف المواد ، بل تجعل منها أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها . وبهذا فإن ما يميز الفعل التعليمي التعليمي من منظور المقاربة بالكفاءات هو الأنشطة التعليمية التي يكون فيها المتعلم محور هذا الفعل ، ذلك لأنها تهيئ الأرضية التي تتجسد عليها عملية دمج المكتسبات ، إضافة إلى الإمكانيات التي تتيحها عملية التقويم لتحقيق تعلمات دقيقة . فالنشاط التعليمي هو وسيلة يتعامل معها كل من الأستاذ والمتعلم في مراحل مختلفة من الفعل التعليمي التعليمي باقتراح من الأستاذ و لهدف مسطر مسبقا .

و - اقتراح وضعيات تعليمية :

الوضعية التعليمية وضعية يحتوي فيها موضوع من المواضيع معرفة من المعارف في إطار مشروع ولذلك يستخدم قدرات وكفاءات ومعارف أخرى مكتسبة تمكنه من اكتساب غيرها ، كما يمكنها أن تظهر في الحياة اليومية خارج البرمجة المدرسية . وفي المدرسة ، ينبغي أن تسعى الوضعيات التعليمية إلى الاقتراب من الوضعيات التعليمية الطبيعية في إطار المبادئ البيداغوجية المعتمدة ، وذلك بإعطائها معنى وتفضيل نشاط المتعلم ، ولذلك ينبغي أن تقدم على شكل **وضعيات** مشكلة ذات دلالة تلزم المتعلم باستخدام مسعى حل المشكلات وبصعوبة بيداغوجية " وضعيات الحياة " مطلوب تجاوزها ، وهو يعلم لماذا يتعلم .

وكّلما كانت الوضعيات التعلّمية قريبة من التي تعود عليها ، كلّما كانت هذه الدلالة مفهومة لديه واستثارت تجاربه .

ويبقى الأمر الدائم الحضور لدى مصممي المناهج هو معرفة ما إذا كانت الأهداف التعلّمية التي حدّدها تحتوي على بذور هذه المبادئ .

إن بناء وضعية تعلّمية يتطلّب الإجابة عن عدة أسئلة :

1- أي أهداف تعلّمية يقترح تحقيقها ؟

. أي كفاءات عرضية ؟

. أي كفاءات مواد؟

. أي معارف (تصريحية، إجرائية، شرطية أو نفعية) ؟

2- هل تحتوي على عناصر التجذّر في القيم والرفي الثقافي ؟

3 - هل تحمل دلالة لدى المتعلم (مفيدة، قابلة التحقيق، مرتبطة بسياق واقعي، مؤسسة على

تحد مخّفر، تحتمل وجود مثلق) ؟

4 - إلى أي مجال حياة تحيلنا ؟

5 - ما هي المقاربات البيداغوجية التي ستستخدم (وضعيات مشكلة، مشاريع ...) ؟

6 - ما هي طرق التقويم التي ستستعمل ؟

7 - ما هي الموارد التي ستستعمل (تكنولوجيايات الإعلام والاتصال، المكتبة...) ؟

8 - هل تحترم المراحل الثلاث في إعدادها ؟

• التحضير (تجنيد المكتسبات السابقة) .

• الإنجاز (اكتساب موارد جديدة) .

• الإدماج وإعادة الاستثمار (تحديد الأهداف والتحويل إلى وضعيات جديدة) .

(اللجنة الوطنية لإعداد المناهج ، 2009 ، ص 79 ، 78)

ومن أهم الوضعيات التعلّمية في مناهجنا التربوية ، والتي تعتمد عليها أغلب المواد الدراسية في ضوء

المقاربة بالكفاءات ، الوضعية المشكلة ، الوضعية الإدماجية ، وضعية التقويم .

1 - الوضعية - المشكلة :

1 - 1 - تعريف الوضعية - المشكلة :

- يعرف جيلي **gillet 1980** الوضعية المشكلة أنها تلك الوضعية التي يجد فيها المتعلم نفسه في موقف حرج يتطلب حلا ، دون أن يمتلك سبيلا لذلك الحل، وتظهر الكفاءة في سياق إيجاد الحل للموقف المشكل . (قلي ، وحناش ، 2009 ، ص 187) .

- أما اللجنة الوطنية للمناهج تذكر أن **الوضعية المشكلة** هي الوضعية التي يحدث فيها التعلم كنتيجة لمعالجة المتعلم للمعارف وتركيبها وتحويلها حتى يصل بنفسه إلى معارف جديدة . (مديرية التعليم الأساسي ، 2004 ، ص 86)

أي أن الوضعية المشكلة يؤدي اختيارها إلى وضع المتعلم بنقائص معارفه، وإلى ضرورة تعديلها، ويقيهه بعدم فعاليتها، والشعور بالحاجة إلى بناء معارف جديدة وإجراءات أكثر إجرائية . (مديرية التعليم الأساسي ، 2005 ، ص 76) .

- **الوضعية المشكلة** : هي وضعية تعليمية ينجزها المعلم بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل حول مشكلة مطلوب حلها ، وذلك ما يمكن المتعلمين من تنمية كفاءاتهم وبناء معارف من خلال تجنيد موارد يمتلكها (معارف : تقريرية ، إجرائية ، شرطية ، مواقف وتصرفات) . إنها وضعية تعليمية تزرع المتعلم فيما يعتقد وفي مهاراته ، وتزوده في الوقت نفسه بالوسائل التي تمكنه تجاوز المشكلة بعد بحث ، ليتوصل إلى عدة حلول ممكنة ، بعضها أفضل من بعض ؛ إذ يتعين على المتعلم أن يجد أفضل الأسئلة، أن يتصرف، أن يبرهن، أن يبني نماذج ويستبدلها بغيرها، وأن يتعرف على تلك التي تتطابق وسياقه الثقافي الاجتماعي.

الوضعية المشكلة وضعية تعليمية تمكن من بناء معارف لها سياق وهدف ، ويمكن أن تعتبر وضعية إدماجية .

- تستخدم معارف ذات طابع تقريرية، وإجرائية، وشرطية .
- لها دلالة لدى المتعلم لأنها تستخدم أشياء يعرفها وذات علاقة بواقعه .

- إنَّها كَلِّية نظرا لبعدها الشامل، لأنَّها تمكِّن من إدماج عدد كبير من المعارف المختلفة الطبيعية التي اكتسبها المتعلمون في فترة زمنية معينة (ثلاثي على الأقل) .
 - إنَّها واقعية بامتلاكها هدفا (منتج) وأنَّها تستدعي عملا حقيقيا وأنَّها تتطلَّب استخدام معارف، وتقنيات، واستراتيجيات أو لوغاريتمات .
 - الوضعية المشكلة منظَّمة حول تخطِّي المتعلم أو القسم للحاجز الذي يكون عادة واضحا.
 - تنتظم الدراسة حول وضعية ذات طابع واقعي تمكِّن المتعلم حقيقة من صياغة الفرضيات والتكهنات .
 - يستقبل المتعلمون الوضعية المقترحة كتحد لا بد من مواجهته ، وحيث هم قادرون على الخوض فيه .
- الوضعية المشكلة وضعية تعلُّمية واقعية وذات دلالة، وترتبط بواقع المتعلم وتدعوه إلى التساؤل. واستعمالها المبني على النشاط يعطي الفرصة للمتعلِّم لشرح مسعاه وأفكاره، وتبرير اختياراته للإجابة عن الأسئلة المطروحة أو المشكلة التي ينبغي حلَّها .
- يمكن اقتراح أنماط من الوضعيات المشكلات تؤدي بالمتعلم إلى :
- 1- **اتخاذ القرار** : أي اختيار أفضل البدائل الممكنة لمواجهة عدد من الصعوبات .
 - 2- **تحليل وتصور نظام** : أي فهم منطق وضعية من الوضعيات ، أو تصور نظام يستجيب لأهداف محددة .
 - 3- **معالجة الاختلالات** : أي البحث عن سبب الاختلال ، ثم التفكير في الإجراءات التي تجنب الوقوع في الخلل .
 - 4- **تسيير وقيادة المشروع** : إثارة تعلُّم معارف ومهارات تسيير مشروع (اتخاذ قرار ، تخطيط، تنسيق) (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2009 ، ص 24)
- ونشير إلى أن نقطة القوة في الوضعيات المشكلات تبرز في الاشتغال على مفاهيم أساسية أو صعبة مع متعلمين من أعمار مختلفة ، كما تسمح بالمرور من التصور الخطي للتعلُّم المؤسَّس على المادة أساسا ، إلى التصور اللولبي أو الإدماجي الملائم بشكل أكبر لبناء الكفاءات والمعارف الإجرائية أو القابلة للاستعمال. (هاملين وآخرون ، 2013 ، ص 169)

1 - 2 - خصائص الوضعية المشكلة :

يذكر جميل حمداوي أن أستولفي ASTOLFI حدد مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتميز بها الوضعية المشكلة و منها ما يلي :

- ينبغي أن تحدد الوضعية عائقا ينبغي حله.
- أن تكون الوضعية حقيقية ملموسة وواقعية تفرض على المتعلم صياغة فرضيات وتخمينات.
- تشبه هذه الوضعية لغزا حقيقيا ينبغي حله و مواجهته بالقدرات المكتسبة.
- تكون ذات خصوصية تحدد مجال فعل الكفاءة.
- توصف ضمن لغة واضحة ومفهومة من قبل المتعلم.
- تتطلب الوضعية معارف وقدرات ومهارات تساهم في تكوين الكفاءة في شتى مستوياتها المعرفية والحركية والوجدانية .
- تتشابه مع وضعية حقيقية يمكن أن تواجه الأفراد خارج المدرسة ، ضمن الحياة المهنية أو الحياة الخاصة ينبغي أن يكون المشكل الذي يعد للمتعم مشكلا حقيقيا لا يكون فيه الحل بديهيا .

- تشكل الوضعية فرصة يثري فيها المتعلم خبراته .
- تحدد الوضعية وفق المستوى المعرفي للمتعم .
- <http://www.majala.educa.ma/index.php/2012-02-18-17-49-20/1022-2013-09-29-08-06-45>

إلى جانب ذلك تعتبر وضعيات المشكلات الأسلوب المعتمد للتعم الفعال؛ إذ أنه يتيح الفرصة للمتعم في بناء معارف ، بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة .

(مديرية التعم الأساسي، 2003، ب ، ص 5)

1 - 3 - مكونات الوضعية المشكلة:

- حسب ديكاتيل فإن للوضعية المشكلة ثلاث عناصر أو مكونات تؤلف الكفاءة وهي :
- أ - المستند ، ب - المهمة أو المهام والنشاط أو الأنشطة ، ج - التعليمات .
 - أ - المستند : ويتمثل في مجموع العناصر المادية التي تقدم للمتعم لحل المشكل، فقد يكون المستند نصا مكتوبا أو رسما أو صورة ...، وهو يحدد بثلاث عناصر هي:

- **السياق :** ويقصد به المجال أو الإطار الذي تمارس فيه الكفاءة . سياق تربوي، اجتماعي، علمي ...
- **المعلومات :** تعني مجموع المعطيات التي سينطلق منها المتعلم و بها؛ أي هي منطلقات المتعلم في الإنجاز سواء كانت رئيسة أو مشوشة (معلومات معرفية، أنظمة لغوية، قواعد، مفاهيم ...)
- **الوظيفة :** وهي تحدد بدقة هدف الوضعية التي يتم إنجاز المهمة من أجله (صياغة نص، جمع أعداد ، توظيف مفاهيم ...)
- ب- **المهمة :** وهي التنبؤ بالإنتاج المرتقب أو المتوقع من المتعلم .
- ج - **التعليمية أو التعليمات :** وهي مجموع توصيات العمل التي تقدم للمتلم بشكل واضح وتوجهه في أداء مهمته . (وزارة التربية ، ووزارة التعليم العالي ، ومركز البحوث التربوية ، 2014 ، ص 20 ، 21)
- 1 - 4 - وظائف الوضعية المشكلة :

تتمثل هذه الوظائف فيما يلي :

- 1 - 4 - 1 - **وظيفة ديداكتيكية :** وتتمثل في تقديم إشكالية لا يفترض حلها منذ الوهلة الأولى ، بل تعمل على تحفيز المتعلم لانخراطه الفاعل في بناء تعلمه .
- 1 - 4 - 2 - **وظيفة تعلم الإدماج :** أي تعلم إدماج الموارد و التعلّات المكتسبة خارج السياق المدرسي .
- 1 - 4 - 3 - **وظيفة تقويمية :** وتتحقق هذه الوظيفة باقتراح وضعية جديدة ، بهدف تقويم قدرة المتعلم على إدماج تعلماته في سياقات مختلفة وفق معايير محددة ، والنجاح في حل هذه الوضعية دليل على التمكن من الكفاءة .
- وللوضعية المشكلة وظائف أخرى منها :
- تنمية وبناء القيم و الاتجاهات ، دعم التفاعل بين المواد ، وتنمية القدرة على الإبداع من خلال الأسئلة المفتوحة . (كمراوي ، وبنمعيّة ، وبنجدي ، وبنخضرة ، 2006 ، ص 8) .

1 - 5 - أهمية الوضعيات المشكلات :

- للوضعيات أهمية كبيرة في اختيار المناهج الدراسية ، وتقييم المدرسة المعاصرة .
- الوضعيات هي محك الكفاءة و المردودية ، وإبراز للقدرات والمهارات والمواهب المضمرة والظاهرة . إنها تربية على حل المشاكل المستعصية واقتراح الحلول المناسبة والممكنة ، والتحفيز على التعلم الذاتي ، وتجاوز للطرائق التقليدية القائمة على التلقين والحفظ .
- التربية بالوضعيات هي التي تبرز الكفاءات والقدرات العقلية المتميزة ، فهي التي تربط المدرسة بالواقع وسوق الشغل .
- طريقة التعليم بالكفاءات والوضعيات طريقة بيداغوجية لعقلنة العملية الديداكتيكية تخطيطا وتديرا وتسييرا وتقويما ، وتفعيلها بطريقة علمية موضوعية على أسس معيارية وظيفية ، وربط المدرسة بالحياة وسوق العمل ، وتلبية حاجيات أرباب العمل ، وتحقيق الجودة والمنافسة ، والسير وفق مقتضيات العولمة .
- تؤهل المتعلم ليكون إنسانا كفئا ومواطنا مسئولا ، يعتمد على نفسه في مواجهة المواقف الصعبة والوضعيات المستعصية .

<http://www.majala.educa.ma/index.php/2012-02-18-17-49-20/1022-2013-09-29-08-06-45>

2 - الوضعية الإدماجية :

يذكر محمد الدريج أن مدخل الكفاءات في المجال المدرسي وحسب زاوية النظر التي أسست لها مجموعة "لوفان الجديدة" ببلجيكا، برئاسة كزافيي روجيرس Xavier ROEGIERS وعضوية جان ماري ديكااتيل Jean-Marie DE KETELE وفرانسوا ماري جيرار François-Marie GERARD وغيرهم ، يتطلب ما يسمى بيداغوجيا الإدماج ، حيث يركز هذا المدخل على دمج المعلومات (المعرفة) والمهارات والإجراءات (معرفة - الفعل) ، والاتجاهات والقيم (معرفة - الوجود) التي يكتسبها المتعلم ، وتوظيفها في محيطه الاجتماعي .

ولتحقيق ذلك ، فإن المعلم (والمدرسة بشكل عام) يختار ويحدد الكفاءات التي يستلزم على كل متعلم اكتسابها في نهاية السنة الدراسية ، وفي كل مادة دراسية ... ، ثم يحدد بعد ذلك ما على المتعلم اكتسابه من معارف وعمليات (مهارات) ، واتجاهات وقيم ... ، فتكون الكفاءات هي المنطلق ، وهي في نهاية المطاف الهدف النهائي من التعليم ، أي محصلة العملية التعليمية .

لذلك فمن المهم جدا بالنسبة للمعلم من وجهة النظر هذه ، أن يبين للمتعلم أوجه الفائدة من المعلومات التي يتعلمها ومغزاها وأهميتها وتطبيقاتها في حياته ؛ حتى يجعله أكثر استعدادا وأكثر قابلية للتعلم ، و حتى يخلق لديه ما يكفي من المحفزات للاهتمام بموضوع التعلم ، لأن القاعدة الذهبية في بيداغوجيا الإدماج ، هي أنه : "لا أحد يتعلم فقط من أجل التعلم ، ولا أحد يتعلم لذات التعلم" . إن التعلم يتضمن بالضرورة قيمة دافعة ومحفزة عندما يكون مفيدا للمتعلم في حياته اليومية .

وهكذا . في مدخل الكفاءات من الضروري إدراج أنشطة ديداكتيكية تتطلب من المتعلم مواجهة مستمرة لوضعيات بسيطة أو مركبة ، تجبره على البحث عن الحلول وإيجاد إمكانيات واختيارات وآفاق جديدة أمام المشكلات التي عادة ما تواجهه في حياته اليومية .

<http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=14417>

2 - 1 - الإطار المفاهيمي لبيداغوجيا الإدماج :

تقوم هذه البيداغوجيا بشكل أساسي على أعمال ديكتل De Ketele في نهاية الثمانينات ، وطورها روجرس Roegiers من بعده ، وأجرأها مكتب هندسة التربية والتكوين ، لتطبق منذ التسعينات في البلدان الأوروبية والإفريقية خصوصا في التعليم الأساسي ، وتهدف هذه البيداغوجيا إلى جودة الأنظمة التربوية من خلال تحقيق الأهداف التالية :

- 1- التركيز على ما ينبغي التحكم فيه من قبل المتعلم في نهاية السنة الدراسية .
- 2- إعطاء معنى للتعلّيمات ، بجعل المتعلم يدرك الفائدة المرجوة من كل ما يتعلمه في المدرسة .

- 3- الإشهاد على مكتسبات المتعلم انطلاقا من حل وضعيات ملموسة ، لا باستظهار معارف لا يعرف كيف يوظفها في الحياة العملية . (وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي ، 2011 ، ص 9)

2 - 2 - تعريف الإدماج :

لغة : يعني التكامل أي إضافة شيء لشيء آخر بغرض تحقيق التكامل .
في قاموس لاروس LAROUSS 2003 : الإدماج يعني إضافة شيء لشيء أكبر بهدف إعطائه الانسجام والتكامل .

أما اصطلاحاً :

الإدماج : في مجال التعليم والتعلم هي كل الممارسات التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم لإقامة الربط والتفاعل بين المكتسبات من أجل فهم المتعلم لواقعه ، واستخدام تعلماته في وضعيات جديدة لحل المشكلات الراهنة . (قلي ، و حناش ، 2009 ، ص 196 ، 197) .

الإدماج : عملية إحداث ترابط وتكامل وتفاعل بين مكتسبات كانت مشتتة من قبل ، وذلك قصد توظيفها بصورة منسقة لتحقيق هدف معين ، والإدماج في التعلم هو إبراز جوانب التكامل ، التناسق والترابط في المكتسبات السابقة والجديدة ، وإعادة هيكلة المعارف التي تساعد المتعلم على بناء تعلمه بنفسه . (مديرية التعليم الأساسي ، 2003 ، ص 50)

الإدماج : معناه إقامة علاقات بين التعلّيمات بهدف التوصل إلى حل وضعيات مركبة ، وذلك من خلال تعبئة المعارف والمهارات المكتسبة .

ولتدريب المتعلمين على الإدماج ، نقدم لهم وضعيات مركبة تسمى وضعيات الإدماج ، ونطلب منهم إيجاد حل لها . (وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2009، ص 20)

2 - 3 - تعريف الوضعية الإدماجية :

هي وضعية تعليمية ، أو وضعية تقويمية معقدة (مركبة) ، تقدم عادة بشكل وضعية مشكلة تهدف إلى إدماج أو تجنيد مكتسبات (كفاءات عرضية ومادية ، معارف : تقريرية ، إجرائية ، شرطية ، مواقف وتصرفات) ، وتهدف إلى تحقيق هدف نهائي أو وسيط . مثل : إنتاج وثيقة ، ملخص ، تطبيق مسعى خاص (تجريبي أو اختراعي ...) . ويرى روجرس أن الهدف النهائي للإدماج سنوي ، وذو طابع يتعلق بالمادة . (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2009 ، ص 23)

ينبغي أن نولي اهتماماً خاصاً لكل ما من شأنه أن يعمل على إدماج المعارف ، فكلما كانت المعارف مدمجة كان التحكم في المفاهيم القاعدية أفضل ، والتحمت المعارف الجديدة التي تتطلبها التربية المتواصلة التحاماً أفضل ، ومن البديهي أن يكون البعد الإدماجي للمعارف في المقاربة بالكفاءات موضوع تعلم ، إذ المتعلم يتعلم الإدماج بالعمل على وضعيات إدماجية ، أي بالقدرة على توظيف المكتسبات من جديد في وضعيات من نفس العائلة ومن نفس المادة ، ثم بشكل أوسع في عائلة من الوضعيات تنتمي إلى مجال من المواد ، على أن أفضل إدماج هو الذي يحقق وحدة

المعرفة على المستوى المنهجي .

وبهذا نخلص إلى أن الإدماج عملية داخلية معرفية وجدانية ، يقوم بها المتعلم بتجنيد موارده الذاتية من قدرات واستعدادات ومعارف ومهارات ، للقيام بأنشطة تسمح له ببناء معارفه . كما أنه عملية خارجية ، يتطلب تنظيم الموقف التعليمي التعليمي ، بالإشراك الفعلي للمتعلم وبناء علاقة متميزة بين المعلم والمتعلم .

2 - 4 - خصائص الوضعية الإدماجية :

تتميز الوضعية الإدماجية بأهم الخصائص التالية :

- واقعيتها وحيويتها لاتصالها بحياة المتعلم ، أي تعطي للتعلم معنى ودلالة ، بتناولها المعارف في سياق كلي يعبر عن وضعية حية واقعية يمكن للمتعلم معاشتها . تحتوي خبرات وقيم اجتماعية ، ومعارف ومهارات مرغوبة ومفيدة اجتماعيا . تتطلب من المتعلم تجنيد موارده وقدراته وحاجاته وإمكانياته، كما تتطلب موارد خارجية، كتتظيم الموقف التعليمي التعليمي وتهيئة الظروف الملائمة للتعلم ، بوضع المتعلم أمام مشيرات ومشكلات تتحداه وتحثه على البحث .
 - الوضعية الإدماجية وضعية مركبة ، فهي ليست مجرد تحويل أو استرجاع معارف سابقة بقدر ما تتطلب بناء وإعادة تركيب أدوات معرفية وصيغ جديدة .
 - يسمح الإدماج بتقريب المفاهيم في مادة من المواد ، ورؤيتها لا كعناصر متفرقة بل كأدوات وإظهار إمكانية الربط بينها في صيغ دالة .
 - تسمح النشاطات الإدماجية بتقريب مادتين أو أكثر ، وإدراك التكامل بينها تكاملا يظهر وظيفة هذه المواد وفائدتها العملية .
 - تيسر للمعلم سبل تحقيق أهداف التعليم بفعالية ، بعيدا عن اللفظية والتجريد ، كما تسمح له بإبراز الفائدة من المعارف المختلفة ، والعلاقات بين مفاهيم المادة الواحدة .
- (قلي ، وحناش ، 2009 ، ص 198 - 201) .

بالإضافة إلى ذلك يجب أن تكون الوضعية الإدماجية تعبر عن وضعية جديدة والفاعل الحقيقي فيها هو المتعلم، وتكون نشاطا موجها نحو كفاءة أو هدف ختامي إدماجي .

- كما تتصف وضعية الإدماج بجملة من المميزات، نورد بعضاً منها في النقاط التالية :
 - توظف جملة من المكتسبات، فتدمجها إدماجاً ولا تجمعها الواحدة تلو الأخرى .
 - ذات دلالة بالنسبة للمتعلم .
 - تستند إلى صنف من المشكلات الخاصة بالمادة أو جملة من المواد .
 - هي شيء جديد بالنسبة إلى المتعلم، يثير فيه الرغبة في التعلم .
- (مديرية التعليم الثانوي والتقني ، 2005 ، ص 6)

2- 5 - أنواع الإدماج :

هناك نوعان من الإدماج :

-**الإدماج الجزئي** : يفيد الإدماج الجزئي في كونه مرحلة تأتي بعد فهم التعلمات الجديدة والتدرب عليها في تمفصلاتها الديداكتيكية لا البنيوية، بحيث يتم هذا الإدماج من خلال وضعيات مشكلة تسمح للمتعلم بتعبئة موارده الجديدة ، وربطها بموارده السابقة لمقاربة تلك الوضعيات التي تتدرج في الصعوبة والدلالة والمعنى .

-**الإدماج النهائي** : هو إدماج نهائي مرتبط بالكفاءة ، بحيث تقدم للمتعلم وضعيات قصد تعبئة كل موارده المكتسبة السابقة والجديدة في إطار التعلمات الحديثة ، لمقاربة تلك الوضعيات وتحقيق الهدف .

2 - 6 - وسائط ووسائل الأنشطة الإدماجية :

هناك عدة وسائط ووسائل لنشاطات الإدماج ، ترتبط في الغالب بنوع المهمة المراد إنجازها و يمكن تنفيذ بعضها في كل المستويات و المواد، و البعض الآخر خاص بمستويات و مواد معينة ، و عموماً نذكر منها ما يأتي :

- نشاط حل المشكلات - التعبير الكتابي أو الشفوي (وضعية اتصالية)
- المهام الاجتماعية - إنتاج حول موضوع مقترح - الزيارات الميدانية
- الأعمال التطبيقية في المخبر - الابتكارات الفنية - التدريب الميداني
- المشروع البيداغوجي .

3 - وضعية التقويم :

يعد التقويم عنصراً أساسياً في العملية التعليمية التعلمية و يواكبها في جميع مراحلها ، إذ أصبح معنياً أكثر من أي وقت مضى بقياس مدى فهم المتعلم للمعارف ، والتمكن من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة ، وفي حل المشكلات التي تواجهه
ولما كانت المناهج الجديدة تعتبر المتعلم هو محور الفعل التعليمي التعليمي ، وهو من يقوم ببناء تعلماته بنفسه و اكتساب المعارف والكفاءات من خلال أنظمة تعليمية تعليمية . فإن عملية تقويم التعلم لدى المتعلم تركز على توضيح المعارف التي إذا تحكم فيها المتعلم يستطيع أن يبرهن على كفاءته ، وتحديد مقياس النجاح الذي يستند إلى أداة قابلة للملاحظة والقياس وإنجازها في وضعيات تعلم .

3 - 1 - تعريف التقويم :

عَرَّف ديكاثل Deketele التقويم بأنه : جمع معلومات تتسم بالصدق والثبات والفعالية ، وتحليل درجة ملائمة تلك المعلومات لمجموعة معايير خاصة بالأهداف المسطرة في البداية ، بهدف اتخاذ قرار .

التقويم : هو مجموعة عمليات منظمة تتبع مدى تطور اكتساب المتعلمين مختلف التعلم، بهدف اتخاذ قرار . (بواجلابن ، 2012 / 2013 ، ص 3) .

يعرف تايلر التقويم بأنه : العملية التي بواسطتها يتم التعرف على مدى بلوغ المتعلم الملامح والكفاءات المحددة في مناهج الدراسة . (قلي ، و حناش ، 2009 ، ص 236) .
وعُرف التقويم التربوي في الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة التربية الإسلامية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط بأنه : عملية تربوية شاملة مجالها الرئيسي هو إصدار أحكام على مكونات العملية التعليمية التعليمية ، سواء ما تعلق منها بالأهداف والغايات والكفاءات المستهدفة ، أو أداء المتعلم (مديرية التعليم الأساسي ، 2005 ، ص 48)

في المقاربة بالكفاءات ، تعتبر الكفاءة نمو متواصل ومسار معقد ، وفيها يكون المتعلم طرفاً رئيسياً في العملية التربوية، يتفاعل مع مختلف الوضعيات ويواجه المشكلات ويسعى إلى حلها ، فالكفاءة لا تظهر إلا في سياق التفاعل مع المواقف المختلفة ، لذا فالتقويم في هذه المقاربة يتميز بالصبغة التفاعلية للمتعلم؛ أي أن هذا التقويم يكون فيه للمتعلم دوراً أساسياً ، ويتطلب من المعلم التحكم في

آليات تعلم المتعلم ، وفي طريقة إشراكه في التقويم والتحكم في أساليب التفاعل البيداغوجي الفعال لذا يمكن القول أن :

التقويم التفاعلي : هو التقويم الذي يمتاز بالحد من تدخلات المعلم ، ويترك المبادرة للمتعلمين ليكونوا أطرافا فاعلة في تعلماتهم ، وهذا بإثارة التواصل والتفاعل بينهم من جهة ، وبينهم وبين مختلف عناصر الموقف التعليمي من جهة أخرى . (قلي ، وحناش ، 2009 ، ص 237) .

وحتى نصل فعلا إلى **تقويم الكفاءات** ، يجب أن نضمن أولا أداء تربويا فعالا ، يكون المتعلم فيه محور الفعل التعليمي التعليمي ، والمعلم موجهها ومساعد على تجاوز الحواجز ، يستمع ويلاحظ أكثر مما يتكلم ، مع اعتبار الاستماع والملاحظة وسيلتين أساسيتين لتشخيص معوقات التعلم ، ومن ثمة اختيار التدخل المناسب الذي ييسر أسباب تجاوز المتعلم لتعثراته خلال المسار التعليمي ، مما يجنبه تراكمها وتحولها إلى فشل ذريع للتدراك والعلاج (مديرية التعليم الأساسي، 2004، ص71) جاء في منشور إصلاح نظام التقويم التربوي (المنشور الوزاري رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005 المتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي، وزارة التربية الوطنية) أنه في إطار تنفيذ إصلاح المنظومة التربوية الوطنية، يشكل **التقويم** (بتعدد مجالات تطبيقه ومختلف استراتيجياته ووظائفه) ركيزة أساسية لتحسين نوعية التعليم الممنوح ، وجودة مردود منظومتنا التربوية .

فالتقويم في مفهومه الواسع ليس أداة مساعدة ووسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي فحسب ، بل هو ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي ، و إدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي . فالتقييم البيداغوجي من أهم المحاور الأساسية لنظام التقويم الذي يدعو إلى تطوير فعلي للممارسات التقييمية السائدة حاليا في الميدان .

إن المقاربة الجديدة هذه تركز على التنمية الشاملة للمتعلم لا على المعارف وحدها . لذا فهي تقترح تعليما اندماجيا لا تراكميا، وتعطي أهمية لدلالة ومعنى ما تعلمه المتعلم؛ أي لاكتساب المتعلم لكفاءات مستدامة ، تشكل حولا لوضعيات مشكل يستطيع توظيفها في حياته الشخصية والاجتماعية ، وهذا يحصل بالتفاعل القوي بين فعل التعليم وفعل التقويم .

يشير هذا المنشور إلى : **وظيفتين أساسيتين للتقويم :**

1- المساعدة على تعديل مسار التعليم والتعلم .

2- إقرار كفاءات المتعلم .

كما أشار إلى :

3 - 2 - المبادئ المنهجية للتقويم : والتي تتلخص فيما يلي :

- التقويم معالجة تهدف للحكم على الكل وهو في طور البناء ، مدرجا لمختلف الموارد المشكلة للكفاءة .

- إدماج الممارسات التقييمية في المسار التعليمي يبرز التحسينات المحققة ، ويكشف الثغرات المعرقة لتدرج التعلّات ، ويحدد العمليات الملائمة لتعديل التعلم، والعلاج البيداغوجي ؛ لذا يجب أن يستغل الخطأ في أنه لتشخيص أسبابه والقيام بعملية علاجية هادفة ، تفاديا لعرقلة التعلّات اللاحقة .

- أساليب التقويم التحصيلي يجب أن تعتمد على معلومات موثوقة ووجيهة بشأن المستويات التدريجية للتحكم في الكفاءات المستهدفة ، قصد تكييف التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للمتعلّمين .

- النتائج المدرسية التي يعبر عنها بتتقيط عددي، يجب إرفاقها بملاحظات ذات مدلول نوعي تبرز مجهود المتعلّمين ، وتكون وسيلة لعلاقات بنائية بين المتعلم والمعلم والولي .

- اعتماد التقويم على وضعيات تجعل المتعلم واعيا باستراتيجياته في التعلم ، وتمكنه من تبني موقف تأملي لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليتها.

3 - 3 - أشكال وأساليب التقويم التربوي :

للتقويم التربوي أشكال متعددة ، أشار المنشور السابق إلى بعضها وهي :

- الفحوص التشخيصية التي تجرى في الأيام الأولى للدخول المدرسي لمراقبة مكتسبات المتعلّمين القبليّة ، وتنظيم أنشطة الدعم والعلاج .
- أنشطة التقويم التكويني المتنوعة ؛ كالأسئلة الشفوية والاستجابات الكتابية والفحوص والتمارين .

- الفروض والاختبارات والامتحانات المرتبطة بالتقويم التحصيلي .

كما أشار المنشور الوزاري المتعلق بإجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه (المنشور رقم 26 المؤرخ في 15 مارس 2005 المتعلق بإجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه ، وزارة التربية الوطنية.) إلى أشكال أخرى للتقويم تتمثل فيما يلي :

- الاستجابات الشفوية والكتابية ، والتمارين والأعمال الموجهة والتطبيقية .

- العروض والوظائف المنزلية .
- الفروض المحروسة .
- الاختبارات .

أما المنشور المتعلق بالتعديلات الخاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ (المنشور رقم 128 المؤرخ في 02 سبتمبر 2006 المتعلق بالتعديلات الخاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ) فحدد أشكال التقويم في :

- الاستجابات الشفوية والكتابية ، والعروض والأعمال التطبيقية والأعمال الموجهة والوظائف المنزلية والمشاريع، ويكون تنظيم وتيرتها ومدة إنجازها وفقا لأهداف المادة.
- فرضين محروسين في المواد الأساسية ، وفرض واحد في المواد الأخرى .
- الاختبار الواحد في كل مادة في نهاية الفصل .

3 - 4 - أهداف ووظائف التقويم :

أشارت اللجنة الوطنية للمناهج في الدليل المنهجي لإعداد المناهج ، إلى أن للتقويم الأهداف التالية :

- 1 - يمكن المؤسسة التعليمية من ضبط التمدرس بتسيير التدفقات خلال الانتقال من قسم إلى آخر ، وبوساطة الامتحانات .
- 2 - التقويم وسيلة إعلامية ، حيث العلامات الممنوحة ومعدلات القسم التي تدون في كشوف النقاط أو الدفتر المدرسي هي بمثابة أدوات إعلامية بالنسبة للإدارة ، والأولياء والتلاميذ أنفسهم.
- 3 - التقويم ضروري للمؤسسة قصد تسيير وتحسين نوعية التعليم ومردوده .
- 4 - للتقويم وظيفة بيداغوجية تسمح بتسيير التعلّيمات الفردية وتحسينها ، واتخاذ قرارات حول تعلم كل متعلم .

ومن هنا نخلص إلى أن التقويم هو البحث عن معلومات موجهة إلى مختلف المستعملين : المتعلمون ، المعلمون ، الأولياء ، الإدارة المدرسية ، المجتمع ... ، قصد اتخاذ قرارات ، اقتراح نشاطات تعليمية أو تدعيمية أو علاجية ، منح شهادة دراسية أو اعتماد كفاءات مكتسبة ، أو تغيير طرائق وأساليب تعليمية ... (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2009 ، ص 51)

3 - 5 - خصائص التقويم :

من القراءة المتأنية للمنشور المتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي رقم 2039 المؤرخ

- في 13 مارس 2005 ، نستخلص في إطار المقاربة الجديدة الخصائص التالية للتقويم :
- 1- التقويم لا يرتكز بالدرجة الأولى على المعارف وحدها بقدر ما يرتكز على التنمية الشاملة للمتعلم .
 - 2- التقويم يقوم على وضع التلميذ في وضعية يدعى فيها إلى إنجاز عمل شخصي ، فيوظف فيه جملة من مكتسباته القبلية .
 - 3- التقويم في إطار هذه البيداغوجيا ، يكشف عن مستوى الأداء ضمن وضعيات معينة (إشكاليات)
 - 4- التقويم يقيس بناء الكفاءات بين المستويات الدراسية في شكل عمودي وأفقي (إدماجي)
 - 5- الشهادة في إطار هذه البيداغوجيا تعكس كفاءة الأداء عند التلميذ ضمن برنامج محدد .
 - 6- يرتبط التقويم دوما ببرامج التكوين في إطار منسجم مع الوسط الذي يطلق فيه .
 - 7- يشتمل التقويم على جميع الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة .
- الجدول التالي يتضمن مقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم في إطار المقاربة بالكفاءات .
- 3-6 - المقارنة بين التقويم وفق المقاربة بالكفاءات والتقويم التقليدي :**
- جدول رقم (5) يوضح المقارنة بين التقويم وفق المقاربة بالكفاءات والتقويم التقليدي.**

التقويم في المقاربة بالكفاءات	التقويم التقليدي
تقويم القدرة على جودة الأداء وتوظيف المكتسبات ، واستثمارها ضمن وضعية جديدة ذات دلالة بالنسبة للمتعلم .	تقويم القدرة على التخزين والاستعراض للمعارف النظرية .
اختبارات تبرهن على ما أصبح المتعلم قادرا على أدائه ضمن وضعيات إشكالية (كفاءة الأداء)	اختبارات تحصيلية تبرهن على ما أصبح المتعلم قادرا على حفظه واستظهاره
التركيز على بناء الكفاءات بشكل إدماجي.	التركيز على الانتقال من مستوى دراسي إلى آخر.
تبرهن الشهادة على كفاءة الأداء ضمن برنامج محدد	تبرهن الشهادة على النجاح الدراسي

التقويم مرتبط ببرنامج تكويني في إطار منسجم مع الوسط المحيط .	التقويم مرتبط دائما بنسبة نجاح محددة.
التقويم يشمل كل الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة .	التقويم مرتبط بالمحتوى الدراسي.

(عواريب ، و الأعور ، 2011 ، ص 578 ، 579)

3 - 7 - أنواع التقويم :

ينقسم التقويم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات إلى ثلاثة أقسام وهي كالتالي:

1 - التقويم التشخيصي Evaluation diagnostique :

ويكون هذا النوع من التقويم في مرحلة الانطلاق ، حيث تكتسي عملية التشخيص ميزة خاصة ، إذ تدخل في سياق بناء وهيكل الكفاءة . ويؤدي المعلم دورا رئيسيا في ذلك يتمثل في التوجيه وإثارة الصراع النفسي المعرفي لدى المتعلمين . (قلي ، وحناش ، 2009 ، ص 241)
يهدف هذا التقويم لمعرفة قدرات المتعلم التحصيلية ومدى امتلاكه للمكتسبات القبلية من معارف ، ومهارات ، وسلوكات ... ، وارتباطها بالوضعية الجديدة ، وقدرة المتعلم على توظيفها في بناء المعارف الجديدة . ومن ثم فإن هذا التقويم يقوم بوظيفة توجيه التعليمات التي تسمح للمعلم بأن يتأكد من امتلاك المتعلم للكفاءات القبلية لبناء تعليمات جديدة وذلك من أجل ضمان انطلاقة سليمة وموفقة .

2 - التقويم التكويني Evaluation Formative :

ويحدث هذا النوع من التقويم أثناء بناء التعليمات، ويهدف إلى تحسين المسار التعليمي للمتعلم ، أو تصحيحه أو تعديله ، حيث يقوم المعلم خلال هذه المرحلة بتصحيح ومعالجة أي خلل يظهر أثناء ممارسة العملية التعليمية ، وذلك بتقييم المحقق من طرف المتعلم ، وفهم الصعوبات التي تعترضه خلال التعلم ، لأن التقويم في إطار هذه المقاربة يساير العملية التعليمية ولا يتخلف عنها، فهو تقويم بنائي تنبئي، يقوم بوظيفة تعديل التعليمات الخاطئة انطلاقا من مبدأ أن الخطأ لا يمثل عجزا يحول دون استمرار عملية التعلم ، بقدر ما يمثل صعوبة آنية مؤقتة تقتضي من المعلم أن يكشفها في حينها ، وأن يقدم العلاج المناسب لضمان السيولة الحسنه للعمليات التعليمية . كما نذكر أن التقويم التكويني يسمح للمعلم بإبراز قدرته في تسيير عملية التعلم وتوجيهها نحو الأهداف

المرسومة، ودور المتعلم لا يقل أهمية بحيث أنه طرف فاعل، بل يدرك حدود مكتسباته ونقائصه، ويبذل جهداً لتجاوزها ، ليقوم بمهام التصحيح الذاتي ، والتصحيح مع الرفاق والتصحيح بمرافقة المعلم . وبهذا تبرز الصبغة الأساسية في هذا التقويم وهي الصبغة التفاعلية . (قلي ، وحناش ، 2009 ، ص 249 ، 250) .

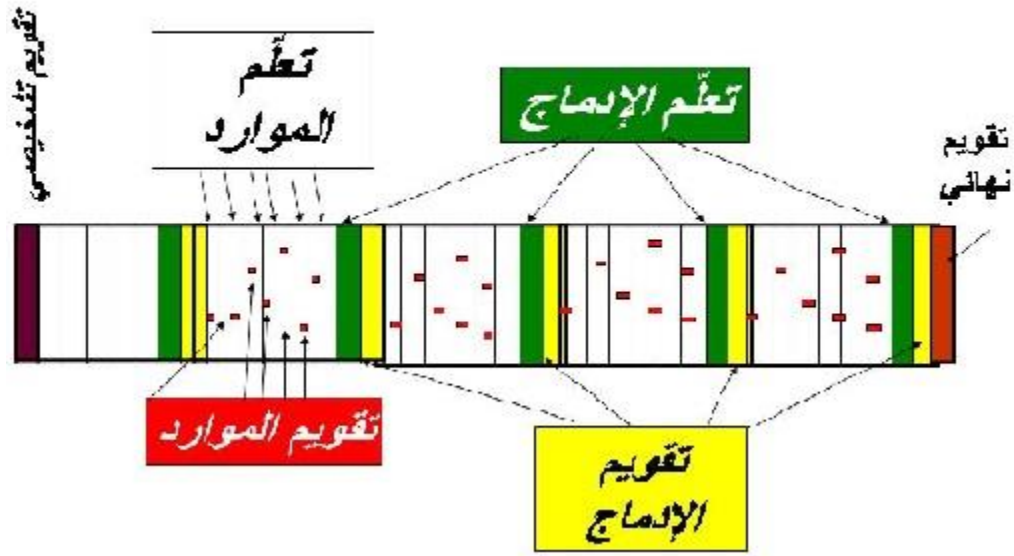
أي أن أهم ميزة يمتاز بها التقويم في هذه المقاربة ، الإشارك النشط والصريح للمتعلم في سيرورة التقويم باستعمال كل من التقييم الذاتي والتقويم المتبادل والتقويم المشترك . حيث في التقويم الذاتي يقوم المتعلم بتقويم إنجازاته أو إجراءات هذا الإنجاز ، مع إمكانية استخدامه لمرجع خارجي (تعليمات ، شبكة التحكم ، قواميس ...) ، أما في التقويم المتبادل فيقوم متعلمان أو عدة متعلمين بتقويم إنجازهم ، مع احتمال استخدام مرجع خارجي كذلك ، وفي التقويم المشترك يقوم المتعلم بمقارنة تقويمه الذاتي بالتقويم المنجز من طرف المعلم . (ديبوير ، ونويل ، 2012 ، ص 39) .

3 - التقويم النهائي (التجميعي) Evaluation Finale :

يمارس هذا التقويم عند نهاية وحدة تعليمية أو سنة دراسية أو طور تعليمي ، بهدف التعرف على مستوى تنمية الكفاءات (المنشور رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005) ، والهدف من هذا النوع من التقويم بطبيعة الحال هو معرفة مدى اكتساب المتعلم للكفاءات والملح المستهدف في نهاية التعلم ، والوظيفة الأساسية للتعلم ليس التعلم من أجل الاكتساب ، إنما من أجل الممارسة والتطبيق . (قلي ، وحناش ، 2009 ، ص 251)

وعليه فإن التقويم بهذا المعنى يقوم بوظيفة الإشهاد على التعلم بمعنى الحكم على حدوث التعلم أو عدم حدوثه .

والمخطط الموالي يوضح سيرورة تقويم مكتسبات المتعلم بأشكال مختلفة (تقويم : تشخيصي ، تكويني ، نهائي) ، وفي أوقات مختلفة ؛ أي على مدار الحصص التعليمية التعليمية .



مخطط رقم (9) يوضح سيرورة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات

(<http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=14417>)

- المستطيل البنفسجي (على اليسار) يمثل الأسبوع الأول من السنة الدراسية ، والذي يخصص للتقويم التشخيصي .
- المستطيلات البيضاء تمثل حصص تعلم الموارد (معارف ، مهارات ، مواقف ...) ، يتخللها تقويم تكويني (أسئلة شفوية ، استجابات ، تطبيقات ، تمارين كتابية ...) . حيث من الطبيعي أن تبدأ الحصة التعليمية بتقويم تشخيصي ، وتختتم بتقويم ختامي .
- المستطيلات الخضراء بمثابة محطات لتعلم الإدماج وتكون عند نهاية الوحدة التعليمية ؛ حيث تقدم للمتعلم وضعيات إدماجية ، يتم التفكير في حلها على شكل مجموعات صغيرة ، ثم بعد ذلك يكون التفكير الفردي ، ليحصل التدرج على مثل هذه الوضعيات .
- المستطيلات الصفراء تمثل محطات لتقويم الإدماج ، حيث تقدم للمتعلم وضعيات إدماجية أخرى ، ليتم حلها فرديا .
- المستطيل الأحمر يمثل التقويم النهائي، ويكون عند نهاية وحدة تعليمية أو سنة دراسية ، والهدف منه معرفة مدى امتلاك المتعلم للكفاءات والملمح المستهدف في نهاية التعلم .

خلاصة :

لقد أحدثت المقاربة بالكفاءات ثورة كبيرة في مجال إصلاح المناهج التربوية العالمية، وأصبحت من أكثر المجالات جلبا للاهتمام والبحث في الميدان التربوي، وذلك لأنها تمخضت عن أجود ما توصلت إليه نظريات علم النفس وعلوم التربية في مجال التعليم والتعلم، ولأنها تضمن الحصول على جودة الخريج المنشود من المدرسة إذا ما توفرت مستلزمات تطبيقها. لذا بات من الضروري الانتقال إلى هذه المقاربة الجديدة، بل أصبح أمرا مفروضا بحكم التطورات الحاصلة على كافة الميادين، خاصة مع الانفجار المعرفي والعلمي وأن النتائج التي تحققها المقاربات القديمة لم تعد تفي بالغرض لثمكن المتعلم من التكيف مع واقعه الذي سمته الرئيسية التغير السريع في شتى المجالات.

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للبحث

✓ منهج البحث

✓ مجتمع البحث وعينته

✓ متغيرات البحث

✓ حدود البحث

✓ أداة البحث وإجراءات تطبيقها

✓ الأساليب الإحصائية المستخدمة

منهج البحث :

استخدم الباحث أسلوب المنهج الوصفي التحليلي الذي يناسب الغرض من البحث ، كونه عمل على جمع المعطيات من الواقع التربوي ، وحاول تبويبها وتحليلها واستخلاص نتائج بخصوص مستوى جودة الأداء التدريسي للأساتذة في ضوء المقاربة بالكفاءات .

مجتمع البحث وعينته :

تمثل مجتمع البحث في أساتذة التعليم الثانوي التابعين لمديرية التربية لولاية باتنة للسنة الدراسية 2014 – 2015 والبالغ عددهم 3483 (<http://www.unpef05.org>) واختيرت منهم عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها 515 .

والجداول التالية تبين خصائص عينة الدراسة .

جدول رقم (6) يوضح عدد أفراد مجتمع الدراسة والعينة

عدد أفراد المجتمع	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية لعدد أفراد العينة
3483	515	14.78 %

جدول رقم (7) يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس :

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	205	39.8 %
إناث	310	60.2 %
المجموع	515	100 %

نلاحظ أن غالبية أفراد عينة البحث إناث بنسبة 60.2 % ، أما الذكور فنسبتهم 39.8 %

جدول رقم (8) يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير الخبرة المهنية :

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 7 سنوات	305	59.2 %
بين 8 و 15 سنة	97	18.8 %
أكثر من 16 سنة	113	22 %
المجموع	515	100 %

نلاحظ أن غالبية أفراد عينة البحث خبرتهم المهنية أقل من 7 سنوات حيث بلغ عددهم 305 أستاذا وبنسبة 59.2 % ، وهذا يعكس سياسة الدولة الجزائرية في توظيف الأساتذة في السنوات الأخيرة نتيجة التزايد الكبير في أعداد المتعلمين في مرحلة التعليم الثانوي لارتفاع نسب النجاح في شهادة التعليم المتوسط ، بالإضافة إلى لجوء الكثير من الأساتذة الذين تتوفر فيهم الشروط إلى التقاعد المسبق ، يليهم ذوي الخبرة المهنية التي تفوق 16 سنة بـ 113 أستاذا وبنسبة 22 % ، وهذه الفئة متقاربة مع ذوي الخبرة المهنية المتوسطة بين 8 و 15 سنة والذين عددهم 97 أستاذا وبنسبة 18.8 % .

جدول رقم (9) يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير التخصص (مادة التدريس) :

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
علمي	168	32.6 %
أدبي	282	54.8 %
تقني	52	10.1 %
تسيير واقتصاد	13	2.5 %
المجموع	515	100 %

نلاحظ أن عدد أساتذة المواد الأدبية في المرتبة الأولى بـ 282 أستاذا وبنسبة 54.8 % ، يأتي بعد ذلك أساتذة المواد العلمية بـ 168 أستاذا وبنسبة 32.6 % ، وهذا يرجع لكون كل من الشعب الأدبية واللغات الأجنبية وتسيير واقتصاد لا يدرسون مادتي العلوم والفيزياء ، في المقابل شعب

علوم الطبيعة والحياة ، والرياضيات ، وتقني رياضي يدرسون كل المواد الأدبية ، يلي ذلك أساتذة المواد التقنية بـ 52 أستاذاً وبنسبة 10.1 % ، وفي المرتبة الأخيرة أساتذة التسيير والاقتصاد بـ 13 أستاذاً وبنسبة 2.5 % ، وهذا لكون هؤلاء الأساتذة لا يُدرسون إلا شعبة التسيير والاقتصاد التي تكون في السنتين الثانية والثالثة ثانوي وبفوج " فصل " دراسي واحد في كل مستوى بمعظم الثانويات ، لذا يكون في أغلب الثانويات أستاذ واحد فقط .

جدول رقم (10) يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير المؤهل العلمي :

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	286	55.5 %
ماستر	105	20.4 %
مهندس	36	7 %
خريج المدرسة العليا للأساتذة	81	15.7 %
ماجستير	7	1.4 %
المجموع	515	100 %

نلاحظ أن غالبية عينة البحث من حاملي شهادة الليسانس بـ 286 أستاذاً وبنسبة 55.5 % ، يليهم في المرتبة الثانية حاملي شهادة الماستر بـ 105 وبنسبة 20.4 % ، ويرجع ذلك لكون شروط التوظيف لرتبة أستاذ التعليم الثانوي كانت في السابق أن يكون المترشح حاملاً لشهادة الليسانس أو خريج المدرسة العليا للأساتذة ، بينما الشروط الجديدة للتوظيف كأستاذ التعليم الثانوي أن يكون المترشح حاملاً لشهادة الماستر أو مهندس دولة أو خريج المدرسة العليا للأساتذة، وذلك بداية من صدور القانون الأساسي للتربية في 23 جانفي 2008 ، ويأتي في المرتبة الثالثة الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة بـ 81 أستاذاً وبنسبة 15.7 % ، وهذا يرجع لكون هذه المدارس جهوية ولا تستقبل إلا أعداداً محددة من الطلبة الناجحين في شهادة البكالوريا و بمعايير معينة منها الترتيب وفق معدل النجاح في البكالوريا ومعدل مواد التخصص التي يوجه إليها الطالب المترشح ، بالإضافة إلى أن يجتاز المترشح بنجاح للمقابلة الشفهية التي تكون أمام لجنة الانتقاء ، وبعد ذلك يأتي في المرتبة الرابعة حاملي شهادة مهندس دولة بـ 36 أستاذاً وبنسبة 7 % ؛ ويفسر هذا العدد القليل بأن المواد التقنية قليلة ولا تُدرس إلا في الشعب العلمية والذي يعكس سياسة

الإصلاح التربوي في التعليم الثانوي بداية من السنة الدراسية 2005 – 2006 ، حيث تم تحويل المتأقن إلى ثانويات والتخلي عن الشعب التقنية المعروفة في النظام الدراسي السابق، أما في المرتبة الأخيرة فيأتي حاملو شهادة الماجستير بـ 7 أساتذة وبنسبة 1.4 % ، وهذا لكون حاملو شهادة الماجستير يفضلون التوجه للتدريس الجامعي ، وأغلبية هؤلاء تحصلوا على هذه الشهادة بعدما توظفوا بالتعليم الثانوي وواصلوا دراساتهم العليا ، وهم يستعدون لمغادرة التعليم الثانوي للتوظيف في التعليم الجامعي حينما تتوفر لهم فرص ذلك .

متغيرات البحث :

تتمثل هذه المتغيرات في المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة وهي كما يلي :

1- المتغيرات المستقلة :

- الجنس : ذكر ، أنثى .
- التخصص : ويتمثل في مادة التدريس : علمية ، أدبية ، تقنية ، تسيير واقتصاد .
- المؤهل العلمي : ليسانس ، ماستر ، مهندس دولة ، خريج المدرسة العليا للأساتذة ، ماجستير .
- الخبرة المهنية : أقل من 7 سنوات ، بين 8 و 15 سنة ، أكثر من 16 سنة .

2- المتغير التابع :

ويتمثل في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات .

حدود البحث :

1- الحدود الموضوعية : اقتصر البحث على مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم

الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات .

2- الحدود المكانية : تم تطبيق البحث على أساتذة التعليم الثانوي التابعين لمديرية التربية

بولاية باتنة.

3- الحدود الزمانية : قام الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية في الأسبوع الذي سبق

العطلة الربيعية للسنة الدراسية 2014 – 2015 ؛ أي من 15 إلى 19 مارس 2015 ،
أما الدراسة الأساسية فكانت من 5 أبريل إلى 7 ماي 2015 .

أداة البحث وإجراءات تطبيقها :

أعد الباحث استبيان يقيس " مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات " في صورته الأولى (ملحق 1) ، وذلك بعد الاطلاع على مجموعة من البحوث والمراجع التي بحثت في جودة التدريس، والمقاربة بالكفاءات. وتضمن الاستبيان ثلاث أبعاد هي: بعد التخطيط للتدريس ، بعد تنفيذ التدريس ، بعد تقويم التعلم ، وشمل كل بعد 16 بنداً ، حيث البنود 5 ، 10 ، 15، في بعد التخطيط للتدريس سالبة ، وكذلك البنود 3 ، 6 ، 9 ، 11 ، 12، 15 في بعد تنفيذ التدريس ونفس الشيء للبنود 5 ، 10 ، 15 في بعد تقويم التعلم .
اختار الباحث سلماً تقديرياً مكوناً من 5 خيارات هي :
أمارسه دائماً ، أمارسه غالباً ، أمارسه أحياناً ، أمارسه نادراً ، لا أمارسه . وقد أعطيت لهذه البدائل القيم التالية : 5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1 بهذا الترتيب ، مع مراعاة الترتيب العكسي للبنود السالبة .
وتم توزيع الاستبيان في صورته الأولى على عينة استطلاعية قوامها 79 أستاذاً في الأسبوع الذي سبق العطلة الربيعية ؛ أي في الفترة من 15 إلى 19 مارس 2015 م وهذا بثنائيتي الإخوة قالة منعة ، ومصطفى بن بولعيد بمدينة باتنة ، حيث نذكر هنا الصعوبات التي صادفناها في توزيع الاستبيانات على الأساتذة وهذا لعدم التزامهم بالحضور لمؤسستهم في هذه الفترة التي تزامنت مع الإضراب الذي شنته نقابة كوابست . والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الثانويتين .

جدول رقم (11) يوضح عدد أفراد العينة حسب كل ثانوية

الثانوية	الإخوة قالة منعة	بن بولعيد باتنة
عدد الاستبيانات	36	43

وبعد جمع الاستبيانات قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية للأداة وذلك باستعمال الحزمة الإحصائية spss وكانت نتائج ذلك كما يلي :

الثبات :

تم حساب الثبات بطريقتين :

أ - الثبات بطريقة ألفا كرونباخ :

تم حساب معامل ألفا كرونباخ للاستبيان ككل فكان $\alpha = 0.852$ وهو يدل على معامل ثبات مقبول. بالإضافة إلى ذلك تم حساب معاملات الثبات لأبعاد الاستبيان والجدول أدناه يوضح نتائج ذلك .

جدول رقم (12) يوضح معامل الثبات لأبعاد الاستبيان

معامل ألفا كرونباخ	البعد
0.605	البعد الأول
0.684	البعد الثاني
0.759	البعد الثالث

ويتضح من الجدول أن معاملات ثبات أبعاد الاستبيان مقبولة .

ب - الثبات بالتجزئة النصفية (النصف الأول والنصف الثاني) :

تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية بإيجاد معامل الارتباط بين درجات بنود النصف الأول ودرجات بنود النصف الثاني من كل بعد في الاستبيان فكان $r = 0.705$, وتم تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون فكانت النتيجة $r = 0.827$, وهو يعبر عن معامل ثبات مقبول .

الصدق:

صدق البنود وصدق الاتساق الداخلي :

تم حساب قيمة t بين مرتفعي ومنخفضي الدرجة على الاستبيان وذلك بأخذ 27% لعينة الدراسة في كل مجموعة طرفية . كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي بإيجاد معامل الارتباط بين درجات كل بند والدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة . والجدول أدناه يوضح نتائج ذلك .

جدول رقم (13) يوضح قيم صدق الاتساق الداخلي وقيمة ت

البعد	البند	صدق الاتساق الداخلي	قيمة ت
التخطيط للتدريس	1	0.260 *	10.51 **
	2	0.506 **	20.60 **
	3	0.042	15.47 **
	4	0.407 **	9.31 **
	5	0.150	15.35 **
	6	0.440 **	13.22 **
	7	0.472 **	16.21 **
	8	0.419 **	19.03 **
	9	0.447 **	16.46 **
	10	0.073	43.38 **
	11	0.403 **	13.96 **
	12	0.218 *	14.10 **
	13	0.479 **	12.91 **
	14	0.316 **	10.81 **
	15	0.103	16.69 **
	16	0.456 **	15.35 **
تنفيذ التدريس	1	0.218 *	15.87 **
	2	0.536 **	24.94 **
	3	0.221 *	12.94 **
	4	0.515 **	12.49 **
	5	0.271 *	19.03 **
	6	0.219 *	16.48 **
	7	0.299 **	16.46 **
	8	0.518 **	11.60 **
	9	0.220 *	19.68 **
	10	0.550 **	7.00 **

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للبحث

** 16.97	0.022	11	
** 31.13	0.069	12	
** 14.20	** 0.525	13	
** 10.58	** 0.523	14	
** 13.88	** 0.385	15	
** 12.91	** 0.386	16	
** 9.31	** 0.630	1	تقويم التعلم
** 15.17	** 0.530	2	
** 24.24	** 0.413	3	
** 18.68	** 0.463	4	
** 13.52	0.191	5	
** 14.91	** 0.329	6	
** 15.35	** 0.437	7	
** 18.68	** 0.638	8	
** 12.29	** 0.508	9	
** 10.79	0.153	10	
** 19.03	** 0.620	11	
** 8.58	** 0.464	12	
** 10.50	** 0.712	13	
** 8.88	** 0.600	14	
** 21.92	* 0.218	15	
** 15.87	** 0.292	16	

- * مستوى الدلالة 0.05 ، ** مستوى الدلالة 0.01

ومن الجدول يتضح قدرة البنود على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في الاستبيان ، كما يتضح صدقها بالاتساق الداخلي ، عدى البنود 3 ، 5 ، 10 ، 15 من بعد التخطيط للتدريس ، والبندين 11 ، 12 من بعد تنفيذ التدريس ، والبندين 5 ، 10 من بعد تقويم التعلم . وبحذفها تم التوصل إلى الصورة النهائية للاستبيان (ملحق رقم 2) والتي تم اعتمادها في

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للبحث

الدراسة الأساسية حيث أصبحت البنود السالبة هي 3 ، 6 ، 9 ، 13 في بعد تنفيذ التدريس ،
والبنود 13 في بعد تقييم التعلم .

الدراسة الأساسية :

بعد استكمال إجراءات إعداد أداة القياس، والحصول على الترخيص من مديرية التربية بولاية باتنة،
قام الباحث خلال الفترة الممتدة من 5 أفريل إلى 14 ماي من عام 2015 م بتوزيع 750 استمارة
بمختلف الثانويات التي أختيرت بطريقة عشوائية . والجدول أدناه يوضح عدد الاستبيانات الموزعة
والعدد المسترجع حسب الثانويات التي شملتها الدراسة .

جدول رقم (14) يوضح عدد الاستبيانات الموزعة والمسترجعة حسب كل ثانوية

الثانوية	عدد الاستبيانات الموزعة	عدد الاستبيانات المسترجعة	النسبة المئوية لعدد الاستبيانات المسترجعة
العربي التبسي 1 - باتنة	40	26	65 %
محمد العيد آل خليفة- باتنة	40	30	75 %
صلاح الدين الأيوبي- باتنة	30	14	46.66 %
بروال بلقاسم - باتنة	25	22	88 %
أريس القديمة	40	26	65 %
محمد لمير صالح أريس متقن	60	32	53.33 %
محمود الواعي - ثنية العابد	40	24	60 %
الإخوة شطارة - ثنية العابد	40	26	65 %
محمد الطاهر قدوري - عين التوتة	40	34	85 %
بوشمال عبد الرحمان - عين التوتة	30	30	100 %
الشافات - عين التوتة	40	27	67.5 %
السعيد عبيد- عين التوتة	40	32	80 %
تواتيت ربيعة- عين التوتة	40	29	72.5 %
توفانة	40	24	60 %
فم الطوب	15	15	100 %

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للبحث

تكونت	40	33	82.5 %
منعة الجديدة	40	27	67.5 %
الأمير عبد القادر - تازولت	40	33	82.5 %
غسيرة	20	18	90 %
بوزينة	50	34	68 %
المجموع	750	536	71.46 %

وأثناء تفريغ الاستبيانات تم استبعاد منها 21 وهذا إما لعدم تسجيل كامل البيانات المطلوبة ، أو لعدم الإجابة على كافة البنود . وبذلك تكون العينة النهائية تشمل 515 أستاذًا ؛ أي بنسبة 14.78 % من مجتمع الدراسة ككل .

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

قام الباحث بالمعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج spss مستعملًا الأساليب الإحصائية التالية :

- التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري .
- اختبارات لعينتين مستقلتين .
- تحليل التباين الأحادي One way ANOVA .
- معامل ألفا كرونباخ .
- معامل الارتباط بيرسون .

الفصل السادس : عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

أولا : عرض النتائج وتحليلها

- الفرضية الأولى
- الفرضية الثانية
- الفرضية الثالثة
- الفرضية الرابعة
- الفرضية الخامسة

ثانيا : مناقشة النتائج وتفسيرها حسب الفرضيات

- الفرضية الأولى
- الفرضية الثانية
- الفرضية الثالثة
- الفرضية الرابعة
- الفرضية الخامسة .

أولاً : عرض النتائج وتحليلها

الفرضية الأولى :

- مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات متوسط .

وللتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحث النسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري مستعينا ببرنامج spss ، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

- جدول رقم (15) يوضح مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان .

البعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية	مستوى الجودة	ترتيب الأبعاد حسب مستوى الجودة
التخطيط للتدريس	49.86	5.722	25679	83.1 %	متوسط	1
تنفيذ التدريس	54.79	5.375	28215	78.26 %	متوسط	3
تقويم التعلم	55.72	6.742	28694	79.59 %	متوسط	2
الاستبيان ككل	160.37	14.892	82588	80.18 %	متوسط	/

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الجودة للأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات جاء في المستوى المتوسط وبنسبة 80.18 % ، ونفس الشيء بالنسبة للأبعاد الثلاثة للاستبيان ، حيث جاء بعد التخطيط للتدريس في المرتبة الأولى وبنسبة 83.1 % ، وبعد تقويم التعلم في المرتبة الثانية وبنسبة 79.59 % ، وبعد تنفيذ التدريس في المرتبة الأخيرة وبنسبة 78.26 % .

- جدول رقم (16) يوضح مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب بنود بعد التخطيط للتدريس .

البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية	مستوى الجودة	ترتيب البنود حسب مستوى الجودة
1	4.6	0.651	2367	91.92	مرتفع	1
2	4.93	0.797	2260	87.76	مرتفع	3
3	4.53	0.865	2239	86.95	مرتفع	4
4	4.30	0.886	2217	86.09	مرتفع	5
5	3.51	1.163	1807	70.17	متوسط	12
6	3.79	1.177	1951	75.76	متوسط	11
7	4.06	0.992	2090	81.16	متوسط	8
8	4.19	0.980	2158	83.80	متوسط	7
9	4	1.353	2061	80.03	متوسط	9
10	4.57	0.733	2351	91.30	مرتفع	2
11	4.17	0.864	2149	83.45	متوسط	6
12	3.93	1.044	2026	78.67	متوسط	10

يتبين من الجدول ترتيب بنود بعد التخطيط للتدريس حسب مستوى الجودة والتي جاءت كما يلي: 1، 10، 2، 3، 4، 11، 8، 7، 9، 12، 6، 5. حيث جاءت البنود: 1، 10، 2، 3، 4 من حيث الممارسة في المستوى المرتفع للجودة ، أما بقيت البنود فكانت في المستوى المتوسط للجودة من حيث الممارسة .

- جدول رقم (17) يوضح مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب بنود بعد تنفيذ التدريس .

البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية	مستوى الجودة	ترتيب البنود حسب مستوى الجودة
1	3.50	1.242	1805	70.09	متوسط	11
2	3.98	0.905	2049	79.57	متوسط	7
3	3.11	1.077	1601	62.17	متوسط	13
4	4.10	0.931	2111	81.98	متوسط	6
5	3.89	1.144	2001	77.70	متوسط	9
6	2.93	1.141	1507	58.52	منخفض	14
7	3.66	1.203	1884	73.16	متوسط	10
8	4.61	0.634	2373	92.15	مرتفع	1
9	3.47	1.152	1787	69.39	متوسط	12
10	4.54	0.748	2340	90.87	مرتفع	2
11	4.22	0.831	2175	84.46	متوسط	5
12	4.42	0.886	2275	88.34	مرتفع	3
13	3.95	0.980	2035	79.02	متوسط	8
14	4.41	0.856	2272	88.23	مرتفع	4

يتضح من الجدول ترتيب بنود بعد تنفيذ التدريس من حيث مستوى الجودة ، والتي جاءت كما يلي : 8 ، 10 ، 12 ، 14 ، 11 ، 4 ، 2 ، 13 ، 5 ، 7 ، 1 ، 9 ، 3 ، 6 . حيث جاءت البنود 8 ، 10 ، 12 ، 14 في المستوى المرتفع للجودة ، بينما البنود : 11 ، 4 ، 2 ، 13 ، 5 ، 7 ، 1 ، 9 ، 3 في المستوى المتوسط للجودة ، والبند رقم 6 في المستوى المنخفض للجودة.

- جدول رقم (18) يوضح مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقارنة بالكفاءات حسب بنود بعد تقويم تعلم المتعلمين .

البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية	مستوى الجودة	ترتيب البنود حسب مستوى الجودة
1	4.64	0.685	2388	92.73	مرتفع	1
2	4.04	0.831	2080	80.77	متوسط	5
3	3.81	0.987	1963	76.23	متوسط	10
4	3.83	0.973	1973	76.62	متوسط	9
5	4.06	1.281	2093	81.28	متوسط	4
6	3.60	1.212	1855	72.03	متوسط	13
7	3.86	0.934	1990	77.28	متوسط	8
8	3.54	0.895	1825	70.87	متوسط	14
9	3.79	1.003	1952	75.80	متوسط	11
10	4.43	0.938	2279	88.50	مرتفع	3
11	3.98	0.898	2051	79.65	متوسط	7
12	4.48	0.695	2306	89.55	مرتفع	2
13	4.01	1.446	2063	80.11	متوسط	6
14	3.64	1.227	1876	72.85	متوسط	12

يتضح من الجدول ترتيب بنود بعد تقويم التعلم من حيث مستوى الجودة، والتي جاءت كما يلي:

1 ، 12 ، 10 ، 5 ، 2 ، 13 ، 11 ، 7 ، 4 ، 3 ، 9 ، 14 .

حيث جاءت البنود: 1 ، 12 ، 10 في المستوى المرتفع للجودة ، بينما بقيت البنود فجاءت في

المستوى المتوسط للجودة .

الفرضية الثانية :

• لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي

في ضوء المقارنة بالكفاءات تعزى لمتغير الجنس .

الفصل السادس : عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

وللتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار ت لعينتين مستقلتين، مستعينا ببرنامج SPSS ، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (19) يوضح قيمة ت حسب متغير الجنس .

البعد	ذكور 205		إناث 310		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التخطيط للتدريس	49.89	6.073	49.85	5.487	0.083	0.934
تنفيذ التدريس	53.84	5.407	55.41	5.270	3.249 -	* 0.001
تقويم التعلم	54.63	7.360	65.43	6.209	2.884 -	* 0.004
الاستبيان ككل	158.37	15.839	161.69	14.101	2.432 -	* 0.015

- * مستوى الدلالة الإحصائية 0.05

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التخطيط للتدريس لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الجنس لأن قيمة الدلالة أكبر من 0.05 ، بينما توجد فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات في بعدي تنفيذ التدريس وتقويم التعلم والاستبيان ككل يعزى لمتغير الجنس عند مستوى دلالة 0.05 (لأن قيم الدلالة أصغر من 0.05) ، وهذا الفرق لصالح الإناث .

الفرضية الثالثة :

- لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير التخصص (مادة التدريس: علمية أو أدبية أو تقنية أو تسيير واقتصاد) .

الفصل السادس : عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

وللتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي One way ANOVA واختبار المقارنة البعدية شيفيه. مستعينا ببرنامج spss ، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول التالية :

- جدول رقم (20) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقارنة بالكفاءات وفقا لمتغير التخصص (مادة التدريس) .

البعد	التخصص (مادة التدريس)	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط للتدريس	علمية	168	49.38	5.601
	أدبية	282	50.27	5.607
	تقنية	52	49.08	6.668
	تسيير واقتصاد	13	50.31	5.513
	الكل	515	49.86	5.722
تنفيذ التدريس	علمية	168	53.54	5.604
	أدبية	282	56.00	5.131
	تقنية	52	52.25	4.242
	تسيير واقتصاد	13	54.62	4.822
	الكل	515	54.79	5.375
تقويم التعلم	علمية	168	54.92	6.920
	أدبية	282	56.79	6.336
	تقنية	52	52.56	7.317
	تسيير واقتصاد	13	55.23	5.761
	الكل	515	55.72	6.742
الاستبيان ككل	علمية	168	157.85	15.450
	أدبية	282	163.07	14.077
	تقنية	52	153.88	14.935
	تسيير واقتصاد	13	160.15	12.061
	الكل	515	160.37	14.892

- جدول رقم (21) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمستوى جودة الأداء

التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي وفقا لمتغير التخصص (مادة التدريس) .

* مستوى الدلالة الإحصائية 0.05

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	121.156	3	40.385	1.235	0.296
	داخل المجموعات	16706.056	511	32.693		
	الكل	16827.212	514			
تنفيذ التدريس	بين المجموعات	1012.973	3	337.658	12.469	0.000
	داخل المجموعات	13837.532	511	27.079		
	الكل	14850.505	514			
تقويم التعلم	بين المجموعات	955.410	3	318.470	7.263	0.000
	داخل المجموعات	22407.200	511	43.850		
	الكل	23362.610	514			
الاستبيان ككل	بين المجموعات	5315.813	3	1771.938	8.332	0.000
	داخل المجموعات	108669.558	511	212.661		
	الكل	113985.371	514			

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التخطيط للتدريس وفق متغير التخصص (مادة التدريس) لأن قيمة دلالاته أكبر من 0.05 ، بينما توجد فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات في بعدي تنفيذ التدريس و تقويم التعلم والاستبيان ككل وفق متغير التخصص (مادة التدريس) لأن قيم دلالاتها أصغر من 0.05 ، وللكشف عن مصدر الفرق في ذلك استعمل الباحث اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول التالي يوضح نتائج ذلك .

جدول رقم (22) يوضح نتائج اختبار شيفيه وفق متغير التخصص

البعد	التخصص	علمية	أدبية	تقنية	تسيير واقتصاد
تنفيذ التدريس	علمية		-2.462*	1.292	-1.074
	أدبية			*3.754	1.388
	تقنية				-2.365
	تسيير واقتصاد				
تقويم التعلم	علمية		-1.872*	2.365	-0.308
	أدبية			*4.237	1.564
	تقنية				-2.673
	تسيير واقتصاد				
الاستبيان ككل	علمية		-5.226*	3.961	-2.309
	أدبية			*9.186	2.917
	تقنية				-6.269
	تسيير واقتصاد				

يتضح من الجدول أنه توجد فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات في بعدي تنفيذ التدريس وتقويم التعلم والاستبيان ككل، لصالح الذين يُدرسون المواد العلمية على حساب الذين يُدرسون المواد الأدبية ، و لصالح الذين يُدرسون المواد التقنية على حساب الذين يُدرسون المواد الأدبية .

الفرضية الرابعة :

- لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الخبرة المهنية (أقل من 7 سنوات ، بين 8 و15 سنة ، أكثر من 16 سنة) .

وللتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي One way ANOVA واختبار المقارنة البعدية شيفيه . مستعينا ببرنامج spss ، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول التالية :

- جدول رقم (23) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الخبرة المهنية

البعد	الخبرة المهنية	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط للتدريس	أقل من 7 سنوات	305	49.30	5.890
	بين 8 و 15 سنة	97	51.30	4.908
	أكثر من 16 سنة	113	50.13	5.722
	الكل	515	49.86	5.722
تنفيذ التدريس	أقل من 7 سنوات	305	55.13	5.251
	بين 8 و 15 سنة	97	54.94	5.975
	أكثر من 16 سنة	113	53.72	5.065
	الكل	515	54.79	5.375
تقويم التعلم	أقل من 7 سنوات	305	55.48	6.559
	بين 8 و 15 سنة	97	56.32	7.128
	أكثر من 16 سنة	113	55.84	6.913
	الكل	515	55.72	6.742
الاستبيان ككل	أقل من 7 سنوات	305	159.92	14.693
	بين 8 و 15 سنة	97	162.56	15.187
	أكثر من 16 سنة	113	159.69	15.128
	الكل	515	160.37	14.892

- جدول رقم (24) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي وفقا لمتغير الخبرة المهنية .

البعـد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	303.230	2	151.615	4.698	*0.010
	داخل المجموعات	16523.981	512	32.273		
	الكل	16827.212	514			
تنفيذ التدريس	بين المجموعات	168.449	2	84.225	2.937	0.054
	داخل المجموعات	14682.055	512	28.676		
	الكل	14850.505	514			
تقويم التعلم	بين المجموعات	54.273	2	27.136	0.596	0.551
	داخل المجموعات	23308.337	512	45.524		
	الكل	23362.610	514			
الاستبيان ككل	بين المجموعات	578.323	2	289.161	1.305	0.272
	داخل المجموعات	113407.048	512	221.498		
	الكل	113985.371	514			

- * مستوى الدلالة الإحصائية 0.05

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي وفق متغير الخبرة المهنية في الاستبيان ككل و في بعدي تنفيذ التدريس و تقويم التعلم ، لأن قيم دلالاتها أكبر من 0.05 ، بينما هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التخطيط للتدريس وفق متغير الخبرة المهنية ، لأن قيمة دلالاته أصغر من 0.05 ، وللكشف عن مصدر الفرق في هذا البعد استعمل الباحث اختبار شيفيه للمقارنة البعدية والجدول التالي يوضح نتائج ذلك .

- جدول رقم (25) يوضح اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات فئات متغير الخبرة المهنية في بعد التخطيط للتدريس .

الفئة	أقل من 7 سنوات	بين 8 و 15 سنة	أكثر من 16 سنة
أقل من 7 سنوات		- 1.994 *	- 0.828
بين 8 و 15 سنة			1.166
أكثر من 16 سنة			

يتضح من الجدول أنه توجد فروق في مستوى جودة التخطيط للتدريس لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات ، لصالح الذين خبرتهم المهنية أقل من 7 سنوات على حساب الذين خبرتهم المهنية بين 8 و 15 سنة .

الفرضية الخامسة :

- لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ليسانس ، ماستر ، مهندس ، خريج المدرسة العليا للأساتذة ، ماجستير) .

وللتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي One way ANOVA مستعينا ببرنامج spss ، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول التالية :

- جدول رقم (26) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي .

البعد	المؤهل العلمي	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط للتدريس	ليسانس أو د ع	286	49.92	5.690
	ماستر	105	49.09	5.952
	مهندس	36	49.31	6.977
	خريج م ع أ	81	50.77	4.986
	ماجستير	7	51.43	3.259
	الكل	515	49.86	5.722
تنفيذ التدريس	ليسانس أو د ع	286	54.90	5.651
	ماستر	105	55.30	5.226
	مهندس	36	54.58	5.084
	خريج م ع أ	81	53.86	4.552
	ماجستير	7	54.00	6.325
	الكل	515	54.79	5.375
تقويم التعلم	ليسانس أو د ع	286	55.69	6.567
	ماستر	105	55.60	7.058
	مهندس	36	55.50	6.780
	خريج م ع أ	81	55.73	6.697
	ماجستير	7	59.57	9.880
	الكل	515	55.72	6.742
الاستبيان ككل	ليسانس أو د ع	286	160.51	14.956
	ماستر	105	159.99	15.236
	مهندس	36	159.39	16.366
	خريج م ع أ	81	160.36	13.551
	ماجستير	7	165.00	17.455
	الكل	515	160.37	14.892

- جدول رقم (27) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي وفقا لمتغير المؤهل العلمي .

البعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	158.779	4	39.695	1.215	0.304
	داخل المجموعات	16668.433	510	32.683		
	الكل	16827.212	514			
تنفيذ التدريس	بين المجموعات	106.742	4	26.686	0.923	0.450
	داخل المجموعات	14743.763	510	28.909		
	الكل	14850.505	514			
تقويم التعلم	بين المجموعات	107.367	4	26.842	0.589	0.671
	داخل المجموعات	23255.243	510	45.599		
	الكل	23362.610	514			
الاستبيان ككل	بين المجموعات	205.764	4	51.441	0.231	0.921
	داخل المجموعات	113779.607	510	223.097		
	الكل	113985.371	514			

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات في الاستبيان ككل ولا في أبعاده (التخطيط ، التنفيذ ، التقويم) وفق متغير المؤهل العلمي . لأن مستوى الدلالة في كل حالة أكبر من 0.05 .

ثانيا : مناقشة النتائج وتفسيرها حسب الفرضيات

• الفرضية الأولى :

لقد تم التوصل خلال اختبار الفرضية الأولى إلى أن مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات متوسط ؛ أي أن درجة ممارسة أساتذة التعليم الثانوي لمهارات التخطيط للتدريس وتنفيذه وتقويم التعلم لم يبلغ مستوى الجودة المطلوب وجاء بمستوى متوسط بصفة عامة، وبصفة خاصة في معظم المهارات التدريسية التي تبرزها فقرات الاستبيان في أبعاده الثلاثة ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من : المزروعي (2010) الذي توصل أن الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة الدكتوراه متوسط . الحراشة ، وأحمد (2013) توصلا أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة جاءت بدرجة متوسطة ، دراسة بوعيشة (2008) توصلت أن معلم المدرسة الأساسية والأستاذ المجاز لا يقومان بتخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه بالممارسات المطلوبة في المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين ، أما دراسة حيدرة (2013-2014) فكانت نتائجها عكس ذلك؛ حيث بلغت مهارات التخطيط للدرس وتنفيذه وتقويم تعلم الطلبة مستوى الجودة من وجهة نظر الأساتذة . وقد يعود هذا الاختلاف، لاختلاف المرحلتين التعليميتين للدراسيتين ، واختلاف المعيار المعتمد لمستوى الجودة في كل دراسة ، بالإضافة إلى اختلاف الظروف الزمنية والمكانية لهما .

وتفسر نتيجة هذه الفرضية بأن المدرسة الجزائرية لم تُحضر الظروف الملائمة لضمان نجاح بيداغوجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات ؛ حيث قلة إن لم نقل غياب تكوين الأساتذة على المبادئ الأساسية للتدريس بهذه المقاربة وحتى المكونين أنفسهم، مما جعلهم لا يزالون يتمسكون بمقاربة التدريس بالأهداف الإجرائية ، وما كان من دورات تكوينية فهي محتشمة وجاءت متأخرة ؛ أي بعد ظهور بوادر الفشل في هذا الإصلاح ، مما جعل الأساتذة يقاومون ويرفضون هذا التغيير وظل عنوان التدريس بالمقاربة بالكفاءات لا يزال من حيث الممارسة في ثوب بيداغوجية التدريس بالأهداف الإجرائية ، وهذا الشيء لمسناه من تصريحات الأساتذة والذين يؤكدون أنهم يجدون سهولة في التدريس بطريقة الأهداف الإجرائية بحجة أن المتعلم ليس ميّالا للبحث عن بناء تعلماته بنفسه وأنه لا يملك الرصيد المعرفي الذي يؤهله لذلك ، بالإضافة إلى كل هذا مشكلة

الاكتظاظ بالأقسام التي هي من المشكلات الرئيسية لتطبيق هذه المقاربة ، كما أن الاضطرابات التي يشهدها قطاع التربية من إضرابات واحتجاجات متكررة يعكس اهتمامات وانشغالات ومتطلبات الأساتذة والذي قد يشغلهم عن الأداء التدريسي ، كما يجب أن نشير إلى أن التعليم بدولتنا لم ينتعش في جميع مراحله، فما زال يصارع البقاء وينشد التطور من أجل تحقيق الجودة المأمولة، ولا يزال يحتاج إلى وجود سياسات واستراتيجيات واضحة ونوايا صادقة لتطويره والرقى به ، وإلى تضافر جهود مؤسسات المجتمع في دعم المؤسسة التربوية حتى تتمكن من الالتزام بمتطلباتها. والمحاولات التي تقوم بها الوزارة الوصية من تقييمات وإصلاح الإصلاح في كل مرة أحسن دليل على ذلك .

• الفرضية الثانية :

وتم التوصل من خلال اختبارها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التخطيط للتدريس لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الجنس ، بينما توجد فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات في بعدي تنفيذ التدريس وتقييم التعلم والاستبيان ككل حسب متغير الجنس عند مستوى دلالة 0.05 وهذا الفرق لصالح الإناث .

وجاءت هذه النتيجة مخالفة لدراسة حديد (2008-2009) في بعدي التنفيذ والتقييم بينما متفقة معها في بعد التخطيط ، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في تخطيط التدريس وتنفيذه وتقييم التعلم تعزى لمتغير الجنس لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي . وقد يرجع هذا الاختلاف إلى أن دراسة حديد اقتصرت بالأداء التدريسي لأساتذة مادة الرياضيات، حيث هذه المادة تعرف بخصوصيتها الفكرية في التعليم والتعلم لذا وجب على أساتذتها ذكورا وإناثا التحلي بالفعالية والنجاعة في تدريسها ، بالإضافة إلى اختلاف أداتي الدراستين والظروف الزمنية والمكانية لهما . ويفسر عدم وجود فرق بين الجنسين في التخطيط للتدريس أن ذلك يعكس المستوى المتقارب بين الأساتذة والأستاذات في التعليم الثانوي في درجة معرفتهم لمتطلبات ومستلزمات التخطيط والتحضير والتفكير المسبق لعملية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ودرايتهم بأهم المهارات المستلزمة في ذلك ؛ أي أن معرفتهم بحيثيات هذه المقاربة هي بدرجة متقاربة لديهم .

بينما وجود فروق في تنفيذ التدريس وتقييمه والاستبيان ككل ولصالح الإناث فهذا يعكس مدى اهتمام الأستاذات ورضاهن بمهنة التعليم أكثر من الأساتذة الذكور مما جعلهن أكثر حرصا على

التنفيذ الفعال للتدريس وتقويم التعلم، وأنهن أكثر ميلا للتنافس من أجل تحقيق التفوق والنجاح وذلك إثباتا لجدارتهن وأحقيتهن في العمل لاسيما في مهنة التعليم التي يراها الجميع أنسب مهنة للمرأة .

• الفرضية الثالثة :

من خلال اختبار هذه الفرضية تم التوصل إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التخطيط للتدريس وفق متغير التخصص (مادة التدريس) ، بينما توجد فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات في بعدي تنفيذ التدريس وتقويم التعلم والاستبيان ككل تعزى لمتغير التخصص لصالح الذين يُدرسون المواد العلمية على حساب الذين يُدرسون المواد الأدبية ، ولصالح الذين يُدرسون المواد التقنية على حساب الذين يُدرسون المواد الأدبية .

وترجع نتيجة هذه الفروق لصالح الذين يُدرسون المواد العلمية على حساب الذين يُدرسون المواد الأدبية ، ولصالح الذين يدرسون المواد التقنية على حساب الذين يدرسون المواد الأدبية إلى أن المقاربة بالكفاءات حسب ما ورد في الإطار النظري لهذا البحث بيئتها الأصلية هي مجال التكوين المهني والتي قد تتوافق بنسبة كبيرة مع اهتمامات مواضيع المواد العلمية والتقنية ؛ أي أن هذه المواد بمثابة البيئة الخصبة لتطبيق المقاربة بالكفاءات أكثر منها في المواد الأدبية ، وبالتالي فالمواد الأدبية قد تتطلب اهتماما ورعاية خاصة من طرف أساتذتها وبذل مزيدا من الجهد حتى يتمكنوا من تحقيق الفعالية خلال التدريس بهذه المقاربة، لأن غرس الشيء في غير بيئته الأصلية يتطلب مزيدا من الجهد والرعاية الدائمة من أجل ضمان نجاحه وتكيفه مع هذه البيئة .

وعدم وجود الفرق في بعد التخطيط للتدريس وفق متغير التخصص (مادة التدريس) يعكس درجة معرفة الأساتذة بمستلزمات هذه المقاربة، والاهتمام المتقارب للأساتذة نحو التفكير والتحضير والتخطيط للتدريس الذي لم يرق إلى مستوى الجودة المنشودة حسب نتائج الفرضية الأولى .

• الفرضية الرابعة :

تم التوصل من خلال هذه الفرضية أنه لا توجد فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي وفق متغير الخبرة المهنية في الاستبيان ككل وفي بعدي تنفيذ التدريس وتقويم

التعلم ، بينما هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التخطيط للتدريس وفق متغير الخبرة المهنية ولصالح الذين خبرتهم المهنية أقل من 7 سنوات على حساب الذين خبرتهم المهنية بين 8 و 15 سنة .

هذه النتيجة تتفق مع دراسة حديد (2008-2009) في بعدي التخطيط للتدريس وتقييم التعلم حيث توصلت إلى عدم وجود فروق في تقويم التعلم لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي ، ووجود فروق في بعد التخطيط يعزى لمتغير الخبرة المهنية ، بينما تختلف معها في كون دراسة حديد توصلت إلى وجود فروق في تنفيذ التدريس يعزى لمتغير الخبرة المهنية ولصالح الذين خبرتهم تفوق 14 سنة ، وقد يرجع هذا الاختلاف لخصوصية الأداء التدريسي لأساتذة مادة الرياضيات التي اقتصرت عليها الدراسة ، وإلى اختلاف الظروف الزمنية والمكانية للدراستين .

كما يفسر الباحث الفرق في بعد التخطيط للتدريس لفئة الأقل من 7 سنوات حسب ما جاء في نتيجة هذه الفرضية إلى أن هذه الفئة الحديثة العهد بمهنة التدريس لها اهتمامات وانشغالات مهنية تجعلهم أكثر تفكيراً في التحضير والتخطيط للتدريس والبحث عن أساسيته، لا سيما رغبتهم في السيطرة على الجانب المعرفي وكيفية توصيله وتبليغه للمتعلم وبالطرق الفعالة ، حيث الأستاذ الذي له إلمام معرفي بمادته يحظى باحترام زائد من المتعلم وسيطرة واضحة في ضبط الصف ، بينما الأستاذ الذي يلمس منه المتعلمين نقصاً في الجانب المعرفي لمادته يجعله أكثر عرضة للاستهزاء به ويجعلهم يثيرون الشغب ومختلف أشكال الفوضى في الفصل ، وهذا كله يساهم في رسم الصورة الحقيقية عن الأستاذ ، مما يجعل أساتذة الفئة الأقل من 7 سنوات يحاولون تلميع صورتهم المهنية والشخصية أمام الرأي العام (المدرسي وحتى الاجتماعي) ، بالإضافة إلى كل هذا فإنهم حريصين بالتخطيط الجيد للدرس كونهم منشغلين باجتياز امتحان التثبيت (الترسيم) مما يجعلهم يترقبون في أي لحظة الزيارات الفجائية داخل الفصل سواء من مدير الثانوية أو مفتش المادة ؛ لذا فهم أشد بحثاً واستفساراً وتفكيراً عن الأساليب الفعالة للتدريس وأساسياته ، وهذا الاهتمام أقل منه درجة لدى الفئات التي تفوق خبرتها المهنية 7 سنوات كونها اكتسبت ما قد يكون مقبولا من الخبرة والتجربة في مجال التدريس وأصبح لديها كل ذلك سلوكاً مألوفاً وعادياً في الحياة المهنية ، بالإضافة إلى أن أستاذ التعليم الثانوي في العصر الحالي ؛ أي في ظل الظروف التي نعيشها في بيئتنا الجزائرية ليس ميالاً ولا تواقاً لمتابعة الجديد والبحث عنه ولا إلى

تجديد معارفه واستراتيجيات تدريسه، فهو كأحد الأفراد العاديين في المجتمع يبحث عن استهلاك المعرفة لا البحث عنها وإنتاجها.

بينما عدم وجود فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي وفق متغير الخبرة المهنية في الاستبيان ككل وفي بعدي تنفيذ التدريس وتقييم التعلم يعكس المعرفة المقاربة للأساتذة للمقاربة بالكفاءات وبأهم مستلزمات تنفيذ التدريس وفقها ومتطلبات تقييم تعلمات المتعلمين التي لم ترق إلى مستوى الجودة المنشودة كما تم التوصل إليه من خلال نتائج الفرضية الأولى ، وأن تكوين الأستاذ وفق استراتيجيات هذه المقاربة لا يزال ناقصا وما كان منه لم يأت بثماره .

• الفرضية الخامسة :

من اختبار هذه الفرضية تم التوصل إلى أنه لا توجد فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات لا في الاستبيان ككل ولا في أبعاده الثلاثة التخطيطي للتدريس ، وتنفيذه ، وتقييم التعلم وفق متغير المؤهل العلمي .

جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة حديد (2008-2009) في بعدي تنفيذ التدريس وتقييم التعلم ومخالفة لها في بعد التخطيطي للتدريس .

هذه النتيجة تبين أن جودة الأداء التدريسي للأستاذ في التعليم الثانوي لا تتوقف على المؤهل العلمي؛ أي على حاملي الشهادات العليا؛ فجميع الأساتذة بمختلف مؤهلاتهم، يمتلكون نفس الخبرات المتعلقة بمهارات التخطيط والتنفيذ و التقييم، ذلك أنهم يعيشون نفس الظروف، ومتساوون في ما تلقوه من تكوين ومعارف حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات، كما أن مستلزمات الفعالية وجودة أداء الأستاذ تعني من منظور الجودة الشاملة حسب ما ذكر في الإطار النظري ، جودة تأهيله العلمي والمهني ، وجودة تأهيله الثقافي ، وتزويده بثقافة الجودة الشاملة ، وجودة الخبرات التي يمتلكها ، وإيمانه بالفلسفة التي يتبناها المنهج ، فأجود المناهج لن تؤدي أكلها ما لم تجد أساتذة مؤهلين ومُعدّين الإعداد الجيد لتنفيذها ، وبهذا فالمهارة ضرورية للأستاذ الكفاء ؛ إذ لا يستطيع من لا يمتلك المهارة تعليم المهارة ، فمن لا يتقن الشيء لا يستطيع تحقيق أهدافه ، أو تنفيذ متطلباته ، فالمهارة ضرورة أساسية للتعلم والممارسة والإنجاز والأداء لدى الأستاذ وحتى المتعلم . فالنوعية الجديدة للتعليم وفقا للمقاربة بالكفاءات تفرض مجموعة من التحولات في الممارسات التعليمية ، وهكذا يتحول دور الأستاذ إلى تعليم المتعلمين كيفية التعلم ، وتدريبهم

على كيفية إتباع الخطوات العلمية في التفكير وحل المشكلات والإبداع ، والاستكشاف والتقويم ، وكيفية صياغة الأسئلة الذكية ، وطرق الوصول إلى المعلومات والمعارف والاستفادة منها ، وتدريبهم على أصول الحوار والمناقشة ، والإصغاء ، والعمل الجماعي ، وطرح الآراء القيمة ، والتدريب على التعلم الذاتي ، والاعتماد على النفس في اكتساب المعارف والحصول عليها من مصادرها المتنوعة.

حوصلة نتائج البحث :

توصلت نتائج هذا البحث بصفة عامة إلى ما يلي :

- مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات كانت في المستوى المتوسط . وهو ما يؤكد صحة الفرضية الأولى .
- بالنسبة لمتغيري الجنس والتخصص (مادة التدريس) :
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التخطيط للتدريس ، بينما توجد فروق في بعدي تنفيذ التدريس وتقويم التعلم والاستبيان ككل ، وهذا الفرق لصالح الإناث بالنسبة لمتغير الجنس ، ولصالح الذين يُدرسون المواد العلمية على حساب الذين يُدرسون المواد الأدبية، و لصالح الذين يُدرسون المواد التقنية على حساب الذين يُدرسون المواد الأدبية. وهو ما يبين عدم تحقق الفرضيتين الثانية والثالثة.
- بالنسبة لمتغير الخبرة المهنية :
لا توجد فروق في بعدي تنفيذ التدريس وتقويم التعلم والاستبيان ككل بينما هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التخطيط للتدريس لصالح الذين خبرتهم المهنية أقل من 7 سنوات على حساب الذين خبرتهم المهنية بين 8 و 15 سنة .
- بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي :
لا توجد فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات. وهو ما يبين تحقق الفرضية الخامسة .

مناقشة عامة :

إن انتقال المنظومة التربوية الجزائرية إلى المقاربة الجديدة بات أمراً مفروضاً بحكم التطورات الحاصلة على كافة الميادين، خاصة مع الانفجار المعرفي وما تضمنته الأبحاث في ميدان علم النفس وعلوم التربية من نتائج تؤكد أن المقاربات القديمة لم تعد تفي بالغرض لئتمكن المتعلم من التكيف مع الواقع الذي عنوانه الكبير وسمته الرئيسية التغير السريع في شتى المجالات، بالإضافة إلى ما أحدثته المقاربة بالكفاءات من ثورة وتغييرات جوهرية في الحكم على جودة المخرجات التعليمية للدول التي كانت سباقة في تبنيها. ويأتي بحثنا هذا ليقس مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات فيبتين من خلاله أنه لم يبلغ مستوى الجودة المطلوب وجاء بمستوى متوسط بصفة عامة . مما يجعلنا نستحضر تساؤلاتنا حول ما وفرته وزارة التربية الوطنية من متطلبات تطبيق هذه المقاربة، والفوضى التي سادت ظروف تطبيقها في السنة الدراسية 2003-2004، فالمعلوم أنه قبل تنفيذ أي إصلاح تربوي فينبغي أن يتناول الأستاذ ويهتم به لأنه يعد عنصراً من عناصر العملية التعليمية وركناً من أركانها الأساسية لكن الواقع التعليمي في الجزائر منذ بداية الإصلاحات إلى يومنا هذا يُبرز لنا أن الأستاذ يفاجأ في كل مرة بتغييرات وإصلاحات لم يستعد لها ولم يتلق أي تكوين قبل تنفيذها هذه الظاهرة جعلتنا أمام إشكالية عدم قدرة الأساتذة على ممارسة التدريس بالكفاءات فهم يجدون صعوبة في ذلك، و أنهم يفضلون التدريس وفق ما تعودوا عليه أي التدريس بمقاربة الأهداف، وذلك لعدم فهمهم للخلفية النظرية للمقاربة الجديدة وعدم تمييزهم لهذه المقاربة عن المقاربة السابقة، مما جعل الكثيرين يُقدمون الدروس بطريقة الأهداف لعدم معرفتهم بمتطلبات التدريس بالمقاربة الجديدة، بالإضافة إلى عدم تحكمهم في تطبيق توجيهات الوثائق المرافقة للمناهج، وعدم تحكمهم في تطبيق مراحل الحصة التعليمية بدءاً من وضعية الانطلاق إلى مرحلة بناء المعرفة ثم تقويمها ومراعاة متطلبات الموقف التعليمي بكل مكوناته، بالإضافة إلى عدم توفر الوسائل التعليمية الحديثة والتحكم فيها حسب متطلبات المقاربة الجديدة، والاهتمام بالجانب النظري وإهمال الجانب التطبيقي، وعدم ارتباط المناهج الدراسية بالبيئة المحيطة بالمتعلم خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار بأن من أهم المبادئ التي تقوم عليها طريقة التدريس بالكفاءات وضع

المتعلم على اتصال مباشر بالواقع الذي يعيشه و يتعامل معه، ضف إلى ذلك كثرة تعداد التلاميذ في القسم وعدم الرضا عن ظروف العمل، وقدرة الأستاذ الجزائري على البحث التي هي مازالت مطلبا بعيد المنال ليكون أكثر بذلا للجهد ومواكبة المستجدات في ميدان التربية، كما أن الاضطرابات التي يشهدها قطاع التربية من إضرابات واحتجاجات متكررة يعكس اهتمامات وانشغالات ومتطلبات الأساتذة التي قد تشغلهم عن الأداء التدريسي، ناهيك عن غياب النظرة العلمية حول المقاربة بالكفاءات لدى معظم المفتشين مما جعلهم لا يؤدون أدوارهم كاملة سواء من حيث رفع كفاءة المعلمين التدريسية أو من حيث ترغيبهم في مهنة التدريس، و كثيرا ما تكون إجراءاتهم في زيارة الفصول ذات طابع شكلي، كما يتسم معظم المفتشين بالتعالي وعدم الود للأستاذ، والنظرة السلطوية ومركزية القرار مما أفقدهم لأدوارهم التعاونية والتوجيهية .

هذه المشكلات والصعوبات نرى أنها ناتجة عن الارتجالية وعدم التحضير الكافي للشروع في تطبيق هذه المقاربة التعليمية الجديدة التي يُفترض أنها تهدف إلى تجويد التعليم وتوسيع مجالاته وذلك بإعادة النظر في محتويات المناهج الدراسية، حيث تم بناء برامج تعليمية جديدة من حيث التوجيهات والأهداف والمضامين والوسائل والطرائق رغبة في النهوض بالمستوى الدراسي وتحقيق التطور العلمي كغاية كبرى يسعى إلى تحقيقها كل مجتمع من المجتمعات المتطورة.

كما نرى أن اعتماد التدريس بالمقاربة بالكفاءات يتطلب إعدادا دقيقا وتحضيرا مكثفا يراعي الخصائص والإمكانات والموارد المالية والبشرية، وتكييفها تكييفا تاما حسب واقع النظام التربوي الجزائري بكل مكوناته. والاهتمام بتكوين العنصر البشري على كافة المستويات وخاصة الأساتذة الذين تقع على عاتقهم مهمة تنفيذ المناهج الجديدة والتفتح أكثر على الحياة المدرسية وغير المدرسية للمتعلم حتى نفهم ما يحتاج إليه من كفاءات يوظفها في حياته اليومية. وإلا فما جدوى هذه المقاربة التي خطت بالمنظومة التربوية خطوات متقدمة إلى الوراء، وأبرزت أن التعليم بدولتنا مازال لم ينتعش في جميع مراحله، فهو يصارع البقاء وينشد التطور من أجل تحقيق الجودة المأمولة، ولا يزال يحتاج إلى وجود سياسات واستراتيجيات واضحة ونوايا صادقة لتطويره والرقى به، وإلى تضافر جهود مؤسسات المجتمع في دعم المؤسسة التربوية حتى تتمكن من الالتزام بمتطلباتها.

كما أن عدم وجود فروق وفق متغيري الجنس و التخصص (مادة التدريس) في التخطيط للتدريس الذي توصلت إليه نتائج هذا البحث يعكس المستوى المتقارب بين الأساتذة والأستاذات

في التعليم الثانوي في درجة معرفتهم لمتطلبات ومستلزمات التخطيط والتحضير والتفكير المسبق لعملية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ودرايتهم بأهم المهارات المستلزمة في ذلك ؛ أي أن معرفتهم بحوثات هذه المقاربة هي بدرجة مقاربة لديهم، مما يُبرر تعرضهم لنفس المعارف حول هذه المقاربة في الدورات التكوينية المحتشمة والتي تنظم بإشراف المفتشين الذين يعترفون أنفسهم بجهل أبجديات هذه المقاربة التي هم من كانوا السباقين في رفضها دلالة على مقاومتهم للتغيير نتيجة عدم تحضيرهم وتكوينهم على ذلك من طرف الوزارة الوصية .

أما وجود فروق في تنفيذ التدريس وتقويمه وفي الاستبيان ككل ولصالح الإناث فهذا يعكس مدى اهتمام الأستاذات ورضاهن بمهنة التعليم أكثر من الأساتذة الذكور مما جعلهن أكثر حرصا على التنفيذ الفعال للتدريس وتقويم التعلم، وأنهن أكثر ميلا للتنافس من أجل تحقيق التفوق والنجاح وذلك إثباتا لجدارتهن وأحقيتهن في العمل لاسيما في مهنة التعليم التي يراها الجميع أنسب مهنة للمرأة .

ووجود الفروق في بعدي تنفيذ التدريس وتقويم التعلم وفي الاستبيان ككل وفق متغير التخصص لصالح الذين يُدرسون المواد العلمية على حساب الذين يُدرسون المواد الأدبية ، ولصالح الذين يُدرسون المواد التقنية على حساب الذين يُدرسون المواد الأدبية، فهذا يعكس بصورة جلية أن المواد العلمية والمواد التقنية بمثابة البيئة الخصبة للتدريس بالمقاربة بالكفاءات وهذا تأكيد فعلي صريح بأن البيئة الأصلية لهذه المقاربة هي مجال التكوين المهني والذي اهتماماته قد تتوافق بنسبة كبيرة مع اهتمامات مواضيع المواد العلمية والتقنية ؛ وأن تدريس المواد الأدبية وفقا لهذه المقاربة قد يتطلب اهتماما ورعاية خاصة من طرف أساتذتها وبذل مزيدا من الجهد حتى يتمكنوا من تحقيق الفعالية والجودة التدريسية المنشودة، لأن غرس الشيء في غير بيئته الأصلية يتطلب مزيدا من الجهد والرعاية الدائمة من أجل ضمان نجاحه وتكيفه مع هذه البيئة .

أيضا من أهم النتائج التي رسا عليها هذا البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التخطيط للتدريس لصالح الذين خبرتهم المهنية أقل من 7 سنوات على حساب الذين خبرتهم المهنية بين 8 و 15 سنة، وهذا يؤكد المستوى المتوسط لجودة التدريس لأساتذة التعليم الثانوي الذي خلص إليه هذا البحث و يعكس قلة اهتمام وانشغال الأستاذ بمهامه التدريسية وذلك بمجرد اجتيازه بنجاح لامتحان التثبيت (الترسيم) مما يبرز ويكشف عن ذهنية وضمير الأستاذ وعدم رضاه المهني، بالإضافة إلى أنه ليس ميالا ولا تواقا لمتابعة الجديد والبحث عنه ولا إلى تجديد

معارفه واستراتيجيات تدريسه، فهو كأحد الأفراد العاديين في المجتمع يبحث عن استهلاك المعرفة لا البحث عنها وإنتاجها.

كما أن عدم وجود فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات وفق متغير المؤهل العلمي فهذا يُبين أن جودة الأداء التدريسي للأستاذ في التعليم الثانوي لا تتوقف على المؤهل العلمي؛ أي على حاملي الشهادات العليا؛ فجميع الأساتذة بمختلف مؤهلاتهم، يمتلكون نفس الخبرات المتعلقة بمهارات التخطيط والتنفيذ والتقييم، ذلك أنهم يعيشون نفس الظروف، ومتساوون في ما تلقوه من تكوين ومعارف حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مما يجعلنا نخلص من خلال هذا البحث إلى نتيجة عملية مهمة مفادها أن أجود المناهج لن تؤدي أكلها ما لم تجد أساتذة مؤهلين ومُعدين الإعداد الجيد لتنفيذها ، وبهذا فالمهارة ضرورية للأستاذ الكفاء ؛ إذ لا يستطيع من لا يمتلك المهارة تعليم المهارة ، فمن لا يتقن الشيء لا يستطيع تحقيق أهدافه أو تنفيذ متطلباته ، فالمهارة ضرورة أساسية للتعليم وللممارسة والإنجاز والأداء لدى الأستاذ وحتى المتعلم، لذا على المسؤولين إذا ما أرادوا الخير للمدرسة الجزائرية إعادة النظر في استراتيجيات ملائمة لتكوين الأساتذة وحتى المُكونين أنفسهم على مستلزمات تنفيذ المناهج التعليمية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات، وإعادة النظر في صُنع الظروف الملائمة لعمل الأستاذ والمدرسة بصفة عامة، وإلا فلم تبني المقاربة بالكفاءات التي لم تحقق الجودة المنشودة والتخلي عن مقاربة الأهداف؟ أم هي مجرد موضة تربوية لا بد منها ...

توصيات واقتراحات :

انطلاقاً من قناعتنا الراسخة بأن الجودة يجب أن يتسم بها الجميع ، بل هي ضرورية للجميع في هذا العصر كضرورة الماء والهواء للحياة . والجودة علم وعمل لا شعارات.

واستكمالاً لبحثنا هذا وما قد ينجم عنه من نقائص، وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكننا فتح الأبواب أمام جملة من النقاط التي نود أن نشير إليها كما يلي :

- التكثيف من إجراء دورات تكوينية لمختلف المكونين والأساتذة لتعريفهم بأساسيات التدريس بالمقاربة بالكفاءات .

- توفير بيئة مدرسية ملائمة بداية من تصميم المبنى المدرسي وتوفير مختلف المرافق والوسائل التعليمية ومختلف الاحتياجات الضرورية الكفيلة بنجاح الأداء التدريسي للأستاذ.
- ضرورة إعادة النظر في الأسلوب المنتهج من وزارة التربية الوطنية في توظيف الأساتذة، مع إجبارية تكوينهم بالمعاهد والمدارس الخاصة بذلك وفقا لبرامج تكوين واضحة مدعمة بالتربصات الميدانية وبالمدة الكافية لذلك، والتخلي عن الأساليب الشكلية العرجاء المنتهجة حاليا.
- إجراء بحوث تقييمية مماثلة لهذا البحث في مراحل دراسية أخرى أو في كل المراحل الدراسية وفي مساحات جغرافية أوسع .
- ضرورة اعتماد مناهج خاصة بتدريس الجودة كمقياس وكمادة دراسية بمختلف المراحل الدراسية لتربية النشء على ذلك، لأن فاقد الشيء لا يعطيه .
- أخذ نتائج هذا البحث كنقطة انطلاق فعلية لبناء استراتيجيات واضحة. أقول من أجل إعادة بناء المدرسة الجزائرية التي هي فعلا في حاجة إلى إعادة بناء، ومن بعدها إلى شحذ المنشار من مرة لأخرى؛ أي أنها في الوقت الراهن لم يُجد إصلاحها ولن يُجد إصلاح إصلاحها فقط ، فهذه كلها مجرد شعارات مرضية.
- على القائمين بالأمر من أجل إعادة بناء المدرسة الجزائرية، القيام بإعادة بناء مختلف المؤسسات التي لها تأثير مباشر أو غير مباشر بالمدرسة، فتحقيق الجودة يتولد بالجودة ، فلا تكون ولن تكون في محيط الرداءة، فالجودة تحقق استقلالها بالثورة ضد الرداءة .
- الأولى في بلدنا على أصحاب القرار قبل الحديث عن جودة التربية والتعليم ، أن نتحدث عن تربية وتعليم الجودة .
- تأتي نتائج هذا البحث لتفتح الباب للحديث عن إلزامية ديمقراطية جودة التعليم في بلدنا، بعدما سبقه الحديث عن إلزامية التعليم وإجباريته، وديموقراطية التعليم في أمرية أبريل 1976 ودعمه القانون التوجيهي للتربية الصادر في 23 جانفي 2008 والمعدل والمتمم في 2012 .

- نأمل أن تكون هناك دراسات مستقبلية تقييمية تبحث عما استطاع تحقيقه إصلاح المنظومة التربوية بداية من السنة الدراسية 2003-2004 ، وماذا استطاع تغييره فعلا في النظام السابق، للتمكن من اقتراح الحلول الناجعة لما تتخبط فيه المنظومة التربوية الجزائرية .

خاتمة :

لقد بينت نتائج هذا البحث بجانبه النظري والميداني أن الجودة في التعليم ضرورية في أي مجتمع ينشد التقدم والازدهار في عصر التنافسية العالمية، وهذه الجودة لن تتحقق في المدرسة إذا لم تكن هناك تضافر جهود الجميع لا سيما الدور المركزي للأستاذ في ذلك، فالتعليم أداة تكوين الموارد البشرية المبدعة التي تقود عملية التغيير في المجتمع وهذا ما يفسر الاهتمام المتزايد بجودة التعليم والارتفاع بمستواه في معظم دول العالم المتقدم، والجودة نفسها مُنتَج يتأتى من النظام التربوي، لكون المدرسة بكل مراحلها مزرعة لتنمية الفكر البشري، ومصنعا لتكوين المهارات، وبيئة لاكتساب القيم ...، والجودة في التعليم لن تتحقق إذا لم يتم الاهتمام بفعالية وجودة الأداء التدريسي للأستاذ، لأن هذا الأخير هو المحرك الأساسي لترجمة الأهداف التربوية والخطط المسطرة إلى واقع ملموس، وأنه مدخل من المداخل الأساسية لتحقيق الجودة .

لذا نأمل أن يكون ما جاء في هذا البحث حول مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي بمثابة إضافة جديدة لميدان جودة التربية والتكوين وللمدرسة الجزائرية وذلك في ضوء المقاربة الجديدة المعتمدة في المنظومة التربوية، إذ حاولنا من خلال ما تم جمعه في الإطار النظري تحديد أهم المؤشرات التي هي بمثابة مهارات تدريسية مطلوب من الأستاذ أن يقوم بها خلال أدائه التدريسي، بدءا من مرحلة التفكير والتخطيط للتدريس مروراً بمرحلة التنفيذ إلى مرحلة تقييم التعلم، وتم التعبير عن ذلك في جمل صريحة تمثل فقرات الاستبيان الذي تم بناؤه واعتماده أداة أساسية في الجانب الميداني لهذا البحث. وما يلاحظ على نتائج هذا البحث أن أغلبها اتسقت مع نتائج الدراسات السابقة، بينما جاء البعض منها مخالفا لها، ويفسر ذلك باقتصار تلك الدراسات على الأداء التدريسي لمواد دراسية معينة؛ أي للخصوصية التدريسية لتلك المواد، وإلى البيئة المدرسية والاجتماعية والثقافية والمرحلة الزمنية التي جرت فيها تلك الدراسات.

والمستوى المتوسط لجودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي الذي أظهرته نتائج هذا البحث يعكس الاستقرار الذي تعيشه المدرسة الجزائرية بصفة عامة ، وما يعرفه من اضطرابات وحركات احتجاجية وإضرابات في كل مرة ، والعشوائية في اتخاذ القرارات الحاسمة والمصيرية في حق الأجيال، بداية من ظروف ميلاد المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية وما حُضر لها لتطبيقها بصفة رسمية؛ مثل التأخر في توزيع المناهج التعليمية والوثائق المرافقة لها على

الأساتذة وفي طبع الكتب وتوزيعها كذلك، قلة إن لم نقل انعدام تكوين الأساتذة وفقا لهذه المقاربة، إعادة النظر في الحجم الزمني لبعض المواد من مرة لأخرى، تغيير مناهج بعض المواد من مرة لأخرى وتأخر في طبع كتبها، عدم توفير الوسائل التعليمية الملائمة لهذه المناهج بأغلبية المؤسسات التربوية،...

وقياسا على قاعدة تعليم فعال يُنتج تعلمًا فعالًا، كان لزاما على التعليم غير الفعال أن يُنتج تعلمًا غير فعال، ووفقا للأداء التدريسي الذي لم يبلغ مستوى الجودة حسب نتيجة بحثنا هذا، فطبيعي أن تكون نتيجته هو الحصول على الخريج الذي لم يُعد يُقنع مختلف مؤسسات المجتمع ولا تثق فيه، وبما أن المدرسة أحد هذه المؤسسات التي أصبحت تستقبل هذا الخريج من أجل أن يقوم بمهمة التعليم، فإننا نأمل أن تكون هذه النتيجة انطلاقة جديدة للباحثين في السعي نحو إنقاذ المدرسة الجزائرية وتحقيق جودتها، فالجودة تحقق الجودة والرداءة تنسخ نفسها .

قائمة المصادر والمراجع :

- 1- القرآن الكريم .
- 2- ابن منظور، جمال الدين محمد . (1984) . لسان العرب . ج2 . بيروت : دار صادر للطباعة والنشر .
- 3- المركز الوطني للوثائق التربوية . (2009) . المعجم التربوي . الجزائر : وزارة التربية الوطنية .
- 4- الهيثمي ، علي بن أبي بكر . (1407 هـ) . مجمع الزوائد . ج4 . القاهرة : دار ريان للتراث .

الكتب :

- 5- الأسدي ، سعيد جاسم . (2014) . فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي . (ط 1) . الأردن : دار صفاء للنشر والتوزيع .
- 6- أوزي ، أحمد . (2005) . جودة التربية وتربية الجودة . (ط 1) . الدار البيضاء : مطبعة النجاح الجديدة .
- 7- بدير ، كريم محمد . (2012) . التعلم النشط . (ط 2) . الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- 8- بن يحيى زكريا ، محمد ، و عباد ، مسعود . (2006) . التدريس عن طريق : المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ، المشاريع وحل المشكلات . الجزائر : المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم .
- 9- بوكرم ، فاطمة الزهراء . (2008) . الكفاءة مفاهيم ونظريات . الجزائر : دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع .
- 10- بوسعدة ، حلومة . (2002 / 2003) . المقاربة بالكفايات في الوسط المدرسي التونسي . تونس : المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر .
- 11- البيلالي ، حسن حسين ، وطعيمة ، رشدي أحمد ، وسليمان ، سعيد أحمد ، و النقيب ، عبد الرحمن ، و سعيد ، محسن المهدي ، و البندري ، محمد بن سليمان ، و

- عبد الباقي، مصطفى أحمد . (2015) . الجودة الشاملة في التعليم.(ط 4).الأردن:
دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- 12- الترتوري ، محمد عوض ، وجويحات ، أغادير عرفات . (2006) . إدارة
الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات.(ط 1) .
عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- 13- جرادات ، عزت ، وعبيدات ، ذوقان ، وأبو غزالة ، هيفاء ، و عبد اللطيف ،
خيرى . (2008) . التدريس الفعال . (ط 1) . الأردن : دار صفاء للنشر والتوزيع .
- 14- حاجي ، فريد . (2005) . المقاربة بالكفاءات . الجزائر : المركز الوطني
للوثائق التربوية .
- 15- الحريري ، رافدة. (2011) . الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس.
(ط 1) . الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- 16- حمود ، خضير كاظم ، والشيخ ، روان منير . (2010) . إدارة الجودة في
المنظمات المتميزة . (ط 1) . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .
- 17- حسان ، حسن محمد ابراهيم . (2005) . الاتجاهات الحديثة في إدارة
التعليم وتجويده . المكتبة العصرية للنشر والتوزيع .
- 18- حسين ، سلامه عبد العظيم. (2008) . الجودة الشاملة والاعتماد التربوي.
الأزاريطة : دار الجامعة الجديدة .
- 19- الحيلة ، محمد محمود . (2014) . مهارات التدريس الصفّي . (ط 4) .
الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- 20- الدرادكة ، مأمون سليمان. (2015) . إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء.
(ط 2) . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .
- 21- الدريج ، محمد . (2007) . المعايير في التعليم نماذج وتجارب لضمان
جودة التعليم . (ط 1) . الدار البيضاء : مطبعة النجاح الجديدة .
- 22- ديبوير، كريستيان ، و نويل بيرناديت . (2012) . تقييم الكفايات السيوروات
المعرفية النماذج والممارسات والسياقات . (ترجمة عبد الكريم غريب) . (ط 1) .
الدار البيضاء : مطبعة النجاح الجديدة .

- 23- راشد ، علي . (2005) . كفايات الأداء التدريسي . (ط 1) . القاهرة : دار الفكر العربي .
- 24- لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي والإعدادي والتأهيلي . (2002) . الكتاب الأبيض . ج 1 . المغرب : وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي .
- 25- مجاهد ، محمد عطوه ، وبدير ، المتولى اسماعيل . (2006) . الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي مع التطبيق على كليات التربية . مصر : المكتبة العصرية للنشر والتوزيع .
- 26- مجيد ، سوسن شاكر ، والزيادات ، محمد عواد . (2015 أ) . إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم . (ط 2) . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .
- 27- مجيد ، سوسن شاكر ، والزيادات ، محمد عواد . (2015 ب) . الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي . (ط 2) . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .
- 28- عبد القادر ، محمد عبد القادر . (2013) . نماذج واستراتيجيات التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق . الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي .
- 29- عبيد ، وليم . (2011) . استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة : أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية . (ط 2) . الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- 30- عزيزي ، عبد السلام . (2003) . مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث . دار ربحانة للنشر والتوزيع .
- 31- العلي ، عبد الستار . (2010) . تطبيقات في إدارة الجودة الشاملة . (ط 2) . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- 32- عفانة ، عزو اسماعيل ، والحيش ، يوسف إبراهيم . (2009) . التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين . الأردن : دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- 33- عفانة ، عزو اسماعيل ، و الخزندار ، نائلة نجيب . (2014) . التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة . (ط 3) . الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

- 34- غريب ، عبد الكريم . (2003) ، استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها . (ط 3) . الدار البيضاء : مطبعة النجاح الجديدة .
- 35- غريب ، عبد الكريم . (2012) . منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية . (ط 1) . الدار البيضاء : مطبعة النجاح الجديدة .
- 36- غريب ، عبد الكريم . (2013) . فلسفة التربية . (ط 1) . الدار البيضاء : مطبعة النجاح الجديدة .
- 37- فليه ، فاروق عبده . (2012) . اقتصاديات التعليم مبادئ راسخة واتجاهات حديثة . (ط 3) . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- 38- قطامي ، يوسف . (2013) . استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية . (ط 1) . الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- 39- قلي ، عبد الله ، وحناش ، فضيلة . (2009) . التربية العامة إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بواسطة الكفاءات . الجزائر : المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم .
- 40- السلطي ، ناديا سميح . (2009) . التعلم المستند إلى الدماغ . (ط 2) . الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- 41- هاملين ، ميريو بيرنو وآخرون . (2013) . قضايا البيداغوجيا الحديثة ورهاناتها . (ترجمة عزالدين الخطابي) . مطبعة النجاح الجديدة . الدار البيضاء .
- 42- الهويدي ، زيد . (2009) . مهارات التدريس الفعال . الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي .

رسائل الماجستير والدكتوراه :

- 43- بوعيشة ، نورة . (2008) . الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات دراسة ميدانية على عينة من المفتشين التربويين بالجنوب . رسالة ماجستير ، جامعة ورقلة ، الجزائر .
- 44- جاد ، إيناس محمد عبد الخالق . (2003) . تقويم معلم الرياضيات لأداءه التدريسي بالمرحلة الإعدادية . رسالة ماجستير ، جامعة المنصورة .

- 45- الحباشنة ، عدنان خلف . (2013) . مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات للصف العاشر الأساسي بمحافظة الكرك من وجهة نظر الطلبة . رسالة ماجستير ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الشرق الأوسط .
- 46- حديد ، يوسف . (2008/2009) . تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل . رسالة دكتوراه ، جامعة قسنطينة، الجزائر .
- 47- حرقاس ، وسيلة . (2010/2009) . تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة.رسالة دكتوراه، جامعة قسنطينة، الجزائر .
- 48- حيدرة ، ازدهار محمد سيف . (2015) . تقويم المهارات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المدينة العالمية بماليزيا في ضوء معايير الجودة الشاملة . رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة المدينة العالمية ، ماليزيا .
- 49- المالكي، مسفر عيضة بن مسفر . (1433 هـ) . دراسة تقييمية للأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة دكتوراه ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .
- 50- المالكي ، سلطان بن سفر دخيل الله. (2009) . فاعلية التدريس المصغر في إكساب الطلاب معلمي الرياضيات بعض مهارات التدريس. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .
- 51- الناشري ، أحمد بن بركوت بن عبد الله . (2014) . جودة الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة. رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .
- 52- العلي ، ريم بنت عبد العزيز بن محمد . (2007) . تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي . رسالة ماجستير ، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية .

53- الفلمباني، دينا خالد أحمد . (1435هـ) . أثر برنامج تدريبي قائم على على التعلم المستند إلى الدماغ ومستوى دافعية الإتقان في تنمية مهارات ما وراء التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية . رسالة دكتوراه ، جامعة القاهرة ، مصر .

54- القحطاني ، محمد هادي حسين . (2012) . تقويم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في مادة التوحيد لطلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة . رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .

المجلات والدوريات:

55- بوكرمه ، فاطمة الزهراء ، ودحدي ، اسماعيل . (2011) . تنمية الكفاءات وفق وضعيات التعلم (وضعية مشكل ، وضعية ، إدماج ، وضعية التقويم) . (عدد خاص)، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ، ص 483 - 498 .

56- تيم ، حسن محمد . (2009) . آراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية في فلسطين . مؤتمر استشراف مستقبل الدراسات العليا في فلسطين الذي نظّمته جامعة النجاح الوطنية ، كلية الدراسات العليا ، فلسطين ، ص 34 - 72 .

57- الحراحشة ، محمد عبود ، وأحمد ، ياسين عبد الوهاب . (2013) . درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة في المملكة العربية السعودية . المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، 6 ، (14) ، ص 55 - 80 .

58- رواقه ، غازي ضيف الله ، ومحمود ، يوسف سيد ، والشبلي، عبد الله علي . (2005) . تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية للمعلمين والمعلمات في سلطنة عمان . مجلة جامعة دمشق ، 21 ، (2) ، ص 131 - 158 .

- 59- طياب ، محمد . (2012) . الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالأداء التدريسي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي . مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية ، (8) ، ص 135 - 146 .
- 60- اللميع ، فهد خلف ، والعجمي، عمار أحمد ، والدوخي ، فوزي عبد اللطيف. (جويلية 2010) . تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت من وجهة نظر عينة من الطالبات. مجلة العلوم التربوية، 18 ، (3) ، ص 361 - 383.
- 61- لونيس ، علي . (2013) . الجودة في مجال التربية والتكوين.(عدد خاص)، مجلة عالم التربية : الجودة في التربية والتكوين ، ج 1 ، ص 199 - 207 .
- 62- محمد ، سناء كاظم ، (2013) . الكفايات المهنية لتحديد مدى جودة مدرسي اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية الخليجية (البصرة أنموذجا) . مجلة الخليج العربي ، 41 ، (1-2) ، الملف بدون صفحات .
- 63- المزروعى ، حفيظ بن محمد حافظ . (جانفي 2010) . تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في أقسام كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر طلاب وطالبات مرحلة الدكتوراه . مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي ، 2 ، (1) ، ص 75 - 99 .
- 64- المناصير ، حسين جدوع مظلوم ، والدايني ، جبار رشك شناوة . (2008) . تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ كلية التربية . مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية ، 7 ، (1+2) ، ص 177 - 203 .
- 65- الناقة ، صلاح أحمد . (جوان 2009) . تقويم الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بمحافظة جنوب غزة . مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) ، 17 ، (2) ، ص 349 - 384 .
- 66- عواريب ، الأخضر ، و لعور ، اسماعيل . (2011) . التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات . (عدد خاص)، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ص 561 - 587 .

- 67- عيسى ، حازم زكي ، و محسن ، رفيق عبد الرحمن . (2010) . تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة . مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) ، 18 ، (1) ، ص 147 - 189 .
- 68- سليمان ، جميلة . (2013) . مقارنة الجودة في التربية والتكوين من خلال تبني نظام ل م د . (عدد خاص). مجلة عالم التربية : الجودة في التربية والتكوين ، ج2. ص 644 - 657 .
- 69- شرقي ، رحيمة ، و بوساحه ، نجا . (2011) . بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسات التعليمية . (عدد خاص)، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ، ص 52 - 63 .
- 70- وزارة التربية ، ووزارة التعليم العالي ، ومركز البحوث التربوية . (2014) . التربية من الأهداف إلى الكفايات والمعايير . الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير ، كلية التربية ، دمشق ، ص 7 - 38 .

وثائق رسمية ومناشير :

- 71- بواجلابن ، الحسن . (2012 / 2013) . التقويم التربوي . مراکش : المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين .
- 72- كمراري ، فاطمة ، وبنمعيظة ، محمد ، وبنجدي ، التهامي ، وبنخضرة ، عمر . (2006) . المقاربة بالكفاءات : إجراءات عملية . الرباط : وزارة التربية الوطنية المغربية .
- 73- اللجنة الوطنية لإعداد المناهج . (2009) . الدليل المنهجي لإعداد المناهج . الجزائر : وزارة التربية الوطنية .
- 74- مديرية التعليم الأساسي . (2005) . مناهج السنة الرابعة من السنة التعليم المتوسط : رياضيات ، علوم الطبيعة والحياة ، العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا . الجزائر : الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .

- 75- مديرية التعليم الأساسي . (2005 ب) . الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط : التربية الإسلامية . الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .
- 76- مديرية التعليم الأساسي . (2004) . الوثيقة المرافقة لمناهج : رياضيات ، علوم الطبيعة والحياة ، العلوم الفيزيائية والتكنولوجية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط . الجزائر : مطبعة الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .
- 77- مديرية التعليم الأساسي . (2003 أ) . الوثيقة المرافقة لمناهج:رياضيات، علوم الطبيعة والحياة ، العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا للسنة الثانية من التعليم المتوسط . الجزائر : مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد .
- 78- مديرية التعليم الأساسي . (2003 ب) . مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي . الجزائر .
- 79- مديرية التعليم الثانوي والتقني . (2006 أ) . الوثيقة المرافقة لمادة العلوم الفيزيائية : السنة الثانية ثانوي للشعب العلمية . الجزائر : الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .
- 80- مديرية التعليم الثانوي والتقني . (2006 ب) . المناهج والوثائق المرافقة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي : اللغة العربية وآدابها . الجزائر: مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد .
- 81- مديرية التعليم الثانوي والتقني . (2005) . الوثيقة المرافقة لمنهاج الرياضيات للسنة الأولى ثانوي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا) . الجزائر .
- 82- وزارة التربية الوطنية. (2005) . إجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه (المنشور الوزاري رقم 26) . الجزائر .
- 83- وزارة التربية الوطنية . (2005) . إصلاح نظام التقويم التربوي (المنشور الوزاري رقم 2039) . الجزائر .
- 84- وزارة التربية الوطنية . (2006) . التعديلات الخاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ (المنشور الوزاري رقم 128) . الجزائر .

- 85- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. (2011).
بيداغوجيا الإدماج دليل التقويم . الدار البيضاء : مكتبة المدارس .
- 86- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. (2009).
دليل بيداغوجيا الإدماج . الدار البيضاء : مكتبة المدارس .
- 87- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي المغربية . د ت .
دليل المقاربة بالكفايات . الدار البيضاء : مكتبة المدارس .

الأنترنت :

- 88- جميل حمداوي ، الكفاءات والإدماج ، حمل على الرابط :
<http://www.majala.educa.ma/index.php/2012-02-18-17-49-20-1022-2013-09-29-08-06-45> بتاريخ 20 - 12 - 2014 .
- 89- خالد خميس السر، تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي ، حمل على الرابط
<http://dr-saud-a.com/vb/showthread.php?t=64930>
بتاريخ 30 - 01 - 2015 .
- 90- داود درويش حلس، و محمد أبو شقير. (د ت). " محاضرات في مهارات التدريس "، [كتاب على الشبكة] www.softwarelabs.com (15 جانفي 2015) .
- 91- محمد الدريج،بيداغوجيا الإدماج في سياق تطوير مناهج التعليم (قراءة نقدية)،
حمل على الرابط :
<http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=14417>
بتاريخ 20 - 12 - 2014 .
- 92- منى بنت حميد السبيعي، واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات كلية العلوم التطبيقية (الكيمياء / الأحياء / الفيزياء) بجامعة أم القرى ، حمل على الرابط
<http://www.shatharat.net/vb/showthread.php?t=9005>
بتاريخ 13 - 02 - 2015 .

93- نقابة عمال التربية والتكوين لولاية باتنة . (http://www.unpef05.org/

بتاريخ: 10 - 04 - 2015 .

94- شاهين ، عبد الحميد حسن عبد الحميد . (2010) ، " استراتيجيات التدريس

المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم " ، [كتاب على الشبكة]

www.gulfkids.com (15 جانفي 2015) .

الملاحق :

الصورة الأولى للاستبيان (ملحق 1)

جامعة باتنة 1

كلية : العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم : علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

استبيان

الأستاذ الكريم / الأستاذة الكريمة ... السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته .
قصد القيام بدراسة علمية حول جودة التدريس بالمقاربة بالكفاءات لأساتذة التعليم الثانوي ،
نضع بين يديك مجموعة من العبارات المبينة في الجدول أدناه ، يرجى منك قراءة كل عبارة
ووضع علامة X بموضوعية أمام ما ينطبق عليك من بين الاختيارات المقدمة لك (أمارسه :
دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، لا أمارسه) ، علماً أن الصحيح هو ما ينطبق عليك فقط .
لا تترك من فضلك أي عبارة بدون اختيار ، كما لا تنس تسجيل كامل المعلومات الشخصية
المبينة أدناه ، وثق تماماً أن مساعدتك هذه هي مساهمة في إثراء البحث العلمي فقط .
ولكم منا الشكر الجزيل على تعاونكم معنا .

البيانات الشخصية:

الجنس : ذكر ☐ ، أنثى ☐

عدد سنوات التدريس :

البعد الأول : التخطيط للتدريس

الرقم	العبارة	أمارسه			
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
1	أستعين بمراجع مختلفة لتحضير الدروس (كتاب مدرسي ، وثيقة مرافقة ، أنترنت ، كتب ومراجع أخرى ، ...) .				
2	أبدأ بتحديد الكفاءات المستهدفة عند تحضير كل درس .				
3	أحضر الدروس بالتنسيق مع أساتذة المادة التي أدرسها .				
4	أنظم المعارف من السهل إلى الصعب خلال تحضير الدروس				
5	المادة التي أدرسها لا تتطلب استحضار المكتسبات السابقة للدرس .				
6	أحدد أهم الأسئلة التي أطرحها في الدرس .				
7	أحضر وضعية إدماجية في نهاية كل وحدة تعليمية .				
8	أحدد المدة الزمنية اللازمة لكل مرحلة من مراحل الدرس .				

الصورة النهائية للاستبيان (ملحق 2)

جامعة باتنة 1

كلية : العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم : علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

& استبيان &

الأستاذ الكريم / الأستاذة الكريمة : السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته .

قصد القيام بدراسة علمية حول جودة التدريس بالمقاربة بالكفاءات لأساتذة التعليم الثانوي . نضع بين يديك مجموعة من العبارات المبينة في الجدول أدناه ، يرجى منك قراءة كل عبارة ووضع علامة X بموضوعة أمام ما ينطبق عليك من بين الاختيارات المقدمة لك (أمارسه: دائما ، غالبا ، أحيانا ، نادرا ، لا أمارسه) ، علما أن الصحيح هو ما ينطبق عليك فقط . لا تترك من فضلك أي عبارة بدون اختيار ، كما لا تنس تسجيل كامل المعلومات الشخصية المبينة أدناه. وثق تماما أن مساعدتك هذه هي مساهمة في إثراء البحث العلمي فقط . ولكم منا الشكر الجزيل على تعاونكم معنا .

البيانات الشخصية:

الجنس : ذكر ☐ ، أنثى ☐

عدد سنوات التدريس :

البعد الأول : التخطيط للتدريس

الرقم	العبارة	أمارسه			
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
1	أستعين بمراجع مختلفة لتحضير الدروس (كتاب مدرسي ، وثيقة مرافقة ، أنترنت ، كتب ومراجع أخرى ، ...) .				
2	أبدأ بتحديد الكفاءات المستهدفة عند تحضير كل درس .				
3	أنظم المعارف من السهل إلى الصعب خلال تحضير الدروس				
4	أحدد أهم الأسئلة التي أطرحها في الدرس .				
5	أحضر وضعية إدماجية في نهاية كل وحدة تعليمية .				
6	أحدد المدة الزمنية اللازمة لكل مرحلة من مراحل الدرس .				
7	أحضر وضعية مشكلة لكل درس وفقا للكفاءات المستهدفة .				
8	أحدد الوسائل التعليمية المناسبة لإنجاح الدرس .				
9	أعد توازيع سنوية وفقا للمنهاج بالتنسيق مع زملائي .				
10	الدروس اليومية التي أحضرها تسير التوزيع السنوي .				
11	أفكر في أساليب مختلفة (أسئلة ، نشاطات ، ...) تسمح لي بالتأكد من مدى تحقق الكفاءات المستهدفة .				
12	أفكر في الأسئلة التي أتوقعها من التلاميذ .				

البعد الثاني : تنفيذ التدريس

الرقم	العبارات	أمارسه				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا
1	أوضح للتلاميذ الكفاءات المستهدفة في بداية الدرس					
2	أحرص على تطبيق منهجية تدريس المادة وفقا للمقاربة بالكفاءات .					
3	فعالية ومشاركة التلاميذ تقل كلما طبقت طريقة المقاربة بالكفاءات .					
4	أنطلق في كل درس من وضعية مشكلة تتماشى والكفاءات المستهدفة .					
5	أستعين بالوسائل التعليمية في الدرس (كتب ، صور ، وثائق ، خرائط ، قواميس ، وسائل سمعية بصرية ، ...) .					
6	فعاليتي في التدريس تقل كلما طبقت طريقة المقاربة بالكفاءات					
7	أغير من نبرات صوتي من حين لآخر .					
8	أقدم معلومات الدرس بشكل متسلسل .					
9	أجد صعوبة في تسيير زمن الحصة بتطبيق المقاربة بالكفاءات					
10	أحرص على احترام التلاميذ لنظام سير الدرس .					
11	أتحدث بلغة فصيحة خلال الدرس .					
12	أحرص على الاستعمال الجيد للسطورة (أخصص جزءا منها للشرح ، جزءا لتسجيل معارف الدرس ، أبرز النقاط الرئيسية بألوان ، ...) .					
13	دوري في بناء الدرس يفوق دور التلاميذ في المادة التي أدرسها					
14	أقدم الشكر للتلاميذ حسب مشاركتهم في الدرس .					

البعد الثالث : تقويم تعلم التلاميذ

الرقم	العبارات	أمارســـــــــــــــــه				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا
1	أشجع التلاميذ على طرح الأسئلة عن كل غموض لديهم .					
2	أقيم المكتسبات القبلية للتلاميذ خلال كل درس .					
3	أكلف التلاميذ بواجبات منزلية (وظائف ، مشاريع ، تعابير ، ...) .					
4	أستغل أخطاء الطلبة في إثارة النقاش بينهم .					
5	أنجز اختبارا تشخيصيا خلال الأسبوع الأول من السنة الدراسية					
6	أقدم وضعيات إدماجية فى نهاية كل وحدة تعليمية .					

					7	أتابع مدى تحقق الكفاءات المستهدفة خلال سير الدرس .
					8	التلاميذ يتمكنون من تصحيح أخطائهم بأنفسهم كلما وجهتهم لذلك .
					9	أقيم مدى تحقق الكفاءات المستهدفة في نهاية كل درس .
					10	أقدم أسئلة الفروض والاختبارات وفقا لدليل بناء الاختبارات .
					11	أضع التلاميذ في وضعيات مختلفة تسمح باستعمال و توظيف تعلماتهم .
					12	أقدم أسئلة واضحة خلال سير الدرس .
					13	أسجل في أوراق الإجابات العلامات الجزئية والعلامة النهائية فقط .
					14	عند تصحيح أوراق الإجابات أسجل ملاحظات توجيهية أمام الأخطاء المرتكبة