

اثر برامج التكوين المقدمة في المدارس العليا للأساتذة على معايير جودة المعلم

دراسة وصفية مقارنة على بعض معلمي التعليم الابتدائي (خريجي المدارس العليا
للأساتذة وخريجي الجامعات) بولاية الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علوم التربية: تخصص إرشاد وتوجيه

إشراف الدكتور:

إعداد :

د.فارس إسعادي

مسعودة عمان

لجنة المناقشة:

رئيسا	جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي	د/ منصور بوبكر
مشرفا ومقررا	جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي	د/ فارس اسعادي
مناقشا	جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي	د/ عبد الرزاق باللموشي

دورة جوان/ سبتمبر: 2016-2017



جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية



اثر برامج التكوين المقدمة في المدارس العليا للأساتذة على
معايير جودة المعلم
-دراسة وصفية مقارنة على بعض معلمي التعليم الابتدائي (خريجي المدارس
العليا للأساتذة وخريجي الجامعات) بولاية الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علوم التربية: تخصص إرشاد وتوجيه

إشراف الدكتور:

إعداد :

د.فارس إسعادي

مسعودة عمان

لجنة المناقشة:

رئيسا	جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي	د/ منصور بوبكر
مشرفا ومقررا	جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي	د/ فارس اسعادي
مناقشا	جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي	د/ عبد الرزاق باللموشي

دورة جوان/ سبتمبر: 2016-2017

شكر وتقدير

إن واجب العرفان بالجميل يدعوني أن أتقدم بوافر الشكر والامتنان لأستاذي الفاضل:

الدكتور / فارس اسعادي

حيث كان له فضل الإشراف على بحثي هذا، فكان نعم المعلم والمرشد والموجه ؛ ولم يبخل علي بوقت أو تشجيع في مختلف مراحل الدراسة، متابعة، وتدقيقاً، وتصويبا، وتنقيحا فبارك الله فيه، وفي جهوده المخلصة لخدمة العلم، ونفعنا الله بعلمه .

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير لأستاذة اعضاء لجنة المناقشة :

لقبولهم مناقشة هذه الدراسة ، ولما بذلوه من العناية والاهتمام في تصويب ما يمكن تصويبه.
وفي الختام لا يسعني في هذا المقام إلا أن أشكر كل من ساعدني في إعداد هذا البحث المتواضع ، راجيا من المولى عز وجل أن يجعل ذلك في ميزان حسناتهم .

الطالبة :عمان مسعودة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة الفروق في معايير جودة المعلم بين المعلمين خريجي المدارس العليا للأساتذة والمعلمين خريجي الجامعات في نطاق ولاية الوادي حيث تم تطبيق مقياس معايير جودة المعلم المعد من طرف الباحث (الصافي يوسف شحاتة الجهمي) والذي قام بتكييفه وتقنيته الباحث حساني اسماعيل على البيئة الجزائرية وتحديدًا على ولاية الوادي سنة 2014 واعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي السببي المقارن حيث تم تطبيق الاداة على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية من خريجي الجامعات والمدارس العليا للأساتذة والتي تم التأكد من خصائصها السيكمترية بعد تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها 12 فردا ثم تطبيقها في صورتها النهائية على عينة الدراسة الاساسية تم اختيارها قصديا وعشوائيا حيث بلغ عددها 60 معلم ومعلمة .

وبعد تبويب النتائج ومعالجتها والاستعانة بالحزمة الاحصائية (spss) تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق حيث دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين خريجي المدارس العليا للأساتذة والمعلمين خريجي الجامعات في مجال التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم ومجال المادة العلمية ومجال التقويم كما توصلت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين خريجي المدارس العليا للأساتذة والمعلمين خريجي الجامعات في مجال استراتيجيات التعليم والتعلم وادارة الصف.

Résumé d' étude

La présente étude visait à connaître les différences dans les normes de Qualité des enseignants parmi les enseignants des diplômés par l'école supérieure d'enseignants et les enseignants des diplômés par l'université relevant de la wilaya d'El oued où l'application l'outil du étude préparée par le chercheur (Alsafi Youssef Shehata Jahmi) et a adapté et codifié le chercheur HASSANI Ismail sur l'environnement algérien, en particulier a wilaya d'El oued en 2014 et a adopté la présente étude comme elle utilise la méthode descriptive comparative causales où l'outil est appliqué sur un échantillon d'enseignants du primaire, qui a été confirmé sur ses propriétés de l'échantillon exploratoire psychométrique 12 personnes appliquent alors l'outil mentionné dans l'image finale sur l'échantillon d'étude principale et comptait 60 enseignants.

Après le dépouillement, le traitement et l'utilisation du logiciel statistique (SPSS) a utilisé le test (t) pour désigner des différences en termes de résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence statistique significative entre les enseignants diplômés par l'école supérieure d'enseignants et les enseignants des diplômés par l'université dans le domaine de la planification pour le processus d'apprentissage de l'enseignement et le domaine du matériel scientifique et le évaluation sur le terrain ont également atteint à la présence de différences statistiquement significatives entre les deux dans le domaine de

l'éducation, l'apprentissage et des stratégies de gestion de classe.

فهرس المواضيع

رقم المحتوى	المحتوى	الصفحة
/	شكر وتقدير	أ
/	ملخص الدراسة (العربية _ الفرنسية)	ب _ ج _
/	فهرس (المحتويات - الجداول - الأشكال - الملاحق)	د - هـ _ ط _ ل
/	مقدمة	1
الجانب النظري		
الفصل الأول	المشكلة واعتباراتها	19-6
1	الإشكالية	5
2	الفرضيات	10
3	أهمية الدراسة	11
4	أهداف الدراسة	11
5	التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة	12
6	الدراسات السابقة	13
الفصل الثاني	برامج تكوين المعلمين بالجزائر	42-20
/	تمهيد	21
1	تعريف تكوين المعلمين	21
2	مراحل تكوين المعلمين في الجزائر	24
3	اهمية برامج تكوين المعلمين	31

رقم المحتوى	المحتوى	الصفحة
4	اهداف برامج تكوين المعلمين	32
5	اشكال برامج تكوين المعلمين	35
6	مكونات برنامج اعداد معلم التربية الابتدائية	36
7	الاتجاهات الحديثة في تكوين المعلمين	39
/	استخلاص عام	42
الفصل الثالث	معايير جودة المعلم في ضوء الجودة الشاملة للتعليم	43-56
/	تمهيد	44
	الجودة الشاملة في التعليم	45-48
1	مفهوم الجودة الشاملة في التعليم	45
2	اهمية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم	47
3	اهداف تطبيق الجودة الشاملة في التعليم	48
/	جودة المعلم في العملية التعليمية	49-55
4	مفهوم جودة اداء المعلم	49
5	معايير جودة المعلم في العملية التعليمية	50
6	اهمية معايير جودة المعلم في النظام التعليمي	51
7	معايير ضمان الجودة في برنامج اعداد معلم التربية الابتدائية	52
8	دور جودة المعلم في نظام جودة التعليم	55
/	استخلاص عام	56

الجانب الميداني		
69-58	إجراءات الدراسة الميدانية	الفصل الرابع
الصفحة	المحتوى	رقم المحتوى
59	تمهيد	/
64-59	الدراسة الاستطلاعية	أولا
59	أهداف الدراسة الاستطلاعية	1
60	المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية	2
60	المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية	3
60	عينة الدراسة الاستطلاعية	4
61	منهج الدراسة	5
62	أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية	6
64	الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الاستطلاعية	7
67-65	الدراسة الأساسية	ثانيا
65	المجال المكاني للدراسة الأساسية	1
65	المجال الزمني للدراسة الأساسية	2
66	عينة الدراسة الأساسية	3
67	الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الأساسية	4
68	استخلاص عام	/
96-69	عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها	الفصل الخامس
الصفحة	المحتوى	رقم المحتوى

70	تمهيد	/
70	عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها ومناقشتها	1
76	عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها ومناقشتها	2
81	عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها ومناقشتها	3
88	عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة وتحليلها ومناقشتها	4
93	عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها ومناقشتها	5
95	خلاصة عامة واقتراحات	/
96	قائمة المراجع	/
101	الملاحق	/

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير التكوين	60
02	نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس معايير جودة المعلم	63
03	ثبات مقياس معايير جودة المعلم بطريقة ألفا كرونباخ	64
04	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير طبيعة التكوين	66
05	نتائج حساب مجال التخطيط لعمليتي التعلم والتعليم	70
06	نسب عينتي الدراسة في عناصر مجال التخطيط لعمليتي التعلم والتعليم	71
07	نتائج حساب مجال المادة العلمية	76
08	نسب عينتي الدراسة في عناصر مجال المادة العلمية	77
09	نتائج حساب مجال استراتيجيات التعلم والتعليم وإدارة الصف	82
10	نسب عينتي الدراسة في عناصر مجال استراتيجيات التعلم والتعليم	83

	وإدارة الصف	
88	نتائج حساب مجال التقويم	11
89	نسب عينتي الدراسة في عناصر مجال التقويم	12

فهرس الأشكال

الصفحة	العنوان	رقم الشكل
72	الفروق بين المعلمين خريجي الجامعات والمعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة في عناصر مجال التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم	01
78	الفروق بين المعلمين خريجي الجامعات والمعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة في عناصر مجال المادة العلمية	02
84	الفروق بين المعلمين خريجي الجامعات والمعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة في عناصر مجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الصف	03
90	الفروق بين المعلمين خريجي الجامعات والمعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة في عناصر مجال التقويم	04

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم
101	مقياس الدراسة الحالية	01

مقدمة:

تتجلى اليوم بوضوح الأهمية القصوى التي توليها كل الأنظمة التربوية لمسألة تكوين المعلم، نظرا لتأثيره المباشر على نوعية التعليم ومردودية النظام التربوي ككل، حيث تتجلى نتائجه على كل المستويات الاجتماعية والتنموية والثقافية.

وبما ان المنظومة التعليمية تتكون من جماعات تربوية مدرسية فاعلة فيما بينها تؤدي أدوارها المختلفة من اجل الوصول الى تحقيق الهدف الأول لها من حيث أولوياتها ألا وهو إعداد وتكوين التلاميذ والطلاب في جميع المجالات العلمية، الأخلاقية والتربوية مع الحرص على أن يواكب هذا الإعداد والتكوين التطورات التكنولوجية والمعرفية الحاصلة في مجتمعه المحلي أو الدولي، ولهذا تعد عملية إعداد المعلم من القضايا الأساسية التي تتصدى لها البحوث والدراسات التربوية العربية والعالمية فالمعلم ليس مجرد ناقل للمعرفة فحسب بل هو النموذج الحي للتربية الفاعلة وتقع على مسؤوليته تنمية عقول التلاميذ، وغرس الأساليب والعادات، والقيم الخاصة بالتفكير العلمي وعليه أن يكون أميناً وصادقاً فينظر إلى مهنته على أنها واجب وطني وديني لذا يجب الارتقاء بعلمية التدريس فأى خلل فيها سوف تعمم نتائجه على التلاميذ بشكل خاص، وعلى المجتمع بشكل عام إذا وكان تكوين المعلم على هذا القدر من الأهمية، فإنه يستلزم توفير عدد من الشروط الضرورية، مكونين أكفاء وموارد مادية، وبرامج تكوين ترتكز على منهجية علمية من حيث الإعداد والتصميم و التنفيذ والمتابعة و التقويم.

ولقد عرف نظام تكوين المعلمين في الجزائر عدة تحولات فرضتها في غالب الأحيان متطلبات مرحلية، فبعد الاستقلال مباشرة، شهدت المدارس تدفقا للمتمدرسين استدعى معلمين غير مؤهلين لسد الفراغ واستجابة لمقتضيات الديموغرافية المدرسية مما استدعى العمل على تأهيل هؤلاء المعلمين باعتماد التكوين أثناء الخدمة، وفي بداية السبعينيات تم تأطير هذه العملية وتنظيمها من خلال إنشاء المعاهد التكنولوجية، مع تدعيم العملية بصيغ أخرى كفتح مراكز التكوين الثقافي والمهني والدروس بالمراسلة والورشات الثقافية الصيفية، وفي نهاية التسعينيات وبداية الألفية الثالثة، وفي ظل مشاريع الإصلاح التربوي ظهرت صيغ التكوين ضمن المدارس العليا للأساتذة، مع تبني استراتيجية التأهيل من خلال مخططات التكوين أثناء الخدمة من أجل توفير نوعية من المعلمين تسهر على تطبيق المقاربة الجديدة.

ولقد جاءت هذه الدراسة من اجل الكشف عن ما مدى جدوى برامج المدارس العليا للأساتذة في تكوين وتأطير اساتذة يمتازون بالجودة وذلك من خلال مقارنة خريجها بخريجي الجامعات العادية ولقد تم تناول هذا الموضوع في جانبين:

- **الجانب النظري :** ويتكون من ثلاث فصول حيث تناول الفصل الاول اشكالية الدراسة واعتباراتها اما الفصل الثاني فاستعرض به برامج تكوين المعلمين بالجزائر من حيث تعريفها ومراحل تطورها وأهميتها وأهدافها وكذا أشكالها ومكونات برنامج إعداد المعلم التربوية الابتدائية واهم الاتجاهات الحديثة في تكوينه.

اما الفصل الثاني فتناول معايير جودة المعلم في ضوء الجودة الشاملة للتعليم في جزئين اذ يتصدى الجزء الاول للجودة الشاملة في التعليم من خلال استعراض مفهومها وأهمية وأهداف تطبيقها اما الجزء الثاني فتصدى لجودة المعلم في العملية التعليمية بتناول مفهومها ومعايير جودة المعلم في العملية التعليمية والاشارة الى أهميتها ثم معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية ودورها في نظام جودة التعليم.

- **الجانب الميداني:** وتم فيه ادراج فصلين فصل تم تناول الاجراءات المنهجية للدراسة بعرض الدراسة الاستطلاعية والاساسية اما الفصل الاخر فاستعرض فيه عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة ككل .

الجانب النظري

الفصل الأول :المشكلة واعتباراتها

1. الإشكالية
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة
6. الدراسات السابقة

الإشكالية:

اهتمت الدراسات التربوية خلال الفترة الأخيرة بمتابعة قضية اعداد المعلم، حيث عقدت حولها العديد من المؤتمرات والندوات، وشكلت من أجلها لجان من الباحثين والخبراء والمسؤولين عن نظم التعليم في مختلف دول العالم ومنظماته، ويرجع هذا الاهتمام إلى

مكانة المعلم داخل النظام التعليمي، فالنظام التعليمي التربوي لا يمكن أن يرقى أعلى من مستويات المعلمين فيه، فهو صورة لما يحملونه من صفات وخصائص وكفاءات.

ولقد أدركت المجتمعات المعاصرة أن تقدمها وتطورها في شتى الميادين مرهون بتحسين نوعية التربية التي يتلقاها أبنائها، والتي تهدف بالدرجة الأولى إلى إعداد إطارات ذات كفاءة عالية، قادرة على لعب الأدوار المنوطة بها، وتساهم في دفع عجلة التقدم والتنمية في جميع النواحي العلمية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية... الخ، لذا ترصد هذه الدول والمجتمعات إمكانات ضخمة، مادية وبشرية، آملة من نظمها التربوية أعلى عائد في الكم والكيف على مستوى تنمية الفرد الذي هو محور التنمية الشاملة.

وبالمقابل نجد مهنة التعليم في مجتمعنا المسلم تأخذ بعدا خاصا باعتبارها من أشرف المهن وأفضلها، فهي تحقق أهداف المجتمع وطموحاته، والمجتمع بدوره يبذل جهودا كبيرة لإعداد المعلم في حقل التربية والتعليم وتطوير أدائه مع التحولات العالمية والإقليمية فأصبح المعلم صانعا للتاريخ إذ يعد الأجيال عقلا وخلقا ونفسا، فهو إما أن يجعل من العقل قوة مبدعة وإما أن يجعل منه قوة مكبلة وهذا ما يتفق معه المشرع الجزائري في سنة للمادة 41 من القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية في الباب الثاني منه في الفصل الأول تحت سلك أساتذة المدرسة الابتدائية: يكلف أساتذة المدرسة الابتدائية بعنوان: وظيفة التعليم الابتدائي: تربية التلاميذ وتعليمهم من النواحي الفكرية والخلقية والمدنية والبدنية وتلقينهم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال وتقييم عملهم الدراسي. (الجريدة الرسمية، 08، 2008)

ومع التطور السريع الحاصل اليوم في عالمنا أصبحت جل المنظومات التعليمية في مختلف دول العالم تسعى إلى تحقيق الجودة في تعليمها، فلم يعد التركيز على اكتساب المعرفة كافيا بقدر تسهيل اكتسابها وإعادة تدويرها بقدرات إبداعية. ويعد المعلم هنا الأداة التنفيذية لهذا الهدف وغيره في العملية التعليمية نظرا لادواره الدقيقة والمحورية المكلف بها، فهو الذي يحضر وينفذ ويقيم ويقوم وهو الذي يجود ويطور جوانب العملية التعليمية ويتمتع بالسلطة التقديرية لتحقيق ذلك.

ومنه أولت الجزائر شأنها شأن هذه الدول إصلاحات متعلقة بالمنظومة التربوية واهتمامات معتبرة للمعلم الذي يعد أهم عناصرها حتى يصبح فعالا بها ويرى يخلف (2007)

أن هذا لا يتحقق إلا من خلال تكوين وإعداد وتدريب المعلمين ببرامج تكوين تأهلهم لممارسة التعليم بجودة كما تكسبهم المهارات اللازمة لتحقيق ذلك وهذا ما سعت الدولة إلى تحقيقه من خلال افتتاح المدارس العليا لتكوين الأساتذة وضييف، فبعد 5 جويلية 1962 أصبحت الجزائر بحاجة ماسة إلى أساتذة لتعويض النقص بل الغياب الشبه كلي للمعلمين والمؤطرين في ميدان التربية والتكوين المؤطرين مما دعا الجزائر إلى أن تلجأ إلى أساتذة ومعلمين أجانب عرب وغير عرب لسد الفراغ وتنشئ ست 06 معاهد تكنولوجية للتربية سنة 1963-1964 وكانت أولها مدرسة بوزريعة لتكوين الأساتذة لتليها معاهد ومدارس أخرى سنة بعد سنة .

في حين يؤكد بلقيدوم (2014) في هذا الشأن بأن الفجوة الملحوظة بين ملمح المعلمين لم تعرفها الجزائر فقط، بل هي مظهر عام بالنسبة لكل الأنظمة التربوية المعاصرة آنذاك، فلقد عرفت العديد من البلدان مثل هذه الوضعية حسب التطورات التاريخية التي مرت منها منظوماتها التربوية، فمثلا كل البلدان الأوروبية قد جابهت بعد نهاية الحرب العالمية الثانية طلبا متزايدا في المجال التربوي، مما اضطرها إلى توظيف معلمين ذوي مستوى أدنى من المعايير الأكاديمية السارية لديها، كما لجأت تلك البلدان إلى تنفيذ برامج مكثفة للتكوين أثناء الخدمة، بهدف خلق الانسجام بين ملامح التكوين وترقية مستوى جميع المدرسين.

وبالعودة إلى الحديث عن المعاهد والمدارس العليا للأساتذة في الجزائر فمن الملاحظ بالرغم من مخرجاتها إلا أنها لا تسد الحاجة المطلوبة للمدرسة الجزائرية مما اوجب توظيف الجامعيين وقد تم توظيفهم ابتداء من 1998 وهي السنة التي اتخذت فيها وزارة التربية الوطنية قرارا بعدم توظيف غير الجامعيين وفي الحقيقة، إن ما جعل تطبيق ذلك القرار أمرا سهلا هو وجود سلك أساتذة التعليم الأساسي المجازين وهو السلك الذي أنشئ سنة 1995. هذا ما أثبتته بعض الإحصائيات في دراسة لـ بلقيدوم (2014) حيث أن نسبة المدرسين الحائزين على التأهيل المطلوب ليسانس انتقلت من 13.24% في (2004-2005) إلى 23% في (2008-2009) وإذا أدخلنا في الحساب التوقعات الخاصة بالخريجين لسنة 2009 والمقدر عددهم بحوالي 16.000 فإن نسبة المدرسين الحائزين على المؤهل المطلوب سوف ترتفع إلى 33%. وهذا يعني حصول تقدم بعشرين نقطة خلال فترة خمس سنوات.

والملاحظ من هذه الإحصائيات أن نسبة توظيف الأساتذة المجازين (المتحصلين على شهادة الليسانس) في تزايد ملحوظ بل أصبح يمثل النسبة الأكبر.

ومع أن ذلك يعد تقدما أحرزته المنظومة التربوية بالجزائر إذ حققت أهدافها بجزارة قطاع التعليم بل والأكثر من ذلك اقتصار ممارسة التعليم إلا على ذوى الشهادات والكفاءات، والمقصود هنا هم خريجي الجامعات الجزائرية وخريجي المدارس العليا للأساتذة إلا أن هذا يدفعنا إلى التساؤل هل أن كلاهما يتمتع بنفس المعايير المطلوبة لمهنة التعليم؟ إلا أن الأمر المؤكد هنا بخصوص خريجي المدارس العليا للأساتذة انه قد تم إعدادهم مسبقا لمهنة التعليم وذلك بعملية تكوين مقصودة ومحددة الأهداف ومن خلال برامج مخطط لها لتحقيق هذا الغرض.

إذ أن الإعداد التربوي المسبق له تأثير على فعالية المعلم في مهنته وهذا ما يؤيده **حمادنه (2014)** حيث يؤكد أن الإعداد التربوي له تأثير على فاعلية المعلم عن طريق إكسابه معارف ومهارات وخبرات تتصل بعمله التربوي، فقد ركزت مهنة التعليم في عصرنا الحالي على كثير من الحقائق والمبادئ العلمية والنفسية والتربوية التي لا تكتسب بالمهارة فقط وإنما بالدراسة المنظمة. ولكي يصبح إعداد المعلم سليما فلا بد من أن يكون التوازن واضحا بين المجالات النظرية والعلمية في الإعداد التربوي.

ويضيف إليه **أبو الضبعات (2009)** انه وفقا لنظريات التعلم لابد من التدريب حتى يتم الأداء السليم والتدريب يتأتى عن طريق تنمية القدرات والكشف عن الاستعدادات وكلاهما يحتاج إلى نوعين من الخبرة ويقصد بهما المباشرة والغير مباشرة فمعلم الغد يحتاج إلى دراسات نظرية تربوية ونفسية إلى جانب الأداء العملي حتى يمكن الكشف عن استعداداته لمهنة التدريس وتقويمها.

حيث انه في الفترة الممتدة بين 1981- 1998 كانت المدرسة العليا للأساتذة تدير الطلبة- الأساتذة المتعاقدين والتي كان التكوين حينها من طرف الجامعات والمراكز الجامعية. إلا انه بعد اجتماع يوم 09 جوان 1999 الذي عقد بين رؤساء المؤسسات ووزارة التربية الوطنية أصبح التكوين تقوم به المدارس العليا للأساتذة. **(يخلف، 2007، 14)**

هذا و إن دل على شيء إنما يدل على أن مهمة التكوين أسندت إلى المدارس العليا
للأساتذة حتى يخول لها تنفيذ وتطبيق ما تخططه وتصنعه هي لا غيرها وكل هذا من أجل
السعي بالتقدم والرقى بمستوى إعداد المعلم.

أما المعلمين خريجي الجامعات فلا يمكن الحكم على طبيعة تكوينهم لأنه مرهون
بالتخصص الذي درسوه بالجامعة إلا أن الأمر المؤكد هنا هو عدم خضوعهم للتدريبات أو
تربصات كما انه من حيث الاستعداد لمهنة التعليم ليس بالأمر الذي يمكن الجزم به مقارنة
بخريجي المدارس العليا للأساتذة الذين حتى إذا لم يتمتعوا به فقد اكتسبوه من خلال برامج
التكوين التي خضعوا لها خلال فترة تكوينهم.

وبما أن مكان ممارستهم لكل ذلك والمقصود هنا المدرسة التي تعد مصدر للمعلومات
ومكان استهلاكها وأداة علمية ليس لمواجهة مشكلات الحاضر والمستقبل فقط، أو إعداد
القوى البشرية القادرة على توصيل المعلومات بل إحداث تغييرات مستحبة في سلوك المتعلم
والمجتمع واستشراف المستقبل وتوجيهه. لذا كان لزاما على كل أمة أن تراجع من حين لآخر
محتويات برامج تكوين معلميهما للتصحيح عند الحاجة والتثبيت للضرورة على اعتبار أن
التعليم هو أداة نشر العلم والتكنولوجيا. لذلك فإن أي جهد يبذل لتحقيق هذا التطور في
الدولة العصرية والمجتمع العصري يجب أن يتجه أولا إلى التعليم وإلى فلسفتها التربوية
وسياستها التعليمية ومناهجها وطرقها في التدريس ونظامها التكويني.

وتتفق **نادية بوشلاق** مع هذا التوجه حين أشارت إلى انه حتى على المستوى المهني
فان برامج التدريب لا تتطابق مع حقائق سوق العمل، كما أن المقررات تعاد كل سنة بدون
مراجعة أو تقييم أو تجديد، هذا القصور في التربية وبرامج التكوين والطرق تضاف إلى
بعض المعضلات الأخرى كنقص الإطارات المؤهلة والمدرية بشكل جيد. فطرق تكوين
الأستاذ جد قديمة ولا يحتوي التكوين على برامج تدريب الأستاذ على استعمال التكنولوجيا.
إن ما يلاحظ على العموم هو بعض النقص في احترام المهنة والتقدير الضئيل للدور الذي
يلعبه الأستاذ في التطور، إضافة إلى نقص الدعم المادي والنفسي الذي انعكس سلبا على
ضعف الدافعية للالتحاق بهذه المهنة. إن هذا يدفعنا للحديث عن جودة التربية التي ينبغي
أن تلبي الحاجيات الفردية والاجتماعية والاقتصادية بغرض التطور والنمو كما يجب أن
ترقي بالفردية، والتفكير الانتقادي والتحليل والإبداع. (**بوشلاق، دت، 172**)

والسؤال الذي ينبغي أن يطرح هو: إذا كان تكوين الأستاذ تحد أساسي لنجاح العملية التعليمية التعلمية وضمان للسير الحسن للنظام التعليمي فإنه يفرض علينا إعادة النظر في برامج إعداداته في ظل الإصلاحات العالمية إذ يخضع تكوين الطالب الأستاذ لوحدة أكاديمية، وأخرى تربوية يجب العمل على إعادة النظر في محتوياتها القاصرة، وتدعيم الوحدات الأكثر فعالية، لهذا تحتاج إلى دراسة معمقة لأهم هذه الوحدات، ونظرا لأن نجاح العملية التعليمية أمر يهم العامل فيها لما لها من تأثير كبير وفعال على عمليات التنمية الاجتماعية والاقتصادية لأن قطاع التكوين مسؤول عن إعداد المعلم والأستاذ في مختلف الأطوار التعليمية (الملتقى الدولي الثاني حول "حو ملح لخريجي المدارس العليا للأساتذة 2013") إلا أن فرص التوظيف في مهنة التعليم مفتوحة أيضا أمام خريجي الجامعات بمختلف التخصصات المحددة سنويا من طرف وزارة التربية الوطنية. ومما لمستته الباحثة باعتبارها أحد أفراد المجتمع الأصلي للدراسة من الواقع المهني الجامع بين كلاهما سواء خريجي الجامعات أو المدارس العليا للأساتذة من حيث ممارسة مهامهما حيث لا يمكن التمييز بينهما إذ لا يعكس مستوى الأداء مستوى برامج التكوين المقدمة لهم مما يضعنا هذا الموقف أمام تساؤل هام أيهما يتمتع بجودة تعليم أكثر وهذا ما يأخذنا إلى أهمية تقييم أداء المعلم وفقا لمفهوم الجودة الشاملة للمعلم من حيث تحديده لخصائص واحتياجات التلاميذ وكذا الأهداف التعليمية وتصميمه للأنشطة التعليمية ومدى تمكنه منها من حيث متابعته المستمرة لما يستجد فيها وربطه ببعضها البعض وعدم إغفاله لاستخدام استراتيجيات التدريس والوسائل في تقديمها من خلال استخدامه لأساليب متنوعة لإثارة دافعية الطلاب ومراعاة الفروق الفردية من خلال كيفية توجيه الأسئلة لهم والتعامل مع أسئلتهم الذي يتوضح في إدارته لصفه وضبطه وتهيئة مناخ تعليمي ميسر للتعلم وحرصه على تنمية وتقويم ذاته مهنيا علاوة على تقويم تلاميذه، من هنا يطرح الإشكال حول الفرق في معايير جودة المعلم السالف ذكرها بين معلمي المدارس العليا للأساتذة المتلقين لبرامج تكوين استهدفت تأهيلهم لممارسة التعليم بكفاءة بمقارنتهم بالمعلمين خريجي الجامعة العادية بمختلف التخصصات ولهذا تحاول الدراسة الإجابة على التساؤل

-هل توجد فروق في مستوى جودة المعلم تعزى لطبيعة تكوين المعلم؟

و للإجابة على التساؤل العام تم صياغة الفرض العام الآتي:

2- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

لا توجد فروق في مستوى جودة المعلم تعزى لطبيعة تكوين المعلم.

الفرضيات الجزئية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين خريجي المدارس العليا للأساتذة والمعلمين خريجي الجامعات في مجال التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين خريجي المدارس العليا للأساتذة والمعلمين خريجي الجامعات في مجال المادة العلمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين خريجي المدارس العليا للأساتذة والمعلمين خريجي الجامعات في مجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الفصل.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين خريجي المدارس العليا للأساتذة والمعلمين خريجي الجامعات في مجال التقويم.

3- أهمية الدراسة:

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية المتغيرات التي تدرسها بحيث تبرز مكانة برامج التكوين في جودة أداء المعلم .
- كما تبرز أهميتها في معرفة الفروق في جودة المعلم بين خريجي المدارس العليا للأساتذة والجامعات الجزائرية للفت الانتباه إلى تقديم برامج تكوين تحقق نفس المستوى لكلاهما للارتقاء بجودة المعلم والتعليم لان الرقي بالتعليم لا يتحقق الا بترقية مستويات المعلمين خاصة في طور الابتدائي .
- تعزيز مكانة المعلم داخل النظام التعليمي الجزائري وذلك بالاهتمام بالإعداد النوعي لا الكيفي لمواكبة التطورات الحاصلة .

- لفت نظر أصحاب القرار والمخططين التربويين إلى تحسين وتطوير برامج التكوين وإعادة النظر فيها في ضوء المستجدات الحاصلة والإصلاحات العالمية ومواكبتها وذلك بتدعيم وحدات البرامج الأكثر فعالية وتعديل الأضعف منها بما يحقق جودة المعلم والتعليم .
- الإسهام في تطوير عملية تقييم وتقويم أداء المعلمين من خلال تشخيص الاحتياجات التدريبية للمعلمين والكشف عن المشكلات والعقبات التي تواجه المتكويين في إعدادهم وتأهيلهم.

4- أهداف الدراسة:

- معرفة الخصائص العقلية المعرفية والنفسية والوجدانية والاجتماعية للطلاب الأستاذ في المدارس العليا للأساتذة الواجب توفرها لإعداد أستاذ ذو جودة في أدائه لمهامه التدريسية والتربوية.
- التفكير في استراتيجيات واليات علمية وعملية في انتقاء الطالب الأستاذ المقبل على الالتحاق بالمدارس العليا للأساتذة وذلك بوضع آليات للتوجيه والقبول على مستوى المدارس العليا لأساتذة في ظل الملامح المعرفية والنفسية والشخصية للطلاب قبل الالتحاق بمنصب التكوين.
- اختيار الوحدات والمواد العلمية والتدريبات في ضوء الإصلاحات العالمية لإعداد أستاذ ذو ملمح وظيفي ناجح بمعايير جودة عالية وذلك بربط أهداف برامج التكوين باحتياجات المدرسة الجزائرية .

- بناء مقاييس لتحديد أهم المعايير المطلوب توفرها في الأستاذ الممارس لمهنة التعليم في ظل جودة التعليم.

- الاطلاع على أفضل الاستراتيجيات المعمول بها محليا وعربيا وعالميا التي تهدف لتحقيق جودة التعليم والمعلم ومحاولة تكيف وملائمة ايجابياتها وجزأرتها لتحقيق جودة التعليم في الجزائر .

- محاولة الكشف عن جوانب القصور في برامج التكوين المقدمة في المدارس العليا وتعزيز فعاليتها بما يخدم جودة المعلم.

5- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

برامج التكوين: يقصد به كل إعداد مهني نظري كان أو تطبيقي (ويقصد به في المنظومة التربوية الجزائرية التربص او التدريب)أو الربط بينهما، مخطط له يهدف إلى تأهيل و إكساب الطالب الأستاذ المعلومات والمهارات اللازمة لتهيئته للحياة العملية من اجل أداء أفضل لمهامه التدريسية.

معايير جودة أداء المعلم: يقصد بالمفهوم الإجرائي لمعايير جودة أداء المعلم في هذه الدراسة بمدى إتقان الأستاذ لأدائه المهني والعلمي في المرحلة التعليمية للطور الابتدائي بولاية الوادي من خلال تخطيطه لعمليتي التعليم والتعلم وذاك بتحديد الأهداف التعليمية بما يتلاءم مع خصائص واحتياجات التلاميذ وأخذها بعين الاعتبار في تصميم الأنشطة التعليمية وتمكنه من المواد العلمية بالمتابعة المستمرة لم يستجد عليها وربطها بالمواد الأخرى وذلك باستخدام استراتيجيات التعليم والتعلم ومختلف الوسائل التعليمية لتهيئة مناخ تعليمي ميسر لإثارة دافعية التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية في توجيهه لأسئلته والتعامل مع أسئلتهم بما يساعده في إدارة الفصل وضبطه، وتبنيه لأساليب التقويم المختلفة لطلابه ولذاته ويتجلى ذلك في التغذية الراجعة فكل ذلك يعزز دافعية المتعلم في المرحلة الابتدائية للمعرفة.

6- الدراسات السابقة:

تناولت الباحثة في هذا الجزء من الدراسة عدد من الدراسات السابقة والتي لها علاقة بموضوع الدراسة سواء كانت محلية أو عربية والتي تمكنت الباحثة من الحصول عليها في حدود إمكانياتها ونظرا لنقص الدراسات المحلية السابقة التي تناولت اثر برامج التكوين على معايير جودة المعلم حيث وجدت الباحثة صعوبة في إيجاد الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع محليا، لذا قامت الباحثة بعرض دراسات سابقة جُلها عربية أكثر منها محلية تناولت جانب جودة أداء المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، والدراسات التي تناولت برامج تكوين وإعداد المعلمين وقد ركزت الباحثة في عرض الدراسات السابقة على مجموعة جوانب أهمها: عنوان الدراسة من حيث المكان والسنة، الأداة الدراسة المنهج، العينة و أهم النتائج التي توصلت إليها كما اتبعت الباحثة منهج التسلسل الزمني (تصاعديا) في عرض هذه الدراسات.

1- دراسة (احمد علي كنعان، سوريا، 2009) بعنوان تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية يهدف هذا البحث إلى الوقوف على مواصفات معلم المستقبل ومتطلبات إعدادة، ولاسيما في ضوء المتغيرات العالمية، وتبدل أدواره في عصر التكنولوجيا ومن ثم معرفة واقع برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة دمشق نموذجا، والوقوف عند الطرائق المعتمدة، والمناهج المتبعة في تأهيلهم، وذلك من أجل تطوير هذه البرامج في ضوء الأدوار التربوية الجديدة للمعلمين، وذلك بهدف إعداد مقياس لتقويم برامج إعداد المعلمين وفق متطلبات أنظمة الجودة العالمية مستخدما في ذلك المنهج التحليلي الوصفي حيث قام الباحث ببناء مقياس تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة ويتألف من قسمين القسم الأول: مقياس مخرجات برامج تربية المعلمين وفق معايير الجودة وذلك في المجالات الآتية: الإعداد المهني - الإعداد الأكاديمي - الإعداد الثقافي - الإعداد الاجتماعي أما القسم الثاني: مقياس تقويم برامج تربية المعلمين وفق معايير الجودة، اختصاص معلم صف وذلك في المجالات الآتية: أهداف البرنامج - محتوى البرنامج - الإدارة التعليمية - احتياجات البرنامج - أعضاء الهيئة التدريسية - طرائق التدريس - المنشآت - تقنيات التعليم - التقويم وتمثلت عينة الدراسة في طلاب السنة الرابعة -شعبة معلم الصف -في كلية التربية بجامعة دمشق للعام الدراسي، 2005 -2006 تم انتقاءهم بالطريقة العشوائية وبلغ عددها 148 طالبا وطالبة مما يمثل ما نسبته 37% من المجتمع

الأصلي وأعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية، والذين يدرسون في قسم معلم الصف، سواء أكانت المواد نظرية أم عملية أما عينة الهيئة التعليمية فقد بلغ 8 فقط بنسبة 60% من المجتمع الأصلي وأسفرت النتائج على انه أجمع أفراد العينة من طلبة السنة الرابعة أن معايير الجودة التي تحقق معلماً يتمتع بجودة أداء تدريسي عالٍ لم تتحقق من المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات التي مروا بها خلال سنوات الدراسة الأربع، وأن هناك حاجة ماسة لإعادة النظر فيها بما يتناسب مع المعايير الدولية لبرامج إعداد المعلم وتدريبه كما لم تتحقق جل مجالات القسم الثاني من المقياس (مقياس تقويم برامج تربية المعلمين وفق معايير الجودة)

2- دراسة (جمال حمدان إسماعيل الهسي، فلسطين، 2012) بعنوان واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة إذ استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، و حيث قام ببناء أداة الدراسة (مقياس الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية) وهي إستبانة، ومن ثم تم تطبيق أداة الدراسة على عينة طبقية عشوائية من الطلبة الخريجين (طلبة المستوى الرابع) في كليات التربية في الجامعات حيث بلغ حجم العينة 546 طالباً وطالبة كما تم تطبيقها أيضاً على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغ حجمها 50 عضواً. حيث كشفت نتائج الدراسة أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة في الجامعات: (الأزهر، الإسلامية، والأقصى) (65.2%)، (66.0%)، (63.4%) على الترتيب، وبنسبة عامة (64.6%)، فيما كشفت نتائج الدراسة أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس للجامعات الثلاث (66.6%) كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقييمات الطلبة ومتوسط تقييمات أعضاء هيئة التدريس عند مستوى دلالة (0.05).

3- دراسة (منصور نايف ماشع العتيبي و علي احمد حسن الربيع، 2012) بعنوان تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير (NCAT) (المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين) National Council for Accreditation of Teacher Education) استهدفت الدراسة تقويم برامج كمية التربية بجامعة نجران في ضوء

معايير NCATE ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي، و الاستبانة بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها، وتم اعتماد التدرج الخماسي فيها، بعد ذلك تم توزيعها على جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية (ذكور وإناث) وكانت النتائج على النحو الآتي: توافر معيار الإطار المفاهيمي العام بدرجة كبيرة جداً، وتوافر كل من معايير: العمادة والموارد والبرامج المقدمة، والخبرات الميدانية، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية، ونظام التقويم والتفويض، بدرجة كبيرة، وكانت درجة توافر معيار: التنوع متوسطة أما متوسطات الأقسام حول توافر تلك المعايير فكانت متقاربة، في الوقت الذي كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور في مدى توافر تلك معايير بكلية التربية في جامعة نجران.

4- دراسة (شادي جمال أحمد جابر أبو حلتهم، مصر، 2012) بعنوان تطوير مناهج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في كليات التربية بفلسطين في ضوء معايير الجودة هدفت الدراسة إلى معرفة درجة توافر معايير الجودة في مناهج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية داخل كليات التربية بفلسطين، ووضع تصور لتطويره في ضوء معايير الجودة اتبع الباحث المنهج الوصفي، وقام الباحث بإعداد ثلاثة قوائم لمعايير الجودة وهي: قائمة معايير الجودة لمناهج الإعداد التربوي، وقائمة معايير الجودة لمناهج الإعداد الثقافي وقائمة معايير الجودة لمناهج التربية العملية، وأعد الباحث بطاقة تحليل محتوى لمناهج الإعداد التربوي والثقافي، وبطاقة ملاحظة لطلاب التربية العملية، وتكونت عينة البحث من مقررات الجانب التربوي والثقافي في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية والبالغ عددها 42 مقرراً للجانب التربوي، و25 مقرراً للجانب الثقافي، كما تكونت عينة البحث من 90 طالباً معلماً للتربية العملية، وتوصل البحث إلى عدة نتائج أهمها: ضعف في درجة توافر معايير الجودة في مناهج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية داخل كليات التربية بفلسطين. وإعداد التصور المقترح لتطوير مناهج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية داخل كليات التربية بفلسطين في ضوء معايير الجودة.

5- دراسة (همام سمير حمادنه، الأردن، 2014) بعنوان درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم هدفت هذه الدراسة إلى تقدير درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، إضافة

إلى معرفة أثر المعدل التراكمي في معرفة هذه الدرجة. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لتحقيق أهدافها وتكونت هذه الاستبانة من 59 فقرة، توزعت على ستة مجالات هي: أهداف البرنامج والمنهاج، وطرق التدريس، وتقويم الطلبة، والمرافق والتجهيزات، والتربية العملية، وقد طبقت على جميع أفراد مجتمع الدراسة، والذي تألف من جميع الطلبة المتوقع تخرجهم في قسم التربية الابتدائية في كلية التربية في جامعة اليرموك وعددهم 105 طالب وطالبة استجاب منهم 79 طالب وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك جاءت متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ 3.17 بانحراف معياري (727). حيث جاء مجال التربية العملية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ 3.37 بانحراف معياري بلغ (684). وجاء مجال المرافق والتجهيزات في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ 3.31 بانحراف معياري (810). وجاء مجال تقويم الطلبة في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ 3.24 بانحراف معياري (882). وجاء المنهاج في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ 3.09 بانحراف معياري (754). وجاء مجال طرق التدريس في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ 2.97 بانحراف معياري (812). وجاء مجال أهداف البرنامج في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ 2.88 بانحراف معياري (969). كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك تعزى لمتغير المعدل التراكمي، وجاءت لصالح (جيد جداً فأعلى).

6- دراسة (عادل بن مشعل بن عزيز آل هادي الغامدي، المملكة العربية السعودية، 1430هـ) تحت عنوان أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين حيث هدفت الدراسة إلى تحديد أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين المتعلقة بالجانب الشخصي والعلمي وكذا الجانب التربوي (المهني) والجانب الاجتماعي والمشاركة المجتمعية واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتأكد من ذلك وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة تضمنت معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، أما عينة الدراسة فكانت هي المجتمع الأصلي الذي طبقت عليه الدراسة وتكون

من المختصين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية في الجامعات بالمنطقة الغربية جامعة أم القرى جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الطائف والبالغ عددهم 15 عضو هيئة تدريس وكذلك من مشرفي التربية الإسلامية التابعين لإدارات التربية والتعليم بالمنطقة الغربية مكة المكرمة، جدة، الطائف والبالغ عددهم 77 مشرفاً ومن أهم نتائج الدراسة انه حظيت معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالجانب الشخصي والجانب العلمي والجانب التربوي المهني وكذا الجانب الاجتماعي والمشاركة المجتمعية بما تضمنته من مؤشرات بدرجة أهمية عالية من وجهة نظر المختصين.

7- دراسة (وضحي بنت حباب بن عبد الله العتيبي، المملكة العربية السعودية، 2016) بعنوان إعداد معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة - تصور مقترح استهدفت الدراسة تقديم تصور مقترح لإعداد معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة وللتحقق من هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، إذ استخدم أحد أساليب الدراسات التنبؤية المستقبلية لجمع البيانات وهو أسلوب المحاور المکتوبة أو ما يعرف بطريقة **Delphi Technique** وتمثلت أداة البحث في قائمة بكفايات معلم العلوم، وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة، إذ اشتملت على أربعة مجالات هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، ومهنية المعلم. وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع النسبة المئوية للاتفاق حول أهمية ومدى انتماء الكفاية للمعيار الذي تتدرج تحته، حيث تراوحت بين 100-75% أما فيما يتعلق بالأسلوب المناسب لقياس الكفاية فقد أظهرت نتائج البحث أن عدد التكرارات والنسب المئوية لدرجة الاتفاق للأساليب القياس (تحليل الوثائق، الملاحظة، المقابلة) تراوحت بين (0-100%) إلا انه تم اعتبار 75% فأكثر نسبة اتفاق مناسبة للأخذ بالأسلوب المناسب لقياس الكفاية، وفي ضوء نتائج البحث التي تم الحصول عليها تم وضع تصور مقترح لكفايات معلم العلوم وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة.

8- دراسة (صلاح صالح درويش معمار، المملكة العربية السعودية، 1430هـ) بعنوان مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي (دراسة من وجهة نظر مشرفي التدريب والمشرفين المتعاونين بمنطقة المدينة المنورة) ومن أهداف الدراسة التعرف على واقع تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي بمنطقة المدينة المنورة ولتحقيق تبني الباحث المنهج الوصفي كما قام بتصميم استبانة لمعرفة مدى تطبيق معايير إدارة

الجودة الشاملة في التدريب التربوي بمنطقة المدينة المنورة من وجهة نظر مشرفي التدريب والمشرفين المتعاونين في التدريب حيث تكونت عينة الدراسة النهائية من 60 فرداً (01 مدير إدارة التدريب-01 مدير مركز التدريب-18 مشرف تدريب-40 مشرف متعاون مع مركز التدريب التربوي) ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن مبادئ الجودة بوجه عام يمكن أن تطبق بدرجة عالية في التدريب التربوي كم أن واقع تطبيقها يمارس بدرجة ضعيفة في التدريب التربوي وذلك عائد إلى أن مدير إدارة التدريب التربوي يمارسها بدرجة ضعيفة في مقابل ممارستها بدرجة متوسطة من طرف مشرفي التدريب التربوي كما أن كلاهما يواجه المشكلات بدرجة متوسطة في ممارستها كما دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مدير إدارة التدريب التربوي ومشرفيه في جميع محاورها تعزى لمتغير مكان العمل.

تعقيب على الدراسات السابقة: من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة انها تناولت موضوع برامج تكوين المعلم وجودة التعليم باستخدام ما يلي:

بالنسبة للمنهج: نلاحظ أن معظمها اتبعت المنهج الوصفي كدراسة(صلاح معمار،1430هـ) ودراسة (الغامدي،1430هـ) وكذا دراسة (أبو حاتم، 2012) و دراسة(العتيبي والربيع،2012) أما دراسة (حمادنه،2014) فقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وأما دراسة (احمد كنعان، 2009) و دراسة (الهسي، 2012) ودراسة (العتيبي، 2016) فقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي رغم تشعبها إلا أن كلها تندرج تحت الوصفي الذي يعد أكثر استخداما في بحوث ودراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية كما يسمح باستخدام العينات الكبيرة والمسحية ويصف الظواهر كما هي موجودة بواقعها.

بالنسبة للعينات: نجد العينات المستخدمة في جل الدراسات اختيرت إما عشوائيا أو مسحيا وهو الأصل طبعاً في العينة كما أن أفرادها فكانوا بين الطلبة المعلمين المقبلين على التخرج وأعضاء هيئة تدريسيهم أي انها اقتصرت حدودها على كليات التربية لإعداد المعلمين(ويصطلح عليها في المنظومة التربوية الجزائرية بالمدارس العليا للأساتذة) ما بين طلابها أو مدرسيها .

بالنسبة لأدوات الدراسة: قد طبقت معظم الدراسات استبيانات من إعداد الباحثين أنفسهم تهدف معظمها إلى الكشف عن مدى توافر معايير الجودة لدى المعلم نفسه أو من يشرف على اعداده مدرسا كان أو برنامج.

بالنسبة للنتائج: أما من حيث نتائجها فبالرغم من تباينها شكلا إلا أنها في حقيقة الأمر متشابهة مضمونا اذ تعددت بين من حاول إيجاد معايير لجودة المعلم وتكوينه وتأهيله في ضوء المقاربة النظرية للجودة الشاملة للتعليم ومن حاول تقديم تصور مقترح لتطوير برامج إعدادهم ومن بحث عن مدى توفر الجودة بها وغيرها إلا أن الهدف الجلي والمشارك لها هو لفت الانتباه إلى مدى أهمية إعداد المعلم في المنظومة التربوية وفق معايير عالمية مواكبة للتطورات الراهنة لعصره وتركيزها على ضرورة الاهتمام بإعدادهم في ضوء متطلبات الفرد والمجتمع حتى يرقى إلى معايير الجودة المطلوبة لكن هذا لن يتحقق إلا من خلال تطوير برامج إعدادهم أولا من حيث مضامينها ومقوماتها البشرية والمادية .

الفصل الثاني : برامج تكوين المعلمين بالجزائر

تمهيد

1. تعريف تكوين المعلمين
2. مراحل تطور تكوين المعلمين في الجزائر
3. أهمية برامج تكوين المعلمين
4. أهداف برامج تكوين المعلمين
5. أشكال برامج تكوين المعلمين
6. مكونات برنامج إعداد المعلم التربوية الابتدائية
7. الاتجاهات الحديثة في تكوين المعلمين

خلاصة الفصل

تمهيد:

لقد ظهر تكوين المعلمين بالجزائر منذ عهد الاستعمار الفرنسي إلا أن غاياته كانت تخدم السياسة الاستعمارية، وبعد الاستقلال أصبح التكوين من أولويات الإصلاحات التربوية للجزائر وقد تأثرت هذه الأخيرة بالظروف الاقتصادية والسياسية وغيرها التي مرت بها الجزائر. وسيتم من خلال هذا الفصل التطرق إلى تعريف تكوين المعلمين حتى يتسنى لنا معرفة ما المقصود به في الدراسة الحالية، وكذا المراحل التطورية التي مر بها في الجزائر، ومن ثم الإشارة إلى أهمية وأهداف وأشكال برامج تكوين المعلمين وفقا للمنظومة التربوية الجزائرية. وقد اهتمت الباحثة في هذه العناصر الأخيرة بالإشارة إلى الفرق بين تكوين معلمي المدارس العليا للأساتذة ومعلمي خريجي الجامعات الجزائرية ثم تطرقت إلى مكونات برنامج إعداد المعلم التربوية الابتدائية، وهو الأمر الذي يستدعي التركيز عليه في الدراسة الحالية، ومن ثم الاتجاهات الحديثة في تكوين المعلمين من اجل إعداد معلم ذو جودة تعليمية .

1- تعريف تكوين المعلمين

تعددت الآراء والتعاريف لمفهوم تكوين المعلمين كل حسب منطلقاته وميدانه وعليه حاولت الباحثة التعرض لمصطلح التكوين بعدة تعاريف أولا لما يحمله هذا المصطلح من تشعبات اصطلاحية لأجل حصره في مجال الدراسة ثم تم تناول تعريف تكوين المعلمين ككل ومحاولة إيضاح الفرق بين مفهوم التكوين وما يشابهه من مفاهيم اصطلاحيا وإجراءيا.

1-1-تعريف التكوين:

مصطلح التكوين formation جاء من الكلمة اللاتينية forma وتعنى إعطاء شكل معين لشخص أو شيء ما، فهو مجموعة المعارف النظرية والتطبيقية التي تكتسب في ميدان معين، وفي التدريس وكذا مجموعة الأنشطة والمواقف البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي تهدف إلى تسهيل اكتساب المعارف والمعلومات، القدرات والاتجاهات قصد القيام بمهمة أو وظيفة.(بلقيدوم،2013،141).

وفيما يلي عرض لبعض التعريفات الأكثر تداولاً في علوم التربية .

إن يعرفه دي مونتو مولان(1979): بأنه عبارة عن إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين في أعمال ذات طبعية مهنية.

ويضيف بوستيك على أن التكوين يتضمن فعل التعلم لأشكال السلوك الذي يكتسب عن طريق ممارسة الدور. (نقادي،بركات،1998-565)

وتعرفه ميلاري(1979) بأنه عبارة عن أنواع من العمليات التي تقود الفرد إلى ممارسة نشاط مهني كما أنه عبارة عن نتائج هذه العمليات. (ساعد،دت،139)

كما يعرف التكوين على أنه: عملية إعداد وتحضير الفرد لمنصب تسيير وإشراف حيث يكتسب رصيذا معرفيا جديدا يؤهله لإبراز قدراته، وكذا تكييفه مع الوضع الجديد في ظروف جديدة وذلك قصد النهوض بالطاقات وتحسين الأداء، الفاعلية والاستمرارية. (مسلم،2007، 90-91)

ويحدد العلوي مفهوم التكوين على أنه الدراسة الأساسية التي تتم قبل مباشرة المهنة سواء كانت المهنة تعليمية أو حرفية والبعض يتجاوز في استعمالها ويمدها على التعليم المدرسي، والغرض من التكوين تلقين المتوجه إلى التعليم مثلا مبادئ التربية والتعليم وخصائص المواد عن طريق التربية العامة والخاصة وتهيئته للمهنة التي سيلتحق بها بعد انتهاء الفترة التكوينية. (حديد،2014، 278)

1-2-تعريف تكوين المعلمين:

إن مفهوم "تكوين المعلمين" يشير كما جاء في معجم علوم التربية إلى مجموع الأهداف والوسائل والعمليات والأنشطة الواصفة لبرنامج تكوين الأفراد، قصد أدائهم مهمات تدريسية مناسبة أو تخصصات معينة...الخ، وتشكل عناصر التكوين نظاما متكاملا يدخل مرشحين ذوي مواصفات معينة، يخضعون لعمليات تكوينية قصد تخريجهم وفق مواصفات مرغوب فيها، لهذا يعتبر التكوين نظاما يشمل مدخلات وعمليات ومخرجات. (ساعد ، دت،139)

موضوع تكوين المعلمين متشعب و معقد إذ تتداخل فيه المفاهيم كذلك، وبمجرد ذكر كلمة (تكوين) تتبادر لذهن القارئ أو المستمع عدة معاني قد تتفاوت في حدودها و مقاصدها .فإذا قلنا "تكوين المعلمين" مثلاً، ترد إلى أذهاننا كلمات أخرى مثل: إعداد المعلمين، تأهيل المعلمين، تربية المعلمين، تدريب المعلم وفيما يلي شرح للفرق بين هاته المصطلحات:

فالإعداد هو صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل كليات التربية ومعاهد تكوين المعلمين، أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة، تبعاً للمرحلة التي يعد المعلم للعمل فيها، كأن تكون المرحلة الابتدائية أو الثانوية، وكذلك تبعاً لنوع التعليم كأن يكون عاماً أو صناعياً وغير ذلك، وبهذا المعنى يعد الطالب/المعلم ثقافياً وعلمياً وتربوياً في مؤسسته قبل الخدمة .

أما **التأهيل** فهو يقتصر على الإعداد التربوي فقط بحيث يكون الطالب المعلم قد أعد ثقافياً وعلمياً في إحدى الكليات أو المعاهد حسب تخصصه العلمي، ثم يقوم بالانتساب إلى كلية التربية ليتزود بالمعارف التربوية والنفسية ويمارس التربية العملية ويستخدم التقنيات التربوية، وكل ما يتطلبه التأهيل التربوي وذلك لتحسين الأداء.(جبرائيل، 1986، 28-29)

أما **التدريب** فيطلق على تلك العمليات الإنمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مساهمة التطوير الذي يطرأ على المنهج وطرائق التدريس نتيجة التطور المجتمعي والتقني المستمر، وبهذا المعنى يصبح التدريب عملية تنمية مستمرة لتصورات المعلم ومهاراته الأدائية وتنمية لمعلوماته وقدراته في إطار محتوى تربوي فكري وتطوير أساليب تعليمية جديدة.(صلاح ، 2005، 20-21)

أما **التكوين** فهو ما يجرى من عمليات الإعداد قبل الخدمة، والتدريب أثناءها لتنمية معارف المعلم وقدراته، وتحسين مهاراته وأدائه التدريسي بما يتلاءم مع التطور المتعدد المظاهر وهي تبدأ بمؤسسة التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناءها.(جبرائيل، 1986، 29)

وبهذا المعنى يصبح الإعداد والتدريب عملية واحدة متكاملة، تتميز بالاستمرار، وهدفها تكوين معلم من خلال إكسابه كفاءات تمكنه من ممارسة المهنة بنجاح، وبما يتلاءم مع

التغير المستمر الذي يطرأ على المناهج وأساليب التعليم. ومن هنا يتضح أن تكوين المعلمين هو عملية معنوية ايجابية لشخصية المعلم بكل جوانبها ذات أهداف مخطط لها مسبقا تأخذ الشكل النظري والعملي على نحو متواز قائمة على مبدأ التحسين المستدام للمعلم سواء قبل الخدمة أو بعدها أو أثناءها من أجل إعطاء أداء أفضل لمهنته .

2- مراحل تطور تكوين المعلمين في الجزائر

لم يكن تكوين المعلمين في وقتنا الحالي نتيجة التطورات الحاصلة في عالمنا اليوم بقدر ما هو نتاج حقبة وتجارب الماضي فتكوين المعلمين هو وليد عقود الاستعمار الفرنسي، إلا أن أهدافها كانت ذات صبغة استعمارية لتساعده على دحض الهوية الجزائرية وتأكيد الإذعان للاستعمار الفرنسي إذ تعبر بوضياف(2014) في دراسة لها حول ملمح تكوين المعلمين والأساتذة في الفترة الاستعمارية "إذ تظهر جليا الأهداف الحقيقية لمدرسة تكوين المعلمين والمدرسة الفرنسية ككل المعلنة منها والغير المعلنة -حسب ما أدلى به مدير مدرسة تكوين المعلمين ببوزريعة -من حيث تحقيق مصالح فرنسا لا غير، وذلك بتعليم الأهالي سوى المبادئ الأولية للغة الفرنسية على اعتبارها لغة تواصل بين المستوطنين والأهالي، وكذلك من أجل استغلال الأهالي اقتصاديا فالهدف الأساسي هو إنشاء جيل من الجزائريين يخدم الاستعمار الفرنسي واستغلاله بدل الرفع من مستواه العلمي والثقافي والذي يتناقض مع مصالح فرنسا وتوجهاتها الاستعمارية"

وعليه فمنذ استقلال الجزائر وهي تحاول جاهدة مع كل إصلاح تربوي إضافة ما هو جديد ومعرز لتكوين المعلم حتى وصلت إلى ما هي عليه اليوم وفيما يلي عرض لأهم المراحل التي تعد كمنطلقات لتطور برامج التكوين بالجزائر.

2-1- مرحلة التكوين الاستثنائي من: 1962-1970

واجهت الجزائر العديد من المشكلات بعد حصولها على الاستقلال، وكان إحداها إن لم نقل أهمها افتقارها إلى نظام تربوي مجزأ يعكس هويتها وسيادتها الوطنية، وهذا نتيجة عدم وجود كوادر بشرية جزائرية توكل لها مسؤوليات التربية والتعليم في مدرسة جزائرية مستقلة وفي نظرا لسيطرة الأمية على المجتمع الجزائري قامت الدولة الجزائرية بإتاحة فرص التعليم أمام كل الجزائريين دون تمييز، حيث فرض اتخاذ مثل هاته القرارات على الدولة الاستتجاد

بيد عاملة أجنبية، من أبرزها توظيف المعلمين دون شروط محددة، لأن الغاية كانت موجهة نحو الرغبة في تأسيس نظام تربوي جزائري، من أجل تحقيق السيادة الوطنية المسترجعة حديثاً ولم تشهد السنوات الأولى من الاستقلال إلا جملة من العمليات الإجرائية المرتبطة بتهيئة الهياكل وتوفير مستلزمات بسيطة لعملية التمدريس. (بلقيدوم، 2013، 146-147)

هذا الإجراء الأخير، والمتمثل في الاستعانة بالكفاءات الأجنبية آنذاك لسد الفراغ الذي تركه المستعمر الفرنسي، أما فيما يخص المدرسين المعربين، مثل ميزة خاصة للنظام التربوي الجزائري في تلك المرحلة، ومثل حقيقة مرحلة مفصلية من أجل الانتقال إلى خيار تعريب المنظومة التربوية، إذ تبين الإحصائيات الحديثة أن نسبة 68 % من معلمي الابتدائي (قدر عددهم غداة الدخول المدرسي 1962/1963 بـ 20 ألف كانوا أجانب من دول عربية).

وفي هذه الفترة لا يمكننا أن نتحدث عن منظومة تكوين المعلم في الجزائر وذلك لاعتمادها الكلي على التوظيف المباشر في التعليم، من أجل مواجهة الوضع المترتب عن عقود الاستعمار، إذ وظف كل فرد له قدرة على التعليم بغض النظر عن مستواه كما ظهر ما يعرف باسم سلك المعلمين الممرنين، وهم ممن لا يحملون مؤهلات علمية كافية تؤهلهم للتدريس في سلك التعليم الابتدائي، ويعد هذا التوظيف الذي يخضع فيه المعلم للتأهيل أثناء الخدمة، وهو إجراء استعجالياً للتكوين، حيث تم التركيز فيه على الجوانب المهنية والثقافية للمعلم الجديد، ويجري ضمن الأطر التالية: إطار التربصات التلقينية-إطار الأيام التربوية - تنظيم تربصات وملتقيات- إطار مراكز التكوين المهني والثقافي. (بلقيدوم، 2013، 147)

2-2- مرحلة التكوين في المعاهد التكنولوجية من سنة: 1970-1985

تميزت نهاية المرحلة السابقة ببدء العمل وفقاً للمخططات الإنمائية، وقد هيأ المخطط الثلاثي الأول 67-69 المبادئ الكبرى للتربية في الجزائر، ومن هنا كان من الطبيعي أن تخفف من حدة تأثير الوضعية السابقة، والمعتمدة بالأساس على التوظيف المباشر من دون شروط لسد الحاجة الملحة، حيث عمدت الوصاية إلى إنشاء المعاهد التكنولوجية لتكوين المعلمين، وتحسين مستواهم، واكتسابهم ثقافة تربوية نظرية وتطبيقية، تسمح لهم بالممارسة التربوية الفعالة، ففي هذا الصدد يقول تركي رابح: لقد تكونت المعاهد التكنولوجية كاستجابة

لإصلاح التعليم بهدف تدارك النقص، بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 70/115 الصادر بتاريخ 1 أغسطس 1970 وأستند إلى ثلاثة مبادئ وهي:

- مبدأ تقوية أهداف التكوين وتطبيقاتها في المعاهد التكنولوجية.

- مبدأ استعمال الوسائل الاستثنائية للتكوين.

- الأعمال العاجلة للتكوين الأولي 73/70. (بلقيدوم، 2013، 148)

وقد تم الاتفاق على أن لا تتجاوز فترة التكوين السنة الواحدة لنمط المساعدين رغم التحفظات على الفترة التي تعتبر غير كافية حتى في نظر الجهة الوصية.

وتم تأسيس المعاهد التكنولوجية بمقتضى المرسوم رقم 70-115 المؤرخ في أوت 1970 والذي جاء لتأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية، ووفقا للمادة الأولى من هذا المرسوم، والتي تنص على: تؤسس تحت سلطة وزير التعليم الابتدائي والثانوي معاهد تكنولوجية للتربية يسرى عليها الأمر رقم 69-106 المؤرخ في 1967/12/26 ويمثل هذا المرسوم التحدي الثاني الذي كان على الجزائر مواجهته، والمتعلق بإعطاء ديناميكية فعالة بالنسبة لتنظيم التكوين والرفع من المستويات المعرفية والديداكتيكية التي تتطلبها ممارسة مهنة التدريس في المدرسة الجزائرية، ويتضح ذلك من خلال المادة الثانية من نفس المرسوم، والتي تحدد مهام هذه المعاهد كآآتي: إن مهمة المعاهد التكنولوجية للتربية هي تكوين المعلمين والأساتذة بدرجات التعليم التالية: الثانوي والمتوسط والابتدائي، ويمكن أن تتكفل علاوة على ذلك بتطوير وتحسين مستوى المعلمين والأساتذة العاملين وينقسم هذا التكوين في هذه المعاهد إلى:

1. مرحلة التكوين الأولى: مدته سنتان لمعلمي المرحلة الابتدائية وهذا قبل مباشرة المهنة.

2. مرحلة التكوين المتواصل: تكوين خريجي المعاهد التكنولوجية يدوم سنة.

3. مرحلة التكوين المستمر: يكون من يوم الترسيم إلى يوم التقاعد، ويتمثل في التبرصات والملتقيات وحلقات البحث التربوية.

وهدف التكوين في المعاهد التكنولوجية إلى تكوين أولي للمعلمين الذي يعرف على أنه تكوين يمنح للمتكون قبل مزاولته وظائف ومهام معينة كالتعليم ويتضمن تعميق المعارف التخصصية الأساسية للمتكون وتزويده بالمهارات المهنية اللازمة وكذا بالمعارف النظرية

والتطبيقية. (بلقيدوم، 2013، 149)

ومن هنا يتضح أن التكوين في المعاهد التكنولوجية للتربية قد تمكن من إرساء القواعد الهيكلية والتأطيرية لتكوين المعلمين في نظامنا التربوي، غير أن هذا التكوين ظل ولمدة طويلة في خدمة الاستجابة لتغطية حاجة المدرسة الأساسية لمعلمين جزائريين، مما جعل السياسة التربوية في هذه المرحلة تركز على الجانب الكمي من التكوين من حيث توفير أعداد المدرسين وتهمل الجانب النوعي، الذي يركز في أساسه على طرائق التدريس واستراتيجياته، الشيء الذي يدعم تحقيق أهداف المنظومة التربوية والرفع من مردوديتها وفعاليتها.

2-3- مرحلة تراجع التكوين الأولي أو إعادة النظر (1990-1997)

إن أهم ما مّيز هذه الفترة هو تراجع العرض في مجال التكوين الذي جاء نتيجة لتلبية نسبية لحاجيات القطاع بالنسبة للمؤسسات المسلمة وانعكاسه على سير المعاهد التكنولوجية للتربية والهيكل الجهوية الأخرى للتكوين، وبالفعل فإن تراجع عروض التكوين الأولى وانعدام استراتيجية فعالة ومنسجمة للتكوين أثناء الخدمة من جهة وإفراز الأزمة الحادة التي عرفت بها بلادنا من جهة أخرى أديا لانخفاض نسبي في عدد المعاهد التكنولوجية للتربية التي حولت إلى ثانويات أو وضعت تحت تصرف التعليم العالي لرفع طاقات استيعابه كذلك شهدت هذه الفترة انطلاق عمليات تكوين رؤساء مؤسسات التعليم الثانوي في المركز الوطني لتكوين إطارات التربية الذي لم يكن من قبل سوى المفتشين والمقتصدين، إلى جانب تكوين مديري المدارس الأساسية ومستشاري التربية في المراكز الجهوية لتكوين إطارات التربية انطلاقا من 1992-1997 إلا أن هذه الفترة تميزت بنقطة ايجابية وهي ظهور سلك الأساتذة المجازين وهم الذين يحملون شهادة ليسانس من أجل الرفع من المستوى الثقافي للمعلمين من جهة، ورفع مستوى الأداء التربوي من جهة أخرى. (قايلي، 2014، 92)

كما جاء في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية في عددها 57 الصادر في سبتمبر 1994 بعض النقاط الخاصة بالتكوين وكانت كما يلي حسب المرسوم التنفيذي رقم 265-94 المؤرخ في 29 ربيع الأول عام 1415 الموافق لـ 6 سبتمبر 1994 يحدد صلاحيات وزير التربية الوطنية حيث جاء في المادة 05: يتولى وزير التربية الوطنية أي عمل يرمي إلى تحسين تأهيل المعلمين وموظفي التأطير التربوي والإداري وردودهم وبهذه الصفة يقوم

بما يأتي: ينظم العمليات الرامية إلى دعم التكوين التربوي الأولي للمعلمين.(قائلي،2014، 93،

مرحلة التكوين في المدارس العليا للأساتذة سنة1998

بعد كل التغيرات والإصلاحات التي حدثت في مجال تكوين المعلم في الجزائر قرر رئيس الجمهورية إنشاء المجلس الأعلى للتربية 1997الذي تم فيه نقل جميع فئات المدرسين إلى الجامعة، وبالضبط إلى المدارس العليا للأساتذة، وهذا بدءا من سنة 2000/1999 وعددها أربعة: مدرسة القبة، مدرسة بوزريعة، مدرسة قسنطينة، مدرسة وهران. ويتم فيها قبول المرشحين للتكوين بعد حصولهم على شهادة البكالوريا بمعدل مقبول 20/11 فما فوق، زيادة على إجراء مقابلة للانتقاء، وهذا معمول به مع معلمي جميع الأطوار. وفيما يخص مدة التكوين، فإن المعمول به في المدارس العليا للأساتذة فيما يتعلق بمدرس الابتدائي يتلقى تكوينا لمدة ثلاث سنوات.(بلقيدوم،2013، 153)

وقد جاءت هذه الإجراءات لتعميق وترسيخ التكوين لدى مختلف المعلمين في جميع الأطوار، وهذا النزوع لإطالة مدة التكوين معمول به حاليا في معظم النظم التربوية في العالم. وبالنسبة لمحتوى التكوين اتبعت الجزائر النموذج المتزامن الذي يقدم التكوين الأكاديمي والتكوين المهني أو البيداغوجي في نفس المدرسة وفي نفس الوقت، وفي إطار برنامج موحد، مع الإشارة إلى أن المدرسة توجه الطالب في السنة الأخيرة للتربص في إحدى المدارس بمختلف أطوارها لكل صنف من المتكويين، وهذا لتعميق تكوينه البيداغوجي والعملية .

ولضمان تكوين مثل هؤلاء المعلمين يقترح قطاع التربية الوطنية إعادة تنظيم التكوين الأولي لمعلمي مختلف الأطوار بصفة جذرية مما يقتضي:

- ضبط معايير ترتكز على انتقاء الأحسن للالتحاق بالتكوين.
- تحديد فترة التكوين وفق متطلبات كل طور.
- إعادة النظر في مخططات التكوين القائمة.
- اللجوء إلى مؤطرين جامعيين مؤهلين للتكفل بالتكوين الأكاديمي، وهذا الشرط أصبح واقعا في ظل التكوين المعتمد حاليا في المدارس العليا للأساتذة.

- إدراج البعد التطبيقي والتربصات التطبيقية في برنامج التكوين، وإسناد مهمة التكفل إلى موظفين مختصين في قطاع التربية الوطنية.

وقد ضببت بالفعل هذه المعايير والشروط اللازمة للتكوين. ومن هنا يظهر بأن عملية التكوين في المدارس العليا للأساتذة خيار ذو أهمية كبيرة يسمح للمتكون من تلقى دروس تكوينية في المجالات المتعددة الأكاديمية والبيداغوجية والنفسية التي تؤهله ليصبح معلما في المستقبل. أما عن الأهداف المحددة لهذا التكوين فهي أهداف عامة يصعب تحقيقها، لذا يجب تحديدها في أهداف إجرائية يمكن قياسها وملاحظتها وتقويمها وتظهر في أداء المتكون بعد تخرجه. (بلقيدوم، 2013، 153-154)

2-4- مرحلة تكوين المعلمين في ظل الإصلاحات الجديدة: من سنة 2002 إلى اليوم

يعد تكوين المعلمين والأساتذة أحد النقاط الأساسية لإصلاح التعليم، لأنهم هم الذين يؤطرون الحياة اليومية المدرسية، وبالتالي إصلاح البعد العملي، ولتحقيق هذا المبدأ أقر مجلس الحكومة بتاريخ 30 أفريل 2002 عددا من الإجراءات ذات الصلة بالتكوين وتحسين مستوى المعلمين المسيرين وهي كالاتي:

2-4-1- أولا بخصوص التكوين الأولي للمعلمين والأساتذة:

- ضمان تكوين بيداغوجي مدته سنة على مستوى المدارس العليا للأساتذة ، التعليم العام لحاملي شهادات جامعية الذين تم توظيفهم عن طريق المسابقة.
- العمل على تأسيس لمسابقة التبرير لمواجهة متطلبات الإصلاح البيداغوجي.
- الاستمرار في تكوين أساتذة التعليم التقني لمدة 05 سنوات بعد البكالوريا بالمدرسة العليا لأساتذة للتعليم التقني لمواجهة حاجيات التأطير بعد المرحلة الإلزامية.

وبغية الوصول إلى تكوين أولي للمعلمين والأساتذة، شرعت الوزارة منذ 2002 في إعداد مجموعة من الإجراءات منها: اعداد مشاريع برامج التكوين للمعلمين روعي فيها كل الجوانب الأساسية، الجانب المهني البيداغوجي، الجانب التقني الجمالي، جانب تكنولوجيا الإعلام والاتصال. ولقد تم إعداد جملة من النصوص المنظمة لعملية التكوين الأولي تمحورت حول مرسوم يعدل القانون الأساسي. حيث شرع منذ سنة 2003 في تهيئة المؤسسات التكوينية. (بلقيدوم، 2013، 154)

2-4-2- ثانيا بـخصوص التكوين أثناء الخدمة:

وتم ذلك بإنجاز مخطط وطني للتحسين والرفع من مستوى المعلمين مع الأخذ بعين الاعتبار تنويع طرق التدخل، وإمكانية التكوين بالاعتماد على عدد من الصيغ، ومواصلة الدراسات الجامعية، التكوين عن بعد أو عن طريق التكنولوجيا الحديثة أو تـربصات مغلقة أو تكوين تناوبي. بالإضافة إلى منح الأولوية في مخطط الرفع من المستوى لمعلمي المرحلة الابتدائية وأساتذة التعليم الأساسي وأساتذة التعليم المهني الأصغر سنا والأكثر حاجة وذلك من خلال التشاور مع الشركاء الاجتماعيين، ووضع آليات التحفيز والترقية مرتبطة بتحسين مستوى أداء المعلمين كما شرعت الوزارة في إطار برنامج الإصلاح إلى اعتماد البعد التكنولوجي كوسيلة دعم للعمل التربوي ومستلزمة ضرورية لتحديث سير المؤسسة التربوية وذلك من خلال التجهيز التدريسي للمؤسسات التربوية وإدخال شبكة الإنترنت إلى مجموعة من المؤسسات وتكوين المعلمين في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال. (بـلقيدوم، 2013، 155)

ان تكوين المعلمين اليوم ما هو الا وليد العديد من التجارب التي ترواحت بين التقهقر والتحسين الا ان المنظومة الجزائرية قطعت شوطا كبيرا بتحدى العديد من الصعوبات حتى وصلت الى ما هي عليه اليوم وهذا يظهر جليا من التحسينات ومردودية مخرجات قطاع التربية ككل.

3- أهمية برامج تكوين المعلمين:

إن تكوين المعلمين ضرورة لا غنى عنها حتى بالنسبة لأصحاب المواهب والاستعدادات الجيدة للتعليم، كما أنه أحد معايير الحكم على نجاح المعلم وكفاءته والثقة به، كما أن إعداد وتدريب المعلمين مطلب حيوي لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل بمختلف أشكالها، حيث يساعد إعداد المعلمين على زيادة الكفاية المهنية لأصحاب القدرات العلمية والمواهب الخاصة، وبدون الإعداد تكون هذه المواهب قاصرة عند حدود معينة، كما أن أصحاب المواهب والعبقريات أحرص من غيرهم على الاستفادة من برامج تكوين المعلم كما أنهم أقدر على التعليم والنمو من خلالها. (حـديد، 2014، 279)

ويمكن عموما لا تفصيلا إجمال أهمية برامج تكوين المعلمين في بعض أهم النقاط كآآتي:

- يكسب المعلمين معارف ومهارات واتجاهات ذات علاقة مباشرة بالعمل.
- يسهل عملية الإشراف التربوي، فالمعلم المتدرب جيّدًا تقل نسبة أخطائه.(بن تيل، 2004، 62)

- تساعد القائمين على البرامج التدريبية للمعلمين من التخطيط الجيد لهذه البرامج اللازمة للمعلمين ومنها العمل على تطبيق وتنفيذ هذه البرامج وتقويمها وبالتالي النهوض بها وتطويرها.
- تساعد المعلمين من تحديد احتياجاتهم التدريبية وتقديمها للمشرفين على برامج التدريب بناءً على كفاياتهم المهنية ومنها العمل على اقتراح برنامج تدريبي انطلاقاً من حاجات المعلمين التدريبية. ويمكن للتدريب تحسين العلاقات بين المشاركين في العملية التعليمية.
- يعمل على تطوير أداء المعلمين من خلال اطلاعهم ومعرفتهم بكل جديد في مجال التربية والتعليم بالإضافة إلى تنمية المعلمين مهنيًا وأكاديميًا وشخصيًا لمواجهة الصعوبات والعراقيل والتغيرات المحيطة.(عايش، 2008 ، 182)

لقد أصبح لزاماً في الوقت الراهن على أي دولة تسعى إلى تحقيق التطور والتقدم من خلال منظومتها التربوية والتعليمية أن تنتهج اتجاهاً في تكوين معلمها واساتذتها يتواءم مع التطورات الحاصلة في العالم .

4- أهداف برامج تكوين المعلمين

تباينت أهداف برامج التكوين بين الخاصة والعامة وبين النظر والتطبيقي حسب السياسات والمخططات الإصلاحية لكل مرحلة وفيما يأتي ذكر لأهم الأهداف العامة والخاصة وكذا أهداف برنامج تكوين المعلمين في المعاهد التكنولوجية والمدارس العليا للأساتذة باعتبارهما أهم محطتين لتكوين المعلمين تبعاً لصيرورة التاريخية لتكوين بالجزائر كما ارتأت الباحثة أن تنوّه على أهداف كل من التكوين النظري والتكوين التطبيقي لإبراز مدى أهمية تكاملهما في جانب إعداد الأستاذ أو المعلم.

4-1-الأهداف العامة لبرامج تكوين المعلمين:

- إطلاع المعلمين على الجديد والمستحدث في طرق وتقنيات التدريس لما ينتج عنه من تحسين التعليم، ولكل ذلك أثره في رفع الروح المعنوية للمعلمين، وتحسين جو العمل في

المؤسسات التعليمية وذلك عن طريق إعطاء فرص النمو المهني للمعلمين وإشباع حاجاتهم الشخصية في التحسين الذاتي ومدى تأثير ذلك على المردودية.

- ربط المعلم باستمرار بكل تغيير أو تطوير بالأهداف الكبرى للتربية وجعله قادراً على تغيير وتعديل سلوكه، وتنمية مهاراته ومعارفه، واتجاهاته، واستخدام الأسلوب العلمي للمساهمة المستمرة في تحقيق هذه الأهداف، وتحفيزه على توثيق الصلة بالوسط الاجتماعي، وتعميق وعيه بالتغيرات التي تطرأ على المجتمع، وقدرته على ترجمتها عند طلابه، وتشجيعه على تقدير المثل الإنسانية والقيم الاجتماعية، وإرساء العلاقات الإنسانية. (بديع، 2001، 61-63)

- رفع مستوى أداء المعلمين في المادة والطريقة، وتحسين اتجاهاتهم وتطوير مهاراتهم التعليمية ومعارفهم وزيادة قدراتهم على الإبداع والتجديد.
- زيادة إلمام المدرسين بالطريقة، والأساليب الحديثة في التعليم، وتعزيز خبراتهم في مجالات التخصص العلمية.
- تبصير المعلمين بمشكلات النظام التعليمي القائم، ووسائل حلها وتعريفهم بدورهم ومسئوليتهم في ذلك.
- تعميق وعي المعلمين السياسي والقومي لاستيعاب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي يتعرض لها المجتمع، ثم محاولة ترجمتها عند تلاميذهم إلى ألفاظ سلوكية عملية. (حديد، 2014، 292)

4-2- الأهداف الخاصة لبرامج تكوين المعلمين:

- **التأهيل:** وتقدم فيها برامج تعليمية لمعلمي الضرورة والمستخلفين هدفها: تأهيل هذا النوع من المعلمين، ورفع مستواهم العلمي والمهني، بحيث يكونوا قادرين على العمل مع المرحلة التي يعملون فيها.

- **التجديد:** حيث تقدم برامج تهدف إلى إطلاع المعلمين على كل ما هو جديد أثناء خدمتهم خصوصاً في محتوى النظام التعليمي وسياسته وخطته واقتصادياته وقوانينه وبيئته وفلسفته، ومنهاجه.

- **التوجيه:** ويهدف إلى توجيه وإرشاد المعلمين وتبصيرهم بالتطورات التي تطرأ على النظام التعليمي، والأدوار التي يجب أن يقوموا بها، والصعوبات المحتملة، خصوصاً لأولئك المرشحين لوظائف أعلى أو للترقية والترسيم. (قايلي، 2015، 127)

4-3- أهداف برنامج تكوين المعلمين في المعاهد التكنولوجية سنة 1985

من الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها مايلي:

- تمكين المتكونين من القدر الكافي من المعلومات النظرية والعملية التي تساعد على تحقيق الأهداف التي تسعى منظومتنا التربوية إلى تحقيقها.
 - تنمية استعداد المتكونين لكسب وفهم التقنيات والوسائل التربوية التي تتطلبها المنظومة التربوية.
 - تدريب المتكونين على قدرة التكيف مع العصر، واستغلال الأسلوب العلمي في التفكير والبحث والنقد والتحليل.
 - تنمية الروح العلمية والتقنية لدى المتكونين، وذلك لممارسة الوظيفة التي كلفوا بها واكتساب المهارات التقنية والقدرة على الربط بين المعلومات النظرية والتطبيقية.
 - تنمية روح المسؤولية عند المتكونين، وتمكينهم من استخدام قدراتهم في حل المشاكل التي قد تعترضهم في مهنتهم.
 - معرفة الصفات اللازم توفرها في المعلم و المسؤولية الملقاة على كاهله.
 - معرفة أنواع التقنيات والأساليب التي تنفذ بها العملية التربوية في المدرسة الأساسية.
 - معرفة أنواع العلاقات التي تربط المعلم بالمتعلم والأساس الذي تقوم عليه.
- إن برامج التربية العامة والتربية التطبيقية وعلم النفس التربوي يشكل وحدة متكاملة نابعة من مضمون منهاج التعليم الأساسي بأطواره الثلاثة في مختلف المواد، ولذا يجب الوصول بالمتكونين إلى معرفة هذا الترابط الوثيق المتكامل في وحدة الهدف واللغة والفكر والتصور. (بلقيدوم، 2014، 150)

4-4- الأهداف العامة للتكوين الأولي في المدارس العليا للأساتذة

- فقد حددته نشرة وزارة التربية ب: تنمية الحس المدني لدى الأستاذ والاحترام الجاد لكرامة الإنسان، وتربية الحس المرهف مع القيم التي تعتبر عماد مهنة التدريس، كما يتعين على التكوين الأولي أن يطور وينمي لدى الأستاذ المعارف العامة الخاصة ب:
- الدراية الكاملة بمقرر المادة الدراسية.
 - البرنامج و الأجهزة التعليمية المتوفرة.

- التلاميذ.

- الاستراتيجيات العامة المتعلقة بالتدخل التربوي.

- المحيط التربوي.

إلى جانب تشجيع الاعتناء و التحكم في النشاطات المهنية التي تتصل بـ:

- تخطيط النشاط التربوي.

- التدخل البيداغوجي.

- تقييم مكتسبات التلاميذ. (بلقيدوم، 2013، 153)

كما حددت المادة الثانية من المرسوم رقم 83-353 المؤرخ في 21 مارس 1983 إذ صنفته أهداف التكوين الأولي إلى صنفين:

4-5- أهداف التعليم النظري: ويهدف من خلاله إلى تعميق المعارف التي سبق للمتكون أن اكتسبها أثناء تكوينه في المؤسسات، والملاحظ أن التكوين الأولي لا يختلف جوهريا عن التعليم، إذ أن الهدف من التكوين هو تعزيز وتعميق لمكتسبات سابقة، وليس تحويلا للفرد من تلميذ إلى متكون يتم إعداده لممارسة مهنته على أساس برامج تكوينية ومهنية إذ تتمحور حول: تعزيز المعلومات العامة والنوعية حسب الفروع واكتساب المعلومات الأساسية في علوم التربية.

4-6- أهداف التكوين العملي:

يهدف إلى تمكين الطالب الأستاذ من التقنيات التربوية المختلفة التي تتطلبها المهنة،

وغالبا ما يتم اكتسابها من خلال مشاركة المتريص في التريضات. (ساعد، دت، 139)

تبقى اهداف التكوين وبرامجه بغض النظر عن انواعها رهينة قيم المجتمع المستهدف لها وكذا السياسات المخططة لها وما تسعى الى تحقيقه من خلالها.

5- أشكال التكوين:

إذا كان هدف عملية التكوين هو جعل المعلمين قادرين على قيامهم بكافة الأدوار والمهام المكلفون بها وتحقيق تعليم فعال، فإن هذا يستدعي إجرائيا أن يتم إعداد المعلمين في جانبين متكاملين وظيفيا محققان نفس الهدف ألا وهو تكوين المعلم نظريا وتطبيقيا ومن

هنا فإن برامج التكوين الحديثة تركز على شكلين من التكوين، لذا يتفق المختصون والباحثون على أن مجالات التكوين الرئيسية تشمل جانبين هامين هما: التكوين النظري أو الأكاديمي بما يحتويه من تكوين ثقافي وتخصصي وشخصي، والتكوين العملي الذي يتمحور حول تدريب المعلم على الممارسة التعليمية وإتقان الجوانب التقنية للمهنة .

5-1- التكوين النظري أو الأكاديمي: la formation théorique

وهو يمثل تلك الدروس التي يتلقاها الطلبة المعلمون في القسم وعن طريق التحليل المبسط لمحتوى هذه المقررات التكوينية. ويدرس الطلبة المعلمون مواد مهنية مثل علم النفس التربوي، وتبقى معظم المواد نفسها طيلة الثلاث سنوات مع إضافة مواد أخرى مثل تعليمية المواد، حيث أن المتكويين بالمدرسة العليا للأساتذة يتلقون مواضيع مختلفة متضمنة في برنامج علوم التربية خلال ثلاث سنوات المقررة للتكوين، وتدرس بحجم ساعي يقدر بثلاث ساعات في الأسبوع. (ساعد، دت، 138-139)

5-2- التكوين العملي أو التطبيقي: la formation pratique

التكوين العملي يمكن أن يأخذ أشكالا مختلفة كدراسة حالة، عمل مخبري، أعمال موجهة، وبالطبع التدريبات الميدانية حيث **لوجندر** يعرفه بأنه مجموع الدروس والتمارين والأعمال التطبيقية للتعليم التقني والمهني تهدف إلى إكساب مهارات مهنية لها علاقة باختصاص معين. (يخلف، 2007، 74)

أو ما يعرف بالتربصات الميدانية، فهو مكمل للتكوين النظري، وذلك بإدماج المتكون في المحيط المهني والكشف عن مدى استعداداته لتأدية وظائفه، واعتماده على نفسه واكتسابه رصيد من الخبرة تسهل عليه القيام بعمله مستقبلا، وتمتد هذه التربصات حسب

طول مدة التكوين و هي نوعان:

-التربصات المفتوحة: وهذا في السنة الأولى من التكوين، يوم في الأسبوع طيلة السنة.

التربصات المغلقة: وهي أن يطبق المعلم الطالب ما اكتسبه ضمن الشق النظري لعملية التكوين، وذلك خلال تأدية مجموعة من الدروس مع التلاميذ لمدة أسبوعين متتاليين سواء في السنة الأولى من التكوين أو عند نهاية التكوين.(بلقيدوم، 2013، 144)

برغم من تعداد اشكال التكوين الا ان اهميتها تكمن في اجتماعها معا والعمل بها بشكل متكامل فاختلاف اشكالها لا يعني بالضرورة الاختيار بينها بقدر ما يعني وجوب التكامل بينها.

6- مكونات برنامج إعداد المعلم التربوية الابتدائية

قبل التطرق إلى مكونات برنامج إعداد المعلم التربوية الابتدائية ارتأت الباحثة أن تعرفه أولا ومنه يسهل إيضاح مكوناته من خلال تعريفه .

إذ يعرف برنامج إعداد المعلم بأنه: برنامج مخطط ومنظم وفق النظريات التربوية والنفسية يقوم به مؤسسات تربوية متخصصة لتزويد الطلاب بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تزويد مدرسي المستقبل بالكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو في المهنة وزيادة إنتاجيتهم التعليمية.(حمادنة، 2014، 13)

كما انه مهما تختلف برامج إعداد المعلم فإنها تلتقي في مكوناتها وعناصرها الرئيسية التي تتشكل منها والتي يمكن تحديدها بالآتي .

6-1- أولا مواد عامة للإعداد الثقافي:

يركز هذا المجال على أن يمتلك المعلم الحد الأدنى من الوعي والمعرفة بالأمور العامة التي تتعلق بشتى المجالات التي يمكن أن تشغل بال الطالب المعلم ويسعى إلى الحصول على إجابات مقنعة لها. وقد تكون المواد الثقافية مواد علمية، أو أدبية أو تاريخية أو دينية أو فلسفية، لذلك يجب أن يتضمن برنامج إعداد المعلم ما يأتي:

- مواد عامة في مجال الثقافة الإنسانية العامة، التي تزود الطالب المعلم بثقافة العصر وما يلزمه منها.

- تزويد الطالب المعلم بآخر ما توصل إليه التقدم العلمي التكنولوجي، وتمكينه من المزج ما بين الثقافة الإنسانية والتطور العلمي وآخر ما توصلت إليه التكنولوجيا في مجالات الحياة المختلفة.

- تمكين الطالب المعلم من التعامل بلغة أجنبية واحدة على الأقل، وذلك لمواجهة متطلبات ثقافة العصر والعولمة حيث أضحت اللغة الإنجليزية وسيلة من وسائل الاتصال التي يمكن أن يتحصل بها معلم المستقبل على ما ينفعه في مجال ثقافة العصر. (حمادنه، 2014، 15)

6-2- ثانيا مواد التخصص للإعداد الأكاديمي أو التخصصي

يقتضي تزويد الطالب المعلم بجميع المفاهيم والحقائق والمبادئ الخاصة بتخصصه الذي يعد لتدريسه في المدارس بشكل فاعل وقادر على الإنجاز. وعليه يجب اختيار مفردات هذا المجال من برنامج إعداد المعلم في ضوء الحاجة إليها في المدارس، وأن تلبي ما يحتاجه من معلومات لتدريس مادة تخصصه. ويعد الغرض الأساسي لهذا الإعداد ضمان سيطرة المعلم على المادة التي يدرسها، وقدرته على تحليلها، وربطها بالمعارف الأخرى التي يجب أن تتكامل معها في ضوء مفهوم وحدة الفكر.

6-3- ثالثا المواد التربوية للإعداد التربوي

يعد هذا المجال أهم المجالات التي يتشكل منها برنامج إعداد المعلم، ويتضمن تزويد الطالب المعلم بما يلزم من العلوم التربوية والمواد اللازمة لمهنة التدريس بما فيها علم النفس التربوي، وعلم نفس النمو، ونظريات التعلم، وأسس التربية، والمناهج، وطرائق التدريس، التي تمكن المعلم من معرفة خصائص المتعلمين، وما بينهم من فروق فردية وميولهم، واستعدادها، وأسس تعليمهم، وسبل إثارة دافعيتهم، وطرق التواصل والتفاعل. وبناءا على ذلك فإن هذا المجال من مجالات برنامج الإعداد يجب أن تمكن الطالب المعلم من:

- الإحاطة بالأهداف التربوية والتعليمية، وتصنيفاتها، ومستوياتها، وأسس اشتقاقها وصياغتها، وأسس قياسها.

- معرفة خصائص المتعلمين وطبائعهم، وخصائص نموهم، وميولهم، واتجاهاتهم، وحاجتهم النفسية، والمعرفية، والمهارية.

- الإحاطة بأساليب التدريس الحديثة، وما توصلت إليه تكنولوجيا التعليم.
- الإحاطة بآخر ما توصلت إليه البحوث والدراسات في مجال التربية والتعليم، وآخر الاستراتيجيات الحديثة في التدريس. (حمادنه، 2014، 16)

6-4- رابعا التربية العملية للإعداد المهني

تبقى العناصر السابقة قاصرة عن إعداد المعلم الكفاء ما لم تستكمل ببرنامج التربية العملية، الذي يضع الأسس النظرية التي تزود الطالب المعلم في موضع الممارسة الفعلية في مجال عمله، واكتساب المهارات اللازمة لأداء أدواره في مهنة التدريس، حيث تتبوأ التربية العملية مركزا محوريا في برامج إعداد المعلم، وينظر إليها على أنها برنامج متكامل يوازي برنامج الدراسة النظرية، وهي المعيار الحقيقي للحكم على مدى نجاح برامج إعداد المعلم. (حمادنه، 2014، 16)

الا انه تبقى المواد المراد برمجتها في برامج اعداد الاساتذة تبعا للاتجاه الذي تتبناه او تسلكه المنظومة التربوية والتعليمية ككل علاوة على انتقاء ما يتناسب مع قيم وايدولوجية مجتمعاتها وبما يخدم سياستها.

7- أهم الاتجاهات المعاصرة في تكوين المعلمين

تعددت الاتجاهات المهمة بتكوين المعلمين بتعدد النظريات التي اعتمدت في بناءها وايضا وفقا للمتطلبات والقيم التي تريد كل منظومة غرسها في مجتمعاتها وسيتم التطرق في هذا العنصر الى بعض الاتجاهات الاكثر انتشارا واخذا بها.

7-1- الاتجاه القائم على أساس الكفايات وتطوير ادوار المعلم:

وبعد من ابرز الاتجاهات السائدة حاليا في برامج إعداد المعلم وهو يعكس أهدافا تربوية محددة فرضها عامل الالتزام والمسؤولية بتحقيق الأهداف وتأكيد ملائمة البرامج لحاجات المتعلمين القائمة على الكفاية كما يؤكد على ضرورة اكتساب المعلم المهارات المطلوبة لممارسة المهنة بالإضافة إلى تزويده بالمعرفة لأنها ضرورة للكفاية. (سعفان ومحمود، 2007، 107-108)

ويقوم مدخل الكفايات التدريسية على أساس فكرة أن الإنسان الكفاء هو الإنسان الذي يمتلك مجموعة من المهارات التي تجعله قادرا على القيام بمجموعة الأعمال التي تتطلبها المهنة بدرجة عالية من الكفاءة فإعداد المعلم وتدريبه على أساس الكفايات يعطي أهمية

خاصة لعملية ربط النظرية بالتطبيق لان لها الأهمية الكبرى في تقدم إعداد المعلم على الرغم من العقبات التي تواجه هذا الربط .

وتتطلب عملية بناء البرامج القائمة على هذا الاتجاه تحليلاً دقيقاً للأدوار التي يقوم بها المعلم وذلك بتحديد المهارات والقدرات والمعارف والمعلومات التي يحتاجها ليقوم بأداء تلك الأدوار على أكمل وجه كما تتطلب وضع معايير لقياس مدى التمكن من الأداء بحيث يستطيع تقديم عمله على أساسها والانتقال من إتقان مهارة أو معلومة إلى إتقان مهارة أو معلومة أخرى. ويستخدم هنا ثلاث معايير لتحديد مستوى الطالب المعلم وهي:

معايير خاصة بالأداء-معايير خاصة بالمعرفة- معايير خاصة بالتنمية والنتائج.

7-2-2-الاتجاه القائم على أساس استخدام النماذج: ويصنف تحته عدة نماذج منها:

7-2-1-النموذج التنموي: ويؤكد على أهمية النمو المستمر لخبرات الطالب المعلم بإعداد منتظم ابتداء من مرحلة الإعداد لأولي قبل الخدمة حتى إتمام هذه المرحلة لان تربية المعلم عملية مستمرة تتواصل على مدى حياته المهنية.

7-2-2-النموذج السلوكي: ويقوم على أساس تحديد أهداف إعداد المعلم على شكل أهداف سلوكية ويعبر عنها بمواد دراسية ومهارات وقدرات وخبرات مختلفة يحتويها برنامج إعداد المعلم بحيث يكون كل ما يؤديه المعلم في الصف هو صورة مجسمة وحقيقة للمهارات والقدرات والمعلومات التي اكتسبها ومارسها وتدريب على القيام بها ويقوم كل ذلك على افتراض أن عملية التدريس تقوم على أساس علمي وأساس المهارات. 7-2-3-

النموذج الإنساني: يؤكد على أهمية وقدرة الفرد في المجالات المختلفة وعلى كفاءة العلاقات الاجتماعية بين الأفراد كما يسمح للطالب المعلم بالمرونة فيما يتعلق بخطوات الدراسة ووقتها إذ يصب الاهتمام على تعزيز الأنشطة الفردية ذات الطابع الذاتي المقيد بالتتابع والتقدم خطوة بعد خطوة مع زيادة فاعلية المراقبة الشخصية له حيث يقوم هذا النموذج على أساس الاهتمام بالتعليم الفردي والاستعانة بالتقنيات التربوية الحديثة في هذا المجال.

7-2-4-النموذج الإنساني السلوكي: ويؤكد على أهمية كل من أداء المهارات النوعية والتسليم بوجود خصائص وحاجات للنوع الإنساني على المستوى الفردي والجماعي ويؤكد

على هذا النموذج معظم الباحثين والمخططين التربويين الذين يهتمون أكثر بعمليات الدمج والتكامل . (سغفان ومحمود، 2007، 107-114)

7-3- الاتجاه القائم على أسلوب منهج النظم وتحليل النظم

وبعد الحجر الأساس الذي قامت عليه العملية التربوية بسبب تزايد الاهتمام بالتعليم ودراسة مشكلاته التي ظهرت في الآونة الأخيرة والعمل على حلها والاهتمام باقتصاديات التعليم وتقليل الفقد والهدر التربوي وصار ينظر إلى تحليل النظم كأسلوب لمعالجة المشكلات التعليمية ويتعامل هذا الاتجاه مع أي نشاط تعليمي على أنه يشكل نظاما متكاملًا له عناصره ومكوناته وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحدودة داخل هذا النظام .

وينطلق إعداد المعلم وتدريبه وفق أسلوب تحديد النظم من الإيمان بأن التغيير في أي مكونات للنظام الواحد يؤثر في مكوناته الأخرى والتعامل مع المعلم حسب قدراته وميوله وحاجاته من ناحية وحسب احتياجات النظام التعليمي وإمكاناته من ناحية أخرى والقيام بعمليات تدريبية متنوعة تهدف إلى تحسين المخرجات والنتائج وتوظيف مدخلات التدريب على نحو أمثل .

7-4- الاتجاه القائم على أسلوب التدريس المصغر

ويعتبر من الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه لاكتساب المهارات الضرورية للنجاح في مجال التعليم وهو أسلوب غير مكلف نسبيا وسهل التنفيذ ويرتكز على تحقيق أهداف محددة قصيرة نسبيا . ويعرف التدريس المصغر بأنه ممارسة حقيقية للتعليم على مقياس مصغر سواء في حجم الصف أو في وقت التعليم . وهو مصمم لتطوير مهارات سابقة واكتساب مهارات جديدة. (سغفان ومحمود، 2007، 115-120)

مهما تختلف الاتجاهات حول تكوين المعلمين وتعددت يبقى المهم في الأمر هو تكوين المعلم على أكمل وجه بما يتلاءم مع قيم ومتطلبات مجتمعه من النهوض به إلى أرقى المستويات المطلوبة بغض النظر عن الاتجاه المتبع في تكوينه ما دام يحقق له ذلك.

استخلاص عام:

إن تكوين المعلمين بالجزائر تأثر شأنه شأن باقي القطاعات بالظروف التي مرت بها الدولة، فرغم انه وليد الحقبة الاستعمارية إلا انه حتى بعد الاستقلال بقي تطوره مرهون بتطور العديد من الإطارات المادية، التي ستقوم بالإعداد والتدريب. ففي بداية الأمر كان ممارسا من طرف بعض المفتشين والمعلمين ذوي الخبرة والذين كانوا هم أصلا بحاجة إلى تكوين كما أن الدولة آنذاك عانت من اضطرابات في التسيير المالي والاقتصادي .

إلا أن الجزائر تحدثت جل هذه الصعوبات، ويتجلى ذلك في الإصلاحات التي قامت بها في قطاع التعليم، حيث ركزت على إعداد وتأهيل المعلمين. فالملاحظ لسيرورة التوظيف في قطاع التربية يلاحظ انه بداية مارس التعليم معلمون من خارج الوطن ثم عملت الدولة على جزارة القطاع وذلك بفتح باب التوظيف أمام كل جزائري يتمتع بمستوى علمي وثقافي ولو بالقليل، ثم احتكرت ممارسته على المعلمين والأساتذة المجازين ممن يملكون شهادة الليسانس أي الذين تلقوا تكوينهم بمختلف الجامعات الجزائرية وبعدها مواكبة لسلسلة الإصلاحات أصبح تكوين المعلمين يتم في المدارس العليا للأساتذة. وهنا باعتبارها مؤسسة تكوينية هادفة لإعداد المعلمين أصبح وجوبا عليها أن ترقى خدماتها التكوينية في إعداد المعلمين والأساتذة إلى مستوى العالمية حتى يرقى الفرد إلى نفس المستوى .

إلا أن الحكم على مستوى تطور التكوين إلى الرقي يبقى مرهونا بالنظم القائمة على منظومته التعليمية وكذا الكوادر البشرية التي تعده وتطبقه وتسيره والاتجاه التعليمي المتبع في التعليم والتكوين.

الفصل الثالث: معايير جودة المعلم في ضوء الجودة

الشاملة للتعليم

تمهيد

أولاً: الجودة الشاملة في التعليم

- 1- مفهوم الجودة الشاملة في التعليم
- 2- أهمية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم
- 3- أهداف تطبيق الجودة الشاملة في التعليم

ثانياً: جودة المعلم في العملية التعليمية

- 4- مفهوم جودة أداء المعلم
- 5- معايير جودة المعلم في العملية التعليمية
- 6- أهمية معايير جودة أداء المعلم في النظام التعليمي
- 7- معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية
- 8- دور جودة المعلم في نظام جودة التعليم .

- خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد الجودة الشاملة من المفاهيم الحديثة التي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية الشديدة بين المؤسسات الإنتاجية اليابانية من جهة والأمريكية والأوروبية من جهة أخرى، وذلك علي يد العالم **ديمنج (Edward Deming)** والذي لقب بأبي الجودة الشاملة، ونظرا للنجاح الذي حققه هذا المفهوم في التنظيمات الاقتصادية الصناعية والتجارية والتكنولوجية في الدول المتقدمة، ظهر اهتمام المؤسسات التربوية في تطبيق منهج الجودة الشاملة في مجال التعليم العام للحصول علي نوعية أفضل من التعلم ويخرج طلبة قادرين علي ممارسة دورهم بصورة أفضل في خدمة المجتمع، وأصبح عدد المؤسسات التي تتبع نظام الجودة الشاملة في تزايد مستمر سواء في أمريكا والدول الأوروبية واليابان والعديد من الدول النامية وبعض الدول العربية مثل السعودية والكويت ومصر والتي بدأت بممارسة هذا النهج في بعض مؤسساتها التعليمية. (هند، 1428هـ، 2)

وعليه يمكن القول أن الجودة لم تعد بديلاً تطبقه المؤسسات التعليمية بل أصبح ضرورة ملحة تملئها حركة الحياة المعاصرة، ويفرضها التقدم العلمي والتفجر المعرفي ومواكبة التطور التقني والتي تعتبر من أهم سمات عصرنا الحالي إن تحقيق الجودة الفاعلة إنما يدل على كفاءة العملية التعليمية وفعالية المؤسسة التعليمية في تحقيق أهدافها العامة والسلوكية بشكل فاعل وتحقيق التعلم الإيجابي.

اولا: الجودة الشاملة في التعليم

سيتم التطرق اولا الى مفهوم الجودة الشاملة في التعليم وأهمية تطبيقها في التعليم وكذا أهداف تطبيقها وتم اعتماد هذا التدرج قصدا من اجل تناول الكل ومن ثم الجزء.

1- مفهوم الجودة الشاملة في التعليم

قبل التطرق إلى مفهوم الجودة الشاملة في التعليم والذي يعد مفهوما مركبا لغتا واصطلاحا ارتأت الباحثة أن تعرضه في جزئياته بقليل من التفصيل حتى يتوضح هذا المفهوم بشكل عام.

1-1-تعريف الجودة

تعريف الجودة في اللغة: الجودة في اللغة كما عرفها الرازي 1423هـ: جود جاد (الشيء) وجود جودة (بفتح الجيم وضمها أي صار جيدا، و أجاد (الشيء) فجاد وجوده أيضا تجويدا أي يجيد كثيرا.(عادل،1430هـ، 82)

تعريف الجودة اصطلاحا: الجودة هي عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي ولا يمكن اعتبارها عملية خيالية، أو معقدة حيث تستند على الإحساس العام للحكم على الأشياء. (أحمد احمد، 2003، 17)

كما أنها تعد عملية دائمة ومستمرة تضمن الوصول إلى المستويات المتفق عليها وهذه المستويات تضمن أن كل مؤسسة تعليمية لديها القدرة كي تحقق جودة عالية في المحتوى والنتائج. (عمرو، دت، 07)

كما تعرف الجودة أيضا: بأنها هي مجمل الخصائص والمميزات المتعلقة بالنتائج أو الخدمات التي تؤثر في قدرتها على تلبية الحاجات الظاهرة والكامنة.

ويقصد بالجودة تربويا هي تلك 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.(كنعان،2009، 21)

1-2-تعريف الجودة الشاملة في التعليم

أما بالنسبة لمفهوم الجودة في التعليم، فقد عرفها (زاهر 2005) بأنها مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية، وهي التي تستطيع أن تقي باحتياجات الطلبة أو هي جملة من الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم، لرفع مستوى المنتج التعليمي بما يتناسب ورغبات المستفيدين ومع قدرات وسمات المنتج التعليمي. (همام، 2014، 10)

كما تعرف أيضا على أنها تلك الجهود المبذولة من قبل كل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي (المخرج) وهو الطالب ويمكن إجمالها كالاتي: بأنها تفاعل المدخلات من مناهج المستلزمات المادية الأفراد الإدارة في العملية التعليمية لتحسين نوعية المخرجات بصفة مستمرة. (خالد، دت، 3)

وترى أحلام حبتري (1428هـ)، أن مفهوم الجودة في التعليم يتعلق بكافة السمات والخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي، والتي تظهر جودة النتائج المراد تحقيقها وهي ترجمة احتياجات وتوقعات التلاميذ (المستفيدين من الخدمة)، إلى خصائص محددة تكون أساسا في تعليمهم وتدريبهم، لتعميم الخدمة التعليمية التربوية وصياغتها في أهداف يمكن تحقيقها، لتقديمها للتلاميذ بما يوافق توقعاتهم. (عادل، 1430هـ، 85)

في حين انطلق ابن خلدون في تعريفه لجودة التعليم من خلال نظرته إلى التعليم كونه صناعة؛ بمعنى أن له من الشروط والمعايير التي يتوجب توفرها وامتلاك كفاياتها النظرية والتطبيقية عبر التمرن والمراس والبحث والدراسة. وبهذا فابن خلدون ينفي العشوائية والارتجال عن العملية التعليمية، حيث يقول: [ذلك أن الحذق في العلم والتقن فيه والاستيلاء عليه، إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله، واستنباط فروعه من أصوله. وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلا.] إذن يربط ابن خلدون جودة نظام التعليم بتكوين الأستاذ، بمعنى تعلم المتعلم يتوقف على جودة التعليم وكفاية الأستاذ، فهما مرتبطان ارتباط طرديا نزولا وصعودا، حيث يقول ابن خلدون: [وعلى قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته] (حسين، دت، 7)

ان ما يلاحظ على مفهوم الجودة في التعليم هو مفهوم شامل وكامل يحتاج الى امكانيات كمية وكيفية لتحقيقها فكل الاطر المسؤولة عن عملية التعليم تتشارك المسؤولية لتحقيقها الا ان المعلم الذي يلعب الدور الاكبر في تحمل هذه المسؤولية لا يمكن الحكم عليه بتقديمها ام لا ما لم يتم العمل على اكسابه اياها اولا ففاقد الشيء لا يعطيه.

2- أهمية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم:

إن إحداث تغيرات إيجابية لكل مكونات المؤسسة المدرسية لتشمل القيم والمعتقدات واللوائح وأنماط الفكر والسلوك والعلاقة بين القائد والمرؤوسين وبين المدرسة والطالب والأسرة والمجتمع والمناهج والأنشطة والتكنولوجيا المستخدمة ونظم وإجراءات العمل والأداء أمر ضروري للتقييم والتحسين المستمر على مستوى المؤسسة التعليمية من خلال جهاز متخصص على مستوى عال من الكفاءة العلمية والعملية والكشف عن مستوى كفاية وكفاءة الكوادر والتعرف على مدى تقدمها المهني في أداء المهام المنوطة بها. (إيمان، 2012، 901)

كما انه إذا أحسن فهم وتوظيف الجودة ومؤشراتها فإنها ستلعب دوراً مهماً في تطوير التعليم وتحسين مخرجاته، وقد كان لا يزال - تبني مؤشرات الجودة أساساً للتوجيه والتقييم - ثرة حقيقية في مجالات التربية، ولا تنحصر أهميتها على مستوى معين أو شخص معين، بل تمتد لتشمل سهم المربين والموجهين والمعلمين والطلبة أنفسهم وفي هذا الصدد تلعب الجودة و مؤشراتها أهمية خاصة تتحدد فيما يلي :

- وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوب فيها ومتفق عليها للأداء التربوي في كل مجالاته.

- تقديم لغة مشتركة وأهداف متفق عليها لمتابعة تحصيل الطلبة .

- إظهار قدرة المعلمين على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقاً.

- تمكين هيئة التدريس من تحديد المستويات الحالية لتحصيل طلابهم والتخطيط للتعليم المستقبلي لهم .

- استخدام هيئة التدريس للنتائج المحددة كدليل لكيفية ونوعية المنهاج ووسائله المستخدمة في تطبيقه وتنفيذه.

- تدعيم إيجابية المعلمين نحو أساليب التعليم المطورة.

- إكساب المعلمين معرفة وفكراً متجدداً عن كيفية تفكير وتعلم طلابهم.

- حصول الطلبة والمعلمين على تغذية راجعة، وفرص للتخطيط والاعتراف بذلك كمؤشرات لتقدمهم بما يساعد الطلبة على النمو المتكامل وكذلك المعلمين على نموهم المهني المستمر (سهيل، 2006، 11-12)

مما لاشك ولا يختلف فيه ان تطبيق الجودة في التعليم سيعطي مردودية افضل له ويسير به نحو التقدم والتحسين المطلوب لا ان عملية تطبيقها ليست بالأمر الهين الذي يمكن لفرد واحد والمتمثل في شخص المعلم تطبيقها فهي عملية قائمة بذاتها مخططة مسبقا كما تلزمها مراقبة واشراف على عملية التطبيق من اجل التقويم والتتبع.

3- أهداف تطبيق الجودة الشاملة في التعليم:

- بعدما تطرقنا الى اهمية الجودة الشاملة في التعليم لابد من تعداد بعض الاهداف من هذا التطبيق على الاقل الى تسعى معظم المنظومات الى تحقيقها ونذكر منها:
- تحقيق نقلة نوعية في العملية التعليمية تقوم على أساس الارتقاء بكل عناصرها البشرية والإدارية والمالية والمادية.
- اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها ورفع درجة الثقة في العاملين في مستوى الجودة التي حققتها المؤسسة التعليمية، والعمل على تحسينها بصفة مستمرة.
- الاهتمام بمستوى الأداء للإداريين والمعلمين من خلال المتابعة الفاعلة وإيجاد الإجراءات التصحيحية اللازمة، وتنفيذ برامج التدريب المقننة والمستمرة والتأهيل الجيد، مع تأكيدها على جميع أنشطة مكونات النظام التعليمي (المدخلات- العمليات- المخرجات).
- الوقوف على المشكلات التربوية والنفسية والتعليمية والإدارية في الميدان، وعلى أرض الواقع ودراستها وتحليل أبعادها بالطرق العلمية واقتراح أفضل الحلول التي تناسبها.
- التواصل التربوي مع الجهات الحكومية والأهلية التي تطبق متطلبات ومعايير الجودة الشاملة. (وضي، 2016، 82)

مما يلاحظ حول هذه الاهداف انها استهدفت الجانب المعرفي والنفسي والسلوكي لكل عناصر الجماعة التربوية وهذا في الاصل احدى مبادئ العمل بالجودة من تحقيقها.

ثانياً: جودة المعلم في العملية التعليمية

بعدما تم تناول الجودة الشاملة في التعليم التي يعد المعلم احد عناصرها المحورية والتنفيذية سيتم في هذا الجزء من الفصل تناول جودة المعلم الذي يحد محور الدراسة الحالية.

4- مفهوم جودة أداء المعلم

حتى يتضح مفهوم جودة اداء المعلم الذي يعد مفهوما مركبا لغة واصطلاحا كان لابد من تعريف المعلم أولا حتى يتم ما هو الاصل على ما ينبغي ان يكون عليه.

4-1- تعريف المعلم: المعلم هو وسيلة المجتمع وأداته لبلوغ هدفه، عابر بهم إلى ميادين العلم والمعرفة، وهو من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، ويمثل محورا أساسيا مهما في منظومة التعليم لأي مرحلة تعليمية، فمستوى المؤسسات التعليمية ومدى نجاحها يتوقف على المعلم. (رشوان، 2007، 181)

4-2- مفهوم جودة أداء المعلم: من هذا المنطلق عرف سعيد (1428هـ) جودة أداء المعلم بأنها إتقان الأداء العلمي والمهني للمعلم، من خلال تطوير أدائه العلمي وتمكنه من تخصصه ومتابعة الجديد والحديث فيه، وتطوير أدائه المهني بما يمكنه من بناء الأهداف التعليمية بمستوياتها المختلفة، والعمل على تحقيقها وقياسها، واستخدام طرق وأساليب التدريس الحديثة في بيئة الصف التعليمية، مع تطوير أساليب تقويم الطلاب المختلفة والعمل على تنويعها. (عادل، 1430هـ، 86)

كذلك تعرف جودة أداء المعلم ب: إتقان الأداء العلمي والمهني من خلال تطوير أدائه العلمي، وتمكنه من تخصصه ومتابعة الجديد، ثم تمكنه من أدائه المهني من خلال بناء الأهداف بمستوياتها المختلفة، وعرضه للمادة العلمية بصورة جذابة، من خلال تطبيقه لأساليب التدريس الحديثة، ثم تطويره وتنويعه لأساليب التقويم المختلفة.

كما تعرف جودة أداء المعلم بأنها: قيام المعلم بمتطلبات الأداء المهني بدقة في المجالات المختلفة وفقاً لمعايير محددة (سوزان، 2012، 33-34)

نلاحظ انه حتى يتمتع المعلم بجودة الاداء لابد له بالإلمام بكل عناصر تخصصه ومتابعة كل ما يستجد عليه كما يجب ان يتميز بالدقة في ممارسته له وذلك باستخدام التقويم بكل انواعه.

5- معايير جودة المعلم في العملية التعليمية

يعتبر المعلمون العنصر الأكثر أهمية في تحسين التعليم و تطوير نوعيته، كما أشارت تقارير التقويم لعام 2000 والخطط الوطنية لـ (UNESCO 2000) لذلك اعتمدت معظم الدول العربية الإجازة الجامعية مقرونة بالإعداد المهني والتربوي، إن الطلب المتزايد على توفير المعلمين أوجد ضغطا على الهيئات التربوية من أجل توفير أعداد أخرى من المعلمين، مما أدى بالعديد من الدول العربية إلى عدم احترام المعايير الخاصة بالمؤهلات العلمية والتربوية، حيث يجري توظيف معلمين غير مؤهلين.

كما تؤكد الكثير من المنظمات الدولية ومؤسسات الاعتماد الأكاديمي على مجموعة من المعايير التي تتوفر في المعلم الناجح للوصول إلى رؤية واضحة لمدخلات التدريس ومخرجاته، والى كيفية تحقيق الأهداف المنشودة يشير عبد الرزاق (2004) إلى أن الغرض النهائي للمعايير يتمثل في منح بعض الموثيق والتأكيدات المتعلقة بمؤهلات الأفراد الذين يمارسون مهنة التدريس ، ويتضمن مجال جودة المعلم عموما مجموعة من المجالات الفرعية يمكن أن نذكرها كما يلي:

5-1- المجال الأول-مجال التخطيط:- ومن المعايير المرتبطة به :تحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب، والتخطيط لأهداف كبرى وليس لمعلومات تفصيلية، وتصميم الأنشطة التعليمية الملائمة.

5-2-المجال الثاني -مجال استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل:- ومن المعايير المرتبطة به: استخدام استراتيجيات تعليمية- استجابة لحاجات المتعلمين، وتيسير خبرات التعلم الفعال، وإشراك المتعلمين في حل المشكلات والتفكير الناقد الإبداعي، وتوفير مناخ ميسر للعدالة، والاستخدام الفعال لأساليب متنوعة في إثارة دافعية المتعلمين، وإدارة وقت التعلم بكفاءة.(حساني،2014،70-71)

5-3-المجال الثالث-مجال المادة العلمية-: ومن المعايير المرتبطة به: التمكن من بنية المادة العلمية، والتمكن من طرق البحث فيها، وتحقيق التكامل مع المواد الأخرى، والقدرة على إنتاج المعرفة.

5-4-المجال الرابع-مجال التقويم-: ومن معايير: التقويم الذاتي، وتقويم المتعلمين والتغذية الراجعة.

5-5-المجال الخامس-مجال مهنية المعلم-: ومن معايير أخلاقيات المهنة والتنمية المهنية. (حساني، 2014، 70-71)

تبقى هذه المعايير على سبيل المثال لا الحصر قد تزيد وقد تنقص تباعا للاتجاه الذي تتبناه نظم تربوية أخرى إلا أنه في الدراسة الحالية تم اعتماد هذه المعايير للحكم على وجود جودة في أداء المعلم من عدمها.

6- أهمية معايير جودة أداء المعلم في النظام التعليمي:

إن حركة المعايير في العالم استقرت على أن معايير جودة أداء المعلم تعني عقدا اجتماعياً ليس فقط بين المعلمين والسلطات التربوية بل أيضاً بين الآباء والطلاب من جهة والسلطات التربوية والمعلمين من جهة ثانية حول متطلبات التعليم وتأكيد التوقعات المتفق عليها اجتماعياً وفي هذا الصدد تلعب هذه معايير أهمية خاصة تتحدد 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 المعلمين على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقاً.

-تمكين هيئة التدريس من تحديد المستويات الحالية لتحصيل طلابهم والتخطيط للتعليم المستقبلي لهم.

-إظهار قدرة المعلمين على عقد مقارنة لمستويات المتعلمين والتأكيد على النواحي الإيجابية لإنجازاتهم.

-تدعيم إيجابية المعلمين نحو أساليب التعلم المطورة.

-إكساب المعلمين معرفة وفكراً متجدداً عن كيفية تفكير وتعلم طلابهم.

- حصول الطلبة والمعلمين على تغذية راجعة، وفرص للتخطيط والاعتراف بذلك كمؤشرات لتقدمهم بما يساعد الطلبة على النمو المتكامل وكذلك المعلمين على نموهم المهني المستمر.

- توجيه برامج التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة باتجاه أهداف مرغوبة تشتق من معايير الممارسة المهنية المتفق عليها.

- إتاحة فرص التنمية المهنية المستدامة والمتكافئة لجميع المعلمين وتوسيع مجالاتها، وتنويع مصادرها ومساراتها وأساليبها.

- التقييم الموضوعي لأداء المعلم من خلال مقارنة أدائه الفعلي بالأداء المتوقع منه.

- دفع المعلم للتفكير في ممارساته ومحاكمتها ذاتياً ومن ثم تطوير هذه الممارسات أولاً بأول باتجاه مستويات الأداء المحددة المتضمنة في تلك المعايير.

- الحاجة الماسة إلى إيجاد معايير دقيقة ومقننة لتقييم أداء المعلم المتميز.

- حاجة الميدان التربوي للمعلم المبدع في ضوء الاتجاهات العالمية السائدة.

- الحاجة إلى الاتفاق حول معايير تقييم المعلم المبدع عند ذوي الاختصاص.

- ضرورة وجود إجراءات تقييم رسمية تقلل من احتمال إهمال أفراد المستحقين للتدريب أو الترقية. (إيمان، 2012، 903-904)

7- معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية

تعود بدايات الاهتمام بالمعايير إلى عام 1983 وذلك بعد ظهور تقرير أمة في خطر في قسم التربية في واشنطن، حيث اعتبرت المعايير موجّهات لإصلاح المؤسسات التعليمية أما بالنسبة لمعايير ضمان الجودة في برنامج إعداد المعلم بكليات التربية، فقد عرفها رمضان (2005) بأنها تلك المواصفات والشروط التي يجب توافرها في نظام إعداد المعلم والتي تتمثل في جودة الإدارة، وسياسات القبول، والبرامج المقترحة التي تشمل الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقييم والامتحانات، وأعضاء هيئة التدريس والمشرفين والتجهيزات المادية، حيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين من هذا البرنامج بكليات التربية وهم: المستفيدين الداخليين (الطلبة، وأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية)، والمستفيدين الخارجيين (خريجو البرنامج، وأولياء الأمور، ووزارة التربية والتعليم).

وبعد اطلاع الباحثة على عدة أدبيات تربوية المتناولة لمعايير ضمان الجودة في برنامج إعداد المعلم، فقد لوحظ بأن جل هذه المعايير قد تم استخلاصها أو استنباطها من معايير مجلس اعتماد المعلمين الأمريكي ولقد قامت قادي (2007) بترجمة هذه المعايير وإعادة صياغتها؛ لتناسب وطبيعة الدين الإسلامي. ويمكن عرض هذه المعايير على النحو التالي:

7-1-المعيار الأول: أهداف البرنامج وغاياته يضمن هذا المعيار المؤشرات التالية:

-يقدم البرنامج للطالب المعلم المفاهيم ، والنظريات، والمهارات، وكل ما هو جديد في مجاله.

-يوفر البرنامج الإرشاد والتوجيه الكامل للطالب المعلم.

-كما يكسب الطالب المعلم المهارات العليا، كتحليل مواقف التعلم الذاتي واتخاذ القرار.

-ينمي البرنامج العلاقات الإنسانية، ويدعم لغة الحوار بين المشاركين أعضاء هيئة التدريس، والطلبة.

7-2-المعيار الثاني: مقررات البرنامج ومتطلباته يجب أن تحتوي المقررات على

الاعتبارات التالية:

-تحتوي المقررات على الأهداف التعليمية في صورتها السلوكية.

-يحتوي البرنامج على مقررات تربوية متكاملة، تضمن الإعداد الجيد للطالب المعلم.

-يترجم البرنامج نظريات ومفاهيم المقررات إلى واقع تطبيقي عملي.

-تتناسب عدد الساعات مع محتوى المقررات.

7-3-المعيار الثالث: طرائق التدريس والتدريبات والأنشطة يتمثل في المؤشرات التالية:

-يستخدم البرنامج أنشطة متنوعة في التدريس مثل: التعلم التعاوني، والتدريس المصغر.

-يتيح ويوفر البرنامج لأعضاء هيئة التدريس استخدام تقنيات، وأنشطة تربوية مختلفة.

(حمادنه، 2014، 18-19)

- يحرص البرنامج على ربط خبرات ومفردات المقررات مع تقاليد المجتمع السليمة
- يقدم البرنامج للطالب المعلم التدريب الميداني لاكتساب وتبادل الخبرات.
- يشجع البرنامج على استخدام المفردات التربوية، والتراكيب اللغوية، والمقدرة على التعبير اللغوية.

7-4-المعيار الرابع: التقييم والقياس ويتمثل في المؤشرات التالية:

يقيم الطالب المعلم بشكل صادق وموضوعي.

- يتضمن التقييم طريقتين أو أكثر مثل: اختبارات عملية، وعروض شفوية، واختيارات تحريرية تسجل نتائج التقييم بصورة منظمة في سجلات داخل الجامعة.
- يحدد البرنامج معايير لتقييم العمل الفردي والميداني للطالب المعلم.

7-5-المعيار الخامس: التقنية والمعلومات يتمثل في المؤشرات التالية :

- يمتلك البرنامج مركزا للوسائل التعليمية والتقنية.

- يدرّب الطالب المعلم على استخدام تقنية المعلومات والاتصالات، وتوظيفها
- يتعرف الطالب المعلم على طرائق جمع المعلومات، وتوثيقها، وتبويبها

7-6-المعيار السادس: إدارة البرنامج ومصادره يتمثل في المؤشرات التالية:

- يتعاون البرنامج مع الأقسام الأكاديمية المشاركة في التخطيط للبرنامج وتنفيذه.
- يتعاون البرنامج مع التعليم العام في التخطيط والتنفيذ.
- يوجد نظام إداري لمراجعة خطط وأهداف البرنامج بشكل دوري.

7-7- المعيار السابع: تحسين البرنامج ومراجعته: بعد مرحلة التخطيط للبرنامج وتنفيذه، يجب مراجعة البرنامج بشكل دوري، لغرض التحسين والتطوير. وتتمثل المؤشرات الخاصة لهذا المعيار بما يلي:

- تقييم جميع عناصر البرنامج (المناهج، والوسائل التعليمية، وأعضاء هيئة التدريس، والطلبة، والخريجين)

- يتابع البرنامج جميع عناصره متابعة وثيقة (المناهج، والوسائل التعليمية، وأعضاء هيئة التدريس، والطلبة، والخريجين). (حمادنه، 2014، 18-19-20)

تبقى هذه المعايير على سبيل المثال لا الحصر لأنها تخضع للأبعاد الفلسفية والسياسية والاقتصادية لكل دولة كما ترتبط ارتباطا وثيقا بمقومات مجتمعاتها الثقافية والدينية ويرجع مدى تحديد تطبيقها إلى إمكانيات الدولة البشرية والمالية وغيرها .

8- دور جودة المعلم في نظام جودة التعليم .

إن الهدف الأساسي للمدرسة هو عملية التعليم و التعلم الهادف، لذا يعطي عدد كبير من التربويين وزنا اكبر لدور المعلم وما يقوم به في حجرة الدراسة في عملية التغيير التربوي، وهذا التغيير يعتمد إلى حد كبير على ما يعتقد المعلم و يعمل به، فالتعليم ذو الجودة العالية مرتبط بالمعلم الكفء الذي يمتلك الكفايات الشخصية والغنية والمهنية التي تجعله قادرا على تقديم تعليم نوعي متميز .

ونذكر بعض أدوار المعلم في نظام الجودة على النحو الآتي:

- تشكيل حجرة الدرس بالشكل المناسب لعملية التعلم.
- تنسيق المعرفة وتطويرها.
- تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب.
- تعريف طلابه بمصادر المعرفة المختلفة.
- توفير بيئة صفية معززة للتعلم.
- تفريد التعليم كون كل طالب يحتاج إلى تعلم مناسب لطبيعة نموه ووضعه.
- تقديم تغذية راجعة لكل طالب.
- التعاون مع الزملاء المعلمين وتبادل الخبرات، و المعلومات، والتغذية الراجعة.
- بناء الأنشطة العلمية الصفية الجماعية، وتشكيل المجموعات، مع مراعاة الفروق الفردية.
- توظيف تقنية المعلومات في التعليم.
- وضوح خطة اليوم الإجرائية للطالب، وأن يكون لهم دور في إعدادها.
- توظيف أسلوب حل المشكلات حتى يصبح الطالب قادرا وأكثر فعالية في مواجهة المشكلات.
- يكون المعلم قدوة، وقائدا، ومدربا، ومقوما قريبا من كل طالب.
- يكون لدى المعلم الرغبة الكبيرة في جمع وتحليل المعلومات من أجل تحسين التعليم.

- يكون المعلم حريصاً على الالتزام بالتحسين المستمر. (حساني، 2014، 75)

وتبقى ادوار المعلم مرهونة ومرتبطة بالظروف التعليمية الموفرة له من مناهج و وثائق ووسائل وإعداده وتدريبه هو في حد ذاته على كل جديد يطرأ على العملية التعليمية وكذا الهيئات الفاعلة في مراقبته وتقييمه وتقويمه.

مما لاشك فيه أن الوقت قد حان لكي تتبنى المؤسسات التعليمية الجزائرية فلسفة جودة التعليم خاصة بعد تحديها العديد من التحديات والصعوبات واثبتت حصانتها وجدارتها بتخطيها لجلها من خلال التحسن المستمر لمردودية مخرجاتها بغض النظر عن مستوى الوتيرة التي يتحسن بها، ومن أجل التحسن الى مستويات عالمية لا بد من تطبيق الجودة في التعليم لما تحتويه من رسالة تحسين الأداء والمنتج التعليمي حتى الإلتقان، كما تساهم بقدر كبير في تحديث العملية التعليمية وكل هذا لا يتم الا بتكاتف جميع عناصر الجماعة التربوية التي تتشارك المسؤولية في ذلك الا ان المعلم يعد المسؤول الاول عن تنفيذها الا انه لا يتحمل هذه المسؤولية مالم يتمكن هو منها بالأول ففاقد الشيء لا يعطيه وعليه يجب العمل على تطبيق الجودة في التعليم من خلال تجويد اداء المعلم اولا.

الجانِب المِيداني

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية
2. المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية
3. المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية
4. عينة الدراسة الاستطلاعية
5. منهج الدراسة
6. أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية
7. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الاستطلاعية

ثانياً: الدراسة الأساسية

1. منهج الدراسة
2. المجال المكاني للدراسة الأساسية
3. المجال الزمني للدراسة الأساسية
4. المجال البشري للدراسة الأساسية
5. عينة الدراسة الأساسية
6. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الأساسية

استخلاص عام

تمهيد:

إن الربط بين كل ما هو نظري من مفاهيم ومنطلقات نظرية والمتمثلة في المشكل المطروح والمراد حله وبين كل ما هو تطبيقي وميداني نضعه هدفا لهذا الفصل، لأن من خلاله يتم التأكد من دقة وصحة النتائج المتوصل إليها، وذلك بإتباع الباحثة لإجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية ومنهج الدراسة بشكل سليم.

ولقد تم التطرق في هذا الفصل إلى عرض إجراءات الدراسة الميدانية، من خلال عرض الدراسة الاستطلاعية الدراسة الأساسية بنفس الخطوات تقريبا مع إضافة أهداف الدراسة الاستطلاعية حتى توضح الباحثة أسباب القيام بها وذكر منهج الدراسة في الدراسة الاستطلاعية أما باقي الخطوات المنهجية هي نفسها لكلى الدراستين والمتمثلة في تحديد المجالين المكاني والزمني للدراسة وكذا تحديد العينة وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المتبعة فيها.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاساسية خطوة ذات اهمية شانها شان الدراسة الاساسية لما توفره من عناء ووقت للباحث علاوة على الدقة في دراسته وتأكد من انه في المسار الصحيح لدراسته وسيتم التطرق في هذه الجزئية المتعلقة بها من هذا الفصل الى اهدافها ومجالها الزمني والمكاني وعينتها ومنهج الدراسة وادواتها واساليبها الاحصائية.

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية و كان الهدف من هذه الدراسة ما يلي:

- التحقق من صلاحية أداة الدراسة (الاستبيان) من حيث وضوح بنودها، وسلامة تعليماتها والزمن المناسب لإجرائه.
- حساب الصدق والثبات لأداة الدراسة. (الاستبيان).
- معرفة مدى استقبال أفراد الدراسة لموضوع الدراسة ومعرفة مدى تفهمهم لأبعادها وأهدافها.
- التعرف على نواحي القصور في أداة الدراسة (الاستبيان) بهدف معالجتها قبل إجراء الدراسة الأساسية.

2-المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية ببعض المدارس الابتدائية التابعة لدائرة الدبيلة:

- حساني عبد الكريم - الدبيلة وقد تم استبعادهما في تطبيق الدراسة الأساسية لتفادي احتمالية تدريب العينة على الاستبيان والوقوع في نفس الاستجابات.

3-المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية خلال شهر جانفي ابتداء من 17 في الشهر إلى 10 فيفري من الموسم الجامعي 2016-2017 بالمدارس الابتدائية التابعة للبلديات المذكورة أعلاه بولاية الوادي. أخذنا بعين الاعتبار تفادي فترة الاختبارات والتقييم احتراماً لنقص الأعباء على المعلمون في هذه الفترة وبذلك حتى لا تكون الاستجابات نمطية .

4-عينة الدراسة الاستطلاعية

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 12 معلماً (06) خريجي المدارس العليا للأساتذة تم اختيارهم بطريقة قصدية و(06) خريجي مختلف الجامعات الجزائرية تم اختيارهم بطريقة عشوائية كما تم استبعادهم من عينة الدراسة الأساسية، تم اختيارهم من 04 مدارس ابتدائية تتبع لمجتمع الدراسة الأصلي، بحيث تتوفر في هذه العينة نفس الخصائص العامة لمجتمع الدراسة الأصلي.

وفي ما يلي جدول يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير التكوين:

جدول (01): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير طبيعة التكوين			
التصنيف	المعلمون خريجي المدارس العليا للأساتذة	المعلمون خريجي الجامعات الجزائرية	المجموع
العدد	06	06	12
النسبة المئوية	%50	%50	%100

يتضح من خلال الجدول أن أفراد العينة الاستطلاعية كان متساو بين العينتين وذلك نظرا للعدد المحدود للمعلمين خريجي المدارس العليا للأساتذة واتساع انتشارهم جغرافيا.

5-المنهج المتبع في الدراسة:

يرتكز كل بحث علمي على منهج يتبعه الباحث من أجل الوصول إلى نتائج عملية دقيقة، و للإجابة عن تساؤل الدراسة و اختبار فرضياتها استخدمت الباحثة المنهج الوصفي السببي المقارن ، الذي يصف الظواهر وصفا دقيقا ويحدد خصائصها تحديدا كيفيا أو كميا وكما تقوم بالكشف عن الحالة السابقة للظواهر وكيف وصلت إلى صورتها الحالية وتحاول التنبؤ بما ستكون عليه في المستقبل.(مروان ،2000، 40)

وقد نجد بعض الباحثين يفضلون استخدام المنهج التجريبي حينما يدرسون أسباب حدوث ظاهرة ما ،ولكن الكثير من المشكلات العلوم الإنسانية أو الاجتماعية لا يمكن حلها بواسطة المنهج التجريبي.

ولذلك فإن منهج الدراسات السببية المقارنة كأحد المناهج الوصفية يحاول الكشف عن الظاهرة المراد دراستها من خلال التوصل إلى إجابات عن المشكلات التي تظهر خلال تحليل العلاقات، وتهتم الدراسات السببية المقارنة بمقارنة جوانب التشابه والاختلاف بين الظواهرات حيث تكشف معظمها عن حقيقة وجود علاقة ما بهدف معرفة ما إذا كانت هذه العلاقة قد تسبب الظاهرة أو تسهم فيها أو تفسرها(فاطمة وميرفت،2002، 99)

وحيث أن الدراسة الحالية تتناول العلاقة بين متغيرين هما: برامج التكوين (المقدمة في المدارس العليا للأساتذة) هو متغير مستقل كيفي ومعايير جودة المعلم في المدارس الابتدائية وهو متغير تابع كمي ولذا فالمنهج الوصفي السببي المقارن هو المنهج المناسب لهذه الدراسة وذلك للبحث إذا ما كانت برامج التكوين(المقدمة في المدارس العليا للأساتذة) - متغير مستقل- سببا في النتيجة المتمثلة في معايير جودة المعلم-متغير تابع- وذلك تحت مقارنة عينتها المتمثلة معلمي خريجي المدارس العليا للأساتذة ومعلمي خريجي الجامعات الجزائرية .

6- أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية

وقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على أداة الاستبيان وفيما يلي سيتم عرضه بالتفصيل:

6-1- وصف الاستبيان: إن المقياس الأصلي ل: معايير جودة المعلم هو للباحث (الصافي يوسف شحاتة الجهمي) وقام بتكييفه الباحث حساني إسماعيل (2014) على البيئة الجزائرية وتحديدًا على ولاية الوادي.

6-2- تصحيح الاستبيان: يتكون مقياس معايير جودة المعلم من 122 بند ضمن خمسة مجالات أساسية: وهي التخطيط لعملياتي التعليم والتعلم، المادة العلمية، استراتيجيات التعليم والتعلم، والمجال المهني للمعلم، والتقويم إلا أن الباحثة في الدراسة الحالية قامت بحذف المجال الأخير (مجال التقويم) ومنه أصبح عدد البنود الكلي للاستبيان (78) بندا و يتضمن كل معيار رئيسي عدة معايير فرعية كالآتي:

- المستوى المنخفض: أي أن البند لا ينطبق عن المعلم البتة أو نادرا وتعني أن المعلم يقوم بهذا الأداء نادرا أو لا يقوم به أبدا.

- المستوى المتوسط: أي أن البند ينطبق على المعلم بدرجة متوسطة ويعني أن المعلم يقوم بهذا الأداء أحيانا.

- المستوى المرتفع: أي أن البند ينطبق على المعلم بدرجة مرتفعة وتعني أن المعلم يقوم بهذا الأداء دائما.

ولكل مستوى من المستويات السالفة الذكر درجة معينة:

بدرجة منخفضة = درجة واحدة

بدرجة متوسطة = درجتان

بدرجة كبيرة = ثلاث درجات

وبهذا تكون الدرجة الكلية للمقياس بعدد بنوده (122) بندا أي الدرجة الكلية للمقياس هي (366 درجة) أما بعد حذف الباحثة للمجال الأخير (مجال التقويم) حيث أصبح عدد البنود الكلي للاستبيان (78) بندا تصبح الدرجة الكلية للمقياس (234 درجة) وهو المعمول به في الدراسة الحالية.

6-3- الخصائص السيكمترية الأداة

اعتمدت الباحثة طريقة المقارنة الطرفية لاختبار الصدق للمقياس وهي:

6-3-1- الصدق التمييزي:

لغرض حساب الصدق التمييزي قامت الباحثة بتطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية مكونة من 12 معلما ومعلمة من أفراد المجتمع الأصلي للدراسة بطريقة عشوائية وقد نظمت الدرجات التي حصل عليها المبحوثين ترتيبا تنازليا وأخذت منه مجموعتين دنيا و عليا بنسبة 27% للمجموعة الدنيا، ومثلها من المجموعة العليا حيث تعتبر هذه التقسيمات تمييزا لمستويات الامتياز و الضعف.

وقد أسفر التحليل على النتائج التالية الموضحة في الجدول (02) ادناه.

جدول (02): نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس معايير جودة المعلم

المؤشرات الفئة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة
الفئة العليا	211.66	0.02	4	20.88	3.74	0.01
الفئة الدنيا	182	4				

ومن خلال نتائج التحليل الإحصائي للبيانات يدويا يتبين أن قيمة ت المحسوبة (20.88) اكبر من قيمة ت المجدولة (3.74) عند مستوى الدلالة (0.01) ومنه تعد الأداة قادرة على التمييز بين أفراد العينة وعليه فالاستبيان يتمتع بصدق تمييزي وصالح للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

6-3-2- الثبات

إذا كان الصدق هو أهم ما يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند بناء الاستبيانات بكافة أنواعها، فإن ثبات الاستبيانات يلي ذلك في الأهمية، و يقصد بثبات الاختبار هو أن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه. وقد تم حساب ثبات أداة الدراسة الحالية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ يدويا حيث بلغ معامل الثبات (0.89) لعدد 78 عبارة و هو معامل ثبات عالي و دال إحصائيا كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (03): ثبات مقياس معايير جودة المعلم بطريقة ألفا

كرونباخ

العينة	عدد البنود	ألفا كرونباخ
12	78	0.89

من خلال نتائج الجدول يتضح أن معامل الثبات ألفا كرونباخ يساوي (0.89) مما يدل على أن مقياس معايير جودة المعلم ثابت وصالح للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

7- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الاستطلاعية

1. معامل ألفا كرونباخ: لحساب ثبات الاداة.
2. اختبار T.test: لحساب الصدق التمييزي لأداة.

ثانيا: الدراسة الأساسية

بعد القيام بالدراسة الاستطلاعية والتأكد من صلاحية الاداة وامكانية تطبيقها على عينة الدراسة والتعرف على خصائص هذه الاخيرة اصبح المجال متاح لتطبيق الدراسة الاساسية وسيتم عرضها في هذه الجزئية من هذا الفصل بنفس خطوات الدراسة الاستطلاعية تقريبا.

1-مجالات الدراسة :يمكن ضبط حدود الدراسة الحالية في إطارين أساسيين هما:

2-1- المجال الزمني للدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الحالية في فصلها النظري والتطبيقي في الفترة الممتدة بين بداية شهر نوفمبر 2016 إلى غاية شهر افريل 2017 مع الأخذ بعين الاعتبار الفترات التي تجرى فيها الامتحانات والتي توقفت فيها الباحثة عن توزيع المقياس على الأساتذة ، وهذا تجنباً للوقوع في إهمال الأساتذة للإجابة على المقياس وتم تطبيق الدراسة الأساسية بعد التحقق من الخصائص السيكمترية للأداة في شهر مارس ابتداء من يوم 12 في الشهر إلى غاية آخر الشهر وذلك حتى يصادف الفترة التكوينية للمعلمين في العطلة الربيعية وسهولة الالتقاء بهم.

2-2- المجال المكاني للدراسة الأساسية

تم إجراء الدراسة الميدانية في مجموعة من المؤسسات التربوية بولاية الوادي للطور الابتدائي وهي منتشرة عبر بلديات الولاية .

2-3- المجال البشري للدراسة الأساسية

مجتمع الدراسة الحالية يتمثل في معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية لولاية الوادي الذين تخرجوا من المدارس العليا للأساتذة وكذا خريجي الجامعات الجزائرية الذين باثروا العمل سنة 2016.

3- عينة الدراسة الأساسية

تعد العينة جزء من الكل يختاره الباحث لأجل الحصول على بيانات تتعلق بموضوع بحثه لتعذر الحصول عليها من المجتمع برمته ويشترط في العينة أن تكون ممثلة تمثيلا صحيحا لمجتمع البحث (المختار، 2005، 47)

وقد تم اختيار عينة المعلمون خريجي المدارس العليا للأساتذة لصغر حجم المجتمع الأصلي لها بأسلوب المسح.

ونظرا لكبر حجم المجتمع الأصلي لعينة المعلمون خريجي مختلف الجامعات الجزائرية فقد تم اختيار عينة ممثلة للمجتمع بطريقة عشوائية منتظمة، لأنها أكثر الطرق شيوعا و استعمالا في البحوث النفسية و الاجتماعية.

حيث تكونت عينة الدراسة من 60 معلما و معلمة (30) معلما خريجي المدارس العليا للأساتذة و (30) معلما خريجي الجامعات الجزائرية موزعين على المدارس الابتدائية لولاية الوادي (تمثل خصائص المجتمع الأصل) والموضحة في الجدول الآتي:

الجدول(04) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير طبيعة

التكوين

المعلمون خريجي المدارس العليا للأساتذة	المعلمون خريجي الجامعات الجزائرية	المجموع	
30	30	60	العدد
%50	%50	%100	النسبة

4- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الأساسية:

تم استخدام عددا من الأساليب الإحصائية، وفق ما تقتضيه فرضيات الدراسة منها اختبار T.test لعينتين متساويتين متجانستين لدراسة الفروق وكذا النسب المئوية لإيضاح الفرق في عناصر كل مجال بين والتعلم بين المعلمين خريجي الجامعات والمعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة، مع الاستعانة بالحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، كما تم الاستعانة ببرنامج (Excel)،

استخلاص عام:

من خلال استعراض الاجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الحالية حاولت الباحثة التطرق في هذا الفصل إلى تحديد نوع المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي السببي المقارن وهذا المنهج يتلاءم مع دراستنا كما تم القيام بالدراسة الاستطلاعية بكافة خطواتها الى غاية نتائجها مما ساعد في القيام بإجراءات الدراسة الاساسية كما تم تحديد الاساليب الاحصائية وادوات الدراسة لكلى الدراستين مما يقودنا الى تفسير نتائج الدراسة وهذا ما سوف يتأتى تفصيلا في الفصل الموالي من الجانب الميداني.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها

تمهيد

1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها ومناقشتها
2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها ومناقشتها
3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها ومناقشتها
4. عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة وتحليلها ومناقشتها
5. مناقشة الفرضية العامة

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد عملية جمع البيانات من الميدان وتطبيق أداة الدراسة، سيتم في هذا الفصل الذي يعد المرحلة البحثية الأكثر عملية التي يتم فيها تفريغ البيانات ثم عرضها وتفسير النتائج المتحصل عليها في ظل فرضيات الدراسة والتراث المعرفي النظري لموضوع الدراسة الحالية.

1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها ومناقشتها

والتي كان نصها كآلاتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين خريجي المدارس العليا للأساتذة والمعلمين خريجي الجامعات في مجال التخطيط لعمليتي التعلم والتعليم.

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

يمثل الجدول الموضح أدناه نتائج الفرضية الجزئية الأولى للفروق بين عينتي الدراسة المتعلقة بمجال التخطيط لعمليتي التعلم والتعليم.

جدول (05): نتائج حساب مجال التخطيط لعمليتي التعلم والتعليم

القرار	Sig الاحتمال	مستوى دلالة ت	"ت" المحسوبة	القرار	مستوى دلالة ف	القيمة الفائية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	
غير دال	0.12	0.05	1.53	غير دال	0.27	1.20	8.83	66.03	30	*م.خ.ج
							6.80	69.17	30	*م.خ.ع.أ

حيث أن: *م.خ.ج: تمثل نتائج درجات المعلمين خريجي الجامعات.

*م.خ.ع.أ: تمثل نتائج درجات المعلمين خريجي المدارس العليا للأساتذة.

تظهر نتائج الجدول (05) الموضح أعلاه أن قيمة "ف" مساوية لـ (1.20)، وبما أن مستوى الدلالة "ف" يساوي (0.27) وهو أكبر تماماً من مستوى الدلالة (0.05) فإنه غير دال إحصائياً، وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين العينتين، أي أن العينتين متجانستين.

كما يظهر من خلاله أن المتوسط الحسابي لكلى العينتين شبه متقارب واعتماداً على التحليل الإحصائي لاختبار (ت) توصلنا إلى أن قيمة (ت) المحسوبة والمقدرة بـ (1.53)

أقل من قيمة sig (0.12) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة الحرية (58)، وهذا يعني أن الفرق بين متوسطي المتغيرين غير دال إحصائياً، الأمر الذي أدى إلى تحقق الفرضية الجزئية الأولى، حيث كشف استخدام اختبار "t" لدلالة الفروق كما هو موضح في الجدول رقم (05) عن صحة هذه الفرضية بمعنى قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل حيث لم تصل "t" إلى مستوى الدلالة الإحصائية، مما يعني قبول الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق جوهرية في مجال التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم بين المعلمين خريجي الجامعات والمعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة.

وتستوضح علياً وسببياً عدم وجود فروق بينهما في الجدول الموضح أدناه (06) الذي يبين نسب الفروق بين المعلمين خريجي الجامعات والمعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة في عناصر مجال التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم المتمثلة في: تحديد خصائص واحتياجات التلاميذ - تحديد الأهداف التعليمية - تصميم الأنشطة التعليمية.

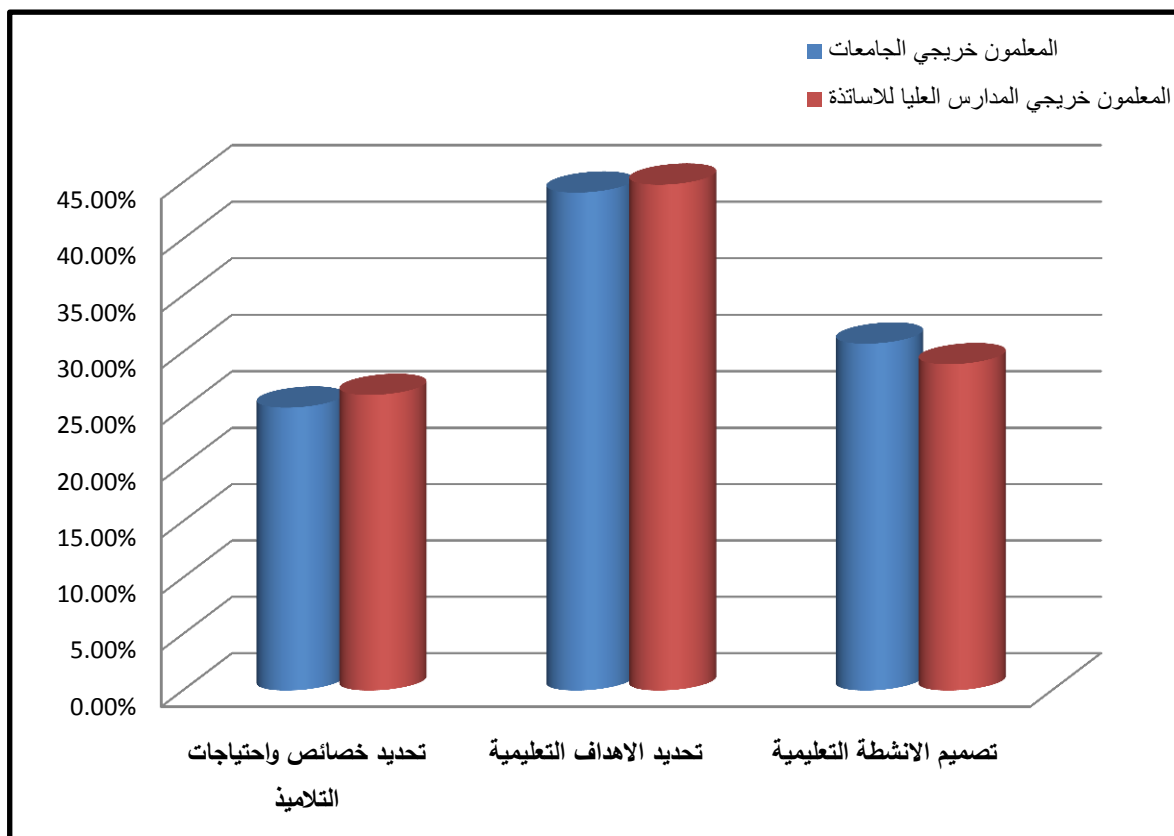
جدول (06): نسب عيني الدراسة في عناصر مجال التخطيط لعمليتي التعلم والتعليم

عناصر المجال العينتين	تحديد خصائص واحتياجات التلاميذ	تحديد الأهداف التعليمية	تصميم الأنشطة التعليمية	المجموع
المعلمون خريجي الجامعات	25.10%	44.12%	30.76%	100%
المعلمون خريجي المدرسة العليا للأساتذة	26.22%	44.82%	28.94%	100%

ومما يمكن قراءته وملاحظته من هذا الجدول أن نسب كل عناصر مجال التخطيط لعمليتي التعلم والتعليم بين كلى العينتين شبه متقاربة، فنلاحظ أن نسبة عنصر تحديد خصائص واحتياجات التلاميذ بين كلى العينتين متقاربة بفارق جد صغير حيث قدرت نسبة هذا العنصر لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات بـ (25.10%) ولدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة بـ (26.22%) أما بالنسبة لعنصر تحديد الأهداف التعليمية فكانت نسبه متماثلة تقريبا، إذ قدرت بنسبة (44.12%) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وبـ (44.82%) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة أما عنصر

تصميم الأنشطة التعليمية فكانت نسبة بفارق غير ملحوظ اذ قدر بنسبة (30.76%) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات و(28.94%) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة.

مما يدل على انه لا توجد فروق في معايير جودة المعلم بينهما في مجال التخطيط لعمليتي التعلم والتعليم ويمكن توضيح ذلك أكثر في الشكل البياني الآتي الذي من خلاله يتوضح أكثر عدم وجود فروق:



الشكل 01: يوضح الفروق بين المعلمين خريجي الجامعات والمعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة في عناصر مجال التخطيط لعمليتي التعلم والتعليم

في

1-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

والتي تنص على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي خريجي المدارس العليا للأساتذة ومعلمي خريجي الجامعات في مجال التخطيط لعمليتي التعلم والتعليم.

ومما يمكن قراءته من عرض وتحليل نتائجها بالنسبة لعناصر مجال التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم نلاحظ أن نسبة عنصر تحديد خصائص واحتياجات التلاميذ بين كلى العينتين شبه متقاربة وبفارق جد صغير حيث قدرت نسبة هذا العنصر لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات بـ(25.10%) ولدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة بـ(26.22%) وهذا يعود لطبيعة التعليم الابتدائي فيما أن المعلم يلزم صفه التعليمي طيلة الدوام والسنة الدراسية بل والأكثر من ذلك قد ينتقل معه من سنة إلى أخرى فهذا يفرض على المعلم بشكل أو بآخر أن يحفظ أسماء تلاميذه ويتعرف على احتياجات كل تلميذ ومتطلباته التعليمية علاوة على ذلك فخصائص التلميذ في هذه المرحلة تتميز بالمرونة والاستعداد الفطري للاختلاط والتعلم ف شخصية الطفل في هذه المرحلة يعرفها العديد من العلماء على أنها عبارة عن استعدادات فطرية وبيولوجية كالدوافع الداخلية والانفعالات والميول والاستعدادات والاتجاهات والقدرات، وكذلك الاستعدادات المكتسبة عن طريق الخبرة والاختلاط مع الأنداد وعالم الكبار. (سلمان خلف الله، 1998، 29) وهذا يرجع أيضا الى ان كلى افراد العينتين يتلقون مادة علم النفس الطفل وعلم النفس النمو على صعيد الدورات التكوينية سواء قبل او اثناء الخدمة بالنسبة للمعلمين خريجي الجامعات او اثناء التربص او التدريب على مستوى المدارس العليا بالنسبة للأساتذة خريجها هذا ما يؤكده ساعد(د ت)حول برنامج التكوين النظري للمعلمين حيث يتلقون مواد مهنية مثل علم النفس التربوي، وتبقى معظم المواد نفسها طيلة الثلاث سنوات مع إضافة مواد أخرى مثل تعليمية المواد.

أما بالنسبة لعنصر تحديد الأهداف التعليمية فقدرت بنسبة (44.12%) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وبـ(44.82%) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة وهذا ما تفرضه الجهات الإدارية المشرفة والوصية على المعلم بما يعرف بتحضير الدروس ويتضمن ذلك تحديد الأهداف التعليمية فيما أن كلى العينتين تلزم بنفس الواجبات المهنية فأكد سيكون تحمل المسؤولية لديهما بنفس الدرجة او بالتقريب لأنهما يخضعان لنفس اللوائح والقوانين وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة(فاطمة، 2011). إلى أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس عينة الدراسة من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، في مجال معايير الجودة في أهداف التعليم كانت عالية إذ وصل متوسط الاستجابة عليها إلى(3.57) وبنسبة مئوية بلغت (71.4%) .

أما عنصر تصميم الأنشطة التعليمية فكانت بنسبة (30.76%) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات و(28.94%) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة مع الفارق بسيط بينهما إلا أن عينة المعلمين خريجي الجامعات حازت على النسبة الأكبر وقد يرجع ذلك إلى التكوين أثناء الخدمة الذي يتيح له الاستفسار في كل دورة عما يواجهه من صعوبات ومشاكل تربوية وهذا ما لا يحض به أفراد عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة الذين يكتفون بالتكوين والتدريب على مستوى المدارس العليا للأساتذة وهذا ما تتفق معه نتائج دراسة (خليصة، 2014) إذ يتضح أن اتجاهات المعلمين نحو محتوى التكوين أثناء الخدمة قدر بمتوسط حسابي قدره 4.2 وهو اتجاه ايجابي حسب المعيار المعتمد عليه في الدراسة و نفس هذا بارتباط المعلمين الوثيق لمحتوى التكوين أثناء الخدمة المقدمة لهم و شعورهم بأنها تحقق لهم حاجاتهم التي كانوا يطمحون إليها و هذا يتفق أيضا مع دراسة الحربي التي توصلت إلى نفس النتائج حيث كان الاتجاه ايجابي.

أما بالنسبة لمجال التخطيط لعملية التعليم والتعلم ككل فيرجع هذا إلى عدة أسباب منها اهتمام كلى أفراد العينتين بعملية التخطيط لعملية التعليم وذلك بسبب الإعداد والتحضير المسبق لهذه العملية كما انه من الملاحظ أن المعلمين أفراد عينة الدراسة كانوا مهتمين بالأعمال الروتينية التي تعرف بالتحضير للدروس التي تتصل مباشرة بعملية التخطيط سواء كان التخطيط يوميا أو تخطيط أسبوعي ،وذلك بتركيزهم على عمليات تحديد الأهداف التعليمية للدرس وتحديد الأنشطة التعليمية فيه فكل هذه تعد مكونات ضرورية لبناء خطة الدرس خاصة بالنسبة للمرحلة التعليم الابتدائي فهم مجبرون بملء وثائق التحضير للدروس مقارنة بأساتذة الأطوار الأخرى حتى المسؤولية الإدارية المشرفة والمراقبة ساهمت بشكل أو بآخر بأن تؤدي بأفراد العينتين إلى تحمل هذه المسؤولية بنفس الدرجة تقريبا.

وتظهر لنا النتائج التي قدمها (Peterson, Marx et Clark (1978 أهمية التركيز على إجراءات العملية التعليمية الصفية بكل متغيراتها في التخطيط الفعال، فمن خلال مجموعة من المعايينات القائمة على ملاحظة مجموعة من المعلمين ذوي خبرة معتبرة في مجال التدريس، حاول الباحثون التأسيس لمجموعة من الارتباطات بين مجموعة من فئات التخطيط ومجموعة من فئات السلوك للمعلمين داخل الصف، وقد بينت نتائج هذه الدراسة، أنه حينما تكون الأهداف هي مرجعية المعلمين في تخطيطهم لعملية التدريس، فإن هذا يقابله أن المعلمين ينوّهون أكثر بالأهداف في تدريسهم، ويركزون أكثر على المحتوى في عملية

التخطيط، ويطرحون أسئلة أكثر تركيزا على هذا المحتوى في عملهم الصفّي، في حين لما يركز المعلمون على عملية التدريس وإجراءاتها في عملية التخطيط، فإنهم يركزون على مجموعات التلاميذ في تعليمهم الصفّي. ويضيف (Bressoux,et Dessus (2003 في سياق عرضهما لنتائج مجموعة من الدراسات العالمية، أن المعلمين الذين بإمكانهم التخطيط على هذا النحو فإنهم ينتجون تعليما ذو نوعية رفيعة على مستوى تلاميذهم (بلقيدوم، 2014، (258،

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (بلقيدوم، 2014) حيث توصلت نتائجها إلى أن مستوى الأداء العام المتباين والمتذبذب الذي أبدته عينة الدراسة في انجازها لمعظم الأداءات، التي تضمنتها كفاءة إعداد خطة لتقديم الدرس، حيث تراوحت مستوى انجاز الأداءات بين الجودة والإتقان في الشق الأول من الكفاءة، والمتوسط على العموم في مجمل الشق الثاني من الكفاءة، و وفقا للمعيار الايديومتري ونسبة القطع المعتمدة في هذه الدراسة، يتبين لنا أن مستوى الانجاز العام لعينة الدراسة متوسط، وحيث قدر بنسبة عامة 44.0% . وهذا ايضا ما توصلت و اشارت اليه دراسة (ياسمين، 2011) المطبقة على معلمات كليات التربية الى ان معايير جودة تخطيط الدرس وتنفيذه في الاداء التدريسي كانت بدرجة متوسطة بمتوسط موزون مقداره (1.85) للتخطيط و (2.05) للتنفيذ الدرس. مما يدل ان فعالية برامج التكوين المقدمة لعينة المعلمين خريجي المدارس العليا للأساتذة لم تبرز قياسا لأدائها بأداء عينة المعلمين خريجي الجامعات وتمتعهما بنفس المستوى تقريبا.

2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها ومناقشتها

والتي كان نصها كآلاتي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي خريجي المدارس العليا لأساتذة ومعلمي خريجي الجامعات في مجال المادة العلمية.

2-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

يمثل الجدول الموضح ادناه نتائج الفرضية الجزئية الثانية للفروق بين عينتي الدراسة المتعلقة بمجال المادة العلمية.

جدول (07): نتائج حساب مجال المادة العلمية

عناصر المجال العينتين	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة القائية	مستوى دلالة ف	القرار	"ت" المحسوبة	مستوى دلالة ت	Sig الاحتمال	القرار
م.خ.ج	30	40.23	7.71	3.85	0.054	غير دال	1.96	0.05	0.054	غير دال
م.خ.م.ع.أ	30	43.60	5.34							

تظهر نتائج الجدول الموضح أعلاه أن قيمة "ف" المساوية لـ (3.85)، وبما أن مستوى الدلالة "ف" يساوي (0.054) وهو أكبر تماماً من مستوى الدلالة (0.05) فإنه غير دال إحصائياً، وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين العينتين، أي أن العينتين متجانستين.

كما يظهر من خلاله أن المتوسط الحسابي لكل العينتين متفاوت بدرجة جد صغيرة واعتماداً على التحليل الإحصائي لاختبار (ت) توصلنا إلى أن قيمة (ت) المحسوبة والمقدرة بـ (1.96) أقل من قيمة sig (0.054) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة الحرية (58)، وهذا يعني أن الفرق بين متوسطي المتغيرين غير دال إحصائياً، الأمر الذي أدى إلى تحقق الفرضية الجزئية الثانية، حيث كشف استخدام اختبار "t" لدلالة الفروق كما هو موضح في الجدول رقم (07) عن صحة الفرض الصفري مما يعني قبوله ورفض الفرض البديل، حيث لم تصل "t" إلى مستوى الدلالة الإحصائية، مما يعني قبول الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق جوهرية في مجال المادة العلمية بين المعلمين خريجي الجامعات والمعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة.

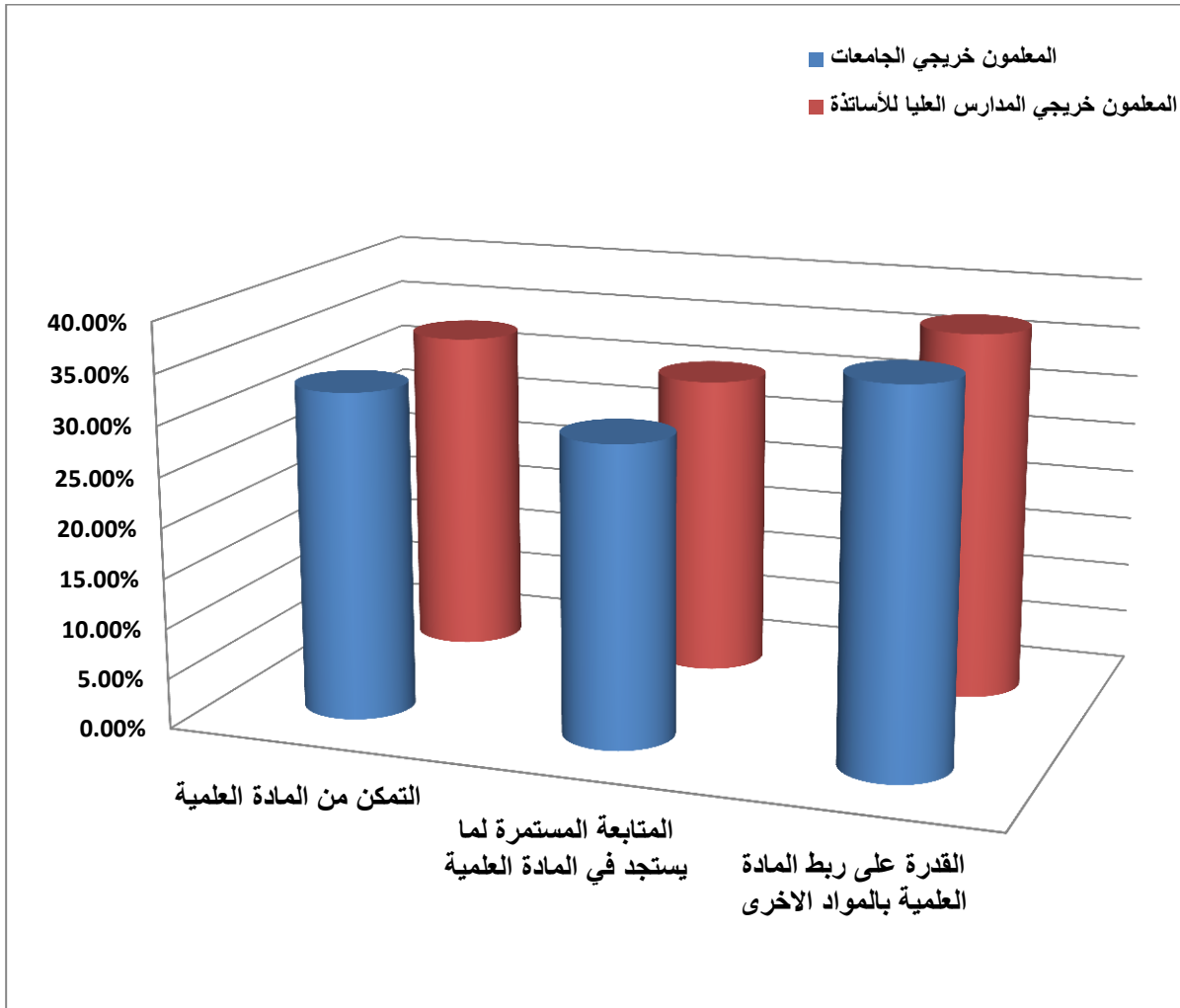
وتتوضح علياً وسببياً عدم وجود فروق بينهما في الجدول (08) الموضح أدناه الذي يبين نسب الفروق بين المعلمين خريجي الجامعات والمعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة

في عناصر مجال المادة العلمية المتمثلة في: التمكن من المادة العلمية- المتابعة المستمرة لما يستجد في المادة العلمية- القدرة على ربط المادة العلمية بالمواد الأخرى.

جدول (08): نسب عينتي الدراسة في عناصر مجال المادة العلمية

عناصر المجال العينتين	التمكن من المادة العلمية	المتابعة المستمرة لما يستجد في المادة العلمية	القدرة على ربط المادة العلمية بالمواد الأخرى	المجموع
المعلمون خريجي الجامعات	32.63%	29.79%	37.38%	100%
المعلمون خريجي المدرسة العليا للأساتذة	32.82%	30.23%	36.93%	100%

مما يمكن قراءته وملاحظته من الجدول رقم(08) أن نسبة جل عناصر مجال المادة العلمية بين كلى العينتين شبه متماثلة مما يدل على انه لا توجد فروق في معايير جودة المعلم بينهما في مجال المادة العلمية على مستوى كل عناصره ويمكن توضيح ذلك أكثر في الشكل البياني الآتي:



الشكل 02: يوضح الفروق بين المعلمين خريجي الجامعات والمعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة في عناصر مجال المادة العلمية

مما يمكن ملاحظته بالنسبة لعناصر مجال المادة العلمية أن نسبة عنصر التمكن من المادة العلمية بين كلى العينتين متقاربة وبفارق صغير وبسيط حيث قدرت نسبة هذا العنصر لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات بـ (32.63%) ولدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة بـ (32.82%)، أما بالنسبة لعنصر المتابعة المستمرة لما يستجد في المادة العلمية فكان جد متقارب إذ قدرت بنسبة (29.79%) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وبـ (30.23%) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة، أما بالنسبة لعنصر القدرة على ربط المادة العلمية بالمواد الأخرى فنفس شأن سابقها فكانت بنسبة (36.93%) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وبـ (37.38%) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة.

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

والتي تنص على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي خريجي المدارس العليا لأساتذة ومعلمي خريجي الجامعات في مجال المادة العلمية.

الملاحظ بالنسبة لعناصر مجال المادة العلمية أن نسبة عنصر التمكن من المادة العلمية بين كلى العينتين متقاربة وبفارق صغير وبسيط حيث قدرت نسبة هذا العنصر لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات بـ (32.63%) ولدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة بـ (32.82%).

ويعود سبب عدم وجود فروق بين أفراد كلى العينتين في هذا العنصر لبساطة المواد العلمية في حد ذاتها نظرا لطبيعة التعليم الابتدائي الذي لا يتطلب جهدا من المعلم لفهم المادة لأنها بالأصل ببساطتها تستهدف التلميذ كما أن محتوى المواد العلمية المقررة في المناهج التربوية للتعليم الابتدائي لا تتطلب تكويننا متخصصا فيها من المعلم فالمشكلة لديه (المعلم) تكمن في كيفية تبسيطها لتصل إلى التلميذ الذي تعد بالنسبة إليه جد معقدة لطبيعة عمره الزمني والعقلي وخصائص نموه وكذا محاولة توظيف مواد تخصصه في مواقف طبيعية بالحياة العملية وربطها بمعلومات مكتسبة قبلية وهذا ما يكتسبه المعلم من التكوين حيث يؤكد **حديد (2014)** ان من اهم اهداف التكوين تكمن في رفع مستوى أداء المعلمين في المادة والطريقة، وتحسين اتجاهاتهم وتطوير مهاراتهم التعليمية ومعارفهم وزيادة قدراتهم على الإبداع والتجديد والعمل على زيادة إلمام المدرسين بالطريقة، والأساليب الحديثة في التعليم، وتعزيز خبراتهم في مجالات التخصص العلمية. وعليه فهذا العنصر المتمثل في التمكن من المادة العلمية لا يشكل فرقا في معايير جودة المعلم بغض النظر عن طبيعة تكوين المعلم. كما يضيف **همام (2014)** انه يتم تزويد الطالب المعلم بجميع المفاهيم والحقائق والمبادئ الخاصة بتخصصه الذي يعد لتدريسه لضمان سيطرة المعلم على المادة التي يدرسها، وقدرته على تحليلها، وربطها بالمعارف الأخرى التي يجب أن تتكامل معها في ضوء مفهوم وحدة الفكر.

أما بالنسبة لعنصر المتابعة المستمرة لما يستجد في المادة العلمية فقدرت بنسبة (29.79%) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وبـ(30.23%) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة .

وهذا التقارب في النسب بين افراد العينتين يعود إلى إمكانيات تكنولوجيا الاتصال والتواصل التي أصبحت متاحة للجميع وذلك من خلال المنتديات والمجموعات التربوية الرسمية والغير رسمية ومتابعة كل ما هو جديد بمهنته وأي تطور طارئ عليها كما أصبحت المداومة على حضور المؤتمرات والدورات المتعلقة بتخصصه منظمة من السلطة الوصائية والمشرفة عليه فأصبح حضورها إلزاميا لا اختياريا دون استثناء لكلى أفراد العينتين سواء المعلمين خريجي الجامعات أو المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة مما أدى إلى الاستفادة منها بشكل أو آخر كما انه يتم على مستواه الاحتكاك وتشارك خبرات بعضهم البعض. وهذا ما توصلت اليه دراسة(دريدي وحمية،2013) نتائجها حيث وجدت ان الرقابة الادارية ترفع من مستوى الكفاءة المهنية كما تساهم في تقييم ذات العامل بنسبة 87%من افراد عينة الدراسة . كما يعكس هذا ايضا اهمية التكوين اذ يؤكد عايش(2008) ان برامج التكوين سواء قبل الخدمة(المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة) او اثناءها(المعلمين خريجي الجامعات) تعمل على تطوير اداء المعلمين مهنيا واكاديميا وشخصيا من خلال اطلاعهم ومعرفتهم بكل جديد في مجال التربية والتعليم بالإضافة إلى تنمية المعلمين مهنيًا وأكاديميًا وشخصيًا لمواجهة الصعوبات والعراقيل والتغيرات المحيطة.

أما بالنسبة لعنصر القدرة على ربط المادة العلمية بالمواد الأخرى فكانت بنسبة (37.38%) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وبـ(36.93%) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة حيث يشمل هذا العنصر قدرة المعلم على تحديد العلاقة بين أهداف كل مادة وأهداف المواد الأخرى وتحديد العلاقة بين مفاهيمها التي تتضمنها بمفاهيم المواد الأخرى وكذا تحديد العلاقة بين المهارات العقلية و العملية بكل مادة وربطها بالمواد الأخرى كما يطبق المبادئ الموجودة بكل مادة في المشكلات المتعلقة بالمواد الأخرى وكل هذا تمتع

به كلى افراد العينتين على نحو متواز ويعود تقارب النسب بين افراد العينتين كون المعلم في المرحلة الابتدائية مكلف بتدريس جميع المواد بمفرده وهذا ما يتيح له الاطلاع على محتوى كل المواد علاوة على تحديده اهداف كل منها فهذا ييسر له عملية الانتقال من مادة الى اخرى وكذا ربطها ببعضها البعض وهذا ما يصطلح عليه تربويا بالكفاءات العرضية كما انه مجبر بشكل او باخر الى تقديم المعارف في شكل محسوس وعلمي على نحو يتناسب مع خصائص التلميذ في تلك المرحلة بل علاوة على ذلك كما يرى **حديد(2014)** ان اهداف التكوين تتعدى ربط المواد ببعضها الى ربطها بالواقع المعاش للتلميذ من خلال تعميق وعي المعلمين السياسي والقومي لاستيعاب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي يتعرض لها المجتمع، ثم محاولة ترجمتها عند تلاميذهم إلى ألفاظ سلوكية عملية.

اما بالنسبة للمجال ككل فانه يدل على عدم وجود فروق في جودة اداء المعلمين لدى كلى العينتين مما يؤدي الى نتيجة حتمية وهي عدم فعالية برامج التكوين المقدمة في ترقية مستوى الاداء لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة المتوقع اداء افضل قياسا لتكوينهم. الا انه بمفهوم المخالفة يدل هذا على مؤشر ايجابي وهو تمتع عينة المعلمين خريجي الجامعات بنفس مستوى الاداء للعينة الاخرى أي انها تمكنت من تحقيق نفس اهداف التكوين المقدمة بالمدارس العليا للأساتذة من تأهيل وتجديد وتوجيه.

3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها ومناقشتها

- والتي كان نصها كآلاتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي خريجي المدارس العليا للأساتذة ومعلمي خريجي الجامعات في مجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الفصل.

3-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

يمثل الجدول الموضح ادناه نتائج الفرضية الجزئية الثالثة للفروق بين عينتي الدراسة المتعلقة بمجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الصف.

جدول (09): نتائج نسب العينتين في مجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الصف

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الفائية	مستوى دلالة ف	القرار	"ت" المحسوبة	مستوى دلالة ت	Sig الاحتمال	القرار
م.خ.ج	30	38.13	5.74	0.83	0.047	غير دال	2.93	0.05	0.005	دال
م.خ.م.ع.أ	30	42.47	5.70							

تظهر نتائج الجدول الموضح أعلاه أن قيمة "ف" المساوية لـ (0.83)، وبما أن مستوى الدلالة "ف" يساوي (0.047) وهو أصغر تماماً من مستوى الدلالة (0.05) فإنه دال إحصائياً، وهذا يعني أنه توجد فروق بين العينتين، أي أن العينتين غير متجانستين.

كما يظهر من خلاله أن المتوسط الحسابي لكل العينتين متفاوت بدرجة معتبرة واعتماداً على التحليل الإحصائي لاختبار (ت) توصلنا إلى أن قيمة (ت) المحسوبة والمقدرة بـ (2.93) أقل من قيمة sig (0.005) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة الحرية (58)، وهذا يعني أن الفرق بين متوسطي المتغيرين دال إحصائياً، الأمر الذي أدى إلى عدم تحقق الفرضية الجزئية الثالثة، حيث كشف استخدام اختبار "t" لدلالة الفروق كما هو موضح في الجدول رقم (09) عن عدم صحة الفرضية الصفرية بمعنى قبول الفرض البديل، حيث وصلت "t" إلى مستوى الدلالة الإحصائية، مما يعني وجود فروق جوهرية في مجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الصف بين المعلمين خريجي الجامعات والمعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة.

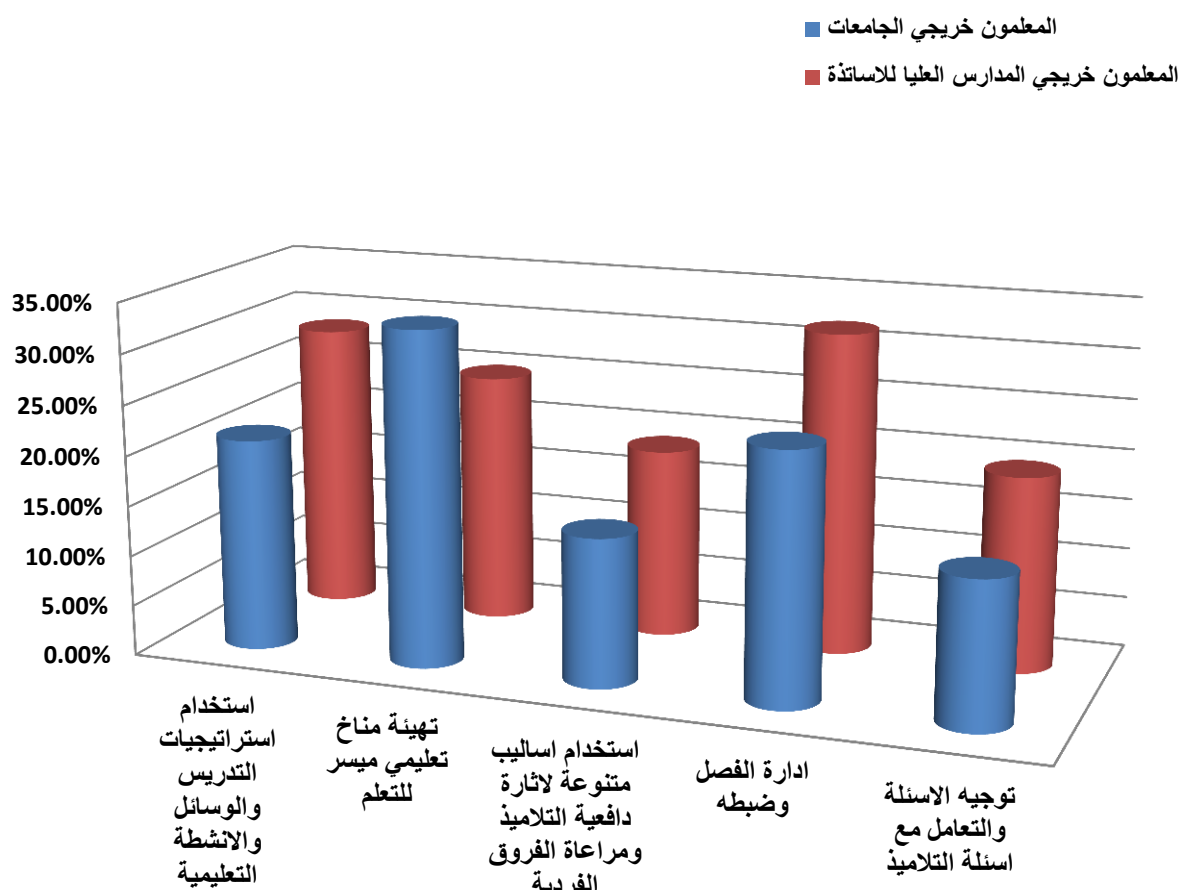
وتتبين نتيجة وجود فروق بينهما في الجدول (10) الموضح أدناه الذي يبين وجود فروق بين المعلمين خريجي الجامعات والمعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة في عناصر مجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الصف المتمثلة في: استخدام استراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية- تهيئة مناخ تعليمي ميسر للتعليم- استخدام أساليب متنوعة لإثارة دافعية التلاميذ.

جدول (10): نسب عيني الدراسة في عناصر مجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الصف

عناصر المجال	استخدام استراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية	تهيئة مناخ تعليمي ميسر للتعلم	استخدام أساليب متنوعة لإثارة دافعية التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية	إدارة الفصل وضبطه	توجيه الأسئلة والتعامل مع أسئلة التلاميذ	المجموع
العينتين						
المعلمون خريجي الجامعات	21.09%	33.22%	14.74%	24.74%	14.50%	100%
المعلمون خريجي المدرسة العليا للأساتذة	28.52%	24.92%	18.85%	31.87%	19.39%	100%

مما يمكن قراءته وملاحظته من هذا الشكل والجدول رقم (10) أن نسب كل عناصر مجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الصف متباينة نوعاً ما .

وفي الشكل البياني الآتي توضيح أكثر لإظهار الفروق بين عينتي الدراسة في كل عناصر مجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الصف:



الشكل 03: يوضح الفروق بين المعلمين خريجي الجامعات والمعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة في عناصر مجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الصف

مما يلاحظ عن عناصر المجال أن نسبة عنصر استخدام استراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية بين كلى العينة ب (21.09%) ولدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة ب (28.52%) لصالحهم أما بالنسبة لعنصر تهيئة مناخ تعليمي ميسر للتعلم نفس الشأن فقد بنسبة (33.22%) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات لصالحهم وب (24.92%) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة، أما عنصر استخدام أساليب متنوعة لإثارة دافعية التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية فكانت بنسبة (14.74%) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وب (18.85%) لدى عينة المعلمين خريجي

المدرسة العليا للأساتذة لصالحهم، أما عنصر إدارة الفصل وضبطه فكان بنسبة (24.74%) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وبـ(31.87 %) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة لصالحهم أيضا، أما عنصر توجيه الأسئلة والتعامل مع أسئلة التلاميذ فكان بنسبة (14.50 %) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وبـ(19.39 %) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة لصالحهم.

ومن خلال هذه القراءة للشكل (03) يتوضح منه سبب ما أدى إلى نتيجة وجود فروق والمتمثل في النسب المتباعدة بين كل من العينتين في جميع عناصر مجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الصف، وعليه معظم الفروق كانت لصالح عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة.

3-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة: والتي تنص على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي خريجي المدارس العليا لأساتذة ومعلمي خريجي الجامعات في مجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الفصل.

أن نسبة عنصر استخدام استراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية بين كلى العينتين بفارق متوسط حيث قدرت نسبة هذا العنصر لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات بـ (21.09%) ولدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة بـ(28.52%) وكانت النسبة الاعلى من صالح عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة كما يعد الفارق معتبر بين كلاهما وهذا ان دل على شئف انما يدل على ان افراد العينة صاحبة النسبة الاعلى تمكنوا من هذا العنصر من خلال برنامج تكوينهم مقارنة بالعينة المخالفة كما انهم اكثر الماما باستخدام استراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية ويمارسونها بجودة اكبر مقارنة بالعينة المقارنة الاخرى وهذا ما حددته النشرة الوزارية في تحديد اهداف التكوين في المدارس العليا للاساتذة في تمكين المعلم من الدراية الكاملة بمقرر المادة الدراسية والبرنامج و الأجهزة التعليمية المتوفرة وكذاالتلاميذ

والإستراتيجيات العامة المتعلقة بالتدخل التربوي. (بلقاسم بلقيدوم ،2013، 153) وتتفق هذه النتائج مع دراسة (ياسمين حماد،2011) المطبقة على معلمات كليات التربية حيث توصلت الى ان معايير جودة استخدام الوسائل التعليمية في الاداء التدريسي تحققت بدرجة كبيرة بمتوسط موزون مقداره(2.61).

أما بالنسبة لعنصر تهيئة مناخ تعليمي ميسر للتعلم فقدّر بنسبة (33.22%) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وب(24.92%) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة وكانت النسبة الأعلى لصالح عينة المعلمين خريجي الجامعات الذين اثبتوا قدرتهم أكثر في توفير مناخ داخل الصف يتسم بالاحترام والتعاون واتخاذ القرارات المناسبة حيال السلوك غير المرغوب فيه من التلاميذ وتنظيم الأجهزة والآلات التعليمية لخلق بيئة تعليمية ثرية وكذا أماكن التلاميذ بطريقة سليمة تسمح لكل تلميذ بالاستفادة باستخدام أساليب ضبط الصف التي توجه الضبط الذاتي وتشجيع المسؤولية الفردية والجماعية لدى التلاميذ ومتابعة التقدم العلمي لكل تلميذ باهتمام ولسوء الحظ هذا ما لم تتفوق به عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة مما يعكس عدم فعالية برامج التكوين التي تلقوها. فدور جودة المعلم في التعليم يبرز من خلال تشكيله لحجرة الدرس بالشكل المناسب لعملية التعلم وتوفير بيئة صفية معززة للتعلم (حساني إسماعيل، 2014، 75)

أما عنصر استخدام أساليب متنوعة لإثارة دافعية التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية فكانت بنسبة (14.74%) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وب(18.85%) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة، فكانت النسبة الأعلى أيضا لصالح عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة وهذا يدل على نجاح برامج التكوين في تكوينهم بالإلمام بهذا العنصر من هذا المجال ويعكس هذا اهتمام أفراد العينة ذات النسبة الأعلى بالتعليم بالمجموعات داخل غرفة الصف وفقا لاستعداداتهم وقدراتهم واستخدامهم لمثيرات متنوعة تراعي الحواس المختلفة للتلاميذ واعتناءهم بالأنشطة والمهام والواجبات المنزلية بما يتلاءم مع استعدادات وقدرات التلاميذ وإتاحة الفرصة لجميع التلاميذ لاستغلال قدراتهم إلى أقصى حد ممكن.

مما يعكس جودة اداءهم لأدوارهم من خلال بناء الأنشطة العلمية الصفية الجماعية، وتشكيل المجموعات، مع مراعاة الفروق الفردية وتوفير التعليم كون كل طالب يحتاج إلى تعلم مناسب لطبيعة نموه ووضعها إضافة الى توظيف تقنية المعلومات في التعليم. (حساني، 2014، 75) وهذا ما تتفق معه دراسة سوزان (2012) التي توصلت نتائجها الى قيم دالة

لاختبار (ت) الدالة على المساهمة الكبيرة لبعض ابعاد جودة اداء المعلمات بكلية التربية في التنبؤ بالدافعية للتعلم .

أما عنصر إدارة الفصل وضبطه فكان بنسبة (24.74%) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وبـ(31.87 %) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة اذ حظيت هذه العينة الاخير بالنسبة الاعلى وهذا يشير الى تمكنها وقدرتها على توفير جوا انفعاليا واجتماعيا يتسم بالهدوء والنظام داخل غرفة الصف والتعامل بالعدل مع التلاميذ ومساعدتهم على حل مشكلاتهم المختلفة وضبط النظام دون تخويفهم وتشجيعهم على المحافظة عليه وباستخدام أساليب تعزيز متنوعة لمواجهة سلوك التلاميذ وكذا تنظيم غرفة الصف للتأكد من سلامة الظروف الطبيعية فيها مما يعني نجاح ووجود اثر لبرامج التكوين التي تلقوه مقارنة بالعينة المخالفة الاخرى. وهذا ما توصلت اليه دراسة ياسمين (2011) المطبقة على معلمات كليات التربية من خلال نتائجها ان معايير جودة ادارة الصف في الاداء التدريسي للمعلمات تخصص لغة انجليزية تحققت بدرجة كبيرة بمتوسط موزون مقداره (2.43).

أما عنصر توجيه الأسئلة والتعامل مع أسئلة التلاميذ فكان بنسبة (14.50 %) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وبـ(19.39 %) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة وعليه فالنسبة الاعلى لصالح لهذه العينة الاخيرة مما يعني ان افراد يتمتعون بقدرة على توجيه أسئلة واضحة الهدف، صحيحة اللغة، جيدة الصياغة تثير تفكير التلاميذ تقيس مستويات معرفية مختلفة لديهم كما يشجعون التلاميذ على طرح أسئلة جيدة ويتقبلونها بصدر رحب ويجيبون عنها مما يدل ان برامج التكوين اثبتت فعاليتها في تكوين افراد هذه العينة وتجلى ذلك من خلال اداءهم لادوارهم بجودة من حيث تفريد التعليم كون كل طالب يحتاج إلى تعلم مناسب لطبيعة نموه ووضعه وتقديم تغذية راجعة لكل طالب بتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب.(حساني،2014، 75)

اما بالنسبة للمجال ككل ومن خلال تحليل عناصره كل عنصر على حدى فيمكن القول ان عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة اثبتت جودة ادائها قياسا للعينة المعلمين خريجي الجامعات مما يعكس اثر برامج التكوين المقدمة لهم على مستوى المدارس العليا للأساتذة .

2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة وتحليلها ومناقشتها

والتي كان نصها كآلاتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي خريجي المدارس العليا لأساتذة ومعلمي خريجي الجامعات في مجال التقويم.

4-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة وتحليلها

يمثل الجدول الموضح ادناه نتائج الفرضية الجزئية الرابعة للفروق بين عينتي الدراسة المتعلقة بمجال التقويم.

جدول (11): نتائج نسب العينتين في مجال التقويم

عناصر المجال العينتين	العينه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الفائيه	مستوى دلالة ف	القرار	"ت" المحسوبة	مستوى دلالة ت	Sig الاحتمال	القرار
م.خ.ج	30	29.53	5.58	0.005	0.94	غير دال	1.093	0.05	0.27	غير دال
م.خ.م.ع.أ	30	31.13	5.75							

تظهر نتائج الجدول الموضح أعلاه أن قيمة " ف " المساوية لـ (0.005)، وبما أن مستوى الدلالة "ف" يساوي (0.94) وهو أكبر تماماً من مستوى الدلالة (0.05) فإنه غير دال إحصائياً، وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين العينتين، أي أن العينتين متجانستين.

كما يظهر من خلاله أن المتوسط الحسابي لكل العينتين شبه متقارب واعتماداً على التحليل الإحصائي لاختبار (ت) توصلنا إلى أن قيمة (ت) المحسوبة والمقدرة بـ (1.094) أقل من قيمة sig (0.27) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة الحرية (58)، وهذا يعني أن الفرق بين متوسطي المتغيرين غير دال إحصائياً، الأمر الذي أدى إلى تحقق الفرضية الجزئية الرابعة، حيث كشف استخدام اختبار "t" لدلالة الفروق كما هو موضح في الجدول رقم (11) عن صحة وقبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل، حيث لم تصل "t" إلى مستوى الدلالة الإحصائية، مما يعني قبول الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق جوهرية في مجال التقويم بين المعلمين خريجي الجامعات والمعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة.

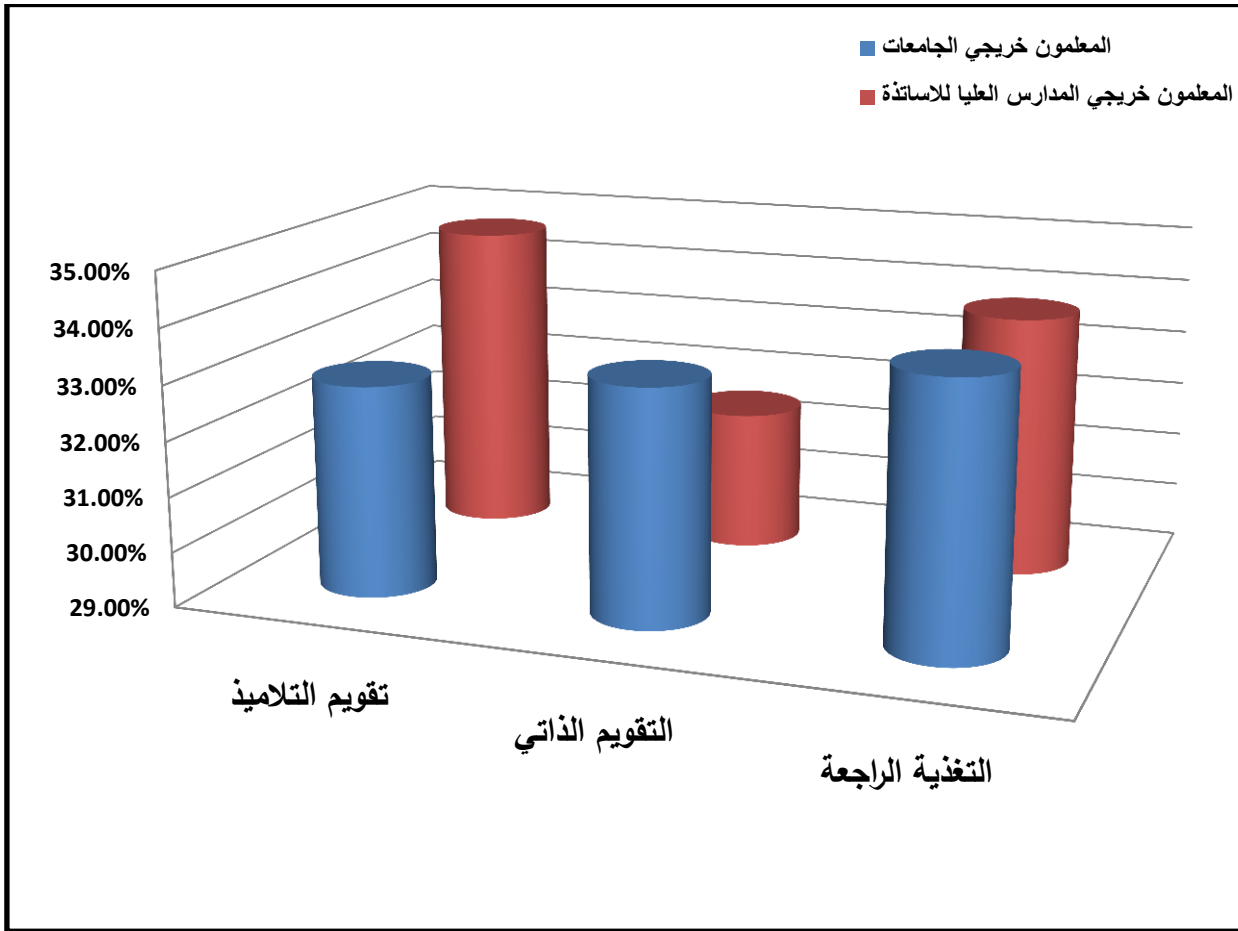
وتتضح عليـة وسببـية عدم وجود فروق بينهما في الجدول (12) الموضح أدناه الذي يبين الفروق بين المعلمين خريجي الجامعات والمعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة في عناصر مجال التقويم المتمثلة في: تقويم التلاميذ - التقويم الذاتي - التغذية الراجعة.

جدول (12): نسب عيني الدراسة في عناصر مجال التقويم

عناصر المجال العينتين	تقويم التلاميذ	التقويم الذاتي	التغذية الراجعة	المجموع
المعلمون خريجي الجامعات	%32.85	%33.27	%33.86	%100
المعلمون خريجي المدرسة العليا للأساتذة	%34.68	%31.55	%33.76	%100

مما يمكن قراءته وملاحظته من الجدول (12) أن نسبة جل عناصر مجال المادة العلمية بين كلى العينتين متباينة بدرجة جد بسيطة في عنصري تقويم التلاميذ والتقويم الذاتي وشبه متماثلة في عنصر التغذية الراجعة مما يدل على أنه لا توجد فروق جوهرية في معايير جودة المعلم بينهما في مجال المادة العلمية على مستوى كل عناصره .

ويمكن توضيح ذلك أكثر في الشكل البياني الآتي:



الشكل 04: يوضح الفروق بين المعلمين خريجي الجامعات والمعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة في عناصر مجال التقويم

ومما يمكن قراءته وملاحظته من هذا الشكل أن نسبة عنصر تقويم التلاميذ بين كلى العينتين بفارق متوسط حيث قدرت نسبة هذا العنصر لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات بـ (32.85 %) ولدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة بـ (34.68 %) أما بالنسبة لعنصر التقويم الذاتي فقدّر بنسبة (33.27 %) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وبـ (31.55 %) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة أما عنصر التغذية الراجعة فكانت بنسبة (33.86 %) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وبـ (33.76 %) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة.

4-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة :

فبمناقشة نتائج عناصر مجال التقويم عنصرا فعنصرا يتوضح أن نسبة عنصر تقويم التلاميذ بين كلى العينتين بفارق متوسط حيث قدرت نسبة هذا العنصر لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات بـ (32.85 %) ولدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة بـ (34.68%) وكان ارتفاع النسبة لصالح العينة الأخيرة بالرغم من أن الفارق بين النسبتين ليس بالأمر الكبير الذي يدعو للجدل ويعود سبب تقارب النسب هذا إلى الاعتماد شبه كلى للمعلم في عملية تقويم التلاميذ في المرحلة الابتدائية على الاختبارات التحصيلية والتي تعد أداة مجمع عليها وغير مختلف فيها كما أن معظم بنود هذا العنصر تضمنت ماهية الاختبار التحصيلي من حيث أعددته لاختبارات تقيس المستويات المعرفية المختلفة والاستفادة من نتائجها في علاج صعوبات التعلم والأخطاء الشائعة لدى التلاميذ وتقديم تقارير تفصيلية لأولياء الأمور حول نتائج أبنائهم كما يستخدم نتائج التقويم لتقديم التعزيز المناسب للتلاميذ فتقويم التلميذ يظهر من خلال مردوده في الاختبارات التحصيلية.

وبالرغم من هذا فإن عنصر التقويم كانت نسبته الأعلى لصالح عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة، وهذا ما توصلت إليه دراسة ياسمين (2011) المطبقة على معلمات كلية التربية من خلال نتائجها أن معايير جودة تقويم الطالبات في الأداء التدريسي للمعلمات تحققت بدرجة متوسطة بمتوسط موزون مقداره (2.33).

أما بالنسبة لعنصر التقويم الذاتي فقدّر بنسبة (33.27 %) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات بـ (31.55%) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة والذي تضمنت بنوده استخدام أساليب تقييمية مختلفة لتقويم أداء المعلم لنفسه واستفادته من نتائج تقويم التلاميذ وكذا زملائه و رؤسائه في تحديد نقاط القوة والضعف في أدائه وتصميمه لأدوات تقييمية ذاتية بمشاركة زملائه وتقبله لتقويماتهم بشأنه والاحتفاظ بذلك في سجلات خاصة به وتظهر نسب أفراد العينة قيامها وتقبلها لهذا بتقدير شبه متماثل إلا أن أفراد عينة المعلمين خريجي الجامعات حظوا بالنسبة الأكبر ويعود ذلك إلى عدم استعدادهم القبلي للمهنة وحرصه على الاستفادة من الدورات التكوينية ومن خبرات من هم أكثر منهم خبرة لاكتمال انتقاصه الذي يدفع به إلى البحث تقويم وتقييم ذاته وهذا ما تتفق معه نتائج دراسة خليصة (2014) لما أوضح أفراد العينة عن ارتياحهم لهذا الأسلوب المتبع (التقويم الذاتي)

لما فيه من شفافية واضحة في التعرف على درجات كل معلم و معلمة شارك في التكوين اثناء الخدمة للتعرف على درجاته من خلال موقع الخدمات الالكتروني لموقع الوزارة حيث خصص لكل معلم و معلمة بريد إلكتروني .

أما عنصر التغذية الراجعة فكانت بنسبة (33.86%) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات و(33.76 %) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة فمن خلال النسب يتوضح تماثلها تقريبا وقد يعود هذا الى احد الامرين اما تمتع كلاهما بنفس المستوى من جودة في هذا العنصر على الاقل وهذا يرجع الى تشابه المواد المتعلقة بهذا العنصر المبرمجة لكلاهما في برنامجهما التكويني سواء قبل او اثناء الخدة بغض النظر عن المؤسسة القائمة على التكوين، والامر الاخر قد يرجع الى اتباع طريقة موحدة مبرمجة من السلطات الاشرافية والوصائية عليهما ينتهجها كلاهما في عملية التقويم المتعلقة بهذا العنصر مع ان الراي المرجح هو تزواج الامرين معا وان كان بدرجات متفاوتة .

اما بالنسبة لمجال التقويم ككل بكل عناصره فيظهر من خلال تحليل النتائج ومناقشة عناصره عدم وجود فروق بين افراد كلى العينتين بغض النظر عن متغير طبيعة التكوين أي ان كلاهما يمارس عملية التقويم بنفس المستوى بالتقريب أي انهما يتمتعان بنفس مستوى الجودة في هذ المجال وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة(فاطمة،2011) ان درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس عينة الدراسة من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها(بغض النظر عن طبيعة تكوين المعلم)، في مجال معايير جودة التقويم كانت عالية، إذ وصل متوسط الاستجابة عليها إلى (3.54)وبنسبة مئوية بلغت (70.8%).

4- مناقشة نتائج الفرضية العامة:

انطلاقا من اجراء الفرضيات الاجرائية نستطيع القول بان الفرضية العامة والتي تنص على الآتي: لا توجد فروق في مستوى جودة المعلم تعزى لطبيعة تكوين المعلم.

قد تحققت جزئيا في فرضياتها الثلاث الاولى والثانية والرابعة المرتبة على التوالي والمتعلقة بمجال التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم وكذا مجال المادة العلمية واخيرا المتعلقة بمجال التقويم ولم تتحقق جزئيا في الفرضية الثالثة المتعلقة بمجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الصف. وهذا ان دل على شيء فإنما يدل على ان برامج تكوين المقدمة في المدارس العليا للأساتذة لم يكن لها الاثر الواضح والجلي من خلال ممارسات او استجابات المعلمين خريجها في الدراسة الحالية وعليه يمكن القول ان هاته البرامج لا ترقى الى مستوى عال من الجودة فيما ان المعلمين الذين هم من مخرجات مختلف الجامعات وصلت الى نفس مستوى المعلمين الذين هم من مخرجات المدارس العليا للأساتذة بالرغم من تلقيهم لدورات تكوينية قبل او اثناء الخدمة او معا لمدد زمنية متقطعة ومحددة وهذا ما تتفق معه دراسة (كنعان، 2009) حيث اثبتت نتائج الدراسة ان افراد العينة من السنة الرابعة اجمعوا ان معايير الجودة التي تحقق معلما يتمتع بجودة اداء تدريسي عال لم تتحقق من المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات التي مروا بها خلال سنوات الدراسة الاربع وان هناك حاجة ماسة لإعادة النظر فيها بما يتناسب مع المعايير الدولية لبرامج اعداد المعلم وتدريبه.

وهذا يعبر على ان محتوى البرامج لا يحقق جودة المعلم المطلوبة وفقا لمعايير جودة المعلم المطلوبة والمعمول بها في النظم العالمية، وتؤيد هذا (فاطمة، 2011) حين توصلت نتائج دراستها إلى أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس عينة الدراسة من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، في مجال معايير جودة أداء المعلم كانت متوسطة، إذ وصل متوسط الاستجابة عليها إلى (3.35) وبنسبة مئوية بلغت (67%). ونفس النتائج توصلت اليها دراسة (الهسي ، 2012) حيث كشفت نتائج الدراسة أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة في الجامعات ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية كانت متوسطة كما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقييمات الطلبة ومتوسط تقييمات أعضاء هيئة التدريس عند مستوى دلالة (0.05).

هذا ما يستدعي إعادة النظر في مناهج ومواد برامج التكوين المقدمة المدارس العليا للأساتذة بما انها تعد الحد الفاصل وكمحك للحكم على البرامج في حد ذاتها اذا ما كانت تحقق معايير جودة المعلم ام لا وهذا ما توصلت اليه دراسة (شادي، 2012) اذ عبرت

نتائجها عن ضعف في درجة توافر معايير الجودة في مناهج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية داخل كليات التربية الجودة.

الا ان هناك دراسات تتعارض مع الدراسة الحالية في فرضيتها العامة المحققة جزئيا الا انه بمفهوم المخالفة تتفق مع الفرضية الثالثة المحققة التي تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين خريجي المدارس العليا للأساتذة والمعلمين خريجي الجامعات في مجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الصف مما يعني ان برامج تكوين المقدمة في المدارس العليا للأساتذة تؤدي دورها وتحقق جودة المعلم وفق المعايير المحددة .

ونذكر منها دراسة (بلقيس، 2009) التي بينت نتائجها باعتمادها على استطلاع اراء الخريجين فيما يتعلق بمجالات الدراسة الى ان هناك تفاوت فيما بينها بين المستوى الكبير والمتوسط وهي بشكل عام تعطي مؤشرات جيدة وكانت فوق المتوسط عند تقييم الطلاب لما تعلموه من البرنامج مما يؤكد ان البرنامج يسير الى الهدف النهائي نحو التطوير والتحسين وفق تطبيق معايير الاعتماد الاكاديمي.

وكذا دراسة (حمادنه، 2014) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك تعزى لمتغير المعدل التراكمي ، وجاءت لصالح (جيد جدا فأعلى).

ويرجع سبب الاختلاف او التعارض مع الدراسة الحالية الى ان هذه الدراسات اعتمدت الحصر الشامل في اختيار عينتها مما يعني ان كبر حجم العينة ادى الى نتائجها على عكس دراسة الحال فقد كانت العينة الممثلة للدراسة صغيرة.

خلاصة عامة:

بناءا على النتائج التي توصلت اليها الدراسة والتي دلت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين خريجي المدارس العليا للأساتذة والمعلمين خريجي الجامعات في مجال التخطيط لعمليتي التعليم التعلم ومجال المادة العلمية ومجال التقويم كما توصلت الى

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين خريجي المدارس العليا للأساتذة والمعلمين خريجي الجامعات في مجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الصف. مما يعكس الأثر الضعيف لبرامج التكوين المقدمة في المدارس العليا للأساتذة وعليه يتبين أهمية مراجعة البرنامج بشكل دوري لغرض التحسين والتطوير من خلال تقييم جميع عناصر البرنامج (المناهج، والوسائل التعليمية، وأعضاء هيئة التدريس، والطلبة، والخريجين).

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

- احمد، إبراهيم احمد (2003). الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية. الإسكندرية. دار الوفاء للطباعة والنشر.
- احمد، علي كنعان (2009). تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم تعليمية الصف وأعضاء الهيئة التعليمية. مجلة جامعة دمشق. 25 (3+4)
- إيمان، محمد رمضان (2012). معايير مقترحة لتقويم أداء معلم التربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد في التعليم لمجلس الأعلى للشباب والرياضة. المؤتمر الدولي الثاني لضمان التعليم العالي. مديرية الشباب والرياضة.
- بديع، محمود القاسم (2001) علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق. مؤسسة الوراق والنشر.
- بلقاسم، بلقيدوم (2013). الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات والتفاعل كمعيار: بناء بطاقة ملاحظة وتقييم، وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة. مذكرة دكتوراه منشورة. جامعة سطيف 2.
- بلقاسم، يخلف (2007). التدريب الميداني ودوره في تكوين الطالب-الأستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة مذكرة دكتوراه منشورة، جامعة محمود منتوري: قسنطينة.
- بلقاسم، يخلف (2007) التدريب الميداني ودوره في تكوين الطالب-الأستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة. مجلة العلوم الإنسانية. 28 (أ). 1-41.
- بلقيس، غالب الشرعي (2009). دراسة تقويمية لبرنامج اعداد المعلم وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. 2 (4). 1-50
- بن تيل، عبد الرحمان سعيد (2004) الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير منشورة. جامعة الملك خالد. المملكة العربية السعودية.
- بوضياف، سميرة (2014). ملحق تكوين المعلمين والأساتذة في الفترة الاستعمارية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية. 08.
- جبرائيل، بشارة (1986) تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية. بيروت. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- الجريدة الرسمية. مرسوم تنفيذي رقم 08 - 315 المؤرخ في 11 شوال

عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية ، العدد 59، الصادرة 2008/10/12 الموافق لـ 12 شوال 1429.

- جمال، حمدان إسماعيل الهسي (2012) (واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. فلسطين.

- حساني اسماعيل (2014) استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة البليدة. الجزائر.

- حسين، سالم مرجين (دس) المراجع اللغوي أنور، سغفان. جودة التعليم في مقدمة ابن خلدون. جامعة طرابلس. ليبيا.

- حسين، عبد الحميد أحمد رشوان (2007). العلم والتعليم والمعلمين منظور علم الاجتماع. مؤسسة شباب الجامعة.

- خالد، مطهر العدوان (دس). الجودة الشاملة في التعليم. عمل مقدم لإدارة الجودة والاعتماد بوزارة التربية والتعليم.

- خليصة، قايلي (2014). اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين اثناء الخدمة. مذكرة ماستر غير منشورة. جامعة اكلي محند اولحاج. الجزائر.

- زكريا اسماعيل ابو الضيغات (2009). اعداد وتأهيل المعلمين الاسس التربوية والنفسية. الاردن. دار الفكر.

- سلمان خلف الله (1998). الحوار وبناء شخصية الطفل . الرياض. مكتبة العبيكان.

- سهيل، دياب (2006). مؤشرات الجودة وتوظيفها في تنظيم التعليم والتعلم. أطفال الخليج مركز دراسات وبحوث المعوقين ، 2(01).

- سوزان، بنت احمد سلمان التميمي (2012). جودة أداء المعلمة وعلاقتها بالادافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات لعينة من طالبات الصف الثالث ثانوي،. مذكرة ماجستير منشورة. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

- شادي، جمال أحمد جابر أبو حاتم (2012). تطوير مناهج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في كليات التربية بفلسطين في ضوء معايير الجودة. مذكرة دكتوراه منشورة.

- صباح، ساعد(دس). التكوين الاولي للمعلمين وعلاقته باكتساب الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية. جامعة محمد خيضر بسكرة
- صلاح، السيد عبده رمضان(2005). تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة. القاهرة. إيتراك للنشر والتوزيع.
- صلاح، صالح درويش معمار ،المملكة العربية السعودية،1430هـ). مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي .مذكرة دكتوراه منشورة
- عادل، بن مشعل بن عزيز آل هادي الغامدي (1430هـ) أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين. مذكرة ماجستير منشورة. جامعة ام القرى. المملكة العربية السعودية.
- عايش، أحمد جميل (2008). تطبيقات الإشراف التربوي. عمان. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عمرو، مصطفى احمد حسن(دس) متطلبات الجودة والاعتماد بالتعليم المفتوح الواقع والطموحات. مذكرة دكتوراه منشورة. جامعة القاهرة. مصر .
- فاطمة، عوض صابر وميرفت، علي خفاجة(2002). أسس ومبادئ البحث العلمي. مصر. مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية .
- فاطمة، عيسى أبو عبده(2011) درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس. مذكرة ماجستير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.
- محمد، احمد سغفان وسعيد، طه محمود(2007).المعلم اعداده ومكانته وادواره. ط2. دار الكتاب الحديث.
- محمد، البشير دريدي ووليد حمية (2013). دور الرقابة الادارية في رفع الكفاءة المهنية. مذكرة ليسانس غير منشورة. جامعة الوادي.
- محمد، مسلم(2007). مدخل إلى علم النفس العمل، ط2. دار قرطبة..
- محمد، نقادي ومحمد، رزقي بركات(1998). قراءات في التقويم التربوي. ط2. باتنة
- مخبر تكوين-تعليم-تعليمية. نحو ملمح لخريجي المدارس العليا للأساتذة. الملتقى الدولي الثاني. 13-14 نوفمبر 2013. المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة.

- المختار، محمد إبراهيم(2005). *مراحل البحث الاجتماعي*. الاردن. دار الفكر.
- مروان، عبد المجيد إبراهيم(2000). *أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية*. الاردن. مؤسسة الوراق.
- مصطفى، إبراهيم وآخرون(1960) *المعجم الوسيط*. (الجزء 1 و 2) القاهرة. المكتبة الإسلامية للنشر والتوزيع.
- منصور، نايف ماشع العتيبي وعلي، احمد حسن الربيع(2012). *تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين. المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. 1(9). 559-586.
- نادية، بوشلاق(دس). *استراتيجيات إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر في ظل العولمة*. دفاثر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة. جامعة محمد خيضر .بسكرة
- همام سمير حمادنه(2014). *درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم*. المؤتمر الثالث تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص. 04/28- 05/01 2014 جامعة البلقاء.الاردن.
- هند،أحمد الشرييني البربرى (1427-1428هـ) *الجودة في مدارس التعليم العام*. بحث مقدم للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن). كلية التربية للبنات الأقسام العلمية القصيم - بريدة .المملكة العربية السعودية.
- وضحي، بنت حباب بن عبد الله العتيبي(2016). *إعداد معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة - تصور مقترح*. المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمان.
- ياسمين، بنت حماد محمد الحماد (2011). *تقويم الاداء التدريسي لمعلمات اللغة الانجليزية بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير جودة التدريس*. مذكرة ماجستير منشورة. جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية. المملكة العربية السعودية.
- يوسف حديد(2014). *تصور لتكوين المعلمين بالجزائر في ضوء معايير التمهين*. *مجلة العلوم الإنسانية*. ب(42). 275-297.

الملاحق

سيدي الأستاذ / سيدتي الأستاذة السلام عليكم:

قصد القيام بدراسة علمية في إطار انجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر نضع بين يديك مجموعة من البنود يرجى الإجابة عنها بوضع علامة (X) أمام الخيار الذي يتوافق مع اتجاهك. واعلم سيدي الأستاذ/ سيدتي الأستاذة انه ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة والإجابة الصحيحة هي التي تمثل رأيك الشخصي كما أحيطكم علما انه لن تستخدم البيانات المعطاة إلا في أغراض البحث العلمي.

☐ خريج المدرسة العليا لأساتذة:

☐ خريج جامعة:

المجال الأول: التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم

مستوى الأداء			المعايير الفرعية	المعايير الرئيسية
درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة منخفضة		
			أحرص على معرفة أسماء تلاميذي لمناداة كل تلميذ باسمه	أ- تحديد خصائص واحتياجات التلاميذ
			أشجع التلاميذ على معرفة أسماء بعضهم لبث روح التعاون والألفة بينهم	
			أفهم الاحتياجات الفردية والجماعية لتلاميذي	
			أصمم أنشطة متنوعة لتلبية احتياجات وميول التلاميذ	
			أشجع تلاميذي على التفكير والتأمل في حياتهم لتحقيق أهدافهم وميولهم .	ب - تحديد الأهداف التعليمية
			أحدد أهداف تدريس مواد تخصصي	
			أصوغ أهدافا تعليمية تشجع على العمل التعاوني بالصف	
			أحدد الأهداف التعليمية المختلفة (وجدانية- معرفية - مهارية)	
			أصوغ أهدافا تعليمية تتطلب تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ	
			أصوغ أهدافا تعليمية ملائمة لاحتياجات التلاميذ	
			أشرك تلاميذي في تحديد الأهداف التعليمية للمادة	
			أصوغ أهدافا تعليمية تتطلب تنمية حل المشكلات لدى التلاميذ	
			أصمم أنشطة تعليمية تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية	ج -
			أعد أنشطة تعليمية تشجع التلاميذ على التعلم الذاتي	
			أصمم أنشطة تعليمية تشجع على التعلم التعاوني	

			أضع تقارير للتلاميذ حول نظريات عمل الأجهزة والآلات المختلفة وأعطالها وكيفية إصلاحها.	تصميم الأنشطة التعليمية
			أزود التلاميذ بمعلومات إرشادية تساعدكم بشكل فعال في الاستفادة من مصادر المعلومات بالمكتبة	
			أضع تقارير تفصيلية بالمراجع والكتب اللازمة لمساعدة التلاميذ في إيجاد مصادر متنوعة للتعلم	

المجال الثاني: المادة العلمية .

مستوى الأداء			المعايير الفرعية	المعايير الرئيسية
درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة منخفضة		
			أحل مواد تخصصي إلى الجوانب التعليمية المختلفة (مهارات ، مفاهيم ،تعميمات)	أ - التمكن من المادة العلمية
			أوظف مواد تخصصي في مواقف طبيعية بالحياة العملية	
			أربط معلومات التلاميذ التي سبق تعلمها بالمعلومات الجديدة بالمادة	
			أحدد أنسب طرق التدريس التي تتناسب مع جوانب التعلم المختلفة بالمادة	
			أتابع الأبحاث العلمية المتعلقة بمواد تخصصي	ب - المتابعة المستمرة لما يستجد في المادة العلمية
			أتابع التطورات و المستجدات العالمية في مواد تخصصي من خلال شبكة المعلومات الدولية-interne -	
			أستخدم أسلوب الاستدلال في البحث عن كل جديد وحديث بتخصصي	
			أداوم على حضور المؤتمرات والدورات المتعلقة بتخصصي	
			أحدد العلاقة بين أهداف كل مادة وأهداف المواد الأخرى	ج - القدرة على ربط المادة العلمية بالمواد الأخرى
			أحدد العلاقة بين مفاهيم كل مادة بالمفاهيم التي تتضمنها المواد الأخرى	
			أحدد العلاقة بين المهارات العقلية و العملية بكل مادة والمواد الأخرى	
			أطبق المبادئ الموجودة بكل مادة في المشكلات المتعلقة بالمواد الأخرى	
			أحدد العلاقة بين كل مادة والمواد الأخرى	

المجال الثالث :استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الفصل

مستوى الأداء			المعايير الفرعية	المعايير الرئيسية
درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة كبيرة		
			أستخدم أساليب التهيئة المناسبة لإثارة دافعية التلاميذ للتعلم	أ- استخدام استراتيجيات التدريس و الوسائل والأنشطة التعليمية
			أختار أنسب طرق التدريس لتنمية التفكير الناقد وحل المشكلات لدى التلاميذ	
			أستخدم أنسب الوسائل التعليمية لتحقيق أهداف الدرس ، وإثارة انتباه التلاميذ	
			أستخدم السبورة المدرسية بكفاءة وإتقان	
			أستخدم الأنشطة التعليمية التي تتيح الفرصة للتلاميذ للابتكار .	
			أستخدم أساليب مناسبة لجذب انتباه التلاميذ إلى نهاية منطقية للموضوع.	
			أوفر مناخا داخل الصف يتسم بالاحترام والتعاون	ب - تهيئة مناخ تعليمي ميسر للتعلم
			أأخذ القرارات المناسبة حيال السلوك غير المرغوب فيه من التلاميذ	
			أنظم الأجهزة والآلات التعليمية لخلق بيئة تعليمية ثرية	
			أنظم أماكن التلاميذ بطريقة سليمة تسمح لكل تلميذ بالاستفادة	
			أستخدم أساليب ضبط الصف التي توجه الضبط الذاتي	
			أشجع المسؤولية الفردية والجماعية لدى التلاميذ	
			أتابع التقدم العلمي لكل تلميذ باهتمام	
			أقسم التلاميذ داخل غرفة الصف على مجموعات وفقا لاستعداداتهم وقدراتهم	ج- استخدام أساليب متنوعة لإثارة دافعية التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية
			أستخدم مثيرات متنوعة تراعي الحواس المختلفة للتلاميذ	
			أوزع الأنشطة والمهام والواجبات المنزلية بما يتلاءم مع استعدادات وقدرات التلاميذ	
			أتيح الفرصة لجميع التلاميذ لاستغلال قدراتهم إلى أقصى حد ممكن	
			أوفر جوا انفعاليا واجتماعيا يتسم بالهدوء والنظام داخل غرفة الصف	د -
			أتعامل مع جميع التلاميذ بالعدل	

إدارة الفصل وضبطه	أساعد التلاميذ على حل مشكلاتهم المختلفة		
	أضبط النظام داخل غرفة الصف دون تخويف التلاميذ		
	أشجع التلاميذ على المساهمة في حفظ النظام داخل الصف		
	أستخدم أساليب تعزيز متنوعة لمواجهة سلوك التلاميذ داخل غرفة الصف		
	أنظم غرفة الصف للتأكد من سلامة الظروف الطبيعية فيها		
هـ- توجيه الأسئلة والتعامل مع أسئلة التلاميذ	أوجه أسئلة واضحة الهدف، صحيحة اللغة، جيدة الصياغة تنثير تفكير التلاميذ		
	أوجه أسئلة تقيس مستويات معرفية مختلفة لدى التلاميذ		
	أقبل أسئلة التلاميذ بصدق وأجيب عنها		
	أشجع التلاميذ على طرح أسئلة جيدة		

المجال الرابع: التقويم

مستوى الأداء			المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية
درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة منخفضة		
			أ - تقويم التلاميذ	أعد اختبارات تقيس المستويات المعرفية المختلفة
				استفيد من نتائج التقويم في علاج صعوبات التعلم والأخطاء الشائعة لدى التلاميذ
				أقدم تقارير تفصيلية لأولياء الأمور حول نتائج أبنائهم
				أستخدم نتائج التقويم لتقديم التعزيز المناسب للتلاميذ
				أراقب التلاميذ في الاختبارات بعدل دون استفزازهم
				أوفر الهدوء والالتزام أثناء الاختبار مع عدم السماح بالغش
			ب - التقويم الذاتي	أستخدم أساليب تقويمية مختلفة لتقويم أدائي
				أستفيد من نتائج تقويم التلاميذ في تحديد نقاط القوة والضعف في أدائي
				أستفيد من زملائي و رؤسائي في تقويم أدائي
				أصمم أدوات للتقويم الذاتي بمشاركة زملائي
				أحتفظ بسجلات خاصة بتقويم أدائي
				أقبل التقويم الذي يطرحه على زملائي في العمل
				أزود التلاميذ بتغذية راجعة مكتوبة ملحقه بالواجب المنزلي حول الأخطاء الشائعة لديهم

			أقدم تغذية راجعة مكتوبة للتلاميذ عن أعمالهم المصححة	ج - التغذية الراجعة
			أزود التلاميذ بتغذية راجعة أثناء تنفيذ الدروس للتأكد من مدى تعلمهم للموضوع	
			أحلل معلومات تقويم التلاميذ لبعضهم باهتمام للحصول على معدل تقويم لكل تلميذ	
			أتيح الفرصة للتلاميذ لتقديم تغذية راجعة لزملائهم	
			أشرف على التلاميذ أثناء تقويم بعضهم لبعض بالصف	