الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين – سطيف 2– الجزائر

أطـــروحـــــة دكتـــــــــوراه

مقدمة بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الارطوفونيا

تخصص علم النفس التنظيمي: إدارة الموارد البشرية

لنيل شهادة

دكتـــــــوراه علـــــــــوم

من طرف

بن عمــارة سعيــدة

الموضوع

اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور الإصلاح التربوي في تطوير أدائهم الوظيفي

دراسة ميدانية في متوسطات ولاية ميلة

نوقشت بتـــــاريخ:20/ 09/ 2016 أمـــــام اللجنة المتكـــونة من الســـــادة:

الأستاذ بوعلي نور الدين	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة سطيف 2**	**رئيسا**
الأستاذ ليفة نصر الدين	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة قسنطينة 2**	**مشرفا و مقررا**
الأستاذ خالد عبد السلام	**أستاذ محاضر "أ"**	**جامعة سطيف 2**	**مناقشا**
الأستاذ حسيني محمد أو بلقاسم	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة قسنطينة 2**	**مناقشا**
الأستاذ بوسالم عبد العزيز	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة البليدة 2**	**مناقشا**
الأستاذ صرداوي نزيم	**أستاذ محاضر "أ"**	**جامعة تيزي وزو**	**مناقشا**

الســنـــــة الجامعيـــــــــــــة 2015– 2016

الإهداء

إلى ينبوع الصبر و التفاؤل و الأمل، إلى الذَيْنِ هما لي كل ما في الوجود بعد الله و رسوله

أمـــي و أبـــي

العزيزين أطال الله في عمرهما و متعهما بالصحة و العافية

إلى سندي و قوتي و ملاذي بعد الله عز و جل زوجي الغالي جمال

إلى من تذوقت معهم أجمل اللحظات إخوتي الأحبة: سامية و نبيل و سليم

إلى كل عائلة زوجي والديه و إخوته و أخواته و أولادهم

إلى كل الصديقات و الزملاء و الزميلات

أهدي هذا العمل

شكـر و عرفـان

أرفع أكفي حامدة وشاكرة **الله عز و جل** أن وفقني لإتمام هذا العمل، فلولا عنايته و رعايته ما أمكنني ذلك فلك الحمد ربي كما ينبغي لجلال وجهك و عظيم سلطانك، و أصلي و أسلم على **خير خلق الله محمد صلى الله عليه و سلم**، الهادي إلى سبيل ربه بالحكمة و الموعظة الحسنة.

من تمام شكر الله عز وجل شكر عباده الذين وفقهم لخدمة الناس، و أستـــــاذي الفـــاضـل

ليـــــفة نـصـــر الـديـــن

المشرف على هذا العمل – نحسبه كذلك و الله حسيبه – من هؤلاء العباد الصالحين الذين دأبوا على خدمة الناس و في أتم صور مكارم الأخلاق.

لما سبق فأنني أتقدم بخالص تعابير الشكر و العرفان و الامتنـــــان إلى أستاذي المشرف، راجية من الله عز و جل أن يجعل جهوده في ميزان أعماله الصالحة، و ذلك لما قدمه من خدمات جليلة مشفوعة بالصبر الجميل على التقصير الذي كان من طرفي.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الموفور **لكل أعضاء لجنة القراءة المحترمين** على ما بذلوه من جهد و صبر في سبيل تدقيق و تصحيح محتوى هذا العمل حتى يرى النور مستقيما لا عوج فيه.

شكرا لكل من قدم لي مساعدة مهما بدت أنها بسيطة، و أخص **الأساتذة الأفاضل الذين شرفوني بتحكيم أداة الدراسة** و **كل المستشارين** و **المدراء** و **الأساتذة الذين ساعدوني في تطبيقها**.

و أسأل الله العليم أن أكون قد وفقت في هذا العمل، فكل عمل لا يخلو من نقص و قصور فما كان من توفيق فمن الله، وما كان من نقص أو قصور فمن نفسي ومن الشيطان ﴿ **و ما توفيقي إلا بالله عليه توكلت و إليه أنيب** ﴾ (سورة هود، آية 88)

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
فهرس المحتويات.	I
فهرس الجداول.	VI
فهرس الأشكال.	VIII
مقدمة.	أ
الباب الأول **الجانب المفاهيمي و النظري للدراسة**	
الفصل الأول: الإطار التمهيدي للدراسة **– إشكالية الدراسة و منطلقاتها المفاهيمية –**	
1- إشكالية الدراسة.	09
2- فرضيات الدراسة.	17
3- أهداف الدراسة.	21
4- أهمية الدراسة.	22
5- تحديد مصطلحات الدراسة إجرائيا.	23
6- الدراسات السابقة.	24
الفصل الثاني: مدخل نظري لدراسة الإصلاح التربوي **– المفهوم، المداخل، التطلعات المستقبلية –**	

تمهيد	44
1- تعريف الإصلاح.	45
2- تعريف الإصلاح التربوي.	47
3- أركان الإصلاح التربوي.	53
4- شروط الإصلاح التربوي.	53
5- مراحل الإصلاح التربوي.	55
6- مداخل الإصلاح التربوي.	59
7- الاتجاهات الحديثة للإصلاح التربوي.	73
8- الظروف الداعية للإصلاح التربوي.	77
9- مجالات الإصلاح التربوي.	83
خلاصة.	99
الفصل الثالث: الإصلاح التربوي في الجزائر بين الظروف العالمية و الدواعي المحلية.	
تمهيد	101
1- أهم الإصلاحات التي عرفها النظام التربوي الجزائري.	101
2- المنهجية المعتمدة في تحضير و تطبيق الإصلاح في الجزائر.	112
3- الظروف الداعية لإقرار الإصلاح التربوي في الجزائر.	114
4- التوجهات الكبرى للإصلاح التربوي في الجزائر.	120

5- المحاور الكبرى للإصلاح التربوي في الجزائر.	125
خلاصة.	142
الفصل الرابع: أستاذ التعليم المتوسط في الجزائر **بين الإعداد و التدريب و التنمية المهنية**	
تمهيد	144
1- الخصائص الواجب توافرها في الأستاذ.	144
2- إعداد الأستاذ لمهنة التعليم (التكوين الأولي).	146
3- تكوين و تدريب الأستاذ أثناء الخدمة.	147
4- محددات التكوين للأستاذ.	150
5- أثر التكوين في النمو المهني للأستاذ.	157
6- تطور مراحل التكوين في الجزائر.	160
خلاصة.	173
الفصل الخامس: الأداء الوظيفي للأستاذ في ظل الإصلاحات التربوية **– ماهية الأداء ، تقويم الأداء ، إدارة و تحسين الأداء –**	
تمهيد	175
أولا: مدخل نظري لدراسة الأداء الوظيفي.	175
1- تعريف الأداء الوظيفي.	175
2- عناصر الأداء الوظيفي.	178

3- محدّدات الأداء الوظيفي.	179
4 - معايير الأداء الوظيفي.	181
5- العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي.	184
ثانيا: تقويم الأداء الوظيفي.	203
1- تعريف تقييم الأداء الوظيفي.	203
2- العوامل المحددة التي تخضع للتقويم.	208
3- أهمية تقويم الأداء الوظيفي.	211
4- أهداف تقويم الأداء الوظيفي.	212
5- مراحل عملية تقييم الأداء الوظيفي.	214
6- أنواع تقييم الأداء الوظيفي.	215
7- الأخطاء المحتملة في عملية التقييم.	221
8- تقويم الأداء الوظيفي في التشريع الجزائري.	224
ثالثا: إدارة و تحسين الأداء الوظيفي.	231
خلاصة	234
الباب الثاني **الجانب المنهجي و التطبيقي للدراسة**	
الفصل السادس: الدراسة المنهجية و الإحصائية **لعينة و أدوات الدراسة**	

تمهيد	237
1- منهج الدراسة	237
2- ضبط وتحديد عينة الدراسة	238
3- حدود الدراسة	246
4- الدراسة الاستطلاعية	247
5- أداة الدراسة	254
6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	261
خلاصة	264
الفصل السابع: عرض النتائج و مناقشة الفرضيات	
1- عرض و تحليل بيانات استبيان دور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لأساتذة التعليم المتوسط حسب اتجاهات الأساتذة.	266
2- مناقشة النتائج بحسب فرضيات الدراسة.	289
3- النتائج العامة للدراسة.	300
خاتمة.	302
قائمة المراجع.	304
الملاحق.	326

فهرس الجداول

1- جدول يوضح العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه العام للموظف نحو التغيير.	94
2- جدول يوضح مداخل حفظ مقاومة التغيير.	96
3- جدول يوضح مختلف الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية تبعا للمرحلة الزمنية التي حدثت فيها.	102
4- جدول يوضح المحاور الأساسية للإصلاح 2002.	111
5- جدول يوضح الفروق بين البرنامج و المنهاج.	126
6- جدول يوضح أغراض تقييم الأداء.	214
7- جدول يوضح تعداد عينة الدراسة حسب المقاطعات و المتوسطات التي سحبت منها	239
8- جدول يوضح تعداد عينة الدراسة حسب التخصص الوظيفي للأستاذ.	242
9- جدول يوضح تعداد عينة الدراسة حسب أقدمية الأستاذ في العمل.	243
10- جدول يوضح تعداد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي للأستاذ.	244
11- جدول يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المتوسطات التي سحبت منها.	248
12- جدول يوضح إجابات الأساتذة المستجوبين أثناء المقابلة.	250
13- جدول يوضح مؤشر اتفاق المحكمين عن صدق العبارات	258
14- جدول يوضح قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبيان و للاستبيان ككل	261
15- جدول يوضح التكرارات و النسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول دور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم المتوسط حسب اتجاهات الأساتذة.	266
16- جدول يوضح التكرارات و النسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول دور إجراءات	268

هندسة المدخلات في تطوير الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم المتوسط حسب اتجاهات الأساتذة.	
17- جدول يوضح التكرارات و النسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول دور نظام الحوافز في تطوير الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم المتوسط حسب اتجاهات الأساتذة.	273
18- جدول يوضح التكرارات و النسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول دور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم المتوسط حسب اتجاهات الأساتذة.	277
19- جدول يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في تقييمهم لدور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير أدائهم الوظيفي تعزى للتخصص الوظيفي.	281
20- جدول يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في تقييمهم لدور إصلاح نظم الحوافز للأساتذة في تطوير أدائهم الوظيفي تعزى للتخصص الوظيفي.	282
21- جدول يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في تقييمهم لدور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير أدائهم الوظيفي تعزى للتخصص الوظيفي.	282
22- جدول يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في تقييمهم لدور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير أدائهم الوظيفي تعزى للأقدمية في العمل.	283
23- جدول يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في تقييمهم لدور إصلاح نظم الحوافز للأساتذة في تطوير أدائهم الوظيفي تعزى للأقدمية في العمل.	284
24- جدول يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في تقييمهم لدور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير أدائهم الوظيفي تعزى للأقدمية في العمل.	285
25- جدول يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في تقييمهم إجراءات هندسة المدخلات في تطوير أدائهم الوظيفي تعزى للمؤهل العلمي.	286
26- جدول يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في تقييمهم لدور إصلاح نظم الحوافز للأساتذة في تطوير أدائهم الوظيفي تعزى للمؤهل العلمي.	287
27- جدول يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في تقييمهم لدور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير أدائهم الوظيفي تعزى للمؤهل العلمي.	288

فهرس الأشكال

1- شكل يوضح علاقة الإصلاح التربوي بالمصطلحات المرتبطة به.	52
2- شكل يوضح العناصر الرئيسية للإطار التحليلي.	72
3- شكل يوضح مخطط الأنموذج في مجال تطوير المناهج و تقويمها.	87
4- شكل يوضح أثر التكوين التربوي في النمو المهني للأستاذ.	159
5- شكل يوضح معايير الأداء.	183
6- شكل يوضح محددات الرضا الوظيفي و أثره على الأداء طبقا لنموذج موليير.	187
7- شكل يوضح تصنيف الحوافز.	190
8- شكل يوضح التدرج الهرمي للحاجات الإنسانية لماسلو.	194
9- شكل يوضح العوامل التي تؤثر على الاتجاهات نحو العمل.	198
10- شكل يوضح نموذج أساسي لنظرية التوقع.	200
11- شكل يوضح كيفية تشغيل برنامج تقييم الأداء.	210
12- شكل يوضح تقييم الأداء القاسي أو العنيف.	223
13- شكل يوضح تقييم الأداء المتساهل أو التيسير الزائد.	223
14- شكل يوضح عناصر إدارة التحسين الشاملة.	233
15- شكل يوضح التمثيل البياني لتعداد عينة الدراسة حسب التخصص الوظيفي للأستاذ.	242
16- شكل رقم يوضح التمثيل البياني لتعداد عينة الدراسة حسب أقدمية الأستاذ في العمل.	243
17- شكل يوضح التمثيل البياني لتعداد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي للأستاذ.	245

مـــقدمة

مقدمـــــة:

إن استشراف نوع وحجم التحديات التي يحملها المستقبل في القرن الحادي و العشرين لكافة المجتمعات الإنسانية يؤكد على أهمية و دور النظم التربوية من أجل مواجهة العصر بكل تغيراته و تطوراته و مستجداته، على اختلاف توجهاتها الإيديولوجية و مستوياتها الحضارية، و قد تبوأت التربية في عالمنا المعاصر مكانة رفيعة فاقت أي مرحلة من مراحل تطور هذه المجتمعات، و أصبح الاهتمام بالتعليم أمر لا غنى عنه من أجل تحقيق الأهداف التنموية بها.

و يبدو هذا الاهتمام واضحا في نشاطات العديد من المنظمات العالمية و الإقليمية المتخصصة (كمنظمة اليونسكو، البنك الدولي،...) إدراكا لما تقدمه التربية لمختلف جوانب الحياة من إثراء و تنوير وتقدم، حيث أشار برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في تقرير التنمية العربية للعام 2002 – نحو إقامة مجتمع المعرفة – أنه إذا كانت التربية تمثل قاطرة التقدم بالنسبة للمجتمعات المتقدمة، فإنها تمثل المخزون الاستراتيجي المتبقي للحاق بركب الحضارة الإنسانية بالنسبة للمجتمعات النامية أو السائرة في طريق النمو.

و يستطرد البنك الدولي للإنشاء و التعمير في تقريره إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط و شمال إفريقيا أن السؤال الذي تواجهه السلطات التعليمية في كثير من البلدان خاصة النامية هو " ماذا نفعل الآن بعد أن حققنا تقريبا هدف التعليم للجميع في مرحلة التعليم الأساسي؟

لذلك فإن المسار الذي وَجَبَ أن تسلكه هذه البلدان في ظل التغيرات المعرفية و الديمغرافية، هو السعي إلى إصلاح نظمها التربوية بشكل شمولي، تكاملي، في إطار مقوماتها الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية.

و يبدو أن البلدان قد وعت ذلك، فقد شهد النصف الثاني من القرن العشرين فعلا جهودا حثيثة و متنامية لإصلاح النظم التربوية، و تجديد الممارسات المهنية و تحسين أداء الأفراد (معلمين و متعلمين) بطرق و مداخل متنوعة و ذلك استجابة للنقد المستمر لواقع المدرسة و ضعف مخرجاتها.

إن بلوغ الأهداف و الغايات من العملية التربوية لا يتأتى دون الاهتمام بمحاور هذه العملية و المتمثلة في الركائز الثلاثة للفعل التربوي: الأستاذ، و المنهاج الدراسي، و التلميذ.

و لئن كانت كل الإصلاحات التربوية الحديثة محلية كانت أو عالمية قد ركزت على التلميذ، و جعلته محور العملية التربوية، مراعية قدراته و ميولاته في عملية التعلم، و سعت إلى بناء مناهج تعليمية تتوافق مع هذا التوجه، إلا أن الأستاذ يعتبر أهم مدخلات العملية التعليمية، و أخطرها أثرا في تربية النشء، و إذا كان يوجد من تحدٍ يواجه المدارس اليوم فهو الحاجة إلى أستاذ جديد يستطيع أن يقود الإصلاح التربوي، و يعكس أفضل إمكانية للأداء في المواضيع المختلفة، ذلك أن الأستاذ دائما ما يمثل محور الارتكاز و الدعامة الأساسية التي يعتمد عليها النظام التعليمي في تحقيق أهداف التغيير و بلوغ غاياته الرامية إلى ترسيخ ثقافة تربوية جديدة، و تحويل الأفكار و الرؤى التجديدية إلى نواتج تعليمية، تتمثل في صورة معارف ومهارات و اتجاهات تتبدى في سلوك المتعلمين، لتمكنهم من التعايش الآمن و المشاركة الفاعلة ضمن مجتمعاتهم التي انتقلت بموجب التحولات العالمية الكبرى من نمط حضاري إلى نمط حضاري آخر.

لذلك فإن الإصلاح التربوي الفعال هو الذي يتبع إجراءات عملية ترفع من شأن الأستاذ و تعزز مكانته في المجتمع، ابتداء من إعادة النظر في عملية إعداده و تكوينه، مرورا بتوفير و حشد كافة الوسائل المتطورة التي تمكنه من الاضطلاع بكامل المسؤولية المنوطة به، وصولا إلى تحقيق كفاءة في الأداء و تحسين في نوعية المخرجات التعليمية.

الجزائر و كغيرها من البلدان – خاصة بلدان العالم الثالث – انتهجت سياسة إصلاح شامل لنظامها التربوي بتجديد و تحديث غاياته و أهدافه على اعتبارات مجتمعية ذات صلة بالامتياز و التنافسية بغية تحقيق هدفين أساسين، هما مواكبة التحولات الفكرية و الاجتماعية و الاقتصادية و الحضارية ضمن موجة التغيرات العالمية المتسارعة و المتتالية من جهة، و تحسين المخرجات التعليمية و تكوين أفراد قادرين على بناء وطنهم و تحقيق تطلعاته المستقبلية من جهة أخرى، و المتتبع لخطاب رئيس الجمهورية بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المناهج يصل إلى خلاصة مفادها أن الإصلاح التربوي أمر حتمي لا رجعة فيه.

إن دلالة هذا الإصلاح التربوي تترجم في تغيير جذري لفعل التدريس و تكوين المدرسين و تحوير البرامج و المحتويات الدراسة، و يعتبر الأستاذ قلب و أداة التغيير و التطوير، فنوعية التعليم الذي يحدد بقسط كبير مكتسبات التلاميذ، يتوقف على نوعية الأشخاص الذين يتكفلون به، و على نوعية تكوينهم البيداغوجي الأولي، وكذا على تجويدهم المهني في المراحل اللاحقة.

و عليه، انطلاقا من كون الارتقاء بمردود النظام التربوي و تحسين نوعية مخرجاته هي غاية من غايات الإصلاح التربوي الجزائري، و بما أن تحقيق هذه الغايات و الأهداف مرتبطة بشكل وثيق بالأداء الوظيفي الذي يقدمه الأستاذ بصفته المسؤول عن ترجمة الخطط التي يطرحها الإصلاح إلى واقع معاش يظهر في سلوك المتعلمين و فاعليتهم داخل المدرسة خاصة، و المجتمع عامة، فقد جاءت هذه الدراسة لتبحث في دور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لأساتذة التعليم المتوسط حسب اتجاهاتهم.

و قد اعتمدت الطالبة الباحثة في تنظيم هذه الدراسة و عرض محتواها على أهم المداخل المنهجية في إعداد وتحرير الدراسات العلمية في الميدان التربوي، حيث احتوت الدراسة على مقدمة، و ملخص عام للدراسة و خاتمة،

كما تم تقسيم الدراسة إلى بابين يغطيان كل جوانبها: باب يشتمل على الجانب المفاهيمي و النظري و آخر يشتمل عل الجانب المنهجي و التطبيقي، حيث توزعت فصول الدراسة وفق الخطة التالية:

الباب الأول: و يشتمل على الجانب المفاهيمي و النظري للدراسة، و يضم خمسة فصول و هي كالتالي:

الفصل الأول: حيث تم التطرق فيه لإشكالية الدراسة، و فروضها،كما تم تحديد مصطلحات الدراسة إجرائيا، وأيضا تم التطرق إلى أهم الدراسات العلمية السابقة المشابهة للموضوع من خلال عرض أهدافها و المنهجية المستخدمة فيها و أهم النتائج المتوصل إليها، و التي وفرت قاعدة بيانات هامة تم الاستعانة بها في مناقشة فرضيات الدراسة الحالية والحكم على النتائج المتوصل إليها.

الفصل الثاني: و الذي تم تخصيصه للمدخل النظري لدراسة الإصلاح التربوي، حيث تطرقت الطالبة الباحثة من خلاله إلى تعريف الإصلاح التربوي لغة و اصطلاحا، و أيضا تم التطرق إلى أركان الإصلاح التربوي و شروطه، وأهم المراحل التي يمر بها، و المداخل التي يبنى عليها و يفسر من خلالها، ثم تم تناول الاتجاهات الحديثة للإصلاح التربوي، و الظروف الداعية له، و مجالات تطبيقه.

و ذلك لفهم و توضيح الرؤية حول الإصلاح التربوي في ظل التراث النظري و السياق العالمي تمهيدا لدراسة وتحليل الإصلاح التربوي في الجزائر.

الفصل الثالث: و تناول دراسة الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر بين الظروف العالمية و الدواعي المحلية، حيث تطرقت الطالبة الباحثة خلاله إلى أهم الإصلاحات التي عرفها النظام التربوي الجزائري منذ الاستقلال، ثم تم التركيز على الإصلاح التربوي الحالي من خلال التطرق إلى المنهجية المعتمدة في تحضير و تطبيق الإصلاح في الجزائر، مع ذكر

أهم الظروف الداعية لإقراره، و دون إغفال للتوجهات الكبرى له، و المحاور الكبرى التي عمل الإصلاح التربوي على تحديثها و تطويرها.

الفصل الرابع: و تم تخصيصه لأستاذ التعليم المتوسط في الجزائر بين الإعداد و التدريب و التنمية المهنية ، و تطرقت فيه الطالبة الباحثة إلى أهم الخصائص الواجب توفرها في الأستاذ إضافة إلى توضيح جوانب الإعداد الأولي للأستاذ، و كيفية تدريبه و تكوينه أثناء الخدمة وفق التوجهات العالمية المعاصرة، دون إغفال لتوضيح محددات عملية التكوين، ثم تم تناول تطور مراحل التكوين في الجزائر.

الفصل الخامس: و تم تخصيصه للأداء الوظيفي للأستاذ، و تم الطرق خلاله إلى ثلاثة مباحث أساسية هي: **أولا** مدخل نظري لدراسة الأداء الوظيفي و تناول تعريف الأداء الوظيفي، و عناصره، و محدّداته، و معاييره، و العوامل المؤثرة فيه، كما تم التطرق إلى مفهوم كفاءة الأداء الوظيفي.

ثانيا تقويم الأداء الوظيفي بين التراث النظري و التشريع الجزائري، و تناول تعريف تقييم الأداء الوظيفي، و العوامل المحددة التي تخضع للتقويم، و أيضا أهمية تقويم الأداء الوظيفي و أهدافه، كما تم التطرق الى مراحل وضع معايير تقويم الأداء الوظيفي، و مراحل عملية تقييم ذاتها، و طرق التقييم، و الأخطاء المحتملة في هذه العملية، و أخيرا تم التطرق إلى تقويم الأداء الوظيفي في التشريع الجزائري.

ثالثا و تم تخصيصه لتناول إدارة وتحسين الأداء الوظيفي.

الباب الثاني: و يشتمل على الجانب المنهجي و التطبيقي للدراسة، و يحتوي أيضا على فصلين وهما على التوالي:

الفصل السادس: و تطرقت فيه الطالبة الباحثة لإجراءات الدراسة المنهجية حيث تم التناول بالشرح المنهج المعتمد عليه في الدراسة، و ضبط وتحديد عينة الدراسة،مع ذكر الحدود الزمنية و المكانية للدراسة، كما تم تناول الدراسة

الاستطلاعية، و أدوات جمع البيانات لانجاز الدراسة، و التأكد من شروطها السيكومترية من صدق و ثبات، مع توضيح الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل السابع: و الذي تم تخصيصه لعرض و تحليل نتائج الدراسة، ثم مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء النتائج المتحصل عليها، و الدراسات و الأبحاث العلمية السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، كما تم عرض ملخص عام والذي يوضح النتائج العامة التي خلصت إليها الدراسة

و في الأخير تم عرض خاتمة، بالإضافة إلى قائمة المراجع التي تم الاعتماد عليها، و قائمة للملاحق ويتعلق الأمر باستبيان الدراسة، و جداول توضح تعداد أساتذة التعليم المتوسط لولاية ميلة استنادا إلى مقاطعات الولاية والمتوسطات التي تنتمي إلى كل مقاطعة.

الباب الأول

الجانب المفاهيمي و النظري

للدراسة

الفصـــل الأول

الإطار التمهيدي للدراســـــة

– إشكالية الدراسة و منطلقاتها المفاهيمية –

1– إشكالية الدراسة.

2– فرضيات الدراسة.

3– أهداف الدراسة.

4– أهمية الدراسة.

5– تحديد مصطلحات الدراسة إجرائيا.

6– الدراسات السابقة.

1- الإشكالية:

تعتبر التربية على مدى الزمن، و في العصر الحديث خاصة ذات تأثير كبير في تحديد مصير الإنسان،" لذا يحظى موضوع التربية و التعليم في المجتمعات المعاصرة باهتمام مركزي من طرف مختلف الفاعلين السياسيين والثقافيين و الاجتماعيين و التربويين" (مصطفى محسن، 2005، ص99)، و ذلك للدور الهام الذي يلعبه قطاع التربية والتعليم في مختلف قطاعات الإنتاج الأخرى، حيث يعتبر من أحسن الحقـول و المجالات التي تسعى إلى تنميـة الموارد البشرية، أين يكون الإنسان هو أداة التنمية و هو غايتها في الوقت نفسه، و تدل كل المؤشرات أن مستقبل التربية سيشكل مجالا من أهم مجالات التنافس بين الأمم، لذا عليها أن تسعى إلى بناء منطق جديد يكفل لها أن تتجاوز التحديات التي تحيط بها، و احتواء التفجر المعرفي بما ينطوي عليه من خصائص التسارع والتقادم و التنوع.

خاصة بعد أن تجاوز تطور الثقافة الإنسانية التكنولوجية و المعرفية حدود كل تصور، و فاق كل خيال، وفي خضم هذه التغيرات العاصفة التي أحاطت بالمجتمع الإنساني، بدأت الأنظمة التربوية تتصدع و تتداعى أمام هذا المد الحضاري الذي يهدد المعايير و الأسس التقليدية التي قامت عليها المؤسسة التربوية التقليدية، و أصبحت الأنظمة التربوية المعاصرة تعاني من أزمة تربوية نبعت من إشكاليـة الوظائف و الأدوار التي تؤديـها هذه الأنظمـة في ظـل الغموض الـوارد في فلسفة التربيـة و غايات السياسات التعليمية، و تتمثل إحدى أهم وجوه الأزمة التربوية المعاصرة في أن التربية تستهدف المستقبل بينما هي مصممة على أساس الماضي، و هنا تبرز مفارقة التضارب بين الماضي الذي تقوم عليه، و المستقبل الذي تعد له، خاصة أمام معطيات التطور التكنولوجي والمعرفي المتدفق بإيـقاعات مذهلة، مما يجعل التربية بأساليبها التقليدية عاجزة عن مواكبة تطور المعرفة إنتاجا و توزيعا.

لذلك فإن التربية في ظل هذه الأزمة أصبحت معنية بأداء وظيفتين متناقضتين في الجوهر، وظيفة المحافظة من جهة، و وظيفة التجديد من جهة أخرى، فكيف تستطيع أن توفق بين هذين الاتجاهين المتناقضين وظيفيا في إطار العملية التربوية ؟ !!

لعل الوعي بأبعاد هذه الأزمة و بمخاطرها و بكونها أزمة بنيوية تتخلل جميع قطاعات المجتمع و هياكله وبنيته الذهنية و العقلية، و بالدور الذي يلعبه التعليم في حياة الأمة و نهضة الوطن و حمايته باعتباره القاطرة التي تقود جميـع القطاعات الأخرى و تصون هوية الوطن و تضمن مكانته المتميزة بين الأمم و الشعوب،هو الذي حذا بالدول إلى إعادة النظر في أزمة التعليم بشكل جذري، فخُصصت له لجانا و قامت بمراجعة البرامج و الخطط و المقررات، وأردفت ذلك كله بمخططات استعجالية لإصلاح حاله و الإقلاع به (عبد الهادي مفتاح، 2010، ص 222).

إن التحديات التي يواجهها العالم في هذا القرن هي تحديات العولمة،" و إذا كان اهتمام بعض المفكرين قد انصرف في بدايتـه إلى الأبعاد الاقتصاديـة و السياسيـة للعولمة، غير أن بعدها الثقافي و التربوي على وجه التحديد يتصدر اليوم أولويات اهتمام الكثير من الباحثين و المهتمين بهذه الظاهرة، و بغض النظر عما تثيره هذه الظاهرة من الجدل ابتداء من مفهومها ونشأتها، و مرورا بأبعادها و طبيعة القوى الفاعلة فيها، و انتهاء برصد تبعاتها و تحديد المواقف منها، غير أن هناك إجماعا على أن العولمة بما أفرزته من تغيرات على طبيعة العلاقات في البنية المجتمعية (اقتصاديا، سياسيا، اجتماعيا، ثقافيا) قد وضعت النظم التربويـة في مختلف دول العالم أمام أولويـات عديدة وتحديات جديدة أخذت تدخلها في صميم بُناها و أُطُرِها التنظيمية بما يُمكِنُها من تأهيل أجيالها لولوج النظام العالمي الجديد (أحمد غالب الهبوب و عبد القوي محمد الحصيني، 2008، ص 53)

و لا يوجد أفضل من المدرسة لمواجهة هذه الحتمية أو التحديات المُفرضة، لأنها الركيزة التي يعتمد عليها في بناء الأجيال و منها ينطلق كل تغيير في بناء العقول و الذوات، و بها ينتقل المجتمع من منطق التصنيع إلى منطق العلم و المعلوماتية، و من هنا يصبح إصلاح المنظومة التربوية أكثر من ضرورة (نادية بعيبع، 2008).

و بما أن التعليم قد أصبح لصيقا بقضايا التنمية الشاملة و وسيلة للحراك الاجتماعي و الاقتصادي، فقد ظهر وعي في دول كثيرة بضرورة مراجعة أنظمة التعليم بها، و البحث عن إجراءات فاعلة للنهوض بهذه الأنظمة، كما ازدادت حركة انفتاح الأنظمة التعليمية على التجارب الدولية الناجحة سعيا إلى الاقتباس منها في بعض جوانب القوة و سمات الفعالية و أسباب الكفاية و الكفاءة.

و هذا ما أدى بكافة البلدان إلى رسم مجموعة من السياسات و إقرار جملة من الإصلاحات التي بإمكانها مواكبة التطورات الحاصلة على كافة الأصعدة العالمية، و الارتقاء بالنظم التربوية لتصبح مدخلا للتقدم و النمو، وذلك من خلال رؤية تربوية شاملة تصل بين جميع مراحل التعليم من الابتدائي إلى الجامعي، و بين كافة عناصر النظام التربوي، فلكل عنصر دور هام و أثر كبير في نجاح الإصلاح التربوي. حيث " أن أية حركة تربوية جديدة لابد أن تمس النظام التربوي ككل سواء أكان ذلك بطريق مباشر أم غير مباشر فتؤثر على المنهاج و المعلم و طرق التدريس، إذ يصعب أن يتأثر جزء من النظام التربوي دون أن تتأثر الأجزاء الأخرى فنية كانت أم إدارية" (محمد عبد الرحيم عدس، 1995).

إذا فالإصلاح التربوي يُعْنَى بالتغيير المستمر في المعرفة، و يحاول مواكبة و احتواء كل التطورات و التغيرات، فكل المؤشرات تدل على دخول الإنسان حقبة تاريخية جديدة لا مجال فيها لمنظومة تربوية ثابتة في عالم متغير، ولا يوجد بلد اليوم ليس في طور مراجعة جذريــة لمنظومتـه التربويـة، و لغاياتها و مناهجها و وسائلها من أجل تحسين القدرة التنافسية في مخرجات قطاع التعليم.

وقد انعكس الاهتمام العربي بإصلاح التعليم في القمم العربية الثلاث الأخيرة التي حرصت على وضعه في صدارة أعمالها، و ذلك بداية من قمة تونس 2004 و دعوتها للإصلاح الشامل، و في قمة الجزائر 2005 أجمع القادة العرب على توفير التعليم جيد النوعية و إلزاميته، وطالبت قمة الخرطوم 2006 بإحداث تحول جذري ونوعي في التعليم و سياساته و النهوض بالبحث العلمي، و طلبت من الأمين العام للجامعة تقديم تقرير شامل بشأنه إلى القمة القادمة، و قد تضمنت الخطة التي أعدت من قبل الأمانة العامة و المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم و التي عرضت على قمة الرياض (مارس 2007) عرضا مفصلا عن الواقع الحالي للتعليم في الدول العربية، و مقترحات التطوير(المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، 2008، ص 6).

و الإصلاح التربوي ما هو إلا مجموعة من الإجراءات التربوية التي تهدف إلى إخراج النظام التربوي من أزمته إلى حالة جديدة من التوازن و التكامل، تضمن له استمرارية في أداء وظيفته بصورة منتظمة.

"إن إصلاح أية منظومة تربوية ينبغي عليه أن يتلاءم مع أحد النظريات التربوية، مما يقتضي ضمنيا إحداث تغيير تدريجي على نظرة المتعاملين في حقل المنظومة التربوية إلى مهنتهم و كفاءاتهم الشخصية المألوفة لديهم" (بوبكر بن بوزيد،2009، ص 31).

من أجل ذلك صادق المجلس الشعبي الوطني في شهر يوليو من عام 2002 على إصلاح المنظومة التربوية الرامي إلى تغيير نظام التعليم تغييرا نوعيا، حتى يستجيب لضرورات تحضير النشء لسياق جديد تطبعه المشاركة المدنية و الاجتماعية و الاقتصادية (صبحي طويل، 2005، ص 29)، و قد تم اعتماد مسلمات البنائية و من ورائها المقاربة بالكفاءات في إصلاح البيداغوجيا و تحويرها سواء في بناء المناهج أو في الممارسات التعليمية التعلُّمية التي سادت المدرسة الأساسية، و التي بدورها غيرت نظرة كل المهتمين و الممارسين التربويين إلى فعل التربية و التعليم، كما غيرت دور كل من المعلم و المتعلم ضمن العملية التعليمية، حيث صار التلميذ نشيطا في عملية تَعَلُّمه، أما

الأستاذ فإضافة إلى أهليته التقليدية في البحث عن المعلومات العلمية و التربوية و الثقافية، عليه أن يكون موجه ومُيَسر لعملية التعلم لتلاميذه، بطرائق تسمح بترقية كفاءاتهم و معارفهم و سلوكاتهم و وضعياتهم في المجتمع.

و حسب البنك الدولي للولايات المتحدة في تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط و شمال إفريقيا أن للإصلاح الفعال للتعليم ثلاث مكونات رئيسية: (البنك الدولي للإنشاء و التعمير، 2007)

1- إجراءات الهندسة (و التي تضمن وجود المدخلات السليمة و استخدامها بكفاءة، و يشتمل هذا المعيار على زيادة كمية مدخلات الأنظمة التعليمية و تحسين نوعيتها و ينصب التركيز على تحديد المزيج السليم من المدخلات لتحقيق ناتج مرغوب (المدارس، و المدرسين و الأجهزة اللازمة لبلوغ مستوى معيّن من الالتحاق).

2- الحوافز اللازمة لتشجيع تحسين الأداء و الاستجابة من جانب من يقدمون الخدمات التعليمية، و إيلائها مكانة هامّة في مشروع الإصلاح و ربطها بالنواتج، و من هذه الحوافز نذكر دعم التوجّه نحو تيسير الحصول على الترقيات للمدرسين و ربطها بمواصلة تحسين مهاراتهم التدريسية و التعليمية.

3- المساءلة العامة للمخرجات للتأكد من أن التعليم كسلعة عامة يخدم مصالح أوسع نطاق من المواطنين، و يُركّز على قدرة المتعلمين و أولياء الأمور و كل المهتمين بشؤون التربية على المشاركة في المساءلة و التأثير على صياغة أهداف و سياسات التعليم إمّا على المستوى الوطني أو المستويات المحلية، و ترتكز على عدد من المبادئ التي تجعلها ذا أثر واضح في ترشيد ما يُتخذ من قرارات تربوية و تعليمية، حيث تسعى إلى تحقيق تعليم متميّز بهوية ثابتة تحفظ للمجتمع أصالته، و تُراعي في ذات الوقت الانفتاح الواعي على تجارب الآخرين.

و هي عناصر حاسمة الأهمية، و لو ركز واضعوا سياسات الإصلاح على أحد العناصر أكثر من اللازم وأهملوا العنصرين الآخرين فإن إصلاح التعليم لا يحتمل أن يحقق المستوى و النوعية و الأهداف المرغوب فيها.

و هذا ما نلمسه في الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر، حيث هيمن عليها منظور الهندسة عبر جميع المراحل التعليمية، و تجاهلت العنصرين الآخرَيْن، فوجد الأستاذ نفسه – بحكم أنه المنفذ الفعلي لخطوات الإصلاح– أمام تغيير كبير طرأ فيما يخص واجباته الملزم بعملها (إصلاح في المنهاج، إصلاح في طرق التدريس والتقويم إصلاح حتى في الكتاب المدرسي،...الخ)، و لم يلمس أي إصلاح يذكر فيما يخص حقوقه خاصة هياكل الأجور و الحوافز والتكوين...، و هذا ما أدى إلى انخفاض مردود الأساتذة بشكل عام، و انتشار الإحباط والاستياء لديهم و الدليل الإضرابات المتكررة في أوساطهم، و هذا ما ساعد على ظهور ما يسمى بالمقاومة لهذا التغيير في كثير من الأحيان، رغم قناعة الأساتذة المطلقة بضرورة الإصلاح و التغيير.

لذا فإن أي جهد يستهدف الإصلاح و التطوير التربوي لا بد أن يستند إلى تصورات واضحة لدور الأستاذ ومسؤولياته في التعليم المستقبلي، فالتحولات العميقة التي يشهدها قطاع التربية و متطلباته الجديدة هي بصدد تغيير دور الأستاذ، و مواصفات مهنة التعليم في ظل عولمة النشاط الإنساني، فلم يعد الأستاذ المالك الوحيد للمعرفة، و لم تعد طريقة التلقين و التحفيظ هي الطريقة الناجعة في التدريس، إذ أصبح الأستاذ مطالب بالتدريس بطرق مختلفة، أكثر فعالية و إبداع لمساعدة التلاميذ على تجاوز الحفظ و الاستظهار، إلى تطوير قدراتهم في تطبيق و استثمار القدرات العقلية العليا المتنامية لديهم في التحليل و التركيب و المناقشة و الاستنتاج والاستدلال، و صار بذلك الأستاذ أحد الدعامات الرئيسة التي تعتمد عليها المدارس في تحقيق أهداف الإصلاح التربوي ، وترسيخ مقومات ثقافة تربوية جديدة، تحقق رسالة المدرسة وتلبي طموحات المجتمع، " و لقد بات من الأمور المتفق عليها بين جميع المهتمين بالشأن التربوي على اختلاف توجهاتهم الفكرية أن ثمة ارتباط قوي بين نوعية الأداء في أي نظام تعليمي ونوعية أداء المعلمين العاملين فيه حيث يمكننا التسليم بالقول أنه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى معلميه "(رشدي أحمد طعيمة، 2006، ص 120).

و في هذا السياق نقول أن الأداء الجديد المتوقع من المعلم و الدور المتغير و المغاير الذي يتوجب عليه القيام به في ضوء طبيعة هذا الأداء، ينبغي أن يتمحور حول تمكينه من تقديم النوعية التعليمية الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفة، و التي يستوجبها إكساب التلاميذ المهارات التي تعينهم على التعامل الفعال مع تحديات هذا المجتمع (رشدي أحمد طعيمة، 2006، ص 131).

حيث تشير كل المؤشرات أنه في السنوات المقبلة من القرن الحادي و العشرين سيكون المعلمون العامل المحدد لنوعية التعليم على كافة المستويات " باعتباره الركيزة الأساسية لتحقيق جودة هذا النظام، نظرا لحيوية دوره في الارتقاء المستمر بمستوى أداء المتعلمين، الذي يمثل الغاية الأساسية التي يسعى إليها أي نظام تعليمي، بغض النظر عن حالة المدارس، و كثافة حجرات الدراسة بها، و طبيعة المناهج الدراسية المستخدمة فيه، و نوعية التكنولوجيا و مصادر التعلم التي يعتمد عليها، و مقومات البيئة المحيطة،أو أي عامل من العوامل المرتبطة ببيئة التعلم التي ينتظم فيها التلاميذ، فبالرغم من أهمية ذلك كله لضمان جودة و فاعلية النظام التعليمي إلا أنها ستظل عديمة الجدوى قليلة الفاعلية ما لم يتوافر المعلم القادر على/ الراغب في توظيفها بفاعلية وتوجيهها، بحكمة، صوب الأهداف التربوية التي يسعى النظام لتحقيقها "(رشدي أحمد طعيمة، 2006، ص 119- 120).

و لقد أكد رئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة في خطابه بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية على الدور الذي يلعبه الأستاذ في تحقيق أهداف الإصلاح التربوي قائلا: " إن الصرح الذي أنتم مقبلون على بنائه يرتكز برمته على المدرس و الأستاذ ولا مناص من التأكيد على هذا و تسمية الأشياء بأسمائها. ذلك أن المعلم يحتل مكانة مركزية في صلب المنظومة التربوية و يضطلع فيها بدور رئيسي لا يمكن الاستغناء عنه، كما أن نوعية التعليم و مستوى التكوين يتوقفان أولا و قبل كل شيء على كفاءة المعلمين و ضميرهم المهني و كذا على شيمهم الإنسانية ومؤهلاتهم البيداغوجية " (بوبكر بن بوزيد،2009، ص 165).

وعليه فإن الإصلاح التربوي رَهْنٌ بإصلاح أوضاع المعلمين المهنية والحياتية، حيث يحتاج المعلم إلى مزيد من فرص التنمية المهنية ومنحه قدرا اكبر من الحرية الأكاديمية ، فضلا عن حاجته لمداخل تقويم شفافة وموضوعية تسهم في تحسين أدائه الوظيفي وتطوير ممارساته التعليمية، كما يرتبط بإصلاح أوضاع المعلمين و حل مشكلاتهم ، ومنحهم المكانة الاجتماعية والاقتصادية التي تليق برسالتهم في المجتمع ، ومن ناحية أخرى لابد من توفر معايير وضوابط تسمح بتعيين أفضل العناصر المؤهلة تربويا في المدارس.

لذلك كان لزاما على واضعي سياسات الإصلاح الاهتمام بالأستاذ أكثر، لتشجيعه على زيادة المرونة وتحسين أدائه في العمل، و الذي لا يكون إلا بتوفير مجموعة من الشروط كالتكوين المستمر، و تحسين هياكل الأجور والحوافز، و نقل قدر أكبر من مسؤوليات اتخاذ القرار إلى مستوى المدرسة، كما أن حصول الأساتذة و المدرسين على الترقيات و الحوافز يمكن أن يشترط عليهم استمرارهم في تطوير مهاراتهم و قدراتهم بدلا من الاعتماد على الأقدمية وحدها، حيث أن الرفع من أداء الأستاذ و تحسين مردوده رهين عوامل و متغيرات عديدة منها ما هو بيداغوجي، ومنها ما يتعلق بطرق التنظيم و أساليب التسيير.

إذا: انطلاقا من اهتمام قطاع التربية و التعليم بالإصلاح التربوي، و وقوفه على الحاجة الماسة إليه كوسيلة للارتقاء بالمنظومة التربوية لمواكبة تطورات البيئة الخارجية و متطلبات سوق العمل الحديثة، و بما أن غاية الإصلاح التربوي هي تحسين نوعية مخرجات التعليم ، هذه الأخيرة التي تعتمد على نوعية الأداء المقدم من طرف الأساتذة، وإيمانا بدور الأستاذ الذي يصنع أداؤه العالي و المتميز الفارق في مخرجات التعليم التي تشكل أهم مجال من مجالات التنافس بين الدول، فإن تكوين اتجاه ايجابي للأستاذ نحو أي عملية إصلاحية لنظم التربية و التعليم ضرورة لابد منها لنجاح هذه العملية.

و عليه فالتساؤلات المطروحة هي:

ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور الإصلاح التربوي الجديد بأبعاده المختلفة (إجراءات هندسة المدخلات، ونظم الحوافز للأساتذة، و المساءلة العامة) في تطوير الأداء الوظيفي لديهم؟

و هل توجد اختلافات في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور الإصلاح التربوي الجديد بأبعاده المختلفة في تطوير الأداء الوظيفي لديهم تعزى لاختلاف متغيراتهم الديموغرافية (التخصص الوظيفي، الأقدمية في العمل، المؤهل العلمي)؟

2- فرضيات الدراسة:

2-1- الفرضية العامة الأولى:

تميل أغلبية اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط على اختلاف متغيراتهم الديموغرافية (التخصص الوظيفي، الأقدمية في العمل، المؤهل العلمي) للقطب موجب حول دور الإصلاح التربوي من خلال أبعاده المتعددة (إجراءات هندسة المدخلات، إصلاح نظم الحوافز، المساءلة العامة للمخرجات) في تطوير أدائهم الوظيفي.

2-1-1- الفرضيات الجزئية و الإجرائية:

الفرضية الإجرائية الأولى:

تميل اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في تقييمهم لدور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير أدائهم الوظيفي إلى القطب الموجب (موافق جدا + موافق) أكبر من ميلها إلى القطب السالب (غير موافق + غير موافق جدا).

الفرضية الإجرائية الثانية:

تميل اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في تقييمهم لدور إصلاح نظم الحوافز في تطوير أدائهم الوظيفي إلى القطب الموجب (موافق جدا + موافق) أكبر من ميلها إلى القطب السالب (غير موافق + غير موافق جدا).

الفرضية الإجرائية الثالثة:

تميل اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في تقييمهم لدور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير أدائهم الوظيفي إلى القطب الموجب (موافق جدا + موافق) أكبر من ميلها إلى القطب السالب (غير موافق + غير موافق جدا).

2-2- الفرضية العامة الثانية:

تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط على اختلاف متغيراتهم الديمغرافية (التخصص الوظيفي، الأقدمية في العمل، المؤهل العلمي) حول دور الإصلاح التربوي من خلال أبعاده المتعددة (إجراءات هندسة المدخلات، إصلاح نظم الحوافز، المساءلة العامة للمخرجات) في تطوير أدائهم الوظيفي.

2-2-1- الفرضيات الإجرائية:

الفرضية الإجرائية الأولى:

تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط ذوي التخصص العلمي عن زملائهم ذوي التخصص الأدبي في تقييمهم لدور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$.

الفرضية الإجرائية الثانية:

تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط ذوي التخصص العلمي عن زملائهم ذوي التخصص الأدبي في تقييمهم لدور إصلاح نظم الحوافز للأساتذة في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$.

الفرضية الإجرائية الثالثة:

تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط ذوي التخصص العلمي عن زملائهم ذوي التخصص الأدبي في تقييمهم لدور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$.

الفرضية الإجرائية الرابعة:

تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط ذوي الأقدمية تفوق عشر سنوات عن زملائهم ذوي الأقدمية الأقل من عشر سنوات في تقييمهم لدور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$.

الفرضية الإجرائية الخامسة:

تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط ذوي الأقدمية تفوق عشر سنوات عن زملائهم ذوي الأقدمية الأقل من عشر سنوات في تقييمهم لدور إصلاح نظم الحوافز للاساتذة في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$.

الفرضية الإجرائية السادسة:

تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط ذوي الأقدمية تفوق عشر سنوات عن زملائهم ذوي الأقدمية الأقل من عشر سنوات في تقييمهم لدور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$.

الفرضية الإجرائية السابعة:

تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط الحاصلين عن شهادة الليسانس عن زملائهم الحاصلين عن شهادة المعهد التكنولوجي للتربية في تقييمهم لدور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$.

الفرضية الإجرائية الثامنة:

تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط الحاصلين عن شهادة الليسانس عن زملائهم الحاصلين عن شهادة المعهد التكنولوجي للتربية في تقييمهم لدور إصلاح نظم الحوافز للأساتذة في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$.

الفرضية الإجرائية التاسعة:

تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط الحاصلين عن شهادة الليسانس عن زملائهم الحاصلين عن شهادة المعهد التكنولوجي للتربية في تقييمهم لدور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$.

3- أهداف الدراسة:

- ✓ معرفة أهم أبعاد الإصلاح التربوي و التي لها دور في تطوير أداء أساتذة التعليم المتوسط حسب اتجاهات الأساتذة.
- ✓ التعرف عن طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور إجراءات هندسة مدخلات النظام التعليمي في تطوير الأداء الوظيفي لديهم.
- ✓ التعرف عن طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور إصلاح نظم الحوافز في تطوير الأداء الوظيفي لديهم.
- ✓ التعرف عن طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور المساءلة العامة لمخرجات النظام التعليمي في تطوير الأداء الوظيفي لديهم.
- ✓ التعرف عن دلالة الفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لديهم تعزى للمتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة.
- ✓ التعرف عن دلالة الفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لديهم تعزى للتخصص الوظيفي.
- ✓ التعرف عن دلالة الفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لديهم تعزى للأقدمية في العمل.
- ✓ التعرف عن دلالة الفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لديهم تعزى المؤهل العلمي.

4- أهمية الدراسة:

إن ما يتكرر إلى غاية اليوم من أطروحات مختلفة في تفسير ضعف الأداء التربوي و الوظيفي الذي أصبح سمة مسلما بها عند المكونين و المتكونين في جميع المستويات و المجالات،غالبا ما تأخذ النظام التربوي كمسؤول رئيسي عن كل هموم المجتمع. هذه الوضعية غير السوية جعلت من هذا الموضوع مركز اهتمام العديد من الباحثين التربويين والاجتماعيين.

و هنا تكمن أهمية الدراسة كمحاولة للدراسة العلمية الموضوعية للإصلاح الذي شهده قطاع التربية الوطنية. حيث جاءت هذه الدراسة لتوضح ماهيـــة الإصلاح و التطويـــر الذي مس النـــظام التربـــوي، واستراتيجياته، وأهدافه، و دواعي تطبيقه.

فضلا عن ذلك حاولت الدراسة رصد دور الإصلاح التربوي في الارتقاء بالمنظومة التربوية لتصبح مدخلا للتقدم و النمو، و مواجهة التحديات، و لا يكون ذلك إلا من خلال تحديد المتطلبات الحقيقية التي تساهم في إنجاح عملية الإصلاح الجارية، مما يسمح برسم و إقرار للضوابط يحدد الأولويات و يضع الأمور في نصابها.

كما سعت هذه الدراسة إلى الإثبات العملي لأهمية و دور الإصلاح التربوي في تحسين أداء الأساتذة من خلال توحيد حاجاتهم للنمو، برفع مهاراتهم، و صقل خبراتهم، و تدريبهم على المستجدات لمواجهة المشكلات والتطورات الجديدة، و ذلك من خلال ترجمة نتائج هذه الدراسة إلى مقترحات تفيـد القائميـن على الإصلاح التربـوي في التعرف على مستوى أداء الأساتـذة و العمل على رفعه و تطويره، برسم برامج تدريبية للأساتذة لتمكينهم من فهم الإصلاح التربوي و تبني مقترحاته، كل ذلك من أجل رفع مهاراتهم و تحسين أدائهم للقيام بأعمالهم على أكمل وجه.

5- تحديد مصطلحات الدراسة إجرائيا:

5-1- الإصلاح التربوي:

هو مجموعة التعديلات التي صدرت من السلطة السياسية ممثلة في اللجنة الوطنية لإصلاح المناهج بأمر من السيد رئيس الجمهورية يوم تنصيبها (السبت 13 ماي 2000)، والتي استهدفت السياسة التعليمية، وانعكست على كل أجزاء المنظومة التربوية الجزائرية بهدف تحسين المخرجات التعليمية كمرحلة أولى، ورفع مستوى الأثر في تحقيق التنمية الاقتصادية، الاجتماعية في مرحلة ثانية وأساسية من خلال التغيير الجذري و التدريجي ضمن إطار مجموعة من الأهداف والغايات التي يقوم عليها النظام التربوي، وتجنيد كل الفاعلين في المجال التربوي لتحقيق ذلك خاصة تفعيل دور الأستاذ وتحسين أداءه باعتباره العنصر الأساسي لبلوغ تلك الأهداف من خلال ثلاثة أبعاد أساسية وهي (إجراءات هندسة المدخلات، إصلاح نظم الحوافز للأساتذة، المساءلة العامة للمخرجات).

5-2- الأداء الوظيفي:

سلوك هادف (محدد الزمان و المكان) لأساتذة التعليم المتوسط في المتوسطات و الذي يحدد قدراتهم على تحقيق أهداف الوظائف التي يشغلونها، من خلال إنجاز المهام و الأعمال الموكلة إليهم في الوقت المحدد لهم بكفاءة وفعالية، في ظل لوائح و أنظمة و تعليمات العمل، محققين بذلك رضا الرؤساء (المديرين)، و المجتمع المحلي.

5-3- أستاذ التعليم المتوسط:

هو موظف تكوّن في معاهد تكنولوجية للتربية سابقا لمدة ثلاث سنوات، و مدارس وطنية لتكوين أساتذة التعليم المتوسط حاليا لمدة أربع سنوات، يتم توظيفه في التعليم مباشرة بعد أن يتحصل على شهادة ليسانس في التعليم، أما حاملي شهادات الليسانس من خريجي الجامعات فيتم توظيفهم عن طريق إجراء مسابقة كتابية و أخرى شفهية، يُكلف الأستاذ حسب اختصاصه بعد التعيين بتعليم المواد العامة أو التكنولوجيـــة في المرحلة الثـالثة من

المدرسة الأساسية حيث يـــقوم بإعداد الدروس و تقييـــمها، كما عليه أن يشارك في الاجتماعات و المجالس المنصوص عليها في التشريـع المدرسي، و هو مكلف أيضا بتنسيـق التعليـــم في المادة الواحدة و متابعته، كما يخضع لسلطة مديـر المدرسة، و يراقب نشاطاته التعليمية مفتش المادة.

6- الدراسات السابقة :

1- **دراسة رولاند هافلوك و ميخائيل هوبرمان: حول التجديد و مشاكل التربية.** (Havelock R.G , Huberman M, 1980)

تعتبر هذه الدراسة التي أنجزت باللغة الفرنسية خلاصة لأعمال الباحثين التي نشرت بين سنة 1969 و سنة 1973، و هي بالرغم من تقادمها تحافظ على أهميتها، باعتبارها محاولة لتطبيق المنظومية على التجديد التربوي.

حيث اهتمت الدراسة بوضعية التغيير التربوي في البلدان النامية من خلال إطار نظري بحث في الإجابة عن ثلاث أسئلة مفتاحيه تتمثل فيما يلي:

- ✓ كيف يظهر التجديد التربوي في سياقات مختلفة؟
- ✓ لماذا يظهر التجديد التربوي بهذه الكيفية أو تلك؟
- ✓ ما هي الاستنتاجات القابلة للتوظيف في إحداث التغيير و حسن تسييره في البلدان النامية؟

أما فرضيات الدراسة فتمثلت فيما يلي:

- ✓ تكون تأثيرات التجديد بعيدة المدى و أحيانا قصيرة المدى أقل انتشارا و تأسيسا مما كان يُتوقع في البداية أو يُعتقد من خلال التنفيذ.

- ✓ بالرغم من ضخامة الوسائل المسخرة و بالرغم من حجم الطموحات المتعلقة بالنتائج المأمولة يبدو تأثير التجديدات على الصعيد الوطني في مشاكل التربية و التكوين، التي يروم حلها، محدودا.
- ✓ يصطدم مشروع التجديد الموسع بصعوبات عارضة، غير منتظرة، غالبا ما تفضي إلى نتائج غير منتظرة بعيدة عن الأهداف المرسومة.
- ✓ التجديدات المحلية محدودة النطاق، تكون أكثر استجابة، لحدوث إجماع المجموعة الوطنية، الذي يضمن سرعة نشرها و استمراريتها.
- ✓ يوجد ارتباط بين حدوث النتائج المنتظرة من التجديد الموسع و حجم الإمكانات المادية المرصودة لنشر التجديد و ضمان استمراره.
- ✓ تتأثر درجة تحقيق النتائج المنتظرة من التجديد بنوع الاستراتيجيات المعتمدة من قبل المسؤولين على نشر ذلك التجديد.

و قد اعتمد الباحثان لجمع البيانات اللازمة موارد متعددة من أهمها:

- ✓ دراسة لحالات نشرت خلال الستينات من القرن الماضي.
- ✓ عينات طبقية لتقارير مفصلة تتعلق بتقييم مشاريع، و محررة من قبل خبراء و متفقدين.
- ✓ استبيان شارك في الإجابة على أسئلته 81 شخصا من بين المساعدين الفنيين و المديرين الوطنيين المكلفين بمشاريع تكوين لفائدة المدرسين في أنحاء محددة من العالم.
- ✓ سلسلة تتكون من 27 مقابلة أجريت مع عينة ممثلة لشريحة من العينة الأم من إداريين و خبراء، أو مسؤولين متمرسين على الصعيد المركزي.
- ✓ الأدبيات النظرية الخاصة بإشكالات التغيير و التجديد في المجال التربوي.

حيث قُدمت البيانات في هذه الدراسة بطريقة تسمح بإجراء مقارنات بين أنماط مختلفة من أنماط التجديد في سياقات مختلفة في إطار تفسير نظري يتجلى تدريجيا من خلال الكشف عن أسباب التغيير و آلياته، واستند الباحثان في تأويل النتائج إلى نظرية منظومية في مبادئها المفهومية و المنهجية، و استنجدا بمجالين فرعيين من مجالات نظرية المنظومات أي نظريات المعلوماتية أو السيبرنيتيقا la cybernétique، و نظريات النمو وخاصة النظرية الابستيمولوجية النشوئية.

أما بالنسبة للتحليل الإحصائي فبرغم ما تم اعتماده من أدوات إلا أن نتائج الاستبيان هي التي تم تحليلها والاهتمام بها، و استخدم الباحثان القياسات البرامترية خاصة معمل الارتباط بيرسون. كما استخدم الباحثان الطريقة العنقودية المعروفة باسم التحليل العاملي للمكونات الأساسية في تحليلهما لمجموعة موسعة من البنود، وهي طريقة تتوافق مع فرضيات الدراسة.

و جاءت نتائج الدراسة كالتالي: تتميز التجديدات الموسعة التي تُعنى بحل المشكلات التربوية في الدول النامية، على وجه الخصوص، برغبة جامحة في تحقيق النتائج المرسومة في أقصر وقت ممكن، منذ الخطوة الأولى، المتعلقة بالتقديرات الأولية لمدى الحاجة إلى تنفيذ المشروع التجديدي، مرورا بتصور الحلول...لكي تنطلق حملات التنفيذ بدرجة عالية من الحماس، على صعيد موسع، و تتواصل بواسطة جهود الهياكل الإدارية القائمة، بدل الاعتماد على الآليات شبه الرسمية و غير المباشرة.

غالبا ما يتم القفز على المرحلة التجريبية، و المرور مباشرة إلى مرحلة التنفيذ الموسع للمشروع بدافع الإحساس العميق بالحاجة إلى التغيير و هو ما يحول دون حل المشاكل التي تطفو، من حين لآخر، خلال تنفيذ التجديد وبعده، حيث أجمع المستجوبون المعنيون بنشر التجديد على عدم الاستعانة بالمدرسين، و أن هؤلاء المدرسين لا يتدخلون في أفضل الحالات، إلا في المراحل الدنيا، الشكلية، من مراحل اتخاذ القرار.

تعود الصعوبات العارضة في معظمها، على ما يبدو، إلى عوامل متعلقة بالتواصل و التنسيق و اتخاذ القرارات، وهي عوامل من شأنها إدخال الضبابيـة على الأهداف، و الاضطراب على سير المشروع و تأخير الإعتمادات والوسائل نتيجة الصراعات و الخلافات التي تظهر، من حين لآخر، بين الساهرين على حظوظ المشروع، و في المقابل من ذلك، تجديدات محلية كثيرة محدودة النطاق لكنها تظل على أهميتها مغمورة حتى يطويها النسيان بسبب انعدام الموارد، و مقاومة التغيير من قبل بعض العناصر الرسمية و شبه الرسمية، و عدم الدعم و المساندة من قبل الإدارة المحلية و غياب وسائل الاتصال أمام الامتداد الجغرافي.

و لهذه الدراسة فوائد كبيرة حيث تكتسي أهمية متميزة على أكثر من مستوى لأنها تناولت بالتحليل ما يتجاوز الظاهر في مجال التجديد التربوي، لتوجه اهتمام الباحثين نحو التفكير في العوائق التي قد تحول دون نشر التجديد المؤسسي، و محاولة الكشف عن عوامل النجاح، و أسباب الإخفاقات المسجلة على مستوى عديد المشاريع التجديدية، المنجزة رسميا في عديد البلدان من ذلك: الكامرون، و فولتا العليا، و رواندا، و الجزائر...، وبالإضافة إلى إبراز الصعوبات التي قد تعطل تحقيق الأهداف المرسومة للتجديد المؤسسي في المجال التربوي، أو قد تؤدي إلى الحياد عن تلك الأهداف، بموجب الصراعات التي قد تنجم بين مختلف الأطراف المتداخلة في المشروع التجديدي من جهة و بين المجموعة الوطنية من جهة ثانية، فإن هذه الدراسة عرضت أمثلة حية لعديد التجارب التي تفيد في القيام بمقارنات على مستوى الخطط و الاستراتيجيات المعتمدة في كل حالة، و بين النتائج التي أوصلت إليها هذه الاستراتيجيات المعتمدة و تلك الخطط بما يساعد على التزام الحذر قبل الإقدام على تبني أي تجديد تربوي، سواء أكان ذلك التجديـد مؤسسيا أم محليـا، و سـواء أكـان ذلك على مستـوى الـتـصور أم التخطيـط و التنفيذ والتقييم.

كما تفيد هذه الدراسة في التعرف على أنواع التجديد التربوي التي توحي بضرورة مواصلة التجريب في هذا المجال، على خلفية أن التجديد التربوي ليس سوى نظام مفتوح يتوق باستمرار نحو الأفضل.

2- دراسة منى الصبان (1999): تأثير تكنولوجيا عقد المؤتمرات بالفيديو على تطوير أداء المدرس.

انطلقت هذه الدراسة من إشكالية مفادها أن مفهوم التعليم اختلف في عصر العلم و المعلوماتيـــة، و أن التكنولوجيا الحديثة التي طبعت جميع نواحي الحياة لتُيسر للإنسان تحقيق غاياته...دخلت أيضا مجال التعليم، و من هنا لم يعد التعليم مجرد توفير مكان لتلميذ في فصل أو إعداد معلم لمدرسة أو بناء مدرسة جديدة، مما استلزم ذلك وضع فلسفة جديدة لتطويره، و إلى إدخال مفهوم التعليم الايجابي بدل التعليم السلبي و تنمية المنطق و التفكير العلمي من خلال إدخال تكنولوجيا التعليم مما يؤدي إلى مساعدة المدرس في توصيل المعلومات للتلميذ، بل و إلى خلق أجيال قادرة على التطبيق و التصميم و الإبداع. حيث من الأهمية دراسة هذه التكنولوجيا (أشرطة الفيديو، برامج الكمبيوتر، أسطوانات الوسائط المتعددة، أنظمة عقد المؤتمرات بالفيديو عن بعد) التي ستغير تماما من طريقة التعليم في القرن الواحد و العشرين، لأنها تعتبر من أهم الوسائل التعليـمية الحديـثـة التي تُفَعِل دور المدرس بل وتجبره على المشاركة الكاملة في شرح الدرس، و تجعل التلميذ في حالة مشاركة تفاعلية معه داخل الصف.

هدفت الباحثة إلى دراسة تكنولوجيا عقد المؤتمرات بالفيديو عن بعد، و مكوناتها، و النواحي التكتيكية التي تساعد على نجاحها و أوجه استخداماتها، و كيفية استغلالها في تطوير أداء المدرس.

استخدمت الباحثة لذلك المنهج الوصفي لوصف و رصد أهم مميزات هذا النظام و كيفية الاستفادة منه. وتوصلت الباحثة إلى أن تكنولوجيا التعليم بالفيديو عن بعد من أهم التكنولوجيات التي تؤثر إيجابا على سير العملية التعليمية بشكل عام و على تفعيل دور المدرس بشكل خاص، و اقترحت مجموعة من التوصيات منها:

- تعميم استخدام أنظمة التعليم عن بعد في مختلف مدارس الجمهورية المصرية.

- تدريب المدرسين على استعمال هذه التكنولوجيا قبل البدء في استخدامها، لأن المدرس سيستعمل النظام بدون معرفة تامة بطريقة تشغيله سيؤدي إلى نتيجة عكسية تماما مع التلاميذ و مع المدرس و التلاميذ في الطرف الآخر.

- بدء التدريب على هذه التكنولوجيا في كليات التربية، حيث يكون تدريب المدرس منذ بداية تعليمه و بالطريقة الأكاديمية الصحيحة.

3- دراسة محمد علي عاشور (2004): مدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الحكومية بالبحوث المرتبطة بالتطوير التربوي

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تركيز أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية على البحوث المرتبطة بالتطوير التربوي من وجهة نظرهم، و لتحقيق هذا الهدف سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ✓ ما درجة تركيز أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية على البحوث المرتبطة بالتطوير التربوي؟
- ✓ ما الأولويات التي براها أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، و التي يركزون عليها في بحوثهم من أجل التطوير التربوي؟

استخدم الباحث المنهج الوصفي لانجاز هذه الدراسة، و لقد طور الباحث استبانة تكونت من 56 فقرة موزعة على ستة (06) مجالات هي: الإدارة التربوية، الإدارة المدرسية، التوجيه و الإشراف التربوي، المعلم، المناهج و الكتب المدرسية، التقويم و الاختبارات المدرسية، و قد اعتمد الباحث فيها على المعيار الخماسي حسب تدرج ليكرت في

جميع فقرات الاستبانة، و قد تم التأكد من صدق الأداة و ثباتها، و تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من 118 عضو من أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، و كان مجموع الاستبيانات المستردة 91 استبانه أي ما نسبته 77% .

و قد جاء في نتائج الدراسة أن مدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية بالبحوث المرتبطة بالتطوير التربوي مرتبة حسب الأهمية على النحو التالي: الإدارة التربوية، الإدارة المدرسية، المعلم، المناهج و الكتب المدرسية، التقويم و الامتحانات، و أخيرا التوجيه و الإشراف التربوي.

أما النتائج المتعلقة بالأولويات فقد اختار الباحث الفقرات التي حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية و التي تراوحت ما بين (3.87) و (3.57) حسب نتائج الدراسة، حيث حصلت الفقرات التاليـة على أعلى المتوسـطات مما يـوحي أن هذه الفقرات جاءت من ضمن الأولويـات، و هي: مواءمة السياسات التربوية لمبادئ ديمقراطية التعليم، و ارتباط الأهداف التربوية بالسياسات التربوية، و فعالية المعلمين في إعداد الاختبارات المدرسية.

4- دراسة عبد اللطيف حسين حيدر و محمد جابر قاسم (2007): آراء النخبة الإماراتية المثقفة في واقع التعليم والإصلاح المدرسي

انطلقت هذه الدراسة من مبدأ مؤداه أن الإصلاح المدرسي مسؤولية كل فئات المجتمع و التي لا بد من تكافُلها للارتقاء بالتعليم، لذا تتخذ من المشاركة المجتمعية مدخلا للإصلاح المدرسي في دولة الإمارات العربية المتحدة، و ذلك باستقصاء آراء النخبة الإماراتية المثقفة باعتبارها من الفئات المجتمعية ذات الرؤى الثاقبة المتميزة القادرة على الإسهام في الإصلاح المدرسي و تؤدي إلى تطويره.

تمثلت إشكالية هذه الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

كيـف يمكن الإفادة من آراء النخبة الإماراتية المثقفة و أفكارها في تشخيص واقع التعليـم الإماراتي و إصلاحه وتطويره؟

و يتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

- ✓ ما رأي النخبة الإماراتية المثقفة في أهداف التعليم الإماراتي، و ما مدى تحققها في الواقع التعليمي؟
- ✓ ما الأهداف التعليمية الأخرى التي ترى النخبة الإماراتية المثقفة ضرورة تضمينها في أهداف التعليم؟
- ✓ ما رأي النخبة الإماراتية المثقفة في أهم التحديات التي تواجه التعليم الإماراتي؟
- ✓ ما رأي النخبة الإماراتية المثقفة في المشكلات التعليمية الأكثر إلحاحا التي يعاني منها نظام التعليم الإماراتي؟
- ✓ ما أفكار النخبة الإماراتية المثقفة و مقترحاتهم حول أبرز التحديات و علاج أكبر المشكلات التي يعاني منها التعليم الإماراتي؟

استخدم الباحثان المنهج الوصفي لتنفيذ هذه الدراسة و استعانا في ذلك ببناء استبانه ذات ثلاث بدائل (موافق، غير متأكد، غير موافق)، تضمنت أربعة محاور المحور الأول تحدث عن أهداف التعليم الإماراتي و مدى تحققها، وأما المحور الثاني فتناول التحديات التي تواجه التعليم الإماراتي، أما المحور الثالث فتناول قضايا التعليم الإماراتي و مشكلاته، أما المحور الرابع فقد تُرك لشخصيات النخبة المثقفة تحديد ثلاثة تحديات أو قضايا أو مشكلات تشغل تفكيرهم و بيان مقترحاتهم لعلاجها.

تم توزيع الاستبانة على 120 شخصية إماراتية متميزة، لها منجزات في مجال عملها و لديها اهتمامات بقضايا التعليم الإماراتي، و لها مساهمات في الخدمة المجتمعية، و تم جمع 35 استبانة فقط من بين الاستمارات الموزعة.

و قد توصل الباحثان إلى النتائج التالية:

- ✓ أن أهداف التعليم الإماراتي على درجة عالية من الأهمية في رأي النخبة المثقفة، فهي تركز على جوانب أساسية في المتعلم، لكن هذه الأهداف لم تتحقق بصورة مرضية، و كان تحقُّقُها جزئيا بل إن هناك من الأهداف ما لم يتحقق في رأي معظمهم، مما جعلهم يدعون إلى مراجعة أداءاتهم التربوية من أجل تطور التعليم الإماراتي و الوصول به إلى المستوى الذي يؤهله على تحقيق أهدافه.
- ✓ كما ترى النخبة المثقفة أنه يجب تضمين أهداف التعليم مجموعة من الأهداف الأخرى من بينها:

أ- تنمية قدرات المتعلمين على البحث و التفكير العلمي المستقل، و مهارات التفكير الإبداعي الناقد، و البحث و الاكتشاف و الابتكار و التفكير المنطقي الحر، و النقد البناء، و معالجة البيانات، و توظيف الثورة المعلوماتية السريعة، و الاستجابة النقدية و المبدعة لها.

ب- تنمية الشخصية القيادية القادرة على الإسهام بفعالية في بناء المجتمع، و تنمية المواهب المختلفة في الطلاب.

ج- ترسيخ مفاهيم الادخار و الاستثمار الإنتاجي، و ترشيد الإنفاق، و التأكيد على مبدأ الإنتاجية في ضوء التقدم الذي تشهده دولة الإمارات.

د- تنمية قدرة المتعلمين على التواصل و استخدام أدواته العصرية.

ذ- إكساب المتعلمين أسس و مبادئ الصحة و السلامة و المحافظة على البيئة.

- ✓ أما فيما يخص التحديات التي تواجه التعليم الإماراتي فكان رأي النخبة أنها عبارة عن تحديات معرفية تقنية، و تحديات اجتماعية و ثقافية و تحديات سياسية ثم تحديات اقتصادية، و هي تؤثر بشكل كبير على التعليم الإماراتي لذلك فإن دراسة هذه التحديات و اتخاذ إجراءات عملية لمواجهتها و مطلبا ملحا طالما هي من الأنواع الأكثر تأثيرا في رأي النخبة.

- ✓ كما أن أكثر المشكلات إلحاحا التي يعاني منها التعليم الإماراتي في رأي النخبة أنها تتعلق بأربع مكونات أساسية و هي: مشكلات تتعلق بالمعلم، ثم مشكلات تتعلق بإدارة التعليم و تطويره، ثم مشكلات تتعلق بمخرجات التعليم الإماراتي و نواتجه، و أخيرا مشكلات تتعلق بمناهج التعليم. و قد أكدت النخبة على أن كل قضية من القضايا و المشكلات التي تواجه التعليم الإماراتي تحتاج إلى دراسة و خطة علاجية محكمة لعلاجها بصورة جذرية.
- ✓ أما فيما يخص أفكار النخبة و مقترحاتهم لمواجهة أبرز التحديات، و علاج أكبر المشكلات التي يعاني منها التعليم الإماراتي فقد عبروا عن ذلك باقتراح مجموعة من الحلول للمشكلات التي تواجه التعليم الإماراتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

أ- إعادة صياغة إستراتيجية التعليم الإماراتي في ضوء التحديات المختلفة التي تواجهه.

ب- الإصلاح المدرسي و تطوير أدائه يتطلب علاج مشكلات التعليم بصورة جذرية و لتحقيق ذلك يجب دراسة المشكلات على نطاق واسع و الإفادة من المجتمع بجميع فئاته في علاج هذه القضايا.

ج- العناية بإعداد القيادات البشرية و تأهيلها كمتطلب أساسي للنهوض بالتعليم الإماراتي.

د- تطوير مناهج التعليم في ضوء الهوية الثقافية للمجتمع الإماراتي، و تضمينه القضايا المجتمعية الملحة لعلاجها، مع الرقابة الجادة على تنفيذها في ضوء المعايير التي تؤكد على الهوية الثقافية و وظيفة التعلم.

5 – دراسة أحمد غالب الهبوب و عبد القوي محمد الحصيني (2008): أولويات الإصلاح التربوي في البلدان العربية في زمن العولمة (net)

انطلقت إشكالية الدراسة من احتدام الجدل في الأوساط الفكرية و التربوية حول طبيعة الإصلاح التربوي من حيث كونها عملية إصلاح و تطوير جوهرية تحكمها معايير علمية، و تسوغها عوامل موضوعيـة و تؤيـدها قناعات وطنيـة و تستدعيها مطالب تنموية محلية، أم أنها مجرد عملية تعديـل و تغيير قسرية تحكمها ردود أفعال آنية وتفرضها عوامل خارجية و توجهها "أجندات" أجنبية، و كذا الجدل القائم حول أولويات العوامل التي تحكم اتجاهات هذه المسألة و تُحدِد اختياراتها و ترسم مساراتها، لذلك جاءت هذه الدراسة كاستجابة علمية يفرضها الإحساس بجسامة التحديات التربوية و غموض النظرة إلى أولويات هذه العملية الإصلاحية، أيضا الندرة الملحوظة في الدراسات الميدانية المكرسة لهذه المسألة، علما أن ما كُرِس من الجهود البحثية الميدانية حول هذه المسألة إنما جاء على هيئة جهود مجتزأة و اهتمامات ضيقة حول مسائل فرعية معنية بقضايا المناهج الدراسية، مما جعلها أقرب إلى الدراسات التطويرية منها إلى الدراسات المعنية بعملية الإصلاح التربوي الشامل.

لذلك شعر الباحثان أن مثل هذه الخطوة لن تتأتى منهجيا إلا من خلال دراسة ميدانية تتقصى آراء عينة من القيادات التربوية الجامعية حول طبيعة العوامل المؤثرة في عملية الإصلاح الجاري، و تحديد الأولويات التي تحكم تراتب هذه العوامل.

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي المسحي الذي قام على مسارين متكاملين يتمثل الأول بدراسة تحليلية نقدية للأطر النظرية المكرِسة لعملية الإصلاح التربوي، و يتمثل المسار الثاني بدراسة مسحية ميدانية تتقصى آراء عينة من القيادات الجامعية للاستئناس بآرائهم حول طبيعة عملية الإصلاح التربوي في البلدان العربية والأولويات الحاكمة لهذه العملية.

كما قاما ببناء استبانة كأداة لجمع البيانات و تم التأكد من صدقها و ثباتها قبل تطبيقها على عينة الدراسة. وتم توزيعها على عينة قصدية مكونة من 200 عضو من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات اليمنية (صنعاء، عدن، تعز، إب) في 2007، تم استعادة 175 استبانة، و هي التي خضعت للتحليل و المعالجة الإحصائية.

و توصل الباحثان إلى النتائج التالية:

- ✓ بالنسبة لطبيعة العوامل المؤثرة في عملية الإصلاح التربوي في البلدان العربية، توزعت في ثلاث مجالات محورية هي: مجال العوامل الداخلية و مجال العوامل الخارجية، و مجال العوامل التربوية.
- ✓ أما بالنسبة للأولويات التي تحكم تراتب هذه المجالات و العوامل فقد توصل الباحثان إلى أن العوامل الخارجية المتمثلة بالضغوط الأجنبية المؤثرة في عملية الإصلاح التربوي في البلدان العربية قد نالت الرتبة الأولى بأولوية عالية في نظر أفراد العينة، ثم جاء في المرتبة الثانية في سلم أولويات هذه العوامل مجال العوامل الداخلية المتمثل في الضغوط و الأولويات الوطنية، في حين جاء مجال العوامل التربوية المتمثل بالحيثيات العلمية الموضوعية لعملية الإصلاح في المرتبة الأخيرة بأولوية منخفضة.

و هي نتائج حسب الباحثان تؤيدها الشواهد الميدانية و تعززها الشكاوى المتصاعدة حول مسألة اختلال ميزان الأولويات في البلدان العربية، ليس فقط في الجانب التربوي، بل في سائر جوانب الحياة، و هو اختلال استُغِل من قبل قوى الضغط الخارجية كأبرز مداخل السيطرة على المنطقة.

و قد تراجعت مكانة التعليم بين النظم الاجتماعية الأخرى و نادرا ما يرقى الملف التربوي و التعليمي إلى مستوى الملفات الساخنة ذات الأولوية القصوى لدى صناع القرار.

لذلك يرى الباحثان أن الواقع العربي اليوم يشهد أزمة حقيقية تتمثل في أن الدعوة إلى التغيير والإصلاح و لا سيما في الواقع التربوي لم تعد آتية من الداخل بقدر ما هي مفروضة من الخارج، لذلك نبه الكثير من الدراسات

و البحوث و تقارير التنمية الإنسانيــة العربية إلى أن الإصلاح عامة، و التربوي خاصة، لن يتأتى على خير صوره إلا إذا انطلق من الداخل.

6- دراسة عبد الله سالم العازمي و سعد فهد النومس و حسين مجبل الرشيدي (2010): التنمية المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في ضوء الاتجاهات المعاصرة " تكنولوجيا الاتصال و المعلومات نموذجا "

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصال كبعد من أبعاد إصلاح التعليم و دورها في التنمية المهنية للمعلمين بدولة الكويت، حيث أدى استمرار تقدم العلوم و التكنولوجيا إلى اتساع نطاق المعرفة و بشكل سريع، و أدى إلى تغيرات مجتمعية كثيرة، و هذا التغير للمجتمعات في مجموعه أدى إلى ضرورة تغيير كنه العمل و إلى ضرورة تغيير الأنموذج المهني لأي مهنة في الحياة.

تمثلت إشكالية الدراسة في أن المعلمين يواجهون داخل صفوفهم ضغوطا كثيرة و مطالب متعددة نتيجة لحدوث العديد من التغييرات المهنية، لذلك يجب أن يتحلى المعلمون بمجموعة من الخصائص من اجل التخلص من هذه الضغوط، و تتمثل هذه الخصائص في:

- ✓ العمق المعرفي و المهني في مادة تخصصه و التربية بشكل عام.
- ✓ أن يكون لديه المرونة و الانفتاح على كل جديد، و أن يكون متعلما مدى الحياة.
- ✓ يحتاج المعلم إلى ذخيرة وافرة من المهارات للتعرف على مختلف الصعوبات التي يواجهها الطلاب في التعلم، كما يحتاج المعلم إلى مهارات لتطبيق تقنيات المعلومات و الاتصال في التعليم.
- ✓ أن يكون لدى المعلم الوعي الكامل بالعوامل السياسية و الثقافية و الاجتماعية التي تؤثر على عمله.
- ✓ أن يكون لدى المعلم المهارات اللازمة لخلق علاقات قوية مع أولياء الأمور و أصحاب العلاقات بالمدرسة.

لذلك كانت الحاجة ملحة للإجابة عن التساؤل التالي:

ما واقع استخدام تكنولوجيا الاتصال و المعلومات في التنمية المهنية للمعلمين بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت؟

و تفرع عنه التساؤلات التالية:

- ✓ ما دور تكنولوجيا الاتصال و المعلومات في التنمية المهنية للمعلمين؟
- ✓ ما مميزات استخدام تكنولوجيا الاتصال و المعلومات في التنمية المهنية للمعلمين؟
- ✓ ما معوقات استخدام تكنولوجيا الاتصال و المعلومات في التنمية المهنية للمعلمين؟
- ✓ ما مقترحات تحسين استخدام تكنولوجيا الاتصال و المعلومات في التنمية المهنية للمعلمين؟

استخدم الباحثون المنهج الوصفي و ذلك لمناسبته لطبيعة و أهداف الدراسة التي تتعلق بتنمية الجانب المهني للمعلمين بمدارس التعليم المتوسط بدولة الكويت، كما صمموا أداة الاستبيان بثلاثة بدائل (موافق، إلى حد ما، أرفض) لرصد تصورات عينة البحث، و قد اشتملت الأداة على 38 عبارة موزعة في أربعة محاور أساسية، كما تم التأكد من صدق و ثبات الأداة قبل تطبيقها.

و توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها:

أن لتكنولوجيا المعلومات و الاتصال دور هام في التنمية المهنية للمعلمين، فمن خلالها يمكن توفير الأدوات اللازمة لكتابة التقارير، و تقديم العروض، و بناء مواقع الويب، و توفير بيئة التدريب الالكترونية عبر الانترنت، و دعم الاتصال و التواصل بين المعلمين...الخ

كما أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد العينة المستقاة من المعلمين و المعلمات بالمدارس المتوسطة بدولة الكويت أكدوا على أن هناك مميزات كثيرة لاستخدام تكنولوجيا الاتصال و المعلومات في التنمية المهنية في مجال عملهم مما

يدعم دورهم الرائد في مجال العملية التربوية، و من هذه المميزات "المرونة" حيث يمكن استخدامها في تطوير المواد والجمع بين النص و الصوت و الفيديو...، كما أن لديها القدرة على المراجعة و التقييم الذاتي و تعلم الأنشطة الأخرى ذات الصلة بعملية التعلم.

و على الرغم من كل ذلك إلا أنه توجد مجموعة من معوقات استخدام تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر عينة الدراسة كان من أهمها أن الأجهزة و البرمجيات ونظم التشغيل عرضة للتلف من قبل المستخدمين، و الفيروسات...الخ

و يمكن التغلب على هذه المعوقات من خلال مجموعة من المقترحات و تحسين استخدام تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في التنمية المهنية للمعلمين من خلال توفير الإمكانات المادية و البشرية اللازمة، و التوعية بأهمية استخدام الكمبيوتر و تكنولوجيا المعلومات و الاتصال في مجال التنمية المهنية للمعلمين مع ضرورة توفير البنية التحتية في مجال الاتصالات و تقنية المعلومات من أجهزة و عدة و وسائط تعليمية.

7- دراسة عيد حسن الصبحيين و آخرون(2013): استقصاء فاعلية استراتيجيات التدريس و التقويم المطورة لمعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في مستوى أدائهن و تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهن

انطلقت هذه الدراسة من تقصي فاعلية استراتيجيات التدريس و التقويم المطورة في مستوى أداء معلمات المرحلة الأساسية الدنيا و في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهن.

حيث تمثلت إشكالية الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما أثر استراتيجيات التدريس و التقويم المطورة في مستوى أداء معلمات المرحلة الأساسية الدنيا، و في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهن؟

انبثق عن سؤال الدراسة الرئيسي السؤالين الفرعيين الآتيين:

- ✓ ما أثر إتقان معلمات المرحلة الأساسية الدنيا لاستراتيجيات التدريس و التقويم المطورة في مستوى أدائهن؟
- ✓ ما أثر إتقان معلمات المرحلة الأساسية الدنيا لاستراتيجيات التدريس و التقويم المطورة في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهن؟

و للإجابة على هذين التساؤلين افترض الباحثون الفرضيتين التاليتين:

- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى أداء معلمات المرحلة الأساسية الدنيا تعزى إلى إتقانهن لاستراتيجيات التدريس و التقويم المطورة.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الأساسية تعزى إلى إتقانهن لاستراتيجيات التدريس و التقويم المطورة.

استخدم الباحثون المنهج التجريبي لتحقيق هذه الدراسة، لذلك قاموا بمجموعة من الإجراءات كان أولها إعداد برنامج تدريبي لمعلمات المرحلة الأساسية يتضمن استراتيجيات التدريس و التقويم المطورة، و من ثَم تطوير أداة لقياس مهارات التدريس داخل الغرفة الصفية، و تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية و بلغ عدد أفرادها 53 معلمة تتراوح خدمتهن بين ثلاث و ست سنوات توزعن في مجموعتين ثمانية و عشرون (28) معلمة في المجموعة التجريبية و خمسة و عشرون (25) معلمة في المجموعة الضابطة، حيث خضعت معلمات المجموعة التجريبية إلى البرنامج التدريبي.

كما تم اختيار ثمانية شعب دراسية بطريقة عشوائية من طلبة الصف الثالث أساسي حيث بلغ عدد الطلبة 265 طالب و طالبة، منها أربعة شعب شكلت المجموعة التجريبية تم تدريسها بواسطة معلمات تلقين تدريبا على

البرنامج التدريبي المذكور، و الأربعة الأخرى ضابطة درستها معلمات لم تتلق تدريبا على البرنامج التدريبي، و تم بناء اختبار لقياس مهارات التفكير العليا لطلبة الشعب السابقة (التجريبية و الضابطة).

و أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء معلمات المرحلة الأساسية لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت إلى البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التدريس و التقويم المطورة كما انعكس أثر هذا التدريب للمعلمات في تحصيل طلبتهن و تنمية مهارات التفكير العليا لديهم، حيث أظهرت النتائج أيضا وجود فرق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير العليا لصالح المجموعة التجريبية، و هذا بدوره يشير إلى أهمية استراتيجيات التدريس و التقويم الحديثة المستخدمة في هذا البرنامج.

تعليق على الدراسات السابقة:

رغم الاختلاف في أهداف الدراسة الحالية و بين أهداف و مضامين الدراسات السابقة التي تم عرضها سابقا، إلا أن النتائج العامة لهذه الدراسات و العرض النظري المرافق لها كانت سندا ضروريا لرسم معالم البحث و المساهمة في تطوير آفاقه، ليكمل هذه الأبحاث و يساهم و لو بالقسم اليسير في تحسين مردود المنظومة التربوية، التي نأمل في الرقي بها لمصاف النظم التربوية العالمية المنتجة للكفاءات الخلاقة المبدعة التي تساهم في رقي و تطور الأمة و ازدهارها.

حيث اهتمت بعض هذه الدراسات و الأبحاث بدراسة الإصلاح التربوي و بعض الأمور المتعلقة به، كدراسة رولاند هافلوك و ميخائيل هوبرمان التي اهتمت بدراسة التجديد التربوي و المشاكل المتعلقة به في مجموعة من البلدان النامية بينما ركزت الدراسة الحالية على دراسة الإصلاح التربوي في دولة واحدة فقط من تلك الدول النامية و هي الجزائر.

بينما اهتمت دراسة عبد اللطيف حسين حيدر و محمد جابر قاسم بالمشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي، في حين شكلت مشاركة المجتمع في الإصلاح المدرسي كطرف خارجي يؤثر في عملية الإصلاح التربوي بعدا من أبعاد الدراسة الحالية و يتمثل في بعد المساءلة العامة للمخرجات، كما اهتمت الدراسة الحالية بأبعاد أخرى داخل النظام التعليمي تعتقد الطالبة الباحثة أنها مؤثرة أيضا في عملية الإصلاح التربوي.

و هو ما تناولته دراسة محمد علي عاشور التي اهتمت بمدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية بالبحوث المرتبطة بالتطوير التربوي من أجل المساهمة في عملية التطوير، و هو يدخل في إطار المشاركة المجتمعية للإصلاح التربوي.

كما نجد أن دراسة أحمد غالب الهبوب و عبد القوي محمد الحصيني اهتمت بأولويات الإصلاح التربوي في زمن العولمة، و مدى شمولية الإصلاح التربوي في البلدان العربية، بينما اهتمت الدراسة الحالية بإبراز شمولية الإصلاح التربوي في بلد محدد من البلدان العربية و هو الجزائر، و إبراز أهم أولوياته في الإصلاح التربوي.

و هناك بعض الدراسات التي تناولت بالبحث بعض أبعاد الإصلاح التربوي و دراسة آثارها و انعكاساتها على بعض المتغيرات الأخرى كالأداء الوظيفي للأستاذ، حيث نجد دراسة عبد الله سالم العازمي و سعد فهد النومس وحسين مجبل الرشيدي، التي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصال كبعد من أبعاد إصلاح التعليم و دورها في التنمية المهنية للمعلمين، و هي دراسة مشابهة للدراسة الحالية، و لكن تختلف معها في كون أبعاد الإصلاح التربوي المؤثرة في الأداء الوظيفي للمعلمين التي ركزت عليها تختلف مع الأبعاد التي ركزت عليها الدراسة الحالية.

و كذلك نجد دراسة منى الصبان القائمة على تأثير تكنولوجيا عقد المؤتمرات بالفيديو عن بعد على تطوير أداء المدرس، حيث اهتمت الدراسة ببعض أبعاد الإصلاح التربوي كتطوير الإشراف التربوي و طرق التعلم و التعليم وتأثيرها على الأداء الوظيفي للمدرس، و هي مختلفة عن الأبعاد التي تهتم بدراستها الطالبة الباحثة في الدراسة الحالية.

و هذا ما نلمسه أيضا في دراسة عيد حسن الصبحيين و آخرون التي تناولت استقصاء فاعلية استراتيجيات التدريس و التقويم المطورة في مستوى أداء معلمات المرحلة الأساسية الدنيا، و في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهن، حيث اهتمت الدراسة ببعض أبعاد الإصلاح التربوي (كاستراتيجيات التدريس و التقويم المطورة) و التي تعدُ مُتَضَمَنَة في أبعاد الدراسة الحالية خاصة البعد الأول فيها (إجراءات هندسة المدخلات).

الفصل الثاني

مدخل نظري لدراسة الإصلاح التربوي

–المفهوم، المداخل، التطلعات المستقبلية–

تمهيد.

1– تعريف الإصلاح.

2– تعريف الإصلاح التربوي.

3– أركان الإصلاح التربوي.

4– شروط الإصلاح التربوي.

5– مراحل الإصلاح التربوي.

6– مداخل الإصلاح التربوي.

7– الاتجاهات الحديثة للإصلاح التربوي.

8– الظروف الداعية للإصلاح التربوي.

9– مجالات الإصلاح التربوي.

خلاصة.

تمهيد:

لقد حظيت مسألة الإصلاح التربوي باهتمام المفكرين و الباحثين التربويين على مدى عقود عديدة، و إذا كانوا قد سعوا في السنوات الماضية إلى الإصلاح و التطوير التربوي بهدف الارتقاء بالتعليم، ففي الوقت الحاضر أصبح هذا السعي ضرورياً و حتمياً، بسبب الظروف الاستثنائية المحلية و العالمية التي حوّلت فكر المجتمعات من منطق الصناعة إلى منطق المعرفة، و إذا كان يوجَد هناك من ظاهرة يُمكن استشرافها و التنبّؤ بها، و بدقة، فهي أنّ مجتمعات الغد ستكون قائمة على المعرفة و هيمنتها، ذلك أنّ التربية و التعليم هما المخزون الاستراتيجي المتبقي للحاق بركب الحضارة الإنسانية و الحفاظ على الهوية الوطنية.

و لقد أكّدت المؤتمرات التربوية على أنّ المدرسة مؤسسة تربوية هامة على اختلاف مستوياتها و أنواعها في تنمية شخصية المتعلمين و تكامل جوانبها، و تنمية طاقاتهم و مواهبهم، و ذلك من خلال ضمان نوعية راقية من التعليم لكل واحد منهم، و لا يتحقق ذلك إلى من خلال إصلاح تربوي شامل و مستمر لكل عناصر المنظومة التعليمية، حيث أصبح هذا الإصلاح مطلب بديهي لكل مجتمع يربوا إلى الارتقاء في سُلّم النماء و التمدّن والازدهار.

لذا تطرّق هذا الفصل إلى التراث النظري للإصلاح التربوي، بهدف توضيح الرؤية و السماح بتكوين خلفية علمية سليمة تساهم في فهم الإصلاحات التربوية التي خضعت لها المنظومة التربوية الجزائرية.

1- تعريف الإصلاح:

اللغة العربية: الإصلاح من الفعل صلح و قد تم ذكره في القرآن الكريم مرتين، في قوله تعالى:

﴿**جنّات عدن يدخلونها و من صلح من آبائهم و أزواجهم و ذرياتهم و الملائكة يدخلون عليهم من كل بابﻫ** ﴾ (الرعد 23).

و قوله تعالى ﴿**ربّنا و أدخلهم جنّات عدن التي وعدتهم و من صلح من آبائهم و أزواجهم و ذرياتهم إنك أنت العزيز الحكيم**﴾ (غافر08).

و معنى صلح في كل من الآيتين هو زوال أسباب الفساد في الاعتقاد والعمل.

أمّا الإصلاح ذُكر في القرآن الكريم مرة واحدة بهذه الصيغة، في قوله تعالى﴿ **قال يا قومِ أرأيتم إن كنت على بيّنة من ربّي و رزقني منه رزقا حسنا وما أريد أن أخالفكم إلى ما أنهاكم عنه إن أُريدُ إلاّ الإصلاح ما استطعت و ما توفيقي إلاّ بالله عليه توكّلت و إليه أُنيب** ﴾ (هود 88)

و المعنى هنا هو إقامة الشيء و تعديله بعد فساده و اعوجاجه لتحقيق النفع و إزالة الضرر.

كما ذُكِر الإصلاح بصيغة الأمر ـ بمنزلة الفرض ـ للمؤمنين باللفظ "أصلحوا" في قوله تعالى ﴿ **و إن طائفتان من المؤمنين اقتتلوا فأصلحوا بينهما فإن بغت إحداهما على الأخرى فقاتلوا التي تبغي حتّى تفيء إلى أمر الله فإن فاءت فأصلحوا بينهما بالعدل و أقسطوا إنّ الله يُحب المقسطين**﴾ (الحجرات 09)

و قوله تعالى ﴿ **إنما المؤمنون إخوة فأصلحوا بين أخويكم و اتّقوا الله لعلكم تُرحمون**﴾ (الحجرات 10)

و المعنى هنا إزالة أسباب الفساد و الضرر، و كذا إقامة العدل بإنزال الأمور في نصابها.

كما ذُكر اللفظ في صيغة الإخبار عن قدرته و رحمته عزّ وجل بلفظ "أصلحنا"، في قوله تعالى ﴿**استجبنا له و وهبنا له يحي، و أصلحنا له زوجه إنهم كانوا يُسارعون في الخيرات، و يدعوننا رغبا و رهبا و كانوا لنا خاشعين**﴾ الأنبياء 90.

و المعنى هنا البلوغ بالشيء أفضل صوره و أحواله، فالقصد أنّها بفضل الله وصلت إلى أعلى درجة تبلغها المرأة الزوجة جمالاً و صحة و عقلا بعد أن كانت عجوزاً عقيما يائسة، فالإصلاح عند العرب بالأساس يعني إزالة كل أسباب المفسدة للشيء المهلكة له، كما يعني البلوغ بالأمر إلى أفضل صوره و أحواله (جروان سالم السابق، 1985، ص1127).

اللغة الأجنبية: يأتي لفظ الإصلاح كمرادف لكلمة Reformation و التي تعني التعديل و التأهيل و إعادة التشكيل، و منه جاء مفهوم الإصلاحية Reformatorie و التي تعني مؤسسة إعادة التربية أو التأهيل (جروان سالم السابق، 1985، ص1127).

اصطلاحا: يطرح إسماعيل رابحي تعريف الإصلاح في إطار مستويين متكاملين و هُما:

الإصلاح كإجراء: و يعني عمليات تقويم الوضع الراهن في ضوء أهداف الخطط السابقة و المستجدات الآنية و التوقعات المستقبلية.

الإصلاح كنتاج: هو عملية تنمية وتطوير الإمكانيات المتاحة بهدف تحقيق أعلى مستويات المنفعة.

ينبغي الإشارة إلى أن إصلاح أي قطاع ما يجب أن يمُس الجانب التشريعي – القانون المنظم لذلك القطاع– و إلاّ اعتبر الأمر مجرد تعديلات إجرائية سطحية لا ترقى لينطبق عليها مفهوم الإصلاح (إسماعيل رابحي ، 2013، ص 115).

2- تعريف الإصلاح التربوي:

لقد اختلفت تعاريف الإصلاح التربوي باختلاف المصطلحات التي تناولته، و تتمثل هذه المصطلحات في من يراه تغيير تربوي أو تجديد تربوي أو تطوير تربوي دون مراعاة الاختلاف بين كل هذه المفاهيم.

كما تعددت التعاريف المقدمة للإصلاح التربوي بتعدّد الخلفيات و الإيديولوجيات التي ينطلق منها أصحاب هذه التعاريف، و مهما تعدّدت هذه التعاريف فإنّ أصحابها يكادون يجمعون على أهميته و ضرورته لمواكبة التغيّرات الحاصلة في المجتمع، سواء كانت هذه التغيرات في الاتجاه الإيجابي و بالتالي تدعيمها و تحيينها، أو كانت سلبية و بالتالي تصحيحها و إعطائها الوجهة السليمة (لخضر لكحل ، 2010، ص191).

يُعرَّف الإصلاح التربوي بأنه: " الرقي بحالته الراهنة إلى مستوى أحسن و أجود، و يتم ذلك وِفق صيرورة تخضع لمنطق النمو و التطوّر، كما يتم ذلك و في بعض الحالات وفق طفرات نوعية"(عبد الكريم غريب، 2006، ج 2، ص816).

و جاء في تعريفه أيضا بأنه: " أية محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنّظام التعليمي سواء كان متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم و الإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس أو الكتب المدرسية... وقد يتخذ الإصلاح نِسَباً معيّنة فقد يكون عامّاً أو خاصّاً، شاملا أو جزئيا، دائما أو مؤقتا، طويل الأجل أو قصير الأجل" (محمد منير مرسي، 1996، ص 8 – 9).

و هو مُعَرَّف في معجم علوم التربية بأنّه: " مشروع تغيير و تطوير النظام التربوي في إطار عملية الابتكار...، ويتطوّر كل نظام من مستوى أدنى من العلاقة بين مكوناته إلى مستوى الاندماج، ثم الاتساق، و بعد ذلك الاندماج الدينامي، ثمّ الاتساق الدينامي... و يتم مشروع الإصلاح باستثمار المحيط و أخذ إمدادات عنه و تدبيرها... أمّا نتائجه فتُحدّد بالمردود الذي يُحققه" (عبد الكريم غريب و آخرون،2001).

و يُعرَّف أيضا بأنّه: "النظر في النظام التربوي القائم بما في ذلك النظام التعليمي و مناهجه من خلال إجراء الدّراسات التقويمية ثمّ البدء في عمليات التطوير وفق مقتضيات المرحلة الرّاهنة و الرؤى المستقبلية للنظام التربوي، في هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية و مظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار" (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص 117).

كما يعرّفه فيليب ميريو Philip Meirieu بأنه : " عملية ترتكز على أسبقيات جديدة، و تغيّر بشكل حاسم غايات المؤسسة المدرسية و سيرها و نشاطها... و قد يتجسّد ذلك في سن قوانين جديدة تُغيّر أهداف التعليم و مبادئه، أو تدخل مواد دراسية جديدة، أو تغيير نظام الامتحانات" (محمد بو بكري، 2004).

و يُلاحَظ في هذا التعريف أن الإصلاح يمس عمق النظام التربوي، فيُحدث فيه تغييراً حاسما، سواءاً في عمومه أو في بعض أجزائه.

و قد أشار ريتشارد ساك إلى أنّه لا توجد تعاريف قيّمة للإصلاح التربوي، و ذلك راجع إلى أنّ تعريف هذا المصطلح لابد أن يكون على درجة من السعة و الشمول، بحيث تندرج ضمنه جميع الإصلاحات التعليمية، و من التعاريف التي ذكرها نجد تعريف سيمونز الذي يرى بأنّ " الإصلاحات التعليمية ما هي إلاّ تلك التغييرات التي تحدث في السياسة التعليمية، التي من شأنها أن تُحدِث زيادة كبيرة سواء في الميزانية التعليمية أو في المنحنى الهرمي للملتحقين بالمدرسة، أو في الأثر الذي تُحدثه الاستثمارات التعليمية على البشر و في التنمية الاجتماعية"، و استنتج ساك بأنّ عملية الإصلاح ظاهرة واسعة النطاق، تتجاوز في آثارها و نتائجها المحيط الدراسي و النظام التعليمي نفسه (ريتشارد ساك، 1981).

و يعرف أيضا بأنه: " عمليات و تدابير الانتقال بنظام تربوي معين من وضعية تقليدية إلى وضعية تحمل مواصفات الحداثة بمفهومها الشامل من مناهج و تقنيات و أساليب جديدة، و بالتالي جعل مضامين المناهج الدراسية متمحورة حول المعارف و التخصصات التي لها ارتباطات وظيفية و مباشرة بالقطاعات الاقتصادية

والاجتماعية المنتجة مثل : التقنيات الحديثة و العلوم الدقيقة و التخصصات التطبيقية و غيرها مما يستجيب لحاجات التحولات المعرفية و التكنولوجية و الاقتصادية و المجتمعية التي تعرفها المجتمعات المعاصرة" (بن زاف جميلة، 2013، ص 187).

كما جاء في تعريفه أيضا بأنّه: "تلك الجهود المبذولة و القائمة على الدّراسة العلمية المنهجية لمختلف مشكلات المنظومة التربوية، في إطارها الكلي أو الجزئي قصد تجاوز سلبياتها و تدعيمها بحلول جديدة بغرض تكييفها مع مختلف التغيرات الحاصلة على الساحة الداخلية و العالمية في مختلف المجالات، سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو تكنولوجية... دون الخروج عن الخصائص الحضارية للمجتمع الذي يتبنّاه، و هو في كل الحالات يتضمّن تغييرا هادفا و مدروسا لواقع المنظومة التربوية، من أجل نقلها من وضع الإشكال المعبّر عنه بالخلل أو الأزمة إلى وضع الحل الذي يحمل الخلفيات المرجعية و الأدوات التقنية لتجاوز هذا الإشكال، و هو في كل هذا ينسجم تمام الانسجام مع بقية العناصر المشكلة للتنمية الاجتماعية الشاملة، رغم أنّه أهم هذه العناصر، لأنّ هدفه هو الإنسان صانع التنمية (لخضر لكحل ، 2010، ص194).

و يقتضي إصلاح نظام التربية و التكوين عملاً ذا بُعد زمني عميق، يندرج ضمن السيرورة التاريخية لتقدّم البلاد و رقيها، و يتطلّب العزم و طول النفس و الاستماتة في السعي لبلوغ الغايات المرسومة، و هو إعلان صريح عن ضرورة ربط مسار الإصلاح التربوي بمسار التنمية الشاملة (عز الدين الخطابي، 2010، ص 43).

و بهذا فإنّ عملية الإصلاح التربوي هي معالجة علمية و متأنية لمختلف المشـاكل الطارئة و الكامنة و المؤثرة على صيرورة النظام التربوي، و هو بهذا لا يكتفي بالمعالجة السطحية للمشاكل التربوية، بل ينبغي كلما استدعى الأمر ذلك، أن يغوص و يبحث في أعماق التكوين الخاص بالمجتمع ليكتشف عوامل أخرى قد لا تُؤخذ في الحسبان، ولكنّها مع ذلك تؤثّر تأثيراً بليغاً في تحقيق الأهداف المرجوة (لخضر لكحل ، 2010، ص194).

و لا ينطلق أي إصلاح من الصفر، بل إنّ كل إصلاح هو جهد مدروس لمواصلة تنمية المجتمع، فإلغاء كل ما هو قائم و بناء نظام تربوي جديد قد يعصف بكل الجهود التي بذلتها الأمة في مسارها التاريخي الطويل.

"إنّ ما ينبغي مراعاته في عملية الإصلاح هو مدى استجابة أي مشروع تربوي لمقوّمات الأمّة ومتطلبات حاضرها و تطلّعات مستقبلها، و بهذا فإنّ الإصلاح لابد أن يكون ممتدّا في التاريخ لتفادي التفاعل السلبي مستجيبا لمتطلّبات الحاضر، ليُعبّر عن انشغالات حالية، متطلّعا و مخططاً لمستقبل زاهر حتى لا يكون ارتجاليا، متفتحا على مختلف التجارب العالمية حتى لا يكون منغلق على ذاته" (لخضر لكحل ، 2010،ص 194)، فالتطوّرات المعرفية والتكنولوجية قد فرضت نفسها و لابد من التعامل معها بالمحافظة على خصائص الأمّة و الاستفادة من أحسن التجارب العالمية.

و قد ارتبط مصطلح الإصلاح التربوي بعدّة مصطلحات أخرى كالتجديد التربوي و التطوير التربوي و التغيير التربوي و التحديث التربوي...إلخ، و سنحاول الإشارة إلى هذه المفاهيم ليس من قبيل الإطناب، و لكن من أجل توضيح معانيها، بما أنّها متداخلة مع مفهوم الدّراسة الأصلي (أي الإصلاح التربوي) و نبدأ:

التجديد التربوي: و هو ما يظهر من أشكال نتيجة حركة الفكر الجارية و المستمرة في كافة أرجاء العالم، يُترجم هذا الفكر المتجدد في شكل أجهزة، أو معدّات، أو مواد تعليمية، أو مفاهيم جديدة، و من المفترض أن تترجم إلى واقع تربوي تخضع للتجريب و المراجعة و التطوير بشكل مستمر (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص 119).

و يُعرّف أيضا أنّه: "إدخال كل جديد أو تغيير في الأفكار، أو السياسات أو البرامج أو الطرق أو المرافق أو البيئة العملية الدينامية، و التخطيط لها و تطبيقها" (إبراهيم عبد الله ناصر، 2010، ص375).

أي أنّه عبارة عن ابتداع بدائل جديدة لنظام التعليم القائم أو لبعض عناصره، من أجل إصلاحه و زيادة كفاءته و فعاليته، و قد تبنّى محمد عبد الحميد محمد رغم اختلاف وجهات النظر حول التجديد التربوي تعريفاً محدّداً حوله على أنّه: "ممارسات محددة و جزئية في النظام التعليمي، عن طريق الإضافة أو التعديل أو التعبير المخطط

والمقصود، و ذلك بغرض التحسين المستمر و الملائمة المجتمعية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة" (محمد عبد الحميد محمد، ص 258).

أمّا **التحديث التربوي** فيعني "مختلف عمليات و تدابير الانتقال بنظام تربوي معين، من تقنيات ومناهج وأساليب، و خبرات و ممارسات، و مضامين و أنشطة، و قيم، و عقليات، و مسلكيات... أي القطع مع المرجعيات القديمة و استبدالها بمرجعيات حداثية جديدة و عصرية (مصطفى محسن، 1999، ص 59).

كما أنّ التحديث يتضمن إدخال العديد من المستحدثات، و هي عبارة عن فكرة أو عملية، جديدة تصطنع من عناصر أولية و تُوجَّه نحو هدف محدد (لخضر لكحل ، 2010، ص 192).

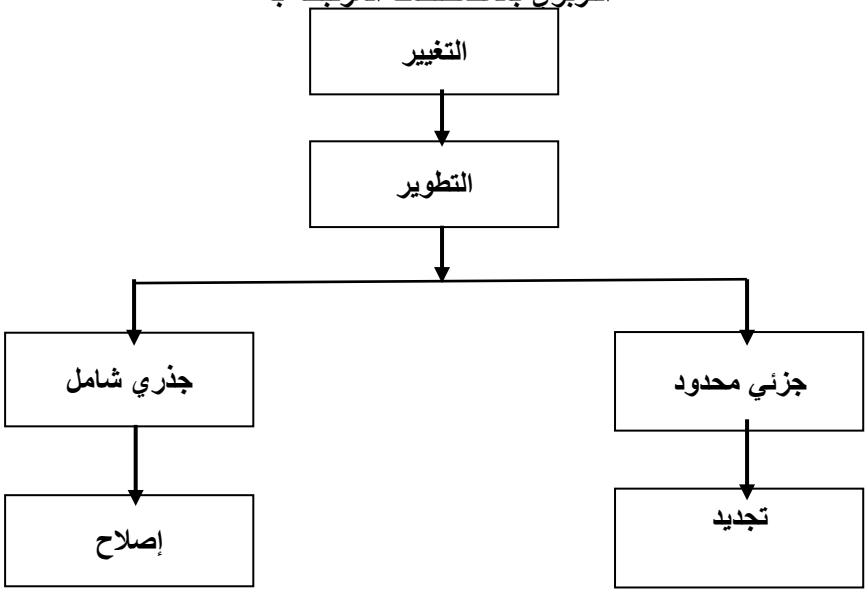
أمّا بالنسبة لمفهوم **التطوير التربوي** فيعتبره العلماء أنّه عملية طويلة المدى تهدف إلى رفع كفاءات التنظيم عن طريق عدد من المراحل و بالاعتماد على أساليب و طرق متنوّعة لإحداث التطوير على مستوى الفرد أو المجموعة أو التنظيم.

و من هذا المنطَلق عُرِّف التطوير بصورة أكثر شمولية بأنّه: "سلسلة الجهود المستمرة، البعيدة المدى، التي تهدف إلى استيعاب التجديدات و مواكبة التطوّرات لحل المشكلات و لمواجهة التحدّيات من خلال توظيف النظريات والتقنيات السلوكية المعاصرة في تعبئة الجهود الجماعية و استيعاب الحضارة التنظيمية و إعداد صياغتها، و الاعتماد على البحوث و الدّراسات و خبراء التغيير و التطوير لوضع الخطط و متابعة تنفيذها" (عامر خضير الكبيسي، 1998، ص36).

أمّا بالنسبة لمصطلح **التغيير التربوي** فيعرّف بأنّه "التعديل الجزئي أو الكلّي لعنصر ما في الشكل أو النوعية أو العلاقة". و يعرّفه جريفث بأنّه يعني تعديلاً في بنية المنظمة سواء في أهدافها أو أغراضها أو مراميها أو في طرقها، أو في أساليبها، أي مراجعة أهداف المنظمة و توجهاتها و قواعدها و أصولها، أو إدخال طريقة جديدة عليها، كل هذا يندرج تحت التغيير" (محمد منير مرسي، 1996، ص7).

و يجب الإشارة هنا إلى أنّ الكلمة بالإنجليزية change يقابلها كلمتين باللغة العربية هما "التغيّــر" و "التغيير" و هما مصطلحين و إن أُستعملا في بعض الأحيان على سبيل الترادف، إلاّ أنّه يوجد فرق جوهري بينهما من حيث الدّلالة اللغوية، فالتغيّر عملية غير مقصودة، يحدث بطريقة تلقائية، أمّا التغيّير فهو عملية مقصودة لذاتها، و يحدث بفعل قوة دافعة له، و يتحقق نتيجة لتدخّل الإنسان، فيُحدّد أهدافه و سرعته و مجالاته و طرائق تنفيذه، و عليه فإنّ التغيير هو الوسيلة الفعالة لتقدّم المجتمعات و تطويرها.

شكل (01) يوضح علاقة الإصلاح التربوي بالمصطلحات المرتبطة به



المصدر: فاروق عبده فليه و السيد محمد عبد المجيد، 2005، ص262

من خلال استقراء الشكل السابق تتضح أنّ علاقة التجديد بالتطوير هي علاقة الجزء بالكل، حيث أن التغيير الإيجابي يؤدّي إلى التطوير، و هذا يوضّح أيضا أن علاقة التطوير بالتغيير هي علاقة الجزء بالكل، و عليه فإنّ التجديد و التطوير نابعان من التغيير الإيجابي التقدّمي ذي القيم المرغوبة التي تهدف إلى التنمية و الإصلاح و المنفعة

و إشباع الرغبات و تلبية الحاجات عن طريق تحقيق الأهداف المنشودة. (فاروق عبده فليه و السيد محمد عبد المجيد، 2005، ص262)

إنّ كل هذه المصطلحات (الإصلاح التربوي، التجديد التربوي، التحديث التربوي، التغيير التربوي، التطوير التربوي) متشابكة و من الصّعب الفصل بينها، و قد تمّ استخدامها في الدّراسة الحالية على سبيل الترادف، و هذا لضرورة الأمانة العلمية في الاقتباس.

3- أركان الإصلاح التربوي:

هناك ثلاثة أركان لابد من توافرها لقيام العملية الإصلاحية و هي على التوالي:

- ✓ **المنطلقات:** و تتمثل في المبادئ و القيم و التقاليد السائدة في المجتمع بالإضافة إلى المعطيات الاقتصادية والسياسية و الاجتماعية، أو بمعنى آخر كل ما له علاقة بالمجتمع و يُشكل خصوصية يجب أن تُؤخذ بعين الاعتبار، و ذلك لتفادي أي اختلالات في المخرجات التربوية.
- ✓ **الأهداف:** و تتمثل في مآل منظومة تربوية على المدى القريب و المتوسط و البعيد، و من هنا لابد من ربط الأهداف بالمنطلقات، تُشتق الأهداف بالأساس من المنطلقات و هذا في مستوى الغايات و الأهداف العامة، و التي غالباً ما تتميّز بنوع الشمولية بالنظر إلى طابعها الفلسفي أو السياسي، في حين أنّ الأهداف الخاصة تكون مرتبطة أكثر بالنواحي المعرفية.
- ✓ **الوسائل:** بعد تحديد الأهداف لابد من توفير الوسائل الكفيلة لتحقيقها (الوسائل المادية، البشرية و الهياكل القاعدية) (إسماعيل رابحي، 2013، ص 122).

4- شروط الإصلاح التربوي:

إنّ عملية الإصلاح التربوي لما تتميز به من خصوصية لارتباطها بضمان تكوين الأفراد ليكونوا قادرين على التكيّف في مجتمعاتهم، و التفاعل مع مستجدات الحاضر، و التطلّع لآفاق المستقبل تجعل من الإقدام على هذه

العملية يتطلّب جملة من المتطلبات و الشروط الواجب توفرها، و الحرص على أن تكون ضمن القاعدة الأساسية لأي عملية إصلاح مرغوب فيه، و من هذه الشروط نذكر:

- لابد للعملية الإصلاحية من مدخل منظومي تُحدّد على ضوئه مشكلاتها و مفاهيمها و أبعادها و مختلف عواملها، و لابد من تحديد الخطة الإصلاحية في ضوء المعطيات التاريخية، فالتاريخ هو أهم وسيلة لنقل مكتسبات الأمّة، إنّ التصوّر الواضح للتراث التاريخي يعطي رؤية واضحة و صحيحة للحقائق دون تزييف مما يجعل العملية الإصلاحية على اتصال بثقافة الأمة و تراثها (إسماعيل رابحي ، 2013، ص 122).

و هذا ما يُؤكده عبد القادر فضيل "بأنّ الإصلاح التربوي إذا يعني التغيير الجذري لبنية النظام والتجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها، و لعناصر السياسة التعليمية التي توجّهه، بحيث تتجه الجهود إلى هدم ما هو قائم و تعويضه ببناء جديد مختلف شكلاً و مضموناً و غاية عن البناء القائم، و هذا يعني القطيعة التامة مع الماضي بكل تفاعلاته، حتى و لو كان هذا الماضي يُمثّل عمقنا الحضاري، و يُشكّل نسيج حياتنا الروحية و الثقافية وفي هذه الحال ينفصل المجتمع تلقائيا عن ذاته و تاريخه، و يتنكر للطريق الذي كان سائراً فيه، و يتيه في منعرجات البحث عن ذات جديدة يتقمّصها، و يجعلها سبيله في التأثّر بما يَرِدُ إليه من خارج ذاته، و عندها يلبس لباسا لا ينسجم مع حقيقته، و لا يستر عيوبه التي يريد التخلص منها، و ينتهج طريقاً يجهل الغاية التي يؤدّي إليها، وهدفه من وراء ذلك أن يظهر بمظهر المجتمع الراقي الذي ينشد العصرنة (الشكلية و العالمية المزيفة) لينفي عن نفسه تهمة التخلف (عبد القادر فضيل، 2009، ص63).

- ينبغي أن تستند العملية الإصلاحية إلى رؤية مسبقة لإرادة الأمة لأنّ إرادة الأمة أساسية في مرحلة تبنيها لأي أفكار، و لأنّه دون هذا الشرط تصبح عملية الإصلاح التربوي تعسُّفاً و اضطهاداً، إذْ من أسوأ الأخطاء التي تقع فيها الشعوب و تؤدّي إلى فشل أنظمتها التربوية هي أن تفرِض البدائل الإصلاحية على الأمّة فرضاً دون مراعاة لمتطلباتها التربوية.

➢ نظراً لأهمية الاستشراف في حياة الفرد و رسم مستقبله، ينبغي توظيفه في ميدان التربية و التكوين وذلك بتشخيص دوري صارم و دقيق لأداء المدرسة و مردودها من المعارف و المهارات، و أن يستنطق دلالات الحصيلة بنزاهة و موضوعية من أجل التقدّم خطوة إلى الأمام، و جعل مضامين التكوين أكثر تحييناً، و المضامين والمناهج أقرب إلى النجاعة و الفاعلية، فالمستقبل هو جهد يومي لكل الأجيال يؤدّي إلى تراكم التجربة و الخبرة (إسماعيل رابحي، 2013، ص 123).

نستنتج مما سبق أنّ الإصلاح التربوي لا يجب أن يتم بمعزل عن باقي المسارات الإصلاحية في النظم الاجتماعية الأخرى.

كما تُمثّل هذه الشروط مرجعية لإجراء عمليات التقييم و التقويم، و ذلك كلما استدعت الحاجة إلى ذلك، فتسجيل بعض القصور في أداء النظام التربوي يطرح أوّل تساؤلاته حول مدى احترام عملية الإصلاح للشروط النظامية و المعيارية لعملية الإصلاح.

5- مراحل الإصلاح التربوي:

كي يُحقّق الإصلاح أهدافه و غاياته لابد أن يتّبع مراحل منهجية و إجرائية معينة تشمل كل مرحلة مجموعة من الإجراءات و الخصائص المحدّدة، و يترتّب عن أي تقصير أو نقص في أي مرحلة من هذه المراحل عراقيل من شأنها أن تُؤثّر على السير الطبيعي للعملية الإصلاحية، و تتمثّل هذه المراحل بشكل عام في المراحل التالية:

➢ **مرحلة التخطيط**: (إسماعيل رابحي، 2013، ص 124)

و هي مرحلة تتضمن التوفيق بين المطالب الملحة الدافعة لعملية الإصلاح التربوي، و بين الإمكانيات المتاحة في زمن مناسب و مُحدّد لتفعيل هذا الإصلاح، كما يُمكن تسمية هذه المرحلة بمرحلة الإعداد حيث يتم فيها اختيار الأفراد الفنيّين و المؤهلين للقيام بالإصلاح التربوي كما ينبغي أثناء القيام بها بمراعاة أمور كثيرة هامة، منها:

- ✓ تحديد المعايير التي يتم على أساسها تعيين هيئات أو لجان الإصلاح كالمؤهل العلمي، التخصّص، الأمانة العلمية، عدم التطرّف و الانحياز الإيديولوجي لنزعة معيّنة، فلا يُمكن إيكال مهمة الإصلاح إلى نخبة بعيدة عن آمال و آراء الأمة و إرادتها التربوية في مثل هذه الأمور العظيمة و المهام الخطيرة التي يتوقّف عليها مصير أمّة بأكملها و ترتبط به مصلحة الأجيال المتعاقبة.
- ✓ أيضاً لابد من مراعاة الجوانب الإدارية و السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية للدّولة.
- ✓ مراعاة الشروط البيداغوجية الخاصّة بكل طور و بكل مرحلة، و من متطلبات هذه المرحلة الوقوف على تقدير علمي و موضوعي للنّظام التربـــوي السّابق من كل الجوانب الإيـجابيـة و السلبية لضمان التطوّر السليم، فبدونها لا يستطيع القائمون على الإصلاح التربوي معرفة ما يجب تغييره بشكل تام و ما يجب تعديله و ما يجب الإبقاء عليه (إسماعيل رابحي، 2013، ص 124)..

تجدر الإشارة إلى أنّ هذه المرحلة هي التي تُحدّد نوع الإصلاح التربوي، فإمّا أن يتم إشراك جميع الفعاليات المجتمعية في مناقشة و صياغة خطة الإصلاح، و في هذه الحالة نكون بصدد عملية إصلاح تشاورية و جماعية، أو يتم استبعاد تلك الفعاليـــات و الاكتفاء بوجهة نظر القائمين على الإصلاح، و هنا نكون أمام عملية إصلاح قهرية أو عنصرية (إسماعيل رابحي، 2013، ص 124).

و عملية التخطيط للإصلاح التربوي على قدر من الحساسية بحيث لا مجال فيها للخطأ، لأنّ العملية تُعتبر قضية تمس المجتمع بكل فئاته، لذلك وجب أن تكون هذه العملية مرتبطة بالواقع المحلي بكل تجلياته غير مفروضة من جهات خارجية، و أن تُؤَسِّس لاستراتيجيات تعاونية، تحاورية، جماعية، محكمة التنظيم والتقنين للأدوار و العلاقات، يتجنّد فيها الجميع لإنجاح العملية الإصلاحية.

- **مرحلة التنفيذ:**

أين يتم تبنّي الخطّة الإصلاحية التي تُضفي على الإصلاح التربوي صفة الوعي و العمق و الجدية و الأصالة و الفعالية و الواقعية، استناداً إلى مجموع الإمكانيات من أفراد و آليات التي تمّ توفيرها في المرحلة السابقة حيث يتم تنفيذ الإصلاح في إطار منهجي وفق مراحل زمنية متتابعة و متكاملة، و هنا يتم وضع جميع التطبيقات التربوية موضوع إعادة النظر بإخضاعها للملاحظة و النقد و الدّراسة أثناء التنفيذ. و يقترح " غياث بوفلجة " مراحل إجرائية تتعلق بتنفيذ الإصلاح و تتمثّل فيما يلي:

- ✓ البحث عن أثر المحيط العام على المدرسة.
- ✓ البحث في المشاكل الاجتماعية للتلاميذ.
- ✓ البحث في مدى توفّر المربين و مدى استعدادهم للعمل.
- ✓ البحث في مدى كفاءة المربين و طرق التدريس.
- ✓ البحث في مدى سلامة المناهج الدّراسية (غياث بوفلجة ، 2002، ص 157- 158).

إنّ عرض الخطة الإصلاحية و البداية في تنفيذها يجب أن يكون بشكل تدريجي يفرضه واقع النظام التربوي، حيث لا يمكن إلغاء نظام تربوي و تبنّي آخر في فترة وجيزة، كما أنّ هذا التدرّج سيساعد على معرفة سلبيات وعراقيل تنفيذ الإصلاح التربوي، و بالتالي استدراكها في الوقت المناسب، و هذا ما سيوفّر جهدا و تكلفة معتبرين.

- **مرحلة المتابعة والتقويم:**

و هي مرحلة مهمة جداً، تسند مهامها إلى أفراد أو مؤسسات مختصة تكون على علم كامل بأبعاد الإصلاح التربوي ابتداء من التخطيط وصولا إلى التنفيذ و يتم خلالها تقييم المفاهيم التربوية، المناهج، طرق التدريس، البرامج، الهياكل و حتى السياسة التربوية ككل. و تُمثّل هذه المرحلة نوعا من الضمانة بأن لا يتحوّل الإصلاح التربوي مجرّد إجراءات شكلية أو مجرّد تغييرات في الأسماء و المفاهيم، و التي ستنعكس بشكل مباشر على عناصر العملية التربوية،

و هم المتعلمون و المعلمون و المناهج التعليمية أي جوهر العملية التربوية و الغاية منها، ما سيؤثّر في تحقيق التنمية البشرية اللازمة لتطوّر المجتمع والدولة (إسماعيل رابحي، 2013، ص 125- 126).

كما يقترح "محمد منير مرسي" مجموعة من **الخطوات الرئيسية** التي ينبغي إتباعها في عملية الإصلاح التربوي وهي:

أ. **التحليل الأوّلي** و يشمل:

- ✓ تشخيص نقاط الضعف و تحديد أولويتها.
- ✓ تحديد العوامل المسؤولة عن الضعف و التي تحتاج إلى تغيير.
- ✓ الموازنة بين بدائل علاج الضعف أو تصحيحه.
- ✓ اختيار البديل الأفضل للتصحيح و الحفاظ عليه (محمد منير مرسي، 1996، ص 49).

ب. **اختيار الإستراتيجية**: و هو يتطلّب الإجابة على الأسئلة التالية:

- ✓ أي نوع الإصلاح سيتبع؟
- ✓ من الذي سيقوم برسم خطة التنفيذ؟
- ✓ ما شروط التنفيذ و أوضاعه البيئية؟ (محمد منير مرسي، 1996، ص 49).

ج. **الإجراءات**: و تشمل

- ✓ تحليل متطلبات تنفيذ الإصلاح من تدريب للمدرسين و العاملين و توفير المواد التعليمية و المتطلبات المادية الأخرى.
- ✓ القيام بحملة تشجيعية للعاملين بالإصلاح و توفير الحوافز المادية والمعنوية لهم.
- ✓ البدء بتجريب إستراتيجية الإصلاح المختارة على نطاق ضيّق قبل تعميمها.
- ✓ بدء الأنشطة التمهيدية المصاحبة و القيام بها.

- ✓ متابعة التجربة الاستطلاعية للإصلاح من خلال نظام مُعَد جيّداً يعتمد على نظام التغذية المرتدة.
- ✓ إدخال التعديلات التي كشفت عنها متابعة التجربة الاستطلاعية.
- ✓ تعميم الإصلاح في ضوء النتائج النهائية التي كشف عنها التطبيق الأوّلي.
- ✓ العمل على استمرار مساندة و تأييد التحوّل من النظام القديم إلى الإصلاح الجديد. (محمد منير مرسي، 1996، ص 50).

د. **متابعة التنفيذ:** من خلال جهاز خاص للمتابعة و التقويم و إدخال التعديلات المطلوبة أثناء التطبيق، إنّ التقويم جزء رئيسي من أي برنامج للإصلاح، و يجب أن يشترك في هذا التقويم المعلمون، أنفسهم كمقومين و المسؤولين عن البرنامج إلى جانب المستشارين و الخبراء و المهنيين (محمد منير مرسي، 1996، ص 50).

6- مداخل الإصلاح التربوي:

إن مشروع الإصلاح للمنظومة التربوية سواء أكان شاملاً أم جزئياً يتألف من حيث هندسته من عمليتين اثنتين مندمجتين، تتمثّل الأولى في تحديد محتويات الإصلاح و مضامينه و العناصر المراد إدخالها في مكوّنات المنظومة، فقد تكون في شكل معارف جديدة تُضمَّن في المناهج الدراسية، أو قيم و مهارات أصبحت مُؤَكَّدَة، أو العمل في تكوين المدرسين بمقتضى تنظيم متطوّر، أو إرساء نظام جديد في إدارة المؤسسات المدرسية إلى غير ذلك. أمّا العملية الثانية التي تأتي في الحقيقة قبل الأولى فتعنى باختيار المنوال أو المدخل الذي أُعْتُمِد لبناء الإصلاح، فهو عبارة عن وعاء تصب فيه المحتويات و المضامين و يتعامل معها من خلاله (محمد بن فاطمة، 2012).

يرى محمد بن فاطمة أنّ اختيار المدخل هو الأصعب منهجياً، و ذلك لتعدد المداخل و اختلاف مرتكزاتها ومقوماتها و إمكاناتها و حدودها و من هذه المداخل يذكر:

- المدخل القطاعي.

- المدخل القائم على الحوكمة (أو الحكامة).
- مدخل الجودة.
- المدخل التنفيذي الإستراتيجي.
- المدخل القائم على معايير البنك الدولي.

و يُشير إلى أنّ لكل مدخل من المداخل السابقة أدواته الخاصة به و تتمثّل في:

- المجالات.
- المعايير.
- المؤشرات.
- الممارسات.
- مقاييس التقدير.

كما يُؤكّد على ما يلي:

- ✓ ضرورة التأنّي في اختيار مدخل لإصلاح المنظومات التربوية قبل الشروع في معالجة محتوياته و مضامينه، والتأكيد على أهمية تجنّب السقوط في العجلة المؤدية إلى المدخل القطاعي الذي لا يضمن فعالية الإصلاح وفاعليته.
- ✓ إنّ اختيار المدخل لبناء إصلاح للمنظومة التربوية عملية تتطلب تبصراً و تعمقا في إمكانات المداخل وحدودها، ذلك أنّ المدخل الذي يقع عليه الاختيار يحدد بنسبة عالية توجهات الإصلاح و طريقة التعامل معه، و مواطن التركيز فيه على عملية التطوير.

- ✓ توافر إمكانية اختيار أكثر من مدخل لتوليف مدخل جديد، لكن يتعيّن ألاّ نمزج بين مدخلين متناقضين من حيث أسسهما و توجهاتهما لتجنّب الوقوع في فقدان الاتساق في عملية التعامل مع مضامين الإصلاح التربوي.
- ✓ اختيار المدخل الأنسب أو المزج بين أكثر من مدخل، عملية تقنية تتنزّل في إطار ما يُسمّى بهندسة الإصلاح للمنظومات التربوية، لذا يُفضَّل الاستعانة بمهندسين في مجال التربية و البيداغوجيا (محمد بن فاطمة، 2012).

كما اعتبر محمد بن فاطمة أن المداخل أو المقاربات التي يُمكن الأخذ بها لإصلاح المنظومة التربوية هي التي تُحدّد طريقة التعامل مع مضامين الإصلاح و محتوياته، كما أنّها تتحكم وفقاً لمعاييرها الخاصة بها في الأبعاد التي ينبغي أن يركّز عليها الإصلاح بالنسبة إلى كل مكوّن من مكوّنات المنظومة التربوية، و من هذا المنطلق فإن تعرُّفها والإطلاع على مميزاتها و رصد إمكاناتها و أيضاً حدودها هي من الأمور الأساسية في كل مشروع إصلاحي للمنظومات التربوية (محمد بن فاطمة، 2012).

إنّ اختيار المدخل الأكثر تناسباً مع التوجهات الكبرى للإصلاح التربوي، و مع قدرة المنظومة التربوية على استيعاب التغيير النّاتج عن هذا الإصلاح و على ترجمة التوجهات التطويرية على أرض الواقع، يُعتبر من العمليات الأولى الأساسية عند الإقدام على الإصلاح التربوي، و ذلك حتّى لا تجد الأطراف المتدخلة في الشأن التربوي نفسها أمام أمرين غير منسجمين، الأمر المصَرَّح به من جهة، و ما هو مُطبّق على أرض الواقع في صورة أفعال و إنجازات من جهة أخرى.

و يُمكن إجمال هذه المداخل في خمسة أساسية و هي:

1- المدخل القطاعي:

يُعتبر المدخل القطاعي من المداخل الأيسر استخداماً، و الأبسط إستراتيجية للقيام بإصلاح المنظومة التربوية، فهو يقوم على اختيار المكوّنات التي يعتبرها القائمون على النظام التربوي أساسية و التي منها المناهج، و الكتب الدّراسية في مختلف المراحل التعليمية، و الامتحانات، و تكوين المدرسين و أطر الإشراف التربوي (المثقفين والمساعدين البيداغوجيـــن) و التكوين المستمر (التدريب أثناء الخدمة)، و الإدارة المدرسية، و المؤسسات التعليمية إلى غير ذلك.

و تتكوّن للغرض، فِرَق أو لجان قطاعية حسب المكوّنات التي هي موضوع الإصلاح، تتألّف عادة من عدد من المثقفين و المدرسين و الإداريين و الباحثين و من غيرهم ممن يهتمون بالتربية و التعليم، و تعمل كل لجنة على تعديل مضامين القطاع الموكّل لها وفق توجهات عادة ما تُقدّم إليها، أو هي تستنبطها من التجارب الميدانية و من المستجدات في المجال (محمد بن فاطمة، 2012).

و تتمثّل عملية الإصلاح في هذا المدخل ببعض الإجراءات منها إضافة محتويات جديدة، أو حذف أخرى قديمـة، أو التوسع في بعضها، أو تحويـل بعض المحتـويـات إلى صف لاحق أو صف سابق، و تعديل التوقيت المخصص لكل مادة، إدخال طرق جديدة في عملية التعلم و التعليم، إدخال تعديل على هيكلة تكوين المدرسين، وعلى الإدارة المدرسية، و على الزمن المدرسي...إلخ

و لكن ما يؤاخذ عليه هذا المدخل هو أنه:

- ✓ يقوم على الخبرة و التجربة الميدانية أكثر من قيامه على معايير علمية مُحدَّدة مسبقاً و متعارف عليها عالمياً، وهو ما يجعلها عرضة للنقص في الوجاهة و ضعف في الفعالية و الفاعلية.
- ✓ لا يضمن المدخل دائما يُسر التنفيذ الميداني فقد يجد المدرسون أو بعضهم صعوبة في استخدام إجراء أو برنامج جديد يتطلب تدريبا و تجهيزات ليست دائما متوفرة.

- ✓ لا يخضع القطاع المعدّل في أغلب الأحيان إلى متابعة و تقييم في مختلف مراحل الإصلاح (تقييم قبلي لمشروع الإصلاح، و تقييم أثناء تمثيل الإصلاح وتجريبه، و تقييم بعد وضع مشروع الإصلاح، و تقييم لأثر الإصلاح) (محمد بن فاطمة، 2012).

2- مدخل الحوكمة (الحكامة):

يقوم مدخل الحوكمة على مسلّمة مفادها أنّ التنظيم الهيكلي هو أساس كل تطوير و كل إصلاح، و أنّ الثقافة السائدة في الهيكل الإداري أو في المؤسسة التعليمية هي الضامنة لإرساء مناخ يدفع في اتجاه إصلاح المنظومة التربوية، و من هذا المنطلق أن الحديث عن الحوكمة في إطار إصلاح المنظومة التربوية، يُحيلنا أساساً إلى البحث في تطوير التنظيم الهيكلي للمؤسسة التعليمية، أو للهيكل الإداري على الصعيد المركزي و الصعيد الجهوي أو المحلي، وأيضا إلى البحث في تطوير طرق التسيير المركزي لمختلف الهياكل في اتجاه الاستجابة إلى غايات الإصلاح و أهدافه (محمد بن فاطمة، 2012).

هذا و يوضح محمد بن فاطمة أهم المعايير التي يحتكم إليها هذا المدخل وهي كالتالي: (محمد بن فاطمة، 2012)

- ✓ **المشاركة:** و تخص المجتمع المدني القريب من الهيكل الإداري أو المؤسسة التعليمية، و أولياء الأمور والتلاميذ و الطلبة، و تكون إمّا مباشرة، أو عن طريق ممثلين معروفين.
- ✓ **التوافق:** و يعني الأخذ بعين الاعتبار مختلف الاهتمامات و الآراء و وجهات النظر من أجل الوصول إلى اتفاق على ما هو الأنسب للمجتمع ككل.
- ✓ **الاستقلالية في اتخاذ القرار:** معناه أن تتخذ المؤسسة القرارات الرّاجعة لها استناداً إلى القوانين المنظِّمة لوظائفها في مجال تخصصها، دونما الرجوع إلى الجهة العليا.

- ✓ **المساءلة على مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات:** و معناه أن يخضع كل من هياكل المنظومة التربوية، و المؤسسات التعليـــميـــة العامة منها و الخاصة، و العاملين فيـــها و مختلف المتدخلين إلى المساءلة أمام العامّة و أمام من سيتأثرون بالقرارات المتّخذة.
- ✓ **الفعالية:** و تتعلّق بمدى تحقيق الأهداف المنشودة، و بمدى توافق النتائج مع احتياجات المجتمع.
- ✓ **الفاعلية:** و تعني العلاقة بين نتائج العمل المنجز و التكلفة المالية.
- ✓ **حكم القانون و سيادته:** أي اعتماد أشكال عمل شرعية تقوم على عدم التحيّز بما يحفظ حقوق الأفراد جميعاً.
- ✓ **المساواة و الشمول:** و تتجسّد في شعور كل فئات المجتمع بأنّها معنية بما يجري في المؤسسة التربوية، و أنّها غير مستبعدة من اتخاذ القرار.

ما نلاحظه على هذا المدخل أنّه يُؤثر في جميـــع مكوّنات المنظومة التربويـــة، حيث يدعو إلى المشـــاركة والديمقراطية في التعامل، و التوافق المتبصّر، و دعم المؤسسة المدرسية من قبل المجتمع المحلي المشارك أصلاً في اتخاذ القرار، كل من موقعه.

إنّ الحوكمة في المجال التربوي مفهوم نسبيا جديد، و يتميّز عن غيره من المداخل بكونه يُعْنَى بإصلاح الهيكلية الإدارية العامة للمنظومة التربوية لكنه لا يُباشر الإصلاح البيداغوجي بصفة مباشرة، و إنّما بصفة غير مباشرة، لذا وجبت متابعته عند التطبيق ليشمل كل مكونات المنظومة التربوية (محمد بن فاطمة، 2012).

3- مدخل الجودة:

تُعَرَّف الجودة بأنّها الدرجة العالية من النوعية أو من القيمة، أمّا الجودة الشاملة فنظراً لحداثة المصطلح ظهرت تعريفات مختلفة حولها، لكن التعريف الأكثر انتشاراً الذي اعتمدته منظمة الجودة البريطانية (BQA) فتعتبرها: "الفلسفة الإدارية للمؤسسة التي تدرك من خلالها تحقيق كل من احتياجات المستهلك و كذلك تحقيـق أهداف

المشروع معاً" ، أمّا وجهة النظر الأمريكية فتعرّفها بأنّها: "فلسفة و خطوط عريضة و مبادئ تدل و ترشد المنظّمة لتحقيق تطوّر مستمر، و هي أساليب كمية بالإضافة إلى الموارد البشرية التي تحسّن استخدام الموارد المتاحة و كذلك الخدمات، بحيث أنّ كافة العمليات داخل المنظمة تسعى لأن تُحقّق إشباع حاجات المستهلكين الحاليين و المرتقبين"(أحمد الخطيب، 2001، ص27).

و تعني الجودة الشاملة في التعليم تطابق عناصر المنظومة التعليمية مع المواصفات القياسية المتعارف عليها عالمياً، و التي تتوافق مع حاجات المجتمع و متطلباته، و من ثمّ فإنّ تحقيق و ضمان الجودة الشاملة هدف قومي هام ينبغي أن تتبنّاه و تسعى إلى تحقيقه السياسات التعليمية العربية، و تشمل الجودة بهذا المعنى كل مدخلات المؤسسات التعليمية و ما تتضمّنه من مواصفات الطلاب و المعلمين و المباني و المناهج التعليمية، و العمليات التعليمية و ما تتضمّنه من إعداد الطلّاب و تدريب المعلّمين و أعمال التدريس و الإدارة و غيرها...الخ، بالإضافة إلى مخرجات المؤسسة التعليمية التي تتمثّل في مواصفات تربوية عالية للطلّاب و الخرّيجين، التي تبدو في مستوى معرفي و مهاري مرتفع و مواصفات شخصية يرتضيها الجميع (اليونسكو، جنيف 8-11 سبتمبر 2004).

و يُقصَد بضمان الجودة في التعليم التأكيد على تحقيق المعايير الخاصّة برسالة المؤسسة على الوجه الأفضل، مع ضرورة التأكيد على أن تكون فرص التعلّم و المشاركة المجتمعية و تنمية البيئة ملائمة أو تتجاوز توقعات المستفيدين من الخدمات التي تُؤمّنها المؤسسة التعليمية.

و يُشير محمد بن فاطمة إلى أنّ توظيف الجودة الشاملة كمدخل لإصلاح المنظومة التربوية يتطلّب استخدام عدد من **المعايير منها**: (محمد بن فاطمة، 2012)

- ✓ **المعيار القانوني**: و يتطلّب تحريك قوانين المنظومة التربوية نحو الأفقية و ليس نحو العمودية، و نحو المرونة وليس نحو الصلابة، نحو الديناميكية و ليس نحو الجمود، و نحو المشاركة في اتخاذ القرار و ليس نحو الفردية. فلم يعد مقبولاً في نظام الجودة الشاملة اتخاذ القرارات بصفة فردية.

- ✓ **معيار البنية التحتيـــة:** و يستوجب تطويـر البنيـة التحتيـــة للتعليـم على مستـوى الشكـل و المضمون، ويتمثّل التطوير في أن تصبح المؤسسات المدرسية فضاءات تستجيب لتنوّع الفعل التعليمي و متطلبات إنجازه.
- ✓ **معيار التجهيز:** و يتعلق الأمر بتجهيز المؤسسات الإداريـة و المدرسية تجهيـــزا مناسباً كمّاً و نوعاً، فتجهيزات الإصلاح التربوي تختلف عن عصر الترميم و الترقيع.
- ✓ **معيار الفعل البيـــداغوجي:** و يتمثـل في تحديـــد المعاييـــر و المميـزات العلميـة و المهنيـة و الأكاديمية الممتازة لتخطيط الدروس، و لأدائها، إلى جانب التخطيط العام للنّظام التعليمي ممّا يُمكِّن من تحقُّق خدمة عالية الجودة للمتعلمين.
- ✓ **المعيار الاجتماعي:** و يركز على تقديم خدمة عالية الجودة لمكونات المجتمع بما فيها سوق العمل، إذ من المطلوب إنتاج منتج تعليمي ملائم لما هو مطلوب في سوق العمل، أو لما هو في المجتمع.
- ✓ **المعيار الشخصي:** و يُركّز على حاجات المتعلم نفسه لتنمية شخصيته بما يمكن من تحقيق متطلباته الحالية و المستقبلية، و كذا تحقيق طموحاته العلمية و المهارية و الأخلاقية...الخ، عبر تقديم تعليم جاد ونافع.
- ✓ **معيار الموارد البشرية:** و يتعلق بتأهيل الموارد البشرية في النظام التعليمي و تمهينها و تجويد أداءها وإقامة جسور لتبادل الخبرات و التجارب و المعلومات، و تفعيل الفرد بما يُحقق ذاته في إطار العمل الجماعي، ويتطلّب تحقيق هذا الهدف تحسين موارد الفرد العلمية و المهنيـــة و المالية، و توفير الظروف و الشروط التي تسمح له بتأديتها على أحسن وجه و بدرجة عالية من الإتقان.
- ✓ **معيار المناهج التـعليميـــة:** و يقضي ببناء المناهج التعليمية و تحديـــد المعارف و المهارات و القيم، مع الأخذ في الاعتبار حاجات المتعلم و حاجات البيئة المحيطة، و حاجات سوق العمل، وفق نسق بيداغوجي يقوم على التكامل بين النظري و العملي، و على اختيار الطرائق التي تتمحور حول المتعلم.

- ✓ **معيار التقويـــم و منح الشهادات:** يمنح المتعلّمين الشهادات التي يستحقونها استنادا إلى معاييـــر ومؤشرات موضوعية و شفافة حفاظاً على مصداقية المؤسسة التعليمية.
- ✓ **معيار تكافؤ الفُرص:** و يضمن الفرص لجميع المتعلمين و المتعلمات للحصول على الخدمات التي تُؤمّنها المؤسسة التعليمية بما يُعزّز لديهم الرضا و حِس الانتماء إلى المؤسسة.
- ✓ **معيار الصحة و السلامة:** و يقضي بتوافر بيئة صحّية و آمنة لجميع المتعلمين و الإداريين والمدرّسين وأيضاً للزائرين.

4- المدخل التنفيذي – الإستراتيجي:

يستمد المدخل التنفيذي و المدخل الاستراتيجي أساسهما من نموذجين لتسيير المنظومة التربوية و هما: الإدارة التنفيذية و الإدارة الإستراتيجية، حيث تتميّز الإدارة التنفيذية للمنظومة التربوية بتركُّز مهامها على توفير الخدمات التربويـــة من منـــاهج و كتب مدرسية و كل أسباب العملية التعليـــمية/التعلّميـة، و سن القوانين والتشريعات و إصدار التراتيب، و تصريف الأمور اليومية و معالجة الأوضاع الميدانية، و الاستجابة لبعض الأحداث الطارئة، و انتهاج سياسة رد الفعل، و من سماتها أيضاً أنّها إدارة لا تنزع كثيراً إلى التطوّر و إلى التحوّل إلاّ بالقدر الذي تُمليه عليها الظروف المحيطة بها. أمّا الإدارة الإستراتيجية فتتميّز مهامها بوضع الخطط الشاملة، و تحديـــد الأهداف العامّة و بناء الاستراتيـــجيات العمليـة و متابعة تنفيذها"(محمد بن فاطمة، 2012).

إنّ إصلاح المنظومة التربوية وفق المدخل التنفيذي ـ الإستراتيجي يكمن في أن يتم تحويل اتجاه المنظومة التربوية من النمط التنفيذي إلى النمط الإستراتيجي، على أن يتم هذا التحويل عبر مراحل، و أن يرتكز على الأبعاد الموجبة المتوافرة في النظام السابق.

و يقوم المدخل الاستراتيجي على **مجموعة من التوجهات** و هي:

- ✓ وضع خطط عامة و متكاملة للتربية و التعليم على مستوى الوزارة.

- ✓ إرساء العمل التعاوني بين الإدارات، و بينها و بين المؤسسات المدرسية.
- ✓ تطوير قاعدة للشراكة مع المنظمات و المؤسسات الحكومية و غير الحكومية و مؤسسات المجتمع المدني وتعزيزها.
- ✓ تعزيز اللامركزية في إدارة النظام التعليمي لفائدة المؤسسات المدرسية.
- ✓ تكريس إدارة الجودة الشاملة بالنّظام التعليمي.
- ✓ إعداد خطة متكاملة للتنمية البشرية في الوزارة.

5- المدخل القائم على معايير البنك الدولي:

نشر البنك الدولي سنة 2007 تقراراً بعنوان "الطريق غير المسلوك" و ضمّنه نتائج دراسة حول الإصلاحات التي أُجرِيَت في (14) أربعة عشر دولة عربيـــة في الشرق الأوسط و شمال إفريـــقيـــا، و توصّل إلى أنّ الأنظمة التعليمية في المنطقة يجب أن تسلك مساراً جديداً للإصلاح، و لهذا المسار سمتان، الأولى هي اتّباع نهج جديد إزاء إصلاح التعليم ينصبّ التركيز فيه على الحوافز و المسائلة العامّة، إلى جانب توفير مدخلات للأنظمة التعليمية، والأخرى تشدّد على سد الفجوة بين المعروض من الأفراد المتعلّمين و بين المطلب الدّاخلي و الخارجي على الأيدي العاملة" (البنك الدولي، 2007).

إذن لإصلاح التعليم يجب إدخال نهج متعدد الأبعاد يدمج بين هندسة جيّدة للمدخلات، و حوافز متّسقة مع النواتج، و إجراءات لتحقيق قدر أكبر من المساءلة العامّة.

و من هذا المنطلق يُمكن اعتبار هذه المعايير مُدخلا لإجراء الإصلاح في المنظومة التربوية.

- ➢ **معيار هندسة المدخلات:** يشتمل هذا المعيار على زيادة كمية مدخلات الأنظمة التعليمية وتحسين نوعيتها و ينصب التركيز على تحديد المزيج السليم من المدخلات لتحقيق ناتج مرغوب (المدارس، و المدرسين و الأجهزة اللازمة لبلوغ مستوى معيّن من الالتحاق)، و هذه المكوّنات هامّة

لنجاح أي جهد إصلاحي، و لكنّها لا تعالج سلوك الفاعلين المعنيـــّن (المدرسيـن و مديـــري المدارس)، أي مقدّمي الخدمـــات و المتعاملين معهم (البنك الدولي، 2007).

و لهندسة المدخلات **مجموعة من الأهداف** نذكر منها:

- ✓ الهدف الأساسي هو إحداث تطوير نوعي في مدخلات المؤسسة التعليمية وعملياتها لتحسين أداء المؤسسة ومخرجاتها.
- ✓ تحسين الوضع الحالي للمنتج (التلميذ).
- ✓ تحسين الأداء الإداري و الأكاديمي لمواجهة المتغيرات و المستجدات العالمية.
- ✓ إحداث تغيير جذري و سريع في العمليات الإدارية التي تشمل: القيادة المدرسية، و المعلم، و أسلوب الإدارة و المشاركة المجتمعية، و في العمليات الأكاديمية التي تشمل المنهج وطرائق التعليم و التعلم (سهير عبد اللطيف أبو العلا، 2008، ص 104).

- **معيار إصلاح الحوافز**: و إيلائها مكانة هامّة في مشروع الإصلاح و ربطها بالنواتج، و من هذه الحوافز نذكر دعم التوجّه نحو منح المؤسسات التعليمية قدراً أكبر من الاستقلالية و الاعتماد الذاتي على إدارتها و تطويرها، و تمكينها من المشاركة في اتّخاذ القرار من أجل الزيـادة في مـرونة التسييـر، و ربط التمويـــل العـام بالنواتـج و الابتكار، و دعم التوجّه نحو تيسير الحصول على الترقيات للمدرسين و ربطها بمواصلة تحسين مهاراتهم التدريسية و التعليمية (البنك الدولي،2007).
- **معيار المساءلة العامّة**: و يُركّز على قدرة المتعلمين و أولياء الأمور و كل المهتمين بشؤون التربية وأرباب العمل على المشاركة في المساءلة و التأثير على صياغة أهداف و سياسات التعليم إمّا على المستوى الوطني أو المستويات المحلية. و تُعتبر المساءلة التعليمية ذات أهمية كبيرة في تحقيق تعليم ذي نوعية جيّدة يُواكب العصر و متطلّباته باعتباره أداة تربوية تنطلق من أُطُر فكرية، و ترتكز على عدد

من المبادئ التي تجعلها ذا أثر واضح في ترشيد ما يُتخذ من قرارات تربوية و تعليمية، حيث تسعى إلى تحقيق تعليم متميّز بهوية ثابتة تحفظ للمجتمع أصالته، و تُراعي في ذات الوقت الانفتاح الواعي على تجارب الآخرين.(البنك الدولي، 2007)

لذلك يجب صياغة قرارات مُنَظِّمة لعمليات المساءلة التعليمية مع الأخذ في الاعتبار الأمور التالية:(مجدي صلاح طه المهدي، 2008، ص 186- 190)

أ. العمل على بناء مؤشرات تعليمية يُعتمد عليها في إجراء المسائلة و تقويم العمل التعليمي لتحديد:

- ✓ مدى ملاءمته للمتطلبات المحلية والعالمية.
- ✓ تقويم الأنشطة التعليمية و الجهود التي تُبذَل لخدمة المجتمع المحلّي و المساعدة في حل مشكلاته.
- ✓ توقّع الاتجاهات المعاصرة و المستقبلية التي يتطلّع إليها المجتمع.
- ✓ تحقيق أقصى استفادة من الإمكانيات المتوفرة لدى أبنائه في التعليم.
- ✓ الأخذ بمشورة و جهد القائمين على أمر التعليم
- ✓ حسن الإلمام بأعمال الآخرين حتّى يتحقق الاتصال الجيّد و التفاعل المشترك بين أطرافه.

ب. ضرورة ترسيخ قاعدة من البيانات تشمل مستويات الإنجاز داخل المؤسسات التعليمية، و على مستوى كل المراحل التعليمية و الإدارات و المديريات و ربطها بالعوامل التي قد تؤدي إلى تباينات فيما بينها (المواد، المباني، المعلمون، الموقع، المناهج و المواد التعليمية، نوع التعليم، الإدارات،...) على أن يتم جمع هذه البيانات بواسطة لجان متخصصة و منتظمة، لأنّ هذه القاعدة تساهم في بناء المؤشرات التعليمية و في إجراء المساءلة التعليمية بطريقة جيدة.

ج. إدراك أنّ نجاح المساءلة التعليمية في تحقيق أهدافها يستند على مصداقية واضعي المساءلة و منفّذيها، والذين لا تجمعهم سوى مصلحة الأمّة، و الارتقاء بمستوى تعليمها للوصول به إلى مصاف الدول المتقدّمة ويتم ذلك كله بـ:

- ✓ دعم سياسي واضح، حتّى يتمكّن هؤلاء باتخاذ كل ما يرونه صالحاً و لازما.
- ✓ بنية مجتمعية تتسم بوضوح الرؤية للفلسفة المحرّكة لها.
- ✓ إرادة وطنية تملك مسؤولية صناعة و اتخاذ القرار.
- ✓ ثقافة وطنية تعكس الهوية الذاتية و تستند إلى الجذور، و تنفتح على المستحدث النّافع، و تقوم على الإبداع.
- ✓ مناخ ديمقراطي سليم.

د. لتحقيق هذا المناخ الديمقراطي الذي هو غاية من غايات المساءلة التعليمية ينبغي أن تكشف المساءلة عن:

- ✓ كيفية تخليص الأفراد من كل أنواع الاستبداد و القهر والتبعية الموجودة في العملية التعليمية (قهر المعلمين، قهر الإدارة...)
- ✓ القضاء على كافة أشكال التمييز بين أنواع التعليم و بين أفراده.
- ✓ العمل على تحقيق العدالة في توزيع الفرص التعليمية.
- ✓ إدخال الأسلوب الحواري في التعليم ليتم تدريب الأفراد على ممارسة الحرية الفردية و التفكير السليم، ممّا يزيد من درجة الشفافية والتنسيق بين المستويات الإدارية المختلفة و المجتمع المحلّي.

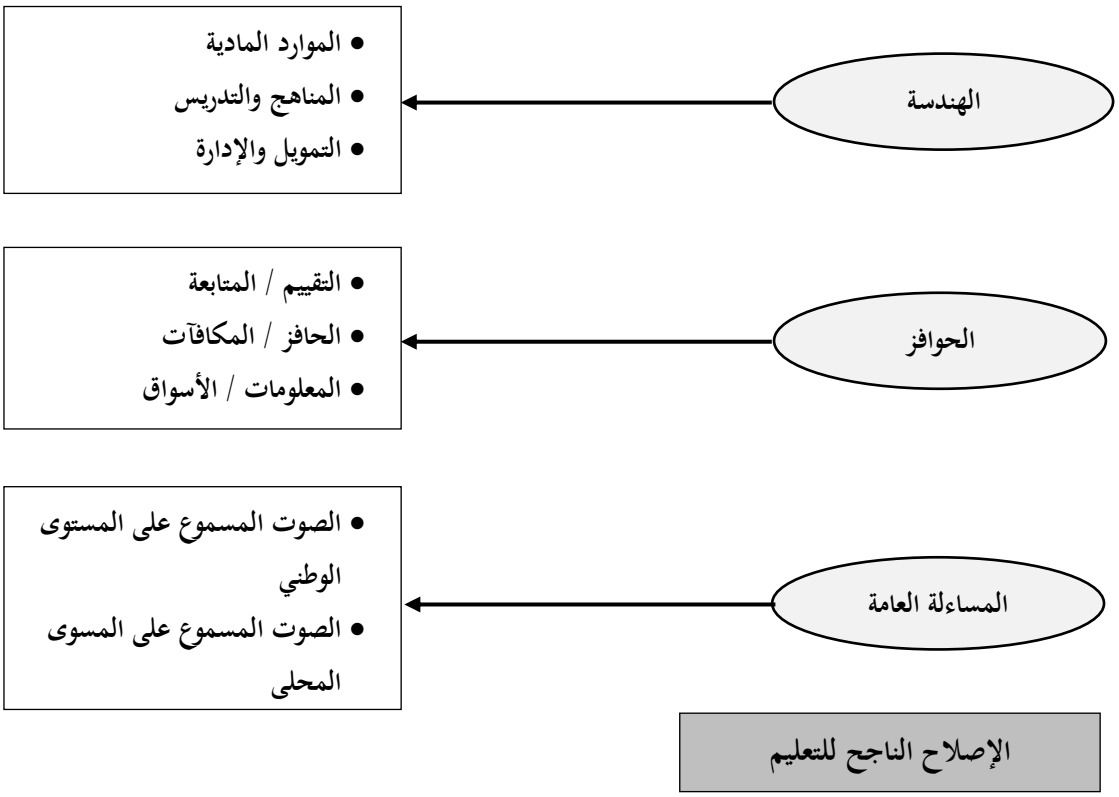
هـ. إعطاء الفرصة لكل المستفيدين من العملية التعليمية و القائمين عليها للمشاركة التعليمية، إذ بدون المشاركة من الدّولة و المجتمع المدني و الشركات و المؤسسات الخاصة، لن تتمكن الحكومات المحلية من إيجاد مساءلة

حقيقية داخل المؤسسات التعليمية، على أن يتم ذلك في ضوء من الضبط الموجه لهذه المشاركة حتّى لا تخرج عن أهدافها.

و يُشير تقرير البنك الدّولي أنّ أثراً تفاعلياً إيجابياً يحدثُ عندما يتم تنفيذ أنواع الإصلاحات الثلاثة جميعاً بطريقة متناسقة، و تجمع برامج الإصلاح النّاجحة بين الهندسة الجيّدة التي تُغَطّي استخدام المدخلات بكفاءة، وهياكل الحوافز التي تعمل بصورة جيّدة، و تساندها آليات تقييم كافية و مكافآت مقابل النواتج، و قنوات المساءلة الفعّالة حيث يتم الإنصات لأفضل الطلاب و أولياء الأمور و المواطنين بشكل عام، و التفاوض حولها، ويُمكن أن تُؤدّي الإصلاحات الجزئية و المعزولة إلى تحقيق بعض التحسينات في الأداء، و لكن دمج جميع المكونات يُحتمل أن يُؤدّي إلى تنفيذ إصلاحات أكثر نجاحاً و الشكل التالي يُوضح ذلك:

شكل (02) يوضح العناصر الرئيسية الثلاثة للإطار التحليلي.

العناصر الرئيسية الثلاثة للإطار التحليلي



المصدر: البنك الدولي، 2007

7- الاتجاهات الحديثة للإصلاح التربوي:

7-1 - الاتجاه نحو التنمية الشاملة:

يعني هذا الاتجاه حسب عبد الله عبد الدّائم وجود ترابط و تكامل بين التنمية التربوية من جهة و باقي جوانب التنمية في الدولة من جهة أخرى، اقتصادية كانت أو ثقافية أو سياسية...إلخ، و مَرَدُّ ذلك إلى الترابط العضوي بين الأنظمة والهياكل المشرفة على تفعيل المسار التنموي في هذه القطاعات (عبد الله عبد الدّائم، 1998، ص382).

إنّ إصلاح الأنظمة التعليمية أو تطويرها يجب أن يتمّ في إطار شمولي تكاملي لجوانبها الثقافية والاجتماعية و البيئية و الاقتصادية، فالأنظمة التعليمية هي المصادر الرئيسية لتوفير الأطر الفنية و العلمية والإدارية المدربة التي تضمن دفع الحركة الإنتاجية و النمو التكنولوجي و تطوير الخدمات و تنمية الموارد البشرية (حسن محمد صديق محمد، 1995، ص 61).

كما تتبنّى منظمة اليونسكو UNESCO نفس التوجّه حول أهمية النظم التربوية، حيث أنّ البرامج التي تضمّها تستند إلى مسلّمة أنّ إسهام التعليم بشكل فعّال لا يتحقق إلاّ إذا تطوّرت النظم التعليمية و تكيّفت مع مقتضيات التنمية و مطامح الأفراد، و يتّضح هنا أنّ التنمية وِفق هذا تُعنَى بالفرد و المجتمع معاً، و من أصدق التجارب التي تُجسّد دور المنظومة التربوية في تحقيق تنمية شاملة و سريعة. نجد التجربة اليابانية و الذي تبنّى مبدأ الاستثمار البشري لتحقيق نهضة شاملة و ذلك عن طريق نظام تربوي جديد (إسماعيل رابحي ، 2013، ص 126).

أي يجب التعامل مع الإصلاح التربوي على أساس أنّه مشروع وطني تنموي شامل طويل الأمد و متعدد الأبعاد لأنّه هو الذي يربط الفرد بالعالم الذي يعيش فيه و الذي ينبغي علية التعامل معه، حيث تضمن العلاقة بين المدرسة و مؤسسات المجتمع المدني تواصُلاً بين التلميذ و محيطه الاجتماعي، و هو ما يُغلق المجال أمام حدوث صراع

بين قيم المدرسة و قيم المجتمع من جهة، و يساهم في تحسين المعارف المدرسية بحيث تكون ذات قيمة تطبيقية في الميدان من جهة أخرى.

7-2- الاتجاه نحو الديمقراطية التعليمية:

يُعَدُّ مطلب الديمقراطية من الحقوق الأساسية للإنسان و هذا تبعاً لمواثيق هيئة الأمم المتحدة، و جميع الهيئات الدولية و المحلية و القومية، فالديمقراطية تُجسّد الحرية و المساواة بين أفراد المجتمع الواحد. و يعني مفهوم ديمقراطية التعليم توفير نفس فُرَص التعليم لجميع المواطنين دون اعتبار للفوارق الطبقية أو الاقتصادية أو العرقية أو الجنسية، فهي بهذا المعنى تُؤسس للتكافل الاجتماعي والعدالة الاجتماعية، وهذا لا يتوفّر إلاّ في نطاق المجتمع الديمقراطي، القائم على الحرية في الاعتقاد و القول و النشر (عبد الله المجيدل و آخرون، 2008، ص 143).

كما يربط جون ديوي Jhon Dewey بين التربية و الديمقراطية ربطاً وثيقاً، فإذا كانت التربية هي الحياة فإنّ الديمقراطية هي أسلوب الحياة، و ليست مجرّد تطبيق لمفهوم سياسي، أي بأنّ الديمقراطية هي الحرية في السلوك، و هي علاقات إنسانية تقوم على الأخذ و العطاء و تغليب الذكاء البشري و الخبرة في حل المشكلات، و عليه يجب ترجمتها إلى مواقف و سلوك و فعاليات في المدرسة حيث يعيش المعلمون و التلاميذ و العاملون كجماعة تهدف لتحقيق هدف مشترك، فالديمقراطية التعليمية من هذا المنطلق هي انعكاس لتدخّل الفلسفة البراغماتية في صميم عمليات التربية، و ليست مجرّد لوائح تنظيمية أو قرارات سياسية تنادي بالمساواة في الالتحاق أو الاستفادة من التعليم" (عبد الله المجيدل و آخرون، 2008، ص 144).

و عليه يتبين أن تبني ديمقراطية التعليم كمبدأ لا يتمُّ خارج العملية التعليمية، و إنما يتمُّ داخلها، فديمقراطية التعليم هي طريقة للتعليم، هي نموذج للعلاقات داخل الصف الدّراسي و المدرسة، هي تحديد لأهداف التعليم بحيث يكون نمو للفرد و المجتمع هو الغاية الرئيسية لنظام التعليم.

حيث يسعى النظام التعليمي الديمقراطي إلى تحقيق العدالة التعليمية للجميع، و الوصول إلى التعليم المستمر وتكافؤ الفرص، في جميع المراحل التعليمية، لأنّ ديمقراطية التعليم حق للجميع في اكتساب المعارف و العلوم، حيث أنّ ذلك يقضي على الأمية، و يقضي على التفاوت القائم، بين أبناء مختلف الطبقات (هاني محمود بني مصطفى، 2007، ص 47).

إنّ هدف ديمقراطية التربية و التعليم هو إيجاد الفرد المتعلم بكل مستوياته الاجتماعية و الاقتصادية و إتاحة فرص التعليم للجميع، إلاّ أنّ حالة الوصول إلى هذا الهدف تضل في واقعها التطبيقي حالة نسبية، و كلّما قلّت الفجوة بين أفراد المجتمع في حصول العلم و التعلّم، كان ذلك المجتمع أقرب إلى ديمقراطية التعليم و مشروعية التربية (هاني محمود بني مصطفى، 2007، ص 47).

7-3- الاتجاه نحو تدعيم الثقافة الذاتية:

تُمثّل الثقافة الذاتية القيم الخاصّة بكلّ مجتمع، هذه الثقافة تمثّل داخلياً الإطار العام للتفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع، بينما تُمثّل خارجياً الهوية الخاصة و التي تُميّز المجتمع عن غيره من المجتمعات الأخرى (إسماعيل رابحي، 2013، ص 130).

و تمثل التربية القالب الذي تُصاغ فيه هذه الثقافة، و لكي تُحافظ التربية على مبررات استمرارها فهي مُطالبة دوماً بمسايرة المستجدّات و التطوّرات حتّى تكون أداة للتحوّل الاجتماعي الواعي في ظل اكتساح العولمة لكافة المجتمعات و الثقافات. من هذا المنطلق، فإنّ إصلاح نظم سياسات التعليم و التكوين يُمثّل عنصراً حيوياً في هذا الإطار، على اعتبار أن العولمة موجهة في الأصل نحو كيان الفرد و أفكاره و قيمه.

هذا و يُعَدُّ التأكيد على إبراز الخصوصية الثقافية و الاجتماعية في البرامج التنموية من صميم توجهات الإصلاحات التربوية التي تبنّتها العديد من دول العالم.

و قد أكّدت الدّراسات التي قامت بها منظمة اليونسكو الخاصّة بموضوع الإصلاح التربوي و اتجاهاته و توجّهاته المستقبلية على أنّ الإصلاحات التربوية التي تجري في مختلف دول العالم ينبغي أن تُراعي الهوية الثقافية للمجتمع الذي توجد فيه.

7-4- الاتجاه نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم:

طبع التطوّر التكنولوجي الذي عرفه القرن العشرين المؤسسات المدرسية بنفس الدرجة التي طبع بها المؤسسات الاجتماعية الأخرى، و يمكن التعرّف على تأثير التكنولوجيا في مستويين: مستوى الإنجاز التكنولوجي، و مستوى ما خلّفه هذا الإنجاز من أوهام ترتبط بالتغيرات الممكن القيام بها (ي. برتراند، 2007، ص 109).

و يحمل مفهوم التكنولوجيا هنا معنى واسعاً، فهي مجموعة من الوسائط المساعدة في الفعل التربوي، و من الممكن أن يعني أيضاً مختلف الموارد و الأدوات و الأجهزة و الآلات و العمليات و الطرائق العادية أو المبرمجة التي يُمكن الاستعانة بها في الممارسة المنظِّمة للمعارف العلمية بهدف حل مشكلات عملية (ي. برتراند ، 2007، ص 109).

تسعى تكنولوجيا التعليم إلى تطوير قدرات الأفراد و مهاراتهم خاصة فيما يتعلّق بالقدرة على الاستخدام والتعامل مع التكنولوجيا الجديدة لاسيما بعد تزايد الطلب من البنيات الاقتصادية لدى الكثير من الدول على الأفراد المزودين بمهارة التعامل مع المنتجات التكنولوجية، و يطرح La Pointe في إحدى كتاباته أن تكنولوجيا التربية هي بمثابة مقاربة تتناول العلاقة بين النظرية و التطبيق، و تعتبر هذه التكنولوجيا قابلة للتطبيق في جميع مجالات الشعب والمواد الدّراسية، و يُؤكّد أنصار تكنولوجيا التربية أنّها قادرة بصفة عامّة على حل مشكلة التطبيق في المجال التعليمي، بل إنّهم يرون أنّ هناك طريقاً عامّاً و واحداً لتحسين التعليم هو التكنولوجيا" (ي. برتراند ، 2007، ص 111).

7-5- الاتجاه نحو العمالة وتحقيق العمل المنتج:

يهدف الإصلاح التربوي في أي بلد كان إلى تحقيق أكبر تكيّف ممكن بين المدرسة و سوق العمل، و من أهمّ الأمثلة على ذلك الاهتمام المتزايد بعمليات توجيه التلاميذ إلى التخصصات، خاصّة في ضوء التغيرات الاجتماعية و الاقتصادية المستمرة، حيث أصبح الطلب يتزايد على التخصصات التي تضمن مستقبلاً مهنياً مقابل العزوف على التخصصات الأخرى.

حيث ورد في تقرير منظمة اليونسكو UNESCO أنّ غايات التربية في عصر المعلومات تتلخص في أربعة محاور رئيسية هي: تعلّم لتعرف، تعلّم لتعمل، تعلّم لتكون، تعلّم لتُشارك الآخرين (إسماعيل رابحي ، 2013، ص 132)، و التعلّم للعمل لا يعني الحصول على تأهيل مهني فحسب، و إنّما أيضاً اكتساب كفاءة اجتماعية تُؤهل الفرد لمواجهة مواقف عديدة (طلعت عبد الحميد، 2006، ص157).

و عليه يجب أن تنتقل النظم التربوية إلى إكساب الأفراد مهارات التعامل مع تغيرات سوق العمل، والتكيّف معه، و أيضاً إكسابهم القدرة على الانتقال من عمل إلى آخر، و ذلك بتبنّي مبدأ التكوين متعدّد الأقطاب من جهة، و من جهة ثانية التأكيد على مبدأ الدّراسات التطبيقية و الميدانية في المؤسسات المختلفة، و هو ما يضمن الإطّلاع المستمر على التغيرات في وقتها، ممّا يُسهّل عملية تحسين برامج التكوين بما يتناسب مع الأوضاع المستجدة (إسماعيل رابحي ، 2013 ، ص 140).

8- الظروف الدّاعية للإصلاح التربوي:

يشهد العالم اليوم تسارعاً و تغيراً كبيرين في مجالات الحياة المختلفة، و انتشارا متزايداً للتقدّم العلمي والتكنولوجي و الثورة المعرفية، و التحوّلات الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية، هذه التطورات انعكست بشكل مباشر على النّظام التربوي، ممّا استدعى مُراجعة و إعادة النظر في الغايات و الأهداف العامّة للسياسة التعليمية، وعلاقتها بالمنظّمات المجتمعية و المهنية في المجتمع، و محاولة إيجاد طُرق و أساليب لتفعيل الشراكة بينهما.

إنّ الحديث عن الإصلاح التربوي و التحديات التي تواجهه أمر يحتاج إلى تأنّي و فهم عميق للمتغيّرات الاجتماعية و الثقافية و العلمية و التكنولوجية، و انعكاساتها على بناء الشخصية المستقبلية، و ذلك لأهميته في تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التربوية و التعليمية (بلقيس غالب الشرعي، 2007، ص8).

8-1- الظروف العالمية:

8-1-1- الانفجار المعرفي و التكنولوجي:

لعلّ من بيـن إحدى الظواهر التي تحظى بالإجماع و الاتفاق هي الانفجار المعرفي و قضايا تطوّر العلم والتكنولوجيا، فالنسق المتصاعد لهذين الحقليـن و المرتكز أساساً على المعرفة سيزداد بصورة فلكية خلال العقدين القادمين (دارم البصّام،1997، ص223)، صاحب هذا الانفجار و التطوّر تأثيـرات على المجتمع و أنظمتـه التعليميـة و الثقافيـة و الاقتصادية، و لم تعُد المدرسة قـادرة بمـفردهـا على مواكبـة تلك التـطوّرات في مجـال النمو المعرفي و العلمي، "فالمعرفة تتطوّر بإيقاعات مُذهلة ممّا يجعل المدرسة بأساليبها التقليدية عاجزة عن مواكبة تطوّر هذه المعرفة إنتاجاً وتوزيعاً " (بلقيس غالب الشرعي، 2007، ص19).

وإذا ما سلّمنا بأنّ المؤسسات الفكرية للنظام التعليمي (الجامعات، مؤسسات البحوث،...)سيكون لها دوراً متزايداً في التنمية المجتمعية، فبإمكاننا تحديد وظائفها في ثلاثة أبعاد: باعتبارها المولّدة للمعرفة، وكمراكز ابتكار، وأخيراً كمؤسسات خدمات تُسَهّل عمليات التغيير والإنماء وتنهض بها (دارم البصّام،1997، ص225).

إذن يؤثّر التقدّم العلمي والتكنولوجي على مفهوم التعليم وفلسفته، بحيث يُعِد أفراد المجتمع لمسايرة ما يحدث من تغيّرات تسود مختلف الأمور الحياتية و إكسابهم قدرات التنبّؤ بالمستقبل وحل المشكلات بالأسلوب العلمي (محمّد جاد أحمد، 2008، ص30).

بناءاً على ما تقدّم يُمكن القول أنّ إصلاح المدرسة والأنظمة التعليمية القائمة يتمُّ من خلال تحقيق الدّمج الوظيفي و المعرفي و الاجتماعي بين المدرسة والمجتمع، وهدم الحواجز التي تقوم بينهما، وإعطاء المدرسة دوراً كبيراً

وأهميّة في نشر المعرفة وإنتاجها وإعداد الكفاءات العملية في ميادين الحياة المختلفة (بلقيس غالب الشرعي، 2007، ص20).

8-1-2- العولمة:

لقد أصبحت العولمة بمثابة السّمة البارزة لهذا العصر، و مع ذلك لا يزال من الصعوبة تحديد تعريف دقيق للعولمة نظراً لتعدّد الاتجاهات التي تناولتها، سواء كمفهوم اقتصادي أو سياسي أو ثقافي أو اجتماعي، إلاّ أنّه و بعد تصفّح الأدبيات التي تناولت مصطلح العولمة نجد أنّها تُركّز في مفهومها على صياغة إيديولوجية للحضارة الغربية من فكر و ثقافة و اقتصاد و سياسة للسيطرة على العالم أجمع باستخدام مختلف الوسائل العلمية و التكنولوجية لتطبيق هذه الحضارة و تعميمها، و بما أنّ العولمة أصبحت حقيقة ثابتة في حياتنا المعاصرة، فلقد بدأت تُشكّل عبئا كبيراً على المؤسسات التربوية بمختلف مستوياتها، لما أفرزته من تغيّرات ثقافية وتربوية عديدة.

و لقد تغيّر مفهوم التعليم تغيُّراً جذرياً و شاملاً في هذه الحقبة الزمنية التي تظللها العولمة و تسيطر عليها آثار الثورة التكنولوجية و النفوذ الإلكتروني، فمع سيادة نظام العولمة أصبح هذا التعليم ضرورة بقاء (خالد محمد الزواوي، 2003، ص 42- 43).

لذا يُعَدُّ إصلاح التعليم هو المدخل الفعلي لمواجهة التداعيات السلبية للعولمة، و ذلك بربط التلميذ بعالمه المعاصر دون إغفال عالم الفضيلة و القيم من أجل الحفاظ على هوية و ثقافة الفرد و المجتمع.

و إذا كانت نتائج العولمة على المستوى الاقتصادي متمثّلة في الزيادة المخيفة لفوارق النمو بين البلدان النّامية والبلدان المُصنّعة، فإنّها على المستوى الثقافي أصبحت تُشكّل خطورة أكثر من ذلك، إذ أنّها أصبحت تُهدّد وجود البلدان النّامية في كيانها الحضاري (لخضر لكحل ، 2010، ص 195).

و تُشير العديد من الدّراسات إلى أنّ العولمة هي القوّة الرئيسية التي تقود البشرية لمعطيات و متطلّبات القرن الحادي و العشرين، و أنّ للتربية دوراً كبيراً في مواجهة العولمة عن طريق مناهجها الدّراسية و خاصّةً مناهج التّاريخ

التي تساعد الأطفال و الرّاشدين على تفهّم أفضل لثقافتهم الخاصّة، و ذلك لن يتأتى إلاّ من خلال تحصين الهوية الثقافية (الإسلامية و العربية) و تدعيمها في قلوب الشباب و النّاشئة، و ترسيخ القيم، و الحفاظ على العادات و التقاليد المرغوبة، و التأكيد على الانتماء و الولاء للوطن، و تنمية التفكير النّاقد لتنقية ما يصل إلينا من نتاج الثقافات الأخرى و ترفضه مجتمعاتنا العربية (بلقيس غالب الشرعي، 2007، ص11).

8-2- الظروف المحلية:

8-2-1- عدم ربط التعليم بسوق العمل:

تفتقد العديد من النظم التربوية إلى التخطيط الذي يربط بين التعليم و احتياجات المجتمع من العمالة المُدَرَّبة القادرة على التعامل مع التطوّرات التكنولوجية التي تسود جميع قطاعات المجتمع، و هذا ما أدّى إلى وجود مُخرجات تعليمية لا تُواكِبُ التطوّرات الحاصلة و هذا ما أدّى إلى انتشار البطالة في المجتمعات و عدّة آفات اجتماعية أخرى.

إذن يجب أن يكون هناك تواصل بين الإصلاحات في النسق التعليمي و إصلاحات في أنساق العمل وذلك عن طريق الموائمة بين التغييرات التي ستطرأ في تنظيم "العلاقات الاجتماعية" و تجلّيها داخل المؤسسات الإنتاجية و الخدمية و مواقع العمل مع تلك المرجوّة في النسق التعليمي كمؤسسة اجتماعية (دارم البصّام،1997، ص232).

أي يجب إعادة تنظيم بيئة التعليم حسب مقتضيات بيئة العمل في إطار التحوّلات الاقتصادية والاجتماعية و السياسية المتوقعة.

8-2-2- ضعف الترابط بين التخطيط التربوي والتنمية الشاملة:

التخطيط السليم هو الذي يُعالج المشكلات المستقبلية في شتّى مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية و التعليمية، و يسعى إلى حلّها، و لكي يتحقق ذلك لابد أن يقوم على وسائل مناسبة تعتمد على مجموعة من القرارات و الإجراءات الرشيدة لبدائل واضحة وفقاً لأولويات مختارة بعناية، بهدف تحقيق أقصى استثمار

ممكن للموارد و الإمكانات المتاحة (أحمد على الحاج محمد، 1993، ص121)، و هو ما يُؤدّي إلى تنمية شاملة في كل جوانب الحياة، و يُعَدُّ التخطيط التربوي جزءاً من التخطيط الشامل و السليم لإحداث التنمية الشاملة في المجتمع، لذلك يجب على المسئولين عن التخطيط التربوي الاعتماد على رؤية شاملة و واسعة لعملية التعليم في إطار المجتمع ككل.

حيث يمكن إرجاع أبرز المشكلات التي تواجه التنمية الشاملة إلى القصور الشديد في تهيئة العنصر البشري بها، فالنقص في القوى البشرية المؤهلة و اللازمة لخطط التنمية الاقتصادية و الاجتماعية ناجم عن ضعف في النظام التربوي و التعليمي، ذلك أنّ مخرجات هذا النّظام هي التي تُعتبر مدخلات لبرامج التنمية الشاملة و التي تتأثر بدورها بمدى جودة تلك المدخلات.

8-3- ظروف داخل النظام التعليمي:

8-3-1- قصور المناهج و طرائق التعليم و التقويم و كذا كثافة الفصول الدّراسية:

إنّ المناهج التقليدية تتسم بالجمود في محتواها و طُرقها و أساليب تقويمها، و بها الكثير من الحشو، وتعتمد على طرائق التعليم التي تقوم على الحفظ و التلقين، و هذا يتناقض مع ظاهرة الانفجار المعرفي، التي غيّرت مهمة عملية التعليم من مجرّد تحصيل المادّة التعليمية إلى تنمية مهارات الحصول على المعلومات و توظيفها و تنمية الإبداع والابتكار لدى المتعلمين.

حيث أنّ للمنهاج التقليدي أهدافاً ضعيفة للغاية فهي لا تُعنى إلاّ بالجانب العقلي إن لم نقل بجانب واحد من العقل و هو الحفظ و التذكّر، و هذا من شأنه أن يُؤثّر على التنمية المتكاملة لشخصية المتعلّم.

كما أدّى عدم وجود تقنيات تربوية ملائمة أو عدم القدرة على استخدامها إلى استخدام أساليب تدريس تقليدية تعتمد على المحاضرة و التلقين، و إهمال الجانب التطبيقي حتّى في المواد العلمية، و ذلك لصعوبة تنفيذ التجارب المخبرية في مختبرات غير مُجهزة، إضافة إلى أن وجود أعداد كبيرة من التلاميذ في الصف الواحد لا تتلاءم مع

إجراء تجارب من قِبَل التلاميذ، و الاكتفاء بإجراء التجارب التوضيحية من قِبَل المعلمين غالباً، كما أن طُرق التقويم المدرسية مازالت تعتمد على الاختبارات التحصيلية المبنية على حفظ المعلومات المتوفرة في المنهاج.

و بذلك كانت الضرورة مُلحّة على تطوير المناهج التعليمية وطرائق التعليم والتقويم من أجل مواكبة التطوّرات المعرفية.

8-3-2- الهدر التعليمي:

و يتمثّل في التسرّب المدرسي، الرسوب المدرسي، عزوف الخريجين عن العمل المهني، البطالة، و هي مشاكل اجتماعية كبيرة و هدر ليس فقط للتعليم و لكن حتّى للأموال التي صُرفت على هؤلاء النّاس أثناء دراستهم، وتتجاوز ذلك إلى الآثار السلبية التي تنعكس على مختلف مجالات الحياة، فنحن في عصر لا مكان فيه إلّا للأشخاص المتسلّحين بالعلم القادرين على فهم و مواجهة التغيرات العلمية العالمية.

8-3-3- ضعف النمو المهني للمعلمين:

إنّ دور المعلم في عصر المعلوماتيـــة دور أساسي باعتباره ركناً أساسيـاً يُعتمد عليـه في بناء الأجيـال، و محوراً من محاور منظومة العمل التربوي لذا يجب ألاّ ينفصل عن التطوّرات الحاصلة، فلا يستطيع أي نظام تعليمي الوصول إلى تحقيق أهدافه المنشودة في خضم الانفجار المعرفي الهائل و دخول عالم المعلوماتية بدون معلّم متطوّر بشكل مستمر ليواكب روح العصر، معلم يُلبّي حاجات المتعلم في التعلّم. و يُلبّي حاجات المجتمع و متطلباته نحو التقدّم والرُّقي (محمد صالح حثروبي، 2004، ص11)، و نجد أنّ من الدعوات التي تتردد حديثاً في الكتابات التربوية بأنّه لا تطوير للمنهج بدون تطوير المعلّم، و أنّه لا يُمكن إحداث التطوير المهني للمعلّم بدون تطويره الشخصي، و أنّ المعلم له دور هام في تغيير عالم المدرسة (محمد منير مرسي، 1996، ص150)، و يتم تطوير المعلم من خلال البرامج التدريبية و التكوين المستمر، و رغم أن الأدبيات في مجال تطوير المعلم و تنميته مهنيّاً تُشير إلى أنّهُ يُعاني من

أزمة في النمو المهني و يمكن إرجاع ذلك إلى عدم جدوى برامج إعداد و تدريب المعلمين و افتقارها على قاعدة معرفية جيدة.

9- مجالات الإصلاح التربوي:

يهدف الإصلاح التربوي إلى رفع مستوى مخرجات النظم التربوية كمحصّلة ختامية للفعل التربوي، لذلك نجده يستهدف جُملة من العناصر المكوّنة للنظام التربوي، فيحاول إدخال مجموعة من التغييرات على آلياتها لتفعيل العملية التربوية، ليصل إلى تحقيق التقدّم و التطوّر خدمة للفرد و المجتمع، و سعياً منه أن تكون التربية هي الفاعل الأساسي لكل تغيّر مجتمعي حاصل لا أن تكون تابعة له، علّها تتكيّف وفق هذا التغيّر، و تكمن مجالات الإصلاح التربوي و آلياته في ما يلي:

9-1- إصلاح الفلسفة التربوية و الغايات التربوية الموجهة لعملية الإصلاح:

يقول سعيد التل "إنّ فلسفة التربيـة في أيّ بلد هي امتـداد لفلسفة المـجتمع و اشتقاق من ثقافته، والتربية في إطار هذا المفهوم هي أداة هذا المجتمع في تطوير فلسفته و المحافظة على ثقافته و تنميتها من أجل تحقيق التقدّم والرفاه" (سعيد التل، 1981، ص141).

و تكتسي عملية تحديد الفلسفة الموجهة لعملية الإصلاح التربوي أهمية كبيرة في نجاح العملية، فكلّما كانت الفلسفة التربوية واضحة المعالم و الأهداف، تستمد مرجعيتها من المقوّمات الأساسية من قيم و ثقافة خاصة بالمجتمع، كانت الضامن الأساسي لنجاح عملية الإصلاح التربوي.

حيث أنّ الفلسفة التربوية التي لا تستغرق الواقع المجتمعي المحلّي بجميع أبعاده، و لا ترتبط بتطلّعات الجماهيـر و حاجاتـها، هي فلسفة من الصعـوبة بمكان أن تـجد سنداً اجتماعيـا يُفضي إلى إنجاحها و يُمكنها من بلوغ أهدافها، و طالما بقيت الفلسفة التربوية في المجتمعات الثالثية تُصاغُ بعيداً عن واقع هذه المجتمعات، استمرت تُراوح التخلّف، لكن الوعي التربوي الذي يستثير موقِفاً اجتماعيا فعّالاً مؤازراً، يبرزُ إذا ارتبطت فلسفة التربية بمصالح المجتمع

و مشكلاته، و طموحاته، حينها تصير فلسفة التربية تختزن في ذاتها دوافع تحضير المجتمع للقيام "بحركة الفعل" (محمد الصالح جدي، 1995،ص 20)

و الفلسفة التربوية التي يُرادُ من النظام التربوي أن يُحققها هي التي تقوم على فلسفة المجتمع و التي تدعو إلى إعداد نوع من المواطنين القادرين على المساهمة في بناء المجتمع بأقصى قدر ممكن من الكفاية الشخصية والاجتماعية.

و لعل فشل معظم المنظومات التربوية في البلدان المتخلفة التي تتطلّع إلى التطوّر و العصرنة يعود أساساً وبدرجة كبيرة إلى انجذاب منظوماتها التربوية إلى فلسفات و مرجعيات فكرية و حضارية و تيارات ثقافية غير أصيلة في كيان مجتمعاتها، مما جعل التربية غير محققة لذات المجتمع و غير ملبية لحاجاته في دول العالم الثالث (محمد الصالح جدي، 1995، ص22).

9-2- إصلاح المناهج الدّراسية:

يحتل المنهج التربوي موقعاً استراتيجياً حسّاساً في العملية التعليمية عندما يُنظَرُ إلى التخطيط التربوي من منظور الجودة و النوعية، لأنّه الترجمة العملية لأهداف التربية و خططها و اتجاهاتها في كل مجتمع، فأفضل مدخل وخير وسيلة لإصلاح التعليم و تجديده، هو تحسين المناهج و تجديدها و تطويرها بمفهومها الشامل، و من هنا أصبحت دراسة المناهج و تخطيطها و تطويرها عملية جوهرية تتم في ضوء قيم فلسفية و اجتماعية و سياسية وحضارية مستمدة من المجتمع الذي تخدمه المؤسسة المدرسية، و من تطلعات و حاجات البيئة و متطلبات تنميتها، ومن علاقة المجتمع بالمجتمعات الأخرى و العالم الذي أصبح قرية صغيرة (إبراهيم يوسف العبد لله، 2004، ص25).

و عليه فإنّ المنهاج هو المرتكز الأساسي في بناء التربية و التعليم و يُعتبر وضع المنهاج من أدق المسائل التربوية و أعظمها خطراً، بل لعل المشكلة الرئيسية في التربية و وضع منهاج دراسي معناه تعيين نوع الثقافة و تحديد مداها لأبناء الأمّة (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص134).

و المنهج مصطلح يُشير إلى مجموعة مشروعة و صادقة من المعتقدات، و القيم و المعارف و المهارات و ألوان التذوّق و الاتجاهات، من شأنها أن تدفع من يكتسبوها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، واعية أو غير واعية إلى القيام بأنماط معينة في التفكير و في السلوك، يُعهَدُ بها إلى مؤسسة ثقافية إيكولوجية (المدرسة)، و يضطلع بتقديمها لمجموعات مختلفة من المتعلمين، مهنيون ملتزمون (إدارة المدرسة، والمدرّسون، والموجهون – إلى درجة ما –) و ينجحون في تقديمها بدرجات مختلفة، و تستخدم في تقديمها تنظيمات و طُرُق و أساليب و مواد تعليمية، تُختار بعد تأمّل جاد، و تُتخذ بشأنها قرارات يُسهم فيها ممثلون لمن لهم خبرة في تعليم مجموعات معينة من المتعلمين يعرفون خصائصها الثقافية و الفعلية و الاجتماعية و الوجدانية (عبد الكريم غريب، 2006، ج 1،ص235).

كما يُمكن تعريفه بأنّه مجموعة أنشطة مندمجة يتم تصميمها عن دراية علمية و بمهارة فائقة بغرض بلوغ مرام و أهداف محددة سلفا (بو بكر بن بوزيد، 2009، ص 45).

و يُعبر مصطلح منهاج عن ترجمة للمصطلح الأجنبي Curriculum حيث يُعبّر هذا المصطلح في استعماله الفرنسي الجاري عن النوايا أو عن الإجراءات المحددة سلفا لأجل تحضير أعمال بيداغوجية مستقبلية، فهو إذن خطة مستقبلية تتضمن الغايات و المقاصد و الأهداف المقصودة و المضامين و الأنشطة التعليمية و كذا الأدوات الديداكتيكية، ثُمّ طرق التعليم و أساليب التقييم، فهو مصاغ أيضاً باعتباره خطة عمل أوسع من برنامج تعليمي، و يتضمن أكثر من برنامج في نفس الوقت...، على عكس الأدبيات التربوية الفرنسية، تميل الأدبيات الإنجليزية إلى تعريف مفهوم المنهاج Curriculum ليس أولاً كشيء مُسبق عن العمل البيداغوجي، بل

خاصة كشيء يُعاش فعلاً و واقعاً من طرف المدرس و تلاميذه في القسم، من وجهة النظر هذه يُعَدُّ المنهاج تماثلياً للسيرة الذاتية للقسم Curriculum– vital (عبد الكريم غريب، 2006، ج1، ص236).

و يُعد لفظ منهاج من المصطلحات التي اقتبست من ديوي Dewey و هو مصطلح يختلف بشكل كبير عن مصطلح البرنامج، على اعتبار أنّ هذا الأخير يُشكل وصفاً للائحة من المحتويات الدراسية المستعملة عادةً داخل البيداغوجيا التقليدية (عبدالكريم غريب، 2006، ج1، ص237).

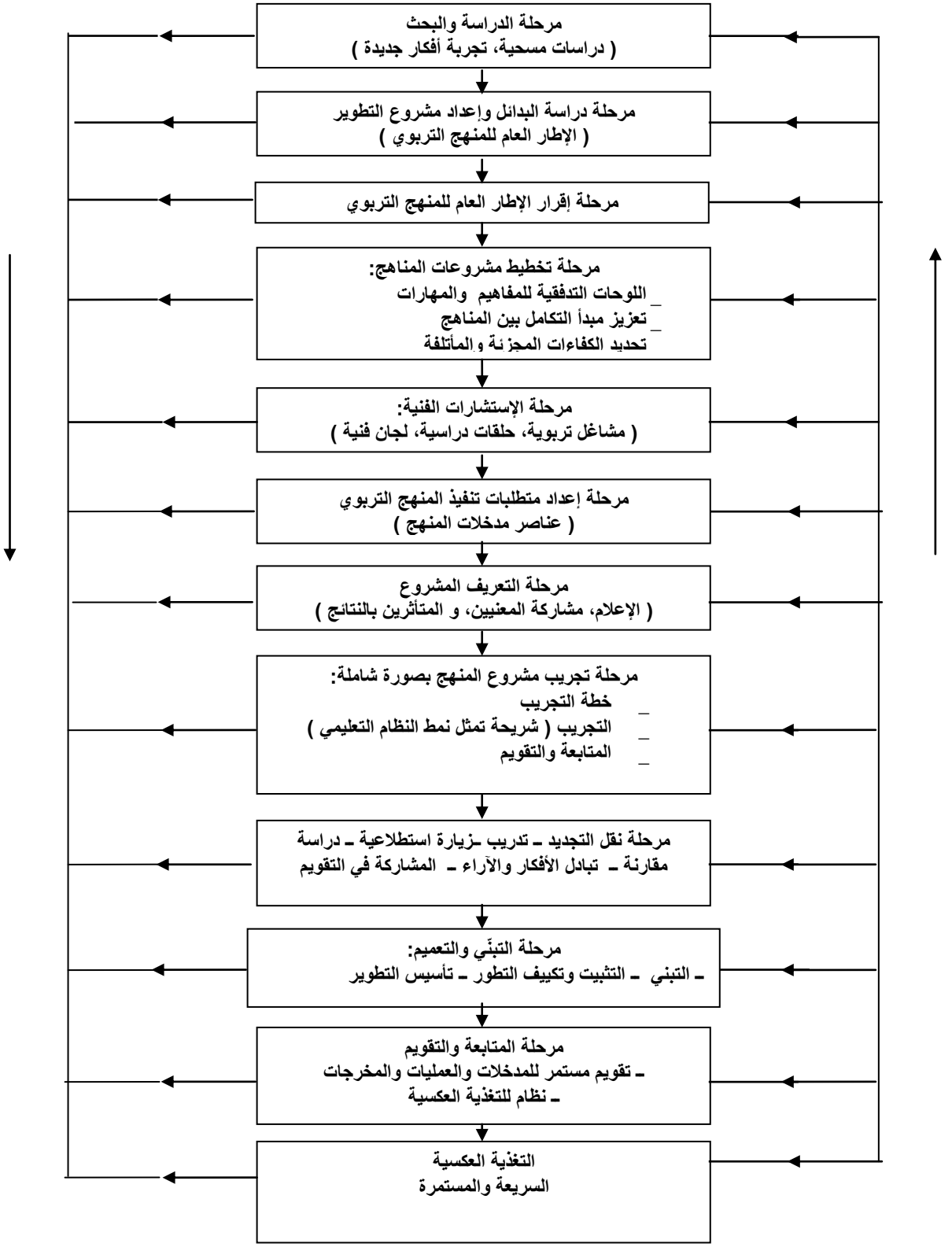
و في هذا الصدد، يُميّز بيرينو Perrenoud بين ثلاثة أنماط من المناهج هي:

- ✓منهاج صريح و موجّه: و هو الذي يكون مُحدَّد الصياغة.
- ✓منهاج واقعي: و يُشكّل المرجعية أو الصياغة المبينة لتجارب و خبرات التلاميذ.
- ✓منهاج ضمني أو متنحّي (caché): و يشكل مجموعة التجارب و الخبرات المساهمة في التكوين إلاّ أنّها تكون مع ذلك غير قابلة للملاحظة (عبد الكريم غريب، 2006، ج1، ص 237).

هذا و تُعتبر المناهج الدراسية من أكثر المجالات التي استهدفها الإصلاح التربوي في مختلف النظم التعليمية، وهي من أكثر المجالات أيضا التي شهدت التجديد و التغيير السريع نسبياً (محمد منير مرسي، 1996، ص77)، وذلك لأنّه يعتمد على إصلاح مضمون المادة الدراسية التي مازال العلماء يحاولون وضعه بطريقة منسجمة يكون لها مغزى عند المتعلم.

و يطرح إبراهيم يوسف العبد لله (2004) أنموذجاً لتخطيط المناهج و تطويرها، قائماً على منهجية علمية وواضحة، يتكوّن من إحدى عشر مرحلة أساسية، و هذه المراحل مترابطة و متكاملة مع بعضها البعض، و هي موضحة في الشكل التالي:

شكل 03 يوضح مخطط الأنموذج في مجال تطوير المناهج وتقويمها



المصدر: إبراهيم يوسف العبد لله، 2004، ص 85.

و نجد أنّ من أهم الإصلاحات التي مسّت المناهج الدراسية تتمثّل في إعداد البرامج الدراسية وفق مقاربة جديدة تُدعى المقاربة بالكفاءات و هي متفرّعة عن المنهج البنائي، و تعتمد على منطق التعلّم المتمركز حول التلميذ و أفعاله و ردود أفعاله أمام وضعيات إشكالية (بوبكر بن بوزيد، 2009،ص53).

و قد كان الإصلاح للمنهاج و المقاربة التي يقوم عليها امتداد إيجابي على منهجية إعداد الكتب المدرسية، والتي تُعَدُّ بمثابة الأُطر المرجعية المعرفية و القيمية و السلوكية الموجّهة للتفكير و الممارسة، حيث عرفت الكتب المدرسية تحوّلات عميقة من حيث الشكل و المضمون، و كذا من حيث المساعي التعليمية التي يقترحها على المتعلّم بصفته أهم مستعملي هذه الأداة.

أ– الخلفية التاريخية للمقاربة بالكفاءات:

شكلت المقاربة البيداغوجية المتأسسة على بناء الكفايات تحولا جوهريا داخل الممارسات التعليمية التعلمية، الأمر الذي تطلب من المدرسين و المشرفين التربويين وغيرهم من الفاعلين داخل الحقل البيداغوجي بذل قصارى الجهود لاستيعاب و التحكم في هذه المقاربة البيداغوجية و الديداكتيكية الجديدة، و هي مقاربة متأسسة على مرجعية سيكولوجية معرفية و معرفاتية، تتسم بدرجة معينة من التعقيد و التشعب مقارنة مع المرجعية السلوكية لبيداغوجيا الأهداف المتميزة بالسطحية و البساطة (عبد اللطيف الجابري، 2010، ص 430).

لقد ظهرت المقاربة بالكفاءات كمذهب تربوي أول ما ظهرت بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث كانت الانطلاقة الأولى من حيث ظهور مصطلح الكفاءة ضمن الاستعمال التعليمي في المجال العسكري، ثم انتقل ليُستعمَل في مجال التكوين المهني، ليستقر أخيرا ضمن مجال التربية و التعليم (وزارة التربية الوطنية، 2001، ص 4).

ثم ما لبث أن انتشر هذا المذهب الجديد في دول أوروبا و كندا من خلال تطبيقه في إطار إصلاحاتها التربوية، ثم في بقية بلدان العالم بعد أن حققت هذه المقاربة و هذا المذهب نجاحا في تحسين نوعية مخرجات التعليم، و ظهور ضعف المقاربة بالأهداف، و التي كانت متبعة في معظم الأنظمة التربوية.

إن جوهر التعديل في المناهج الذي رافق هذه البيداغوجية هو التخلي عن أسلوب تلقين المتعلم معارف جاهزة سرعان ما تسير نحو التقادم و النسيان، و التوجه للعمل على إكساب المتعلم ممارسات معرفية مستديمة مبنية على تصور تنمية الكفاءات و التحكم في المعارف المركبة، من خلال نشاطاته الإدراكية و تدريبه على إتقانها.

و شرعت الجزائر منذ السنة الدراسية 2003 – 2004 في تطبيق المقاربة بالكفاءات، و ذلك بعد شروع اللجنة الوطنية للمناهج و المجموعات المتخصصة للمواد في تصميم المناهج الدراسية وفق هذه المقاربة منذ سنة 1998، ليكون ذلك شروعا عمليا في الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى هذه المقاربة الجديدة التي أصبحت مطبقة في الكثير من دول العالم سواء منه المتطور أو السائر في طريق النمو (لخضر لكحل، 2011، ص 73).

ب– الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات:

إذا كانت المقاربة بالأهداف ذات خلفية سلوكية واضحة، فإن المقاربة بالكفاءات استندت في خلفيتها النظرية على الاتجاه السلوكي و البنائي و المعرفي، و إذا كان تأثرها بالاتجاه السلوكي واضحا من خلال المحافظة على الأساليب التقويمية القائمة على أجرأة الأهداف و التقدير الكمي الواضح للأداء، فإن الجديد في هذه المقاربة هو استنادها للاتجاه البنائي و المعرفي القائم على الانطلاق من ذاتية المتعلم و ما يتوفر عليه من قدرات معرفية ذاتية، و كذلك على تأثير العوامل الاجتماعية في التعلم (لخضر لكحل، 2011، ص 73).

و رغم اختلاف المفكرين في مفهوم البنائية إلا أنه يمكن القول أن التصور البنائي يتلخص حول الافتراضين الأساسيين التاليين: (عزمي عطية أحمد الدواهيدي، 2006، ص 14).

الافتراض الأول: يبني الفرد الواعي أو المطلع المعرفة اعتمادا على خبرته، و لا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين، وهذا يدل على أن الفرد بانٍ لمعرفته، و أن معرفة الفرد دالة لخبرته، بمعنى أن الخبرة هي المحدد الأساسي لهذه المعرفة، وأن المفاهيم و الأفكار و غيرها من بنية المعرفة لا تنتقل من فرد لآخر بنفس معناها.

الافتراض الثاني: إن الوظيفة العلمية المعرفية هي التكيف مع العالم التجريبي، و خدمة تنظيمه، و ليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة، و هذا يعني أن بناء المعرفة عملية بحث عن المواءمة بين المعرفة و الواقع و ليست بعملية مقابلة بينهما.

لذلك يمكن اعتبار النظرية البنائية من أكثر النظريات التي تمكن الفرد من فهم و إدراك المجتمع بما يحويه من معرفة و تكنولوجيا و التكيف معه، كما تنمي عند الفرد روح الانتماء لهذا المجتمع.

و اشتقت النظرية البنائية من ثلاث مجالات هي:

- ✓علم النفس النمو لبياجيه Development psychology الذي ركز على عملية التكيف و عدم الاتزان.
- ✓ما ترتب على رؤية بياجيه من علم نفس معرفي Cognitive psychology الذي ركز على الأفكار المسبقة للطلاب من خبراتهم الحياتية و محاولة تغييرها و تعديلها لعدم ملاءمتها لنظام مخططات البنية الذهنية، وتظهر هذه الأفكار عند حدوث عدم اتزان معرفي.
- ✓البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي Social constructivism التي نقلت بؤرة الاهتمام إلى الخبرة الاجتماعية للمتعلم، و أهمية اللغة لنقل الخبرة الاجتماعية إلى الأفراد، و دورها في تنمية المنطقة المركزية (عزمي عطية أحمد الدواهيدي، 2006، ص 15).

حيث ركز بياجيه في نظريته على تفاعل الطفل مع بيئته، و اعتبر البيئة شرطا أساسيا لكي يتمكن الطفل من الاستمرار في نموه، و ذلك من خلال إدماج المثيرات الجديدة مع ما هو موجود عنده من مخططات معرفية سابقة، لتتحول هي الأخرى إلى مكونات جديدة في المخططات المعرفية و هكذا، و لكن البنائية لا تعني إمكانية تدخل العوامل البيئية في تسريع النمو العقلي إلا في إطار محدود، بحيث يرى بياجيه بأن النمو العقلي هو الذي يتحكم في التعليم و ليس العكس، و من هنا فإن التعليم لا ينبغي أن يكون قائما على تبليغ المعلومات، و إنما على تسهيل بناء المعلومات لكل طفل بمفرده، و هذا بواسطة الأدوات التعليمية و الاحتكاك مع المحيط، و بهذا يصبح التعليم قائما

على الاختيار بين الأدوات و وضع المتعلمين في بيئة تعليمية تناسب مستوى نموهم العقلي. إن النظرة البنائية جعلت من المتعلم و ما يحمله من مستوى النمو العقلي العنصر الرئيسي في العملية التعليمية، و هذا ما يتقاطع مع المقاربة بالكفاءات في اثنين من أهم مميزاتها ألا و هما بناء المعرفة و تفريد التعليم (لخضر لكحل، 2011، ص 73).

ثم ظهر ما يعرف بالبنائية الجديدة، و تقوم على فكرة أساسية مفادها أن الصراع المعرفي يكون أكبر إذا صاحبه صراع اجتماعي، و يأخذ الصراع هنا معنى التحديات التي يواجهها المتعلم، و هي تحديات خارجية تثير قدراته التعليمية على التعلم، فهذه التحديات تمنح فرصا أكثر لمسار مواءمة البنى المعرفية الموجودة سلفا، و هو ما يحقق التوافق الذي يفرضه الاحتكاك مع البيئة خاصة ما تعلق منها بالجانب التعليمي (لخضر لكحل، 2011، ص 73).

إن النظرة البنائية الجديدة أظهرت أهمية الاحتكاك بالبيئة بما يجعل الطفل في موقع الصراع و التحدي المعرفي، وهو ما يجعله يستخدم تَعلُمَاتِه و مكتسباته السابقة لفهمه و حل الصراع و المشكل الذي أثاره، الأمر الذي يكسبه تَعلُمَات جديدة، و هي بذلك تتقاطع مع المقاربة بالكفاءات في تركيزها على الوضعية المشكلة و الإدماج.

و بعد ذلك ظهرت نظرية الثقافة الاجتماعية على يد ليف سومينوفيتش فيجوتسكي حيث كان من السباقين إلى التأكيد على أهمية التفاعل بين الطفل و بيئته، " و ألمح إلى أهمية تدخل الراشد كوسيط في بناء تعلمات الأطفال، و حتى في تحديد اتجاه نموهم، و طبيعة سلوكياتهم، كما يؤكد على الأهمية التي يحدثها التفاعل الحاصل بين الأطفال و أقرانهم و الآباء و المعلمين في ذلك، فالمعلمون خاصة إذا ما كانوا قادرين على احترام الإيقاع الخاص بالمتعلم، و خاصة الجوانب النمائية و الثقافية منها، و كانوا قادرين على رصد و تحديد اللحظة التي تكون فيها أية قدرة من قدرات المتعلم قد اكتملت ليقوموا بتقديم أنشطة جديدة تمكن هذا المتعلم من تنمية قدرة جديدة، هذه اللحظة التي أطلق عليها فيجوتسكي بحيز النمو الموالي La Zone du Développement Prochain، و هي اللحظة التي يكون فيها المتعلم قادرا حين تُقَدَم له المساعدة (مساعدة الراشد) على حل مشكل حياتي أو معرفي ما (عبد السلام نعمون، 2014، ص 209).

أما ما يُقدِمُ عليه المعلم في هذه اللحظة من سلوك و هو الفرد الراشد فيسمى بالمساندة، حيث يحترم فيه أو من خلاله هذا الراشد حاجات المتعلم التي تأخذ في التقلص، و في الاعتماد على إسناد و مساندة المتعلم كلما تقدم في تعلمه (عبد الكريم غريب، 2010، ص 38).

9-3- تكوين المُكَوِّنين:

يعتبر جل المفكرين التربويين أنّ للمعلم دور استراتيجي في العملية التربوية، يتغيّر هذا الدّور وفقاً لمتطلبات العصر، فعلى الرّغم من أنّ الانفجار المعرفي و التدفّق الحر للمعلومات صار ميزة هذا القرن الجديد، إلاّ أنّ مكانة المعلم كموجه و مرشد لمنابع المعرفة و كيفية استخدامها لازالت تكتسي أهمية بالغة، ذلك لأنّ المعلمين يُطبّقون في قيامهم بعملهم، المعرفة المنظَّمة، و يشكّلون عقول الأجيال الجديدة بما يخدم مجتمع المعرفة و اقتصادها.

يقول كولجريف في كتابه "المدرّس و المدرسة": "إنّ خلاص التربية و إنقاذها من فسادها لا يكون إلاّ بتأثير المثقفين والخبراء و المدرسين و المدرسات على التلاميذ الذين تحت رعايتهم (فايز مراد دندش و الأمين عبد الحفيظ أبو بكر، 2002، ص131)، الواقع الذي يفرض تدريب المعلم و تكوينه باستمرار لمنع تقادم مهاراته و تنميتها في كل الجوانب لأجل إكسابه كفاءة متجددة تمكنه من تلبية مقتضيات مهنته و مسايرة المستجدات، فإعداد أي مشروع تنموي و وضع أية إستراتيجية تهدف إلى تطوير المؤسسة التعليمية رهين بالتكوين الدّائم للأستاذ مع توفير الإمكانيات المادية و المعنوية التي يحتاجها اعتباراً أنّه العنصر الديناميكي الأكثر حاجة فعلياً إلى تنمية قدراته باستمرار.

و يهدف تكوين المعلم و تدريبه في ظل الإصلاح التربوي إلى ما يلي: (علي راشد، 2002، ص 179- 180)

- ✓ وقوف المعلمين على الحديث من طرق التدريس و الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعليم و كيفية تطبيقها.
- ✓ وقوف المعلمين أيضا على الجديد من وسائل التقويم، و الأساليب الحديثة في الاختبارات، و الامتحانات الشفهية منها و الكتابية، و كيفية استخدام بطاقات الملاحظة و الاستبيانات.

- ✓ تنمية المعلمين في كافة الجوانب أكاديميا و مهنياً و شخصياً و ثقافياً.
- ✓ و أيضاً تنمية الجوانب الإبداعية للمعلمين و تحفيزهم على أن يشمل تدريسهم لبعض تلك الجوانب الإبداعية.
- ✓ ربط المعلم ببيئته و مجتمعه المحلي، و أيضا المجتمع العالمي، و تدريبه على مهارات التخطيط لتوثيق الصلة بين التلاميذ و بين بيئتهم المحلية، و مهارات تنفيذ و تقويم هذا التخطيط.

9-3-1- الأشكال المُمَكّنة لاستجابة الأستاذ للإصلاح التربوي:

الإصلاح التربوي لا يحدث فجأة كما لا يحدث بالتمني، و إنما له متطلبات ضخمة، إنّ أحد المفاهيم الجوهرية في التغيير هو مفهوم مستوى الجاهزية للتغيير Level of readiness for change حيث يُمثّل التصميم والتطوير التعليمي، العملية التي ينتج عنها التغيير، و الذي يحتاج إلى جاهزية هيئة التدريس بالنسبة للمهارات المطلوبة لاستخدامه و الاتجاهات الإيجابية نحوه، و جاهزية المنظمة بالنسبة لمنظومة قيمها و تقاليدها و نظمها و سياساتها المرتبطة بالتغيير المقصود، إضافة إلى المصادر المادية و القيادة و غيرها (بدر بن عبد الله الصالح، 2005 / net)

إنّ قرار الإصلاح في المؤسسة التربوية يتسم بالصعوبة و التعقيد بسبب تعدّد المكوّنات و العناصر الإنسانية والتنظيمية و البيئية التي تتأثّر و تؤثّر فيه، و التي لكل منها متطلباتها و احتياجاتها.

لذلك فإنّ أي إصلاح أو تغيير يحمل قوى دافعة لتحقيقه و يواجه بقوى مضادّة تعمل على مواجهة التغيير كنوع من التهديد بهدف الحفاظ على حالة من الاستقرار، و بمجرّد أن يُعلن عن التغيير يبدأ الشخص في استكشاف خصائصه من أجل تقييمه بشكل أولي (إبراهيم شوقي عبد الحميد، 1998، ص87).

فإذا كان هذا التقييم موضوعي و كوّن الأفراد اتجاهاً إيجابياً نحو الإصلاح و التغيير فإنّهم يستقبلونه ويتحمّسون له، أمّا إذا كوّنوا اتجاهات سلبية نحوه فإنّهم سيرفضونه و يُقاومون تطبيقه، مع الإشارة إلى أنّ مسببات المقاومة ليست في التغيير نفسه بل في مؤثرات هذا التغيير على المستخدمين المعنيين.

"و قد ميّز Davis و Neastorm بين ثلاثة عوامل مختلفة و متداخلة من شأنها المساهمة و التأثير في تكوين الاتجاه العام للموظَّف نحو التغيير، و هي:

1. عوامل منطقية تعتمد على التحليل العقلاني، و العلم، و المعرفة.
2. عوامل نفسية: تعتمد على العواطف و المشاعر و الاتجاهات.
3. عوامل اجتماعية: تعتمد على قِيَم و مصالح الجماعة" (حسين حريم، 2004، ص 387)

و يوضّح الجدول التالي تفاصيل الأنواع الثلاثة:

جدول (01) يوضح العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه العام لدى الموظف نحو التغيير

العوامل المنطقية	العوامل النفسية	العوامل الإجتماعية
1. الوقت المطلوب للتكيّف.	1. الخوف من المجهول.	1. التحالفات السياسية.
2. الوقت الإضافي لإعادة التعلم.	2. عدم التسامح مع التغيير.	2. القيم المضادة للجماعة.
3. احتمالات نشوء ظروف غير مرغوبة	3. عدم الميل نحو الإدارة أو وسيط التغيير.	3. نظرة ضيقة تهتم فقط بمصلحة الجماعة.
4. تكاليف التغيير.	4. الحاجة للأمن والرغبة في المحافظة على الوضع الراهن.	4. الحفاظ على مصالح مكتسبة.
5. التساؤل حول الجدوى الفنية للتغيير.		5. الرغبة في المحافظة على العلاقات الراهنة.

المصدر: حسين حريم، 2004، ص 387.

إنّ قبول أو رفض الإصلاح أو التغيير هو أساساً رد فعل داخلي لا يمكن ملاحظته مباشرة و إنما يُمكن استنتاجه، و يكون واضحا في التعبيرات اللفظية، أو أنماط السلوك الأخرى.

و على العموم فإنّ الأشكال الممكنة لاستجابة المعلم للإصلاح هي:

1. **التقبُّل و التحمُّس أو التبنّي**: حيث يقضي التقييم الإيجابي للتغيير و الإصلاح الذي يُقَدّم بشكل مناسب إلى إثارة استجابة التقبُّل و التبنّي و السعي نحو التغيير، و المساهمة الإيجابية لإنجاحه، و حث الآخرين على تقبّله،

ويُمثّل الأفراد المتحمّسون للتغيير أنصاراً له، و يوصي الخبراء بضرورة استعانة الإدارة بأنصار التغيير، خاصة من تتوفر لديهم الخصال القيادية لإدارة موقف التغيير، و إثارة تحمّس الغير لتقبّله، لأنّهم أكثر قدرة على تغيير اتجاهات زملائهم و التغلّب على مقاومتهم و شحن طاقاتهم (إبراهيم شوقي عبد الحميد، 1998، ص89).

2. **التحمّل و السلبية:** يحدث التحمّل إذا تم تقييم التغيير أنّه محايد في التأثير، أو في حالة توازن آثاره الإيجابية مع الآثار السلبية، بحيث لا يجد الفرد مُبرّراً كافياً لمقاومته و لا لتقبّله، و يتّسم سلوك المعلم في هذا الموقف بالسلبية، و عدم بذل الجهد لإنجاح التغيير و لذا يُستحسن أن تقوم الإدارة في هذا الموقف بالبحث عن مزيد من القوى الدّافعة للتغيير كتقديم حافز إضافي أو إزالة قوى مُضادّة كتحسين عملية الإشراف التربوي.

3. **الرّفض و المقاومة:** إذا أدرك الأستاذ التغيير على أنّه هدّام أو مثير للقلق فإنّه يقوم برفضه و مقاومته بشكل صريح أو ضمني و يمكن توقّع حدوث مشكلات ضمن هذه الفئة كاحتمال حدوث الإضراب و الشعور بالاغتراب، و يتبعه تزايد الغياب و انخفاض الإنتاجية...إلخ.

إنّ الفرد بطبعه يميل إلى مقاومة تغيير الوضع الرّاهن لما قد يُسببه ذلك من إزعاج و قلق لدى الفرد و ذلك لخوفه من النتائج المترتبة على التغيير، و التي قد تكون حسب إدراكه ضارة برغباته و حاجاته.

إذن إن مقاومة التغيير من قِبَل الأفراد أمر طبيعي، و تُعْرَفُ على أنّها استجابة عاطفية – سلوكية تجاه خطر حقيقي أو متوقّع يهدد أسلوب العمل الحالي (حسين حريم، 2004، ص384).

و تحدث مقاومة التغيير نتيجة لمجموعة من الأسباب و العوامل قد تكون شخصية أو اجتماعية أو ثقافية، نذكر منها الأسباب التالية: (أحمد ماهر، 2003، ص408)

- ✓ عندما تكون أهداف التغيير غير واضحة.
- ✓ عندما يكون الأشخاص المعنيين بالتغيير غير مشتركين فيه.
- ✓ عندما يكون هناك اتصال ضعيف أو مفقود عن موضوع التغيير.

- ✓ عندما يكون هناك خوف من نتائج التغيير أو تهديد للمصالح الشخصية.
- ✓ عندما يرتبط التغيير بأعباء و ضغوط عمل كبيرة.
- ✓ عندما يكون هناك عدم ثقة فيمن يقومون بالتغيير.
- ✓ عندما يكون التغيير سريعاً جدّاً.
- ✓ عندما تكون الخبرات السابقة من التغيير سيّئة.

لهذه الأسباب و أخرى تحتاج الإدارة المدرسية إلى طرق لتخفيض مقاومة التغيير، و يقترح أحمد سيّد مصطفى مجموعة من الطُرُق أو المداخل التي يُمكن إتّباعها في هذا الصدد، و هي موضّحة في الجدول التّالي:

جدول (02) يوضّح مداخل حفظ مقاومة التغيير

المرحلة	المدخل أو المرحلة	الموقف الذي يستخدم فيه	المزايا	الآثار
1	الاتصال للإقناع	حيث لا تتوافر للمستهدفين بالتغيير المعلومات الدّقيقة عن أهداف و نتائج التّغيير.	متى تمّ الإقناع سيُساعد الأفراد في تنفيذ التغيير.	قد يتطلّب الأمر وقتا طويلاً إن زاد عدد الأفراد المستهدفين بالتغيير.
2	المشاركة في الإدارة و في صياغة خطط التغيير	حيثُ لا تتوافر لمخططي التغيير كافة المعلومات اللازمة لتصميم التغيير، و حيثُ يكون للآخرين قوة ملحوظة للمقاومة.	سيلتزم المشاركون بتنفيذ التغيير، و سيقدمون ما لديهم من معلومات متصلة به لتتكامل مع و تصُبّ في خطّة التغيير.	يُمكن أن يستغرق الأمر وقتاً طويلاً إن ضغط المشاركون نحو تصميم تغيير غير مناسب.
3	الوعد بالدّعم و المساعدة	حيث يخشى المستهدفون بالتغيير من عدم القدرة على التكيف مع متطلباته.	متى اطمأن المستهدفون بالتغيير لجدية الوعد و كفاية الدّعم، تتلاشى أو تقل مقاومتهم.	سيُسهّل الحصول على تجاوب سريع مع برنامج التغيير.
4	التفاوض	حيث سيخسر فرد أو مجموعة من جرّاء التغيير و يكون له	قد يسهل تجنّب مقاومة ذات شأن.	قد يكون ذلك مُكلّفاً إن اتجه المستهدَف أو المستهدفون

		(الفرد) أو لها (المجموعة) قوّة ملحوظة للمقاومة.		بالتغيير للمساومة، و طلب مقابل للموافقة على التغيير أو تيسيره.
5	المناورة	إن تعذّر استخدام مداخل أخرى أو كانت مكلّفة للغاية.	قد يكون حلا سريعا و غير مكلف نسبيا إزاء مشكلات المقاومة.	قد يُؤدّي لمشكلات مستقبلية إن أحسّ الأفراد أنّهم مستهدفون أو كانوا مستهدفين بمناورات.
6	الإلزام الضمني أو الصريح	حيثُ تكون سرعة التغيير ضرورية أو حتمية، و تكون لمخططي التغيير قوة ملحوظة.	حل سريع ويمكن أن يتغلب على صورة المقاومة.	قد يُمثل مخاطرة إن تُرك الأفراد حانقين على مخطط التغيير.
7	النقل أو الفصل	حيثُ يكون الرافض ذا مركز تنظيمي مؤثّر و يرفض الالتزام.	للتخلص من مقاومة مؤثرة و ردع مقاومين آخرين.	قد تظهر الإدارة بمظهر استبدادي، و قد تفقد كفاءات بشرية مؤثرة.

المصدر: أحمد سيّد مصطفى، 2000، ص504

و فيما يلي شرحا موجزا لهذه المداخل: (أحمد سيّد مصطفى، 2000، ص 505 - 507)

- ✓ **الاتصال للإقناع**: تُعتبر هذه المرحلة أكثر طرق خفض مقاومة التغيير شيوعاً، حيثُ يجب أن يُشرح للأفراد من خلال عمليات الاتصال طبيعة التغيير و مسبباته وأهدافه، و هذا يُساعد في إعدادهم للتغيير، و شحن حماسهم و هممهم للإسهام الإيجابي فيه.
- ✓ **المشاركة**: إنّ أخذ رأي المتأثريـن بالتغييـر في الاعتبار يُساعد على تصميم وتنفيـذ التغيير و يزيد من درجة إسهامهم فيه، و التزامهم به، فإن شعر الأفراد أن أنّ أفكارهم و مواقفهم مَوْضِعَ اعتبار كما أنّها مُتَضَمَّنَة في جهود التغيير، سيميلون لأن يكونوا أقل معارضة أو مقاومة للتغيير، و أكثر تقبُّلاً له.

- ✓ **الوعد بالدّعم و المساعدة على التكيّف:** قد يتوقّع المستهدفون بالتغيير أنّهم لا يقدرون على استيفاء متطلّبات التغيير مثل اكتساب القدرات و المهارات الجديدة، و هنا يُمكن أن يَعِدَ مُخططي التغيير بتقديم الدّعم المعنوي و تهيئة برامج التدريب، و كذا كافّة التجهيزات المادية و ظروف العمل المناسبة، بما يُهيّئ أداء فعالا للمشاركين و برنامج التغيير.
- ✓ **التفاوض:** و يستهدف تحقيق درجة أكبر من إقناع مُعارِضي التغيير بأهميته و كذا إقناعهم بالمزايا التي يُمكن أن تعود عليهم و على المنظمة من التغيير، و يتوقّف النجاح في هذا الصدد على التخطيط الجيّد للتفاوض من حيث اختيار التوقيت و أعضاء فريق التفاوض، و كذا اختيار التكتيكات المناسبة للتفاوض.
- ✓ **المناورة:** إذا لم تُسفر المداخل السّابقة عن تقدّم في تخفيف المعارضة للتغيير، قد تظهر الحاجة للمناورة كصيغة للسلوك السياسي إزاء المقاومة، و ذلك من خلال الإقدام و الإحجام، و التقديم و التأخير، أو الالتفاف حول الهدف لجعل المستهدف بالتغيير يقتنع به دون مقاومة مؤثّرة.
- ✓ **الإلزام الضمني أو الصريح:** يبدو هذا المدخل لازما عندما يتقرّر تخفيض أو تلطيف المقاومة للتغيير، بينما يكون هذا التغيير حتمياً و لا يتوفّر مدى زمني لأي جهد للإقناع بالتغيير، و الإلزام الضمني يتمثّل في أي صيغة غير مكتوبة أو تلميح ضمني يُدرك معه المستهدف بالتغيير بأنّه لا مفرّ من الالتزام بالتغيير، أمّا الإلزام الصريح فيتمثّل في سياسة أو قرار يُخطر به المستهدف بالتغيير باعتباره توجّها رسمياً يتعيّن الالتزام به، و في كلّ الحالات يجب أن يُصاحب الإلزام بالتغيير، أيّاً كانت صيغته، اتصالات رسمية و غير رسمية، تُلطّف الأثر السلبي الذي يُصيب المستهدف بالتغيير نتيجة لإلزامه به.
- ✓ **النقل و الفصل و التعيين:** يُعَدُّ هذا المدخل لازماً كآخر ورقة في جعبة الإدارة أو مُخطّط التغيير، لاسيما إن كان المقاوم على درجة عالية من التصلّب و يتعذّر إلزامه بقبول التغيير، و حيث لا يكون هناك فسحة من الوقت لتأجيل التغيير.

و تجدر الإشارة هنا بأنّ تتبّع هذه المراحل بشكل متدرّج، كما يمكن إتباع بعضها أو كلّها مجتمعة بحسب درجة المقاومة التي يتعرّض لها مخطط التغيير.

خلاصة:

شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين جهودا عالمية ومحلية متواصلة لإصلاح نظم التعليم، انطلاقا من أن التعليم هو أساس التقدم في أي مجتمع إنساني يسعى نحو التطوير، خاصة في ظل الانفجار المعرفي و التكنولوجي الذي يميز هذا العصر.

فإصلاح النظام التربوي بكل مفرداته أصبح ضرورة ملحة و مطلبا اجتماعيا، نظرا للأهمية التي بات يحتلها في تحسين نوعية مخرجات التعليم، و تلبية حاجات المجتمع و تطلعاته المستقبلية.

و رغم أن دواعي هذا الإصلاح تتفاوت من دولة إلى أخرى، إلا أن هناك اتفاق عام حول ضرورة استجابة النظم التربوية للتغيرات التي يشهدها العالم، مع ضرورة مراعاة المقومات الاجتماعية و الثقافية للدول.

الفصل الثالث

الإصلاح التربوي في الجزائر

بين الظروف العالمية و الدواعي المحلية

تمهيد.

1- أهم الإصلاحات التي عرفها النظام التربوي الجزائري.

2- المنهجية المعتمدة في تحضير و تطبيق الإصلاح في الجزائر.

3- الظروف الداعية لإقرار الإصلاح التربوي في الجزائر.

4- التوجهات الكبرى للإصلاح التربوي في الجزائر.

5- المحاور الكبرى للإصلاح التربوي في الجزائر.

خلاصة.

تمهيد:

عرفت المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا العديد من الإصلاحات، و يعد هذا الأمر عاديا بالنسبة إلى قيمة العلم و المعرفة عند الجزائريين الذين تفانوا و بذلوا جهود متواصلة لتعليم كافة فئات المجتمع، فالكتاتيب و الزوايا و المدارس كانت تمول في غالبيتها من طرف أفراد المجتمع قبل الاحتلال الفرنسي و الذي كان هدفه تجهيل الأمة و طمس معالمها.

لذلك صارت الجزائر في سباق مع الزمن بعد أن نالت استقلالها من أجل إصلاح التربية، و يظهر ذلك من مجموع الإصلاحات المتعاقبة للنظام التربوي، حيث لا تكاد تمر عشرية حتى يعلن عن إصلاح و تعديل للنظام التربوي أو لأحد مكوناته.

1 – أهم الإصلاحات التي عرفها النظام التربوي الجزائري :

ورثت الجزائر عشية استرجاعها لسيادتها منظومة تربوية لا تعكس شخصية الفرد الجزائري و لا تستجيب لتطلعاته في التربية و التكوين، و لذلك عمدت الجزائر إلى تبني مجموعة من الإصلاحات التربوية و التي تختلف في طبيعتها و أهدافها و حجمها، فمنها من استهدف تعديـل هيكلة التعليم، و منها ما استهدف تعديل و تطوير البرامج التعليمية، و منها ما استهدف النظام التربوي ككل.

وقد صنف محمود بوسنة الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية تبعا للمرحلة الزمنية التي حدثت فيها، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3) يوضح مختلف الإصلاحات التربوية التي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية تبعا للمرحلة الزمنية التي حدثت فيها (محمود بوسنة، 2010، ص 110)

المدة الزمنية للإصلاح	10 سنوات	20 سنة	أكثر من 10 سنوات		حل المجلس في 1999	10 سنوات		
الهدف التربوي من الإصلاح	بث الروح الوطنية في البرامج وتأكيد معالم الدولة الجزائرية	– إحداث المدرسة الجزائرية في إطار سياق اجتماعي و سياسي لمرحلة ما بعد الاستقلال (أمرية 76 تشير إلى خلق الرجل الاشتراكي) – المرسوم الرئاسي المتضمن التنظيم الجديد للتعليم الثانوي لم يطبق أبدا.	إصلاح التعليم الثانوي		وضع منهج لإصلاح المدرسة الجزائرية	الشروع في القيام بإصلاحات شاملة لمختلف مراحل التعليم من التحضيري إلى الثانوي.		
الهدف التنظيمي من الإصلاح	إحداث تعديلات جزئية في برامج التعليم الابتدائي و المتوسط بهدف تكييفها	– إصلاح التعليم الابتدائي و المتوسط باعتماد نظام التعليم الأساسي – التحضير لتطبيق نظام التعليم الأساسي – تطبيق نظام التعليم الأساسي عبر الوطن	– اعتماد نظام جديد للتعليم الثانوي يتميز بتعدد الشعب (28 شعبة)	– تقليص عدد الشعب إلى 13 شعبة.	تشخيص و تقييم موضوعي للمنظومة.	تقديم تقرير حول الإصلاحات الضرورية للمنظومة التربية	اعتماد هيكلة جديدة لمختلف مراحل التعليم. اعتماد برامج تعليمية	تعويض أمرية 35/1976 و تثبيت الإصلاحات الجديدة	تعتبر جزء من الإصلاحات وتهدف إلى رفع مستوى النجاح
طبيعة الإصلاح	تشريع تربوي جزئي شمل بعض الجوانب البيداغوجية و التنظيمية فيما يخص التعليم الابتدائي و المتوسط و الثانوي	بداية التفكير في إصلاح شامل للمنظومة التربوية/ صدور أمرية 35/1976 حول تنظيم التربية و التكوين في الجزائر/ مرحلة تجريب لنظام التعليم الأساسي في عدد من المدارس/إحداث وزارة التربية و التعليم الأساسي و تعميم السنة الأولى من التعليم الأساسي على المستوى الوطني/ تعميم السنوات الاخرى من التعليم الاساسي (من السنة الثانية إلى السنة التاسعة)	إحداث كتابة الدولة للتعليم الثانوي و التقني في 1980 ونائب وزير مكلف بالتعليم	إعادة هيكلة التعليم الثانوي	إنشاء المجلس الأعلى للتربية	إنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية	– تنصيب اللجنة الوطنية للمناهج 2002. – بداية تطبيق الإصلاحات فيما يخص التعليم	صدور القانون التوجيهي للتربية	بداية تعميم التربية التحضيرية بالنسبة لأطفال سن الخامسة
الفترة الزمنية	1962 – 1976	1970/1976 –1980/ 1980 –1981/1981 – 1989.	1980 – 1986	1992	1996	2000	2002 – 2005	2008	2008 – 2009
مراحل الإصلاح	م 1: إصلاحات جزئية	م 2: إصلاح التعليم الابتدائي و المتوسط (تصور و تطبيق التعليم الأساسي)		م 3: إصلاح التعليم الثانوي (تصور و تطبيق نظام التعليم الثانوي العام و التقني المتعدد الشعب)			م 4: الإصلاح التربوي الجديد لمختلف المراحل من التحضيري إلى الثانوي		

يقدم لنا الجدول معلومات سياسية حول مختلف الإصلاحات التي عرفها النظام التربوي في الجزائر منذ استرجاع الاستقلال في سنة 1962، و التي تم تحديدها في" أربعة مراحل" تمثل كل مرحلة محطة متميزة للإصلاحات من حيث طبيعتها، و الأهداف التنظيمية و التربوية، و هي كالتالي:(محمود بوسنة، 2010، ص 109)

1-1- إصلاحات الفترة 1962-1976 :

قبل أن نستعرض أهم الإصلاحات التي سعت الدولة الجزائرية إلى إحداثها على النظام التربوي في هذه المرحلة الحساسة من تاريخها لا بد من التطرق لحالة النظام التربوي غداة الاستقلال، لقد كان الدخول المدرسي 1962/ 1963 أصعب دخول مدرسي في تاريخ الجزائر، فالإنهاك و التعب الذين كانا سمة أمة خرجت من الحرب و قلة الموارد الاقتصادية و الفراغ المدهش الذي أحدثه عمدا عشرة آلاف (10.000) معلم فرنسي غادروا البلاد بصفة جماعية، زيادة على التحاق 425 معلم جزائري من مجموع 2600 بقطاعات أخرى، كلها أمور جعلت المنظومة التربوية تتخذ إجراءات سريعة لتدارك النقائص المسجلة ليستجيب النظام التربوي لأهداف وغايات الدولة الجزائرية، وتتمثل فيما يلي: (محمود بوسنة، 2010، ص 109)

- طبيعة الإصلاح: تمثل في تشريع جزئي شمل بعض الجوانب البيداغوجية و التنظيمية فيما يخص التعليم الابتدائي، المتوسط و الثانوي.
- الهدف من الإصلاح: حيث هدف الإصلاح في هذه المرحلة إلى ما يلي:

✓ إحداث تعديلات جزئية في برامج التعليم الابتدائي و المتوسط بهدف تكييفها خاصة تلك التي لها علاقة بالشخصية الوطنية مثل المواد التعليمية كالتاريخ والجغرافيا.....الخ.

✓ إحداث بكالوريا تقني كأهم تغيير عرفه التعليم الثانوي وذلك سنة 1968.

✓ كما يرى محمود بوسنة أن الباعث الحقيقي للإصلاح هو بث الروح الوطنية في البرامج وتأكيد معالم الدولة الجزائرية.

1-2- إصلاحات الفترة 1979-1989: (إسماعيل رابحي ، 2013، ص 149- 150).

تنقسم إلى مرحلتين:

- المرحلة الأولى 1976-1980: بدأ التفكير في إصلاح المنظومة التربوية مع بداية السبعينات، وتوج ذلك بإصدار الأمر به 1976/ 35، غير أنها لم تطبق تجريبيا إلا مع الموسم 1980-1981.

- المرحلة الثانية 1981-1989: بداية تعميم التعليم الأساسي(السنة الأولى أساسي– التاسعة أساسي).

➢ طبيعة الإصلاح:تمثلت في

✓ إصدار أمرية 1976 كتجسيد لمشروع الإصلاح الشامل للمنظومة التربوية.

✓ إحداث وزارة التربية والتعليم الأساسي.

✓ تجريب التعليم الأساسي ثم تعميمه على المستوى الوطني.

➢ الهدف من الإصلاح:

✓ إصلاح التعليم الابتدائي و المتوسط وذلك باعتماد نظام التعليم الأساسي .

✓ إحداث المدرسة الجزائرية في إطار سياق اجتماعي و ثقافي و سياسي لمرحلة ما بعد الاستقلال (أمرية 76 تشير إلى خلق الرجل الاشتراكي تماشيا مع خيارات السلطة الحاكمة).

كما تجدر الإشارة إلى عدم تطبيق المرسوم الرئاسي المتضمن التنظيم الجديد للتعليم الثانوي في 1976.

1-3- إصلاحات الفترة 1980-1996 : (إسماعيل رابحي ، 2013، ص 150).

وتنقسم بدورها إلى ثلاث مراحل:

- مرحلة 1980 – 1996: إصلاح التعليم الثانوي.

- مرحلة 1992: إعادة هيكلة التعليم الثانوي.

- مرحلة 1996: إنشاء المجلس الأعلى للتربية.

➢ طبيعة الإصلاح: تمثل في العناصر التالية:

✓ إحداث كتابة الدولة للتعليم الثانوي و التقني في 1980، و منصب نائب وزير مكلف بالتعليم الثانوي في 1984.

✓ تطبيق النظام الجديد للتعليم الثانوي في 1984 بعد مناقشة المشروع في 1983.

✓ تعميم اللغة العربية في كل المواد 1985 – 1986.

✓ إعادة هيكلة التعليم الثانوي في 1992.

✓ إنشاء المجلس العلى للتربية 1996.

➢ الهدف من الإصلاح: تمثل في إصلاح التعليم الثانوي من خلال :

✓ اعتماد نظام جديد للتعليم الثانوي يتميز بتعدد الشعب (28 شعبة)، و ذلك بهدف تقوية التعليم التقني.

✓ ازدواجية الأهداف في التعليم الثانوي فهو يرمي إلى التحضير لعالم الشغل، كذلك التحضير للتعليم العالي.

✓ تقليص عدد الشعب إلى 13 شعبة.

- ✓ تشخيص وتقييم موضوعي للمنظومة، ووضع منهج من أجل إصلاح المدرسة الجزائرية (من طرف المجلس العلى للتربية) .

وتجدر الإشارة إلى أن المجلس الأعلى للتربية الذي أنشئ سنة 1996 ثم حله 1999 .

1-4- إصلاحات الفترة 2000- 2009: (إسماعيل رابحي ، 2013، ص 151).

تنقسم بدورها إلى مرحلتين :

- المرحلة 2000- 2003: تنصيب اللجان و الهيئات التربوية المختلفة.

- المرحلة 2003- 2009: بداية تطبيق الإصلاحات الجديدة، وإصدار القانون التوجيهي الجديد.

- ➢ طبيعة الإصلاح: تمثلت في العناصر التالية:
  - ✓ إنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2000.
  - ✓ تنصيب اللجنة الوطنية للمناهج 2002.
  - ✓ إنشاء المرصد الوطني للتربية والتكوين 2003.
  - ✓ بداية تطبيق الإصلاحات فيمل يخص التعليم الأساسي و المتوسط 2003- 2004.
  - ✓ بداية تطبيق الإصلاحات فيما يخص التعليم الثانوي 2005- 2006.
  - ✓ صدور القانون التوجيهي للتربية 2008.
  - ✓ بداية تعميم التربية التحضيرية 2009.
- ➢ الهدف من الإصلاح: تمثل فيما يلي:
  - ✓ تقديم تقرير حول الإصلاحات الضرورية للمنظومة التربوية.

- ✓ اعتماد هيكلة جديدة لمختلف مراحل التعليم.
- ✓ اعتماد برامج جديدة متكيفة مع النظام الجديد.
- ✓ تقليص شعب التعليم الثانوي إلى 06 شعب.
- ✓ إتمام الإصلاح بأن يشمل مرحلة التعليم التحضيري بهدف رفع مستوى النجاح في مراحل التعليم اللاحقة.

هذا و يَعتَبِر محمود بوسنة إصلاحات المرحلة الأخيرة بأنها إصلاحات شاملة لمختلف مراحل التعليم من التعليم التحضيري إلى الثانوي.

إن ما يلاحظ على تصنيف محمود بوسنة أنه جاء شاملا لجميع الإجراءات التي اتخذتها السلطة في الجزائر، حيث كان التقسيم زمنيا ولم يميز بين مشاريع الإصلاح الكبرى وبعض الإجراءات الجزئية التي جاءت كتعديلات مست النظام التربوي الجزائري.

وعليه يمكننا القول أن الإصلاحات التي مست المنظومة التربوية الجزائرية جاءت في مستويين:

- مستوى التعديلات الجزئية.
- مستوى الإصلاحات الفعلية.

أولا: مستوى التعديلات الجزئية: (إسماعيل رابحي ، 2013، ص 152).

ويعكس مجموع الجهود التي بذلتها الدولة لتعديل أحد مكونات النظام التربوي، سواء تعلق الأمر بالهيكلة أو البرامج وتتمثل هذه التعديلات على سبيل الذكر في:

- ✓ تعديلات 1963.

- ✓ تعديلات 1980.
- ✓ تعديلات 1992.
- ✓ تعديلات 1996.

كل التعديلات السابقة كانت تركز على إجراء تغييرات في محتويات البرامج التعليمية أو تسمية المرحلة التعليمية أو عدد الشعب و التخصصات ....إلخ.

وفي عبارة تفيض بالأسى واللوعة لأحد المربين المعروفين (beely) يقول فيها " ليس هناك صناعة أخرى ترمي بخبراتها هكذا في الهواء بطريقة عابثة مثل صناعة التربية" (محمد منير مرسي، 1996، ص9)، فعدم وضوح السياسة التربوية واتسامها بطابع الارتجالية كان سببه غياب فلسفة تربوية واضحة للنظام التربوي، وعدم مسايرة المناهج الدراسية ومحتوى الدراسة في المراحل التعليمية المختلفة لواقع المجتمع الجزائري واتجاهات العصر ومتطلباته، لأنها لم تكن قائمة على تخطيط من مختصين تربويين يصلحونها إذا أصابها خلل ما، ويمكن حصر أهم الأسباب الموضوعية والذاتية المؤدية إلى ضعف المحاولات الإصلاحية فيما يلي:

- ✓ المدرسة الجزائرية الموروثة على الاستعمار الفرنسي ومشاكل الأمية التي تسبب فيها.
- ✓ قلة الإمكانيات المادية و البشرية، والنقص في تنفيذ البرامج الخاصة ببناء المدارس والثانويات، وعدم توفير التجهيزات ومسايرتها للتضخيم الكمي للتلاميذ.
- ✓ ارتكاز الإصلاحات التربوية على الجزئيات كالاهتمام بالتوسيع من ناحية الكم دون الاهتمام بالنوعية التربوية.
- ✓ غموض الأهداف التربوية وعدم وجود فلسفة تربوية واضحة ما أدى إلى انعدام وضوح الإستراتيجية التربوية....إلخ.

و من هنا يتضح أن السياسة التربوية الجزائرية كانت بعيدة عن تجسيد الأهداف المحددة لأجلها، وأضحى الإصلاح الشامل ضرورة حتمية لإعادة وضعها وصياغتها من جديد.

ثانيا: مستوى الإصلاحات الفعلية: (إسماعيل رابحي ، 2013، ص 153).

وهي الإصلاحات التي استهدفت مكونات النظام التربوي ومستوياته، خاصة مستوى التشريع والذي يعكس الفلسفة والسياسة التربوية التي تستند إليها الدولة، ويمكن إجمالها في تجربتين هما: إصلاحات 1976، وإصلاحات 2000.

نشير بهذا الصدد إلى الاهتمام الذي أولته السلطة السياسية لكلا الإصلاحَيْن ، لأنهما كانا يمثلان توجها جديدا للدولة ككل وعلى جميع المستويات ، وليس فقط تعديلات وتطويرات علمية و تربوية لا علاقة لها بالمتغيرات الخارجية للنظام التربوي. فإصلاح 1976 صادف مرحلة التسيير المركزي الاشتراكي، أما إصلاح 2000 فقد أسست كسابقتها لمشروع مجتمع جديد يستجيب لمختلف المتغيرات و المستجدات الراهنة، خاصة في ضوء سقوط المعسكر الاشتراكي الذي تبنته الجزائر سياسيا و اقتصاديا سابقا، ونشوء النظام العالمي الجديد القائم على التكتلات الاقتصادية والسياسية ...إلخ، فلا يعقل أن تتكلم المناهج الدراسية على الأحادية السياسية و الاقتصاد الموجه، والتلميذ يلامس غير ذلك في الواقع العملي.

و سنحاول استعراض هاتين التجربتين الإصلاحيتين:

- **إصلاحات 1976:**

لم تكن الإصلاحات التي قامت بها الجزائر في الفترة الممتدة بين 1962 و 1974 كافية لربط القطاع التربوي بباقي القطاعات الأخرى الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية، إضافة إلى مخلفات الاستعمار (مشكلة الأمية، قيام

التعليم على الازدواجية اللغوية، نقص الموارد المالية، انخفاض المستوى الاقتصادي، نقص أجهزة التخطيط، وعدم توفر البيانات الإحصائية اللازمة ....إلخ).

كل هذه المشاكل دفعت الجزائر إلى تبني إصلاح جديد وشامل والذي ظهر في شكل أمرية 16 أفريل 1976 المتعلقة بتنظيم التربية و التموين في الجزائر" حيث أصبحت المنظومة التربوية تسير وفق تشريع جزائري يستجيب لطموحات الدولة و المجتمع خلال تلك الفترة وخاصة في جانب مبادئ وأسس النظام التربوي الجزائري، والتي لا يمكن لأحد أن يتنكر لها، حيث تعد الجزائر رائدة في تقديم خدمة التعليم بالمجان بين جميع دول العالم. كما أسس هذا الإصلاح فيما بعد للعديد من التعديلات و التطورات النوعية على هيكلة التعليم في الجزائر" (إسماعيل رابحي، 2013، ص 152- 153).

إصلاحات 2000:

توجت هذه الإصلاحات مجموعة من النداءات المتكررة بوجوب إصلاح النظام التربوي ليستطيع مواجهة التحديات الكبرى للمرحلة، خاصة بعدما واجهته من دمار وتخلف بسبب سنوات الإرهاب حيث وفي سنة 1999 شهدت الجزائر انتخاب رئيس جديد للدولة والذي قام بحل المجلس الأعلى للتربية و تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربويـة، والذي صاحبه تعديل الأمر المتعلق بتنظيم التربية و التكوين، و صدور القانون التوجيهي للتربية الوطنية 2008، و التي خرجت بعد 4 سنوات من تأسيسها بما يسمى بالإصلاح التدريجي للمنظومة التربوية الجزائرية ، من خلال إصدار وزارتها للتربية الوطنية مجموعة من المراسيم المتعلقة بالتحضير لهذا الإصلاح، والجاري العمل به ابتداء من المواسم 2003- 2004.

"إن إصلاح سنة 2002 طبق من أجل مواجهة التحديات المطروحة لجودة و ملائمة التربية في الجزائر حيث كان التخطيـــط و التكوين و محتوى منـاهج التعليم و إدخال تكنولوجيـات الإعــلام و الاتصال تمثل المحاور الأساسية للإصلاح و الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (04) يوضح المحاور الأساسية للإصلاح التربوي 2002 .

التخطيط Planification	إضافة سنة استقبال تحضيرية للأطفال الذين تبلغ أعمارهم 05 سنوات .
	إعادة تنظيم مدة التعليم الأساسي(الابتدائي 05 سنوات بدلا من 06سنوات)
	التعليم المتوسط 04 سنوات بدلا من 03 سنوات)
	إعادة تنظيم التعليم الإجباري الثانوي في ثلاثة شعب (قرار وزاري 16 المؤرخ في 14 ماي 2005). (التعليم الثانوي التكنولوجي – التعليم الثانوي التقني المهني– التعليم المهني).
التكوين Formation	تطوير الكفاءات العامة و البيداغوجية للمفتشين و الأساتذة .
	تنسيق عمليات التكوين و التقييم.
	إعداد و تنفيذ خطة من أجل تكنولوجيات الإعلام و الاتصال (TIC) داخل المؤسسات.
المحتوى و المناهج Contenus et Méthodes	بداية تنفيذ البرامج الدراسية الجديدة لمختلف مستويات التعليم (تابع لوزارة التربية الوطنية)
	إعداد الدعم البيداغوجي و التقييم.
	الأخذ بالاعتبار المقاربات البيداغوجية الجديدة للبرامج الدراسية و الوسائل و تقييمات التلاميذ و الوسائل الخاصة المقدمة.

المصدر: صبرينة حديدان، شريفة معدن، net.

2- المنهجية المعتمدة في تحضير و تطبيق الإصلاح في الجزائر :

نتطرق في هذا العنصر إلى إجراءات الإصلاحات التربوية و المدة التي استغرقتها الإصلاحات (محمود بوسنة، 2010، ص 109).

2-1- إجراءات الإصلاحات التربوية :

يمكن تلخيص الإجراءات العملية التي اعتُمِدَ عليها في مختلف الإصلاحات التي عرفها النظام التربوي في الجزائر فيما يلي:

- ✓ إسناد مهمة إعداد مشروع الإصلاح التربوي إلى مجموعة تفكير و عمل تعين لهذا الغرض، تعمل هذه المجموعة في إطار توصيات سياسية من طرف السلطات العليا، حيث تحدد المعالم التي يجب احترامها و عدم الحياد عنها، ويراعى في اختيار أفراد هذه المجموعة بعض التوازنات السياسية والحزبية.
- ✓ القيام في أغلب الأحيان، بعد إعداد المشروع من طرف هذه المجموعة، بإجراء بعض المناقشات التي يغلب فيها التجاذبات ذات الخلفية السياسية أكثر منها ذات الخلفية التربوية البيداغوجية (مثلا تدريس اللغات الأجنبية).
- ✓ الشروع في إعداد العدة التشريعية المناسبة، و ضبط رزنامة زمنية فيما يخص عملية التطبيق، وهذا بعد إعلام منظم للقاعدة حول مشروع الإصلاح (محمود بوسنة، 2010، ص 109 –111).

يعتبر هذا الأسلوب في القيام بإصلاحات تربوية محدود، و ترجع محدودية هذا الأسلوب بالأساس إلى كون منهجية الإصلاح ليست مبنية على بيانات موضوعية و دقيقة، أشرف على جمعها مؤسسات بحثية متخصصة، أو مرصد متخصص في متابعة النظام التربوي و تقويمه.

بمعنى أن الإصلاحات التربوية المختلفة بما فيها الحالية لم تسبقها دراسات علمية تقويمية شافية وواسعة يمكنها أن توجه مسار الصلاح التربوي، و بالتالي فانه من غير الممكن ضمان النتائج المترتبة عن مثل هذه الإصلاحات (محمود بوسنة، 2010، ص 111)، و هذا ما جعل المشرفين على المنظومة التربوية في تفكير مستمر في الإصلاح و إصلاح الإصلاح، و من القرارات التي تم التراجع عنها نظرا للضجة التي أثارتها وسط التربويين خاصة أصحاب التيار القومي الإسلامي إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي، وكذلك إعادة تعديل وتسمية محتويات التربية الإسلامية لتصبح مادة التربية الخلقية.

كما أن محتويات المناهج روجعت و مازالت لحد اليوم (الموسم الدراسي 2014-2015) تراجع و تغير في بعديها الكمي و الكيفي.

هذا و يثير المختصون في مجال التربية المقارنة إشكالية استيراد المناهج أو التجارب التربوية جاهزة ومحاولة تنفيذها في البيئة المحلية دون دراسة و تكييف، و هو ما يؤخذ على نماذج الإصلاح المقترحة للمنظومة التربوية الجزائرية حيث كانت تستورد من المعسكر الاشتراكي خلال مرحلة التوجه الاشتراكي، و أصبحت تستورد من تجارب المعسكر الليبرالي بعد التحول الديمقراطي ابتداء من تسعينات القرن الماضي (إسماعيل رابحي، 2013، ص 155).

2-2- المدة الزمنية للإصلاحات التربوية:

إن تحضير و تطبيق مختلف الإصلاحات المبينة في الجدول رقم (03) تطلب مدة زمنية طويلة (ما بين 10 سنوات و 20 سنة بالنسبة إلى كل إصلاح تربوي) إن هذا يدل على :

أولا: ضخامة العمل، و بالتالي المجهود و الاستثمار المقدم من أجل بناء نظام تربوي يطمح المجتمع إلى أن يكون فعال حتى يضمن التقدم للأجيال القادمة.

ثانيا: عدم التحكم في مختلف المتغيرات أثناء هذه العمليات الإصلاحية بصورة جيدة و بالتالي حدوث العديد من عمليات المحاولة و الخطأ (محمود بوسنة، 2010، ص 111).

نشير إلى أن هذه الفترات الزمنية قد لا تعد كافية للحكم على نجاعة الإصلاح التربوي، فحسابيا لو أردنا تتبع نتيجة الإصلاح في دفعة واحدة لتطلب الآمر 12 سنة كاملة، و هي فترة التعليم العام في الجزائر، و ذلك بالنظر إلى أن المراحل التعليمية يكمل بعضها بعضا، هذا بالنسبة لدفعة واحدة بعد تطبيق الإصلاح التربوي بشكل كامل، و من غير العادل الحكم على قيمة الإصلاح التربوي من خلال تقييم مخرجات سنة أو سنتين.

3- الظروف الداعية لإقرار الإصلاح التربوي في الجزائر:

إن التحولات الفكرية و الاجتماعية و الاقتصادية و الحضارية التي شهدتها الجزائر خلال العشريتين السابقتين ضمن موجة التغيرات العالمية المتسارعة من جهة، و الوضع السيئ للمدرسة الجزائرية و الأزمة التي تعانيها على مستوى المخرجات بالأساس من جهة ثانية، فرض ضرورة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر مسايرة للمطالب الداخلية و الخارجية على حد سواء.

لذلك يمكن أن نجمل دواعي الإصلاح في مجالين رئيسيين:

3-1- الأوضاع الداخلية:

3-1-1- على المستوى الوطني :

- ✓ ظهور التعددية السياسية التي تفرض على المنظومة التربوية إدراج مفهوم الديمقراطية و بالتالي تزويد الأجيال بروح المواطنة، و كل ما ينطوي عليه هذا المفهوم من قيم و مواقف التفتح والتسامح و المسؤولية في خدمة المجتمع الذي تغذيه الهوية الوطنية (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص 09).
- ✓ التخلي عن الاقتصاد الموجه و أساليب التسيير الممركز، و التأسيس التدريجي لاقتصاد السوق بكل الإجراءات الاجتماعية و الاقتصادية الذي تميزه و ترافقه (التصحيح الهيكلي، إعادة الهيكلة الصناعية، إزالة احتكار التجارة الخارجية، الخوصصة...)، و هذا ما يحدو بالمنظومة التربوية إلى تحضير الأجيال الصاعدة تحضيرا جيدا لتعيش في هذا الوسط التنافسي و لتتكيف معه (وزارة التربية الوطنية، فيفري 2008، ص 6- 7).
- ✓ فقدان القيم الأخلاقية و النزاهة المهنية داخل مؤسسات الدولة جعلت المدرسة الجزائرية مسئولة عن استرجاع هذه القيم و محاربة كل أنواع الغش و التغاضي و التجاوز و المحاباة، و التي تلحق الضرر بالمدرسة و المجتمع ككل، لذلك على المشروع التربوي تربية النشء على القيم الأخلاقية التي فُقِدَت في المجتمع (إسماعيل رابحي، 2013، ص 156).
- ✓ ارتفاع معدل البطالة حيث أن أغلب البطالين من خريجي الجامعات، مما جعلهم اكبر المتضررين، الأمر الذي أحدث شرخا في النسيج الاجتماعي، و أدى إلى بروز نوع من ثقافة اليأس والإحباط وتفشي التطرف و العنف في أوساط الشباب، من ذلك على المشروع التربوي الجديد أن يزود النشء

بالأدوات الفكرية و المهارات اليدوية التي تجعله قادرا على وضع مشاريع فردية لحياة كريمة (المجلس الأعلى للتربية، 1998، ص 23).

- ✓ التناقض الواضح بين ما تلقنه المدرسة من معارف وقيم ورموز وأنماط تفكير ولغة في أحيان كثيرة، وبين ما تروجه مختلف المؤسسات الاجتماعية ، أي و بتعبير أخر عجز المعرفة المدرسية على التوافق مع المعرفة الاجتماعية.
- ✓ تدهور القيمة الاجتماعية و الثقافية للمدرسة عزز إلى حد كبير سلوكيات احتقار العلم و التعليم والمعرفة الثقافية، وبالتالي في المساهمة في تفشي ظاهرة (التسرب المدرسي، انحراف الأحداث، تدني مستوى التحصيل .....إلخ) (علي سموك، 2009، ص119).

باستقراء كل المظاهر السابقة للوضع الداخلي نخلص إلى أن حتمية إصلاح النظام التربوي تنبع من حقيقة مفادها أن الوضع الذي يعيشه المجتمع الجزائري و على جميع الأصعدة بلغ حد الانفجار، حيث يقف الأفراد مستغربين أمام وضع التخلف والقهر الذي يعيشونه مقابل شعورهم بالإمكانيات الهائلة المتوفرة للدولة الجزائرية، و هو ما أدى إلى ظهور نزاعات العنف و الإجرام و الهجرة إلى الخارج، و تفشي اليأس والإحباط، و رفض كل ما يتصل بمفاهيم المواطنة و الوطنية، و تبني أنماط سلوكية غريبة منافية لتقاليد المجتمع عند الناشئة على وجه الخصوص.

3-1- 2- على مستوى المدرسة الجزائرية:

- ✓ البرامج المطبقة في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها و تحديد محتوياتها إلى عقود خلت، و هي بذلك لا تواكب التقدم العلمي و المعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام و الاتصال (بن زاف جميلة ، 2013، ص190).

- ✓ تفشي ظاهرة التسرب المدرسي في جميع المستويات التعليمية "خاصة بالنسبة للذكور و ذلك لجملة من الأسباب على رأسها أن التعليم في وقتنا هدا لا يؤدي إلى نتيجة مرضية من الناحية المادية، كما أن فتح مجالات مهنية لا تستدعي تكوينا علميا عاليا أدّى بالشباب إلى ترك التعليم و التوجه إلى الانخراط في هذه المجالات و التي على رأسها الجيش و الشرطة" (نعيم بن محمد، 2008، net).
- ✓ تفشي ظاهرة العنف المدرسي حيث أصبحت جرائم الضرب و الجرح والقذف وحتى القتل من الظواهر المتفشية في المؤسسات التربوية، وهذا ليس من قبيل الصدف وإنما هو نتاج تفاعلات اجتماعية و سياسية واقتصادية أدت إلى استفحال هذه الظاهرة، التي لا يمكن معالجتها قضائيا أو إدارياً و إنما من خلال معالجة أسبابها (نعيم بن محمد، 2008، net).
- ✓ إن أغلب المؤطرين ليس لديهم مستوى تعليمي عالي، الأمر الذي حدّ من أدائهم التعليمي والتربوي هذا من جهة، ومن جهة أخرى تعاني المؤسسات التربوية من نقص التأطير، و في سبيل تغطية العجز تلجأ إلى سياسية الاستخلاف التي تجعل من عطاء المؤطر محدود لعدم ارتباطه بمنصب عمل دائم لكونه في حالة بحث عن عمل، الأمر الذي يجعل علاقته بمنصبه علاقة ميكانيكية وليست علاقة عضوية تفاعلية، كما أن الظروف التي يعيشها المؤطرون لا تسمح لهم بإعطاء اهتمام أكبر لعملهم.

هذا إضافة إلى بعض العوامل الأخرى التي نوجزها فيما يلي: (بن زاف جميلة، 2013، ص190)

- ✓ التحولات الحالية المرتكزة أساسا على المردود (المنتوج كما و نوعاً).
- ✓ الانتقال من فكرة العلم من أجل العلم إلى العلم من أجل المنفعة.
- ✓ اتساع رقعة العلوم وتجديدها باستمرار، جعلت الإلمام بها كمعرفة محضة غير مجدية.

- ✓ ثبوت عدم الجدوى من منطق التعليم الذي يعتمد على صب المعارف في صيغتها الخام وعدم ربطها بما تتطلبه الحياة اليومية.
- ✓ عدم مواكبة التقويم لعملية التعليم و اختصاره على قياس مدى تحصيل المعارف.
- ✓ إضافة إلى أن المنظومة التربوية لا يمكن أن تظل متقوقعة على نفسها جامدة، في الوقت الذي تعرف فيه جل النظم التربوية في العالم تجديداً وتحديثاً وإصلاحاً متواصلا يستجيب لمتطلبات المرحلة و المستجدات الحاصلة في ميدان العلم والشغل.

3-2- الأوضاع الخارجية:

تتمثل في المستجدات التالية:

- ✓ التطور السريع للمعارف العلمية و التكنولوجية و كذا الوسائل الحديثة للإعلام و الاتصال التي تفرض إعادة تصميم ملامح المهن، و تشترط من التربية التركيز في برامجها و طرائقها البيداغوجية على اكتساب المعارف العلمية و التكنولوجية، و تنمية القدرات التي تسمح بالتكيف مع هذا التطور في المهن، و تيسير إدماج المعلمين في وسط مهني معولم (وزارة التربية الوطنية، فيفري 2008، ص 6-7).
- ✓ تلاشي الحدود الجغرافية واتساع مجال التبادل التجاري، فالعالم اليوم أصبح و كأنه يسير وفق نمطية واحدة بعد فقدان القطبية الثنائية، و سيادة النمط الغربي، أو بالأحرى الأمريكي، بتوجيه من المنظمات التجارية و مراكز النقد العالمية، التي وبداعي المساهمة في التنمية الاقتصادية تفرض شروطا تمس السيادة لقاء مساعداتها، و عليه فالمدرسة الجزائرية مدعوة إلى تكوين أفراد نشطين قادرين على الأخذ بزمام المبادرة للإسهام في إنماء المجتمع بما تكسبهم من قدرات على المنافسة والإبداع، حتى

يتمكنوا من منافسة التطورات العالمية التي تفرضها النظم الغربية، و مواجهة التثقيف القسري من خلال تداعيات العولمة (المجلس الأعلى للتربية، 1998، ص 25).

- ✓ مع ما تم الإشارة إليه لا يجب إغفال الأوضاع السياسية العالمية، و التي تعد بالدرجة الأولى الدافع الأساسي لتبني الإصلاحات التربوية، فظاهرة الإرهاب أصبحت تضرب دول العالم الغربي بعد أن مست الدول العربية الإسلامية، و هذه الظاهرة كما يُسَوَقُ لها تلصق بالإسلام كشريعة و تنظيم، ولهذا تطالب الدول المتقدمة بإعادة النظر في مناهج التربية الدينية في الدول الإسلامية على أساس أنها تسهم في تنشئة أفراد يتبنون العنف كأسلوب للحياة، و يستشهدون ببعض الأحكام الفقهية الخاصة بالحدود كقطع اليد و الجَلد، فقد قال الله عز و جل" **و السارق و السارقة فاقطعوا أيديهما جزاءا بما كسبا نكالا من الله و الله عزيز حكيم**" (المـــائدة 38)، وقال تعالى " **الزانية و الزاني فاجلدوا كل واحد منهما مئة جلدة و لا تأخذكما بهما رأفة في دين الله إن كنتم تؤمنون بالله و اليوم الأخر و ليشهد عذابهما طائفة من المؤمنين** " (النور 02)، أو بعض أساليب التنشئة و الضرب و التأديب كضرب الزوج لزوجته حال نشوزها، فقد قال الله تعالى " **الرِجَالُ قَوّامُونْ على النِسَاءْ بِمَا فَضّل اللهُ بَعْضُهمْ على بعض وبِمَا أَنْفَقُوا مِنْ أَمْوالِهُمْ فَالصَالِحَاتُ قانتاتٌ حَافِظاتٌ للغَيّبْ بِمَا حَفِظ اللهُ و اللّاتِي تخافون نُشُوزُهُنَ فَعَظُوهُنْ وَاهْجُرُوهُنَ فِي المَضَاجِع وَاضْرِبُوهُنَ فَإِنَ أَطَعَنَكُمْ فَلاَ تَبْغُوا عَلَيّهُنَ سَبِيْلاً إِن اللهُ كَانَ عَلِياً كَبِيْراً** " (النساء 34) (إسماعيل رابحي، 2013، ص158- 159).

إن المصلحة السيـاسيـة للدولة هي التي تـفرض في كثير من الأحيان موقفها اتجـاه القضايا الداخلية والخارجية، وهي من أهم الأسباب الخارجية الكامنة وراء إقرار السلطات في الجزائر إلى تفعيل مسيرة الإصلاح التربوي،

و الذي جسدته في سنة 2000 من خلال تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح النظام التربوي، وهو ما أكدته تصريحات ممثلي الوصاية ابتداء من رئيس الجمهورية، على أن هذه الإصلاحات جاءت كاستجابة حتمية للتحديات الراهنة والمستقبلية.

4- التوجهات الكبرى للإصلاح التربوي في الجزائر:

4-1- وضع التلاميذ في صميم العملية التعليمية وفي محور النظام التربوي:

لقد كان لفلسفة التربية عند جون ديوي وكذا تطبيقاتها التربوية التي وجه فيها كل العناية و الاهتمام إلى المتعلم باعتباره القاعدة التي يتأسس عليها كل بناء، تداعيات و امتدادات واضحة على السياسة التربوية الجديدة في الجزائر، حيث بدأت العمل على توفير الشروط و الضوابط الضرورية لتمكين الجميع من اكتساب أقصى ما يمكن من المهارات البيداغوجية.

لذا جاء الاهتمام بإعادة تأطير و تكوين الأساتذة و إعادة تنظيم المنظومة التربوية الجزائرية، وإعادة تنظيم و تحوير الفعل البيداغوجي من خلال الاهتمام بطرق التدريس الجديدة وفي مقدمتها طريقة المقاربة بالكفاءات، حيث يتم إعداد البرامج الدراسية وفق المقاربة بالكفاءات و التي تعتمد على منطق التعلم المتمركز حول التلميذ وأفعاله واستجاباته أمام وضعيات إشكالية، ويُحمل فيها على المبادرة دون الركون إلى التلقي.

" و ضمن هذه النظرة الجديدة سيكون التلميذ من الآن فصاعداً ، هو الطرف الرئيسي في العقد التربوي، من حيث أنه سيحتل مركز العملية التعليمية، في حين يمنح المعلم الحرية و استقلالية أكبر في المبادرة التعليمية، من حيث صياغة العقد التعلُمي أو تطبيق آليات تقييم المكتسبات " (بو بكر بن بوزيد، 2009، ص33)، وجسدت هذه

النظرة الإرادة السياسية الجزائرية ضمن القانون التوجيهي للتربية 2008 في المادة السابعة حيث تنص بوضوح أن التلميذ يحتل مركز اهتمامات السياسة التربوية (وزارة التربية الوطنية، جانفي 2008، ص 9).

إن هذا التوجه يمثل اختيارا بيداغوجيا يرمي إلى مواكبة التربية التقدمية و الارتقاء بالمتعلم إلى أسمى درجات التعليم، لأنها تستند إلى نظام متكامل من المعارف و المهارات و الأداءات التي تسمح للمتعلمين ضمن وضعيات تعليمية منظمة إبراز المهارات و الكفاءات الملائمة المناسبة لتلك الوضعية، فيتمكن التلميذ من بناء التعلم بصورة ذاتية من خلال تركيز الأنشطة التعليمية عليه، و التي تسمح له بالتفاعل الإيجابي مع محيطه عن طريق الاستكشاف والبحث لحل المشكلات التي تعترضه وفق قواعد علمية منظمة.

4-2- تكريس مبدأ تكافؤ الفرص و الإنصاف بين كل المقاطعات و المؤسسات التعليمية:

جاء الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر ليُفصح و يُؤكد مرة أخرى على هذا التوجه النبيل، الذي كان حاضرا في الإصلاحات التي تم إقرارها في الجزائر، سواء الشاملة منها أو الترقيعية، و قد ظهر هذا التوجه ضمن القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 من خلال مواده برقم : 10، 11، 12، 13، 14. (وزارة التربية الوطنية، جانفي 2008، ص 10).

حيث أكدت المادة رقم 10 منه على أن التعليم حق لكل جزائري و جزائرية دون أي تمييز قائم على الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الجغرافي.

أمّا المادة 11 منه فقد نصت صراحة على أن تجسيد هذا الحق في التعليم يكون بتعميم التعليم الأساسي وضمان تكافؤ الفرص فيما يخص ظروف التمدرس و مواصلة الدراسة بعد التعليم الأساسي.

أمّا المادتين رقم 12، 13 منه فقد نصتا على أن التعليم إجباري على جميع الفتيان و الفتيات البالغين (06) ستة سنوات إلى(16) ستة عشر سنة كاملة، و أن التعليم مجاني في المؤسسات التابعة للقطاع العمومي للتربية الوطنية و في جميع المستويات، مع منح الدولة علاوة علي كل ذلك دعمها المادي لتمدرس المعوزين بتمكينهم من الاستفادة من إعانات متعددة لاسيما فيما يخص المنح الدراسية و الكتب و الأدوات المدرسية والتغذية و الإيواء و النقل والصحة المدرسية.

أمّا المادة 14 فقد نصت بأن الدولة تسهر على تمكين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من التمتع بحقهم في التعليم.

4-3- توظيف تكنولوجيات المعلومات و الاتصال في التعليم و التعلم:

تشكل تكنولوجيات المعلومات والاتصال خيارا إستراتيجيا في مشروع مدرسة الغد و إحدى أهم ركائزها، ذلك أن التحكم في هذه التكنولوجيات يعتبر من أبرز سبل تأهيل الناشئة لمواجهة تحديات المستقبل (وزارة التربية، تونس 2002، ص 99).

و قد صاحب الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر جملة من الإجراءات و القرارات التي تخدم هذا التوجه ضمن القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 من خلال المادة 04 و التي تنص بوضوح على ضرورة إدماج تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة في محيط التلميذ و في أهداف التعليم و طرائقه، و التأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية منذ السنوات الأولى للتمدرس (وزارة التربية الوطنية، جانفي 2008، ص 8).

كما تنص المادة 36 أن يمنح تعليم المعلوماتية في كافة مؤسسات التربية و التعليم، و بهذه الصفة تتخذ الدولة كل إجراء من شأنـه ضمان تزويد المؤسسـات العمومية بالتجهيـزات اللازمة (وزارة التربية الوطنية، جانفي 2008، ص 12).

4-4- العمل بمبدأ الاحتراف في مهنة التدريس:

إن التحولات العميـقة التي يشهدها قطاع التربيـة و متطلباته الجديـدة هي بصدد تغيير دور المعلم ومواصفات مهنة التدريس، فالتوجه اليوم ينحو إلى الاحتراف و إلى تمكين المدرسين من تكوين متين في مستوى التكوين أثناء الخدمة و التكوين المستمر، يقوم على جملة من الكفايات المهنية الخاصة بكل مرحلة من مراحل التعليم (وزارة التربية، تونس 2002 ، ص 90)، و ظهر هذا التوجه ضمن القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 من خلال مواده رقم : 76، 77، 78 و 79.

حيث وضحت المادة 76 الفئات التي يتكون منها مستخدمي قطاع التربية الوطنية.

و نصت المادة 77 على أن مستخدمـي التعليـم يتلقون تكويـنا يـهدف إلى إكسـابهم المعارف والمهارات اللاّزمة لممارسة مهنتهم، فالتكوين الأولي لمختلف أسلاك التعليم هو تكوين من مستوى جامعي و يتم في مؤسسات متخصصة تابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية أو الوزارة المكلفة بالتعليم العالي، بحسب الأسلاك التي ينتمون إليها والمستويات التي يراد تعيينهم فيها.

كما يستفيد المدرسون الذين تمّ توظيفهم عن طريق مسابقة خارجية من تكوين تربوي قبل تعيينهم في مؤسسة مدرسية، و يمنح هذا التكوين البيداغوجي في مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية.

كما نصت المادة 78 أن كل أصناف المستخدمين معنية بعمليات التكوين المستمر طوال مسارها المهني، حيث يهدف التكوين المستمر أساسا إلى تحيين معارف المستخدمين المستفيدين و تحسين مستواهم و تجديد معارفهم.

أمّا المادة 79 فنصت على إنشاء عطلة التحرك المهني، و يقصد بها في مفهوم هذا القانون عطلة مدفوعة الأجر، يمكن منها لمستخدمي التعليم قصد تعميق معارفهم في مجال تخصصهم، أو التحضر لتغيير نشاطهم داخل قطاع التربية أو داخل قطاع آخر تابع للوظيفة العمومية، و تحدد كيفيات منح عطلة التحرك المهني و شروطها عن طريق التنظيم (وزارة التربية الوطنية، جانفي 2008، ص 16).

4-5- اعتبار المؤسسة التربوية الخلية الأساسية في النظام التربوي:

نصت المادة 16 من القانون التوجيهي للتربية 04/08 أن المدرسة تعتبر الخلية الأساسية للمنظومة التربوية الوطنية و هي الفضاء المفضل لإيصال المعارف و القيم (وزارة التربية الوطنية، جانفي 2008، ص10).

فلا يمكن للمدرسة أن تنهض بوظائفها على الوجه المطلوب في منظومة تربوية مفرطة المركزية إلى حد يضيق معه حيز المدارة و تصبح القدرة على التجديد محدودة (وزارة التربية، تونس 2002، ص 94).

إن مشروع المؤسسة هو تقنية حديثة لتحسين التسيير و معالجة مشاكل المؤسسة، و ذلك بوضع إستراتيجية لتحقيق أهداف حددتها كل مؤسسة لنفسها وفق الأهداف الوطنية و النصوص التشريعية المعمول بها من جهة، ولخصوصيتها الجغرافية و الحضرية و محيطها الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي من جهة أخرى، بحيث يكون التلميذ هو المحور للانشغالات كلها و محل كل الجهود، قصد تحقيق أفضل مردود ممكن بمشاركة و مساهمة كل أفراد الجماعة التربوية و مختلف المتعاملين مع المؤسسة (وزارة التربية الوطنية، 2004،ص 96).

4-6- تحديث المنظومة التربوية و الرفع من أدائها و قدراتها على الاستجابة لمتطلبات المجتمع المتجددة:

إن الرفع من المنظومة التربوية و تحسين مردودها رهين عوامل و متغيرات عدة منها ما هو بيداغوجي، ومنها ما يتعلق بطرق التنظيم و أساليب التسيير و مسالك الإعلام و قنواته، ذلك أن المنظومة التربوية شبكة معقدة من العلاقات المتداخلة بين عناصر بشرية و أجهزة و قوانين و تراتيب تتفاعل و تتأثر ببعضها البعض، و لتفعيل مكونات هذه المنظومة و عناصرها في اتجاه النجاعة و الجدوى يتعين العمل على:

- دعم اللامركزية و اللامحورية و تحرير المبادرة في كل المجالات و في جميع مستويات المنظومة التربوية.
- تفتح المنظومة التربوية على الحداثة بإدماج التكنولوجيات الجديدة في التعليم و التكوين و التسيير بدعم وظائف البحث و التقييم.
- تحسين التسيير و التصرف في المنظومة التربوية من خلال:
  - ✓ تأهيل كل العاملين فيها عبر برامج خاصة للتكوين المستمر.
  - ✓ تعزيز المصالح الجهوية و المحلية بشريا و ماديا.
  - ✓ تعميم استعمال الإعلامية في الإدارة على جميع المستويات المركزية و الجهوية.
  - ✓ إعادة هيكلة نظم المعلومات بالوزارة و ربط بعضها ببعض (وزارة التربية، 2002، ص 99).

5- المحاور الكبرى للإصلاح التربوي في الجزائر:

قدمت اللجنة الوطنية لإصلاح المناهج تقريرها فيما يخص الإصلاح التربوي كختام لأشغال استغرقت تسعة أشهر للنظر فيه، و بعد دراسة وافية للملف، اتخذ مجلس الوزراء عددا من القرارات تتعلق بثلاثة محاور كبرى للإصلاح التربوي، يمكن إجمالها في النقاط التالية: (بو بكر بن بوزيد، 2009، ص27 - 28).

- إصلاح مجال البيداغوجيا (تحوير البيداغوجيا).
- إرساء منظومة متجددة للتكوين و تحسين مستوى التأطير البيداغوجي و الإداري.
- إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية.

5-1- إصلاح مجال البيداغوجيا :

5-1-1- إصلاح المناهج الدراسية:

انتقل النظام التربوي الجزائري ضمن هذا الإصلاح من العمل بمفهوم البرنامج إلى العمل بمفهوم المنهاج وذلك لان المفهوم التقليدي للمناهج لا يتماشى مع التوجهات الجديدة للإصلاح التربوي و خاصة جعل التلميذ محور العملية التربوية، إذ يعنى المفهوم الأول (البرنامج) مجموعة المعلومات التي يجب تلقينها للطفل خلال مدة معينة ، في حين أن المفهوم الثاني (المنهاج) يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت إشراف و مسؤولية المدرسة خلال مدة التعليم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال فترة معينة (ناجي تمار و عبد الرحمن بن بريكة ، ص 9- 10 ، net)، و الجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (05) يوضح الفروق بين البرنامج والمنهاج

المجال	المنهاج التقليدي (البرنامج)	المنهاج الحديث
1- طبيعة المنهاج	- المقرر الدراسي مرادف للمنهاج يركز على الكم الذي يتعلمه الطالب. - يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق. - يهتم بالنمو العقلي للطلبة. - يكيّف المتعلم للمنهاج.	- المقرر الدراسي جزء من المنهاج. - يركز على الكيف. - يهتم بطريقة تفكير الطالب و المهارات التي تواكب تطوره. - يهتم بجميع أبعاد النمو. - يكيف المناهج للمتعلم.
2- تخطيط المنهاج	- يعده المتخصصون في المادة الدراسية. - يركز على منطق المادة الدراسية. - محور المنهاج "المادة الدراسية".	- يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة و المتأثرة به. - يشمل جميع عناصر المناهج*.

		– محور المنهاج "المتعلم ".
3- المادة الدراسية	– غاية في حد ذاتها. – لا يجوز إدخال أي تعديل عليها. – يبنى المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة. – المواد الدراسية منفصلة. –مصدرها الكتاب المقرر.	– وسيلة تساعد على نمو الطالب نموا متكاملا. – تعدل حسب ظروف الطلبة و احتياجاتهم. – يبنى المقرر الدراسي في ضوء خصائص المتعلم. – المواد الدراسية متكاملة و مترابطة. – مصادرها متعددة.
4- طريقة التدريس	– تقوم على التعليم والتلقين المباشر. – لا تهتم بالنشاطات. – تسير على نمط واحد. – تغفل استخدام الوسائل التعليمية.	– تقوم على توفير الشروط و الظروف الملائمة للتعلم. – تهتم بالنشاطات بأنواعها. – لها أنماط متعددة. – تستخدم وسائل تعليمية متنوعة.
5- المتعلم	– سلبي غير مشارك. – يحكم عليه بمدى نجاحه في الامتحانات.	– إيجابي مشارك. – يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة (مهاراته و كفاءاته...).
6- المعلم	– علاقته تسلطية مع الطلبة. – يحكم عليه بمدى نجاح المتعلم في الامتحانات. – لا يراعي الفروق بين الطلبة. – يشجع على تنافس الطلبة في حفظ المادة. – دور المعلم ثابت. – يهدد بالعقاب ويوقعه.	– علاقته تقوم على الانفتاح و الثقة و الاحترام المتبادل. – يحكم عليه في ضوء مساعدته للطلبة على النمو المتكامل. – يراعي الفروق بينهم. – يشجع الطلبة على التعاون في اختيار الأنشطة وطرائق ممارستها. – دور المعلم متجدد ومتغير. – يوجه ويرشد.
7- الحياة المدرسية	– تخلو الحياة المدرسية من الأنشطة الهادفة. – لا ترتبط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع. – لا توفر جواً ديمقراطيا. – لا تساعد على النمو السوي.	– تهيئ الحياة المدرسية للمتعلم الجو المناسب لعملية التعلم. – تقوم على العلاقات الإنسانية بمفهومها الواقعي. – توفر للمتعلمين الحياة الديمقراطية داخل المدرسة. – تساعد على النمو السوي المتكامل.
	– يتعامل المنهاج مع الطالب كفرد منغلق لا علاقة له بالإطار الاجتماعي.	– يتعامل مع الطالب كفرد اجتماعي متفاعل. – يهتم بالبيئة الاجتماعية للمتعلم ويعدها من

8- البيئة الاجتماعية للمتعلمين	- يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم و لا يعدها من مصادر التعلم. -لا يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية. - يقيم الحواجز والأسوار بين المدرسة و البيئة المحلية.	مصادر التعلم. - يوجه المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعية. -لا يوجد بين المجتمع و المدرسة أسوار.

المصدر: ناجي تمار و عبد الرحمن بن بريكة، ص 24، net.

***ملاحظة**: يتكون المنهاج الحديث من:

- ✓ الكفاءات التعليمية: و هي الأهداف التعليمية التي من خلالها نحدد ما هو منتظر من المتعلم.
- ✓ كم المعرفة:(أي الناحية الكمية) و الذي نطلق عليه المحتوى (ناجي تمار و عبد الرحمن بن بريكة، ص 24، net).
- ✓ الطرائق الوسائل التقديمية: و تعني البيداغوجيات التدريسية، التقديم، و الوسائل التعليمية المساعدة.
- ✓ الحجم الزمني: الفترة التي يتم فيها إنهاء البرامج.
- ✓ التقويم: و الذي من خلاله يتم التأكد ممّا تعلمه التلميذ.

يتضح ممّا سبق أن المنهـاج أشمل من البرنامج من حيث أنه يـتـضمن أهدافا عـامة و طرائـق شـاملة وتوزيعا للوقت و تحديدا لمبادئ التكوين و التسيير الإداري، و توزيع أوقات العمل (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص 133).

لذلك عملت الجزائر على إنشاء هيكلة جديدة مختصة توضع تحت الوصاية المباشرة لوزارة التربية الوطنية وتسند إليها مهام محددة، يتعلق الأمر هنا باللجنة الوطنية للمناهج و التي سترقى لاحقا إلى مجلس وطني للمناهج طبقا للترتيبات المنصوص عليها في القانون الصادر بتاريخ 08 جانفي 2008 و المتضمن القانون التوجيهي المتعلق بالتربية (بو بكر بن بوزيد، 2009، ص48 - 49).

تضطلع اللجنة الوطنية للمناهج التي تتكون من كفاءات مؤكدة من الجامعيين و الممارسين من قطاع التربية، بإعداد وثيقة مرجعية منهجية، هي أداة عمل في خدمة معدي البرامج، كما أنها تقوم بالمصادقة على مشاريع البرامج قبل عرضها على الوزير المكلف بالتربية الذي يقرها أو يرفضها أو يطلب إدخال تعديلات عليها، و تتولى اللجنة أيضا إعداد وثائق تتناول كل المواضيع التي لها صلة بالبرامج (فريد عادل، 2006 ، ص 42).

و قد تم إعداد البرامج الدراسية وفق مقاربة جديدة تدعى المقاربة بالكفاءات، و هي متفرعة عن المنهج البنائي، وتعتمد علي منطق التعلم المتمركز حول التلميذ و أفعاله و ردود أفعاله أمام وضعيات إشكالية (بو بكر بن بوزيد، 2009، ص 53).

إن اختيار هذه المقاربة البنائية التي تضع التلميذ في صميم سيرورة التعليم/ التعلم و تجعله شريكا في بناء معرفته، لا تخلو من تأثير مباشر على منهجية إعداد البرامج الدراسية، و على نمط المقاربات التعليمية (الديداكتيكية)، وأسلوب التقييم و وظيفته (بو بكر بن بوزيد، 2009، ص 54).

إن المقاربة بالكفاءات مبينة على منطق التعلم المتمركز على نشاطات و استجابات التلميذ الذي يواجه وضعيات إشكالية، فالمهم ليس في تلقين التلميذ معارف فحسب، بل أيضا و بالخصوص في استعمال قدراته في وضعيات يومية تنطبق على حياته و تساعده على التعلم بنفسه.(Ferhi Mohamed, 2005, p 125)

لذا ينبغي أن يزود التلميذ بالأدوات الملائمة حتى يتسنى له حل المشكلات مرحلة بمرحلة، و يصير بذلك قادرا على النجاح و يتمتع بالأهلية لمواجهة المجتمع الذي لا بد له من العيش فيه.

تفرض مقاربة التدريس بالكفاءات بيداغوجيات تعليمية تعلمية جديدة تعكس نوع التطور لعلاقة التفاعل بين عناصر العملية التعليمية الثلاثة، المعلم و المتعلم و موضوع التعلم، و يظهر ذلك تحديدا في مدى استخدام التلميذ

المعارف لبناء الكفاءات و تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة أدائية، و أن تكون هذه المعرفة بشكل بنائي متدرج لتحقيق بناء كفاءات مستعرضة بانسجام.

و من بين هذه البيداغوجيات نجد :

- ✓ بيداغوجيا حل المشاكل .
- ✓ بيداغوجيا المشروع.
- ✓ بيداغوجيا الفارق (الفروق الفردية).
- ✓ بيداغوجيا الخطأ.

5-1-2-استعمال الترميز الدولي و المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة:

إن الإدراج التدريجي للترميز الدولي و المصطلح العلمي بلغة مزدوجة يرمي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ✓ تمكين التلاميذ من متابعة دراستهم العليا في لغة أخرى غير اللغة العربية بدون صعوبات تذكر.
- ✓ تسهيل امتلاك المعلومات العلمية و التكنولوجية المنتجة في لغة أخرى غير اللغة العربية.
- ✓ التمكين من استعمال العلمية و التقنية و تعزيز تساوي الفرص لخريجي المنظومة التربوية لمواصلة مسار التعلم سواء في الجامعة أو في الحياة المهنية.
- ✓ الحد من الصعوبات التي يعانيها الطلاب إثر انتقالهم بين الأطوار الدراسية و لا سيما بين مرحلتي التعليـــم الثانوي و التعليـــم العـالي (بو بكر بن بوزيد، 2009، ص 58 - 59).

5-1-3- ترقية المواد الدراسية المساهمة في بناء شخصية التلميذ :

تساهم بعض المواد الدراسية أكثر من غيرها، و إلى حد بعيد، في نقل و توطيد و ترسيخ القيم الاجتماعية والثقافية التي تعتبر لحمة التماسك الاجتماعي.

إن اللّغة العربية و الامازيغية و التربية الإسلامية و التاريخ و التربية المدنية كلها مواد تجعل التلاميذ يكتشفون جذورهم و يفهمون الخطوط العريضة لسير مجتمعهم ومغزى قيمه، في نفس الوقت الذي تساعدهم على تحديد المعالم التي تمكنهم من الاندماج في محيطهم المعيشي و في أحضان مجتمعهم ذي التاريخ العريق العائد إلى آلاف السنين (بوبكر بن بوزيد، 2009، ص 60).

لذا فقد تمّ تكريس زيادة معتبرة في الحجم الساعي المخصص لتدريسها في جميع المستويات الدراسية، علاوة على إعادة صياغة مضامين تلك المواد، و هذا ما ورد ضمن القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 في المادة 45 منه حيث نصت ضمن ما نصت عليه على منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تتضمن المعارف و المهارات و القيم و المواقف التي تمكن التلاميذ من تعزيز هويتهم بما يتماشى و القيم والتقاليد الاجتماعية والروحية و الأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك (وزارة التربية الوطنية، جانفي 2008، ص 13).

5-1-4- تعزيز المواد الدراسية العلمية و التقنية:

اهتم إصلاح النظام التربوي الجزائري بالمواد الدراسية العلمية و التقنية نظرا لما كان للتطور العلمي والتكنولوجي من تأثير إيجابي على تكوين الإنسان و على تطوير المجتمعات اقتصاديا واجتماعيا و ثقافيا... الخ.

فقد تجسد هذا الاهتمام في برامج المنظومة التربوية منذ استعادة الاستقلال بحيث أن التوجه العلمي والتقني قد لازم التوجهات الكبرى للسياسة التربوية التي سهرت المدرسة الجزائرية على إنتاجها (بو بكر بن بوزيد، 2009، ص 83).

في هذا الإطار أدمج مشروع إصلاح المدرسة الجزائرية، زيادة على المكانة المرموقة التي خصصتها لهذه المواد في الشعب العلمية و التقنية ضمن البرامج الدراسية، التجديدات التالية:

- ✓ التربية العلمية و التكنولوجية في برنامج السنة الأولى من التعليم الابتدائي.
- ✓ التدريس ذي المنهج العلمي و التكنولوجي طوال المسار الدراسي.

- ✓ ثلاثة شعب علمية و شعبة تكنولوجية من بين الشعب الستة التي تؤلف التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.
- ✓ البعد التكنـولوجي المستعرض بين المواد من خلال التعميم التدريجي لتكنولوجيـات الإعلام والاتصال الحديثة (بو بكر بن بوزيد، 2009، ص 84 – 85).

و لا شك أن كل هذه الإضافات سوف تساهم في تحقيق ما يلي:

- ✓ تعويـد الأطفـال منذ نعـومة أظافرهم على ممارسات مبنية على الملاحظات البسيـطة و التجريب وتبادل الآراء.
- ✓ البناء التدريجي للحقائق العلمية التي تسمح بتدعيم التعلُمات الأساسية عبر إدماج المفاهيم الرياضية و العلمية و التكنولوجية.
- ✓ مد روابط مشتركة بين المواد في مجال من المجالات المعرفية لتسهيل تفعيل المعارف المكتسبة في سياق علمي معين (بو بكر بن بوزيد، 2009، ص 85).

5-1-5- ترقية تدريس اللّغات الأجنبية :

إن أغلب التوجهات الحالية، على المستوى العالمي، تفضل خيار التعليم المبكر للغة ثانية خلال المسار المدرسي و التحكم على الأقل في لغة أجنبية ذات الانتشار الواسع و إتقانها من طرف جميع المواطنين في نهاية مشوارهم الدراسي.

إن التدابير التي أقرها مجلس الوزراء المنعقد في 30 أفريل 2002، و الهادفة إلى ترقية و تعزيز تعليم اللغات الأجنبية إنما تندرج في سياق تلك التوجهات ذاتها و تتجلى تلك التدابير فيما يلي :

- ✓ إدخال اللغة الفرنسية، كلغة أجنبية ثانية، بدءا من السنة الثانية من التعليم الابتدائي عوض السنة الرابعة من التعليم الأساسي سابقا.
- ✓ إدخال اللغة الإنجليزية، كلغة أجنبية ثانية، بدءا من السنة الأولى من التعليم المتوسط عوض السنة الثامنة من التعليم الأساسي سابقا.
- ✓ فتح شعبة اللغات الأجنبية في إطار إعادة هيكلة التعليم الثانوي و هي الشعبة التي تهدف إلى تعزيز مستوى التلميذ في اللغتين الأجنبيتين التي شرع في دراستهما قبل انتقاله إلى مستوى التعليم الثانوي ممّا يتيح له إمكانية تعلم لغة أجنبية ثالثة (بو بكر بن بوزيد، 2009، ص 96).

و هذا ما ورد ضمن القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 في المادة 45 منه حيث نصت ضمن ما نصت عليه بضرورة تمكين التلميذ من التفتح على الحضارات و الثقافات الأجنبية و تقبل الاختلاف و التعايش السلمي مع الشعوب الأخرى (وزارة التربية الوطنية، جانفي 2008، ص13).

5-1-6- إعداد الكتب المدرسية الجديدة:

عرف الكتاب المدرسي تحولات عميقة سواء من حث الشكل أو المضمون و كذا من حيث المساعي التعليمية التي يقترحها على المتعلم، و الجدير بالذكر أن مفهوم الكتاب المدرسي كما تقدمه أدبيات تربوية عديدة هو" مؤلف مدرسي في مادة تعليمية ما و لمستوى معين، أعد وفق شروط و مواصفات بيداغوجية سوسيوثقافية وتربوية هادفة، ويضم اعتمادا على ذلك، مجموعة منظمة من الدروس أو النصوص أو التمارين ...الحاملة- سواء في مضمونها الظاهر أو المضمر و بوعي قصدي أو بدونه- الكثير من القيم و المعارف و المعايير والمبادئ التي يُفترض أن تكون منتقاة وفق غايات و أهداف و قيم النظام التربوي، و التي يراد إيصالها إلى المتعلم ...هذا فضلا عن اشتمال الكتاب المدرسي، في الأغلب الأعم، على بعض التوجيهات التطبيقية الرامية إلى تسيير مأمورية التعامل مع الكتاب، كوسيلة بيداغوجية، تعليما و تعلما و تقييما للإنجاز ..."(مصطفى محسن، 2010، ص 387)، هذا

ويظل الكتاب المدرسي على مستوى خلفيته الاجتماعية – التربوية جزءا لا يتجزأ من المنهاج الدراسي، و الذي يعد بدوره مكون فرعي ضمن النسق السوسيوسياسي و التربوي و الثقافي القائم في سياق مجتمعي محدد.

لقد كان للتغييرات العميقة التي أدخلت على منهجية إعداد البرامج الدراسية امتداد إيجابي على منهجية إعداد الكتب المدرسية كأحد الركائز الأساسية التي قامت عليها فلسفة الإصلاح في الجزائر.

و بما أن الكتاب المدرسي يؤدي دور الوسيط بين التلميذ و المادة و المدرس، وهو بمثابة بلورة عملية للمنهاج الدراسي المعتمد، فإن تطويره مرتبط حتما بتبني أحدث المقاربات البيداغوجية القائمة على المشاركة البسيطة للتلاميذ في بناء المعارف، لذلك فقد قدمت توصيات جديدة في مجال تأليف و نشر الكتاب المدرسي، نذكر منها:

- ✓ لابد للناشرين أن يعملوا على توفير العتاد التعليمي الكامل (كتاب و دليل).
- ✓ ينبغي أن يراعى الكتاب المدرسي توجيهات و غايات إصلاح النظام التربوي.
- ✓ يجب أن يترجم الكتاب المدرسي متطلبات المنهاج وفقا للنموذج البيداغوجي المتعلق بالمقاربة بالكفاءات.
- ✓ ينبغي أن يعطي الكتاب المدرسي للمتعلم المعارف بعيدا عن النزعة الموسوعية.
- ✓ ينبغي أن يحتوي الكتاب على نسق تقييمي متنوع.
- ✓ ينبغي أن يحمل الكتاب في طياته محتوى اجتماعيا و ثقافيا له صلة ببيئة المتعلم وباستطاعته ترقية ثقافة القراءة.
- ✓ ينبغي أن يرمي الكتاب إلى تحقيق استقلالية المتعلم و تنمية الفكر النقدي لديه (أحسن لاغا، ص55).

و قد ظهر اهتمام الإصلاح التربوي بالكتب المدرسية ضمن القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 من خلال مواده برقم 91 و92 و93.

حيث نصت المادة 91 على أن مجال تأليف الكتب المدرسية يُفتح للكفاءات الوطنية، غير أن توزيع أي كتاب مدرسي في المؤسسات المدرسية يخضع لاعتماد يمنحه الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

أما المادة 92 فأكدت على أن الدولة تسهر على توفير الكتب المدرسية المعتمدة و اتخاذ التدابير الكفيلة بتسهيل اقتنائها من طرف جميع التلاميذ.

و نصت المادة 93 على أن استعمال الوسائل التعليمية المكملة و الكتب الشبه مدرسية في المؤسسات المدرسية يخضع لمصادقة الوزير المكلف بالتربية الوطنية (وزارة التربية الوطنية، جانفي 2008، ص 17).

5-1-7- بناء تصور جديد للتقويم البيداغوجي :

لئن كانت صياغة البيداغوجيا هي- بطبيعة الحال- المحور الرئيسي في إصلاح المنظومة التربوية، فمن البديهي أن التقييـــم بفضل ما يـطرحه من تساؤلات حول فعـالية الممارسات البيداغوجية السـارية و حول كيفية تنظيم التمدرس يكون هو الآخر من المكونات الرئيسية إن لم نقل الأساسية في كل عملية تكوينية (بو بكر بن بوزيد، 2009، ص125).

يعتبر التقييم في يومنا هذا نقطة تقارب لرهانات متعددة متفاعلة في نفس الوقت علي جميع مستويات المنظومة التربوية بسبب وضعها، و الوظائف التي تقوم بها، و هي تمثل حلقة في العملية التربوية في شموليتها، و لعل الوضعية الإستراتيجية التي يحتلها التقييم في المؤسسة التربوية تجعل منه فضاء مناسبا للتدخل قصد تطوير النظام على جميع المستويات، حيث أن التقييم:

- ✓ يحدد سيولة النظام التربوي من خلال المستويات الدراسية و الأنظمة المتفرعة و التكوينات.
- ✓ يلعب دورا مهما في المجتمع على مستوى تكوين اليد العاملة و على مستوى التنافسية الاجتماعية.

- ✓ يساعد على المراقبة المباشرة أو غير المباشرة للمدرسين من قبل الهيئات المختصة، كما يساعد المدرسين على مراقبة أنفسهم.
- ✓ يحدد نوع تعلم المتمدرسين و يؤثر على نظام المراقبة و التحفيز.
- ✓ يساعد على تكويـــن شخصيـــة المتـــعلم و يـحدد مستقبله (بلال بن العزمية، 2010، ص 447).

و نظرا إلى العلاقة بين عمليتي التقييم و التعلّم فإنه يجب تكييفها مع المناهج الدراسية الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، ذلك أن هذه المقاربة تقترح تعليما يركز على نمو المتعلم و تطوره بصفة متكاملة و ينبذ تراكم المعارف.

"إن هذا المنحى البيداغوجي الجديـــد ينبغي أن يتجسد في صـــورة تفـــاعل متيـــن بين عمليـة التعليم وعملية التقييم من أجل ترسيخ إرادة التغيير التي تطمح في نهاية المطاف إلى ضمان تربية نوعية رفيعة، و بهذا المعنى فان التقييم مدعو للقيام بوظيفتين أساسيتين: أولاهما المساهمة في إدخال التعديل الضروري على عملية التعليم – التعلم و إتاحة إمكانية اكتشاف كفاءات التلميذ...، أما وظيفتها الأخرى فهي إثبات المستوى باعتبار أنها تتدخل في نهاية مرحلة معينة، قد تستغرق فترة الفصل الثلاثي أو تكون في ختام مسار التعلم، و يهدف هذا النمط من التكوين إلى تقديم صورة عن مكتسبات التلميذ و عن مستوى الأداء الذي وصل إليه. فمن الأمور الأساسية، إذن، تحديد إستراتيجية جديدة فيما يتعلق بتقييـم و مراقبة مستوى التلاميـذ، و الشروع في تطبيق نظام جديد لتطوير و تجديد التقييم البيداغوجي بصورة منسقة مع أهداف الإصلاح التربـوي و لاسيـما ما تعلق منها بالقضاء على عوامل الإخفاق وبتحسيـــن مستويـات الأداء المدرسي" (بو بكر بن بوزيد، 2009، ص132).

لذلك تم وضع مجموعة من الترتيبات الأساسية تترجم النظرة الجديدة إلى التقييم البيداغوجي، منها:

- ✓ أن يتولى مجلس التعليم في مستهل العام الدراسي إعداد مخطط التقييم السنوي الذي يشتمل على نشاطات التقييم و مواعيده ووتيرة تنفيذه بالنسبة لكل مادة و لكل مستوى.
- ✓ أن تكرس الأيام الأولى من العام الدراسي لإجراء اختبارات تشخيصية تتعلق باللغات الأساسية (اللغة العربية، و اللّغة/ اللغات الأجنبية) للتأكد من المكتسبات الضرورية المسبقة قصد تعزيزها أو تدارك الخلل فيها قبل الشروع في تطبيق البرامج الجديدة.
- ✓ أن تجرى على فترات منتظمة خلال التدرج في تنفيذ البرامج وقفات للتقييم التكويني (أسئلة شفهية و كتابية، تمارين، اختبارات...).
- ✓ أن لا تقتصر مواضيع الفروض و الاختبارات و الامتحانات على أسئلة تطالب التلميذ بإرجاع المعلومات أو إعادة تطبيقها، بل يجب أن تتضمن وضعيات تقتضي منه تعبئة كل مكتسباته واستخدامها بطريقة تبرهن على مستوى مهاراته في حل مشكلة معينة.
- ✓ أن يجرى تقييم ختامي للمستويين الدراسيين، الابتدائي و المتوسط، و على مستوى كل مادة دراسية للوقوف على مدى التحكم في اللغات الأساسية في نهاية كل مستوى.
- ✓ أن يسهر رؤساء المؤسسات التعليمية و المفتشون عل رصد سيرورة التقدم المستمر في التعليمات في مختلف المستويات التعليمية (بو بكر بن بوزيد، 2009، ص 132).

هذا و يجب أن تخضع نتائج تقييم التلاميذ إلى التحليل النوعي من طرف رئيس المؤسسة بالتنسيق مع مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني من أجل الوقوف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة و تقييم مردود التلاميذ و بالتالي مردود المدرسين بغية تثمين الجهد و الأداء العالي، و هذا ما نصت عليه المادة 69 و المادة 70 من القانون التوجيهي للتربية.

5-2- إرساء منظومة متجددة للتكوين و تحسين مستوى التأطير البيداغوجي و الإداري :

إن تكوين المؤطرين البيداغوجيين و الإداريين و تحسين مستواهم يعتبر قطبا قائما بذاته، ضمن برنامج إصلاح المنظومة التربوية، و تتمثل العمليات المسجلة في هذا المجال فيما يلي: (بو بكر بن بوزيد، 2009، ص165-189).

- تحسين نظام التكوين الأولي ليتماشى مع المعايير الدولية حيث أن نظام التكوين الأولي للمدرسين المقرر في إطار الإصلاح التربوي، يتميز عن نظام التكوين السابق، برفع شروط توظيف المعلمين و بإطالة مدة التكوين و بإجرائها على مستوى مؤسسات تكوين متخصصة تابعة للتعليم العالي أو تحت وصايته البيداغوجية.
- تطبيق نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة يوجه خصيصا للمدرسين العاملين في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط و ضمان استمراريته.

لقد أضطر قطاع التربية لتلبية الحاجة المتزايدة إلى المعلمين إلى غاية منتصف التسعينات (1969-1995)، لتوظيف عدد كبير من المدرسين ذوي التأهيل الضعيف و الذين لم يستفيدوا في بعض الأحيان حتى من التكوين الأوّلي الضروري، حيث خلال تلك الفترة ذاتها ارتفع عدد المدرسين الذين تكونوا في المعاهد التكنولوجية للتربية من 17.000 إلى 57.000 بالنسبة لمعلمي التربية الابتدائية، و من 7.500 إلى 91.000 بالنسبة لأساتذة التعليم المتوسط.

إن الانشغال بتلبية الحاجة الكمية قد أثرت إلى حد بعيد على تطور المنظومة التربوية ممّا أدى إلى بروز احتياطي هام من المعلمين ذوي التأهيل الضعيف و الذين يعانون نقائص فادحة من حيث المعلومات الأكاديمية.

كما يكتسي التكوين أثناء الخدمة أهمية بالغة لنجاح الإصلاح التربوي، لاسيما و أن نسبة 85 % من المعلمين سيبقون في الخدمة طيلة العشرية المقبلة، و سيكون هؤلاء بحاجة إلى عمليات تطوير المستوى و تجديد المعلومات لضمان :

- ✓ تحديث و تعزيز معارفهم الأكاديمية.
- ✓ تحسين مستوى تأهيلهم المهني.
- ✓ سد الثغرات التي يعانون منها في الميدان العلمي و البيداغوجي.
- ✓ إطلاعهم على تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة و تطبيقاتها البيداغوجية.
- ✓ إكمال تكوينهم فيما يتعلق بالتشريع المدرسي و أخلاقيات المهنة (بوبكر بن بوزيد، 2009، ص 178).

لذلك شرعت وزارة التربية الوطنية في تطبيق إستراتيجية جديدة للتكوين هدفها تحسين تأهيل المدرسين الموجودين في الخدمة ليكون لديهم نفس الملمح المستهدف في نهاية التكوين الأولي الساري حاليا، وهو الملمح الذي حدده الإصلاح التربوي: بكالوريا + ثلاث سنوات تكوين لمعلمي الطور الابتدائي، و كذا بكالوريا + أربع سنوات تكوين لأساتذة التعليم المتوسط .

هذا و تستند وزارة التربية الوطنية في ميدان تكوين المدرسين أثناء الخدمة على إستراتيجية لا تقتصر على جهاز التكوين عن بعد، و إنما تتوخى أيضا إقامة جهاز للتحسين المستمر لصالح المدرسين و موظفي التأطير والمصالح الإدارية، وهذا ما نص عليه القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04/08 من خلال مواده 77، 78 ، 79 (تم شرح هذا العنصر في الفصل الرابع لهذه الدراسة و المعنون بأستاذ التعليم المتوسط في الجزائر بين الإعداد و التنمية المهنية).

5-3- إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية :

تكفلت وزارة التربية بتنفيذ قرارات مجلس الوزراء المعقد في 30 أفريل 2002 و المتعلق بإعادة تنظيم المنظومة التربوية من خلال ما يلي: (بو بكر بن بوزيد، 2009، ص207- 225)

- **التعميم التدريجي للتربية التحضيرية:** حيث وضعت وزارة التربية الوطنية لإنجاح إستراتيجية تفعيل التربية التحضيرية ثلاث أجهزة (قانونية، و بيداغوجية، و إجرائية) بإمكانها جعل التربية التحضيرية نظاما فرعيا (للتربية المبكرة) و دائما، و قابلا للتعميم على جميع الفئات.
- **إعادة هيكلة التعليم الإلزامي:** أعيد تنظيم التعليم الإلزامي ذي التسع سنوات إلى وحدتين اثنتين محددتين بشكل واضح و هما المدرسة الابتدائية و المدرسة الاكمالية للتعليم المتوسط، و تتميز هاتان الوحدتان بما يلي:
  - ✓ تخفيض مدة التعليم الابتدائي سنة واحدة، و هذا ما نص علية القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 من خلال مواده 46، 47، 48، 49.
  - ✓ تمديد ممدة التعليم المتوسط سنة واحدة، و هذا ما نص علية القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 من خلال مواده 50، 51، 52.

ينتظم المسار الدراسي على شكل مراحل و أطوار و عدد من السنوات و يتميز باتساق نوعي يتماشى والمراحل الكبرى لتكوين التلاميذ، و يتحدد هذا كله بتقسيمات و أهداف خاصة مبينة على عدد محدد من الكفاءات، تتيح لكل من التلاميذ و أوليائهم و للمعلمين متابعة تطور عمليتي التعلم و التّمدرس بشكل أفضل.

و قد تمّ العمل على تنفيذ هذه العملية الخاصة بالتنظيم الجديد للتعليم الإلزامي بشكل تدريجي وبالموازاة مع توزيع البرامج الجديدة و الكتب المدرسية و أدلة (دليل) المعلمين و الأساتذة على النحو التالي :

- ✓ إنشاء أقسام السنة الأولى ابتدائي و الأولى متوسط: العام الدراسي 2004/2003.
- ✓ إنشاء أقسام السنة الثانية ابتدائي و الثانية متوسط: العام الدراسي 2005/2004.
- ✓ إنشاء أقسام السنة الثالثة ابتدائي و الثالثة متوسط: العام الدراسي 2006/2005.
- ✓ إنشاء أقسام السنة الرابعة ابتدائي و الرابعة متوسط (آخر دورة لشهادة التعليم الأساسي وأول دورة لشهادة التعليم المتوسط) العام الدراسي 2007/2006.
- ✓ التعميم التدريجي للتربية التحضيرية: العام الدراسي 2009/2008.

➢ **إعادة هيكلة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي**: إن للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي ميزة كبيرة كونه يتماشى مع التعليم الإلزامي تمهيدًا، و يساير إعادة تنظيم التعليم العالي تحصيلاً.

وقد نُظِم التعليم الثانوي العام و التكنولوجي إلى جذعين مشتركين عريضين يستغرق كل منهما مدة سنة واحدة، و هذا ما نص علية القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 من خلال مواده 53، 54، 55، 56.

- الجذع المشترك آداب : بشعبتين(02) في السنة الثانية ثانوي :

– لغات أجنبية.

– آداب و فلسفة.

- الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا أربع (04) شعب في السنة الثانية ثانوي:

– رياضيات.

– تسيير و اقتصاد .

– علوم تجريبية.

– تقني رياضي بأربعة اختيارات: هندسة كهربائية، هندسة مدنية، هندسة

ميكانيكية، هندسة تقنية.

و تهدف الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي إلى تحسين المضمون التربوي لهذه الشعب الستة و إلى تكييفها مع الدراسات الجامعية، مثلما أدت هذه العملية إلى تحول الشعب التقنية إلى الشعب التكنولوجية.

- **ترسيم مؤسسات التربية الخاصة:** يشكل ترسيم مؤسسات التربية و التعليم الخاصة أحد أهم الإجراءات التي قام بها إصلاح المنظومة التربوية، إذ أضحى ذلك ضرورة لامناص منها طالما أنه يندرج ضمن تطور المجتمع الجزائري الذي بات يتميز بمشاركة القطاع الخاص أكثر فأكثر في التنمية الاجتماعية و الاقتصادية، وهذا ما نص علية القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 من خلال مواده 57، 58، 59، 60، 61، 62، 63، 64، 65 (الأحكام المتعلقة بمؤسسات التربية و التعليم الخاصة).

خلاصة:

لقد شهد النظام التربوي الجزائري تحولات جوهرية منذ أن نالت الجزائر استقلالها عام 1962، حيث بادرت إلى استعادة المدرسة الجزائرية بروحها و قيم شعبها، بتقديم إصلاحات متكررة كان أهمها الإصلاحات التي جاءت بها أمرية 16أفريل 1976، و بعض الإصلاحات الجزئية بعد ذلك، ثم جاءت إصلاحات 2003 استجابة للتحديات التي جابهت النظم التربوية في ظل العولمة و اقتصاد السوق و ظهور قيم و مفاهيم جديدة للنظام العالمي. فالإصلاح التربوي ضرورة لابد منها، و مطلب اجتماعي ملح لابد له من الاستمرارية و الديمومة، لتنقيح المناهج، و تحديث أساليب و مقاربات الفعل التربوي لنجاح عملية الإصلاح التربوي دون الابتعاد عن مقومات الأمة تاريخا و حضارة وفكرا.

الفصل الرابع

أستاذ التعليم المتوسط في الجزائر

بين الإعداد و التدريب و التنمية المهنية

تمهيد.

1- الخصائص الواجب توافرها في الأستاذ.

2- إعداد الأستاذ لمهنة التعليم (التكوين الأولي).

3- تكوين و تدريب الأستاذ أثناء الخدمة.

4- محددات التكوين للأستاذ.

5- أثر التكوين في النمو المهني للأستاذ.

6- تطور مراحل التكوين في الجزائر.

خلاصة.

تمهيد:

يزداد الاهتمام بالعملية التعليمية بمختلف عناصرها بشكل جاد و متجدد مع ازدياد التقدم العلمي والمعرفي والحضاري الذي تشهده الساحة الدولية، و يبدو هذا الاهتمام واضحا في نشاطات العديد من المنظمات العالمية والإقليمية المتخصصة إدراكا لما تقدمه التربية من إثراء و تنوير و تقدم في مختلف جوانب الحياة.

و تتسابق الدول اليوم في إدخال تعديلات و إصلاحات عديدة على أنظمتها التربوية بكل عناصرها، نظرا لما تقوم به في مجال إعداد الأفراد لمواكبة التغيرات، بل و مبادأتها.

و يعتبر الأستاذ العنصر الفعال ضمن منظومة العناصر المتفاعلة في هذا النظام، حيث يمثل الركيزة الأساسية الحاسمة في مدى نجاح جهود الإصلاحات التربوية، لذا وجب الاهتمام أكثر بهذا العنصر بدءا بالاختيار والانتقاء، ثم بالإعداد و التدريب، و أخيرا بالمكانة و الجزاء، خاصة و أن تقدم التعليم يتوقف، و إلى حد بعيد، على مؤهلات المعلمين، و كفاءتهم، و ما يتحلون به من صفات إنسانية و تربوية و مهنية.

1- الخصائص الواجب توافرها في الأستاذ:

حسب رأي مصطفى محسن، فان التغيرات الحادثة في مجال الإنتاج المتسارع للمعرفة و تعدد مصادرها، وتَيَسُر الحصول عليها، و النمو المتزايد لإمكانية التعلم الذاتي، و التوجه نحو " التعلم المستمر" من أهم المؤثرات التي ستحدد إلى مدى بعيد دور الأستاذ في العملية التعليمية، لذا فان هناك عددا من الخصائص و المواصفات التي ينبغي أن تتوافر في معلم مدرسة المستقبل لتمكنه من أداء أدواره بالشكل المطلوب و هي: (مصطفى محسن، 2005، ص 194-195)

- ✓ الفهم العميق للبنى و الأطر المعرفية في الموضوع الذي يدرسه، و استخداماتها، و طرق الاستقصاء التي يتم بها توليدها أو إنتاجها، و المعايير و القواعد التي تستخدم في الحكم عليها من حيث صحتها، وتاريخها، وكيفية تطويرها.
- ✓ فهم جيد للتلاميذ الذين يدرسهم من حيث خصائصهم التي تؤثر في تعلمهم و يشمل هذا الفهم معرفة دوافعهم و أساليبهم المتصلة بالتعليم.
- ✓ القدرة على استخدام التعلم الفعال، و الطرائق و الأساليب المناسبة لتحويل المحتوى الذي يراد تدريسه إلى صيغ و أشكال قابلة للتعلم.
- ✓ فهم أساليب و طرائق التقويم الملائمة لتشخيص قدرات التلاميذ و استعداداتهم لتعلم موضوع ما وقياس ما حققوه من تعلم.
- ✓ التفاعل مع الطلاب و إتاحة الفرصة للمناقشة و الحوار، و إقامة علاقات ديمقراطية معهم، و التحرر من الصورة التقليدية للمعلم.
- ✓ القدرة في التعليم و القدرة على التعلم الذاتي.
- ✓ الاتزان الانفعالي.
- ✓ القدرة على تبسيط المعارف و استخدام التقانات الحديثة في البحث و التدريس.
- ✓ القدرة على تطوير ذاته و تحسين الطرائق التي يتبعها في التعليم و في تحفيز المتعلمين على المبادرة والمشاركة باتخاذ القرار.
- ✓ القدرة على تحقيق التواصل الفعال بين المدرسة و الأسرة و المجتمع المحلي.
- ✓ امتلاك مهارات استخدام الحاسوب في الحياة العملية و في التعليم كوسيلة تساعد على تطوير طرائق التدريس و تجعلها أكثر تشويقا و فعالية.

2- إعداد الأستاذ لمهنة التعليم (التكوين الأولي):

تستلزم الإصلاحات التربوية الحديثة بوجه خاص تغييرا جذريا في أساليب إعداد المعلم وتدريبه، حيث ينبغي إعداد المعلم وتدريبه في إطار التغير الجذري الذي مس بنية التعليم ومناهجه وطرائقه و أهدافه الأساسية، لاسيما فيما يتصل بتمرس المعلم بأساليب التعلم الذاتي، وبالتعليم عن طريق فريق المعلمين، وبأساليب التعاون مع الآباء ومع المجتمع المحلي، وتدريبه على الوسائل الجديدة في تقويم الطلاب، وبربط التعليم الأساسي بحاجات المجتمع و مواقع العمل.

و فيما يلي أهم متطلبات الإعداد لمهنة التعليم:

- الإعداد الثقافي العام: وهو شرط أساسي لمهنة التدريس على خلاف غيرها من المهن، فالثقافة العامة ضرورية لكل أستاذ، بحكم عمله كمربي، ورائد وموجه، فضلا عن أنه مصدر المعرفة.
- الإعداد الأكاديمي التخصصي: ويقصد بذاك الإعداد الجيد في مجال تخصصه، والتعمق فيه دون جمود أو توقف أو قصور.
- الإعداد المهني أو الوظيفي: ويقصد به التعرف على طبيعة المهنة وواجباتها التربوية من كيفية التعليم والتعلم، وطرق التدريس وأساليبه، وأهداف العملية التعليمية التربوية ومتطلباتها (عرفات عبد العزيز سليمان، 2000، ص 267).

و يبقى هذا الإعداد يخضع للتغيير المستمر ليضمن للأستاذ القدرة على التأقلم مع التغيير السريع والمستمر في المعرفة خاصة في مجاله المهني.

حيث اتضح دور الأستاذ في شكله المهني حينما تعقدت المعرفة وتراكمت وأصبح من العسير على الأسرة وغير المتخصص أن ينقلها للجيل الجديد (محمد أحمد كريم وآخرون 2002، ص 405)، والإعداد المهني للأساتذة لا يمكن أن يقوم على مجرد تعليم طرق التدريس والإدارة، بل يجب أن يتضمن أيضا دراسات في الأسس النظرية الأساسية للعملية التربوية ومما تحيل أهمية خاصة معرفة علم النفس التعليمي، والعوامل الاجتماعية والثقافية التي تؤثر في التربية، ونظرة تاريخية فلسفية مقارنة للتربية (فايز مراد دندش والأمين عبد الحفيظ أبو بكر، 2002، ص 136).

ويتضمن الإعداد المهني للأساتذة المكونات التالية:

- ✓ السيطرة على المادة التي يدرسها (مع معرفة متسقة تماما في هذا الميدان) ومع خبرة بالتحليل الدقيق لها، وقدرة على ربطها ربطا ذكيا بالميادين الأخرى فكرا و عملا.
- ✓ تنمية القدرة على تنظيم المواد الدراسية والخبرات التعليمية وتنمية المهارة في نقل الأفكار، وتنمية القدرة على إثارة رغبة التلميذ في التعلم.
- ✓ فهم الأساس النظري ومجموعة الحقائق التي يقوم عليها التطبيق التعليمي، والتي توجه وتشكل تقدمه (فايز مراد دندش والأمين عبد الحفيظ أبو بكر، 2002، ص 137).

لذلك يجب على التكوين الذي يتلقاه الأستاذ أن يكون وثيق الصلة باحتياجات المهنة.

3- تكوين و تدريب الأستاذ أثناء الخدمة:

تعد عملية التكوين عملية معقدة تتدخل فيها الكثير من العوامل، و قد حاول الباحثون ضبط معانيها وفق مجموعة من المفاهيم، و التي تعد من أهم محدداتها.

حيث يرى Le Boterf .G أن " التكوين عبارة عن عملية تعديل ذي اتجاهات خاصة، تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية، و هدفها اكتساب المعارف و الخبرات التي يحتاج إليها الفرد من أجل رفع مستوى كفايته في الأداء، بحيث تتحقق فيه الشروط المطلوبة لإتقان العمل، فالتكوين وسيلة لإعداد الكفاءات تندمج فيها المعارف و القدرات و السلوكات، بحيث تكون هذه الكفاءات مؤهلة للعمل الناجح، و قابلة للتوظيف الفوري في الإطار المهني (Le Boterf .G, 2008).

كما يعرفه غياث بوفلجة بأنه: " عبارة عن تنمية منظمة، وتحسن الاتجاهات والمعرفة ونماذج السلوك في مواقف العمل وغالبا ما يكون ذلك في إطار التربية المستمرة" (غياث بوفلجة، 1994، ص 23).

و جاء في تعريفه أيضا أنه "الوسيلة العملية و العلمية التي تهدف إلى رفع كفاءة العنصر البشري من خلال صقل قدراته و تنمية مهاراته و تغيير اتجاهاته و تزويده بالمعلومات، لضمان تحقيق التوازن الطبيعي المنشود بين الأهداف التدريبية من ناحية و النتائج التدريبية المحققة من ناحية أخرى"(نبيل حسين النجار و مدحت مصطفى راغب، 1992، ص 354).

و يتبين من التعريفات السابقة أن التكوين يحدث تغيرات في ثلاث مستويات و هي: (بلقاسم بلقيدوم، 2013، ص 141)

- ✓ المستوى المعرفي: يهدف التكوين إلى تنمية المستوى المعرفي، و ذلك بتزويد المتكونين بالمعارف المطلوبة.
- ✓ مستوى المهارات: يهدف التكوين إلى امتلاك المهارات و تنميتها من أجل رفع مستوى الأداء لدى المتكون.
- ✓ مستوى السلوك: عملية التكوين لا تقتصر على تزويد المتكونين بالمعرفة و المهارة، بل تتجاوز ذلك لتشرك سلوك الفرد.

و تجدر الإشارة أن تدريب و تكوين الأستاذ يجب أن يستند إلى الاتجاهات الحديثة في مجال تدريب، ويمكن إجمالها فيما يلي: (صالحة سنقر، 2004، ص 148)

- ✓ أن يحترم التدريب حق المعلم في المعرفة و الممارسة في إطار الشفافية و تكامل الموقف و الفعل و الاحترام لكل منهم وصولا إلى تغيير الذات و الآخر.
- ✓ أن يهدف التدريب إلى تحقيق النمو المهني للمعلم ليصبح أقدر على تحمل المسؤولية و الإدارة الذاتية ومواكبة المستجدات التربوية.
- ✓ أن يكون التدريب شاملا، محققا لتكافؤ الفرص بين المعلمين و حسب حاجة كل منهم.
- ✓ أن يكون التدريب عملية مستمرة حيوية يتضمن الالتزام بمتابعة التدريب و الاستفادة منه في مواقف متنوعة ليتمكن المعلم من أداء واجبه على النحو الأمثل.
- ✓ أن يرتكز التدريب في برامجه كلها على استراتيجيات تربوية و آليات و خطط عمل تحقق التفاعل بين المعلم و المتعلم و تنمي طرائق التفكير.
- ✓ أن تكون البرامج التدريبية جديدة و متطورة و مثيرة للتفكير و المناقشة و التعليل.
- ✓ أن يكون التدريب عملية تعاونية إنسانية يشارك فيها المختصون من أساتذة الجامعات و الخبراء التربويين والإداريين و المدربين و المتدربين، و أن يفيد من الطريقة النظمية في التدريب كفريق متكامل.
- ✓ أن يوفر التدريب بيئة وظيفية مناسبة للمتدربين من مصادر معلومات و تقانات لازمة لتنظيم الموقف التعليمي، و أن تتنوع أساليب التدريب النظرية منها و العملية، و أن يرتكز تدريب المعلم و تطوير مهاراته إلى الواقع، فنظرة المرء محكومة بموقعه.

4- محددات التكوين للأستاذ:

يتأثر مستوى العملية التربوية بعدة عوامل بشرية و مادية، و لكن دور الأستاذ فيها هو العامل الرئيسي، بحكم كونه مخطط للموقف التعليمي و موجها لنشاط الطالب فيه و مقوما له، و يكتسب دور الأستاذ في مشاريع التطوير التربوي أهمية أكبر، حيث يتوقف مصير التطوير على مدى فهمه لأهدافه، و اقتناعه بجدواه، وتمكنه من تطبيقه، لذلك تأتي مسألة التكوين المستمر للأساتذة من أبرز أولويات العمل التربوي في الحاضر و المستقبل، و لا تتحقق أهداف التكوين المستمر للأساتذة إلا بتحديد كفاياتها و وضع آليات العمل الفعالة التي تساعد على تشخيص مستويات أداء الأساتذة و القيام ببرامج و نشاطات التأهيل المهني بصورة مستمرة، وفيما يلي أهم محددات التكوين الخاصة بالأستاذ.

4-1- تحديد الحاجات التكوينية:

التدريب مدخل من مداخل تنمية القوى البشرية في المؤسسات، و تعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية أساسية في العملية التدريبية الكلية.

فتحديد الاحتياجات التدريبية يعني تلك الخطوات المنظمة و المنطقية التي يتبعها المدرب أو المسئول في تنمية القوى البشرية للكشف عن النقص أو الفجوة بين وضع أو أداء قائم و بين وضع أو أداء مأمول فيه، وتشخيص ذلك كله و تحليله و الخروج بنتائج معينة تتعلق بكيفية قدرة التدريب على تلافي ذلك النقص أو الفجوة (نجاة طاهر بنتن و آخرون، 2007).

هذا و تعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمة و حاسمة لفعالية البرنامج التدريبي، و ذلك للأسباب التالية: (نجاة طاهر بنتن و آخرون، 2007)

- ✓ إن تحديد الاحتياجات التدريبية هو الأساس لكل عناصر العملية التدريبية و أهمها عملية تحديد الأهداف التدريبية، و عملية تصميم محتوى البرنامج التدريبي و نشاطاته، و تقييم البرنامج التدريبي. فتحليل الاحتياجات التدريبية يعد مؤشرا يوجه التدريب توجيها صحيحا في تلك العمليات الفرعية.
- ✓ يساعد تحديد الاحتياجات التدريبية في التركيز على الأداء المحسن، و الهدف الأساسي من التدريب في المؤسسات.
- ✓ يوضح تحديد الاحتياجات التدريبية الأفراد المرغوب تدريبهم، و نوع التدريب المطلوب، و النتائج المتوقعة منهم.
- ✓ يعد تحديد الاحتياجات التدريبية و تحليلها أحد الأدوار الرئيسية التي على إدارات التدريب و التنمية أو المدرب الحديث النهوض بها، فهي تعد المؤشر الذي يوجه التدريب نحو الاتجاه الصحيح، و إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية لكل متدرب عملية هامة لتحقيق فاعلية البرامج التدريبية، وتحديد هذه الاحتياجات يشتمل على جانبين أساسيين: جانب قوة (خصائص و قدرات و صفات معينة يراد إكسابها للمتدرب من خلال التدريب المنظم)، و جانب قصور أو ضعف (خصائص وصفات غير مرغوبة يراد علاجها بخصائص و صفات أخرى مرغوبة).

و يلاحظ أن التدريب لا يعالج القصور في الأداء الحالي فقط، و لكنه يتعامل أيضا مع القصور المتوقع في المستقبل، ذلك أنه يهتم بالقضايا المتعلقة بزيادة معارف و مهارات و تطوير و تدعيم اتجاهات الأفراد.

و الجدير بالذكر أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تتطلب وجود معايير واضحة للأداء المطلوب وأساليب موضوعية لتقويم الأداء، بهدف تصميم برامج تدريبية تتوافق و تلك الاحتياجات.

4-2- تحديد عناصر عملية التكوين:

- **المتكونين (الأساتذة):**

و يقصد بهم مجموع الأساتذة العاملين بمهنة التدريس، و الذين التحقوا ببرامج التكوين، و يتميزون بمجموعة من الخصائص التي يجب مراعاتها، و هي: (رشدي احمد طعيمة، 1999، ص 240- 241)

- ✓ بعضهم تربوي و بعضهم الآخر غير تربوي، و من المتوقع أن تكون المفاهيم التربوية جديدة على غير التربويين، و من الشائع بين بعض التربويين سيطرة مجموعة من المفاهيم المجردة على أذهانهم، لا يدركون حقيقة مدلولاتها، والمطلوب إذن مساعدة هؤلاء على ترجمة المفاهيم المجردة في المنهاج و الكتب المطورة إلى شيء واضح في أذهانهم، و البعد عن الشعارات التربوية التي تدخل المتدرب في متاهات الفكر بعيدا عن مجالات التطبيق.
- ✓ بعض هؤلاء المتدربين متخصص في المادة الدراسية التي يتدرب على منهجها و كتابها المطورين، و بعضهم غير متخصص فيها و هم من يسمون بمعلمي الضرورة، مثل معلمي المواد الاجتماعية عندما يكلفون بتدريس اللغة الانجليزية...الخ، و المطلوب إذن تزويد المتدربين بجرعة تخصصية مواكبة للجرعة التربوية في البرنامج التدريبي يتم فيها إعادة شرح المفاهيم العلمية الجديدة.
- ✓ يدخر بعض المتدربين، إن لم يكن أكثرهم، اتجاهات سلبية نحو التطوير أيا كانت مستوياته أو سرعته، والمطلوب إذن توضيح المفهوم الحقيقي للتطوير، و تنمية اتجاهات ايجابية عندهم نحوه، فضلا عن الصبر في التعامل معهم.

يشغل الكثير من هؤلاء المتدربين مطالب المهنة، و المطلوب إذن ألا تثقل عليهم بقراءة كتب أو تكليفات تستغرق منهم وقتا طويلا و جهدا كثيرا في أثناء البرنامج التدريبي، و لا نطيل عليهم اليوم التدريبي حتى لا نرهقهم و نصرفهم عن استيعاب محتوى البرنامج و تَمَثُّلِه.

- **المكونين:**

و هم مجموع الأشخاص اللذين ينفذون محتوى البرنامج التدريبي، أما الصفات التي ينبغي أن تتوفر عند المدرب فتتحدد في ضوء الأدوار التي يجب أن يقوم بها، فالمدرب معلم و نموذج و مدير. (رشدي احمد طعيمة، 1999، ص 250- 251)

هو معلم: يفترض أنه يتميز عن المتدربين بالقدرة على تفهم أبعاد التطوير و مجالاته و مبرراته، و الكفاءة في عرض ما لديه من معلومات، و الإلمام باتجاهات التدريب الحديثة.

و هو نموذج: يتميز بالموضوعية و سعة الأفق و الثقة بالمتدربين و قدراتهم على الاستيعاب و الأداء، والعدالة في توزيع الاهتمامات و القدرة على التوجيه الايجابي لنشاطهم و تطوير أشكال أدائهم و تنمية القدرة لديهم على ملاحقة التطور و التكيف معهم، فلا يشعرهم بالإحباط أو أن إمكاناتهم العلمية قاصرة عن الوفاء بالالتزامات التي يفرضها التطوير.

ثم هو مدير: مسؤول عن تنظيم الجماعة، و تَعَرُّف احتياجاتها، و تهيئة الفرصة لإشباعها و مساعدة المتدربين على تحديد احتياجاتهم بأنفسهم و رسم الخطط لإشباعها، و مراقبة كيفية حدوث ذلك كله، ثم تقويمهم في نهاية المطاف.

و يتكون فريق المدربين عادة من:

- ✓ مطوري المناهج.
- ✓ مؤلفي الكتب الجديدة.
- ✓ مستشاري المواد.
- ✓ خبراء المركز القومي للبحوث التربية.
- ✓ الحاصلين على درجات الدكتوراه بالوزارة.
- ✓ بعض المتخصصين من أساتذة كليات التربية (رشدي احمد طعيمة، 1999، ص 251).

4-3- المادة العلمية (محتوى البرنامج التكويني):

يفضل بالنسبة للمادة العلمية أن يسند إعدادها للمدرب الذي سيتولى تنفيذ البرنامج التدريبي و أن تقيم من قبل مختصين قبل التدريب، و تقيم من قبل المتدربين بعد التدريب (يوسف بن محمد القبلان، 1992، ص 25).

4-4- بيئة التكوين:

تشمل بيئة التدريب: مكان التدريب، قاعات التدريب و ما يتوفر فيها من وسائل سمعية و بصرية و جميع الظروف الصحية للعمل مثل: التهوية و الإضاءة و المقاعد المريحة، و وجود قاعات مساندة لعمل المجموعات، وأن يكون عدد المتدربين مناسبا لهدف التدريب (يوسف بن محمد القبلان، 1992، ص 25).

و هكذا فإن أي بيئة تكوينية فعالة تؤكد و تركز على تلافي و اكتشاف أحداث واقعية أو ملموسة، وتصنع البيئة الإدراكية الحسية توكيدا على الملاحظة و الإدراك و القدرة على تحديد العلاقات بين النظريات والمفاهيم فضلا

عن القدرة على تحديد المشاكل التي يمكن طرحها للبحث و التحقيق، و كذلك جمع المعلومات المتصلة بها، و أيضا دراسة موضوع البحث المطروح من وجهات نظر أو مفاهيم معينة(خبراتهم أو تجاربهم الخاصة، آراء الخبراء، المادة العلمية المطبوعة عن الموضوع المطروح)، و كذلك دراسة الموضوع بطرق متنوعة (الاستماع، الملاحظة، التفكير، المناقشة، تمثيل الأدوار...)، أما البيئة التكوينية الرمزية فتؤكد مفاهيم و أفكار مجردة، و عند استخدام مثل هذه المعلومات يصبح الموظفون موجهين و مقيدين بواسطة قواعد استدلالية مفروضة من الخارج مثل: الرموز، أو تقنية الحاسب الآلي، أو المصطلحات اللغوية، أو النظريات...، و غالبا ما يكون الموظفون مطالبين بتذكر هذه القواعد أو النظريات أو العلاقات عن طريق الذاكرة، أما البيئة التكوينية السلوكية فتعطي أهمية للقيام بعمل أو فعل معين في المواقف التي تنجم عنها نتائج حقيقية، فعند محاولة حل المشكلة نجد أن التركيز ينصب على القيام بإجراء عملي، حيث أن إتمام العمل يعتبر أمرا ضروريا، و رغم أنه قد يكون تحديد موعد نهائي أو مراجعة دورية يتطلب فيها تقديم تقارير أو معلومات أخرى مفروضا من الخارج ، إلا أن معظم وقت الموظفين يكون ملكهم دون سواهم، لإدارته بالشكل الذي يرغبونه، و هنا يكون اهتمام الموظفين منصبا على أهمية تأثير سلوكهم الراهن إزاء العمل الإجمالي المطلوب القيام به، و هكذا لا يحدث العمل التالي الذي يشارك فيه الموظفون بشكل منفصل عن العمل الذي يؤدونه في الوقت الراهن بل يصبح مرتبطا به، و يمكن أن تشمل أي تجربة تكوينية خاصة على بعض أو كل هذه التوجيهات أو أنواع التكيف و بدرجات متفاوتة في نفس الوقت.

4-5- أساليب التكوين:

يعتبر الاختيار العلمي السليم للأساليب التدريبية المناسبة أحد المعايير الأساسية التي تحكم، في النهاية، فعالية البرنامج التدريبي، فقد تعددت الأساليب التدريبية قي وقتنا الحاضر و شهدت تعددا ملحوظا و تنوعا واضحا مما يفسح المجال أمام خبراء التدريب لاختيار الأسلوب الذي يتناسب مع المتغيرات العديدة التي تحكم البرامج التدريبية

المختلفة، بعد أن ظل أسلوب المحاضرة هو الأسلوب الشائع لمدة طويلة، و أساليب التدريب تتعدد حسب الهدف من الدورة التدريبية، و مستوى المتدربين و حجم التسهيلات التدريبية المتوفرة، و لا يمكن استخدام كافة الأساليب التدريبية كبديلة عن بعضها بحيث يمكن استخدام إحداها أو بعضها في جميع الظروف (عبد الله محمد جبار الغامدي، 2002، ص 56).

و يمكن القول بأن الأساليب المستخدمة في التكوين تختلف باختلاف المتطلبات الوظيفية، كما أن المواد التكوينية المختلفة حتى في البرنامج الواحد لا تقدم بأسلوب تكويني واحد، و أن التنوع في استخدام عدة أساليب في البرنامج التكويني الواحد يجعله مشوقا و يبعد الملل عن المتكونين ، و من الأساليب التكوينية نذكر:

- ✓ أساليب تكوين (تدريب) نظرية: و يضم محاضرات، حلقات، ندوات، مواد تدريبية مطبوعة...الخ.
- ✓ أساليب تكوين (تدريب) عملية: و يضم تدريب مخبري، زيارات ميدانية، تمثيل الأدوار، نمذجة السلوك، تعليم مبرمج...الخ.

4-6- تقييم فعالية التكوين:

تقييم التكوين ضرورة لازمة لضمان قطف ثماره و إعطاء مصداقيته في زيادة كفاءة الأداء من خلال الإجراءات التقييمية للعملية التكوينية التي تيسر الوقوف على فعالية البرنامج التكويني، و التكوين الناجح هو الذي يساهم بصورة واضحة و مباشرة في زيادة حساسية الفرد للتغيير و المشاركة في اتخاذ القرارات، و من ثم يصبح التكوين تدعيما فيما يتصل بتفكير و سلوك الأفراد و تحقيقا لإشباع حاجاتهم النفسية من ناحية، وأهداف مؤسساتهم من ناحية أخرى، و على هذا يكون التكوين عاملا مرشدا في الوصول إلى نتائج ملموسة للأفراد وللمؤسسة، و محققا لمطالب التكيف و حاجات الأفراد و المؤسسة.

و في سبيل تحقيق ذلك يجب أن يحقق تقييم التكوين ما يلي: (رأفت عبد الفتاح، 2001، ص 154).

- ✓ معايير إحصائية لتقييم فعالية التدريب.
- ✓ التحقق من مدى نجاح التدريب في التطوير و التعديل.
- ✓ المساهمة في اكتشاف الأداء المبدع للأفراد و تنميته.
- ✓ وضع نماذج تدريبية للتفكير الصحيح تجاه المشكلات.

و يفهم مما سبق أن البرنامج التدريبي يجب أن يتضمن وضع معايير للأداء الفعال في ضوء مقياس أداء المتدرب الفعلي و ما هو متوقع منه، مقارنة بالمعايير العالية الأداء.

5- أثر التكوين في النمو المهني للأستاذ:

إن لبرامج التكوين أثر كبيـــر في النمو المهني للأساتذة، و يظهر ذلك في مجالات ثلاثة هي: الاتجاهات والمعلومات و المهارات و ما تعكسه من تغير على مستوى الأداء نحو الأفضل.

و هو ما أكده الباحثون في مجال التكوين التربوي و تأثيره في النمو المهني للأستاذ، على وجود آثار عديدة، من أهمها:

" **أولاً: النمو الذاتي للمعلم:** يعد النمو الذاتي أساساً للنمو المهني للمعلم، و بالتدريب التربوي يمكن تحقيق هذه المهارة عند المعلم الذي يحقق من خلالها:

- ✓ الإطلاع على الجديد في العملية التربوية وفي مجالاتها المختلفة.
- ✓ الارتقاء بمستوى الأداء المهني.
- ✓ تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم.

ثانياً: التغير الإيجابي في الاتجاهات: للتدريب التربوي أثر مهم آخر في النمو المهني للمعلم، لأنه يؤدي إلى إحداث التغيير الإيجابي في اتجاهات المعلمين نحو العملية التعليمية التعلمية، و يظهر هذا التغيير فيما يأتي :

- ✓ زيادة إقبال المعلمين على البرامج التدريبية و حرصهم على المشاركة الفاعلة فيها.
- ✓ ارتفاع درجة حماسة المعلمين في العمل مما يكون له أثر طيب في مستوى الأداء و نوعية المخرجات.

ثالثاً : تلبية الحاجات التدريبية: تأتي الحاجة الملحة للتدريب التربوي عند ظهور الحاجات التدريبية إذ يتوقع من التدريب التربوي أن يلبي هذه الحاجات بالبرامج التدريبية المكثفة أو الموزعة و المتصلة بعمل المعلمين، ونتيجة لاشتراك المعلمين في هذه البرامج و الدورات التدريبية ينمو المعلم مهنياً في الكفايات العامة و الكفايات والمهارات المتعلقة بتخصصه لاسيما إذا جاءت هذه البرامج ملبية لحاجات المعلم الفعلية" (بروكس جل، 2001).

رابعاً: بناء العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين الأساتذة: يرتكز التدريب التربوي على كثير من النشاطات التكوينية التي تعتمد على العمل التعاوني مما يؤدي إلى إتاحة الفرص المتنوعة لالتقاء المتكونين وحصول كثير من الحوارات والمناقشات لإتمام الإنجازات المطلوبة من مجموعات الأساتذة مما يؤدي بالتالي إلى تنامي هذه العلاقات الاجتماعية فيما بينهم لتقوى هذه العلاقات بالمعززات التي يؤديها المكون ليوجهها كي تخدم العمل التكويني وتنمي فيهم الروح التعاونية لتسهم أخيراً بشكل فاعل ومؤثر في تنمية هؤلاء الأساتذة مهنياً. (عبدالرحمن الشاعر، 1995).

خامساً: التجديد و التجدد في المعارف و المهارات: من خلال مشاركة الأساتذة في برامج و دورات تكوينية، فإنهم يطلعون على كل جديد في الفكر و كذلك على أهم الدراسات التجريبية التطبيقية التي من شأنها أن تطور عملهم الميداني و تحدث التغيير المنشود، فتزداد معارفهم و يرتفع مستوى قدراتهم في تطبيقهم للمهارات، وترتفع درجة إتقانهم لعملهم مما يكون له الأثر الكبير في نموهم المهني في المجالات المختلفة. (عبدالرحمن الشاعر، 1995).

سادساً: الإصلاح النوعي في التعليم: تسعى كثير من الدول إلى الإصلاح النوعي في التعليم لما لذلك من أهمية في تطوير وجودة نوعية المخرجات في النظام التعليمي، و لكي يتحقق ذلك فإنه لابد من إحداث التغيير في أمور عدة أهمها: المنهاج و الكتاب المدرسي و التجهيزات و التقنيات الحديثة و الأهم في هذا المجال هو المعلم الذي يقوم بعملية التنفيذ و التأثير في نوعية المخرجات، و حتى نضمن تميز النوعية في التعليم و مخرجاته لابد من إعداد المعلم قبل الخدمة و تدريبه على رأس العمل كي يتحقق بالتالي نمو المعلم مهنياً في جميع الجوانب: معارفه ومهاراته واتجاهاته " (عبدالرحمن الشاعر، 1995).

شكل(04) يوضح أثر التكوين التربوي في النمو المهني للأستاذ.

أثر التكوين التربوي في النمو المهني للمعلم

↓

النمو الذاتي للأستاذ

↓

التغير الإيجابي في الاتجاهات

↓

تلبية الحاجات التكوينية للأساتذة

↓

بناء العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين الأساتذة

↓

التجديد والتجدد في المعارف والمهارات

↓

الإصلاح النوعي في التعليم

المصدر: عبد الرحمن الشاعر، 1995.

6- تطور مراحل التكوين في الجزائر:

إن الممارسة التدريسية تتطلب إعدادا و تكوينا لتزويد القائم بها مجموع المعارف و المهارات لتحقيق أهدافها، ويختلف هذا الإعداد باختلاف المراحل التعليمية التي يوجه إليها.

6-1- التكوين الاستثنائي من 1662- 1970 :

وجدت الجزائر نفسها غداة الاستقلال أمام مشكلات عديدة، و قد كان الدخول المدرسي 1962- 1963 أصعب دخول مدرسي في تاريخ الجزائر، و قد لا يستشعر هذه الصعوبة بشكلها الحقيقي إلا من عايش تلك الفترة من الرجال الذين حملوا عبء المرحلة و قدموا أقصى ما يملكون من جهد لكسب رهان التحدي، فالإنهاك و التعب كانا سمة أمة خرجت من الحرب، إضافة إلى قلة الموارد الاقتصادية، و زاده مشكل التأطير بمغادرة عشرة آلاف (10000) معلم فرنسي غداة الاستقلال، و التحاق أربع مائة و خمس و عشرون (425) معلم جزائري وظفوا في قطاعات أخرى نظرا لما تعانيه الدولة في عملية التأطير التقني و الإداري العام للدولة (المجلس الأعلى للتربية، 1998، ص 9).

و كان ميدان التربية في الجزائر آنذاك يتميز بـــ:

- ✓ منظومة تربوية غريبة بمضامينها و تنظيمها و مهامها و محدودة في طاقاتها.
- ✓ عدد ضئيل من المتمدرسين بالنسبة لحاجيات و طموحات مجتمع حديث.
- ✓ نسبة من الأميين تزيد عن 85%.

هذه الوضعية الصعبة حتمت على الدولة آنذاك تبني خيارات صعبة و غير محسومة من حيث العواقب، من أبرزها توظيف المعلمين دون شروط محددة نظرا للحاجة الملحة لسد النقص في أعدادهم، و عمدت الدولة إلى اتخاذ جملة من الإجراءات المرتبطة بتهيئة الهياكل و توفير مستلزمات بسيطة لعملية التمدرس، و التي اقتصرت على ما يلي:

- ✓ التوظيف المباشر للممرنين و المساعدين في التعليم الابتدائي.
- ✓ الاهتمام بالجانب التوثيقي للعملية التربوية من خلال إنشاء المعهد التربوي الوطني في 31/ 12/ 1962، و الذي أوكلت له مهمة جزأرة الوثائق التربوية.
- ✓ إبرام عقود التعاون الثقافي مع العديد من الدول الشقيقة و الصديقة من أجل التغلب على مشكل التدريس و خاصة المواد العلمية و اللغات.
- ✓ تخصيص ميزانيات ضخمة للبنية القاعدية للتربية، من خلال تسارع وتيرة الانجاز للمؤسسات التربوية، و لكل ما له علاقة بالتربية و التعليم (المجلس الأعلى للتربية، 1998، ص 11).

إن الانشغال بتلبية الحاجة الكمية قد أثرت إلى حد بعيد على تطور المنظومة التربوية مما أدى إلى بروز احتياطي هام من المعلمين ذوي التأهيل الضعيف و الذين يعانون نقائص فادحة من حيث المعلومات الأكاديمية، مما تطلب اتخاذ إجراءات استعجالية للتكوين أثناء الخدمة، حيث تم التركيز فيه على الجوانب المهنية و الثقافية، وقد تم ضمن الأطر التالية: (بلقاسم بلقيدوم، 2013، ص 147- 148)

- ✓ إطار التربصات التلقينية: و تهدف هذه التربصات التي تدوم ثلاثين يوما – على أكبر تقدير– تدريب المدرسين على المبادئ القاعدية لطرق التعليم.
- ✓ إطار الأيام التربوية: و تهدف إلى تكوين نظري في مجالات متعددة، تتناول مواضيع مثل أساليب و طرق التدريس، و هذا التكوين يكون مدعما من طرف المدرسين ذوي خبرة و من طرف مفتشين.

- ✓ تنظيم تربصات و ملتقيات: و تهدف إلى إمداد المعلمين بمستجدات التربية و التعليم.
- ✓ إطار مراكز التكوين المهني و الثقافي: ففي سنة 1964 خصصت هذه المراكز للممرنين لتمكينهم من تحضير " شهادة الثقافة المهنية العامة "، و التي على أساسها يدمج الممرنين في سلك المعلمين المساعدين، و كان المستوى المطلوب للدخول لهذه المراكز هو شهادة التعليم المتوسط.
- ✓ الورشات الثقافية الصيفية: و هي الورشات التي أنيطت بها مسؤوليات تدعيم الوظائف المحددة لمراكز التكوين المهني و الثقافي للمدرسين الجدد، ففي هذه الورشات يتم الاتصال بين هؤلاء و أساتذة أكفاء لتنمية المعارف المرتبطة بمهنة التدريس و توضيحها.
- ✓ التكوين بالمراسلة: و يهدف في نهايته إلى منح الممرنين شهادة الكفاءة الأولى و الثانية، و شهادة الكفاءة المهنية، و شهادة الثقافة العامة و المهنية.
- ✓ التكوين اللامركزي: و هو التكوين الذي يقرب الممرنين من أقسام متواجدة في القرى النائية، و كان الغرض من هذا الإجراء هو حل مشكلة نقص الهياكل المدرسية، و قد قامت هذه الصيغة في التكوين على تدريب المدرسين في أقسام تطبيقية لمدة نصف يوم أسبوعيا، أما النصف الثاني فيحصل فيه المدرسون الجدد على دروس التعليم العام من طرف مكونين معفيين من الأقسام، و من طرف أساتذة ومعلمين تم تخفيف توقيت عملهم.
- ✓ التكوين في مدارس التنشيط: و هو التكوين الذي تم الأخذ به من طرف الاتحاد الدولي للطفولة "Unisef"، و يهدف هذا التكوين إلى التركيز على الجوانب الثقافية و المهنية.
- ✓ مراكز التحسين: و تختص هذه المراكز باستقبال المدرسين المنتدبين لمدة سنة و يحصلون فيها على "شهادة الثقافة العامة المهنية"، أما أهداف هذا التكوين فتتمثل في توطيد المعارف المحصل عليها سابقا وتدعيمها، وتدعيم التكوين النظري بتكوين عملي لتعميق مستوى المعارف و تكميلها و توسيعها.

6- 2- التكوين في المعاهد التكنولوجية للتربية 1970- 1997:

اتسمت هذه المرحلة ببدء العمل وفقا للمخططات الإنمائية، و ذلك بإنشاء معاهد لتكوين المعلمين وتحسين مستواهم و إكسابهم ثقافة تربوية نظرية و تطبيقية تسمح لهم بالممارسة التربوية الفعالة.

حيث تم تأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية بمقتضى المرسوم 70/ 115 المؤرخ في 01/ 08/ 1970، والذي جاء لتأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية و التي يسري عليها الأمر 69/ 106 المؤرخ في 26/ 12/ 1967 وفقا للمادة الأولى من نفس المرسوم، أما المادة الثانية من المرسوم فجاءت لتحدد مهام هذه المعاهد كالآتي " إن مهمة المعاهد التكنولوجية للتربية هي تكوين المعلمين و الأساتذة بدرجات التعليم التالية: الثانوي والمتوسط و الابتدائي، و يمكن أن تتكفل علاوة على ذلك بتطوير و تحسين مستوى المعلمين و الأساتذة العاملين "(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2005، ص 164).

ذلك أن التكوين الأولي لم يأخذ صبغة جديدة إلا بعد إنشاء مديرية للتكوين تابعة لوزارة التربية الوطنية سنة 1970 و تأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية.

و ينقسم التكوين في هذه المعاهد إلى: (بلقاسم بلقيدوم، 2013، ص 149)

- مرحلة التكوين الأولي: مدته سنتان لمعلمي المرحلة الابتدائية و هذا قبل مباشرة المهنة.
- مرحلة التكوين المتواصل: تكوين خريجي المعاهد التكنولوجية يدوم سنة.
- مرحلة التكوين المستمر: يكون من يوم الترسيم إلى يوم التقاعد، و يتمثل في التربصات و الملتقيات وحلقات البحث التربوية.

ارتكز التكوين في المعاهد التكنولوجية للتربية على التكوين الأولي للمعلمين، و الذي يمنح لهم قبل مزاولتهم مهنة التعليم من أجل تعميق المعارف التخصصية الأساسية لديهم و تزويدهم بالمعارف النظرية و التطبيقية و كذا المهارات المهنية اللازمة.

و تنقسم أهداف التكوين الأولي حسب المادة الثانية من المرسوم رقم 83/ 353 المؤرخ في 21 مارس 1983 إلى قسمين هما: (بلقاسم بلقيدوم، 2013، ص 149)

- التكوين النظري: و يستهدف مايلي
  - ✓ تعزيز المعلومات العامة و النوعية حسب الفروع (ابتدائي، متوسط).
  - ✓ اكتساب المعلومات الأساسية في علم النفس و التشريع ...الخ.
- التكوين العملي: و يتعلق بالتقنيات التربوية المختلفة التي تتطلبها المهنة.

و عليه فقد ساهم التكوين في المعاهد التكنولوجية للتربية في إرساء القواعد الهيكلية و التأطيرية لتكوين المعلمين في النظام التربوي الجزائري، غير أن هذا التكوين ظل و لمدة طويلة في خدمة الاستجابة للجانب الكمي من أجل تغطية حاجة المدرسة الأساسية لمعلمين جزائريين، و إهمال الجانب النوعي الذي يركز في أساسه على استراتيجيات التدريس و طرائقه الحديثة من أجل الرفع من مردودية المنظومة التربوية و زيادة فعاليتها.

6- 3- تراجع التكوين الأولي 1990 - 1997:

انعكست الأزمة الاقتصادية و السياسية التي ظهرت بوادرها في 1986 على مجال تكوين المعلمين فأدت إلى تراجعه، و يظهر ذلك جليا في تقليص مناصب العمل في سلك التعليم بحجة تشبع هذا السلك، و قد ورد في أحد تقارير المجلس الأعلى للتربية ما يشير بدقة إلى هذه الوضعية حيث نجد العبارة التالية " إذا كان من الميسور لبلادنا أن

توفر التمويل الكافي خلال السبعينات فإن ذلك لم يعد في إمكانها اليوم، إذ أنها تعيش ضائقة اقتصادية فرضت عليها تصحيحا هيكليا، مما يحتم على منظومتنا التربوية تكييف طرائق تسييرها و تمويلها " (المجلس الأعلى للتربية، 1998، ص 38).

و لهذا أصبحت المعاهد التكنولوجية للتربية تقوم بتكوين المعلمين الموجودين في الخدمة فقط من أجل ترقيتهم، و قد استمرت هذه الوضعية بمقتضى عدة مناشير، إلى أن ظهر سلك الأساتذة المجازين و هم الذين يحملون شهادة الليسانس من أجل الرفع من المستوى الثقافي للمعلمين من جهة، و رفع مستوى الأداء التربوي من جهة أخرى، وهي نقطة إيجابية ميزت هذه الفترة، إلا أن ظهور هذا السلك كان متأخرا كثيرا، مما أدى إلى ضياع الكثير من الكفاءات في ميدان التعليم، و خاصة في مرحلة الثمانينات التي شهدت بداية المدرسة الأساسية.

كما عرفت هذه المرحلة لجوء الوصاية إلى تقليص المعاهد التكنولوجية حيث تم غلق بعضها و تحويلها إلى ثانويات أو مراكز جامعية بالإضافة إلى التركيز على تكوين المعلمين الموجودين في الميدان.

6- 4- التكوين في المدارس العليا للأساتذة 1998:

" و بعد كل التغيرات و الإصلاحات التي حدثت في مجال تكوين المعلم في الجزائر، قرر رئيس الجمهورية إنشاء المجلس الأعلى للتربية 1997، الذي تم فيه نقل جميع فئات المدرسين إلى الجامعة، و بالضبط إلى المدارس العليا للأساتذة و هذا بدءا من سنة 1999- 2000 و عددها أربعة و هي: مدرسة القبة، مدرسة بوزريعة، مدرسة قسنطينة، مدرسة وهران، و يتم فيها قبول المرشحين للتكوين بعد حصولهم على شهادة البكالوريا بمعدل قبول20/11 فما فوق، زيادة على إجراء مقابلة للانتقاء، و هذا معمول به مع جميع الأطوار، و فيما يخص مدة التكوين فإن المعمول به في المدارس العليا للأساتذة يكون على النحو التالي:

- ✓ مدرس ابتدائي يتلقى تكوينا يدوم مدة ثلاث سنوات.
- ✓ أستاذ تعليم متوسط يتلقى تكوينا يدوم أربع سنوات.
- ✓ أستاذ تعليم ثانوي يتلقى تكوينا لمدة خمس سنوات" (بلقاسم بلقيدوم، 2013، ص 153).

لقد تغير التكوين الأولي للأستاذ في هذه الفترة بشكل كبير سواء ما تعلق منه بمدة التكوين أو محتواه، وذلك بهدف تعميق و ترسيخ التكوين لدى الأساتذة و المعلمين في جميع الأطوار، ذلك أن التكوين الأولي يسهم في تطوير و تنمية جملة من المعارف لدى الأستاذ المتعلقة بالإلمام بمقررات المادة الدراسية، و الاستراتيجيات العامة للممارسة البيداغوجية، و خصائص التلاميذ...، عن طريق وضع معايير لانتقاء الأحسن للالتحاق بالتكوين، واللجوء إلى مؤطرين جامعيين مؤهلين للتكفل بالتكوين الأكاديمي، إضافة إلى التحكم في النشاطات المهنية المتعلقة بتخطيط النشاط التربوي و تقييم مكتسبات التلاميذ، من خلال إدراج بعد تطبيقي في شكل تربصات ميدانية في برنامج التكوين.

إن عملية التكوين في المدارس العليا للأساتذة خيار ذو أهمية كبيرة، تمنح للمتكون معارف و مهارات في مجالات متعددة أكاديمية و بيداغوجية و نفسية، تؤهله ليصبح أستاذا كفء في المستقبل.

6- 5- التكوين في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة 2002 إلى اليوم:

يعد تكوين المعلمين و الأساتذة أحد المحاور الأساسية في الإصلاح التربوي في الجزائر، و قد تم إقرار مجموعة من الإجراءات ذات الصلة بالتكوين و تحسين مستوى المعلمين و هي:

أولا بخصوص التكوين الأولي:

و تم وفق التوجيهات الرئيسية التالية: (بوبكر بن بوزيد، 2009، ص 166- 167)

- **على الصعيد التنظيمي:**

✓ يعد تكوين المكونين شعبة تكوينية نوعية مخصصة لجميع المستويات المطلوبة.

✓ يخصص تكوين المعلمين لمن لديهم مستوى تعليمي ما بعد البكالوريا، و لا يجوز الشروع فيه بدون توفر الشروط التي تضمن نجاحه.

✓ سوف يتم تكوين المعلمين، بصورة أولية، في مؤسسات متخصصة ذات تجربة طويلة في هذا المجال.

- **على صعيد المضامين:** (بوبكر بن بوزيد، 2009، ص 166- 167)

ينبغي أن يحظى التكوين الأولي للمعلمين بعناية كبيرة بغرض تزويد المتربصين و المتربصات بمضامين تكوينية تتميز بما يأتي:

✓ ثقافة عامة متينة، و تحكم جيد في التعبير الشفوي و الكتابي في لغة التعليم.

✓ تكوين في الثقافة العامة لفائدة معلمي الطور الابتدائي.

✓ تكوين ثنائي القيمة أو متخصص لفائدة أساتذة التعليم المتوسط.

✓ تكوين متخصص لفائدة أساتذة التعليم الثانوي.

✓ تكوين يعزز تفتح الشخصية و تطورها.

✓ تكوين نظري و عملي متكامل.

لقد أصبح التكوين الأولي لموظفي التعليم بعد أن تم تنظيمه بهذه الطريقة متطابقا مع التوجه العالمي الذي يشترط على المدرسين في جميع أطوار التعليم امتلاك معارف و مهارات ذات مستوى جامعي، و هو ما ميز نظام التكوين الأولي للمدرسين المقرر في الإصلاح التربوي عن نظام التكوين السابق، حيث تم رفع مستوى شروط توظيف

المعلمين، و بإطالة مدة التكوين، و بإجرائها على مستوى مؤسسات تكوين متخصصة تابعة للتعليم العالي أو تحت وصايته البيداغوجية.

ثانيا بخصوص التكوين أثناء الخدمة:

" إن الوضعية الميدانية في سنة 2004 أظهرت أن بنية التأهيل التي تطورت بصورة واضحة جدا منذ 1970 كانت تعاني اختلالا كبيرا، و كان الاتجاه العم للمؤشرات ينبئ عن نقص تأهيل المدرسين و لاسيما في التعليم الابتدائي و المتوسط، ذلك أنه من بين 280.000 مدرس في الطورين الابتدائي و المتوسط كان ثمة 38.000 مدرس فقط حائزين على شهادة جامعية و الحال أن 24.000 لا يحوزون شهادة جامعية، و بالتالي لم تكن تتوفر فيهم مواصفات ملمح المدرس التي حددها الإصلاح (بوبكر بن بوزيد، 2009، ص 177).

هذه الوضعية استرعت الانتباه إلى حد كبير، فوجود فجوة ملحوظة بين ملمح المعلمين المنشود و ملمحهم الحقيقي سيؤثر دون شك في نتائج الإصلاح التربوي، و الذي لن تتحقق أهدافه و غاياته بصورة مرضية بدون معلمين ذوي مؤهلات أكاديمية و كفاءات مهنية مؤكدة. إذا انطلاقا من الوضعية السابقة المشار إليها و كذا من أهمية التكوين أثناء الخدمة، شرعت وزارة التربية الوطنية في تطبيق إستراتيجية جديدة للتكوين، هدفها تحسين مستوى تأهيل المدرسين الموجودين في الخدمة، لكي تتطابق مواصفاتهم مع التوجه العالمي الذي يشترط امتلاك المدرسين في جميع أطوار التعليم معارف و مهارات ذات مستوى جامعي، حيث يرى الكثيرون من المهتمين بالشأن التربوي أنه كلما ارتفع مستوى المعلم العلمي ازدادت فرص تحسين نوعية عملية التدريس.

و تجدر الإشارة أن هذا الملمح المنشود هو نفسه المستهدف من قبل وزارة التربية الوطنية في نهاية التكوين الأولي الساري حاليا ضمن الإصلاح التربوي الجديد، حيث اشترطت على معلمي التعليم الابتدائي بكالوريا زائد ثلاث سنوات تكوين، و على أساتذة التعليم المتوسط بكالوريا زائد أربع سنوات تكوين.

و قد عملت وزارة التربية الوطنية على تجسيد هذا الهدف وفق المبادئ التوجيهية التي تم تحديدها خلال الاجتماعات المشتركة التي انعقدت مع ممثلي التعليم العالي و البحث العلمي، و التي تنص على ما يلي: (بوبكر بن بوزيد، 2009، ص 179- 182)

- إن مدرسي الطورين الابتدائي و المتوسط الذين ليس لهم المستوى الأكاديمي المطلوب، سوف يتلقون، على التوالي، على مستوى معاهد تكوين المعلمين و المدارس العليا للأساتذة تكوينا عاليا يختتم بنيل شهادة تخرج، على أن يكون مضمون هذا التكوين مطابقا لبرامج التكوين الأولي الرسمية التي تقدم على مستوى هذه المؤسسات.
- سوف يتحقق هذا الهدف بواسطة التكوين عن بعد بصورة أساسية، أما الأسباب الكامنة وراء اختيار هذه الصيغة فيمكن إيجازها فيما يأتي:
  - ✓ أسباب ذات صبغة بيداغوجية محضة باعتبار أن التكوين عن بعد يُعَود الفرد على الاعتماد على التكوين الذاتي الذي أصبح من ضرورات العصر.
  - ✓ اعتبارات تنظيمية لها علاقة بعدد المدرسين المعنيين بالتكوين، بحيث لا يكون لهذا العامل أي تأثير في حالة التكوين عن بعد.
  - ✓ أسباب اقتصادية باعتبار أن التكوين عن بعد يتطلب إمكانيات مالية أقل مما يتطلبه التكوين بالإقامة في معاهد و مدارس التكوين، و لأنه لا يقتضي انتداب المدرسين المعنيين بالتكوين و لا تعويضهم بمعلمين مستخلفين.

- ✓ أسباب اجتماعية باعتبار أن التكوين بالإقامة قد لا يجد قبولا لدى المدرسين نظرا لبعد المؤسسات التكوينية عن مقر سكناهم، و نظرا أيضا إلى ارتفاع نسبة الإناث في صفوف المدرسين (تمثل النساء نسبة 50.54% في التعليم الابتدائي و نسبة 52.72% في التعليم المتوسط).

- ➢ إن المشاركة في التكوين إلزامية بالنسبة للمدرسين الذين لا تتجاوز أعمارهم 40 سنة، و هي مفتوحة لبقية المدرسين وفقا للترتيبات القانونية السارية.
- ➢ سيتم تأطير التكوين من طرف أساتذة معاهد تكوين المعلمين فيما يخص مدرسي التعليم الابتدائي، ومن طرف أساتذة المدارس العليا فيما يتعلق بمدرسي التعليم المتوسط، و كذا من طرف الأساتذة الجامعيين المشاركين الذين يمارسون التدريس في بقية مؤسسات التعليم العالي و هؤلاء مكلفون بإعداد و إنتاج مضامين الدروس و شتى السندات التعليمية.
- ➢ سوف يقدم التكوين عن بعد في شكل دروس و تمارين ذاتية التصحيح بعد طباعتها و إرسالها، بوتيرة منتظمة، إلى المدرسين المسجلين بواسطة الهيئات و المصالح الإدارية التابعة لوزارة التربية الوطنية.
- ➢ يمكن استعمال سندات بيداغوجية أخرى، دروس منقولة على الأقراص المدمجة، دروس و وثائق متنوعة معروضة على شبكة الانترنت.
- ➢ سوف يتم تدعيم التكوين بواسطة ملتقيات دورية للتنشيط البيداغوجي هدفها تعزيز و إثراء معارف المترشحين و كذا إنجاز الأعمال التطبيقية الخاصة بالمواد العلمية، سوف تنتظم هذه الملتقيات على مستوى كل ولاية و يشرف على تأطيرها، حسب مقتضى الحال، إما أساتذة التكوين العاملين في معاهد التكوين أو في المدارس العليا و خصوصا أساتذة تحت وصاية جامعة التكوين المتواصل التي تتوفر على فروع لها عبر جميع ولايات القطر.

- ستكون مدة التكوين، إذن، مرنة لتمكين المتكونين من التدرج كل حسب وتيرة تعلمه الشخصية، أي بإمكانية إطالة مدة التكوين بسنتين بالنسبة للذين يلتحقون بالسنة الأولى من التكوين، و معنى هذا أن مدة التكوين القصوى هي خمس سنوات بالنسبة لمدرسي الطور الابتدائي و ست سنوات للتعليم المتوسط، ويعني هذا من جهة أخرى، إمكانية تقليص المدة بالنسبة لأولئك الذين يسمح لهم مستواهم الأكاديمي بالالتحاق بالتكوين بدءا من السنة الثانية أو الثالثة.
- سوف يخضع المستفيدون من التكوين عن بعد لنفس الإجراءات المتعلقة بالمراقبة و التقييم المطبقة على المتربصين في مؤسسات التكوين الأولي، بمعنى أنهم سيخضعون لنفس الامتحانات الدورية و السنوية، ويتم إعداد مواضيع الامتحانات من طرف مؤطري معاهد تكوين المعلمين و المدارس العليا و يتم إجراؤها في الميدان، حسب الحالة، من طرف الهيئات التابعة لوزارة التربية الوطنية و جامعة التكوين المتواصل.
- ينتهي التكوين بالنسبة للحائزين على شهادة البكالوريا بتسليمهم نفس الشهادات التي تسلم للطلبة المسجلين في التكوين الأولي على مستوى معاهد تكوين المعلمين و لمدارس العليا، أما المتكونين غير الحائزين على شهادة البكالوريا فتسلم لهم شهادة نجاح تعادل الشهادة المهنية.
- لضمان الفعالية و المتابعة بجد و مثابرة ينبغي أن يكون التكوين محفزا و مجزيا و ذلك باحتساب مكتسبات التكوين في المسار المهني للمدرسين، بحيث تكون الترقية مرهونة بالتكوين و بالحصول على شهادة التخرج، ويجب أن يؤدي التكوين، بصفة خاصة، إلى تثمين الوضع الاجتماعي و المهني بعد التخرج بنجاح و ذلك بترقية المتخرجين في سلم تصنيف أسلاك الموظفين.
- إن جميع مدرسي الابتدائي و المتوسط، من غير الحائزين على شهادة الليسانس، و الذين يبلغ عددهم 242.000، سوف يتم التكفل بهم مبدئيا، عبر النظام المزمع تطبيقه في مجال التكوين عن بعد.

- يتم تجسيد هذا المشروع ضمن خطة التكوين العشرية التي انطلقت في شهر سبتمبر 2005 لتنتهي خلال العام الدراسي 2014- 2015. يجري تنفيذ هذا البرنامج التكويني بالتعاون الوثيق مع وزارة التعليم العالي و البحث العلمي.

ثالثا بخصوص مواصلة تدعيم تحسين المستوى:

تسعى وزارة التربية الوطنية في مجال تكوين المدرسين أثناء الخدمة إلى إقامة جهاز للتحسين المستمر لصالح المدرسين و موظفي التأطير و المصالح الإدارية، إضافة إلى جهاز التكوين عن بعد.

و ذلك من خلال جملة من الأمور التي خلصت إليها وزارة التربية الوطنية جراء الدراسة المقارنة التي أجرتها مصالحها، و التي سلطت الضوء على ما يلي: (بوبكر بن بوزيد، 2009، ص 189- 190)

- ✓ يحظى التكوين أثناء الخدمة، في الوقت الراهن، باهتمام متزايد لدى مختلف المنظومات التربوية في العالم وذلك نتيجة التطور السريع الذي ما انفك يطرأ على المعارف مما يحتم تكييفها و تحديثها باستمرار.
- ✓ يكون التكوين أثناء الخدمة إما إلزاميا كما هو الشأن في بلجيكا و السويد و بريطانيا العظمى، أو اختياريا مثلما هو الشأن في فرنسا و اسبانيا، حيث يؤخذ التكوين بعين الاعتبار في تقييم و ترقية المدرسين.
- ✓ يتم التكوين في جزء من توقيت العمل مع تعويض المعلمين أثناء غيابهم كما هو الشأن في السويد وفنلندا، أو يتم تنظيمه خارج ساعات العمل كما هو الشأن في اسبانيا و ايرلندا و لوكسمبورغ، و قد تنظم عمليات التكوين في صورة عطلة دراسية تدوم عدة أيام كما هو الشأن في إيطاليا و بلجيكا والبرتغال.
- ✓ تختلف مدة التكوين أثناء الخدمة من بلد إلى آخر، ففي هولندا يتم تكريس 10% من توقيت العمل لمتابعة عمليات التكوين، أما في السويد فتخصص للتكوين 104 ساعات في السنة، و في المملكة المتحدة و ألمانيا يتراوح الحجم الساعي المخصص للتكوين بين 32 و 42 ساعة في السنة.

- ✓ كثير من البلدان اختارت معادلة ملمح خريجي التكوين أثناء الخدمة بملمح خريجي التكوين الأولي فيما يتعلق بالمعارف المرتبطة بمادة التخصص.
- ✓ تعتبر تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة، في معظم بلدان العالم، أحد المجالات الرئيسية في نشاطات التكوين أثناء الخدمة، و تكرس الكثير من الوقت و الميزانيات الضخمة لتطوير الكفاءات في هذا الميدان.

خلاصة:

تولي الجزائر مسألة إعداد المعلم و تدريبه أثناء الخدمة و تعزيز مكانته الاجتماعية أهمية كبيرة، خاصة و أن الأنظمة و البرامج الفرعية لإعداد المعلمين التي عملت بها الجزائر غداة استقلالها قد أتت مسايرة للواقع و الضرورة، بغية سد احتياجاتها الآنية من معلمين يحملون عبء التعليم التقليدي و بمستوى متواضع.

و قد شهدت السنوات الأخيرة تطورات كثيرة في أساليب إعداد و تكوين المعلم قبل الخدمة و أثناءها، والتي تمثل اتجاها إيجابيا يتناسب مع التطور المستمر للنظام التربوي، هذه الأساليب يجب أن تتسم أيضا بمزيد من التعمق في الجوانب النظرية و العملية، لتتوافق مع ما تتطلبه مهنة التعليم من كفاءات و مسؤوليات و مهارات واتجاهات ومعلومات و أنماط سلوك متباينة، ذلك أن أدوار المعلم اليوم تختلف من حيث الحجم و النوع والمستوى عن تلك الأدوار التي كان يمارسها المعلم سابقا.

و تجدر الإشارة أنه من أبرز ملامح التطورات التربوية هي حركة تدريب و تكوين المعلمين على الكفاءات، والتي تقوم على أحدث نظريات التعلم و التعليم.

الفصـــــل الخـــــامس

الأداء الوظيفي للأستاذ في ظل الإصلاحات التربوية

تمهيد

أولا: مدخل نظري لدراسة الأداء الوظيفي.

1- تعريف الأداء الوظيفي.

2- عناصر الأداء الوظيفي.

3- محدّدات الأداء الوظيفي.

4 - معايير الأداء الوظيفي.

5- العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي.

ثانيا: تقويم الأداء الوظيفي.

1- تعريف تقييم الأداء الوظيفي.

2- العوامل المحددة التي تخضع للتقويم.

3- أهمية تقويم الأداء الوظيفي.

4- أهداف تقويم الأداء الوظيفي.

5- مراحل عملية تقييم الأداء الوظيفي.

6- أنواع تقييم الأداء الوظيفي.

7- الأخطاء المحتملة في عملية التقييم.

8- تقويم الأداء الوظيفي في التشريع الجزائري.

ثالثا: إدارة و تحسين الأداء الوظيفي.

خلاصة.

تمهيد:

حَظِي مفهوم الأداء الوظيفي باهتمام بالغ و شَهِدَ بحوثاً مستمرة من قِبَل المنظّرين، حيثُ يُعَدُّ مفهوم الأداء الوظيفي من المفاهيم التي ترتبط بكل من سلوك الفرد و المنظمة، و يُعبّر الأداء عن قيام الموظّف بمتطلبات الوظيفة التي أسندت إليه من التزامات بمهام و واجبات الوظيفة، و الالتزام أيضا بالآداب و الأخلاق داخل المنظمة، وذلك من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، فضلاً على أنّ الأداء يُعبّر عن مستوى التقدّم الحضاري و التعليمي والاقتصادي لجميع الدّول، فإذا كان الأداء مناسبا للعمل المطلوب إنجازه فإنه يحقق الغرض منه، أما إذا كان الأداء لا يرقى إلى المستوى المطلوب لإنجاز العمل فإن ذلك يتطلب استحداث وسائل و طرق جديدة و تدريب العاملين عليها، لرفع كفاءتهم و تحسين مستوى أدائهم.

و من هنا فإنّه يجب التركيز في البحث و التطبيق على محاولة التعرّف على حقيقة الأداء و معرفة العوامل التي تُحدّده و تؤثّر فيه، حتى يُمكن معرفة الخلل و السعي إلى تصحيحه ، مما قد يُساعد على تحقيق مستويات الأداء المطلوبة.

أولا: مدخل نظري للأداء الوظيفي

1- تعريف الأداء الوظيفي:

إن للأداء أهمية كبرى فهو يعتبر الوسيلة الفعالة للوصول إلى هدف معين و محدد، و ذلك لكونه عبارة عن نشاط يعكس كلا من الأهداف و الوسائل اللازمة لتحقيقها، و يرتبط بالمخرجات التي تسعى المنظمات إلى تحقيقها.

و الأداء في اللغة:

أدّى تأدية، أوصله و قضاه، و هو آدي للأمانة من غيره، و تأديتُ له من حقّه أي قضيته (مجد الدين الفيروز أبادي، 1987، ص 1624- 1625).

و "يعني عمل أو انجاز أو تنفيذ، و الأداء هو الفعل المبذول، أو النشاط الذي تمّ انجازه فالأداء هو نتاج جهد معين قام ببذله فرد لإنجاز عمل معيّن، و الأداء الوظيفي يُقصد به القيام بأعباء الوظيفة من مسؤوليات وواجبات وفقاً للمعدّل المطلوب من الموظّف الكُفء المدَرَّب" (عوض محمد الوذناني، 1999، ص48).

أمّا اصطلاحا فقد تعددت تعاريف الباحثين للأداء الوظيفي نذكر منها:

يُعرّف عبد الكريم غريب الأداء بأنه " ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد، و ما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح و الدقة" (عبد الكريم غريب، 2006، ج 2، ص 737).

و **يربط** علي عبيد محمد آل نمشة **الأداء بتحقيق الأهداف** فيعرفه بأنّه "قدرة الفرد على تحقيق أهداف الوظيفة التي يشغلها" (علي عبيد محمد آل نمشة، 1996، ص8).

و **يشير** بويلوس Bouelos (في كتابه الطرق المجربة في تنظيم الاتصالات) **للأداء بأنه ينطوي على واجبات و مسؤوليات يجب تحقيقها**، و هو انعكاس لمدى نجاح الفرد أو فشله في تحقيق الأهداف المتعلقة بعمله أيا كانت طبيعة العمل، و هذه الأهداف هي:

- ✓ مجموعة الأهداف الروتينية و هي مجموعة الأهداف المرتبطة بالأعمال التي تحتاج إلى حد أدنى من المهارات.
- ✓ مجموعة الأهداف المتعلقة بحل المشكلات و هي مجموعة الأهداف التي تتطلب قدرات ومهارات عالية لحل المشكلات المتنبأ بها مستقبلا.
- ✓ مجموعة الأهداف الخلاقة.

و هذه المجموعات الثلاث من الأهداف موجودة في جميع الأعمال على اختلاف أهميتها من عمل لآخر (عبد الله بن مثيب الحربي، 1995، ص157)، و ينظر للتعريف السابق للأداء بالشمول و سهولة التطبيق على معظم الوظائف.

أما حنفي محمود سليمان فقد **ربط بين الأداء و مدخلات و مخرجات المنظمة** فعرف الأداء بأنّه" قدرة الإدارة في تحويل المدخلات الخاصة بالتنظيم إلى عدد من المخرجات بمواصفات مُحددة و بأقل تكلفة ممكنة" (حنفي محمود سليمان، 1990، ص12).

أما أحمد زكي بدوي و محمد كامل مصطفى فقد **اعتبرا أن الأداء هو حصيلة الجهد الذي يبذله الفرد في العمل** فيعرفانه بأنّه "نتاج جهد معين قام يبذله الفرد أو مجموعة لانجاز عمل معين". (أحمد زكي بدوي ومحمد كامل مصطفى، 1984، ص87).

و هذا ما قال به سعيد يس عامر حيث يرى أن الأداء يتمثّل في " النتائج النهائية من حيث الكم و النوع والتكلفة التي أسفرت عنها الممارسات الفعلية لأوجه النشاط المختلفة خلال فترة زمنية محددة" (سعيد يس عامر وآخرون، 1999، ص110).

و هو ما أكده أيضا عبد الملك عبد الله حسن آل الشيخ حيث يعرف الأداء بأنّه " الناتج الذي يُحققه الموظف عند قيامه بأي عمل من الأعمال" (عبد الملك عبد الله حسن آل الشيخ، 2002، ص8).

و يرى أيضا " أن الأداء لا يتحدد بناء على توافر أو نقص بعض المحددات، بل هو نتيجة لمحصلة التفاعل بين ثلاث محددات رئيسية هي: الدافعية الفردية، و مناخ أو بيئة العمل، و القدرة على إنجاز العمل"(عبد الملك عبد الله حسن آل الشيخ، 2002، ص 14).

و من التعاريف السابقة يتبين أن الأداء عبارة عن :

- ✓ جهد يهدف إلى تحويل المدخلات إلى مخرجات.
- ✓ جهد يسعى إلى تحقيق أهداف الوظيفة.
- ✓ محصّلة تفاعل بين ثلاث محددات رئيسية هي: الدافعية الفردية، و مناخ أو بيئة العمل، و القدرة على إنجاز العمل.

- ✓ سلوك وظيفي هادف يظهر نتيجة تفاعل و توافق بين القوى الدّاخلية للفرد، و القوى الخارجية المحيطة به.
- ✓ سلوك يهدف إلى تحقيق نتيجة.
- ✓ استجابة تتكوّن من أفعال وردود أفعال.

و يشير توماس جيلبرت Thomas Gilbert إلى مصطلح الأداء و يقول بأنه لا يجوز الخلط بين السلوك والإنجاز و الأداء، فالسلوك هو ما يقوم به الأفراد من أعمال في المنظمات التي يعملون بها، أما الإنجاز فهو ما يبقى من أثر أو نتائج بعد أن يتوقف الأفراد عن العمل أي أنه مخرج أو نتاج، في حين أن الأداء هو التفاعل بين السلوك والإنجاز، أي أنه مجموع السلوك و النتائج التي تحققت معا (عبد الباري إبراهيم درة، 1998، ص 403).

و من خلال هذه التعاريف يتضح أنّه يوجد العديد من العوامل المساهمة و المؤثرة في الأداء، و تبرز أهمية ثلاثة عوامل على وجه الخصوص و هي:

الموظف: و ما يمتلكه من معرفة و مهارات و اهتمامات و قيم و اتجاهات و دوافع.

الوظيفة: و ما تتصف به من متطلّبات و تحدّيات و ما تُقدّمه من فرص عمل.

الموقف: ما تتصف به البيئة التنظيمية حيث تؤدّي الوظيفة، و التي تتضمّن مناخ العمل و الإشراف و وفرة الموارد والأنظمة الإدارية و الهيكل التنظيمي، إلى كفاءة في الأداء (حسن جمعان الزهراني، 1999، ص22).

إنّ الأداء ليس هدفا في حد ذاته، و إنّما هو وسيلة لتحقيق غاية هي النتائج أو المخرجات، و لهذا يُنظَرُ إلى الأداء على أنّه الترجمة العملية لكافة مراحل التخطيط.

2- عناصر الأداء الوظيفي:

- ✓ **المعرفة بمتطلبات الوظيفة**: و تشمل المعارف العامة، و المهارات الفنية و المهنية و الخلفية العامة عن الوظيفة و المجالات المرتبطة بها.

- ✓ **نوعية العمل**: و تتمثل في مدى ما يُدركه الفرد عن عمله الذي يقوم به و ما يمتلكه من رغبة و مهارات فنية و براعة و قدرة على التنظيم و تنفيذ العمل دون الوقوع في الأخطاء.
- ✓ **كمية العمل المنجز**: أي مقدار العمل الذي يستطيع الموظف إنجازه في الظروف العادية للعمل، ومقدار سرعة هذا الإنجاز.
- ✓ **المثابرة و الوثوق**: و تشمل الجدّية و التفاني في العمل و قدرة الموظّف على تحمّل مسؤولية العمل، وإنجاز الأعمال في أوقاتها المحدّدة، و مدى حاجة هذا الموظّف للإرشاد و التوجيه من قبل المشرفين، وتقييم نتائج عمله (صلاح عبد الله، 1979، ص18).

3- محدّدات الأداء الوظيفي:

يتطلّب تحديد مستوى الأداء الفردي المرغوب فيه معرفة العوامل الكثيرة و المتعددة التي تُؤثّر و تحدّد هذا المستوى و ماهية التفاعل بينها، حيثُ أنّ علاقة هذه العوامل بعضها ببعض و علاقة كل منها بالأداء تُشكّل نقطة أساسية في تحديد مستوى الأداء المرغوب، رغم أنّ ظاهرة الأداء تزداد تعقيدا نظراً لتضارب النتائج التي توصل إليها الباحثون في هذا المجال.

"فالأداء لا يظهر نتيجة لقوى أو ضغوط نابعة من داخل الفرد نفسه فقط، و لكن نتيجة لعملية التفاعل والتوافق بين القوى الدّاخلية للفرد و القوى الخارجية المحيطة به" (محمد عبد الغني هلال، 1996، ص20).

كما يُعتبر الأداء حسب حنفي محمود سليمان نتيجة التفاعل بين ثلاث محدّدات رئيسية هي: الدافعية الفردية، مناخ العمل، القدرة على أداء العمل.

- ✓ **الدافعية الفردية**: تُعبّر عن مدى الرغبة الموجودة لدى الفرد للعمل و التي يُمكن أن تظهر من خلال حماسه وإقباله على العمل الذي يتوافق مع ميوله و اتجاهاته.

- ✓ **مناخ العمل:** يُعبّر عن الإشباع الذي تُوفّره بيئة العمل الدّاخلية حيثُ يُحس الفرد بالرضا عن عمله بعد أن يكون قد حقّق رغباته و أهدافه و أشبع حاجاته جميعها.
- ✓ **قدرة الفرد على أداء العمل:** و يحصل عليها الفرد بالتعليم و التدريب و اكتساب الخبرات و المهارات والمعارف المتخصصة المرتبطة بالعمل.

و قدّم الباحثان بورتر ولولر Porter & Lowler نموذجاً نظريا يقوم على مجموعة من الفروض حول محدّدات الأداء الوظيفي، و يتحدّد هذا النموذج بثلاثة عوامل رئيسية هي: الجهد المبذول، و القدرات والخصائص الفردية، و إدراك الفرد لدوره الوظيفي. فالجهد المبذول يعكس درجة حماس الفرد لأداء العمل، فكلّما كثف الفرد جهده فإنّ هذا يعكس درجة دافعيته لأداء العمل،أمّا العنصر الثاني فهو قدرات الفرد و خبراته السّابقة و التي تُحدّد درجة فعالية الجهد المبذول، أمّا العنصر الثالث و الأخير فهو إدراك الفرد لدوره الوظيفي أي تصوّراته و انطباعاته عن السلوك و النشاطات التي يتكوّن منها عمله و الكيفية التي ينبغي أن يمارس بها عملَه في المنظمة (أحمد صقر عاشور، 1986،ص 38-39).

و يتبين أن هناك علاقة بين العوامل الثلاثة فإذا كانت هذه العوامل إيجابية فإنّها تُؤثّر بشكل كبير وتكون حافزاً لدفع الفرد للأداء بمستوى عالي و تكون النتيجة أداء مرتفع، أما إذا كان هناك عامل سلبي و العاملان الآخران إيجابيان فإنّ الأداء يكون أعلى من المتوسط، و إذا كان عامل إيجابي و العاملان الآخران سلبيان فإنّ النتيجة هي مستوى أداء أقل من المتوسّط.

و يتّضح ممّا سبق الاختلاف بين الباحثين و المنظرين حول محدّدات الأداء، ذلك أنّ تحديد العوامل التي تحكم الأداء ليس بالأمر السهل، كما أنّ تعميم النتائج أمر غير صحيح، و ذلك للأسباب التالية: (خديجة أحمد عبد المؤمن الحربي، 1995، ص161)

- ✓ إنّ محددات أداء فئة معينة من العاملين ليست هي محدّدات فئة أخرى.

- ✓ إنّ محددات أداء العاملين في منظمة معينة ليست بالضرورة هي نفسها محدّدات أداء العاملين في منظمة أخرى.
- ✓ إنّ العوامل البيئية الخارجية لها تأثير في تحديد محددات الأداء.

4 – معايير الأداء الوظيفي:

إنّ معيار الأداء عبارة عن بيان مختصر يصف النتيجة النهائية التي يُتوقع أن يصل إليها الموظّف الذي يُؤدّي عمل معين، حيثُ يُعَدُّ معيـار الأداء الدستـور أو القانـون الدّاخلي المتفـق عليه بين الرؤساء و المرؤوسين لتحديد الكيفية التي يتوصّلوا بها إلى أفضل مستوى أداء، و في الوقت نفسه التعرف على أوجه القصور التي تشوب الأداء (محمد عبد الغني حسن هلال، 1999، ص 95).

و يكمن الهدف من وضع معايير للأداء في مراقبته بصفة مستمرة للتعرف على أي تغيير أو تذبذب في مستوى الأداء و ذلك للتدخل في الوقت المناسب، للحلول دون تدنّي مستوى الأداء و تحوّله إلى سلوك لدى العاملين يصعب تغييره.

و تنحصر أهم معايير الأداء فيما يلي:

➢ **الجودة Quality**: ترتبط الجودة بجميع نشاطات المنشأة، فهي تُعبر عن مستوى أداء العمل، و قد عرّفها تنر وديتورو (Tenner & Detoro) بأنّها: "استراتيجية عمل أساسية تسهم في تقديم سلع و خدمات تُرضي بشكل كبير العملاء في الدّاخل والخارج، و ذلك من خلال تلبية توقعاتهم الضمنية و الصريحة (Tenner & Detoro, 1992. P 31)

و تُلتَمَس الجودة في عِدّة جوانب، منها ما هو واقعي مرتبط باستخدام مؤشرات حقيقية كمعدّل الإنتاج مثلا، و منها ما هو حسي مرتبط بأحاسيس و مشاعر متلقي الخدمة و المستفيد منها، بمعنى مدى اقتناعهم ورضاهم عن الخدمات المقدّمة، أي تكون الخدمات بمستوى جودة يُناسب توقّعاتهم و يُلبي احتياجاتهم.

من هذا المنطلق يجب أن يتناسب مستوى الجودة مع الإمكانات المتاحة، لذلك يُفضل وجود مرجع وثائقي لدى الرؤساء و المرؤوسين للاحتكام إليه إذا دعت الضرورة.

➢ **الكميـــة Quantity**: و يُقصد بها حجم العمل المنجـز، و يجب ألا يتـعدّى قـــدرات و إمكانات الأفراد، و في الوقت ذاته لا يقل عن قدراتهم و إمكاناتهم، لأنّ ذلك يعني بطء الأداء، مما يصيب العاملين بالتراخي، و قد يؤدّي إلى مشكلة في المستقبل تتمثّل في عدم القدرة على زيادة معدلات الأداء، لذلك يُفضّل الاتفاق على حجم و كمية العمل المنجز كدافع لتحقيق معدّل مقبول من النمو في معدل الأداء بما يتناسب مع ما يكتسبه الفرد من خبرات و تدريب و تسهيلات (محمد عبد الغني حسن هلال ، 1999 ، ص 100-101).

➢ **الوقت Time**: الوقت مورد نادر في الحياة، لا يُمكن شراءه، أو استئجاره، أو تقديمه أو تأخيره أو زيادته أو تقليله، و هو بُعد أساسي من أبعاد وجود الإنسان، فإذا كان الإنسان يعيش في مكان معين، فهو يعيش كذلك في زمن معين.

و الوقت مورد حسّاس من موارد أي منظمة كانت، و لا يمكنها التحكم فيه إلّا من خلال حسن إدارته، وذلك بتوجيه سلوك الأفراد و العاملين لإنجاز الأعمال و تحقيق النتائج و الأهداف التي تسعى المنظمة لتحقيقها.

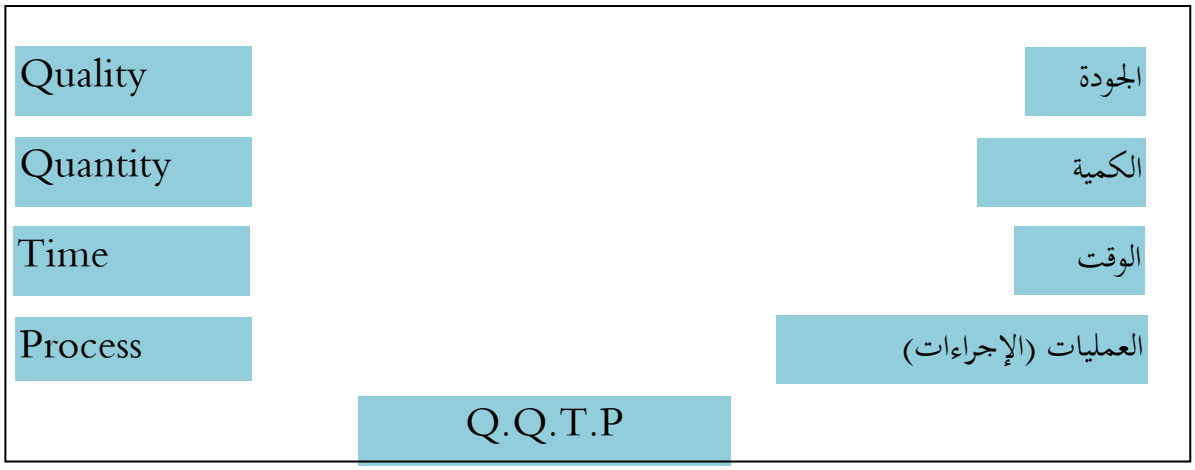
إنّ أهمية الوقت ترجع إلى كونه من أهم المؤشرات التي يستند إليها في أداء العمل، فهو بيان توقّعي يُحدّد فترة تنفيذ مسؤوليات العمل، لذلك يراعي الاتفاق على الوقت المناسب لإنجاز العمل، على أن يراعى:

- ✓ حجم العمل المطلوب إنجازه.
- ✓ عدد العاملين القائمين بإنجاز نفس العمل (محمد عبد الغني حسن هلال، 1999، ص101).

و يؤثّر عنصر الوقت على العاملين، وعلى العمل المنجز من النواحي الكمية و الكيفية، لذلك يراعى وجود محدّدات لتحديد الوقت الذي يستغرقه إنجاز العمل بكمية معيّنة و نوعية محدّدة في إطار النظم و التعليمات المعمول بها، و ذلك لتحقيق أهداف المنظمة.

➢ **الإجراءات** Process: و هي العمليـات أو الخطـوات التي يتم إتباعها لتنفيذ مهام الوظيفة، و التي يكون قد تمّ الاتفاق عليها و تدوينها وفق قواعد و قوانين و نُظم و تعليمات، حتّى تكون الصورة واضحة للرؤساء والمرؤوسين، و حتّى لا يتأثّر الأداء العام بغياب أحد العاملين، و هذا لا يعني قتل الإبداع و الابتكار و لكن يجب أن لا يؤثّر إبداع العامل على المهام المفروضة عليه أداءها، أي أن لا تُخالف طرقه الإبداعية النُظم واللوائح المتفق عليها.

شكل رقم (05) يوضح معايير الأداء



المصدر: محمد عبد الغني حسن هلال، 1999، ص 103.

و يمكن القول أن وضع معايير للأداء هو من أجل تحقيق الكفاءة و الفعالية في الاداء الوظيفي للموظف، و يُشير الربيعان إلى أنّ مضمون الكفاءة في الأداء هو الحصول على حقائق و بيانات محدّدة عن أداء العامل لعمله، بحيث تساعد على تحليل وفهم وتقدير مستوى الأداء المنفذ، أي تقدير كفاءة الفرد الفنية و العملية في تنفيذ الواجبات و المهام التي يتضمّنها عمله" (خالد بن علي الربيعان، 1999، ص 11).

و يرى (أحمد بن صالح بن هليل الحربي ، 2003 ، ص 67) أنّ كفاءة الأداء في المنظمات ترتبط بالاستخدام الأمثل للموارد المادية و البشرية المتوفرة في المنظمة، و ذلك عن طريق استخدام الأساليب المناسبة لتحقيق أهداف المنظمة و بالتالي فهي مبنية على أهداف واضحة، و موضوعية قابلة للتنفيذ، لتحقيق أفضل مستوى للأداء.

و يُعتبر العنصر البشري محور موضوع كفاءة الأداء في المنظمات، لذا فإنّه لا يتم تحقيق الأهداف بكفاءة، إلاّ من خلال الاهتمام باختيار الأفراد المؤهلين للقيام بالنشاط المراد تحقيقه، و كذلك الارتقاء بمستوى أداء العاملين وحثّهم على اكتساب الأنماط السلوكية الإيجابية.

و على ضوء ذلك فإنّ أفضل السبل لتحقيق كفاءة الأداء يتطلّب الاهتمام ببرامج التخطيط قبل ممارسة الأداء بالاعتماد على البيانات الدقيقة عن واقع النّشاط، و الأهداف المرد تحقيقها، و ذلك لتحقيق التوازن بين متطلّبات الأداء و سياسات التدريب، و تحديد معدّلات أداء دقيقة واضحة، ليتم تصميم تقارير الكفاية عن الأداء وفقاً لطبيعة أداء العاملين في المنظمات (عزة صبحي عبد المنعم، 1987، ص83).

و يقارن المنيف بين الكفاءة و الفاعلية من وجهة نظر دركر فيرى أنّ "الكفاءة تعني كيف نعمل؟ How to do it ?" أمّا الفعالية تعني "ماذا نفعل؟ What to do ?"، أي أنّ الفاعلية تُعبّر عن مدى صلاحية العناصر المستخدمة في التنظيم (كالإنسان، المال، المعدّات، الأساليب) للحصول على النتائج المطلوبة، بمعنى العلاقة بين العناصر المستخدَمة و ليس كميّتها، أمّا الكفاءة فتهتم بكميّة العناصر المستخدمة، أي العلاقة بين هذه العناصر كمدخلات و نسبة المخرجات لذلك فإنّ الكفاءة تهتم بإنجاز الأعمال بأقصر وقت و أقل استخدام للعناصر للحصول على النتائج المرغوبة (ابراهيم عبد الله المنيف، 1980، ص222).

أي أنّ الكفاءة تعني القدرة على تحقيق النتائج المطلوبة بأقل قدر ممكن من الوقت والجهد والمال.

5- العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي:

➢ المناخ التنظيمي:

يعبّر المناخ التنظيمي عن شخصية المنظمة كما يراها أعضائها، و يشير إلى كافة الظروف و العناصر السائدة داخل المنظمة التي تحيط بالموظف أو العامل أثناء عمله و تؤثّر على سلوكه و تُشكّل اتجاهاته نحو عمله ونحو المنظمة نفسها، و تحدّد مستوى رضا العاملين و مستوى أداءهم الوظيفي، و هو ثابت نسبيا في المنظمة. ورغم أنّ المناخ

التنظيمي غير ملموس كالأشياء المادية، و لكن يتم الإحساس بتأثيره على كثير من الظواهر التنظيمية، و تتّضح آثاره إيجابية كانت أم سلبية في إنتاجية العاملين و روحهم المعنوية و العلاقات التي تسود بينهم و بين الرؤساء و الزملاء.

حيث يصف مريوان قانع المناخ التنظيمي بأنّه" أنماط من التفاعلات الاجتماعية و النفسية التي توفّر جوّاً نفسياً و اجتماعيا و تنظيميا له من الأثر في العملية الإنتاجية ما يفوق الجو المادّي للعمل" (مريوان قانع، 1979، ص19).

و قد تعددت المفاهيم حول المناخ التنظيمي، و لكن سنلخصها فيما يلي:

- ✓ يعبّر عن مجموعة الخصائص التي تميّز المنظمة عن غيرها.
- ✓ يتأثّر بنوعية القوى البشرية داخل المنظمة.
- ✓ يؤثّر في سلوك العاملين بالمنظمة.
- ✓ يعبّر عن الخصائص المدركة من التفاعل بين القوى البشرية و الخصائص المكوّنة للتنظيم داخل المنظمة.

و أكّدت الدّراسات أنّ المناخ التنظيمي الإيجابي أو المفتوح يعمل على توفير بيئة داعمة و مساندة و محفزة للتجديد و الابتكار و تحسين الأداء و ضمان إتقانه و جودته.

➢ عدم المشاركة في الإدارة:

إنّ ضعف مشاركة المستويات الإدارية المختلفة في التخطيط و صنع القرارات من العوامل التي تساهم في إيجاد فجوة بين الإدارة العليا و الموظفين في المستويات الأدنى، و ينتج عن ضعف المشاركة و العمل الجماعي ضعف الشعور بالمسؤولية لتحقيق أهداف المنظمة، و هذا بدوره يؤدّي إلى تدنيّ مستوى الأداء لدى الموظفين، حيث يشعرون بأنّهم لم يشاركوا في وضع الأهداف المطلوب إنجازها، أو تحليل المشكلات أثناء أداء الأعمال والمشاركة في وضع الحلول المناسبة لها، و ينشأ عن ذلك تدنيّ الشعور بالرضا، و بالتالي انخفاض الحماس للعمل ومعدّلات الإنتاج.

➢ **اختلاف مستويات الأداء:**

أيضا من بين العوامل المؤثرة على أداء الموظفين، عدم نجاح الإدارة في ربط معدلات أدائهم بالمردود المادّي والمعنوي الذي يحصلـون عليـه، فكلما كان هناك ارتبـاط واضح بين مستـوى أداء الموظّف و الترقيات والعلاوات والمكافآت و الحوافز المالية الأخرى التي يحصل عليها، كلما كانت عوامل التحفيز على الأداء مؤثرة، وهذا يتطلّب نظاماً متميزاً لتقويم أداء الموظفين يتم من خلاله التمييز بين الموظف المنتج، و الموظف المتوسط، والموظف غير المنتج، كذلك فإنّ وجود نظام للحوافز الإضافية كالمكافآت التي تعطى للموظفين الذين يتميز أدائهم من العوامل التي تساهم في دفعهم للتنافس على الأداء الجيّد.

➢ **مشكلات الرضا الوظيفي:**

إنّ عدم الرضا الوظيفي أو انخفاضه لدى الموظفين يُعتبر من العوامل الأساسية في تدنّي معدّلات الأداء، والرضا الوظيفي لا يقتصر على الحوافز المادية وحدها بل يتأثر بالحوافز المعنوية على حد سواء.

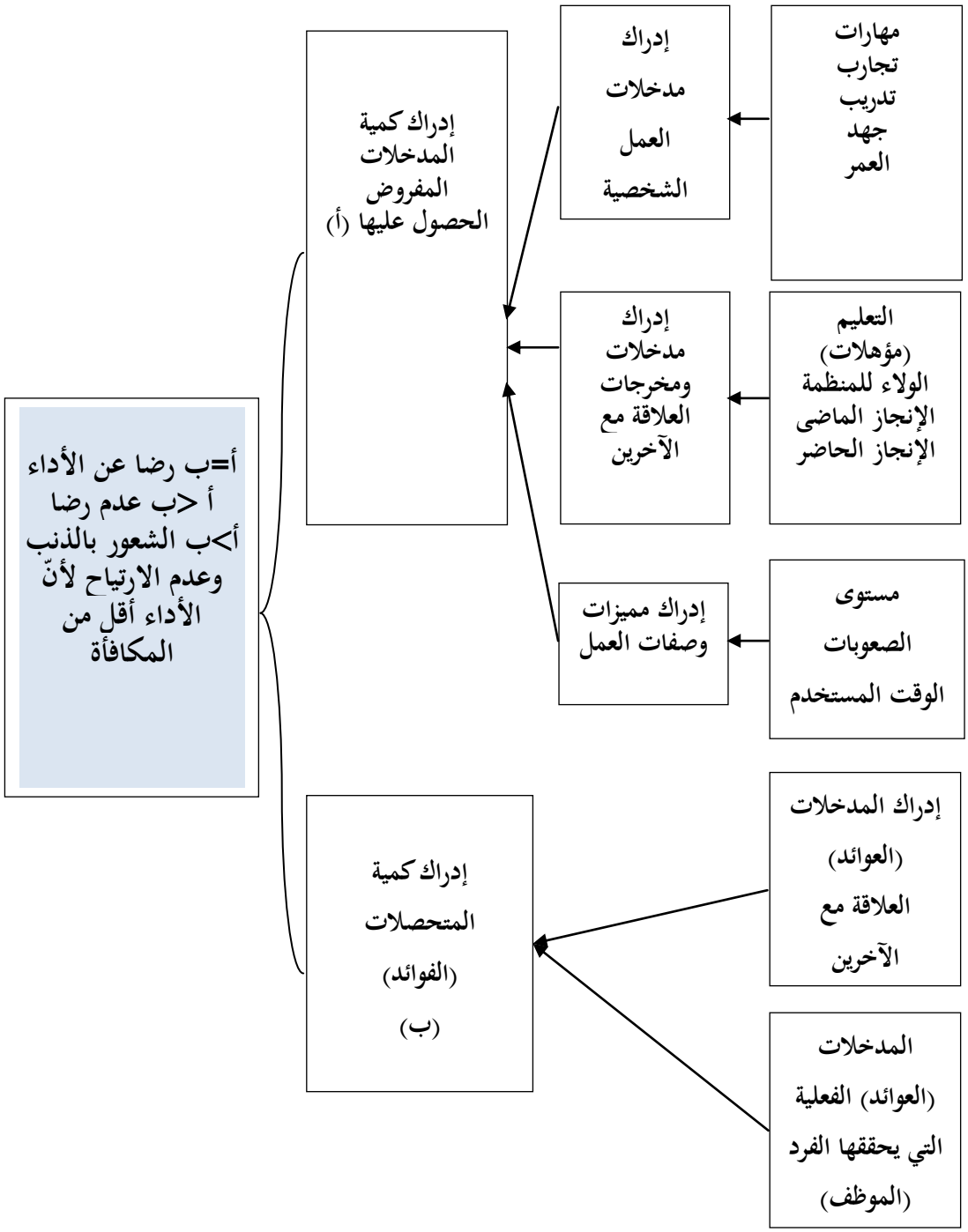
و قد قام إدوارد لولير 1973م بتقديم نموذج لتحديد الرضا الوظيفي، حيث يرى أن العمليات التي تحدد الرضا هي الراتب أو الدّخل، الإشراف، و الرضا عن العمل نفسه، و يرى أيضا أنّ الرضا عبارة عن احتمالات أو الفرق بين:

- شعور الشخص اتجاه ما ينبغي أن يحصل عليه.
- و ما يدركه الشخص بأنه حصل عليه بالفعل.

فعندما يتساوى إدراك المكافأة المتوقعة مع المكافئة الفعلية يكون الرضا هو النتيجة، و عندما يفوق إدراك المكافئة المتوقعة كمية المكافأة الفعلية، يكون عدم الرضا هو النتيجة، و عندما تفوق المكافأة الفعلية كمية المكافأة المتوقعة فإنّ النتيجة هي الشعور بالذنب و التوتر و عدم الارتياح، و يضيف مولير إلى نموذجه أنّ أهم المؤثـرات على إدراك الشخص هو مدخلات و عوائـد العمل أو الوظيفة، و إدراك أهمية الآخرين، و إدراك صفات وخصائص

العمل، و إدراك المكافآت التي يحصل عليها الشخص من عمله سواء كانت مادية أو معنوية و الشكل التالي يوضح ذلك:

شكل رقم (06) يوضح محددات الرضا الوظيفي و أثره على الأداء طبقا لنموذج موليير



المصدر: زكي محمود هاشم، 2003 ، ص 241.

و عليه يمكن القول أنّ من العوامل الأساسية التي تُساهم في تدنّي معدّلات الأداء هو عدم الرضا الوظيفي لدى الموظفين (الأساتذة).

- **التكوين (التدريب):**

يتأثر مستوى العملية التربوية بعدة عوامل بشرية و مادية، و يعتبر الأستاذ هو العامل الرئيسي، بحكم كونه مخطط للموقف التعليمي و موجها لنشاط الطالب فيه و مقوما له، و يكتسب دور الأستاذ في مشروعات التطوير التربوي أهمية أكبر، حيث يتوقف مصير التطوير على مدى فهمه لأهدافه و اقتناعه بجدواه و تمكنه من تطبيقه، لذلك تأتي مسألة التكوين للأساتذة من أبرز أولويات العمل التربوي في الحاضر و المستقبل، و لا تتحقق أهدافه إلا بتحديد و وضع آليات العمل الفعالة التي تساعد على تشخيص مستويات أداء الأساتذة و القيام ببرامج ونشاطات التأهيل المهني بصورة مستمرة، لذا يعتبر التكوين من أفضل أنواع الاستثمار لأنه يستثمر في العنصر البشري، و الذي يعتبر المكون الرئيسي في عمليات التطوير المستمر، لأنه الأداة لإحداث التغيير في المعرفة والاتجاهات و السلوك.

"و هناك ضرورة في أن تتميز تنمية المعلمين مهنيا بالشمول و التكامل و التجديد، و أن تتسم بالعمق والتركيز، و أن تتجه بأهدافها و وسائلها و طرقها إلى تربية الفرد تربية متكاملة تدفع به إلى تمثل المعارف العلمية والتكنولوجية و الإفادة منها في التجديد و التطور" (محمد الأصمعي محروس سليم، 2005، ص 629).

و تجدر الإشارة إلى جملة **من الأسباب التي تجعل من تكوين الأساتذة** أمر ضروري جعل كل الدول تهتم به و تضعه ضمن أولوياتها، **و من هذه الأسباب نذكر:**

- ✓ تعديل مناهج التعليم أو تطويرها لمبررات علمية، أكاديمية، تقنية، أو لمبررات سياسية.
- ✓ تحديث طرق التدريس لمعالجة صعوبات معينة ناجمة عن تطبيق تعديل مناهج التعليم.

- ✓ تصحيح بعض ثغرات برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، و الأخذ بمبدأ التربية المستمرة، و رفع كفاية بعض المعلمين اللذين التحقوا بالمهنة دون إعداد كاف.
- ✓ تحريك قدرات المعلمين المسلكية، و تحديث إمكاناتهم و خبراتهم، و إطلاعهم على المستجد في التعليم والوسائل و المختبرات و التقانيات الحديثة مما يسهل مهمة المعلم اليومية، و يجعله معلما تقنيا متخصصا في أصول تأدية واجباته (جميلة بن زاف، 2013، ص 190).

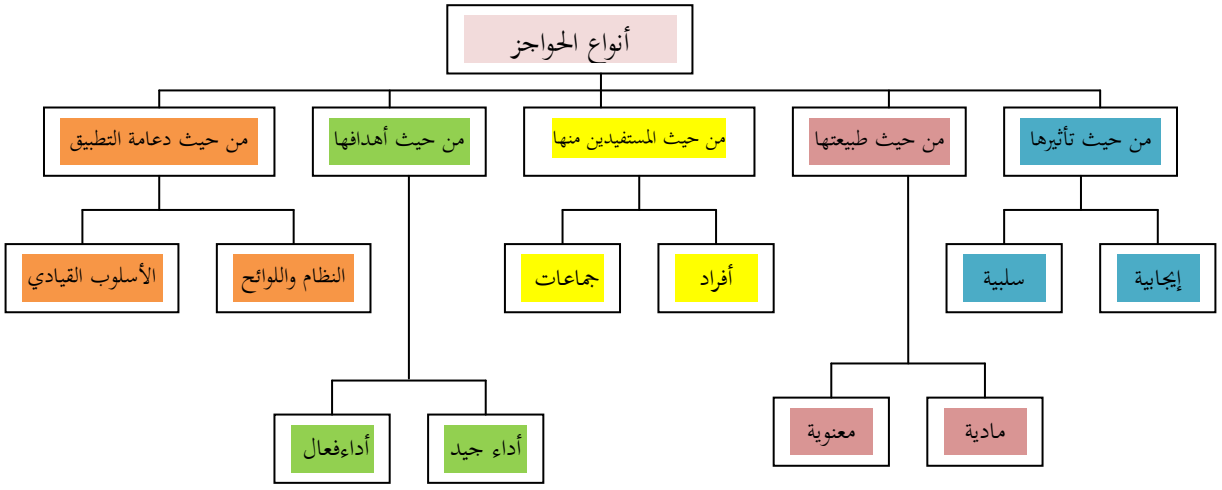
و بذا يتضح لنا أن النمو المهني المستمر للأستاذ شرط أساس لنجاحه في القيام بمهام عمله المتجددة والمتطورة، و التكوين التربوي المتواصل هو الوسيلة المناسبة لهذا النمو و المحافظة على استمراره (تم شرح هذا العنصر في الفصل الرابع لهذه الدراسة و المعنون بأستاذ التعليم المتوسط في الجزائر بين الإعداد و التنمية المهنية).

- **نظام الحوافز:**

تُعتبر الحوافز مجموعة الوسائل أو العوامل الموجودة في بيئة العمل و التي يكون من شأنها حث الموظفين على أداء واجباتهم بجد و إخلاص، و تشجيعهم على بذل أكبر جهد و عناية في أداء هذه الواجبات، ومكافأتهم على ما يبذلونه فعلا من جهد زائد عن المعدّل، حيث ترتبط فعالية المنظمة بمدى الجهد الذي يبذله الأفراد المكونون لهذه المنظمة، و تتوقف جهود الأفراد على مدى إحساسهم بالتكامل مع المنظمة و الارتباط بأهدافها والوعي بمضمونها، وحتى يمكن خلق فرق عمل متكاملة بالمنظمة فإن الضرورة تقتضي بأن يشعر جميع أفرادها بأهمية أفكارهم و فائدتها للإدارة و هذا يتطلب قيادة إدارية تعترف بجهود الآخرين، و قادرة على تنسيق هذه الجهود و توجيهها، و على إشباع رغبات الأفراد و حاجاتهم، و يعتبر نظام الحوافز من الوسائل التي تستخدمها الإدارة لحث العاملين على بذل المزيد من الجهود لبلوغ الأهداف المحددة، و بالتالي يعتبر الهدف الرئيسي لنظام الحوافز هو تحقيق العاملين لمستويات عالية من الأداء (محمد هندي الغامدي، 2000 ، ص 82).

و تنقسم الحوافز إلى خمسة أصناف من حيث طبيعتها، و تأثيرها، و أهدافها، و المستفيدين منها، ودعامة التطبيق، و داخل كل صنف منها توجد ثنائيات توضح أنواع الحوافز، و الشكل التالي يوضح ذلك:

شكل رقم (07) يوضح تصنيف الحوافز



المصدر: محمد هندي الغامدي، 2000 ، ص 82 .

يوضح الشكل السابق أصناف الحوافز و هي كالتالي:

✓ **الحوافز المادية والمعنوية**: تُصَنّف الحوافز من حيث طبيعتها إلى نوعين هما: حوافز مادية و أخرى معنوية، فالحواجز المادية تشبع حاجات الفرد المادية و تدفعه إلى توجيه سلوكه و تطوير أداءه، و يُقسّم معظم الباحثين الحوافز المادية إلى حوافز نقدية تُدفع للعامل في شكل راتب أو علاوات أو حوافز عينية مثل تأمين السكن للعاملين، و وجبات التغذية و العلاج و المواصلات و البرامج الترفيهية و غيرها من الخدمات والرعاية التي تهيئهم للعمل بمعنويات مرتفعة (فايز الزعبي و محمد ابراهيم عبيدات، 1997، ص 162- 163).

أمّا الحوافز المعنوية فهي التي تشبع الحاجات الذاتية و الوحدانية التي تتشكل لدى الفرد من مشاعر و عواطف وانفعالات و تصوّرات إلى جانب إشباعها للحاجات الاجتماعية.

✓ **الحوافز الإيجابية و السلبية:** تُصَنَّف الحوافز من حيث تأثيرها إلى نوعين هما حوافز إيجابية و هي التي تحمل مزايا مادية أو معنوية للفرد إذا قام بأداء العمل المطلوب، لتعزيز و تقوية و تطوير نهج معيّن في سلوك الفرد أو أداءه الوظيفي، و الهدف الرئيسي لهذا النوع من الحوافز هو رفع الكفاءة الإنتاجية و تحسّن الأداء من خلال مدخل التشجيع و الإثابة، و من أمثلة هذا النوع: عدالة الأجور الأساسية، منح الأكفاء و المتميّزين علاوات استثنائية...الخ. أمّا الحوافز السلبية: فتعني حرمان الفرد من مزايا مادية أو معنوية في حالة تقصيره و إهماله بغرض تعديل سلوكه الخاطئ، وحملِه على عدم العودة إليه، و يسمّى هذا النوع من الحوافز بالحوافز الرّادعة لأنّها تقوم على فكرة التخويف و العقاب، و تُبصّر الفرد بعواقب الإهمال أو التقصير أو ضعف الإنتاجية، كما تعمل على أن يكتشف الفرد بنفسه الطريق الصحيح للسلوك عندما يحاول تجنّب العقاب، و منها الإنذار و التوبيخ، وحرمان الفرد من العلاوة، أو حسم جزء من الرّاتب، أو حرمانه من المكافأة أو الترقية،...إلخ.

و يؤكد الباحثين أنّ كُلاً من الحوافز الإيجابية و السلبية ضروري في تحفيز العاملين، إلاّ أنّ بعض علماء الإدارة لا يُعِدُّون الحوافز السلبية ضمن الحوافز التي تدفع الفرد للإنتاج، و إنّما تعمل ضد التحفيز تماما (حسن محمد الشيخ، 1993، ص 61).

✓ **الحوافز المحققة للأداء الجيّد أو الأداء الفعّال:** تُصنّف الحوافز من حيث أهدافها إلى نوعين أحدهما يهدف إلى تحقيق أداء جيّد، و الآخر يهدف إلى تحقيق أداء فعّال (محمد عبد الفتاح ياغي، 1986، ص30).

فالحوافز التي تهدف إلى تحقيق الأداء الجيّد ـ الذي لا يُتَوَقَّع من الفرد أن يزيد عليه أو يُجدّد فيه ـ و ربما انخفضت مستويات الأداء بمرور الوقت حتى تصل إلى ما يُطلق عليه بالحد الأدنى للأداء، و هو ذلك الذي يحفظ للفرد وظيفته فيتقاضى راتبه و يحصل على الحوافز المقرّرة (و الجدير بالذكر أنّ النظريات التقليدية في الإدارة تهتم بالأداء الجيّد).

أمّا الحوافز التي تهدف إلى تحصيل مستوى فعّال من الأداء، فذلك يعني أن يُقدّم الفرد أداءاً مبتكَراً بحيث يُضيف من خلاله شيئا جديداً، كأن يتوصّل إلى طريقة جديدة للأداء، توفّر بعض المال أو الوقت أو الجهد أو تسهّل الإجراءات أو تختصر خطوات العمل (و الجدير بالذكر أنّ الاتجاهات الحديثة في الإدارة تهتم بالأداء الفعال و المبتكَر كأساس لتقديم الحوافز الخاصّة للعاملين).

✓ **الحوافز الفردية و الجماعية:** تُصنَّف الحوافز من حيث المستفيدين منها إلى نوعين هما الحوافز الفردية والحوافز الجماعية (سليمان اللوزي وآخرون، 1998، ص 113).

فالحوافز الفردية تتمثّل في كافة الأساليب التي تمنح لفرد معيّن أو عدد محدد من الأفراد نتيجة إنجاز عمل معين، و خير مثال لذلك تقديم حافز للعامل ذو الإنجاز في كل قسم من أقسام المؤسسة. و يشعر الفرد بحصوله على هذه الحوافز بالإنجاز و قيمة العمل و التقدير الشخصي، و ربط النتائج المحققة بالمجهودات التي تُبذل في تحقيقها، و يرى الكثير من الباحثين أنّ الحوافز الفردية لها بعض الجوانب السلبية لأنّها قد لا تؤدّي إلى التعاون و التنسيق بين العاملين و قد تؤدّي إلى غياب العمل بروح الفريق.

أمّا الحوافز الجماعية فتتمثّل في كافة الأساليب التي تُمنَح لكافة العاملين عندما يُنجزون بالتعاون مع بعضهم عملا معيّنا، و تمتاز الحوافز الجماعية بأنّها تؤدّي بالعاملين إلى العمل بروح الفريق، و تُؤدّي إلى تحقيق التعاون والتنسيق داخل المؤسسة الواحدة، أو داخل القسم مما يُقوّي روابط التنظيم غير الرسمي و تكثيف العلاقات والاتصالات بين العاملين و تعميق شعورهم بالانتماء، هذا بالإضافة إلى إثارة روح المنافسة الإيجابية التي تدفع الأفراد لبلوغ هدف الجماعة.

✓ **الحوافز التي تدعمها اللوائح أو القيادة:** تُصنَّف الحوافز من حيث دعامة التطبيق إلى نوعين أوّل هاتين الدعامتين النظام و اللوائح، و الدعامة الثانية الأسلوب القيادي للمدير أو القائد (علي عبد الوهاب، 1982، ص50).

فالحوافز التي يدعمها النظام و اللوائح تعطى للعاملين لقاء الأداء الجيّد بمجرّد تطبيق النظام أو اللائحة، وهنـاك العديـد من العوامل التي تؤثّر على نظام الحوافز منها ما هو على مستوى الدّولة، و منها ما هو على مستوى الجهاز الإداري، لذلك فإنّ نظام الحوافز يُعَدُّ من أقل أنواع النظم الإدارية استقراراً، حيث يقتضي الحال إعادة النظر فيه بين فترة و أخرى، لكي يظل هذا النّظام مسايراً للظروف المتطوّرة، أمّا بالنسبة للأسلوب القيادي كدعامة ثانية لهذا النوع من الحوافز، فلكل قائد أسلوبه في قيادة مرؤوسيه، و يُعتبر الأسلوب الذي يتبعه ذلك القائد في قيادة المجموعة، أحد أساليب التحفيز الهامّة لهؤلاء المرؤوسين، إذ تتوقفُ اتجاهاتهم و طاقاتهم على طريقة تعامل القائد الإداري معهم وأسلوبه في توجيـههم و إرشـادهم و بحث مشكلاتهم و تنميـة قدراتهم و تقييـم أعمالهم و تقدير إنجازاتهم، إنّ اهتمام القائد بمصلحة العمل و مصلحة العاملين من أنسب الأنماط القيادية للتحفيز، إذ يشعر جميع العاملين بجدية القائد و حرصه على بلوغ أهداف المنظمة و تأكيده للأداء الفعّال، إنّ التحفيز الذي يُقدّم من قبل الأداء الفعّال، وما فيه من ابتكار و إبداع، يتطلّب مهارة قيادية و أسلوب راقي للإدارة.

و بصفة عامّة يرى الباحثين أنّ تلك التصنيفات ليست جامدة، و لكنّها تتداخل معاً تداخلاً كبيراً، فالحوافز الإيجابية على سبيل المثال قد تكون مادّية أو معنوية، و أحياناً يستفيد منها فرد واحد أو جماعة من العاملين، و ربّما تكون مدعومة من النظام و اللوائح أو تكون مدعومة من القادة و ربّما تُؤدّي إلى أداء فعّال، أو تقتصر على الأداء الجيّد.

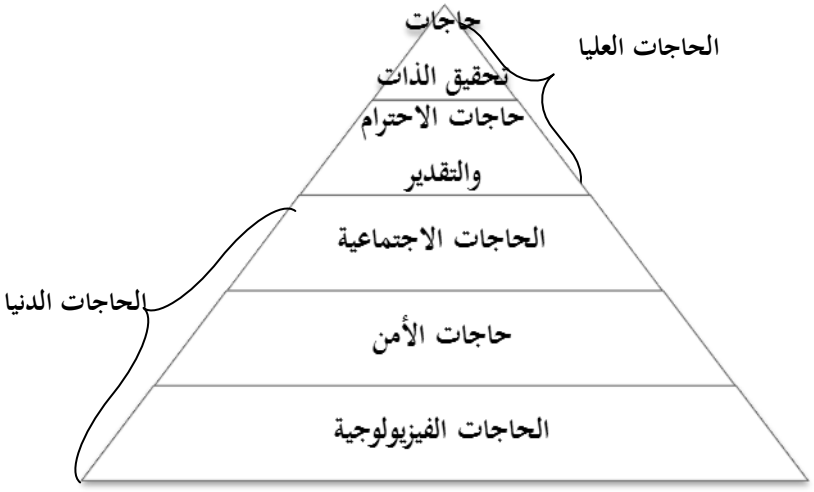
و يمكن **تفسير دور و تأثير الحوافز على الأداء و سلوك العاملين بمجموعة من النظريات**، حيث ظهرت عدّة نظريات تُحاول تفسير تحفيز العاملين و تنشيط سلوكهم نحو تحقيق الأهداف، من خلال تحديد الدوافع وراء هذا السلوك، و قد استند بعض هذه النظريات في تفسير تلك الدّوافع على أساس القوى الكامنة في الفرد نفسه سواء كانت قوى فيزيولوجية أو سيكولوجية بعيداً عن المؤثرات البيئية المحيطة (نظرية الحاجات، ونظرية الإنجاز)، و بعضها الآخر استند في تفسير دوافع سلوك العاملين على أساس القوى الخارجية المحيطة بالتنظيم بالإضافة إلى القوى الداخلية

المتصلة بالعاملين (نظرية العاملين، ونظرية X ونظرية Y)، و بعضها الثالث استند في تفسير السلوك إلى المنفعة الشخصية (نظرية التوقّع)، وفيما يلي عرض موجز لتلك النظريات:

أ. نظرية الحاجات الإنسانية:

طوّر ماسلو Maslow نظرية الحاجات و هي من أكثر نظريات الحوافز شيوعا و قدرة على تفسير السلوك الإنساني، و استند ماسلو في هذه النظرية على أنّ هناك مجموعة من الحاجات التي يشعر بها الفرد، و تعمل كمحرّك و دافع للسلوك، و هذه الحاجات هي: الحاجات الفيزيولوجية أو الأساسية، و حاجة الأمن، و الحاجات الاجتماعية، وحاجات التقدير و الاحترام، و حاجات تحقيق الذات. و أنّ هذه الحاجات تتدرّج في تسلسل هرمي تبعاً لدرجة الأهمية أو الإلحاح، فالحاجة الأكثر ضرورة تستحوذ على تفكير الفرد و تظل دافعا لسلوكه حتّى يُشبعها، فإذا أُشبعت بطريقة معقولة، استجدّت حاجة أخرى أقل إلحاحاً من الأولى، و تقوم أيضا بتوجيه سلوك الفرد نحو إشباعها، ثم تأتي الحاجة الثالثة و هكذا، حتّى تصل في نهاية التدرّج الهرمي إلى أقل الحاجات الإنسانية إلحاحاً، وفي نفس الوقت أكثرها رقيّاً، و هي حاجات تحقيق الذات (سلطان عبد الرحمن محمد البابطين، 1994، ص255- 256)، و الشكل التالي يوضح ذلك:

الشكل رقم (08) يوضّح التدرّج الهرمي للحاجات الإنسانية لماسلو



المصدر: سعود بن محمد النمر و آخرون، 2002، ص 74 .

و تجدر الإشارة إلى أنّ الأفراد يختلفون في تصوّراتهم عن القدر الكافي لإشباع هذه الحاجات، واختلاف الفرص التي يبذلونها في سد حاجاتهم، و أنّ الحاجات الدنيا حاجات يمكن إشباعها، و حرمان الإنسان منها يُسبّب له العناء، أمّا الحاجات العليا فهي حاجات لا نهائية لذا يصعب إشباعها بشكل تام، لأنّها تُركّز على النمو و الطموح الشخصي و حرمان الإنسان منها يُسبّب له الضيق و عدم التوازن (محمد الشواف، 1994، ص200).

و قد وُجّهت عدّة انتقادات لنظرية الحاجات الإنسانية منها: افتراض أنّ الأفراد متماثلون في إشباع حاجاتهم، و منها انتقال الفرد من إشباع إحدى الحاجات إلى إشباع حاجة أخرى، و كذلك عدم وجود دليل ملموس يُؤكد وجود خمس مستويات من الحاجات الإنسانية مرتبة تنازليا (مصطفى صالح الحناوي و راوية محمد حسن ، 1997، ص220).

و رغم تلك الانتقادات، إلاّ أنّ نظرية ماسلو مازالت تلقى نجاحاً و قبولا من جانب كثير من القادة نظراً لبساطتها وسهولتها، و تقديمها تفسيراً واضحا لفهم السلوك الإنساني (محي الدين الأزهري، 1993، ص 271).

ب. نظرية دافعية الإنجاز:

طوّر ماكليلاند Mcclelland نظرية في التحفيز تُركّز على حاجة الإنسان إلى الإنجاز، و استند في نظريته إلى أنّ هناك ثلاث حاجات مكتسبة لها تأثير كبير في تحريك سلوك العاملين في المنظّمات، و هذه الحاجات هي: الحاجة إلى القوة، و الحاجة إلى الانتماء، و الحاجة للإنجاز (ثامر ملوح المطيري، 1990، ص76).

و يرى بعض علماء الإدارة أنَّ فهم و إدراك هذه الحاجات يُعَدُّ عاملا مُهِمّاً للإدارة حتّى تستطيع تنظيم أعمالها و تحفيز عامليها لتحقيق الأهداف المرغوبة، و يُلاحظ أن الأفراد الذين يشعرون بحاجة كبيرة إلى القوة يُركّزون اهتمامهم على ممارسة التحكّم و السيطرة و التأثير في الآخرين و يسعون للحصول على مناصب قيادية في المجتمع ويجيدون النِّقاش و الخطابة (سمير أحمد عسكر، 1997، ص 333)، أمّا الأفراد الذين تتوفر لديهم حاجات قوية

للانتماء فيتولّد لديهم شعور بالبهجة و السرور عندما يكونون محبوبين من الآخَرين، و يميلون إلى بناء علاقات اجتماعية ودّية مع الآخرين، و مساعدتهم عندما يتعرّضون للمشكلات (فايز الزعبي و محمد ابراهيم عبيدات، 1997، ص169)، في حين أنّ الأفراد الذين يشعرون بحاجة شديدة للإنجاز تتوافر لديهم الرّغبة الأكيدة في النّجاح و يميلون إلى مواجهة التحديات و تحمّل المسؤولية الشخصية والخوف الشديد من الفشل (مهدي حسن زويلف وعلي محمد العضايلة، 1996، ص203)، و تُعدّ الدافعية للإنجاز المحرّك الرئيسي للسلوك، و تُمثّل الركيزة الأساسية في سعي الإنسان لتحقيق الذّات (حامد أحمد رمضان بدر، 1997، ص61).

و تدور معظم الانتقادات الموجَّهة لهذه النظرية حول مدى قياس هذه الحاجة من خلال الفرق بين مستوى الطموح في الأداء و بين مستوى الأداء الفعلي، و بالتالي القدرة على تنميتها (نبيل الحسيني النّجار و مدحت مصطفى راغب، 1992، ص147).

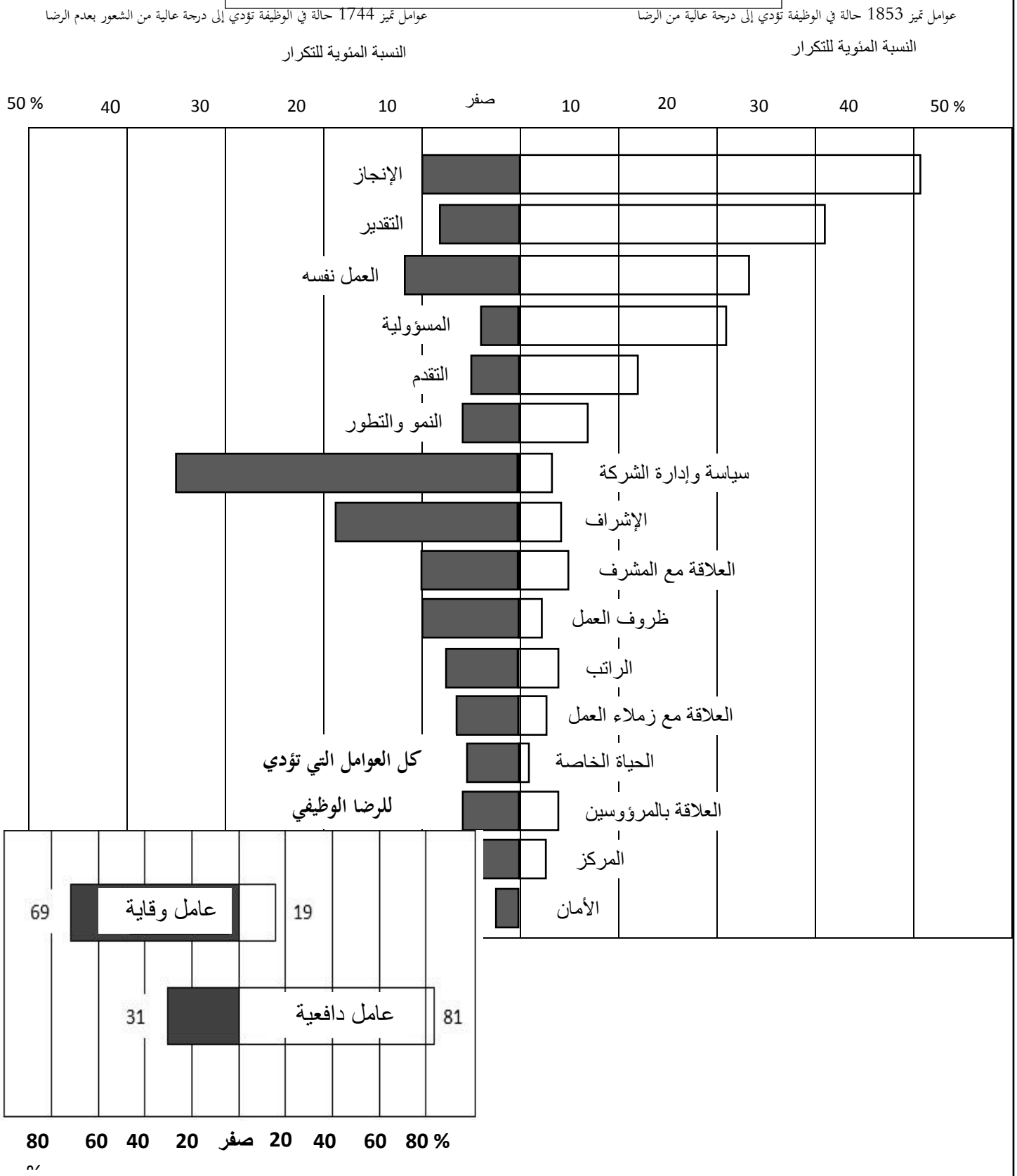
ج. نظرية العاملين:

طوّر هيرزبيرج Herzberg نظرية متقدّمة في التحفيز بالاستناد إلى دراسة تطبيقية على (200) من المهندسين و المحاسبين لمعرفة العوامل التي تشعرهم بالسعادة في العمل و الأخرى التي لا تحقّق لهم السعادة، وتحديد دوافع العاملين و مدى رضاهم الوظيفي اتجاه الأعمال التي يُمارسونها، و تَوَصَّل إلى أنّ لكل فرد مجموعتين من الحاجات الإنسانية تؤثران معاً على سلوكه بصورة متباينة و هما:(محمد قاسم القريوتي و مهدي حسن زويلف، 1993، ص 206- 208)

– مجموعة العوامل الدّافعة Motivations factors: و تشمل الإنجاز، الاعتراف و التقدير بجهود الفرد، ومهام العمل نفسه و تحدّياته، و زيادة المسؤولية، و التقدّم و التطوّر الشخصي، و كلّها دوافع ذاتية يؤدّي توافرها إلى شعور الفرد بالرضا نحو عمله و زيادة إنتاجيته و تحسّن أداءه.

– **مجموعة العوامل الصحية الواقعية Hygine factors**: و تـشمل سيـاسة الإدارة و إجراءاتها و نمط الإشراف، و الراتب، والعلاقات مع الرؤساء و المرؤوسين و الزملاء، و بيئة العمل، و الأمن الوظيفي، و كلّها دوافع خارجية تتعلّق بالظروف المحيطة بالعمل و يُؤدّي عدم توافر بعضها إلى شعور الفرد بالاستياء و عدم الرضا عن العمل ، و الشكل التالي يوضح ذلك:

شكل 09 العوامل التي تؤثر على الاتجاهات نحو العمل



المصدر: أندرو دي سيزلاقي و مارك جي والاس، 1991، ص98

يوضّح الشكل رقم (09) نظرية العاملين التي طوّرها هايزبيرج و يتّضح من الشّكل أنّ كلا من المحفزات (العوامل الدّافعة) و (العوامل الصحية الواقعية) متواجدة لدى كل فرد ولكن بنسب متفاوتة بين التكرار العالي والمنخفض حسب إدراك الفرد لها و شعوره بها، فمثلا قد يُسبّب عامل معيّن مثل (الرّاتب) الشعور بالرضا في إحدى العيّنات، فيما يُسبّب شعوراً بعدم الرضا في عيّنة أخرى، فالشعور بالرضا و عدم الرضا قد يكون نتاجا لعمر العامل ومستواه و رتبته في المنظمة.

و تُعَدُّ نظرية العاملين من أبرز النظريات الحديثة التي ترى أنّ مصدر الدوافع الإنسانية ليس من قوى كامنة داخل الفرد فحسب، و إنّما أيضا من قوى خارجية كمؤثّرات بيئة العمل الإدارية المحيطة بالفرد في عمله، ومن هذا المنطلق بنت تلك النظرية أسسها حول كيفية إيجاد قوة محركة لسلوك العاملين، و ضرورة الاهتمام بالعوامل الوقائية والمحفزة معاً، لأنّ الاهتمام بأحدهما مع إغفال الآخر قد لا يؤدّي إلى نتائج مثمرة (حسن محمد الشيخ، 1993، ص71).

و على الرغم من الشهرة الواسعة التي حققتها نظرية العاملين في مجال التحفيز، إلاّ أنّها لم تسلم من بعض الانتقادات، و من أهمّها عدم الاستناد إلى مقاييس موضوعية للتفرقة بين الشعور بالرضا التّام و الشعور بالاستياء وعدم الرضا، و إنّما تُرك ذلك للتقدير الشخصي للعاملين، كما أنّ إرجاع عدم رضاهم إلى عوامل في بيئة العمل وليست متصلة بانخفاض كفاءتهم في العمل، جعل نظرتها إلى الرضا عن العمل تُخالف الواقع الذي يُشير إلى أنّها ظاهرة معقدة.

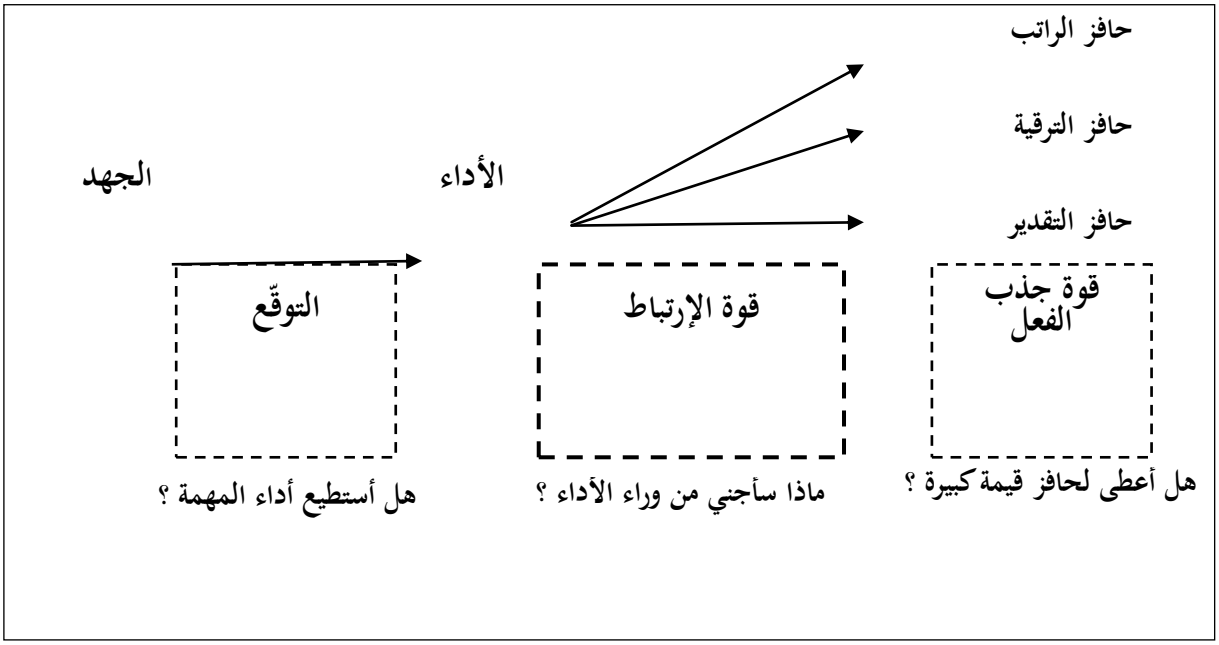
د. نظرية التوقّع:

طوّر عالم النفس الأمريكي فروم Vroom أحدث نظريات التحفيز وأكثرها رواجا ودقّة ووضوحاً في تغيير سلوك الفرد ودوافعه، وتستند هذه النظرية على افتراض مفاده أنّ سلوك الفرد في العمل يرتكز أساسا على المنفعة

الشخصية، فهو يختار سلوكا من ضمن بدائل متعدّدة للسلوك بناءأ على اعتقاده أنّ السلوك الذي اختاره سيوصله إلى تحقيق أهدافه في المستقبل (محمود فؤاد جاد الله، 1992، ص57).

إذن فإنّ أساس نظرية التوقع هو العلاقة المدركة بين الجهد و الأداء، والشكل التالي يوضّح ذلك:

شكل رقم (10) يوضّح نموذج أساسي لنظرية التوقّع



المصدر: أندرو دي سيزلاقي و مارك جي والاس، 1991، ص 112.

هل أستطيع أداء المهمة؟: فإذا كان لدى الفرد اعتقادا بأنّ القدرات الكامنة لديه ستوصله إلى تحقيق النتائج المطلوبة، كان ذلك دافعاً قوياً للسلوك، أمّا إذا كان العكس فإنّه يتراجع عن الاستمرار في السلوك لتحقيق أهدافه.

ماذا سأجني من وراء الأداء؟: فإذا كان الفرد يعتقد أنّ تلك النتائج تكون عالية، فإنّ ذلك سيدفعه إلى الاستمرار في السلوك و العكس صحيح، بمعنى إذا كان مقدار الإشباع الذي يحققه الفرد من هذا السلوك يُمثّل قيمة إيجابية عالية

له فإنّ ذلك سيؤثّر في دافعيته لهذا السلوك ممّا يجعله يستمر، أمّا إذا كان مقدار ذلك الإشباع يُمثّل قيمة سلبية للفرد فإنّ السلوك سيتوقّف.

هل أعطى لحافز قيمة كبيرة؟: و هي عملية مقارنة بين ما يتوقعه الإنسان من السلوك الذي قام به و ما حصل عليه فعلا، فإذا كانت النتائج مطابقة للتوقّعات أو أعلى منها كان ذلك دافعا أكبر للفرد في بذل سلوك مماثل في المستقبل، أمّا إذا كانت النتائج أقل ممّا هو متوقّع فإنّ ذلك سيؤّدي إلى حدوث نتائج عكسية على سلوك الفرد مستقبلا، فهو لن يسلك ذلك السلوك الذي فشل في إيصاله إلى تحقيق مطلبه.

تُعَدُّ مساهمة فروم بنظريته في التحفيز ذات أثر ملموس في الفكر الإداري و التربوي، حيث نبّهت الإدارة والمديرين إلى ضرورة الاهتمام بتوقّعات العاملين من خلال التعرّف على الحاجات التي يسعى العامل إلى إشباعها، وذلك لإيجاد تناسب بين العوائد المتاحة للعامل و بين الحاجات التي يسعى لإشباعها، كذلك نبّهت إلى توضيح المسار أمام العامل بين الجهد الذي يبذله و إشباع حاجاته.

و رغم ذلك وُجّهَت إليها بعض الانتقادات من أهمها: صعوبة قياس التوقّع و المنفعة العائدة من السلوك، فقد أظهرت الدّراسات أنه لا يمكن حث الفرد على العمل بكفاءة و فعالية ما لم يكن هناك حافز يُحفزه على ذلك، حيث أنّه من الأهمية أن يكون الفرد قادراً على العمل، و لكن الأهم أن يكون متحمّسا لأداء العمل وراغبا فيه، ولذلك ازداد الاهتمام بتحفيز العاملين، و خلق الرغبة للاهتمام بما يكفل الإنجاز الفعال لأهداف المنظمة.

و لكن هناك شروط أساسية لابد للإدارة من أخذها بعين الاعتبار لإنجاح العمل و رفع كفاءة الأداء وزيادة الإنتاج و هي: (علي السلمي، 2002، ص6)

- ✓ أن ترتبط الحوافز بأهداف العاملين و الأداء معا، إذ لابد أن تحدد مسار الحوافز بحيث تؤدّي إلى تحقيق أهداف العاملين و المنظمة معا، و هذا يتطلب إقامة جهود مشتركة بين أهداف العاملين و المنظمة.

- ✓ أن توجد صلة وثيقة بين الحوافز و الهدف، إذ لا فائدة من تلك الحوافز التي لا تُحرّك الدّوافع عند العاملين بالشّكل الذي يدفعهم للأداء السليم القائم على التصّرف الهادف لتحقيق الغايات.
- ✓ يجب على المنظمة أن تحدد الوقت الملائم الذي تُستَخدَم فيه الحوافز و خاصة الحوافز المادية التي لابد أن تكون في مواعيد محددة.
- ✓ لابد أن تضمن المنظمة استمرارية الحوافز، و ذلك لإيجاد الشعور بالطمأنينة لدى الأفراد العاملين باهتمامها وحرصها على الاستمرار في إشباع حاجات العاملين (و ضمان ذلك في المستقبل).
- ✓ يجب أن تضمن المنظمة الوفاء بالتزاماتها التي تُقررها الحوافز.
- ✓ ضرورة أن تكون السياسة التنظيمية للحوافز متصفة بالكفاءة و العدالة.
- ✓ أهمية أن يُدرك العاملون السياسة التي تتبعها الإدارة في تنظيم الحوافز.
- ✓ أن تُنهي في أذهان العاملين العلاقة الموجبة بين الأداء الجيّد و الحصول على الحافز، أي أن تتناسب الحوافز تناسباً طرديّاً و ملحوظاً مع الجهود التي يبذلها العاملون، لتؤدّي دورها في تحفيزهم و تقديم المزيد من الجهود وتشجيعهم على الإبداع و الابتكار و ترفع من كفاءة أدائهم.

إن عدم توفير النظام التربوي بشكل خاص هذه الفرص المناسبة لإشباع مختلف حاجات العاملين في مستوياتها المتعددة تحد من عطاء الفرد العامل و أدائه في هذه النظم، و خاصة إذا لم تتمكن من إشباع حاجاته الأولية بدرجة معقولة و مقبولة، حيث أن ذلك سيؤثر على عطائه و أدائه و إبداعه (محمد حسن محمد حمادات، 2008، ص 154).

ثانيا: تقويم الأداء الوظيفي

يعتبر تقويم الأداء من أهم الأنشطة و العمليات الخاصة بإدارة الموارد البشرية،لأنه يدور حول أهم عنصر من عناصر تحقيق الكفاية الإنتاجية و هو العنصر البشري، و حتى يمكن التعرف على مستويـــات الكفاءة، لابد من قيـــاس و تقييم مستويات الأداء و هذا بدوره يتطلب وضع معاييـــر و مستويات للأداء و تطوير أساليب التقييم.

1- تعريف تقييم الأداء الوظيفي:

عُرف تقييم الأداء بأنه " عملية إدارية للحكم على مدى تقدم هذا الموظف أو ذاك قياسا إلى واجباته وسلوكياته، في فترة زمنية معينة لا تزيد عن سنة، و يصدر عن هذه العملية تقريرا في شكل نموذج معين يوضع في ملف العامل و الموظف، و ينتج آثاره الإدارية و القانونية " (عبد الحكم أحمد الخزامي،1999،ج1، ص 21).

كما عرف بأنه " تحليل و تقييم أداء العاملين لعملهم و مسلكهم فيه و قياس مدى صلاحيتهم وكفاءتهم في النهوض بأعباء الوظائف الحالية التي يشغلونها و تحملهم لمسؤولياتهم و إمكانيـة تقلدهم لمنـاصب و وظائف ذات مستوى أعلى " (محمد بن دليم القحطاني، 2008 ، ص 162).

و جاء في تعريفه أيضا بأنه " قياس مدى مساهمة العاملين في إنجاز الأعمال التي تسند إليهم و الحكم على سلوكهم و تصرفاتهم أثناء العمل، و على مدى التطور في آدائهم، خلال فترة زمنية محدودة " (محمد عبد الغني حسن هلال، 1999 ،ص 129).

إلا أنه يمكن إيجاز كل التعاريف السابقة في تعريف شامل كما أورده أحمد أبو السعود بأنه " نظام تفرضه حتمية الوظيفة الرقابية للتقييم و قياس أداء العاملين وفقا للأبعاد الوظيفية أو المعايير الإدارية التي يجب أن تؤدى بها الوظيفة، للحكم على مدى فاعلية و كفاءة العاملين و توجيه سلوكهم نحو تحقيق الأهداف، على أن يتم في فترات زمنية مناسبة تعكس الصورة الواقعية للأداء الفعلي، و على أن يتم وفقا لإجراءات تضمن الحياد و الواقعية و الموضوعية،

ويكون على درجة من المرونة للتكيف مع كافة المتغيرات التي تؤثر على المنظمة سواء الداخلية أو الخارجية، و تأثره بالاتجاهات الإدارية الحديثة في مجال تقييم الأداء" (أحمد أبو السعود محمد، 2004، ص 14).

و من خلال تقييم الأداء " يمكن قياس النتائج الفعلية، و مقارنتها بأهداف الخطة و النتائج المتوقعة وكذلك تشخيص الانحرافات و إجراء التعديلات الملائمة من خلال الوسائط المناسبة " (يونس عبد العزيز مقدادي و يحي عبد الكريم حداد، 1995، ص134).

و يشترط في عملية التقويم أن تكون مخططة و معتمدة على قواعد و أساليب عملية واضحة، ويهدف التقويم المؤسسي و الفردي إلى الكشف عن أبعاد مهمة مثل مدى الكفاءة و مدى الفاعلية و إمكانية التطوير، و لذلك لابد من إقامة نظام فعال للتقويم يعتمد على البساطة و الوضوح و الواقعية، و أن تستمر عملية التقويم بشكل يسمح الاستفادة من نتائجه في عمليات التصحيح و التطوير و إيجاد الحلول للمشكلات التي يتم التعرف عليها.

و لعملية تقويم الأداء الوظيفي مجموعة من الخصائص نذكر منها :

- ✓ أن عملية تقويم الأداء عملية مخططة منظمة منهجية.
- ✓ أنها عملية إيجابية ديناميكية مستمرة.
- ✓ تحديد المهام و المستويات.
- ✓ تحليل النتائج و تحديد مصادر و أسباب الانحراف.
- ✓ تقديم التوصيات و البيانات للإدارة العليا.

و الجدير بالذكر في هذا المقام أن " عملية تقويم المعلم تساعد المؤسسات التعليمية في تحقيق مجموعة من الأهداف، من بينها قياس مدى تقدمه أو تأخره في عمله وفق معايير موضوعية، و الحكم على المواءمة بين متطلبات مهنة التدريس ومؤهلات المعلمين و خصائصهم النفسية و المعرفية و الاجتماعية، بالإضافة إلى الكشف عن

جوانب القوة و الضعف في أداء المعلم، مما يمكن المؤسسة التعليمية من اتخاذ الإجراءات التي تكفل تطوير مستوى أدائه و تعزيزه "(عبد المنعم مختار مصطفى ساري، 2006، ص 27).

و بشكل عام يمكن تحديد هذه المعايير بناءا على مدخلين هما: مدخل تحليل العمل و توصيف الوظائف، مدخل الخبرة.

أ – مدخل تحليل العمل و توصيف الوظائف: هي عملية يتم بموجبها تحديد أنواع الوظائف المطلوبة لجميع الأنشطة في التنظيم، ثم تجميع البيانات المتعلقة بتأديتها و أسلوب القيام بها و المواصفات الواجب توافرها في من يرشح لشغلها، ثم صياغة هذه المعلومات بشكل يمكن استخدامها في جميع المجالات المتعلقة بشؤون الأفراد (أحمد أبو السعود محمد، 2004، ص 54).

و يشير إليها صلاح الدين عبد الباقي بأنها " وصف كتابي لمحتويات و مكونات و مسؤوليات كل وظيفة،كما تشتمل أيضا على معلومات عن ظروف العمل، و وضع و حجم المخاطر المتوقعة والاشتراطات الخاصة لممارسة الوظيفة " (صلاح الدين عبد الباقي، 2007، ص 268).

و يعرفها طارق أمين عمران تحليل و وصف الوظائف بأنها "عملية دراسة و جمع المعلومات المتعلقة بالأنشطة الفرعية كافة، و متطلبات و مسؤوليات هذه الأنشطة، ثم صياغة هذه المتطلبات على شكل معايير محددة "(طارق أمين عمران، 2010، ص77).

يتضح من التعاريف السابقة أنه على الإدارة أن تعتمد تحليل و توصيف الوظائف كخطوة ضرورية عند اختيارها لعناصر تقييم الأداء، لأنها تحلل العمل و أنشطته، و تحدد الأعباء و المتطلبات الواجب تأديتها من قبل شاغل الوظيفة، و الخبرات و المؤهلات التي يجب أن تتوافر فيه لكي يؤدي عمله بنجاح و كفاءة.

و على هذا الأساس تتم مقارنة الأداء الفعلي بالمعايير الموضوعة و تكون النتائج عادة بمستويات مختلفة وهي كالتالي:

- ✓ المستوى الممتاز: يحصل على أعلى درجات المعايير الموضوعة غالبا من يتميز بحسن التصرف، و امتلاك معظم المهـــارات اللازمة للوظيـــفة، و الدافعيـــة الكافيـــة لإنـجاز العمل، و يتطلب أقل قدر ممكن من التوجيه من قبل رئيسه المباشر.
- ✓ المستوى المرضي: و هو الذي يقترب أداؤه من المعايير الموضوعة دون زيادة، و يقدم المساهمة المطلوبة منه فقط، و بالتأكيـد من الممكن أن يصل إلى مستويـــات أعلى للإنجـاز بالتوجيـه و الإرشاد المناسبين.
- ✓ مستوى أقل من الوسط: هو الموظف الذي لا يقترب من المعيار الموضوع، و قد لا يكون ملما بالمعدل المحدد، أو غير متفهم لأهميته، أو حتى غير مقتنع به، و تنقصه الدّافعية المطلوبة للإنجاز، و يحتاج إلى متابعة مستمرة.
- ✓ المستوى غير المرضي: هنا الموظف تنقصه المقدرة و الرغبة تماما، فليس لديه الدافعية المطلوبة، و الهدف الوظيفي المحدد له قد لا يكون ملائما لقدراته، و صعبا بالنسبة إليه، و في هذه الحالة فإنه يحتاج علاج ملائم من تدريب وتوجيه ...الخ (طارق أمين عمران، 2010، ص 78-79).

إن تحليل وتوصيف الوظائف كمدخل لوضع المعايير يمكن أن يمر بالمراحل التالية:(طارق أمين عمران، 2010، ص79- 80)

- ✓ **تحديد المجال الوظيفي الذي تنتمي إليه كل وظيفة:** إذا كانت في المجال المالي، أو الإداري، أو الفني، أو الخدماتي، فكلما تعددت طبيعة الأعمال تعددت المجالات الوظيفية. إن تحديد المجال الوظيـــفي يســاعد بشكل كبير على تحديد المسؤوليات و المهام الوظيفية الملقاة على عاتـق الأفراد، و يعكس ذلك إضفاء صفة الموضوعية و الدقة على المعايير لاحقا.

- ✓ **تحديـــد الوظيفة:** حيث تتشكل كل وظيـفة من مجمـــوعة من الواجبـــات الرئيسيـــة المترابـطة والمتكاملة و المتسلسلة، التي تشكل معًا الوظيفة، و يجب أن تكون هذه الوظائف ضمن تخصص واحد و تتطلب عملية القيام بها مجموعة متشابهة من المؤهلات العلمية و العملية، و المهارات لدى شاغل الوظيفة.
- ✓ **تحديد الواجبات والمهارات:** و تشمل تحقيق الخطوات المطلوبة لتنفيذ المهام و تحليل المهارات المطلوبة لأداء كل مهمة سواء الذهنية مثل:إجراء العمليات الحسابية، و كتابة التقارير، أو المهارات اليدوية أو الآلية(مهارات الحاسوب مثلا) و مستواها.
- ✓ **تحديد العناصر المكونة للمهام:** و العنصر هو أصغر وحدة يمكن وصفها في عملية التحليل الوظيفي، وهو عبارة عن خطوة أو أداء حركة بسيطة، و تتكامل هذه الخطوات الصغيرة لتُكَوِنَ مهمة.
- ✓ **تحليل الأداء الفردي:** أي التعرف على مستوى الأداء من خلال فحص تقارير الكفاية أو الأداء للعاملين و البيانات الخاصة بجودة و مستوى الإنتاج، و ملاحظات المشرفين و شكاوى العملاء.
- ✓ **وضع المعايير:** بناءًا على المراحل السابقة و المعلومات التي توافرت لدى القائمين على وضع المعايير يتم وضع المستويات الكميـة و النوعيـة التي توضح المعاييـر بناءًا عليها، و المعبر عنها بأرقام و درجات، حيث يعطى لكل بعد من أبعاد الأداء درجة معينة، و هي تختلف عن غيرها حسب الأهمية النسبية لكل بعد من أبعاد الأداء، و من ثم يجري مقارنة الأداء الفعلي مع الدرجات الموضوعة (المعايير) ليتم الحكم على مستوى الأداء.

و تظهر الأهمية الحقيقية و الفعلية للوصف و التحليل الوظيفي في كونه يوفر معلومات واقعية عن مستوى الأداء المطلوب توافره في الموظف.

ب – مدخل الخبرة: من أجل تحديد معايير تقييم الأداء تلجأ بعض المنظمات إلى الاستعانة بالعاملين القدامى الذين لديهم خبرة و إلمام عميق و واسع في العمل من أجل تحديد معايير تقييم الأداء التي تصف الأداء ذو المستوى العالي و المتوسط و الضعيف من خلال خبرتهم.

و تجدر الإشارة أنه من الأفضل الاعتماد على المدخلين معا للاستفادة من مزاياهما معًا، لأن تحديد معايير تقييم الأداء مسألة هامة و حسّاسة فالاختيار غير السليم لها سيعطي نتائج مظللة عن مستوى أداء العاملين، وبالتالي أداء المنظمة ككل.

2– العوامل المحددة التي تخضع للتقويم:

يجب أن تكون العوامل التي تُقيَم مرتبطة بالعمل و يمكن تقديرها، فأكثر نتائج التقويم دقة تلك التي تركز على العوامل التي يمكن ملاحظتها مثل: أسلوب العاملين أثناء العمل، النتائج التي يحققونها، و العوامل المكونة لشخصية الفرد خاصة التفاعل و التعامل مع الآخرين، حيث أنه حين يمكن ملاحظة السلوك و النتائج، فإنه يصعب ذلك فيما يخص العوامل الشخصية، و يمكن الاستدلال عليها من خلال السلوك الملاحظ و النتائج المحققة بالفعل.

- **تقويم النتائج:** النتائج في العادة هي المحصلة النهائية للأداء،" فهي توضح ما يراد تحقيقه من الموظف الخاضع للتقييم من انجازات، ومخرجات يمكن قياسها وتقييمها من حيث الكم، الجودة، التكلفة، الزمن، العائد، حيث تمثل هذه الانجازات الأهداف المطلوبة منه (طارق أمين عمران، 2010، ص 76)، وهي في الغالب الهدف الأول للتقويم، و من السهل في معظم الأحيان قياس النتائج لأنها في معظم الوظائف أرقام مختصرة مثل وحدات الإنتاج، أو المبيعات أو الدخل أو الوقت المحدد للإنجاز، أو التكلفة، و أما الوظائف التي تقدم خدمات و ليس إنتاجا سلعيا فيمكن استخدام الحكم الشخصي لتقويم الإنتاج.

➢ **تقويـم السلوك**: رغم أنه لا يمكن تقويم عوامل السلوك بموضوعية مثل النتائج، إلا أنها سهلة و يمكن تقويمها من خلال النظر إلى طرق العمل و الإجراءات، بالإضافة إلى عادات العمل، و من أمثلة عوامل السلوك التي يمكن تقويمها:

✓ القيادة: مدى رغبة العامل في توجيه الآخرين، و كذلك رغبة الآخرين في تقبل و دعم مجهوداته القيادية.

✓ التفويض: مقدرة العامل على تحديد و توزيع العمل على الأفراد المؤهلين و تفويضهم الصلاحية المطلوبة لإنجاز العمل بنجاح.

✓ اتخاذ القرارات: الاهتمام برغبة العامل في الحكم على الأمور و اتخاذ الإجراءات و تحمل مسؤولية هذه الأحكام و الإجراءات.

✓ حل المشكلات: تكمن في مهارة العامل في تحديد أسباب المشكلة، و البحث عن المعلومات المرتبطة بها، والاهتمام بالبدائل و المخاطر و نتائج الإجراء المقترح.

✓ الدقة في المواعيد: مدى محافظة العامل على الحضور و الانصراف في المواعيد المحددة.

➢ **تقويم الشخصية**: فالمزايا الشخصية عنصر أساسي للنجاح، و لكن من الصعب تقويمها للأسباب التالية:

✓ غموض الفقرات التي تصف الشخصية يؤدي إلى تقويم غير موضوعي، مما يجعله غير ثابت و غير صادق.

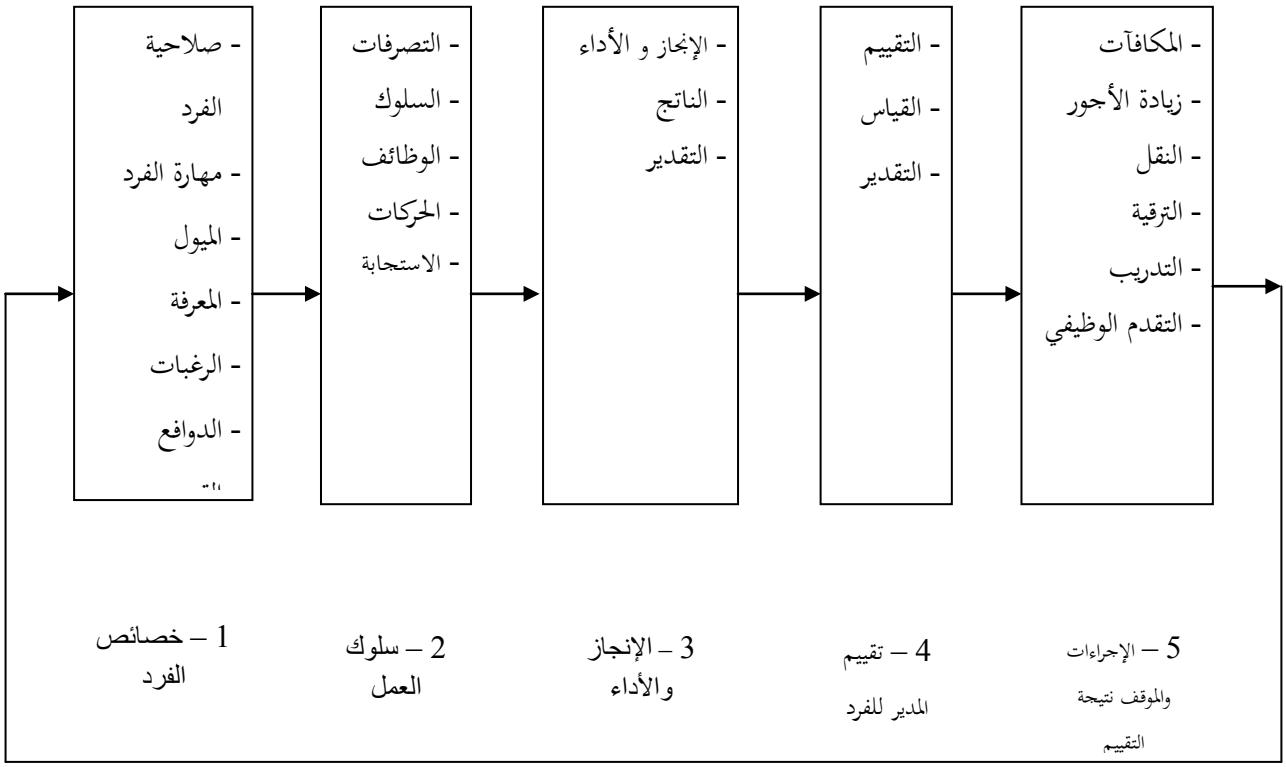
✓ عدم وجود اتفاق على العوامل الشخصية التي تساهم في أداء الفرد.

✓ معظم تقويمات الشخصية تنقصها المحددات السلوكية، كما أن العاملين غير قادرين على تغيير هذه العوامل أو حتى تغيير تأثيرها على الأداء، كما أن اشتمال تقويم الأداء على العوامل الشخصية يؤدي إلى الحساسية والسلوك الدفاعي من قبل العاملين بدلا من تحسين الأداء (ماريون أي هاينز، 1989، ص 169).

✓ تتحكم هذه العوامل في تقويم العمل إذا كان العمل المؤدى يصعب قياسه كميا.

والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل رقم (11) يوضح كيفية تشغيل برنامج تقييم الأداء



المصدر: عبد الغفار حنفي،1997، ص 370.

و يستخلص من هذا الشكل ما يلي:

إن للفرد سمات و خصائص شخصية تقود إلى سلوك و تصرفات أثناء العمل و التي تؤثر على أداء العمل أو الإنجاز الوظيفي، حيث يختص المدير بـ: تقييم هذا الإنجاز و السلوك الوظيفي مما يترتب على ذلك اتخاذ إجراءات معينة متعلقة بالأفراد الذين تم تقييم إنجازهم و تصرفاتهم (عبد الغفار حنفي، 1997، ص 370-371)، وفقا لهذا الاتجاه ندرك أن الخصائص والصفات المميزة للفرد (القدرات و المهارات، درجة التعليم، الاتجاهات، الميول، القيم، المعتقدات،...) ينتج عنها تصرف أو سلوك معين، يؤثر بدوره على الأداء، و الذي يُفترض بالمدير أن يقيمه بطريقة موضوعية وفقا لتلك الخصائص و السلوكـات.

3 – أهمية تقويم الأداء الوظيفي:

تزداد أهمية تقويـــم الأداء الوظيفي بتزايد الوعي بما يمكن أن يقدمه لعمليات التخطيط و التنظيـــم والتدريب و التوظيف في أي منظمة إدارية أو مؤسسة تعليمية، و تبرز أهمية التقويم فيما يلي:

- ✓ إن التقويم بما يقدمه من تشخيص علمي للواقع يحدد إيجابياته و سلبياته، و يمنح المخطط الرؤية الصحيحة لاتجاه التغيير و التطوير و إعادة التنظيم، كما يقدم الأسس الموضوعية التي يتم من خلالها كشف تمايز الأفراد في أدائهم، و معرفة المجـــالات التي يحسنون الإبداع فيها، و من ثم تشجيع المتميزين منهم و مكافأتهم وظيفيا و ماديا (رجا حجيلان المطيري و أحمد عبد الله العلى،1996، ص16).
- ✓ يستخدم التقويم كمعزز لأداء الأفراد و إيجاد الدافعية لمزيد من العمل و الإنتاج بما يوفره من تغذية راجعة عن مدى التقدم الذي يتم إحرازه في اتجاه تحقيق الأهداف المنشودة و اكتشاف جوانب العمل التي تحتاج إلى جهد إضافي (محمد عزت عبد الموجود وآخرون،1981،ص 153).
- ✓ إن أهمية التقويم تتحدد من كونه الوسيلة المهمة لمعرفة مدى التقدم الذي يحرزه الأفراد أو الجماعة نحو تحقيق هدف من أهداف المنظمة، لأن نجاح المنظمات في تحقيق أهدافها يتوقف على مدى قدرة العاملين في التحسين و التطوير في تحقيق أهدافها.
- ✓ يكشف تقويم الأداء الوظيفي نقاط القوة و الضعف في وظائف الإدارة في مجالات التخطيط و التنظيم والرقابة و الإشراف و التوظيف، و من خلال تقويم الأداء تستطيع المنظمة أن تعيد النظر في سياساتها وبرامجها و إجراءاتها في مجال استخدام الطاقات البشرية.

و عليه يتضح أن التقويم أمر ضروري لتقدير مدى تحقيق الأهداف، مما يؤدي إلى التحسين المستمر في الأداء للوصول إلى أفضل النتائج.

4- أهداف تقويم الأداء الوظيفي:

تبرز أهمية تقييم الأداء الوظيفي للأفراد من خلال الأهداف التي يسعى لتحقيقها و هي ليست ثابتة و إنما تتغير على مر الزمن، كما أنها تتغير من منظمة إلى أُخرى، و قد حاول بعض الباحثين تصنيف أهداف تقويم الأداء الوظيفي داخل أطر محدودة، و منهم لاندي وزميله فار Landy & Farr اللذان صنفا هذه الأهداف إلى ثلاثة أقسام هي كما يلي:

- ✓ الأهداف الإدارية: و تتضمن توفير معلومات أساسية و ضرورية لاتخاذ بعض القرارات المتصلة بالترقيات والتعيين و النقل و الفصل و المكافآت.
- ✓ أهداف التوجيه و التطوير: و تتضمن تحسين و تطوير وسائل الاتصال و توطيد العلاقة و الثقة بين الرؤساء و المرؤوسين، و تحسين مستوى الأداء، و تحسين الدافعية للعمل، و تخطيط التطور الوظيفي للموظف.
- ✓ أهداف البحث: و تتضمن استخدام المعلومات و بيانات تقويم الأداء للتأكد من صحة إجراءات الاختيار، و تقوية فاعلية البرامج التعليمية و التدريبية، و إجراءات الحوافز، و مستوى الرضا الوظيفي (Landy & Farr ,1980,pp 14-16).

و يرى ماروني و زميله بكلي Maroney & Buckely أن الأغراض من تقويم الأداء الوظيفي هي كما يلي:

- ✓ الأغراض الإعلامية: و تتضمن تحسين الاتِّصالات بين المشرفين و المرؤوسين فيما يتعلق بتوقعات العمل، وتوفير المعلومات للمنظمة حول قوة العمل لتقدير الدافعية و المهارات و الاحتياجات التدريبية، وتوفير معلومات لتقويم سياسات التدريب، و الاختيار و التعيين و النقل.

- ✓ الأغراض الدافعيـــة: و تتضمن استخدام معلومات التقويم لتحديـــد الزيادة في الأجور، و تقدير أهلية الشخص للوظيفة التي يشغلها، و اتخاذ قرارات الترقية.
- ✓ الأغراض التطويرية: و تتضمن مساعدة الإدارة في إرشاد الموظفين و مساعدتهم في تطوير إمكاناتهم ورفع مستوى رضاهم الوظيفي و تشجيع الأداء الناجح.(Maroney & Buckely, 1992, pp 189-190)

ويرى عبد الغفار حنفي أن لتقييم الأداء هدفين هما:

- ✓ الاستفادة من نتائج التقييم في اتخاذ قرارات إدارية.
- ✓ تخطيط المسار الوظيفي للفرد وتنميته.

تحدد هذه الأغراض من خلال:

- أسس ومعايير المقارنة.
- الأدوات والأساليب التي تُستخدم.
- دور المشرف أو ملاحظ العمل.
- الإجراء المترتب عن التقييم.

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (06) يوضح أغراض تقييم الأداء

	الغرض من تقييم الأداء	
	تنمية الفرد	لأغراض إدارية
حدد و عرف الغرض	تنمية و تطوير الأداء من خلال توجيه الفرد و إرشاده لما هو متوقع ومطلوب	توفير معلومات لاتخاذ قرارات متعلقة ب: - تعديل هيكل الأجور - النقل - الترقيات - تخفيض قوة العمل
أسس و معايير المقارنة	مقارنة الأداء بمعايير مقدرة مسبقا للأداء(معيار أو مستوى مطلق)	الأداء النسبي للفرد بالمقارنة بزملائه الآخرين(معيار نسبي)
دور المشرف	يمارس دور المستشار	تقديري وحكمي
توزيع المعلومات المتعلقة بالتقييم	الفرد و المشرف	الفرد،المشرف،سجلات الأفراد،آخرين لمن لهم علاقة بالإجراءات الإدارية التي تُتَّخذ

المصدر: عبد الغفار حنفي، 1997، ص 372.

5- مراحل عملية تقييم الأداء الوظيفي:

هناك ثلاث مراحل رئيسية لعملية تقييم الأداء و هي:

- **أولا وضع معدلات الأداء ووحدات القياس:** و يقصد بها وضع معايير موضوعية لقياس الإنجازات التي تتحقق و التي تعبر عن أهداف المنظمة، و هذه المعايير توضع على أساس تحديد كمية العمل المطلوب إنجازها، و المستوى النوعي لها، و الزمن اللازم لأدائها، فهذه المعدلات تتحدد إذن على أساس الكم

والكيف و الوقت، و يجب أن تكون معدلات الأداء واضحة و محددة و قابلة للتطبيق (محمد رفعت عبد الوهاب و إبراهيم عبد العزيز شيحا، 1998، ص 329).

- **ثانيا قياس الأداء الفعلي**: يقصد به مقارنة النتائج المحققة بالمعدلات الموضوعة سلفا للأداء، فهو تقييم للإنجاز، يتم بعد أداء العمل، و عملية المقارنة و مدى نجاحها تتوقف على درجة الدقة و الموضوعية التي يجب أن تتحلى بها هذه المعايير، للتأكد من مطابقة أداء العاملين مع النتائج المتوقعة وتصحيح الأخطاء والانحرافات قبل تفشيها في المنظمة.
- **ثالثا تصحيح الأخطاء و تلافي الانحرافات**: إذا ظهر من مقارنة النتائج المحققة بالمعدلات الموضوعة على أن هناك اختلافا بالزيادة أو بالنقص، كان ذلك مؤشرا على أن العمل لا يسير سيرا طبيعيا، و تمر عملية تصحيح الانحرافات بمرحلتين:
  - ✓ مرحلة الإبلاغ عن الانحرافات إلى الشخص الذي لديه القدرة على اتخاذ إجراء مناسب، ويجب أن يتم ذلك في الوقت المناسب.
  - ✓ مرحلة علاج الانحرافات و يكون ذلك بالبحث عن وسائل العلاج بعد الكشف عن الأسباب الحقيقية التي أدت إلى الانحراف (يونس عبد العزيز مقدادي و يحي عبد الكريم حداد، 1995، ص 135).

و يمكن القول أن الإجراء التصحيحي قد يتم من جراء استخدام الوسائل التالية:

- ✓ تعديل ظروف العمل: يجب تعديل ظروف العمل ما أمكن بما يتطابق و الافتراضات التي بنيت عليها الخطة.

- ✓ تحسين طرق اختيار العمال و طرق تدريبهم و توجيههم: إن حسن اختيار الشخص المناسب، ووضعه في الوظيفة المناسبة، و تدريبه و توجيهه بما يتناسب مع ظروف العمل، كلها عوامل تؤدي إلى رفع كفاية الفرد في أداء الأعمال التي توكل إليه، و تقلل من الأخطاء التي يرتكبها نتيجة لعدم مقدرته أو لعدم فهمه.
- ✓ تعديل الخطط عند الحاجة: تبقى الخطة المرسومة دائما عرضة للأخطاء، و يجب على المسؤول مراجعتـها بين الحين و الآخر للتأكد من صحة مطابـقتـهـا للظروف و تعديلها بما يتناسب مع الواقع.
- ✓ تحسين وسائل التحفيز: إن وضع الخطط الجديدة أو إدخال التعديلات عليها عند الحـاجة لا تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة، بل يجب أن تقوم الإدارة بالاهتمام و العناية بالعنصر الإنساني و تحفيزه لبذل أقصى جهوده في سبيل تحقيق تلك الأهداف.

6- أنواع تقييم الأداء الوظيفي:

هناك العديد من أنواع التقييم تتدرج في أهميتها حسب النوعية و طبيعة الوسائل و الأدوات التي يعتمد عليها التقييم من اختبارات و مقاييس و غيرها، و تنحصر أهم أنواع التقييم فيما يلي:

تصنيف التقييم حسب وظيفته: ينقسم التقييم حسب وظيفته إلى ستة أنواع هي:

- ✓ **تقييم تشخيصي:** يهدف إلى الكشف عن الصعوبات و المشاكل التي تعترض أداء العاملين لتحديد أسبابها و سبل علاجها، و باستخدام هذا النوع من التقييم يتم تصنيف العاملين و التعرف على مواطن الضعف و القوة لديهم و كذلك الجانب المهاري و الأدائي (نبيل عبد الهادي،2001، ص 86).

- ✓ **تقييم انتقائي**: يهدف إلى انتقاء أفضل مدخلات و عمليات المنظمة و من ثم الحصول على أفضل مخرجات.
- ✓ **تقييم تكويني**: يهدف إلى تقديم تغذية راجعة مستمرة عن جميع عناصر الأداء في المنظمة بجميع مراحلها و خطواتها، و بيان مؤشرات الضعف و القوة في كل منها لتعديل مواطن القصور أولا بأول(ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف و محب محمود كامل الرافعي، 2001، ص47)، "ويستخدم هذا النوع من التقييم غالبا في عمليات تحديد كفاءة الأداء للتأكد من مدى التقدم الذي وصل إليه العاملون و ما طرأ على مستواهم من تحسن" (نبيل عبد الهادي، 2001، ص 88).
- ✓ **تقييم تجميعي**: هو التقييم النهائي الذي يهدف إلى إصدار الحكم بصورة نهائية على المخرجات المكملة لأي موقف أو برنامج عمل (ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف و محب محمود كامل الرافعي، 2001، ص 48)، و يستخدم هذا النوع كتقييم نهائي للحكم على تحسين أداء العاملين خلال مدة التقييم و هي عام كامل (نبيل عبد الهادي، 2001، ص 88).
- ✓ **تقييم تتبعي**: يهدف إلى تتبع مخرجات و نتائج الأداء،و تحديد مدى جودتها بعد انتهاء البرامج التدريبية، كتتبع مدى استفادة العاملين من التدريب.
- ✓ **تقييم علاجي**: و يعرف بالتقييم الإصلاحي،حيث يهدف إلى اتخاذ قرارات و إجراءات إصلاحية و علاجية لمواطن الضعف أو القصور، أو للمشكلات و العقبات التي تعوق تحقيق أهداف المنظمة (ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف و محب محمود كامل الرافعي، 2001، ص 48).

تصنيف التقييم حسب توقيته: يصنف التقييم حسب توقيت إجرائه إلى تصنيفين هما:

- **التصنيف الأول**: و يصنف إلى نوعين:

- ✓ **التقييم المبدئي**: هي العملية التي تتم قبل تجربة برنامج التطوير للحصول على معلومات أساسية حول العناصر المختلفة لتجربته.
- ✓ **التقييم الختامي**: و هو التقييم النهائي و يتم بعد مرور فترة زمنية معينة على تجربة برنامج التطوير.

➢ **التصنيف الثاني**: و يصنف إلى ثلاثة أنواع:

- ✓ **تقييم قبلي**: و هو مرادف للتقييم المبدئي من حيث توقيت إجرائه،كما يتفق مع التقييم التشخيصي من حيث الوظيفة أو الهدف، حيث يهدف إلى تحديد نقطة بداية برنامج التطوير من حيث مدى استعداد العاملين لبدء أسلوب عمل جديد.
- ✓ **تقييم خلالي**: يتم خلال تنفيذ برنامج التطوير و بين خطواته و إجراءاته و مراحله.
- ✓ **تقييم بعدي**: يتم بعد الانتهاء من برنامج التطوير لتحديد نقطة النهاية التي وصلت إليها مخرجات الأداء.

تصنيف التقييم حسب مجاله: و يصنف إلى صنفين:

➢ **التصنيف الأول**: ينقسم إلى ثلاثة أنواع: (ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف و محب محمود كامل الرافعي، 2001، ص 51)

- ✓ **تقييم المدخلات** : يركز على مدخلات أي نظام عمل، حيث يهدف إلى إصدار الحكم على جودة جميع المدخلات الداخلة إلى النظام.
- ✓ **تقييم العمليات**: يركز على عمليات أي نظام عمل، حيث يهدف إلى إصدار الحكم على مدى جودة تلك العمليات و تحديد مدى التكامل و الترابط فيما بينها.

- ✓ **تقييم المخرجات:** يركز على نتائج نظام العمل، حيث يهدف إلى إصدار الحكم على مدى الجودة الفعلية لمخرجات هذا النظام.

➢ **التصنيف الثاني:** ينقسم إلى خمسة أنواع: (ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف و محب محمود كامل الرافعي، 2001، ص 52-53)

- ✓ **تقييم الرئيس:** ينصب على الرئيس كمحور من أهم محاور إنجاز العمل، حيث يهدف إلى إصدار الحكم على مدى كفاءة هذا الرئيس في متابعة المرؤوسين لتحقيق أهداف المنظمة.
- ✓ **تقييم المرؤوس:** يركز على المرؤوس كمحور من محاور إنجاز العمل، حيث يهدف إلى إصدار الحكم على مدى تحقق أهداف التطوير في أداء هذا العامل، و مدى تأثير ذلك في مستوى نموه عقليا ومهاريا و انفعاليا.
- ✓ **تقييم منهج العمل:** يشير هذا النوع من التقييم إلى بعدين: البعد الأول يهدف إلى إصدار الحكم على بنيـــة المنهج ممثلة في محتـــواه العلمي و التطبيـــقي فقط، و تحديـــد مدى جودة و اتساق هذا المحتوى ومدى قدرته على تحقيق أهداف المنهج و من ثم تعديل جوانب القصور فيه، أما البعد الثاني: فيهدف إلى تشخيص و علاج جميع جوانب و عناصر العمل، بدءا من خطة إنجاز العمل، وصولا إلى تنفيذه في المنظمات.
- ✓ **تقييم المواد المستخدمة في العمل:** يهدف هذا النوع من التقييم إلى إصدار الحكم على مدى جودة و فعالية العناصر المادية المرتبطة بطبيعة العمل(كالأجهزة و الآلات و ...الخ).
- ✓ **تقييم بيئة العمل:** يهدف إلى تحديد مدى ملائمة بيئة العمل من مباني و مرافق و تجهيزات و أثاث لمساعدة العاملين على إنجاز العمل.

- **تصنيف التقييم حسب أسلوب تنفيذه:** يصنف إلى أربعة أنواع: (نبيل عبد الهادي،2001، ص 20)

✓ **تقييم شفهي:** يستخدم كأداة لتنفيذ التقييم قبل أو أثناء أو بعد برنامج التطويـــر التـنظيمي و يعتمد على مجموعة من الأسئلة اللفظية يوجهها الرئيس إلى المرؤوسين أو العكس.

✓ **تقييم تحريري:** يعتمد على الكتابة في تنفيذ التقييم، حيث تستخدم الكتابة للإجابة عن التسـاؤلات الواردة بالاختبارات، و هذا النوع أكثر ملائمة للأفراد الذين لا يملكون الجرأة أو الشجاعة في المواجهة.

✓ **تقييم عملي:** يعتمد على الأداء و ممارسة العمل، حيث يستخدم مواقف معينة تتطلب من الفرد القيام بسلوك محدد أو تنفيذ عمل محدد.

✓ **تقييم مبرمج آليا:** يعتمد على اختبارات و مقاييس مبرمجة آليا يتم تطبيقها من خلال الفيديو التفاعلي أو الحاسوب، و يمكن تنفيذه قبل أو أثناء أو بعد برامج التطوير.

- **تصنيف التقييم حسب نظامه المرجعي:** يصنف إلى أربعة أنواع:

✓ **التقييم جماعي المرجع:** يسمى التقييم السيكومتري، و يقوم هذا النوع من التقييم على أساس أن أي درجة يحصل عليها الفرد في أي مقياس أو اختبار ليس لها معنى إلا بمقارنتها بغيرها من الدرجات التي حصل عليها الآخرون.

✓ **التقييم ذاتي المرجع:** و هو أحد أنماط التقييم الإيديومتري معياري المرجع، و يقوم هذا النوع من التقييم على أساس المقارنة بين أداء الفرد في عمل ما و أدائه في أعمال أخرى.

✓ **التقييم محكي المرجعي:** يقوم هذا النوع من التقييم أساسا على محك يحدد مستوى الأداء الذي ينبغي أن يصل إليه الفرد أو الجماعة.

- ✓ **التقييم الموضوعي**: يرتبط هذا النوع من التقييم بنظريات القياس النفسي و التربوي المعاصر، و هذا النوع من التقييم يعتمد على تقدير علاقة احتمالية بين الأداء الملاحظ للفرد في الاختبار أو المقياس، والسمات أو القدرات التي تكمن وراء هذا الأداء و تفسره.

- **تصنيف التقييم حسب عدد الأفراد الخاضعين للتقييم**: يصنف إلى ثلاثة أنواع: (ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف و محب محمود كامل الرافعي، 2001، ص 51)

- ✓ **تقييم فردي**:يعتمد على اختبارات و مقاييس تطبق بصورة فردية كاختبارات الأداء الفردي، و المقابلات الشخصية، و يضمن عدم استعانة الفرد بغيره للإجابة على مفردات الاختبار.
- ✓ **تقييم جماعي**:يعتمد على اختبارات و مقاييس و أدوات يمكن تطبيقها على جماعة من الأفراد في وقت واحد.
- ✓ **تقييم جماهيري**:يعتمد على وسائل و أساليب يمكن تطبيقها على جمهور كبير من الأفراد في أماكن متباعدة، كتقييم برامج الإذاعة و التلفزيون التربوية و التعليمية من وجهة نظر المستمعين أو المشاهدين.

- **تصنيف التقييم حسب القائم بتنفيذه**: ينقسم إلى نوعين:

- ✓ **تقييم الفرد لنفسه**: يعتمد على وسائل و أدوات يمكن أن يطبقها الفرد على نفسه ليحدد مدى تمكنه أو عدم تمكنه من أية صفة أو خاصية أو جانب من جوانب العمل.
- ✓ **التقييم بواسطة الآخرين**:كتقييم الرئيس للمرؤوس و تقييم المرؤوس لزميله و ذلك لتجنب التحيز الذاتي (ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف و محب محمود كامل الرافعي، 2001، ص 61- 63)

7- الأخطاء المحتملة في عملية التقييم:

هناك مجموعة من الأخطاء المحتملة لتقييم الأداء، تؤدي في حالة عدم تجنبها إلى عدم الدقة في عملية التقييم، مما قد تنتج عنه إجراءات إدارية غير سليمة، ومن هذه الأخطاء نجد:

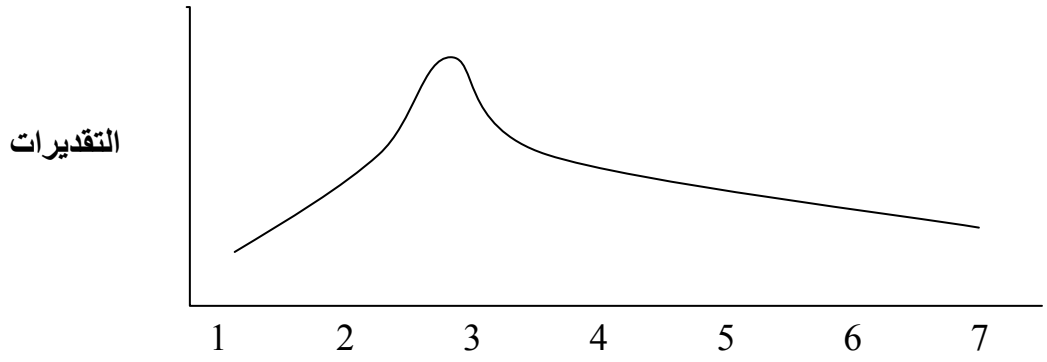
- **القابلية للتقدير**:هناك بعض العوامل غير قابلة للقياس مثل الاهتمام بالعمل أو الإخلاص أو الاتجاهات و بالتالي فإنها تخضع لتقييم المشرفين و تقديراتهم الخاصة، و في هذه الحالة يصبح التقييم غير متأثر بمدى تحقيق الأهداف بواسطة المرؤوس و إنما بقيم و اتجاهات الرئيس المقيّم.

و لا شك أن أخطاء التقييم في هذه الحالة تسفر عن تقييم أناس بأقل أو أكثر مما يستحق نمط ومستوى أدائهم الفني، و تقرير أو إسقاط حقهم في العلاوات أو المكافآت أو الترقيات على أساس غير سليم (محمد بن دليم القحطاني، 2008 ، ص 177).

- **خطأ الهالة**: حيث يميل المدير لتكوين انطباع ايجابي أو سلبي عن مرؤوسيه على أساس أحد ملامح شخصيته أو أحد مجالات أدائه فقط دون إدراك باقي عناصر الشخصية أو مجالات الأداء، و هنا يقيم المدير المرؤوس تقييما شخصيا و ليس تقييما موضوعيا (محمد بن دليم القحطاني، 2008، ص 175).
- **الميل نحو الوسط** : هذا الخطأ في الواقع من أكثر الأخطاء شيوعا في التطبيق العملي، حيث يقوم المقيم بإعطاء تقدير متوسط للكفاءة لجميع أو غالبية العاملين و الواقع أن المقيم هنا قد يكون في شك من تقديره، أو لا تتوفر لديه البيانات و المعلومات الكافية للتقدير السليم، أو ليس لديه الوقت الكافي لوضع التقدير على أسس موضوعية سليمة، أو أنه غير مهتم بوضع تقرير سليم، و هنا تبرز أهمية تدريب المقيم لتوجيهه إلى أهمية تقدير الأداء سواء للمنظمة أو للعاملين بصفة عامة (محمد بن دليم القحطاني، 2008، ص 175).

- **التقدير القاسي:** حيث يميل المقيم إلى إعطاء تقديرات منخفضة للكفاءة، و نادرا ما يعطي التقديرات النهائية، و نجد أن المقيم المتشدد عادة ما يستخدم النصف الأدنى من مدى التقديرات، حيث أن متوسط التقديرات ثلاث درجات فقط، و الشكل التالي يوضح ذلك.

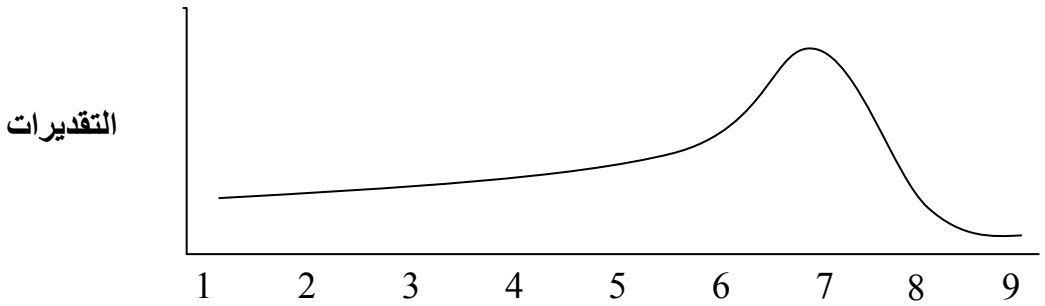
شكل(12) يوضح تقييم الأداء القاسي او العنيف.



المصدر: محمد بن دليم القحطاني، 2008، ص 176.

- **الميل إلى التساهل:** و في هذه الطريقة يميل المقيم إلى التساهل الزائد عن الحد في تقديراته لكفاءة العاملين، حيث نجد أن المقيم عادة ما يستخدم النصف الأعلى من مدى التقديرات، حيث أن متوسط التقديرات هو سبع درجات، و الشكل التالي يوضح ذلك.

شكل(13) يوضح تقييم الأداء المتساهل أو التيسير الزائد .



المصدر: محمد بن دليم القحطاني، 2008، ص 176.

- **مشكلات العكسنة** :يقصد بها أنه في حالة تقويم ذي الأداء المتميز أولا فإن الموظف ذي الأداء المتوسط يتم تقويمه بأقل من معدلات التقويم الحقيقية هذا من ناحية، أما من الناحية الأخرى فإنه في حالة تقويم ذي الأداء الضعيف أولا، فإن الموظف ذي الأداء المتوسط يتم تقويمه بشكل أعلى مقارنة بأدائه الفعلي (أحمد بن حماد الحمود، 1995، ص 333).

8- تقويم الأداء الوظيفي في التشريع الجزائري:

اقتضى تنظيم الوظيفة العامة كسلك مهني دائم التحقق من كفاية الموظف و مهارته و قدرته على الإنجاز، ليس فقط عند التحاقه بها، بل يجب التأكد من مستوى احتفاظه بمستوى كفايته اللازمة لحسن أدائه لعمله أثناء قيامه به، الأمر الذي دعا إلى وضع معايير لتقييم أداء الموظف بصفة دورية في فترات زمنية محددة وفق إجراءات معينة، و هذا ما يعرف بنظام تقييم الأداء الوظيفي.

10-1- قواعد و إجراءات تقييم أداء الموظف:

و تتمثل هذه القواعد و الإجراءات في معرفة من هم الموظفون الخاضعون لها، و ما هي السلطة المختصة بتقييم أداء الموظف، و ما هي المدة المقررة للتقييم.

- **الموظفون الخاضعون للتقييم** :تنص قوانين التوظيف الجزائرية المتعاقبة بداية من الأمر رقم 133 لسنة 1966 و المتضمن القانون الأساسي العام للوظيف العمومي (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية رقم 46 المؤرخة في 8 يونيو 1966، ص 542) إلى غاية الأمر رقم 03 لسنة 2006، على إخضاع معظم الموظفين لنظام تقييم الأداء، حيث جاء نص المادة عاما و لم يوضح الأمر بالنسبة لشاغلي الوظائف العليا،"و بالرجوع إلى أحكام القانون الذي يحكم أصحاب الوظائف العليا في المرسوم التنفيذي 226 لسنة 1990 (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية رقم 31 المؤرخة في 28 جويلية 1990 ، ص 1023) و

المعدل و المتمم بالمرسوم التنفيذي رقم 04 لسنة 1994 (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية رقم 01المؤرخة في 02 جانفي 1994 ، ص 03) نجد في نصوصه أنه لم يقر مبدأ تقييم أداء هؤلاء الموظفين بصفة عامة، هذا يعني أن المشرع الجزائري قد تبنى كقاعدة عامة الاتجاه الذي يقضي بإعفاء بعض الموظفين من الخضوع لنظام تقييم الأداء الوظيفي و هم رجال الإدارة العليا،" غير أنه بالرجوع إلى أحكام نص المادة 100 من الأمر رقم 03 لسنة 2006 نجد أنه ترك مسألة التقييم لسلطة تقديرية للإدارة، و على ذلك يمكن أن يخضع أصحاب الوظائف العليا لعملية تقييم أدائهم و التي عادة ما تكون في صورة اعتماد على نظام البيانات" (نجاة بن ديدة ، 2010، ص 23).

- **السلطة المختصة بالتقييم**: إن السلطة المختصة بتقييم أداء الموظف في التشريع الجزائري هي السلطة السُلَمِيَة، حيث تقوم بتنقيط الموظف و إرفاقه بملاحظة عامة (المادة 101 من الأمر رقم 06- 03)، وبهذا الشكل يكون تقييم الموظف حكرا على السلطة السلمية دون مشاركة لجنة متساوية الأعضاء في التقييم بحكم أن لها حق المطالبة بمراجعة النقطة بعدما يقدم لها الموظف تظلما بخصوص ذلك (نجاة بن ديدة ، 2010، ص 24).
- **مدة التقييم**: أقر المشرع الجزائري من خلال نص المادة 97 بأن يتم تقييم أداء الموظف بشكل مستمر ودوري أثناء مساره الوظيفي، و فتح المجال لكل إدارة لتحديد ذلك بطرق ملائمة، و بذلك فإن المشرع الجزائري لم يحدد تحديدا واضحا و دقيقا المدة القانونية التي يتم فيها تقييم أداء الموظف. و رغم أن المشرع الجزائري لم يحدد مدة التقييم في نص المادة 97 إلا أن مدلول عبارة بصفة دورية و مستمرة هو الأخذ بمبدأ سنوية تقدير الكفاية كقاعدة عامة، و هذا ما كان مقررا في السابق بموجب نص المادة 02 من المرسوم رقم 66- 149 الذي أكد على سنوية التقييم و نص المادة 84 من المرسوم رقم 85- 59.

10-2- ضوابط و قيود تقييم الموظف:

لا بد أن تحاط عملية تقييم أداء الموظف بجملة من الضوابط و القيود لتحقيق غرضها على أكمل وجه، ولعل أبرز هذه القيود هي:

- **ضوابط تقييم الموظف من جانب الرؤساء الإداريين:** هناك مجموعة من الضوابط التي ينبغي أن يلتزم بها الرئيس عند قيامه بتقييم أداء الموظف و تتمثل فيما يلي:

- ✓ اِلتزام الرئيس المكلف بتقييم الموظف بالحياد و عدم الانحياز عند تقييمه للموظف و وضع تقرير الكفاية حول هذا التقييم.
- ✓ اِلتزام الرئيس المكلف بوضع تقرير الكفاية بعد عملية التقييم بتسبيب القرار الصادر بتقدير الكفاية.
- ✓ تقديرات الرؤساء ينبغي أن تكون مستخلصة من عناصر صحيحة تؤدي إلى سلامة تقديراتهم.
- ✓ معلومات الرؤساء الإداريين عن الموظف تصلح مصدرا لتقدير كفايته.
- ✓ تقديرات الرؤساء من صميم اختصاص الإدارة بلا تعقيب، شريطة عدم إساءة استعمال السلطة.
- ✓ ملاحظات الرؤساء عن مرؤوسيهم ليست تقارير كفاية و لا تأخذ حكمها.
- ✓ الأسباب التي أُقيمَ عليها تقرير سابق لا تصلح سندا لتقرير كفاية لاحق.
- ✓ تقارير الكفاية قابلة للتغيير من عام لآخر ولا تتسم بالثبات كونها متعلقة بعمل الموظف خلال مدة معينة.
- ✓ الأداء العادي هو مقياس كفاية الأداء (شريف يوسف خاطر، 2009، ص 157).

- **ضوابط تقييم الموظف من جانب اللجنة متساوية الأعضاء:** رغم أن المشرع الجزائري قلص دور اللجنة متساوية الأعضاء في تقييم أداء الموظف، إلا أن هذا لم يمنع من إحاطة حقها في المراجعة ببعض الضوابط ومن أهمها:

- ✓ للجنة متساوية الأعضاء سلطة واسعة في التعقيب أثناء بثها في تظلم الموظف الرامي لمراجعة التقييم، شريطة أن يكون التعقيب جديا و لا يشكل انحرافا في السلطة، و عليها أن تقدم تقريرا كافيا وافيا مرده مراجعة نقطة و ليس مجرد توضيحات.
- ✓ تقيد اللجنة متساوية الأعضاء بالمعايير التي اعتمد عليها الرؤساء في وضع التقارير.
- ✓ تقيد اللجنة المتساوية الأعضاء بالمعايير بما ورد بملف المسار المهني للموظف من عناصر ثابتة، حيث أن تقريرها ليس طليقا بل هو مقيد بما هو وارد بملف مساره.
- ✓ التزام اللجنة متساوية الأعضاء بتسبيب قراراتها حسب ما أقره الاجتهاد القضائي و ليس التشريع (شريف يوسف خاطر، 2009، ص 161).

➢ **ضوابط خاصة بالتقرير الخاص بالتقييم:** أقر المشرع الجزائري في تقييم أداء الموظف بمبدأ النقطة يقابلها ملاحظة، لذلك يجب على الإدارة الالتزام بهذا التقييم، ما لم تكن هناك طرق أخرى محددة في قانونها حسب طبيعة نشاطها، كما يجب على الإدارة أن تسعى إلى إصدار التقرير في المدة القانونية المحددة دون تقديمه و لا تأخيره، و يكون ذلك خلال سنة و يجب أن تحسب كاملة، و ذلك بغية إضفاء طابع المشروعية على تقريرها.

10-3- الآثار القانونية المترتبة عن تقييم الموظف:

"رتب المشرع الجزائري بموجب المادة 98 جملة من الآثار النافعة للموظف، و ذلك إذا كانت نتائج التقييم إيجابية و كانت لصالح الموظف، و منها:

- ✓ الترقية في الدرجات، و تتمثل في الانتقال من درجة إلى الدرجة الأعلى مباشرة و تتم بصفة مستمرة حسب الوتائر و الكيفيات التي تحدد عن طريق التنظيم (المادة 106 من الأمر رقم 06- 03).
- ✓ الترقية في الرتبة، و تتمثل في تقدم الموظف في مساره المهني و ذلك بالانتقال من رتبة إلى الرتبة الأعلى مباشرة (المادة 107 و المادة 110 من الأمر رقم 06- 03).

- ✓ منح امتيازات مرتبطة بالمردودية و تحسين الأداء (المادة 113 من الأمر رقم 06- 03).
- ✓ منح الأوسمة التشريفية و المكافآت (المادة 112 من الأمر رقم 06- 03).

و تجدر الإشارة أن المشرع الجزائري في تنظيمه لمختلف الآثار القانونية المترتبة عن عملية تقييم أداء الموظف لم يميز بين تلك الآثار التي تمس الموظف في حالة حصوله على تقرير الكفايـة بدرجة ممتاز، و في حالة حصول الموظف على تقرير الكفاية بدرجة ضعيف، و يمكن إرجاع هذا إلى أن جل المواد المقرة لهذه النتائج ترك مجال تنظيمها إلى التنظيم" (نجاة بن ديدة ، 2010، ص 28).

10- 4- ضمانات تقييم الموظف:

ترى بن ديدة نجاة أنه يمكن إجمال معظم الضمانات القانونية المقررة لحماية الموظف خلال مساره الوظيفي خاصة خلال مرحلة تقييم أدائه الوظيفي في خمس صور أساسية، و هي كالتالي:

- ➢ **تبليغ الموظف بالنقطة:** أخذ المشرع الجزائري بمبدأ علانية تقدير الكفاية، حيث أوجب القانون أن يبلغ الموظف بنقطة التقييم ، و لكنه لم يوضح لنا الكيفية التي يتم فيها التبليـغ، و هل يمكن للموظف مطالبة الإدارة بإعلامه بنقطته إذا لم تقم الإدارة بتبليغه بالنقطة (المادة 102 من الأمر رقم 06- 03).

في حين نجد من خلال الأحكام السابقة لقانون الوظيف العمومي أنه ألزم الإدارة بتبليغ مذكرة التنقيط للموظف الذي يجب عليه أن يوقـعها و ألزم رئيس المصلحة القيام بهذه المهـام (المادة 85 من المرسوم رقم 85- 59 و المادة 03 من المرسوم رقم 66- 149).

و ما يلاحظ في كافة قوانين الوظيف العمومي أنها أقرت للموظف حق إعلامه بالنقطة دون التقدير العام (نجاة بن ديدة ، 2010، ص 29).

- **حق الموظف في التظلم في النقطة:** بعدما تقوم الإدارة بإعلام الموظف بنقطته يمكن له أن يقوم بتظلم محله المطالبة بمراجعة النقطة، و لكنه لا يوجه طلبه إلى الرئيس الإداري بل إلى اللجنة متساوية الأعضاء التي لها حق مطالبة الإدارة بمراجعة النقطة (المادة 102 من الأمر رقم 06- 03).

و للتوضيح في هذه المسألة فأنه لم يتم تبيين مصير المراجعة خاصة إذا لم تقتنع الإدارة بمبررات إعادة النظر في النقطة، كما أن ما يؤخذ على هذه الضمانة أنها جاءت ناقصة، حيث لم تعط للموظف حق مخاصمة الإدارة في التنقيط، بل أوكله إلى اللجنة متساوية الأعضاء التي لها حق طلب المراجعة فقط، وعلى ذلك فإن هناك احتمالا كبيرا بأن تحتفظ الإدارة بالنقطة باعتبارها هي التي أقرتها و هي الناظرة في التظلم، و ثانيا أنه حصر محل التظلم في مراجعة النقطة دون التقدير العام و في هذا إهدار كبير لحقوق الموظف و لمبدأ العلانية" (نجاة بن ديدة ، 2010، ص 30).

- **تسبيب تقرير التقييم:** لم يقدم المشرع الجزائري نصا خاصا بضرورة تسبيب قرار تقدير كفاية الموظف، عكس ما أقره التشريع المقارن بما في ذلك المشرع الكويتي "الذي أوجب تسبيب قرار تقدير كفاية الموظف لدى منحه مرتبة ممتاز أو ضعيف فقط (سعد نواف العنزي، 2008، ص 200)، و هو نفس ما أقره التشريع المصري، و طبقه القضاء المصري في عديد من أحكامه (خالد عبد الفتاح محمد ،2009، ص 9).

- **تنبيه الموظف إلى ضعف مستوى أدائه:** أوجب القانون المقارن ضرورة قيام الإدارة بإخطار الموظف الذي يرى رئيسه أن مستوى أدائه أقل من مستوى الأداء العادي بأوجه النقص في هذا الأداء طبقا لنتيجة القياس الدوري للأداء أولا بأول (محمد فؤاد عبد الباسط، 2003 ،ص 276).

ولم يأخذ المشرع الجزائري بهذا الحكم رغم أنه يشكل ضمان فاعلية التقارير الدورية و تحقيق الغرض منها، وذلك عن طريق متابعة الرئيس لأعمال مرؤوسيه باستمرار و إخطار الضعيف منهم أولا بأول بأوجه الضعف في أدائه حتى يدفعه ذلك إلى بذل الجهد للتحسين (نجاة بن ديدة ، 2010، ص 31).

- **الرقابة القضائية على عملية التقييم:** بما أن المشرع الجزائري أقر للموظف حق التظلم في النقطة، و بما أن هذه الضمانة جاءت ناقصة كما سبق القول حيث أنها أقرت أن الهدف من التظلم هو طلب مراجعة النقطة، لذا بقي للموظف آخر ضمانة يمكن بواسطتها سد هذا النقص، و ذلك بلجوئه إلى القضاء الإداري لطلب إلغاء النقطة، حيث "أعطى المشرع الجزائري للموظف الحق في التظلم من النقطة و ذلك طبقا لنص المادة 102 من القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية لسنة 2006 للجنة التي أنشأها لهذا الغرض، غير أنه لم يحدد المدة القانونية التي يسري فيها حساب التظلم و لا المدة الواجبة على الإدارة احترامها للرد على التظلم، و قد منح المشرع هذه الضمانة للموظف نظرا للخطورة التي يرتبها التقرير في حياته الوظيفية" (نجاة بن ديدة ، 2010 ، ص 31)، و لا يعتبر المشرع تقرير التظلم بمثابة قرار إداري نهائي حتى يتم الفصل فيه، فإذا فصل فيه بالرفض فإن ذلك يعتبر قرارا إداريا نهائيا و بالتالي يتعين مهاجمته بدعوى الإلغاء و يبدأ ميعاد الطعن فيه من تاريخ الإخطار برفض التظلم، أما إذا لم يفصل في قرار التظلم بعد فوات ستين يوما فإنه يجوز الأخذ بقرينة التظلم الضمني المستفاد من فوات ستين يوما على التظلم حسب المادة 830 من القانون رقم 08- 09، و يجب أن تؤسس دعوى الإلغاء في هذه الحالة على أوجهها المعروفة.

ثالثا: إدارة وتحسين الأداء الوظيفي

تعد عملية تقييم الأداء خطوة مبدئية نحو منهج إدارة الأداء و تحسينه، و يعرف فيلين و هونجر إدارة الأداء بأنها " عملية اتخاذ القرارات التنظيمية التي تهدف إلى تدعيم قدرات الأداء للعاملين بالمنظمة في الأجل الطويل، وأيضا هي فن صياغة و تنفيذ القرارات التنظيمية التي تساعد المنظمة على تحقيق أهدافها " (شعيل بن بخيت المطرفي، 2005 ، ص 38).

و لكي ينجح منهج إدارة الأداء لابد من توفير الظروف التالية:

- ✓ تحديد الأداء (السلوك و النتائج) المطلوب من كل عضو في المنظمة.
- ✓ إعادة توصيف مهام الرؤساء لكي تتضمن مسؤولية إدارة الأداء.
- ✓ مساعدة الرؤساء في إعادة تنمية مهاراتهم اللازمة لإدارة الأداء (عبد الحكم أحمد الخزامي، 1999، ج2، ص 9).

أما تحسين الأداء فهو " استخدام جميع الموارد المتاحة لتحسين المخرجات و إنتاجية العمليات، و تحقيق التكامل بين التكنولوجيا الصحيحة التي توظف رأس المال بالطريقة المثلى "(عبد الحكم أحمد الخزامي، 1999، ج3، ص 11).

و يعتمد تحسين الأداء في العمل على اتخاذ قرارات جيدة أولا، ثم وجود الخبرات الفنية و الوظيفية في مجال الإدارة لتوجيه الأفراد الذين يطلب منهم تطبيق هذه القرارات.

و يتطلب تحسين أداء أية منظمة توازن العناصر الأربعة التالية:

- ✓ الجودة.
- ✓ الإنتاجية.
- ✓ التكنولوجيا.
- ✓ التكلفة.

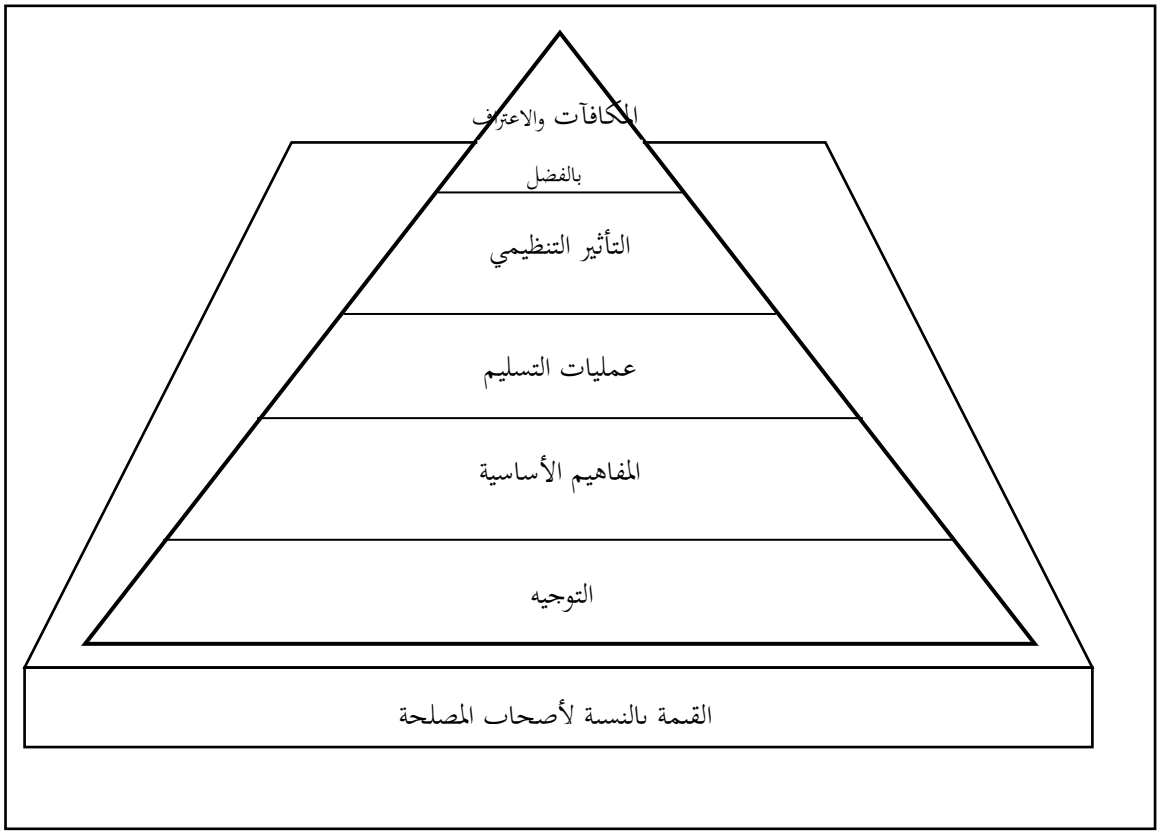
لأن توازن هذه العناصر يحقق المنهج الشامل و المتكامل في تحسين الأداء.

و تتكون إدارة التحسين الشاملة من خمسة عناصر أو طبقات أساسية هي:

- ✓ التوجيه: يمثل التوجيه الإستراتيجية التي تحدد اتجاهات التحسين المستقبلية، و التي تعمل على تركيز الطاقات و حشد الجهود لتحسين علاقات العمل الرئيسية في المنظمة.
- ✓ المفاهيم الأساسية: يتميز بناء هذه الطبقة بأنها تضع المنظمة أمام منهجيات التحسين الأساسية التي تتكامل مع الأنشطة العادية لأداء الأعمال.
- ✓ عمليات التسليم: يركز بناء هذه الطبقة على عمليات تحفيز صناعة المنتج أو الخدمة التي تجعل المنظمة أكثر كفاءة و فعاليـة، و تزيـد من قدرتهـا على التكيف، و في الوقت ذاتـه تخفض الوقت و الجهد والتكلفة.
- ✓ التأثير التنظيمي: يركز بناء هذه الطبقة في وضع المقاييس و الهيكل التنظيمي للمنظمة.
- ✓ المكافآت و الاعتراف بالفضل: يختص هذا البناء بنظام المكافآت و الاعتراف بالفضل الذي يتضمن المكافآت المالية و غير المالية بهدف دعم أهمية المهام الأخرى داخل البناء الهرمي(عبد الحكم أحمد الخزامي، 1999، ج3، ص ص 44-45)،

و الشكل التالي يوضح ذلك:

شكل رقم (14) يوضح عناصر إدارة تحسين الأداء الشاملة



المصدر: عبد الحكم أحمد الخزامي، 1999، ج3، ص 44.

و تجدر الإشارة إلى أن الأداء يتأثر بشكل كبير باتجاهات الأفراد نحو العمل، فالفرد الذي تتوافق قدراته وميوله مع أساليب العمل الجديدة يتحسن مستوى أدائه، و يزداد إقباله على العمل، و العكس. فأهمية الاتجاهات تكمن في تأثيرها المباشر على سلوكيات الأفراد و تصرفاتهم، فتكوين اتجاه مضاد للإصلاح و التطوير في العمل يؤدي إلى تدني الروح المعنوية و مقاومة التغيير، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء، بينما تكوين اتجاه مساند للإصلاح نتيجة الاقتناع به و تبني أهدافه و محتواه فإنه يؤدي إلى ارتفاع الروح المعنوية و زيادة معدلات الرضا الوظيفي مما يؤدي إلى تحسين مستوى الأداء.

وتحدد عناصر الاتجاهات إلى حد كبير العلاقة بين الاتجاهات و الإصلاح و الأداء، فعلى سبيل المثال نجد أن العنصر الإدراكي الذي يتعلق بتوفـر معلـومات وخبرات للفرد تساعده على تكوين معارف و معتقدات يتبناها تجاه الحدث، فاتجاه الفرد نحو قبول الإصلاح نشاط عقلي إدراكي، فمتى ما حققت الإصلاحات الجديدة طموحات وتوقعات الفرد فإن اتجاهه نحوها في الغالب يكون اتجاها ايجابيا، أما فيما يتعلق بالعنصر العاطفي فإن مشاعر الفرد تتكون بناءا على معرفة و معتقدات الفرد، و تظهر هذه المشاعر في شكل قبول أو رفض الإصلاح، تبني أو مقاومة التغيير. أما العنصر السلوكي فيعني أن الاتجاه يحتوي على عنصر الميل للسلوك بطريقة محددة حيال موضوع ما، كالنية على العمل بمحتوى الإصلاح الجديد أو مقاومته.

خلاصة:

إن سلوك الأداء الإنساني هو نشاط هادف يؤدي إلى ظهور نتائج ملاحظة ومُنتظرَة، و هو محل بحث علوم الإدارة و التنظيم منذ عدة سنوات، و ذلك بغية التعرف على ماهية الأداء الوظيفي، و عناصره الأساسية، ومحدداته، و العوامل المؤثرة فيه، و المشكلات المتعلقة به، و محاولات إيجاد الحلول لتلك المشكلات، كما توجه الاهتمام أيضا إلى تقييم الأداء و أهميته و أهدافه، و المعايير التي يقوم عليها هذا التقييم، و المراحل التي يمر بها، وذلك بغية تحسين الأداء الوظيفي،و الرفع من الفاعلية التنظيمية للسلوك الفردي داخل المؤسسة.

و قد استفادت الأنظمة التربوية في محاولتها فهم السلوك الإنساني من علم الإدارة بدرجة كبيرة، بحكم أن الإدارة التربوية ليست سوى تطبيقات لهذا العلم في المجال التربوي.

الباب الثاني

الجانب المنهجي و التطبيقي

للدراسة

الفصل السادس

الدراسة المنهجية

لعينة و أداة الدراسة

تمهيد.

1- منهج الدراسة.

2- ضبط وتحديد عينة الدراسة.

3- الحدود الزمنية و المكانية للدراسة.

4- الدراسة الاستطلاعية.

5- أداة الدراسة.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

خلاصة.

تمهيد:

يحكم على قيمة البحوث العلمية التي تحوي جانبا تطبيقيا استنادا إلى مدى قدرة الباحث على ضبط جوانب بحثه، و منها احترام و تنفيذ الشروط المنهجية الخاصة بإجراءات الدراسة، لذلك حاولت الطالبة الباحثة في هذا الفصل تحديد الإجراءات التي اتبعتها في تنفيذ دراستها، من ذلك تحديدها و ذكرها لمبررات اختيارها وتوظيفها لمنهج معين دون غيره، و عينة الدراسة و طريقة اختيارها، و أدوات جمع بيانات الدراسة و خطوات إعدادها، و شروطها السيكومترية، و الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها، وفق تسلسل راعت الطالبة الباحثة فيه التقاليد العلمية والابستيمولوجية المعمول بها في مثل هذه الدراسات.

1- منهج الدراسة:

إن طبيعة أهداف الدراسة و طبيعة متغيـــراتها هي التي تفرض على الباحث اختيـار المنهج المناسب، وذلك أن موضوعية و مصداقية نتائج الدراسة تتوقف أساسا على هذه الخطوة المهمة.

و لما كان الهدف من هذه الدراسة هو محاولة معرفة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول الدور الذي يلعبه الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر في تحسين الأداء الوظيفي لديهم، فإن هذا يستدعي استخدام المنهج الوصفي، وذلك لأنه " يتضمن دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف أو مجموعة من الناس أو مجموعة من الأوضاع...و تكون أهداف الدراسة ضمنه عبارة عن:

- ✓ معرفة الاتجاهات الكامنة في البيانات بهدف الوصول إلى تعميمات تمكننا من التنبؤ في المستقبل.
- ✓ معرفة ارتباط متغير بمتغير آخر.
- ✓ معرفة النزعة المركزيـة و الانحرافـات في البيانات" (فوزي غرايبة و آخرون، 2002، ص 33).

إن أهداف البحث لا تتحقق فقط بجمع البيانات و تبويبها و وصفها و معالجتها إحصائيا، بل لا بد من تحليل نتائج هذه المعالجة الإحصائية، مستعينين بالوصف الدقيق لبيانات الدراسة مما يستوجب استخدام التحليل في رصد نتائج الدراسة و الوصول إلى نتائج تتمتع بقدر عال من الدقة و الموضوعية.

2- ضبط و تحديد عينة الدراسة:

يتشكل مجتمع الدراسة من جميع الأساتذة الممارسين في مرحلة التعليم المتوسط في ولاية ميلة، خلال السنة الدراسية 2013-2014 و البالغ عددهم ثلاثة آلاف و ثلاث مائة و ستة و تسعون أستاذا و أستاذة (3396)، و قد ارتكزت عملية المعاينة في هذه الدراسة على انتقاء مجموعة من الأساتذة من مؤسسات التعليم المتوسط وفقا لطريقة المعاينة العنقودية حيث تم اعتماد ستة (06) مقاطعات من ضمن ثلاثة عشر (13) مقاطعة اختيرت بطريقة عشوائية (عن طريق القرعة) و هو ما يعادل نسبة 46.15 % من المقاطعات، ثم بعد ذلك تمت تغطية نسبة 50% من مؤسسات التعليم المتوسط بالنسبة لكل مقاطعة و ذلك بالقيام بفرز عشوائي لها (عن طريق القرعة)، ثم تم تطبيق أداة الدراسة على نسبة 50% من أساتذة كل متوسطة من المتوسطات ضمن مجال الدراسة.

ثم تم سحب عينة الدراسة بطريقة عشوائية، أي دون تمييز أو تحديد لخصائص معينة نرجو ظهورها في الأفراد الذين تم سحبهم من بين الأساتذة كالسن و الجنس و الأقدمية في العمل و مادة التدريس...الخ، و هذا ما تشير إليه و تحدده خطوات العمل بطريقة العينة العشوائية العنقودية.

لذلك قامت الطالبة الباحثة من خلال التنسيق مع منسقي المقاطعات من مديري التعليم المتوسط بولاية ميلة وتحت إشراف السيد مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني و مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني على كيفية توزيع الاستبيانات التي أعدت من أجل تحقيق هدف هذه الدراسة و التي قدر عددها بأربع مائة (400) استبيان، و حصة

كل مقاطعة بحسب ما يراه هؤلاء المديرين مناسبا لعدد الأساتذة بكل مقاطعة يشرفون عليها، وذلك دون اللجوء إلى عملية انتقاء أو اختيار موجه أو مضبوط بقواعد معينة.

و الجدير بالذكر أن الطالبة الباحثة قد تمكنت من الحصول على التعداد الكلي لأساتذة التعليم المتوسط للسنة الدراسية 2013-2014 لولاية ميلة، مع توضيح تعداد هؤلاء الأساتذة حسب الجنس، و التخصص الذي يقومون بتدريسه، و الشهادة التي تم توظيفه على أساسها، و تعذر عليها الحصول على معطيات تخص الأقدمية في العمل لكافة أساتذة التعليم المتوسط بولاية ميلة (الذين يمثلون المجتمع الاحصائي)، لذلك لم تستطع الحصول على نسبة تمثيل الأساتذة في عينة البحث بالنسبة للتعداد الكلي للأساتذة.

جدول رقم (07) يوضح تعداد عينة الدراسة حسب المقاطعات و المتوسطات التي سحبت منها

المقاطعة	اسم المتوسطة	عدد الاستمارات المسترجعة
ميلة (نسبة 50% من إجمالي المتوسطات التابعة لها)	بن عميرة عمار	14
	الأمير عبد القادر	11
	ديدوش مراد	10
	عزابة لطفي	08
	البشير الإبراهيمي	10
	محمد الصالح بن شولاق	10
	معركة مارشو 60 عين التين	08
شلغوم العيد (نسبة 50% من إجمالي المتوسطات التابعة لها)	أحمد توفيق المدني	13
	محمد العيد آل خليفة	13
	عيسى بن عيسى	10
	جمال عبد الناصر	10
	حي جامع لخضر	12
	أحمد بو الطبخ	11

	معركة دخلة البرانة	10
	محمد راسم	08
	ميهوبي الطاهر	08
تاجنانت (نسبة 50% من إجمالي المتوسطات التابعة لها)	الإخوة عروج	10
	الإخوة مزعاش	07
	تحصيص 704 قطعة	10
	محمد عبده	08
	شتيح عبد الحكيم	08
	بن يحي عبد الرحمن	06
	دراع قراوش	08
تلاغمة (نسبة 50% من إجمالي المتوسطات التابعة لها)	عقبة بن نافع	11
	الإخوة بلبل	12
	أولاد سمايل الجديدة	08
	المشيرة الجديدة	08
	5 جويلية 1962	07
	وادي سقان مركز	09
فرجيوة (نسبة 50% من إجمالي المتوسطات التابعة لها)	دوخي علاوة	10
	الأخوان قسيطة عمار	14
	العربي التبسي	12
	اسماعيل خليلي	13
تسدان حدادة (نسبة 50% من إجمالي المتوسطات التابعة لها)	8 ماي 1945	12
	معركة جبل بوعفرون	12
	زارزة مركز	11
المجمـــــوع		360

يوضح الجدول أعلاه تعداد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط لولاية ميلة، و التي تم سحبها وفق طريقة عشوائية عنقودية من مجموعة من المتوسطات المختلفة و التي تنتمي بدورها إلى مقاطعات إدارية مختلفة حتى تكون أكثر تمثيلية، مع العلم أن ثلاث مائة و ستون (360) هو مجموع الاستمارات التي تم استرجاعها، و قد تم استبعاد واحد و عشرون (21) استبيان منها بسبب عدم استيفاء شروط صحة و قبول الاستبيانات، لذلك صارت عينة الدراسة الفعلية هي ثلاث مائة و تسعة و ثلاثون (339) أستاذ و أستاذة.

إن نسبة تمثيل العينة الأولية 400 أستاذ التعليم المتوسط من خلال الاستبيانات الموزعة قدرت بحوالي 11.77% من مجموع الأساتذة على مستوى ولاية ميلة، إلا أنه تم استرجاع 360 استبيان، مما يدل أن 40 استبيان قد أهملت من طرف المستجوبين الذين سلمت لهم، حيث شكل هذا العدد من الاستبيانات المهملة نسبة 10.00% من مجموع الاستبيانات التي تم توزيعها، كما تبين أن 21 استبيان ضمن الاستبيانات المسترجعة لم تستوف شروط صحة و قبول هذه الاستبيانات، و ذلك إما بسبب عدم تدوين البيانات و ما هو مطلوب من المستجوبين كما ينبغي، أو تم إهمال عبارات لم يتم الإجابة عنها، حيث شكل هذا العدد من الاستبيانات غير المقبولة نسبة 5.25% من مجموع الاستبيانات التي تم توزيعها، و بالتالي تم استبعاد أصحابها من مجموع أفراد عينة الدراسة، أما مجموع الاستبيانات التي استوفت الشروط كاملة فقدر عددها بـ 339 استبيانا بسبة تقدر بـ 84.75% بالنسبة لمجموع الاستبيانات التي تم توزيعها، و بنسبة تمثيلية تقدر بـ 10.00% بالنسبة للمجتمع الإحصائي للدراسة، و هو ما شكل عينة الدراسة النهائية من أساتذة التعليم المتوسط الذين تجاوبوا إيجابا مع محتويات استبيان الدراسة.

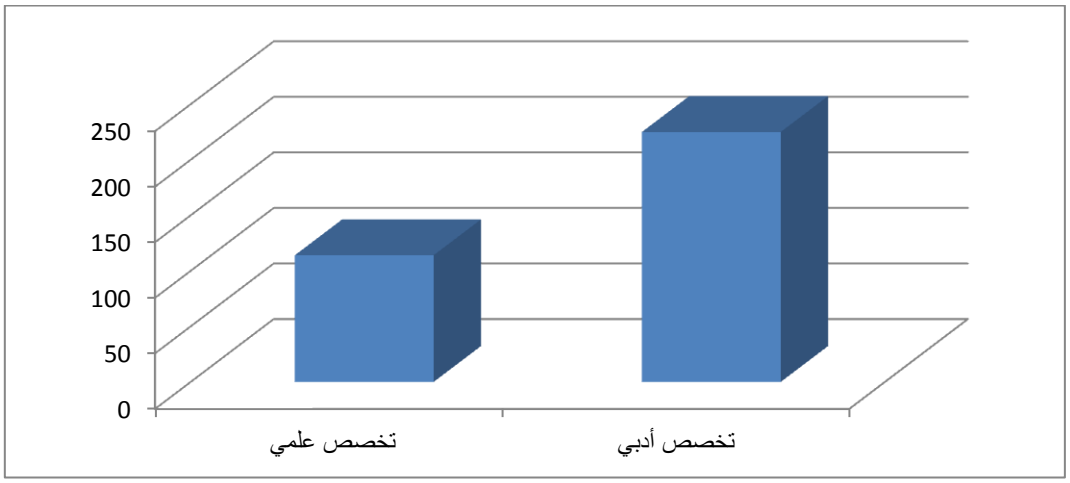
2-1- خصائص عينة الدراسة:

2-1-1- حسب التخصص الذي يدرسه الأستاذ:

جدول رقم (08) يوضح تعداد عينة الدراسة حسب التخصص الوظيفي للأستاذ

الخاصية		تخصص علمي	تخصص أدبي	المجموع
العدد و النسبة المئوية	ع	114	225	339
	%	33.63	66.37	100

شكل رقم (15) يوضح التمثيل البياني لتعداد عينة الدراسة حسب التخصص الوظيفي للأستاذ



يوضح الجدول و الشكل أعلاه أن تعداد الأساتذة الذين يدرسون المواد الأدبية أكبر من تعداد الأساتذة الذين يدرسون المواد العلمية بالضعف تقريبا بنسبة 66.37% لذوي التخصص الأدبي في مقابل 33.63% لذوي التخصص العلمي، و نستطيع القول أن هذه نتيجة طبيعية و تعكس بشكل كبير المجتمع الإحصائي حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يدرسون المواد الأدبية 63.05% مقابل الأساتذة الذين يدرسون المواد العلمية بـــ

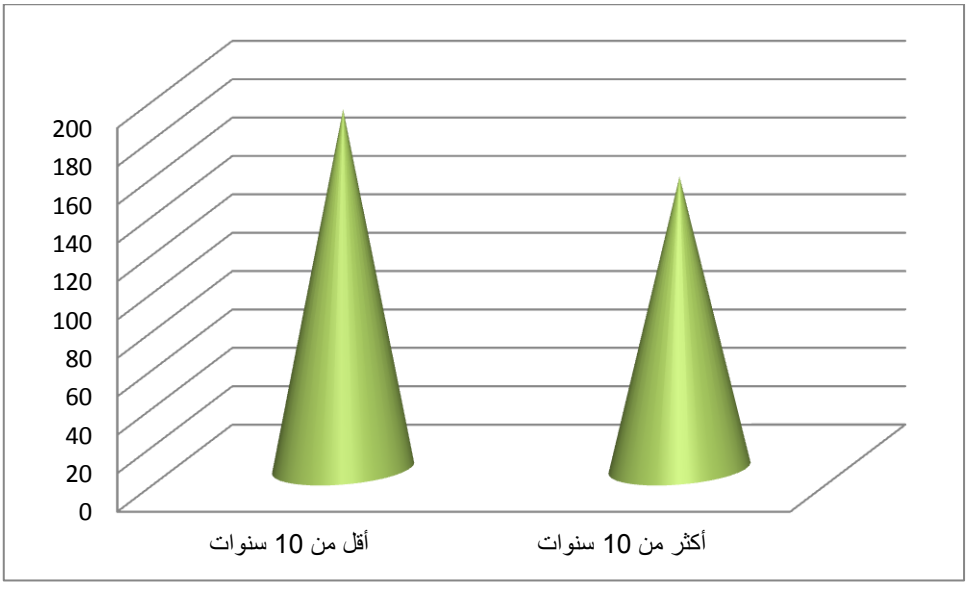
36.95%، ولعل ذلك يرجع إلى قلة المواد التي احتسبت على أنها ذات طابع علمي و هي (الرياضيات، و العلوم التجريبية، والعلوم الفيزيائية)، بينما تم احتساب باقي المواد على أنها ذات طابع أدبي (و تشمل: لغة عربية، لغة انجليزية، لغة فرنسية، شريعة إسلامية، فلسفة، تاريخ و جغرافيا).

2-1-2- حسب الأقدمية في العمل:

جدول رقم (09) يوضح تعداد عينة الدراسة حسب أقدمية الأستاذ في العمل

الخاصية		أقل من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	المجموع
العدد و النسبة المئوية	ع	187	152	339
	%	55.16	44.84	100

شكل رقم (16) يوضح التمثيل البياني لتعداد عينة الدراسة حسب أقدمية الأستاذ في العمل



يوضح الجدول و الشكل أعلاه أن تعداد الأساتذة الذين لديهم أقل من عشر (10) سنوات أقدمية في العمل أكبر بقليل من تعداد الأساتذة الذين لديهم أكثر من عشر (10) سنوات أقدمية في العمل، بنسبة 55.16% للأساتذة الذين لديهم أقل من عشر سنوات أقدمية في العمل مقابل 44.84% للأساتذة الذين لديهم أقل من عشر سنوات أقدمية في العمل، و لعل ذلك راجع إلى زيادة نسبة توظيف الأساتذة في ميدان التربية سنويا بسبب زيادة عدد المتمدرسين، هذا من جهة، ومن جهة أخرى إلتحاق بعض الأساتذة الذين لديهم أكثر من عشر (10) سنوات أقدمية في العمل بمناصب إدارية، و خروج معظمهم على التقاعد.

و تجدر الإشارة إلى أنه تعذر على الطالبة الباحثة الحصول على معطيات تخص الأقدمية في العمل لكافة أساتذة التعليم المتوسط بولاية ميلة، لذلك لم تستطع الحصول على نسبة تمثيل الأساتذة في عينة البحث بالنسبة للتعداد الكلي للأساتذة.

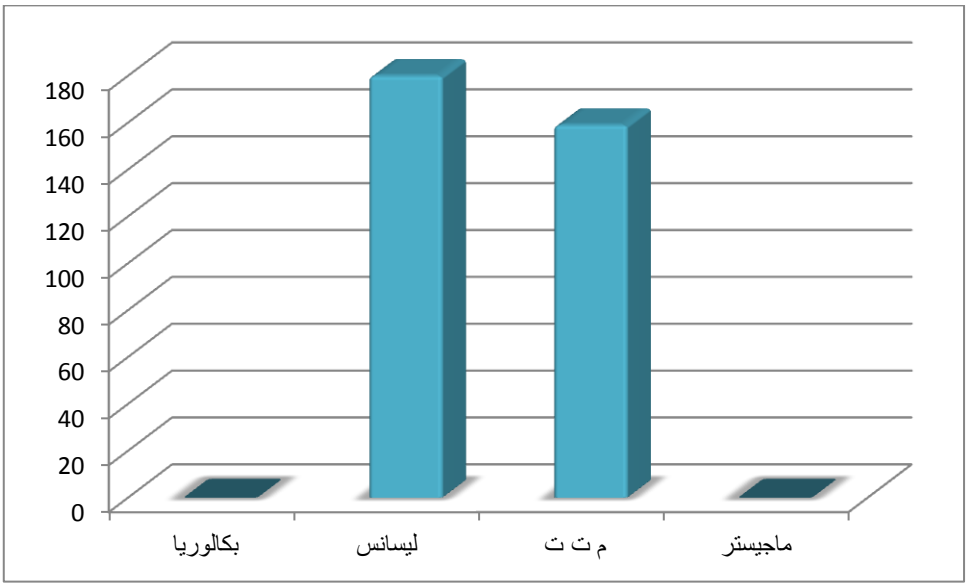
2-1-3- حسب المؤهل العلمي للأستاذ الذي تم التوظيف على أساسه:

جدول رقم (10) يوضح تعداد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي للأستاذ

الخاصية		بكالوريا	م ت ت	ليسانس	ماجستير	المجموع
العدد و النسبة المئوية	ع	00	159	180	00	339
	%	00	46.90	53.10	00	100

* م ت ت: المعهد التكنولوجي للتربية.

شكل رقم (18) يوضح التمثيل البياني لتعداد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي للأستاذ



يتضح من الجدول و الشكل أعلاه أن حاملي شهادة الماجستير لم يظهروا في عينة الدراسة بنسبة 00.00% وذلك بسبب عددهم الضعيف في المجتمع الأصلي للدراسة بنسبة لا تتعدى 0.29% ، و يرجع السبب في ذلك إلى سعي هذه الفئة إلى العمل في مناصب عليا و عزوفهم عن مهنة التعليم في مراحله الأولى.

و كذلك بالنسبة لحاملي شهادة البكالوريا لم يظهروا في عينة الدراسة بنسبة 00.00% و ذلك بسبب عددهم الضعيف أيضا في المجتمع الأصلي للدراسة بنسبة لا تتعدى 1.47% ، و يرجع السبب في ذلك إلى التقاعد العادي لهذه الفئة أو تولي مناصب إدارية.

أما حاملي شهادة الليسانس فقد كان عددهم أكبر بقليل من حاملي شهادات معاهد التكوين، و قد قدرت نسبتهم في عينة الدراسة بـ 53.10% لحاملي شهادة الليسانس في حين حاملي شهادات معاهد التكوين فقد قدرت نسبتهم بـ 46.90%، و نستطيع القول أن هذه نتيجة طبيعية و تعكس بشكل كبير المجتمع الإحصائي حيث بلغت نسبة الأساتذة حاملي شهادة الليسانس 50.29% في حين الأساتذة حاملي شهادات معاهد التكوين قدرت نسبتهم بـ 47.93%، و هذا إن دل على شيء إنما يدل على سعي الدولة الجزائرية الدائم من خلال

وزارة التربية الوطنية إلى تحسين النظام التعليمي من خلال وضع شروط خاصة بشهادة الفرد الجامعية قبل توظيفه في قطاع التربية و التعليم. و هذا ما أكده وزير التربية الوطنية الأسبق بوبكر بن بوزيد في كتابه إصلاح التربية في الجزائر – رهانات و إنجازات – بقوله: "...و على هذا الأساس أصبح ترشيح أسلاك التعليم يشترط من الآن فصاعدا توظيف معلمي مرحلة التعليم الابتدائي من بين الحاصلين على شهادة الباكالوريا + ثلاث (03) سنوات، و أساتذة التعليم المتوسط من بين الحاصلين على شهادة الباكالوريا + أربع (04) سنوات، و أخيرا مجموع أساتذة التعليم الثانوي من بين الحاصلين على شهادة الباكالوريا + التخرج بنجاح بعد استكمال دراسة مدتها خمس (05) سنوات في التعليم الجامعي، و لا داعي إلى التأكيد بأنه في المستقبل القريب لن يؤذن بالتنازل أو السماح بخرق أي من هذه المقاييس النوعية."(بوبكر بن بوزيد، 2009، ص 35).

3– حدود الدراسة:

3–1– المجال الجغرافي و البشري:

امتدت هذه الدراسة لتشمل كل الأساتذة الممارسين في التعليم المتوسط (باختلاف جنسهم، والتخصص الذي يقومون بتدريسه، و المؤهل العلمي الذي تم توظيفهم على أساسه، و أقدميتهم في العمل)، عبر كامل تراب ولاية ميلة.

3–2– المجال الزمني:

تم إنجاز هذه الدراسة على فترتين زمنيتين مختلفتين.

3-2-1- الفترة الأولى:

و قد استمرت من شهر أفريل 2013 إلى غاية منتصف شهر ماي 2013، و هي الفترة التي تم خلالها القيام بالدراسة الاستطلاعية، أين تم إجراء مقابلة مع عينة قصدية من الأساتذة ممن لديهم خبرة تفوق عشر (10) سنوات في متوسطات شلغوم العيد (بحكم أنهم كانوا ممارسين قبل الإصلاح التربوي الجديد و بعده) للإفادة من آرائهم و خبراتهم، ثم بعد ذلك تم بناء مقياس الدراسة في صورته الأولية بناءا على نتائج المقابلة، ثم تم تطبيقه على عينة من الأساتذة و بلغ عددهم عشرة (10) أستاذ و أستاذة، و تجدر الإشارة إلى أن العينة التي تم استجوابها لا تنتمي إلى عينة الدراسة النهائية.

3-2-2- الفترة الثانية:

و هي فترة انجاز الدراسة الأساسية و امتدت من شهر أفريل إلى شهر جوان من السنة الدراسية 2013-2014، حيث تم توزيع الاستبيانات في بداية شهر ماي و تم استرجاعها في شهر جوان و ذلك بعد الحصول على الموافقة بإجراء البحث الميداني من مديرية التربية لولاية ميلة بتاريخ 2014/04/30.

4- الدراسة الاستطلاعية:

لجأت الطالبة الباحثة في دراستها الاستطلاعية إلى استخدام عينة قصدية تتكون من عشرة (10) أساتذة ممن يملكون خبرة مهنية تفوق العشر سنوات، و يعملون في متوسطات مدينة شلغوم العيد (المقاطعة الرابعة)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (11) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المتوسطات التي سحبت منها

الخصائص / المتوسطة	جنس الأستاذ		تخصص التدريس		المؤهل العلمي	
	ذكر	أنثى	علمي	أدبي	ليسانس	م ت
عيسى بن عيسى	01	02	02	01	00	03
محمد العيد آل خليفة	01	01	01	01	01	01
ذيباوي حدة	00	02	01	01	01	01
جمال عبد الناصر	02	01	01	02	02	01
المجموع	04	06	05	05	04	06

حيث قامت الطالبة الباحثة **أولا** بإجراء مقابلة مع هؤلاء الأساتذة موجهة لهم مجموعة من الأسئلة المفتوحة عن آرائهم حول أبعاد الإصلاح التربوي الجديد التي من شأنها تحسين الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم المتوسط، و أيضا عن كيفية الحكم على الأداء الوظيفي للأستاذ، و كان دليل المقابلة كالتالي:

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته

أنا الطالبة "بن عمارة سعيدة" أقوم بإعداد أطروحة دكتوراه علوم حول " اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو دور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لديهم " و لو قبلتم أن نجري معكم مقابلة فستقدمون لنا خدمة كبيرة بمساهمتكم في معرفة أحسن لهذا الموضوع و أبعاده و شروطه، خاصة و أنه يمسكم بدرجة كبيرة.

سنحاول أن نطرح عليكم مجموعة من الأسئلة المفتوحة التي تترك لكم مجال كبير في حرية الإجابة عليها، وهذه الأسئلة هي:

1- ما هي العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي للأستاذ بصفة عامة؟

2- ما رأيك في الإصلاح التربوي الجديد؟

3- هل يساهم هذا الإصلاح في تطوير الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم المتوسط؟

4- ما هي أبعاد الإصلاح التربوي التي ترى أنها تؤثر في الأداء الوظيفي لديك؟

و تجدر الإشارة أن الطالبة الباحثة قد راعت أثناء طرح أسئلة المقابلة على الأساتذة إجاباتهم قبل مراعاتها لترتيب أسئلة المقابلة، فإذا كانت إجابة الأستاذ المستجوب تحمل في طياتها إجابة عن أكثر من سؤال واحد، تتجنب الطالبة الباحثة إعادة طرح السؤال، لكي لا يحس الأستاذ المستجوب بأن كلامه لا يُصغى له جيدا، وبالتالي تضيع ثقته في الطالبة الباحثة و لا يعطي اهتماما بالإجابة عن باقي الأسئلة.

كما حاولت الطالبة الباحثة أن تظهر أثناء قيامها بالمقابلة تفتحا على الآخر (أستاذ التعليم المتوسط)، وأن تتقبل إجابة المستجوب كما هي، و أن تمتنع إصدار أحكام مسبقة خاصة،

" و يتطلب هذا التفتح إظهـــار الاهتمام بما يقوله الآخر، ليس في الاتجـاه الذي يـؤكده أو ينفيــه، و لكن يجعله يشعر أن كل ما يقوله له أهمية و سيتم أخذه بكل جدية" (موريس أنجرس، 2006، ص 346)، و قد كانت ملخصات إجابات الأساتذة المستجوبين كالتالي:

جدول رقم (12) يوضح إجابات الأساتذة المستجوبين أثناء المقابلة

المتوسطة	جنس الأستاذ	تخصص التدريس	المؤهل العلمي	الأقدمية في العمل	ملخص إجابة المستجوب على الأسئلة
عيسى بن عيسى	ذكر	أدبي	م ت ت	25 سنة	أحسن طريقة لبلوغ الأهداف المسطرة في المنظومة التربوية في بلادنا هي أن تقوم على أساس الاهتمام الكبير بالأستاذ باعتباره الوسيلة و الأداة المباشرة في تحقيق النتائج الايجابية. و إذا أرادت الجزائر فعلا الارتقاء إلى مصاف الدول المتحضرة يجب توفير كل الإمكانيات المادية و المعنوية للأستاذ، على سبيل المثال لا الحصر: توفير متطلبات الحياة الكريمة للأستاذ من مسكن و رعاية صحية و مختلف التشجيعات من مختلف الجهات الوصية...الخ أما الإصلاح فأنا أشجعه ما لم يكن فيه أي ضرر للأستاذ.
	أنثى	علمي	م ت ت	32 سنة	يتحكم في أداء الأستاذ مجموعة من العوامل مثل إعداده للدروس و طريق تقديمها و طريقة تقييم التعلمات، و كذلك علاقته بالإدارة و المجتمع عامة. أما بالنسبة للإصلاح التربوي فلا أرى فيه أي تغيير عدا تغيير اسم بيداغوجيات تقديم الدروس من الأهداف إلى الكفاءات التي لم نفهمها لحد الساعة، و لم يتم تدريبنا عليها قبلا. و لكي يتحسن أداء الأستاذ يجب أن يأتيه الإصلاح بحوافز إضافية.
	أنثى	علمي	م ت ت	20 سنة	يؤثر في أداء الأستاذ اكتظاظ الأقسام و المستوى المتدني للتلاميذ و عدم تلاؤم الحجم الساعي للمنهاج مع المحتوى الذي يجب أن يقدم. أعتقد أن الإصلاح التربوي زاد من مهام الأستاذ و صعب عليه طريقة التدريس، و الطريقة الوحيدة التي يمكن للإصلاح التربوي أن يساهم بها في تحسين الأداء الوظيفي للأستاذ هي عبر تقديم دورات تدريبية كافية.

محمد العيد آل خليفة	ذكر	علمي	م ت ت	34 سنة	أهم الأمور التي تؤثر في أداء الأستاذ هو الاكتظاظ و توجه التلاميذ إلى الدروس الخصوصية مما يجعل الأمور تلتبس على الأستاذ في معرفة نتيجة أدائه الحقيقي. أنا أتقبل الإصلاح التربوي الجديد لأن محتويات المناهج فيه مكملة للبرامج السابقة و يمكن أن يساهم في تطوير أداء الأستاذ من خلال الدورات التدريبية.
	أنثى	أدبي	ليسانس	سنة23	أهم الأمور التي تؤثر في أداء الأستاذ هي قدراته و إمكانياته في التدريس أولا و مستوى التلاميذ و توفر الوسائل التعليمية ثانيا. و أيضا كلما أحس الأستاذ بقيمته في المجتمع و كلما قدمت له حوافز عديدة على مدار السنة يشجعه ذلك على تقديم أداء الجيد.
ذيباوي حدة	أنثى	علمي	م ت ت	20 سنة	أهم الأمور التي تؤثر و تتحكم في أداء الأستاذ هي كل المدخلات التي يجدها في بداية التدريس و وعي أولياء الأمور و المجتمع عامة بالدور الذي يقوم به الأستاذ. أنا أشجع الإصلاح التربوي الجديد لأنه يهدف إلى تحسين العملية التعليمية. و يستطيع الإصلاح أن يسهم في تطوير أداء الأستاذ من خلال تدريبه على كل مستجداته و السماح له بإبداء رأيه.
	أنثى	أدبي	ليسانس	12 سنة	أهم الأمور التي تؤثر في أداء الأستاذ هما أمران مدى تمكن الأستاذ من المادة الدراسية التي يقدمها، و المستوى القبلي للتلاميذ. الإصلاح التربوي الجديد جيد و لكن فيه بعض النقائص أهمها عدم تدريب الأساتذة على المستجدات قبل أن تفرض عليهم و عدم تقديم حوافز كافية لإثارة دافعيتهم لهذا الإصلاح.
جمال عبد الناصر	ذكر	علمي	ليسانس	16 سنة	أعتقد أن الأمر الذي يتحكم في أداء الأساتذة هو توضيح وضعيته داخل و خارج المؤسسة التعليمية، و لو أن الإصلاح

					التربوي الجديد قدم حلول لكل المشاكل التربوية السابقة و لم ينظر في تحسين وضعية الأستاذ فلن يتغير شيء في نواتج التعليم لأن نجاح الإصلاح مرهون بشكل كبير بالأساتذة الذين يطبقون تعاليمه من أجل تحقيق أهدافه.
	ذكر	أدبي	م ت ت	30 سنة	الإصلاح التربوي جيد و لكن لو لم تتضح الرؤية و الغاية منه لكل الأساتذة فلن يتجاوبوا معه، و لن يكون أداؤهم بالمستوى المطلوب لتحقيق نتائج جيدة. و للرفع و تحسين الأداء عند الأستاذ لا بد من تقديم حوافز عديدة (مادية و معنوية) له، إضافة إلى تنظيم الدورات التدريبية في وقت و مكان مناسبين لكل الأساتذة دون استثناء.
	أنثى	أدبي	ليسانس	14 سنة	الإصلاح التربوي الجديد يتناسب مع التطورات العالمية و أنا أسانده لأن كل ما جاء به قد تكونتُ عليه في الجامعة. أما أداء الأستاذ فهو الذي يصنع الفارق في نواتج التعليم قبل الإصلاح و بعده، لذلك يجب أن يراعي واضعوا الإصلاح هذه النقطة أي يجب تدريب الأستاذ و تقديم حوافز مادية و معنوية من أجل خلق دافع الانجاز لدى كل الأساتذة و بالتالي تحقيق أفضل النتائج.

من خلال تحليل آراء الأساتذة (عينة الدراسة الاستطلاعية) الذين تمت معهم المقابلة نجد أنه تم الإجماع على مجموعة من الأفكار التي تكررت من خلال إجاباتهم، و قد تم تصنيفها ضمن أربعة محاور أساسية، و هي:

- **ضرورة تكوين الأستاذ أثناء الخدمة بشكل مستمر**: حيث تكررت استجابات المبحوثين حول هذه الفكرة بشكل ملفت عند معظمهم، ذلك أن ثمانية من أصل عشرة أساتذة ذكروا هاته النقطة في إجاباتهم، و يظهر ذلك من خلال تعابيرهم، نذكر على سبيل المثال (الطريقة الوحيدة التي

يمكن للإصلاح التربوي أن يساهم بها في تحسين الأداء الوظيفي للأستاذ هي عبر تقديم دورات تدريبية كافية، تنظيم الدورات التدريبية في وقت و مكان مناسبين لكل الأساتذة دون استثناء...الخ).

- **ضرورة تقديم حوافز مادية و معنوية للأساتذة مقابل جهودهم:** و قد تكررت استجابات المبحوثين حول هذه الفكرة بشكل كبير عند معظمهم، ذلك أن سبعة من أصل عشرة أساتذة ذكروا هاته النقطة في إجاباتهم، و يظهر ذلك من خلال تعابيرهم، نذكر على سبيل المثال (يجب تدريب الأستاذ و تقديم حوافز مادية و معنوية من أجل خلق دافع الانجاز لدى كل الأساتذة وبالتالي تحقيق أفضل النتائج، للرفع و تحسين الأداء عند الأستاذ لا بد من تقديم حوافز عديدة (مادية و معنوية) له...الخ).
- **ضرورة توفير كافة الشروط و الأدوات و الوسائل عند بداية العملية التعليمية:** و قد تكررت استجابات المبحوثين أيضا حول هذه الفكرة بشكل كبير عند معظمهم، ذلك أن ستة من أصل عشرة أساتذة ذكروا هاته النقطة في إجاباتهم، و يظهر ذلك من خلال تعابيرهم، نذكر على سبيل المثال (يؤثر في أداء الأستاذ اكتظاظ الأقسام و المستوى المتدني للتلاميذ وعدم تلاؤم الحجم الساعي للمنهاج مع المحتوى الذي يجب أن يقدم، يجب توفير كل الإمكانيات المادية و المعنوية للأستاذ، أهم الأمور التي تؤثر و تتحكم في أداء الأستاذ هي كل المدخلات التي يجدها في بداية التدريس...الخ).
- **ضرورة وجود اتصال بين الأساتذة و أولياء الأمور:** لبحث كل النقاط المتعلقة بالعملية التعليمية بصفة عامة و بالتلميذ بصفة خاصة، و قد تكررت استجابات المبحوثين حول هذه الفكرة بشكل معتبر عند بعضهم، ذلك أن أربعة من أصل عشرة أساتذة ذكروا هاته النقطة في إجاباتهم، و يظهر

ذلك من خلال تعابيرهم، نذكر على سبيل المثال (وعي أولياء الأمور والمجتمع عامة بالدور الذي يقوم به الأستاذ، علاقته بالإدارة و المجتمع عامة...الخ).

5- أداة الدراسة:

كخطوة **ثانية** في العمل المنهجي عملت الطالبة الباحثة على بناء مقياس لقياس "اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو دور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لديهم"، و اتبعتْ في سبيل تحقيق ذلك الخطوات التالية:

1- بالاستناد إلى ما ورد في استجابات أساتذة التعليم المتوسط بعد إجراء مقابلات معهم.

2- و أيضا بالاستناد إلى الدراسات السابقة و إلى الجانب النظري للدراسة و خاصة ما ورد في تقرير البنك الدولي للإنشاء و التعمير المتعلق بالتنمية في منطقة الشرق الأوسط و شمال إفريقيا بعنوان الطريق غير المسلوك.

3- ثم تحديد المجالات الرئيسية التي اشتمل عليها المقياس و تتمثل في:

- إجراءات هندسة المدخلات، و تُعنى بزيادة كمية المدخلات التعليمية و تحسين نوعيتها، بغية تحديد المزيج السليم من المدخلات لتحقيق النتائج المرغوبة (المناهج الجديدة، الكتب المدرسية المطورة، طرق التقييم الحديثة).
- إصلاح نظم الحوافز للأساتذة، ذلك أن وجود المدخلات السليمة هامة لنجاح أي جهد إصلاحي، ولكنها لا تعالج سلوك الفاعلين المعنيين (أساتذة)، لذلك تستهدف إصلاحات الحوافز معالجة سلوك هؤلاء الفاعلين في العملية التعليمية، حيث أنه من الأهمية بما كان ربط نواتج التعليم بالمكافآت من أجل ضمان أنهم يُدرِسون بطريقة فعالة.
- المساءلة العامة لمخرجات التعليم، و تركز على قدرة أولياء الأمور و التلاميذ في الحكم على أداء الأستاذ، و التأثير على تحسينه، لأنه بذلك تتحسن نواتج التعليم، و العكس.

4- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل بعد من الأبعاد سابقة الذكر و إعداد المقياس في صورته الأولية حيث اشتمل على 53 فقرة.

5- عرض المقياس على مجموعة من المحكمين التربويين (أساتذة جامعيين من ذوي الاختصاص).

6- حساب معاملات الصدق و الثبات الخاصة بالمقياس.

7- إجراء التعديلات اللازمة، و إخراج المقياس في صورته النهائية حيث بلغ عدد فقراته 50 فقرة، حيث جاءت هذه الفقرات موزعة على ثلاثة (03) محاور، يغطي كل محور منها مجموعة من المكونات، و جاءت الفقرات موزعة كالتالي:

من **01 – 18** تمثل **المحور الأول و المتمثل في إجراءات هندسة المدخلات**، و هو مقسم إلى ثلاث مكونات وهي: أولا: المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات و طرق التدريس الحديثة ممثلة في الفقرات من 01- 09.

ثانيا: آليات التقييم الحديثة ممثلة في الفقرات من 10 – 13.

ثالثا: الكتاب المدرسي المطور ممثل في الفقرات من 14 – 18.

أما الفقرات الموالية التي تمتد من **19 – 39** فهي تمثل **المحور الثاني للمقياس و المتمثل في إصلاح نظم الحوافز للأساتذة**، و هو بدوره مقسم إلى ثلاث مكونات و هي:

أولا: التدريب أثناء الخدمة للأستاذ ممثل في الفقرات من 19 – 30.

ثانيا: الحوافز المادية ممثلة في الفقرات من 31 – 34.

ثالثا:الحوافز المعنوية ممثلة في الفقرات من 35 – 39.

أما الفقرات الموالية لها و التي تمتد من **40 – 50** فهي تمثل **المحور الثالث للمقياس و المتمثل في المساءلة العامة لمخرجات التعليم**، و هو بدوره مقسم إلى مُكونَيْن و هما:

أولا: مساءلة على مستوى المؤسسة التعليمية ممثلة في الفقرات من 40 – 43.

ثانيا: مساءلة على مستوى المجتمع ممثلة في الفقرات من 44- 50.

8- تحديد بدائل المقياس و أوزانه: بعد الانتهاء من صياغة الفقرات قامت الطالبة الباحثة بتحديد بدائل هذا المقياس و أوزانها بالاعتماد على طريقة ليكرت في تصميم المقاييس النفسية، و ذلك بوضع مدرج خماسي أمام كل فقرة، جاء على النحو التالي: موافق جدا، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة، أعطيت أوزانا تتراوح بين 5 – 1 بالترتيب المذكور، مع عكس هذه الأوزان بالنسبة للعبارات المعاكسة.

5-1- الخصائص السيكومترية للمقياس:

تقوم فكرة الاختبارات النفسية على قياس عينات من السلوك الإنساني، ثم تستطرد من هذا القياس إلى استنتاج المميزات الرئيسية لهذا السلوك...، و تعتمد صحة القياس على مدى ثبات نتائجه و صدقها (فؤاد البهي السيد، 2006، ص 378).

لذلك اهتمت الطالبة الباحثة بتقدير الخصائص السيكومترية للأداة و ذلك بحساب معامل الصدق و الثبات كما يلي:

5-1-1- حساب صدق الاستبيان:

أ – صدق المحتوى: و يقوم هذا الصدق على فكرة مدى مناسبة الاختبار لما يقيس، و لمن يطبق عليهم، ويبدو مثل هذا الصدق في وضوح البنود، و مدى علاقتها بالقدرة أو السمة أو البعد الذي يقيسه الاختبار، وغالبا ما يقرر ذلك مجموعة من المتخصصين في المجال الذي يفترض أن ينتمي إليه هذا الاختبار أو ذاك (سعد عبد الرحمن، 1998، ص 184).

لذلك و كما سبقت الإشارة إليه فلقد بنت الطالبة الباحثة مقياس لقياس " اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو دور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لديهم" في صورته الأولية متضمنا لـ 53 عبارة، موزعة على ثلاثة محاور أساسية تشكل أهم أبعاد الإصلاح التربوي و هي (إجراءات هندسة المدخلات، و إصلاح نظم الحوافز للأساتذة، و المساءلة العامة للمخرجات)، و دور كل بعد منها في تطوير الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم المتوسط، و بهدف التحقق من صلاحية الفقرات في قياس ما أعدت لقياسه ظاهريا، و ملائمة بدائل الإجابة لها، تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال العلوم التربوية موزعين بين جامعتي سطيف 02 وقسنطينة 02، بلغ عددهم خمسة (05) أساتذة، حيث طلب منهم جميعا فحص الفقرات المدرجة ضمن الاستبيان و تقدير صلاحيتها و ارتباطها بالبعد الذي أعدت لقياسه، و إجراء التعديل المناسب إن كان ضروريا على العبارات التي يرون أنها لا ترقى لهذه الغاية، و قد تم حذف 03 عبارات بناءا على توجيهات الأساتذة المحكمين، و هذه العبارات هي:

- تستوجب المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات من الأستاذ استخدام الوسائل التعليمية الإيضاحية لمختلف الأنشطة الدراسية.

- تفرض طبيعة سير عمل المؤسسة التربوية على الأساتذة العمل في جو من الرقابة.

- تساعد الظروف الفيزيقية داخل البيئة التربوية الأستاذ على أداء عمله بشكل أفضل.

و قد استخدمت الطالبة الباحثة طريقة لوشي الإحصائية للحصول على مؤشر الاتفاق بين المحكمين في تقدير البعد الذي تندرج تحته، بالاعتماد عل المعادلة التالية:(بلقاسم بلقيدوم، 2013، ص 233)

$$CVR = \frac{ne - N/2}{N/2}$$

حيث: CVR: مؤشر صدق المحتوى.

ne : عدد المحكمين الذين أشروا على أن الفقرة أساسية في البعد الذي تندرج تحته.

N : العدد الكلي للمحكمين.

و أسفرت المعالجة الإحصائية عن النتائج المتعلقة بمعامل اتفاق المحكمين عن صدق العبارات كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (13) يوضح مؤشر صدق المحتوى

العبارة	CVR
فقرات المحور الأول: إجراءات هندسة المدخلات	
المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات تساعد الأستاذ على إظهار دافعية نحو العمل.	1.00
المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات تساعد الأستاذ على التخطيط الجيد للدروس.	0.60
المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات تساعد الأستاذ على الإلمام بالنشاط الذي يقوم بتدريسه.	0.60
المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات تساعد الأستاذ على بناء الكفاءات المستهدفة.	0.60
المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات ترتبط بالحياة اليومية للتلاميذ مما يسهل على الأستاذ استخدام أمثلة واقعية في التدريس.	0.60
المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات تزيد من أعباء العمل اليومي للأستاذ بسبب كثافتها.	1.00
المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات لا تساعد الأستاذ في تطبيق ما تعلمه في دورات التدريب.	0.60
تشجع المقاربة بالكفاءات الأستاذ على العمل بالبيداغوجيات التدريسية الحديثة كي تتناسب مع كل موقف تعليمي.	0.60
نتائج التدريس بالمقاربة بالكفاءات لا تختلف عن نتائج التدريس بالمقاربة بالأهداف.	1.00
معرفة الأستاذ بآليات التقويم تساعده في الحصول على نتائج موضوعية عن أدائه.	0.60

تمكن أنماط تقييم التلاميذ المختلفة (تقييم تشخيصي، تقييم بنائي، تقييم نهائي) الأستاذ من تحسين أدائه الوظيفي باستمرار.	0.60
معرفة الأستاذ بأنماط التقييم لا تساعده في معرفة جوانب الإجادة أو القصور في أدائه.	0.60
معرفة الأستاذ بأنماط التقييم لا تساعده في تحسين أدائه الوظيفي	0.60
المواضيع التي يعرضها الكتاب المدرسي الحديث تساعد الأستاذ في عمله من حيث إثارة دافعية التلاميذ.	1.00
الكتب المدرسية الحديثة تساعد الأستاذ في عمله من حيث تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ من خلال مضامينها المتعددة.	0.60
مضامين الكتاب المدرسي الحديث تساعد الأستاذ في عمله من حيث تشجيعها للتلاميذ على التعامل معها بسهولة لارتباطها بحياتهم اليومية.	0.60
المواضيع التي يعرضها الكتاب المدرسي الحديث لا تساعد الأستاذ في عمله لصعوبة التفاعل معها.	1.00
المواضيع التي يعرضها الكتاب المدرسي الحديث لا تساعد الأستاذ في عمله لأنها لا ترتبط بالواقع الاجتماعي للتلاميذ.	0.60
فقرات المحور الثاني: إصلاح نظم الحوافز للاساتذة.	**CVR**
يعمل التدريب أثناء الخدمة على تنمية (تطوير) أداء الأستاذ وفق المقاربة بالكفاءات.	0.60
يساعد التدريب أثناء الخدمة الأستاذ على عقلنة ممارساته وفق المقاربة بالكفاءات.	1.00
يكسب التدريب أثناء الخدمة الأستاذ الدقة في انجاز العمل وفق المقاربة بالكفاءات.	1.00
يحفز التدريب أثناء الخدمة الأستاذ على الإبداع في عمله وفق المقاربة بالكفاءات.	1.00
التدريب أثناء الخدمة يعزز من قدرات الأستاذ من خلال تبادل الخبرات مع الزملاء.	1.00
عملية التدريب أثناء الخدمة للأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات يتم إعدادها حسب منهجية محددة من حيث فترة التدريب.	0.60
عملية التدريب أثناء الخدمة للأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات يتم إعدادها حسب منهجية محددة من حيث محتوى التدريب.	1.00
التدريب أثناء الخدمة لا يمكن الأستاذ من متابعة ما يستجد في مجال عمله وفق المقاربة بالكفاءات.	0.60
التدريب أثناء الخدمة لا يساعد الأستاذ على فهم التغيير الذي مس المناهج التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات.	0.60
التدريب أثناء الخدمة لا يكسب الأستاذ المهارات الأساسية اللازمة للنجاح في المتطلبات المهنية التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات.	0.60
برامج تكوين المكونين ليست في مستوى تطلعات الأساتذة.	0.60
تغاضى إدارة المؤسسة التربوية عن الأساتذة المتغيبين عن الدورات التدريبية أثناء الخدمة تفقد التدريب أهميته لدى بقية الأساتذة.	0.60
يعكس الأجر الذي يحصل عليه الأستاذ الجهد المبذول في العمل.	0.60
يرتبط أداء الأستاذ داخل المؤسسة التربوية التي يعمل بها بما يقابله من عائد مادي.	1.00
الأقدمية في العمل هي المعيار الوحيد في ميدان التربية و التعليم للترقية للمنصب الأعلى.	0.60
إتقان العمل هو المعيار الوحيد في ميدان التربية و التعليم للترقية للمنصب الأعلى.	1.00
تقدم المؤسسة التربوية للأساتذة خدمات ترفيهية بهدف تحسين الأداء الوظيفي لديهم.	0.60
يقدم أعضاء الفريق التربوي الثناء للأستاذ على الأداء الجيد من أجل تشجيعه على الاستمرار عليه.	0.60
تقوم المؤسسة التربوية بدعم الأستاذ على مواصلة التدريب لتحسين مستواه العملي.	1.00
تقوم المؤسسة التربوية بتجاهل مبادرات الأستاذ التي تُظهر دافعيته نحو العمل.	0.60
تغيّب المؤسسة التربوية دور الخدمات الترفيهية في حث الأساتذة على تحسين أدائهم الوظيفي.	0.60
فقرات المحور الثالث: المساءلة العامة للمخرجات.	**CVR**
تساهم المناهج الجديدة في رفع مستوى التلاميذ بما يواكب التقدم العلمي و التكنولوجي.	1.00
تساهم أنماط التقويم (تقويم تشخيصي، تقويم بنائي، تقويم نهائي) في تطوير عملية التعلم.	0.60

تعاني المدرسة من صعوبة التواصل مع الأولياء و غياب التعاون معها فيما يخص مستقبل أبنائهم.	0.60
تحرص إدارة المؤسسة التربوية على مراقبة مدى التزام الأساتذة بمعايير إنجاز أهداف المنهاج و غاياته المحددة مسبقا.	0.60
يعمل الإصلاح التربوي من خلال أداء الأستاذ على تكوين جيل متفاعل مع التطورات العالمية.	0.60
المناهج التي جاء بها الإصلاح التربوي الجديد لا تستجيب لمتطلبات سوق العمل.	1.00
يساهم الأولياء بصفتهم أعضاء في الجماعة التربوية مباشرة و بشكل فعال في الحياة المدرسية.	0.60
الإصلاحات التربوية الجديدة لا تساهم في تكوين اتجاهات مستقبلية للمجتمع.	1.00
يكمن دور الأستاذ ضمن الإصلاح التربوي الجديد في منح التلاميذ الكفاءات التي تمكنهم من تجاوز حدود المادة الدراسية بمرونة تامة عند محاولة توظيف هذه الكفاءات مستقبلا.	1.00
يكمن دور الأستاذ ضمن الإصلاح التربوي الجديد في منح التلاميذ قدرة على انجاز مشاريعهم العلمية وثيقة الصلة باهتماماتهم اليومية.	1.00
يكمن دور الأستاذ ضمن الإصلاح التربوي الجديد في تدريب التلاميذ على توظيف كفاءاتهم المكتسبة من الدروس في حل المشكلات.	1.00
مؤشر صدق المحتوى للمقياس (كل العبارات)	**0.74**

و تدل النتائج على أن المقياس يتمتع بدرجة مهمة من الصدق، مما يبرر استخدامه في تحقيق أهداف الدراسة.

5 – 1 – 2– حساب ثبات الاستبيان:

قامت الطالبة الباحثة بتطبيق المقياس على عشرة أساتذة في التعليم المتوسط للتأكد من ثبات المقياس، و قد تم الاعتماد على معامل ألفا كرونباخ للثبات الداخلي، أو التناسق الداخلي، "و يعتبر معامل ألفا حالة خاصة من قانون كودر و ريتشارد سون،و قد اقترحه كرونباخ سنة 1951...،و يستخدم هذا القانون في صورته العامة عندما تكون احتمالات الإجابة على الأسئلة ليست صفر أو واحد (0 ،1) (أي ليست ثنائية)...و من ثم فإن قانون كودر و ريتشارد سون يستخدم في حالة الإجابة الثنائية (0، 1)، أما إذا كان هناك احتمال الإجابة غير الثنائية (1 ، 2 ، 3 مثلا) فان معامل الفا يمثل ثبات الاختبار في هذه الحالة "(سعد عبد الرحمن، 1998، ص 173)، و يأخذ معامل ألفا المعادلة التالية:

$$\propto = \left[\frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1}\right] \times \left[1 - \frac{\text{ب}^2\text{ع مج}}{\text{ع ت}^2}\right]$$

حيث تمثل:

α= معامل ألفا كرونباخ.

مج $ع^2$ب = مجموع تباين البنود أو الأسئلة.

$ع^2$ك = تباين الاختبار ككل.

و قد قدرت قيمة معامل ألفا كرونباخ لمحاور الاستبيان و للاستبيان ككل بـــالقيم التالية:

جدول (14) يوضح قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبيان و للاستبيان ككل

محاور الاستبيان	قيمة معامل ألفا
المحور الأول: إجراءات هندسة المدخلات	0.92
المحور الثاني: إصلاح نظم الحوافز للأساتذة	0.76
المحور الثالث: المساءلة العامة	0.82
معامل الثبات العام للمقياس ككل	0.93

و عليه يمكننا القول أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، مما يبرر استخدامه في تحقيق أهداف الدراسة.

6 – الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

و تم خلالها وضع أو تحديد درجة استجابة المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس، و الاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية في معرفة دلالة النتائج المتحصل عليها، حيث تم:

– حساب صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين، و الاستعانة بقانون لوشي لقياس مؤشر الاتفاق بين المحكمين على اعتبار أن العبارة أساسية في البعد الذي تندرج تحته.

- حساب ثبات الاستبيان بالاستعانة بمعامل ألفا كرونباخ.

- حساب التكرارات و النسب المئوية لفقرات المقياس، حيث تعد النسب المئوية من أشكال التعبير الإحصائي الشائعة، و تجدر الإشارة أنه تم في هذه الدراسة اعتبار أن مجموع التكرارات المسجلة في كل فقرة من فقرات المقياس توافق النسبة الكلية 100%، و لتفادي عشوائية تفسير النسب المئوية، اقترحت الطالبة الباحثة مدرجا تقديريا خماسيا للحكم على قيمة النسبة المئوية:

0 % ⟵ 20 % : تقدير ذو قيمة ضعيفة جدا.

21 % ⟵ 40 % : تقدير ذو قيمة ضعيفة.

41 % ⟵ 60 % : تقدير ذو قيمة متوسطة.

61 % ⟵ 80 % : تقدير ذو قيمة مرتفعة.

81 % ⟵ 100 % : تقدير ذو قيمة مرتفعة جدا.

و بما أن الدراسة تهدف إلى دراسة اتجاهات الأساتذة، قامت الطالبة الباحثة بجمع تكرارات و النسب المئوية للقطب الذي يمثل الاتجاه الموجب (موافق جدا و موافق)، و كذلك بجمع تكرارات و النسب المئوية للقطب الذي يمثل الاتجاه السالب (معارض جدا و معارض)، و عليه يصبح المدرج التقديري للحكم على قيمة النسب المئوية ثلاثيا، و هو كالتالي:

00 % ⟵ 40 % : تقدير ذو قيمة ضعيفة.

41 % ⟵ 60 % : تقدير ذو قيمة متوسطة.

61 % ⟵ 100 % : تقدير ذو قيمة مرتفعة.

و يستخدم هذا المدرج لتقدير قيمة النسب المئوية لتوضيح اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط، و ما إذا كانت تميل إلى قطب معين (إيجابي أو سلبي) حول:

- ✓ دور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم المتوسط.
- ✓ دور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم المتوسط.
- ✓ دور إصلاح نظم الحوافز للأساتذة في تطوير الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم المتوسط.
- ✓ دور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم المتوسط.

- حساب دلالة الفروق حسب المتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة وفق فرضيات الدراسة بالاستعانة بقانون سيمرنوف كولموغروف لعينتين مستقلتين.

$$k = \left(\frac{1^{ك}}{1^{ن}} - \frac{2^{ك}}{2^{ن}}\right)\sqrt{\frac{1^{ن} \times 2^{ن}}{1^{ن} + 2^{ن}}}$$

حيث تمثل:

$1^{ك}$

ـــــ = التكرار المتجمع النسبي للعينة ن1.

$1^{ن}$

$2^{ك}$

ـــــ = التكرار المتجمع النسبي للعينة ن2.

$2^{ن}$

خلاصة:

تعكس محتويات هذا الفصل الطريق الذي سلكته الطالبة الباحثة للإجابة على تساؤل الدراسة، و التحقق من الفرضيات المطروحة، حيث حاولت الطالبة الباحثة التزام أعلى مستويات الإجراءات السيكومترية في بناء أداة الدراسة من حيث الصدق و الثبات، كما عملت على استخدام أهم التقنيات الإحصائية المتوفرة في هذا المستوى من القياس، و هو مستوى الرتب.

و تجدر الإشارة إلى أن هذا النوع من الدراسات يتطلب جهدا ماديا و وقتيا و بشريا، و ذلك بالنظر إلى طبيعة المتغيرات من جهة، و حجم العينة محل الدراسة من جهة أخرى.

الفصل السابع

عرض النتائج و مناقشة الفرضيات

1- عرض و تحليل بيانات استبيان دور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لأساتذة التعليم المتوسط حسب اتجاهات الأساتذة.

2- مناقشة النتائج بحسب فرضيات الدراسة.

3- النتائج العامة للدراسة.

1- عرض و تحليل بيانات مقياس اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لديهم.

1-1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية العامة الأولى:

" تميل أغلبية اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط على اختلاف متغيراتهم الديموغرافية (التخصص الوظيفي، الأقدمية في العمل، المؤهل العلمي) للقطب موجب حول دور الإصلاح التربوي من خلال أبعاده المتعددة (إجراءات هندسة المدخلات، إصلاح نظم الحوافز، المساءلة العامة للمخرجات) في تطوير أدائهم الوظيفي."

جدول رقم (15) يوضح التكرارات و النسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول دور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لأساتذة التعليم المتوسط حسب اتجاهاتهم.

محاور الاستبيان	قطب الاتجاه الموجب (موافق جدا + موافق)		محايد		قطب الاتجاه السالب (غير موافق جدا + غير موافق)		الترتيب و التقدير
	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	
1- اجراءات هندسة المدخلات.	3607	59.13	915	15.0	1578	25.87	02 تقدير متوسط
2- إصلاح نظم الحوافز للأساتذة.	4173	58.6	887	12.5	2059	28.9	03 تقدير متوسط
3- المساءلة العامة للمخرجات	2256	60.5	463	12.5	1010	27.0	01 تقدير منوسط
المجموع	10036	59.21	2265	13.37	4647	27.42	تقدير متوسط

استقراءا لمعطيات الجدول رقم (15) المبين أعلاه، نخلص إلى مجموعة من الحقائق المتعلقة باتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور الإصلاح التربوي بأبعاده المختلفة (إجراءات هندسة المدخلات، إصلاح نظم الحوافز

للأساتذة، المساءلة العامة للمخرجات) في تطوير الأداء الوظيفي لديهم ، حيث تبين أن لأساتذة التعليم المتوسط اتجاهات تميل إلى القطب الموجب حول دور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لديهم بتقدير متوسط و نسبة مئوئة قدرها **59.21** % ، أما بالنسبة للمحاور المكونة للاستبيان فنجد أن:

المحور الثالث " المساءلة العامة للمخرجات " احتل المرتبة الأولى مع تقدير متوسط بنسبة مئوية قدرها (**60.5**%)، أي أن نسبة معتبرة من الأساتذة لديهم اتجاهات تميل إلى القطب الموجب فيما يخص المساءلة العامة لمخرجات العملية التعليمية.

و احتل المحور الأول " إجراءات هندسة المدخلات " المرتبة الثانية مع تقدير متوسط بنسبة قدرها (**59.13**%)، أي أن الأساتذة لديهم اتجاهات تميل إلى القطب الموجب بنسبة معتبرة فيما يخص الإصلاحات التي مست مدخلات العملية التعليمية.

فيما احتل المحور الثاني " إصلاح نظم الحوافز للأساتذة " المرتبة الثالثة و الأخيرة ضمن محاور الاستبيان بتقدير متوسط بنسبة (58.6%)، أي أن نسبة معتبرة من الأساتذة لديهم اتجاهات تميل إلى القطب الموجب ولكن بنسبة متوسطة حول الإصلاحات التي مست نظم الحوافز المتعلقة بالأساتذة.

لذا، يمكن القول على العموم أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط تميل إلى القطب الموجب حول دور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لديهم.

1-1- 1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضيات الإجرائية:

أ- بالنسبة للفرضية الإجرائية الأولى:

"تميل اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في تقييمهم لدور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير أدائهم الوظيفي إلى القطب الموجب (موافق جدا + موافق) أكبر من ميلها إلى القطب السالب (غير موافق + غير موافق جدا)."

جدول رقم (16) يوضح التكرارات و النسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول دور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير الأداء الوظيفي لأساتذة التعليم المتوسط حسب اتجاهاتهم.

فقرات المقياس	قطب الاتجاه الموجب (موافق جدا + موافق)		محايد		قطب الاتجاه السالب (غير موافق جدا + غير موافق)		الترتيب
	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	
المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات تساعد الأستاذ على إظهار دافعية نحو العمل.	252	74.3	31	9.1	56	16.6	10
المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات تساعد الأستاذ على التخطيط الجيد للدروس.	288	84.9	30	8.8	21	6.3	03
المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات تساعد الأستاذ على الإلمام بالنشاط الذي يقوم بتدريسه.	275	81.1	25	7.4	39	11.5	04
المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات تساعد الأستاذ على بناء الكفاءات المستهدفة.	290	85.6	30	8.8	19	5.6	02
المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات ترتبط بالحياة اليومية للتلاميذ مما يسهل على الأستاذ استخدام أمثلة واقعية في التدريس.	262	77.4	33	9.7	44	12.9	08
المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات تزيد من أعباء العمل اليومي للأستاذ بسبب كثافتها.	154	45.5	93	27.4	92	27.1	12
المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات لا تساعد الأستاذ في تطبيق ما تعلمه في دورات التدريب.	165	48.7	95	28.0	79	23.3	11

تشجع المقاربة بالكفاءات الأستاذ على العمل بالبيداغوجيات التدريسية الحديثة كي تتناسب مع كل موقف تعليمي.	321	94.7	11	3.2	7	2.1	01
نتائج التدريس بالمقاربة بالكفاءات لا تختلف عن نتائج التدريس بالمقاربة بالأهداف.	144	42.5	98	28.9	97	28.6	13
معرفة الأستاذ بآليات التقويم تساعده في الحصول على نتائج موضوعية عن أدائه.	160	40.2	93	27.4	86	25.4	14
تمكن أنماط تقييم التلاميذ المختلفة (تقييم تشخيصي، تقييم بنائي، تقييم نهائي) الأستاذ من تحسين أدائه الوظيفي باستمرار.	263	77.6	37	10.9	39	11.5	07
معرفة الأستاذ بأنماط التقييم لا تساعده في معرفة جوانب الإجادة أو القصور في أدائه.	76	22.5	93	27.4	170	50.1	15
معرفة الأستاذ بأنماط التقييم لا تساعده في تحسين أدائه الوظيفي	72	21.3	93	27.4	174	51.3	16
المواضيع التي يعرضها الكتاب المدرسي الحديث تساعد الأستاذ في عمله من حيث إثارة دافعية التلاميذ.	258	76.1	31	9.1	50	14.74	09
الكتب المدرسية الحديثة تساعد الأستاذ في عمله من حيث تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ من خلال مضامينها المتعددة.	272	80.3	33	9.7	34	10.0	05
مضامين الكتاب المدرسي الحديث تساعد الأستاذ في عمله من حيث تشجيعها للتلاميذ على التعامل معها بسهولة لارتباطها بحياتهم اليومية.	267	78.8	25	7.4	47	13.8	06
المواضيع التي يعرضها الكتاب المدرسي الحديث لا تساعد الأستاذ في عمله لصعوبة التفاعل معها.	46	13.6	31	9.1	262	77.3	17
المواضيع التي يعرضها الكتاب المدرسي الحديث لا تساعد الأستاذ في عمله لأنها لا ترتبط بالواقع الاجتماعي للتلاميذ.	42	13.0	33	9.1	262	77.3	18

تبين من الجدول رقم (16) النتائج التي تم التوصل إليها فيما يتعلق بدور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم المتوسط حسب اتجاهات الأساتذة، حيث كانت معظم استجابات الأساتذة تتجه نحو القطب الموجب بتقدير مرتفع لأغلب عبارات المحور.

فنجد أن استجابات الأساتذة في **المجال الأول** لهذا المحور و المتمثل في "**المناهج و طرق التدريس الجديدة المبنية وفق المقاربة بالكفاءات**" قد كانت تتجه إلى القطب الموجب بتقدير قبول بدرجة مرتفع في أغلبها، حيث

احتلت العبارة (8) المرتبة الأولى ضمن المجال و ضمن المحور ككل ، بتقدير مرتفع و نسبة مئوية بلغت 94.7% وهذا يدل على أن غالبية الأساتذة عينة الدراسة لديهم اتجاهات تميل إلى القطب الموجب، أي لديهم اتجاهات موجبة نحو العمل بالبيداغوجيات التدريسية الحديثة التي جاءت بها المناهج الجديدة المبنية وفق المقاربة بالكفاءات لكي تتناسب مع كل موقف تعليمي.

و جاءت في المرتبة الثانية ضمن المجال و ضمن المحور أيضا العبارة رقم (4) بتقدير مرتفع و نسبة مئوية قدرها 85.6 % و هذا يدل أيضا على أن غالبية الأساتذة عينة الدراسة لديهم اتجاهات تميل إلى القطب الموجب نحو كون المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات تساعد الأستاذ على بناء الكفاءات المستهدفة.

و كانت المرتبة الثالثة و الرابعة أيضا ضمن هذا المجال للعبارتين (2) و (3) على التوالي بتقدير مرتفع بنسب مئوية قدرها 84.9 % و 81.1 % لتبين أن اتجاهات غالبية الأساتذة عينة الدراسة تميل إلى القطب الموجب حول أن المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات تساعد الأستاذ على التخطيط الجيد للدروس، كما تساعده على الإلمام بالنشاط أو المادة التي يقوم بتدريسها.

كما نجد أن العبارتين (7) و (9) قد أخذت المرتبتين الأخيرتين ضمن هذا المجال، و المرتبتين الحادية عشر والثالثة عشر على التوالي ضمن المحور الأول، بتقدير متوسط بنسبتين مئويتين بلغتا 48.7 % و 42.5 % وهذا يدل أن للأساتذة عينة الدراسة اتجاهات تميل إلى القطب الموجب و لكن بنسب متوسطة، كما نلاحظ ارتفاعا نسبيا للنسب المئوية الخاصة بالعبارتين السابقتين في خانة المحايد حيث بلغت 28.0 % و 28.9 % على التوالي، و هو ما يدل بكل وضوح على تباين اتجاهات الأساتذة حول مضامين هاتين العبارتين و اللتَيْن تنصان على أن المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات لا تساعد الأستاذ في تطبيق ما تعلمه في الدورات التدريبية، و أنه لا يوجد اختلاف في نتائج التدريس بالمقاربة بالكفاءات و نتائج التدريس بالمقاربة بالأهداف، و هذا يدل على أن نسبة مهمة

من الأساتذة لا يستفيدون من الدورات التدريبية كما ينبغي، كما أن نسبة مهمة أيضا لم تلمس الفروقات في نتائج بين التدريس وفق المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات و التدريس وفق المقاربة بالأهداف.

و نجد في **المجال الثاني** لهذا المحور و المتمثل في "**آليات التقويم الحديثة**" أن استجابات الأساتذة كانت متباينة، حيث احتلت العبارة (11) المرتبة الأولى في هذا المجال و المرتبة السابعة ضمن عبارات المحور بتقدير مرتفع بنسبة مئوية قدرها 77.6 % مما يدل أن لمعظم الأساتذة اتجاهات ايجابية حول دور أنماط التقييم المختلفة في تمكين الأستاذ من تحسين أدائه الوظيفي باستمرار.

بينما احتلت العبارة (13) المرتبة الأخيرة ضمن هذا المجال و المرتبة السادسة عشر ضمن عبارات المحور بتقدير منخفض بنسبة مئوية قدرها 21.3 %، مما يدل أن اتجاهات معظم الأساتذة تميل للقطب السالب والمعارض لمضمون هذه العبارة و التي تنص على أن معرفة الأستاذ بأنماط التقييم لا تساعده في تحسين أدائه الوظيفي، و هو ما يوضح أن معرفة الأستاذ بأنماط التقييم تساعده بشكل كبير في تحسين أدائه الوظيفي.

كما نجد في **المجال الثالث** ضمن هذا المحور و الذي خُصِص "**للكتاب المدرسي المطور**" أن استجابات الأساتذة كانت متباينة أيضا، حيث احتلت العبارة رقم (15) المرتبة الأولى في هذا المجال و المرتبة الخامسة ضمن عبارات المحور بتقدير مرتفع بنسبة مئوية قدرها 80.3 % مما يدل أن لمعظم الأساتذة اتجاهات تميل إلى القطب الموجب حول مضمون هذه العبارة و التي تنص على أن الكتب المدرسية الحديثة تساعد الأستاذ في عمله من حيث تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ من خلال مضامينها المتعددة.

و كذلك احتلت العبارة رقم (16) المرتبة الثانية في هذا المجال و المرتبة السادسة ضمن عبارات المحور بتقدير مرتفع بنسبة مئوية قدرها 78.8 % مما يدل أن لمعظم الأساتذة اتجاهات تميل إلى القطب الموجب حول مضمون

هذه العبارة و التي تنص على أن مضامين الكتاب المدرسي الحديث تساعد الأستاذ في عمله من حيث تشجيعها للتلاميذ على التعامل معها بسهولة لارتباطها بحياتهم اليومية.

بينما احتلت العبارة (18) المرتبة الأخيرة ضمن عبارات هذا المجال و المحور معا بتقدير منخفض بنسبة مئوية قدرها 13.0 %، مما يدل أن اتجاهات معظم الأساتذة تميل للقطب السالب و المعارض لمضمون هذه العبارة و التي تنص على أن المواضيع التي يعرضها الكتاب المدرسي الحديث لا تساعد الأستاذ في عمله لأنها لا ترتبط بالواقع الاجتماعي للتلاميذ.

إذا يمكن القول على العموم أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط تميل إلى القطب الموجب حول دور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير الأداء الوظيفي لديهم.

ب- بالنسبة للفرضية الإجرائية الثانية:

" تميل اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في تقييمهم لدور إصلاح نظم الحوافز في تطوير أدائهم الوظيفي إلى القطب الموجب (موافق جدا + موافق) أكبر من ميلها إلى القطب السالب (غير موافق + غير موافق جدا)."

جدول رقم (17) يوضح التكرارات و النسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول دور نظام الحوافز في تطوير الأداء الوظيفي لأساتذة التعليم المتوسط حسب اتجاهاتهم.

فقرات المقياس	قطب الاتجاه الموجب (موافق جدا + موافق)		محايد		قطب الاتجاه السالب (غير موافق جدا + غير موافق)		الترتيب
	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	
يعمل التدريب أثناء الخدمة على تنمية (تطوير) أداء الأستاذ وفق المقاربة بالكفاءات.	309	91.2	13	3.8	17	5.0	01
يساعد التدريب أثناء الخدمة الأستاذ على عقلنة ممارساته وفق المقاربة بالكفاءات.	288	84.9	30	8.9	21	6.2	03
يكسب التدريب أثناء الخدمة الأستاذ الدقة في انجاز العمل وفق المقاربة بالكفاءات.	300	88.5	20	5.9	19	5.6	02
يحفز التدريب أثناء الخدمة الأستاذ على الإبداع في عمله وفق المقاربة بالكفاءات.	284	83.8	33	9.7	22	6.5	04
التدريب أثناء الخدمة يعزز من قدرات الأستاذ من خلال تبادل الخبرات مع الزملاء.	278	82.0	36	10.6	25	7.4	06
عملية التدريب أثناء الخدمة للأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات يتم إعدادها حسب منهجية محددة من حيث فترة التدريب.	269	79.3	49	14.5	21	6.2	07
عملية التدريب أثناء الخدمة للأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات يتم إعدادها حسب منهجية محددة من حيث محتوى التدريب.	146	43.0	93	27.5	100	29.5	14
التدريب أثناء الخدمة لا يمكن الأستاذ من متابعة ما يستجد في مجال عمله وفق المقاربة بالكفاءات.	145	42.8	50	14.7	144	42.5	15
التدريب أثناء الخدمة لا يساعد الأستاذ على فهم التغيير الذي مس المناهج التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات.	174	51.3	33	9.7	132	39.0	12
التدريب أثناء الخدمة لا يكسب الأستاذ المهارات الأساسية اللازمة للنجاح في المتطلبات المهنية التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات.	138	40.7	30	8.9	171	50.4	17
برامج تكوين المكونين ليست في مستوى تطلعات الأساتذة.	243	71.7	49	14.5	47	13.8	8

تغاضى إدارة المؤسسة التربوية عن الأساتذة المتغيبين عن الدورات التدريبية أثناء الخدمة تفقد التدريب أهميته لدى بقية الأساتذة.	160	47.2	37	10.9	142	41.9	13
يعكس الأجر الذي يحصل عليه الأستاذ الجهد المبذول في العمل.	90	26.5	39	11.5	210	62.0	19
يرتبط أداء الأستاذ داخل المؤسسة التربوية التي يعمل بها بما يقابله من عائد مادي.	76	22.4	44	13.0	219	64.6	21
اعتماد ميدان التربية و التعليم على الأقدمية في العمل كمعيار لترقية الأستاذ للمنصب الأعلى لا يحسن الأداء الوظيفي لديه.	224	66.1	53	15.6	62	18.3	09
اعتماد ميدان التربية و التعليم على إتقان العمل كمعيار لترقية الأستاذ للمنصب الأعلى يحسن الأداء الوظيفي لديه.	144	42.5	98	28.9	97	28.6	16
تقدم المؤسسة التربوية للأساتذة خدمات ترفيهية بهدف تحسين الأداء الوظيفي لديهم.	100	29.5	39	11.5	200	59.0	18
يقدم أعضاء الفريق التربوي الثناء للأستاذ على الأداء الجيد من أجل تشجيعه على الاستمرار عليه.	280	82.6	30	8.9	29	8.5	05
تقوم المؤسسة التربوية بدعم الأستاذ على مواصلة التدريب لتحسين مستواه العملي.	224	66.1	23	6.8	92	27.1	09
تقوم المؤسسة التربوية بتجاهل مبادرات الأستاذ التي تُظهِر دافعيته نحو العمل.	221	65.2	49	14.5	69	20.3	11
تغيّب المؤسسة التربوية دور الخدمات الترفيهية في حث الأساتذة على تحسين أدائهم الوظيفي.	80	23.6	39	11.5	220	64.9	20

يتبين من الجدول رقم (17) النتائج التي تم التوصل إليها فيما يتعلق بدور إصلاح نظم الحوافز للأساتذة في تطوير الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم المتوسط حسب اتجاهات الأساتذة، و قد كانت استجابات الأساتذة متباينة ومختلفة حسب مضامين عبارات المحور و المجالات المندرجة تحتها.

و نجد في **المجال الأول** لهذا المحور و المتمثل في "**التدريب أثناء الخدمة للأستاذ**" أن استجابات الأساتذة كانت تميل في معظمها إلى القطب الموجب بتقدير توافر بدرجة مرتفع لأغلب عبارات هذا المجال، حيث نجد أن العبارة (19) احتلت المرتبة الأولى ضمن عبارات المجال و ضمن عبارات المحور ككل، بتقدير مرتفع ونسبة مئوية بلغت 91.2% و هذا يدل على أن غالبية الأساتذة عينة الدراسة لديهم اتجاهات تميل إلى القطب الموجب حول

مضمون هذه العبارة و التي تنص على أن التدريب أثناء الخدمة يعمل على تنمية (تطوير) أداء الأستاذ وفق المقاربة بالكفاءات.

كما نجد أن العبارات (20) و (21) و (22) و (23) و (24) قد احتلت رتب متقدمة ضمن عبارات هذا المجال و حتى ضمن عبارات المحور ككل، حيث كانت رتبها على التوالي: الثالثة و الثانية و الرابعة و السادسة والسابعة بتقدير مرتفع و نسب مئوية تتراوح بين 88.5 % و 79.3 % ، و هذا معناه أن غالبية الأساتذة عينة الدراسة لديهم اتجاهات تميل إلى القطب الموجب حول مضمون هذه العبارات و التي تنص في مجملها على أن التدريب أثناء الخدمة يساعد الأستاذ على عقلنة ممارساته، و يحفزه على الإبداع في عمله، و يكسبه الدقة في إنجاز العمل وفق المقاربة بالكفاءات، كما يعزز من قدراته من خلال تبادل الخبرات مع الزملاء.

و قد احتلت العبارة (28) المرتبة الأخيرة ضمن هذا المجال و المرتبة السابعة عشر ضمن عبارات المحور بتقدير متوسط بنسبة مئوية قدرها 40.7 % للقطب الموجب و بنسبة مئوية قدرها 50.4 % للقطب السالب، مما يدل على وجود انقسام بين الأساتذة في استجاباتهم لهذه العبارة، و هو ما أدى إلى وجود تباين و اختلاف في اتجاهاتهم رغم ميلها أكثر للقطب السالب و المعارض لمضمون هذه العبارة التي تنص على أن التدريب أثناء الخدمة لا يكسب الأستاذ المهارات الأساسية اللازمة للنجاح في المتطلبات المهنية التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات.

و نجد في **المجال الثاني** لهذا المحور و المتمثل في "**الحوافز المادية**" أن استجابات الأساتذة كانت مختلفة ومتباينة، حيث احتلت العبارة رقم (33) المرتبة الأولى في هذا المجال و المرتبة التاسعة ضمن عبارات المحور بتقدير مرتفع بنسبة مئوية قدرها 66.1 % و هذا معناه أن لمعظم الأساتذة اتجاهات تميل إلى القطب الموجب حول مضمون هذه العبارة و التي تنص على أن اعتماد ميدان التربية و التعليم على الأقدمية في العمل كمعيار لترقية الأستاذ للمنصب الأعلى لا يحسن الأداء الوظيفي لديه.

بينما احتلت العبارة رقم (32) المرتبة الأخيرة ضمن عبارات هذا المجال و المحور معا بتقدير منخفض بنسبة مئوية قدرها 22.4 %، و هذا معناه أن لمعظم الأساتذة اتجاهات تميل إلى القطب السالب و المعارض لمضمون هذه العبارة و التي تنص على أن أداء الأستاذ داخل المؤسسة التربوية التي يعمل بها يرتبط بما يقابله من عائد مادي.

و قد تأكد ذلك في استجابات الأساتذة للعبارة رقم (31) و التي احتلت المرتبة الثالثة في هذا المجال والمرتبة التاسعة عشر ضمن عبارات المحور بتقدير منخفض بنسبة مئوية قدرها 26.5 %، و التي تدل على معارضة اتجاهات الأساتذة لمضمون العبارة، و التي تنص على أن الأجر الذي يحصل عليه الأستاذ يعكس الجهد المبذول في العمل.

و أيضا نجد في **المجال الثالث** لهذا المحور و المتمثل في "**الحوافز المعنوية**" أن استجابات الأساتذة كانت مختلفة و متباينة، حيث احتلت العبارة رقم (36) المرتبة الأولى في هذا المجال و المرتبة الخامسة ضمن عبارات المحور بتقدير مرتفع بنسبة مئوية قدرها 82.6 %، و هذا معناه أن لمعظم الأساتذة اتجاهات تميل إلى القطب الموجب حول مضمون هذه العبارة و التي تنص على أن أعضاء الفريق التربوي يقدمون الثناء للأستاذ على الأداء الجيد من أجل تشجيعه على الاستمرار عليه.

في حين نجد أن العبارة رقم (39) احتلت المرتبة الأخيرة ضمن عبارات هذا المجال و المرتبة العشرين ضمن عبارات المحور بتقدير منخفض بنسبة مئوية قدرها 23.6 %، و هذا يدل على أن غالبية الأساتذة عينة الدراسة لديهم اتجاهات تميل إلى القطب السالب و المعارض لمضمون هذه العبارة و التي تنص على أن المؤسسة التربوية تغيِّب دور الخدمات الترفيهية في حث الأساتذة على تحسين أدائهم الوظيفي.

و عليه يمكن القول على العموم أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط تميل إلى القطب الموجب حول دور إصلاح نظم الحوافز في تطوير الأداء الوظيفي لديهم.

ج- بالنسبة للفرضية الإجرائية الثالثة:

"تميل اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في تقييمهم لدور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير أدائهم الوظيفي إلى القطب الموجب (موافق جدا + موافق) أكبر من ميلها إلى القطب السالب (غير موافق + غير موافق جدا)."

جدول رقم (18) يوضح التكرارات و النسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول دور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير الأداء الوظيفي لأساتذة التعليم المتوسط حسب اتجاهاتهم.

فقرات المقياس	قطب الاتجاه الموجب (موافق جدا + موافق)		محايد		قطب الاتجاه السالب (غير موافق جدا + غير موافق)		الترتيب
	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	
تساهم المناهج الجديدة في رفع مستوى التلاميذ بما يواكب التقدم العلمي و التكنولوجي.	245	72.2	42	12.4	52	25.4	02
تساهم أنماط التقويم (تقويم تشخيصي، تقويم بنائي، تقويم نهائي) في تطوير عملية التعلم.	232	68.5	50	14.7	57	26.8	05
تعاني المدرسة من صعوبة التواصل مع الأولياء و غياب التعاون معها فيما يخص مستقبل أبنائهم.	76	22.4	44	13.0	219	64.6	11
تحرص إدارة المؤسسة التربوية على مراقبة مدى التزام الأساتذة بمعايير إنجاز أهداف المنهاج و غاياته المحددة مسبقا.	169	49.8	68	20.1	102	30.1	09
يعمل الإصلاح التربوي من خلال أداء الأستاذ على تكوين جيل متفاعل مع التطورات العالمية.	235	69.3	42	12.4	62	18.3	04
المناهج التي جاء بها الإصلاح التربوي الجديد لا تستجيب لمتطلبات سوق العمل.	186	54.9	22	6.5	131	38.6	08
يساهم الأولياء بصفتهم أعضاء في الجماعة التربوية مباشرة و بشكل فعال في الحياة المدرسية.	160	47.2	37	10.9	142	41.9	10
الإصلاحات التربوية الجديدة لا تساهم في تكوين اتجاهات مستقبلية للمجتمع.	242	71.4	50	14.7	47	13.9	03
يكمن دور الأستاذ ضمن الإصلاح التربوي الجديد في منح التلاميذ الكفاءات التي تمكنهم من تجاوز حدود المادة الدراسية بمرونة تامة عند محاولة توظيف هذه الكفاءات مستقبلا.	294	86.7	22	6.5	23	6.8	01

يكمن دور الأستاذ ضمن الإصلاح التربوي الجديد في منح التلاميذ قدرة على انجاز مشاريعهم العلمية وثيقة الصلة باهتماماتهم اليومية.	190	56.1	50	14.7	99	29.2	07
يكمن دور الأستاذ ضمن الإصلاح التربوي الجديد في تدريب التلاميذ على توظيف كفاءاتهم المكتسبة من الدروس في حل المشكلات.	227	66.9	36	10.6	76	22.5	06

يتبين من الجدول (18) النتائج التي تم التوصل إليها فيما يتعلق بدور الذي تلعبه المساءلة العامة للمخرجات في تطوير الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم المتوسط حسب اتجاهات الأساتذة، و قد كانت استجابات الأساتذة متباينة و مختلفة حسب مضامين عبارات المحور و المجالات المندرجة تحتها.

حيث نجد في **المجال الأول** لهذا المحور و المتمثل في "**مساءلة المخرجات على مستوى المؤسسة التعليمية**" أن استجابات الأساتذة كانت متباينة، حيث نجد أن العبارة رقم (40) احتلت المرتبة الأولى ضمن عبارات المجال و المرتبة الثانية ضمن عبارات المحور، بتقدير مرتفع و نسبة مئوية بلغت 72.2 % ،مما يدل على أن غالبية الأساتذة عينة الدراسة لديهم اتجاهات تميل إلى القطب الموجب حول مضمون هذه العبارة و التي تنص على أن المناهج الجديدة تساهم في رفع مستوى التلاميذ بما يواكب التقدم العلمي و التكنولوجي.

و هذا ما أكدته العبارة رقم (41) التي احتلت المرتبة الثانية ضمن عبارات المجال و المرتبة الخامسة ضمن عبارات المحور، بتقدير مرتفع و نسبة مئوية بلغت 68.5 % ،و التي تدل على أن غالبية الأساتذة عينة الدراسة لديهم اتجاهات تميل إلى القطب الموجب حول مضمون هذه العبارة و التي تنص على أن أنماط التقويم (تقويم تشخيصي، تقويم بنائي، تقويم نهائي) و التي جاءت بها المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات تساهم في تطوير عملية التعلم لدى التلاميذ.

في حين نجد أن العبارة رقم (42) قد احتلت المرتبة الأخيرة ضمن عبارات هذا المجال و المحور معا بتقدير منخفض بنسبة مئوية قدرها 22.4 %، و هذا يدل على أن غالبية الأساتذة عينة الدراسة لديهم اتجاهات تميل إلى

القطب السالب و المعارض لمضمون هذه العبارة و التي مفادها أن المدرسة تعاني من صعوبة التواصل مع الأولياء وغياب التعاون معها فيما يخص مستقبل أبنائهم.

كما نجد في **المجال الثاني** لهذا المحور و المتمثل في "**مساءلة المخرجات على مستوى المجتمع**" أن استجابات الأساتذة كانت متباينة، حيث نجد أن العبارة رقم (48) احتلت المرتبة الأولى ضمن عبارات المجال والمحور معا، بتقدير مرتفع و نسبة مئوية بلغت 86.7 % ،مما يدل على أن غالبية الأساتذة عينة الدراسة لديهم اتجاهات تميل إلى القطب الموجب حول مضمون هذه العبارة و التي مفادها أن دور الأستاذ ضمن الإصلاح التربوي الجديد يكمن في منح التلاميذ الكفاءات التي تمكنهم من تجاوز حدود المادة الدراسية بمرونة تامة عند محاولة توظيف هذه الكفاءات مستقبلا.

و هو ما تأكد في استجابات الأساتذة للعبارات (47) و (44) و (50) و (49) حيث احتلت رتب متقدمة ضمن عبارات هذا المجال و حتى ضمن عبارات المحور ككل، حيث كانت رتبها على التوالي: الثانية والثالثة والرابعة و الخامسة ضمن المجال التي تندرج تحته، بتقدير مرتفع و نسب مئوية تتراوح بين 71.4 % و 56.1 %، وهذا معناه أن غالبية الأساتذة عينة الدراسة لديهم اتجاهات تميل إلى القطب الموجب حول مضمون هذه العبارات والتي تنص في مجملها على أن دور الأستاذ ضمن الإصلاح التربوي الجديد يكمن في تدريب التلاميذ على توظيف كفاءاتهم المكتسبة من الدروس في حل المشكلات، و منحهم القدرة على انجاز مشاريعهم العلمية وثيقة الصلة باهتماماتهم اليومية، و عليه فان الإصلاح التربوي من خلال أداء الأستاذ يعمل على تكوين جيل متفاعل مع التطورات العالمية.

و نجد أن العبارة رقم (46) احتلت المرتبة الأخيرة ضمن هذا المجال و المرتبة العاشرة ضمن عبارات المحور بتقدير متوسط بنسبة مئوية قدرها 47.2 % للقطب الموجب و بنسبة مئوية قدرها 41.9 % للقطب السالب، مما

يدل على وجود انقسام بين الأساتذة في استجاباتهم لهذه العبارة، و هو ما أدى إلى وجود تباين و اختلاف في اتجاهاتهم رغم ميلها أكثر للقطب الموجب و الموافق لمضمون هذه العبارة التي تنص على أن أولياء التلاميذ بصفتهم أعضاء في الجماعة التربوية يساهمون مباشرة و بشكل فعال في الحياة المدرسية.

كما نلمس هذا الاختلاف و التباين في اتجاهات الأساتذة أيضا بالنسبة لاستجاباتهم للعبارة رقم (45) والتي احتلت المرتبة السادسة ضمن عبارات هذا المجال و المرتبة الثامنة ضمن عبارات المحور بتقدير متوسط بنسبة مئوية قدرها 54.9 % للقطب الموجب و بنسبة مئوية قدرها 38.6 % للقطب السالب، مما يدل على وجود انقسام بين الأساتذة في استجاباتهم لهذه العبارة، و هو ما أدى إلى وجود تباين و اختلاف في اتجاهاتهم رغم ميلها أكثر للقطب الموجب و الموافق لمضمون هذه العبارة التي تنص على أن المناهج التي جاء بها الإصلاح التربوي الجديد لا تستجيب لمتطلبات سوق العمل.

و عليه يمكن القول على العموم أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط تميل إلى القطب الموجب حول دور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير الأداء الوظيفي لديهم.

1-2- عرض نتائج المتعلقة بالفرضية العامة الثانية:

" تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط على اختلاف متغيراتهم الديمغرافية (التخصص الوظيفي، الأقدمية في العمل، المؤهل العلمي) حول دور الإصلاح التربوي من خلال أبعاده المتعددة (إجراءات هندسة المدخلات، إصلاح نظم الحوافز، المساءلة العامة للمخرجات) في تطوير أدائهم الوظيفي."

و تم التأكد من هذه الفرضية عن طريق تقسيمها إلى الفرضيات الإجرائية التالية:

أ– الفرضية الإجرائية الأولى:

تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط ذوي التخصص العلمي عن زملائهم ذوي التخصص الأدبي في تقييمهم لدور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$.

جدول رقم (19) يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في تقييمهم لدور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير أدائهم الوظيفي تعزى للتخصص الوظيفي.

الفرضية الصفرية	k كلموغروف سميرنوف المحسوبة	k كلموغروف سميرنوف الجدولية	مستوى الدلالة	القرار
"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط ذوي التخصص العلمي عن زملائهم ذوي التخصص الأدبي في تقييمهم لدور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$."	0,79	1,36	0,05	الفرق غير دال إحصائيا

يتضح من الجدول السابق أن قيمة k لكولموغروف سميرنوف المحسوبة (0,79) أقل من قيمة k لكولموغروف سميرنوف الجدولية (1,36) عند مستوى دلالة (0,05)، و عليه نرفض الفرض الموجه و نقبل الفرض الصفري، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير الأداء الوظيفي لديهم تعزى لمتغير التخصص الوظيفي.

و هذا يدل أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط ذوي التخصص العلمي لا تختلف عن اتجاهات زملائهم ذوي التخصص الأدبي في تقييمهم لدور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير أدائهم الوظيفي.

ب – الفرضية الإجرائية الثانية:

تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط ذوي التخصص العلمي عن زملائهم ذوي التخصص الأدبي في تقييمهم لدور إصلاح نظم الحوافز للأساتذة في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$.

جدول رقم (20) يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في تقييمهم لدور إصلاح نظم الحوافز للأساتذة في تطوير أدائهم الوظيفي تعزى للتخصص الوظيفي.

الفرضية الصفرية	k كلموغروف سميرنوف المحسوبة	k كلموغروف سميرنوف الجدولية	مستوى الدلالة	القرار
"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط ذوي التخصص العلمي عن زملائهم ذوي التخصص الأدبي في تقييمهم لدور إصلاح نظم الحوافز للأساتذة في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$."	0,72	1,36	0,05	الفرق غير دال إحصائيا

يتضح من الجدول السابق أن قيمة k لكولموغروف سميرنوف المحسوبة (0,72) أقل من قيمة k لكولموغروف سميرنوف الجدولية (1,36) عند مستوى دلالة (0,05)، و عليه نرفض الفرض الموجه و نقبل الفرض الصفري، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور إصلاح نظم الحوافز للأساتذة في تطوير الأداء الوظيفي لديهم تعزى لمتغير التخصص الوظيفي.

و هذا يدل أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط ذوي التخصص العلمي لا تختلف عن اتجاهات زملائهم ذوي التخصص الأدبي في تقييمهم لدور إصلاح نظم الحوافز للأساتذة في تطوير أدائهم الوظيفي.

ت– الفرضية الإجرائية الثالثة:

تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط ذوي التخصص العلمي عن زملائهم ذوي التخصص الأدبي في تقييمهم لدور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$.

جدول رقم (21) يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في تقييمهم لدور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير أدائهم الوظيفي تعزى للتخصص الوظيفي.

الفرضيات الصفرية حسب الأبعاد المتعددة للإصلاح التربوي	k كلموغروف سميرنوف المحسوبة	k كلموغروف سميرنوف الجدولية	مستوى الدلالة	القرار
"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط ذوي التخصص العلمي عن زملائهم ذوي التخصص الأدبي في تقييمهم لدور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$."	0,46	1,36	0,05	الفرق غير دال إحصائيا

يتضح من الجدول السابق أن قيمة k لكولموغروف سميرنوف المحسوبة (0,46) أقل من قيمة k لكولموغروف سميرنوف الجدولية (1,36) عند مستوى دلالة (0,05)، و عليه نرفض الفرض الموجه و نقبل الفرض الصفري، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير الأداء الوظيفي لديهم تعزى لمتغير التخصص الوظيفي.

و هذا يدل أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط ذوي التخصص العلمي لا تختلف عن اتجاهات زملائهم ذوي التخصص الأدبي في تقييمهم لدور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير أدائهم الوظيفي.

ث- الفرضية الإجرائية الرابعة:

تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط ذوي الأقدمية تفوق عشر سنوات عن زملائهم ذوي الأقدمية الأقل من عشر سنوات في تقييمهم لدور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة α = 0,05.

جدول رقم (22) يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في تقييمهم لدور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير أدائهم الوظيفي تعزى للأقدمية في العمل.

الفرضية الصفرية	k كلموغروف سميرنوف المحسوبة	k كلموغروف سميرنوف الجدولية	مستوى الدلالة	القرار
"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط ذوي الأقدمية تفوق عشر سنوات عن زملائهم ذوي الأقدمية الأقل من عشر سنوات في تقييمهم لدور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة α = 0,05."	1,11	1,36	0,05	الفرق غير دال إحصائيا

يتضح من الجدول السابق أن قيمة k لكولموغروف سميرنوف المحسوبة (1,11) أقل من قيمة k لكولموغروف سميرنوف الجدولية (1,36) عند مستوى دلالة (0,05)، و عليه نرفض الفرض الموجه و نقبل الفرض الصفري، أي

أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير الأداء الوظيفي لديهم تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.

و هذا يدل أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط ذوي الأقدمية تفوق عشر سنوات لا تختلف عن اتجاهات زملائهم ذوي الأقدمية الأقل من عشر سنوات في تقييمهم لدور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير أدائهم الوظيفي.

ج- الفرضية الإجرائية الخامسة:

تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط ذوي الأقدمية تفوق عشر سنوات عن زملائهم ذوي الأقدمية الأقل من عشر سنوات في تقييمهم لدور إصلاح نظم الحوافز للأساتذة في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$.

جدول رقم (23) يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في تقييمهم لدور إصلاح نظم الحوافز للأساتذة في تطوير أدائهم الوظيفي تعزى للأقدمية في العمل.

الفرضية الصفرية	k كلموغروف سميرنوف المحسوبة	k كلموغروف سميرنوف الجدولية	مستوى الدلالة	القرار
"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط ذوي الأقدمية تفوق عشر سنوات عن زملائهم ذوي الأقدمية الأقل من عشر سنوات في تقييمهم لدور إصلاح نظم الحوافز للأساتذة في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$."	0,69	1,36	0,05	الفرق غير دال إحصائيا

يتضح من الجدول السابق أن قيمة k لكولموغروف سميرنوف المحسوبة (0,69) أقل من قيمة k لكولموغروف سميرنوف الجدولية (1,36) عند مستوى دلالة (0,05)، و عليه نرفض الفرض الموجه و نقبل الفرض الصفري، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور إصلاح نظم الحوافز للأساتذة في تطوير الأداء الوظيفي لديهم تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.

و هذا يدل أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط ذوي الأقدمية تفوق عشر سنوات لا تختلف عن اتجاهات زملائهم ذوي الأقدمية الأقل من عشر سنوات في تقييمهم لدور إصلاح نظم الحوافز للأساتذة في تطوير أدائهم الوظيفي.

ح- الفرضية الإجرائية السادسة:

تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط ذوي الأقدمية تفوق عشر سنوات عن زملائهم ذوي الأقدمية الأقل من عشر سنوات في تقييمهم لدور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$.

جدول رقم (24) يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في تقييمهم لدور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير أدائهم الوظيفي تعزى للأقدمية في العمل.

الفرضية الصفرية	k كلموغروف سميرنوف المحسوبة	k كلموغروف سميرنوف الجدولية	مستوى الدلالة	القرار
"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط ذوي الأقدمية تفوق عشر سنوات عن زملائهم ذوي الأقدمية الأقل من عشر سنوات في تقييمهم لدور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$."	0,69	1,36	0,05	الفرق غير دال إحصائيا

يتضح من الجدول السابق أن قيمة k لكولموغروف سميرنوف المحسوبة (0,69) أقل من قيمة k لكولموغروف سميرنوف الجدولية (1,36) عند مستوى دلالة (0,05)، و عليه نرفض الفرض الموجه و نقبل الفرض الصفري، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير الأداء الوظيفي لديهم تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.

و هذا يدل أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط ذوي الأقدمية تفوق عشر سنوات لا تختلف عن اتجاهات زملائهم ذوي الأقدمية الأقل من عشر سنوات في تقييمهم لدور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير أدائهم الوظيفي.

خ- الفرضية الإجرائية السابعة:

تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط الحاصلين عن شهادة الليسانس عن زملائهم الحاصلين عن شهادة المعهد التكنولوجي للتربية في تقييمهم لدور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة α = 0,05.

جدول رقم (25) يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في تقييمهم لدور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير أدائهم الوظيفي تعزى للمؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية	k كلموغروف سميرنوف المحسوبة	k كلموغروف سميرنوف الجدولية	مستوى الدلالة	القرار
"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط الحاصلين عن شهادة الليسانس عن زملائهم الحاصلين عن شهادة المعهد التكنولوجي للتربية في تقييمهم لدور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة α = 0,05".	1,11	1,36	0,05	الفرق غير دال إحصائيا

يتضح من الجدول السابق أن قيمة k لكولموغروف سميرنوف المحسوبة (1,11) أقل من قيمة k لكولموغروف سميرنوف الجدولية (1,36) عند مستوى دلالة (0,05)، و عليه نرفض الفرض الموجه و نقبل الفرض الصفري، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير الأداء الوظيفي لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي للأستاذ.

و هذا يدل أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط الحاصلين عن شهادة الليسانس لا تختلف عن اتجاهات زملائهم الحاصلين عن شهادة المعهد التكنولوجي للتربية في تقييمهم لدور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير أدائهم الوظيفي.

د– الفرضية الإجرائية الثامنة:

تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط الحاصلين عن شهادة الليسانس عن زملائهم الحاصلين عن شهادة المعهد التكنولوجي للتربية في تقييمهم لدور إصلاح نظم الحوافز للأساتذة في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة α = 0,05.

جدول رقم (26) يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في تقييمهم لدور إصلاح نظم الحوافز للأساتذة في تطوير أدائهم الوظيفي تعزى للمؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية	k كلموغروف سميرنوف المحسوبة	k كلموغروف سميرنوف الجدولية	مستوى الدلالة	القرار
"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط الحاصلين عن شهادة الليسانس عن زملائهم الحاصلين عن شهادة المعهد التكنولوجي للتربية في تقييمهم لدور إصلاح نظم الحوافز للأساتذة في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة α = 0,05".	0,87	1,36	0,05	الفرق غير دال إحصائيا

يتضح من الجدول السابق أن قيمة k لكولموغروف سميرنوف المحسوبة (0,87) أقل من قيمة k لكولموغروف سميرنوف الجدولية (1,36) عند مستوى دلالة (0,05)، و عليه نرفض الفرض الموجه و نقبل الفرض الصفري، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور إصلاح نظم الحوافز للأساتذة في تطوير الأداء الوظيفي لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي للأستاذ.

و هذا يدل أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط الحاصلين عن شهادة الليسانس لا تختلف عن اتجاهات زملائهم الحاصلين عن شهادة المعهد التكنولوجي للتربية في تقييمهم لدور إصلاح نظم الحوافز للأساتذة في تطوير أدائهم الوظيفي.

ذ– الفرضية الإجرائية التاسعة:

تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط الحاصلين عن شهادة الليسانس عن زملائهم الحاصلين عن شهادة المعهد التكنولوجي للتربية في تقييمهم لدور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة α = 0,05.

جدول رقم (27) يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في تقييمهم لدور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير أدائهم الوظيفي تعزى للمؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية	k كلموغروف سميرنوف المحسوبة	k كلموغروف سميرنوف الجدولية	مستوى الدلالة	القرار
"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط الحاصلين عن شهادة الليسانس عن زملائهم الحاصلين عن شهادة المعهد التكنولوجي للتربية في تقييمهم لدور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير أدائهم الوظيفي عند مستوى الدلالة α = 0,05".	0,74	1,36	0,05	الفرق غير دال إحصائيا

يتضح من الجدول السابق أن قيمة k لكولموغروف سميرنوف المحسوبة (0,74) أقل من قيمة k لكولموغروف سميرنوف الجدولية (1,36) عند مستوى دلالة (0,05)، و عليه نرفض الفرض الموجه و نقبل الفرض الصفري، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير الأداء الوظيفي لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي للأستاذ.

و هذا يدل أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط الحاصلين عن شهادة الليسانس لا تختلف عن اتجاهات زملائهم الحاصلين عن شهادة المعهد التكنولوجي للتربية في تقييمهم لدور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير أدائهم الوظيفي.

و عليه يمكن القول أنه لا توجد اختلافات في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط على اختلاف متغيراتهم الديمغرافية (التخصص الوظيفي، الأقدمية في العمل، المؤهل العلمي) حول دور الإصلاح التربوي من خلال أبعاده المتعددة (إجراءات هندسة المدخلات، إصلاح نظم الحوافز، المساءلة العامة للمخرجات) في تطوير أدائهم الوظيفي.

2- مناقشة النتائج بحسب فرضيات الدراسة:

2-1- بالنسبة للفرضية العامة الأولى:

" تميل أغلبية اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط على اختلاف متغيراتهم الديموغرافية (التخصص الوظيفي، الأقدمية في العمل، المؤهل العلمي) للقطب موجب حول دور الإصلاح التربوي من خلال أبعاده المتعددة (إجراءات هندسة المدخلات، إصلاح نظم الحوافز، المساءلة العامة للمخرجات) في تطوير أدائهم الوظيفي."

استنادا إلى النتائج التي تم التوصل إليها في هذا الشأن، اتضح أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط تميل إلى القطب الموجب بنسبة 63.9 % بتقدير مرتفع حول دور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لديهم.

و يمكن إرجاع هاته النتيجة لمجموعة من الأسباب و هي:

أولا: اهتمام الدولة الجزائرية بإحداث إصلاحات عميقة في مدخلات العملية التعليمية (كالمناهج التعليمية، الكتب المدرسية و طرق التدريس و التقييم...الخ) خاصة في ظل تغير الغايات الكبرى للنظام التربوي الجزائري من خلق الرجل الاشتراكي تماشيا مع خيارات السلطة آنذاك، إلى التأسيس لمشروع مجتمع جديد يستجيب لمختلف المتغيرات و المستجدات الراهنة خاصة في ظل سقوط المعسكر الاشتراكي الذي تبنته الجزائر سياسيا و اقتصاديا سابقا.

كما يشير البنك الدولي للإنشاء و التعمير في تقريره عن التنمية في منطقة الشرق الأوسط و شمال أفريقيا والمعنون الطريق غير المسلوك – إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط و شمال أفريقيا – أن الإصلاحات التربوية في المنطقة، بما فيها الجزائر، هيمن عليها منظور الهندسة عبر جميع المراحل التعليمية، من أجل تحسين الحصول على التعليم بكفاءة و صورة متساوية، و لبناء الهوية الوطنية، "و ربما كان لهذا التركيز ما يبرره في فترة ما بعد الاستقلال، لان إقامة نظام تعليم واسع النطاق تطلب هندسة كل شيء" (البنك الدولي، 2007).

ثانيا: قامت الدولة الجزائرية أيضا، و تبعا للتغييرات التي مست مدخلات العملية التعليمية بإحداث تغيير وإصلاح يمس نظم الحوافز الموجه للأساتذة، و خاصة ما يتعلق بتحسين التكوين و التأطير البيداغوجي والإداري، حيث شكل محور أساسي من محاور الإصلاح التربوي الجزائري، و لكن الطالبة الباحثة لمست من خلال نتائج الدراسة الميدانية أن واقع تطبيق هذه الحوافز لم يكن في مستوى تطلعات الأساتذة، إضافة إلى تغييب دور الحوافز المعنوية في تحسين الأداء الوظيفي للأستاذ، و يظهر ذلك جليا في الإضرابات المتكررة التي يقومون بها.

كما يشير البنك الدولي للإنشاء و التعمير أنه من أجل تشجيع الفاعلين في مجال التعليم على زيادة المرونة وتحسين الأداء التدريسي في بلدان المنطقة – و من بينها الجزائر – مواصلة تحسين هياكل الحوافز من خلال ثلاث مجالات أساسية، ألا وهي:

- ✓ زيادة تشجيع تقديم التعليم من مؤسسات غير عامة (التدريب المهني، التعليم غير الرسمي...الخ.
- ✓ نقل قدر أكبر من مسؤوليات اتخاذ القرارات إلى مستوى المدرسة من أجل زيادة المرونة.
- ✓ هناك حاجة إلى هياكل حوافز جديدة للمدرسين من أجل دفعهم إلى العمل بدرجة أكبر مثل ربط أجورهم أو ترقياتهم بنواتج الفصل الدراسي، أو بشرط استمراريتهم في تطوير مهاراتهم وقدراتهم، بدلا من الاعتماد على الأقدمية وحدها.

ثالثا: إن لتغيير الغايات التربوية حسب ما تقتضيه الظروف الحالية أدى إلى تغيير المجتمع ككل خاصة في طريقة التفكير، و هو ما ساهم في زيادة وعي أولياء الأمور و المجتمع المدني عامة بأهمية المساءلة عن قيمة النواتج التعليمية للمدرسة الجزائرية، و ضرورة التدخل من أجل التأثير على صياغة أهداف و سياسات التعليم، و هو ما أدى إلى وجود نوع من الشراكة بين الأساتذة و أولياء الأمور حول تعلم التلاميذ، بعد أن كانت المسؤولية ملقاة على كاهل الأساتذة وحدهم.

و في هذا الصدد كذلك، يشير البنك الدولي للإنشاء و التعمير أنه لكي يتحسن أداء الأنظمة التعليمية يجب أن تلبي الطلبات المتزايدة التعقيد لمجموعة متنوعة من المتعاملين معها (أولياء الأمور و العاملين و أرباب العمل)، ويمكن اتباع نهج لضمان تحسين المسؤولية اتجاه الجمهور على اساس بعدين، و هما:

- ✓ أولا يمكن إنشاء آليات مؤسسية (في شكل اجتماعات تشاورية، النقابات المهنية...) لتشجيع إيجاد مجال أكثر عدالة للمناقشة بين أصحاب المصلحة من أجل التأثير على السياسات التعليمية.
- ✓ ثانيا هناك حاجة إلى نظام معلومات دقيق و مفصل و يتمتع بالمصداقية، و يتم تحديثه بانتظام من أجل استخدام الحوافز بفعالية لتحسين النواتج التعليمية.

و عليه، و من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج تبين ميل اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط إلى القطب الموجب بتقدير مرتفع حول دور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لديهم، يدفعنا إلى التأكيد بما لا يدع مجالا للشك أن الإصلاح التربوي في الجزائر يلاقي استحسان الأساتذة، و من اجل تحقيق نتائج أفضل ينبغي إحداث توازن جديد لإجراءات هندسة المدخلات و إصلاح نظم الحوافز للأساتذة و المساءلة العامة لمخرجات التعليم.

أ- بالنسبة للفرضية الاجرائية الأولى:

" تميل أغلبية اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط للقطب الموجب حول دور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير أدائهم الوظيفي."

اعتمادا على البيانات التي تم التوصل إليها في هذا الصدد فقد اتضح أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط تميل إلى القطب الموجب بنسبة 71.7 % بتقدير مرتفع حول دور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير الأداء الوظيفي لديهم.

و يمكن تفسير هذه النتيجة بناءا على الاهتمام المتزايد للدولة الجزائرية بإحداث إصلاحات تمس مدخلات العملية التعليمية كالمناهج الدراسية، و الكتب المدرسية، و طرق التدريس و التقييم، حيث شكلت هذه العناصر بعدا هاما ضمن أبعاد الإصلاح التربوي في الجزائر، حيث كان من بين أهم الأمور التي خلصت إليها اللجنة الوطنية لإصلاح المناهج هو أن يتم إصلاح مجال البيداغوجيا (تحوير البيداغوجيا) من أجل الوصول إلى تحقيق إصلاح شامل للمنظومة التربوية، و هذا ما أكد عليه البنك الدولي للإنشاء و التعمير في التقرير الذي عنونه بـ "الطريق غير المسلوك " (البنك الدولي للإنشاء و التعمير، 2007) و الذي تناول إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا أن على دول المنطقة و من بينها الجزائر، من أجل الوصول إلى إصلاح شامل يتماشى مع مقوماتها يتوجب عليها إتباع خطة إستراتيجية محكمة تشدد فيها الإصلاحات الهندسية على الإجراءات التي تستهدف زيادة كمية مدخلات الأنظمة التعليمية و تحسين نوعيتها (و يتم التركيز هنا على توفير مناهج دراسية مطورة تقوم على مقاربات حديثة، و تنتهج طرق تدريس و تقييم مناسبة للإصلاح، و كذا إصلاح و تطوير الكتاب المدرسي بحكم كونه وثيقة رسمية مرتبطة بالمناهج و موجه للاستخدام من طرف التلاميذ)، أي توفير المزيج السليم من المدخلات لتحقيق الناتج المرغوب.

و هذا ما نلمسه في الإصلاح التربوي الأخير في الجزائر (منذ 2003 إلى اليوم)، حيث عملت اللجنة الوطنية لإصلاح المناهج تحت الوصاية المباشرة لوزارة التربية الوطنية بإعداد مخطط كامل للإصلاح قامت من خلاله بتغيير المناهج الدراسية "وفق مقاربة جديدة تدعى المقاربة بالكفاءات، و هي متفرعة عن المنهج البنائي و تعتمد على منطق التعلم المتمركز حول التلميذ و أفعاله و ردود أفعاله أما وضعيات إشكالية" (بوبكر بن بوزيد، 2009، ص53)، و هي نظرة تتماشى مع التوجهات الجديدة للاصلاح التربوي في الجزائر خاصة و في دول العالم بشكل عام، و قد جسدت هذه النظرة الإرادة السياسية الجزائرية ضمن القانون التوجيهي للتربية 2008 (وزارة التربية الوطنية، 2008).

و نتيجة لإصلاح المناهج الدراسية فقد استوجبت تغيير البيداغوجيات التدريسية و طرق التقييم، ما أثر بشكل مباشر على كفاءات الأستاذ الأدائية.

كما أن التغييرات العميقة التي أدخلت على المناهج التعليمية قد كان لها امتداد إيجابي على منهجية إعداد الكتب المدرسية كأحد الركائز الأساسية التي قامت عليها فلسفة الإصلاح في الجزائر، حيث يؤدي دور الوسيط بين التلميذ و الأستاذ و المادة الدراسية.

و رغم أن هذه الإصلاحات و التغييرات في مدخلات العملية التعليمية قد ساهمت في تغيير دور الأستاذ والطرق التي يتبعها في تقديم الدروس و تقييم التعلُمات، إلا أن النتائج الميدانية بينت أن لدى أساتذة التعليم المتوسط اتجاهات موجبة حول أنها تساعد في رفع و تحسين الأداء الوظيفي لديهم.

و هذا ما أشارت إليه دراسة عيد حسن الصبحيين و آخرون، حيث أظهرت النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء معلمات المرحلة الأساسية لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت إلى البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التدريس و التقويم المطورة كما انعكس أثر هذا

التدريب للمعلمات في تحصيل طلبتهن و تنمية مهارات التفكير العليا لديهم. و هذا يشير إلى أهمية استراتيجيات التدريس و التقويم الحديثة في تحسين أداء المدرسين.

و عليه، و من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج تبين ميل اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط إلى القطب الموجب حول دور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير الأداء الوظيفي لديهم، يدفعنا إلى التأكيد على ارتياح وقبول الأساتذة للإصلاحات التي مست إجراءات هندسة المدخلات في ظل الإصلاح التربوي الجديد.

ب- بالنسبة للفرضية الاجرائية الثانية:

" تميل أغلبية اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط للقطب الموجب حول دور إصلاح نظم الحوافز في تطوير أدائهم الوظيفي."

استنادا إلى البيانات التي تم التوصل إليها بهذا الشأن، يتضح أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط تميل إلى القطب الموجب بنسبة 58.6 % بتقدير متوسط حول دور إصلاح نظام الحوافز في تطوير الأداء الوظيفي لديهم.

و يمكن تفسير هذه النتيجة بعدم تفعيل معظم الحوافز المنصوص عليها، و إهمال الدور الكبير الذي تلعبه الحوافز مادية كانت أو معنوية في تحسين أداء الأساتذة و توجيه سلوكهم في العمل، إضافة إلى ذلك عدم الربط في غالب الأحيان بين الحوافز المقدمة و نواتج التعليم.

و هذا ما تؤكده نظرية الحاجات الإنسانية لماسلو في تفسير الحوافز، حيث يرى ماسلو أن للفرد مجموعة من الحاجات يسعى إلى تحقيقها، و أن هذه الحاجات تتدرج في سلم هرمي تبعا لدرجة الأهمية و الإلحاح، فالحاجة الأكثر ضرورة تستحوذ على تفكير الفرد و تظل دافعا لسلوكه حتى يشبعها، فإذا أشبعت بطريقة معقولة استجدت حاجة أخرى تقوم بتوجيه سلوك الأفراد نحو إشباعها.

و تجدر الإشارة هنا إلى أن الأفراد يختلفون في تصوراتهم عن القدر الكافي لإشباع هذه الحاجات، واختلاف الفرص التي يبذلونها في سد حاجياتهم.

فإذا تم في ميدان التربية و التعليم ربط حاجة الفرد بأهداف المؤسسة، و إذا تم ربط الحوافز بالأداء الجيد، فان الفرد (الأستاذ)سيبذل قصارى جهده من اجل تحقيق نواتج جيدة، و هذا بغية حصوله على الحافز الذي يتوقعه.

و هذا ما ذهب إلى تأكيده أيضا ماكليلاند في نظريته المفسرة للتحفيز و الانجاز، حيث يرى أن حاجة دافعية الانجاز لدى الأفراد تعتبر المحرك الرئيسي لسلوكهم داخل المنظمات، و ذلك من اجل تحقيق أسمى الحاجات في سلم ماسلو و هي " تحقيق الذات "، و التي تعتبر من الحاجات اللانهائية و التي يصعب إشباعها بشكل تام، لأنها تركز على النمو و الطموح الشخصي للأفراد.

و هو ما تأكد في نظرية فروم التي تستند إلى افتراض مفاده أن سلوك الفرد في العمل يرتكز على المنفعة الشخصية، أي إدراك الفرد للعلاقة القائمة بين الجهد و الأداء و الحافز المستلم مقابل الأداء، فكلما تم ربط الحافز بالأداء تطور أداء الأفراد بشكل ملحوظ.

و يذهب محمد حسن محمد حمادات إلى أن عدم توفير النظام التربوي بشكل خاص هذه الفرص المناسبة لإشباع مختلف حاجات العاملين في مستوياتها المتعددة تحد من عطاء الفرد العامل و أدائه في هذه النظم، وخاصة إذا لم تتمكن من إشباع حاجاته الأولية بدرجة معقولة و مقبولة، حيث أن ذلك سيؤثر على عطائه و أدائه وإبداعه (محمد حسن محمد حمادات، 2008، ص 154).

و رغم أن الجزائر وضعت ضمن أهم أبعادها في الإصلاح التربوي الجديد إصلاح الحوافز للأساتذة من خلال إرساء منظومة متجددة للتكوين و تحسين مستوى التأطير البيداغوجي و الإداري، و الذي يقوم على عدة ركائز بدءا

بتحسين نظام التكوين الأولي للأستاذ، ثم بتحسين التكوين أثناء الخدمة من خلال: (بوبكر بن بوزيد، 2009، ص 178).

- ✓ تحديث و تعزيز معارفهم الأكاديمية.
- ✓ تحسين مستوى تأهيلهم المهني.
- ✓ سد الثغرات التي يعانون منها في الميدان العلمي و البيداغوجي.
- ✓ إطلاعهم على تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة و تطبيقاتها البيداغوجية.
- ✓ إكمال تكوينهم فيما يتعلق بالتشريع المدرسي و أخلاقيات المهنة.

و توجت ذلك كله بالتشريعات الصادرة في القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 من خلال مواده 77، 78، 79.

إلا أن واقع تطبيقها لم يكن في مستوى تطلعات الأساتذة بدليل النتائج المتحصل عليها ميدانيا، رغم أهمية هذا البعد في توجيه سلوك الأفراد و تطوير أدائهم في العمل.

و هذا ما أشارت إليه دراسة عبد الله سالم العازمي و سعد فهد النومس و حسين مجبل الرشيدي، حيث أظهرت النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة أن لتكنولوجيا المعلومات و الاتصال كتوجه من توجهات الإصلاح التربوي و ركيزة من ركائز التدريب أثناء الخدمة للأستاذ دور هام في التنمية المهنية للمعلمين، و في دعم دورهم الرائد في مجال العملية التربوية.

و هو ما أكدت عليه دراسة منى الصبان، حيث أثبتت النتائج المتوصل إليها في دراستها أن التعليم اختلف في عصر العلم و المعلوماتيـــة و أن تكنولوجيا التعليم بالفيديو عن بعد من أهم التكنولوجيات التي تؤثر إيجابا على سير العملية التعليمية بشكل عام، و على تفعيل دور المدرس بشكل خاص.

و عليه، و من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج تبين ميل اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط إلى القطب الموجب بتقدير متوسط حول دور إصلاح نظم الحوافز في تطوير الأداء الوظيفي لديهم، يدفعنا إلى التأكيد على إعادة النظر في نظام الحوافز الخاص بهذه الفئة من الأساتذة، و إعادة تفعيله بشكل يتماشى مع توجهات الإصلاح التربوي في الجزائر، و التشريع المصاحب لهذه التوجهات ضمن القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08.

ج- بالنسبة للفرضية الاجرائية الثالثة:

" تميل أغلبية اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط للقطب الموجب حول دور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير أدائهم الوظيفي."

استنادا إلى النتائج التي تم التوصل إليها بهذا الشأن، يتضح أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط تميل إلى القطب الموجب بنسبة 61.5 % بتقدير مرتفع حول دور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير الأداء الوظيفي لديهم.

و يمكن تفسير هاته النتيجة بزيادة وعي أولياء الأمور و المجتمع المدني بشكل عام في ضرورة التدخل والتأثير على سياسات التعليم و صياغة أهدافه، و بذلك تصبح عملية اتخاذ القرارات تتم في إطار تشاركي بين كل الفئات من مستفيدين من العملية التعليمية و القائمين عليها، بغية ترشيد ما يتخذ من قرارات تربوية و تعليمية من أجل

تحقيق تعليم متميز بهوية ثابتة، تحفظ للمجتمع أصالته، و تراعي في ذات الوقت الانفتاح الواعي على تجارب الآخرين.

كما تسهل عملية المساءلة العامة لمخرجات العملية التعليمية في معرفة و تقويم العمل التعليمي لمعرفة مدى ملاءمته للمتطلبات المحلية و العالمية، و توقع الاتجاهات المستقبلية التي يتطلع إليها المجتمع.

و هذا ما أشارت إليه دراسة محمد علي عاشور، حيث أظهرت النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة أن لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية اهتمام كبير بالبحوث المرتبطة بالتطوير التربوي، من أجل فهم هذا التطوير و تقييمه لمعرفة إلى أي مدى يتماشى التطوير التربوي مع التوجهات المحلية والعالمية.

و هو ما أكدته دراسة عبد اللطيف حسين حيدر و محمد جابر قاسم، حيث بينت الدراسة التي قام بها الباحثان أن النخبة الإماراتية قامت بتقييم التعليم الإماراتي و خلصت إلى جملة من النتائج أهمها أن أهداف التعليم الإماراتي على درجة عالية من الأهمية، و يجب تضمينها بأهداف أخرى أكثر عملية. أما فيما يخص أفكار النخبة ومقترحاتهم لمواجهة ابرز التحديات و علاج اكبر المشكلات فيمكن إجمالها في أن الإصلاح المدرسي وتطوير أدائه يتطلب علاج مشكلات التعليم بصورة جذرية، و لتحقيق ذلك يجب دراسة المشكلات المتعلقة بالتعليم على نطاق واسع و الإفادة من المجتمع بجميع فئاته في علاج هذه القضايا.

كما نجد أن النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من رونالد هافلوك و ميخائيل هوبرمان تؤكد أن قلة التواصل و التنسيق بين المجتمع بشكل عام و المدرسة بشكل خاص هو ما يسهم في ظهور مشاكل عديدة، حيث أظهرت النتائج أنه لا يتم الاستعانة بالأساتذة و المدرسين في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالتجديد التربوي إلا في المراحل الدنيا من مراحل اتخاذ القرار.

و تشير كذلك نتائج دراسة كل من أحمد غالب الهبوب و عبد القوي محمد الحصيني إلى أن العوامل الخارجية المتمثلة في الضغوط الأجنبية من أهم العوامل المؤثرة في عملية الإصلاح التربوي في البلدان العربية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، و هي نتيجة حسب الباحثان تؤيدها الشواهد الميدانية، و تعززها الشكاوى المتصاعدة من كافة الأفراد حول مسألة اختلال ميزان الأولويات في البلدان العربية، لذلك خَلُص الباحثان أن الإصلاح التربوي لن يتأتى على خير صوره إلا إذا انطلق في إطار تشاركي تفاعلي بين أفراد المجتمع الواحد.

و عليه، و من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج تبين ميل اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط إلى القطب الموجب بتقدير مرتفع حول دور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير الأداء الوظيفي لديهم، يدفعنا إلى التأكيد على أهمية و ضرورة وضع خطة محكمة للمساءلة التعليمية ضمن مناخ ديمقراطي يضمن لكل شخص في العملية التعليمية حقه في إبداء رأيه و تقييم العملية التعليمية بكل حرية، إذ بدون المشاركة من الدولة و المجتمع المدني والشركات والمؤسسات لن تتمكن الحكومات المحلية من إيجاد مساءلة حقيقية داخل المؤسسات التعليمية، على أن يتم ذلك في ضوء من الضبط الموجه لهذه المشاركة حتى لا تخرج عن أهدافها، و المتمثلة أساسا في الارتقاء بمستوى التعليم للوصول به إلى مصاف الدول المتقدمة.

2-1- بالنسبة للفرضية العامة الثانية:

" تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط على اختلاف متغيراتهم الديمغرافية (التخصص الوظيفي، الأقدمية في العمل، المؤهل العلمي) حول دور الإصلاح التربوي من خلال أبعاده المتعددة (إجراءات هندسة المدخلات، إصلاح نظم الحوافز، المساءلة العامة للمخرجات) في تطوير أدائهم الوظيفي."

اتضح من نتائج الدراسة الميدانية أن لا توجد فروق و اختلافات في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في تقييمهم لدور الإصلاح التربوي من خلال أبعاده المتعددة (إجراءات هندسة المدخلات، إصلاح نظم الحوافز، المساءلة

العامة للمخرجات) في تطوير أدائهم الوظيفي تعزى لمتغيراتهم الديموغرافية (التخصص الوظيفي، الأقدمية في العمل، المؤهل العلمي) و هذا إن دل على شيء إنما يدل على الوعي الكبير للأساتذة بضرورة هذا الإصلاح خاصة في ظل التغيرات العالمية و تداعي الأنظمة التربوية أمامها، و يرجع وعي الأساتذة إلى الدورات التدريبية التي يلتحقون خلال العام الدراسي و التي تنظمها لهم وزارة التربية الوطنية كبعد ضروري في تنفيذ الإصلاح التربوي.

3- النتائج العامة للدراسة:

انطلاقا مما أثارته تساؤلات هذه الدراسة فيما يخص طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لديهم، و ما إذا كانت توجد اختلافات في اتجاهاتهم تعزى لاختلاف متغيراتهم الديموغرافية (التخصص الوظيفي، الأقدمية في العمل، المؤهل العلمي)

و بناءا على ما تم التوصل إليه من نتائج بهذا الصدد، فإن الطالبة الباحثة قد توصلت في هذه الدراسة إلى ما يلي:

- ✓ لأساتذة التعليم المتوسط اتجاهات تميل إلى القطب الموجب بتقدير متوسط حول دور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لديهم.
- ✓ لأساتذة التعليم المتوسط اتجاهات تميل إلى القطب الموجب بتقدير متوسط حول دور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير الأداء الوظيفي لديهم.
- ✓ لأساتذة التعليم المتوسط اتجاهات تميل إلى القطب الموجب بتقدير متوسط حول دور إصلاح نظام الحوافز للأساتذة في تطوير الأداء الوظيفي لديهم.
- ✓ لأساتذة التعليم المتوسط اتجاهات تميل إلى القطب الموجب بتقدير متوسط حول دور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير الأداء الوظيفي لديهم.

- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير الأداء الوظيفي لديهم تعزى للتخصص وظيفي.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور إصلاح نظام الحوافز للأساتذة في تطوير الأداء الوظيفي لديهم تعزى للتخصص وظيفي.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير الأداء الوظيفي لديهم تعزى للتخصص وظيفي.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير الأداء الوظيفي لديهم تعزى للأقدمية في العمل.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور إصلاح نظام الحوافز للأساتذة في تطوير الأداء الوظيفي لديهم تعزى للأقدمية في العمل.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير الأداء الوظيفي لديهم تعزى للأقدمية في العمل.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور إجراءات هندسة المدخلات في تطوير الأداء الوظيفي لديهم تعزى للمؤهل العلمي.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور إصلاح نظام الحوافز للأساتذة في تطوير الأداء الوظيفي لديهم تعزى للمؤهل العلمي.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور المساءلة العامة للمخرجات في تطوير الأداء الوظيفي لديهم تعزى للمؤهل العلمي.

خاتمة:

يأتي الإصلاح التربوي استجابة للدعوات المتصاعدة نتيجة الواقع المتردي الذي تعيشه الأنظمة التربوية سواء في مدخلاتها أو عملياتها أو مخرجاتها، خاصة في ظل التطورات المعرفية الهائلة.

ذلك أن الإصلاح التربوي يعتبر من أهم القوى الدافعة للتنمية في جميع مجالات الحياة، فهو يستهدف خلق جيل قادر على الإبداع و الابتكار لتحقيق التنمية الشاملة في المجتمع.

و لا يتأتى ذلك إلا بتوفير أساتذة أكفاء قادرين على / راغبين في تحقيق أفضل النواتج التعليمية، خاصة أن هذه الفئة هي بؤرة الحث و المُنفذ للخطة الإصلاحية بكل جوانبها التربوية و التعليمية.

لذلك رصدت الجزائر إمكانيات مادية و بشرية ضخمة للإصلاح التربوي الذي شرعت في تطبيقه مع مطلع الألفية الثالثة، و الذي حاولت من خلاله الاهتمام بكل عناصر العملية التعليمية، لجعله إصلاحا شاملا للتعليم، و ليس مجرد حلول ترقيعية لبعض المشاكل و الأزمات التربوية، إلا أنه يحتاج من حين لآخر إلى محطات للمراجعة و التقييم للنتائج المحصل عليها، للوقوف على مكامن التقصير و العجز في آليات الإصلاح التربوي، و تدارك الأمر بالتصحيح و التقويم الجاد و الحقيقي لتحقيق الأهداف المنشودة.

و لعل رصد أراء و اتجاهات الأساتذة تعتبر من أهم الآليات التقييمية لمسار الإصلاح التربوي، و أهم الصعوبات و المشاكل التي تعيق تحقيق أهداف العملية الإصلاحية.

إن تحليل اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو دور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم المتوسط، انطلاقا من الإجابة عن تساؤل الدراسة و فرضياتها، يدفع الطالبة الباحثة إلى اقتراح جملة من التوصيات

الإجرائية التي لابد منها لتفعيل الاتجاه نحو أهمية الإصلاح التربوي و دور في تطوير الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم المتوسط، و دفعه إلى الحدود القصوى إيجابا بدلا من الحدود الايجابية المتوسطة حاليا، و هي:

- ✓ يجب أن يستند الإصلاح التربوي إلى رؤية واضحة في رسم إستراتيجية الإصلاح التربوي يشترك فيها أعضاء الفريق التربوي، و كل المستفيدين من العملية التعليمية مع الفريق المكلف بالإصلاح، بحيث تلبي هذه الرؤية حاجات الأفراد و تشجعهم على الأداء الفعال، و عدم الميل، بل و رفض إستراتيجية النقل و الاقتباس من التجارب العالمية، و عدم مراعاة الاختلافات الثقافية بين الدول.
- ✓ إن المناهج الدراسية المعتمدة في عملية الإصلاح التربوي و المبنية وفق المقاربة بالكفاءات في حاجة إلى مزيد من الشرح و التوضيح و تضمينه ضمن البرامج التدريبية الموجهة للأساتذة، فرغم مرور اثنا عشرة سنة على الشروع في تطبيق المقاربة بالكفاءات في التعليم إلا أن نسبة من المدرسين مازالوا لم يتأقلموا مع هذه المقاربة و تداعياتها الحتمية على طرق التدريس و التقييم.
- ✓ إعادة النظر في تقويم أستاذ المرحلة المتوسطة بالاعتماد على الاتجاهات الحديثة في هذا الشأن، و العمل على ربط الحوافز و المكافآت المادية و المعنوية بالأداء المتميز.
- ✓ العمل على تفعيل دور أولياء التلاميذ و زيادة المشاركة المجتمعية في الحياة المدرسية بكل تجلياتها، والمساهمة في توفير الجو الملائم للتحصيل الدراسي.

قائمة المراجع

المصادر:

- القرآن الكريم.

المراجع:

القواميس:

1 - جروان سالم السابق (1985)، معجم اللغات، دار الملايين،بيروت، لبنان.

2 - مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي (1987)، القاموس المحيط، مجلد 1، ط 2، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر، بيروت، لبنان.

3 - عبد الكريم غريب (2006)، المنهل التربوي – معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية و السيكولوجية – الجزء الأول، ط1،منشورات عالم التربية، الدّار البيضاء، المغرب.

4 - عبد الكريم غريب (2006)، المنهل التربوي – معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية و السيكولوجية – الجزء الثاني، ط1،منشورات عالم التربية، الدّار البيضاء، المغرب.

الكتب:

1 - إبراهيم شوقي عبد الحميد (1998)، علم النفس و تكنولوجيا الصناعة، تقديم عبد الحليم محمود السيد، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، مصر.

2 - إبراهيم عبد الله المنيف (1980)، الإدارة – المفاهيم، الأسس، المهام -، دار العلوم، الرياض، المملكة العربية السعودية.

3 - إبراهيم عبد الله ناصر (2010)، مدخل إلى التربية، ط2، ، دار الفكر، الأردن.

4 - إبراهيم يوسف العبد لله (2004)، الإصلاحات التربوية لمواجهة متطلبات العصر وتحديات المستقبل، ط1، شركة المطبوعات للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

5 – أحمد أبو السعود محمد (2004)، الاتجاهات الحديثة لقياس و تقييم أداء الموظفين، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر.

6 – أحمد الخطيب (2001)، الإدارة الجامعية – دراسات حديثة –، ط1، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، الأردن.

7 – أحمد زكي بدوي و مصطفى محمد كامل (1984)، معجم مصطلحات القوى العاملة، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر.

8 – أحمد سيّد مصطفى (2000)، إدارة السلوك التنظيمي – رؤية معاصرة –، مكتبة الإسكندرية، مصر.

9 – أحمد صقر عاشور (1986)، السلوك الإنساني في المنظمات، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

10 – أحمد على الحاج محمد (1993)، التخطيط التربوي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان.

11 – أحمد ماهر (2003)، السلوك التنظيمي: مدخل بناء المهارات، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر.

12 – اندرو دي سيزلاقي و مارك جي والاس (1991)، السلوك التنظيمي و الأداء، ترجمة جعفر أبو القاسم احمد، معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية.

13 – بروكس جل (2001)، قدرات التدريب و التطوير، ترجمة عبد الإله إسماعيل الكتبي، ط1، الرياض، المملكة العربية السعودية .

14 – بو بكر بن بوزيد (2009)، إصلاح التربية في الجزائر – رهانات و إنجازات –، دار القصبة للنشر، الجزائر.

15 – ثامر ملوح المطيري (1990)، فلسفة الفكر الإداري و التنظيمي، دار اللواء للنشر و التوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

16 – حامد أحمد رمضان بدر (1997)، السلوك التنظيمي، دار القلم للنشر و التوزيع، الكويت.

17 - حسن محمد الشيخ (1993)، السلوك الإداري – النظرية و التطبيق-، شركة مطابع العيد، الدمام، المملكة العربية السعودية.

18 - حسين حريم (2004)، السلوك التنظيمي – سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال-، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

19 - حنفي محمود سليمان(1990)، السلوك التنظيمي و الأداء، دار الجامعات المصرية، القاهرة، مصر.

20 - خالد عبد الفتاح محمد (2009)، الوجيز في أحكام تقارير الكفاية و ضم مدد الخدمة، المركز القومي للإصدارات القانونية، القاهرة، مصر.

21 - خالد محمد الزواوي (2003)، الجودة الشاملة في التعليم، مجموعة النيل العربية، القاهرة، مصر.

22 - رأفت عبد الفتاح (2001)، سيكولوجية التدريب و تنمية الموارد البشرية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

23 - رجا حجيلان المطيري و أحمد عبد الله العلي (1996)، تقويم كفاءة الموظف بين النظرية و التطبيق –دراسة نظرية ميدانية-، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.

24 - رشدي أحمد طعيمة و آخرون (2006)، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز و معايير الاعتماد – الأسس و التطبيقات – ، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع،عمان، الأردن.

25 - رشدي أحمد طعيمة (1999)، المعلم – كفاياته، إعداده، تدريبه – ، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

26 - زكي محمود هاشم (2003)، العلوم السلوكية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

27 - سعد نواف العنزي (2008)، حقوق الموظف و واجباته، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، مصر.

28 – سعود بن محمد النمر و آخرون (2001)، الإدارة العامة – الأسس و الوظائف –، ط5، مطبعة الفرزدق، الرياض، المملكة العربية السعودية.

29 – سعيد يس عامر و آخرون (1999)، إدارة الأفراد، مركز وايد سيرفيس للاستشارات و التطوير، القاهرة، مصر.

30 – سليمان اللوزي و آخرون (1998)، أساسيات في الإدارة: النظريات الإدارية – العملية الإدارية – وظائف المنشأة، دار الفكر للنشر و التوزيع،عمان، الأردن.

31 – سمير أحمد عسكر (1997)، أصول الإدارة، دار القلم للنشر و التوزيع، دبي.

32 – سعد عبد الرحمن (1998)، القياس النفسي – النظرية و التطبيق –،ط 3، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

33 – شريف يوسف خاطر (2009)، الوظيفة العامة دراسة مقارنة، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

34 – صلاح الدين عبد الباقي و آخرون (2007)، إدارة الموارد البشرية، كلية التجارة، جامعة الإسكندرية، مصر.

35 – طلعت عبد الحميد (2006)، التربية في عالم متغيّر، دراسات في أصول التربية، ط1، دار فرحة للنشر والتوزيع، مصر.

36 – عامر خضير الكبيسي (1998)، التطوير التنظيمي و قضايا معاصرة،ج 4، دار الشرق للطباعة و النشر و التوزيع، الدوحة.

37 – عبد الله عبد الدّائم (1998)، التربية في البلاد العربية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

38 – عبد الله المجيدل وآخرون (2008)، فلسفة التربية، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

39 – عبد الحكم أحمد الخزامي (1999)، تكنولوجيا الأداء من التقييم إلى التقييم إلى التحسين – تقييم الأداء–، الجزء 1، مكتبة ابن سينا، القاهرة، مصر.

40 – عبد الحكم أحمد الخزامي (1999)، تكنولوجيا الأداء من التقييم إلى التقييم إلى التحسين – إدارة الأداء و تكنولوجيا إدارة الأداء –، الجزء 2، مكتبة ابن سينا، القاهرة، مصر.

41 – عبد الحكم أحمد الخزامي (1999)، تكنولوجيا الأداء من التقييم إلى التقييم إلى التحسين – تحسين الأداء – ، الجزء 3، مكتبة ابن سينا، القاهرة، مصر.

42 – عبدالرحمن الشاعر (1995)، أسس تصميم و تنفيذ البرامج التدريبية، ط 2، دار ثقيف للنشر والتأليف، الرياض، المملكة العربية السعودية.

43 – عبد الغفار حنفي (1997)، السلوك التنظيمي و إدارة الأفراد، الدار الجامعية للنشر، بيروت، لبنان.

44 – عبد القادر فضيل (2009)، المدرسة في الجزائر (حقائق وإشكالات)، تقديم عبد الحميد مهري، ط1، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر.

45 – عبد الكريم غريب (2010)، بيداغوجيا الإدماج: المفاهيم و المقاربات الديداكتيكية للممارسات الإدماجية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.

46 – عبد الكريم غريب وآخرون (2001)، معجم علوم التربية – مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك –، ط3،منشورات عالم التربية، الدّار البيضاء، المغرب.

47 – عرفات عبد العزيز سليمان (2000)، الاتجاهات التربوية المعاصرة في شؤون التربية و أوضاع التعليم، ط4، مكتبة الأنجلو مصرية.

48 – علي عبد الوهاب (1980)، التطوير التنظيمي – منهج متكامل للفعالية –، معهد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

49 – علي راشد (2002)، خصائص المعلم العصري و أدواره – الإشراف عليه، تدريبه –، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

50 – علي السلمي (2002)، تطور الفكر التنظيمي، دار غريب للنشر، القاهرة، مصر.

51 – غياث بوفلجة (1994)، الأسس النفسية للتكوين و مناهجه، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

52 – غياث بوفلجة (2002)، التربية والتكوين بالجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع،وهران، الجزائر.

53 – فؤاد البهي السيد (2006)، علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

54 – فاروق عبده فليه والسيد محمد عبد المجيد (2005)، السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

55 – فايز الزعبي و محمد إبراهيم عبيدات (1997)، أساسيات الإدارة الحديثة، دار المستقبل للنشر، عمان، الأردن.

56 – فايز مراد دندش و الأمين عبد الحفيظ أبو بكر (2002)، دليل التربية العملية و إعداد المعلمين، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية، مصر.

57 – فوزي عزت علي و آخرون (2003)، فعاليات برامج التدريب في تحسين أداء معلمي التعليم الأساسي، المركز القومي للامتحانات و التقويم التربوي، مصر.

58 – فوزي غرايبة و آخرون (2002)، أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية و الإنسانية، ط3، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

59 – ماريون آي هاينز (1989)، إدارة الأداء و الدليل الشامل للإشراف الفعال،ترجمة محمد منير مرسي وزهير الصباغ، معهد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

60 – ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف و محب محمود كامل الرافعي (2001)، التقويم التربوي، ط2 ، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

61 – مجدي صلاح طه المهدي (2008)، المساءلة التعليمية (رؤية الفكر وواقع التطبيق)، دار الجامعة الجديدة، مصر.

62 – محمد أحمد كريم و آخرون (2002)، مهنة التعليم و أدوار المعلم فيها، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق، مصر.

63 – محمد الأصمعي محروس سليم (2005)، الإصلاح التربوي و الشراكة المجتمعية المعاصرة من المفاهيم إلى التطبيق، دار الفجر للنشر و التوزيع، القاهرة، مصر.

64 – محمد بن دليم القحطاني (2008)، إدارة الموارد البشرية – نحو منهج استراتيجي متكامل –، ط 2، العبيكان للنشر، المملكة العربية السعودية.

65 – محمّد جاد أحمد (2008)، التجديد التربوي في التعليم قبل الجامعي، ط1، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

66 – محمد حسن محمد حمادات (2008)، السلوك التنظيمي و التحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية، ط 1، دار الراية للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

67 – محمد رفعت عبد الوهاب و إبراهيم عبد العزيز شيحا (1998)، أصول الإدارة العامة، الإسكندرية، مصر.

68 – محمد الشواف (1994)، الأجور و الحوافز، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، عمان، الأردن.

69 – محمد صالح حثروبي (2004)، المدخل إلى التدريس بالكفاءة، ط2،شركة الهدى، الجزائر.

70 – محمد عبد الغني حسن هلال (1996)، مهارات إدارة الأداء، ط 1، مركز تطوير الأداء و التنمية، القاهرة، مصر.

71 – محمد عبد الغني حسن هلال (1999)، مهارات إدارة الأداء، ط 2، مركز تطوير الأداء و التنمية، القاهرة، مصر.

72 – محمد عبد الفتاح ياغي (1986)، تقييم الموظف العام للحوافز، الشرق الأوسط للطباعة و النشر، عمان.

73 – محمد فؤاد عبد الباسط (2003)، قياس كفاية الأداء للعاملين المدنيين بالدولة، ط 2، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر.

74 – محمد قاسم القريوتي و مهدي حسن زويلف (1993)، المفاهيم الحديثة في الإدارة، مكتبة دار الشروق، عمان، الأردن.

75 – محمد منير مرسي (1996)، الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث، ط2، عالم الكتب، مصر.

76 – محي الدين الأزهري (1993)، الإدارة و دور المديرين – أساسيات و سلوكيات –، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

77 – مصطفى صالح الحناوي و راوية محمد حسن (1997)، السلوك التنظيمي، مركز التنمية الإدارية، الإسكندرية، مصر.

78 – مصطفى محسن (1999)، الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري (رؤية سوسيولوجية نقدية)، ط1، المركز الثقافي العربي، المغرب.

79 – مصطفى محسن (2005)، التربية و تحولات عصر العولمة – مداخل للنقد و الاستشراف –، ط1، المركز الثقافي العربي، المغرب.

80 – مهدي حسن زويلف و علي محمد العضايلة (1996)، إدارة المنظمة – نظريات و سلوك –، دار مجدلاوي للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

81 – موريس أنجرس (2006)، منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية – تدريبات عملية –،ترجمة بوزيد صحراوي و كمال بوشرف و سعيد سبعون، ط 2، دار القصبة للنشر، الجزائر.

82 – ناصر محمد العديلي (1995)، دوافع العاملين في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية، معهد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

83 – نبيل الحسيني النجار و مدحت مصطفى راغب (1991)، إدارة الأفراد و العلاقات الإنسانية، الشركة العربية للنشر و التوزيع، القاهرة، مصر.

84 – نبيل عبد الهادي (2001)، القياس و التقويم التربوي و استخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل، عمان، الأردن.

85 – هاني محمود بني مصطفى (2007)، السياسات التربوية والنظام السياسي، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

86 – ي برتراند (Y. Bertrand) (2007)، النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة محمد بوعلاق، ط1، الرباط، مكتبة دار الأمان، المغرب.

87 – يوسف بن محمد القبلان (1992)، أسس التدريب الإداري (مع تطبيقات عن المملكة العربية السعودية)، ط2، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية.

88 – يونس عبد العزيز مقدادي و يحي عبد الكريم حداد (1995)، مدخل إلى علم الإدارة، ط 1، دار زهران للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

المراجع باللغة الأجنبية:

01 - Tenner R Arthur and Irving J Detoro (1992), Total quality management: three steps to continuous improvement, Massachusetts: Addison- Wesley publishing company.

02 - Landy frank and Trumbo don (1980), Psychology of work behaviour, home wood: the Dorsey press.

03 - Maroney B and Buckely R (1992), Does research in performance appraisal influence the practice of performance appraisal? Regret fully not? Public personnel management, vol 21,N 07.

04 - Havelock R.G , Huberman M (1980), Innovation et problèmes de l’éducation, théorie et réalité dans les pas en développement, UNESCO, BIE.

05 - Ferhi Mohamed (2005), l'optimisation de portefeuilles par la logic floue et son application ou marché financier en Algérie, les cahiers de CREAD- centre de recherche en économie appliquée pour le développement, N72, Alger.

06 - Le Boterf.G (2008), Autour des mots « professionnalisation, formation à et par la recherche », Recherche et formation, N° 59.

المجلات و الدوريات:

01 – البنك الدولي للإنشاء و التعمير (2007)، الطريق غير المسلوك- إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (ملخص تنفيذي)-، واشنطن.

02 – أحسن لاغا (2006)، الكتاب المدرسي: رؤية جديدة ، تحوير البيداغوجيا في الجزائر تحديات و رهانات مجتمع في طور التحوّل، برامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية (PARE) ،مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي، الرباط، المغرب.

03 – أحمد بن حماد الحمود (1995)، تقييم الأداء الوظيفي – الطرق، المعوقات، البدائل –، مجلة الإدارة العامة، العدد 2، المملكة العربية السعودية.

04 – بلال بن العزمية (2010)، التقييم و علاقته بتطوير النظم التربوية، البرنامج الإستعجالي أو إصلاح الإصلاح في منظومة التربية و التكوين، مجلة عالم التربية، العدد 19، منشورات عالم التربية، المغرب.

05 – بلقيس غالب الشرعي (2007)، دور المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي ـ دراسة تحليلية ـ، مجلة كلية التربية، العدد 24،جامعة الإمارات العربية المتحدة.

06 – جميلة بن زاف (2013)، تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد 13، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

07 – حسن محمد صديق محمد (1995)، تنويع التعليم الثانوي (الدوافع والطموحات)، مجلة التربية، العدد 115، قطر.

08 – دارم البصّام (1997)، الاتجاهات المستقبلية للتعليم، المجلة العربية للتربية، مجلد 17، العدد الأول، تونس.

09 – ريتشارد ساك (1981)، تصنيف أنماط الإصلاحات التعليمية، ترجمة أحمد النحاس، في مستقبل التربية: مجلة دورية للتربية، العدد 1، مركز مطبوعات اليونيسكو، القاهرة، مصر.

10 – سعيد التل (1981)، الخطوط العامة لبنية مقترحة لأنظمة التعليم في أقطار الوطن العربي، المجلة العربية للتربية، عدد1، تونس.

11 – سهير عبد اللطيف أبو العلا (2008)، تحسين أداء المدرسة الابتدائية بتطبيق مدخل إعادة الهندسة (دراسة ميدانية)، مجلة الثقافة و التنمية، العدد 27، مصر.

12 – صالحة سنقر (2004)، الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلم، المؤتمر التربوي الثالث " نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل"، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

13 – صلاح عبد الله (1979)، فعالية تقييم الأداء – بحث مقدم لندوة المدير الفعال–، معهد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

14 – عبد الباري إبراهيم درة (1998)، تكنولوجيا الأداء البشري – مهارة أساسية من مهارات القيادات في المؤسسات الشرطية العربية –، ورقة عمل مقدمة للحلقة العلمية للمهارات الإدارية للقيادات العليا، الطائف، معهد التدريب، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

15 – عبد اللطيف الجابري (2010)، من إعداد المناهج بالكفايات إلى ممارسة تعليمية تعلمية مغيرة لبناء الكفايات الأساسية لدى المتعلمين، البرنامج الإستعجالي أو إصلاح الإصلاح في منظومة التربية و التكوين، مجلة عالم التربية، العدد 19، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.

16 – عبد اللطيف حسين حيدر و محمد جابر قاسم (2007)، آراء النخبة الإماراتية المثقفة في واقع التعليم والإصلاح المدرسي، دراسة مقدمة لمؤتمر الإصلاح المدرسي – تحديات وطموحات –، كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة، دبي.

17 – عبد الله سالم العازمي و سعد فهد النومس و حسين مجبل الرشيدي (2010)، التنمية المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في ضوء الاتجاهات المعاصرة " تكنولوجيا الاتصال و المعلومات نموذجا "، المجلة التربوية، العدد 28، الكويت.

18 – عبد الهادي مفتاح (2010)، إصلاح التعليم و أزمة القيم، البرنامج الاستعجالي أو إصلاح الإصلاح في منظومة التربية و التكوين، مجلة عالم التربية، العدد 19، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.

19 – عز الدين الخطابي (2010)، الثقافة المدرسية ومسار الإصلاح التربوي من تحصيل المعارف الأكاديمية إلى اكتساب الكفايات، ويليلي (دفاتر المدرسة العليا للأساتذة بمكناس)، العدد 15، المغرب.

20 – عزة صبحي عبد المنعم (1987)، السبيل إلى تحقيق الكفاءة و الارتقاء بمستوى الأداء، مجلة الإدارة، المجلد 20، العدد 2، اتحاد جمعيات التنمية الإدارية، القاهرة، مصر.

21 – علي سموك (2009)، الإصلاح التربوي في الجزائر بين متطلبات الخصوصية ورهانات العلمية، أعمال الملتقى الثالث بعنوان الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر، منشورات مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، بسكرة، الجزائر.

22 – عيد حسن الصبحيين و آخرون (2013)، استقصاء فاعلية استراتيجيات التدريس و التقويم المطورة لمعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في مستوى أدائهن و تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهن، المجلة التربوية، المجلد 28، الجزء 01، العدد 108، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.

23 – فريد عادل (2006)، إعداد مناهج دراسية جديدة، تحوير البيداغوجيا في الجزائر– تحديات و رهانات مجتمع في طور التحوّل، برامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية (PARE)، مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي، الرباط، المغرب.

24 – لخضر لكحل (2010)، الإصلاح التربوي في ظل العولمة، البرنامج الإستعجالي أو إصلاح الإصلاح في منظومة التربية و التكوين، مجلة عالم التربية، العدد 19، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.

25 – لخضر لكحل (2011)، المقاربة بالكفاءات: الجذور و التطبيق، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، عدد خاص ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، العدد 4جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

26 – محمد بو بكري (2004)، في إصلاح نظام التربية والتكوين، عالم التربية، مجلة فصلية، العدد 14، الجديدة، المغرب.

27 – محمد الصالح جدي (1995)، التربية في العالم الثالث (المتخلف) مأساة واقع وضبابية مستقبل، مجلة التربية، العدد 02، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

28 – محمد عبد الحميد محمد (2000)، اتجاهات التجديدات التربوية، مجلة التربية، المجلد 01، العدد01، الجمعية المصرية للنشر.

29 – محمد عبد الرحيم عدس (1995)، التجديد التربوي في عصر الكمبيوتر، مجلة التربية، العدد 01، الجمعية المصرية للنشر.

30 – محمد علي عاشور: مدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الحكومية بالبحوث المرتبطة بالتطوير التربوي، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد 5، العدد 1، الأردن.

31 – محمود بوسنة (2010)، الإصلاحات التربوية في الجزائر إلى أين: تقييم من خلال بعض المؤشرات المخرجات، مجلة الحداثة، عدد 128، بيروت، لبنان.

32 – محمود فؤاد جاد الله (1992)، أثر الحوافز في رفع كفاءة العاملين، مجلة التنمية الإدارية، ، العدد 56، الجهاز المركزي للتنظيم و الإدارة بالقاهرة.

33 – مصطفى محسن (2010)، الكتاب المدرسي و توجيهات المنهاج التربوي نحو رؤية سوسيوثقافية لبعض معطيات الراهن و رهانات التطوير و الإصلاح، البرنامج الإستعجالي أو إصلاح الإصلاح في منظومة التربية والتكوين، مجلة عالم التربية ، العدد 19، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.

34 – منى الصبان (1999)، تأثير تكنولوجيا عقد المؤتمرات بالفيديو على تطوير أداء المدرس، المؤتمر العلمي السنوي السابع لكلية التربية جامعة حلوان: تطوير نظم إعداد المعلم العربي و تدريبه مع مطلع الألفية الثالث، جامعة الدولة العربية، مصر.

35 – نجاة بن ديدة (2010)، تقويم الأداء الوظيفي في التشريع الجزائري، مجلة دراسات قانونية، مركز البصيرة للبحوث و الاستشارات و الخدمات التعليمية، العدد 8، مركز البصيرة للبحوث و الاستشارات و الخدمات التعليمية، الجزائر.

الرسائل الجامعية:

01 – إسماعيل رابحي (2013)، الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشكل، أطروحة دكتوراه، قسم العلوم الاجتماعية، باتنة، الجزائر.

02 – بلقاسم بلقيدوم (2013)، الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات و التفاعل كمعيار: بناء بطاقة ملاحظة و تقييم، و شبكة تحديد الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة، أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية و الارطوفونيا، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الجزائر.

03 – حسن جمعان الزهراني (1999)، خصائص الوظيفة و أثرها في أداء العاملين، دراسة مسحية على عينة من ضباط الدفاع المدني بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

04 – خالد بن علي الربيعان (2000)، معوقات الاتصال بين الأجهزة الحكومية و علاقتها بكفاءة الأداء، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

05 – خديجة أحمد عبد المؤمن الحربي (1995)، التطوير التنظيمي و أثره على كفاءة الأداء في المنظمة –دراسة تطبيقية على أمانة مدينة جدة–، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.

06 – سلطان عبد الرحمن محمد البابطين (1994)، تقييم نظام أداء العاملين بالأجهزة الأمنية، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

07 – شعيل بن بخيت المطرفي (2005)، الاغتراب الوظيفي و علاقته بالأداء – دراسة مسحية على العاملين بإدارات جوازات منطقة مكة المكرمة –، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

08 – طارق أمين عمران (2010)، دراسة تحليلية لمعايير تقييم الأداء الوظيفي – دراسة ميدانية على مرفأي اللاذقية و طرطوس –، رسالة ماجستير، جامعة تشرين، سوريا.

09 – عبد السلام نعمون (2014)، نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، مذكرة دكتوراه، قسم علم النفس و علوم التربية و الارطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الجزائر.

10 – عبد الله محمد جبار الغامدي (2002)، أثر التدريب أثناء الخدمة في رفع كفاءة العاملين بمديرية الأمن العام– دراسة تطبيقية على الضباط و الأفراد العاملين بإدارات شؤون الإمداد و التموين بالمنطقة الوسطى و الغربية –، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

11 – عبد الملك عبد الله حسن آل الشيخ (2002)، المعوقات التنظيمية و السلوكية التي تؤثر على أداء العاملين في المنظمات الأمنية، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

12 – عبد المنعم مختار مصطفى ساري (2006)، النظام القانوني لتقييم الأداء الوظيفي في الجهاز الحكومي – مع دراسة خاصة للنظام التربوي – دراسة مقارنة مصر و اليمن –، رسالة ماجستير، جامعة عدن، الجمهورية اليمنية.

13 – عزمي عطية أحمد الدواهيدي (2006)، فعالية التدريس وفقا لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة، رسالة ماجستير، قسم المناهج و التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

14 – علي عبيد محمد آل نمشة (1996)، أثر البرامج التدريبية على كفاءة المتدربين في المعاهد الأمنية، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

15 – عوض محمد الوذناني (1999)، أثر الحوافز في فاعلية الأداء و الرضا الوظيفي في الأجهزة الأمنية، رسالة ماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

16 – محمد هندي الغامدي (2000)، تصور مطور لنموذج تقييم أداء المعلم في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

17 – مريوان قانع (1979)، أثر المناخ التنظيمي على المخرجات التنظيمية، دراسة تطبيقية في معمل الصناعات الصوفية في أربيل، رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية، بغداد، الجمهورية العراقية.

18 – ناصر بن محمد بن عقيل (2006)، العلاقات الإنسانية و علاقتها بالأداء الوظيفي – دراسة تطبيقية على ضباط قوات الأمن الخاصة بمدينة الرياض–، رسالة ماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الوثائق و المناشير :

01 – مرسوم رقم 66- 149 مؤرخ في 6 يونيو 1966 و المتعلق بإعطاء النقط و طرق الترقيـــة، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية رقم 46 المؤرخة في يونيو 1966.

02 – مرسوم رقم 85- 59 مؤرخ في 23 مارس 1985 و المتضمن القانون الأساسي النموذجي لعمال المؤسسات و الإدارات العمومية، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية رقم 13 المؤرخة في 24 مارس 1985.

03 – مرسوم تنفيذي رقم 90- 226 مؤرخ في 25 يوليو 1990، يحدد حقوق العمال الذين يمارسون وظائف عليا في الدولة و واجباتهم، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية رقم 31 المؤرخة في 28 يوليو 1990، معدل ومتمم بالمرسوم التنفيذي رقم 94- 04 المؤرخ في 02 يناير 1994،(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية رقم 01 المؤرخة في 02 يناير 1994.

04 - الأمر رقم 66- 133 مؤرخ في 6 يونيو 1966 و المتضمن القانون الأساسي العام للوظيف العمومي، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية رقم 46 المؤرخة في 8 يونيو 1966.

05 - الأمر رقم 06- 03 مؤرخ في 15 يوليو 2006، يتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العامة، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية رقم 46 المؤرخة في 16 يوليو 2006.

06 - قانون رقم 08- 09 مؤرخ في 25 فبراير 2008، يتضمن قانون الإجراءات المدنية و الإدارية، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية رقم 21 المؤرخة في 23 أبريل 2008.

07 - وزارة التربية الوطنية (2004)، المهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية- سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية -.

08 - وزارة التربية الوطنية (2005)، النشرة الرسمية لإصلاح المنظومة التربوية.

09 - وزارة التربية الوطنية (2008)، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.

10 - وزارة التربية الوطنية (2008)، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص فيفري 2008 .

11 - وزارة التربية الوطنية (2009)، المعجم التربوي، إثراء فريدة شنان، مصطفى هجرسي، تصحيح عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوية، ملحقة سعيدة الجهوية، الجزائر.

12 - وزارة التربية الوطنية (2001)، نافذة على التربية، عدد 41، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

13 – وزارة التربية (2002)، الإصلاح التربوي الجديد الخطة التنفيذية لمدرسة الغد 2002-2007 – نحو مجتمع المعرفة –، تونس.

15 – المجلس الأعلى للتربية (1998)، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي، المطبعة الرسمية، الجزائر.

15 – المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم (إدارة التربية) و جامعة الدول العربية (الأمانة العامة) (2008)، خطة تطوير التعليم في العالم العربي– التربية و التعليم العالي و البحث العلمي–، تونس.

16 – اليونسكو (2004)، جهود التربية والتعليم في الوطن العربي ـ التحديات والتوجهات ـ ، وثيقة مقدّمة إلى الدورة السابعة والأربعين (47) للمؤتمر الدولي للتربية، جنيف.

مواقع إلكترونية:

01 – أحمد غالب الهبوب و عبد القوي محمد الحصيني (2008)، أولويات الإصلاح التربوي في البلدان العربية في زمن العولمة، المؤتمر العلمي التاسع (9) تطوير التعليم في العالم العربي – الواقع والمأمول –، جامعة الفيوم، كلية التربية، القاهرة، مصر، أنظر الموقع http://www.fayoum.edu.eg/FUConferences تاريخ الاطلاع 2011/05/14.

02 – بدر بن عبد الله الصالح (2005)، الإصلاح التربوي، نحو قيادة مدرسية ميسرة للتغيير، انظر الموقع faculty.ksu.edu.sa/ تاريخ النظر: 2011/05/20

03 – صبرينة حديدان ، شريفة معدن (2011)، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، أنظر الموقع أدناه، تاريخ النظر 2014/12/06

manifest.univ-ouargla.dz/

04 – محمد بن فاطمة (2012)، إشكالية المداخل لإصلاح المنظومة التربوية، أنظر الموقع الإلكتروني، تاريخ النظر: 2014/12/08

http://kemmonlise.com/users/hazen/posts/408385

05 – نادية بعيبع، الإصلاح التربوي في الجزائر اختيار أم حتمية؟، 2008،أنظر الموقع الالكتروني: تاريخ الاطلاع 14/05/2010 http://schema.org/WebPage

06 – ناجي تمار و عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التعليمية و التقويم التربوي www.meduc.ufc.dz/cours/manah تاريخ النظر 2015/02/19.

07 – نجاة طاهر بنتن و آخرون (2007)، التدريب التربوي أثناء الخدمة و أهميته، مركز التدريب التربوي بمكة المكرمة، أنظر الموقع الإلكتروني: تاريخ الاطلاع 07/08/ 2011 www.gulfkids.com

08 – نعيم بن محمد (2008)، إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر – الأمل المفقود –، أنظر الموقع أدناه، تاريخ الإطلاع: 07- 12 -2014 http :hoggar.org.

الملاحق

الملحق (01) يوضح مقياس لقياس اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لديهم.

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة سطيف 2 –

كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الارطوفونيا

استمارة حول:

دور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم المتوسط حسب اتجاهاتهم.

– دراسة ميدانية بولاية ميلة –

أستاذتي الكريمة، أستاذي الكريم، قصد استكمال أطروحة الدكتوراه التي انا بصدد انجازها أضع بين أيديكم هذه الاستمارة راجية منكم تعاونكم و ملئها بعناية و موضوعية، و ذلك بوضع علامة (X) في الخانة التي تعبر عن رأيك

مع العلم أن البيانات المجمعة سرية و لا تستخدم إلا لأغراض علمية.

شكرا على تعاونكم

1– بيانات الشخصية:

التخصص في العمل: علمي ☐ أدبي ☐

عدد سنوات الاقدمية : ☐

المؤهل العلمي المحصل عليه :

المعهد التكنولوجي للتربية ☐

ليسانس ☐

ماجستير ☐

البعد الأول: هندسة المدخلات						
البدائل		موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جدا
1	المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات تساعد الأستاذ على إظهار دافعية نحو العمل.					
2	المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات تساعد الأستاذ على التخطيط الجيد للدروس.					
3	المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات تساعد الأستاذ على الإلمام بالنشاط الذي يقوم بتدريسه.					
4	المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات تساعد الأستاذ على بناء الكفاءات المستهدفة.					
5	المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات ترتبط بالحياة اليومية للتلاميذ مما يسهل على الأستاذ استخدام أمثلة واقعية في التدريس.					
6	المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات تزيد من أعباء العمل اليومي للأستاذ بسبب كثافتها.					
7	المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات لا تساعد الأستاذ في تطبيق ما تعلمه في دورات التدريب.					
8	تشجع المقاربة بالكفاءات الأستاذ على العمل بالبيداغوجيات التدريسية الحديثة كي تتناسب مع كل موقف تعليمي.					
9	نتائج التدريس بالمقاربة بالكفاءات لا تختلف عن نتائج التدريس بالمقاربة بالأهداف.					

10	معرفة الأستاذ بآليات التقويم تساعده في الحصول على نتائج موضوعية عن أدائه.					
11	تمكن أنماط تقييم التلاميذ المختلفة (تقييم تشخيصي، تقييم بنائي، تقييم نهائي) الأستاذ من تحسين أدائه الوظيفي باستمرار.					
12	معرفة الأستاذ بأنماط التقييم لا تساعده في معرفة جوانب الإجادة أو القصور في أدائه.					
13	معرفة الأستاذ بأنماط التقييم لا تساعده في تحسين أدائه الوظيفي					
14	المواضيع التي يعرضها الكتاب المدرسي الحديث تساعد الأستاذ في عمله من حيث إثارة دافعية التلاميذ.					
15	الكتب المدرسية الحديثة تساعد الأستاذ في عمله من حيث تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ من خلال مضامينها المتعددة.					
16	مضامين الكتاب المدرسي الحديث تساعد الأستاذ في عمله من حيث تشجيعها للتلاميذ على التعامل معها بسهولة لارتباطها بحياتهم اليومية.					
17	المواضيع التي يعرضها الكتاب المدرسي الحديث لا تساعد الأستاذ في عمله لصعوبة التفاعل معها.					
18	المواضيع التي يعرضها الكتاب المدرسي الحديث لا تساعد الأستاذ في عمله لأنها لا ترتبط بالواقع الاجتماعي للتلاميذ.					
البعد الثاني:إصلاح نظم الحوافز للأساتذة						
البدائل		**موافق جدا**	**موافق**	**محايد**	**غير موافق**	**غير موافق جدا**
19	يعمل التدريب أثناء الخدمة على تنمية (تطوير) أداء الأستاذ					

	وفق المقاربة بالكفاءات.					
20	يساعد التدريب أثناء الخدمة الأستاذ على عقلنة ممارساته وفق المقاربة بالكفاءات.					
21	يكسب التدريب أثناء الخدمة الأستاذ الدقة في انجاز العمل وفق المقاربة بالكفاءات.					
22	يحفز التدريب أثناء الخدمة الأستاذ على الإبداع في عمله وفق المقاربة بالكفاءات.					
23	التدريب أثناء الخدمة يعزز من قدرات الأستاذ من خلال تبادل الخبرات مع الزملاء.					
24	عملية التدريب أثناء الخدمة للأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات يتم إعدادها حسب منهجية محددة من حيث فترة التدريب.					
25	عملية التدريب أثناء الخدمة للأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات يتم إعدادها حسب منهجية محددة من حيث محتوى التدريب.					
26	التدريب أثناء الخدمة لا يمكن الأستاذ من متابعة ما يستجد في مجال عمله وفق المقاربة بالكفاءات.					
27	التدريب أثناء الخدمة لا يساعد الأستاذ على فهم التغيير الذي مس المناهج التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات.					
28	التدريب أثناء الخدمة لا يكسب الأستاذ المهارات الأساسية اللازمة للنجاح في المتطلبات المهنية التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات.					
29	برامج تكوين المكونين ليست في مستوى تطلعات الأساتذة.					
30	تغاضى إدارة المؤسسة التربوية عن الأساتذة المتغيبين عن الدورات التدريبية أثناء الخدمة تفقد التدريب أهميته لدى بقية الأساتذة.					
31	يعكس الأجر الذي يحصل عليه الأستاذ الجهد المبذول في					

	العمل.					
32	يرتبط أداء الأستاذ داخل المؤسسة التربوية التي يعمل بها بما يقابله من عائد مادي.					
33	اعتماد ميدان التربية و التعليم على الأقدمية في العمل كمعيار لترقية الأستاذ للمنصب الأعلى لا يحسن الأداء الوظيفي لديه.					
34	اعتماد ميدان التربية و التعليم على إتقان العمل كمعيار لترقية الأستاذ للمنصب الأعلى يحسن الأداء الوظيفي لديه.					
35	تقدم المؤسسة التربوية للأساتذة خدمات ترفيهية بهدف تحسين الأداء الوظيفي لديهم.					
36	يقدم أعضاء الفريق التربوي الثناء للأستاذ على الأداء الجيد من أجل تشجيعه على الاستمرار عليه.					
37	تقوم المؤسسة التربوية بدعم الأستاذ على مواصلة التدريب لتحسين مستواه العملي.					
38	تقوم المؤسسة التربوية بتجاهل مبادرات الأستاذ التي تُظهِر دافعيته نحو العمل.					
39	تغيِّب المؤسسة التربوية دور الخدمات الترفيهية في حث الأساتذة على تحسين أدائهم الوظيفي.					
البعد الثالث: المساءلة العامة						
البدائل		**موافق جدا**	**موافق**	**محايد**	**غير موافق**	**غير موافق جدا**
40	تساهم المناهج الجديدة في رفع مستوى التلاميذ بما يواكب التقدم العلمي و التكنولوجي.					

41	تساهم أنماط التقويم (تقويم تشخيصي، تقويم بنائي، تقويم نهائي) في تطوير عملية التعلم.					
42	تعاني المدرسة من صعوبة التواصل مع الأولياء و غياب التعاون معها فيما يخص مستقبل أبنائهم.					
43	تحرص إدارة المؤسسة التربوية على مراقبة مدى التزام الأساتذة بمعايير إنجاز أهداف المنهاج و غاياته المحددة مسبقا.					
44	يعمل الإصلاح التربوي من خلال أداء الأستاذ على تكوين جيل متفاعل مع التطورات العالمية.					
45	المناهج التي جاء بها الإصلاح التربوي الجديد لا تستجيب لمتطلبات سوق العمل.					
46	يساهم الأولياء بصفتهم أعضاء في الجماعة التربوية مباشرة و بشكل فعال في الحياة المدرسية.					
47	الإصلاحات التربوية الجديدة لا تساهم في تكوين اتجاهات مستقبلية للمجتمع.					
48	يكمن دور الأستاذ ضمن الإصلاح التربوي الجديد في منح التلاميذ الكفاءات التي تمكنهم من تجاوز حدود المادة الدراسية بمرونة تامة عند محاولة توظيف هذه الكفاءات مستقبلا.					
49	يكمن دور الأستاذ ضمن الإصلاح التربوي الجديد في منح التلاميذ قدرة على انجاز مشاريعهم العلمية وثيقة الصلة باهتماماتهم اليومية.					
50	يكمن دور الأستاذ ضمن الإصلاح التربوي الجديد في تدريب التلاميذ على توظيف كفاءاتهم المكتسبة من الدروس في حل المشكلات.					

ملحق رقم (02) يوضح تعداد أساتذة التعليم المتوسط لولاية ميلة استنادا إلى مقاطعات الولاية و المتوسطات التي تنتمي إلى كل مقاطعة

اسم المقاطعة		العدد الكلي للأساتذة	جنس الأستاذ		تخصص التدريس		المؤهل العلمي			
			ذكور	أناث	علمي	أدبي	ماجستير	ليسانس	م ت	بكالوريا
ميلة	ع	416	113	303	151	265	00	148	268	00
	%	12.24	3.32	8.92	4.44	7.80	00	4.35	7.89	00
القرارم	ع	219	58	161	79	140	01	124	80	14
	%	6.44	1.70	4.74	2.32	4.12	0.02	3.65	2.35	0.41
سيدي مروان	ع	173	52	121	64	109	00	110	63	00
	%	5.09	1.53	3.56	1.88	3.20	00	3.23	1.85	00
شلغوم العيد	ع	599	218	381	219	380	00	225	357	17
	%	17.63	6.41	11.21	6.44	11.18	00	6.62	10.51	0.50
تاجنانت	ع	301	84	217	115	186	02	180	116	03
	%	8.86	2.47	6.38	3.38	5.74	0.05	5.30	3.41	0.08
تلاغمة	ع	325	121	204	119	206	04	175	144	02
	%	9.57	3.56	6.00	3.50	6.06	0.11	5.15	4.24	0.05
فرجيوة	ع	272	118	154	98	174	00	86	181	05
	%	8.00	3.47	4.53	2.88	5.12	00	2.53	5.32	0.14
عين البيضاء	ع	114	44	70	43	71	00	65	49	00
	%	3.35	1.29	2.06	1.26	2.09	00	1.91	1.44	00
تسدان حدادة	ع	167	66	101	66	101	03	134	30	00
	%	4.91	1.94	2.97	1.94	2.97	0.08	3.94	0.88	00
بوحاتم	ع	130	56	74	49	81	00	101	29	00
	%	3.82	1.64	2.17	1.44	2.38	00	2.97	0.85	00
وادي النجاء	ع	246	87	159	88	158	00	95	142	09
	%	7.24	2.56	4.68	2.59	4.65	00	2.79	4.18	0.26
الرواشد	ع	158	45	113	59	99	00	77	81	00
	%	4.65	1.32	3.32	1.73	2.91	00	2.26	2.38	00
ترعى باينان	ع	276	85	191	105	171	00	188	88	00
	%	8.12	2.50	5.52	3.09	5.03	00	5.53	2.59	00
المجموع	ع	3396	1147	2249	1255	2141	10	1708	1628	50
	%	100	33.77	66.23	36.95	63.05	0.29	50.29	47.93	1.47

*** م ت : معاهد التكوين**

ملحق رقم (03) يوضح تعداد أســاتذة التعليم المتوسط لولاية ميلة استنـــــادا إلى مقاطعـــات الولاية و المتوسطات التي تنتمي إلى كل مقاطعة

1- مقاطعة ميلة:

اسم المتوسطة	العدد الكلي للأساتذة	جنس الأستاذ		تخصص التدريس		المؤهل العلمي			
		ذكور	إناث	علمي	أدبي	ماجستير	ليسانس	م ت	بكالوريا
بن عميرة عمار	40	07	33	14	26	00	09	31	00
الامير عبد القادر	31	08	23	12	20	00	05	26	00
البشير الابراهيمي	38	11	27	15	23	00	06	32	00
مبارك الميلي	41	12	29	14	27	00	10	31	00
معركة جبل الاخضر	32	06	26	11	21	00	08	24	00
شنينبة حسين	40	09	31	15	25	00	19	22	00
ديدوش مراد	27	07	20	10	17	00	05	22	00
محمد الصالح بن شولاق	29	08	21	11	18	00	15	14	00
تحصيص بن محجوب	20	09	11	07	13	00	05	20	00
الخربة الجديدة	28	09	21	10	18	00	14	14	00
بن طبال يمونة	31	09	21	11	20	00	15	16	00
معركة مارشو 60	20	11	09	08	12	00	10	10	00
عزابة لطفي الجديدة	18	04	14	06	12	00	09	09	00
معركة لفكالين	21	04	17	08	13	00	18	03	00
المجموع	416	113	303	151	265	00	148	268	00

2- مقاطعة القرارم:

اسم المتوسطة	العدد الكلي للأساتذة	جنس الأستاذ		تخصص التدريس		المؤهل العلمي			
		ذكور	إناث	علمي	أدبي	ماجستير	ليسانس	م ت	بكالوريا
السعيد بلغريب	35	15	20	12	23	00	06	15	14
الطيب بوسمينة	20	04	16	07	13	00	11	09	00
عبد المجيد بلجاهل	42	14	28	15	27	00	17	25	00

معركة جبل مسيد عائشة	24	04	20	09	15	00	18	06	00
20 أوت 1955	37	03	34	13	24	00	26	11	00
محمد بلعيون	20	04	16	07	13	00	16	20	00
معركة بلوط الزاوش	22	07	15	09	13	01	11	11	00
الجديدة قويدر بوليطينة	19	07	12	07	12	00	19	00	00
المجموع	219	58	161	79	79	01	140	124	14

3- مقاطعة سيدي مروان:

اسم المتوسطة	العدد الكلي للأساتذة	جنس الأستاذ		تخصص التدريس		المؤهل العلمي			
		ذكور	إناث	علمي	أدبي	ماجستير	ليسانس	م ت	بكالوريا
دباح حسين	27	16	11	11	16	00	10	17	00
السعيد زرارة	22	07	15	07	15	00	09	13	00
حي بوصلاح	29	03	26	10	19	00	21	08	00
الجديدة شبوبة	17	03	14	06	11	00	05	12	00
معركة أوطية شكريد	26	10	16	10	16	00	18	08	00
معركة مخاط	25	08	17	10	15	00	20	05	00
الجديدة فرضوة	11	03	08	04	07	00	11	00	00
الجديدة شيقارة	16	02	14	06	10	00	16	00	00
المجموع	173	52	121	64	109	00	110	63	00

4- مقاطعة شلغوم العيد:

اسم المتوسطة	العدد الكلي للأساتذة	جنس الأستاذ		تخصص التدريس		المؤهل العلمي			
		ذكور	إناث	علمي	أدبي	ماجستير	ليسانس	م ت	بكالوريا
أحمد توفيق المدني	44	21	23	18	26	00	06	31	06
جمال عبد الناصر	29	11	18	10	19	00	05	24	00
عيسى بن عيسى	20	07	13	07	13	00	04	16	00
ذيباوي حدة	28	12	16	10	18	00	01	27	00

محمد العيد آل خليفة	44	22	22	17	27	00	05	39	00
زيغود يوسف	30	16	24	10	20	00	18	12	00
شايب صالح	45	20	25	17	28	00	08	37	00
حي جامع لخضر	31	10	21	11	20	00	18	13	00
ميهوبي الطاهر	27	11	16	10	17	00	09	18	00
بوقرانة	18	09	09	07	11	00	12	06	00
أحمد بغيجة	31	15	16	11	20	00	11	20	00
أحمد بو الطبخ	41	13	28	15	26	00	16	25	00
محمد راسم	29	12	17	11	18	00	11	07	11
معركة الموزينة 1960	30	03	27	09	21	00	27	03	00
بوسنة أحمد	29	07	22	10	19	00	12	17	00
بلاد يوسف	18	01	17	07	11	00	13	18	00
معركة شعاب الآخرة	29	11	18	11	18	00	17	12	00
زيتوني محمد	29	09	20	10	19	00	21	08	00
دخلة البرانة	47	18	29	18	29	00	11	36	00
المجموع	599	218	381	219	380	00	225	363	17

5– مقاطعة تاجنانت:

اسم المتوسطة	العدد الكلي للأساتذة	جنس الأستاذ		تخصص التدريس		المؤهل العلمي			
		ذكور	إناث	علمي	أدبي	ماجستير	ليسانس	م ت	بكالوريا
الإخوة عروج	28	11	17	11	17	00	07	21	00
محمد عبده	23	17	16	08	15	00	09	14	00
بليل معمر	21	14	17	08	13	02	06	10	03
الإخوة مزعاش	19	04	15	07	12	00	10	09	00
تحصيص 704 قطعة	27	06	21	10	17	00	13	14	00
التحصيص الغربي	27	06	21	10	17	00	14	03	00
شتيح عبد الحكيم	22	06	16	08	14	00	15	07	00
الجديدة 704 مقبرة	25	04	21	10	15	00	21	04	00
طريق السوق	17	04	13	07	10	00	16	01	00
المحطة الجديدة	17	07	10	07	10	00	13	04	00

دراع قرواش	20	05	15	08	12	00	15	05	00
بن يحي عبد الرحمن	12	06	06	04	08	00	10	02	00
لهوى عبد الرحمن	23	06	17	09	14	00	13	10	00
الجديدة أولاد خلوف	20	08	12	08	12	00	18	02	00
المجموع	301	84	217	115	186	02	180	116	03

6- مقاطعة تلاغمة:

اسم المتوسطة	العدد الكلي للأساتذة	جنس الأستاذ		تخصص التدريس		المؤهل العلمي			
		ذكور	إناث	علمي	أدبي	ماجستير	ليسانس	م ت	بكالوريا
عقبة بن نافع	28	14	14	10	18	00	05	23	00
مصطفى بن بولعيد	32	19	13	12	20	00	07	25	00
الإخوة بلبل	44	16	28	16	28	00	20	22	02
الإخوة خبازة	24	10	14	09	15	03	13	08	00
مغارة مزيوط	33	11	22	11	22	00	19	13	00
أولاد سمايل الجديدة	22	07	15	08	14	00	18	04	00
حي الزمالة الجديدة	29	04	25	11	18	00	25	04	00
شهداء جبل فلتان	21	10	11	08	13	00	10	11	00
5 جويلية 1962	18	04	14	06	12	00	13	05	00
مركز وادي سقان	21	06	15	08	13	00	18	03	00
صالح معاش	33	16	17	13	20	00	11	22	00
المشيرة الجديدة	20	04	16	07	13	01	16	03	00
المجموع	325	121	204	119	206	04	175	144	02

7- مقاطعة فرجيوة:

اسم المتوسطة	العدد الكلي للأساتذة	جنس الأستاذ		تخصص التدريس		المؤهل العلمي			
		ذكور	إناث	علمي	أدبي	ماجستير	ليسانس	م ت	بكالوريا
الاخوة فيلالي	34	17	17	13	21	00	04	30	00
متوسطة الامل	28	10	18	10	18	00	03	25	00

اسماعيل خليلي	31	22	09	11	20	00	01	25	05
العربي التبسي	31	20	11	11	20	00	07	24	00
جيش التحرير	24	10	14	08	16	00	08	16	00
الاخوان قسيطة عمار	40	13	27	14	26	00	14	26	00
فرجيوة الجديدة	31	09	22	11	20	00	11	20	00
دوخي علاوة	25	10	15	10	15	00	18	07	00
يحي بن قشة مركز	28	09	21	10	18	00	20	08	00
المجموع	272	118	154	98	174	00	86	181	05

8– مقاطعة عين البيضاء:

اسم المتوسطة	العدد الكلي للأساتذة	جنس الأستاذ		تخصص التدريس		المؤهل العلمي			
		ذكور	إناث	علمي	أدبي	ماجستير	ليسانس	م ت	بكالوريا
تيكودان بشير	33	12	21	13	20	00	18	15	00
دراع محمد الصادق	31	13	18	11	20	00	21	10	00
السداري الجديدة	30	09	21	11	19	00	16	14	00
معركة المرج اولاد عامر	20	10	10	08	12	00	10	10	00
المجموع	114	44	70	43	71	00	65	49	00

9 مقاطعة تسدان حدادة:

اسم المتوسطة	العدد الكلي للأساتذة	جنس الأستاذ		تخصص التدريس		المؤهل العلمي			
		ذكور	إناث	علمي	أدبي	ماجستير	ليسانس	م ت	بكالوريا
8 ماي 1945	30	09	21	12	18	01	16	12	00
الاخوينخليل	27	11	16	10	17	00	20	07	00
تسدان مركز	15	09	06	07	08	00	11	04	00
معركة جبل بوعفرون	29	11	18	11	18	00	28	01	00
زارزة مركز	40	16	24	16	24	00	35	05	00
تامولة الجديدة	26	10	16	10	16	01	24	01	00
المجموع	167	66	101	66	101	01	134	30	00

10 مقاطعة بوحاتم:

اسم المتوسطة	العدد الكلي للأساتذة	جنس الأستاذ		تخصص التدريس		المؤهل العلمي			
		ذكور	إناث	علمي	أدبي	ماجستير	ليسانس	م ت	بكالوريا
فيلالي لمطاعي	42	22	20	16	26	00	35	07	00
اولاد كباب الشعبية	30	16	14	11	19	00	19	11	00
الجديدة تارمست بوحاتم	19	04	15	07	12	00	15	04	00
كمين كاف بن عابد	21	08	13	08	13	00	16	05	00
الجديدة بوصلاح	18	06	12	07	11	00	16	02	00
المجموع	130	56	74	49	81	00	101	29	00

11– مقاطعة وادي النجاء:

اسم المتوسطة	العدد الكلي للأساتذة	جنس الأستاذ		تخصص التدريس		المؤهل العلمي			
		ذكور	إناث	علمي	أدبي	ماجستير	ليسانس	م ت	بكالوريا
علي زغدود	40	13	27	15	25	00	12	28	00
محمد الصالح بوالطوط	31	11	20	11	20	00	06	25	00
الاستقلال رجاص	31	08	23	11	20	00	18	13	00
لعربي بشير	33	11	22	11	22	00	12	12	09
العقيد عميروش	24	12	12	08	16	00	09	15	00
علاوة بن طلحة	29	05	24	10	19	00	12	17	00
الاخوة شكرود	31	16	15	12	19	00	15	16	00
محمود بن تونسي	27	11	16	10	17	00	11	16	00
المجموع	246	87	159	88	158	00	95	142	09

12– مقاطعة الرواشد:

اسم المتوسطة	العدد الكلي للأساتذة	جنس الأستاذ		تخصص التدريس		المؤهل العلمي			
		ذكور	إناث	علمي	أدبي	ماجستير	ليسانس	م ت	بكالوريا
عبد المجيد خلالفة	33	12	21	12	21	00	10	23	00

بوشبرة محمد	27	09	18	10	17	00	10	17	00
معركة النغامش بوداود	29	09	20	11	18	00	21	08	00
الاخوين عميمور	29	04	25	11	18	00	20	09	00
معركة الدراع لحمر	40	11	29	15	25	00	16	24	00
المجموع	158	45	113	59	99	00	77	81	00

13- مقاطعة ترعى باينان:

اسم المتوسطة	العدد الكلي للأساتذة	جنس الأستاذ		تخصص التدريس		المؤهل العلمي			
		ذكور	إناث	علمي	أدبي	ماجستير	ليسانس	م ت	بكالوريا
علي حمودي	32	16	16	13	19	00	12	20	00
مشتة مشرة	30	08	22	11	19	00	23	07	00
1 نوفمبر 1954 باينان	19	04	15	08	11	00	13	06	00
رزايقي حسين	32	13	19	11	21	00	24	08	00
معركة وادي الباعوض	26	14	12	10	16	00	13	13	00
معركة لمنايخ	29	04	25	11	18	00	28	01	00
شبشوب رابح	27	07	20	10	17	00	18	09	00
كمين تامطمورت	32	07	25	12	20	00	26	06	00
تسالة لمطاعي الجديدة	38	08	30	15	23	00	21	17	00
الجديدة باينان	11	04	07	04	07	00	10	01	00
المجموع	276	85	191	105	171	00	188	88	00

المصدر: دليل مؤسسات التعليم المتوسط للسنة الدراسية 2013-2014 لولاية ميلة.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة سطيف2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة لما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

سطيف في 10 مارس 2014

السيد المحترم: مديرية التربية. ميلة

الموضوع: طلب الترخيص لإجراء بحث ميداني

تحية عطرة وبعد،

نتقدم إلى سيادتكم المحترمة بطلب الترخيص للطالبة: **بن عمارة سعيدة** التي هي بصدد التحضير لمذكرة الدكتوراه بعنوان: "**دور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم المتوسط** "، لأجل إجراء الجانب التطبيقي لعملها الأكاديمي. لهذا نتطلع إلى أن تُسخروا للمعنية الإمكانيات والمواد البحثية المناسبة لأجل ذلك.

واثقون من تعاونكم معنا، وتفهمكم لأهدافنا العلمية، تقبلوا سيدي المدير فائق احترامنا وتقديرنا.

نائب العميد

نائب العميد المكلف بما بعد
و البحث العلمي و العلاقات الخا
د. أنور مضراني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ميلة
مصلحة التكوين والتفتيش

إرسال رقم 2014/205

ميلة يوم 2014/04/30
مدير التربية
إلى السادة/ مديري المتوسطات
عبر الولاية

الموضوع: ترخيص باجراء تربص ميداني

المرجع: مراسلة السيد/ مدير كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة سطيف 2

تبعا لمحتوى المراسلة – المشار إليها- في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة) **بن عمارة سعيدة** بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة سطيف 2 بإجراء بحث ميداني بمؤسستكم التربوية قصد التحضير لمذكرة الدكتوراه .

إن الطالب المعني بالأمر مطالب باحترام سير النظام الداخلي للمؤسسة التعليمية و كذا الالتزام بقوانين سير المجموعة التربوية السارية المفعول .

مدير التربية

ع/ مدير التربية تفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش

فاتح بونعاس

Test de Kolmogorov-Smirnov à deux échantillons

جداول توضح قيمة معامل كولموغروف سميرنوف حسب متغير التخصص(إجراءات هندسة المدخلات، نظم الحوافز، المساءلة العامة، الكلي)

Fréquences

	التخصص	N
متهندس	علمي	114
	ادبي	225
	Total	339

Test[a]

		متهندس
Différences les plus extrêmes	Absolue	.091
	Positive	.091
	Négative	-.014
Z de Kolmogorov-Smirnov		.792
Signification asymptotique (bilatérale)		.558

a. Critère de regroupement : صص ظ ا

Fréquences

	التخصص	N
متالحو	علمي	114
	ادبي	225
	Total	339

Test[a]

		متالحو
Différences les plus extrêmes	Absolue	.083
	Positive	.083
	Négative	-.052
Z de Kolmogorov-Smirnov		.721
Signification asymptotique (bilatérale)		.676

a. Critère de regroupement : صص ظ ا

Fréquences

	التخصص	N
متمسالة	علمي	114
	ادبي	225
	Total	339

Test[a]

		متمسالة
Différences les plus extrêmes	Absolue	.054
	Positive	.054
	Négative	-.022
Z de Kolmogorov-Smirnov		.466
Signification asymptotique (bilatérale)		.982

a. Critère de regroupement : صص ظ ا

Test[a]

		مجكلي
Différences les plus extrêmes	Absolue	.097
	Positive	.097
	Négative	-.018
Z de Kolmogorov-Smirnov		.845
Signification asymptotique (bilatérale)		.472

a. Critère de regroupement : صص غلا

Fréquences

	التخصص	N
مجكلي	علمي	114
	ادبي	225
	Total	339

جداول توضح قيمة معامل كولموغروف سميرنوف حسب متغير الأقدمية في العمل (إجراءات هندسة المدخلات، نظم الحوافز، المساءلة العامة، الكلي)

Test[a]

		متهندس
Différences les plus extrêmes	Absolue	.121
	Positive	.000
	Négative	-.121
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.112
Signification asymptotique (bilatérale)		.168

a. Critère de regroupement : ترب غلا

Fréquences

	الخبرة	N
متهندس	اقل من 01سنوات	187
	وفوقمتاوس10	152
	Total	339

Test[a]

		متالحو
Différences les plus extrêmes	Absolue	.076
	Positive	.039
	Négative	-.076
Z de Kolmogorov-Smirnov		.692
Signification asymptotique (bilatérale)		.725

a. Critère de regroupement : ترب غلا

Fréquences

	الخبرة	N
متالحو	اقل من 01سنوات	187
	وفوقمتاوس10	152
	Total	339

Test[a]

		متمسالة
Différences les plus extrêmes	Absolue	.076
	Positive	.053
	Négative	-.076
Z de Kolmogorov-Smirnov		.692
Signification asymptotique (bilatérale)		.724

a. Critère de regroupement : ترتيبها

Fréquences

	الخبرة	N
متمسالة	اقل من 01سنوات	187
	10وفوقها تاونس	152
	Total	339

Test[a]

		مجكلي
Différences les plus extrêmes	Absolue	.135
	Positive	.032
	Négative	-.135
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.238
Signification asymptotique (bilatérale)		.093

a. Critère de regroupement : ترتيبها

Fréquences

	الخبرة	N
مجكلي	اقل من 01سنوات	187
	10وفوقها تاونس	152
	Total	339

جداول توضح قيمة معامل كولموغروف سميرنوف حسب متغير المؤهل العلمي(إجراءات هندسة المدخلات، نظم الحوافز، المساءلة العامة، الكلي)

Test[a]

		متهندس
Différences les plus extrêmes	Absolue	.122
	Positive	.012
	Négative	-.122
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.119
Signification asymptotique (bilatérale)		.163

a. Critère de regroupement : تداخلها

Fréquences

	الشهادة	N
متهندس	معهد تت	159
	ليسانس	180
	Total	339

Fréquences

	الشهادة	N
متالحو	معهد ت ت	159
	ليسانس	180
	Total	339

Test[a]

		متالحو
Différences les plus extrêmes	Absolue	.095
	Positive	.008
	Négative	-.095
Z de Kolmogorov-Smirnov		.875
Signification asymptotique (bilatérale)		.427

a. Critère de regroupement : تداخل

Fréquences

	الشهادة	N
متمسالة	معهد ت ت	159
	ليسانس	180
	Total	339

Test[a]

		متمسالة
Différences les plus extrêmes	Absolue	.081
	Positive	.000
	Négative	-.081
Z de Kolmogorov-Smirnov		.746
Signification asymptotique (bilatérale)		.633

a. Critère de regroupement : تداخل

Fréquences

	الشهادة	N
مجكلي	معهد ت ت	159
	ليسانس	180
	Total	339

Test[a]

		مجكلي
Différences les plus extrêmes	Absolue	.089
	Positive	.017
	Négative	-.089
Z de Kolmogorov-Smirnov		.815
Signification asymptotique (bilatérale)		.520

a. Critère de regroupement : تداخل

الملخص

إن استشراف نوع وحجم التحديات التي يحملها المستقبل في القرن الحادي و العشرين لكافة المجتمعات الإنسانية يؤكد على أهمية و دور النظم التربوية من أجل مواجهة العصر بكل تغيراته و تطوراته و مستجداته، على اختلاف توجهاتها الإيديولوجية و مستوياتها الحضارية، و هو ما أدى بكافة البلدان إلى رسم مجموعة من السياسات و إقرار جملة من الإصلاحات التي بإمكانها مواكبة التطورات الحاصلة على كافة الأصعدة العالمية، و الارتقاء بالنظم التربوية لتصبح مدخلا للتقدم و النمو، خاصة بعد أن صار التعليم لصيقا بقضايا التنمية الشاملة و وسيلة للحراك الاجتماعي والاقتصادي. والجزائر ،كغيرها من البلدان، بادرت إلى إصلاح منظومتها التربوية كوسيلة للارتقاء و مواكبة تطورات البيئة الخارجية و متطلبات سوق العمل الحديـثة، و عليه فقد كانت تحسين نوعية مخرجات التعليم هي غاية الإصلاح التربوي، و التي تعتمد بدورها على نوعية الأداء المقدم من طرف الأساتذة، لذلك فإن تكوين اتجاه ايجابي للأستاذ نحو أي عملية إصلاحية للنظام التربوي و التعليمي ضرورة لابد منها لنجاح هذه العملية.

ومن هذا المنظور، و سعيا وراء تحديد اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور الإصلاح التربوي الجديد بأبعاده (إجراءات هندسة المدخلات، وإصلاح نظم الحوافز للأساتذة، و المساءلة العامة للمخرجات) في تطوير الأداء الوظيفي لديهم، جاءت هذه الدراسة لتحدد أي قطب تميل إليه اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور الإصلاح التربوي بشكل عام، والأبعاد المكونة له من إجراءات هندسة المدخلات، و نظم الحوافز للأساتذة، و المساءلة العامة للمخرجات بشكل خاص، إلى القطب الموجب (موافق و موافق بشدة)، أو إلى القطب السالب (غير موافق و غير موافق بشدة)، مع محاولة معرفة إذا كانت توجد اختلافات في هذه الاتجاهات تعزى للمتغيرات الديمغرافية الخاصة بالأساتذة. لذلك تم إعداد استبيان و تطبيقه على 339 فرد من أساتذة التعليم المتوسط.

و توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط تميل إلى القطب الموجب بتقدير مرتفع في أغلب أبعاد الاستبيان حول دور الإصلاح التربوي الجديد بأبعاده المختلفة في تطوير الأداء الوظيفي لديهم، كما تبين أيضا أنه لا توجد اختلافات في هذه الاتجاهات تعزى للمتغيرات الديمغرافية الخاصة بالأساتذة.

الأمر الذي يؤكد بما لا يدع مجالا للشك بأن الإصلاح التربوي في الجزائر يلاقي استحسانا و قبولا لدى الأساتذة وعيا منهم بضرورته لتحسين مخرجات العملية التعليمية، مع ضرورة مواصلة تحسين هياكل الحوافز للأساتذة، وتحقيق الانسجام بين كل أبعاد الإصلاح التربوي من أجل الوصول إلى أحسن النتائج.

الكلمات المفتاحية: الإصلاح التربوي، الأداء الوظيفي، أستاذ التعليم المتوسط، التكوين، نظم الحوافز.

Résumé

De nos jours, les études prospectives sur les défis à relever par toutes les sociétés humaines à l'aune du 21ème siècle, insistent sur l'importance et le rôle des différents systèmes éducatifs pour affronter les exigences de cette nouvelle ère dans l'ensemble de ses variations, évolutions et notamment ses différentes tendances idéologiques et ses niveaux de civilisations. Pour se faire, les Etats adoptent des politiques de réformes pour s'adapter aux changements survenus au niveau mondial et la promotion des systèmes éducatifs afin qu'ils deviennent un support de développement et de progrès sachant le rapport très étroit entre l'enseignement et les questions de développement global.

A l'instar des autres pays, l'Algérie a pris l'initiative de réformer son système éducatif pour en faire un moyen de progrès et d'adaptation par rapport aux évolutions de l'environnement externe et aux exigences du monde de travail. Dans cet élan, l'amélioration de la qualité des inputs de l'enseignement était l'un des objectifs primordiaux de la réforme du système éducatif, qui exige à son tour une performance chez les enseignants. De ce fait, la réussite d'une quelconque démarche pour la réforme du système d'enseignement est soumise à l'existence ou la formation d'une attitude positive chez les enseignants.

En effet ,La présente étude vise à préciser les attitudes des enseignants du cycle moyen envers la nouvelle réforme dans ses différentes dimensions(la responsabilité publique des outputs , les mesures architecturales des inputs et les reformes des systèmes de motivations) , notamment dans le développement de leur performance fonctionnelle et de montrer vers quel pôle tendent les attitudes des enseignants en ce qui concerne la réforme éducative et les dimensions qui le forment à travers les mesures architecturales des inputs, le système des motivations, et la responsabilité publique des outputs est-ce vers le pôle positif , ou vers le pôle négatif , et aussi d' essayer de comprendre s'il existe des différences

dans ces tendances attribuables aux variables démographiques des enseignants. Pour ce la un questionnaire a été élaboré et appliqué à 339 enseignant.

Cette étude est arrivée au résultat selon lequel les attitudes des enseignants du cycle moyen tendent vers le pôle positif avec une appréciation élevée dans la plupart des dimensions du questionnaire sur la réforme éducative en question.

Et également à montrer qu'il n'y a pas de différences dans ces tendances attribuables aux variables démographiques des enseignants.

Enfin, l'étude a confirmé que les enseignants sont conscients de la nécessité d'améliorer les inputs de l'enseignement avec obligation de continuation de développement des structures des motivations chez les enseignants ainsi que la réalisation de la concordance des dimensions de la réformes éducative afin d'atteindre les meilleurs résultats. De ce fait, la réforme éducative en Algérie est très approuvée par les enseignants.

Mots clés : la réforme éducative, performance fonctionnelle, professeur d'enseignement moyen, formation, systèmes de motivations.