

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين - سطيف 2 -
أطروحة

مقدمة بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا
لنيل شهادة

دكتوراه العلوم

تخصص: إدارة تربوية

من طرف الطالبة: صاهد فتيحة

الموضوع:

أثر استراتيجيات تدريسية قائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة على الأداء
التدريسي لأساتذة العلوم الطبيعية في التعليم المتوسط - دراسة تجريبية بمرج
بوعزيز

بتاريخ : أما اللجنة المكونة من:

أ.د. لونيس علي	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد لمين دباغين - سطيف 2	رئيساً
أ.د. بوعلي نور الدين	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد لمين دباغين - سطيف 2	مشرفاً ومقرراً
د. ناصر باي اعمر	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد بوضياف - المسيلة	مناقشاً
د. واضح العمري	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد بوضياف - المسيلة	مناقشاً
د. حديد يوسف	أستاذ محاضر أ	جامعة الصديق بن يحيى - جيجل	مناقشاً
د. بوصلب عبد الحكيم	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد لمين دباغين - سطيف 2	مناقشاً

السنة الجامعية: 2017-2018

شكر وتقدير

اللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك ، ولك الشكر والثناء الحسن ، وأثني عليك الخير كله ، وبعد

فانطلاقاً من قول المصطفى الكريم صلى الله عليه وسلم : " لا يشكر الله من لا يشكر الناس " أتقدم بالشكر لكل من قدم لي المساعدة في إنجاز هذا البحث ، وفي مقدمتهم أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور: نورالدين بوعلي الذي وجدت فيه صفات المشرف الفاضل علماً وخلقاً، أستاذي تعلمت من إنسانيتك الكثير شكراً جزيلاً أستاذي.

وأتوجه بخالص الشكر للسادة أعضاء لجنة المناقشة كل باسمه على تفضلهم بقبول مناقشة رسالتي المتواضعة على الرغم من كثرة مشاغلهم وارتباطاتهم ، وإن اللسان ليعجز عن شكرهم: الأستاذ الدكتور علي لونيس ، والأستاذ الدكتور ناصر باي اعمر ، والدكتور بوصلب عبد الحكيم ، والدكتور حديد يوسف ، والدكتور واضح العمري ، فأسأل الله لهم التوفيق والسداد.

الشكر الجزيل موصول إلى الأستاذ بن صافية كمال الذي لم يخل علي بعلمه وخدماته، فرفع الله قدره وحقق له كل خير يصبو إليه ...

كما أتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان للدكتور النوي الجمعي والسيد المفتش رواج نصر الدين، و الدكتورة عزوق جميلة على كل ما قدموه لي من خدمات ويد عون وتسهيلات لإنهاء هذا العمل. وأوجه شكري الجزيل لعائلي الصغيرة والكبيرة اللتان كانتا سنداً لي، وأخص بالذكر والدي الكريمين، زوجي، وإخوتي، وأصدقائي وزملائي.

لكم خالص امتناني وشكري

صاهد فتيحة

فهرس المحتويات المحتوى

	الإهداء
	شكر وتقدير
	محتويات الدراسة
	محتويات الجداول والأشكال
	محتويات الملاحق
أ - ث	مقدمة
	الجانب النظري
53-07	الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة
07	1. مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.....
19	2. أهداف الدراسة
19	3. أهمية الدراسة
21	4. تحديد مفاهيم الدراسة
28	5. الدراسات السابقة
52	6. فرضيات الدراسة
92-54	الفصل الثاني: الجودة الشاملة في التعليم
55	تمهيد
56	1. تعريف الجودة الشاملة
59	2. المنظور التاريخي للجودة الشاملة.
64	3. مبادئ وأهداف الجودة الشاملة
66	4. انتقال مفهوم الجودة الشاملة من الصناعة إلى التعليم
68	5. الجودة الشاملة في التربية والتعليم
69	6. مفهوم الجودة الشاملة في التعليم.
71	7. مميزات وخصائص الجودة الشاملة في مجال التعليم.....
72	8. مبررات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية
75	9. مبادئ الجودة في التعليم العام
79	10. الحاجة إلى الجودة الشاملة (أهميتها وفوائدها)
80	11. مزايا تطبيق الجودة الشاملة في التعليم
84	12. أهمية توظيف الجودة الشاملة في تدريب الأساتذة

85	..... 13. تطوير برامج تدريب المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة
86	..... 14. متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية
89	..... 15. أساليب تطبيق الجودة الشاملة
89	..... 16. معوقات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية
91	..... خلاصة
116-94	الفصل الثالث: معايير الجودة الشاملة لأداء المعلم
94	..... تمهيد
95	..... 1. المنظور التاريخي للمعايير
96	..... 2. مفهوم المعايير
98	..... 3. أهمية تطبيق المعايير في التعليم
101	..... 4. مكونات المعايير
101	..... 5. تصنيف المعايير
102	..... 6. مواصفات أو شروط المعايير
103	..... 7. الأداء التدريسي
103	..... 1.7 تعريف الأداء التدريسي
104	..... 2.7 مبررات تطوير أداء معلم مادة علوم الطبيعة والحياة (الأحياء) في ضوء المعايير الجودة الشاملة
105	..... 3.7 نماذج لبعض معايير الأداء التدريسي للمعلم
111	..... 8. معايير جودة الأداء التدريسي لمعلم مادة علوم الطبيعة والحياة المقترحة
113	..... 9. تقويم جودة الأداء التدريسي لمعلم مادة علوم الطبيعة والحياة
115	..... خلاصة
142-117	الفصل الرابع: التدريب أثناء الخدمة
118	..... تمهيد
119	..... 1. مفهوم التدريب أثناء الخدمة
120	..... 2. أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة
123	..... 3. أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة
125	..... 4. دواعي تدريب المعلمين أثناء الخدمة
126	..... 5. مبادئ التدريب أثناء الخدمة
128	..... 6. أنواع وأساليب التدريب أثناء الخدمة
132	..... 7. البرنامج التدريبي: مفهومه/ تخطيطه/ تنفيذه/ تقويمه
141	..... 8. معايير جودة التدريب أثناء الخدمة

142	..... خلاصة
162-143	الفصل الخامس: الاستراتيجيات التدريسية
144	..... تمهيد
145	..... 1. مفهوم الإستراتيجية
146	..... 2. أهداف استراتيجيات التدريس
147	..... 3. تصنيف استراتيجيات التدريس
149	..... 4. عناصر الإستراتيجية التدريسية
150	..... 5. معايير اختيار إجراءات إستراتيجية التدريس
151	..... 6. اعتبارات تحديد إستراتيجية التدريس
152	..... 7. مزايا استراتيجيات التدريس
153	..... 8. مبررات الأخذ بالإستراتيجية التدريسية
154	..... 9. الجودة في التدريس
157	..... 10. أهمية الجودة في التدريس
157	..... 11. جودة استراتيجيات التدريس
158	..... 12. جودة المعلم
161	..... 13. مزايا تطبيق الجودة في التدريس
162	..... خلاصة
189-163	الفصل السادس: نموذج ديمينج للجودة الشاملة
164	..... تمهيد
165	..... 1. لمحة بيوغرافية حول دوارد ديمينج
166	..... 2. المنطلقات الفلسفية للجودة الشاملة عند ديمينج
167	..... 3. إسهامات ديمينج في الجودة الشاملة
167	..... 1.3 مبادئ الجودة الشاملة عند ديمينج
175	..... 2.3 الأخطاء التنظيمية السبعة حسب ديمينج
176	..... 3.3 دائرة نموذج ديمينج للجودة الشاملة
179	..... 4. شرح خطوات نموذج ديمينج للجودة الشاملة
179	..... 1.4 مرحلة التخطيط
180	..... 2.4 مرحلة التنفيذ
181	..... 3.4 مرحلة المراجعة والفحص (المتابعة)
181	..... 4.4 مرحلة الاستمرار في العمل بعد التحسين
182	..... 5. المرجع لجائزة ديمينج في اليابان

187	..... 6. إجابيات تطبيق نموذج ديمينج للجودة الشاملة في التدريس
188	..... 7. معوقات تطبيق نموذج ديمينغ للجودة الشاملة في التدريس
189	..... خلاصة
	الجانب التطبيقي
241-190	الفصل السابع: الإطار المنهجي للدراسة
191	..... تمهيد
191	..... 1. منهج الدراسة
191	..... 2. مجتمع وعينة الدراسة
195	..... 3. حدود الدراسة
196	..... 4. أدوات الدراسة
240	..... 5. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
315-287	الفصل الثامن: عرض ومناقشة النتائج في ضوء تساؤلات الدراسة
	وفرضياتها والدراسات السابقة
277	..... تمهيد
277	..... 1. عرض ومناقشة نتائج السؤال البحثي الأول
284	..... 2. عرض نتائج فرضيات للسؤال العام الثاني وأسئلته الجزئية
284	..... 1.2 عرض نتائج الفرضية العامة
288	..... 2.2 عرض نتائج الفرضيات الجزئية
288	..... 1.2.2 عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى
293	..... 2.2.2 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية
299	..... 3.2.2 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة
302	..... 3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات للسؤال العام الثاني في ضوء الدراسات السابقة
302	..... 1.3 مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الجزئية
302	..... 1.1.3 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى
304	..... 2.1.3 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية
309	..... 3.1.3 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة
310	..... 2.3 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة
316	..... ملخص عام للدراسة
328	..... توصيات ومقترحات
331	..... خاتمة
334	..... قائمة مراجع الدراسة

فهرس الجداول

- 172 الجدول رقم (1) مقارنة في توظيف مبادئ ديمنج في المجالين الصناعي والتربوي.....
- 192 الجدول رقم (2) يبين أفراد العينة الاستطلاعية.....
- الجدول رقم (3) يبين عينة الدراسة النهائية الذين خضعوا للتدريب وتوزيعهم على مؤسسات التعليم المتوسط.....
- 193
- 199 الجدول رقم (4) يوضح توزع المعايير ومؤشراتها ضمن كل مجال (في صورتها الأولية)....
- 200 الجدول رقم (5) يوضح العدد الإجمالي للمعايير ومؤشراتها في صورتها الأولية.....
- 201 الجدول رقم (6) يوضح توزع المعايير ومؤشراتها ضمن كل مجال (في صورتها النهائية)...
- 202 الجدول رقم (7) يوضح العدد الإجمالي للمعايير ومؤشراتها في صورتها النهائية.....
- الجدول رقم (8) يبين محتوى البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة.....
- 206
- الجدول رقم (9) يبين حساب صدق البرنامج التدريبي عن طريق حساب معامل (CVR) لواشي.....
- 209
- 211 الجدول رقم (10) يبين محتوى البرنامج التدريبي في صورته النهائية.....
- 224 الجدول رقم (11) يبين أسلوب تقدير درجات بطاقة الملاحظة لمستوى الأداء التدريسي.....
- 225 الجدول رقم (12) يبين عدد المؤشرات بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في صورته النهائية..
- الجدول رقم (13) يبين معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول "صياغة الأهداف ورصد الكفاءات" والدرجة الكلية له.....
- 227
- الجدول رقم (14) يبين معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني "تحديد الخطة البيداغوجية" والدرجة الكلية له.....
- 228
- الجدول رقم (15) يبين معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث "المعرفة العلمية" والدرجة الكلية له.....
- 229
- الجدول رقم (16) يبين معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الرابع "استخدام طرق واستراتيجيات التدريس" والدرجة الكلية له.....
- 230
- الجدول رقم (17) يبين معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الخامس "إدارة البيئة الصفية" والدرجة الكلية له.....
- 232
- الجدول رقم (18) يبين كل فقرة من فقرات المحور السادس "الوسائل التعليمية ومصادر التعلم" والدرجة الكلية له.....
- 234

- الجدول رقم (19) يبين معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور السابع "التقويم " والدرجة الكلية له.....
236
- الجدول رقم (20) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل محور "معياري" والدرجة الكلية للمقياس.....
237
- الجدول رقم(21) يوضح قيم معاملات ألفا كرونباخ الثبات لمقياس تقدير الحاجات التكوينية.
239
- الجدول رقم (22) يبين بعض الاقتراحات المقبولة على نطاق واسع لتقدير حجم الأثر، حسب كوهين (1988)
240
- الجدول رقم (23) يوضح نتائج حساب مربع إيتا واختبار (ت) (T.test) لدلالة الفروق بين متوسطي الأداء التدريسي القبلي والبعدي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة.....
284
- الجدول رقم (24) يبين نسب الكسب المعدل لأفراد العينة في الأداء التدريسي ككل ونسبة الفعالية للبرنامج التدريبي حول الاستراتيجية
286
- الجدول رقم (25) يوضح نتائج حساب مربع إيتا واختبار (ت) (T.test) لدلالة الفروق بين متوسطي الأداء التدريسي القبلي والبعدي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في مجال التخطيط للتدريس.....
288
- الجدول رقم (26) يبين نسب الكسب المعدل لأفراد العينة في مجال التخطيط للأداء التدريسي ككل ونسبة الفعالية للبرنامج التدريبي حول الاستراتيجية.....
288
- الجدول رقم (27) يوضح نتائج حساب مربع إيتا واختبار (ت) (T.test) لدلالة الفروق بين متوسطي الأداء التدريسي القبلي والبعدي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في المعايير الثلاث لمجال التخطيط للتدريس.....
290
- جدول رقم (28) يوضح نتائج حساب مربع إيتا واختبار (ت) (T.test) لدلالة الفروق بين متوسطي الأداء التدريسي القبلي والبعدي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في مجال تنفيذ التدريس.....
293
- الجدول رقم (29) يبين نسب الكسب المعدل لأفراد العينة في مجال التنفيذ للأداء التدريسي ككل ونسبة الفعالية للبرنامج التدريبي حول الاستراتيجية.....
295
- جدول رقم (30) يوضح نتائج حساب مربع إيتا واختبار (ت) (T.test) لدلالة الفروق بين متوسطي الأداء التدريسي القبلي والبعدي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في معايير مجال تنفيذ التدريس.....
296
- جدول رقم (31) يوضح نتائج حساب مربع إيتا واختبار (ت) (T.test) لدلالة الفروق بين متوسطي الأداء التدريسي القبلي والبعدي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في مجال التقويم.....
299
- الجدول رقم (32) يبين نسب الكسب المعدل لأفراد العينة في مجال التقويم للأداء التدريسي ككل ونسبة الفعالية للبرنامج التدريبي حول الاستراتيجية.....
300

فهرس الأشكال

- 178 الشكل رقم (1) يبين دورة ديمينج للجودة الشاملة.....
- 191 الشكل رقم (2) يبين التصميم التجريبي لعينة الدراسة "الأساتذة المترصين".....
- الشكل رقم (3) رسم بياني يوضح الفرق في المتوسطات الحسابية بين التطبيقين الأول والثاني لبطاقة ملاحظة الأداء الأداء التدريسي لأفراد عينة الدراسة (أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة).....
- 287 الشكل رقم (4) رسم بياني يوضح الفرق في الانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني لبطاقة ملاحظة الأداء الأداء التدريسي لأفراد عينة الدراسة (أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة).....
- 287 الشكل رقم (5) رسم بياني يوضح الفرق في المتوسطات الحسابية بين التطبيقين الأول والثاني لبطاقة ملاحظة الأداء الأداء التدريسي (في مجال التخطيط ومعايره) لأفراد عينة الدراسة (أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة).....
- 292 الشكل رقم (6) رسم بياني يوضح الفرق في الانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني لبطاقة ملاحظة الأداء الأداء التدريسي (في مجال التخطيط ومعايره) لأفراد عينة الدراسة (أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة).....
- 293 الشكل رقم (7) رسم بياني يوضح الفرق في المتوسطات الحسابية بين التطبيقين الأول والثاني لبطاقة ملاحظة الأداء الأداء التدريسي (في مجال التنفيذ ومعايره) لأفراد عينة الدراسة (أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة).....
- 298 الشكل رقم (8) رسم بياني يوضح الفرق في الانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني لبطاقة ملاحظة الأداء الأداء التدريسي (في مجال التنفيذ ومعايره) لأفراد عينة الدراسة (أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة).....
- 298 الشكل رقم (9) رسم بياني يوضح الفرق في الأداء على مستوى مجال التقويم بين التطبيقين الأول والثاني لبطاقة ملاحظة الأداء الأداء التدريسي لأفراد عينة الدراسة (أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة).....
- 301

فهرس الملاحق

- الملحق رقم (1): قائمة معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في الأداء التدريسي
354 لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط في صورتها النهائية.....
- الاملحق رقم (2): البرنامج التدريبي المقترح حول الاستراتيجية التدريسية القائمة
362 على نموذج ديمنج.....
- الملحق رقم (3): بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة
447 والحياة في التعليم المتوسط بولاية برج بوعريرج.....
- الملحق رقم (4): قائمة بأسماء ووظائف السادة المحكمين لأدوات الدراسة.....
461

فهرس الجداول والأشكال

- الجدول رقم (1) مقارنة في توظيف مبادئ ديمنج في المجالين الصناعي والتربوي
- الجدول رقم (2) يبين أفراد العينة الاستطلاعية
- الجدول رقم (3) يبين عينة الدراسة النهائية الذين خضعوا للتدريب وتوزيعهم على مؤسسات التعليم المتوسط
- الجدول رقم (4) يوضح توزيع المعايير ومؤشراتها ضمن كل مجال (في صورتها الأولية)
- الجدول رقم (5) يوضح العدد الإجمالي للمعايير ومؤشراتها في صورتها الأولية
- الجدول رقم (6) يوضح توزيع المعايير ومؤشراتها ضمن كل مجال (في صورتها النهائية)
- الجدول رقم (7) يوضح العدد الإجمالي للمعايير ومؤشراتها في صورتها النهائية.
- الجدول رقم (8) يبين محتوى البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للحدودة الشاملة.
- الجدول رقم (9) يبين حساب صدق البرنامج التدريبي عن طريق حساب معامل (CVR) لواشي
- الجدول رقم (10) يبين محتوى البرنامج التدريبي في صورته النهائية.
- الجدول رقم (11) يبين أسلوب تقدير درجات بطاقة الملاحظة لمستوى الأداء التدريسي.
- الجدول رقم (12) يبين عدد المؤشرات بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في صورته النهائية.
- الجدول رقم (13) يبين معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول "صياغة الأهداف ورصد الكفاءات" والدرجة الكلية له.
- الجدول رقم (14) يبين معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني "تحديد الخطة البيداغوجية" والدرجة الكلية له.
- الجدول رقم (15) يبين معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث "المعرفة العلمية" والدرجة الكلية له.

الجدول رقم (16) يبين معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الرابع "استخدام طرق واستراتيجيات التدريس" والدرجة الكلية له

الجدول رقم (17) يبين معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الخامس "إدارة البيئة الصفية" والدرجة الكلية له

الجدول رقم (18) يبين كل فقرة من فقرات المحور السادس "الوسائل التعليمية ومصادر التعلم" والدرجة الكلية له

الجدول رقم (19) يبين معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور السابع "التقويم" والدرجة الكلية له.

الجدول رقم (20) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل محور "معياري" والدرجة الكلية للمقياس.

الجدول رقم (21) يوضح قيم معاملات ألفا كرونباخ الثبات لمقياس تقدير الحاجات التكوينية.

الجدول رقم (22) يبين بعض الاقتراحات المقبولة على نطاق واسع لتقدير حجم الأثر، حسب كوهين (1988)

الجدول رقم (23) يوضح نتائج حساب مربع إيتا واختبار (ت) (T.test) لدلالة الفروق بين متوسطي الأداء التدريسي القبلي والبعدي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة.

الجدول رقم (24) يبين نسب الكسب المعدل لأفراد العينة في الأداء التدريسي ككل ونسبة الفعالية للبرنامج التدريبي حول الاستراتيجية

الجدول رقم (25) يوضح نتائج حساب مربع إيتا واختبار (ت) (T.test) لدلالة الفروق بين متوسطي الأداء التدريسي القبلي والبعدي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في مجال التخطيط للتدريس

الجدول رقم (26) يبين نسب الكسب المعدل لأفراد العينة في مجال التخطيط للأداء التدريسي ككل ونسبة الفعالية للبرنامج التدريبي حول الاستراتيجية

الجدول رقم (27) يوضح نتائج حساب مربع إيتا واختبار (ت) (T.test) لدلالة الفروق بين متوسطي الأداء التدريسي القبلي والبعدي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في المعايير الثلاث مجال التخطيط للتدريس

جدول رقم (28) يوضح نتائج حساب مربع إيتا واختبار (ت) (T.test) لدلالة الفروق بين متوسطي الأداء التدريسي القبلي والبعدي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في مجال تنفيذ التدريس

الجدول رقم (29) يبين نسب الكسب المعدل لأفراد العينة في مجال التنفيذ للأداء التدريسي ككل ونسبة الفعالية للبرنامج التدريبي حول الاستراتيجية

جدول رقم (30) يوضح نتائج حساب مربع إيتا واختبار (ت) (T.test) لدلالة الفروق بين متوسطي الأداء التدريسي القبلي والبعدي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في معايير مجال تنفيذ التدريس

جدول رقم (31) يوضح نتائج حساب مربع إيتا واختبار (ت) (T.test) لدلالة الفروق بين متوسطي الأداء التدريسي القبلي والبعدي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في مجال التقييم

الجدول رقم (32) يبين نسب الكسب المعدل لأفراد العينة في مجال التقييم للأداء التدريسي ككل ونسبة الفعالية للبرنامج التدريبي حول الاستراتيجية

الشكل رقم (1) يبين دورة ديمنج للجودة الشاملة.

الشكل رقم (2) يبين التصميم التجريبي لعينة الدراسة 'الأساتذة المتربصين'

الشكل رقم (3) رسم بياني يوضح الفرق في المتوسطات الحسابية بين التطبيقين الأول والثاني لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لأفراد عينة الدراسة (أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة)

الشكل رقم (4) رسم بياني يوضح الفرق في الانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لأفراد عينة الدراسة (أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة).

الشكل رقم (5) رسم بياني يوضح الفرق في المتوسطات الحسابية بين التطبيقين الأول والثاني لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي (في مجال التخطيط ومعايره) لأفراد عينة الدراسة (أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة)

الشكل رقم (6) رسم بياني يوضح الفرق في الانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي (في مجال التخطيط ومعايره) لأفراد عينة الدراسة (أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة)

الشكل رقم (7) رسم بياني يوضح الفرق في المتوسطات الحسابية بين التطبيقين الأول والثاني لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي (في مجال التنفيذ ومعايره) لأفراد عينة الدراسة (أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة)

الشكل رقم (8) رسم بياني يوضح الفرق في الانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني لبطاقة ملاحظة الأداء
الأداء التدريسي (في مجال التنفيذ ومعايير) لأفراد عينة الدراسة (أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة)

الشكل رقم (9) رسم بياني يوضح الفرق في الأداء على مستوى مجال التقويم بين التطبيقين الأول والثاني لبطاقة
ملاحظة الأداء التدريسي لأفراد عينة الدراسة (أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة).

حَقِّقْ حُلُومَكَ

مقدمة:

شهدت المجتمعات في السنوات الأخيرة تحولات وتغيرات متسارعة مست العديد من المجالات لا سيما في ضوء التدفق المعرفي والثورة التكنولوجية والاتصالية، إذ أصبحت الحصيلة المعرفية لأي مجتمع هي القوة التي تصوغ حاضره وتؤمن مستقبله. الأمر الذي أكد على الحاجة لمواكبة ومسايرة أو مواجهة التحديات المترتبة عن هذه التغيرات المتلاحقة والمتسارعة، وأفضت لمسؤوليات مشتركة بين كل الفاعلين في مختلف الميادين.

ففي سياق الميدان التربوي، صار من غير المنطقي العمل بالبرامج الكلاسيكية التي تركز على تلقين المعرفة لذاتها؛ ليتحول الاهتمام والتركيز على بناء المعرفة، وهو ما سعت إليه الإصلاحات التي انطلقت في المنظومة التربوية في الجزائر منذ سنة 2003، محاولة من خلال مناهج العلوم - في تناولها للمعرفة العلمية- الاهتمام ببناء المعرفة إلى جانب توظيفها؛ وذلك باستخدام المنهج التجريبي بالاستقصاء والبحث في الظواهر التي تواجه المتعلم في حياته اليومية.

وحتى يضطلع التعليم الجيد بدوره الجوهري في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعليمية؛ يتطلب -إلى جانب المناهج والمستلزمات التعليمية وغيرها من المدخلات- معلمين أكفاء يحوزون على معايير الجودة الشاملة في أدائهم التعليمي.

لذلك كان لزاما على الهيئات الوصية اختيار وتوظيف أكفاء الأفراد في مهنة التدريس بما يتوافق ومتطلبات العملية التعليمية التعليمية الفعالة، وخلق الفرص لهم للنهوض بمعارفهم ورسكلة مهاراتهم خلال حياتهم المهنية، والتي تعد من أولوية إصلاح العملية التعليمية من خلال إعداد المعلم وتدريبه وتكوينه والعمل على حل مشكلاته بغرض الارتقاء بمستواه العلمي والاجتماعي، طالما أن نجاحه في أداء دوره يتوقف على قدرته في توظيف مهاراته، وكفاياته في المواقف الصفية بمقدار، ونوع التكوين الذي تلقاه.

وعلى اعتبار أنّ الوظيفة الجهرية للتربية أصبحت العناية بالمتعلمين "كيف يتعلمون"؛ تَحَوَّلَ دور المعلم الذي بات يثير اهتمام المختصين، ولا سيما في نوع التكوين الذي يتلقاه والتدريب الذي يخضع إليه في ضوء أدواره الجديدة. بما تفرضه المتطلبات المتجددة للتغيرات والتطورات العلمية

والتكنولوجية؛ التي تحتم على المعلم تطوير الطرق والاستراتيجيات التدريسية للتعامل مع المناهج التي تستجد وتتطور بين الحين والآخر.

وأمام التغيرات والتحديات الحاصلة؛ أصبح معلم مادة علوم الطبيعة والحياة مطالباً بأن يوجه ويقود المتعلمين للتعلم الذاتي للموارد وتوظيفها في وضعيات مختلفة وحل المشكلات ورصد الكفاءات. ضمن هذا المنظور ولتحقيق هذه الأهداف؛ تم إيلاء تكوين معلم مادة علوم الطبيعة والحياة وفق استراتيجية فاعلة بهدف تزويده معلم العلوم بالكفاءات التي تمكنه من تجويد أداءه التدريسي.

وبغرض مواكبة وبلوغ مجتمع المعرفة في تعليم العلوم، وفي ضوء ما تبنته المنظومة التربوية الجزائرية من إصلاحات والتحول نحو بيداغوجيا الكفاءات، وما استجد فيها سنة 2016 من مناهج الجيل الثاني؛ تعطي التوجهات المعاصرة أمراً يجعل المعلم في حاجة إلى التطوير والتحديث المستمر للتدريب والرسكلة؛ ليتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة ومواكبة مشاريع تطوير تعليم العلوم، وليسهم في تخريج منتج يرضي كل ذي صلة، "وتطوير المردود التعليمي للمتعلم في مادة العلوم" (Supvitz et Turner, 2001, pp963-980). وهو ما دأبت المؤتمرات العلمية والندوات والتقارير المحلية والدولية تأكيده من خلال توصياتها وتقاريرها، طالما أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة وإعدادهم بصورة مستمرة سيمكنهم من إدراك معايير الأداء وتطبيقها خلال التدريس، لتنعكس إيجاباً على تطوير المردود التعليمي للمتعلم في كل العلوم وفي مادة علوم الطبيعة والحياة علي وجه الخصوص.

فضلا عن ذلك، أصبح تدريب المعلم ضرورة لتطوير وتحسين أدائه من خلال تضيق الفجوة بين التنظير والممارسة التربوية؛ بغرض بلوغ أداء قائم على المعايير المهنية، مما جعل الكثير من الدول تسارع إلى وضع معايير للأداء.

هذه الأهداف المجتمعة، من تطوير وتحسين أداء المعلم والمتعلم، وتطبيق المعايير كلها جعلت تطبيق الجودة الشاملة ومعاييرها في التعليم، وتدريب المعلم بصفة خاصة غاية كل النظم التعليمية. وذلك لكون فلسفة الجودة الشاملة تقوم على أهمية المعايير التي تُعدُّ جزءاً من مدخل الإصلاح عن طريق تحسين فاعلية التدريس ونجاعته من خلال إستراتيجيات تدريسية فاعلة تساهم

في استثمار أفضل الموارد والوقت، والجهد، وأساليب وطرق تقويم أداء جيدة وناجعة بما يتفق مع مطالب الاعتماد الأكاديمي. وهي الأهداف والغايات التي حملها نموذج ديمنج ومبادئه، إذ أمكن تطبيقه من إحداث تغييرات، وقدم مؤشرات تحسين جودة العملية التعليمية من خلال تدريب المعلمين وتكوينهم على ممارسة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتحقيق المخرجات التعليمية التعليمية المنتظر منهم تحقيقها، إذ من خلالها يصبح المعلم داركا لأهمية التعلم الذاتي والمستمر الأمر الذي يمكنه من التعامل مع تحديات القرن الجديد التي أفرزها التقدم التقني العلمي، والثورة المعلوماتية، ناهيك على إمامه بأساليب وطرق التدريس، متعمقا في المعرفة والرغبة في التعلم، ولديه قدرة عالية على رصد تطورات الحياة، ومتمتعا بالطموح العلمي، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال اعتماد استراتيجية تدريسية مرنة تُخضع أداء المعلم للتحسين المستمر، تشكل عجلة وسيرورة تحسين مستمرة مثلما هي عجلة ديمنج الذي تبنته الدراسة الحالية، وللوقوف على أثرها على الأداء التدريسي لأساتذة (معلمي) علم مختلف مجالاته (التخطيط، والتنفيذ، والتقييم) ومعاييرها، تم تقييم الأداء التدريسي باستخدام بطاقة الملاحظة لقدرتها على جمع البيانات خلافا على وسائل أخرى.

ولغرض تناول القضايا البحثية السالفة الذكر؛ قسمت الدراسة الراهنة إلى ثمانية فصول، حيث تناول الفصل الأول بالدراسة والتحليل الإشكالية مع أهمية الدراسة والأهداف المرجو تحقيقها، ثم تحديد المفاهيم كما تم التطرق إلى بعض الدراسات السابقة والمشابهة للموضوع، وفي الأخير تم صياغة الفرضيات.

أما الفصل الثاني فقد خصص للحديث عن الجودة الشاملة في التعليم من حيث تعريفها، منظورها التاريخي، مبادئها وأهدافها، انتقال مفهوم الجودة الشاملة من الصناعة إلى التعليم، مميزات وخصائص الجودة الشاملة في مجال التعليم، مبررات تطبيقها في المؤسسات التعليمية، مبادئ الجودة في التعليم العام، الحاجة إلى الجودة الشاملة (أهميتها وفوائدها)، مزايا تطبيقها في التعليم، أهمية توظيفها في تدريب الأساتذة، تطوير برامج تدريب المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، ثم متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، أساليب تطبيق الجودة الشاملة، ليتم التطرق إلى معوقات تطبيقها في المؤسسات التعليمية.

في حين خصص الفصل الثالث للحديث عن معايير الجودة الشاملة لتحسين أداء، فقد تم التطرق إلى المنظور التاريخي للمعايير، ومفهومها، وأهمية تطبيق المعايير في التعليم، ثم مكونات المعايير، وتصنيف المعايير، ومواصفاتها، وتم تعريف الأداء التدريسي للمعلم، ومبررات تطوير أداء معلم مادة علوم الطبيعة والحياة في ضوء المعايير الجودة الشاملة، وعرجنا على نماذج لبعض معايير الأداء التدريسي للمعلم، كما تم عرض معايير جودة الأداء التدريسي لمعلم مادة علوم الطبيعة والحياة المقترحة في الدراسة الحالية، ليتم اختتام الفصل بالحديث عن تقييم جودة الأداء التدريسي لمعلم مادة علوم الطبيعة والحياة

كما خصص الفصل الرابع لتعريف التدريب أثناء الخدمة، ولإبراز أهميته وأهدافه، ودواعي تدريب المعلمين أثناء الخدمة، بالإضافة إلى مبادئ التدريب أثناء الخدمة، أنواعه وأساليبه، ثم بعد ذلك تم التطرق إلى البرنامج التدريبي: مفهومه/ تخطيطه/ تنفيذه/ تقويمه، معايير جودة التدريب أثناء الخدمة.

أما الفصل الخامس ويتعلق بالاستراتيجيات التدريسية، فقد شمل مفهوم الإستراتيجية ، أهدافها، وتصنيفاتها وعناصرها، ثم معايير اختيار إجراءات إستراتيجية التدريس، مع ذكر اعتبارات تحديدها، كما تم التعرض إلى مزاياها، مبررات الأخذ بالإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة، الجودة وأهميتها في التدريس، ثم عرجنا على جودة استراتيجيات التدريس، وجودة المعلم، ومزايا تطبيق الجودة في التدريس.

في حين خصص الفصل السادس والأخير في الجانب النظري إلى: نموذج ديمينغ للجودة الشاملة: فبعد تقديم لمحة بيوغرافية حول ادواردز ديمينغ، تمت الإشارة للمنطلقات الفلسفية للجودة الشاملة عنده، وإسهاماته الفكرية في الجودة الشاملة، وإلى مبادئه الأربعة عشر، مع تسليط الضوء على نموذجها، وشرح مختلف خطواته: مرحلة التخطيط، ومرحلة التنفيذ، مرحلة المراجعة والفحص (المتابعة)، مرحلة الاستمرار في العمل بعد التحسين، كما تم التطرق إلى إيجابيات تطبيق نموذج ديمينغ للجودة الشاملة في التدريس، ومعوقات تطبيقه.

في حين تناول السابع والمتعلق بالإجراءات المنهجية للدراسة والتي تضمنت: تحديد منهج الدراسة، العينة وأخيرا أدوات الدراسة وطرق بنائها وتطبيقها، ثم الأساليب الإحصائية المستعملة. أما الفصل الثامن فتضمن تبويب وعرض ومناقشة الفرضيات وتفسير نتائج الدراسة في ضوء تساؤلات الدراسة والدراسات السابقة والتراث النظري، مع تقديم جملة من مقترحات والتوصيات.

و في الأخير تم عرض ملخصا عاما للدراسة، بالإضافة إلى قائمة للمراجع التي تم الاعتماد عليها، كما أردفنا الدراسة بمجموعة من الملاحق التي نعتقد ضرورة إدراجها.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للمدرسة

1. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها
2. أهداف الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. تحديد مفاهيم الدراسة
5. الدراسات السابقة
6. فرضيات الدراسة

1. مشكلة الدراسة:

يعد التعليم بوابة التقدم في مواجهة التحديات والمشاكل التي تعترض مسار الأمم في ضوء التدفق المعرفي والثورة التكنولوجية والاتصالية والانفتاح الثقافي؛ فلم تعد أهميته مسألة جدلية بعدما أثبتت التجارب الدولية أنه عملية استثمارية منتجة وأداة الأمم في تنمية الطاقات البشرية، وتوجيهها؛ لخدمة أهداف المجتمع وتحقيق تنميته، خاصة في ظل التغيرات المتسارعة الذي أصبح معها التغيير هو الثابت الذي نتعامل معه.

ولا شك أن المعلم إحدى هذه الطاقات البشرية، هو من بين أهم مدخلات العملية التعليمية التعليمية، فهو من المنفذين الفعليين للسياسة التربوية في المجتمع، وذلك لأنه "مهما كان للتقدم العلمي والتقني من نصيب في تيسير عمليتي التعليم والتعلم، ومهما ظهر في مجال التربية من فلسفات ونظريات واتجاهات فإن جودة التعليم وكفاءته لا يمكن أن تتحقق إلا بالمعلم المؤهل القادر على أداء دوره بنجاح وفاعلية" (الحسين، 2002، ص 51). وعليه فإن مؤسسات التعليم لن تقوم بدورها في تقديم مخرجات ذات كفاءة مالم يتواجد ذلك المعلم المتمكن من توجيه قدرات المتعلم وصلها وتطويرها. فنجاح التعليم وتطويره نوعيا، وتحقيق أهدافه داخل المؤسسات وخارجها، يبقى مرهونا بأداء المعلم المتمكن من إحداث التغيرات النوعية الحقيقية؛ حتى يتجسد النجاح في إحداث التغيير المنشود في سلوك المتعلم، وشخصيته، وجدانه. فلا شك أن كفاءة المتعلم مرتبطة بكفاءة المعلم، وهو ما يؤكد إجماع دولي على أن المعلمين هم نبض التطوير وحركته، وهم يقودون البشرية ويصنعون الفرق ويقودون التغيير للأحسن.

وعلى اعتبار أنّ العناية بالمتعلمين كيف يتعلمون أصبحت الوظيفة الجوهرية للتربية؛ تحول الدور التقليدي للمعلم بصفة عامة وللمعلم علوم الطبيعة والحياة بصفة خاصة، وهو ما يثير اهتمام المتابعين في مجال التربية صوب معلم العلوم ليصبح دوره كما رصد ذلك زيتون: "قائدا للمناقشة، وموجها للنشاط وميسرا للعلم والعمل ومرافقا للبحث والتقصي والاكتشاف" (زيتون، 2001، ص 08). وعليه يمكن القول أن أية جهود تبذل لتحسين أي جانب من جوانب العملية التعليمية لا يمكن أن تؤدي إلى التقدم العلمي المنشود ما لم تبدأ بالتكوين الجيد والتدريب المستمر للمعلم والأداء الجيد كمحصلة (راشد، 1996، ص 39)، فلم يعد المعلم مجرد ناقل للمعرفة بل أصبح عاملا محددًا في تقديم مخرجات التعليم التي تتميز بالجودة.

وطالما أن العصر الذي نعيشه اليوم هو عصر الجودة، وهو عصر يستلزم التميز بالنظر للمتغيرات غير المسبوقة، والتحديات التي يتعين مسايرتها ومحاولة التكيف معها؛ كان لزاما على معظم دول العالم أن تهتم بعمليات الإصلاح الشاملة وجعل مؤسساتها تهتم بالجودة التي أصبح المجتمع العالمي ينظر إليها وإلى الإصلاح التربوي بوصفهما وجهين لعملة واحدة؛ حتى تكرس إجماعا لدى المفكرين في توصيف هذا العصر أنه "عصر الجودة الشاملة" على كافة المستويات، وقد لخصها سلامة في اعتبار "الجودة هي ذلك التحدي الحقيقي الذي يواجه الأمة في العقود القادمة" (سلامة، 2005، ص 117).

وإدراكا لأهمية الجودة الشاملة وتطبيقاتها، حاول العلماء في هذا الصدد بناء نماذج تطبيقية لكيفية استخدامها وتطبيق مبادئها؛ وذلك لإخراجها من كونها فلسفة إلى عملية تطبيقية ميدانية. ولعل من أبرز هذه النماذج قد ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية، واليابان، ومن أهم روادها نجد على سبيل المثال لا الحصر (ديمنج Deming وكروسي Crosby).

ومن هذا المنطلق، وأمام وقع الأزمات التي تعيشها المؤسسات التعليمية والمتمثلة في ضعف قدرتها على الاستجابة السريعة للمتغيرات والتحديات المطلوبة للتنمية المجتمعية والعالمية؛ توصلت الدراسات التي تناولت تطوير التعليم إلى أن من توجهات الجودة الشاملة ما يمكن أن تفيد في تطوير العملية التعليمية التعليمية، وتحقيق فاعليتها في تطوير عناصرها. ولعل ما تتضمنه هذه التوجهات في جوهرها هو تبني فلسفة الجودة الشاملة كاتجاه "تطوري معاصر" كما عبر عنها إبراهيم في "مقاربة التحديات وتقويم الأداء وتطويره" (إبراهيم، 2004، ص 15). إذ ظهر مفهوم الجودة الشاملة كاتجاه تطوري معاصر في العملية التعليمية مع بداية التسعينيات من القرن الماضي؛ نتيجة تزايد الاتجاه العالمي نحو جودة العملية التربوية من أجل تحسين أداء المعلمين مما ينعكس على أداء المتعلمين التحصيلي (مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، 2000).

وعلى غرار ما سبق، وإدراكا لضرورة تطبيق الجودة الشاملة في التعليم عامة وفي تكوين وتدريب المعلم خاصة؛ كُرس عدة مؤتمرات دولية لذات الغرض، من بينها المؤتمر القومي لجودة المعلم الذي انعقد عام 2000 بالولايات المتحدة الأمريكية، وحذا حذوه مؤتمر جوميتان الذي عقد بالقاهرة في مارس 1998 طارحا لفكرة أكثر شمولية، مشيرا إلى أن الأمر لم يعد يقتصر في توفير

وتهيئة فرص التعليم؛ بل تعداه إلى طرح أهمية تطبيق وبلوغ الجودة الشاملة في التعليم، والتوجه إلى معايير الجودة (عبد المنعم، 1998).

وبالرغم من وعي المشرفين على النظام التربوي في الجزائر بأهمية الموضوع "الجودة في التعليم" - كما يؤكد ذلك المؤتمر الثالث للمنظمة العربية للتربية والثقافية للعلوم المنعقد في الجزائر خلال الفترة 12-13 أبريل عام 2002 (المنظمة العربية للتربية والثقافية للعلوم، 2002) - إلا أنه في الواقع وبعيدا عما إذا كانت نماذج الجودة الشاملة المعمول بها في النظم العالمية قد طبقت في النظام التعليمي في الجزائر وفي إصلاحاته المستمرة؛ يتمظهر جليا إهمال تجويد أحد أهم مدخلات العملية التعليمية ألا وهو المعلم، رغم ما تحاول وزارة التربية تداركه مؤخرا من خلال نظام الندوات التكوينية التي تخص المعلمين الناجحين الجدد "المتريصين" وهي فترة توازي بداية ممارستهم للفعل التعليمي الفعلي في الصف.

فالسبيل إلى التطوير والتحديث المستمر للمعلم وتزويده بكل ما هو جديد في التعليم هو الاستمرار في نموه المهني من خلال إعادة النظر في الأهداف الخاصة بتدريبه، وأهم أدواره؛ التي تجعله ينتقل من الدور التقليدي النمطي إلى أدوار أخرى أكثر تنوعا وإبداعا في تدريسه من خلال برامج تدريب - أثناء الخدمة - تكون وثيقة الصلة بأهداف التعليم العام وبأهداف المؤسسات التربوية المنوطة بذلك التدريب والتي لا بد من الوفاء بها.

فضلا عن ذلك، أصبح تدريب المعلم ضرورة لتطوره وتنميته مهنيا؛ لتحسين أدائه، وفي ذات الوقت يمكّن من تضيق الفجوة بين التنظير والممارسة التربوية بغرض تحقيق معايير الجودة الشاملة في أدائه التدريسي للقيام بالمهام والتكيف مع المتسجدات التي أملت التغييرات العلمية والتقنية المتسارعة.

إلا أنّ تدريب المعلم فعليا أثناء الخدمة - في المدارس - على التدريس لا زال تنقصه الكفاءة والاحترافية مثلما تظهره نتائج الدراسات في إشارتها إلى تدني مستوى أداء المعلم بمراحل التعليم العام كدراسة كل من السايح (1997) ودراسة الخدري (1998) ودراسة الشمراني (2004) ودراسة العليمات والقطيش (2007)؛ ومرد هذه النتائج هو عدم اعتماد معايير جودة الأداء في برامج التدريب؛ وهي مؤشر على بقاء هذه الأخيرة كلاسيكية مما سيحول دون تحقيق مخرجات ذات جودة.

كما أكدت الكثير من الدراسات والبحوث في حقل تدريب المعلم والتي تناولت واقع ومشكلات تدريبيه؛ أن هناك العديد من المشكلات والمعوقات التي يواجهها المعلم والتي تحول دون أداء دوره بالكفاءة المنتظرة، كانتشار الأمية الثقافية بين كثير من معلمي مادة علوم الطبيعة والحياة (علم الأحياء) أسوة بالمهن الأخرى على اعتبار ميدان العلوم الطبيعية هو من أكثر ميادين المعرفة تطورا مقارنة مع الميادين الأخرى، كما ظهرت بعض المؤشرات التي تظهر انخفاض مستوى أداء بعض المعلمين مما يستدعي تكثيف برامج التدريب لرفع مستوى الأداء واكتساب المهارات المهنية الأساسية في مجال التخصص (ديلور وآخرون، 1997) (نصر، 2002، ص 95).

وحتى يتم تجاوز القصور والمشكلات؛ نظمت عدة مؤتمرات ونداءات أفضت إلى تقارير وتوصيات أكدت على ضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة (ومرافقة تكوينهم بالنسبة للجدد) بصورة تتناسب والمستجدات، وهو ما يؤكد علي (2002) في دراسته التي بينت أن العمل بمدخل الجودة الشاملة total quality ومعاييرها باتت حتمية لتجاوز نمطية النظام التعليمي الكلاسيكي و لرفع مستوى جودته، وجودة مخرجاته وتميزها.

ولعل ما يعزز ذلك؛ ما يؤكد التربويين على دور الحركات والاتجاهات الحديثة المنادية لتبني وتطبيق الجودة الشاملة في تطوير أداء معلم العلوم، إلا أن المنظومات التعليمية في الكثير من البلدان العربية والجزائر على وجه الخصوص واقعا لا زالت بعيدة عن بلوغها؛ جراء التناقض الحاصل بين تكوين المعلمين على استراتيجيات كلاسيكية غير مرنة مرافقة لمنهج حديثة، وهو ما يحول، حسب إبراهيم، دون تنمية مهارات وقدرات المتعلمين، وما هيمن على المعلمين أثناء تدريسيهم في الصف استدعاء الحقائق وتذكرها (إبراهيم، 2001، ص 276).

ولما كانت الجودة الشاملة هي معايير ومبادئ يجب توفيرها وتجسيدها في الدور الذي يقوم به المعلم في تعليم العلوم في ظل التحول نحو مجتمع المعرفة؛ تبقى الحاجة ملحة إلى تطويره من خلال إعداده وتدريبه وتكوينه؛ ليتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة في تدريس العلوم، وتطوير تعليمها، وتحضير الباحثين والمفكرين. ليس هذا فحسب، بل يجب أن يكون المعلم -كأهم فاعل تربوي- على وعي بمعايير الأداء، وكيفية الإيفاء بها خلال عمليات التدريس.

وبالعودة لإحدى توصيات مؤتمر كان قد عقد بالكويت في الفترة من 12 - 14 أكتوبر عام 2003- حول إعداد وتكوين المعلم بين العولمة ومتطلبات الخطة التنموية؛ التي أوصى من خلالها على فكرة أساسية هي: "ضرورة تطبيق معايير الجودة في التعليم في ضوء ثقافة المجتمع الذي تطبق فيه"؛ مصرّة في نفس السياق على ضرورة تبني التوجهات التربوية المعاصرة في إعداد وتدريب المعلم ومرافقة مساره المهني (التدريس)، بما يتوافق مع مستلزمات عصر العولمة لتطوير آليات تكوين المعلم حاضراً ومستقبلاً (مازن، 2002، ص 69).

ولقد كان الاهتمام بالمعايير موضوعاً للعديد من الدراسات والأبحاث كما في دراسة أمال محمود (2003) ، وإسماعيل (2005) وفتحية بطيخ (2005) والورثان (2008)، ودراسة راشد (2007)، والطيطي والعياصرة (2009)، ودراسة الغامدي (2010) ومحمد (2010) ، ونجوى صالح ونجوى صبيح (2010).

وهي ذات الخلاصات التي توصلت إليها العديد من الدراسات كتلك التي قام بها الغامدي (2010) مؤكداً على ضرورة الاعتياد بالتجارب العالمية لا سيما فيما تعلق بالمعايير التي تتناسب وحاجات المجتمعات العربية، وكذا معايير الجودة الشاملة في تكوين المعلمين، وهو ما ذهب إليه الحبلاني (2012) وموريس (Morris,1996) في كون أن استخدام المستويات المعيارية في برامج تكوين المعلم يحقق الجودة الشاملة ويحسن من أداء المتعلم.

مما سبق يتأكد أن التدريب بات مطلباً ضرورياً للمعلمين كافة، ولمعلمي العلوم الدقيقة على وجه الخصوص؛ على اعتبار أن تعليم العلوم الأقرب أساساً في التقدم التقني الذي أدى إلى الثورة المعلوماتية، ومن ثم فإن التدريس الفعال يرتبط ببرامج تدريب قوية في ضوء رؤية عصرية، ومستقبلية تعكس مدى الارتباط بين معايير الجودة الشاملة وتجويد الأداء التدريسي للمعلم؛ وبالتالي انعكاسها على تجويد العملية التعليمية التعليمية، ولعل ما يؤكد ذلك ما عبر عليه عبد السميع بأن "الأداء التدريسي للمعلم أصبح أحد المعايير الرئيسية للحكم على جودة التعليم بما يتناسب مع الاتجاهات التربوية الحديثة" (عبد السميع، 2000، ص 22).

وبالرغم من سعي وزارة التربية الوطنية، خلال الإصلاحات التي نفذتها منذ سنة 2003 لرصد الهفوات المسجلة في بناء المناهج؛ ومن خلال استقراء واقع حيثيات وظروف هذه الإصلاحات، مثلما

جاء فيما تناولته بالتحليل فاطمة بوكرمة (2005) التي توصلت أن هناك إهمال قد سجل في رسكلة المعلم وتدريبه، وتهميش هذا المعطى (المدخل) في الإصلاح عموماً. وفي غياب منطق تكوين متكونين وتدريبهم (منفذيه) لتنفيذ المناهج الجديدة، وقد قدمت توصية تلزم فيها ضرورة تدريب المعلمين في ضوء برامج تهدف إلى إكساب معايير جودة التدريس في ضوء المقاربة الجديدة (بيداغوجيا الكفاءات)، وذلك بغية تفعيل المناهج المستحدثة.

ورغم غياب تصور واضح حول جودة التدريس من الناحية الاصطلاحية الوظيفية؛ إلا أن معيار جودة التدريس تتجلى في المقاربة الكليانية والشمولية في تدريب المعلم؛ ليجسدها تحت إشراف منظومة التدريب بواسطة استراتيجيات وتقنية ومهارة وكفاءة وعلاقات نموذجية وإيجابية بين المعلم والمتعلم. إذ تعد المعايير على حسب ما أكده زيتون (2004) "جزءاً من مدخل الإصلاح عن طريق تحسين فاعلية التدريس وكفاءته، واقتراح إستراتيجيات تدريسية فعالة، وتقييم أداء الطلاب والمعلمين" (ص 136).

وتتمثل معايير جودة التدريس في معايير عامة: منها ما تعلق بمكونات الموقف التعليمي التعليمي، ومعايير أخرى تتصل بإجراءات الأداء التدريسي في مجالاته عامة (تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقيماً)، وهي ما تشكل منظومة الأداء التدريسي للمعلم من نظم فرعية تتفاعل وتتأثر فيما بينها، ولها تأثيرها المباشر على المردود التعليمي للمتعلمين، وتتمظهر تلك المعايير في: صياغة الأهداف ووضع خطة بيداغوجية، وحياسة معرفة علمية، واستخدام طرق واستراتيجيات تدريسية فعالة ووسائل بيداغوجية، وإدارة بيئة صفية، وتقييم ذاتي، وتقييم المتعلم وتقديم تغذية راجعة وغيرها... مما تبنته وتناولته بالدراسة والتحليل مختلف الدراسات التي تناولت الأداء التدريسي للمعلم وتقييمه في ضوء معايير الجودة الشاملة، ولقد حدد الناقة (2005) هذه المجالات في تأكيده أن المعلم الناجح هو الذي ينطلق في التخطيط لدرسه وتنفيذه وتقييمه من مستويات يعيها بشكل جيد في عقله؛ ليسعى نحو تحقيقها.

وعلى غرار البعد القيمي للجودة في التدريس والتي اتخذت أبعاداً منحت معان جديدة، فإن مفهوم الجودة في التدريس لم يكن بمنأى عن هذه التصورات، حيث أن مفهوم الجودة في التدريس يقوم على جملة من المؤشرات تكاد أن تشكل شبه إجماع بين الباحثين، نذكر منها:

- جودة المادة التعليمية المقدمة؛

- أهمية توظيف المهارات في البيئة لتجسيد الجودة؛

- مراعاة المواقف والقيم.

وفي سياق متصل، تعطي التوجهات المعاصرة لإصلاح تعليم وتعلم العلوم الاهتمام الكبير في إعداد وتدريب معلم العلوم وتدريبه لمواجهة التغيرات المتلاحقة في مجال التعليم والاستراتيجيات التدريسية اللازمة لهذا التعلم كوسيلة لتحسين مستوى أدائهم مما يسهم في تحسين مستوى تعلم متعلمي مادة العلوم. (Supvitz et Turner, 2001, pp963-980). وذلك ما أكده عثمان، لما عبّر عن جودة التدريس أنها "تنظيم وعرض مهمة التعلم ومواد التعلم من قبل المعلم، ومدى ملائمتها للمتعلم، أي كل ما يرتبط بالتخطيط والإدارة من قبل المعلم، وتتضمن طرق واستراتيجيات تدريسية متنوعة" (عثمان، 2007، ص 586). إن استراتيجيات التدريس، التي تمثل الجزء من ذلك الكل الذي يعبر عن جودة التدريس الصفي، على حد تعبير براهام جيبس (Braham Gibbs, 1992)؛ تؤسس وفق رؤية تقوم على استقرار طبيعة المتعلم وطبيعة المنهاج والمادة الدراسية، والإمكانيات المادية والزمانية والفيزيائية المتاحة للتدريس، وعلى الأهداف والكفاءات المرصودة والمتوخاة منه، والتي تملي ضرورة التعدد والتنوع في الاستراتيجيات التدريسية.

إذ ليس ثمة استراتيجية تدريسية فضلى للتدريس أو أكثر فاعلية وصالحة لكل المواقف التعليمية-التعلمية، أو أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف؛ لأن أنجع الاستراتيجيات هي التي يحقق بها المعلم مردودا فاعلا دون هدر لامكانيات التدريس وللوقت وللتكاليف، بل التفعيل السليم والشامل لقدرات ومهارات المتعلم في حياته المجتمعية. (Roy Killen, 2006, p 10)

وتؤكد الدراسات أن معرفة المعلم لطرق توظيف الاستراتيجيات التدريسية؛ لها أهمية بالغة في نجاح العملية التعليمية التعلمية، ولعل الاستراتيجية التدريسية في سياق هذه الدراسة تعبر عن استراتيجية لتخطيط للتدريس ولتنفيذه ولتقويمه وتحسينه، وتتجلى في تحقيق ما تم التخطيط له وصياغة الأهداف والمعرفة العلمية وتحديد خطة الدرس، وطرق التنفيذ التي يعتمدها المعلم، بالإضافة إلى طرق إدارة وضبط الصف، وطرق توظيف وسائل الإيضاح التعليمية وتوزيع المتعلمين، وأساليب التقويم. إذ يمكن القول أن تحديد وضبط الاستراتيجية التدريسية تعتمد على قواعد وأسس مهمة هي: الأهداف المتوخاة، والأنشطة والإجراءات التنفيذية، وأساليب التقويم من أجل تجويد العملية التعليمية التعلمية التي يشرف عليها المعلم، والتي تخلق تفاعلا نشطا بينه وبين المتعلم، ويتعين على المعلم إتاحة الفرصة للمتعلم لبلوغ تلك الأهداف.

إن استراتيجية التدريس الجيدة لها من المواصفات والمعايير التي تؤهلها إلى تحسين الأداء التدريسي للمعلم وتحفيز مهارات التفكير لدى المتعلمين عن طريق تعديل مسارات التفكير أو تغييرها- أو تطويرها بالشكل الذي يستجيب لمعايير الجودة اللازمة في الموقف التعليمي. ولعل مبررات الأخذ بالاستراتيجية التدريسية التي اقترحتها حليلة عبد القادر (2008) في دراستها، والتي طبقتها على الطالبات المعلمات، هو ما يتقاطع مع جملة الأهداف التي تبرز مزايا تبنيها، على غرار اعتمادها أهم مداخل التطوير والتحسين في ضوء الجودة الشاملة وهو نموذج ديمنج للجودة الشاملة، إضافة إلى جودة المخرجات التي حققها نموذج ديمنج المتميز بالمرونة، ناهيك على أنها استراتيجية "تقويم وتخطيط وتنفيذ وتصحيح وتحسين، وإبداع" لا تقبل الركود، وتنظر إلى العقل الإنساني على أنه مصدر معرفي لضمان الجودة ومراقبتها وإدارتها بشكل يؤدي إلى مخرجات عالية الجودة تلبي حاجات الفرد والمجتمع معا. ولعل ما يجعل استراتيجية التدريس لها مواصفات الجودة على غرار المرونة؛ هي أن تتوافر لها معايير تتلخص في الآتي:

- ✓ كأن تتسجم مع أهداف الجودة وتعمل على تحقيقها.
- ✓ وأن تثير دافعية المتعلمين، وأن تؤدي إلى تفاعلهم مع المادة.
- ✓ أن تحظى برضى المتعلمين وميولهم.
- ✓ أن توفر الجهد وتختزل الوقت اللازم للتعلم.
- ✓ أن توظف التقنيات الحديثة في التعليم توظيفا جيدا.
- ✓ أن تتسم بالتنوع ومراعاة طبيعة الأهداف والمادة التعليمية والمتعلمين، ومتغيرات الموقف التعليمي.

✓ أن توفر تغذية راجعة مستمرة للمعلم والمتعلم (عطية، 2009، ص ص 138-139)

إن أساسيات الجودة في التعليم هي تلك المبادئ الأكثر تطبيقا في الميدان التربوي (Sallis, 2004, p 63) على اعتبار أنها أهم مبادئ الجودة التي جاءت بنجاحتها هي ما وضعها أبو الجودة وليام ديمنج والتي تم تطويرها لتناسب النظام التربوي، والتي طبقها ديمنج في دائرته رباعية المراحل والتي أعطت مردودها في تحسين الأداء وتطوير المخرجات المنتظرة والمتوقعة من المنظمات الخدمية والانتاجية. وكما سلف ذكره، هو النموذج ذاته التي اعتمده حليلة عبد القادر (2008) في بناء الاستراتيجية التدريسية التي اقترحتها في دراستها والتي حققت أهداف دراستها.

وبالنظر لأهمية دائرة (نموذج) ديمينغ (Deming Wheel) بالنسبة لمتابعة التحسين على مستوى كل المراحل وفي كل العمليات، وفي كل القطاعات؛ فإن هذه المراحل يمكن إسقاطها على المجال التعليمي على النحو التالي:

- 1- التخطيط للعملية التعليمية؛ سواء كان طويل أو قصير الأجل.
 - 2- تطبيق الخطة (التنفيذ).
 - 3- متابعة التطوير الحادث مقارنة بالأهداف الموضوعية (المتابعة والفحص).
 - 4- تنفيذ خطة عمل في حالة وجود مؤشرات لنجاح الطرق المستخدمة وتجديد للدورة من أجل تحسين آخر (التحسين والتفاعل) (عباس، 2002، ص ص 83 - 85).
- إن نموذج ديمينغ والذي يعرف أيضاً بدورة ديمينغ للتحسين المستمر، والذي قام بتطويره انطلاقاً أفكار أستاذه شيورات (أحمد، 2007، ص 159)، يعبر بدقة عن عملية التحسين المستمر الذي يعتمد على مبدأ تنفيذ العمل بالشكل الصحيح من أول مرة، وقد صاغه وفق تلك المراحل الأربعة.
- كما تعد دورة ديمينغ "أنموذجاً فكرياً وعملياً يحدد الخطوات الضرورية للتحسين المستمر ولتحقيق الجودة طالما أنه تناول بالتفكير وبعد الوقوف عندها من خلال التجارب المتعددة؛ ليقدم في ضوءها (الدورة) مدخلين للتحسين المستمر، هما:

- 1- عزل أي خلل يوازي أو يقارب الخطأ المهني، والقضاء على كل العوامل المؤدية للمشكلات وخاصة في جانب التصميم والعمليات، وظروف العمل.
- 2- منع الأسباب الخاصة بخفض مستوى الجودة والتي يمكن عزلها (زاهر، 2005، ص ص 90-91).

ومن الممكن تطبيق نموذج ديمينغ ذي الخطوات الأربع على أي نشاط أو عملية في المنظمة سواء كانت خاصة أو عامة، صناعية أو خدمية (جودة، 2004، ص 183)، وهو الأمر الذي شجع الأخذ به وبالاستراتيجية التدريسية القائمة عليه والتي اقترحتها حليلة (2008) في دراستها والنتائج المحققة فيها- في الدراسة الحالية وتدريب أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط عليها ومحاولة التعرف على أثرها على أدائهم التدريسي.

ولعل من أهم ما قدمه ديمينغ في هذه الدائرة هي الأساليب المستخدمة في التحسين المستمر: التخطيط للتحسين بعد تقييم الوضع الحالي، والعمل على تنفيذ الخطة الموضوعية لذات الهدف؛ مع

المراجعة والفحص لما تمّ تنفيذه بناء على المعايير المحددة للنتائج المتوقعة والوقوف على أوجه الخلل والقصور في الأداء؛ وهو ما يسمح بالتعديل في خطة التحسين بناء على التقييم السابق المرتبط برسالة ورؤية المؤسسة التعليمية؛ لتحقيق الجودة الشاملة (السلم، 2006، ص 382).

وإن ما يميز مرحلة التخطيط أنها تستلزم الأخذ بعين الاعتبار التطلعات، وكذا تحديد الأهداف العملياتية والبيداغوجية وفقا للاحتياجات، مع تقييم مدى الدقة والتناسق لتحقيق الأهداف لإدخال التعديلات المحتملة في شكل اقتراحات عملياتية (تقارب الأهداف) لكل جزء في العمل المطلوب؛ بمعنى تحديد ما ينبغي الوصول إليه، والخطوات المتبعة في التنفيذ، وأين تؤدي هذه العملية أو الخطوة، ومن الذي يقوم بها المعلم أو المتعلم، وكيفية أدائها، وما هي الوسائل المساعدة في تنفيذها بشكل مميز. (العويسات، 2003، ص 36)

في حين نجد مرحلة التنفيذ والإنجاز هي مرحلة العمل بكل ما خطط له في كل ما يتعلق بالطرق والاستراتيجيات التنفيذية، وبالطرق والأساليب الفنية المناسبة، وكذا ما تعلق باختيار وباستخدام أدوات والوسائل المساعدة، وذلك من خلال الحث على الاتصال والمرافقة ومتابعة النشاطات (أركارو، 2002، ص 103).

أما مرحلة المراجعة والفحص، فتتم في هذه المرحلة مراقبة ومتابعة الإجراءات وسلامة مدى تنفيذها من خلال مراجعة الأهداف، وإجراءات التخطيط، وطرق ووسائل التنفيذ وأساليب التقييم، وذلك من خلال نظام مراجعة محدد لها مسبقا يشارك فيها كل الفاعلين أين تكون المرافقة الميدانية المستمرة في الوقت المناسب ووفق نقاط تلخيصية مرحلية منتظمة تعبر عن مؤشرات سير العمل، وبالتالي معالجة الأخطاء والاستمرار في التحسين، بمعنى المراجعة الدورية لتوجيه عملية التحسين وتمكين النشاطات الجيدة وبلورة القرارات قصد تحقيق الفاعلية والنجاحة.

في حين تعنى مرحلة الاستمرار في العمل بعد التحسين بإحداث التغييرات والتمهيد للتطورات المطلوبة وتنفيذ التعديل والمراجعة المستمرة لعملية التنفيذ تحسبا للدورة القادمة للتطبيقات قصد ترشيد التخطيط والتنفيذ وذلك من خلال إدخال قيم تنظيمية جديدة تراعي تطورات واحتياجات السوق (أركارو، 2002، ص 103-104)؛ لتحسين وتطوير الجودة.

وفي السياق ذاته، وفي الحديث حول "الجودة العالية" في تدريس العلوم وتطوير معايير تعليمها ظهرت توصيات تطلب مراجعة وثيقة معايير إعداد معلمي العلوم وتضمنت عشرة معايير (NSTA،

(2006). مما يؤكد أن بلوغ جودة عالية في التعليم مرهون بإعداد المعلم في علاقته بالمنهاج والمقررات والاستراتيجيات التدريسية، وإدارة الصف، والتقويم. وبالتالي فلا بد أن تخضع برامج تدريب المعلم لعدد من المعايير المقصودة؛ لتحكم أداءه، ونطاق تعامله مع المتعلمين، وتحقيق الأهداف التعليمية التعليمية في ظل متطلبات العصر سواء بالنسبة للمناهج أو المقررات بداية من الأهداف، وإدارة الصف إلى التقويم (بطيخ، 2005، ص 437).

لذا أمكن القول أن تحسين التعليم وتطويره يخضع لبرامج تدريب في ظل فلسفة قائمة على أبرز الاتجاهات الحديثة في مجال تكوي المعلم وتدريبه، وهي فلسفة الجودة الشاملة؛ خاصة وأن العديد من الدراسات والأبحاث في مجال تدريب المعلم أكدت أهمية الارتقاء بجودة المعلم، والعمل على تحسين أدائه في ضوء معايير الجودة الشاملة، كدراسة ليمب وآخرون (Lumpe, et al, 2010) ودراسة دوران وآخرون (Duran at al, 2009) ودراسة عيسى، ورفيق محسن (2010). وعلى اعتبار أن معلم علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة يعد من أهم فئات المعلمين حاجة للتدريب على مهارات وكفاءات من خلال استراتيجيات تدريسية تتسم بالجودة وتوافق تلك التحديات التي جاءت بها الإصلاحات، في ضوء بعدين هامين هما: طبيعة المعرفة المقدمة للمتعلم في هذه المرحلة، وكذا طبيعة المتعلم ذاته. فمرحلة المتوسط تعتبر المرحلة التي يبدأ ملحم المتعلم بالتجلي، ويبدأ في اكتساب القدرة في التعامل مع متغيرات الواقع ومشكلاته بمهارة وكفاءة (النمر، د-ت، ص17). كل ذلك يتطلب معلما قادرا على المساهمة الفاعلة في بناء وإعداد مواطنين فاعلين في مجتمعهم.

فضلا عن ذلك، وعلى غرار ما يشغل الفكر التربوي من قضايا لتحسين الأداء التدريسي للمعلم والمعلمين، في كافة المراحل الدراسية، وتحسين خدمات التعليم ونتائجه ونقل التدريس من التلقين إلى تعليم التعلم بما يحقق الجودة الشاملة، ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث في مجال تدريس علوم الطبيعة والحياة (الأحياء) والتي تناولت موضوعات متعددة منها (المهارات التدريسية والكفايات وتقويم أداء معلمي العلوم كما في دراسة الحبلاني والوهابة تبين ما يلي:

- أنه لا توجد معايير - في حدود علم الطالبة الباحثة- تحدد مدى جودة الأداء التدريسي لمعلم (أستاذ) مادة علوم الطبيعة والحياة للتعليم المتوسط لا قبل ولا بعد الاصلاحات التي مست المنظومة التربوية عندنا في الجزائر.

- أداء معلم (أستاذ) مادة علوم الطبيعة والحياة لا يتم في ضوء معايير الجودة الشاملة.

- أنه لا توجد دراسة -على حد علم الطالبة الباحثة- تناولت التدريب على استراتيجية تدريسية قائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة لتحسين الأداء التدريسي لمعلم مادة علوم الطبيعة والحياة وتحقيق معايير الجودة الشاملة في البيئة الجزائرية المحلية على وجه التحديد.

من هنا تبلورت مشكلة هذه الدراسة، والذي عزز الإحساس بها (المشكلة)؛ أن معلم مادة علوم الطبيعة والحياة من المفترض أن يكون له دور فيما يجري من حوله وأن يكون له إسهامات مميزة في ميدان التربية بحكم طبيعة تخصصه وإعداده التربوي والأكاديمي. كما من المفترض أن يعتمد إلى تطوير وتحسين أدائه بما يساير الاتجاهات التربوية الحديثة، وبحكم ارتباط تطوير الأداء بتقويمه وارتباط تقويمه بوجود معايير للحكم على جودته كان لابد من اقتراح معايير لجودة أداءه التدريسي، وحاجة المعلم لا تقتصر على التعرف على معايير الجودة الشاملة فحسب ولكن الحاجة قائمة أيضاً إلى توظيفها وبلوغها بشكل عام في إجراء تدريسي يتم القيام به من التخطيط إلى التنفيذ، ثم التقويم في مجال تدريس هذه المادة الحيوية من خلال اعتماد استراتيجية تدريسية مرنة تعتمد مبادئ ومواصفات الجودة الشاملة.

وبالتالي تتحدد مشكلة الدراسة في قياس أثر إستراتيجية تدريسية قائمة على نموذج أو دائرة ديمينغ Deming للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة -للتعليم المتوسط- وذلك من خلال محاولة الإجابة عن التساؤلات البحثية التالية:

-ما معايير الجودة الشاملة المقترحة الواجب توافرها في الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة للتعليم المتوسط ببرج بوعريريج؟

-ما أثر الإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط ببرج بوعريريج؟

ويندرج تحت هذا التساؤل الرئيس تساؤلات فرعية هي كالتالي:

- ما أثر الإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في مجال التخطيط للتدريس؟
- ما أثر الإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في مجال تنفيذ التدريس واستراتيجياته؟
- ما أثر الإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في مجال التقويم؟

2. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى مايلي:

- إعداد قائمة مقترحة بمعايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط.
- تحديد أثر الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط.
- تحديد أثر الإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في مجال التخطيط للتدريس.
- تحديد أثر الإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في مجال تنفيذ التدريس واستراتيجياته.
- تحديد أثر الإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في مجال التقويم.

3. أهمية الدراسة:

- تعرف الدراسة معايير الجودة الشاملة التي تعتبر قاعدة أساس لبناء برامج التكوين والتدريب لتنمية الأداء التدريسي للمعلمين عامة ولمعلمي مادة علوم الطبيعة والحياة خاصة.
- قد تلبي الدراسة متطلبات المستفيدين الداخليين والخارجيين من التدريب على الاستراتيجية التدريسية (المعلمين المتكويين والمتعلمين والمفتشين التربويين).

- أهمية دائرة (نموذج) ديمينغ (Deming Wheel) بالنسبة لمتابعة التحسين على مستوى كل المراحل وفي كل العمليات، وفي كل القطاعات؛ فإن هذه المراحل يمكن إسقاطها على المجال التعليمي.
- الأهمية العملية والنظرية لنموذج ديمينغ ذي الخطوات الأربع والذي يمكن تطبيقه على أي نشاط أو عملية في المنظمة سواء كانت خاصة أو عامة، صناعية أو خدمية، وهو الأمر الذي أكد وشجع الأخذ به -على غرار دراسة حليلة عبد القادر- في الدراسة الحالية وتكوين أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط عليها ومحاولة التعرف على أثرها على أدائهم التدريسي.
- لأنها تعالج واحدا من أهم مداخل الارتقاء بجودة العملية التعليمية، وهو تقويم الأداء التدريسي لمعلمي مادة علوم الطبيعة والحياة في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- تعد استجابة لما يستجد من ثورات في ميدان العلوم عامة وعلوم الطبيعة والحياة خاصة، كما يواكب التطورات الاجتماعية والاقتصادية والمعرفية المتجددة في عصرنا الحاضر، التي تفرض أهمية السعي المستمر إلى تطوير معايير الجودة في العملية التعليمية.
- كما تستمد هذه الدراسة أهميتها في كونها تعد استجابة لتوصيات المؤتمرات والدراسات التي تؤكد تناول أحدث المداخل التي تحظى باهتمام عالمي في تطوير برامج تكوين المعلم الحديثة المعاصرة وتطبيقاته في القطاع التربوي وهو مدخل الجودة الشاملة.
- تأتي هذه الدراسة كمحاولة لإثراء المكتبة بما قد يفيد هذا المجال وللكشف عن أثر الاستراتيجية التدريسية وفعاليتها في التدريس، وقد تفيد هذه الدراسة:
- 1- القائمين على إعداد وتطوير مناهج العلوم وصياغة برامج تدريب المعلم عامة، ومعلم علوم الطبيعة والحياة خاصة؛ كما تمدهم بأساليب ومداخل تدريسية حديثة تفيد المتعلم.
 - 2- مفتشي التكوين لمادة علوم الطبيعة والحياة في تقويم الأداء التدريسي لمعلمي المادة وفق معايير الجودة الشاملة.
 - 3- معلمي مادة علوم الطبيعة والحياة في التعرف على أهم المعايير اللازمة وكيفية الاستفادة منها في تحسين وتنمية أدائهم التدريسي.
 - 4- معلمي مادة علوم الطبيعة والحياة عامة ومعلمي المرحلة المتوسطة خاصة في تقديم أساليب ومداخل تدريسية تحسن أدائهم التدريسي.

- 5- توجيه مفتشي التكوين والتدريب إلى استخدام بطاقة ملاحظة لتقييم الأداء التدريسي للمعلمين وفق معايير الجودة الشاملة.
- تبرز أهمية الدراسة في كون قائمة المعايير ستتيح الفرصة للأستاذ للإطلاع على حيثيات الدور المنوط به في ظل التحولات الراهنة من تخطيط وتنفيذ وإدارة صف واتصال واستخدام التكنولوجيا الحديثة والتقييم... الخ.
- ندرة الدراسات السابقة - في حدود علم الباحثة - التي تناولت بناء أو اقتراح استراتيجية تدريسية في ضوء نموذج ديمينغ للجودة الشاملة ومعرفة أثرها على الأداء التدريسي لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة وفق معايير الجودة الشاملة.
- فتح الطريق أمام بحوث أخرى لتطبيق معايير الجودة الشاملة في مواد دراسية أخرى.

4. تحديد مفاهيم الدراسة:

1.4 الاستراتيجية التدريسية:

إن الإستراتيجية عبارة عن سلسلة من التمثيلات التي تقود إلى حصيلة معينة، وهي خطوات التفكير التي نستخدمها لتحقيق هدف معين، وهي كيف نعمل ما نفعله؟ وكيف نبتكر تجربتنا الذاتية، وتستخدم في الانتقال من الحالة الراهنة إلى الحالة المرغوبة (الزهراني ووايت، 2005، ص 16). كما أنها تعرف على أنها كل استراتيجية يكون المتعلم فيها محور اهتمامها بمشاركة الفعالة في تعلمه المرتبط بحل المشكلات والتفكير الناقد

(Zemelman, S., Daniels, H. & Hyde, A., 1993, p 73)

-أما حسن زيتون فيراها تلك الخطة شديدة الحرص، أو هي الفن في ابتكار الخطط نحو الهدف" (زيتون، 2003، ص 242).

- ويعرفها إبراهيم أنها خطة عامة للتدريس، تشمل كل مكونات وإجراءات الموقف التدريسي؛ من أهداف، ووسائل وتقويم التعلم، وطرق تدريس التي هي مكون من مكونات إستراتيجية التدريس" (إبراهيم، 2004، ص 23).

- ويعرفها أبو حرب وآخرون بأنها " إجراءات يتبعها المعلم والمتعلم لأداء مهارات محددة، ويسمى التدريس استراتيجيا عندما يعرف المتعلمون كيف حدث التعليم" (يحي أبو حرب وآخرون، 2004، ص 57).

- كما تعد الاستراتيجيات التدريسية إحدى الأدوات المستخدمة ضمن مراحل التدريس، وهي مرحلة التعليم التي يمكن من خلالها توظيف الاستراتيجيات وتعديلها للمساعدة على التعلم (يحيى والمنوفي، 2008، ص 27).

- وهو ما جعل عبد الهاشمي يعتبرها: " خطة منظمة يمكن تعديلها ومتابعتها، وهدفها تحسين أداء الفرد أثناء التعلم". (عبد الهاشمي، 2008، ص 19).

من خلال التعريفات الموردة، يتضح أنّ أغلبها ركزت في مفهومها للاستراتيجية التدريسية على المعلم كأهم فاعل فيها، في حين نجد تعريف (Zemelman, S., Daniels, H. & Hyde, A., 1993) ركز على المتعلم كأهم محور فيها، فمفهوم الاستراتيجية التدريسية في سياق الدراسة الراهنة أبعد من كونها استراتيجيات تعليمية تعليمية صافية.

فالاستراتيجية التدريسية هي مجموعة من الإجراءات والممارسات في مختلف المعايير المهنية من تخطيط وتنفيذ للتدريس، وتقويمه التي يعتمدها المعلم قبل بداية الموقف الصفّي التعليمي وأثنائه وبعد الانتهاء منه للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها وهي تتضمن أيضا مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف.

- تعريف البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة حول نموذج ديمنج للجودة الشاملة:

يعرف في الدراسة الحالية بأنه: خطة تعليمية وتعلمية منظمة ومخططة ومقترحة تم تطويرها لأغراض هذه الدراسة الراهنة، وهو جميع الخبرات التربوية والتعليمية التي تقدم لأساتذة علوم الطبيعة والحياة بالتعليم المتوسط بغرض اكتساب والعمل بمراحل نموذج ديمنج للجودة الشاملة القائمة عليه الاستراتيجية التدريسية لتطوير أدائهم التدريسي من خلال تفعيل خطوات النموذج، الذي يشتمل العناصر الأساسية التالية: التخطيط، التنفيذ، الفحص والمتابعة، والتحسين. تقويم المتدربين.

2.4 تعريف الجودة الشاملة:

المعنى اللغوي للجودة في اللغة العربية، حسب ما جاء في لسان العرب لابن منظور أن كلمة الجودة في أصلها اللغوي "جود" والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده، وجوده أي صار جيدا (ابن منظور، 1987)

والجودة عامة كما يعرفها (ديمنغ) هي: «الوفاء بحاجات المستفيد حاضرا ومستقبلا» (السيد والأنصاري، 2002، ص 23).

فهذا قاموس ويبستر الجديد (Webster's New Dictionary) يعرفها على أنها "صفة أو درجة تفوق يمتلكها مخرج ما، كما تعني درجة الامتياز لنوعية معينة من المنتج (Verginia & Alexander, 1971, p 312)

في حين ترى سالي براون أن: "الجودة تمثل كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية والمهارية لدى الطلاب، وكل ما يؤدي إلى تحسين مستوى الفهم والاستيعاب ويزيد من قدراتهم على توصيل المعلومات بشكل فعال، واستثمار ما تعلموه في التصرف مع الأمور التي تواجههم وفيما سيدرسون". (عطية، 2007، ص 41).

أما كروسبي فعرفها بأنها: "المطابقة للمتطلبات، وذلك لأن المواصفات يجب أن تعكس حاجات الزبون بشكل صحيح" (Hichs, 1994, p 188)

وعرفها البيلاوي، وآخرون (2010) بأنها: مجموعة من "الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية "التدريس" وحالتها بما في ذلك كل أبعادها (مدخلات، وعمليات، ومخرجات، وتغذية راجعة) وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع" (ص 21).

نجد أنّ معظم تعريفات الجودة الشاملة تتفق - وبغض النظر عن مختلف ميادين تطبيقاتها - على عدد من الأفكار والجوانب المشتركة، منها:

1. هي القدرة على تحقيق متطلبات الجماهير (المستفيدين) بالشكل الذي يتطابق مع توقعاتهم ويحقق رضاهم التام عن الخدمة التي قدمت لهم.

2. تتسم الجودة بالاستمرارية لضمان جودة المنتج وجودة العملية الإنتاجية.

3. يمكن تطبيقها على منتج سلعي، أو خدمة، أو فرد.

4. تحمل درجة متوقعة من التناسق والاعتماد تناسب السوق بتكلفة منخفضة مما يدل على دقة الانجاز بأفضل السبل وأقل تكلفة.

5. المسؤولية والالتزام والوفاء والمشاركة والاهتمام بالعميل والعمل لضمان استمرارية جودة المنتج.

6. تأدية العمل بدون أخطاء ومنع مشكلات قبل وقوعها وتفاديها، وأداء العمل الصحيح بالشكل الصحيح منذ البداية بمعنى تحقيق الخطأ الصفري.

7. تفعيل استخدام فرق العمل من خلال التركيز على المدخلات والعمليات لانجاز المهام والأعمال بنجاح وبالتالي المساهمة في تحسين المخرجات.

(عبد العظيم، 2004، ص 34) (البيلاوي، 1996، ص 04) و(عطية، 2007، ص 21).

وعليه، فالجودة هي ذلك الكل الشامل المتضمن لمدخلات تعليمية، وما تحتويه من خصائص ومواصفات المتعلمين، والمعلمين، والمباني، والمناهج التعليمية، وكذا العمليات من إدارة تكوين المعلمين وتفعيل ومراجعة الأنشطة والمهام التدريسية والإدارة، وقيادة، وصولاً إلى مخرجات المؤسسات التعليمية المنتظرة التي تظهر في ملامح مجتمعية وفردية، وخصائص ومواصفات تربية ذات كفاية وفعالية للمتعلمين، والخريجين في مختلف الجوانب والمواصفات الشخصية والمعرفية والمهارية، التي يحتاجها أفراد المجتمع.

3.4 معايير الجودة الشاملة:

يعرف السعيد (2009) المعايير بأنها: "بيان بالمستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة، أو معترف بها بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه، لتحقيق قدر مطلوب من الجودة (quality) أو التميز (excellence) (ص 20)

كما يعرفها اللقاني والجمال (2003) بأنها: "أراء محصلة لكثير من الأبعاد السيكولوجية، والاجتماعية، والعلمية، والتربوية، ويمكن من خلال تطبيقها، تعرّف الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه، أو الوصول إلى أحكام على الشيء الذي نقومه" (ص 279).

بينما تعرف الحسن وآخرون معايير تعليم العلوم بأنها: "مجموعة من المحكات التي تحدد ما ينبغي أن يعرفه ويفهمه الطالب، وما يكون قادرا على القيام به خلال مادة العلوم" (ص 116)

تعريف معايير الجودة الشاملة للأداء التدريسي لمعلم علوم الطبيعة والحياة :

وتعرف الدراسة معايير الجودة الشاملة للأداء التدريسي لمعلم علوم الطبيعة والحياة بأنها: "صياغات عامة لمقياس صفات وجب توافرها في الأداء التدريسي لأستاذ علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط، ويمكن صياغتها عبر مؤشرات في شكل أداءات محددة للمستوى المطلوب الذي يجب أن يحققه الأستاذ، حيث تكون قابلة للملاحظة والقياس أي في صورة محكات للحكم على جودة الأداء".

التعريف الإجرائي لمعايير الجودة الشاملة للأداء التدريسي لمعلم مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط:

هي قائمة من العبارات المحددة من إعداد الباحثة تم اشتقاقها على ضوء أدبيات الدراسة والتي تشير إلى مواصفات أساسية و ضرورية لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط كمدخل للحكم على جودة أداءه التدريسي في مختلف المجالات الرئيسية (تخطيطا وتنفيذا وتقويما)، والتي تعتمد عليها الدراسة لقياس الأداء التدريسي لأستاذ علوم الطبيعة والحياة (المتربص) في مرحلة التعليم المتوسط قبل تنفيذ البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية وبعده.

4.4 نموذج ديمينغ للجودة الشاملة: Deming Model

والذي يعرف أيضا بدورة ديمينغ Deming للتحسين المستمر والذي قام بتطويره انطلاقا أفكار أستاذه شيورات Shewhart، هو أحد النماذج التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة التي قدمها الأمريكي وليام ادواردز ديمينغ (William Edwards Deming) ضمن جهوده الرائدة في مجال الجودة. وكما تعرف: "بدائرة ديمينغ المعروفة بمسمى (PDCA) خطط Plan، نفذ Do، افحص Check، ومن ثم حَسِن Act، والتي تهدف إلى حل المشاكل المتعلقة بعملية التحسين المستمر للعمل" (Scherkenbach, 1986, p 89). كما أنه يعبر بدقة عن عملية التحسين المستمر الذي يعتمد على مبدأ تنفيذ العمل بالشكل الصحيح من أول مرة، وقد صاغه وفق المراحل الأربعة التالية:

1 - التخطيط. Plan

2 - التنفيذ. Do.

3 - الفحص أو المراقبة والتدقيق. Check.

3 - التحسين والتفاعل. Act .

5.4 تعريف الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة:

الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة: هي نسق لمجموعة إجراءات مرنة ومتداخلة ومتناسقة ومتكاملة في ظل منطلقات فلسفة الجودة الشاملة ومبادئها؛ تتضمن هذه الإجراءات المعارف والخبرات المنظمة، والمهارات وفق إجراءات متتابعة قائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة بمراحله الأربعة (Plan, Do, Check, Act) (خطط، نفذ، افحص، حسن)، تهدف إلى مساعدة "الأستاذ المتريص" في مادة علوم الطبيعة والحياة على تحقيق معايير الجودة الشاملة في أدائه التدريسي على مستوى كل مجالاته: تخطيطا وتنفيذا وتقييما، والذي يمكن قياسه وتقييمه؛ حتى يتمكن من إكساب التلميذ موارد معرفية ومنهجية وقيمية؛ لتحقيق الكفاءات المرصودة.

6.4 الأداء التدريسي:

عرف الأداء بأنه "ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين يظهر منه قدرة الفرد أو عدم قدرته على عمل ما (اللقاني، 1999، ص 33)

وعرف الأداء بأنه ذلك العمل الذي يقوم به المعلم ويحدث داخل حجرة الدراسة وله تأثير مباشر على تيسير وحدوث عملية التعلم. (المفتي، 1984، ص 27)

وبالتالي يعني الأداء كل من السلوكيات والنتائج: والسلوكيات تتبع من أداء وتحويل الأداء من التجريد إلى العمل. ليس فقط أدوات النتائج، والسلوكيات هي أيضا مخرجات نتاج في حد ذاتها - كما أنها جهدا عقليا وبدنيا تطبق لأداء المهمة، ويمكن الحكم بعيدا عن النتائج، أو كما عرفها أرمسترونغ (2000) هو سجل لإنجازات الشخص (ص 6).

وعرفه العمارة (2006) بأنه "درجة قيام عضو هيئة التدريس بتنفيذ المهام التعليمية-التعلمية المناطة به وما به يبذله من ممارسات وأنشطة وسلوكيات تتعلق بمهامه المختلفة تعبيرا سلوكيا (العمارة، 2006، ص 103).

كما عرفه غود Good (1973): "على أنه الانجاز الفعلي كما يصنف من القابلية أو الطاقة أو القدرة الكامنة. (ص 414)

وفي تعريف آخر، يعبر الأداء عن كل ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى مرجعية معرفية، ووجدانية، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى محدد، أين تتمظهر قدرته من عدم قدرته على أداء عمل ما" (Nitko, 1996 , p 122)

وعبر الأزرق (2000) عن مفهوم الأداء بالسلوك المرئي الظاهر للفرد الذي تمكن ملاحظته وتقديره وتقويمه" (ص 10) .

وعرف كل من كمال والحر (2003) الأداء التدريسي على أنه مجموعة من المهارات، والمعلومات، والسلوكيات يجب أن تتوافر لدى المعلم ليصبح قادرا على أداء دوره في التدريس (ص 40)

أما تقويم الأداء فهو: "ملاحظات عن أداء واجبات الوظيفة، وتحديد القصور بين الأداء الحالي والمطلوب" (Robin, 1993, p 15).

وتتفق المفاهيم في كون الأداء التدريسي للمعلم يتمثل في الممارسات السلوكية القابلة للتحقيق والملاحظة والتقويم.

ويعرف الأداء التدريسي في الدراسة الحالية بأنه السلوك الذي يقوم به أفراد العينة (الأساتذة المتريصين في مادة علوم الطبيعة والحياة في متوسطات ولاية برج بوعرييج)، والذي يتمظهر خلال عمليات تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة (التخطيط والإعداد، وتنفيذ الدرس، والتقويم)، والذي يمكن قياسه وملاحظته باستخدام بطاقة الملاحظة المعدة من طرف الباحثة وفق معايير الجودة الشاملة.

أما بطاقة تقويم الأداء التدريسي لأستاذ علوم الطبيعة والحياة: هي البطاقة التي تم اقتراحها في الدراسة الحالية؛ لتقويم أداء أستاذ علوم الطبيعة والحياة والتي تمثل محاورها أهم المعايير المهنية التدريسية المرتبطة بالأداء التدريسي في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتعرف إجرائيا بالدرجة التي

يحصل عليها أستاذ علوم الطبيعة والحياة على "بطاقة الملاحظة" التي ستطبق لأغراض هذه الدراسة.

• **التعريف الإجرائي لأستاذ العلوم الطبيعية في التعليم المتوسط:** هو الأستاذ المترص الذي نجح في مسابقة توظيف أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط لسنة 2017 والذين يمارسون تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة لتلاميذ التعليم المتوسط بولاية برج بوعرييج والتي تحوي ثلاث مقاطعات، والذين لا يزالون لن يرسموا في مناصبهم إلا بعد سنة من التكوين أثناء الخدمة، ثم الخضوع للامتحان الكتابي والميداني تحت إشراف السادة مفتشي التعليم المتوسط للمادة.

5. الدراسات السابقة:

1.5 دراسة تناولت الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة.

2.5 دراسات تناولت تدريب معلم العلوم أثناء الخدمة.

3.5 دراسات تناولت معايير أداء معلمي العلوم.

4.5 دراسات تناولت برامج تدريب معلم العلوم في ضوء معايير مختارة.

1.5 دراسة تناولت الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة:

1.1.5 دراسة حليلة المولد (2008)

عنوانها: "أثر إستراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة على التحصيل والأداء التدريسي لدى الطالبات المعلمات في تخصص المواد الاجتماعية "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الاستراتيجية التدريسية المقترحة على التحصيل

الدراسي والأداء التدريسي للطالبات المعلمات في تخصص المواد الاجتماعية.

وقد حدثت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي :

ما أثرا لإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نموذج ديمينغ Deming للجودة الشاملة

على التحصيل الدراسي والأداء التدريسي للطالبات المعلمات في تخصص المواد الاجتماعية؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس أمكن صياغة الفروض الصفرية التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفق الاستراتيجية المقترحة ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن وفق الطريقة التقليدية في التحصيل الدراسي بعد ضبط التحصيل القبلي عند جميع مستوياته الست حسب تصنيف بلوم .

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفق الاستراتيجية المقترحة ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن وفق الطريقة التقليدية في الأداء التدريسي بعد ضبط الأداء القبلي عند جميع الموارد الخمسة المحددة للأداء التدريسي .

ولتحقيق هدف الدراسة واختبار الفروض استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتمثل مجتمع الدراسة في الطالبات اللاتي درسن مادة طرق تدريس المواد الاجتماعية وبالتزامن مع قيامهن بالتدريس في مدارس التعليم العام بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في مادة التربية العملية .

وبلغ عددهن 91 طالبة في مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة . وتم تعيين التجربة على المجموعتين بطريقة عشوائية ، وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي قبلي / بعدي وبطاقة الملاحظة للأداء قبلي / بعدي ، تم إخضاع المعلومات للمعالجة الإحصائية باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري و تحليل التباين المصاحب .وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في متوسط درجات التحصيل الدراسي البعدي وفي الأداء التدريسي البعدي تفوقاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 وبالتالي تم رفض الفروض الصفرية وقبول الفروض البديلة والتي تنص على أنه :

1 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفق الإستراتيجية المقترحة ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن وفق الطريقة التقليدية في التحصيل الدراسي بعد ضبط التحصيل القبلي عند جميع مستوياته الست حسب تصنيف بلوم .

2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفق الإستراتيجية المقترحة ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة

اللاتي درسن وفق الطريقة التقليدية في الأداء التدريسي بعد ضبط الأداء القبلي عند جميع المحاور الخمسة المحددة للأداء التدريسي.

2.5 دراسات تناولت برامج تدريب معلم العلوم أثناء الخدمة:

1.2.5 دراسة سليمان (2000)

عنوانها: "برنامج تدريبي لتنمية المهارات التدريسية والاتجاهات نحو مهنة التدريس لمعلمي العلوم غير المؤهلين تربويا وأثره على تحصيل تلاميذهم واتجاهاتهم نحو مادة العلوم" بالعريش.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية والاتجاهات نحو مهنة التدريس، والتمكن من المعارف الخاصة بالمهارات التدريسية لدى معلمي العلوم غير المؤهلين تربويا، والتعرف على أثر هذا البرنامج التدريبي المقترح على تحصيل التلاميذ معلمي العلوم غير المؤهلين تربويا واتجاهات هؤلاء المعلمين نحو مهنة التعليم، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي. ولقد طبقت الدراسة على عينة تكونت من 19 معلما لمادة العلوم بإدارة تعليم العريش بمحافظة سيناء، وتلاميذهم 443 تلميذا في المجموعة التجريبية، و439 تلميذا في المجموعة الضابطة لم يمر معلمهم بالبرنامج التدريبي.

وأظهرت نتائج الدراسة مايلي: وجود أثر للبرنامج التدريبي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم غير المؤهلين تربويا، في حين لم يوجد هناك أثر للبرنامج التدريبي في تحسين اتجاهات المعلمين غير المؤهلين تربويا نحو مهنة التدريس، كما أشارت نتائج الدراسة وجود أثر للبرنامج التدريبي المقترح على تحصيل تلاميذ معلمي العلوم غير المؤهلين تربويا، بينما لم يكن هناك أثرا للبرنامج التدريبي في اتجاهاتهم نحو مادة العلوم.

2.2.5 دراسة معمر الفراء (2006)

عنوانها: "فاعلية برنامج تدريبي مقترح بأسلوب التدريس المصغر لتطوير كفايات معلمي العلوم في توظيف استراتيجيات الخرائط المفاهيمية خلال التدريس".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح بأسلوب التدريس المصغر لتطوير كفايات معلمي العلوم في توظيف استراتيجيات الخرائط المفاهيمية خلال التدريس في جامعة

الأقصى بغزة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي بمجموعة واحدة، إذ صمم برنامجاً بأسلوب التدريس المصغر وأعد صحيفة تقويم ذاتي لقياس مدى توظيف المعلمين لاستراتيجية الخرائط المفاهيمية خلال التدريس، وقد قام بتطبيق البرنامج على أفراد العينة المكونة من 16 معلم علوم.

أظهرت نتائج الدراسة أن للبرنامج التدريبي فعالية في تطوير كفايات أفراد المجموعة التجريبية لتوظيف استراتيجية الخرائط المفاهيمية خلال التدريس، وقد كانت الفعالية بحجم كبير لمهارات كل من تخطيط العلوم وتنفيذه وبحجم صغير لمهارات تقويمها.

3.2.5 دراسة علي عزت (2006)

عنوانها: "فاعلية برنامج لتدريب معلمي العلوم في إعداد خطة تدريس باستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تنمية مهاراتهم واتجاهاتهم وخفض القلق لديهم".

والتي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات المعلمين في إعداد خطة تدريس وحدة دراسية في مجال العلوم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، و أثره في خفض قلق المعلمين من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس، وفي تنمية اتجاهات المعلمين نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، وقد طبقت الدراسة على عينة تكونت من مجموعة من المعلمين المتدربين في ثلاث محافظات (المنيا، القلوبيه، الاسماعيلية).

أظهرت نتائج الدراسة أن للبرنامج التدريبي أثر في تنمية مهارات المعلمين في إعداد خطة تدريس وحدة دراسية في مجال العلوم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وفي خفض قلق المعلمين من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس، وفي تنمية اتجاهات المعلمين نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس.

4.2.5 دراسة رولا الرمحي (2007):

بعنوان: "واقع تعليم العلوم بناء على معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الفلسطينية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تعليم العلوم في المدارس الفلسطينية بناء على معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا، للوقوف على أهم الأمور التي تؤدي إلى تحسين تعليم العلوم في المدارس الفلسطينية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغت 182 معلما ومعلمة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة الاستبانة، كما اعتمدت المقابلة الموجهة مع 14 معلما من أفراد العينة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: دعم الإدارة المدرسية لتعليم العلوم، ومحاولة تطويره ومتابعته، الكصف عن حالة المباني والمرافق، التأهيل العلمي والأكاديمي لمعلمي العلوم، الضغط والاكتظاظ في برنامج العلوم، اكتظاظ المنهاج، أساليب التقييم في العلوم، ضعف الإمكانيات المادية في المدارس .

5.2.5 دراسة أمال أحمد (2008)

عنوانها: "برنامج تدريبي مقترح باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس الابداعي لدى معلمات العلوم وأثره في تنمية التفكير التباعدي لدى تلميذاتهن بمرحلة التعليم الأساسي"

وهدف الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات العلوم في التعليم الأساسي، وفي تنمية التفكير التباعدي لدى تلميذاتهن، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وقد طبقت الدراسة على عينة بلغت 6 معلمات من معلمات التعليم الأساسي في ولاية صور بعمان، و240 طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين متناصفتين تجريبية وضابطة.

أظهرت نتائج الدراسة أن للبرنامج التدريبي أثر في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات العلوم، وفي تنمية التفكير التباعدي لدى تلميذاتهن، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التباعدي لدى التلميذات لصالح المجموعة التجريبية.

6.2.5 دراسة العقيلي (2008)

العنوان: "فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدريس المصغر في تنمية المهارات العملية اللازمة للتدريس لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية"

هدفت الدراسة إلى استقصاء مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدريس المصغر في تنمية المهارات العملية اللازمة للتدريس لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي، وأعد برنامجا تدريبيا باستخدام التدريس المصغر لتنمية المهارات المتدنية؛ كما أعد بطاقة ملاحظة تتضمن المهارات العملية اللازمة لتدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية تم تطبيقها على 15 معلما من معلمي العلوم.

أظهرت نتائج الدراسة أن للبرنامج التدريبي القائم على التدريس المصغر فاعلية في تنمية المهارات العملية اللازمة للتدريس لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي العلوم عينة الدراسة في كل من التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.

7.2.5 دراسة دوران وآخرون (Duran et al, 2009)

عنوانها:

Preparing Science Teachers to Teach with Technology : Exploring a K-16 Networked Learning Community Approach.

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي لمعلمي العلوم يهدف إلى حوسبة التعليم ويقوم على شبكة مجتمع التعلم في المدارس الأساسية والثانوية - على توفير التدريب والدعم الملائمين لدمج تدريس العلوم حاسوبيا. لتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثين المنهج التجريبي، وقد طبقت الدراسة على عينة تكونت من ثلاث مجموعات، الأولى ضمت 17 معلما قبل الخدمة والثانية ضمت 17 عاملا والمجموعة الثالثة ضمت 5 من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة و3 مشرفين.

أظهرت نتائج الدراسة: أنه طوال فترة البرنامج زادت ثقة المشاركين وكفاءتهم في دمج التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، كما طورها المشاركون الدروس المحوسبة مستخدمين عدد من الأدوات التكنولوجية المتقدمة لتسهيل تعلم مادة العلوم، كما أدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا مع تلامذتهم إلى زيادة دافعيتهم وحماستهم نحو التدريب القائم على التكنولوجيا، ولقد أكدت نتائج الدراسة كذلك أن التدريب والتأهيل المهني -الذي يشجع العمل من خلال العمل المتبادل والشبكات، ومشاركة الاستراتيجيات التدريسية والمصادر بين معلمي العلوم- هو من أنجع الطرق تحسينا لدمج التكنولوجيا في تدريس العلوم لديهم.

8.2.5 دراسة توسا ومارتن (Tosa & Martin, 2010)

عنوانها:

Impact of Professional Development Program Using Data-Loggers on Science teachers attitudes towards Inquiry-Based Teaching

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تطوير مهني لمعلمي العلوم باستخدام الحاسوب والبيانات الالكترونية على اتجاهاتهم نحو التعليم القائم على الاستقصاء والبحث، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج التجريبي، وقد أعد الباحثان مقياس الاتجاهات نحو التعليم القائم على الاستقصاء والبحث، وقد طبقت الدراسة على عينة بلغت 28 معلما للعلوم وتكنولوجيا المعلومات، حضروا ورش عمل مقدمة في الولايات المتحدة الأمريكية واليابان.

أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج تدريب معلمي العلوم على استخدام الحاسوب وجمع البيانات الالكترونية قد عمق فهمهم لتعليم العلوم القائم على الاستقصاء والبحث، كما أشارت النتائج إلى ظهور علاقة قوية بين خبراتهم البحثية واستراتيجياتهم التدريسية.

9.2.5 دراسة الأبرط (2011)

عنوانها: "برنامج تدريبي مقترح قائم على الكفايات في تقنيات التعليم ودراسة فاعليته في أداء معلمي العلوم في مرحلة التعليم المتوسط باليمن"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الكفايات في تقنيات التعليم على أداء معلمي العلوم في مرحلة التعليم المتوسط باليمن، وقد بناه الباحث معتمداً في ذلك على ما حدده من قائمة بالكفايات في تقنيات التعليم والتي يجب توافرها لدى معلمي العلوم، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي والتجريبي، وأعد اختبار التحصيل المعرفي في كفايات تقنيات التعليم وبطاقة ملاحظة الأداء العملي لكفايات تقنيات التعليم ومقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبي. وقد طبقت الدراسة على عينة بلغت 46 معلم علوم في مرحلة التعليم الأساسي.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح في أداء معلمي العلوم (عينة الدراسة) لكفايات مهارات تشغيل أجهزة تقنيات التعليم واستخدامها، وجود اتجاهات إيجابية مرتفعة لدى أفراد عينة البحث نحو البرنامج التدريبي المقترح.

10.2.5 دراسة العتيبي (2011)

عنوانها: "فعالية برنامج تدريبي في تنمية الممارسات التدريسية المرتبطة بنظرية الذكاءات المتعددة لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة"

هدفت الدراسة إلى قياس فعالية برنامج تدريبي في تنمية الممارسات التدريسية المرتبطة بنظرية الذكاءات المتعددة لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وأعدت استمارة تقييم برنامج تدريبي وبطاقة ملاحظة للممارسات المرتبطة بنظرية الذكاءات المتعددة، وقد طبقت الدراسة على عينة هذه الدراسة في عينة عشوائية من معلمات العلوم بالرياض والبالغ عددها 40 معلمة مقسمات على مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) بالتساوي.

أظهرت نتائج الدراسة أن للبرنامج التدريبي فعالية في تنمية الممارسات التدريسية المرتبطة بنظرية الذكاءات المتعددة لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة؛ كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في كل من الممارسات التدريسية المرتبطة بنظرية الذكاءات المتعددة (اللغوي-اللفظي، الرياضي-المنطقي، المكاني-البصري، الجسمي-الحركي) لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج التدريبي.

11.2.5 دراسة الخالدي (2013)

العنوان: "فاعلية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي العلوم الطبيعية مهارات التحفيز الإبداع العلمي لدى طلاب مرحلة المتوسط"

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي العلوم الطبيعية مهارات تحفيز الإبداع العلمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وأعد الباحث قائمة بمهارات التحفيز الإبداعي العلمي التي بناء عليها صمم البرنامج التدريبي المقترح، كما أعد بطاقة ملاحظة قياس الأداء القبلي والبعدي لأفراد العينة. إذ طبقت الدراسة على عينة تكونت من 20 معلم العلوم الطبيعية بمدينة الطائف.

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك دلالة عملية مرتفعة للبرنامج التدريبي في إكساب معلمي العلوم مهارات تحفيز الإبداع العلمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مجالات (التفكير الإبداعي، والتفكير فوق المعرفي، والحل الإبداعي للمشكلات)، وفي كل المجالات مجتمعة.

3.5 دراسات تناولت معايير أداء معلم العلوم:

1.3.5 دراسة بوكومة (2004) عنوانها: 'قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم'

هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن بعض الصعوبات التي يتخبط فيها المعلم الجزائري لمادة العلوم الطبيعية للمستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي والتي نراها تحول دون تحقيق معظم الأهداف التربوية لهذه المادة، حيث نجد هذه الصعوبة تتمثل في عجز معلمي مادة العلوم الطبيعية عن قدرة التحكم في الكفاءات العلوم المعرفية والمنهجية الواردة في المنهاج التعليمية. كما هدفت لفت انتباه المهتمين بالتكوين والتأطير وواضعي مناهج العلوم الطبيعية التكوينية الخاصة بمعلمي مادة العلوم، وكذا واضعي مناهج العلوم الطبيعية التربوية الخاصة بالمتعلمين إلى ضرورة إعادة النظر في كيفية توضيح وتبسيط المفاهيم والتعليمات الرسمية الخاصة بالمقاربة بالكفاءات في

مجال العلوم، قصد جعل التكوين يتمحور حول هؤلاء في مجال آفئات العلوم المنهجية والمعرفية وفي مجال البيداغوجيا وتعليمية العلوم (الديدانكتيك).

وقد جاءت تساؤلات الدراسة كالآتي:

- هل لمعلمي العلوم الطبيعية للمستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي القدرة على التصور الشامل لكفاءات العلوم المعرفية والمنهجية الواردة في المناهج التعليمية الجزائرية؟
 - هل لمعلمي العلوم الطبيعية للمستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي القدرة على التمييز بين آفئات العلوم المنهجية وآفئات العلوم المعرفية الواردة في المناهج التعليمية الجزائرية؟
 - هل لمعلمي العلوم الطبيعية للمستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي في القدرة على التمييز بين آفئات العلوم المنهجية الواردة في المناهج التعليمية الجزائرية؟
- أما عينة الدراسة فقد كانت عشوائية طبقية وبلغت 300 معلما لمختلف الأطوار التعليمية الثلاثة (الابتدائي، المتوسط، والثانوي) إذ مثل كل طور 100 معلم.

ولقد كان المنهج الوصفي هو المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة، أما أدوات الدراسة فتمثلت في الاستبيان الذي وزع على المعلمين، أما الأساليب التي استخدمت فكانت النسب المئوية واختبار كاي² لاختبار الفروق بين أفراد العينة، وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها: عدم تحكم معلمي العلوم الطبيعية في كفاءات العلوم التي تمثل أساس تعليم وتعلم مادة العلوم سيحول دون تحقيق أهداف التربية العلمية، وبالتالي سينقلب ذلك سلبا على الأسرة والمجتمع الجزائري الذي أصبح في حاجة ماسة إلى أفراد ذوي كفاءات وتفكير علمي لحل مشاكلهم العلمية من جهة ومن جهة أخرى ليوكبوا التغيرات التي تعيشها الجزائر في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية قصد الالتحاق بركب التطور العلمي.

2.3.5 دراسة راشد (2007)

عنوانها: "معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالتعليم العام في ضوء أبعاد التعلم"

هدفت الدراسة وضع معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالتعليم العام وتقويمه في ضوء أبعاد التعلم، وتحديد مدى توافر هذه المعايير في الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، والتعرف على آراء الطلاب حول الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء المعايير المقترحة للأداءات

التدريسية في ضوء أبعاد العلم. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم واستبانة لأراء الطلاب في الأداء التدريسي لمعلمي العلوم. وقد طبقت الدراسة على عينة بلغت 110 معلما من معلمي العلوم بالتعليم العام بإدارة العريش التعليمية بمصر، و489 طالبا.

أشارت نتائج الدراسة إلى وضع قائمة بمعايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء أبعاد العلم، وقد أظهرت النتائج وجود تدني في الممارسات والأداءات التدريسية لمعلمي العلوم وفق المعايير التدريسية المقترحة في ضوء أبعاد التعلم حسب آراء الطلاب.

3.3.5 دراسة الورثان (2008)

عنوانها: "مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الجودة في التعليم العام"

هدفت الدراسة إلى استقصاء مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم العام المتعلقة بالمعلم بمحافظة الأحساء بالسعودية، والمعوقات التي تحد من تقبلهم لهذه المعايير، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد الباحث استبانة احتوت على 84 فقرة تقيس ثلاثة محاور (معايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم، العوامل التي تشجع المعلمين على تقبل معايير الجودة الشاملة في التعليم، والمعوقات التي تحد من تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم). وطبقت الدراسة على عينة بلغت 886 معلما ومعلمة.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم العام والمتعلقة بالمعلم هي درجة كبيرة، كما حظيت جميع العوامل التي تشجع المعلمين على تقبل معايير الجودة بدرجة كبيرة أيضا. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم في جميع متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي، توعه، مدة الخبرة في التدريس، والمرحلة الدراسية) باستثناء متغير الجنسية؛ وهذا ما يعني ضرورة الاهتمام بالمعلم وبإعداده.

4.3.5 دراسة الطيطي والعياصرة (2009)

عنوانها: "مدى تضمن كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن للمعايير العالمية للتربية العلمية المتعلقة بمحتوى العلوم ومدى التزام المعلمين بمعايير تدريس العلوم"

هدفت الدراسة إلى تقصي مدى تضمين كتب العلوم المطورة للصفوف الثلاثة الأولى للمعايير العالمية للتربية العلمية المتعلقة بمحتوى العلوم، ومدى التزام معلمي هذه الصفوف بتطبيق ما يتعلق بتدريس العلوم في هذه المعايير. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وأعدا استبيانين اشتملت الأولى على 32 والثانية على 26 فقرة ثلاثية البعد. وقد طبقت الدراسة على عينة بلغت 102 معلما ومعلمة يدرسون الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس محافظة جرش بالأردن.

أظهرت نتائج الدراسة أن مجال العلم كاستقصاء كان أكثر مجالات المعايير العالمية للتربية العلمية المتعلقة بمحتوى العلوم تضمنا لكتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى، تلاه مجال العلم والتكنولوجيا، وأقلها تاريخ العلم وطبيعته، وكان المعياران المتعلقان بتركيز منهج العلوم على أن الغذاء شيء أساسي لصحة الإنسان، وبتشجيعه الطلبة على إثارة التساؤلات أكثر المعايير المتعلقة بمحتوى العلوم تضمنا في كتب العلوم، وأقلها المعيار المتعلق بإثارة المنهج للكثافة السكانية تدل على عدد الأفراد الذين يعيشون في مساحة من الأرض، كما أظهرت أن بعد تصميم برامج العلوم القائمة على الاستقصاء أكثر أبعاد المعايير العالمية للتربية العلمية المتعلقة بتدريس العلوم تطبيقا من قبل معلمي الصفوف الثلاثة الأولى، ولقد كانا المعياران المتعلقان بمراعاة المعلمين للفروق الفردية، وباختيارهم للاستراتيجيات التي تدعم تعلم الطلبة أكثر المعايير المتعلقة بتدريس العلوم تطبيقا من قبل المعلمين، وأقلها المعايير الخاصة بمشاركة المعلمين في تخطيط وتطوير برامج العلوم المدرسية.

5.3.5 دراسة سعيد الغامدي (2010)

عنوانها: "تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية"

هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بالمعايير الواجب توفرها في معلم العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية، والتعرف على درجة ممارسة المعلمين لتلك المعايير. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد بطاقتي الملاحظة والمقابلة للتعرف على درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمعايير التربية العلمية العالمية. وقد طبقت الأدوات على عينة بلغت 32 معلما من معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة.

أظهرت نتائج الدراسة أن: ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لجميع المجالات في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية كانت بدرجة ضعيفة، وفي مجال تخطيط التدريس في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية كانت بدرجة منعدمة، وفي مجال تنفيذ التدريس والتقييم والاستفادة من نتائجها في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية كانت بدرجة "ضعيفة"، وفي مجال مهنية المعلم كانت بدرجة متوسطة.

6.3.5 دراسة محمد (2010)

عنوانها: "تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض المعايير الدولية المعاصرة"

هدفت الدراسة إلى استخلاص قائمة بمؤشرات الأداء التدريسي اللازم توافرها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض المعايير الدولية المعاصرة، وتقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض مؤشرات الأداء الدولية المعاصرة، وتحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء بعض مؤشرات الأداء الدولية المعاصرة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد قائمة بمؤشرات الأداء التدريسي، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي. وقد طبقت الدراسة على عينة بلغت 60 معلم علوم بمحافظة القاهرة تم اختيارهم بطريقة قصدية.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء بعض مؤشرات الأداء الدولية المعاصرة لم تبلغ حد التمكن المحدد بالدراسة؛ ليقوم الباحث بتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في ضوء نتائج تقويم الأداء التدريسي، بحيث كل أداء تدريسي يحققه أقل من 70% من عدد المعلمين يمثل احتياجاً تدريبياً.

7.3.5 دراسة نجوى صالح ونجوى صبيح (2010)

عنوانها: "دراسة تقويمية لمحتوى منهج العلوم للصف الخامس الأساسي في ضوء المعايير العالمية" هدفت الدراسة إلى استعراض أهم المعايير العالمية لمحتوى منهج العلوم للصف الخامس الأساسي الفلسطيني، وتحديد مدى ملائمة محتوى منهج العلوم الفلسطيني للصف الخامس للمعايير العالمية لمحتوى العلوم. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي. وأعدتا

بطاقة تحليل المحتوى تضمنت أهم المعايير العالمية لمحتوى منهج العلوم للصف الخامس الأساسي والتمثلة في أربعة محاور تضم 15 معياراً و50 مؤشراً لأداء المعيار.

أظهرت نتائج الدراسة وأما عن مدى ملائمة محتوى منهج العلوم للصف الخامس مع المعايير العالمية لمنهج العلوم، فدللت نتائج الدراسة على أن المعيار الأول (القدرة على القيام بالبحث العلمي) كانت متوسطة، أما المعيارين (استخدام الرياضيات في جميع جوانب التحري والبحث) (والقدرة على استخدام الرسومات التوضيحية) فكانت درجة توافرها قليلة، وبالنسبة للمحور الثاني والثالث (العلوم والحياة) و(العلوم الطبيعية) كانت درجة قليلة، أما المحور الرابع (العلوم الطبيعية) فكانت درجة توافرها كبيرة.

4.5 دراسات تناولت تكوين وتدريب معلمي العلوم في ضوء معايير مختارة:

1.4.5 دراسة أمال محمود (2003)

عنوانها: "فعالية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية فهم وممارسة معايير التدريس الحقيقي لدى معلمات العلوم بمرحلة التعليم الأساسي وعلاقته بتنمية مهارات التفكير العليا لدى تلميذاتهن" هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج مقترح قائم على الموديولات التعليمية كأحد مداخل التعلم الذاتي في تنمية فهم وممارسة معلمات العلوم لمعايير التدريس الحقيقي لمعلمات العلوم. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي. وأعدت اختباراً في الفهم لمعايير التدريس الحقيقي، وبطاقة ملاحظة لممارسات المعلمات لتلك المعايير أثناء التدريس الفعلي، وأيضاً اختباراً آخر في مهارات التفكير العليا للتلاميذ بالصف الخامس. وقد طبقت الدراسة على ست معلمات العلوم بمدرستين من مدارس ولاية صور بسلطنة عمان، وستة صفوف من تلميذات الصف الخامس الابتدائي بلغ عددهن (150) تلميذة.

أظهرت النتائج فعالية الموديولات التعليمية في إكساب المعلمات المفاهيم الأساسية التي تساعد في فهم معايير التدريس الحقيقي للعلوم، كما اتضح وبشكل كبير حجم تأثير الموديولات على إكساب المعلمات فهم معايير التدريس الحقيقي. كما أظهرت النتائج نمو ممارسة المعلمات في معايير التدريس الحقيقي؛ إذ أشارت النتائج إلى قدرة المعلمة في تصحيح استجابات التلميذات عن طريق الحوار حتى تصل التلميذة إلى الاستجابة الصحيحة أو استكمال النقص في الاستجابة أو توضيحها أو تعميقها.

2.4.5 دراسة إسماعيل (2005)

عنوانها: " فعالية وحدة دراسية مقترحة في ضوء معايير الجودة لتعليم العلوم في تنمية الثقافة العلمية "

هدفت الدراسة إلى تحديد معايير الجودة لتعليم محتوى العلوم بالمرحلة الابتدائية المعززة للثقافة العلمية، ليتم بعد ذلك تقديم نموذج لوحدة دراسية في العلوم في ضوء الأهداف المعززة للثقافة العلمية ووفقاً لمعايير الجودة لتعليم العلوم. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، وأعد أدوات مقياس الثقافة العلمية بأبعاده المختلفة، وقد طبقت الدراسة على عينة قصدية بلغت 44 تلميذ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي (المجموعة التجريبية) في منطقة القصيم (السعودية). أظهرت نتائج الدراسة فعالية وكفاءة الوحدة المقترحة في تنمية الثقافة العلمية بأبعادها المختلفة، وأن لها تأثيراً كبيراً في إكساب تلاميذ الصف السادس بعض الأهداف المعززة للثقافة العلمية.

3.4.5 دراسة فتحية بطيخ (2005)

عنوانها: " أثر استراتيجية تدريبية مقترحة لبعض الموضوعات والمفاهيم الرياضية المرتبطة بمعايير "المستويات المعيارية" الرياضيات المدرسية العالمية NCTM على جانبي المعرفة والتطبيق العملي لها في التدريس لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات"

هدفت الدراسة إلى بناء استراتيجية تدريبية ذات مراحل لتدريب الطلاب المعلمين في تخصص الرياضيات على موضوعات ومفاهيم متطورة تتصل بالمعايير العالمية للرياضيات المدرسية (NCTM) من وجهة نظر معرفية وتطبيقية، كما وهدفت إلى قياس مدى فعالية وتأثير تلك الاستراتيجية على الجانبين المعرفي والتطبيقي للطلاب المعلمين في شعبة الرياضيات. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وأعدت اختبار معرفي وآخر تطبيقي حول الموضوعات، والمفاهيم الرياضية ذات الصلة بالمعايير العالمية للرياضيات المدرسية. وقد طبقت الدراسة على عينة بلغت (50 طالب وطالبة) في المجموعة الطابطة ونفس العدد في التجريبية بالفرقة الرابعة بكلية المعلمين جامعة المنوفية.

أظهرت نتائج الدراسة أن المعايير كمحتوى، وتدريس، وتقويم الخاصة بالرياضيات المدرسية يتحتم على الطلاب المعلمين التدرّب عليها وتكوين ثقافة معيارية خاصة بها من خلال استكمال

الجانبين النظري والتطبيقي لها؛ إلى جانب أن المعايير أصبحت حتمية في برامج إعداد المعلم الأمر الذي يتطلب تحقيق الجودة التعليمية والمعايير التخصصية للرياضيات المدرسية.

4.4.5 دراسة نبيل عارف حداد (2008)

عنوانها: "فاعلية برنامج تدريبي لتطوير الكفايات التعليمية لمعلمي الأحياء في المرحلة الثانوية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا في الأردن"

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لتطوير الكفايات التعليمية لمعلمي الأحياء في المرحلة الثانوية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا في الأردن. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، وأعد الباحث استبانة لقياس مدى ممارستهم للكفايات التعليمية، وقد قام الباحث ببناء البرنامج التدريبي للتدريب على عشر كفايات كانت بتقدير متدني لمستوى ممارستها لدى المعلمين؛ كما أعد بطاقة ملاحظة لمعرفة أثر البرنامج التدريبي في تطوير هذه الكفايات. وقد طبقت الدراسة على عينة بلغت 13 معلمًا ومعلمة أحياء في المرحلة الثانوية.

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثرًا لفاعلية البرنامج التدريبي لتطوير الكفايات التعليمية لمعلمي الأحياء في المرحلة الثانوية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا في الأردن.

5.4.5 دراسة الحميري (2009)

عنوانها: "أثر برنامج إلكتروني مقترح لتدريب معلمي العلوم على بعض استراتيجيات التدريس الحديثة"

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التدريب على برنامج إلكتروني مقترح لتدريب معلمي العلوم على بعض استراتيجيات التدريس الحديثة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي ذي المجموعتين المستقلة (الضابطة، والتجريبية)، وأعد الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو التدريب الإلكتروني. وقد طبقت الدراسة على عينة من 139 معلم علوم بمراحل التعليم العام بجدة.

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثر كبير للبرنامج الإلكتروني في زيادة تحصيل معلمي العلوم المتدربين، وأن هناك تحسين في اتجاهاتهم نحو التدريب الإلكتروني، كما أشارت النتائج إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي بمكوناته الثلاث كل على حدا (استراتيجية العصف الذهني، واستراتيجية خرائط المفاهيم، واستراتيجية الذكاءات المتعددة).

6.4.5 دراسة ليمب وآخرون (Lumpe, et al, 2010)

عنوانها:

Beliefs about Teaching Science: The Relationship between Elementary Teachers' Participation in Professional Development standards and Student Achievement

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مشاركة معلمي المرحلة الابتدائية في معايير النمو المهني وانجاز الطلبة لديهم في تعليم العلوم. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وأعدا استبياناً للمعلمين واختباراً تحصيلياً للطلاب. وقد طبقت الدراسة على عينة بلغت 450 معلماً في المرحلة الابتدائية، و580 طالباً من طلاب الصف الرابع عشر و 369 من طلاب الصف السادس عشر.

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك اكتساباً دالاً إحصائياً في الكفاءة الذاتية لتدريس العلوم لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية الذين شاركوا على المدى الطويل لأكثر من 100 ساعة اتصال سنوياً في تنفيذ برنامج معايير العلوم للتنمية المهنية؛ كما أشارت النتائج في تحسن على مستوى علاقتهم في تدريس الطلاب، وعلى الممارسات الصفية، ونظم الدعم للطلاب.

7.4.5 دراسة عيسى، ورفيق محسن (2010)

عنوانها: " تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة الشاملة في المرحلة الأساسية في محافظة غزة"

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة الشاملة في المرحلة الأساسية في محافظة غزة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وأعد الباحثان استبياناً يغطي 11 مجالاً في معايير جودة تطوير الأداء التدريسي

لمعلمي العلوم. وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من 103 معلما ومعلمة بمدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة للتعرف على وجهات نظر معلمي العلوم في تطوير الأداء التدريسي وفق معايير الجودة، كما أعدا بطاقة ملاحظة اشتملت على 34 عبارة على عينة قوامها 30 معلما من معلمي العلوم.

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تنديا بنسبة عالية في الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، وبناء عليه قدم الباحثان تصورا مقترحا لتطوير الأداء التدريسي للمعلمين.

8.4.5 دراسة محمد بيان (2010):

بعنوان: أثر برنامج تدريبي مقترح لتحسين الأداء التدريسي للمعلمين أثناء الخدمة في ضوء معايير الجودة الشاملة. دراسة تجريبية على معلمي مادة علم الأحياء في مدارس ريف دمشق.

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي مادة الأحياء في مدارس ريف دمشق الثانوية في ضوء قائمة مقترحة لمعايير الجودة الشاملة، ودراسة فاعليته. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل البحوث والدراسات السابقة، والمنهج التجريبي في تجريب البرنامج التدريبي عند تطبيقه على أفراد العينة. وقد أعد الباحث قائمة بالاحتياجات التدريبية للمعلمين من خلال وجهة نظر الطلبة والمعلمين والمشرفين التربويين، ومن ثم قام ببناء البرنامج التدريبي في ضوء الاحتياجات التدريبية لأفراد العينة. أما البرنامج التدريبي فقد طبق على عينة من أساتذة مادة علم الأحياء وبلغ عددهم 41 معلما في مدارس ريف دمشق. وقد اعتمد الباحث معايير الجودة الشاملة المقترحة لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي مادة علم الأحياء في مدارس ريف دمشق الثانوية، ومقياس تقدير الاحتياجات التدريبية الفعلية لهم، والاختبار التحصيلي المعرفي (القبلي، البعدي)، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي (القبلي، البعدي) لقياس الجانب الأدائي للمعلمين، ومقياس الاتجاه (القبلي، البعدي) كأدوات للبحث.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي للأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي، تعزى إلى متغير البرنامج التدريبي؛ كما توصلت إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي لصالح التطبيق البعدي، تعزى إلى

متغير البرنامج التدريبي؛ ووجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه لصالح التطبيق البعدي، تعزى كذلك إلى متغير البرنامج التدريبي.

9.4.5 دراسة نايف علي صالح الأبرط (2011)

عنوانها: " برنامج تدريبي مقترح قائم على الكفايات في تقنيات التعليم ودراسة فاعليته في أداء معلمي العلوم دراسة تجريبية في مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة نمار في الجمهورية اليمنية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الكفايات في تقنيات التعليم في أداء معلمي العلوم بالتعليم الأساسي بمحافظة نمار باليمن. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث ثلاثة مناهج تكاملت مع بعضها لتحقيق أهداف البحث وهي: المنهج الوصفي، والمنهج البنائي، والمنهج التجريبي، وأعد الباحث قائمة كفايات في تقنيات التعليم التي يجب توافرها لدى معلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي، ومن ثم قام ببناء برنامج تدريبي مقترح قائم على الكفايات في تقنيات التعليم، كما أعد اختبار التحصيل المعرفي في كفايات تقنيات التعليم، وبطاقة ملاحظة أداء لكفايات تقنيات التعليم، بالإضافة إلى مقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبي، وبطاقة تقييم درجة الاحتفاظ بكفايات تقنيات التعليم. وقد طبقت الدراسة على عينة بلغت (50) معلم العلوم في مرحلة التعليم الأساسي.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح في أداء معلمي العلوم لكفايات تقنيات التعليم على اختبار التحصيل المعرفي وفي كفايات تشغيل أجهزة تقنيات التعليم واستخدامها، كما أشارت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية مرتفعة لدى أفراد عينة الدراسة نحو البرنامج التدريبي المقترح.

10.4.5 دراسة العتيبي (2011)

عنوانها: " تصور مقترح لكفايات معلمة العلوم للمرحلة المتوسط وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة"

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لكفايات معلمة العلوم للمرحلة المتوسطة وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت قائمة بكفايات معلمة العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، والتي اشتملت على أربع مجالات (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، ومهنية التعليم) التي اشتملت على 13 معيارا اندرج تحته 156 كفاية.

أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع النسبة المئوية للاتفاق حول أهمية ومدى انتماء الكفاية للمعيار الذي تندرج تحته. وفي ضوء نتائج البحث التي تم الحصول عليها تم وضع تصور مقترح لكفايات معلمة العلوم للمرحلة المتوسطة وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة.

11.4.5 دراسة عنايات نجلة وعلي (2011)

عنوانها: "فاعلية برنامج تدريبي مقترح في ضوء المستويات المعيارية لجودة التعليم لتنمية الكفاءات المهنية لمعلمي العلوم بالتعليم الأساسي"

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية التحصيل المعرفي وتنمية الأداء المهني وفي تنمية اتجاه معلمي العلوم، وذلك من خلال تحديد متطلبات الكفاءة المهنية لمعلمي العلوم في ضوء المستويات المعيارية لجودة التعليم، وتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم أثناء الخدمة في ضوء المستويات المعيارية لجودة التعليم. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وأعدا استبانة الاحتياجات التدريبية، واختبار التحصيل المعرفي في الكفاءة المهنية، وبطاقة التقييم الذاتي للأداء المهني لمعلمي العلوم، ومقياس اتجاه معلمي العلوم نحو تطبيق المستويات المعيارية لجودة التعليم. وقد طبقت الدراسة على عينة بلغت 25 معلما علوم.

أظهرت نتائج الدراسة تحديد ثلاثة متطلبات رئيسية لمعلمي العلوم في ضوء المستويات المعيارية لجودة التعليم وهي: التحصيل المعرفي للمحتوى المعرفي في الكفاءة المهنية، والأداء المهني لمعلم العلوم في ضوء المستويات المعيارية لجودة التعليم، واتجاه معلمي العلوم في تطبيق المستويات المعيارية لجودة التعليم، كما أظهرت النتائج وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح في تنمية الأداء المهني لمعلمي العلوم.

12.4.5 دراسة ابراهيم (2012)

عنوانها: "برنامج مقترح لتنمية كفايات استخدام أدوات الجيل الثاني للتعليم الالكتروني في تعليم العلوم وتعلمها لدى الطلاب المعلمين"

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية استخدام أدوات الجيل الثاني للتعليم الالكتروني في تعليم العلوم وتعلمها لدى الطلاب المعلمين. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي لإعداد قائمة كفايات استخدام الجيل الثاني للتعليم الالكتروني في تعليم العلوم، والتي في ضوءها تم بناء البرنامج التدريبي المقترح، كما استخدم المنهج التجريبي، وأعد الباحث اختبار التحصيل المعرفي، بطاقة ملاحظة المهارات، ومقياس الاتجاه. وقد طبقت الدراسة على عينة بلغت 235 جميع طلاب الفرقة الثالثة بشعبتي العلوم البيولوجية والجيولوجية والكيمياء بكلية التربية بجامعة سوهاج.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح في تنمية الكفايات (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) المتعلقة باستخدام أدوات الجيل الثاني للتعليم الالكتروني في تعليم العلوم وتعلمها لدى عينة الدراسة.

13.4.5 دراسة الحبلاني (2012)

عنوانها: " أثر برنامج تدريبي مقترح في ضوء معايير الجودة على أداء معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة"

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح في ضوء بعض معايير الجودة على أداء معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي (بتصميم المجموعة الواحدة)، وأعد بطاقة الملاحظة تحوي معايير الجودة لمعلمي العلوم وبرنامج تدريبي مقترح في ضوء هذه المعايير. وقد طبقت الدراسة على عينة بلغت 19 معلم علوم في مرحلة المتوسط بمحافظة حفر الباطن.

أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء معلمي العلوم في مهارة تخطيط التدريس وتنفيذ التدريس وتقييم التدريس في ضوء بعض معايير الجودة.

14.4.5 دراسة الغامدي، حامد جماح حامد (2013)

عنوانها: "برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم المطورة"

هدفت الدراسة إلى بناء معايير مقترحة للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء بعض المعايير العالمية، كما هدفت إلى بناء حقيبة تدريبية (التقويم في مناهج العلوم المطورة) وهي إحدى حقائب البرنامج التدريبي المقترح للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة)، وأعد قائمة بمعايير مقترحة للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بتسعة مجالات، كما قدمت الدراسة ستة متطلبات أساسية لمناهج العلوم المطورة، ومن ثم بناء البرنامج التدريبي المقترح في هذا الصدد، وكذا اختبارا تحصيليا. وقد طبقت الدراسة على عينة قصدية بلغت (27) معلماً للعلوم بالمرحلة المتوسطة من مدينة مكة المكرمة.

أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين النمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في مجال التقويم في مناهج العلوم المطورة.

15.4.5 دراسة جميلة عبد الله علي الوهابية (2013)

عنوانها: "فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمات العلوم اللازمة لتدريس المناهج المطورة بالمرحلة المتوسطة"

هدفت الدراسة إلى التعرف على كفايات معلمات العلوم اللازمة لتدريس المناهج المطورة بالمرحلة المتوسطة، وتحديد الكفايات التي يحتجن للتدريب عليها، ومن ثم بناء برنامج تدريبي مقترح في هذا الصدد، والتعرف على مدى فاعليته في تنمية كفايات معلمات العلوم اللازمة لتدريس المناهج المطورة بالمرحلة المتوسطة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة كل من المنهج الوصفي

التحليلي، والمنهج شبه التجريبي، وأعدت استبانة لتحديد الكفايات اللازمة والاحتياجات التدريبية والتي طبقت على عينة عشوائية تكونت من 114 معلمة، وبطاقة ملاحظة أداء المعلمات. وقد طبقت الدراسة على عينة قصدية بلغت 16 معلمة.

أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي المقترح أسهم في تنمية كل من الكفايات التخصصية والمهنية والثقافية لدى معلمات العلوم اللازمة لتدريس المناهج المطورة بالمرحلة المتوسطة؛ كما أظهر البرنامج فعالية في تنمية كفايات معلمات العلوم.

• التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

بمراجعة الدراسات السابقة يتضح الآتي:

- الدراسة الوحيدة والتي انفردت باستخدام الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة وهي من اقترحها هي لصاحبها الباحثة حليلة المولد، والتي كانت المرجع الأدبي والنظري للدراسة الحالية التي أخذت بهذه الاستراتيجية التدريسية ووظفتها وفق مستجدات الإصلاح التربوي المستمر في الجزائر ومع المناهج المستحدثة في ضوء بيداغوجيا الكفاءات.
- إن قضية تجويد الأداء التدريسي للمعلمين عامة ولمعلمي أو أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة خاصة هي هدف عام وعالمي، وذلك لأهمية الأدوار المتطورة غير المستقرة المنوطة بالمعلمين والمتجلية بوضوح في ظل التطور التكنولوجي والمعلوماتي المتسارع ومتطلبات سوق عمل المتغيرة باستمرار.
- تنوعت المراحل التي أجريت فيها الدراسات السابقة (جامعي، ثانوي، متوسط، ابتدائي... وغيرها).
- تفوق أفراد المجموعة التجريبية في التحصيل والأداء الذين طبقت عليهم البرامج التدريبية أو للإستراتيجيات المستندة إلى معايير جودة التدريس، كما في دراسة (سليمان، الفراء، أحمد...).
- توصلت معظم الدراسات إلى فاعلية البرامج المقترحة لتحسين الأداء، كما في دراسة (إسماعيل، الأبرط، عنايات وعلي، مصطفى، بطيخ، الحبلاني، ...).
- اقتصرت بعض الدراسات على وضع تصورات أو معايير مقترحة لتحسين الأداء التدريسي للمعلمين، ولم تقيس مدى فاعليتها، كما في دراسة (الورثان، راشد، ...).

- اقتصرت بعض الدراسات على جودة برامج الإعداد ودراسة العلاقة بينها وبين جودة الأداء التدريسي للمعلم داخل الصف، كما في دراسة (حليمة عبد القادر، عثمان وعلي محمد، ...).
- ركزت معظم الدراسات على قياس أثر البرامج في الجانب المعرفي، وبعضها في الجانب الأدائي، في حين تغيب دراسات تهتم بالجانب الوجداني الذي نجده في دراسة بيان (2010) ودراسة (Tusa & Martin, 2010).
- توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين إعداد المعلم وتدريبه وجودة أدائه وارتفاع مستوى تحصيل للطلاب كما في دراسة (Lumpe, et al, 2010) ودراسة حليمة عبد القادر (2008)
- تطرقت معظم الدراسات دراسة اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس، وكيفية تنميتها ايجابياً، كما في دراسة بيان (2010)، في حين لم يتم التطرق إليها في هذه الدراسة.

• إستفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، واسترشدت بها من خلال الآتي:
 - قدمت تصوراً عن معايير جودة الأداء التدريسي للمعلم عامة، ولعلم علوم الطبيعة والحياة خاصة الواجب توافرها في أدائه التدريسي.
 - التعرف على طبيعة الاتجاهات الحديثة في برامج تدريب المعلم، وتجويد أدائه، وخاصة الجودة الشاملة ونشأتها ومبادئها والجوانب الممكن استخدامها في تطوير أداء المعلم، وتحديد بعض أوجه القصور؛ لمعالجتها من خلال الإستراتيجية التدريسية القائمة وفق نموذج ديمنغ للجودة الشاملة، كما تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في اختيار عينة الدراسة.
 - أوضحت كيفية اختيار التصميم التجريبي المناسب، وكذلك الأساليب الإحصائية.
 - تم الاستفادة منها في بناء أدوات الدراسة التدريبية والتقويمية، وإجراءات تنفيذها.
 - أفادت في منهجية البحث عموماً.
- ### • التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:
- وضع معايير لجودة الأداء التدريسي، وقياس جودة الأداء وفق هذه المعايير.

- قياس أثر وفاعلية الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة الأداء التدريسي.
- **مميزات الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة:**
- على غرار دراسة حليلة عبد القادر وهي دراسة مشابهة؛ تنفرد الدراسة الحالية باستخدام نموذج ديمنغ لتكييف الاستراتيجية التدريسية وقياس أثرها على الأداء التدريسي. (كما لها أن تكون نقطة تقاطع مع دراسة حليلة عبد القادر)
- دراسة الأداء التدريسي (منظور المهاري).
- اقتراح معايير للجودة الشاملة الواجب توافرها في الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في ضوء طبيعة المنهاج وأهدافه، ومن خلال تحليل الأدوار الحالية والمستقبلية لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة، وفي ضوء بيداغوجيا الكفاءات ومناهج الجيل الثاني، والأدبيات التربوية والنظرية في هذا المجال.
- توظيف نموذج ديمنغ للجودة الشاملة في التدريب على الاستراتيجية التدريسية لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة.
- اعتماد التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة.
- دراسة أثر الاستراتيجية على الجانب معايير الأداء التدريسي (مهاري).
- موضوع الدراسة الحالية يتحدد في التدريب في أثناء الخدمة لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في المرحلة المتوسطة لخصوصية كل من الأستاذ (المتريص) والطور وأهميته.
- اعتماد استراتيجية تدريسية قائمة على مدخل الجودة الشاملة كمدخل عصري لتطوير الأداء التدريسي أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة.
- تعد هذه الدراسة - في حدود علم الباحثة - الأولى في مجال تدريب الأساتذة وفق مدخل الجودة الشاملة.

6. فرضيات الدراسة:

1.6 الفرضية العامة:

- للإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة أثر على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط ببرج بوعريريج.

2.6 الفرضيات الجزئية:

- للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة أثر على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في مجال التخطيط للتدريس.
- للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة أثر على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في مجال تنفيذ التدريس واستراتيجياته.
- للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة أثر على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في مجال التقويم.

خلاصة:

لا شك أن قضية تجويد الأداء التدريسي للمعلمين عامة، ولمعلمي وأساتذة علوم الطبيعة والحياة خاصة أخذت المقدمة في سلم أولويات الباحثين والخبراء وأصحاب القرار؛ لأنه لا يمكن لمنظومة تعليمية أن تتعدى مستوى معلمها. فدورهم التوجيهي والمتابعاتي في ضوء البيداغوجيا الجديدة، ما هو إلا تأكيد على أنهم أهم فاعل في العملية التعليمية وأداتها التنفيذية في التطور والتميز المنشود. فعلى هذا الاعتبار نجد تعدد وتنوع البحوث والدراسات التي تهدف إلى تجويد برامج تكوين وتدريب المعلمين من مختلف الرؤى والمقاربات التي محورها التعلم الذاتي؛ مما ينعكس إيجاباً على جودة مخرج العملية التعليمية التعلمية (المتعلم).

ولعلها هي الأسباب التي دفعت إلى التفكير بإجراء هذه الدراسة التي تهدف إلى تحسين الأداء التدريسي لمعلمي مادة علوم الطبيعة والحياة من خلال تبني استراتيجية تدريسية تقوم على أهم مداخل الجودة وهو نموذج ديمنج للجودة الشاملة والذي أكدت فعاليتها دراسة حليلة عبد القادر، بغية الإسهام في إضافة لبنة في الجدار المعرفي للتكوين والتدريب التربوي في أثناء الخدمة للأساتذة من خلال وضع معايير لجودة الأداء التدريسي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة.

الفصل الثاني: الجودة الشاملة في التعليم

تمهيد

1. تعريف الجودة الشاملة.
2. المنظور التاريخي للجودة الشاملة.
3. مبادئ وأهداف الجودة الشاملة.
4. انتقال مفهوم الجودة الشاملة من الصناعة إلى التعليم.
5. الجودة الشاملة في التربية والتعليم.
6. مفهوم الجودة الشاملة في التعليم.
7. مميزات وخصائص الجودة الشاملة في مجال التعليم.
8. مبررات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.
9. مبادئ الجودة في التعليم العام.
10. الحاجة إلى الجودة الشاملة (أهميتها وفوائدها).
11. مزايا تطبيق الجودة الشاملة في التعليم.
12. أهمية توظيف الجودة الشاملة في تدريب الأساتذة.
13. تطوير برامج تدريب المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة.
14. متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.
15. أساليب تطبيق الجودة الشاملة .
16. معوقات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.

خلاصة

تمهيد

خصص هذا الفصل للجودة الشاملة في التعليم مع ابراز تطورها التاريخي والمبادئ التي تقوم عليها والأهداف المتوخاة من خلال تطبيقها، مبرزين كيف أنها بعدما أثبتت نجاعة تطبيقها في المجال الصناعي تم التفكير ونقلها لمجال التعليم. لكن مع الأخذ في الحسبان الفرق الموجود بين المنتج الصناعي والمخرج التربوي. ولقد أدى تطبيقها إلى بروز ردود أفعال اجتماعية، طرحت إشكاليات تنظيمية ومؤسسية جديدة تستوقف المشتغلين في الحقل التعليمي لتبني منطقا وفكرا مغايرا وجديدا.

وهو ما حولنا تبياناه في مزايا تطبيقها في تدريب الأساتذة، وتطوير برامج التدريب في ضوء معايير الجودة الشاملة، وكذا متطلبات وأساليب تطبيقها في المؤسسات التعليمية، ولما كانت كل عملية تجديدية أو إصلاحية تتلقى مقاومة، فقد تم رصد أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية، مقترحين بعض الحلول لتجاوز هذه المعوقات.

1. تعريف الجودة الشاملة:

اتسم العصر الحالي بأنه عصر الجودة الشاملة فمن الصعوبة أن نجد مؤسسة أو شركة إنتاجية أو خدمية إلا وتسعى لتوظيف هذا المفهوم أو استخدامه، ونظرا لاقتران مفهوم الجودة في الأدبيات والدراسات الحديثة برؤية المستفيدين وحكمهم وتوقعاتهم من المنتج أو الخدمة المقدمة، ارتبطت معظم تعريفات مفهوم الجودة الشاملة بعملية قياس أو اختبار التقديرات التقييمية أو قيمة للمستفيدين عن مدى صلاحية المنتج أو الخدمة المقدمة وفاعليته» (Taylor and Hill, 1997, p 162).

فمفهوم الجودة الشاملة يعد من بين المفاهيم التي ليس حولها اختلافات مقارنة بالمفاهيم الأخرى التي أدخلت على ميدان علوم التربية، وهذا لكون أنها حازت ذات الوصف في الميادين الأخرى حيث طبقت في الصناعة والطب والتسيير. ومما يؤكد هذا الطرح؛ هو الجوانب التي تشترك فيها، ويضفي عليها البعد العالمي، وعليه تتفق معظم تعريفات الجودة الشاملة - وبغض النظر عن مختلف ميادين تطبيقاتها-، على عدد من الأفكار والجوانب المشتركة، منها:

1- هي القدرة على تحقيق متطلبات الجماهير (المستفيدين) بالشكل الذي يتطابق مع توقعاتهم ويحقق رضاهم التام عن الخدمة التي قدمت لهم.

2. تتسم الجودة بالاستمرارية لضمان جودة المنتج وجودة العملية الإنتاجية.

3. يمكن تطبيقها على منتج سلعي، أو خدمة، أو فرد.

4- تحمل درجة متوقعة من التناسق والاعتماد تناسب السوق بتكلفة منخفضة مما يدل على دقة الانجاز بأفضل السبل وأقل تكلفة.

5- المسؤولية والالتزام والوفاء والمشاركة والاهتمام بالعميل والعمل لضمان استمرارية جودة المنتج.

6- تأدية العمل بدون أخطاء ومنع مشكلات قبل وقوعها وتفاديها، وأداء العمل الصحيح بالشكل الصحيح منذ البداية بمعنى تحقيق الخطأ الصفري.

7- تفعيل استخدام فرق العمل من خلال التركيز على المدخلات والعمليات لانجاز المهام والأعمال بنجاح وبالتالي المساهمة في تحسين المخرجات.

(عبد العظيم، 2004، ص34) (البيلاوي، 1996، ص 04) و(عطية، 2007، ص 21).

في ضوء ما تقدم يمكن القول أن الجودة عبارة عن صفات ومعايير ومتطلبات تميز المنتج أو الخدمة التي تتواءم مع حاجات ومتطلبات العميل، فالجودة لا تحصل بالصدفة أو بعملية عابرة، إنما هي نتاج مسار واع وإدارة، وعزيمة قوية وكفاية عالية في مسار تطبيقي صحيح واضح. وعلى الرغم من تعدد مفاهيم الجودة الشاملة وتنوعها، إلا أن جميعها تتفق في أنها:

1. الجودة عملية بنائية شاملة ومستمرة.

2. ترمي إلى تحقيق أهداف وغايات ومرامي منشودة بأكفأ الطرق وأقل تكلفة.

3. هدفها هو تحقيق الأهداف بفاعلية وكفاية (جودة القرار والتنفيذ) (عطية، 2007، ص 25).

من هذه الخصائص والقواسم المشتركة المتفق عليها حول "مفهوم الجودة الشاملة"، يمكن توظيفه كاتجاه تطويري في برامج تدريب وتكوين المعلم (الأستاذ)، طالما أن المطلوب أو المنتظر من التعليم في مختلف مراحل تقديمه بدرجة عالية الجودة.

وعليه، فالجودة هي ذلك الكل الشامل المتضمن لمدخلات تعليمية، وما تحتويه من خصائص ومواصفات المتعلمين، والمعلمين، والمباني، والمناهج التعليمية، وكذا العمليات من إدارة تكوين المعلمين وتفعيل ومراجعة الأنشطة والمهام التدريسية والإدارة، والقيادة، وصولاً إلى مخرجات المؤسسات التعليمية المنتظرة التي تظهر في ملامح مجتمعية وفردية، وخصائص ومواصفات تربوية ذات كفاءة وفعالية للمتعلمين، والخريجين في مختلف الجوانب والأبعاد الشخصية والمعرفية والمنهجية والقيمية، التي يحتاجها أفراد المجتمع.

إن ما يمكن استنتاجه من خلال كل ما سبق، هو أن مدخل الجودة الشاملة ذا أهمية عملية في توظيفها كأحد الاتجاهات والمداخل المعاصرة لتحسين وتطوير برامج تكوين الأستاذ وتدريبه وتحسين أدائه وتجويد مخرجات النظام التعليمي.

2. المنظور التاريخي للجودة الشاملة:

إن ما يؤكد الأهمية العملية لهذا المدخل المعاصر هو تعدد المنظورات والمداخل التي تناولت الجودة من الناحية التاريخية والتجارب الحضارية لمختلف المجتمعات؛ حتى بلغت على النحو التي هي عليه راهانا كنموذج عالمي؛ فمبدأ الجودة قديم الوجود قدم محاولات التطور للمجتمعات في شتى المجالات؛ فنجد في حضارة وادي الرافدين (بابل) قبل أكثر من خمسة آلاف سنة، إذ احتوت تشريعات حمورابي على نص كان فحواه الآتي: "أن من يبني بيتا يسقط على ساكنيه، فيقتلهم فإن عقوبته الإعدام"، فما نجد هذا التشريع إلا تكريسا لمبدأ الجودة، والإتقان والحث على ذلك (عطية، 2007، ص 26). وهو ما جعل تشريعات حمورابي توضع في لائحة منقوشة على مسلة شهيرة أطلق عليها مسلة حمورابي التي يوجد نموذجا الأصلي في متحف اللوفر في باريس. (الحريري، 2011، ص 49)، ثم جاء القرآن الكريم ليؤسس لمقصد الجودة فتناوله الفكر الإسلامي بالتحليل قبل اهتمام الغربيين به كمدخل.

كما أن أصول التفكير في مفهوم الجودة يرجع إلى حقبة زمنية بعيدة، حيث كانت الدقة والإتقان هما المرادف الأساسي للملازم للجودة في حضارات أخرى، كحضارة الفراعنة، وتمثل تطبيق الجودة في بناء الأهرامات، وكذا الحضارة الصينية وتمثل في بناء سور الصين العظيم وغيرها، إلى أن نصل إلى الحضارة الإسلامية والتي تجسدت فيها الجودة في إتقان بناء المساجد والقصور وتأسيس المدن وتخطيط العواصم (زاهر، 2005، ص 76).

1.2. الجودة من منظور الفكر الاسلامي:

تجلى الاهتمام بمفهوم الجودة في الفكر الإسلامي منذ ظهور الدولة الإسلامية في المدينة المنورة بعد الهجرة النبوية، هذا الفكر الذي ركز على العمل وفق نظام معتمدا على التخطيط، التنظيم، والتوجيه، والرقابة. (الجوبير، 2006، ص 13)، إذ بين التشريع الإسلامي وحث على إتقان العمل ونبذ التعامل بالغش، فحوى القرآن الكريم العديد من الآيات لتأكيد مبدأ الجودة إذ قال تعالى: " وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون" (التوبة، الآية 105).

فالعمل الجيد هو العمل الذي يرضي الله سبحانه عز وجل ورسوله والمؤمنين. ثم جاء رسول الله الأعظم (صلى الله عليه وسلم) لتشع سنته بما يؤكد مبدأ الجودة؛ إذ يحثنا على العمل الجيد والمتقن، قائلاً عليه الصلاة والسلام: "من غشنا فليس منا"، فالغش ضد الجودة، فينهى عليه الصلاة والسلام عن التعامل بالغش، كما أن مراقبة المواصفات والمقاييس كانت من أهم أعمال رجال الحسبة في الإسلام. فقد دعا كل من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة إلى العمل بإتقان وبإخلاص وبتقان وبشغف وبإحسان، ونوعية جيدة أي بجودة، لتحقيق السمات والمواصفات المطلوبة في الخدمة أو في المنتج أو الفرد. إرضاء للفرد ذاته، وصاحب العمل وإرضاء الله سبحانه عز وجل ورسوله الكريم.

إن مفهوم الجودة في الفكر والتشريع الإسلامي برزت في صور وأمارات ودلالات لها أصولها وأهميتها النظرية والتطبيقية في مختلف الجوانب الحياتية والتربوية خاصة، من بين تلك الدلالات، نجد ما يلي:

1 - الإتقان في العمل: كرس مفهوم الجودة في مفهوم الإتقان، وهو الاتيان بالعمل على وجه محكم، وبدون قصور فيه.

فإن الله سبحانه وتعالى تتجلى مظاهر وصور إتقان صنعته وخلقه في كل نقطة في الكون، إذ قال عز وجل: "... صنع الله الذي أتقن كل شيء إنه خبير بما تفعلون". (النمل، الآية 88).

أما الرسول الكريم (ص)، فيؤكد في ذات السياق قائلاً عليه الصلاة والسلام: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه" وقال عليه السلام: "خيركم من عمل عملاً وأتقنه"

بمعنى صاحب العمل كي يمكنه إتقان عمله وجب أن تتوفر فيه مهارات وكفاءات إدارية وفنية وعملية مصداقاً لقوله تعالى: " ... إن خير من استأجرت القوي الأمين " (القصص، الآية 26)

كما أن الإتقان يلزم الدقة في الأداء، فالإسلام يقيمها بالذرة مصداقاً لقوله تعالى: "فمن يعمل مثقال ذرة خيراً يره، ومن يعمل مثقال ذرة شراً يره " (سورة الزلزلة، الآية 7،8)، أي أن الدين الإسلامي يعنى بالمعايير والمقاييس في الأداء وفي تقييم الأداء.

2- الإخلاص في العمل: إن الإخلاص في العمل يتعدى تأديته بالشكل المطلوب، بل يقوي الإرادة ويزيد شغفاً لتصويبه وإصلاحه خالصاً لوجه الله تعالى وطلباً لمرضاته وقربانه سبحانه عز وجل ومرضات الرسول الكريم، قال تعالى: "وما أمروا إلا ليعبدوا الله مخلصين له الدين حنفاء" (البينة، الآية 05).

فالدين عبادة، والعمل عبادة، والله يأمرنا بالإخلاص في عبادتنا أي في أعمالنا وهو بعداً جديداً آخر لمفهوم الجودة الشاملة.

فإنه ورسوله الكريم يحملان المسلمين مسؤولية الإخلاص والإتقان في أعمالهم وأقوالهم ونياتهم، إذ يقول سبحانه وتعالى: "إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولاً" (الإسراء، الآية 36).

وجاء قوله صلى الله عليه وسلم: "ألا كلكم راع، وكلكم مسؤل عن رعيته"، وقوله عليه الصلاة والسلام: "إذا أسند الأمر لغير أهله فانتظر الساعة". فبالإخلاص تتم الأعمال بأداء جيد ونافع وذو فاعلية وكفاءة، فشيوع مفهوم الإخلاص في أداء الأعمال يمثل أهم شروط تحقيق جودة الأداء في كل المجالات وبالأخص في التعليم.

3- مفهوم الإحسان: كان من الطبيعي أن الإحسان هو المطلوب والمنتظر في عمل وقول المسلم، فأداء الأعمال على أحسن وجه هو المرجو مصداقا لقوله عز وجل: "وأحسنوا إن الله يحب المحسنين" (البقرة، الآية 195)، وقوله تبارك وتعالى: "الذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملا" (الملك، الآية 02)، وقوله أيضا: "وأحسن كما أحسن الله إليك" (القصص، الآية 77)، فالإحسان يشمل الإتقان والجودة بمعنى الوفاء بمتطلبات العمل على أحسن الوجه؛ فحسن استخدام الموارد على مختلف أنواعها بعيدا عن الإسراف، أي باقتصاد وبأقل تكلفة، مصداقا لقوله تعالى: "ولا تسرفوا إنه لا يحب المسرفين" (الأعراف، الآية 31)، فالإحسان هو إحدى الدلالات التي تعزز مفهوم الجودة الشاملة داخل المجتمع الإسلامي.

4- مفهوم الإصلاح: وهو الإتيان بالعمل الصالح بدون قصور وبعيدا عن الفساد بمحاربتة، إذ يحرص المسلم أن يكون عمله عملا صالحا، فالإصلاح يقترن بالإيمان، فالمؤمن المصلح ينزله ربه الدرجات العلى مصداقا لقوله تعالى: "إن لا نضيع أجر المصلحين...." (الأعراف، الآية 170).

وقوله عز وجل: "فمن آمن وأصلح فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون" (الأنعام، الآية 48)، فالإصلاح يجعل الأداء أكثر جودة وفاعلية، لذلك شاع مفهوم الإصلاح وفعل في الفكر الإسلامي حتى ظل مطلباً مهما لتجويد الحياة، وفي هذا المقام يمكننا الاستشهاد بالنهضة في الوطن العربي في المشرق والمغرب، محمد عبده وجمال الدين الأفغاني، وابن باديس (جمعية العلماء المسلمين) التي عوض الانخراط في العمل السياسي لمحاربة التخلف والكولونيالية؛ أكدت واهتمت بالتعلم كوسيلة وأداة أساسية لبلوغ مجتمعا راقيا وواعيا.

5- مفهوم التعاون: للتعاون منافع تظهر في الأداء الجيد؛ إذ يقول الله عز وجل: "وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان" (المائدة، الآية 02)، وقال صلى الله عليه وسلم: "المؤمن للمؤمن كالبنيان المرصوص، يشد بعضه بعضا"، وبالتعاون يكون الأداء أكثر فاعلية، ويختصر الوقت والجهد، وهذا مؤشر للجودة وإدارة الوقت، وهو مفهوم يمكن إدراجه في السياق ذاته، لنعزز به ونؤكد منظور الفكر الإسلامي للجودة وأن منابعها الدين الإسلامي بمصدرية القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

أما جودة إدارة الوقت؛ فقد أولاهما الإسلام حيزا هاما. إذا لا بد من حسن استغلاله واستثماره فيما يفيد الفرد في الدنيا والآخرة، إذ قال عز وجل: " خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملا" (الملك، الآية 02)

وقوله عليه الصلاة والسلام: "لا تزولا قدما عبد يوم القيامة، حتى يسأل عن عمره فيما أفناه، وعن جسده فيما أبلاه، وعن علمه ما عمل به، وعن ماله من أين اكتسبه وفيما أنفقه". لذلك إن إدارة الوقت وحسن استثماره واستغلاله لأهم الدلالات وأقواها التي تؤكد مفهوم الجودة الشاملة داخل المجتمعات الإسلامية. فالدين الإسلامي هو دين إتقان وإحسان وإخلاص وتعاون وإصلاح، وهي الدلالات والمفاهيم ذات العلاقة بمفهوم الجودة الشاملة التي باتت مطلبا شرعيا قبل أن تكون أحد التوجهات الحديثة التي ينادي بها التربويون.

وعلى الرغم من تميز الفكر الإسلامي وتفردته في تبيان العلاقة وتجليها في الربط بين العقيدة وشؤون الحياة الدنيوية، فهو دين بناء وحضارة وعلم، وجودة تمس جميع الجوانب الحياتية؛ إلا أن علماء الغرب حاولوا جعل من مفهوم الجودة الشاملة مفهوما عصريا مجسدا على أرض الواقع؛ بعدما تمت بلورته نظريا وامبريقيا، نخص بالذكر التطبيقات التربوية الحديثة.

2.2. الجودة من منظور الفكر الغربي المعاصر:

وعلى غرار المجتمع الإسلامي الذي اهتم بالجودة، فالمجتمع الغربي منذ منتصف القرن السابع عشر ميلادي؛ عرف أحداثا تبرز أنه كان يسعى للاهتمام بالجودة، وربما تجلت؛ حينما كتب وزير المالية الفرنسي إلى الملك مقترحا مفاده: "إذا ضمنت مصانعنا جودة منتجاتها بإتقانها العمل، فإن الأجانب سيهتمون بالاستيراد منا، وستتدفق أموالهم على المملكة" (عطية، 2007، ص26).

ومنذ تلك الفترة؛ تطور الاهتمام وتزايدت التطبيقات على أرض الواقع للجودة الشاملة، حيث أخذت المؤسسات تعرض خدماتها المختلفة في شتى المجالات بمواصفات محددة يتم على إثرها اختيار وما يستجيب وحاجات المستهلك. وهي العملية التي استمرت لتأخذ أبعادا جديدة

وقوية حتى بداية القرن العشرين، ولعل من بين المجالات التي شهدت تطبيقاتها بشكل واضح وجلي هي الإدارة (زاهر، 2005، ص76).

أما أول بيئة برزت فيها إدارة الجودة الشاملة؛ فكانت اليابان في القرن العشرين لتنتشر بعدها في أوروبا وأمريكا وغيرها من دول العالم. وللاشارة؛ فإن مفهوم إدارة الجودة الشاملة تطور نتيجة تطور المستجدات والاكتشافات والثورة المعلوماتية الهائلة التي لم تبق أي مجال بمنأى عن تطبيقها، ويمكن لتوضيح المجالات التي سادتها، والتطورات التي عرفت القبول بأنها عرفت التطورات التالية:

المرحلة الأولى: وتمظهرت في الخمسينات حين قام إدوارد ديمينغ Edward Deming بإدخال مفهوم الجودة الشاملة إلى اليابان. أما **المرحلة الثانية:** فبدأت في الثمانينات؛ عندما عرفت الأعمال، والصناعات الأمريكية تطبيق أفكار إدارة الجودة الشاملة، وأخيرا **المرحلة الثالثة:** وهي تلك التي نشهد تطبيقها في التربية والتعليم. (أيوب، 2000، ص 31) ، نقلا عن شارجل Schargel .

وبنظرة عابرة لمراحل التطور التاريخي للجودة الشاملة يمكن أن تقسيمها، إلى عدد من المراحل نذكرها كالاتي:

• المرحلة الأولى:

تمظهرت بداياتها في الأربعينات من القرن العشرين على يد أبي الجودة الشاملة الأمريكي إدوارد ديمينغ Edward Deming ، لينتشر هذا النظام في الولايات المتحدة الأمريكية في منتصف الخمسينات من قبل علماء الإدارة والإحصاء، والعلوم الهندسية. وباستمرار جهود المهتمين والعلماء وجدت العديد من المداخل والأساليب لدراسة الجودة فقد استخدم ديمينغ Deming مدخل الأساليب والمقاييس الإحصائية؛ لتحسين الجودة، في حين وضع جوزيف جوران Joseph Juran الأساس الفلسفي لتنمية وتطوير الجودة من خلال التركيز على تخطيط للجودة، ومن ثم مراقبتها والتحسين المستمر لها، أما فليب كروسبي Philip Crosby فقد اهتم بالمخرجات، في حين نادى كاورو إيشيكواو Kaoru Ishikawa بأهمية تكوين حلقات مراقبة الجودة كعمل تطوعي يشارك فيه جميع العاملين بالمؤسسة. مما سبق؛ يستشف أن الجودة الشاملة شكلت بؤرة اهتمام العلماء والباحثين، وذلك

بمنحها أبعاداً مختلفة شملت مداخل لتطبيقاتها؛ كالأساليب والمقاييس الإحصائية، والتخطيط لها، والمراقبة والتقييم حتى تصبح ذلك الكل المتكامل.

المرحلة الثانية: بعد تعرض اليابان للتحطم الشبه كلي جراء الحرب العالمية الثانية. وبغرض إعادة بناء اقتصادها؛ تم تبني وتطبيق مبادئ ديمينغ، لتكون المرحلة الثانية والتي تم فيها انتقال أفكار إدوارد ديمينغ Edward Deming إلى اليابان، وهو ما جعل اليابان تتمكن من تنبؤ مكانة اقتصادية عالمية، جعل منتوجها الإقتصادي يعرف زواجا واسعا. ولعل أهم ما جعل الدول تحذو حذوها في تطبيق أفكار ديمينغ كالولايات المتحدة الأمريكية التي طبقتها في مصانع السيارات وإدارة المستشفيات، ثم التريية حديثا. (أحمد، 2003، ص ص 149-150)

من خلال مساهمات العديد من العلماء الأمريكيين واليابانيين؛ تتمظهر المراحل التاريخية التطورية للجودة الشاملة إلى أن وصلت إلى مداخل معاصرة في مفهومات وتطبيقاتها الحديثة والمتعددة في عالمنا المعاصر اليوم مست جميع مناحي الحياة بمختلف مجالاتها، وتفصيلها.

3. مبادئ وأهداف الجودة الشاملة:

1.3 مبادئ الجودة الشاملة:

بالرغم من تعدد آراء الباحثين حول مبادئ الجودة الشاملة، إلا أنها تتكامل لتعكس صورة جوهرية واحدة، تتحدد في المبادئ التالية:

1- التركيز على المستهلك (العميل): والمقصود بالمستهلك أو العميل أو المستفيد أيا كانت تسميته، ليس فقط المستهلكين الخارجيين عن المنظمة ولكن المقصود أيضا المستهلكين الداخليين في ضوء رصد الاحتياجات والتوقعات الحالية والمستقبلية لعملائها والعمل على تحقيقها، والمستهلك في مؤسسة تعليمية نقصد به كل من (المعلم، المتعلم، المجتمع، سوق العمل) فكل عميل ينظر إليه كمستهلك ومورد في نفس الوقت.

2- ضمان روح المشاركة: وتخص ضمان مشاركة العاملين الفعالة باندماجهم وعدم التمييز بينهم، وبذل كل ما في وسعهم بتوظيف قدراتهم، طاقاتهم لخدمة مصلحة المؤسسة.

3- القيادة: ضرورة توجيه القيادات، وتركيز اهتمامها بتوحيد الرؤية والأهداف والإستراتيجيات داخل المؤسسة، وتهيئة المناخ التعليمي (في حال كون المؤسسة تعليمية) لتحقيق الأهداف بأقل تكلفة.

4- اتخاذ القرارات المرتكزة على الحقائق: تتيح الجودة الشاملة للمؤسسة حلا للمشكلات بخلق فرصا للتحسين من خلال جمع البيانات وتحليلها، بالاعتماد على جهاز كفاء ينظم المعلومات في المؤسسة، ويضع الاستنتاجات في خدمة متخذي القرار.

5- تفعيل التعاون: يحيل إلى ضرورة تطوير مستوى الأداء من خلال الأخذ بأساليب العمل التعاوني (الجماعي) وتشكيل فرق العمل.

6- التغذية العكسية وإجراء التقييم الذاتي: هذا المبدأ مهم وضروري لأنه في الغالب يسمح للمبادئ السابقة الذكر أن تحقق النتائج المطلوبة، لذا فهي من العوامل التي تسهم في تمهيد وزيادة فرص النجاح والإبداع. (الحريري، 2011، ص ص 60-61)، (بدوي، 2010، ص 311).

يتضح من خلال عرض مبادئ الجودة الشاملة؛ أنها مبادئ لأسلوب تطويري مستمر، إذ يتم التركيز على المدخلات بتحليلها، سواء كانت في المجال الخدماتي، والصناعي، والإنتاجي، وكذا في المورد البشري. وتكوين فرد كفاء فاعل ومؤهل بمعنى يحوز على مواصفات الجودة استجابة لمقتضيات وحاجات المجتمع.

2.3 أهداف الجودة الشاملة:

وبالنظر، واستنادا لمبادئ الجودة الشاملة التي شكلت إجماعا لدى المختصين؛ لا يترك مجالاً للشك في أن الهدف الرئيسي في تطبيقها هو تطوير الخدمات والمخرجات مع تخفيض في التكاليف والوقت والجهد لتحسين؛ ومن الهدف الرئيسي للجودة الشاملة تستتبط أهدافا فرعية تتلخص فيما يلي:

1. بلوغ التميز Excellence في الأداء بتحقيق الجودة

2. خفض التكاليف وتقليل الوقت اللازم لإنجاز المهام.
 3. زيادة الكفاءة بزيادة التعاون وتشجيع العمل الجماعي.
 4. توفير البيئة المناسبة وتطوير أساليب العمل للعاملين والارتقاء بمهاراتهم وقدراتهم.
 5. تحسين عملية الاتصال والتواصل والارتقاء بالعلاقات الإنسانية.
 6. زيادة القدرة التنافسية في الأوساط المحلية والعالمية.
 7. تقليل إجراءات العمل عديمة الفائدة والروتينية.
 8. تقوية الولاء للعمل وتأكيد البقاء والاستمرارية والتميز للمؤسسة. (شاكر والزيادات وآخرون، 2008، ص120)، (البيلاوي، 2010، ص 54).
4. انتقال مفهوم الجودة الشاملة من الصناعة إلى التعليم:

من خلال تطور مفهوم الجودة الشاملة وفاعليتها وأساليبها وتطبيقاتها في الصناعة، أثبتت هذه الفلسفة نجاحها وحققت نتائجاً أوصلت اقتصاد الكثير من الدول إلى مصاف المنافسة العالمية، مما لفت انتباه المفكرين التربويين للاستفادة من هذه الفلسفة وتوظيفها في القطاع التربوي والتعليمي؛ لإخراجه من أزمتته التي باتت تزداد حدة بعد تنامي وعي المجتمع باحتياجاته وتطلعاته، ونتيجة ضغوط التغيير المستمر لمتطلبات سوق العمل والتطور المعرفي الهائل.

ونظراً لخصوصية قطاع التربية؛ أحدث نقل "فلسفة الجودة الشاملة" جدلاً كبيراً على اعتبار أن القطاع التعليمي يحتاج إلى تهيئة بيئة ومناخ مواتمين لتفعيلها، وكذا إلى رؤوس أموال مادية وبشرية كفأة، وتقنيات وفق أسس علمية قادرة على تلبية تطلعات المجتمع، وتحقيق أهداف العملية التعليمية.

فالمختصون في القطاع التعليمي يدركون خصوصية هذا القطاع، وأن ما قد صلح مع الصناعة قد لا يصلح بالضرورة مع التعليم، فبدعوا يبحثون في ماهية آليات التطبيق التي

تفعل فلسفة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي في جوهر خصوصيته، إذ يقتضي الأخذ بعين الاعتبار الفروق التي تفصل المجالين مع الحفاظ على المبادئ الأساسية للجودة الشاملة، من بين تلك الفروق نجد منها:

1. المدرسة ليست مصنعا، والمتعلمون ليسوا موادا خاما أو مواد مصنعة.
2. خصوصية طبيعة بنية، وتكوين المنتج التعليمي وخصائصه.
3. اختلاف، وتعدد نوعيات المنتج التعليمي في نفس العملية التعليمية.
4. ضرورة اشتراك المنتج التعليمي (المتعلم) في العملية التعليمية والتعلمية فهو منتج قبل أن يكون منتج.
5. تعدد نوعية واختلاف مركزية المستفيدين في العملية التعليمية التعلمية.
6. صعوبة التحكم الدقيق في عناصر العملية التعليمية ومدخلاتها.
7. انعدام فرصة استرجاع المنتج التربوي (المتعلم).

رغم وجود هذه الفروق بين القطاعين (الصناعي والتربوي)، ورغم إدراك الباحثون لخصوصية القطاع التربوي إلا أن الدراسات بينت وأثبتت أنه ليس من الصعب تطبيق مبادئ فلسفة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي التربوي، إذ أخذ منحى ومسارا إجرائيا متكيفا وتم تطويره مع النظام التعليمي (مدخلات البيئة التعليمية والإمكانات اللازمة) محافظا على الأهداف المنشودة من هذه الفلسفة. لذلك كان أول من نادى إلى تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في مجال التعليم (ماكولم بالدريج) في الولايات المتحدة الأمريكية في ثمانينات القرن الماضي، وبذلك أصبح تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية حقيقة واقعة، واتسع مجال تطبيقها في المجال التعليم العالي، حتى وصل عدد الجامعات التي عملت بها (200) جامعة أمريكية. (Sallis, 2004, p 35-37)

وحسب ما نقله التراث النظري المتاح حول الجودة الشاملة في التعليم، فقد أخذت الدول المتقدمة بتطبيقها في التعليم مع بداية تسعينات القرن المنصرم؛ ففي المملكة المتحدة قامت لجنة نواب ورؤساء

الجامعات ومديري المدارس بإنشاء وحدة فحص أكاديمي quality audit unit لدراسة الجودة الأكاديمية في المدارس والجامعات البريطانية. أما في أمريكا فإن بداية الاهتمام بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ترجع إلى عام 1984 حينما نشر التقرير الأمريكي حول شروط التفوق والامتياز. وأصبح تطبيق آليات الجودة الشاملة في التعليم الأمريكي حقيقة واقعة حينما أعلن رونالد براون عام (1993) أن جائزة مالكولم بالدريج في الجودة قد امتدت لتشمل قطاع التعليم إلى جانب الشركات العملاقة في الولايات المتحدة الأمريكية، أما في اليابان فكان لإدارة الجودة الشاملة في التعليم النصيب الأكبر من هذا النجاح والتفوق الهائل الذي حققته وفي وقت قياسي بعد الحرب العالمية الثانية. إذ ظهر التطبيق العملي لمفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم الياباني في توظيف الأساليب الإدارية مثل: حلقات الجودة والتغيير التدريجي والتحسين المستمر المعروف باسم كايزن just in time والوقت المحدد بالضبط kaizen (Sallis, 2004, p 59)

5. الجودة الشاملة في التربية والتعليم:

في ظل المستجدات والمتغيرات المتلاحقة والسريعة التي طالت مختلف مجالات الحياة، وبالنظر للتحديات التي يعرفها النظام التربوي الذي لا يعمل بمعزل عن النظم المجتمعية الأخرى -التي تتوقع مخرجات في مستوى الجودة يلبي احتياجاتها- أضحت الإصلاح يقوم على اعتماد الجودة الشاملة كأداة وهدف في ذات الوقت تراهن عليها المجتمعات في إمدادها بمخرجات ذات جودة تستجيب لحاجاتها، لكن تبقى تطبيقاتها تحدياً حقيقياً للكثير من النظم التربوية في العالم.

بمعنى أن الجودة الشاملة هي عملية شاملة بمعناها الواسع، تمثل رحلة لا متناهية؛ لها من التحسينات والتطوير المستمر، كما تعني في ذات الوقت عمل الأشياء الصحيحة بالطريقة الصحيحة من الوهلة الأولى وفي الزمن المحدد، أي أن جودة المنتج تعتمد على ملاءمة الأهداف المحددة من قبل وينظر إليها أيضاً على أنها التأكد من التطابق مع معيار معين، وعلى ذلك فإن ضمان الجودة يكون في ضوء معايير تتعلق بالمدخلات والعمليات والمخرجات؛ فهي أيضا العمل الدؤوب من أجل تحقيق رغبات العملاء وكسب ثقتهم. ومن ثمة، كان من الطبيعي أن تنتقل هذه المفاهيم إلى التعليم (العجمي، 2007، ص136). لذا تم تطبيقها في مجال التعليم منذ ثمانينات القرن الماضي، فقد كانت

من القضايا التي لاقَت اهتماما متزايدا على كافة المستوى الدولي والمحلي؛ حتى أطلق على عقد التسعينات من القرن العشرين: عقد "الجودة الشاملة في التعليم".

من خلال ما سبق يتضح أن الجودة في التربية والتعليم لا تهدف إلى تحقيق جودة المخرج - وفق مواصفات ومعايير منتظرة- فقط، بل تتجاوز جودة المخرج كهدف في ذاته، لتخضع على الدوام لتحسين وتجويد للمدخلات، وللعمليات كونها حالة نشطة تقوم على استراتيجية عمل تتصف بالتحسين المستمر.

6. مفهوم الجودة الشاملة في التعليم:

جاءت جملة من التعاريف لمفهوم الجودة الشاملة محاولة تكييف مقتضياتها وشروطها، وأساليبها على النظام التربوي، وهي متعددة بتعدد الأبعاد التي يرى الباحثون أنها ذات أهمية مقارنة بالأبعاد الأخرى، ويمكن في هذا الصدد الإشارة إلى تعريف محمد فوزي أحمد بدوي (2010) الذي يرى أن الجودة الشاملة: "هي مؤشرات تنبئ بالنجاح، وهي مرتبطة بعملية التعليم والتعلم وكذلك الإدارة، وذلك من أجل ربط حاجات المجتمع وإحداث تغيير تربوي هادف وبناء وتنمية ملكة الإبداع عند المتعلمين، ويحدث ذلك بتوفير كل الشروط والبيئة الصالحة، مما يستوجب وضع المعايير للعمليات بما يشمل نظام محدد للتأكد من جودة التعليم (بدوي، 2010، ص63).

في حين يرى عطية (2009) أنها: "جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع المنتج التعليمي، وتحسينه بما يلائم رغبات المستفيدين وقدراتهم، وسماتهم المختلفة" (عطية، 2009، ص 111)

كما تعرف أنها: "نظام يتم من خلاله تفاعل المدخلات بما في ذلك الأفراد، والأساليب، والسياسات، والأجهزة لتحقيق مستوى عال من الجودة حيث يقوم العاملين بالإشتراك بصورة فاعلة في العملية التعليمية، والتركيز على التحسين المستمر لجودة المخرجات إرضاء المستفيدين من نظم التعليم مختلف مؤسسات المجتمع التي تقوم بتوظيف هؤلاء الخريجين" (محمد، 2007، ص957).

وقد أشار عليّات (2004) إلى أنها: "مجموعة من المعايير والخصائص الواجب توفرها في جميع عناصر العملية التعليمية في المؤسسة التربوية، وذلك فيما يتعلق منها بالمدخلات، والعمليات،

والمخرجات التي من شأنها تحقيق الأهداف المطلوبة للفرد، وللمؤسسة، وللمجتمع المحلي وفقا للإمكانيات البشرية والمادية (عليما، 2004، ص95)

في حين يرى أحمد (2001) أن الجودة الشاملة في التعليم تعني: "إيجابية النظام التعليمي والتحسين الدائم للمنتج التعليمي بواسطة كل فرد من العاملين في المؤسسة التعليمية (أحمد، 2001، ص138).

أما مها الجويلي (2001) فتعرفها بأنها: "مجموعة من المعايير، والإجراءات تهدف في تنفيذها إلى تحسين المستمر في المنتج التعليمي، كما تشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي، وفي العمليات والأنشطة التي تحقق من خلالها تلك المواصفات، والجودة الشاملة توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضيه (الجويلي، 2001، ص48-55).

ويرى فتحي درويش عشيبية (1999م) بأنها: "جملة خصائص والمعايير التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية سواء ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات، والتي تلبي حاجات المجتمع ومتطلباته، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم، وتتحقق من خلال التوظيف الفعال لجميع عناصر البشرية والمادية بالمؤسسة التعليمية". (عشيبية، 1999، ص93)

أما أشروفت كايت (1995) فتعرفها: "هي تلك القيمة المضافة والتي تعني مدى قدرة الخدمة التعليمية على تطوير معارف ومهارات الطالب، وتحدد هذه القيمة من خلال الفرق بين ما يمتلكه الطالب من قيم عند التخرج وما كان يمتلكه عند الإلتحاق بالمؤسسة التعليمية" (العجمي، 2007، ص136).

في ضوء ما تقدم من تعريفات حول مفهوم الجودة الشاملة في التعليم؛ يمكن تسجيل أنها اتخذت أبعادا ماكرو تربوية، وأخرى ميكرو تربوية، فيمكن تلخيصها فيما يلي:

1. الشمولية: بدلالة أنها تعني تحسين جميع ومختلف عناصر المنظومة التعليمية بما في ذلك المعلم والتلميذ وولي أمر والمدير والمناهج والمناخ المدرسي وجميع المواقف الصفية أو اللاصفية.

2. التطوير والتحسين المستمر لنوعية المخرج (المتعلم، الخدمة والتميز)، أي الانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة النجاح والإبداع والتميز.

3. الأخطاء الصفرية: بمعنى تلافي الأخطاء عند تأدية العمل من أول مرة، ومنع المشكلات وتلافي أوجه القصور قبل إتيانها وحدثها.

4. المسؤولية الجماعية: بالتأكيد على روح الفريق والتعاون والعمل الجماعي.

5. الاهتمام بإرضاء المستفيدين الداخليين والخارجيين.

6. مراعاة المواصفات: الخصائص والمعايير العالمية.

7. التلقائية في الإلتزام والدقة في جميع الأعمال بحافزية داخلية وقناعة ورقابة ذاتيتين قويتين لإحداث تطوير وتحسين في مختلف الجوانب مما يعزز سلوك الجودة (الاهتمام بتنمية الإدارة الذاتية).

فضلا عما تقدم، فإن معظم التعاريف تؤكد أن حركة الجودة الشاملة ترتبط بحركة المعايير والمواصفات التي ينبغي توفرها في جميع عناصر العملية التعليمية من مدخلات أو عمليات أو مخرجات، تلك المعايير والمواصفات تحقق وتعزز الجودة الشاملة.

7. خصائص الجودة الشاملة في مجال التعليم:

تعنى الجودة الشاملة بالدرجة الأولى بالإتقان والتميز في العمل واستمرارية تطويره وتحسينه لتقديم خدمة متميزة وذات جودة؛ كما تتميز في ميدان التربية والتعليم حسب تصور عدد من المهتمين بجملة من المميزات يمكن استنتاجها، وتحدد كالآتي:

1. التركيز على الاستخدام الأمثل والفاعل للموارد البشرية والمادية للمؤسسة.

2. الاهتمام بتقديم الخدمة في الوقت المحدد، وبالتكلفة المطلوبة حتى يتم تخفيض الفاقد في إمكانات المؤسسة التعليمية؛ بمعنى آخر تحسين اقتصاديات الأداء.

3. التركيز على نمط الأداء التعاوني وتشجيع العمل الفرقي لأداء الأعمال قصد التطوير والتحسين المستمرين، بعد تحقيق معنويات أفضل.

4. الوفاء بمتطلبات المستفيدين وكسب رضاهم وثقتهم، بتقديم المؤسسة لأفضل ما لديها.

5. وضوح الرؤية وانسيابية العمل، والدقة والتميز في الأداء.

6. تحديد معايير قياس مستوى الجودة في كل مكونات النظام التعليمي.

7. تحقيق معيار التميز والإبداع، وقياسه.

8. تحديد مؤشرات مدى تحقيق الأهداف.

في ضوء ما سبق نستخلص أن الجودة الشاملة تركز على الاستثمار الفاعل للموارد البشرية والمادية لتحقيق الأهداف المستقرة والمرجوة بأقل فائدة وتكلفة من خلال المتابعة والتحسين المستمرين للأداء وصولاً إلى تحقيق التميز والدقة في الخدمة.

8. مبررات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية:

يخضع تطبيق الجودة الشاملة لمبررات تملئها التغيرات والتحويلات التي عرفها العالم في المؤسسات والنظم التعليمية؛ حتى تستجيب لهذه التحديات بإعادة النظر في أنظمتها وأساليب عملها وعناصرها. وكما أن هناك مبررات عامة تقتضيها كل المجالات الأخرى (اقتصادية، سياسية، ...)؛ ثمة مبررات داخلية لتطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية غايتها بلوغ مخرجات ذات جودة، وكذا إشراك كل الفاعلين، ومن جملة هذه المبررات نذكر:

1. حركة التحويلات العالمية وضغوط العولمة: إن حركة التحويلات التي مست العالم، والتغيرات الاقتصادية والتقنية والاجتماعية والثقافية أوجدت أوضاعاً جديدة جعلت من تطبيق الجودة أمراً حتمياً للتعلي في المؤسسات التعليمية مع الالتزام بمسايرة المعايير العالمية التي فرضتها العولمة؛ وذلك من خلال اهتمامها وتركيزها على المورد البشري من خلال الإعداد والتأهيل الجيد، وكذا التدريس الفعال.

2. التحدي العلمي والتكنولوجي: إن تحديات السوق التكنولوجي والتغيرات العلمية المتلاحقة والمتزايدة، لا يتطلب استهلاكها فحسب، بل التهيأ لها بتعليم فاعل لاكتسابها وتطويرها والتحكم فيها من خلال سياسات ونظم تعليمية فاعلة.

3. الفجوة (الهوة) الرقمية والمعرفية: تعد من أهم التحديات التي تواجه نظم التعليم، فهي تحول دون استثمار الجهود المبذولة لمواجهة تحديات عدة أوجدها الفارق الكبير بين من يمتلك المعلومة، ويسهم،

ويشارك في صنع تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات؛ وبين من يفتقدها، ولا يتحكم فيها ليستخدمها فقط. ولعل من العوامل التي أوجدتها هو عامل اللغة؛ إذ نجد أكثر من 75% من المعلومات على الانترنت باللغة الإنجليزية، مع عدم إدراك ضرورة التعليم والتكوين المستمرين حتى بعد التخرج.

فالفجوة الرقمية واقع نشأ جراء الثورة التكنولوجية، وهي تعني بوجه عام "اللامساواة أمام إمكانيات بلوغ المعلومة والمساهمة في صنعها؛ بمعنى هي تلك الفارق والتفاوت في امتلاكها والتحكم فيها بين الدول المتقدمة وتلك السائرة في النمو. أما الفجوة المعرفية فهي الفجوة التي يتعين على النظم التعليمية مواجهتها في جميع دول العالم والتي فاقت حدتها، وباتت تحول دون استثمار الجهود المبذولة لمواجهة التحديات ومواكبة المستجدات مثل: التمكين من اكتساب اللغات الأجنبية، ووسائل الاتصال والتكنولوجيا، وتعزيز التنمية المستدامة...إلخ.

وتواجه تلك التحديات من خلال السعي لوضع معايير تضمن تحقق جودة مخرجات التعليم بحيث تكون الغاية النهائية للتربية هي تنمية شخصية الفرد لخدمة مجتمعه ودعم وتعزيز انتماؤه لثقافته، وبالتالي تعزيز الإسهام في ثقافة عالمية قوامها السلام، الحوار، المشاركة والمسؤولية.

4. تحديات المعرفة البيئية: أحدثت الثورة العلمية تقدما كبيرا في مجالات المعرفة المختلفة، وخاصة مع تغير نمط المعرفة من المعرفة الاختزالية إلى المعرفة الكلية مع التوسع في المعرفة البحثية، والتداخل التدريجي بين العلوم المختلفة. وهو ما يتطلب تطبيق الدمج بن المعرفة والمجالات البيئية في المراحل المختلفة، وإدخال مفاهيم جديدة في مناهج التعليم قبل الجامعي مثل التسامح، والمواطنة، والسلام، وإدخال التكنولوجيا في المناهج واستخدامها في عمليات التدريس.

5. التعلم مدى الحياة: يتطلب التعلم مدى الحياة إدراك حقيقة التفجر المعرفي، والتطوير المستمر لمجالات لمعرفة، وهو ما جعله تحديا بالنسبة للأفراد والمجتمعات على حد سواء؛ يستوجب امتلاك مهارات: تعلم كيف تتعلم؟ وتعلم كيف تكون؟ وتعلم كيف تعمل؟ وتعلم كيف تعيش؟ كل هذا أدى إلى التفكير في تطوير التعليم (عبد السميع وحوالة، 2005، ص ص 329-333).

إن هذا الواقع المتشابك، والحافل بالمتغيرات المتسارعة هي التي أفضت إلى ظهور هذه المبررات لتطبيق الجودة الشاملة، والعمل بها في القطاع التربوي؛ نذكر منها:

- غموض الأهداف لدى الموظفين في المؤسسة (ما هي المتطلبات وخصائص المخرج النهائي؟).
- العجز التعليمي أي وجود استثمار في التعليم دون العائد؛ لأن المخرجات التعليمية والناتج التربوية لا تسد الطلب الفعال في أسواق العمل بالشكل المطلوب.
- رغم الإيمان بحتمية التغيير في التعليم كقاعدة للتطوير، وضرورة التفاعل الايجابي معه؛ إلا أن محاولة إصلاح هياكل النظم التعليمية فشلت في ظل غياب إصلاح العملية التعليمية ذاتها.
- ضعف التعاون بين المجتمع المحلي، والمؤسسة التعليمية.
- إقبال معظم المجتمعات على التوسع في التعليم.
- إحداث تغيير في التعليم وفق إستراتيجية مؤسسية متكاملة تهدف إلى التطوير المستمر.
- تركيز التعليم على المعارف والعلوم دون المهارات والكفاءات والأمور العملية.
- توظيف التعليم الالكتروني في التعليم المدرسي، والجامعي وفق منظور شمولي.
- ظهور الحاجة في المجتمع التعليمي إلى التكامل والانسجام بين المستويات المختلفة للتدريس (هيئة التدريس، الإدارة التعليمية المحلية أو المركزية، أولياء الأمور والمتعلمين).
- غياب قيم العمل الجماعي، وانخفاض الكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم.
- عدم مطابقة المخرجات لما هو مخطط له، نتيجة لارتفاع نسب التسرب، وتواضع أداء المعلم، وبالتالي انخفاض العائد مقارنة بالاستثمار التعليمي.
- الحاجة إلى بناء قدرات فردية ومؤسسية تعزز ثقافة مدرسية؛ تعمل على التطوير المستمر، والاتصال الفعال بداخلها (الحريري، 2011، ص ص31-32)، (أحمد، 2003، ص ص164-165)، (طعيمة، 2006، ص40)، (رجب، 2007، ص105).

تمحورت أغلب المبررات السالفة الذكر على شواهد سلبية على أداء الأنظمة التعليمية للدول النامية، وأخرى إيجابية تمتاز بها النظم التعليمية للبلدان المتقدمة؛ وهو ما جعل هذه المبررات مجتمعة تشكل تحديات ودافعا لتبني مدخل الجودة الشاملة لإصلاح وتطوير العملية التعليمية.

9. مبادئ الجودة في التعليم العام:

تشمل الجودة الشاملة في مضمونها مجموعة من المبادئ التي تتكامل فيما بينها استنادا لفلسفتها؛ والتي باتت تأخذ بعين الاعتبار لكل إصلاح وتطوير يمس التعليم؛ نجد منها:

1. التخطيط الاستراتيجي طويل الأمد لإحداث التغيير والتطوير المستمرين في كل الأنشطة ليشمل كل مجالات الخدمة على اعتبار أن التربية عملية مستمرة مدى الحياة.

2. ضمان روح المشاركة في العمل من طرف كل عناصر العملية التعليمية والتي تضمن نجاح تفعيل وتطبيق مبدأ ومفهوم وفلسفة الجودة الشاملة.

3. إدراك الالتزام الفعلي والكامل لأطراف العملية التعليمية للعمل كفريق واحد.

4. ضرورة إدراك المؤسسات التعليمية للتوقعات والاحتياجات الحالية والمستقبلية لعملائها والعمل على تحقيقها، وإسعاد العميل وإرضاءه (الطلاب، المجتمع، سوق العمل).

5. ضرورة دعم واهتمام القيادات بتوحيد الرؤية، والأهداف، والاستراتيجيات داخل المؤسسة التعليمية، وتهيئة المناخ التعليمي لتحقيق الأهداف بأقل تكلفة.

6. التأكيد على أن عملية تحسين الجودة هي عملية مستمرة في المؤسسة، من خلال التطوير المستمر للعمليات المصممة وما يتطابق ومواصفات الجودة الشاملة لتقدم المخرج المتوقع والمطلوب.

7. مساهمة كل العاملين في تطوير مستوى الأداء، وحل المشاكل المرتبطة بالجودة بشكل تعاوني قصد تحقيق، وتحسين الجودة الشاملة.

8. دعم التحسين المعرفي الإبداعي.

9. استحداث تفعيل وتطبيق نظام الحوافز الذي يتضمن مراعاة العدالة التنظيمية.

10. استحداث وحدة تنظيمية تسمى "وحدة الجودة الشاملة" بغرض نشر ثقافة الجودة الشاملة ومتابعة تطبيقاتها.
11. الجمع والتركيز على الحقائق والبيانات الواقعية اللازمة لاتخاذ القرارات.
12. تعزيز مبدأ الوقاية خير من العلاج (التفتيش).
13. الاهتمام بالتدريب الدائم للعاملين المشرفين على الهيئة التعليمية والإدارية من أجل استمرار التطوير.
14. التخلص من الأسلوب الإداري التسلطي التخويفي وتحويله إلى أسلوب التفويض والتمكين (بدوي، 2010، ص315)
15. تنمية علاقات عمل بناءة، وإشراك جميع أفراد العملية التعليمية لتحقيق الجودة الشاملة.
16. تحفيز الجهود المتميزة سواء أكانت فردية أم جماعية، وتعبئة خبرات القوى التعليمية.
17. الدعم الكامل من قيادات المؤسسات التعليمية لثقافة، ولقيم، ولآليات الجودة الشاملة.
18. إشراك جميع أفراد المؤسسة التعليمية في صنع القرار.
19. تعزيز الإنتماء للمؤسسة التعليمية والولاء لمهنة التعليم.
20. كسب ثقة العميل بتحقيق رضاه من خلال التغذية الراجعة، والاستمرار في تلبية حاجاته مع الاهتمام بالجوانب الإجرائية الإنسانية.
21. تبني نظام المتابعة في تنفيذ إجراءات تطوير الأداء والمنتج التربوي وضبط جودة التقييم لتقديم مخرجات متميزة.
22. تقديم السياسات المتكاملة لتحقيق الجودة وتقديم كل الخدمات القائمة على التميز في عمليات الجودة الشاملة ومخرجاتها بعيداً عن الخطأ.

23. شمولية الجودة الشاملة حيث أنها تخص كل المستفيدين المباشرين وغير المباشرين في جميع مجالات الخدمة.

24. تحقيق الاستفادة الفعلية من إمكانيات جميع العاملين وتفعيل دورهم بإكسابهم ثقافة ومهارات السلوك التوكيدي "كسب وساعد الآخرين على الكسب". وبالتالي إشراكهم مشاركة جوهرية.

25. التأكيد على فلسفة التحسين والتطوير المستمرين والتعامل الإيجابي مع الصراعات.

26. الاستخدام الأمثل والرشيد وتفعيل آليات إدارة الوقت. (الحريبي، 2007، ص ص 61-62) (أحمد، 2003، ص 16).

27. تحديد معايير مستويات الجودة. (أحمد، 2001، ص 167)، (بدوي، 2010، ص ص 309-317)

مما سبق، وبالنظر لجملة المبادئ المحددة التي تقوم عليها الجودة الشاملة وفلسفتها، والتي جعلتها أحد الإتجاهات الحديثة في إصلاح التعليم وتطويره، والرفع من كفاءة المخرج؛ جدير أن نبين المرتكزات الأساسية التي تستند عليها هذه الفلسفة واستثمارها في تطوير برامج تكوين المعلم، ويمكن تلخيصها على النحو التالي:

1. التركيز على الجودة: يشير إلى تحقيق التطابق بين مواصفات المخرجات (الخريجين) ومتطلبات سوق العمل (مدارس التعليم العام والتكنولوجي)، إذ تتحمل المدرسة مسؤولية الجودة من خلال دراسة احتياجات سوق العمل؛ من حيث المواصفات والمهارات الموجودة والأعداد المنتظرة (المطلوبة) ويقاسمها مباشرة في تلك المسؤولية مصممي برامج تكوين، وتدريب المعلمين لما لهم من دور في توفير مدخلات تتوفر فيها مواصفات الجودة المطلوبة والمنتظرة تشارك في تحقيق الأهداف المتوخاة.

2. الرؤية المشتركة والعمل الجماعي: ويعني تبني فلسفة الجودة الشاملة في المؤسسات ومعاهد تكوين وتدريب المعلم (المتعلم) وفق نظرة بعيدة المدى لدى المكونين والمتكونين وترجمتها إلى خطط واستراتيجيات ومصادر تدريب مستمر. باستثمار الطاقات الإبتكارية وبناء خبرات ومعارف بالتركيز

على التعاون والعمل بروح الفريق من خلال الوعي بثقافة الجودة الشاملة لخدمة أهداف العملية التعليمية.

3. القيادة الفعالة: وهي سيرورة تصاحب المبادئ السابقة للجودة الشاملة وفق تفكير مستمر، ووعي ذاتي، واستراتيجيات يقوم بها القائد المشرف على عملية تكوين وتدريب المعلمين، يتم اختياره وفق أسس موضوعية لضمان الارتقاء بجودة برامج تكوين المعلمين.

4. التميز: حيث يمكن لمؤسسات التكوين والتدريب (تكوين المعلم) أن تصل إلى تحقيق التميز وذلك من خلال مايلي:

. جودة برامج التعليم (الجامعي) والتكوين ما بعد الجامعي.

. تحديث وتطوير البرامج بما يتوافق والمتغيرات المتسارعة والمستمرة في مجالات العلم والتقنية.

. حسن توجيه المعلمين (الطلاب سابقا في تخصصاتهم).

. جودة اختيار القائمين على تدريس برامج الطلاب والمشرفين على تكوينهم فيما بعد كمعلمين في الميدان (جودة اختيار معلمي المعلمين).

5. التحسين والتطوير المستمرين: الجودة التعليمية عملية مستمرة؛ طالما أنها توجه مؤسسات التكوين باستمرار نحو تدعيم التحسين المستمر؛ بالعمل على إيجاد أجهزة متخصصة ذات كفاءة علمية وعملية لتتولى مهمة التقييم المستمر والتحديث والتطوير لبرامج تكوين المعلمين وما يتوافق واحتياجات سوق العمل وكل التغيرات المتسارعة.

وفي ذات السياق، أورد البيلاوي (2010) خلاصة تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التعليم؛ تجلت فيما يلي:

- ضرورة سعي جميع أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية من أجل تحقيق الجودة.
- التدريب على إدارة الجودة من أجل تحقيق الجودة.
- التركيز على منع فشل المتعلمين تسربا، أو رسوبا، عوض دراسته بعد وقوعه.

- التأكيد على معايير واضحة متفق عليها تحدد جودة العمليات والمخرجات. (البيلاي، 2010، ص 27)

في ضوء ما تقدم يمكن القول أن العمل بتلك المبادئ وتوظيفها بفعالية في العمل التربوي سيؤدي إلى تحسين الأداء وتطوير المخرجات المنتظرة والمتوقعة من المؤسسات التعليمية.

10. أهمية الأخذ بالجودة الشاملة في التعليم:

أصبح تطبيق الجودة الشاملة في مجال التربية والتعليم ضرورة تأخذ بها الأنظمة التربوية لأجل الارتقاء بواقع أداء مؤسساتها بما يلبي حاجات وتوقعات العملاء والمستفيدين؛ كما تعتبر أهم الحلول الناجعة في مواجهة المشكلات والتحديات، من خلال الإعتناء بالعمليات المصاحبة لتطبيقها كالتقويم، والمراجعة وفق مواصفات ومعايير الجودة الشاملة لتحقيق التطور وتوكيد اعتمادها ومواكبة التغيرات والمستجدات. وعلى هذا الأساس تبرز أهمية الجودة الشاملة في النظام التعليمي، والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

1. الوفاء باحتياجات العملاء وتوقع رغباتهم المستقبلية.
 2. تخفيض التكلفة، وزيادة الربحية، والتقليل من الهدر، والعائد التعليمي.
 3. المواكبة والتكيف مع التطورات التقنية التكنولوجية والاجتماعية خدمة للجودة المتوقعة.
 4. اتصاف الجودة بالشمولية؛ كونها تمس كافة جوانب المنظومة التربوية وعناصر العملية التعليمية؛ كما تتصف بالتميز في الأداء، والتأكيد على استمرارية التحسين والتطوير للمخرج.
- وبالنظر لتعدد أبعاد أهمية الجودة الشاملة وتطبيقاتها في النظام التعليمي، على غرار أهميتها المستقاة من الأهداف تبرز أهميتها من حيث المضامين التي مست التربية والتعليم، نذكر منها:

1. تنمي الشعور بوحدة المجموعة وعمل الفريق والتعاون المتبادل بين الأفراد والشعور بالانتماء لبيئة العمل.

2. تحقق مفهوم المسؤولية الجماعية والأدوار المتكاملة.

3. تهتم بالاستشراف بالمستقبل وليس دراسة الواقع فقط.

4. تتصف بالشمولية والاستمرارية والتطور .

5. تحسن سمعة المؤسسة في نظر العملاء والعاملين.

وجدير بالإشارة إلى أنها تكتسي مظاهر تؤكد أهميتها تتصف بالإجماع، وهي على النحو التالي:

1- عالمية نظام الجودة واعتبارها سمة من سمات العصر الحديث.

2- كرس مدخل الجودة الشاملة الميزة التنافسية في سوق العمل.

3- تخصيص شهادات دولية وجوائز عالمية ومحلية للجودة مثل: -ISO(9000-9001-9002-9003-9004)، وجائزة مالكولم بالريدج.

4- تساعد المنافسات العالمية واحتدام الصراع بين الدول المتقدمة تقنيا على تفعيل مبادئ إدارة الجودة الشاملة

5- تبني معاهد ومراكز متخصصة لتطبيقات الجودة والإشراف عليها في مختلف المجالات التنموية.

6- كثرة الترجمات للمراجع الرئيسية في علم إدارة الجودة الشاملة لمختلف الرواد والمفكرين وذلك إلى عدد هائل من اللغات.

7- نشر فكر الجودة وتطبيقاتها في مجالات متخصصة. (الحريري، 2010، ص 33) (بدوي، 2010، ص62).

11. مزايا تطبيق الجودة الشاملة في التعليم:

تتعدد المزايا المرجو تحقيقها من تطبيق الجودة الشاملة في التعليم، مثلما رصدتها البحوث والدراسات والتي تعود على المعلم ذاته، وعلى المجتمع ككل، ويمكن تلخيصها على النحو التالي:

فوائد تعود على المتعلم:

1-أكسابه القدرة على التحليل والتركيب والتقويم من خلال أساليب تعلم يكون المعلم فيها هو الموجه، وبالتالي تمكنه من حياة القدرة على اكتشاف المعرفة بنفسه.

2- القدرة على تكوين معرفة جديدة.

3- القدرة على إدماج معارفه ومهاراته في وضعيات حل المشكلات.

4- القدرة على الاستخدام الذكي لتقنيات المعلومات، وتحقيق الاتصال الفعال باستخدامه مختلف الآليات، وتوظيف مختلف المهارات.

5- القدرة على التوسيع في الأفق المعرفية، والاستعداد للتعلم المستمر مدى الحياة (أخضر، 2007، ص424)، (الحريري، 2010، ص34)، (عطية، 2009، ص115).

فوائد تعود على المجتمع:

1. تُكسِّن من الوقوف على جوانب الفاقد والهدر المادي والذهني والزمني والتربوي وأثره على نجاعة النظام التعليمي.

2. تحسين، وتطوير التعليم ومخرجاته بصورة مستمرة من خلال تقييم شامل للنظام التربوي، وإزالة الجوانب الغير فعالة في المدخلات والعمليات والمخرجات حتى يتحقق الضبط الفعلي بجودة المخرج التعليمي.

3. الإرتقاء بمستوى المخرج التعليمي نتيجة جملة التغيرات في جميع جوانب شخصيته وسلوكاته، وتتمظهر في الدافعية، وتحقيق الذات، والولاء، والقيم الدينية.

4. إنَّ التعليم يمكن المجتمع من حياة مخرجات بفعل ما يحققه لدى الأفراد من كفاءات في شتى المجالات؛ إذ تعتبر تلك التغيرات الاقتصادية والسياسية المخرجات الغير مباشرة للتعليم.

وفي مجال كل من التعليم وبرامج تدريب المعلمين المنوطة بها المؤسسات الخاصة بذلك؛ فإن تطبيق الجودة الشاملة في هذا المجال لها فوائد عدة ذكرها مختصين ومهتمين بالجودة في التعليم، نذكر منها:

1. إشباع احتياجات أفراد المجتمع والوفاء بمتطلباتهم، وزيادة رضا العملاء الداخليين والخارجيين (أعضاء هيئة التدريس والعمال، والمتعلمين).

2. تحسين المخرجات التعليمية ورفع مستوى جودة الخريجين وتنمية مهاراتهم، وتحقيق خبرات نوعية ومكاسب مادية للعاملين في المؤسسة التعليمية ولأفراد المجتمع المحلي.

3. التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات، وأداء الأعمال بطريقة صحيحة بأقل تكلفة وجهد ووقت، ومحاولة منع حدوث الأخطاء بدلا من تصحيحها.

4. تنمية العديد من القيم ببناء الثقة بين العاملين وتقوية مبدأ العمل الجماعي والتعاوني والعمل بروح الفريق، وتحقيق التواصل والاتصال الفعال بين كل أفراد المؤسسة التعليمية وتعزيز انتمائهم لهذه المؤسسة.

5. الاهتمام بمطابقة المعايير بتحقيق الرقابة الفعالة والمستمرة للعملية التعليمية التعليمية.

6. تحسين سمعة المؤسسة التعليمية في نظر كل المستفيدين والعملاء بتكوين ثقافة جديدة مضمونها التطوير والتحسين المستمر للمهارات القيادية والإدارية وكل العملاء وتوظيفها بالشكل الصحيح لتحقيق تنمية شاملة ومستدامة في كافة المناحي التي تخدم المجتمع وأفراده.

الفوائد المرجوة من تطبيق الجودة الشاملة في التعليم:

1. تساعد على تشجيع المؤسسات التربوية لمواكبة التغيرات في سوق العمل، وتلبية رغبات المنتفعين من الخدمة التعليمية.

2. تحسين العملية التربوية، ومخرجاتها بصورة مستمرة.

3. تصحيح الأخطاء، وتقليلها أو منع حدوثها.

4. تطوير المهارات القيادية والإدارية لقيادة المؤسسة التعليمية.

5. تحقيق علاقات عمل أفضل بين العاملين في المؤسسة التعليمية.

6. التشديد على تطوير العمليات.

7. تؤدي إلى إنشاء أنظمة لتحقيق أداء جيد في جميع مجالات عمل المدرسة أو الجامعة.

8. زيادة القدرة التنافسية لدى المؤسسات التعليمية مع غيرها فيما تقدمه من خدمات ومخرجات.
9. تؤدي إلى تقييم الأداء وإزالة الجوانب غير الفعالة في النظام التعليمي.
10. تعمل على زيادة الكفاءة المهنية للمتخرجين.
11. تؤدي إلى رؤية واضحة ورسالة وأهداف محددة للمؤسسة التربوية.
12. تؤدي إلى وضع خطة استراتيجية للمؤسسة التربوية.
13. تؤدي إلى هيكلية شاملة متكاملة ومستقرة للمؤسسة التعليمية.
14. تضع وصفا واضحا لمسؤولية كل قسم من أقسام المؤسسة وكل فرد فيها.
15. توضع معايير جودة محددة لجميع مجالات عمل المؤسسة التعليمية.
16. تحدد الإجراءات العملية بشكل واضح من أجل تحقيق معايير الجودة.
17. تحديد الأدوار للأطراف الفاعلة بشكل واضح.
18. تحقق مستوى أداء مرتفع لجميع العاملين في المؤسسة التعليمية بما فيهم الإداريين والمدرسين والمشرفين والطلبة، وتنمي مهاراتهم وتزودهم بثقافة الجودة.
19. تمكن جميع العاملين من المعارف والمهارات اللازمة لتطبيق الجودة الشاملة.
20. الإستمرار بحل المشكلات ومعرفة أسبابها والتمكن من تجاوزها.
21. تحقق استخداما أفضل للاتصال والتواصل.
22. تخفض تكاليف الإنتاج أو الخدمة التعليمية بتطبيق معايير الجودة في الإنفاق.
23. تقلل الوقت اللازم لإنجاز المهمات.
24. تخلق بيئة تدعم التطوير المستمر وتحافظ عليه.
25. تقلل المهمات والنشاطات اللازمة لتحويل المدخلات إلى مخرجات.

26. تخلق الثقة بين المؤسسة والمنتفع..
27. تساعد على اتخاذ القرارات استنادا لحقائق واقعية.
28. زيادة القدرة على جذب العملاء والإقلال من شكاويهم.
29. زيادة نسبة تحقيق الأهداف الرئيسية للمؤسسة.
30. تحسين وتطوير أساليب العمل، وطرائق التدريس بما يستجيب لمستجدات المناهج.
31. تنمية الإلتزام والولاء للمؤسسة التعليمية لدى العاملين فيها من خلال اعتزازهم وحرصهم على تميز المخرج الذي تقدمه.
32. ضمان استمرارية المؤسسة وبقائها.
33. تنمي القدرة على الإبداع لدى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية.
34. توفير التدريب اللازم والمستمر لجميع العاملين وتمكينهم من مواكبة التطور.
35. منح العاملين حوافز تشجيعية عن الجهود المميزة التي يبذلونها. (عطية، 2009، ص ص 115-116)

إن الفوائد المتوخاة من توظيف وتفعيل الجودة الشاملة في التعليم؛ يمكن القول أنها تؤدي إلى تكييف مخرجات المؤسسة التربوية من خلال العناية بالتعلم المستمر مدى الحياة، وتنمية وتطوير الجانب المعرفي والمهاري والوجداني للمخرج التعليمي، مع ترقية جودة السلوك القيمي بالتعاون والتواصل؛ وذلك بما يتناسب واحتياجات أفراد المجتمع ونظامه التربوي.

12. أهمية توظيف الجودة الشاملة في تدريب المعلم:

إن جوهر الجودة الشاملة في تدريب المعلمين هو ترجمة لاحتياجات ولتوقعات المستفيدين الداخليين والخارجيين، وبالتالي فإن تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس مرتبط بالدرجة الأولى بالفرص التي يمنحها مستخدمي العمالة (أفراد المجتمع) في سوق العمل.

كما أن الجودة الشاملة تعنى أيضا بتوجيه الأنشطة والعمليات التدريبية للمعلمين بغرض التطوير والتحسين المستمرين، وذلك حفاظا على جودة الخدمة المقدمة للمتعلمين للحصول على منتج (مخرج) ذي كفاءة عالية يتطلبه سوق العمل، وبالتالي تتوصل إلى تحقيق أهدافها، وتضمن الكفاءة والتميز.

مما سبق؛ تتضح أهمية تطبيقات الجودة الشاملة في جانب إعداد وتدريب أعضاء هيئة التدريس (المعلمين) بوصفهم فاعلون في إنتاج مخرج للمجتمع فاعل في شتى المجالات.

13. تطوير برامج تدريب المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة:

بعدما تم إبراز أهمية توظيف الجودة الشاملة في تدريب المعلم يتضح من خلال استقراء المعالم القاعدية لواقع هذا التدريب؛ أنه يستلزم إعادة النظر في برامج تكوينه وتدريبه، وأن أول ما يراعى في هذه البرامج هو الأخذ بمبدأ الجودة الشاملة وتوظيفها وفق مبررات، نجد منها:

1. شكلية ونمطية برامج التدريب، وقصور ربطها بمناهج التعليم، ومتطلبات وحاجات المجتمع المعاصر.

2. التطور المعرفي والمعلوماتي السريع، والثورة التكنولوجية الهائلة التي أحدثت تغييرا كليا ونوعيا في طبيعة المعرفة، مما أدى إلى ضرورة إعادة النظر في صياغة الفلسفات الحياتية في كل جوانبها.

3. ضعف التأكيد على التعلم المستمر للمعلمين خاصة بعد الثورة المعلوماتية والتكنولوجية والاتجاه نحو الاستخدام الاختراعات والأجهزة والأدوات المعقدة التي لها الأثر البالغ والمباشر في توجيه الحياة الاقتصادية والاجتماعية.

4. ضعف التكامل ووجود فجوة بين الشقين النظري والتطبيقي في برامج تدريب وتكوين المعلمين.

5. قلة عناية البحث العلمي ببرامج تدريب المعلم.

6. قصور النظرة الحالية في الحكم على أداء المتعلم وأنه هو من يتحمل نتائج وتبعات قصور التعلم، بل النظرة الحديثة هي الأكثر شمولية ليكون الحكم شامل ومتكامل على الأداء ويمس كل الأطراف المنظومة التعليمية من متعلم، ومعلم، ومؤسسة تعليمية.

7. إعتاد الجودة وتحقيق التميز والابتعاد عن النمطية وتحقيق رضا العميل. (طرابلسية، 2003، ص 10-11) (العجمي، 2007، ص ص 37-38)

14. متطلبات تطبيق الجودة الشاملة بالمؤسسات التعليمية:

إن عملية تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، وتحقيقها لأهدافها والفائدة المرجوة منها تخضع لمتطلبات وعوامل عدة، نذكر منها:

1. توافر الكفاءات التدريسية المؤهلة القادرة على مراجعة وتقييم أنشطة العمل مع توفير التدريب للقائمين بتلك الأنشطة.

2. تهيئة المناخ التعليمي الذي يقتضي تطبيق نظام الجودة الشاملة بخضوعه وعناصره ومواصفاتها إلى معايير محددة تحكم طبيعة هذا المناخ. (Deming, 2000, p 63)

3. تبصير جميع العاملين في المؤسسات التعليمية بمبادئ الجودة، وأهميتها، وشروطها، ومعاييرها، وما تحققه من فائدة، وما توفره من كلفة وجهد، ويتم ذلك من خلال:

* اختيار المدربين والمدرسين والعاملين الذين يتسمون بمؤهلات للعمل في إطار "مبدأ ثقافة الجودة الشاملة".

* عقد لقاءات ومؤتمرات وإلقاء محاضرات من خبراء من نظام الجودة على هؤلاء الذين تم اختيارهم بقصد تعريفهم بفلسفة الجودة الشاملة، ومبادئها وقيمتها.

4- تحديد أهداف المؤسسة التعليمية، وكونها تحكمها أهدافا محددة سلفا من منظور الجودة الشاملة، يستلزم أن تكون هذه الأهداف ذاتها جودة تتسق باحتياجات الطلبة، والمجتمع وسوق العمل.

5- ضرورة إيمان الإدارة العليا بأهمية مدخل الجودة الشاملة، وإدراك مسؤولية مواكبة التغيرات العالمية وما صاحبها من اشتداد حدة المنافسة؛ لتأخذ على عاتقها ضرورة تطوير وتحسين الجودة بصفة مستمرة ودائمة.

6-التنسيق بين الجهات التعليمية وغيرها كمنظومة متكاملة وبين العملية التعليمية التعلمية والمجتمع؛ باعتماد النظرة الشمولية التي تأخذ بعين الاعتبار كل عناصر العملية التعليمية وتشابك العلاقات بينها(المدخلات، والمخرجات والتغذية الراجعة)

7-تقويم العملية التعليمية بناء على مؤشرات محددة تُطبق لقياس إنجازات المتعلمين وتقوم المناهج الدراسية، والنواتج التعليمي (الخريج) ومدى ملاءمته ومتطلبات المجتمع المحلي والعالمي قبل وأثناء وبعد أداء العمل في القطاع التعليمي ودوره في حل المشكلات وإجراء التغييرات في السياسة التعليمية قصد تحقيق جودة التعليم.

8-إيجاد قاعدة معلوماتية وبيانات إحصائية داخل المؤسسة التعليمية تعتمد فلسفة الجودة الشاملة، وتوجه عملية اتخاذ القرار.

9-الإلتزام بالتخطيط الجيد لأي نشاط لأنه العقل الموضوعي والأداة الفعالة للتأكد من سياسة الجودة ومن تغطية أهدافها وبالتالي تساعد على تحسين المركز التنافسي للمؤسسة التعليمية.

10-ضرورة تحقيق العمل الجماعي التعاوني التشاركي وكسر الحواجز بين الأقسام المختلفة للمؤسسة التعليمية، والتنسيق بين جهودها بالتخلص من الطبيعة المنفردة للشخصية العلمية المقوقعة على ذاتها (الاتجاه نحو اللامركزية)، وتجسيد وحدة الفعالية بين أقسام المؤسسة التعليمية والعاملين فيها.

(البهواشي، 2007، ص 88) و(جويلي، 2001، ص 69) وطرابلسيه (2003، ص 40 - 41)

11-حتمية الاهتمام بنوعية التعليم، وطرق قياس أهدافه من خلال عملية التعلم؛ قصد الوفاء بمتطلبات المجتمع وتحقيق جودة النظام التعليمي.

12-ضرورة تحسين وتنمية طرق التعليم الإيجابي لمواكبة التطورات المتسارعة والمتلاحقة في مجال التكنولوجيا والانفجار المعرفي والمعلوماتي؛ على اعتبار أنها عنصر أساسي في العملية التعليمية التعلمية والتي تحفز على ممارسة التفكير الإبداعي والتعامل بمهارات التواصل مع مصادر المعرفة ونفدها.

13-مراعاة الانفتاح الحضاري العالمي على المجتمع في بناء المناهج الدراسية والتواصل مع الإنجازات العلمية والتقنية المتلاحقة؛ مستفيدين من التجارب ومستندين للهوية الدينية والثقافية لمجابهة مختلف التحديات.

14-الاهتمام بجودة المعلم، برفع مستواه قبل وأثناء الخدمة واستثمار قدراته، واستشعار أهمية العناية بنوعية هذا العنصر البشري التعليمي ودوره في تنفيذ أهداف ونجاح مخططات وتحقيق جودة النظام التعليمي. (الحريري، 2011، ص41)، (العجمي، 2007، ص ص 157-158)، (بدوي، 2010، ص ص 350-351)، (عطية، 2007، ص ص 143-144).

كما يمكن تلخيص هذه المتطلبات في جملة خطوات تقوم بها أي مؤسسة تعليمية تعترم تطبيق الجودة الشاملة، وهي:

1-نشر ثقافة الجودة الشاملة.

2-التخطيط لتطبيق الجودة الشاملة.

3-التنظيم لتطبيق الجودة الشاملة.

4-تنفيذ نظام الجودة الشاملة.

5-النقويم بشقيه الداخلي والخارجي.

(عطية، 2009، ص ص 142-150)

من خلال ما تم تناوله حول مبررات ومتطلبات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم وفي المؤسسة التعليمية؛ يتضح أن هذه المتطلبات تؤكد وتعزز من نشر ثقافة الجودة الشاملة التي تتصف بالشمولية، وتقتضي القيادة الواعية والفاعلية، كما تؤكد أيضا على أهمية التخطيط وتحديد الأهداف، ووضع المعايير والمؤشرات، وتبني طرق التعليم الناجعة، واختيار المعلم الفاعل، وتركيز العمل التعاوني، والانضباط الإداري والمناخ التنظيمي، وتفعيل نظام معلوماتي دقيق؛ كلها متطلبات تساعد على الخروج بالجودة الشاملة من الإجراءات النظرية إلى أرض الواقع وبالتالي تحقيق جودة النظام التعليمي.

15. أساليب تطبيق الجودة الشاملة:

هناك مجموعة من أساليب تطبيق الجودة التي يمكن الأخذ بها واللجوء إليها في مجملها أو الاكتفاء بأحدها فقط، ومن أهم هذه الأساليب مايلي:

- 1 - مفاهيم الجودة الشاملة TQM.
- 2 - المعيار الدولي أيزو 9001 .
- 3 - النموذج الأوربي للتميز EFQM Excellence Model .
- 4 - الأسلوب الياباني للتحسين المستمر وبالتدريج (Kaizen) .
- 5 - إضافة إلى عدد من أدوات لتحسين المستمر في حال تطبيقها بطريقة صحيحة مثل: نظام الاقتراحات، وأسلوب دوائر الجودة (البيلوي، 2006، ص 20).

16 . معوقات تطبيق الجودة الشاملة بالمؤسسات التعليمية

هناك بعض معوقات يمكن أن تحول دون إمكانية تطبيق الجودة الشاملة أو دون نشرها وتفعيلها في مختلف المؤسسات التعليمية عامة، ومؤسسات إعداد المعلم على وجه الخصوص، نشير إلى البعض منها:

- 1 - صعوبة تحديد معايير قياس مدى جودة الخدمات الواجب توافرها، وذات أولوية.
- 2 - هيمنة التغيير على الإدارة، وتعاقب المديرين يعرقل فهم وتطبيق اهتماماتهم المختلفة عن اهتمام المدير السابق.
- 3- التركيز على الأهداف قصيرة المدى على حساب تحقيق التوازن بين الأهداف القصيرة والطويلة الأجل.
- 4- غياب الاتصال بين المستفيدين من العملية التعليمية والعاملين بالمؤسسات التعليمية؛ يدفعهم للانصراف عن القيام بأداء واجباتهم جزئياً

0 أو كليا.

5- ندرة البيانات المتوفرة على نحو سريع ودقيق عن النظام التعليمي وإدارته، وما يصاحبه من فشل في توفير معلومات عن الإنجازات المحققة.

6- إتباع أنظمة وسياسات وممارسات لا تتسق ومدخل الجودة الشاملة، مع عدم التقدير الكافي لأهمية الموارد البشرية، والتركيز على التقليد والمحاكاة لتجارب المؤسسات غير التعليمية.

7- تعجل المؤسسة التعليمية لتحقيق نتائج سريعة؛ يدفعها لتطبيق الجودة الشاملة دون إعداد البيئة الملائمة لذلك.

8- عدم القدرة على الوفاء بالاحتياجات الحقيقية.

9- مقاومة إدارة المؤسسات التعليمية لفكرة التعامل مع المتعلمين كمستهلكين مستفيدين من العملية التعليمية.

10- التركيز على تقييم الأداء وليس القيادة الواعية؛ يصعب الإدارة بالتسلط فتتحول إلى إدارة بالتخويف تحول دون مساعدة الأفراد على تحقيق جودة.

11- معارضة العديد من التربويين للجودة الشاملة بسبب بعض مضامينها التي تعد متعارضة مع طبيعة المؤسسات التربوية والتعليمية.

12- الوقت الطويل الذي تحتاجه المؤسسات التعليمية لتصل إلى النتائج المتوقعة، ومقاومة البعض للتغيير، والتمسك بآراء وقيم إدارية تحول دون تنفيذ الجودة. (رجب، 2007، ص ص 107- 108)، و(البهواشي، 2007، ص 65)، و(عبوي، 2006، ص ص 49- 50).

في ضوء ما تم عرضه من معوقات تحول دون تطبيق الجودة الشاملة في التعليم، يمكن القول أن هذه المعوقات واقعية تستلزم الأخذ بمتطلبات ومعاييرها تلافياً كالتعاون والعمل كفريق، والاعتناء باحترام حاجات المستفيدين، وتوفير الوسائل. وهو ما جعل الدراسات راهنا تواصل عملها من أجل تقديم مقترحات للتغلب على تلك المعوقات.

ويمكن تلخيص مقترحات للتغلب على بعض تلك المعوقات على العموم فيما يلي:

- 1- ضرورة التعرف على حاجات العاملين والمستفيدين من خدمات القطاع التربوي مثل: المتعلمين، والمعلمين وأولياء الأمور، والمجتمع، وبذل الجهد لتلبيتها على نحو يحقق الرضا والارتياح.
- 2- التوسع في تفويض الصلاحيات، والمسئوليات للمناطق التعليمية في الميدان، وإبقاء الدور الإشرافي والتوجيهي للوزارة.
- 3- الاهتمام بالتنمية البشرية، ومواجهة تحديات عدم وجود الكفاءات، والاتجاه في التعليم إلى الكيف والجودة، وقياس التعليم بالارتباط بمدخلاته.
- 4- تأسيس نظم معلوماتية تُوظف التقنيات الحديثة، ووسائل الاتصالات المتطورة التي تتيح لصانعي القرار، والعاملين في المؤسسات التربوية إمكانية الحصول على المعلومات والبيانات المطلوبة والضرورية لتطبيق هذا النموذج الذي يعتمد على المعلومة السريعة والدقيقة.
- 5- إعادة صياغة الإطار الفكري للعمل التربوي؛ لتغذو المؤسسات التعليمية والتربوية لا تعتمد على عملية ضخ المعلومات والمعارف، وحشوها في أذهان المتعلمين فقط بل تتجاوزها إلى شحذ الطاقات الفكرية، والقدرات الإبداعية لديهم وتنميتها، وتعلم القدرة على الوصول إلى المعلومة والخروج عن النمطية.
- 6- إعادة تعريف مفاهيم القيادة التربوية، والأطر التي تعمل المؤسسات التربوية في ضوءها قبل البدء بتطبيق مفاهيم وأساليب ونماذج الجودة الشاملة.
- 7- إعادة النظر في أساليب التقويم التربوي، ووسائله لتحديد وسائل لا يهملها التصنيف بقدر ما يهملها تحقيق التحسن المستمر، والجودة والنوعية في الأداء. (الزواوي ، 2003 ، ص 41)

خلاصة:

في ظل التحديات التي يواجهها الميدان التربوي والتي تفرض عليه الاستجابة؛ أصبحت الجودة الشاملة ضرورة للمؤسسات التربوية لمواكبة التغيرات والتطورات ومواجهة ظروف الحياة المعاصرة؛ إذ أنها ملزمة بالمبادرة والاهتمام ونشر ثقافة الجودة الشاملة على مستوى مختلف مؤسسات المجتمع،

وعليه يتعين الأخذ بها كمحور أساسي من محاور التدريب للمعلمين، وللمديرين، وللمشرفين التربويين على مختلف مسؤولياتهم ومواقعهم، بالإستفادة من تجارب وخبرات المجتمعات التي سبق اهتمامها بالجودة، وتطبيقاتها منذ ما يزيد على نصف قرن. وعلى غرار الأنظمة الأخرى، انصب تطبيقها في مكونات النظام التعليمي الثلاثية الأبعاد (المدخلات، العمليات، المخرجات)، والتي تنطبق على الموقف التعليمي، وذلك حسب الأهداف المحددة، المتمثلة أساسا في جودة أداء المعلم والبيئة الصفية والوسائل البيداغوجية الداعمة، ليكون المخرج من ذلك هو الحصول على تعليم متميز يحقق الجودة ويلبي متطلبات المستفيدين.

الفصل الثالث: معايير الجودة الشاملة

المعلم

تمهيد

1. المنظور التاريخي للمعايير:
2. مفهوم المعايير
3. أهمية تطبيق المعايير في التعليم
4. مكونات المعايير
5. تصنيف المعايير
6. مواصفات أو شروط المعايير
7. الأداء التدريسي للمعلم
- 1.7 تعريف الأداء التدريسي
- 2.7 مبررات تطوير أداء معلم مادة علوم الطبيعة والحياة (الأحياء) في ضوء المعايير
الجودة الشاملة.
- 3.7 نماذج لبعض معايير الأداء التدريسي للمعلم
8. معايير جودة الأداء التدريسي لمعلم مادة علوم الطبيعة والحياة المقترحة
9. تقييم جودة الأداء التدريسي لمعلم مادة علوم الطبيعة والحياة

خلاصة

تمهيد

أصبحت معايير الجودة مقوما رئيسيا من مقومات معظم المنظمات المعاصرة، وهي الآن حديث الوسط التربوي في معظم أنظمة التعليم في كثير من بلدان العالم لا سيما المتقدمة منها، واستقطبت اهتمام الباحثين والمختصين في التعليم. ولأن تقدم المجتمعات مرهونا بمواجهة التحديات؛ اقتضت الحاجة إلى تطوير التعليم الذي أضحى تطبيقه واستحداث استراتيجيات لتفعيله حتمية تفرض نفسها تحقيقا للجودة في التعليم، واقتضتها مستويات معيارية، يتم في ضوءها تقويم وتطوير مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التربوي والمستفيدين منه، على غرار أداء المعلم والمتعلم، أهم قطبي العملية التعليمية التعلمية والفاعلين فيها. وهذا ما تضمنه الإصلاح التربوي القائم على المعايير؛ حتى أصبحت المعايير بمثابة القوة الدافعة لكثير من السياسات التربوية.

وانطلاقا مما سبق، سيتم خلال هذا الفصل التطرق إلى المنظور التاريخي للمعايير، مفهومها وأهمية تطبيقها في التعليم، وكذا مكوناتها وتصنيفاتها، مع تسليط الضوء على مواصفاتها، كلها مجتمعة شكلت مرجعيات وخلفيات لمبررات تطوير أداء معلم مادة علوم الطبيعة والحياة (الأحياء) في ضوء المعايير الجودة الشاملة، ميرزين بذلك نماذج لبعض معايير الأداء التدريسي للمعلم، لنخلص إلى اقتراح معايير جودة الأداء التدريسي لمعلم مادة علوم الطبيعة والحياة، علما بأن هذه الأخيرة بدورها إلى التقويم.

1. المنظور التاريخي للمعايير:

ارتبطت حركة المعايير بحركتين أخريتين كبيرتين هما الجودة الشاملة والاعتماد التربوي، وشكلت الحركات الثلاث فكرا تربويا مترابطا ثلاثي الأبعاد خلال حقبة التسعينات (البيلاوي، 2010، ص 24)، واقترن بداية استخدام مصطلح المعايير بمصطلح الجودة. إذ منذ 1976 اهتمت المنظمة الدولية لتوحيد القياس (International Standardization Organization) ISO بوضع مستويات القياس والمعايير، والشهادات المتعلقة بها من أجل تشجيع تجارة السلع، والخدمات على المستوى العالمي، الأمر الذي أدى إلى تحقيق نجاح كبير لها حيث أصبحت هدفا تسعى إليه معظم الهيئات، والشركات والمؤسسات على حد سواء. (سلامة، 2006، ص 34)

وقد اقترنت حركة المستويات المعيارية (المعايير) في التربية بالبحث عن مسببات الجودة في التعليم؛ بعدما شاع استخدام مصطلح المعايير في مجالات مختلفة كالصناعة، والزراعة، والتجارة والهندسة وغيرها ليقيم مواصفات جودة المنتج، فقد شهدت التربية منذ الخمسينات من القرن الماضي وحتى التسعينات منه عددا من حركات الإصلاح التي وجهت أنظمتها، وأسهمت في تطوير وسائلها، فمذ بداية الخمسينات من القرن الماضي، والتربية تعتمد على الأهداف، ثم جاءت حركة القياس المحكي المرجع: reference measurement criteria، وحركة التعلم من أجل التمكن: Mastery learning، التربية القائمة على الكفايات: competency-based-education، حركة مخرجات التعليم: learning outcomes، التي اهتمت بوجود نظرة استباقية لنواتج عملية التعليم والتعلم، ومذ أواخر الثمانينات ومع الاهتمام بالنظرة المعرفية ومجتمع المعرفة جاءت ثقافة المعايير للسعي نحو الجودة، إذ يمكن القول أنها امتداد طبيعي لما سبقها من حركات، وأن كثيرا من مبادئها مألوفة (فضل الله، 2005، ص 150).

وانتشرت ثقافة المعايير في المجال التعليم، حتى أصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة مخرجات المؤسسات التعليمية، وأصبح الاعتماد accreditation هو شهادة تنويج المؤسسة التعليمية التي حققت معايير الجودة المعلنة. ورغبة في تحسين مخرجات النظام التربوي والتعليمي، وبعدها أثبتت حركة المعايير نجاحها وفعاليتها في تطوير منتجاتها في مختلف المجالات الحياتية، اتجهت العديد من الجمعيات العلمية والمتخصصة بوضع معايير للتخصص في مجال التربية، منها:

1- المعايير القومية للتعليم في مصر - التعليم قبل الجامعي من قبل وزارة التربية والتعليم المصرية
المعايير القومية للتربية في أمريكا- من قبل وزارة التربية والتعليم في منتصف تسعينات القرن
الماضي.

2- معايير المنهج والتقييم في الرياضيات المدرسية من طرف الجمعية الوطنية لمدرسي الرياضيات
(NCTM) National Council of Teachers of Mathematics .

3- معايير جودة المعلم من الاتحاد العام لتقويم وتنمية المعلم الجديد في الولايات المتحدة الأمريكية
(INTASC) Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium.

5-المعايير المهنية الوطنية للمعلمين، وقادة المدارس التي وضعتها هيئة التعليم بدولة قطر، والتي تحدد
ما ينبغي على قادة المدارس والمعلمين معرفته، واستيعابه، ومن ثم تطبيقه. كما تهدف إلى وضع إطار
مشترك لتوصيف الأعمال، وتضع إطار للتطوير المهني، ووضحت تلك المعايير متطلبات الأداء
والمعرفة والمهارات التي يحتاجها كل منهم. (العالي، 2007، ص 21)، (البيلاوي، 2010، ص233)
(راشد، 2007، ص 642).

2. مفهوم المعايير

العيار في المعجم الوسيط ما اتخذ أساسا للمقارنة والتقدير. وعيار النقود مقدار ما فيها من معدن
خالص. والمعايرة هي التقدير بالحجم، بمحاليل قياسية. وفي الفلسفة يعتبر المعيار نموذجا متصورا لما
يجب أن يكون عليه الشيء، ومن هنا اعتبر المعيار مقياسا للمقارنة والتقدير، وجمعها معايير. (مجمع
اللغة العربية، د ت، ص 639)

أما المعيار في الاصطلاح فمعناه المقياس أو المحك، الذي يمكن الرجوع إليه أو استخدامه أساسا
للمقارنة أو التقدير.

مجموعة من الشروط والأحكام التي تعتبر أساسا للحكم الكمي أو الكيفي من خلال مقارنة هذه الشروط
بما هو قائم وصولا إلى جوانب القوة والضعف (Carter, 1973, p153)

أما المجلس القومي لإعداد المعلمين (NCATE) فيعرفها بأنها "توقعات مكتوبة تطابق مستوى محدد
من الأداء" (National Council for Accreditation of Teacher Education, 2002, p57)

كما يعرفها اللقاني والجمال (2003) بأنها: "أراء محصلة لكثير من الأبعاد السيكولوجية، والاجتماعية، والعلمية، والتربوية، ويمكن من خلال تطبيقها، تعرّف الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقييمه، أو الوصول إلى أحكام على الشيء الذي نقومه" (ص 279).

تعرف جين هجتون Houghton Jeanne المعايير بأنها: "تلك النصوص المعبرة عن المستوى النوعي الذي يجب أن يكون ماثلا بوضوح في جميع الجوانب الأساسية والمكونة لأي برنامج تعليمي، وهذه الجوانب تشمل: الفلسفة التي ينطلق منها البرنامج والهيئة التعليمية، والطلاب، والإدارة، والمصادر التعليمية، والكفايات المهنية للمعلم. (Jeanne, H. 1996, p42)

ويعرف كمال عبد الحميد زيتون المعيار بأنه: "تحديد للمستوى الملائم والمرغوب من إتقان المحتوى والمهارات والأداءات وفرص التعلم ومعايير إعداد المعلم" (زيتون، 2004، ص 115)

بينما يعرف الباز (2005) معايير تعليم العلوم بأنها: " مجموعة من المحكات التي تحدد ما ينبغي أن يعرفه ويفهمه الطالب، وما يكون قادرا على القيام به خلال مادة العلوم" (ص 116)

من خلال التعريفات السابقة، يتضح أن كل التعاريف تجمع على أن المعايير عبارات تقوم بإعدادها وصياغتها هيئات علمية مختصة، تصف مستوى متوقع من المعارف والمهارات والقيم التي يجب يمتلكها الطالب أو المعلم معرفة وأداء؛ تحوز هذه المعايير مؤشرات واقعية قابلة للقياس موجهة ومرشدة للأداء بهدف تحقيق مستوى معين من الجودة. أما تعريف المعايير في الدراسة الحالية فهي: "صياغات عامة لمقياس صفات وجب توافرها في الأداء التدريسي لأستاذ علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط، ويمكن صياغتها عبر مؤشرات في شكل أداءات محددة للمستوى المطلوب الذي يجب أن يحققه الأستاذ، حيث تكون قابلة للملاحظة والقياس أي في صورة محكات للحكم على جودة الأداء".

مؤشرات الأداء Performance Indicators

يتم تحديد المؤشرات أو الدلائل الخاصة بكل معيار، ويصاغ كل مؤشر في صورة أداء محدد يسمح بقياسه ليتم من خلاله التحقق من بلوغ المعيار، وتندرج المؤشرات في عمقها ومستوى صعوبتها وفقا للمرحلة التعليمية.

وتعتبر مؤشرات الأداء من الوسائل التي تساعد في الإجابة على السؤال: كيف تعرف ما تم إنجازه؟ ، حيث يعرفها كندال كمؤشرات لأداء الطلاب: "أنها وصف دقيق وواضح للمعارف أو المهارات التي يجب على الطلاب تحقيقها في مرحلة معينة خلال مسارهم الدراسي" (Kendall, John. S, 2001,) p2، كما تعبر مؤشرات الأداء عن أداءات قليلة قابلة للملاحظة وللقياس؛ وتوضح هذه المؤشرات التقدم صوب تحقيق المستوى المنشود.

بمعنى آخر تمكننا المؤشرات من الحكم على ما تحقق من المعايير، وفي هذا السياق يشير التراث النظري إلى وجود نوعين من المؤشرات هما على النحو الآتي:

- مؤشرات كمية: تكون على شكل أرقام، حيث يعرفها (Tony Mayo, 1990, p4) بأنها: "مقياس عددي للدرجات لتحديد مدى تحقق الهدف".

- مؤشرات كيفية: تعبر عن حالة النظام في شكل عبارات محددة تمكننا من إصدار أحكام نوعية باستخدام مقياس متدرج.

وفي هذا الصدد؛ يشير محمد رجب فضل الله (2005، ص 121) إلى عدد من السمات التي ينبغي توافرها في صياغة مؤشرات الأداء وهي: الوضوح، الانتماء إلى المعيار المشتق منه، التكامل مع المؤشرات الأخرى، لتشكل في مجملها الأداء المقصود من وراء المعيار، عدم التناقض مع المؤشرات الأخرى المشتقة من نفس المعيار، إمكانية ملاحظته وقياسه، بيان استخدام وتوظيف المعرفة، الارتباط الوثيق بالجوانب المهمة من المهارات والمعارف المتضمنة في المعيار.

وبذلك يمكن تعريف مؤشرات الأداء بأنها "عبارات محددة تصف مستوى الأداء المتوقع من معارف ومهارات أدائية قابلة للقياس والملاحظة والتي يجب أن يصل إليه المعلم لتحقيق المهمة المطلوبة، وبالتالي تحقيق المستوى المعياري المنشود".

3. أهمية تطبيق المعايير في التعليم:

أصبح استخدام المعايير في العملية التربوية يعكس واقع التطوير والتحسين، ما جعل المؤسسات التربوية تتنافس للحصول على شهادات الجودة. ويأتي ذلك من الاقتناع بأن جودة التعليم تكون في وجود معايير محددة ودقيقة تصل في أقصاها ودقتها إلى درجة توضيح ما يجب تعلمه واكتسابه،

والمستوى المطلوب الوصول إليه في كل مجال من المجالات المرتبطة بالعملية التعليمية، مما جعلها تكتسي أهمية، تلخصها النقاط التالية:

• وضع معايير متوقعة ومرغوبة ومتفق عليها للأداء التربوي في كل جوانبه، حيث أنها تحدد بوضوح ما ينبغي تعلمه ونوع الأداء المتوقع؛ كما أنها تحدد ما ينبغي على المعلم وعلى المدرسة أن يسعيا إلى تحقيقه بغرض تحسين الأداء.

• تحقق المعايير مبدأ الجودة الشاملة، فهي مناخ للحكم على الجودة في مجال معرفي معين (جودة ما يعرفه المتعلم وأدائه في هذا المجال، جودة البرنامج الذي يتيح لهم الفرصة للتعلم، والممارسات التقويمية)، وكذلك جودة النظام التربوي ككل وخدمته لظروف المجتمع ومجابهة التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية.

• تمثل المعايير تحدياً للمتعلمين مما يدفعهم إلى بذل أقصى جهد للوصول إلى تحقيق المعايير وبالتالي تحقيق مبدأ التميز.

• يركز التعليم القائم على المعايير على تطبيق المتعلمين للمعرفة، إذ تقدم المعايير إطاراً للربط ما بين المعرفة واستخدامها؛ وهذا الربط وتلك القدرة على الربط جليتان بوضوح في الممارسات العقلية، والأدائية؛ ويعبر عنهما المتعلم في صورة أداء، يقدم دليلاً حقيقياً على الاكتساب العقلي والتمكن الأدائي.

• تمكين هيئة التدريس من تحديد المستويات الحالية لتحصيل المتعلمين والتخطيط للتعلم المستقبلي بكل ثقة؛ على اعتبار أن المعايير تسهم في بناء تقويم تتوفر فيه درجة عالية من الثبات، ذلك لأن تقدم المعايير محكات للحكم على تقدم المعلمين نحو رؤية تقويمية لتعلم وتعليم مجال معرفي معين، ويظل المتعلم مسئولاً ومحاسباً على تحقيق معايير محددة.

• توفر المعايير فرص التعاون والاتساق، والتماسك لتحسين التعلم في فرع معين من فروع المعرفة؛ فهي تسمح لكل مشارك في العملية التعليمية بأن يتحرك في نفس الاتجاه، ضماناً لنيل مبادرات تحسين التعليم دعماً من جميع الجهات المعنية؛ إذ تعتمد المعايير على تواصل جهود مختلف الفاعلين غير المباشرين (الإدارة المدرسية، ومخططي المناهج، ومطوريها، ورجال الأعمال، وقادة المجتمع)، والمباشرين كالمعلمين، والمتعلمين، وأولياء الأمور بتنمية لغة وإطار عملهم المشترك، وتدوهم للعمل التربوي داخل المدرسة.

- إظهار قدرة المعلمين على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقاً، وإعادة التأكيد على أهمية إطلاقهم للأحكام عند تقييم المتعلمين، مع تقديم تغذية راجعة وفرص للتخطيط، والاعتراف بذلك كمؤشر لتقدمهم؛ مع التأكيد على النواحي الإيجابية لإنجازات المتعلمين.
- ثمة ارتباط إيجابي قوي بين درجة فاعلية أي مجتمع في المستقبل، ودرجة نجاحه في إتاحة فرص تعليمية عالية الجودة معتدلة التكلفة لجميع أبنائه.
- نجاح المعلم في القيام بأدواره الجديدة المتوقعة يستلزم امتلاكه جملة من الكفايات والقدرات، التي تختلف بدورها عن تلك التي يمتلكها معلم اليوم، مما يعني ضرورة تحديث برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وتطويرها، إضافة إلى برامج التنمية المهنية المستمرة.
- تساعد المعايير المعلمين على استخدام النواتج المحددة كدليل لكيفية استخدام محتوى المنهج والمواد المساعدة الأخرى، وتشجيعهم على استخدام المحتوى والعمليات بنطاق أوسع في تخطيطهم وتدريبهم وتدعيم إيجابيتهم نحو أساليب التعلم المطورة، واكتسابهم لفكر متجدد عن كيفية تفكير وتعلم المتعلمين.
- وجود الكثير من المعلومات التشخيصية لمراجعة وتقديم البرنامج التدريبي لأعضاء هيئة التدريس؛ إذ تجد المعايير الوسائل التي يمكن من خلالها الوصول بمستوى الأداء الحالي إلى مستوى الأداء المرغوب مثلما أكدت العديد من البحوث والدراسات التي استخدمت معايير تعليم العلوم كأساس لتنمية معلم العلوم مهنياً من خلال نموذج للتكامل بين برامج التدريس وأداء المعلم.
- تمثل المعايير بؤرة التطوير ووضع الخطوط العريضة لمساعدة واضعي المناهج ومنفذيها على تحديد الأهداف التي تسعى المعايير لتحقيقها، كما تسهم في تطوير المقررات بإتاحة قدر من المرونة بما يسمح بتكييف المحتوى مع الحاجات الخاصة للمتعلمين وللظروف الخاصة بكل مدرسة وتبني فضلى الممارسات.
- توفر المعايير مقياساً بتقويم أبعاد التدريس كافة، وتحديد ما يجب أن يكون عليه؛ كما تمثل (المعايير) قاعدة للمحاسبية، بتوفير سبل محاسبة المجتمع للمدرسة (آليات وإجراءات وإختبارات تقوم على أساس الأداء) قصد إصلاحها؛ ما يعزز من ثقة المجتمعات في التعليم (فضل الله، 2005، ص ص 155-157) (شحاتة، 2005، ص 09).

يمكن استخلاص أن أهمية المعايير التربوية تكمن في أنها تحدد معايير المعرفة والمهارات المطلوبة والمتوقعة من المعلمين والمتعلمين على حد سواء، وهي بذلك توضح الممارسات التدريسية التي يجب على المعلم اتباعها، كذلك تعمل على توجيه وترشيد تعلم المتعلمين وفق الأهداف المرسومة.

4. مكونات المعايير:

يتضمن تحديد الجوانب الأساسية في بناء المعايير تحديد مكوناتها، وتتمثل هذه المكونات كما ورد عن وزارة التربية والتعليم المصرية (2003)، في الآتي:

1- المجالات (Domains): وهي الموضوعات الكبرى التي يشملها تعليم العلوم (كعلوم الحياة وعلوم الأرض والفضاء وغيرها،....).

2- المعايير (Standards): وهي ما ينبغي أن يعرفه المتعلم، وما يمكن أن يقوم بأدائه من المهارات العقلية والعلمية والعملية، وما يمكن أن يكتسبه من قيم، وسلوكيات في كل مجال من مجالات العلوم.

3- المؤشرات (Indicators): فيتم تحديد المؤشرات، أو الدلائل الخاصة بكل معيار، والتي يتم من خلالها التحقق من بلوغ المعيار، ويصاغ كل مؤشر في صورة أداء محدد يسمح بقياسه، وتندرج المؤشرات في عمقها، ومستوى صعوبتها وفقا للمرحلة التعليمية.

4- العلامات المرجعية (Benchmarks): وهي عبارات تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم في كل مكون من مكونات المعيار، وعند كل مدى معين من صفوف المراحل التعليمية المختلفة. أما قواعد التقدير (Rubrics): ويقصد بها قواعد قياس أداء المتعلم، وتقديره، كما تحدد الحد الأدنى لقبول بحقق معيار معين، وقد يختلف من معيار إلى آخر أو من مرحلة إلى أخرى.

5. تصنيف المعايير

وتصنف المعايير إلى عدة مستويات:

1.5 معايير المحتوى Content Standards:

تصف معايير المحتوى ما الذي ينبغي على كل متعلم أو معلم أن يعرفه فيكون بذلك قادرا على أدائه بإتقان؟ فهي تقدم توصيفات واضحة ومحددة لتلك المعرفة (الأفكار، والمفاهيم....). وينبغي أن تكون

أيضا معايير المحتوى قابلة للقياس، حتى يمكن أن يظهر المتعلمون فهمهم للمهارات والمعرفة، ويمكن للمعلمين من معرفة ما يقدرون على أدائه للوصول إلى تعلم ما هو متوقع.

2.5 معايير الأداء Performance Standards

تتألف معايير الأداء من مؤشرات خاصة بالأداء وكذلك مهام أدائية، فهي وصف لتطبيقات معرفية وأدائية. وهذا يوضح كيف يُظهر المتعلمون كفاءاتهم في المعارف، والمهارات التي تتضمنها معايير الأداء الفعلي (زغلول وعبد العزيز، 2007، ص 12).

3.5 المعايير الميسرة للتعلم Opportunity to Learn Standards

تشير المعايير الميسرة للتعلم إلى جميع الأنشطة التي تدعم وتساند الأهداف المقصودة (خبرات بيئة الفصل، من معرفة ومناقشات ومواد ووقت ومكان متاح، وفاعلين خارجيين "رفاق/ أولياء)؛ كما تحدد مدى توافر البرامج التعليمية، وهيئة التدريس والموارد المدرسية الأخرى والتمويل اللازم لها وغيرها. إذ يتضح أن التخطيط الجيد للمعايير الميسرة للتعلم هي عملية تصميم شاملة لأنها تساعد على تحقيق ما تنتشه كل من معايير المحتوى ومعايير الأداء كونها تُفعل التناسق والوضوح بين هذه الأنواع الثلاثة من المعايير الملتنقية والمنقاطعة رأسيا وأفقيا.

6. مواصفات أو شروط المعايير

كي يتحقق الهدف من المعايير؛ يستلزم أن تتميز بجملة من الخصائص؛ يمكن تحديدها بالنقاط الآتية:

- الشمولية: يتوجب أن تغطي جميع جوانب و أبعاد العملية التعليمية التعلمية، محققة مبدأ الجودة الشاملة.
- الموضوعية: تركز على الأمور الهامة في المنظومة التعليمية مع تجنب الأمور التي لا تخدم الصالح العام، وتتأى عن الذاتية والتحيز.
- المرونة: قابلية تطبيقها وتفعيلها في مختلف القطاعات والبيئات بظروفها المتباينة جغرافيا، واقتصاديا.

- **المجتمعية:** حيث يعكس تفعيلها تنامي الدور المجتمعي، وخدمته، وفق حاجاته وطموحاته.
 - **الاستمرارية والتطور:** حيث تتسم فاعلية تطبيقها فترات زمنية ممتدة، وتكون قابلة للتغيير لمجابهة التحديات، والتطورات العالمية العلمية والتكنولوجية.
 - **تحقق مبدأ المشاركة:** أي يتم إعدادها وتقويم نتائجها ومتابعتها وفق أسس تشترك فيها الأطراف المعنية والمستفيدة في المجتمع.
 - **الأخلاقية والوطنية:** تستند على أسس أخلاقية، تراعي عادات المجتمع وسلوكاته، تخدم القوانين التنظيمية، مصبوغة بقيم قومية لخدمة أولويات وأهداف الوطن، وتراعي مصالحه العليا في المقام الأول.
 - **داعمة:** يجب ألا ينظر إلى المعايير كهدف في حد ذاتها، إنما تكون آلية لدعم وتطوير العملية التعليمية والنهوض بها.
 - **الواقعية:** أن تكون مرتبطة بالأهداف القابلة للجسيد على أرض الواقع.
 - **القابلية للقياس والتقدير:** تقويم المخرجات التعليمية ومقارنتها بالمواصفات القياسية وإصدار الأحكام والقرارات، قصد الوصول إلى جودة المخرجات التعليمية.
- (Kendall,John.J ,2001,p p12-29) (عبد السميع وحوالة، 2005، ص 273)

7. الأداء التدريسي للمعلم:

1.7 تعريف الأداء التدريسي:

تعددت تعريفات الأداء كمصطلح تربوي، فقد عرفته الفتلاوي (2003) على أنه: "ما ينجزه المعلم من مهام وإجراءات بشكل قابل للقياس" (ص 24).

ويعرف شحاتة والنجار (2003) الأداء التدريسي بأنه: "سلوك المعلم أثناء مواقف التدريس سواء داخل الصف أو خارجه، ويلاحظ أن هذا الأداء هو الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم من أفعال أو استراتيجيات في التدريس، أو في إدارته للصف، أو إسهامه في الأنشطة المدرسية أو غيرها من الأعمال التي تسهم في تحقيق تقدم في تعلم الطلاب" (ص 29).

كما عرف على أنه: "سلوك المعلم أثناء مواقف التدريس سواء داخل الفصل أو خارجه ويلاحظ أن هذا الأداء هو الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم من أفعال واستراتيجيات في التدريس أو في إدارته للفصل أو في مساهمته في الأنشطة المدرسية وغيرها من الأعمال أو الأفعال التي يمكن أن تسهم في تحقيق

تقدم تعلم الطلبة" (وهبي، 2002، ص 757)، فهو ذلك السلوك المرئي الظاهر الذي يمكن ملاحظته وتقديره وتقويمه.

- تعريف تحسين الأداء التدريسي للمعلم:

يمكن تعريف تحسين الأداء التدريسي للمعلم على أنه: قيام المعلم بمتطلبات الأداء التدريسي بدقة في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم المنوطة به على أكمل وجه وفقا للمعايير الموضوعية مع مراعاة تحقيق حاجات التلاميذ، والمستفيدين الداخليين والخارجيين بهدف الوصول إلى تحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية. ويتم قياس جودة الأداء من خلال مقاييس معيارية: بطاقة ملاحظة الأداء.

2.7 مبررات تطوير أداء معلم مادة علوم الطبيعة والحياة (الأحياء) في ضوء المعايير الجودة

الشاملة:

ثمة عدة مبررات تدعو إلى ضرورة تطوير أداء معلم مادة علوم الطبيعة والحياة في ضوء معايير الجودة الشاملة، نذكر منها:

• إضافة إلى أن المعلم اليوم هو المخطط لعملية التدريس، فهو كذلك من يقوم بإدارتها وتوجيهها، بمشاركة التلاميذ والتفاعل معهم ومساعدتهم، وليس مثل المعلم التقليدي الذي يهتم بنقل المعلومات وتلقيه التلاميذ.

• إهمال تركيز البرامج على تكوين معلم العلوم وفق النمط الحديث لأدواره، واستخدام طرائق تدريبية تقليدية معتمدة الإلقاء والتلقين.

• تحسين دافعية المعلم نحو التدريب المستمر أثناء الخدمة، وإتاحة الفرصة للمعلم للالتحاق بالدورات التدريبية المتخصصة، وورش العمل والندوات التي تتعلق بتخصصه، أو بتطوير الأداء وتحسينه في مجال التدريس.

• تزايد من وعي المعلم بمفهوم الجودة وأهدافها، ومتطلبات تطبيقها خاصة فيما يتعلق بأداء المعلم ومسؤولياته.

• ضرورة المراجعة والتقويم المستمر لجميع الأساليب والإجراءات المرتبطة بتفعيل أداء المعلمين: كاستراتيجيات تدريسية، وطرق التدريس المتبعة، والتقنيات والوسائل المستخدمة في التدريس، ومدى ملاءمة الأهداف التعليمية ووضوحها، وغير ذلك من الإجراءات التي تساعد على تفعيل أداء المعلمين في المؤسسة التعليمية.

• عدم الاهتمام بتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو العلم ومهنة التدريس.

- الكشف عن فاعلية المعلم، واتجاهه نحو مهنة التدريس، من خلال قياس الأداء.
 - عدم الاهتمام بالجوانب العملية والتطبيقية، والتوجيه نحو ممارسة الأنشطة التي تعد جزءا مكملا للمناهج التعليمي
 - تؤكد معظم البحوث والدراسات الحديثة أهمية توفير المعايير كشرط لتقويم أداء المعلم باستمرار في ضوء معايير الأداء والتعرف على المشكلات التي تعترض تحسين أداءه، والعمل على تلافيها لتحقيق الجودة في الأداء.
 - وجود فجوة بين التكوين النظري والتطبيقي سواء أكان في إعداد المعلم في مرحلة قبل الخدمة، أم في تدريبه في أثناء الخدمة.
 - العمل على رفع مستوى الكفاءة لدى المعلم شخصيا وعلميا ومهنيا واجتماعيا.
 - مناداة المجتمع العالمي المعاصر عامة، والتعليم العالمي بجميع مراحلها خاصة بضرورة تحقيق الجودة الشاملة في التعليم، التي تؤكد ضرورة تطوير أداء المعلم من خلال توافر المعايير لديه.
- (القحطاني، 2012، ص ص 45-46) (نصر، 2007، ص 88)
- هذه المبررات وغيرها الكثير، جديرة أن تشكل الدافع إلى تطبيق الجودة الشاملة على أداء المعلم؛ بهدف مساعدته على القيام بدوره ومسؤولياته التي يفرضها عليه التحديات التعليمية المتغيرة والمتطورة التي تمثل أحد أهم إفرزات التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة؛ بهدف الارتقاء بمستوى ممارساته وضمن الجودة في أدائه.

3.7 نماذج لبعض معايير الأداء التدريسي للمعلم:

1. معايير الجمعية الوطنية الأمريكية: (NSTA)

لقد وفرت معايير الجمعية الوطنية الأمريكية (NSTA) لتدريس العلوم أسسا لاستخدامها في الحكم على نوعية التدريس في صفوف العلوم وهي بذلك تحدد رؤية عن تدريس العلوم الجيد لاستخدامها كنموذج من قبل المعلمين حيث أكدت على التالي:

- المعيار الأول: فهم المعلمين للمحتوى

تؤكد NSTA في هذا المعيار على ضرورة أن يكون المعلم قادرا على فهم وتفسير المفاهيم الأساسية في العلوم، والعلاقات التي يحتاج إليها لتطوير تعلم الطلبة.

- المعيار الثاني: فهم كيفية تعلم الطلبة واستخدام الأساليب المختلفة لتطوير المعرفة لديهم:

تركز معايير (NSTA) على أساليب التدريس الاستقصائي في تدريس العلوم لتزويد الطلبة بمهارات استقصائية يستخدمها العلماء وآخرون ممن يعملون على حل المشكلات.

- المعيار الثالث: التخطيط:

يعتبر التخطيط من أهم العمليات وأقواها في عملية التدريس وهو يشير إلى الجانب الذي يقوم فيه المعلم بصياغة مخطط عمل لتنفيذ التدريس سواء كان طول السنة أو لنصف السنة أو لشهر أو ليوم وترجع أهمية التخطيط المسبق للدرس أو للمقرر الدراسي في أنه ينعكس بصورة مباشرة أو غير مباشرة على سلوك المعلم في الفصل، فلو قارنا بين معلم يدخل الفصل دون أي تخطيط ومعلم أعد وحضر جيداً فنجد أن الأول يتخبط ويعرض أفكاراً مشوشة أما الثاني فيلقي دروسه بكل سلاسة ويربط بين الأفكار نتيجة للتخطيط المسبق ومن ثم نجد طلابه غالباً مدركين لما يقول.

- المعيار الرابع: مهارة خلق بيئة تعليمية آمنة وخبرات تعلم لجميع الطلبة بحيث تحقق الأمن والسلامة.

- المعيار الخامس: التقويم الفعال: ولكي يكون برنامج التقويم فعالاً يجب أن يحرص المعلم على أن يتصف تقويمه بالخصائص التالية:

- مطابقة أسلوب التقويم للأهداف الموضوعية.
- شمولية التقويم.
- الاهتمام بالنواحي التشخيصية والعلاجية.
- استمرارية التقويم.
- وحدة التقويم.
- اتباع الأسلوب العلمي (الحري، 2007، ص 388).

2. المعايير الأمريكية العامة لتعليم العلوم Science Teaching Standards :

تصف معايير تعليم العلوم ما يجب أن يدركه معلمو العلوم ويكونوا قادرين على أدائه:

المعيار الأول: يخطط معلمو العلوم لطلبتهم برنامج العلوم القائم على الاستقصاء.

المعيار الثاني: يسهل معلمو العلوم تعليم العلوم.

المعيار الثالث: ينهك معلمو العلوم في تقييم تعليمهم وتعلم طلابهم المستمر.

المعيار الرابع: يصمم ويدير معلمي العلوم بيئات تعلم تزود الطلبة بالزمان والمكان والمصادر المطلوبة لتعلم العلوم.

المعيار الخامس: يُكون معلمو العلوم جماعات من متعلمي العلوم تعكس الدقة العقلانية للاستقصاء العلمي والاتجاهات والقيم الاجتماعية التي تؤدي إلى تعلم العلوم.

المعيار السادس: يسهم معلمو العلوم في تخطيط برنامج تعليم العلوم في المدرسة وتطويره تطويراً مستمراً (بيان، 2010، ص 78).

3. معايير معلمي العلوم في ولاية "كولورادو":

جاء نظام تطوير أداء معلمي العلوم وفق معايير الجودة تلبية لمتطلبات مجلس الشيوخ الأمريكي في كولورادو، هي:

- المعيار الأول: التنوير العلمي، بمعنى أن يكون المعلم واسع الإطلاع والمعرفة.
- المعيار الثاني: معرفة الرياضيات وضرورة أن يكون المعلم واسع الإطلاع في الرياضيات.
- المعيار الثالث: معرفة المعايير والتقييم، بأن يكون المعلم واسع الإطلاع قادراً على وضع إستراتيجيات حول التخطيط وتقنيات التقييم.
- المعيار الرابع: معرفة المحتوى، بحيث يكون المعلم واسع الإطلاع في مجال تخصصه.
- المعيار الخامس: معرفة قاعة الدروس، والإدارة الصفية.
- المعيار السادس: معرفة الفروق الفردية للطلاب.
- المعيار السابع: معرفة التقنية، بحيث يكون المعلم ماهراً في استعمال التقنية.
- المعيار الثامن: الديمقراطية في الممارسات التعليمية.

4. معايير أداء المعلم الجيد في ولاية "كنتاكي" . Kentucky

تضمنت هذه المعايير تسعة مجالات هي على النحو الآتي:

- المجال الأول: تصميم المنهج وتخطيطه.
- المجال الثاني: تهيئة بيئة التعلم.
- المجال الثالث: إدارة المنهج.
- المجال الرابع: التواصل وتقييم نتائج التعلم.
- المجال الخامس: يعكس أداء المعلم نواتج التعليم والتعلم.
- المجال السادس: مهتم بتطويره المهني.
- المجال السابع: نشطٌ مشاركٌ مع زملائه.
- المجال الثامن: معرفة محتوى المنهج.

- المجال التاسع : تطبيق التكنولوجيا (كوثر بلجون، 2009، ص 529).

5. معايير مؤسسة Intasc : The Interstate New Teacher Assessment and Consortium):

مؤسسة تهتم بجودة التدريس، وقد وضعت عشرة معايير، ينبغي توافرها في أداء المعلم هي على النحو الآتي :

- أن يكون المعلم على وعي بمفاهيم مادته، ويستطيع توفير خبرات تعلم تجعلها ذات معنى للطلاب.

- أن يكون المعلم على معرفة بكيفية تعلم الطلاب، ويوفر لهم فرص التعلم.

- أن يكون على وعي باختلاف طرائق تعلم طلابه، ويوفر لهم منافساً يناسب هذا الاختلاف.

- أن يستخدم إستراتيجيات تدريسية تنمي التفكير.

- أن يفهم كيفية إثارة دافعية المتعلمين للمشاركة في التعلم.

- أن ينمي الاستقصاء والنشط العمل الجماعي.

- أن يُخطط للتدريس معتمداً المعرفة بالمادة والمتعلمين والمجتمع.

- أن يوظف إستراتيجيات تقييمية مناسبة لنمو المتعلمين.

- أن يسعى لتنمية نفسه مهنيًا.

- أن يحرص على إقامة علاقات جيدة مع الزملاء بالمدرسة.

وقد وضعت المؤسسة لكل معيار مجموعة من المؤشرات المعرفية والأدائية والوجدانية، التي يمكن قياسها

لدى المعلم (النجدي، 2005، ص 401)

6. معايير محمود الناقبة (2006) لجودة التدريس

تتمثل معايير جودة التدريس في الآتي:

1- معايير عامة:

- ينتسب إلى مدخل تدريسي معتمد .

- تستند طرقه إلى عمليات اختيار وانتقاء وصياغة وتنظيم وعرض .

- يستخدم إستراتيجيات تدريسية تجمع بين فنيات التدريس ووسائله وأساليبه وطرائقه.

- تتحدد مداخله وفنياته وإجراءاته وأساليبه ووسائله في ضوء أهداف الموقف التعليمي.

2- معايير تتصل بمكونات الموقف التعليمي:

- التمكن من المادة المتعلمة.

- التمكن من طبائع المتعلمين وخصائصهم.
- يستخدم وسائل تكنولوجيا التعليم المعاصرة وأساليبها.
- يستخدم إجراءات وفنيات تدريسية شائعة وجذابة.
- يكون مناسباً في مداخله وطرائقه وفنياته لطبيعة المحتوى المقدم في الموقف التعليمي.
- 3- معايير تتصل بإجراءات التدريس تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً:**
- يستند إلى خطة مسجلة بادئة بالأهداف منتهية بختام الموقف التعليمي .
- يستند إلى التخطيط المنطقي لخرائط الحقائق والمفاهيم والتعميمات في المادة المعلمة.
- يستند إلى مجموعة من الأنشطة الإجرائية المصاحبة الموجهة نحو تحقيق الأهداف.
- يقدم الأفكار المجردة تقديماً محسوساً.
- يضيف إلى المادة المقررة أفكاراً جديدة.
- يمهّد للتعلّم بإثارة دوافع المتعلمين وميولهم وحماسهم وتشوقهم وحب استطلاعهم.
- يحتفظ باهتمام المتعلمين وجذب انتباههم وتركيز وعيهم واستمرار متابعتهم بالتعزيز وبتوجيهات التعلّم.
- ينوع في طرائقه وفنياته بتنوع الفروق الفردية بين المتعلمين وتعددتها.
- يركز على تنمية التفكير العلمي، والروح الناقدة، والفحص والتروي والتأمل.
- يهتم بالتدريب على الأنشطة الإجرائية التعليمية، مثل: الملاحظة والاكتشاف والاستنتاج والتحليل والتجريب والممارسة.
- يهتم بأساليب التعلّم الذاتي والبحث والتنقيب والاعتماد على النفس.
- يتيح الفرصة للمتعلمين للمشاركة والمناقشة والحوار وطرح الأسئلة والاستكشاف والتقصي والاستنتاج.
- يهتم دائماً بالتغذية الراجعة والتحفيز والتوجيه.
- يتكيف مع طبيعة وسرعة التعلّم عند المتعلمين.
- يتلاءم مع الإمكانيات المتاحة، ويفعلها بأقصى درجة ممكنة، وأيضاً مع الوقت والمكان المتاحين.
- يستثمر الوقت بكفاءة ويحد من الوقت الفاقد.
- يتسم بوضوح اللغة وبساطتها ويسرها.
- يتسم بالصوت الواضح والممثل للمعنى والمؤكد للدلالة .

- يتسم بالإنسانية والألفة والديمقراطية.
- يحرص على التلخيص والتجميع والتركيز والتحديد والتنظيم في نهاية الموقف التعليمي.
- يوفر إجراءات متابعة الواجبات والتكليفات والتعيينات التي يقوم بها المتعلمون.
- يوفر ختاماً للموقف التعليمي ساراً وحافزاً (بيان، 2010، ص 84 - 85).

7. المعايير المهنية للمعلمين في دولة قطر:

- تصميم خبرات تعلم تتسم بالمرونة والابتكار للطلبة.
- توظيف طرائق التعليم ومصادره التي تشرك الطلبة في تعلم فاعل.
- تعزيز المهارات اللغوية والحسابية.
- تهيئة بيئات تعلم آمنة مثيرة للتحدي.
- تصميم خبرات تعلم تربط الطلبة بالمجتمع.
- توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية.
- تقييم تعلم الطلبة.
- بناء علاقات شراكة مع الأسرة والمجتمع.
- العمل في الفرق المهنية.
- توظيف معرفة الطلاب وطريقة تعلمهم في دعم عمليتي التعليم والتطوير (فريق المعايير الوظيفية، 2008، ص 12).

وقد حدد الورثان في دراسته (2008، ص 336) ثمانية معايير للجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم، وهي كالتالي:

- المعيار الأول: تخطيط وتصميم المواقف التعليمية.
- المعيار الثاني : توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه.
- المعيار الثالث : التمكن من المادة العلمية ، وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى.
- المعيار الرابع: استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية.
- المعيار الخامس : تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم.
- المعيار السادس : التقويم الذاتي للمعلم.
- المعيار السابع : مدى تعاون المعلم مع رؤسائه ، وزملائه ، والطلاب ، وأولياء أمورهم.
- المعيار الثامن : مدى التنمية المهنية للمعلم.

نستنتج مما سبق، أن المعايير تقدم رؤية عامة حول الثقافة العلمية، حيث نجد فيها شق التقارب: أين يتفق المختصين والجمعيات في التركيز على الجانب العملي في تحديد المعايير مع اختلاف صياغتها، مما يؤكد أهمية هذه المعايير وضرورة توافرها في المعلم إذا ما أراد أن يحقق جودة عالية في أدائه، ونلاحظ الشق الآخر، وهو شق الاختلاف الذي تمليه الخصوصية البيئية والثقافية لكل مجتمع، ففي المعيار الثامن من معايير جودة أداء المعلم في ولاية كولورادو، يؤكد على "الديمقراطية في الممارسات التعليمية"، ما لا يمكن تأكيده أو حتى نصه في قائمة معايير أداء معلم في بيئة عربية. ولعل هذا لدليل على عدم وجود معايير ثابتة، بل لها مواصفات المرنة والتطور وفق الخصوصيات المجتمعية المختلفة.

8. معايير جودة الأداء التدريسي لمعلم مادة علوم الطبيعة والحياة المقترحة¹:

يرى عبيد (2004، ص 30) أنه عند بناء معايير لتقويم أداء المعلم يجب وضع مخططات لهذه المعايير، ولعلها تعكس مكوناتها التي سبق الحديث عنها، وتتضمن: المجالات Domains، المعايير Standards، المؤشرات Indicators، وقواعد التقدير Rubrics.

- فالمجالات Domains: وتم تحديدها في هذه الدراسة بثلاث مجالات هي: التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس واستراتيجياته، التقويم.

***مجال التخطيط للتدريس:** قدرة أستاذ علوم الطبيعة والحياة على تصميم ووضع خطة تعليمية تعليمية طويلة وقصيرة المدى فعالة مبنية على فهم واختيار وتكامل أهداف المنهاج واستراتيجيات وأنشطة التعلم والوسائل البيداغوجية وأساليب التقويم في احتياجات التلاميذ وأنماط تعلمهم.

* **مجال تنفيذ التدريس:** تمكن أستاذ علوم الطبيعة والحياة من مادته العلمية، وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى (كفاءات عرضية)، وقدرته على استخدام استراتيجيات تعليمية تعليمية متنوعة وفعالة، واقتراح وضعيات مشكلة مزعزة الموارد القبلية التلاميذ، وتوظيف الأنشطة والتكنولوجيا المناسبة، وإدارة بيئة التعلم جيدة بما يحفز ويشجع التلاميذ على الاستقصاء العلمي، والتفكير الناقد، والابتكاري وحل المشكلات، وجعل جوانب تعلمهم ذات معنى، وبراغي مستوياتهم وقدراتهم المختلفة.

¹ - ستكتفي الطالبة الباحثة بعرض مجالات المعايير، مع ذكر لمؤشرات أحد المعايير. (يمكن الإطلاع على قائمة المعايير المقترحة في الملحق رقم (1) الذي يتضمن معايير جودة الأداء التدريسي لمعلم مادة علوم الطبيعة والحياة في صورتها النهائية.

* **مجال التقويم** : قدرة أستاذ علوم الطبيعة والحياة على جمع وتحليل وتفسير المعلومات عن أدائه (التقويم الذاتي)، وأداء تلاميذه باستخدام أساليب وأدوات متنوعة للتعرف على مدى تحقق الأهداف التعليمية التعليمية، وتقديم التغذية الراجعة التي تساعد على تطوير أداء كل من الأستاذ والتلاميذ.

- أما **المعايير Standards**: فهي عبارات تصف ما الذي يجب أن يعرفه معلم علوم الطبيعة والحياة للمرحلة المتوسطة ويكون قادرا على أدائه، وتم تحديدها في هذه الدراسة بسبعة معايير، مثلما هو مبين:

• التخطيط للتدريس: صياغة الأهداف (رصد الكفاءات)، وضع وتحديد الخطة البيداغوجية، المعرفة العلمية.

• تنفيذ التدريس: طرق واستراتيجيات التدريس، إدارة البيئة الصفية، استخدام الوسائل البيداغوجية.

➤ مؤشرات معيار إدارة البيئة الصفية:

- 1- يوفر بيئة صفية تعليمية تُلبي احتياجات المتعلمين وتعزز التعلم لديهم.
- 2- ينوع في مناخ البيئة الصفية من أجل التحفيز وإثارة الدافعية لدى المتعلم، والتفاعل والمشاركة الفعالة.
- 3- يدير وقت التعلم بفعالية وويستثمره بشكل جيد ومرن حسب أهمية التعلم وبما يخدم المتعلمين.
- 4- يقدم التعزيز للمتعملم بمختلف أنواعه في الوقت المناسب.
- 5- يقدر قوة التعزيز وما يتناسب ومستوى الإبداع في أداء المتعلم.
- 6- ينوع صيغ التعزيز اللفظية وغير اللفظية بشكل غير مبالغ فيه.
- 7- يشجع على التفاعل اللفظي باستعمال المفاهيم العلمية الدقيقة.
- 8- يوزع الأدوار والمهام بدقة على المتعلمين وفق الخطة الزمنية المحددة للدرس تحقيقا لأهداف الدرس.
- 9- يدرّب المتعلم على المشاركة في إنجاز التراكيب التجريبية والنماذج التفسيرية والوظيفية... .
- 10- يوجه أسئلة وواجبات منزلية تقيس مستويات معرفية ومنهجية وقيمية مختلفة لدى المتعلمين.
- 11- يراقب ويقوم المتعلمين أثناء أداء الأنشطة الصفية.
- 12- يتأكد من استيعاب المتعلمين للبعد القيمي لموضوع الدرس المقدم.
- 13- يوجه المتعلمين لاكتشاف الخطأ ويحثهم على تصحيحه.

- التقييم: التقييم (ومعاييره ضمنية: تقييم الذاتي، تقييم المتعلم، التغذية الراجعة).

9. تقييم جودة الأداء التدريسي لمعلم مادة علوم الطبيعة والحياة:

يعد التقييم التربوي إحدى الفعاليات المهمة في نشاطات المؤسسات التعليمية، للتأكد من سيرها نحو تحقيق أهدافها، ومن ثم اتخاذ القرارات والإجراءات العملية للتحسين، وتعزيز لضمان فعالية وجودة المنظومة ومخرجاتها وانسجامها مع البيئة الخارجية على النحو المؤدي لتطورها باستمرار.

إذ يعرف التقييم التربوي بأنه عملية تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منهما؛ تمهيدا لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور. (يوسف والرافعي، 2006، ص 244)

ولما كان هدف الإصلاح التربوي الحديث هو تطبيق فلسفة الجودة الشاملة، اقتضى الأمر ضرورة وجود مواصفات قياسية أدائية لكل الفاعلين في العملية التعليمية على اعتبار أنهم الأساس في بلوغ الجودة، وتتضمن عملية تقييم الأداء مراحل استباقية أخرى بنائية وأخرى ختامية، كأن تحدد المعايير "التي يتم في ضوءها تقييم الأداء، والقيام بالقياس بالأداء الفعلي للمعلم باستخدام مقياس أو أكثر، شريطة أن يتمتع المقياس بالصدق والثبات، ليتم بعد ذلك مقارنة الأداء الفعلي بالمعايير لتحديد الفرق بين الأداء الفعلي والمتوقع، ثم سيتم مناقشة النتائج مع المعلم لاتخاذ القرار المناسب والإجراءات التصحيحية، إذا كان ثمة ضرورة لذلك" (فتحي، 2000، ص 106).

- أساليب وطرق تقييم جودة الأداء التدريسي للمعلم:

- تحليل العمل: وفيه يتم تحليل عمل المعلم عموماً خلال عملية التدريس، للحكم على ما يقوم به فعلاً من مهام.
- الاستبانة: تستخدم في جمع البيانات والمعلومات الخاصة بالأفراد أو بالمشكلات التي تواجههم أو في تحديد احتياجاتهم. أدوار، ومهارات مرتبطة بعمله، وما يهمله منها.
- تحليل التفاعل: ويركز هذا الأسلوب على تحليل التفاعل اللفظي، وغير اللفظي للمعلم داخل حجرة الدراسة، وتحديد نمط الكلام الغالب للمعلم أثناء التدريس.

- الاختبارات: تعد من أهم أدوات التقويم، التي مازالت تحتل مكانة مهمة بين بقية أدوات التقويم الأخرى.

- المقابلة الشخصية: يمكن تعرف اتجاهات الأفراد من خلالها، والأسباب التي تكمن وراء سلوك معين، ومدى صدق المفحوص ومدى دقة استجابته .

- التقرير الذاتي: يقوم فيه الفرد بالتعبير الشفهي أو التحريري عن نفسه فيما يتعلق بسمة أو نقد يرتبط بسلوكه أو ميوله أو آرائه ومعتقداته تجاه موضوعات أو أشخاص آخرين.

- المستوى التحصيلي للتلاميذ.

- ملاحظة المعلم: تستخدم في ملاحظة أداء المعلم، وتستخدم أيضا في التقويم الذاتي للمعلم من خلال الملاحظة غير المباشرة من خلال التسجيل الصوتي أو المرئي (يوسف والرافعي، 2006، ص 216). وهذا هو أهم أساليب تقويم المعلم، والأكثر الأساليب استخداما، خصوصا فيما يتعلق بسلوكه، أو أدائه التدريسي، وغالبا ماتم الملاحظة المنتظمة للمعلم أثناء تدريسه من خلال بطاقات أو قوائم ملاحظة يعتمدها الاختصاصيين (مثل المشرفين التربويين، ومديري المدارس) الذين يقومون بملاحظة المعلم أثناء زيارتهم له في الصف الدراسي أثناء قيامه بعملية التدريس، ويقوم الاختصاصي بوضع تقديرات لمهارات المعلم في التخطيط، والتنفيذ وتقييم عملية التدريس.

وقد تتم ملاحظة المعلم بشكل غير منتظم، ودون الاعتماد على بطاقات ملاحظة، أو قوائم تقدير، مثلما يفعل الموجه، أو المشرف التربوي عندما يجلس مع المعلم أثناء التدريس، وقد يكون الحكم غير دقيق ما لم يكون الشخص القائم بالملاحظة هنا على قدر كبير من الخبرة، والدراية بمهارات الأداء التدريسي الجيد (يوسف والرافعي، 2006، ص 216)

ويعتبر تقويم أداء معلم العلوم جانبا مهما في العملية التعليمية لما له من تأثير مباشر في تحسين أدائه التعليمي وممارساته التدريسية وتجويد مخرجات العملية التعليمية التعليمية، كما تظهر أهمية تقويم التعلم في العلوم لمعرفة مدى تحقق الأهداف المنشودة، وتعزيز وتدعيم عناصر القوة أو الايجابيات في العملية التعليمية، وإقرارها ومعالجة عناصر الضعف أو السلبيات منها لتحسين جودة تدريس العلوم.

ويرى عبيد (2005، ص 30) أنه عند بناء المعايير لتقويم أداء المعلم يجب وضع مخططات للمعايير تتضمن: المجالات، والمعايير، ومؤشرات، وقواعد التقدير rubrics.

أما المجالات فتم تحديدها في الدراسة الحالية كما سبق ذكره بثلاث مجالات: التخطيط، والتنفيذ، والتقييم.

أما المعايير فهي سبعة معايير، يتضمن كل معيار منها مجموعة من المؤشرات؛ ليلبغ عددها الإجمالي 72 مؤشرا.

ولا يتوقف الأمر عند مؤشرات المعايير في تقويم أداء معلم علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط، بل يمتد إلى مقاييس التقدير المترتبة لكل مؤشر من مؤشرات الأداء، التي تعبر عن مقدار جودة تحقيق المعايير، وتتكون قواعد التقدير من عدة مستويات (مدرجات)، ويستعمل في الغالب أربعة مستويات كما أوردها محمود (2005، ص 283)، وهي كالتالي:

- المستوى الأول: يكون فيه الفرد في حاجة لإلى مجهود أكبر لكي يصل إلى المستوى الثالث المطلوب تحقيقه، حيث أنه يقوم بأداءات محددة، ويعمل أخطاء كثيرة.
 - المستوى الثاني: يقوم الفرد فيه بأداءات أقل من المطلوب ويعمل بعض الأخطاء، وبذلك فإنه يحتاج إلى بذل مجهود للوصول إلى المستوى الثالث.
 - المستوى الثالث: وهو المستوى الدال على وصول الفرد إلى المستوى المطلوب تحقيقه، أي قيامه بالأداءات المطلوبة وفقا للمؤشرات.
 - المستوى الرابع: دليل التميز والتفوق، أي الفرد قام بأداءات أعلى مما يتطلب تحقيقها.
- يتضح من ذلك أن المعايير تقدم وصفا دقيقا لما ينبغي على أستاذ علوم الطبيعة والحياة للتعليم المتوسط أن يعرفه، وأن يكون قادرا على أدائه، هذا الوصف لكل مستوى من مستويات الأداء، مما يساعد على ملاحظة وتقويم أداء المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة.

خلاصة

وفي ضوء ما تضمنه متن هذا الفصل، تبين أن استخدام المعايرة في العملية التربوية أصبح من الأهمية بمكان بأن تتبناها المؤسسات التربوية إذا ما أرادت أن تكون لها مكانة في خضم التنافس للحفاظ على النوعية والتمكن من حياة شهادة الاعتماد في تطبيق معايير جودة التعليم، وكل هذا يتم بعدما ترسخ مفهوم المعايرة كأداة للتحسين والافتتاح بأن جودة التعليم تحقق في وجود معايير محددة ودقيقة تصل في طموحها ودقتها إلى درجة توضيح ما يجب تعلمه واكتسابه، والمستوى المطلوب الوصول إليه في كل مجال من المجالات المرتبطة بالعملية التعليمية.

وليست المعايير تحسينا بحد ذاته، بل وسيلة توضح للمعلم حقيقة أدائه الراهن مقارنة بالأداء المتميز والمتوقع، وهي ذات الوقت أداة مساعدة من أجل تحقيق التميز والتفوق من خلال تحديد نقاط الخطأ والضعف والعمل على تلافيتها وتعزيز نقاط القوة مقارنة بوضع النموذج.

الفصل الرابع: التدريب أثناء الخدمة

تمهيد

1. مفهوم التدريب أثناء الخدمة
2. أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة
3. أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة
4. دواعي تدريب المعلمين أثناء الخدمة
5. مبادئ التدريب أثناء الخدمة
6. أنواع وأساليب التدريب أثناء الخدمة.
7. البرنامج التدريبي: مفهومه / تخطيطه / تنفيذه / تقويمه
8. معايير جودة التدريب أثناء الخدمة

خلاصة

تمهيد:

تولي الأنظمة التربوية المزيد من الاهتمام لقضية إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة، ما يؤكد أهمية التدريب الذي أصبح ضرورة ملحة، والذي يستلزم إدارته بمدرسين وبمشرفين أكفاء في وجود موارد مادية ملائمة، وبرامج تدريب تعتمد منهجية علمية في تصميمها وأساليب مناسبة وفعالة في تنفيذها وتقويمها وسيرورة متابعتها لتحقيق أهدافها. ونظرا لتأثير المعلم المباشر على جودة التعليم وجودة مخرجات المؤسسات التعليمية، وبعد تحول دوره في ضوء التطورات والمستجدات العلمية والتكنولوجية والرقمية التي مست المجال التربوي -الذي ألزمته مواكبة التحديات وتبني إصلاحات تتماشى مع هذه التحولات والتغيرات- يستدعي تبني إستراتيجية تأهيل هؤلاء المعلمين باعتماد التدريب أثناء الخدمة لتحقيق نمو مهني بكفاءات مدربة ومؤهلة للنهوض بالعملية التعليمية وتحقيق التوجهات المعاصرة في تطويرها.

ومما سبق ذكره حول تدريب المعلمين أثناء الخدمة، تم خلال هذا الفصل تحديد مفهومه وأهميته والإشارة إلى أهدافه، ودواعي ومبررات التدريب أثناء الخدمة للمعلمين، دون إغفال مبادئه، أنواعه وأساليبه. كما تم تسليط الضوء على أهم المراحل المتبعة في تصميم البرامج التدريبية وتقويمها، وكذا معايير جودة التدريب أثناء الخدمة، وكل ذلك بما يتوافق مع أهداف ومتطلبات الدراسة الحالية.

1. مفهوم التدريب أثناء الخدمة:

يعتبر التدريب التربوي أثناء الخدمة هو إحدى الآليات التطويرية للأداء المهني للمعلمين، إذ عرفه الخطيب والخطيب (2006) بشكل عام بأنه " عملية مخططة ومنظمة ومستمرة، تهدف إلى تنمية مهارات وقدرات الفرد وزيادة معلوماته، وتحسين سلوكه واتجاهاته بما يمكنه من أداء وظيفته بكفاءة وفعالية" (الخطيب والخطيب، 2006، ص301).

وأضاف براي (2006) أن التدريب هو أي شكل من أشكال العمليات التي تصمم بغرض تسهيل عملية التعلم لدى الجمهور المستهدف (Bray, 2006, p 22).

ويؤكد هاريس (2001): "أن التدريب أثناء الخدمة هو برنامج منظم ومخطط لمزيد من الخبرات الثقافية والسلوكية للمعلمين في إطار جماعي تعاوني وبموجب فلسفة واضحة، واستراتيجية مستنيرة، وأهداف محددة" (Harris, 2001, p20).

وذكر ماندي وآخرون (2005): "أن التدريب هو تلك النشاطات المصممة لتقديم المعرفة والمهارة التي يحتاجها المتدرب للوظيفة الحالية (Monday Wayne, Noe & Premeaut, 2005, p202).

ويعرفه الطعاني (2007): "أنه تلك الجهود المنظمة والمخطط لها لتطوير معارف وأداء وخبرات المتدربين وذلك لجعلهم أكثر فاعلية في أداء مهامهم" (الطعاني، 2007، ص 14).

كما يورد عبد السميع وحوالة (2005): "تعريفاً لتدريب المعلمين أثناء الخدمة بأنه: كل عملية تهيء وسائل وتعاون المعلمين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية وهو بمثابة نشاط مستمر لتزويد المعلم بخبرات ومهارات واتجاهات تزويد من مستوى أدائه لمهنته" (عبد السميع وحوالة، 2005، ص 172).

ويرى إيرلي وبوب (2004) أن التدريب أثناء الخدمة هو عملية تنمية النشاط الذي يقوم به المعلمون بغرض زيادة معارفهم، ومهاراتهم والقدرة على الاهتمام بتوجهاتهم وطرائقهم التدريسية من أجل تطوير عملية التعليم والتعلم" (Early & Bubb, 2004).

وظهر في تعريف معمار (2010): "بأنه مجموعة من الأنشطة التي تسعى إلى إكساب المتدرب المعلومات والمهارات والاتجاهات بناء على حاجاته الملحة باستخدام أساليب تدريب فردية أو جماعية" (معمار، 2010، ص 21).

أما دينسي وجريفين (2001) فيعرفا التدريب أثناء الخدمة بأنه: "محاولات مخططة ومدروسة تقوم بها المنظمة وذلك من أجل التسهيل على الموظفين عملية تعلم مختلف المعارف والمهارات والسلوكيات المتعلقة بالوظائف التي يقومون بها" (Denesi and Griffin, 2001).

وقد عرفه الغامدي (2012) على أنه تلك العملية المستمرة التي تتم من خلال تزويد المتدرب أيا كان بمعلومات ومهارات لازمة لكي يكون قادرا على أداء مهام محددة بشكل أفضل" (الغامدي، 2012، ص 24).

وفي إطار تدريب المعلمين، يعرف كيس (1991) التدريب أثناء الخدمة بأنه كل الحلقات الدراسية والأنشطة التي يشترك فيها المعلم. بهدف زيادة معلوماته المهنية وميوله ومهاراته، ويدخل في هذا جميع الدراسات التي تؤهل لشهادات أعلى من شهادته الأصلية التي أهلت له لدخول المهنة" (Case, 1991, p136).

2. أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

لما كان الاهتمام بتطوير أداء المعلم أثناء الخدمة أمرا ضروريا وحتميا لمواكبة عملية التطوير الشاملة للتعليم التي تمس العناصر البشرية والمادية، ظهرت أهمية التدريب أثناء الخدمة استجابة للتحديات المتعاضمة التي تفرضها المتغيرات المتسارعة التكنولوجية والعلمية؛ فهو أهم الوسائل العلمية في تطوير أداء المعلم.

وحسب ما ذكره جاد (2008) أن أغلب المؤتمرات والندوات التي تناولت أهمية التدريب أثناء الخدمة أوصت بمايلي:

- يجب أن يعتبر التدريب حقا للمربين وواجبا عليهم.

- يجب أن يتم التدريب أثناء الخدمة داخل المؤسسات التربوية وفي إطار الفريق والجماعة، مع المشاركة النشطة من جانب المتدربين أنفسهم.

- يجب إنشاء آليات تدريب تمنح المعلمين فرص الإلمام بالمشكلات التي تعترضهم والحلول المعتمدة في إطار مهني (جاد، 2008، ص ص 207-208).

سعيًا لتحقيق أهداف السياسة التعليمية (الإصلاح)، فإن المعلمون يحتاجون إلى برامج تدريبية أثناء الخدمة تتضمن نواحي معرفية ومهنية للارتقاء بمستواهم وتمكينهم من القيام بتدريس مناهج العلوم المطورة، وبالتالي يقع على المعلم مسؤولية تنمية معارف ومهارات وكفاءات التلاميذ.

كما يرى عبد الكريم (2010) أن للتدريب أثناء الخدمة أهمية كبيرة ليس فقط للمؤسسة التعليمية بل للمتدرب نفسه، أما بالنسبة للمؤسسة فإنه يوفر الوقت والجهد والمال حيث أنه يرشد المتدربين إلى الطرق الأكثر فاعلية لأداء العمل وتخليصهم من طريقة المحاولة والخطأ في سبيل التطوير.

كما تظهر أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة في النقاط التالية:

- 1- إكساب المعلمين المستجدين المعرفية والمهاراتية ومختلف الكفايات الحديثة واتجاهات ايجابية نحو التطوير الذي يحدث على مستوى المنهاج وتطبيقه.
- 2- زيادة فاعلية المعلم وتمكينه من أفضل الطرق والاستراتيجيات التدريسية والنظريات الحديثة.
- 3- تحسين أداء المعلمين، وتأهيلهم؛ لتولي مسؤوليات أكبر في المستقبل.
- 4- إكساب المتدرب آفاقًا جديدة في مجال ممارسته المهنة، وذلك من خلال تبصيره بتحديات المهنة وبمشكلاتها وأسبابها وكيفية حلها والتقليل من أثارها على أدائه.
- 5- يساهم في تسهيل عملية الإشراف، فالتدريب الجيد للمعلم يقلل نسبة أخطاءه.
- 6- إكساب المعلم آفاقًا جديدة في مجال ممارسته مهنته من خلال مساعدته لمواكبة كل ما يستجد لنموه المهني.
- 7- يساهم في ضمان الأداء المطلوب من العاملين.
- 8- رفع روح المعلم المعنوية والشعور بالرضا والاحترام والتقدير من قبل تلامذته ومسئوليه.

9- إكساب المعلمين اتجاهات إيجابية نحو المهنة مما يؤدي إلى رفع الروح المعنوية وتحقيق أهداف المؤسسة.

10- زيادة روح الإنتماء عند المتدربين اتجاه مؤسساتهم لشعورهم أنهم العنصر الأهم في تطوير مخرجاتها.

(Bounds, 1995, p 327)، (الزيادي، 1999، ص 97) و(المشيخي، 2006، ص 14)، و(عبد السميع وحوالة، 2005، ص 174) (عبيدات، 2007، ص 167).

وتتضح أهمية التدريب لمعلمي علوم الطبيعة والحياة في أثناء الخدمة من خلال الآتي :

- إعداد معلم مادة علوم الطبيعة والحياة أو علم الأحياء للمستقبل في ضوء المستجدات الحاصلة.
 - التدريب على استخدام التكنولوجيا الحديثة في تدريس المادة .
 - تحديد المشكلات التي تواجه المعلم في تدريس المادة .
 - توجيه المعلم للتعلم الذاتي من مصادر المعرفة المتنوعة.
 - مساعدة المعلم على تحديد احتياجاته التدريبية.
 - تنمية الكفاءات المهنية وتحسين المعارف وتقليل الأخطاء.
 - الكشف عن قدرات المعلمين المتدربين وتنميتها وتحفيزهم على تحقيق أفضل نمو.
 - تنمية معلم العلوم الطبيعية مهنياً وأكاديمياً لمواكبة القضايا العلمية المطروحة على الساحة العالمية، مثل الاستنساخ والهندسة الوراثية وأنفلونزا الطيور وأنفلونزا الخنازير.
 - تشجيع دور معلم مادة علوم الطبيعة والحياة (الأحياء) كباحث علمي.
 - تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو تدريس المادة، والانتماء الفعلي لمهنة التدريس.
 - رفع معدل الثقافة المهنية لمعلمي مادة علوم الطبيعة والحياة لمواجهة التحديات المتعددة للمادة، مثل العولمة والغزو الثقافي وثورة الاتصالات. (السيد، 2006، ص 153).
- بناء على ما سبق، فإن أهمية التدريب أثناء الخدمة تفرضه متطلبات العصر المتجددة، لا سيما أننا نعيش في زمن التغيرات والانفجار المعرفي الهائل والتقدم التقني والتطور العلمي الذي يستدعي سرعة مواكبة ذلك التغير. والذي يستدعي من القائمين على العملية التعليمية مواكبته للارتقاء بها، وبأهم أطرافها وهو المعلم. ولن يتأتى ذلك إلا من خلال التدريب المستمر والمتجدد لتنمية قدراته ومهاراته؛ بإقامة برامج تدريبية تساعده على تطوير كفاءاته عن طريق مواكبة كل جديد في العملية التعليمية.

3. أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

يتم الحكم على جودة وفاعلية البرامج التدريبية في ضوء الأهداف التي شكلت نقطة بدايتها والتي تعبر عن نتائج يتم تصميمها وإقرارها قبل البدء في عملية التدريب. ويهدف التدريب عموماً إلى تشكيل اتجاهات أو نمط أداء جديد؛ وذلك لسد الثغرة بين الأداء الحالي والأداء المرجو تحقيقه، من خلال توجيهه وتكامل كافة الجهود عند بناء البرامج لضمان فعاليتها.

وفي السياق ذاته، يهدف التدريب أثناء الخدمة إلى تحسين أداء المتدربين من المعلمين وتنمية مهاراتهم العلمية والعملية وإكسابهم الكفايات المهنية اللازمة، وفي هذا الصدد يشير الأحمد (2005) إلى أن أهداف التدريب أثناء الخدمة يمكن تصنيفها إلى:

1-الأهداف المعرفية: وهي الأهداف التعليمية والتي تتعلق بالقدر المكتسب من المعلومات والحقائق والمعارف من قبل المتدربين، كإثراء ثقافتهم العامة وتزويدهم بمعارف وبخبرات جديدة، وبكل ما يطرأ من مستجدات في التخطيط للتدريس وطرق واستراتيجيات التدريس وأساليب وطرق التقويم وتوعيتهم بالأهداف التعليمية التعليمية وسبل تحقيقها، وبمشكلات النظام التعليمي ودورهم في حلها.

2-الأهداف المهارية: وهي الأهداف التي تتعلق بأداء المتدربين العملي من أجل الوصول إلى مستويات أداء مرغوبة لمختلف الأعمال والمهام التربوية ومنها:

-تنمية قدرة المعلمين على تنمية مهارات التواصل والاتصال.

-تنمية قدرة المعلمين على تخطيط النشاطات التعليمية الصفية.

-تمكين المعلمين من تعلم المهارات الحاسوبية والمعلوماتية وتوظيفها في العملية التعليمية.

-تنمية القدرة المعلمين على تحديد الأهداف الخاصة للدرس على شكل كفاءات.

3-الأهداف المهنية: وهي الأهداف التي تعكس مستويات النمو المهني في مختلف الجوانب ومنها:

-تطوير قدرات وكفاءات المعلمين من أجل الترقية الوظيفية.

-مساعدة المعلمين على الانخراط في النشاطات المهنية المختلفة.

4- أهداف إنتاجية: وهي الأهداف التي تقاس بشكل مخرجات نهائية للنظام التدريبي مثل نتائج المعلمين، مستوياتهم التحصيلية والمهارية.

5- الأهداف الوجدانية: كل الأهداف السابقة لا بد أن توضع في خدمة وتحقيق القيم والمواقف والاتجاهات التالية لدى المتدربين.

-التفكير الموضوعي السليم.

-فلسفة التربية ودورها في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

-الاتجاه الايجابي نحو المهنة.

-شرف المهنية التي يمارسها المعلم وقدسيتها وأخلاقياتها.

كما يمكن تحديد أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة فيما يلي:

1- النمو المستمر للمعلمين لصقل مهاراتهم التعليمية وزيادة معارفهم ومقدرتهم على الإبداع والتجديد، ومن ثم رفع مستوى أدائهم المهني، وتحسين اتجاهاتهم، والارتقاء بالمستواهم العلمي والمهني والثقافي بما يحقق طموحهم واستقرارهم النفسي ورضاهم المهني اتجاه عملهم.

2- زيادة فاعلية المعلم ورفع كفاءته الانتاجية إلى حدها الأقصى.

3- تجديد معلومات المعلمين وتنميتها، وإطلاعهم على المستجدات التطويرية في تقنيات التعليم الحديثة وطرق التدريس الفعالة، وتنفيذ المنهاج الدراسي.

4- مساعدة المعلمين الجدد على التأقلم مع المهنة والتوافق مع الأجواء المحيطة بها.

5- الإطلاع على مستجدات وأحدث النظريات التربوية والنفسية.

6- تدريب المعلمين وفق استراتيجيات التعلم الذاتي.

7- تلافي أوجه النقص والقصور في تكوين المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة، بدراسة الأداء الواقعي للخريجين، وبتزويد مؤسسات الإعداد عن نوعية وكفاءة المعلمين المتخرجين منها، حتى يتسنى لهم مراجعة خطط وبرامج الإعداد على أساس إجرائي اختياري.

8- تفعيل وحدات التدريب والتقييم المدرسية بهدف الوصول إلى المدرسة القائمة على التنمية المهنية.

9- الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة في عمليات النمو المهني الذاتي في التعامل مع مصادر المعرفة المتعددة والمتنوعة.

10- مساعدة المعلمين على تقييم أدائهم بشكل مستمر، لمعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف في أدائهم وتحسينه.

(Richard Kina, 2000, 79). (Sally, 2001, p 09)، (أحمد، 2001، ص ص 55-58)، (السليم، 2002، ص ص 84-88)، (عوض وآخرون، 2003، ص ص 106-107)، (حسين، 2004، ص ص 60-62)، (Hofstein.A, 2005, pp 66-68)، (Wilson, 2007، ص ص 35)

4. دواعي تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

من أهم دواعي تدريب المعلمين أثناء الخدمة مايلي:

-التنامي السريع في نظم المعرفة وفروعها المتنوعة.

-تطور التكنولوجيا ووسائل الاتصال.

-تطور النظريات التربوية.

-تطور العلوم وطرق تدريسها.

-تأهيل معلمي العلوم بما يواكب التطورات التي تشهدها مناهج العلوم.

-قلة الدورات التدريبية الخاصة بمشروع تطوير مناهج العلوم والرياضيات.

-تحسين أداء المعلم وسد النقص الحاصل وأوجه القصور في فترة الاعداد والتي نتجت في بعض

الظروف في تعيين معلمين غير مؤهلين تربوياً، وكذلك التغيرات الحادثة في المناهج وطبيعة

العصر.

-تجويد أداء المعلم، ومعالجة التدريب لثغرات حائلة دون تحسين الأداء والتنمية المهنية.

-تمكين المعلم من ملاحقة الجديد في ميدان العمل ورفع كفاءته الإنتاجية.

-التدريب أصبح مطلباً عالمياً كآلية لمواجهة تحديات العولمة الثقافية ومواكبة التطورات المختلفة

واكتساب المعارف والخبرات الجديدة.

-تهيئة المدرسة للاعتماد التربوي، إذ تسهم برامج التدريب في زيادة تحقيق المعلمين المستويات

المعيارية لجودة التعليم، ومن ثم النهوض بأداء المؤسسة التعليمية.

- دور التدريب في تمكين المعلم من ملاحقة الجديد في ميدان العمل، وذلك لتأهيله ولرفع كفايته الانتاجية، لأن تأهيل المعلم عملية مستمرة مدى الحياة.
(أحمد، 2005، ص 27)، (رضوان، 2008، ص 471) و(أحلام الباز ومحمود، 2008، ص 254-256) (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 2009، ص 284) و(معمار، 2010، ص 27)

أما دواعي ومبررات تدريب معلمي العلوم في أثناء الخدمة، فهي كالآتي:

- وجود فجوة واسعة بين ما درسه المعلم أثناء مرحلة الإعداد في كلية العلوم وبين الواقع.
 - الغزو الثقافي للمجتمع.
 - ضعف الثقافة المهنية لمعلمي مادة علوم الطبيعة والحياة (الأحياء).
 - تعزيز التنمية المهنية في تكوين معلم مادة علوم الطبيعة والحياة (الأحياء).
 - مواكبة عصر الثورات والانفجار المعرفي و التكنولوجي الهائل.
 - ضعف البرامج التدريبية في تحقيق الأهداف المنشودة لدى معلمي مادة علوم الطبيعة والحياة (الأحياء).
 - تنمية القدرة القيادية لمعلم مادة علوم الطبيعة والحياة (الأحياء) والقدرة على اتخاذ القرارات.
 - استحداث إستراتيجيات التعليم والتعلم غياب وإهمال دور القيم المهنية وأخلاقيات المهنة.
 - تمسك معلمي مادة علوم الطبيعة والحياة (الأحياء) باستخدام طرق تقليدية في تدريس المادة.
 - (السيد، 2006، ص ص 153-154) (فضل، 1998، ص 415).
- وهذه الدواعي تؤكد ضرورة تدريب معلمي العلوم بصفة دورية مستمرة لمواجهة متطلبات التطوير وتحديات العولمة والحاجات المستقبلية والمستجدات التكنولوجية.

5. مبادئ التدريب أثناء الخدمة:

على اعتبار أن عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة عملية منظمة وليست عشوائية؛ ولكي تتميز بالجودة وتحقق أهدافها: لا بد لها من أن تقوم على ركائز ومبادئ أساسية يجب مراعاتها والعمل بها أثناء الخدمة تعكس فلسفة المجتمع وخصوصيته، وقيمه، ولا بد لها أن تأخذ بفلسفة تربوية تهتم بالنمو المتكامل للفرد في حدود قدراته وطاقته.

وفيما يلي بعض المبادئ التي يقوم عليها التدريب أثناء الخدمة:

- اعتماد إطار أو نموذج نظري للتدريب.
 - تحديد ووضوح أهداف برنامج التدريب.
 - إشراك جميع الأطراف المعنية بالتدريب أثناء الخدمة.
 - التركيز على الاحتياجات المهنية للمعلمين واهتمامهم وقدراتهم.
 - المرونة وتعدد الاختيارات في برنامج التدريب.
 - استمرارية برامج تدريب المعلمين.
 - وجوب الاندماج مع المشكلات الواقعية وضرورة التنوع في أساليب وطرائق التدريب.
 - اعتماد منهج التدريب المتعدد الوسائط.
 - استثمار تكنولوجيا التربية ومواكبة التطورات الجديدة.
 - تسهيل عملية الاتصال وتبادل الخبرات بين المتدربين.
 - القدرة في التأثير على المستهدفين بالتدريب.
 - إشراك المشاركين في العملية التربوية من مختلف الفئات؛ لتقديم مساهماتهم.
 - التحفيز وإثارة الدافعية لدى المشاركين في التدريب.
 - مساعدة المتدربين على الوصول إلى تحقيق الإنجاز المطلوب.
- (الخطيب والخطيب، 2008، ص12)، (الطعاني، 2007، ص17)، (الأحمد، 2005، ص200)، (هلال، 2003، ص21).

وتأسيساً على ما سبق يتبين أن تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة يقوم على أسس ومبادئ يجب مراعاتها من قبل المدربين أو القائمين على التدريب، حيث يجب التركيز على حاجات المعلمين المتنوعة والعمل على تلبيتها وأهمها الاحترام والتقدير لهم ولخبراتهم، وتهيئة البيئة التدريبية والمناخ المناسب لجعل التدريب مصدر متعة وعامل تحفيز، ومراعاة المشكلات الواقعية التي يعيشها المعلم (المتدرب) في مدرسته (مثل ضغط الحصص، تسلط الإدارة، كثافة التلاميذ داخل الصف الدراسي)، وما يتبع ذلك من أعباء كبيرة تحول دون التحاقه بالبرامج التدريبية والاستفادة منها. وما تم استعراضه من مبادئ تكون مراعاتها من الضرورة بمكان لضمان جودة تدريب المعلمين وتفاعلهم مع البرامج التدريبية المنفذة لهم للحصول على الفائدة المأمولة وتحقيق الأهداف المرجوة.

6. أنواع وأساليب التدريب أثناء الخدمة

1.6 أنواع التدريب أثناء الخدمة:

التدريب أثناء الخدمة ذا جوانب وأنواع متعددة تمكن المعلم من تنمية قدراته وإمكاناته، ورفع مستواه الأكاديمي والثقافي والاجتماعي والشخصي، بل ومهاراته الإدارية والفنية للقيام بالمهام الموكلة إليه، فمن هذه التصنيفات تصنيف معمار (2010) حيث صنف التدريب:

■ من حيث التطبيق إلى:

-نظري يعتمد على النظريات والمعلومات والمعارف بشكل أكبر من المهارات.

-عملي يعتمد على المهارات والتطبيقات بشكل أكثر من المعارف والنظريات.

■ من حيث المكان:

-داخل المؤسسة: يتم التدريب داخل المنظمة أو مكان عمل تدريب.

-خارج المؤسسة: يتم التدريب خارج المنظمة أو مكان عمل المتدرب.

■ من حيث التوقيت:

-قبل بداية العمل: وهي برامج الإعداد الخاص أو العام لما قبل المهنة.

-التدريب المستمر لكل العاملين: ويعرف بالتدريب أثناء الخدمة في حالة انخفاض الأداء أو ظهور المستجدات أو لتجديد النشاط ومراجعة المعلومات.

■ من حيث التفرغ.

■ من حيث المدة والفئة المستهدفة.

■ من حيث التخصص: كأن يكون فني، أو نوعي، مهاري، متخصص وظيفي متعلق بأنشطة الإدارة.

ونجد الطعاني (2007) صنف التدريب وفقا لما يأتي:

• التدريب من حيث الأهداف: والذي صنف بدوره إلى:

- التدريب لتزود المعلومات - التدريب على مهارات.

- تكوين اتجاهات - التدريب للترقية.

• التدريب من حيث المكان والموقع إلى: داخل المنظمة وخارج المنظمة.

• التدريب من حيث التوقيت: إلى قبل الخدمة وأثناء الخدمة ويتفق مع الطعاني في هذا النوع من التدريب (هلال، 2003، ص14)

2.6 أساليب التدريب أثناء الخدمة:

تتنوع أساليب التدريب وتتعدد، حيث يتم اختيارها حسب أهداف المحتوى العلمي للبرنامج التدريبي، ومكان ووقت القيام بالتدريب، وطبيعة المتدربين، فالأسلوب هو الطريقة التي يتم بها تنفيذ العملية التدريبية باستخدام الوسائل والإمكانات المتاحة تبعا للأهداف المراد تحقيقها. وأشار عبد الهادي (2003) إلى أن "المدرسون يستخدمون في العملية التدريبية أساليب متعددة، فمنها من لا يحتاج إلى جهد كبير، وبعضها معقد يحتاج إلى بذل جهود مكثفة وتحضير جيد من قبل المدرب، وبعض الأساليب التدريبية أساليب تقليدية تركز على جانب المعلومات وبعضها الآخر أساليب حديثة وتبنى على خبراته، وتستهدف تغيير اتجاهاته وسلوكه وقيمه، وينبغي أن يستعان دائما بأكثر من وسيلة أو طريقة لأن تنوع الوسائل يساعد على جودة التدريب والارتقاء بمستواه" (ص195). ويضيف موسى (1997): "أن أساليب التدريب التربوي متعددة، حيث صنفها بقوله: "هناك من صنفها وفق نظريات التعلم، وهناك من صنفها وفق وظائف التدريب وأهدافه، وهناك من صنفها بأنها جماعية وفردية، ومن صنفها حسب الوقت أو المدة" (ص 57)، ويستخدم القائم على عملية التدريب الأسلوب الأمثل والأنجح في تحقيق الأهداف (Graham, 1986, p 25)

ويمكن تلخيص أهم أساليب التدريب أثناء الخدمة التي ذكرتها الفتلاوي (2004، ص 106) وسعادة (1994، ص54) فيما يلي:

- 1- أساليب ذاتية: وتتضمن القراءة المهنية، التدريب بالتعليم المبرمج، الحقايب التدريبية، والمنحى التكاملية متعدد الأساليب، البحوث الإجرائية.
- 2- أساليب تطبيقية عملية: ونجد منها: الزيارات الميدانية والرحلات، الزيارات الصفية، الزيارات التبادلية، الدروس التوضيحية، التعليم المصغر، التدريب المتنقل، والورش التعليمية.
- 3- التدريب على رأس العمل: ويتضمن أسلوب التدوير الوظيفي وأسلوب التوسيع الوظيفي والتدريب الوظيفي المبرمج، والتدريب بالأقران، والتدريب الإشرافي أثناء التدريس.

4- التدريب خارج العمل: يتضمن كل من المحاضرة والندوات، وحلقات وورش العمل،، والتنمية الذاتية، ودراسة الحالات والوسائل السمعية والبصرية، والمحاكاة.

كما يمكن تقسيم برامج التدريب أثناء الخدمة من الناحية التطبيقية إلى نوعين:

1 -تدريب نظري: يتم فيه تزويد المعلمين بمجموعة من المعارف من خلال المحاضرات والندوات والنشرات التربوية والمؤتمرات التربوية وحلقات النقاش والاجتماعات.

2 -تدريب عملي: يتم فيه تحويل التدريب النظري إلى مهارات فنية وممارسات عملية من خلال الدروس التوضيحية والدروس التعليمية والزيارات التبادلية والتعليم المصغر.

إن نجاح أي برنامج تدريبي في تحقيق أهدافه ليس مرهون بجودة المحتوى والوسائل التدريبية المستخدمة فحسب، بل على جودة أساليب التدريب وتنوعها. فمنها أساليب تدريب تقليدية كالمحاضرة وورش العمل، والندوات، والمناظرات ومنها أساليب تدريب حديثة تعتمد على استخدام مستلزمات بيئة التعليم الالكتروني.

كما يمكن تصنيف الأساليب التدريبية وفق الآتي:

1-التدريب القائم على الحاسب الآلي (Computy Assisted Training)

لا شك أن هذا النوع من التدريب يعتمد على استخدام الحاسب الآلي في شرح المقررات الدراسية وفي تدريب وتقويم المتدربين والدورات التدريبية. كما أنه يفيد في التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس عندما يستطيع أن يستخدمه في التعلم الذاتي بحيث يمكنه من اكتشاف معارف ومعلومات جديدة وتنمية مهارات معينة لديه.

2- التدريب القائم على التدريس المصغر (Training Based Micro-Teaching)

التدريس المصغر هو موقف تعليمي تدريبي يتم في وقت محدد وقصير (حوالي 10 دقائق في المتوسط) ويشترك فيه عدد قليل من المتدربين (يتراوح عادة ما بين 05-10)، وجلسة التدريس المصغر تماثل حصة الفصل العادية، يقوم المدرب خلالها بإطلاع المتدرب على قائمة بالأداءات مهارية المتوقعة منه، وذلك قبل تنفيذ الدرس، ثم بعد ذلك يسجلها؛ بهدف إعطاء المدرب فرصة

للحصول على تغذية راجعة حول مناطق القوة والضعف بشأن هذا الموقف التدريسي، وفي العادة يتم تسجيله لتسهيل عملية التغذية الراجعة، إلا أنّ هذا التسجيل لا يعتبر شرطا أساسيا لإتمام التعليم أو التدريس المصغر (العمر، 2007، ص 87).

3- التدريب المبني على الكفايات (Cempetency Based Training)

تعتمد البرامج المبنية على الكفايات على تحديد الكفايات الأساسية واللازمة لأعضاء هيئة التدريس مثل كفايات تدريس مادة التخصص، وكفايات التخطيط والتقييم، مع ترتيب هذه الكفايات تبعا لأهمية الحاجة إليها؛ ليتم التخطيط للبرامج التدريبية المناسبة لتحقيق الكفايات. كما يعتمد هذا التدريب على التخطيط لتنفيذه وتطبيق الخطة ثم المتابعة والتقييم والتغذية الراجعة مع الاستمرارية التدريب حتى تبنى الكفاية لدى المتدرب (الفتلاوي، 2003، ص 113).

4- التدريب المبني على الأداء (Performance Based-Training)

تعتمد برامج هذا النمط من التدريب على مفهوم الأداء الذي يعني الفعل والعمل الايجابي النشط لاكتساب المهارة أو القدرة والتمكن الجيد من أدائها تبعا للمعايير الموضوعية. وتحتوي هذه البرامج المعارف والقدرات والمهارات والمهام المطلوب أدائها من المتدرب، كما تحتوي على معايير الأداء المنشودة والتي يطلع عليها العضو قبل بدء التدريب. ويفيد هذا النوع من التدريب في التدريب العملي على المهارات ويساعد على إظهار الفروق بين المتدربين (حجازي، 2005، ص 30)

معايير الأسلوب التدريبي:

واختيار الأسلوب التدريبي المناسب يحكمه شروط ومعايير منها:

- 1- الملاءمة: ويعني ملاءمة الأسلوب التدريبي لموضوعات التدريب وحاجات المتدربين.
- 2- احتياجات المتدربين: ينبغي أن تتبع البرامج التدريبية من احتياجات المتدربين ومشكلاتهم الميدانية.
- 3- حجم المتدربين: حيث أن عدد المتدربين يتحكم في تحديد الأسلوب التدريبي المناسب.

- 4- أماكن تواجد المتدربين: فإذا يسهل على المتدربين الوصول إلى مكان مركزي متوفر فإن الأساليب الجماعية في التدريب تكون مناسبة، بينما يتم استخدام الطرق الفردية إذا كان المتدربين في أماكن نائية.
- 5- توفر الإمكانيات البشرية والكوادر الفنية المؤهلة للتدريب.
- 6- توفر التسهيلات المادية للتدريب.
- 7- الزمن المخصص والوقت المناسب للتدريب.
- 8- الاتجاهات السائدة لدى المتدربين (الوهابة، 2013، ص 27)

7. البرنامج التدريبي:

1.7 مفهوم البرنامج التدريبي:

يرى المالكي (2010، ص 32) بأنه: "عملية ليست جامدة بل قابلة للتغيير والتطوير واستعاب المستجدات، والاستمرار في التطوير والتغيير"

عرفته نجاه بوقس (2002، ص 84) البرنامج التدريبي بأنه: "مخطط مصمم لغرض التعليم أو التدريب بطريقة مترابطة، وذلك لتطوير أداء المعلم بما يناسب مجاله ودوره في التدريس، وتتكون عناصر البرنامج من الأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية التعلمية، والأدوات والمواد والوسائل المستخدمة، والتقويم بصورة منظمة".

كما تعرف أماني عبد العزيز (2010، ص 27) بأنها: "برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي العلوم بأنها: "مجموعة من الخبرات التعليمية المنظمة، ليتم تقديمها لمعلمي العلوم الممارسين للمهنة بمراحل التعليم العام بهدف تنمية بعض الجوانب المعرفية والمهارية لديهم وتحسين أدائهم ومواجهة بعض المتطلبات المستحدثة في تعليم العلوم".

2.7 تصميم البرامج التدريبية:

تعد عملية تصميم البرامج التدريبية أهم العمليات الرئيسية التي تحدد معالم العملية التدريبية وخطواتها، فوضوح ونجاح عملية التصميم مؤشر مهم من مؤشرات نجاح الإجراءات التدريبية الأخرى.

ونظرا لأهمية هذه المرحلة التي يعتمد عليها نجاح مراحل التدريب كافة، فإنها قد لاقت اهتماما كبيرا من قبل الباحثين والمهتمين بالتدريب.

تشمل خطوات تصميم البرامج التدريبية، كما ذكر العبيدي (2010، ص 87) المراحل التالية:

1. المرحلة التخطيطية: تقوم على تحديد الاحتياجات التدريبية، صياغة أهداف البرنامج، تحديد

المنهج والمادة العلمية، تحديد أساليب التدريب، وضع أسس البرنامج.

فالتخطيط كما يصفه هلال (2004) أهم العمليات التدريبية في بداية بناء منهج تدريبي سليم، حيث أنه يعتبر خلاصة لفكر المسؤولين أو القائمين على التدريب. ولعل أبرز الخطوات التي تتطلبها عملية تخطيط برامج المعلمين أثناء الخدمة، هي كالتالي:

- 1- بيان دواعي أو مبررات إقامة البرنامج التدريبي.
 - 2- تحديد المستهدفين من البرنامج التدريبي.
 - 3- تحديد أهداف البرنامج التدريبي وفق المعايير المتبعة.
 - 4- تحديد المادة التدريبية أو محتوى البرنامج التدريبي وصياغته في صورة ملأمة للمتدرب.
 - 5- تحديد المدربين الذين سيتولون تنفيذ البرنامج التدريبي.
 - 6- إعداد وتحديد ميزانية البرنامج التدريبي.
 - 7- تحديد مكان التدريب وفترة تنفيذ البرنامج التدريبي (تحديد الفترة الزمنية المخصصة للبرنامج وتوزيعها على الموضوعات).
 - 8- تحديد أساليب ووسائل تنفيذ البرنامج التدريبي.
 - 9- تحديد أساليب ووسائل التقويم لمراحل البرنامج التدريبي.
- (موسى، 1997، ص37)، (هلال، 2004، ص19)، (رضا، 2010، ص 97)

2. المرحلة التنفيذية: وتقوم على تحديد الأنشطة والفعاليات قبل بداية البرنامج، تحديد الأنشطة والفعاليات أثناء البرنامج، تحديد الأنشطة والفعاليات مع نهاية البرنامج.

3. مرحلة التقويم: وضع استراتيجيات التقويم المستهدف، وضع استراتيجيات لتقويم البرنامج من خلال تصميم حقيبة تدريبية لموضوع الدورة.

من خلال العرض السابق للعناصر أو الخطوات التي ينبغي أن يتضمنها البرنامج التدريبي عند كتابته يتضح أنها دقيقة وتعكس لنا احتواء البرنامج على جميع الجوانب التي تساعد على تنفيذه بصورة واضحة، وعلى نحو يجعله فعالاً في تحقيق أهدافه على أكمل وجه.

ويمكن تلخيص العناصر التي ينبغي أن يتضمنها البرنامج التدريبي في النقاط التالية:

- 1- عنوان البرنامج.
- 1- الفئة المستهدفة من البرنامج.
- 2- الأهداف العامة من البرنامج.
- 3- الأهداف الخاصة من البرنامج.
- 4- موضوعات البرنامج التدريبية.
- 5- أساليب تنفيذ البرنامج.
- 6- الوسائل والأساليب المساعدة في تنفيذ البرنامج.
- 7- المدة الزمنية لتنفيذ البرنامج.
- 8- مكان انعقاد البرنامج التدريبي.

هناك مراحل لتصميم العملية التدريبية يجب اتباعها عند بناء البرامج التدريبية إلى أنها تتكون من أربعة مراحل: تحديد الاحتياجات التدريبية، وضع خطة التدريب، ثم مرحلة تنفيذ التدريب، وتقييم البرنامج التدريبي.

إضافة إلى ماسبق، تتم عملية تصميم البرامج التدريبية من خلال تحديد مراحل وعناصر أساسية مكونة للبرنامج التدريبي، وهي كما أشار الحسني (2011، ص 60)، وذكر موسى (1997، ص 36) أربعة عناصر أساسية تتلخص في الآتي: الأهداف، والمحتوى، أساليب التنفيذ، والتقييم.

1- تحديد أهداف البرنامج التدريبي:

يعرف الأحمدي (2005، ص 201) الهدف التدريبي بأنه مقدار التغيير الذي يتوقع حدوثه في سلوك المتدربين، وإنتاجية المنظمة.

ويشير موسى (1997، ص49) إلى أن أهداف البرنامج التدريبي تحدد على شكل أهداف عامة وأخرى خاصة في ضوء الاحتياجات والمتطلبات التدريبية للمتدربين، فالأهداف العامة تعبر عن إشارة لمجالات التغيير المتوقعة في أداء المتدربين، وليشتق من الهدف العام أهدافا خاصة تعتبر وسيلة لتحقيق الهدف العام للبرنامج التدريبي.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك معايير يجب مراعاتها عند صياغة الأهداف الخاصة، تتلخص في الآتي: "أن تكون صياغة الهدف الخاص دقيقة، واقعية، ذات لغة واضحة ومفهومة، ذات عبارات مختصرة وبسيطة، قابلة للقياس والملاحظة، ومرحلية التحقيق، إضافة إلى أنها ينبغي أن تنبثق من احتياجات ومتطلبات المتدربين، وأن تعتمد فلسفة واضحة وأساسا مهمة من أجل تحقيق نتائج مستهدفة.

2- محتوى البرنامج التدريبي:

يعتبر المحتوى التدريبي ترجمة لأهداف البرنامج التدريبي ومسعى لتحقيقها، إذ عرفه الخطيب والخطيب (2006، ص337) بأنه ذلك السرد الموضوعي للمعارف والحقائق والمفاهيم التي تساعد على اكتساب المهارات والاتجاهات وبناء ذلك على أسس تربوية وفلسفية.

كما يقصد بمحتوى البرنامج التدريبي كل ما يقدم للمتدربين من موضوعات وأنشطة تم اختيارها في ضوء أهداف البرنامج التدريبي، ويؤكد فابر (1994) إلزامية توفر الميزة الوظيفية للمعرفة والمعلومات التي يتضمنها المحتوى، وتطبيقاته العملية في الواقع العملي ومشكلاته؛ حتى يكون ذو معنى ويساعد في إيجاد الحلول والعلاج (Fabre.M, 1994, p 32). كما يعبر المحتوى عن ترجمة الأهداف إلى موضوعات تدريبية وسلسلة من الدروس التي يضمن تحقيقها، وبالتالي فإن نوعا واحدا من الموضوعات التدريبية قد لا يلبي أهداف البرنامج، بل لا بد هناك من تنوع محتوى البرنامج التدريبي بما يحقق جميع أهداف محتوى البرنامج التدريبي. ولا بد أن تكون مفردات (مواضيع) البرنامج ومحتواه ذات علاقة مباشرة بطبيعة عمل المترشحين للتدريب وأن يتحقق في المحتوى التتابع والتدرج المنطقي والترابط بين مفردات وموضوعات المحتوى لتكوين نسيج واحد من الموضوعات (المالكي، 2010،

ص 33)

قد ذكر الصائم (2001) عدد من المعايير والشروط التي ينبغي مراعاتها في تحديد المحتوى منها:

- قدرة المحتوى على إحداث تغييرات في سلوك المتدربين.
 - أن يكون المحتوى واقعيًا لا دخيلاً ولا مستورداً ينبع من بيئة المتدرب.
 - أن يأخذ المحتوى بالمستجدات التربوية والتطور الاجتماعي.
 - أن يتم تقييم المحتوى بين الحين والآخر.
 - شمول المحتوى لجميع المعارف والمهارات والحقائق والقيم التي يحتاجها المتدرب.
- وتجدر الإشارة إلى أن درجة القبول والتفاعل لدى المتدربين تتوقف على درجة وضوح وضبط وواقعية المحتوى، كما أن المتدربين أنفسهم يرغبون في محتوى ينصرف لحل مشكلات واقعية، ليتمكنوا من تكوين اتجاهات إيجابية تساعدهم في تنمية مهاراتهم، وبالتالي تحقيق أهداف البرنامج التدريبي على أرض الواقع.

ويشير الحمامي (1999، ص62) إلى أن اختيار المحتوى التدريبي يجب أن يشمل:

- 1- الموضوعات التدريبية التي سيشملها المحتوى كتحديد طبيعة المعلومات والمعارف المرتبطة بالعمل وبيئته، والمهارات والأساليب التي يمكن استخدامها لتطوير الأداء.
 - 2- تحديد مدى العمق والشمول في عرض الموضوعات، وذلك من خلال تحديد المدى الذي يجب أن يصل إليه البرنامج في عرض موضوعاته وكذلك تحديد التنوع المطلوب في عرض العناصر المختلفة للموضوع حتى يتحقق له الشمول.
 - 3- تحديد تتابع الموضوعات في البرنامج التدريبي، وذلك بغرض تحقيق التكامل بين الوحدات التدريبية التي يتضمنها أو يتكون منها البرنامج التدريبي.
- 3- أساليب تنفيذ البرنامج التدريبي:**

تتعدد وتتغير أساليب المستخدمة في تنفيذ البرنامج التدريبي، فهي تأخذ صوراً وأشكالاً مختلفة لتنشط فعاليات العملية التدريبية، إلا أن الأهم هو معرفة ضوابط اختيار الأسلوب المناسب للتدريب، حيث يتم اختيارها حسب أهداف المحتوى العلمي للبرنامج التدريبي، ومكان ووقت حدوث التدريب، ونوعية المتدربين، وهي تمثل الطريقة التي ينفذ بها البرنامج التدريبي. إذ يرى تريسي (2004،

ص380) أن أساليب التنفيذ لا بد أن تكون خليط من طرق وأساليب التدريب التي تصمم لإنجاز مهمة تدريبية معينة.

وقد وضع حمدان (2002، ص 136) معايير عامة لاختيار وطرق وأساليب التدريب منها:

- 1- نوع المتدربين وخلفياتهم المعرفية والوظيفية وأعمارهم وثقافتهم الاجتماعية الخاصة.
- 2- عدد المتدربين، فعدد المتدربين من 1-5 يساعد في اختيار الطرق الفردية، وفي حالات الأعداد الكبيرة تستخدم الطريقة الجماعية.
- 3- قدرات ومهارات المدربين على تنفيذ التدريب.
- 4- طبيعة أهداف التدريب، هل هي معرفية أم سلوكية أم وجدانية.
- 5- الوقت المتوفر للتدريب من حيث طوله وقصره.
- 6- الكفاية النوعية والكمية لمواد ووسائل وأجهزة التدريب.
- 7- الميزانية المتوفرة للتدريب ومدى سماحها بشراء أجهزة وتسهيلات ومواد يحتاجها التدريب.

وقد ذكر عبيدات (2007، ص 170) العديد من الأساليب التدريبية التي تهدف إلى تزويد المتدرب بالمهارات والمعارف والخبرات الجديدة والدافعية، وتتنوع هذه الأساليب وتأخذ صوراً متعددة منها ما يختص بالتدريب الفردي ومنها ما يختص بالتدريب الجماعي. وهناك بعض الأساليب لتحقيق أهداف التدريب أثناء الخدمة ومن تلك الأساليب: أسلوب المحاضرة، طريقة تمثيل الأدوار، المشاغل التربوية، تبادل الزيارات، الدروس النموذجية، الحصص المتلفزة، المؤتمرات، أسلوب دراسة حالة، أسلوب التدريب المبرمج، أسلوب البحث العلمي، أسلوب العصف الذهني، المناقشة.

إن ما يمكن استنتاجه هو أن تحديد وتنويع الأساليب المناسبة في الموقف التدريبي سيضمن فعالية المحتوى وسيحقق أهداف التدريب، فهي عناصر وإجراءات متكاملة.

4- تقويم البرنامج التدريبي (تم التطرق إليه في العنصر 3.7)

2.7 تنفيذ البرنامج

تعتبر عملية تنفيذ البرنامج التدريبي مرحلة هامة من مراحل البرنامج التدريبي، فهي المرحلة التي سيتم فيها إدارة البرنامج باستخدام سلسلة من الإجراءات التنفيذية والتي تعنى بتوفير الامكانيات

والوسائل اللازمة وضبط الظروف وتهيئة المستلزمات التقنية والفيزيائية، وبالتالي لا بد أن تكون هذه العملية محددة الخطوات والإجراءات حتى ينجح منفذو البرنامج في أداء مهمتهم لتحقيق الأهداف المتوخاة من البرنامج التدريبي.

ويحدد كل من الطعاني (2007، ص ص 59-60)، الأحمد (2005، ص 216) ثلاث مراحل لتنفيذ البرنامج التدريبي:

• مرحلة قبل التنفيذ: وتتضمن الخطوات التالية:

- 1- تحديد مكان تنفيذ البرنامج.
- 2- اختيار المدربين والمحاضرين.
- 3- تهيئة المواد التدريبية.
- 4- إعداد البرنامج التنفيذي واليومي للدورة التدريبية.
- 5- التأكد من تقنيات التعليم والوسائل التعليمية واستعدادها للعمل.
- 6- الحصول على الموافقات للزيارات الميدانية.
- 7- حجز قاعة تدريبية وتهيئة المستلزمات التدريبية.
- 8- إعداد كراس البرنامج ويتضمن (هدف البرنامج، مدته، تاريخ بدئه، المشاركين فيه، وجدول الجلسات التدريبية)

• مرحلة أثناء التنفيذ: وتتضمن الخطوات التالية:

- 1- استقبال المشاركين والمدربين.
- 2- افتتاح البرنامج وعرض موضوعاته على المشاركين ومناقشته.
- 3- تعريف المشاركين بالمدربين.
- 4- متابعة دوام المشاركين.
- 5- تهيئة مستلزمات الزيارات الميدانية إن وجدت.
- 6- توزيع استمارات التقويم اليومي والنهائي وجمعها.
- 7- إعداد شهادات بأسماء المشاركين وتوزيعها في اليوم الأخير من البرنامج.

• مرحلة ما بعد التنفيذ: وتتضمن الخطوات التالية:

- 1- إجراء التسويات الحسابية الخاصة بالبرنامج.

- 2- إعداد التقرير النهائي للبرنامج وكتابته.
- 3- حفظ الوسائل الخاصة بالبرنامج التدريبي.
- 4- توزيع وثائق النجاح أو الحضور على المشاركين في الحفل الختامي.

3.7 تقويم البرنامج التدريبي:

يعد التقويم إجراء ضروريا ومحوريا وعملية مرحلية متواصلة تنطلق مع بداية تصميم البرنامج التدريبي وخلال، وبعد تنفيذه، وذلك للوقوف على سلامة سيرورة الموقف التدريبي من خلال تطبيق إجراءات ونشاطات تقويمية لإجراءات التدريب، بهدف تحديد التغيرات التي يقصد تحقيقها، ومدى انسجامها مع الأهداف المخطط لها؛ وتقديم معطيات تمكن من اتخاذ القرارات العلاجية، وتوجيه المسار وتصويبه باعتماد استراتيجيات للتقويم المستهدف، واستراتيجيات لتقويم البرنامج. وتتخلل عملية تقويم البرامج التدريبية المراحل التالية:

1- تقويم البرنامج التدريبي قبل التنفيذ:

يمثل تقويم البرنامج التدريبي إجراء حاسما قبل التنفيذ من أجل الوقوف على سلامة ودقة إجراءات البرنامج ومدى مناسبة الأساليب والوسائل والأنشطة ووسائل التقويم؛ بهدف إدخال التحسينات اللازمة على الإجراءات التدريبية، وتقويم مدى تسلسل موضوعات البرنامج من أجل تحقيق التوقعات والأهداف المسطرة.

2- تقويم البرنامج التدريبي أثناء التنفيذ:

ويستخدم لتحديد مدى كفاية محتوى التدريب ومناسبته لمستويات المتدربين، حيث يزود المتدرب بأساليب وأدوات تمكنه من التقويم الذاتي، وتقدم له تغذية راجعة بعد كل مرحلة للتأكد من أنه يسير وفق ما خطط له من أجل تعزيز الجوانب الايجابية وتلافي الجوانب السلبية لتحفزه للمواصلة والتقدم، وتعديل المسار نحو تحديد الأهداف المخططة.

3- تقويم البرنامج التدريبي بعد التنفيذ:

تأتي هذه العملية بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج مباشرة؛ للكشف عن نواحي الهوة والخلل بين تصميم البرنامج والهدف المنتظر تحقيقه، وتحديد التعديلات المطلوبة في مفردات المادة العلمية والعملية، وكذلك تعديل الزمن المقرر في تنفيذ البرنامج، والتأكد من تحقيق الأهداف التي تم تخطيطها، ومدى إسهامه في تلبية الاحتياجات التدريبية، وفائدته للمتدرب وإكسابه للمعارف والمهارات والاتجاهات. (الأحمد، 2005، ص365) و(الطعاني، 2007، ص 153)

ويحدد الخطيب والخطيب (2006، ص 345) وموسى(1997، ص 96) مجالات تقويم البرنامج التدريبي بأربعة مجالات هي:

- 1- تقويم البرنامج التدريبي: ويتم في مراحل ثلاث قبل وأثناء وبعد التنفيذ.
 - 2- تقويم المتدربين: ويتم قبل وأثناء تنفيذ البرنامج التدريبي من خلال الاختبارات أو ملاحظة المتدربين، وبعد التدريب من خلال قياس الآثار التدريبية الموجودة في أدائهم.
 - 3- تقويم أداء المدربين: ويتم ذلك من خلال أدوات قياس تهدف إلى متابعة المدرب من كفاياته التعليمية والتدريبية، ودرجة ممارسته لمهارات التدريب والقدرات الشخصية والمهنية.
 - 4- تقويم أثر التدريب: ويتم ذلك باستخدام تقويم المتابعة، ومن خلال استخدام أسلوب الملاحظة العلمية، أو من خلال مقارنة نتائج تحصيل تلاميذ المتدربين قبل التدريب وبعده.
- وتتفق الدراسة مع الأدبيات التي ترى أهمية التقويم كركيزة أساسية في تصميم البرامج التدريبية. ولكي تزود عملية التقويم المدرب معلومات كافية ودقيقة عن عناصر البرنامج التدريبي ومكوناته؛ يتطلب الأمر وجود وسائل وأساليب عديدة لجمع تلك المعلومات، والتي تختلف وتتنوع باختلاف طبيعة البرنامج وأهدافه.

ومن تلك الأساليب كما يذكر الخطيب والخطيب (2006، ص 256): المقابلة، الاستبيان، والاختبارات وتحليل المشكلات، وبطاقة ملاحظة الأداء، ودراسة التقارير والسجلات، وأضاف عبد السميع والحوالة (2005، ص187) تقدير الفرق بين مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. وتتبنى الدراسة أسلوب الملاحظة العلمية المباشرة كأفضل أسلوب لقياس أثر التدريب على المتدربين، وذلك بتطبيق قياس قبلي قبل بدء عملية التدريب وتنفيذ البرنامج، ثم قياس بعدي بعد عملية التدريب، ثم قياس الفارق بين التطبيقين القبلي والبعدي والذي من خلاله يمكن التعرف على وجود أثر

للتدريب ودرجة هذا الأثر من عدمه. ولا يعتبر تقويم البرنامج التدريبي مرحلة ختامية في عملية التدريب، بقدر ما تعبر عن خطوة استكشافية تبرز نقاط ضعف والقوة في مراحل الإعداد والتنفيذ، لتقدم تغذية راجعة لتحسين وتطوير البرنامج وعناصره الأساسية.

8. معايير جودة التدريب أثناء الخدمة:

يستوجب إنجاز التدريب أثناء الخدمة بالطريقة الصحيحة وجود معايير يسعى جميع أطراف العملية التدريبية لتحقيقها، مع إدراك أن المعيار المثالي هو المناسب الهدف. وتحدد (راوس، 2007، ص 10) وبرايم (2007، ص 6) مجموعة معايير أساسية لضبط جودة التدريب في المؤسسات التدريبية، هي كالاتي:

- 1- مسؤولية الإدارة.
- 2- جودة إدارة التدريب من خلال إيجاد قيادات تدريبية قادرة وملتزمة بعملية التحسين المستمر للتدريب من خلال التركيز على السلوكيات.
- 3- تطوير الموارد البشرية من خلال وضع استراتيجية تتكامل فيها عمليات التدريب وترتبط بين الأهداف والفعاليات وبين استراتيجية المنظمة وأهدافها.
- 4- جودة مؤسسة التدريب.
- 5- التخلص من مشكلات وتجاوز معوقات التدريب الإدارية والفنية والمالية مثل المباني، والتجهيزات، والتقنيات المعاصرة والاتصالات.
- 6- تحقيق الإرشاد والتوجيه، والعمل ما أمكن على ترشيد الإنفاق على التدريب في إطار تحقيق الأهداف المرسومة له.
- 7- جودة التجهيزات والإمكانات المادية.
- 8- جودة إجراءات التدريب.
- 9- مراقبة المخرج غير المكافئ للمواصفات (تقويم العملية التعليمية)
- 10- تصميم البرامج التدريبية والمناهج.
- 11- اعتماد الاختبارات والتقييم وإجراءات التصحيح، وتقدير وتمثين الجهود المبذولة للارتقاء بمستوى التدريب.
- 12- المتابعة المستمرة لجودة العملية التعليمية.

لقد ركزت معظم الأدبيات الخاصة بتقويم البرامج التدريبية في مختلف موضوعاتها على تقويم برامج تدريب المعلمين على أساس (الكفاءة - الفعالية - مدخل النظم - الأداء - الإنتاجية)، في حين أهملت اعتماد المعايير ولا سيما معايير الجودة لضمان جودة التدريب.

خلاصة:

نظرا لما تعرفه المنظومة التربوية في الجزائر من إصلاحات متوالية خاصة منذ 2003 بعد تبنيتها بيداغوجيا الكفاءات، والتي تقتضي تنمية الكفاءات المعرفية والمنهجية والقيمية للفاعلين والمستفيدين الداخليين، على غرار المعلمين المطالبين بتطبيق المناهج الجديدة؛ لذا برزت الحاجة الملحة لتدريبهم التي لا يمكن إغفالها أو التراخي في الاهتمام بها، خاصة الذين تم توظيفهم حديثا؛ لا سيما وأن النظام التعليمي يعرف توظيف أعداد هائلة فعلى سبيل المثال لا الحصر، تم توظيف 35000 معلما دفعة واحدة. ما يؤكد أن عملية التدريب أثناء الخدمة هو وسيلة لتحسين معارف المعلم وتطوير أدائه لتحقيق كفاءات مؤهلة لمواكبة والمستجدات الحديثة في العلوم. مما يستوجب إنجاز عملية التدريب في وجود معايير مناسبة للأهداف تشارك جميع أطراف العملية التدريبية لتحقيقها.

الفصل الخامس: الاستراتيجيات التدريسية

تمهيد

1. مفهوم الإستراتيجية
2. أهداف استراتيجيات التدريس
3. تصنيف استراتيجيات التدريس
4. عناصر الإستراتيجية التدريسية
5. معايير اختيار إجراءات إستراتيجية التدريس.
6. اعتبارات تحديد إستراتيجية التدريس
7. مزايا استراتيجيات التدريس
8. مبررات الأخذ بالإستراتيجية التدريسية
9. الجودة في التدريس
10. أهمية الجودة في التدريس
11. جودة استراتيجيات التدريس
12. جودة المعلم
13. مزايا تطبيق الجودة في التدريس.

خلاصة

تمهيد

يحاول هذا الفصل الإجابة على السؤال - القديم الجديد - بماذا ندرس؟ لا سيما وأن العلوم التربوية قد عرفت تطورا كبيرا في مجال التيارات الفكرية خلال القرن العشرين لتفسير وشرح عملية التعلم وذلك من خلال ما عرف باختيار الاستراتيجيات التدريسية التي توجه وترشد أداء المعلم، وتعمل على تحسينه وتطويره باستمرار.

من هذا المنطلق، تم توضيح أهداف استراتيجيات التدريس، ومبررات الأخذ بها، حتى يتسنى تصنيفها وتحديد العناصر التي تحملها كل استراتيجية تدريسية، لا سيما وأن الإجراءات التي يتم اختيارها ترتبط ارتباطا وثيقا بالعناصر التي يتم إدراجها في مضمونها.

وإدراكا بأن التراث النظري ومختلف النظريات التعليمية التعليمية، تتضح أهمية إيلانها لمسألة تحديد استراتيجيات التدريس محورها المتعلم وكيفية تحصيله المعرفي والمهاري والقيمي والوجداني باستخدام مختلف النماذج، إلا أن الاهتمام بتحسين أداء المعلم أغفله الكثير، خاصة بعد التغيرات والتحولات التي طرأت على دوره في ظل الإصلاحات التي تبنتها المنظومة التربوية في الجزائر، والتي تستدعي التفكير إجرائيا وعمليا في تبني استراتيجيات تجعل من تحسين وتطوير أداء المعلم محور عملية التدريس. وهو ما حملته المنطلقات الفكرية والتيارات المختلفة لبلوغ الجودة على غرار فلسفة ديمنغ ومبادئه ونموذجه المرن والتطوري وإسقاطه كاستراتيجية تدريسية لتحسين أداء معلمي علوم الطبيعة والحياة الذي تسعى الدراسة الراهنة تطبيقه والوقوف على أثره.

وهو ما حاولنا إبرازه من خلال تسليط الضوء على مفهوم الإستراتيجية، أهدافها، تصنيفها وعناصرها، ومزاياها مع إبراز معايير اختيار إجراءات الإستراتيجية التدريسية ومبررات الأخذ بها؛ لبلوغ الجودة في التدريس، من خلال جودة استراتيجيات التدريس المعتمدة، التي تعتبر مؤشرا على جودة أداء المعلم.

1. مفهوم الإستراتيجية التدريسية:

1.1 مفهوم الاستراتيجية

إن التنقيب في مفهوم الإستراتيجية، وتفكيكه أدى إلى تنوع وتعدد المفهوم وذلك بتعدد وتنوع المدارس ومرجعياتها الفكرية.

يعود مصطلح "الإستراتيجية" إلى كلمة "إستراتجوس" في اللغة اليونانية التي تعني القائد. وقد استخدم مصطلح الإستراتيجية في العلوم العسكرية بمعنى الخطة العامة التي يضعها القائد العسكري لتحقيق هدف معين، لذلك فإن المصطلح كان يعني "فن القيادة"، وقد يعني الخطة التي يضعها القائد لمعركة، أو حملة عسكرية شاملة.

ناهيك على أن الإستراتيجية هي مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالاً من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة، بغية تحقيق أهداف، وتتبع بوضع أساليب التقييم المناسبة، للوقوف على مدى نجاحها وتحقيقها للأهداف التي حددتها سلفاً. (عبد الهاشمي وآخر، 2008، ص19).

2.1 مفهوم الاستراتيجية التدريسية:

أما في المجال التربوي، وفي مجال التعليمية، فقد عرفت إستراتيجية التدريس بأنها مجموعة القرارات المهمة التي يؤديها المعلم في تنظيم الوقت الصفّي، وإدارته بفعالية عالية" (الخالدة ويحي، 2003، ص410)

كما أن إستراتيجية التدريس تتصل بجميع الجوانب التي تساعد على حدوث التعلم بما في ذلك طرائق التدريس، وأساليب إثارة الدافعية لدى المتعلمين وكيفية توظيفها واستثمارها بطريقة تراعي ميول المتعلمين، واستعداداتهم وتوفير مستلزمات التعليم والأساليب الملائمة، وقد عرفها عطية (2009) "بمجموعة الإجراءات، والوسائل التي يستخدمها المعلم لتمكين المتعلمين من الخبرات التعليمية المخطط لها، وتحقيق الأهداف التربوية التي تم تحديدها" (عطية، 2009، ص38).

في حين يعرفها حميدة (2003) بأنها: "كافة الإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل قاعة الدرس بغرض مساعدة المتعلم على تحقيق أهداف التعليم، والوصول إلى مستوى الإتقان في تنفيذ المهارات وممارستها" (حميدة وآخرون، 2003، ص254).

ويعرفه زلمان Zemelman وآخرون (1993) الإستراتيجيات التدريسية على أنها: "هي كل استراتيجية يكون المتعلم فيها محور اهتمامها بمشاركة الفعالة في تعلمه المرتبط بحل المشكلات والتفكير الناقد"

(Zemelman,S., Daniels, H.& Hyde.A , 1993 , p73)

في ضوء التعاريف السابقة، وبالنظر لتمثلات الباحثين والمختصين للاستراتيجية التدريسية، ومكوناتها التي تم رصدها؛ يمكن القول أن الإستراتيجية التدريسية هي تلك الخطط التي توضع كإجراءات هادفة تتضمن أنشطة تدريسية متنوعة ووظائف وأدوار يطبقها المعلم تتمظهر في مؤشرات لأداء مضبوط ومحدد بغرض مساعدة المتعلم محور العملية التعليمية العملية.

2. أهداف استراتيجيات التدريس:

- تهدف الاستراتيجيات التدريسية إلى أداء دورا مهما في تفعيل عملية التدريس؛ على اعتبار أنها ممرات مترابطة ومتسلسلة يتبعها المعلمين لمساعدة المتعلمين في تطوير قدراتهم العقلية والوجدانية التي تمس كل جوانب شخصية المتعلم، وتطور مهاراتهم وكفاءاتهم ليكونوا أفرادا فاعلين، ومبدعين.

- كما تهدف الإستراتيجية التدريسية إلى تحقيق أهداف طويلة الأمد وأخرى قصيرة الأمد، أو يمكن تلخيصها في توجيه أداء المعلم لتطوير قدرات ومهارات ورص كفاءات المتعلمين.

(Protor, 1979, p 37).(Killen, 2010, p 63)

-تهدف الاستراتيجيات التدريسية إلى تطوير مختلف القيم والاتجاهات.

-تزود الاستراتيجية التدريسية وتتيح الفرص للمتعلمين لبلوغ هذه الأهداف لتحقيق المهارات، والكفايات بفعالية، وذلك بتوظيف أساليب وطرق علمية.

كذلك المعلم يجب أن يعرف المهام والأدوار التي ينبغي أن يؤديها، وتوقيت تأديتها، وما هي المقاربات الإستراتيجية للتدريس التي يوظفها بكفاءة لتتوافق مع محددات تلمي عليه ذلك كالفروق الفردية للمتعلمين في مختلف القدرات والعمليات العقلية.

وتنجح الإستراتيجية في تحقيق الأهداف، وفق مايلي:

1- توفر وسائل وأدوات تدريسية كافية مع تحديد التوقيت والمكان المناسبين.

2- جودة إدارة الوقت، وقد تتمظهر في طريقة تنظيم وتوزيع الطاومات لتفادي هدر الوقت في الصف والتحرك في القسم (طريقة الحركة).

3. تصنيف استراتيجيات التدريس:

لقد انصب الاهتمام على أساليب التعلم واستراتيجياته التي تتعدد وتتنوع باستمرار لا سيما الحديثة منها، وهي تعكس طرائق التدريس واستراتيجياته. كل من يهتم عمليا باستراتيجيات التدريس تمكنه من تطوير استراتيجيات جديدة تتنوع فيها الأنشطة والأدوار، وتتعدد فيها الأساليب حسب أطراف العملية التدريسية (المتعلم، والمعلم) المستخدم لها.

وينظر كل من (Donald C Orlich & al, 2017, p 43) ، (العبيدي، والدليمي وآخرون، 2006: 53) أن أنواع الإستراتيجيات التدريسية تقوم على محور متصل قطباه:

- استراتيجيات متمركزة حول المتعلم.
 - استراتيجيات متمركزة حول المعلم.
 - استراتيجيات متمركزة حول المتعلم والمعلم.
- وينظر لأنواع وتعدد الاستراتيجيات كذلك، وفقا لأغراض التعلم، فنجد من بينها على سبيل المثال استراتيجيات التدريس الإبداعي، ومنها:

- 1- إستراتيجية التدريس بالمجاز والتشبيهات.
- 2- إستراتيجية التدريس بالإثارة العشوائية.
- 3- إستراتيجية التدريس باستخدام التعلم المدمج.
- 4- إستراتيجية التدريس باستخدام التخيل.
- 5- إستراتيجية التدريس البصري.
- 6- إستراتيجية التدريس باستخدام الخرائط المعرفية والخرائط الذهنية. (عبيدات وأبو السمن، 2007، ص460).

كما نجد من أهم الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة تأتي إستراتيجية التعلم البنائي، ونجد منها إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، إستراتيجية حل المشكلات، إستراتيجية التعلم التعاوني، نموذج أيلتون البنائي (AMC)، ونموذج التغيير المفهومي لبوسنر Posner (زيتون، 2003، ص195).

واستراتيجيات تدريسية صفية، ونجد منها دورة التعلم (مقاربة المتعلم) المناقشة، المحاضرة، تدريس المفهوم، المقاربة الإدماجية، التدريس الجماعي، القراءة، إستراتيجية استعمال الوسائط الإعلامية، مقاربة STS. (Salamdanan, Gloria G, 2008, p07)

إن التعدد والاختلاف والتنوع في استراتيجيات التدريس يرجع إلى طبيعة المتعلم وطبيعة المنهاج والمادة الدراسية، والإمكانيات المادية والزمانية والفيزيقية المتاحة للتدريس، وعلى الأهداف المتوخاة منه كذلك، كلها عوامل تؤخذ بعين الاعتبار.

-طبيعة الأهداف المتوخاة (المنتظر تحقيقها).

-طبيعة الموضوع محل التدريس والتعلم يملي نوع الإستراتيجية، وبالتالي الأدوات والوسائل الديداكتيكية المناسبة.

-قدرات واهتمامات المتعلمين ومكتسباتهم القبلية.

-سياق الموقف الدراسي. (Salamdanan , p 08)

-طبيعة المشاركة المتوقعة من المتعلمين.

-معرفة وقدرة المعلم.

وعليه يمكن القول أنه ليس ثمة إستراتيجية تدريسية الأكثر فاعلية في التدريس، ولكل المواقف التعليمية-التعلمية، والأكثر فاعلية في تحقيق الأهداف، فأنجح الاستراتيجيات هي التي يحقق بها المعلم مردودا فاعلا دون هدر لإمكانيات التدريس ولا للوقت ولا للتكاليف، بل التفعيل السليم والشامل لقدرات ومهارات المتعلم في حياته المجتمعية، وهي الاستراتيجية المرنة المتطورة باستمرار.

4. عناصر الإستراتيجية التدريسية:

بعد عرض التصنيفات المتعلقة بالاستراتيجية التدريسية، تم تسليط الضوء على عناصرها والتي حددها حسن زيتون ويتقاطع فيها مع الكثير من الباحثين والمختصين على غرار Lovit و Harwood وغيرهم، ويمكن رصدها في العناصر التالية:

1-الأهداف التدريسية.

2-الإجراءات التي يقوم بها المعلم، وينظمها ليسيير وفقا لها في تدريسه.

3-الأمثلة، التدريبات، المسائل، المستخدمة للوصول إلى الأهداف.

4-البيئة التعليمية والتنظيم الصفّي (السياق التعليمي والتنظيم الصفّي).

5-استجابات المتعلمين الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.

كما تؤكد الدراسات أن معرفة المعلم للعناصر المختلفة لطرق توظيف الإستراتيجيات التدريسية لها أهمية بالغة في نجاح العملية التعليمية التعلمية، أهمها على الإطلاق:

-أسلوب الشرح الذي يعتمد عليه المعلم.

-طرق إدارة وضبط الصف.

-تهيئة بيئة فيزيقية مريحة داخل قاعة الدرس.

-ترتيب الأثاث وتوزيع المتعلمين.

-وسائل الإيضاح التعليمية وطرق توظيفها. (Lovit, 1995, p93). (Harwood, 2000, p35).

ويمكن تحديد مكونات الإستراتيجية على أنها:

1-الإجراءات التي يتخذها المعلم مسبقا ليسيير وفقها الدرس.

2-الأمثلة والتدريبات والأسئلة والوسائل والتقنيات المستخدمة في تحقيق الأهداف المرسومة مسبقا.

3- البيئة التعليمية لـحجرة الدراسة وما يتصل بها من تجهيزات وتنظيم.

4- استجابات المتعلمين وكيفية التعامل معها في التدريس. (عطية، 2009، ص 38)

مما سبق، يتضح أن مكونات التدريس تعتمد على قواعد وأسس مهمة هي: وضع الأهداف، والتخطيط للأنشطة التعليمية، والإجراءات التنفيذية التي يقوم بها المعلم التي تؤسس لتفاعل صفي نشط، وتطبيق طرق وأساليب تقييمية لتعزيز الأهداف المحققة وتقديم تغذية واستدراك النقائص والأخطاء والهفوات.

5. معايير اختيار إجراءات إستراتيجية التدريس:

استنباطا لهذه الإجراءات؛ حددت معايير اختيار إجراءات إستراتيجية التدريس فيما يلي:

- 1- اختيار الهدف المراد تحقيقه والوصول إليه أو المخرجات التعليمية المرغوبة.
- 2- الأخذ بعين الاعتبار المصادر والوسائل التكنولوجية المتاحة التي تمكن من نجاح وتحقيق الإستراتيجية.
- 3- الأخذ بعين الاعتبار قدرات ومختلف خصائص التلاميذ في تنفيذ الإجراءات لزيادة دافعيتهم وتفاعلهم.
- 4- الأخذ بعين الاعتبار طريقة التعلم الأكثر فاعلية التي تتناسب مع اهتمامات المتعلمين، (مثل ذلك: أن يستفيد التلميذ أكثر من الوسائل البصرية).
- 5- التنوع في استخدام الإستراتيجيات التعليمية التعليمية من حين لآخر؛ كي لا يمل المتعلم.
- 6- إمكانية تطبيقها في ضوء مؤشر الوقت والمكان المتاحين وتفعيلها لتحقيق أهداف التعلم. (الوقت والمكان يرتبط: حجم القسم وعدد المتعلمين الذي يؤثر في التفاعل بين المتعلم والمعلم). (زيتون، 2001، ص318).

وحتى تتصف استراتيجيات التدريس بالجودة يجب أن تتوفر فيها معايير، نذكر منها:

- 1- أن تتسجم مع أهداف الجودة وتؤدي إلى تحقيقها.

- 2- أن تثير دافعية المتعلمين، وتؤدي إلى تفاعلهم مع المادة.
 - 3- أن تحظى برضا المتعلمين وميولهم.
 - 4- أن توفر الجهد وتختزل الوقت اللازم للتعلم.
 - 5- أن توظف التقنيات الحديثة في التعليم توظيفا جيدا.
 - 6- أن تتسم بالتنوع ومراعاة طبيعة الأهداف والمادة والمتعلمين، ومتغيرات الموقف التعليمي.
 - 7- أن توفر تغذية راجعة مستمرة للمعلم والمتعلم. (عطية، 2008، ص ص 138-139).
6. اعتبارات تحديد إستراتيجية التدريس:

هنالك اعتبارات وجب مراعاتها عند تحديد إستراتيجية التدريس المناسبة؛ حتى تكون فاعلة في الموقف الصفّي، ويمكن إيجازها فيما يلي:

-الأهداف، وبالتالي الإجابة على السؤال، لماذا؟ إن تحديد الإستراتيجية وضبطها وفقا للأهداف المتوخاة ينم على جوهرية علاقتها بالأهداف.

-البرنامج الدراسي(المادة) وبالتالي الإجابة على السؤال، ماذا؟

- تشخيص الوضع القائم، وتحديد سلبياته وإيجابياته.

-طبيعة المتعلم، وبالتالي الإجابة على السؤال لمن؟

ضبط ما تستدعيه الإستراتيجية من توفر وسائل، وأدوات وأجهزة لتحقيق الأهداف في مواقف ووضعيّات يكون تفعيل وتوظيفها إيجابيا، حيث يتم التفاعل بين مختلف عناصر الإستراتيجية.

إن الإستراتيجية التي يختارها المعلم لتوصيل المعارف والخبرات والمهارات هي بالغة الأهمية كونها السبيل لإكسابها بطريقة سلسة ومرنة للمتعلم؛ فمنها ما يتعلق بالأهداف، ومنها ما يتعلق بالمادة التعليمية، ومنها ما يتعلق بالمتعلمين.

1- اعتبارات متعلقة بالأهداف: عند التخطيط للدرس، ينطلق المعلم من غاية وهدف يحدد مسار وسيرورة الأنشطة التي سيقوم بها، فيتساءل إذا، ما عساي تحقيقه؟ والتي هي أهداف تعليمية، يمكن ترتيبها وفق مايلي:

أ- تعليم المعرفة، أحداث أو معلومات. عرض معرفة ومعلومات وأحداث.

ب- تحقيق مهارات أو كفاءة في التوظيف العلمي لمختلف الأساليب والعمليات.

ج- تطوير قيم واتجاهات.

(Gloria G.& Salandanan, pp07-08)

(O’Keeffe, Anne & Michael McCarthy & Ronald Carter, 2007, p 67).

وعليه، يكون لزاما على المعلم أن يدرك أن تحقيق هذه الأهداف أو كلها، يتم أيضا بإتاحة الفرصة للمتعلم لبلوغها.

2- اعتبارات تتعلق بالمادة التعليمية: إن طبيعة الهدف والمادة الدراسية تملئ وبالبحاح طبيعة الإستراتيجية التدريسية التي ستستخدم وتطبق، فهناك مواضيع تستدعي تطبيق إستراتيجية المناقشة، وأخرى إستراتيجية الاستكشاف خارج الصف الدراسي.

3- اعتبارات تتعلق بالمتعلمين: تختلف الصفات الفردية بين المتعلمين من قدرات واهتمامات وخبرات ومكتسبات قبلية، وبالتالي يختلف أسلوب تعلمهم واستقبالهم للمعلومة. وعلى هذا الأساس تصنف الاستراتيجيات التدريسية وفقا لهذه الفروق؛ فهناك ميزات مرتبطة بأنواع المنثيرات والمحفزات، وقنوات الاستيعاب عبر قدرات الطالب على التفكير، مثل: المعلومات المحسوسة والمجردة وغيرها.

(Mastropieri, M.A & Scruggs, T.E, 2005, p181)

7. مزايا استراتيجيات التدريس:

للإستراتيجيات التدريسية التي ينفذها المعلم عدة مزايا هامة، حيث تعمل على:

- 1- تقريب المتعلم من المادة التعليمية وتسهيل عليه فهمها وتفعيلها في مختلف المواقف الحياتية.
- 2- أنها تخدم المعلم في أغراض تربوية حيوية، حيث تساعده على تنويع الأدوار والمهام، وتبسيطها وما يتوافق مع تباين قدرات المتعلمين.
- 3- توصيل أكبر قدر ممكن من المعلومات للمتعلمين.

- 4- إتاحة الفرصة للمتعلم للمشاركة الفعالة من خلال الأسئلة والمناقشات "طريقة مباشرة".
- 5- خلق بيئة تعليمية أكثر جاذبية وأكثر لفتا للانتباه، بعيدة عن الروتين، وذلك بتنويع الخبرات والمثيرات والوسائل، والأدوات والأنشطة التعليمية التعليمية.
- 6- تنويع الأدوار بالنسبة للمعلم والمتعلم والاستفادة منها لتحقيق الأهداف التربوية.
- 7- زيادة حيوية التفاعل والنشاط بين المعلم والمتعلم. (قلادة، 1997، ص98)
- 8- زيادة قدرة المتعلم على تحمل المسؤولية (مسؤولية التعلم)، وتحفيزه على تنويع مصادر المعرفة غير المعلم والكتاب.
- 9- تنمية الاتجاهات العلمية والبحثية وحب الاستطلاع والمواظبة على العمل.
- 10- تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلم، خاصة مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات، والتفكير الناقد.
- 11- تنمية قدرة المتعلم على توظيف المعلومات في مواقف حياتية خارج المدرسة.

(Roy Killen, 2010, p 41)

وهذا ما سعى إليه الإصلاح التربوي في الجزائر؛ حيث تم تبني امتداد تطوري لبيداغوجيا الأهداف واعتماد بيداغوجيا بالكفاءات، وهو ما يتقاطع مع جملة من الأهداف التي تبرزها مزايا تبني هذه الاستراتيجية تدريسية كما هي محددة في الميزة السابعة المتعلقة بإكساب المتعلم مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات؛ ناهيك على حث المتعلم، وتحفيزه على تنويع مصادر المعرفة غير المعلم والكتاب؛ وبعبارة أخرى يجب تبني استراتيجية تقوم على تنويع الأدوار بالنسبة للأطراف في العملية التعليمية-التعلمية.

8. مبررات الأخذ بالإستراتيجية التدريسية:

إن الأخذ بالاستراتيجية التدريسية وربطها بالأهداف وجودة التدريس والوسائط المستعملة؛ تقوم على جملة من المبررات يمكن حصرها فيما يلي:

- 1- تحقيق الهدف الرئيسي لهذه الإستراتيجية، وهو التوصل إلى تجويد الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط من خلال تدريبهم عليها.
- 2- أثبتت العديد من الدراسات أن تدريس علوم الطبيعة والحياة "مادة الأحياء" يحتاج إلى اعتماد خطوات إجرائية، وسريعة لتطوير وتنمية أداء المعلم ومواكبة الإصلاحات التربوية الحاصلة.
- 3- ضرورة تجويد عناصر العملية التعليمية التعلمية، لتحقيق مخرجات ذات جودة، ومن بين أهم هذه العناصر المعلم الذي تغير دوره ليصبح أكثر أهمية بعدما أصبح المتعلم محور العملية التعليمية، وأصبح التدريس يركز على ما يسمى بالتدريس الإستراتيجي.

فعلى حد تعبير جايمس سترونغ James Stronge: "إن المعلم هو الدعامة الأساسية لصوت المجتمع وتطوره، لكونه يتحمل ثقل مسؤولية التعليم، وهو مفتاح استثمار مدخلات العملية التعليمية التعليمية، وليتم ذلك، ولتحقيق ذلك توجب اختيار معلم ذو فعالية، وهو من يساعد الآخرين على التعلم والتطور بأساليب مختلف. (Stronge.J, 2010, p 47)

9. الجودة في التدريس:

تسهم جودة التدريس وفاعليته في تحقيق الجودة في التعليم، كما تسهم استراتيجيات التدريس في تحقيق هدف مزدوج: جودة التدريس، وجودة المخرجات. فتحسين جودة التدريس تكمن في أهمية البحث عن الكيفية التي نجعل بها كل تعلم جديد يندمج في البيئة المعرفية للمتعلم، وما ورثه من خبرات قبلية ليصبح التعلم الجديد متميزاً، ومن ثم أمكن القول أن جودة الإستراتيجية التدريسية هي مدخلا للتغير التنظيمي في العملية التعليمية؛ التي تبحث في وسائل التحسين المستمر، والتعرف على جوانب الهدر في الوقت والطاقات العقلية، والمادية؛ للتخلص منها ومن المشكلات التي تعوق التقدم والقدرة على المنافسة.

(عطية، 2008، ص83) و(محمد، 2007، ص97)

-البعد القيمي في جودة التدريس:

بالرغم من غياب تصور واضح لمصطلحات وظيفية لجودة التدريس؛ إلا أن معيار جودة التدريس تتجلى في مقارنة كلياتية هوليسيتية في تعليم الفرد، يجسدها المعلم والمدرسة والمنظومة، بواسطة تقنية وإستراتيجية ومهارة وكفاءة وعلاقات نموذجية وإيجابية بين المعلم والمتعلم. وعليه ظهر مدخل الجودة الشاملة في التدريس حديثاً وفق معايير الجودة العالمية التي تحدد خصائص

التفكير الجيد عن طريق تعديل مسارات التفكير أو تغييرها وتطويرها بالشكل الذي يستجيب لمعايير الجودة اللازمة في الموقف التعليمي؛ فهي استراتيجية تسعى إلى تحسين جودة التفكير لدى المتعلمين، كما أنها تمثل جانبا من الجوانب التطبيقية لمفهوم الجودة الشاملة في مجال التربية والتعليم.

كما أن جودة في التدريس هي إستراتيجية تقويم وتخطيط وتنفيذ وتصحيح وابتكار؛ وعملية مستمرة تطويرية لا تقبل الركود والتوقف عند مستوى معين؛ إذ تنظر إلى العقل الإنساني على أنه مصدر معرفي، ولكن عملية الإنتاج هذه تقتضي ضمان الجودة ومراقبتها وإدارتها بالشكل الذي يؤدي إلى مخرجات فكرية عالية الجودة تلبي حاجات الفرد والمجتمع معا في عصر يغلب عليه الطابع التنافسي على جميع المستويات. (عطية، 2009، ص ص 209-210)

- مفهوم الجودة في التدريس:

وعلى غرار البعد القيمي للجودة في التدريس والتي اتخذت أبعادا منحت معاني عديدة، فإن مفهوم الجودة في التدريس لم يكن بمنأى عن هذه التصورات؛ حيث عرف البيلاوي وآخرون أن جودة التدريس: "أن يكون التعليم عن الجودة (المعلومات) ممزوجا بالتعليم من بيئة الجودة (المهارات) وبالتعليم من أجل الجودة (المواقف والقيم)". (الحريري، 2011، ص 314)

وفي سياق متصل؛ عرفت الجودة الشاملة في التدريس من منظور هولستي: "أنها الطريقة الواسعة التي يمكنها تحقيق كفاءات في التفسير والاتصال، وفي ردود الأفعال، وفي التفكير، وكل هذه الكفاءات تتحقق عن طريق الإدارة الذاتية. (Lovat & Toomey, 2009, p03)

في حين عرفها عثمان وآخرون أن جودة التدريس: "تنظيم وعرض مهمة التعلم ومواد التعلم من قبل المعلم، ومدى ملائمتها للمتعلم، أي كل ما يرتبط بالتخطيط والإدارة من قبل المعلم، وتتضمن طرق واستراتيجيات متنوعة" (عثمان وآخرون، 2007، ص 586).

يبرز من خلال التعاريف السالفة الذكر، أن مفهوم الجودة في التدريس ترتبط في مفهومها مع استراتيجيات التدريس، كما تتفق معها على المبدأ والأسس التي تقوم على جملة من المؤشرات تكاد أن تشكل شبه إجماع بين الباحثين، ولعل أهمها على الإطلاق هي: جودة التخطيط والتنفيذ، جودة المادة التعليمية؛ أهمية توظيف المهارات في البيئة لتجسيد الجودة وتحسينها؛ ومراعاة المواقف والقيم.

- الأبعاد الثلاثة لجودة التدريس:

تشمل جودة التدريس ثلاثة أبعاد أساسية؛ يمكن تلخيصها فيما يلي:

- **الجودة الفكرية:** تقوم الجودة الفكرية على النوعية الفكرية التي يكون منطلقها بيداغوجي طالما أنها تركز على إنتاج وفهم الأفكار الموضوعية الهامة، على غرار المهارات، والنوعية الفكرية تعالج المعرفة بوصفها الشيء الذي يتطلب متعلمين قادرين على الخوض في موضوعات تستلزم تفكيراً عالي المستوى ويمكنهم من التحوار والاتصال ومناقشة ما تلقوه خلال تعلمهم.
- **جودة بيئة التعلم:** يراد بها تلك البيداغوجيا التي تهتم بما يحيط بالوظيفة التعليمية من معلمين وتلاميذ وأقسام يتفاعلون في عمل إنتاجي وسط بيئة؛ ينصب اهتمامهم على وظيفة التعلم. كما أنها أيضاً البيداغوجيا التي ينصب اهتمامها على شرح التوقعات، وتعزيز العلاقة الإيجابية بين المعلمين والتلاميذ من ناحية وتفعيل العلاقة بين المتعلمين أنفسهم من ناحية أخرى.
- **الدلالة والأهمية Significance:** ويقصد بها تلك البيداغوجيا التي تغرس قيمة التعلم في نفوس وعقول المتعلمين، وتجعلهم يدركون أهميته ومغزاه. كما أنها تسهم في بلورة الآفاق وإدراج أولويات التعلم لدى التلاميذ حتى خارج الأقسام التعليمية مع الأخذ بعين الاعتبار تعدد آفاقهم المعرفية والثقافية.

ومهما تعددت محاولات التفكير، وإقامة "تكنوميا" لتحديد وتحليل أبعاد جودة التدريس؛ إلا أنه وفي ضوء ما هو متاح نظرياً وامبريقياً؛ يمكن القول أنها تستلزم أن تقوم على أبعاد تتداخل وتتلاقى لإضفاء جودة التدريس وهي التراكم المعرفي والمهاري، وكذا التفاعل بين الأطراف في بيئة تراعي الآفاق الفردية والجماعية مستغلة كل المعرفة دون النقيض بالمعارف التعليمية فحسب؛ بل تتعداها إلى المعرفة المجتمعية. وبناء على البحوث الأخيرة لنموذج NSW لجودة التدريس، فقد حددت ثلاث 03 أبعاد تربوية متداخلة تعمل على تحسين مخرجات التلاميذ:

- علم أصول التدريس (Pedagogy) الذي تقوم أساساً على ترقية (Promoting) مستويات عالية من الجودة الفكرية.

- علم أصول التدريس الذي يعتمد أساساً على تعزيز بيئة تعليمية عالية الجودة.

- علم أصول التدريس الذي يطور ويوضح للتلاميذ دلالة (أهمية) عملهم.

رغم أن الجودة الفكرية هي البعد المركزي، إلا أن كل من الأبعاد الثلاثة ضرورية لتحسين نتائج التلاميذ.

10. أهمية الجودة في التدريس:

بما أن العصر الذي نعيشه يعرف العديد من التغيرات، والتطورات المستمرة في كل المجالات الاجتماعية والحياتية؛ فإن المجال التربوي الذي يعد أهم الركائز لتسيير هذه التغيرات؛ بات مضطراً لمواكبتها، ولأن يعيد النظر في نظمه التعليمية، وهي الفكرة ذاتها التي رصدها عبد الجواد (2003) والتي تؤكد على ضرورة اهتمام النظم التربوية بإعداد معلم يتمتع بالجودة الشاملة، والقدرة على تسيير التعليم والتفاعل الإيجابي، والتحليل، والتركيب وصولاً للإبداع، والتعامل البناء مع النظم البيئية، والظروف المجتمعية الجديدة" (عبد الجواد، 2003، ص 338).

طالما أن عملية تدريس الجودة والفعالة تتطلب برامج إعداد وتدريب وتكوين قوية وعلى مستويات عالية، وإبراز ذلك عن طريق الدعم الإداري الجيد الذي يوفر فرصاً للتنمية المهنية المستمرة، بما يقوي مهنة التدريس، ولما له من دور محوري في تحقيق كفاءة وفاعلية النظام التعليمي على اعتبار أنه الركيزة الأولى لتحقيق الجودة في النظام التعليمي، ولأنه القادر على الارتقاء المستمر بمستوى أداء المتعلمين - ... يؤكد ذلك الارتباط القوي بين نوعية الأداء في النظام التعليمي، ونوعية أداء المعلمين العاملين فيه، هكذا يظل الدور المتوقع من المعلم على درجة كبيرة من الأهمية بمكان، إذ هذه الأهمية جعلت النظم التعليمية تهتم بتطوير برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتوفير الفرص الكافية للتنمية المهنية المستدامة؛ كونه أحد أهم الدعائم التي يمكن الاعتماد عليها في تحقيق الجودة الشاملة في النظم التعليمية في ظل التحديات التربوية التي تملحها مقتضيات التربية للصيغة الحضارية كمجتمع المعرفة الذي تعيشه البشرية (محمود، 2004، ص 62) (البيلوي وآخرون، 2010، ص ص 119 - 121).

11. جودة استراتيجيات التدريس:

في ضوء ما فرضه مجتمع المعرفة من تحديات لتكييف المقتضيات التربوية؛ تركزت استراتيجيات التدريس -بحثاً عن جودة عالية- على مايلي:

-عدم الاقتصار على ثقافة الذاكرة، وثنائية (الإلقاء، والتلقين) لأنهما يتعاملان مع أدنى مستوى من مستويات الإدراك العقلي ولا يوفران تعلمًا جيدًا بالمعنى الذي ينشده نظام الجودة الشاملة.

-إثارتها دافعية المتعلمين نحو التعلم، وذلك للتأسيس إلى مشاركة فعالة بين أطراف العملية التعليمية.

-اهتمامها بالتفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلم والمنهج وبين المتعلمين أنفسهم بحيث يكون المتعلم المحور فيها، وله مقومات التعلم الذاتي.

-اهتمامها بتطبيق المعارف والمهارات، والإبداع من خلال الاستفادة منها في مواقف جديدة.

-تشجيعها للتعلم الذاتي وتنمية الميل لدى المتعلمين للاعتماد على أنفسهم في التعلم.

-حسن استثمارها للوقت وتوفير الجهد المبذول والكلفة.

-توظيف التقنيات الحديثة واستثمارها في التعليم بطريقة تتسم بالجودة.

ولن يتحقق ذلك إلا من خلال إعداد معلم متميز تتوفر فيه كافة الكفاءات، والمواصفات، والمعايير المنشودة.

12. جودة المعلم:

بالنظر إلى التحديات العديدة التي تقف في وجه التعليم في عالمنا اليوم والمتمثلة في الثورة التقنية، وثورة الاتصالات، والانفجار المعرفي والعولمة، واتساع نطاق التعليم عن بعد، وغيرها من التحديات المتوقعة مستقبلاً؛ فهي تتطلب فكراً جديداً في التعامل معها، ومعلماً له القدرة على إمداد المتعلمين بكل ما يؤهلهم للتوافق مع سرعة المتغيرات، والاستعداد لمواجهةها، وإمدادهم بمقومات القدرة على التعلم الذاتي، وكيفية التعلم، والاهتمام بالإبداع، والقدرات العالمية مع عدم الاقتصار على ثقافة الذاكرة. وهو الأمر الذي لن يتحقق إلا من خلال تكوين وتدريب معلم متميز تتوفر فيه كافة الكفايات، والمواصفات أو الصفات، والمعايير المنشودة (عبد الجواد، 2003، ص 339).

فطالما أن جودة النظام التعليمي تعتمد بشكل أساسي على جودة المعلم الذي يقوم بتنفيذ الخطط التربوية؛ فإن ذلك يتطلب العناية بنوعيته، والاهتمام برفع مستواه؛ كونه الأساس في تنفيذ الأهداف، والسياسات التربوية، ونجاح مخططاتها. وعليه، فمن الضروري النظر إلى برامج تكوين وتدريب المعلم نظرة جديدة ومغايرة؛ لضمان تحقيق الجودة وهو ما تسعى إليه الدول في عالمنا اليوم. (مها عبد الباقي جويلي، 2001، ص 27-73). (Stronge, 2010, p 71-73)

ويبقى هذا الهدف من أهم التوصيات بالنظر لما تثيره الدراسات التي تناولت إعداد المعلم وتطويره، والتي أكدت نتائجها وجود قصور في مدى وعي وإتقان المعلم لبعض المهارات اللازمة للقيام بأدواره ومهامه على أكمل وجه، ومرد ذلك ضعف برامج الإعداد والتكوين، فجودة المعلم لها تأثيرا كبيرا على جودة العملية التعليمية بشكل عام وعلى جودة المتعلمين بشكل خاص، وتسهم في تحسين أداء المعلم داخل الصف ونجاح المعلم في مهنته. (نجوى نور الدين مصطفى، 2005، ص 149)

وهو ما خلص إليه أحمد مذكور (2005) حينما أكد أن المعلم الكفاء هو المدخل الأساسي لبناء وتطوير المجتمع، والوقوف ضد محاولات تهميشه (مذكور، 2005، ص 143)؛ لذا فإن الحديث عن جودة العملية التعليمية باتت هي الشغل الشاغل للمهتمين بإصلاح وتطوير التعليم؛ لذلك تهتم هيئات تربوية مختصة بتطوير برامج إعداد وتكوين المعلم، لتتوافق مع المستجدات الحاصلة في الميدان التربوي قصد بلوغ مخرجات تعليمية على قدر كبير من الجودة.

ولما كانت الجودة تستلزم منطلقات، ومصادر واضحة المعالم في الأصل؛ والتي تشير في مجالات التعليم إلى مؤسسات تدريب وتكوين المعلم " (ضياء الدين زاهر، 2005، ص 252)؛ فقد تمت الاستفادة من بعض مبادئ ديمينغ Deming التي تتوافق مع دائرته Deming Cycle أو ما يعرف بدائرة التحسين المستمر الممكن تطبيقها في التدريس؛ كونها من المداخل المعروفة في مجال تصميم مراحل عملية التحسين المستمر، وهي محاولة للإسقاط نموذج ديمينغ للجودة الشاملة لتحقيق الجودة في التدريس، وكيفية الاستفادة منه في الوصول إليها. وتحسين عمليات التدريس باستمرار بغية الوصول إلى الإتقان؛ على الرغم من أن الإتقان المطلق هدف صعب تحقيقه، ولكن ينبغي أن تبذل جهودا قصوى للوصول إليه. بمعنى آخر هو عملية شاملة تتضمن كافة الأنشطة في المنظمة أو المؤسسة التعليمية .. أو الصف الدراسي، والموقف التعليمي المدرسي (جودة، 2004، ص ص 181-182).

ومن هذه المنطلقات الفكرية والبحثية في مجال الجودة ونماذجها المختلفة، يمكن أن تتحدد جودة المعلم من منظور الجودة الشاملة كالاتي:

-جودة تأهيله العلمي والمهني وفق مفهوم الجودة الشاملة.

- جودة تأهيله الثقافي وتزويده بثقافة الجودة الشاملة.
- جودة الخبرات التي يمتلكها.
- إيمانه بالفلسفة التي يتبناها المنهج، والقائمة على مفهوم الجودة الشاملة.
- ومن ثم، يمكن القول أن المعلم الجيد هو الذي يتميز بالجودة النوعية في أدائه وشخصيته ومعتقداته، وأساليبه في التعلم، فضلا عن تميزه بالآتي:
- الحيوية والنشاط والتفاؤل والمرونة.
- التعاون والرغبة في العمل مع الفريق.
- المعرفة الواسعة الدقيقة بالمادة التي يدرسها.
- المعرفة التامة بالموصفات التي تسعى إليها المؤسسة التعليمية والعمل على تحقيقها.
- الإلمام بثقافة الجودة والإطلاع على كل ما هو جديد في مجال عمله.
- القدرة العالية على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وما هو جديد في مجال الاقتصاد المعرفي.
- التفاعل الإيجابي مع المتعلمين.
- المرونة في التعامل مع المتعلمين وجميع العاملين في المؤسسة التعليمية.
- التجديد في الأداء والمبادرة في المقترحات.
- الموضوعية والدقة في العمل.
- الحرص على استثمار الوقت واختصار الكلفة.
- التمسك والاندفاع للعمل.
- العدل في أحكامه على جهود المتعلمين.
- القدرة على تنظيم نشاط المتعلمين وتوجيههم.
- القدرة على تشخيص احتياجات المتعلمين ورغباتهم، وحل مشكلاتهم.
- القدرة على التخطيط للعمل، وحل المشكلات.
- الإيمان بمبدأ التعليم والتعلم العميق.
- الاهتمام بتطوير نفسه لأن مفهوم الجودة يقتضي أن يكون جميع العاملين في المؤسسة التعليمية في حالة تطور وتحسن مستمرين.
- رحابة الصدر في تقبل النقد البناء، والعمل على تطوير قدراته ومهاراته وتحسينها.

(عطية، 2009، ص ص 137-138) و(حمادات، 2007، ص 79).

ومن هذا المنطلق، جاءت فكرة هذه الدراسة والمتمثلة في محاولة الوقوف على آليات لتجويد أداء أستاذ العلوم، وذلك من خلال تدريبه على استراتيجيات تدريسية تطبيقية لأحد نماذج الجودة الشاملة في التدريس والارتقاء بمستوى أداءه؛ نظرا لبروز بعض مظاهر المشكلات في تكوين وتدريب المعلمين لتحسين أدائهم وتنميتهم مهنيا خاصة في ضوء موجة الإصلاحات التربوية المتوالية وغير المستقرة التي تبنتها الجزائر منذ 2003 إلى يومنا هذا والتي مست المناهج وبيداغوجيا تطبيقها في أقسام تتميز باكتظاظها واكتظاظ مناهجها، مما أدى إلى اختلال أداء المعلمين عامة ومعلمي علوم الطبيعية والحياة على وجه الخصوص، مع الشكوى حول صعوبة تطبيقها. ولعل استراتيجيات التدريس وفق نموذج ديمنغ للجودة الشاملة يعتبر عاملاً مساعداً في تحقيق الجودة في التدريس، ومن ثم الحصول على المنتج التعليمي القادر على الأداء بكفاءة وجودة عالية.

13. مزايا تطبيق الجودة في التدريس

بعدما تم تقديم جملة أفكار التي تتضمنها جودة المعلم، وعلاقتها بمعايير جودة استراتيجيات التدريس؛ يصبح من الأهمية بمكان إبراز مزايا تطبيق الجودة في التدريس، والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

- 1 - الوفاء بمتطلبات المتعلمين، وتقديم خدمة تعليمية علمية تتناسب احتياجاتهم.
- 2 - مشاركة المتعلمين في العمل بحيث يكون لكل منهم دوره الواضح ومسؤوليته المحددة.
- 3 - تطوير إدارة الموقف التعليمي التعليمي في الصف، والتخلص من الإجراءات المتكررة أو المتناقضة.
- 4 - تحديد نظام شامل ومدرّس له قواعده وأأسسه، يجب أن يلتزم به كل طرف من أطراف العملية التعليمية التعليمية؛ لينعكس إيجاباً على سلوك المتعلمين
- 5 - ضمان تقليل الهدر التعليمي في المواقف التعليمية.
- 6 - تحقيق التنافس الرياضي بين المتعلمين.

7 - تأكيد أهمية، وضرورة العمل كفريق.

8 - تفعيل التدريس بما يحقق المخرجات التربوية المأمولة (إبراهيم، 2004، ص 803).

خلاصة

ولعل ما يؤكد الحاجة لهذه الدراسة في سياق واقع النظام التربوي في الجزائر؛ هو جملة المظاهر للمشكلات التربوية التي زادت حدتها، ولم تتمكن من بلوغ الجودة المرجوة؛ جراء غياب معايير تحقيقها في النظام التعليمي في الجزائر كعدم مراعاة احتياجات المعلمين والمتعلمين على حد سواء، واحتياجات سوق العمل، مع سوء تخطيط وبناء المناهج، وتكريس استعمال استراتيجيات تدريسية نمطية لا تتوافق وتحقيق الكفاءات المستهدفة. إذ أن الإستراتيجية الجيدة في تخطيطها، وتنظيمها، وطريقة تنفيذها وتحقيقها لأهدافها تؤدي إلى تحقيق الجودة في التدريس؛ كون هذا الأخير مبني كذلك على التخطيط الجيد والتنفيذ والفحص والمتابعة والعمل على التحسين، مما يؤدي ذلك إلى التحسين والتطوير المستمر للأداء؛ ليكون أكثر فاعلية في تجويد مخرجات التعليم.

الفصل السادس: نموذج ديمنغ للجودة

الشاملة

تمهيد

1. لمحة بيوغرافية حول ادوارد ديمنغ.
2. المنطلقات الفلسفية للجودة الشاملة عند ديمنغ.
3. إسهامات المنطلقات الفلسفية لديمنغ في الجودة الشاملة.
- 3.1 مبادئ الجودة الشاملة عند ديمنغ
- 3.2 الأخطاء التنظيمية السبعة حسب ديمنغ.
- 3.3 عجلة نموذج ديمنغ للجودة الشاملة
4. شرح خطوات نموذج ديمنغ للجودة الشاملة
- 4.1 مرحلة التخطيط
- 4.2 مرحلة التنفيذ
- 4.3 مرحلة المراجعة والفحص (المتابعة)
- 4.4 مرحلة الاستمرار في العمل بعد التحسين
5. المستند أو المرجع لجائزة ديمنغ في اليابان:
6. إيجابيات تطبيق نموذج ديمنغ للجودة الشاملة في التدريس
7. معوقات تطبيق نموذج ديمنغ للجودة الشاملة في التدريس



خلاصة

تمهيد:

إن بناء نظام تعليمي قوامه التعاون وسهولة تطبيق الممارسات لكل العمليات الانتاجية والخدمية جسدتها فلسفة إدوارد ديمينغ للجودة الشاملة في بعدها وإطارها الانساني، كونه ظل يعتقد أن الالتزام الإرادي للقوى العاملة في اتقان عملها وتنفيذ مهامها؛ سيجعل من الجودة نتيجة طبيعية طالما أنه ثمة اهتمام وإدارة مسؤولة وفلسفة تشكل مرجعية ومنطلقا لأي نظام على غرار التعليمي. هذه المبادئ وأخرى شكلت على الدوام فلسفة ديمينغ في وضعه ومنحه لمفهوم الجودة الأبعاد الانسانية، وهو ما تسعى الدراسة الراهنة الأخذ به.

ليتم خلال هذا الفصل إبراز نموذج ديمينغ للجودة، حيث بعدما تم تقديم لمحة بيبلوغرافية حول صاحبها تم إبراز منطلقاته الفلسفية وإسهاماته والمبادئ التي بنيت عليها مبرزين في ذات السياق المبادئ التي حددت من قبله. كما تم التطرق للأخطاء التنظيمية والتي حدد عددها في سبعة أخطاء. كما تم التعريف بدائرة ديمينغ للجودة الشاملة مع شرح خطوات النموذج الذي صاغه والذي شمل مرحلة التخطيط والتنفيذ، المراجعة والفحص والذي يعرفه بعض الباحثون بمرحلة المتابعة التي تسمح بالاستمرار في تقويم العمل بعدها يتم تحسينه. وفي نهاية الفصل تم حصر إيجابيات تطبيق نموذج الجودة الشاملة في التدريس على وجه التحديد والمعوقات التي تعترضه عند التطبيق.

1. لمحة بيوغرافية حول إدواردز ديمينغ: Edwards Deming

يعتبر وليام إدواردز ديمينغ المولود سنة 1900 والمتوفى سنة 1993 من أشهر الباحثين الأمريكيين في مجال الجودة، وقد تحصل على دكتوراه تخصص "إحصائيات" من الجامعة الأمريكية يال YALE سنة 1928. ولقد اعتبر ديمينغ مؤسساً للضبط الإحصائي للعمليات بعد أن توصل إليه، إذ استطاع بقدرته العالية من توظيف علوم مختلفة بما فيها الهندسة وعلوم الإحصاء ودمجها في إطار واحد (سعيد، 2005، ص 477)، كما عمل أستاذاً في الجامعة نيويورك عام 1931. تأثر ديمينغ بالباحث الإحصائي أستاذه والتر شيوارت Shewhart Walter الذي قام بالعديد من الأبحاث؛ لذا عمل على تطوير أفكاره، مكتشفاً أن نموذج الذي وضعه أستاذه شيوارت كدورة للتحسين المستمر للجودة هو ذات مراحل ثلاث تكمن في (المواصفة، الإنتاج، المراقبة)، والتي تسمح بتوفير قوة هائلة لزيادة القدرات الإنتاجية للعاملين.

وبنهاية الحرب العالمية الثانية، تنقل ديمينغ إلى اليابان سنة 1946 بناء على دعوة منها لإعداد دراسة اقتصادية قصد إعادة تشغيل دواليب الصناعة اليابانية المحطمة جراء هذه الحرب، حيث قدم خبراته، فكان مستشاراً لليابانيين لتطوير الرقابة على الإنتاج؛ فبتطبيق المراقبة الإحصائية كان تحسين الجودة إحدى أسباب تفوق المنتج الياباني، واعترافاً بفضلته وتقدير المجهوداته ومساهماته، كما كان له الفضل في إرساء قواعد الجودة الشاملة على المنتج الياباني مما مكّنه من الحصول على اعتراف الامبراطور Hirottito الذي سلمه رفقة أحد المهندسين المعروفين Joseph Juran وسام الخزينة المقدسة أو ما يسمى "وسام الامبراطور هيروهيتو"، فضلاً على إطلاق العلماء والمهندسين اليابانيين جائزة تحمل اسمه "جائزة ديمينغ" لأحسن منتج صناعي ياباني، والذي له مواصفات الجودة الشاملة ولكل الذين يساهمون في نشر مبادئها، ولقد أصبحت جائزة ديمينغ تمنح للمنظمات الناجحة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة وللذين يساهموا في نشر مبادئها (المطاعني، 2005، ص 27) (أحمد، 2003، ص 157) (عبوي، 2006، ص 86).

وكانت له مجموعة من النظريات والأساليب في الإدارة الحديثة ولم تجد جهوده وأبحاثه في الولايات المتحدة الأمريكية أذانا صاغية من رجال التعليم أو الصناعة، بينما اكتشفته اليابان وأدركت حينها أنها امتلكت كنزاً ثميناً؛ لذا أقام باليابان ثلاثين عاماً من عمره يخرج أجيالاً من أكفأ رجال الإدارة الحديثة

في أهم المؤسسات التي صنعت نهضة اليابان العظيمة، مثل: المؤسسات التعليمية والصناعية (أحمد، 2003، ص 171-172).

والغريب في الأمر أنه طوال تلك الفترات لم يكن معروفا حتى في بلده الأصلي، رغم أن العديد من اليابانيين أجزموا سنة 1975 أن المنتجات اليابانية فاقت بكثير في جودتها المنتج الغربي الأوروبي والأمريكي؛ إلى غاية 1980 أين تم اكتشافه من قبل الجمهور الأمريكي في حصة تلفزيونية بعنوان "إذا استطاعت اليابان فلما لا نحن! حيث اكتسب بعدها شهرة وذاع صيته إلى أن أصدر مؤلفه المعروف "خارج الأزمة" "Out Of Crisis" سنة 1982.

2. المنطلقات الفلسفية للجودة الشاملة عند ديمينغ:

قامت منطلقات فلسفة ديمينغ على وضع أبعادا إنسانية لمفهوم الجودة، باستحداث نظام تنظيمي يعزز التعاون ويسهل تطبيق الممارسات لجميع عمليات الإدارة تحت لواء فلسفته القائمة على وضع مفهوم "الجودة" في إطارها الإنساني معتقدا بالالتزام الإرادي للقوى العاملة في إتقان عملها وتنفيذ مهامها، مشددا على سلامة الإدارة المسؤولة فإن الجودة هي حتما نتيجة طبيعية (البيلاوي، 2006، ص ص 25-26). (Sallis, 2004, p 57).

تركزت فلسفة ديمينغ في الجودة الشاملة حول خمسة مجالات رئيسية هي:

1. مبادئ إدارة الجودة (المبادئ الأربعة عشر).
2. محاذير ديمينغ (الأمراض القاتلة).
3. معيقات الجودة (المعوقات الست عشر).
4. المناخ أو البيئة الجديدة.
5. نظام المعرفة العميقة (المطاعني، 2005، ص 28).

3. إسهامات المنطلقات الفلسفية لديمنغ في الجودة الشاملة

1.3 مبادئ ديمينغ وجوهر الجودة في التعليم:

يجمع العديد من الباحثين والدارسين على أن ديمينغ يتخذ من مبادئه الأربعة عشرة ركيزة أساسية لنموذجه، هذا ما اتفق عليه جل من تناولوا نموذجه مثل زغلول وعبد العزيز (2007، ص219)، تلك المبادئ التي نقحها ديمينغ من مبادئ أستاذه شيوارت وصاغها في أربعة عشر مبدأ لتعرف بقائمة ديمينغ للجودة الشاملة، لتتخذ شكل برنامج متكامل تعتمد كل مؤسسة أو منظمة لتغيير ثقافتها التنظيمية يسهم في تحقيق التميز في جودة المخرج في القطاع الصناعي أو الخدمي؛ مع العلم أنه تم تطويعها لتناسب طبيعة النظام التربوي ومؤسسات التعليم والبيئة التعليمية ككل، وهي المبادئ الأكثر تطبيقاً في الميدان التربوي على اعتبار أنها أساسيات الجودة في التعليم (Sallis, 2004, p 63)، ولقد تم تطوير هذه النقاط الأربع عشرة بواسطة مدرسة أمرست Amherst ونيوهامشير New Hampshire ولقد استمدت هاتان المدرستان أهدافهما من هذه النقاط لتحسين العمل الإداري والتحصيل الدراسي للتلاميذ أطلق على تلك النقاط جوهر الجودة في التعليم Essence of quality in Education. (الحري، 2011، ص62).

تتمثل في النقاط التالية:

- 1- إيجاد التناسق بين الأهداف: Create a Constancy of Purposes: إن وجود التناسق بين الأهداف لأجل تحسين جودة الطلبة والخدمات أمر لا بد منه لأجل دخول التنافس مع النظم التعليمية في العالم ولتحسين إعداد المتعلم، ولتزويده بخبرات تعليمية ممتعة.
- 2- تبني فلسفة الجودة الشاملة: Adopt Total Quality Philosophy: يجب تبني الإدارة التعليمية لفلسفة جديدة قائمة على التحدي، ويجب أن يكون لدى الأفراد الاستعداد لقبول تحديات الجودة؛ بتعلم المهارات الجديدة التي تدعم التحول نحو الجودة، وأن يتحملوا مسؤولية تحسين المنتجات والخدمات.

03- تقليل الحاجة للتفتيش: Reduce The Need For Inspection: يستند تقليل الحاجة للتفتيش على قاعدة عريضة من خلال تبني نظام الجودة داخل الخدمات التعليمية وتدعيم بيئة التعليم التي قد تساعد في تحقيق جودة أداء الطالب.

04- إنجاز الأعمال المدرسية بطرق حديثة: Achieve School Bussiness in New Ways: إن إنجاز الأعمال المدرسية بطرق حديثة يقود إلى تقليل الحد الأدنى للتكاليف الكلية في التعليم.

05- تحسين الجودة الإنتاجية وخفض التكاليف: Improve Quality of Productivity & Reduce Costs: يقود تحسين الجودة إلى خفض التكاليف بواسطة استخدام مبدأ (طبق، افحص، غير العمليات) أو صف العملية بعد تحسينها وحدد جودة العمل واشبع حاجات العاملين، وطبق التغييرات ثم قوم النتائج.

06- التعليم مدى الحياة: Life Long Learning يدعم التدريب المستمر للأفراد في مجال تحسين جودة الأداء لكل من الإدارة المدرسية والمعلمين، والمتعلمين، وبعض فئات المجتمع المهتمين بالعملية التعليمية؛ عادة بالوسائل والأدوات وأساليب التقويم الضرورية (عدم الاعتماد على نظام الدرجات فقط كأساس لتحديد مستوى أداء المتعلم)، مما يتطلب منهم التعلم مدى الحياة.

07- القيادة في التعليم: Leadership in Education يجب على الإدارة أن يعمل على توجيه وتنفيذ العمل وممارسة مبادئ الجودة من خلال توفير القيادة الرشيدة؛ ذلك بتشجيع السلوك القيادي الفعال النابع من الدوافع الذاتية للأفراد لتحسين الأداء.

08- التخلص من الخوف: Eliminate Fear: إن إزالة المخاوف وتجنب الشعور بالخوف داخل المؤسسة التعليمية يشجع الأفراد على أداء أعمالهم في بيئة تربوية نفسية مناسبة بكفاءة وفاعلية لأجل تحسين وضع المؤسسة والعمل بحرية تامة بعيدا عن الصراعات والمشاحنات داخل المؤسسة.

09- إزالة معوقات النجاح: Eliminate the Barries to Success: إن إدارة المؤسسة هي المسؤولة الأولى عن التخلي عن ترديد الشعارات مع استبدالها بالتحضير والإنجاز، والبحث بمختلف أساليبه والقضاء على الحواجز التي تقف حجر عثرة في سبيل تحقيق النجاح في العمل، والعمل على تحسين وتفعيل العلاقات بين إدارة المؤسسة التعليمية والمعلمين والمتعلمين بما يساعدهم على الاستمتاع

بعملهم وزمالتهم لبعضهم البعض، وذلك من خلال العمل بروح الفريق الواحد والتعاون الدائم والمشاركة الفعالة والتحول نحو التغيير والتجديد الدائمين.

10- خلق ثقافة الجودة Create a Quality Culture: من الضروري خلق ثقافة الجودة وذلك لتطبيقها على الجميع دون استثناء.

11- تحسين العمليات Process Improvement: إن إيجاد الحلول الأولية عن كشف الأخطاء، والتعرف على الأفراد والجماعات يساعد على التحسين المستمر.

12- مساعدة الطلبة على النجاح Help Student to Success: يجب أن تتغير مسؤولية كل الإدارات التعليمية من الجودة إلى تحسينها، وذلك عن طريق تحسين الأداء وإزالة المعوقات التي تقف في طريق الطلبة ومساعدتهم وإرشادهم لتحقيق النجاح.

13- الإلتزام Commitment: على الإدارة أن تسعى جاهدة لإنجاز المهام في نظم الجودة داخل نظام تعليم، والعمل بطريقة سليمة مع ضرورة توفير الوسائل الملائمة لتحقيق الأهداف المنشودة من خلال إنشاء برنامج متكامل للاهتمام بالتدريب والتعليم الذاتي من قبل كل فرد.

14- المسؤولية Responsibility: إن مسألة التغيير هي مسؤولية كل فرد لتحسين الجودة، وذلك بتدريب الأفراد على الاهتمام بإحداث عمليات التغيير اللازمة لتحقيق الجودة في مجالات العمل المختلفة باعتبار التغيير نحو الجودة مسؤولية كل فرد داخل المؤسسة. (Deming, 2000, p 31) (الورثان، 2008، ص 325 - 326).

ولعل من ضمن ما يمكن استخلاصه من خلال هذه المبادئ الأربعة العشر، أنه يمكن الاعتقاد ببعض منها والأخرى يجب تفاديها وتجنبها، ويمكن تصنيفها على النحو التالي:

أولاً: مبادئ ينبغي تلافيتها.

ثانياً: مبادئ ينبغي التقيد بها.

أما المبادئ التي ينبغي الإقلاع عنها فهي كالتالي:

1. عدم الاعتماد على التفتيش الجماعي، ويتطلب القناعة بأنها عملية مكلفة وغير فعالة، فالجودة تتحقق من خلال التطوير وليس التفتيش.
 2. لا تسند الأعمال إلاّ على أساس معيار "الجودة".
 3. استبعاد الخوف من التعبير عن الافكار.
 4. الحواجز بين الأقسام المختلفة واستبدالها من خلال العمل بفريق.
 5. تلافي الشعارات والتحذيرات كونها لا تساعد في إنجاز عمل جيد، ولكن قد تولد الإحباط والاستياء.
 6. تلافي أسلوب الحصص العددية.
 7. رفع الحواجز بهدف تعزيز قيمة العمالة (الهالي، 1998، ص152-153).
- أما ما حث على إتباعه وتنفيذه من تلك المبادئ الأربعة عشر، هي التالي:
1. إيجاد وتكريس الاستقرار بهدف تطوير المخرجات والخدمات التي تتطلب الإبداع، البحث والتعليم، التطوير المستمر للمخرج.
 2. تبني فلسفة جديدة تعتمد على تغيير أساليب إدارة الإدارة.
 3. الاستمرارية في تطوير الإنتاج والخدمات تحت إشراف فريق عمل رئيسي يخضع للتوجيه وللإرشاد من الإدارة.
 4. الاهتمام بالتدريب المستمر على الوظيفة من قبل أفراد أكفاء للاستثمار في المورد البشري.
 5. إرساء وتعميم الممارسات الحديثة للقيادة على اعتبار أنها عملا ووظيفة للإدارة.
 6. وضع برنامج نشط للتدريب والتعليم، ينصب ذلك في تركيز الإدارة على تطوير المستمر للمنتج، تقديم المعارف والمهارات الجديدة، التعليم والتدريب من أجل التخطيط طويل المدى.
 7. اتخاذ قرار إنجاز التغيير والتحول بإتباع منظومة شيوارت (التخطيط، العمل، المراجعة، التنفيذ) وبإشراك كل الفاعلين في هذه العملية.

من خلال التراث النظري المتاح الذي تناول مبادئ ديمنج للجودة الشاملة يتجلى توافقها مع الجوانب التدريسية التربوية، وهو ما تسعى إليه الدراسة الراهنة من خلال الأخذ بالاستراتيجية التدريسية التي اعتمدها، لتفعيل العملية التعليمية في الموقف الصفّي، ويمكن رصدها فيما يلي:

1 - ثبات الهدف نحو التحسين المستمر للتعليم، وذلك قصد تزويد المتعلمين بالموارد المعرفية المطلوبة.

2 - إلغاء الاعتماد على الدرجات، والتركيز على التعليم الفعال.

3 - تنوع أساليب التقويم، والتوقف عن جعل الامتحانات هي الوسيلة الوحيدة لتحديد مستوى المتعلمين، واستبدالها بالتطبيق العملي والاهتمام بالجوانب الإبداعية لديهم للتعرف على الكفاءات لديهم، بدلا من التركيز على كم المعلومات في أذهانهم.

4 - الاهتمام بالتدريب.

5 - الاهتمام بالقيادة؛ حتى يتحقق الهدف الأساسي من خلال الوسائل المتوفرة، والمواد المعينة أو المؤدية إليه.

6 - التخلص من الخوف حتى يتمكن الفرد من تأدية عمله على أكمل وجه.

7 - إزالة الفواصل والحواجز بين المعلم والمتعلمين، والأثر السلبي لتنافسهم.

8 - العمل على زيادة التعاون بين المجموعات والأفراد مما يساعد على حسن إدارة الوقت وأداء المهام بكفاءة وفعالية عالية (زاهر، 2005، ص 255-257).

وعليه، يمكن القول أن مبادئ ديمنج تعد مؤشرات لتوجيه التدريس وتوظيفها فيه؛ لتحقيق الأهداف المنشودة من خلال تحديد الأهداف والطرق الملائمة للتنفيذ، والتواصل الفعال، وحسن إدارة الوقت وأساليب التقويم، والوسائل المعينة. ولعل ما يؤكد فاعلية تطبيق هذه المبادئ في الميدان التربوي ما تطلعنا به النجاحات المحققة في تجويد المجال التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال الاهتمام بالتدريب المستمر لجميع الفاعلين وتوفير قيادات واعية قادرة على الإضافة والإبداع في العمل، وإيجاد البيئة المناسبة للعمل، والتخلص من الخوف لدى تلك القيادات عند اتخاذ القرار،

والتخلي عن الشعارات الرنانة، والتركيز على العمل والإنجاز. (البيلوي وآخرون، 2010، ص ص 90-91).

ولإبراز ما سبق؛ تمت صياغة جدولا يوازي بين تفعيل وتوظيف هذه المبادئ الأربعة عشر لديمغ في الصناعة وما يقابلها في المجال التربوي لخدمته العملية التعليمية وتحسينها بكل جزئياتها (Sallis ,2004, pp44-45.)

جدول رقم (1) يوضح مقارنة في توظيف مبادئ ديمغ في المجالين الصناعي والتربوي:

مبادئ ديمغ في الصناعة	توظيفها في المجال التربوي
1. وضع هدف مستقر وثابت لتحسين الإنتاج والخدمات.	- تحديد رسالة تحمل قيما إنسانية للمؤسسة التعليمية والتأكد من وعي الموظفين واستيعابهم الكامل لها. - تقييم حاجات الطلبة والحصول على التغذية الراجعة من خريجي المؤسسة فيما يتعلق بخبراتهم التعليمية بغرض التحسين. - استخدام الموارد بصورة فاعلة لتحقيق الأهداف السابقة.
2. الإعتماد على انتهاج فلسفة جديدة للتطوير ولمواكبة تحديات العصر	-التركيز على ما ينبغي تغييره داخل المؤسسة التعليمية من خلال اعتماد الفلسفة الجديدة. - حث الأفراد (معلمين وموظفين) بضرورة تطبيق مبادئ الجودة بفاعلية. - حشد الموارد اللازمة لتدريب وتكوين المعلمين لحيازة مفاهيم الفلسفة الجديدة ومبادئها، وكيفية توظيفها داخل المؤسسة التعليمية.
3. إلغاء أساليب التفتيش والفحص	- التركيز على تحسين سيرورة عمليات التعليم والتعلم بدلا من

<p>التركيز على مخرجات التعلم فقط.</p> <p>- فحص عمليات التعليم والتعلم من خلال تقديم التغذية الراجعة للطلبة، وليس تقييم أداء المعلم من خلال نتائج الطالب للمعلم.</p>	<p>الشامل لتحقيق الجودة.</p>
<p>- التوقف عن تعيين موظفين لمجرد قبولهم بأجور أقل من المستحق.</p> <p>- التخلص من قبول أرخص العروض لشراء المعدات الضرورية للمؤسسة.</p>	<p>4. إلغاء عملية ممارسة تقييم الأعمال بناء على السعر فقط.</p>
<p>- الحرص على إدخال الحاسوب وتقنية التعليم المتطورة في الصف لتحسين عمليات التعليم والتعلم وحث الطلبة على استخدامها بعناية واتقان.</p> <p>- إدخال المقررات والبرامج الجديدة التي تلبى حاجات مختلف شرائح المجتمع.</p>	<p>5. إدخال التحسين المستمر على كل العمليات والأنشطة والخدمات المساعدة.</p>
<p>-تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين والإداريين وموظفي المؤسسة ووضع برامج التدريب المناسبة لتلبيتها برؤية مستقبلية واضحة المعالم</p>	<p>6. إنشاء برامج تدريبية في مكان العمل</p>
<p>-اختيار قادة تربويين يمتلكون الكفاءة في إحداث التغيير المطلوب في المؤسسة التعليمية.</p>	<p>7- استحداث أساليب جديدة في الإشراف والقيادة الفعالة</p>
<p>-ابتكار أساليب جديدة لتقييم الطلبة وعدم جعل مصير الطالب مرهونا بنجاحه في الإمتحان.</p> <p>-التنوع في أساليب تقييم أداء المعلمين.</p>	<p>8- إزالة الخوف عن المرؤوسين</p>

<p>-الحرص على كشف نواحي القوة والضعف في الأداء من خلال التزود بالتغذية الراجعة.</p>	
<p>-خلق فرص الإتصال والتعاون المستمر بين أقسام المؤسسة التعليمية.</p> <p>-نبد المنافسة بين الأقسام لما تتركه من أضرار على المنظمة وزبائنها.</p>	<p>9- إزالة العوائق التنظيمية والخلافات داخل المؤسسة.</p>
<p>-توفير كل مستلزمات تحقيق الجودة للعاملين والعمل على تحقيق رضاهم الوظيفي.</p>	<p>10- التخلص من التحذيرات والشعارات الرنانة.</p>
<p>-عدم تقييم إنجازات المعلمين على أساس الكم فقط بل على أساس مضمونها، ومدى أثارها في تحسين جودة المخرجات والخدمات في المؤسسة التعليمية.</p>	<p>11- الابتعاد عن وضع أرقام قياسية للإنتاج دون ربط ذلك بالجودة.</p>
<p>-تقديم مكافآت للموظف المتميز في ضوء إنجازاته الفردية في ميدان العمل، وليس بمقارنته بأقرانه في المؤسسة التعليمية.</p> <p>-اتباع نظام لتقييم عمل الموظف برؤية مستقبلية تركز على تحسين جودة الإنتاج والخدمات في المؤسسة وليس على المدى القصير.</p>	<p>12- إلغاء نظام التقويم السنوي وإزاحة العوائق التي تعترض حق العامل في التفاخر بعمله.</p>
<p>-الحرص على التنظيم المستمر للدورات التدريبية المجانية لموظفي المؤسسة.</p> <p>-تشجيع الموظف باستمرار على تطوير أدائه المهني، وتحسين مهاراته وقدراته في العمل.</p>	<p>13- إنشاء برامج متماسكة لتعليم والتطوير الذاتي.</p>
<p>-التركيز على أهمية إحداث التغيير في المؤسسة التعليمية</p>	<p>14- التحسين الدائم لكل العمليات.</p>

لجميع المرؤوسين. -تنوير الموظفين بأن الجودة الشاملة ليست نزوة إدارية، بل التزام مستمر بتحسين مخرجات التعليم في المؤسسة والإرتقاء بخدماتها إلى الأفضل.	
--	--

2.3 الأخطاء التنظيمية السبعة حسب ديمنج:

مثلما اهتم ديمنج بعدة جوانب إيجابية للتحسين وللتطوير، ركز على ضرورة تفادي أخطاء تعيق ذلك؛ رصدها فيما يلي:

- 1 - افتقاد الاتساق في الهدف.
- 2 - التركيز على المنافع قصيرة الأجل.
- 3 - إدارة المؤسسة على أساس من الأمور الظاهرية فقط، واستخدام المعلومات المتاحة دون الاهتمام بما هو مطلوب لتحسين العملية.
- 4 - التقويم من خلال المراجعة السنوية للأداء.
- 5 - الأعباء والتكاليف الكبيرة.
- 6 - الفشل في توفير موارد بشرية ومالية تدعم الهدف في تحسين الجودة.
- 7 - التكاليف الكبيرة في الضمانات (الهالي، 1998، ص 154).

وطالما أن عملية تطوير وتحسين الجودة عملية كلية متكاملة مستمرة ومتواصلة محور الأداء فيها العنصر البشري؛ تبدأ بالتخطيط وتنتهي بالرقابة لتعيد ترجمة ناتج العملية في شكل معايير جديدة للأداء المستقبلي؛ بوصفها عملية تصحيحية وتطويرية صاغها ديمنج في شكل "أنموذج" عرفت بدائرة الجودة الشاملة لديمنج. (زغلول وعبد العزيز، 2007، ص ص 121 - 122).

3.3 عجلة ديمينغ للتحسين المستمر والجودة الشاملة:

• إدراك المفهوم: Realize the concept

- من طريقة شيوارت إلى دورة ديمينغ:

لقد أبرز ديمينغ وركز كثيرا على ضرورة وأهمية إنجاز الأفعال أو القيام بالنشاطات بمنهجية، حيث يشير في هذا السياق إلى أن ذلك يعد من أحسن ما استنتجه وما استخلصه من طريقة شيوارت في إدارة وإدارة التحسين المستمر، وذلك عبر كل المراحل عن طريق الإجراء الذي استخدمه هذا الأخير عند تدريسه الإحصاء التطبيقي.

ويتمثل هذا الإجراء فيما يلي:

1-التخطيط: Plan

2-إعداد وإنجاز الفحص Do

3-دراسة وتدقيق النتائج Study

4-الاستنتاج واستخلاص النتائج Act

إن الإجراء المذكور يظل من الأمور الضرورية الواجب اتباعها ويعد السبيل الوحيد إلى معرفة وتحديد السبب حتى وإن كان سببا خاصا للتغيير الذي يمكن اكتشافه. ولقد استند ديمينغ منهجيا على طريقة شيوارت لشرح أطوار ومراحل التحسين المستمر خلال المحاضرات التي ألقاها على مسامع المسيرين اليابانيين، طريقة ألقى عليها تسمية: Plan-do-check-act.

ولدى عرضه لنظريته الأساسية المتمثلة في التحكم الاحصائي للنوعية، كان ديمينغ يُدكر على الدوام اليابانيين بمفهوم شيوارت إلى أن أطلق على هذا المبدأ الأساسي للتحسين المستمر التسميات التالية: دورة ديمينغ cycle PDCA؛ عجلة ديمينغ roue Deming؛ عجلة التطور roue du progrès، دورة PDCA (plan, do, check, act) :

وإذا ما تناولنا بالشرح المرحلة الثالثة من إجراء شيوارت المتعلقة "الدراسة study"، فإن ديمينغ يرى بأنها مرحلة لم تكن على الأرجح كافية، بل تتطلب وتستوجب حسب التأكيد والإثبات من خلال عناصر

يراهما حيوية كالتأكد والتدقيق. فإن تأكيد المطابقة التي تكتسي طابعا تعاقديا فلا يمكن التخلي عنها، بل يراها ديمينغ أساسية وتسبق أي تحسين، أي أنه يفضل التأكد من أسباب التغيرات قبل كل شيء، لذا فإنه يشير إلى أفضلية التأكد على مرحلة "الدراسة"، وقد يكون ذلك ناجما عن سبب ذي طابع ثقافي دفعه إلى هذا التفضيل وهذه الأسبقية.

وفي نفس الإطار، وجب الإشارة إلى أن التحقق أو (التأكد) يظل عنصرا هاما في بلد كالاليان أين لا يغتفر الخطأ دون مبرر بل يعتبر عيبا أو عار.

وعند تحديده لمراحل التأكد والتحقق واتباعها أو تكملتها بدراسة نقدية، فإن ديمينغ أراد إبراز العقل الياباني بينما في تخليه عن الشروط المسبقة للتحقق والتأكد، إنما أراد التعبير عن البراغماتية الأمريكية.

وخلاصة القول، أن ديمينغ قام فعلا بإدماج وإدراج نوع من الثقافة اليابانية.

- قراءة تنظيمية للمراحل الأربعة:

لقد وصف ديمينغ هذا الطور بالطريقة الفعالة في الإدارة أو ما أسماها بالحلقة المغلقة لدى مخاطبته الإطارات المسيرة، حيث أشار إلى أن تطبيق الأساسي لهذه المرحلة هو ذلك المفهوم الذي أطلق عليه تسمية "مرحلة التطور".

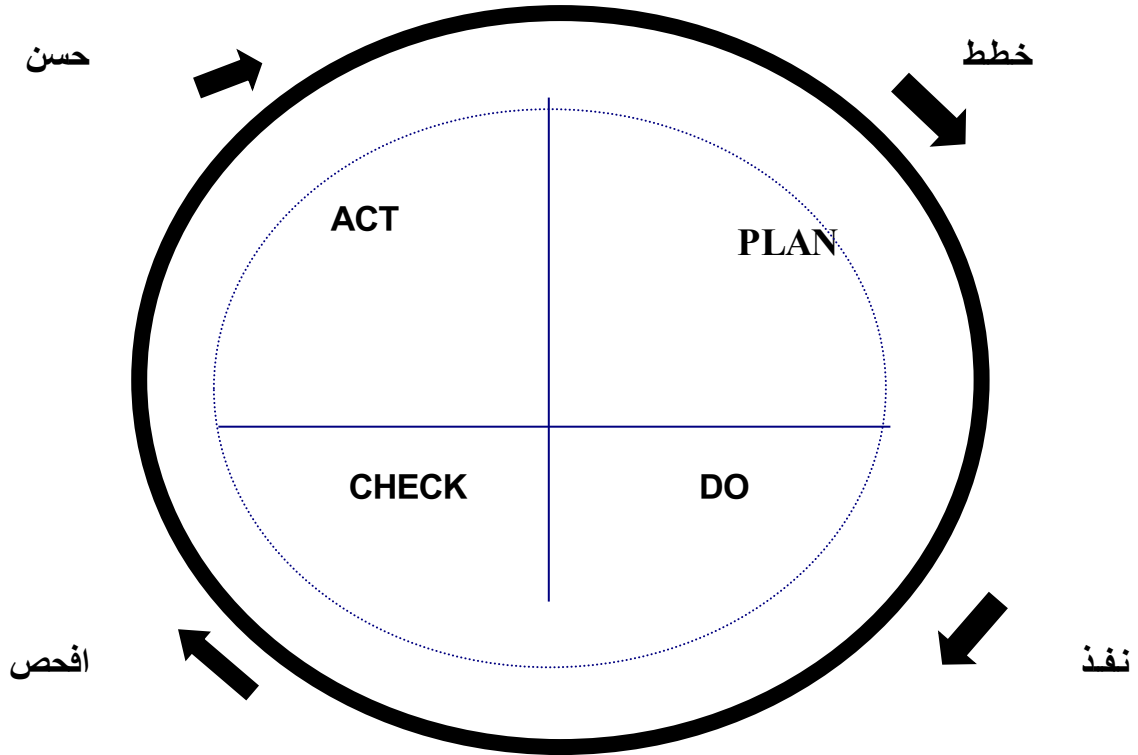
ويبرز ديمينغ بالشرح مزايا ومحاسن هذا النموذج، وذلك على النحو التالي: - تمثل الأدوار "P" و "D" المراحل الكلاسيكية لإنماء الفعل أو النشاط، أما الأدوار "C" و "A" فهي تخص التشغيل أو الإدارة بالحلقة المغلقة.

وما تجدر الإشارة إليه أن المسيرين يقومون خلال هذه المرحلة بقياس ما يترتب أو ما ينجم عن تطبيق القرارات إلى غاية الفهم الشامل لما قد يحدث. وفضلا على ذلك، ينبغي على المسيرين محاولة فهم إلى أي مدى كانت قراراتهم فعالة، كما يستوجب عليهم إما توحيد الحلول الصائبة، أو إعادة النظر في الطرق التي تشكو نقائص أو بعث دورة أو (طور) جديدة. ويبدو هذا الطور أو الدورة أداة بسيطة بالنسبة للعمال ولكنه بالمقابل ذي فعالية عالية لمن يحسن استعماله ببسر وبسهولة تامة.

وفي الواقع، هي أداة تمكن من رسم الاتجاهات الصحيحة وإرساء مبادئ نشاط سليم دون ثغرة كما يساهم في ترسيخ مبادئ التعلم الذاتي.

وبالنظر لأهمية عجلة ديمنغ لمتابعة التحسين على مستوى كل المراحل وفي كل العمليات، وفي كل القطاعات؛ فإن هذه المبادئ يمكن إسقاطها على المجال التعليمي على النحو التالي:

- 1 - التخطيط للعملية التعليمية؛ سواء كان طويل أو قصير الأجل.
- 2 - تطبيق الخطة (التنفيذ).
- 3 - متابعة التطوير الحادث مقارنة بالأهداف الموضوعية (المتابعة والفحص).
- 4 - تنفيذ خطة عمل في حالة وجود مؤشرات لنجاح الطرق المستخدمة وتجديد للدورة من أجل تحسين آخر (التحسين والتفاعل) (Scherkenbach, 1986, p 73)



الشكل رقم (1) يبين دورة ديمنغ للجودة الشاملة، المصدر: (جودة، 2004، ص 182)

وعليه؛ ولنجاح تطبيق دورة ديمنغ ذات الخطوات الأربع جدير بكل منظمة إذا ما أرادت تحقيق أهدافها التأكد من انتشار مسعى التحسين ومشاركة الجميع في عملية التغيير، ذلك بالاعتماد على جهاز يوجه ويحمي المنظمة ويقيها من مخاطر الأمراض "الأخطاء السبعة" التي غالباً ما تهدد كيانها، وذلك من خلال منع الأسباب الخاصة بخفض مستوى الجودة، والقضاء على كل العوامل المؤدية للمشكلات وخاصة في جانب التخطيط والعمليات، وظروف العمل والتي يمكن عزلها.

ولعل من أهم ما قدمه ديمنغ في هذه الدائرة للتحسين المستمر، هو التخطيط للتحسين بعد تقييم الوضع الحالي، والعمل على تنفيذ الخطة الموضوعية لذات الهدف؛ مع المراجعة والفحص لما تم تنفيذه بناءً على المعايير المحددة للنتائج المتوقعة والوقوف على أوجه الخلل والقصور في الأداء؛ وهو ما يسمح بالتعديل في خطة التحسين بناءً على التقييم السابق المرتبط برسالة ورؤية المؤسسة التعليمية؛ لتحقيق الجودة الشاملة. (السلوم، 2005، ص 382).

4. شرح خطوات النموذج

1.4 مرحلة (التخطيط) PLAN:

تمت ترجمة كلمة plan إلى تخطيط قصد تعزيز الطابع أو الجانب الرسمي التعاقدية الذي يمكن إضافته على عملية جمع المعطيات التحضيرية التي تسبق عملية الشروع في النشاط أو القيام بالفعل.

وبالرجوع إلى البعد اللغوي لكلمة تخطيط، فإنها تتوافق مع العديد من المرادفات التي تبتدئ بنفس الحرف "p" على غرار: préparer, projeter, programmer, prévoir, prévenir. عند الشروع في أي عملية تخص تحسين أداء أو مخرج أو أي إجراء؛ ينبغي التخطيط لبرنامج مهيكّل قصد اختبار، ومقارنة، وتجريب وتدقيق النتائج.

إذ تستلزم مرحلة التخطيط الأخذ بعين الاعتبار التطلعات، وكذا تحديد الأهداف العملية والبيداغوجية وفقاً للاحتياجات، وكذا إيجاد الأجوبة لكل الأسئلة المطروحة (من؟ ماذا؟ أين؟ كيف؟ متى؟ لماذا؟)؛ مع تقييم مدى الدقة والتناسق لتحقيق الأهداف لإدخال التعديلات المحتملة في شكل اقتراحات عملية (تقارب الأهداف) لكل جزء في العمل المطلوب؛ بمعنى تحديد ما ينبغي الوصول إليه والخطوات

المتبعة في التنفيذ، وأين تؤدي هذه العملية أو الخطوة، ومن الذي يقوم بها المعلم أو المتعلم، وكيفية أدائها، وما هي الوسائل المساعدة في تنفيذها بشكل مميز. كما ويتم في هذه المرحلة تحديد الأهداف والعمليات، والأدوار، والمسئوليات، والموارد وكذلك الأساليب قبل البدء في أي نشاط آخر أو مرحلة تالية. (العويسات، 2003: 36) و (أركارو، 2002: 103).

أما الأخطار المحدقة (الكامنة) لهذه المرحلة فيمكن أن تتمثل في التسرع عند الانطلاق، ونقص التحضير (نقص في التخطيط، غياب نشاط الوقاية والاحتياط من الصعوبات والعراقيل) أو تلك المنغلقة بالتوجه أو إغفال أو إهمال مرحلة ما بحجة الدخول بسرعة في النشاط.

2.4 مرحلة التنفيذ أو الإنجاز Do

إن كلمة "Do" غالبا ما تتم ترجمتها إلى الأفعال التالية: agir, faire, réaliser، وذلك ما يمنحها مدلولاً تقييدياً، وقد تم ترجمتها وإعطاءها المرادف "إنجاز وتنفيذ" قصد إضفاء وإبراز معنى الإدارة المرتبط بقوة بالفعل وبالنشاط الملموس. إن تفضيل هذه المرادفات كونها تنبع من تلك الروابط بين الأفراد والأشخاص والأنظمة والإجراءات وذلك ما يقربنا بشكل كبير من فكر وروح ديمغ.

وفي الأخير، يتبين أن هذا المرادف أو الفعل يترجم بشكل أفضل الطابع الجماعي الديناميكي المنظم للنشاط أو الفعل. هي مرحلة القيام بالعمل وفق ما خطط له من حيث اختيار واستخدام أدوات معينة، وطرق وأساليب فنية مناسبة. وذلك من خلال الحث على الاتصال والمراقبة ومتابعة النشاطات (أركارو، 2002، ص 103).

ويمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- التحكم في إجراءات الإنجاز وضمان تتبع أو متابعة جيدة للأحداث.
- إجراء أو القيام بالمحاولات والاختبارات طبقاً للبروتوكولات.
- إلتزام الصرامة كلما تعلق الأمر بالخبرة.
- معالم التقويم والمراقبة الواجب إنجازها.

3.4 مرحلة الفحص والمراجعة (المتابعة) Check

وللبقاء دائما في روح وفكر ديمنج التي أراد إضفاءها على كلمة "check" وكي لا تُفهم على أنها مجرد التأكد أو التحقق أو حتى مراقبة بسيطة، فتمت ترجمتها إلى فحص ومتابعة وفهم، وذلك إدراكا أنها أشمل من المراقبة، إذ لا يمكن اختصاره أو تلخيصه في مراقبة بسيطة، بل ينبغي أن تُضفي عليه ازدواجية التحقق والتحليل.

تتم في هذه المرحلة مراقبة ومتابعة الإجراءات وسلامة مدى تنفيذها من خلال مراجعة الأهداف وطرق ووسائل التنفيذ وأساليب التقييم، وذلك من خلال نظام مراجعة محدد لها مسبقا يشارك فيها كل الفاعلين أين تكون المرافقة الميدانية المستمرة في الوقت المناسب ووفق نقاط تلخيصية مرحلية منتظمة تعبر عن مؤشرات سير العمل، بمعنى المراجعة الدورية لتوجيه وتثمين النشاطات الجيدة وبلورة القرارات قصد تحقيق النجاعة والفاعلية.

ويمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- التأكد والتحقق والتحليل وفهم النتائج.
- هل هي عناصر الحد المطلوب أو المنتظر؟
- هل هي مطابقة للخصوصيات الموضوعية؟
- ما الشيء الذي سار على ما يرام؟
- ما الشيء الذي تعطل أو خلق مشكلة ما؟
- هل يجب علينا إعادة الانطلاق من جديد؟

4.4 مرحلة الاستمرار في العمل بعد التحسين Act:

لو نفهم جيدا المعنيين اللذين يحتويهما فعل اللغة الانجليزية "act" فإننا نستطيع ترجمته إلى تحسين. وقد بين Jean Marie Figue أن العديد من المقالات والمؤلفات والمراجع الفرنسية تترجم كلمة «Act» إلى réagir، فإذا كانت "رد الفعل" فإنها غير مطابقة لفلسفة ديمنج كونها تجعلك تفكر بالعودة إلى الأمر المعتاد بينما في مفهوم التطور المستمر فليست هناك وضعية جمود.

إن هذه الترجمة تعني في الواقع الإطلاع أو الإحاطة علما بالنتائج المحققة وتوقعات المستفيدين، ومن ثمة التحرك من جديد للتمتين عن دراية بالأمر تأهبا وتحسبا للمرحلة القادمة.

تعنى هذه المرحلة بإحداث التغييرات والتمهيد للتطورات المطلوبة وتنفيذ التعديل والمراجعة المستمرة لعملية التنفيذ تحسبا للدورة القادمة للتطبيقات قصد ترشيد التخطيط، وذلك من خلال إدخال قيم تنظيمية جديدة تراعي تطورات واحتياجات السوق (أركارو، 2002، ص 103 - 104).

كما تعبر هذه المرحلة عن اتخاذ القرارات عن دراية وعلى الضوء النتائج المعروضة "الموافقة على التحسين أو التعديل المقترح"، وإذا اقتضى الأمر إدخال طور جديد للحصول على تطور إضافي، كما أن الإجراء الجديد ينبغي أن يحدد الاختلافات أو الفوارق على مستوى القواعد وشروط الاختبار (أو التجريب) المعدلة لإطلاق طور التحسين الجديد.

وقد تم ترجمة دورة الإجراء PDCA إلى مقاربة: تخطيط، تنفيذ، فحص ومتابعة- فهم وتحسين.

5. المستند أو المرجع لجائزة ديمينغ في اليابان:

ماذا استخلصنا من ديمينغ في هذا الجزء من مساره؟

- استنتاجاته من جهاز المعرفة المعمق للتنظيم.
 - تذكيراته الخاصة بنظرية التغييرات.
 - ملاحظاته حول نظرية المعرفة في المؤسسة.
 - ايضاحاته لفهم النشاط كجهاز وعلم النفس عند العمال.
 - فلسفته في التسيير وتطبيقها عن طريق النقاط الأربعة المقترحة.
 - أنماطه أو نماذجه المشهورة: - الانتاج كجهاز (المقاربة أو العملية).
- نموذج أو استراتيجية PDCA المتعلقة بالتحسين المستمر.

وقد يقول قائل أن كل هذا لا يغدو أن يكون سوى نظريات!

ألا يمكن ذكر تطبيقات ملموسة لاستنتاجات ديمينغ العديدة؟

وللإجابة والتوضيح، فإن اليابان تبقى أحسن مثال لما يحمله من أدلة ملموسة تبرز أهمية إجراء ديمينغ واهتمام هذا البلد بمفاهيمه، كونه البلد الذي سبق حتى الولايات المتحدة في تجسيد وتطبيق أفكار ومبادئ ديمينغ، ونظرياته المطبقة بصفة منهجية، التي بفضلها شهدت الصناعة اليابانية انتعاشا وتمكّن هذا البلد من تدارك التأخر المسجل عقب الحرب العالمية الثانية.

ولأجل تطبيق مفهوم ديمينغ بشكل ملموس، ينبغي على الراغبين في ذلك العودة أو الاستعانة بمرجع "جائزة ديمينغ" في اليابان المرتكزة أساسا على التحسين المستمر والمتواصل وعلى دورة PDCA .

كما تجدر الإشارة إلى أن مقاييس الجودة المعروفة ISO 9000 سنة 2000 لا تختلف عن جائزة ديمينغ رغم الفاصل الزمني المقدر بخمسين 50 سنة كون هذه المقاييس قد بُنيت على نموذج أو نمط مشابه للجائزة المذكورة. إن فكر ديمينغ أضفى ديناميكية التطور بطابعه المرحلي أو الدوري عن طريق إجراءاته أو نمودجه المشهور PDCA .

مما سبق، تبرز أهمية وضرورة التقيد بجملة من الخصائص التي تعد متطلبات يقتضيها تطبيق نموذج ديمينغ في التطوير والتحسين لتحقيق أفضل المخرجات، ويمكن إيجازها فيما يلي:

1 - القيادة الفعالة والانضباط وخلق البيئة أو المناخ الإيجابي.

2 - الاتصال الفعال بين جميع الأطراف.

3 - تنمية المهارات وإدارة الوقت بطريقة فاعلة.

4 - نظام تحفيز فعال ووضوح الرؤية، (العويسات، 2003، ص 20).

وبالنظر إلى إمكانية تطبيقها في مختلف مجالات المؤسسة، فإن دورة ديمينغ يمكن وصفها أو النظر إليها على أنها قاعدة إدارة الأداء والإنداز ومفتاح نجاح العمليات أو بكل بساطة ذلك السلوك اليومي الجيد الذي يساهم وللوهلة الأولى في اكتساب حكمة مقننة نسبيا، يمكن تلخيصها وفق الآتي:

- نخطط ماذا نفعل: «plan what we do» dire ce qu'on fait
- ننفذ ما خططنا: «do what we say». faire ce qu'on dit
- نفحص أو نتابع ما أنجزنا: «check what we did». vérifier ce qu'on a fait

• نفعل أحسن: faire mieux. «act and do the best»

الضبط على هذا النموذج الأكثر مثالية:

1. مرحلة الانطلاق:

قبل الخوض في تحديد مرحلة الانطلاق، وجب علينا التساؤل: هل من معنى لهذا السؤال: من أين يتم الانطلاق؟

فإذا كان بالإمكان الإجابة سلبيًا بما أن مفهوم PDCA عبارة عن دورة، فإن من المنطق يفرض علينا في كل الأحوال البداية ب: "plan" مما يجرنا إلى الجدلية المعروفة أو ما يصطلح عليه بقصة أسبقية البيضة أم الدجاجة؟

وعلى كل حال، ينبغي الرجوع إلى ما تمليه التجربة، وذلك من خلال تطبيق دورة ديمينغ مع اعتماد كل مرحلة على أساس أنها نقطة انطلاق، وتُورد أدناه أفكارنا المتعلقة بمختلف نقاط الانطلاق:

- القرارات الكبرى: A

وتبقى مرحلة Act "حَسَنُ" نقطة انطلاق لاتخاذ القرارات الكبرى كون هذه الأخيرة تتعلق في مجملها بالتسيير، وترد عن توقعات المستفيدين (الداخليين والخارجيين)، وعن الاستراتيجية المنتهجة أو عن الاستشراف أو (الاستباق). وعلى هذا الأساس، فإن أحسن نقطة انطلاق للأهداف الكبرى للتغيير هي أيضا مرحلة Act.

- مخططات العمل أو (النشاطات):

أمّا فيما تعلق بمخططات العمل أو النشاطات، فإن أحسن انطلاق هي plan كما اقترحه ديمينغ. إن الأهداف أو تحولها إلى مخططات عمل أو نشاطات قد تم توضيحها في مرحلة plan كونها نابعة من مراحل التفكير (تثمين أو تحسين) التي تم القيام بها في مرحلتي "check & act".

وعلى هذا الأساس، فإن كل مخططات العمل أو النشاطات تصحيحية أو تحسينية كانت بما في ذلك تخطيط الموارد تنطلق كلها في مرحلة "plan". وحسب رأينا، فإن المرحلة P تبقى أحسن نقطة انطلاق كمصدر تحسين للعمليات والإجراءات.

D - مصادر التحسين:

- وتعتبر هذه المرحلة، مرحلة الملموس أو الإجراء العملياتي لقيادة مختلف النشاطات والعمليات الموجهة للمخرجات، وفي هذه المرحلة نستطيع التعرف على مايلي:
- ما إذا كانت العمليات محل رضا أو إعجاب.
 - ما إذا كانت العمليات لا تفرز كثيرا من اللانوعية على كل الأشياء.

وعلى هذا الأساس أيضا يتم تحديد ما هو لائق بالتقويم في مرحلة "Do" قصد تسهيل التحليل والبرهنة (بالأدلة) في مرحلة "Check" والتحسين في مرحلة "Act".

C - إبراز المشاكل:

قصد تحديد طبيعة ونوعية المشاكل الواجب حلها؛ تبقى مرحلة "check" أحسن نقطة انطلاق، والكل يدرك أن الفارق يعتبر مشكلا، غير أن المتعارف عليه هو أن المشكل المطروح بصفة جيدة هو مشكل قد حُلَّ نصفه أو بمعنى آخر: "الطرح الجيد للمشكل نصف الحل" كما يقول أسلافنا.

بالعودة إلى هذه المرحلة، فإنه يجب القيام بعمليات قياس وتقييم الفوارق وتحليلها. ويسمح هذا النمط أو الأسلوب في تصفح PDCA (بشكل مقلوب) على الشكل الذي يتم به أو من خلاله تحديد أسباب الفوارق الجاري تدقيقها بإجراء تقويم دقيق. وقصد حل المشكل ينبغي العودة إلى الاتجاه الآخر انطلاقا من "chek".

2. واجهات الانتقالات بين المراحل: وإشكالية الثنائية (التقاء، تقاطع)

على غرار ما تم طرحه حول النموذج، يتبين أن هناك واجهة إلتقاء هامة والتي تعتبر حدا بين "الشق النظري" و"الشق الميداني"، ولكن لا ينبغي أن ينسبنا ذلك بأن الانتقال من مرحلة لأخرى لا يعني تلك الخطوط المنقطة التي نعبرها أو نتجاوزها دون تفكير. ولئن اكتست هذه الواجهات بعض الخصوصيات ذات المغزى فإنها بالأحرى تكتسب تقاطع في علاقات تخص مجال الاتصال والمعلومات والمعطيات، وذلك ما يستعرض بالشرح أدناه:

- Act/ Plan:

✓ واجهة بصفة "عقد".

- ✓ استعراض أو إعادة وإطلاع رسمية وضرورية لتحديد التوقعات، والاحتياجات والأهداف.
- ✓ يجب إضفاء الطابع الرسمي.
- ✓ تبليغ المعطيات.

:Plan/ Do -

- ✓ واجهة صنف "تكوين".
- ✓ اجتماع تحسيبي للتكوين.
- ✓ لا بد من الشرح.
- ✓ المعطيات موجودة في الوسائل.
- ✓ وبالأحرى فإن الشرح يتم حدوثه عن طريق الاتصال المباشر.
- ✓ تبليغ المعلومات.

:Do/ Check -

- ✓ واجهة صنف تقدير الفعالية والمطابقة.
- ✓ واجهة تقييم مدى تحقيق الأهداف.
- ✓ استعراض صريح للنتائج قصد القيام بالتغذية الراجعة.
- ✓ إثبات وتبرير الإيجابيات وتحري الواقعية في السلبيات وكذا تحري الدقة.
- ✓ المعطيات المتعلقة بتقديم المخرج.
- ✓ الإلتزام الرسمي بتحقيق النتائج أو (تحقيق نتائج ملموسة).
- ✓ تبليغ المعطيات.

:Check/ Act -

- ✓ واجهة ذات صنف تفاوضي.
- ✓ الانتقال لشرح نتائج الإجراءات والمعطيات.
- ✓ المشاركة بطابع تحليلي (تخليص) قصد تحضير القرارات المتعلقة بالتحسينات والتصحيحات أو التعديلات الواجب إدراجها.
- ✓ واجب أو إلزامية الإصغاء والفهم والقدرة على تقديم الشروحات الخاصة بالظروف.
- ✓ وتحدث هذه الواجهة بصفة أخص وأحسن في المرحلة الشفوية.
- ✓ تبليغ المعلومات.

6 . ايجابيات تطبيق نموذج ديمنج للجودة الشاملة في التدريس:

بعد عرض دائرة ديمنج للجودة الشاملة؛ يتعين في سياق الدراسة الراهنة إبراز العديد من المضامين التي يحتويها هذا النموذج في حالة توظيفه في إنجاز أي عمل تربوي، وبالأخص في مجال التدريس؛ والتي يمكن حصر إيجابياتها فيمايلي:

1- التحول من "اكتشاف الخطأ في نهاية العمل" إلى "الرقابة منذ بدء العمل" وذلك تجنباً للوقوع في الخطأ، لأداء العمل بصورة صحيحة منذ البداية. وهو ما يمكن من التركيز على التطوير المستمر.

2- تنمية مهنية أعضاء هيئة التدريس المطبقين للنموذج في أداء أعمالهم ومهامهم التدريسية، وتطويرهم ذاتياً.

3- متابعة النشاطات والعمليات، وتحسينها بالاهتمام بعملية التقويم الذاتي، ومراجعة والتأمل في الأداء الذي تم تنفيذه بصفة مستمرة بدلاً من التركيز على النتائج.

4- البحث عن طرق تدريس حديثة مثيرة للتفكير والعقل وبعيدة عن التلقين والطرق التقليدية.

5- يمكن استخدام نموذج ديمنج للجودة الشاملة من رصد مواقع الخلل والقصور والعمل على تلافيها.

6- اتخاذ قرارات صحيحة بناء على معلومات، وبيانات حقيقية واقعية يمكن تحليلها والاستدلال منها، بمشاركة أطراف العملية التعليمية.

7- العمل على تحسين المخرجات من خلال التركيز على المدخلات، والعمليات، وأهمية التفاعل بينها بشكل سليم.

8- الحصول على مخرجات تحوز القدرة على الابداع.

9- الاستفادة من التقنيات العلمية في التدريس، والوسائل المساعدة على التنفيذ بشكل صحيح.

10- تسلسل مراحل نموذج ديمنج للجودة الشاملة بشكل دائري يساهم في تحسين الأداء باستمرار.

11- يعتمد نموذج ديمنج للجودة الشاملة على أسلوب النظم بحيث نجد فيه (المدخلات المتمثلة

في التخطيط السليم للتدريس الجيد، والعمليات التي تتمثل في اختيار الطريقة المناسبة للموضوع

والأنشطة المصاحبة، والمخرجات، والتي تتمثل في أداء واستيعاب المتعلمين لموضوع ما، ونتائج تقييمهم المستمرة والنهائية، وبالتالي تأهيلهم بشكل مناسب متوافق مع الأهداف المطلوبة.

12- التغذية الراجعة التي تتم من خلال المراجعة والمتابعة والفحص لطريقة التنفيذ وما يصاحبها من مشكلات أو أخطاء وقصور والتأكد من مدى إنجاز التدريس بالشكل المرغوب، ومن ثم التخطيط مرة أخرى لتلافي الأخطاء في المرات التالية.

13- الاهتمام بالتقويم المستمر خلال كل لقاء تدريسي، والتقويم النهائي باستخدام أساليب تقويم متعددة، دون اختزالها في طريقة واحدة؛ طالما التدريس يتم باستخدام العديد من الأساليب. (عليما، 2004، ص 20) و(عبد النبي، 2001، ص 147 - 148)، (المولد، 2008، ص 132)

7 . معوقات تطبيق نموذج ديمنج للجودة الشاملة في مجال التدريس:

استنادا لمختلف المرجعيات النظرية لنموذج ديمنج ولجملة التوصيات عند تطبيقه؛ هنالك جملة من المعوقات تعترضه في المجال التدريسي، التي يمكن حصرها فيما يلي:

- 1- غياب معايير محددة مسبقاً تتفق وحاجات المستفيدين.
- 2- توفر بيئة تعليمية تعليمية غير ملائمة تعرقل التنفيذ السليم للتخطيط بالشكل المطلوب.
- 3- له من البساطة والهيكلية ما يحتم أحيانا الحفر والتعمق جيّداً في مسعاه.
- 4- له توجه إلغاء ورفض كونه سيلزم إجبارياً مرحلة "Act" للاسترداد. ونفضل أحيانا التوقف دون تمشين مباشرة بعد التحقق (لماذا نصف أشياء زائدة).
- 5- الهدف لم يكن واضحاً، مما يؤدي إلى عدم فهمه بصفة حسنة (أو تم فهمه بطريقة سيئة) مما يؤول إلى نفس الشيء، أي أنه أسيء فهمه من قبل المنفذين.
- 6- قصور في التخطيط، مع عدم توافق الطريقة والوسائل.
- 7- وقد يكون له مفهوماً فلسفياً، كما يترك الانطباع على أنه "إرادة حسنة" أكثر منه "طريقة حقيقية" من وجهة وألوية النقد، فالجميع لا يجذب ولا يفضل وضع الأفكار والنشاطات فوق الدائرة! ... وهذا بطبيعة الحال قد يجرنا إلى القول بأنه عملاً ذا فكر هندسي جد ديكارتي وتقابله روح الجودة لباسكال، وتلك مفارقات الفكر المحلي التي هي أكيد تعتبر مكبحاً.

8- سوء استيعاب النموذج وعدم فهم حيثيات تطبيقه قد يؤدي إلى خطأ تنفيذ؛ لذا فلا بد من تجنب ذلك مع التخطيط السليم.

9- التركيز على جانب وإهمال جوانب أخرى: كالتركيز على المنهاج، وإهمال ظروف ومتطلبات تطبيقه (مدخلات بشرية ومادية مؤهلة وبيئة فيزيقية مناسبة).

خلاصة:

يتضح استنادا لما تقدم في متن هذا الفصل أن نموذج ديمينغ للجودة يعد مقاربة نظرية ومنهجية عملية في بناء استراتيجية تدريسية قوامها التداخل والتلاقي في خطواتها طالما أنه يساعد على تطبيق الممارسات لكل العمليات المرتبطة بالأداء التدريسي لتجويده وتحسينه باستمرار، سواء أكانت تخطيطية أو تنفيذية أو تقويمية وتحسينية من خلال إعادة التخطيط وهو ما جعله يعكس في فلسفته تحمل في طياتها معايير الجودة الشاملة.

إذ يتضح أنه لا يمكن العمل إلا وفق تنظيم وخطوات ومبادئ يتعين التقيد بها وفق مرحلة محصلتها وغاياتها المراجعة الدائمة والتقييم للتحسين، حتى يتمكن المهتمين بتصحيح مختلف إجراءات العملية التعليمية التعليمية وبالتالي تجاوز المعوقات التي يمكن أن تعترض تحقيق غاياتهم في أي عملية أو ممارسة تعليمية .

الجانبة

تطبيقات

الفصل السابع: الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

1. منهج الدراسة.
2. مجتمع وعينة الدراسة
3. حدود الدراسة
4. أدوات الدراسة.
5. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

سنتناول في هذا الفصل تفصيل في إجراءات الدراسة، من حيث تحديد المنهج المستخدم والتصميم المتبع، وتحديد المجتمع والعينة وخصائصها وطريقة اختيارها، كما سيعمد توضيح أدوات الدراسة المستخدمة وخطوات إعدادها، وأساليب المعالجة الإحصائية التي سيتم بها تحليل البيانات. وفيما يلي توضيح هذه الجوانب تباعاً.

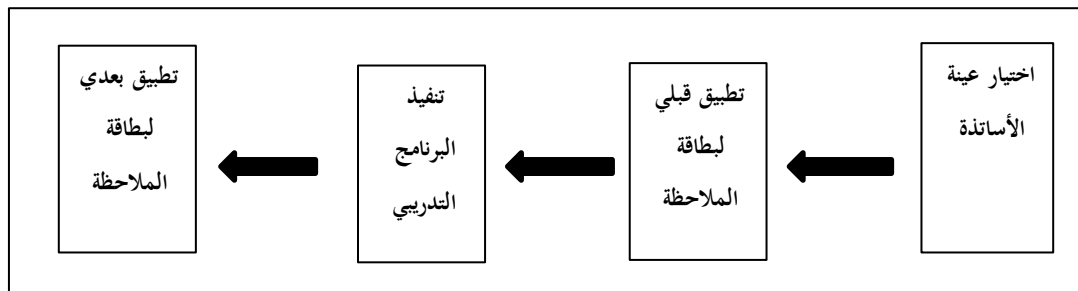
1. منهج الدراسة:

بناء على طبيعة الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي في وصف البحوث والدراسات السابقة وتحليلها، وفي اشتقاق معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في أداء أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة، والمنهج الشبه التجريبي (Quasi Experimental Approach) وهو الذي يهدف إلى دراسة تأثير متغير مستقل يتم ضبطه والتحكم فيه على مجموعة تجريبية يتم اختيارها عشوائياً، وتوضع في بيئة لا تسمح بتأثير، أي متغيرات أخرى عليها" (القحطاني وآخرون، 2004، ص 177)؛ وبالتالي هو المنهج الملائم لدراسة أثر الاستراتيجيات التدريسية القائمة على نموذج ديمنج على الجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة للتعليم المتوسط.

• تصميم الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، حسب ما ذكر ذلك العساف (العساف، 2003، ص 315).

والشكل رقم (2) يبين التصميم التجريبي لعينة الدراسة "الأساتذة المتربصين"



2. مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع البحث في الأساتذة "المتربصين" لمادة علوم الطبيعة والحياة للتعليم المتوسط على مستوى المقاطعات الثلاث لولاية برج بوعريج، والذي بلغ عددهم 47 أستاذاً متربصاً الذين تم

التحاقهم بالتعليم في العام الدراسي 2017-2018. وقد تم استبعاد الأساتذة الذين تخرجوا من المدارس العليا لتكوين الأساتذة وذلك لاستبعاد أية عوامل مشوشة لها أن تؤثر على نتائج الدراسة.

أما عينة الدراسة، والتي هي حسب عودة والخليبي: "أي مجموعة جزئية من المجتمع الإحصائي؛ يتم جمع البيانات من خلالها بصورة مباشرة، وتكون هذه العينة في الغالب محدودة في عدد أفرادها" (عودة والخليبي، 2000، ص 171)؛ وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، وذلك للأسباب التالية:

- تعاون مفتشي التعليم المتوسط لمادة علوم الطبيعة والحياة مع الطالبة وتقديم تسهيلات تتعلق بالتطبيق خاصة مع الأساتذة المترشحين.
 - تقبل الأساتذة المترشحين للتدريب والتكوين والتعلم خلال فترة تربصهم.
- وقد تكونت عينة الدراسة من جميع الأساتذة المترشحين؛ ليلعب العدد النهائي لأفراد العينة 32 أستاذاً متربصاً، في حين شكل الخمسة عشر أستاذاً من مجتمع الدراسة "العينة الاستطلاعية" عند التأكد من صلاحية (حساب الشروط السيكومترية) بطاقة الملاحظة (وقد تم اختيار العينة الاستطلاعية بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة)، وقد تم ضبط عدد أفراد العينة إلى 28 أستاذاً متدرباً نظراً لعدم انتظام الأربعة البقية في الحضور عند تنفيذ البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية.

جدول رقم (2) يبين أفراد العينة الاستطلاعية.

الرقم	اسم المتوسطة والبلدية التابعة لها	عدد الأساتذة أفراد العينة النهائية
01	محمد بونقاب (الملحقة)	01
02	هرقة السعيد	01
03	عزيب لخضر	01
04	عثماني عبد القادر	01
05	مونة مسعود	01

01	بن معيزة عبد الرحمان	06
01	عابد الحواس - سيدي مبارك	07
01	بلحاج بعبوش - زمورة	08
01	مباركي اعمر - الشفا	09
01	خالد بن مني	10
01	علاوة زيوال	11
02	خليفة الزبير	12
		13
01	متوسطة الماين	14
01	بن ضياف الحواس - أولاد دحمان	15

جدول رقم (3) يبين عينة الدراسة النهائية الذين خضعوا للتدريب وتوزيعهم على مؤسسات التعليم المتوسط

عدد الأساتذة أفراد العينة النهائية	اسم المتوسطة والبلدية التابعة لها	الرقم
01	الختير بلعايب - عين تاغروت	01
01	بن ضياف الحواس - أولاد دحمان	02
01	أحمد هكاس - بولحاف	03
01	بليل المسعود - سيدي مبارك	04

01	مونة مسعود - اليشير	05
01	محمد عيساوي - العش	06
01	كوشيت عبد المجيد - اليشير	07
01	الشهداء العشر - الحمادية	08
01	جندي السعدي - الحمادية	09
01	مباركي اعمر - الشفاء	10
01	العيداني ابراهيم - الواد لخضر	11
01	بلحاج بعبوش - برج زمورة	12
01	خالد بن مني - ثنية النصر	13
01	محمد بونقاب - بن داود	14
01	الشهيد هرقة السعيد - المهير -	15
01	مباركي اعمر - الشفاء	16
01	بلحاج بعبوش - برج زمورة	17
01	عابد الحواس - سيدي مبارك	18
01	فلافة عمار - اولاد بلحاج	19
01	علي بونداوي - برج زمورة	20
01	الحاج بوقرة - تسامرت	21
01	بن معيزة عبد الرحمان - اليشير	22
01	تليجان عبد الرحمان - رأس الوادي	23
02	مخلوفي عبد القادر - تكستار	24

		25
01	حاج العربي البشير - الرابطة	26
01	عابد الحواس سيدي مبارك	27
01	عثماني عبد القادر - اليشير	28

- وقد تم حساب معامل الاختلاف (ف) (Coefficient of Variance) بين أفراد العينة التجريبية، وفق المعادلة التالية:

معامل الاختلاف = (الانحراف المعياري للأداء القبلي / المتوسط الحسابي للأداء القبلي) × 100

$$ف = (ع ÷ س) × 100$$

حيث أن:

(ف): معامل الاختلاف.

(ع): الانحراف المعياري للعينة.

(س): المتوسط الحسابي لنفس العينة.

أما العدد (100) فهو بغرض تحويل النتائج إلى نسبة مئوية.

وبالتطبيق العددي، نجد نسبة الاختلاف = $100 \times (139.39/31.415) = 22.53\%$ وهي أقل من

النسبة المعيارية 30%، ما يدل على تجانس أفراد العينة.

3. حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

1- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة

(المتربصين) - بالتعليم المتوسط - خلال السنة الدراسية 2017-2018 في ولاية برج بوعرييج.

2- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على التالي:

- قائمة المعايير المقترحة لأداء أساتذة علوم الطبيعة والحياة (من إعداد الطالبة).
- الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة من اقتراح حليلة عبد القادر.
- تم بناء برنامج تدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة للأساتذة المترشحين في مادة علوم الطبيعة والحياة خلال الفصل الأول للسنة الدراسية 2017-2018 (من إعداد الطالبة).
- بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة، ويشمل (التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، والتقييم) (من إعداد الطالبة).

3- الحدود المكانية والزمانية: اقتصرت هذه الدراسة على مؤسسات التعليم المتوسط بولاية برج بوعريبيج - الجزائر - خلال السنوات الدراسية: 2016-2017-2018.

4. إعداد أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات الدراسة في الآتي:

- قائمة معايير الجودة الشاملة الواجب توفرها في أداء أستاذ علوم الطبيعة والحياة.
 - برنامج تدريبي على الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة.
 - الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة من إعداد حليلة عبد القادر.
 - بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي للأساتذة المترشحين في مادة علوم الطبيعة والحياة.
- وفيما يلي عرض لتلك الخطوات التي اتبعت في بناء تلك الأدوات:

1.4 قائمة معايير الجودة الشاملة الواجب توفرها في أداء أستاذ علوم الطبيعة والحياة:

تهدف الدراسة إلى معرفة أثر الاستراتيجية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة، بحيث يجب أن يتوفر في هذا الأداء المواصفات والمعايير التي يحققها الأساتذة في دورهم التعليمي المنوط بهم في العملية التعليمية التعلمية؛ لبلوغ الأهداف المسطرة والمرجوة. فالحكم على جودة الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة

يتم وفق معايير تتصف بالشمولية، بحيث تشمل مدخلات المهمة (الأداء) وعملياتها ومخرجاتها. وقد تم تناول في أدبيات الدراسة المعايير الواجب توافرها في الأداء التدريسي الجيد، ولعل من مبررات بناء قائمة معايير جودة الأداء التدريسي لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة، مايلي:

1- الإصلاحات التي تقوم بها وزارة التربية الوطنية الجزائرية على مستوى المناهج عامة ومنهاج مادة علوم الطبيعة والحياة خاصة بهدف مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية والتي تتطلب أن يواكبها أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة بتحقيق أداء تتوافر فيه معايير الجودة.

2- تطور المعارف العلمية والتكنولوجية في كل من الهندسة الوراثية والتكنولوجيا البيولوجية.

3- إن تطوير المناهج التعليمية لمادة علوم الطبيعة والحياة يستدعي استخدام استراتيجيات تدريسية ذات فاعلية.

4- ضرورة تطور مستوى الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة بطريقة مرنة في التغيير ومستمرة في التحسين لا تقبل الركود.

• تحديد معايير جودة الأداء التدريسي لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة:

تستدعي الدراسة صياغة معايير التي لو أنها توافرت في الأداء التدريسي لأستاذ علوم الطبيعة والحياة لصار على درجة جيدة من الأداء، كما تمكنه من التحكم بمهنة التدريس بما يتناسب والاتجاهات الحديثة؛ لتكون بمثابة المواصفات المطلوب توفرها لدى الأستاذ والتي تسعى الدراسة إلى إكسابها لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في ضوء استراتيجية تدريسية قائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة؛ حيث يوجد ارتباط بين المعايير والجودة، فتحقيق الجودة يتطلب وجود معايير تتحقق في المخرج. وبالرجوع كذلك إلى مستخلص الأدبيات التربوية، تم التوصل إلى تحديد معايير جودة الأداء التدريسي لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة، والتي مر إعدادها بالمراحل التالية:

• الهدف من إعداد قائمة المعايير: إن الهدف من إعداد قائمة المعايير، هو لتكون بمثابة

مواصفات يجب أن تتوفر في أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة، والاسترشاد بها في إعداد بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي للأستاذ.

• مصادر اشتقاق المعايير: تم الاعتماد في تحديد المعايير المقترحة لأداء أستاذ مادة علوم

الطبيعة والحياة على التالي:

✓ مشكلة الدراسة وأهدافها.

✓ تم الإطلاع على مستخلص الأدبيات العلمية التربوية المتعلقة بموضوع معايير جودة الأداء التدريسي للمعلم (المراجع العلمية والأدب النظري، والأبحاث أو الدراسات، وأوراق العمل، وتوصيات المؤتمرات)، وتحليلها والتي أوجت بعدد من المعايير.

✓ الإطلاع على المعايير القومية للتربية العلمية (National Science Education Standards) (NSES) التي وضعتها الأكاديمية القومية للعلوم (NAS) سنة 1996، ومعايير الرابطة الوطنية لمعلمي العلوم (National Science Teachers Association) (NSTA, 2003) للمعايير المصرية، - معايير ولاية كنتاكي، ومعايير معلم العلوم في ولاية كولورادو، والمعايير المهنية للتدريس للمجلس الوطني (National Board for Professional Teaching Standards) (NBPTS, 2006)

✓ إضافة إلى الإطلاع على أهم الصفات الواجب توافرها في أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة، وطبيعة المادة في حد ذاتها وأهداف تعليمها (دليل الأستاذ لمادة علوم الطبيعة والحياة، ومنهاج مادة علوم الطبيعة والحياة، والوثيقة المرافقة للمنهاج، والكتب الخاصة بسياسة تكوين المعلم واللوائح والقوانين الخاصة بتحديد مهامه، والمقابلات مع مفتشي التعليم المتوسط لمادة علوم الطبيعة والحياة)

✓ كما تم الإطلاع على بعض البحوث، والدراسات السابقة التي تناولت معايير جودة الأداء التدريسي للمعلم عامة ولمعلم الأحياء "علوم الطبيعة والحياة" على وجه الخصوص.

● الصورة المبدئية للمعايير:

من خلال ما تم التوصل إليه في الأدبيات؛ تم إعداد واقتراح قائمة معايير جودة الأداء التدريسي لمعلم علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط، والاسترشاد والاستفادة منها في بطاقة الملاحظة للأداء التدريسي للمعلم، من خلال تحديد مجالات المعايير ثم تحديد المعايير ومؤشراتها، وفق ما يلي:

المجالات ← المعايير ← المؤشرات الأدائية.

قسمت قائمة المعايير -التي جاءت في شكل استبانة- إلى ثلاثة مجالات رئيسية، هي كالاتي:
المجال الأول: التخطيط للتدريس. (صياغة الأهداف (رصد الكفاءات)/ وضع وتحديد الخطة البيداغوجية/ المعرفة العلمية)

المجال الثاني: تنفيذ التدريس واستراتيجياته (طرق واستراتيجيات التدريس/ إدارة البيئة الصفية/ استخدام الوسائل البيداغوجية)

المجال الثالث: التقويم.

تم الانطلاق في إعداد قائمة المعايير وصياغتها على شكل فقرات تعبر عن مواصفات ومؤشرات لأداء يجب أن يحققها أساتذة علوم الطبيعة والحياة من معارف ومهارات وكفاءات تخطيطية، وتنفيذية وتقويمية، ولقد روعي في إعدادها تحقيق أهم الخصائص الواجب توافرها في المعايير، من حيث المرونة والموضوعية والشمولية، والإجرائية. كما تم اشتقاق المؤشرات الأدائية وصياغتها بدقة ووضوح، والتي يمكن اعتبارها معايير ظاهرة يمكن الحكم من خلالها على ما تعبر عنه من تحقيق معايير كامنة.

ويدرج الجدول رقم (4) موضحا توزيع المعايير ومؤشراتها ضمن كل مجال من مجالات قائمة معايير أستاذ علوم الطبيعة والحياة.

الجدول رقم (4) يوضح توزيع المعايير ومؤشراتها ضمن كل مجال (في صورتها الأولية)

م	المجال	المعيار	عدد المؤشرات الأدائية
1	تخطيط التدريس	صياغة الأهداف "ورصد الكفاءات".	05
		تحديد الخطة البيداغوجية.	11
		المعرفة العلمية	13
		مجموع المؤشرات في المجال	29
2	تنفيذ التدريس واستراتيجياته	استخدام طرق واستراتيجيات التدريس.	14
		إدارة البيئة الصفية	11
		استخدام الوسائل البيداغوجية.	08

33	مجموع المؤشرات في المجال		
18	التقويم	التقويم	3
18	مجموع المؤشرات في المجال		
80	مجموع المؤشرات في كل المجالات		

بذلك يكون قد بلغ العدد الإجمالي للمعايير ومؤشراتها على النحو التالي كما هو مبين في الجدول رقم (5):

الجدول رقم (5) يوضح العدد الإجمالي للمعايير ومؤشراتها

المجال الأول		المجال الثاني		المجال الثالث	
عدد المعايير	عدد المؤشرات	عدد المعايير	عدد المؤشرات	عدد المعايير	عدد المؤشرات
3	29	3	33	1	18
عدد المعايير الإجمالي			عدد المؤشرات الإجمالي		
07			80		

- صدق معايير الأداء التدريسي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة :

التحقق من صدق المعايير:

1. صدق المحكمين:

إن ضبط جودة أداة أي دراسة يعكس توافر فيها خصائص تجعل منها أداة جيدة، ونجد أهم هذه الخصائص الصدق والثبات. إذ تعد خاصة الصدق من أهم خصائص المقاييس التربوية، ويقصد بصدق الأداة "التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت من أجل قياسه" (العساف، 2007، ص 369).

وقد تم التأكد من صدق الأداة عند الانتهاء من إعداد قائمة معايير الجودة الشاملة المقترحة لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة، إذ تم عرضها على الأستاذ المشرف على الرسالة والذي أوصى بإجراء بعض التعديلات، ثم تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من خبراء في المجال التربوي، وأعضاء هيئة التدريس، حيث بلغ عددهم (10) كما هو مبين في الملحق رقم (04)، تصدر القائمة (قائمة المعايير) خطاباً موجهاً إلى المحكمين يوضح مشكلة وأهداف الدراسة، وطلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول "القائمة"، وذلك من حيث مدى ارتباط كل معيار بالمجال الذي ينتمي إليه وكل عبارة من الإجراءات الأدائية بالمعيار الذي تنتمي إليه، ومدى وضوحها وسلامة الصياغة اللغوية ووضوح مدلول العبارات، ومدى مناسبة المعايير ومؤشراتها للأساتذة، وكذا تقديم ملاحظاتهم المتعلقة بالتعديل أو الحذف، وغيرها من الملاحظات مما يرونها مناسبة، وبعد استعادة النسخ المحكمة، استفادت القائمة اتفاق أكثر من 85% حسب آراء المحكمين، كما تم التعديل في بعض المؤشرات من قائمة المعايير، وذلك في ضوء ما أبدوه من ملاحظات، والتي نلخصها في التالي:

- 1- حذف بعض المؤشرات المكررة وإضافة أخرى.
- 2- نقل بعض المؤشرات من معيار إلى آخر لعدم انتمائها لهذا المعيار.
- 3- تصويب الأخطاء المطبعية.

الجدول رقم (6) يوضح توزيع المعايير ومؤشراتها ضمن كل مجال (في صورتها النهائية)

م	اسم المجال	اسم المعيار	عدد المؤشرات الأدائية
1	تخطيط التدريس	-صياغة الأهداف ورصد الكفاءات.	04
		-تحديد خطة بيداغوجية.	09
		-المعرفة العلمية.	11
		مجموع المؤشرات في المجال	24

13	-استخدام طرق واستراتيجيات التدريس	تنفيذ التدريس واستراتيجياته	2
13	-إدارة البيئة الصفية		
07	-استخدام الوسائل البيداغوجية.		
33	مجموع المؤشرات في المجال		
15	التقويم	التقويم	3
15	مجموع المؤشرات في المجال		
72	مجموع المؤشرات في كل المجالات		

بذلك يكون قد بلغ العدد الإجمالي للمعايير ومؤشراتها على النحو التالي كما هو مبين في الجدول رقم (7):

الجدول رقم (7) يوضح العدد الإجمالي للمعايير ومؤشراتها

المجال الثالث		المجال الثاني		المجال الأول	
عدد المؤشرات	عدد المعايير	عدد المؤشرات	عدد المعايير	عدد المؤشرات	عدد المعايير
15	1	33	3	24	3
عدد المؤشرات الإجمالي			عدد المعايير الإجمالي		
72			07		

2.4 تصميم البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة:

يقصد بالبرنامج التدريبي للمعلمين: مجموع الجهود المنظمة والمخططة، لتطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين، وذلك لجعلهم أكثر فاعلية في أداء مهامهم. (Good, 2002, p 67)

1.2.4 وصف البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية في صورته الأولية:

في ضوء ما تم التوصل إليه في الإطار النظري والدراسات السابقة، مر إعداد البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية وفق الخطوات التالية:

- تحديد الهدف العام للبرنامج التدريبي المقترح.
- صياغة الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي المقترح.
- محتوى البرنامج التدريبي المقترح.
- طرق وأساليب تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.
- الأنشطة التدريبية.
- الوسائل المساعدة.
- تقويم البرنامج التدريبي المقترح.
- ضبط البرنامج التدريبي المقترح.

• الهدف العام من البرنامج التدريبي المقترح:

يهدف هذا البرنامج إلى تدريب أساتذة "المتربصين" مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط بولاية برج بوعريج على الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة، وذلك عن طريق استخدام وسائل وأساليب وأنشطة مساعدة وميسرة لعملية التدريب على الاستراتيجية، وتوظيف ذلك في تدريس العلوم الطبيعية؛ بما ينعكس على أدائهم التدريسي بهدف تحسينه.

• الأهداف الخاصة للبرنامج:

لتحقيق هدف البرنامج العام؛ تمت ترجمته إلى أهداف خاصة تنوعت هذه الأهداف حسب تنوع الأدبيات النظرية للاستراتيجية التدريسية ومراحلها التي يسعى البرنامج إلى تفعيل الأساتذة لاستخدامها في تدريسهم لعلوم الطبيعة والحياة، ومن ثم فمن المتوقع بنهاية البرنامج التدريبي أن يصبح المتدرب (الأستاذ) قادراً على:

- ✓ أن يطلع المتدرب على الأهداف العامة للبرنامج.
- ✓ أن يتعرف المتدرب على مهامه في البرنامج التدريبي.
- ✓ -أن يطبق المتدرب التقييم الذاتي حول تمثلاته لممارساته التدريسية المنوطة به.
- ✓ أن يتعرف المتدرب على ممارساته التدريسية المنوطة به.
- ✓ توجيه وترشيد التمثلات الجماعية للمتدربين حول معايير الممارسات التدريسية المنوطة بهم في ضوء المناهج المستحدثة
- ✓ أن يتوصل المتدرب ماهية معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها.
- ✓ تعريف المتدربين بمعايير الأداء التدريسي في ضوء الجودة الشاملة.
- ✓ أن يصل المتدربين إلى صياغة تعريف إجرائي لمعايير ومؤشرات الأداء التدريسي
- ✓ أن يضبط تعريف المعايير والمؤشرات بعد مناقشتها.
- ✓ تعريف المتدربين بالخصوصية الثقافية والاجتماعية للمعايير وتطورها المستمر.
- ✓ الوصول بالمتدربين لإدراك واستنتاج معايير أدائهم التدريسي.
- ✓ ترسيخ أهمية حياة المعايير وتطبيقها من خلال الأداء التدريسي للمتدربين.
- ✓ جعل المتدربين يقفون على تشخيص صعوبات تحسين الأداء التدريسي في ضوء المعايير المقترحة حسب تمثلات المتدربين ومناقشتها، واقتراح الحلول الممكنة.
- ✓ تعريف المتدربين بصاحب النموذج المعتمد في الاستراتيجية التدريسية جوهر موضوع التدريب.
- ✓ تعريف المتدربين بشمولية مبادئ "ديمنج" للجودة الشاملة في التعليم.
- ✓ الوصول بالمتدربين إلى الفرز بين المبادئ الذي يؤكد ديمنج التقيد بها والتي يتوجب تلافيتها.
- ✓ أن يعدد ويحلل المتدربين المبادئ.
- ✓ تعريف المتدربين بنموذج ديمنج للجودة الشاملة.
- ✓ إدراك المتدربين لأهمية دورة ديمنج للتحسين المستمر
- ✓ تعريف المتدربين بمراحل (التخطيط، التنفيذ الفحص والمتابعة، التحسين والتفاعل) في دورة ديمنج ومنطلقاتها في ضوء الجودة الشاملة.

- ✓ أن يدرك المتدرب أهمية وشمولية مراحل التخطيط، التنفيذ، الفحص والمتابعة، التحسين والتفاعل) وفق حلقة ديمنغ للجودة الشاملة
- ✓ ترسيخ أهمية دائرة (نموذج) ديمنغ للجودة الشاملة من خلال تبيان إيجابيات تطبيقه.
- ✓ التعرف على تمثيلات المتدربين حول الصعوبات التي يمكن أن تحول دون تطبيق نموذج ديمنغ.
- ✓ توصيل المتدربين إلى إمكانية إيجاد منافذ حلول لتجاوز الصعوبات المتوقعة التي تحول دون تطبيق النموذج
- ✓ التعرف على تمثيلات المتدرب للاستراتيجية التدريسية الفعالة.
- ✓ الوصول بالمتدربين لإعطاء مفهوما إجرائيا للاستراتيجية التدريسية الفعالة.
- ✓ توضيح قطبي التي يتمحور عليه مفهوم الاستراتيجية التدريسية (المعلم، المتعلم) للمتدربين.
- ✓ التأكيد على هدف المادة العلمية (1/1/3) من خلال عرض بعض تصنيفات الاستراتيجيات التدريسية.
- ✓ تحديد دور المتدرب في كل استراتيجية تعليمية تعلمية.
- ✓ تعريف المتدربين بالاستراتيجية التدريسية القائمة وفق نموذج ديمنغ للجودة الشاملة.
- ✓ إدراك المتدربين بأهمية وشمولية مراحل الاستراتيجية التدريسية القائمة وفق نموذج ديمنغ للجودة الشاملة وضرورة تبنيها في ممارستهم التدريسية لتحسين أدائهم.
- ✓ الوصول بالمدرسين إلى صورة واضحة عملية في تطبيق الاستراتيجية التدريسية القائمة وفق نموذج ديمنغ للجودة الشاملة.
- ✓ تطبيق خطوات الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة.

• تحديد محتوى البرنامج:

يعد اختيار محتوى البرنامج التدريبي من أهم مراحل تخطيطه، ويتم تحديده في ضوء الأهداف الخاصة به، ويعرف المحتوى بأنه المعارف والمهارات والمعلومات التي تتضمنها المادة التعليمية (التدريبية)، وتهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية (تدريبية) منشودة (الحيلة، 2006، ص

(173 - 172)

يتضمن محتوى البرنامج التدريبي المقترح نوعية المعارف والمهارات والأنشطة المخططة والهادفة والتي تتضمنها الاستراتيجية التدريسية، والتي تسهم في القدرات الأدائية للمتدربين من خلال خطة معدة في ضوء الأهداف التي تم تحديدها، وقد روعي في اختيار محتوى البرنامج التدريبي وإعداده ما يلي:

- 1- ملاءمة محتوى البرنامج للأهداف العامة والخاصة للبرنامج التدريبي (السابق ذكرها)، والقدرة على تحقيقها لدى المتدرب.
 - 2- التدرج من السهل إلى الصعب.
 - 3- شمولية محتوى البرنامج على جميع جوانب الخبرة والمهارة المطلوب تنميتها مهنياً، وأكاديمياً.
 - 4- التنوع والمرونة بحيث يسمح بالتعديل والتطوير.
 - 5- إمكانية توافر الأجهزة والوسائل التقنية التعليمية، التي تساعد على تحقيق أهداف البرنامج التدريبي.
 - 6- القابلية للتحسين المستمر.
 - 7- وقد تضمن المحتوى التعليمي للبرنامج كافة المعلومات والمعارف التي تتعلق بالجانبين النظري والعملي، تم تنظيمه في عدد من الوحدات التدريبية بلغ عددها (3) وحدات تدريبية، على أساس أن يتم التدريب بواقع (5) ساعات تقريبا في اليوم وبذلك بلغ عدد ساعات البرنامج التدريبي المقترح (15 ساعة) ساعة تدريبية.
- محتوى البرنامج التدريبي المقترح:**

جدول رقم (8) يبين محتوى البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة

المجالات	الوحدة التدريبية	المحتوى	الزمن بالدقائق
معايير جودة الأداء التدريسي	1.التعريف بأهداف البرنامج 2. اتفاقيات البرنامج وتوزيع المهام. 3. تعريف معايير الجودة الشاملة	300	

	<p>ومؤشراتها</p> <p>4. نماذج معايير الجودة الشاملة لمعلم العلوم 5. معايير جودة الأداء التدريسي لمعلم مادة علوم الطبيعة والحياة المقترحة من الباحثة.</p>	<p>لمعلم مادة علوم الطبيعة والحياة.</p>
300	<p>1. لمحة ببيوغرافية حول ادوارد ديمينغ</p> <p>2. مبادئ ديمينغ للجودة الشاملة في التعليم 3. عرض حلقة/ دائرة ديمينغ للجودة الشاملة. 4. التخطيط المرحلة الأولى في نموذج (حلقة) ديمينغ للجودة الشاملة 5. التنفيذ المرحلة الثانية في نموذج (حلقة) ديمينغ للجودة الشاملة 6. الفحص والمتابعة المرحلة الثالثة في نموذج (حلقة) ديمينغ للجودة الشاملة 7. التحسين والتفاعل المرحلة الرابعة في نموذج (حلقة) ديمينغ للجودة الشاملة 8. أهمية مراحل نموذج (حلقة) ديمينغ للجودة الشاملة 9. إيجابيات والمعوقات المحتملة لتطبيق نموذج ديمينغ للجودة الشاملة في التدريس</p>	<p>حلقة أو نموذج ديمينغ للجودة الشاملة</p>
300	<p>1. مفهوم الاستراتيجية التدريسية 2. تصنيف الاستراتيجيات التدريسية 3. تعريف الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة 4. عرض نموذج نظري للاستراتيجية</p>	<p>الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ</p>

	<p>التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة. 5. عرض نموذج عملي للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة. 6. تطبيق ما تعلمه المتدرب حول الاستراتيجية التدريسية في تحضير نموذج عملي "حصة تعليمية تعليمية" وفق الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ.</p>	<p>للجودة الشاملة</p>
--	--	-----------------------

• طرق تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح:

في ضوء أهداف البرنامج التدريبي والمحتوى، تم اختيار طرق التنفيذ التي تتناسب مع المحتوى وتؤدي إلى تحقيق الأهداف الخاصة والعامة للبرنامج، مع مراعاة طبيعة المتدربين (وقدرات المدربة)، ومدى تنوع وتوفر المعينات البصرية والسمعية، وطبيعة المكان المتاح للتدريب.

لتنفيذ الجانب النظري تم استخدام المحاضرة، والمناقشة الموجهة، والحوار والنقاش المفتوح، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني، وحل المشكلات.

لتدريب الأساتذة على اعتماد الاستراتيجية في تقديم نموذج عملي؛ ورشة عمل، واستخدام العمل التعاوني، والعصف الذهني وذلك لتحضير درس وفق الاستراتيجية التدريسية المتدرب عليها.

• الأنشطة التدريبية:

من أشكال النشاط التي وجهت للمتدربين:

- 1- الأنشطة الفردية (التقويم الفردي، التألمي)
- 2- أنشطة جماعية (أوراق عمل، نقاش وحوار، حلقة مناقشة، عصف ذهني، تعلم تعاوني)
- 3- نموذج عملي يتدرب عليه المتدربون في تحضير حصة تعليمية وفق استراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة.

4- تطبيق خطوات الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة لدرس نموذجي وعرضه ومناقشته مع باقي المجموعات.

• الوسائل المساعدة:

- 1- مادة علمية
- 2- أوراق عمل/ نشاط.
- 3- أوراق ملونة وأقلام
- 4- سيورة ثابتة.
- 5- جهاز حاسب آلي.
- 6- جهاز عرض البيانات (Data show)

• صلاحية البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة:

- **حساب الصدق:** اعتمدت الدراسة حساب الصدق الظاهري للبرنامج التدريبي على الاستراتيجية التدريسية، حيث تم عرضه على مجموعة من المحكمين الخبراء في بناء البرامج التدريبية والتكوينية للمعلمين عامة وأساتذة علوم الطبيعة والحياة أو الأحياء على وجه الخصوص، وقد بلغ عددهم 6 خبراء بالإضافة إلى الأستاذ المشرف، كما هو مبين في الملحق رقم (4)؛ وقد أبدا المحكمون آرائهم حول صلاحية موضوعات وحدات البرنامج، ومدى ارتباطها بأهداف البرنامج، ليتم بعد ذلك حساب معامل لاوشي للاتفاق (LAWSHI)، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول رقم (9) يبين حساب صدق البرنامج التدريبي عن طريق حساب معامل (CVR) لواشي

محتوى البرنامج	وحدة معايير جودة الأداء التدريسي	وحدة نموذج ديمنج للجودة الشاملة	وحدة الاستراتيجية التدريسية وفق نموذج ديمنج
CVR	0.79	0.83	0.83
0.81 = CVR			

يتضح من خلال الجدول (9) أن معامل اتفاق المحكمين على صلاحية موضوعات وحدات البرنامج التدريبي تراوحت ما بين (0.79 - 0.83)، وهي معاملات مقبولة، كما هو كذلك بالنسبة للبرنامج التدريبي الذي حصل على معامل اتفاق 0.81، إلا أنها نسبية على اعتبار أن مثل هذه الأدوات والمواضيع التدريبية والتكوينية، يبقى الشق الامبريقي التطبيقي الإجرائي هو العامل المحدد في زيادة نسبة الصدق.

- كما أن أسلوب التقويم القبلي (التشخيصي) إحدى الإجراءات الأولية التي تم اعتمادها لقياس فعالية البرنامج، إذ تم استخدام "أداة قياس" تهدف إلى قياس الأداء التدريسي للمتدربين قبل البدء بتطبيق البرنامج التدريبي، وهذه الأداة تمثلت في "بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي".
هدف بطاقة الملاحظة: تهدف هذه البطاقة إلى تقويم أداء التدريسي للمعلمين المتدربين (عينة الدراسة) في مختلف المجالات الثلاث ومعاييرها الأدائية السبعة التي تحتويها، قبل وبعد تنفيذ "البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة"؛ حتى يتمكن من الحكم على تقدير حجم أثر الاستراتيجية التدريسية على الأداء التدريسي للمتدربين.

- **أسلوب التقويم التكويني (البنائي):** وذلك لتحديد مستوى تقدم واستيعاب المعلمين المتدربين نحو الأهداف التدريبية، وتحديد مواطن القوة والضعف وإصلاح مواطن الضعف الموجود، حيث كان التقويم البنائي في كل لقاء تدريبي على هيئة أسئلة ونقاشات وأنشطة وتمارين، ولا يتم الانتقال من موضوع إلى آخر إلا بعد التأكد من وصول المتدربين إلى الفهم والاستيعاب.

- **أسلوب التقويم النهائي:** وهو عبارة عن أدوات قياس تهدف إلى قياس أثر البرنامج التدريبي للاستراتيجية التدريسية على الأداء التدريسي للمعلمين، وذلك بعد الانتهاء من التطبيق (البرنامج التدريبي). وتمثلت أداة التقويم النهائي في:

- بطاقة الملاحظة للأداء التدريسي في تطبيقها البعدي.
- حساب فعالية البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية.
- حساب أثر البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية.
- حساب معدل الكسب.

2.2.4 ضبط صلاحية البرنامج التدريبي المقترح:

بعد الانتهاء من تصميم البرنامج التدريبي المقترح بصورته الأولية تم عرضه على كل من المشرف ومجموعة من الخبراء والمختصين في مجال تدريس مادة العلوم الطبيعة، حيث تم تزويدهم باستبانة تقويم لاستطلاع آرائهم ومقترحاتهم حول البرنامج من حيث:

- سلامة الأهداف المصاغة لغويا، وإمكانية تحقيقها وشمولها لكل العناصر.
- شمولية المحتوى وملائمة وحداته للأهداف.
- ملائمة الأساليب التدريبية لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي المقترح.
- مناسبة أدوات التقويم وارتباطها بالأهداف.

وقد أشار المحكمون إلى مناسبة البرنامج المقترح من حيث خطوات البناء والأهداف والمحتوى والتقويم. وتم الأخذ بعين الاعتبار جميع الملاحظات والمقترحات التي أبدتها المحكمون، وأجريت التعديلات المطلوبة، وتم إخراج البرنامج بالصورة المعدلة المطلوبة، بحيث أصبح جاهزا للتطبيق، والجدول رقم "10" يبين البرنامج التدريبي في صورته النهائية:

مكان إجراء التدريب: ثانوية أول نوفمبر بمدينة برج بوعرييج		
1	مقدمة	
2	الهدف العام من البرنامج	
3	الفئة المستهدفة من البرنامج	
4	مدة البرنامج التدريبي	900 د
5	أدوات التقويم وإجراءاته	
6	خطة البرنامج	
	الإجراءات التدريبية لأيام التدريبية الثلاث	

الزمن بالدقائق (300)	الاجراءات التدريبية لليوم التدريبي الأول	م
180	الجلسة الأولى (1/1): التعريف بمعايير جودة الأداء التدريسي للأستاذ علوم الطبيعة والحياة	
15	• جلسة تعارف	4
20	التعريف بأهداف البرنامج العامة	5
15	اتفاقيات البرنامج وتوزيع المهام	6
15	نشاط (1/1/1) التمثل الفردي للمتدرب حول معايير جودة الأداء التدريسي لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة.	7
15	نشاط (2/1/1) التمثلات الجماعية للمتدربين حول معايير جودة الأداء التدريسي لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة.	8
20	نشاط (3/1/1) حلقة نقاش النشاطين (1/1/1) و(2/1/1) مع المجموعات) حلقة نقاش حول التمثلات الجماعية للمتدربين حول معايير جودة الأداء التدريسي لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة)	9
20	المادة العلمية (1/1/1) تعريف معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها	10
15	نشاط (4/1/1) استنتاجات المتدربين وتحديد مفهوم معايير جودة الشاملة ومؤشراتها	11
15	نشاط (5/1/1) حلقة نقاش المجموعات في النشاط (4/1/1)	12

15	مادة علمية (2/1/1) نماذج معايير الجودة الشاملة لأستاذ العلوم	13
15	نشاط (6/1/1) اقتراح المتدربين لنموذج معايير الجودة الشاملة لأستاذ العلوم الطبيعية والحياة في ضوء النماذج السابقة.	14
120	الجلسة الثانية (2/1): معايير جودة الأداء التدريسي لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة المقترحة من طرف الباحثة	
60	مادة علمية (1/2/1) معايير جودة الأداء التدريسي لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة المقترحة من الطالبة الباحثة	15
60	نشاط (1/2/1) حلقة نقاش حول قائمة المعايير المقترحة، وتشخيص صعوبات تحسين الأداء التدريسي في ضوءها حسب تمثلات المتدربين، مع اقتراح الحلول الممكنة.	16
300 د	اليوم التدريبي الثاني: حلقة أو نموذج ديمنغ للجودة الشاملة	
	أهداف اليوم التدريبي	17
	أساليب التدريب والأجهزة التدريبية	18
	الإجراءات التدريبية	19
230	الجلسة الأولى (1/2) حلقة(نموذج) ديمنغ للجودة الشاملة.	20
15	• مادة علمية (1/1/2) لمحة ببيوغرافية حول ادواردز ديمنغ	21
30	• مادة علمية (2/1/2) مبادئ ديمنغ للجودة الشاملة في التعليم.	22
20	• نشاط (1/1/2) مبادئ ديمنغ للجودة الشاملة في التعليم بين التقيد والتلافي	23

15	• نشاط (2/1/2) يعدد ويحلل المتدربين المبادئ	24
15	• مادة علمية (3/1/2) حلقة ديمنغ للجودة الشاملة PDCA	25
15	• نشاط (3/1/2) صياغة تعريف حول عملية التحسين المستمر في ضوء حلقة ديمنغ للجودة الشاملة. (do /check /act) (plan)	26
15	• مادة علمية (4/1/2): التخطيط المرحلة الأولى في نموذج (حلقة) ديمنغ للجودة الشاملة	27
15	• نشاط (4/1/2): إدراك المتدرب لأهمية مرحلة التخطيط وفق حلقة ديمنغ للتحسين المستمر في ضوء الجودة الشاملة.	28
15	• مادة علمية (5/1/2): أهمية مرحلة التنفيذ في نموذج (حلقة) ديمنغ للتحسين المستمر الجودة الشاملة.	29
15	• نشاط (5/1/2): إدراك المتدرب لأهمية مرحلة التنفيذ وفق حلقة ديمنغ للتحسين المستمر في ضوء الجودة الشاملة.	30
15	• مادة علمية (6/1/2): التعريف بمرحلة الفحص والمتابعة وفق حلقة ديمنغ للتحسين المستمر في ضوء الجودة الشاملة.	31
15	• نشاط (6/1/2): إدراك المتدرب أهمية مرحلة الفحص والتدقيق والمتابعة في نموذج (حلقة) ديمنغ للتحسين المستمر في ضوء الجودة الشاملة.	32
15	• مادة علمية (7/1/2) التحسين والتفاعل المرحلة الرابعة في نموذج (حلقة) ديمنغ للتحسين المستمر في ضوء الجودة الشاملة.	33

15	• نشاط (7/1/2) أهمية حلقة ديمنج للتحسين المستمر للجودة الشاملة وأهمية تطبيقها على الأداء التدريسي في ضوء التحديات المعاصرة.	34
10	• نشاط (8/1/2) نشاط تأملي (تقويم بنائي ذاتي للمتدرب حول ما تعلمه وكيفية توظيفه)	35
60	الجلسة الثانية (2/2): إيجابيات تطبيق نموذج ديمنج للجودة الشاملة وصعوبة ذلك.	36
30	• مادة علمية (1/2/2) إيجابيات تطبيق نموذج (حلقة) ديمنج للجودة الشاملة في التدريس	37
15	• نشاط (1/2/2) الصعوبات المحتملة (المتوقعة) عند تطبيق نموذج ديمنج للجودة الشاملة في التدريس من خلال وجهة نظر المتدربين.	38
15	• نشاط (1/2/2) اقتراح سبل تجاوز الصعوبات المحتملة عند تطبيق نموذج ديمنج للجودة الشاملة .	39
300	اليوم التدريبي الثالث: الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة	
	أهداف اليوم التدريبي الثالث	40
	أساليب التدريب والأجهزة التدريبية	41
	الإجراءات التدريبية	42
180	الجلسة الأولى (1/3): الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة 'نموذج نظري'	43

15	• نشاط (1/1/3) تعريف المتدرب للاستراتيجية التدريسية الفعالة	44
15	• نشاط (2/1/3) تمثلات المتدربين لمفهوم الاستراتيجية التدريسية الفعالة.	45
15	• مادة علمية (1/1/3) مفهوم الاستراتيجية التدريسية الفعالة	46
15	• مادة علمية (2/1/3) تصنيف الاستراتيجيات التدريسية	47
15	• نشاط (3/1/3) تصنيف الاستراتيجيات التدريسية حسب الحاجة لتطبيقها في مادة التخصص ودور المتدرب فيها.	48
15	• مادة علمية (3/1/3) تعريف الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة.	49
45	• مادة علمية (4/1/3) عرض نموذج نظري للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة.	50
45	• مادة علمية (5/1/3) عرض نموذج درس عملي للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة.	51
120	• الجلسة الثانية (2/3): تحضير درس وفق الخطوات التي تمت في الدرس النموذجي وفقا للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج	52
60	• نشاط (1/2/3) تحضير درس وفق الخطوات التي تمت في الدرس النموذجي وفقا للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج .	53
60	• نشاط (2/2/3) حلقة نقاش حول النشاط (1/2/3)	54

3.2.4 مرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج

ديمنغ للجودة الشاملة:

مرت الدراسة بعدة إجراءات لتنفيذ البرنامج التدريبي، نختصرها في النقاط التالية:

✓ بعد أخذ موافقة مديرية التربية لولاية برج بوعريريج للقيام بالتطبيق الميداني للدراسة، وتحت إشراف مفتشية التربية للتعليم المتوسط، التي عملت على تنسيق العمل مع السادة المفتشين للتعليم المتوسط لمادة علوم الطبيعة والحياة، وذلك ابتداء من شهر سبتمبر 2017، وبعد عدة جلسات مع السادة المفتشين لشرح وتوضيح هدف الدراسة، وكانت الفرصة للاطلاع ومناقشة مستجدات مناهج الجيل الثاني، وبرامج تكوين الأساتذة المترشحين؛ تم عرض بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي عليهم والتي تم إخضاعها للشروط السيكمترية خلال بداية الموسم الدراسي (من 24 سبتمبر 2017 إلى 05 أكتوبر 2017)، ولإبداء ملاحظاتهم حولها؛ ليتم برمجة ندوة "نصف يوم تدريبي الموافق للثالث عشر ديسمبر 2017 بمتوسطة محمد غربي بمدينة برج بوعريريج"، للملاحظين (الملاحظ: هو الأستاذ المرافق للأستاذ المترشح خلال فترة الترخيص، وهو بدرجو أستاذ مكون في نفس المادة، قد يكون من نفس مؤسسة العمل أو من مؤسسة أخرى)، وقد تم هذا الإجراء بعد مناقشته والموافقة عليه من طرف السادة المفتشين لتوجيههم على كيفية تطبيق بطاقة الملاحظة للأداء التدريسي قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وقد تم التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة من 13 ديسمبر 2018 إلى غاية 21 ديسمبر 2017.

✓ تم تطبيق البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية في فترة العطلة الشتوية أيام الخميس، والسبت والأحد (28 / 30 / 31) ديسمبر من سنة 2017 بثانوية أول نوفمبر بمدينة برج بوعريريج.

✓ أما التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي فتمت خلال الفترة الممتدة من 28 جانفي إلى 01 فيفري 2018.

4.2.4 الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة:

يقصد بذلك تلك الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة والتي تم اقتراحها في دراسة حليلة المولد في الدراسة المشابهة التي تم تناولها كأهم الدراسات السابقة للدراسة

الحالية، والتي تم الانطلاق في هذه الدراسة بناء على توصيات دراستها، وكذا اعتمادها كمرجع نظري وأدبي هام لمتغيرات الدراسة؛ حيث أن النتائج الايجابية التي حققتها الدراسة والتوصيات التي قدمتها كانت حافزا لخوض تجربة التطبيق مع معلم مادة علمية تجريبية "مادة علوم الطبيعة والحياة" على خلاف ما تطرقت إليه دراسة حليلة المولد والتي طبقت الاستراتيجية على الطالبات المعلمات في تخصص المواد الاجتماعية في السعودية. إذ تسعى هذه الدراسة لتقديم خدمة تعليمية تحقق رضا المستفيدين الداخليين (الأساتذة) والمستفيدين الخارجيين (التلميذ ومفتش المرحلة التعليمية أو المشرف)، والتي لن تتم إلا من خلال تهيئة ظروف عملية تلبي متطلبات الجودة (الموارد المطلوبة والعمليات والإجراءات)، وترابط العناصر وتفاعلها فيما بينها؛ حيث يعكس نظاما قائما بذاته يجمع بين أساليب التقويم والتصحيح والتي تعبر عن ضبط الجودة وتوكيدها.

إن ما تسعى إليه الدراسة هو تحقيق هدف مهم، وهو الوقوف على المعيار الذي سيحكم من خلاله على نجاح الاستراتيجية التدريسية أو عدم نجاحها.

كما أن محتوى مراحل استراتيجية تدريسية يعكس معايير جودة الأداء التدريسي الواجب توافرها لدى المعلم، تتمثل في التالي:

- مجال التخطيط للتدريس.
- مجال تنفيذ التدريس واستراتيجياته.
- مجال التقويم.

- دواعي اعتماد الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة وتدريب لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة عليها:

1- الإصلاحات المتوالية التي مست المناهج الدراسية بصفة عامة ومناهج علوم الطبيعة والحياة بصفة خاصة، والتي تهدف إلى تجويد أهم المدخلات (المعلم)، وبالتالي تستدعي استخدام استراتيجيات تدريسية مرنة لا تقبل الركود، متطورة باستمرار؛ لتجويد أداء أساتذة علوم الطبيعة والحياة خلال تطبيق المناهج التعليمية.

2- اهمال تكوين وتدريب الأستاذ في ضوء الإصلاحات على استراتيجيات تعلم ذاتي أهم مواصفاتها المرونة والتحسين المستمر للأدائي التدريسي للمعلم عامة خاصة معلم العلوم.

- 3- التطورات المتسارعة والمستمرة على المستوى المعرفي والتكنولوجي والبيولوجي والدور الحيوي الذي تؤديه وتفرضه على أستاذ علوم الطبيعة والحياة أن يواكبها.
- 4- الاتجاه نحو معايير الجودة الشاملة في تدريب المعلم.
- أسس يجب مراعاتها في اعتماد الاستراتيجية التدريسية: تم اعتماد الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ (Deming) للجودة الشاملة وفق الأسس التالية:
 - 1- مراعاة طبيعة المادة الدراسية واستجابة لمتطلبات العصر ومتغيراته من تطورات علمية وتربوية وتكنولوجية.
 - 2- مراعاة خصائص الأساتذة المتدربين في مرحلة "التربص"، وما قد نجده من فروق فردية.
 - 3- طبيعة وأهمية مادة علوم الطبيعة والحياة التي تتميز بتربطها وتفاعلها والعلوم التربوية وغيرها من العلوم والمشكلات المعاصرة، ما تلزم معلمي مادة علوم الطبيعة والحياة بضرورة الإلمام بهذا التكامل واستغلالها في الممارسات التدريسية؛ تشجيعاً بذلك تحدي استراتيجية التعلم الذاتي، والتعلم المستمر، والتنمية المهنية.
 - 4- تصميم الاستراتيجية يتماشى مع أحدث مداخل الإلتقان والتطوير المعاصرة في برامج تدريب المعلم ألا وهو مدخل الجودة الشاملة.
 - 5- تسليط الضوء على واقع ضعف قدرة مخرجات التدريب على مواكبة ما يحتاجه المجتمع من مواصفات ذات جودة، لتقترح الدراسة معايير بهدف معالجة بعض جوانب القصور هذه.
 - 6- ضرورة الاهتمام بتنوع طرق وأساليب التدريس وبالنشاطات التعليمية مع التطبيق العملي لها.كما سبق الشروع في اعتماد الاستراتيجية التدريسية؛ الرجوع بالأساس إلى دراسة حليلة عبد القادر وهي الدراسة الوحيدة -في حدود علم الطالبة- التي اعتمدت هذه الاستراتيجية، كما تم اعتماد الأدبيات التي تطرقت إلى فلسفة ديمينغ ونموذجه التي تبنته الدراسة، إلى جانب عدد من الدراسات والبحوث التي تناولت معايير جودة الأداء التدريسي للمعلم، وكذا استراتيجيات تدريبية أو تعليمية والتي تم اقتراحها أو التدريب عليها من خلال برامج تدريبية في مختلف التخصصات التعليمية؛ كدراسة المالكي (2010) حول الرياضيات، ودراسة حليلة (2008)؛ للإستفادة من منهجية تصميم البرامج التدريبية، هذه الأخيرة التي تعد في حدود علم الطالبة - نادرة جداً -، فوجدت أن من هذه الدراسات من اعتمدت مدخل الجودة الشاملة كنظام لتصميم البرنامج وتنفيذه، وهو المدخل التي

اعتمدته الدراسة الحالية، لتقوم الاستراتيجية التدريسية على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة وهو مدخل استراتيجي لأبي الجودة "ديمنغ، والتي تعرف بعجلة أو دائرة ديمينغ (PDCA). وتتخلص في المراحل الأربعة التالية:

1- المرحلة الأولى: مرحلة التخطيط Planning (خطط / Plan)

2- المرحلة الثانية: مرحلة التنفيذ Doing (خط، Do)

3- المرحلة الثالثة: مرحلة الفحص والتدقيق Checking (فحص، Check)

4- المرحلة الرابعة: مرحلة التحسين والتفاعل Acting (حسن، Act)

صياغة الأهداف العامة للاستراتيجية:

الأهداف هي جمل إخبارية؛ يعد تحديدها أولى الخطوات الرئيسة في عملية تصميم أي برنامج تكويني أو تدريبي، لما لها تأثير على باقي المكونات الأخرى، وعلى اعتبار أنها تسهم في توجيه الجهود نحو تحقيقها، وفي تحديد معايير تتصف بالموضوعية والاجرائية في تحقيق هذه الأهداف. وفي الدراسة الحالية تحدد الأهداف لتسهم في توجيه الإمكانيات نحو تحقيق الجهود التي باستطاعة الأستاذ (أستاذ علوم الطبيعة والحياة) أن يظهرها في أدائه التدريسي بعد تلقيه التدريب.

الهدف العام الإستراتيجية:

يتلخص الهدف العام للاستراتيجية في مساعدة الأساتذة على تحقيق المعايير المقترحة لأستاذ علوم الطبيعة والحياة من خلال تطوير أدائهم التدريسي، كما تهدف إلى تطوير الموقف التعليمي-التعلمي حتى يكون مردوده ذا نجاعة على المخرجات التعليمية-التعلمية.

ولأن الاستراتيجية التدريسية تهدف إلى مساعدة الأساتذة على تحسين أدائهم التدريسي في ضوء المعايير المقترحة لأستاذ علوم الطبيعة والحياة التي تتمظهر وفق مؤشرات الأداء التي سنتقيسها بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، يمكن تلخيص الأهداف العامة للاستراتيجية التدريسية المقترحة وفق نموذج ديمينغ للجودة الشاملة؛ كما يلي:

- ✓ اكتساب بعض المفاهيم التي تقتضيها الجودة الشاملة في التدريس، بوصفها مقارنة حديثة في الجانب التربوي (المعايير، الجودة الشاملة، الاستراتيجية التدريسية الفعالة والمرنة).
- ✓ تعريف الأساتذة بماهية المعايير الخاصة بأستاذ علوم الطبيعة والحياة.
- ✓ تطوير الموقف التعليمي ليكون مردوده إيجابيا على المعلم والمتعلم.

✓ تطوير مهارات وكفايات أساتذة علوم الطبيعة والحياة التدريسية على مستوى مختلف المجالات (التخطيط والتنفيذ والتقييم).

✓ إتاحة الفرصة للأساتذة لتقديم نموذج درس باستخدام الاستراتيجية التدريسية وفق نموذج ديمنغ.

✓ تطوير الأداء التدريسي للأساتذة في ضوء معايير الجودة الشاملة في مختلف مجالات الأداء والتي تمس التخطيط، وما يتضمنه من جودة صياغة الأهداف، ووضع خطة بيداغوجية، والمعرفة العلمية لمادة التخصص.

✓ تطوير الأداء التدريسي للأساتذة في ضوء معايير الجودة الشاملة في مختلف مراحل الأداء والتي تمس التنفيذ وما يتضمنه من فعالية استخدام الطرق والاستراتيجيات التدريسية، وجودة إدارة البيئة الصفية، والمهارة في تفعيل الوسائل البيداغوجية المتاحة.

✓ تطوير الأداء التدريسي للأساتذة في ضوء معايير الجودة الشاملة في مختلف مراحل الأداء والتي تمس التقييم وما يتضمنه من تقييم ذاتي، وتقييم المتعلم، وتقديم التغذية الراجعة ومراقبة بيداغوجية.

إضافة إلى تحقيق أهداف أخرى هي على النحو الآتي:

- تقديم نموذج لحصّة تدريبية وفق الاستراتيجية تدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة لمعلمي العلوم يمكن أن يحتذى بها في مواد أخرى.
- إبراز أهمية التعلم الذاتي والتعلم المستمر "مدى الحياة"، ودوره في تنمية المعارف والكفايات اللازمة لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة.
- تعويد أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة على المشاركة الفعلية في تطوير أدائهم التدريسي.

3.4 خطوات بناء أداة الدراسة: بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في

ضوء معايير الجودة الشاملة:

1.3.4- أهداف تقييم أداء المعلم:

إن تحسين أداء المعلم هو الهدف الأهم من عملية التقييم وقد ذكر الدوسري: " أن أي تقييم لا ينتج عنه تحسين لأداء المعلم يعد ناقصاً إن لم يكن بلا هدف" (الدوسري، 2000، ص 487)

ويذكر الزهراني أن من أهداف عملية التقويم " تحسين التدريس من خلال تنقيح أو تعديل أو تجديد الطرق التعليمية والمعرفة والأنشطة المنهجية، وإعداد البرامج التدريبية لمن تحتاج من المعلمين ذلك " (الزهراني، 1994، ص 389).

ويرى السامرائي أن من الوظائف التنظيمية للتقويم: "الحصول على بيانات عن مدى كفاية المعلم في وظيفته ما يجدد أخيرا تعديل مناهج إعداد المعلمين ، ووضع برامج التدريب أثناء الخدمة لتلافي النقص في الإعداد" (السامرائي، 1983، ص 132)

وقد أجمع ماك ريل إلى جانب دنهام، هاريز، وغيرهم على بعض الأهداف الرئيسية لتقويم المعلم، نذكر منها: (McGreal, 1988, P26)

1. تزويد المشرفين التربويين؛ والمعلمين بطريقة تسمح لهم وتشجعهم على العمل متعاونين؛ لتطوير وتجويد التطبيقات التعليمية.
2. تأمين استراتيجية؛ لتقديم مساعدة فاعلة للمعلمين ذوي الأداء المحدود.
3. تأمين معلومات من أجل تحديد مدى تطبيق المعارف والمهارات التي اكتسبت من خلال تطور أنشطة العاملين، من أجل تقدم مستوى واستمرارية استخدام هذه المعارف والمهارات.
4. تأمين قاعدة محكمة من أجل إصدار أحكام موضوعية حول قضايا اختلاف مستويات الأداء في البرامج التعويضية مثل مخصصات الرواتب أو السلم الوظيفي.
5. تأمين قاعدة محكمة من أجل اتخاذ قرارات موضوعية حول قضايا الاحتفاظ بالمعلمين أو تحويلهم أو فصلهم.

تم الاعتماد على الملاحظة كوسيلة أساسية لجمع البيانات والمعلومات؛ لما لها أهمية بالغة في تقييم المجالات السلوكية للمؤشرات المتعلقة بالأداء التدريسي؛ ليتم بذلك رصد مظاهر المعايير بقصد تفسيره وتحديد طبيعة علاقته بمتغيرات أخرى وحتى يمكن التنبؤ بسلوكات (معايير) مستقبلية أخرى.

وتمثلت "بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لأستاذ علوم الطبيعة والحياة في ضوء معايير الجودة الشاملة". أداة الدراسة في تسهيل إجراءات عملية الملاحظة؛ وقد تم إعدادها وفق الخطوات الآتية:

✓ تحديد الهدف من بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي:

تهدف بطاقة الملاحظة في الدراسة الحالية إلى قياس جانب الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة بعد خضوعهم للتدريب على "الاستراتيجية التدريسية"؛ بهدف الوقوف على أثر الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأفراد العينة قبل وبعد خضوعهم للبرنامج التدريبي .

✓ الصورة المبدئية لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي:

لما كان الهدف من استخدام بطاقة الملاحظة هو قياس أثر الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة، فقد تم بناء البطاقة في صورتها الأولية في ضوء قائمة معايير أداء أستاذ علوم الطبيعة والحياة، وقد روعي في الصياغة "الإجرائية للعبارات"، وفق مايلي:

1- شمول بطاقة الملاحظة المجالات المراد قياسها.

2- أن تصف كل عبارة أداء واحدا.

3- سلامة صياغة العبارات ووضوحها.

4- ارتباط كل عبارة بالمجال المراد قياسه.

5- أن تبدأ كل عبارة بفعل سلوكي مضارع.

6- مناسبة أسلوب تقدير الدرجات للبطاقة.

▪ في ضوء تقدير الدرجات (التقدير الكمي) لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي مادة علوم الطبيعة والحياة، تم اختيار مقياس تقدير خماسي وفق الترتيب الآتي:

- درجة عالية جداً (4 درجات)، درجة عالية (3 درجات)، ودرجة متوسطة (2 درجتان)، ودرجة ضعيفة (درجة واحدة)، و "لا يؤد" (صفر درجة)، وكل درجة تعبر عن درجة السرعة في الأداء، ودرجة الاتقان في المهارة والدقة، والزمن المستغرق في الأداء.

▪ أما مفتاح التقدير الكمي لبطاقة الملاحظة، فتم تحديده كالآتي:

- درجة عالية جدا: يقوم بالأداء بسرعة وإتقان ودقة ولمرة واحدة في زمن قصير جدا (4 درجات).

- درجة عالية: يقوم بالأداء بسرعة ودقة وبأقل زمن (3 درجات).

- درجة متوسطة: يقوم بالأداء ببطء، وبدقة وبزمن طويل (درجتان).

- درجة ضعيفة: يقوم بالأداء بأقل دقة، ولا يصل إلى إتقان المهارة، وبزمن طويل (درجة واحدة)
- لم يقم بالأداء: لم يؤد الأداء (صفر).
- والجدول (11) يبين أسلوب تقدير درجات بطاقة الملاحظة لمستوى الأداء التدريسي.

درجة الأداء					أسلوب تقدير درجات مؤشر الأداء
لا يؤد	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جدا	
0 صفر درجة	1 درجة واحدة	2 درجتان	3 درجات	4 درجات	

الجدول رقم (11) يبين أسلوب تقدير درجات بطاقة الملاحظة لمستوى الأداء التدريسي

وقد احتوت بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المجالات المحددة التالية:

المجال الأول - التخطيط للتدريس: ويتضمن المحاور التالية:

- صياغة الأهداف ورصد الكفاءات.
- تحديد الخطة البيداغوجية.
- المعرفة العلمية.

المجال الثاني - تنفيذ التدريس واستراتيجياته: ويتضمن المحاور التالية:

- استخدام طرق واستراتيجيات التدريس.
- إدارة البيئة الصفية.
- استخدام الوسائل البيداغوجية.

المجال الثالث - التقويم: ويحتوي ضمناً (تقويم المتعلم، التقويم الذاتي) (الأستاذ)، تقديم المعالجة البيداغوجية والتغذية الراجعة).

2.3.4 الخصائص السيكمترية لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة:

1. صدق محتوى بطاقة الملاحظة:

1.1 صدق المحكمين:

لاستخراج صدق بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في ضوء معايير الجودة الشاملة، وإمكانية تطبيقها على أساتذة المادة، تم عرض بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة على مجموعة من السادة المحكمين -الاختصاصيين- في صورتها الأولية بهدف التأكد من صلاحيتها للتطبيق النهائي وفق بدائل التقويم المرفقة، وقد تم الأخذ بأرائهم والعمل بها حول ما أدلوا به حول سلامة صياغة العبارات ومدى وضوح مدلولها، وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة والمناسبة، أذكر منها الآتي:

-وضع إرشادات للملاحظ.

-تصويب الأخطاء المطبعية.

وفي ضوء هذه التعديلات صارت بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة مؤلفة من (72) مؤشرا أدائيا ضمن المعايير السبعة المكونة للأداء التدريسي.

م	المجال	المعيار	عدد المؤشرات الأدائية
1	تخطيط التدريس	-صياغة الأهداف ورصد الكفاءات.	04
		-تحديد الخطة بيداغوجية.	09
		-المعرفة العلمية.	11
		مجموع المؤشرات في المجال	24
2	تنفيذ التدريس واستراتيجياته	-استخدام طرق واستراتيجيات التدريس.	13
		-إدارة البيئة الصفية	13
		-استخدام الوسائل البيداغوجية.	07
		مجموع المؤشرات في المجال	33

15	التقويم	التقويم	3
15	مجموع المؤشرات في المجال		
72	مجموع المؤشرات في كل المجالات		

الجدول (12) يبين عدد المؤشرات بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في صورته النهائية

2.1 الصدق الإحصائي:

▪ **الاتساق الداخلي:** يشير صدق الاتساق الداخلي إلى مدى اتساق كل فقرة من فقرات الأداة مع المجال الذي تنتمي إليه، والذي تم حسابه من خلال معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات مجالات الأداة والدرجة الكلية للمجال ذاته.

ليتم تبيان درجة الاتساق الداخلي لعبارات الأداة؛ تم حساب درجة الارتباط لكل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال الذي يتضمنه، وذلك بحساب معامل الارتباط "بيرسون". وبعد التطبيق الاستطلاعي للمقياس على عينة عشوائية من أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة للتعليم المتوسط والذي بلغ عددهم 15 أستاذاً خلال الفترة الممتدة من 24 سبتمبر 2017 إلى 05 أكتوبر 2017؛ دلت النتائج على أن معاملات ارتباط كل الفقرات في المجالات الثلاث والمعايير السبعة مرتفعة ودالة إحصائياً كما سيتضح بالتفصيل. في الجداول رقم (13) ورقم (14) و(15) و(16) و(17) و(18) و(19) و(20) و(21)، وتبين أن المقياس يحوز من الصدق والثبات ما يجعله جاهزاً للتطبيق على العينة الأساسية الدراسة.

المحور الأول:

يبين الجدول (13) معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول "صياغة الأهداف ورصد الكفاءات" والدرجة الكلية للمحور، إذ تتضح أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة 0.01، وبالتالي نستنتج أن المحور صادقاً في قياس ما وضع لقياسه.

المعيار	مؤشر الأداء التدريسي	معامل بيرسون	الدلالة
صياغة الأهداف ورصد الكفاءات	1- يصوغ أهدافا تعليمية لأفعال قابلة للملاحظة والتقويم لبناء التعلم.	0.71	**
	2- يصوغ أهدافا تعليمية مناسبة ومتدرجة تنمي قدرات الملاحظة والتحليل والاستنتاج عند المتعلم.	0.69	**
	3- يصوغ أهدافا تعليمية لنشاطات يقترحها؛ تشجع على العمل التعاوني بالقسم، وتنمي مهارة حل المشكلات لدى المتعلم.	0.64	**
	4- يشرك المتعلمين في بناء التعلم بأنفسهم والوصول إلى الموارد المطلوبة.	0.82	**

** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01

جدول (13) يبين معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول "صياغة الأهداف ورصد الكفاءات" والدرجة الكلية له

المحور الثاني:

يبين الجدول (14) معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني "تحديد خطة بيداغوجية" والدرجة الكلية للمحور، إذ تتضح أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة 0.01، وبالتالي نستنتج أن المحور صادقا في قياس ما وضع لقياسه.

**الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01

الدلالة	معامل بيرسون	مؤشر الأداء التدريسي	المعيار
**	0.69	1- يضع خطة تدريسية آخذاً بعين الاعتبار المكتسبات القبلية للمتعلم.	تحديد الخطة البيداغوجية
**	0.71	2- يقترح وضعية انطلاق مشوقة ومزعزعة لتصورات المتعلم.	
**	0.63	3- يعتمد خطة مناسبة للتعليم في ضوء الإمكانيات المتاحة في البيئة المدرسية.	
**	0.64	4- يقترح أنشطة تعليمية ملائمة تسهم في تنمية الكفاءات.	
**	0.73	5- يحدد طرائق التدريس المناسبة.	
**	0.58	6- يوظف وضعيات-مشكلة تتضمن صعوبات تدعو إلى التحدي لتنمي مختلف القدرات العقلية لدى المتعلمين.	
**	0.70	7- يحدد الوسائل البيداغوجية (السندات) التي ستخدم هدف النشاط.	
**	0.60	8- يحدد أساليب وأدوات التقويم بكل مراحلها، والمناسبة للهدف التعليمي.	
**	0.58	9- يخطط وينوع أنماط التعليم لإعطاء فرص تعليمية متساوية.	

جدول (14) يبين معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني "تحديد الخطة البيداغوجية" والدرجة الكلية له

المحور الثالث:

يبين الجدول (15) معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث "المعرفة العلمية" والدرجة الكلية للمحور، إذ تتضح أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة 0.01، وبالتالي نستنتج أن المحور صادقاً في قياس ما وضع لقياسه.

المعيار	مؤشر الأداء التدريسي	معامل بيرسون	الدلالة
المعرفة العلمية	1 - يحلل موضوع الدرس المقرر إلى مؤشرات.	0.59	**
	2-يتمكن من المعايير المهنية اللازمة للأداء التدريسي لمادة التخصص.	0.66	**
	3-يتمكن من اختيار وضعيات مشكلة تتوفر فيها معايير (السياق، السند، المهمة، التعليم، ...) وفق الكفاءة المرصودة.	0.62	**
	4- يظهر درجة عالية من الكفاءة في تحقيق أهداف تعليم مادة علوم الطبيعة والحياة (معرفية، منهجية وقيمية).	0.64	**
	5- يلم بطرق تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة لغرض تمكين التلاميذ من تجنيد الموارد المعرفية، والمنهجية، لاكتساب كفاءة شاملة.	0.60	**
	6- يظهر درجة عالية من الاحترافية في كيفية إدارة القسم، واختيار التعليمات المناسبة؛ لإكساب القدرة على تجنيد الموارد في وضعيات التعلم المرتبطة بالواقع.	0.59	**

**	0.71	7- يظهر تحكما في تحليل محتوى الدرس إلى موارد مختلفة.
**	0.79	8- يعرف طرائق إكساب كفاءات عرضية بين مادة التخصص ومواد التخصصات الأخرى.
**	0.61	9- يدرك دور منهاج علوم الطبيعية والحياة في مواكبة التطور العلمي من خلال تجنيد المعارف وتقديم الجديد للمتعلم.
**	0.67	10- يلم بمفاهيم وأساليب التقويم المناسبة للأهداف التعليمية.
**	0.71	11- يعرف معايير ومؤشرات تقييم أداء المتعلمين.

** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01

جدول (15) يبين معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث "المعرفة العلمية" والدرجة الكلية له

المحور الرابع:

يبين الجدول (16) معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الرابع "استخدام طرق واستراتيجيات التدريس" والدرجة الكلية للمحور، إذ تتضح أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة 0.01، وبالتالي نستنتج أن المحور صادقا في قياس ما وضع لقياسه.

الدلالة	معامل بيرسون	مؤشرات الأداء التدريسي	المعيار
**	0.77	1- يعرض المادة العلمية بتسلسل منطقي (مراعيًا في ذلك مبدأ التدرج، ويتسلسل: من السهل إلى الصعب،	

		ومن المحسوس إلى المجرد، ومن البسيط إلى المركب).	
**	0.73	2- يستخدم استراتيجيات تعليمية متنوعة توافق البيداغوجيا الفارقية وتُلَبّي متطلبات المتعلمين مثل (التعلم التعاوني، الفردي، والاستقصاء، العصف الذهني، حل المشكلات، تمثيل الأدوار، الاكتشاف، الحوار، المناقشة).	استخدام طرق واستراتيجيات التدريس
**	0.69	3- يوظف الوسائل والتقنيات التعليمية المتنوعة والحديثة في تقديم الدرس ليحقق فاعلية التعلم.	
**	0.56	4- يستخدم قنوات اتصال لفظية وغير لفظية فعالة بين عناصر العملية التعليمية التعلمية في بناء مختلف الكفاءات.	
**	0.71	5- يربط الدرس بواقع حياة المتعلم ومكتسباته القبلية ما أمكن.	
**	0.57	6- يقترح وضعية مشكلة لزعزعة التوازن المعرفي لدى المتعلم؛ حتى يبحث على إعادة التوازن من خلال البحث	
**	0.65	7- يبسط الموارد للمتعلم بطرق مختلفة ويربطها بالموارد السابقة لدى المتعلمين (موارد جديدة).	
**	0.71	8- يقدم الدرس بأسلوب مشوق يجذب انتباه المتعلمين.	
**	0.61	9- يوظف وضعيات-مشكلة انطلاقية تستهدف تقويم المكتسبات القبلية، وتحديد احتياجات المتعلم (موارد جديدة) لحل مشكلة الوضعية الانطلاقية.	

**	0.57	10- يناقش القيم المستهدفة.
**	0.69	11- يشجع المتعلمين على التعلم الذاتي باستمرار.
**	0.57	12- يشرك المتعلمين في اختيار مسعى البحث لاكتشاف الموارد المستهدفة.
**	0.71	13- يشرك المتعلمين في وضع ملخصا للدرس بشكل منظم ومهيكل.

(**) الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01

جدول (16) يبين معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الرابع "استخدام طرق واستراتيجيات التدريس" والدرجة الكلية له

المحور الخامس:

يبين الجدول (17) معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الخامس "إدارة البيئة الصفية" والدرجة الكلية للمحور، إذ تتضح أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة 0.01، وبالتالي نستنتج أن المحور صادقا في قياس ما وضع لقياسه.

الدلالة	معامل بيرسون	مؤشر الأداء التدريسي	المعيار
**	0.67	1- يوفر بيئة صفية تعليمية تلبي احتياجات المتعلمين وتعزز التعلم لديهم.	إدارة البيئة الصفية
**	0.73	2- ينوع في مناخ البيئة الصفية من أجل التحفيز وإثارة الدافعية لدى المتعلم، والتفاعل والمشاركة الفعالة.	
**	0.68	3- يدير وقت التعلم بفعالية وويستثمره بشكل جيد ومرن حسب أهمية التعلم وما يخدم المتعلمين.	

**	0.68	4- يقدم التعزيز للمتعملم بمختلف أنواعه في الوقت المناسب.
**	0.63	5- يقدر قوة التعزيز وما يتناسب ومستوى الإبداع في أداء المتعلم.
**	0.61	6- ينوع صيغ التعزيز اللفظية وغير اللفظية بشكل غير مبالغ فيه.
**	0.59	7- يشجع على التفاعل اللفظي باستعمال المفاهيم العلمية الدقيقة.
**	0.61	8- يوزع الأدوار والمهام بدقة على المتعلمين وفق الخطة الزمنية المحددة للدرس تحقيقاً لأهداف الدرس.
**	0.57	9- يدرّب المتعلم على المشاركة في إنجاز التراكيب التجريبية والنماذج التفسيرية والوظيفية... .
**	0.65	10- يوجه أسئلة وواجبات منزلية تقيس مستويات معرفية ومنهجية وقيمة مختلفة لدى المتعلمين.
**	0.79	11- يراقب ويقوم المتعلمين أثناء أداء الأنشطة الصفية.
**	0.66	12- يتأكد من استيعاب المتعلمين للبعد القيمي لموضوع الدرس المقدم.
**	0.57	13- يوجه المتعلمين لاكتشاف الخطأ ويحثهم على تصحيحه.

(**) الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01

جدول (17) يبين معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الخامس "إدارة البيئة الصفية" والدرجة الكلية له

المحور السادس:

يبين الجدول (18) معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور السادس "استخدام الوسائل البيداغوجية" والدرجة الكلية للمحور، إذ تتضح أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة 0.01، وبالتالي نستنتج أن المحور صادقاً في قياس ما وضع لقياسه.

المعيار	مؤشر الأداء التدريسي	معامل بيرسون	الدلالة
استخدام الوسائل البيداغوجية	1- يستخدم المختبر وينجز التجارب بمهارة.	0.59	**
	2- يستخدم جهاز العرض والوسائل السمعية والبصرية كوسائل تعليمية تجعل الموقف التعليمي أكثر تشويقاً وإثارة.	0.67	**
	3- يستخدم الوسائل التعليمية اللازمة انطلاقاً من الإمكانيات المادية المتاحة من خامات البيئة المدرسية.	0.77	**
	4- يملك مهارات مخبرية عالية كتشريح الحيوانات أو تحضير منتشات نباتية وغيرها ...	0.66	**
	5- يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس استخداماً سليماً وفعالاً.	0.61	**
	6- يظهر كفاءة في تطوير التجارب العلمية مراعيًا خصائص عناصر البيئة التعليمية-التعليمية.	0.67	**
	7- يستخدم وسائل تسهل على المتعلم تجاوز العوائق والوصول إلى الموارد المستهدفة.	0.70	**

(**) الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01

جدول (18) يبين معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور السادس "استخدام الوسائل البيداغوجية" والدرجة الكلية له

المحور السابع:

يبين الجدول (19) معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور السابع "التقويم" والدرجة الكلية للمحور، إذ تتضح أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة 0.01، وبالتالي نستنتج أن المحور صادقاً في قياس ما وضع لقياسه.

الدالة	معامل بيرسون	مؤشر الأداء التدريسي	المعيار
**	0.71	1- استخدام أساليب متنوعة وفعالة لتقويم قدرة المتعلم على إدماج التعلّمات بكفاءة، مثل (الملاحظة، الاختبارات، الخ).	التقويم
**	0.63	2- يصوغ مشكلة وتعليمات تثير مستويات التفكير المختلفة عند الانطلاق في الدرس (تقويم تشخيصي).	
**	0.66	3- يحرص على تصحيح الخطأ فور حدوثه (تقويم تكويني).	
**	0.62	4- يشجع المتعلمين على تقويم أدائهم (التقويم الذاتي وبين الأقران).	
**	0.57	5- يقوم أثر الأنشطة الصفية بهدف التأكد من اكتساب الموارد للموارد.	
**	0.55	6- يقوم الجوانب (المعرفية، المنهجية، والقيمية	

		(للمتعلّم بمشاركة كل المتعلّمين.
**	0.63	7-يوظف إجراءات التقويم التشخيصي لتخطي الصعوبات التي يمكن أن تعترض المتعلم.
**	0.59	8- يقوم درجة اكتساب المتعلم للكفاءة.
**	0.65	9- يعدل استراتيجيات التدريس في ضوء نتائج التقويم.
**	0.57	10- يقوم أدائه على مستوى التخطيط، التنفيذ والتقييم.
**	0.66	11- ينوع مصادر وأساليب التقويم بما يتوافق مع الأهداف المتوخاة.
**	0.69	12- يستخدم التغذية الراجعة والدعم المعنوي لتعزيز مواطن القوة والأداء الصحيح.
**	0.79	13- يستخدم التغذية الراجعة في معالجة المشاريع الفردية والجماعية للمتعلّمين.
**	0.71	14- يعدل الخطط وفقا لاستراتيجيات التدريس المناسبة لضمان نجاح التعلم في ضوء نتائج التقويم.
**	0.63	15-ينوع في طرق العلاج والتي تختلف عن طرق التدريس.

(**) الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01

جدول (19) يبين معامل ارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور السابع "التقويم" والدرجة الكلية له.

1 الصدق البنائي:

بالرجوع إلى بيانات الدراسة الميدانية؛ يتبين أن معاملات الارتباط المستخرجة في جميع محاور المقياس دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01؛ مما يؤكد أن نسبة الاتساق الداخلي للمقياس مرتفعة. ويتبين من خلال نتائج الجدول (20) أن قيم معاملات الارتباط تتقارب ومرتفعة لكل المجالات وكذا الدرجة الكلية للمقياس، لنجدها تنحصر ما بين القيمتين (0.73، 0.88) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01، وأن محاور المقياس صادقة لما وضعت لقياسه.

الرقم	الفقرة	معامل بيرسون	الدلالة
01	صياغة الأهداف ورصد الكفاءات	0.88	**
02	تحديد الخطة البيداغوجية	0.79	**
03	المعرفة العلمية	0.77	**
04	إدارة البيئة الصفية	0.87	**
05	طرق واستراتيجيات التدريس	0.78	**
06	استخدام الوسائل البيداغوجية	0.81	**
07	التقويم	0.73	**

(**) الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01

جدول (20) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل محور "معياري" والدرجة الكلية للمقياس

وتشير النتائج من خلال الجدول (20) أن محور " صياغة الأهداف ورصد الكفاءات" حاز أعلى معامل ارتباط، والذي بلغت قيمته 0.88؛ مما يدل على أهميته ضمن المؤشرات الأدائية المحتواة في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة، ليليه بعد ذلك محور " إدارة البيئة الصفية " بمعامل ارتباط بلغت قيمته 0.87، وكلا القيمتان دالتان عند مستوى الدلالة

0.01. لتتمظهر أهمية الأداءات المرتبطة بالمحورين مقارنة بباقي المحاور (المعايير)؛ إذ يمثلان النسبة الأكبر من الأدوار المنوطة بالأستاذ بصورة عامة وأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة بصفة خاصة.

وبقيمة معامل ارتباط مقارنة للمحور السابق؛ احتل معيار "استخدام الوسائل البيداغوجية" المرتبة الثالثة؛ إذ بلغت قيمته 0.81 وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01، لتعتبر مؤشراً واضحاً على أهمية المعيار والمؤشرات الدالة عليه؛ كما يمثل المعيار "تحديد الخطة البيداغوجية" ومعيار "طرق واستراتيجيات التدريس" محط المقاربات الحديثة للعملية التعليمية-التعلمية بشكل عام والفعل التدريسي بشكل خاص أهمية بمعامل ارتباط 0.79 و 0.78 على التوالي، لتكن أهمية المحورين ليست بمنأى عن أهمية المحاور أو المعايير السابقة، وهما قيمتان دالتان إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01، أما محور "المعرفة العلمية" و محور "التقويم" فحققا معاملا ارتباط مقداران بقيمة 0.77 و 0.73 على التوالي.

مما سبق، تبين تقارب معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، كما أنها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 ليؤكد صدق المقياس في استخدامه لتحقيق الهدف منه.

2- ثبات بطاقة الملاحظة:

يقصد بثبات الأداة درجة موثوقية هذه الأداة في إعطاء إجابات ثابتة نسبياً في حال إعادة تطبيقها على نفس العينة، ولغرض إيجاد معامل ثبات المقياس من منطلق الاتساق الداخلي؛ تم حسابه عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ.

(TWYLCROSS, A. & SHIELDS, L, 2004, p. 36). & (Gay, L.R., Mills, G.E., Airsaian, P, 2009, p 489).

تم حساب معامل الثبات لكل محور من محاور المقياس، ثم معامل الثبات الكلي له، والجدول (21) يبين ذلك:

رقم المحور	المحور	قيمة معامل ألفا كرونباخ
01	صياغة الأهداف ورصد الكفاءات	0.86
02	تحديد الخطة البيداغوجية	0.79
03	المعرفة العلمية	0.79
04	إدارة البيئة الصفية	0.89
05	استخدام طرق واستراتيجيات التدريس	0.86
06	استخدام الوسائل البيداغوجية	0.86
07	التقويم	0.86
	معامل الثبات الكلي للمقياس	0.83
	الصدق الذاتي	0.91

الجدول رقم (21) يوضح قيم معاملات ألفا كرونباخ الثبات لبطاقة ملاحظة الأداء

التدريسي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة

يتبين من الجدول (21) أن قيم معامل الثبات لمحاور البطاقة قد تراوحت ما بين (0.79) و(0.89)، أما معامل ثبات الكلي لها فقد بلغ (0.83)، والقيم السابقة كلها هي قيم تدل على الاتساق الداخلي للبطاقة ما يسمح بإمكانية الوثوق بصلاحية تفسير النتائج، وقد بلغت قيمة الصدق الذاتي (0.91)، وهي قيمة مرتفعة، ومن ثم فإن الأداة أصبحت صالحة للتطبيق النهائي. تكون بطاقة تقويم الأداء التدريسي قد صارت في صورتها النهائية، حيث تكونت من ثلاث مجالات، تضمنت (07) معايير (محاور رئيسية)، تحتوي (72) مؤشرا أدائيا، كما بينها الجدول رقم (12).

5. الأساليب المعالجة الإحصائية:

بعد استرجاع أداة الدراسة (بطاقات الملاحظة)، تم تفرغ البيانات وتميزها تمهيدا لإدخالها بالحاسب الآلي، لتصبح لدينا متغيرات رقمية وقد تم استخدام الرزنامة الإحصائية للعلوم الإحصائية (SPSS.22)

- 1- معامل الارتباط لبيرسون Pearson، لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وصدقها.
- 2-معامل الثبات: لألفا كرونباخ Alpha Cronbach لتحديد درجة الثبات .
- 3- معامل لواشي للاتفاق (LAWSHI) لحساب صدق البرنامج التدريبي للاستراتيجية التدريسية حسب آراء المحكمين.
- 3- اختبار "ت" T test لتحديد الفروق بين الأداء القبلي والبعدي.
- 4- ولتحديد حجم الأثر تم الاعتماد على قيمة النسبة التائية ودرجات الحرية، حيث تم استخدام المعادلة التالية: (عفانة، 2000، ص 43)

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث: η^2 = حجم الأثر

t^2 = مربع قيمة " t " المحسوبة.

df = درجة الحرية

وقد قدم كوهين (1988) بعض الاقتراحات المقبولة على نطاق واسع لتقدير حجم الأثر، ما يمكن أن يشكل أثراً كبيراً أو متوسطاً أو صغيراً، كما بالجدول التالي (22) (نصار، 2006، ص 56)

حجم التأثير			الاختبار
كبير	متوسط	صغير	
$0.80 \leq \eta^2$	$\geq \eta^2 \geq 0.50$ 0.79	$\geq \eta^2 \geq 0.20$ 0.49	η^2

الجدول رقم (23) يبين بعض الاقتراحات المقبولة على نطاق واسع لتقدير حجم الأثر، حسب كوهين (1988)

5- حساب نسبة فعالية البرنامج "ماك جوجيان"، وذلك باستخدام المعادلة التالية:

$$م ج = \frac{س - س_ج}{س - ص}$$

حيث:

س = متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي القبلي.

س_ج = متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي البعدي.

ص = النهاية العظمى لبطاقة الملاحظة للأداء التدريسي القبلي والبعدي (ص = 288).

وقد ذكر روبك أن البرنامج التدريبي يكون فعالاً بدرجة مقبولة إذا لم تقل نسبة الكسب عن (0.60)

(Roebuck, 1973, p 472)

6- معدل الكسب "بلاك" لتقدير أثر التدريب (مقدار الاستفادة) (العائد)

$$[ص \div (س - س_ج)] + [(س - س_ج) \div (س - ص)] = \text{المعدل الكسب}$$

س : متوسط درجات القياس القبلي .

س_ج : متوسط درجات القياس البعدي.

ص : الدرجة العظمى على المقياس (بطاقة الملاحظة).

ويرى (بلاك): أن هذه النسبة يجب ألا تقل عن (1.2) حتى تكون فاعلية التعليم والتعلم

مرضية ومقبولة (بليلي، 1993، ص ص 184-185).

الفصل الثامن: عرض ومناقشة النتائج في ضوء تساؤلات الدراسة وفرضياتها والدراسات السابقة

تمهيد

1. عرض ومناقشة نتائج السؤال البحثي الأول
2. عرض نتائج فرضيات السؤال العام الثاني وأسئلته الجزئية
 - 1.2 عرض نتائج الفرضية العامة
 - 2.2 عرض نتائج الفرضيات الجزئية
 - 1.2.2 عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى.
 - 2.2.2 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية.
 - 3.2.2 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.
3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الجزئية والفرضية العامة في ضوء الدراسات السابقة

السابقة

- 1.3 مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الجزئية:
 - 1.1.3 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى.
 - 2.1.3 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية.
 - 3.1.3 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.
- 2.3 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة.

سنتناول خلال هذا الفصل، النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية بالتحليل والتفسير في ضوء التراث النظري وأهداف الدراسة والتي اتضحت من خلال إجراءات ما بعد التجريب والتي رصدت درجات بطاقة الملاحظة. ومن ثم معالجة البيانات إحصائياً، ومناقشتها، وتفسيرها واستخلاص النتائج، مع تقديم جملة من التوصيات.

1. عرض ومناقشة نتائج السؤال البحثي الأول.

ما معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط ببرج بوعريريج؟

لقد تمت الإجابة عن التساؤل الأول بتحديد قائمة المعايير اللازمة لأداء أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة بعد تحديد مصادر اشتقاق المعايير من خلال الإطلاع على مستخلص الأدبيات العلمية التربوية المتعلقة بموضوع معايير جودة الأداء التدريسي للمعلم (المراجع العلمية والأدب النظري، والأبحاث أو الدراسات، وأوراق العمل، وتوصيات المؤتمرات)، وتحليلها والتي أوجت بعدد من المعايير، بالإضافة إلى الإطلاع على معايير (NCATE)، ومعايير (NCTM) للرياضيات، والمعايير المصرية، والمعايير الأمريكية لتعليم العلوم - معايير ولاية كنتاكي، ومعايير معلم العلوم في ولاية كولورادو، وكذا مراجعة والاطلاع على أهم الصفات الواجب توافرها في أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة، وطبيعة مادة في حد ذاتها وأهداف تعليمها (دليل الأستاذ لمادة علوم الطبيعة والحياة، ومنهاج مادة علوم الطبيعة والحياة، والوثيقة المرافقة للمنهاج، والكتب الخاصة بسياسة تكوين المعلم واللوائح والقوانين الخاصة بتحديد مهامه، والمقابلات مع مفتشي التكوين في المادة)، كما تم الإطلاع على بعض البحوث، والدراسات السابقة التي تناولت معايير جودة الأداء التدريسي للمعلم عامة ولمعلم "علم الأحياء" على وجه الخصوص أو ما يصطلح عليه في المنظومة التعليمية الجزائرية "أستاذ علوم الطبيعة والحياة"؛ ليتم إعداد واقتراح قائمة معايير جودة الأداء التدريسي لمعلم علوم الطبيعة والحياة، والاسترشاد والاستفادة منها في بناء بطاقة الملاحظة للأداء التدريسي للمعلم، من خلال تحديد مجالات المعايير ثم تحديد المعايير ومؤشراتها، وفق ما يلي:

المجال الأول: التخطيط للتدريس. (صياغة الأهداف ورصد الكفاءات/تحديد الخطة البيداغوجية/المعرفة العلمية)؛ أما المجال الثاني: تنفيذ التدريس واستراتيجياته (استخدام طرق واستراتيجيات

التدريس/ إدارة البيئة الصفية/ استخدام الوسائل البيداغوجية)، في حين جسد المجال الثالث: التقويم.

● قائمة معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط

المجال الأول: التخطيط: قدرة أستاذ علوم الطبيعة والحياة على تحديد أهداف ورصد كفاءات وتصميم ووضع خطة تعليمية تعلمية فعالة مبنية على فهم واختيار وتكامل أهداف المنهاج واستراتيجيات تعلمية كالتعلم النشط وأنشطة التعلم والوسائل البيداغوجية وأساليب التقويم في ضوء احتياجات التلاميذ ومكتسباتهم القبلية وأنماط تعلمهم.

المعيار الأول: تحديد الأهداف

المؤشرات:

- 1- يصوغ أهدافا تعليمية لأفعال قابلة للملاحظة والتقويم لبناء التعلم.
- 2- يصوغ أهدافا تعليمية مناسبة ومندرجة تنمي قدرات الملاحظة والتحليل والاستنتاج عند المتعلم.
- 3- يصوغ أهدافا تعليمية لنشاطات يقترحها تشجع على العمل التعاوني بالقسم، وتنمي مهارة حل المشكلات لدى المتعلم.
- 4- يشرك المتعلمين في بناء التعلم بأنفسهم والوصول إلى الموارد المطلوبة.

المعيار الثاني: وضع وتحديد خطة بيداغوجية

المؤشرات

- 1- يضع خطة تدريسية آخذا بعين الاعتبار المكتسبات القبلية للمتعلم.
- 2- يقترح وضعية انطلاق مشوقة ومزعزة لتصورات المتعلم.
- 3- يعتمد خطة مناسبة للتعلم في ضوء الإمكانيات المتاحة في البيئة المدرسية.

- 4- يفتتح أنشطة تعليمية ملائمة تسهم في تنمية الكفاءات.
- 5- يحدد طرائق التدريس المناسبة.
- 6- يوظف وضعيات-مشكلة تتضمن صعوبات تدعو إلى التحدي لتنمي مختلف القدرات العقلية لدى المتعلمين.
- 7- يحدد الوسائل البيداغوجية (المستندات) التي ستخدم هدف النشاط.
- 8- يحدد أساليب وأدوات التقويم بكل مراحله، والمناسبة للهدف التعليمي.
- 9- يخطط وينوع أنماط التعليم لإعطاء فرص تعليمية متساوية.

المعيار الثالث: المعرفة العلمية

المؤشرات:

- 1- يحلل موضوع الدرس المقرر إلى مؤشرات.
- 2- يتمكن من الكفاءات المهنية اللازمة للأداء التدريسي لمادة التخصص.
- 3- يتمكن من اختيار وضعيات مشكلة تتوفر فيها معايير (السباق، السند، المهمة، التعليم،...) وفق الكفاءة المرصودة.
- 4- يظهر درجة عالية من الكفاءة في تحقيق أهداف تعليم مادة علوم الطبيعة والحياة (معرفة، منهجية وقيمة).
- 5- يلم بطرق تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة لغرض تمكين التلاميذ من تجنيد المعرفة، والمهارات، لاكتساب كفاءة شاملة.
- 6- يظهر درجة عالية من الاحترافية في كيفية إدارة القسم، اختيار التعليمات المناسبة، لاكتساب القدرة على تجنيد الموارد في وضعيات التعلم المرتبطة بالواقع.
- 7- يظهر تحكما في تحليل محتوى الدرس إلى موارد.

8- يعرف طرائق اكساب كفاءات عرضية بين مادة التخصص ومواد التخصصات الأخرى.

09- يدرك دور منهاج علوم الطبيعة والحياة في مواكبة التطور العلمي من خلال تجنيد المعارف وتقديم الجديد للمتعلم.

10- يلم بمفاهيم وأساليب التقويم المناسبة للأهداف التعليمية.

11- يعرف معايير ومؤشرات تقييم أداء المتعلمين.

المجال الثاني: التنفيذ تمكن أستاذ علوم الطبيعة والحياة من مادته العلمية، وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى (كفاءات عرضية)، وقدرته على استخدام استراتيجيات تعليمية تعليمية متنوعة وفعالة، واقتراح وضعيات مشكلة مزعجة للموارد القبلية للتلاميذ، وتوظيف الأنشطة والتكنولوجيا المناسبة، وإدارة جيدة لبيئة الصف بما يحفز ويشجع التلاميذ على الاستقصاء العلمي، والتفكير الناقد، والابتكاري وحل المشكلات، وجعل جوانب تعلمهم ذات معنى، وبراغي مستوياتهم وقدراتهم المختلفة.

المعيار الأول: طرق واستراتيجيات التدريس:

المؤشرات:

1- يعرض المادة العلمية بتسلسل منطقي (مراعيًا في ذلك مبدأ التدرج، ويتسلسل من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المركب).

2- يستخدم استراتيجيات تعليمية متنوعة توافق البيداغوجيا الفارقية وتلبي متطلبات المتعلمين مثل (التعلم التعاوني، الفردي، والاستقصاء، العصف الذهني، حل المشكلات، تمثيل الأدوار، الاكتشاف، الحوار، المناقشة)

3- يوظف الوسائل والتقنيات التعليمية المتنوعة والحديثة في تقديم الدرس ليحقق فاعلية التعلم.

- 4- يستخدم قنوات اتصال لفظية وغير لفظية فعالة أثناء العملية التعليمية في بناء مختلف الكفاءات.
- 5- يربط الدرس بواقع حياة المتعلم ومكتسباته القبلية ما أمكن.
- 6- يقترح وضعية مشكلة لزعزعة التوازن المعرفي لدى المتعلم حتى يبحث على إعادة التوازن من خلال البحث.
- 7- يبسط الموارد للمتعلم بطرق مختلفة ويربطها بالموارد السابقة لدى المتعلمين (موارد جديدة).
- 8- يقدم الدرس بأسلوب مشوق يجذب انتباه المتعلمين.
- 9- يوظف وضعيات-مشكلة انطلاقيه تستهدف تقويم المكتسبات القبلية وتحديد احتياجات المتعلم (موارد جديدة) لحل مشكلة الوضعية الانطلاقية.
- 10- يناقش الآداب والقيم الموجودة والمستهدفة.
- 11- يشجع المتعلمين على التعلم الذاتي باستمرار.
- 12- يشرك المتعلمين في اختيار مسعى البحث لاكتشاف الموارد المستهدفة.
- 13- يشرك المتعلمين في وضع ملخصا للدرس بشكل منظم ومهيكل .

المعيار الثاني: إدارة البيئة الصفية

المؤشرات

- 1- يوفر بيئة صفية تعليمية تُلبي احتياجات المتعلمين وتعزز التعلم لديهم.
- 2- ينوع في مناخ البيئة الصفية من أجل التحفيز وإثارة الدافعية لدى المتعلم والتفاعل والمشاركة الفعالة.

3- يدير وقت التعلم بفعالية ويستثمره بشكل جيد ومرن حسب أهمية التعلّات وبما يخدم المتعلمين.

4- يقدم التعزيز للمتعلّم بمختلف أنواعه في الوقت المناسب.

5- يقدر قوة التعزيز وما يناسب ومستوى الإبداع في أداء المتعلم.

6- يتّوع صيغ التعزيز اللفظية وغير اللفظية بشكل غير مبالغ فيه .

7- يشجع على التفاعل اللفظي باستعمال المفاهيم العلمية الدقيقة.

8- يوزع الأدوار والمهام بدقة على المتعلمين وفق الخطة الزمنية المحددة للدرس تحقيقاً لأهداف الدرس.

9- يدرّب المتعلم على المشاركة في إنجاز التراكيب التجريبية والنماذج التفسيرية والوظيفية. ...

10- يوجه أسئلة وواجبات منزلية تقيس مستويات معرفية ومنهجية وقيمة مختلفة لدى المتعلمين .

11- يراقب ويقوم المتعلمين أثناء أداء الأنشطة الصفية.

12- يتأكد من استيعاب المتعلمين للبعد القيمي لموضوع الدرس المقدم.

13- يوجه المتعلمين لاكتشاف الخطأ وتصحيحه.

المعيار الثالث: استخدام الأدوات والوسائل التعليمية

المؤشرات:

1- يستخدم المختبر وينجز التجارب بمهارة.

2- يستخدم جهاز العرض والوسائل السمعية والبصرية كوسائل تعليمية تجعل الموقف التعليمي أكثر تشويقاً وإثارة.

- 3- يستخدم الوسائل التعليمية اللازمة انطلاقاً من الإمكانيات المادية المتاحة في من خاتم البيئة المدرسية .
- 4- يملك مهارات مخبرية عالية كتشريح الحيوانات أو تحضير منتشات نباتية.. وغيرها.
- 5- يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس استخداماً سليماً وفعالاً .
- 6- يظهر كفاءة في تطوير التجارب العلمية مراعيًا خصائص عناصر البيئة التعليمية-التعليمية.

7- يستخدم وسائل تسهل على المتعلم تجاوز العوائق والوصول إلى الموارد المستهدفة.

المجال الثالث: التقويم قدرة أستاذ علوم الطبيعة والحياة على جمع وتحليل وتفسير المعلومات عن أدائه (التقويم الذاتي)، وأداء تلاميذه باستخدام أساليب وأدوات متنوعة للتعرف على مدى تحقق الأهداف التعليمية التعليمية، وتقديم التغذية الراجعة؛ لتلافي الأخطاء وتعزيز وتحسين النقاط الإيجابية وكل ما يساعد على تطوير أداء كل من الأستاذ والتلميذ.

المعيار: التقويم (المتعلم، المعلم، التغذية الراجعة)

المؤشرات

- 1- يستخدم أساليب متنوعة وفعالة لتقويم قدرة المتعلم على إدماج التعلمات بكفاءة، مثل (الملاحظة، بروفييل "سجلات الأداء"، الاختبارات، الخ).
- 2- يصوغ مشكلة وتعليمات تثير مستويات التفكير المختلفة عند الانطلاق في الدرس.
- 3- يحرص على تصحيح الخطأ فور حدوثه.
- 4- يشجع المتعلمين على تقويم أدائهم (التقويم الذاتي وبين الأقران).
- 5- يقوم أثر الأنشطة الصفية بهدف التأكد من اكتساب المتعلمين للموارد.
- 6- يقوم الجوانب (المعرفية، المنهجية، والقيمية) للمتعلم بمشاركة كل المتعلمين.
- 7- يوظف إجراءات التقويم التشخيصي لتخطي الصعوبات التي يمكن أن تعترض المتعلم.
- 8- يقوم درجة اكتساب المتعلم للكفاءة.

- 9- يعدل استراتيجيات التدريس في ضوء نتائج التقييم.
- 10- يقوم أدائه على مستوى التخطيط، التنفيذ والتقييم.
- 11- ينوع مصادر وأساليب التقييم بما يتوافق مع الأهداف المتوخاة.
- 12- يستخدم التغذية الراجعة والدعم المعنوي لتعزيز مواطن القوة والأداء الصحيح.
- 13- يستخدم التغذية الراجعة في معالجة المشاريع الفردية والجماعية للمتعلمين.
- 14- يعدل الخطط وفقا لاستراتيجيات التدريس المناسبة لضمان نجاح التعلم في ضوء نتائج التقييم.

15- ينوع في طرق العلاج والتي تختلف عن طرق التدريس.

2. عرض نتائج فرضيات السؤال العام الثاني وأسئلته الجزئية:

1.2 عرض نتائج الفرضية العامة:

والتي نصت على أن: للإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة أثر على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط ببرج بوعريبرج. وللتحقق من هذا الفرض تم حساب مربع إيتا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين (القبلي والبعدي)، وللوقوف على دلالة الفروق بين الأداء القبلي والبعدي تم استخدام اختبار (ت)، والجدول رقم (23) يوضح ذلك.

مربع إيتا	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مصدر التباين
0.8667	*0.000	13.248	27	31.415	139.39	القياس القبلي
			27	37.727	195.25	القياس البعدي

(* دالة عند مستوى 0.000)

جدول رقم (23) يوضح نتائج حساب مربع إيتا واختبار (ت) (T.test) لدلالة الفروق

بين متوسطي الأداء التدريسي القبلي والبعدي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة.

أظهرت نتائج الجدول (23) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطات أداء أساتذة علوم الطبيعة والحياة على بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي ككل قبل تعرضهم للتدريب على الاستراتيجية التدريسية وبعده، وكانت الفروق لصالح الأداء البعدي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي في الملاحظة البعدية للأداء التدريسي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة (37.72) -وفقا للبرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة- وهو بذلك أعلى من المتوسط الحسابي في الملاحظة القبلية للأداء والذي بلغ 31.41، كما بلغت قيمة (ت) (13.248) بمستوى دلالة (0.01)، وتعزى الفروق إلى المتغير التجريبي المتمثل في الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ.

وقد بلغ حجم أثر البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية على الأداء التدريسي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة (0.866)، وهي قيمة عالية تدل على الأثر الايجابي للاستراتيجية التدريسية في تحسين الأداء التدريسي، وبمعنى آخر أن 86.66 % من التباين الكلي للمتغير التابع (الأداء التدريسي) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية وفق نموذج ديمينغ للجودة الشاملة)، ومنه يمكن القول أن الفرضية العامة تحققت.

لذلك يمكن قبول الفرضية، التي تنص على الآتي:

للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة أثر على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط ببرج بوعريريج. ومن ثم يكون الهدف العام للدراسة قد تحقق.

- حساب معدل الكسب في الأداء وفعالية البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية: يبين الجدول رقم (24) نسب الكسب المعدل الكلي لأفراد العينة في الأداء نتيجة تطبيق بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي مادة علوم الطبيعة والحياة، وفعالية البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية.

البيانات	الدرجة العظمى للاختبار	المتوسط الحسابي الكلي	معدل الكسب الكلي	قيمة ثابت بلاك المعيارية	نسبة الفعالية ($0.60 \leq$) معامل ماك جوجيان)
القياس القبلي	288	139.39	0.56	1.2	0.375
القياس البعدي	288	195.25			

الجدول رقم (24) يبين نسب الكسب المعدل لأفراد العينة في الأداء التدريسي ككل ونسبة الفعالية للبرنامج التدريبي حول الاستراتيجية

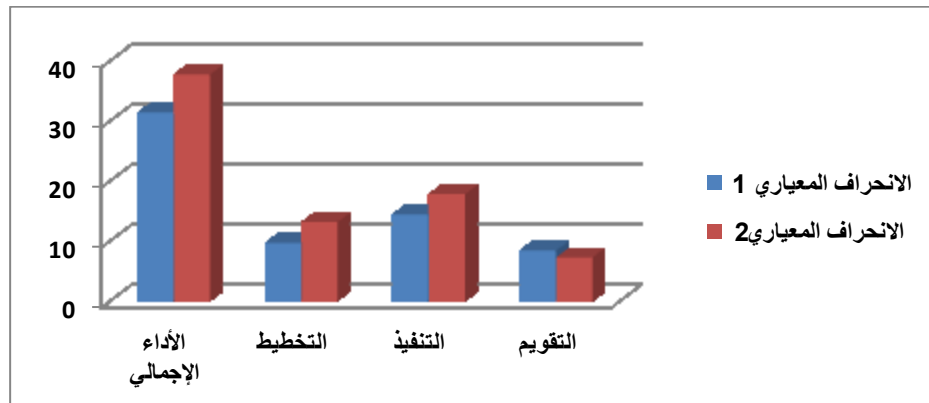
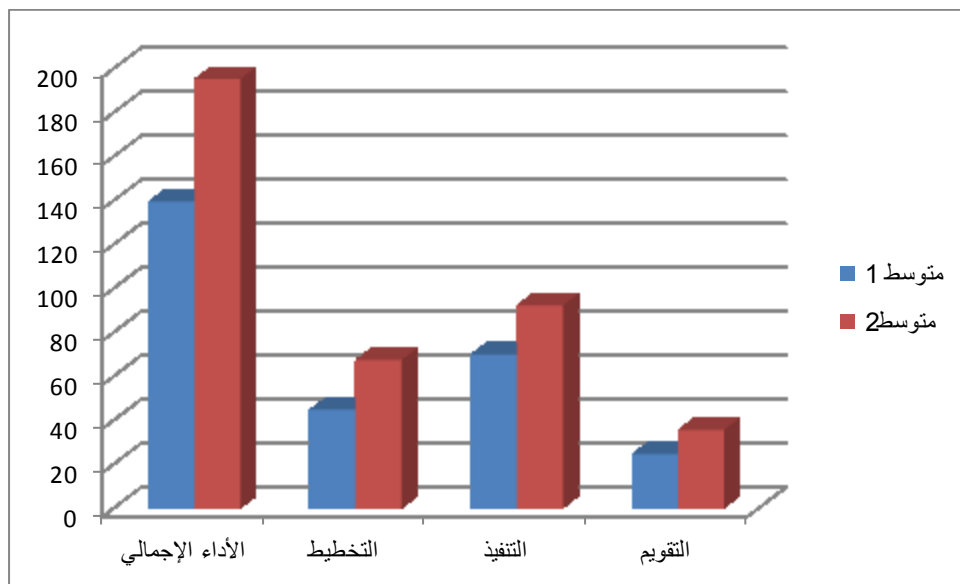
يتضح من الجدول رقم (24) أن مقدار الكسب في الأداء التدريسي ككل قد بلغ (0.56)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً لأنها أصغر من قيمة بلاك المعيارية (1.2)، في حين وهو متوقع أن نسبة الفعالية بلغت (0.375) وهي غير دالة إحصائياً على فاعلية البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة لأنها أصغر من معامل ماك جوجيان (0.60)، وهي تتفق مع ما توصلت إليه دراسة بيان (2010).

إلا أن ما يتضح من الجدول رقم (23) أن قيمة حجم الأثر قد بلغت (0.86)، وهي أكبر من القيمة المعيارية (0.80)، مما يدل على أن للبرنامج أثراً مرتفعاً في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي (المتربصين) مادة علوم الطبيعة والحياة (أفراد العينة)، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج التحليل الإحصائي الاستدلالي بوجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة الملاحظة للأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي، ولكنها تخالف نتيجة قياس فاعلية البرنامج التدريبي عن طريق حساب نسبة الكسب المعدل. مما يدل على أن للبرنامج

التدريبي أثرا جيدا، لكنه لم يبلغ الحد الأدنى للمستوى المعياري للفاعلية حسب معامل الكسب بلاك وبالتالي وبطريقة آلية معامل الفاعلية لماك جوجيان.

الشكل رقم (3) رسم بياني يوضح الفرق في متوسطات الأداء على مستوى مجال التقويم بين التطبيقين الأول والثاني لبطاقة ملاحظة الأداء الأداء التدريسي لأفراد عينة الدراسة (أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة).

حيث: م1 (هو المتوسط القبلي) ، م2 (المتوسط اليعدي))



الشكل رقم (4) رسم بياني يوضح الفرق في الانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني لبطاقة ملاحظة الأداء الأداء التدريسي لأفراد عينة الدراسة (أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة).

حيث: (1 الانحراف القبلي) ، (2 الانحراف اليعدي)

2.2 عرض نتائج الفرضيات الجزئية:

1.2.2 عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

والتي نصت على أنه: للإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة أثر على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في مجال التخطيط للتدريس. وللتحقق من هذا الفرض تم حساب مربع إيتا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين (القبلي والبعدي)، وللوقوف على دلالة الفروق بين الأداء القبلي والبعدي في مجال التخطيط، وقد تم استخدام اختبار (ت)، والجدول رقم (25) يوضح ذلك.

مربع إيتا	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مصدر التباين
0.923	*0.000	18.029	27	9.668	44.821	القياس القبلي
			27	13.155	67.428	القياس البعدي

(* دالة عند مستوى 0.000)

جدول رقم (25) يوضح نتائج حساب مربع إيتا واختبار (ت) (T.test) لدلالة الفروق بين متوسطي الأداء التدريسي القبلي والبعدي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في مجال التخطيط للتدريس أظهرت نتائج الجدول (25) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطات أداء أساتذة علوم الطبيعة والحياة على بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في مجال التخطيط قبل تعرضهم للتدريب على الإستراتيجية التدريسية وبعده، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، حيث جاء المتوسط الحسابي في الملاحظة البعديّة للأداء التدريسي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في مجال التخطيط -وفقا للبرنامج التدريبي للإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة- أعلى من المتوسط الحسابي في الملاحظة القبليّة للأداء، حيث بلغت قيمة كل منهما على التوالي (67.428، 44.821)، كما بلغت قيمة (ت) (18.029) وهي دالة

إحصائياً بمستوى دلالة (0.01)، وتعزى الفروق إلى المتغير التجريبي المتمثل الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج.

ولقد بلغ حجم تأثير البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية على الأداء التدريسي لأفراد العينة في مجال التخطيط 0.923، وهي قيمة عالية تدل على تحسين الأداء، وهذا يعني أن 92.30% من التباين الكلي للمتغير التابع (الأداء التدريسي في مجال التخطيط) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية وفق نموذج ديمنج للجودة الشاملة).

لذلك يمكن اتخاذ القرار الآتي: قبول الفرضية، التي تنص على الآتي:

للإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة أثر على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في مجال التخطيط. ومن ثم يكون الهدف الجزئي الأول للدراسة قد تحقق.

• حساب معدل الكسب في الأداء في مجال التخطيط وفعالية البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية:

يبين الجدول رقم (26) نسب الكسب المعدل الكلي لأفراد العينة في الأداء في مجال التخطيط نتيجة تطبيق بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي مادة علوم الطبيعة والحياة، وفعالية البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية.

البيانات	الدرجة العظمى للاختبار	المتوسط الحسابي الكلي	معدل الكسب الكلي	قيمة ثابت بلاك المعيارية	نسبة الفعالية (≤ 0.60) معامل ماك جوجيان
القياس القبلي	96	44.821	0.63	1.2	0.44
القياس البعدي	96	67.428			

الجدول رقم (26) يبين نسب الكسب المعدل لأفراد العينة في مجال التخطيط للأداء

التدريسي ككل ونسبة الفعالية للبرنامج التدريبي حول الاستراتيجية

يتضح من الجدول رقم (26) أن مقدار الكسب في مجال التخطيط للأداء التدريسي قد بلغ (0.63)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً لأنها أصغر من قيمة بلاك المعيارية (1.2)، في حين - وهو متوقع- أن نسبة الفعالية بلغت (0.44) وهي غير دالة إحصائياً على فاعلية البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة لأنها أصغر من معامل ماك جوجيان (0.60).

إلا أن ما يتضح من الجدول رقم (25) أن قيمة حجم الأثر قد بلغت (0,923)، وهي أكبر من القيمة المعيارية (0.80)، مما يدل على أن للبرنامج أثراً إيجابياً في مجال التخطيط للأداء التدريسي لمعلمي (المتربصين) مادة علوم الطبيعة والحياة (أفراد العينة)، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج التحليل الإحصائي الاستدلالي بوجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة الملاحظة للأداء التدريسي في مجال التخطيط لصالح التطبيق البعدي، ولكنها تخالف نتيجة قياس فاعلية البرنامج التدريبي عن طريق حساب نسبة الكسب المعدل. مما يدل على أن للبرنامج التدريبي أثراً جيداً، لكنه لم يبلغ الحد الأدنى للمستوى المعياري للفاعلية حسب معامل الكسب بلاك وبالتالي وبطريقة آلية معامل الفاعلية لماك جوجيان.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين (القبلي والبعدي) لمعايير مجال التخطيط؛ للوقوف على دلالة الفروق بين الأداء القبلي والبعدي، كما تم استخدام اختبار (ت)، والجدول رقم (27) يوضح ذلك.

مربع إيتا	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مصدر التباين	معايير مجال التخطيط
0.939	*0.000	20.466	27	1.481	7.750	القياس القبلي	صياغة الأهداف ورصد الكفاءات
				2.055	11.678	القياس البعدي	
0.960	*0.000	25.495	27	1.481	7.750	القياس القبلي	تحديد الخطة البيداغوجية
				4.929	25.678	القياس البعدي	

0.834	*0.000	11.667	27	5.305	20.678	القياس القبلي	المعرفة العلمية
				6.674	29.785	القياس البعدي	

(*) دالة عند مستوى 0.000

جدول رقم (27) يوضح نتائج حساب مربع إيتا واختبار (ت) (T.test) لدلالة الفروق بين متوسطي الأداء التدريسي القبلي والبعدي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في المعايير الثلاث لمجال التخطيط للتدريس

يوضح الجدول (27) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لأداء الأساتذة في معيار صياغة الأهداف ورصد الكفاءات في مجال التخطيط، قبل تعرضهم للتدريب على الاستراتيجية التدريسية وبعده، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، حيث جاء المتوسط الحسابي في الملاحظة البعدي للأداء التدريسي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في معيار صياغة الأهداف ورصد الكفاءات -وفقا للبرنامج التدريبي للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة- أعلى من المتوسط الحسابي في الملاحظة القبلي للأداء في هذا المعيار، وقد بلغت قيمة المتوسطين على التوالي (11.678، 7.750) وبانحرافين معياريين (2.055، 1.481)، كما بلغت قيمة (ت) (20.466) وهي دالة إحصائية بمستوى الدلالة (0.01).

كما يوضح الجدول وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لأداء الأساتذة في معيار تحديد خطة البيداغوجية في مجال التخطيط، قبل تعرضهم للتدريب على الاستراتيجية التدريسية وبعده، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، حيث جاء المتوسط الحسابي في الملاحظة البعدي للأداء التدريسي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في معيار تحديد خطة بيداغوجية -وفقا للبرنامج التدريبي للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة- أعلى من المتوسط الحسابي في الملاحظة القبلي للأداء في هذا المعيار، إذ بلغت قيمة المتوسطين على التوالي (25.678، 7.750) وبانحرافين معياريين (4.929، 1.481)، كما بلغت قيمة (ت) (25.495) وهي دالة إحصائية بمستوى الدلالة (0.01).

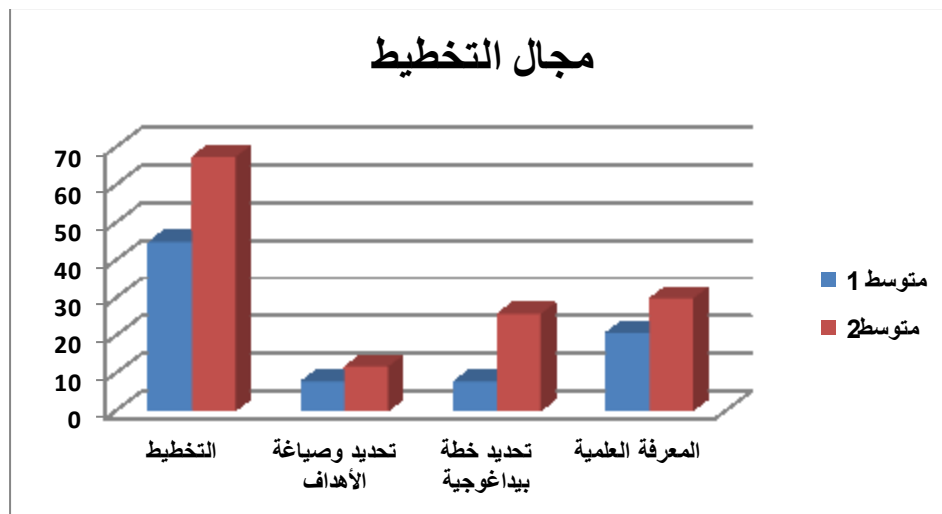
أما بالنسبة لمعيار المعرفة العلمية، فينتبين من خلال الجدول وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لأداء الأساتذة في معيار المعرفة العلمية في مجال التخطيط، قبل تعرضهم للتدريب على الاستراتيجية التدريسية وبعده، وكانت الفروق لصالح

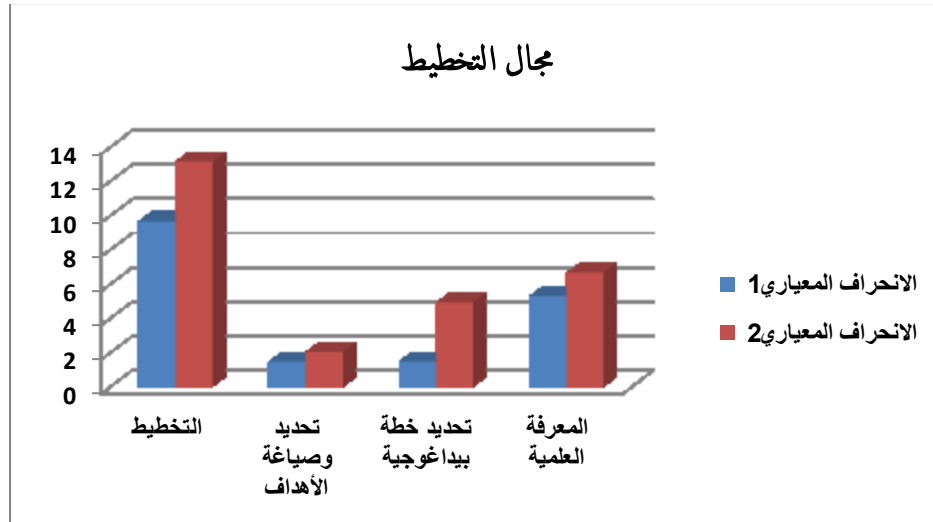
القياس البعدي، حيث جاء المتوسط الحسابي في الملاحظة البعدية للأداء التدريسي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في معيار المعرفة العلمية -وفقا للبرنامج التدريبي للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة- أعلى من المتوسط الحسابي في الملاحظة القبليّة للأداء في هذا المعيار، وقد بلغت قيمة المتوسطين على التوالي (29.785، 20.678) وبانحرافين معياريين (6.674، 5.305)، كما بلغت قيمة (ت) (11.667) وهي دالة إحصائيا بمستوى الدلالة (0.01).

وعند القراءة الأولية لقيم مربع إيتا لكل معيار في الجدول (25) يتبين أن حجم تأثير البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية مرتفع على الأداء التدريسي لأفراد العينة في كل المعايير المكونة لمجال التخطيط، حيث بلغت قيم إيتا على التوالي، وعلى الترتيب: (تحديد خطة بيداغوجية، وصياغة الأهداف ورصد الكفاءات، والمعرفة العلمية) (0.960، 0.939، 0.834)، وهي كلها قيم عالية، وهذا يعني أن 96.30%، 93.90%، و 83.40% من التباينات الكلية لمعايير إحدى مجالات المتغير التابع (الأداء التدريسي في مجال التخطيط) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية وفق نموذج ديمنغ للجودة الشاملة).

الشكل رقم (5) رسم بياني يوضح الفرق في المتوسطات الحسابية بين التطبيقين الأول والثاني لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي (في مجال التخطيط ومعايره) لأفراد عينة الدراسة (أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة)

حيث: (1 المتوسط الحسابي القبلي) ، (2 المتوسط الحسابي البعدي)





الشكل رقم (6) رسم بياني يوضح الفرق في الانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني لبطاقة ملاحظة الأداء الأداء التدريسي (في مجال التخطيط ومعايير) لأفراد عينة الدراسة (أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة)

2.2.2 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

والتي نصت على أنه: للإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة أثر على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في مجال تنفيذ التدريس واستراتيجياته. وللتحقق من هذا الفرض تم حساب مربع إيتا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين (القبلي والبعدي)، وللوقوف على دلالة الفروق بين الأداء القبلي والبعدي في مجال التنفيذ، وقد تم استخدام اختبار (ت)، والجدول رقم (28) يوضح ذلك.

مربع إيتا	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مصدر التباين
0.763	*0.000	9.326	27	14.433	69.892	القياس القبلي
			27	17.806	92.250	القياس البعدي

(* دالة عند مستوى 0.000)

جدول رقم (28) يوضح نتائج حساب مربع إيتا واختبار (ت) (T .test) لدلالة الفروق بين متوسطي الأداء التدريسي القبلي والبعدي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في مجال تنفيذ التدريس أظهرت نتائج الجدول (28) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطات أداء أساتذة علوم الطبيعة والحياة على بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في مجال التنفيذ قبل تعرضهم للتدريب على الاستراتيجية التدريسية وبعده، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، حيث جاء المتوسط الحسابي في الملاحظة البعيدة للأداء التدريسي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في مجال التنفيذ -وفقا للبرنامج التدريبي للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة- أعلى من المتوسط الحسابي في الملاحظة القبلية للأداء، حيث بلغت قيمة المتوسطين على التوالي (92.250، 69.892) وبانحرافين معياريين (17.806، 14.433)، كما بلغت قيمة (ت) (9.326)، وهي دالة إحصائية بمستوى دلالة (0.01)، وتعزى الفروق إلى المتغير التجريبي المتمثل الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ، وتدل هذه النتيجة على عدم تحقق الفرضية الجزئية الثانية.

ولقد بلغ حجم تأثير البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية على الأداء التدريسي لأفراد العينة في مجال التنفيذ 0.763، وهي قيمة متوسطة رغم أنها تقترب من 0.80. لذلك يمكن اتخاذ القرار الآتي: تحققت الفرضية الجزئية الثانية نسبيا؛ حيث تبين هناك أثر للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في مجال التنفيذ لكن بدرجة متوسطة، ومن ثم يكون الهدف الجزئي الثاني للدراسة تحقق نسبيا.

• حساب معدل الكسب في الأداء في مجال التنفيذ وفعالية البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية:

يبين الجدول رقم (29) نسب الكسب المعدل الكلي لأفراد العينة في الأداء في مجال التنفيذ نتيجة تطبيق بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي مادة علوم الطبيعة والحياة، وفعالية البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية.

البيانات	الدرجة العظمى للاختبار	المتوسط الحسابي الكلي	معدل الكسب الكلي	قيمة ثابت بلاك المعيارية	نسبة الفعالية $0.60 \leq$ معامل ماك جوجيان)
التطبيق القبلي	132	69.892	0.57	1.2	0.38
التطبيق البعدي	132	92.250			

الجدول رقم (29) يبين نسب الكسب المعدل لأفراد العينة في مجال التنفيذ للأداء التدريسي

ككل ونسبة الفعالية للبرنامج التدريبي حول الاستراتيجية

يتضح من الجدول رقم (29) أن مقدار الكسب في مجال التنفيذ للأداء التدريسي قد بلغ (0.57)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً لأنها أصغر من قيمة بلاك المعيارية (1.2)، في حين أن نسبة الفعالية بلغت (0.38) وهي غير دالة إحصائياً على فاعلية البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة لأنها أصغر من معامل ماك جوجيان (0.60).

إلا أن ما يتضح من الجدول رقم (27) أن قيمة حجم الأثر قد بلغت (0.763)، وهي تقترب من القيمة المعيارية (0.80)، مما يدل على أن للبرنامج أثراً إيجابياً متوسطاً في مجال التنفيذ للأداء التدريسي لمعلمي (المتربصين) مادة علوم الطبيعة والحياة (أفراد العينة)، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج التحليل الإحصائي الاستدلالي بوجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة الملاحظة في مجال التنفيذ للأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي، ولكنها تخالف نتيجة قياس فاعلية البرنامج التدريبي عن طريق حساب نسبة الكسب المعدل. مما يدل على أن للبرنامج التدريبي أثراً متوسطاً، لكنه لم يبلغ الحد الأدنى للمستوى المعياري للفاعلية حسب معامل الكسب بلاك وبالتالي وبطريقة آلية معامل الفاعلية لماك جوجيان.

كما تم حساب حساب مربع إيتا والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين (القبلي والبعدي) لمعايير مجال التنفيذ؛ وللوقوف على دلالة الفروق بين الأداء القبلي والبعدي لهذه معايير المعتمدة، وقد تم استخدام اختبار (ت)، والجدول رقم (30) يوضح ذلك.

مربع إيتا	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مصدر التباين	معايير مجال التنفيذ
0.800	*0.000	10.426	27	6.071	28.750	القياس القبلي	استخدام طرق واستراتيجيات التدريس
				7.041	38.214	القياس البعدي	
0.679	*0.000	7.566	27	5.461	28.250	القياس القبلي	إدارة البيئة الصفية
				7.318	36.000	القياس البعدي	
0.757	*0.000	9.177	27	3.154	12.892	القياس القبلي	استخدام الوسائل البيداغوجية
				3.882	18.0357	القياس البعدي	

(* دالة عند مستوى 0.000)

جدول رقم (30) يوضح نتائج حساب مربع إيتا واختبار (ت) (T.test) لدلالة الفروق بين متوسطي الأداء التدريسي القبلي والبعدي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في معايير

مجال تنفيذ التدريس

ويوضح الجدول (30) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لأداء الأساتذة في معيار استخدام طرق واستراتيجيات التدريس في مجال التنفيذ، قبل تعرضهم للتدريب على الاستراتيجية التدريسية وبعده، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، حيث جاء المتوسط الحسابي في الملاحظة البعدي للأداء التدريسي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في معيار استخدام طرق واستراتيجيات التدريس، وفقاً للبرنامج التدريبي للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة - أعلى من المتوسط الحسابي في الملاحظة القبلي للأداء في هذا المعيار، حيث بلغت قيمة المتوسطين على التوالي (28.750، 38.214) وبانحرافين معياريين (6.071، 7.041)، كما بلغت قيمة (ت) (10.426) وهي دالة إحصائية بمستوى الدلالة (0.01).

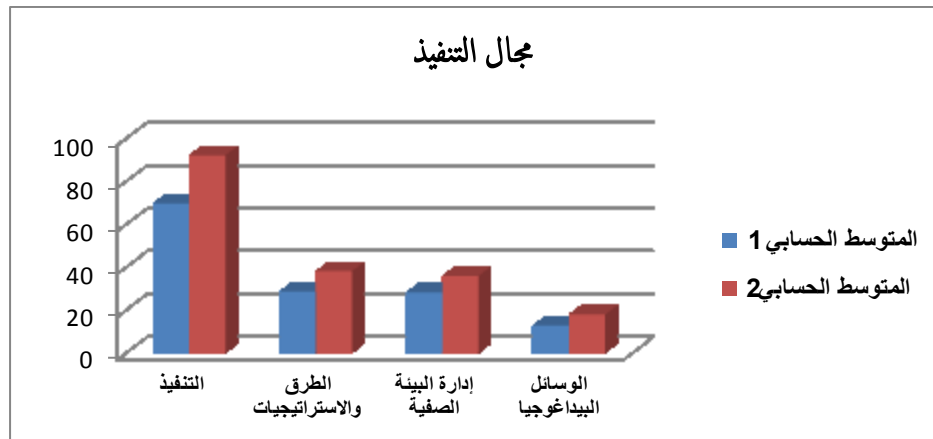
كما يوضح الجدول وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لأداء الأساتذة في معيار إدارة البيئة الصفية في مجال التنفيذ، قبل تعرضهم للتدريب على الاستراتيجية التدريسية وبعده، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، حيث جاء المتوسط الحسابي في الملاحظة البعدية للأداء التدريسي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في معيار إدارة البيئة الصفية -وفقا للبرنامج التدريبي للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة- أعلى من المتوسط الحسابي في الملاحظة القبلية للأداء في هذا المعيار، حيث بلغت قيمة المتوسطين على التوالي (36.000، 28.250) وبانحرافين معياريين (7.318، 5.461)، كما بلغت قيمة (ت) (7.566) وهي دالة إحصائية بمستوى الدلالة (0.01).

أما بالنسبة لمعيار استخدام الوسائل البيداغوجية، فيتبين من خلال الجدول وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لأداء الأساتذة في معيار استخدام الوسائل البيداغوجية، قبل تعرضهم للتدريب على الاستراتيجية التدريسية وبعده، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، حيث جاء المتوسط الحسابي في الملاحظة البعدية للأداء التدريسي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في معيار استخدام الوسائل البيداغوجية -وفقا للبرنامج التدريبي للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة- أعلى من المتوسط الحسابي في الملاحظة القبلية للأداء في هذا المعيار، حيث بلغت قيمة المتوسطين على التوالي (18.035، 12.892) وبانحرافين معياريين (3.882، 3.154)، كما بلغت قيمة (ت) (9.177) وهي دالة إحصائية بمستوى الدلالة (0.01).

ويتضح من قراءة قيم مربع إيتا لكل معيار في الجدول (31) يتبين أن حجم تأثير البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية على الأداء التدريسي لأفراد العينة في كل معايير مجال التنفيذ متوسطة، إذ بلغت قيم إيتا على التوالي، وعلى الترتيب: (معيار استخدام طرق واستراتيجيات التدريس، معيار استخدام الوسائل التعليمية، ومعيار إدارة البيئة الصفية) (0.800، 0.757، 0.679)، حيث أن قيمة مربع إيتا الوحيدة التي كانت عالية هي التي تخص المعيار الأول في هذا المجال وهو "استخدام طرق واستراتيجيات التدريس"، إلا أن باقي المعياريين حصلت قيم متوسطة مثلما هو مبين سالفًا.

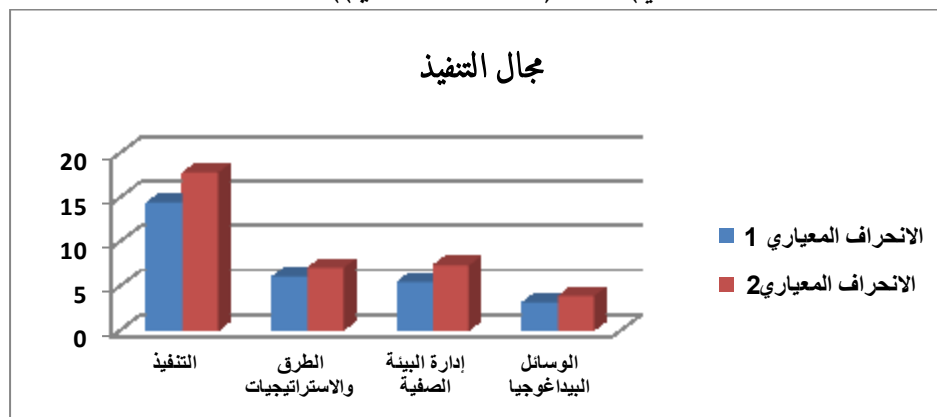
الشكل رقم (7) رسم بياني يوضح الفرق في المتوسطات الحسابية بين التطبيقين الأول والثاني لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي (في مجال التنفيذ ومعايير) لأفراد عينة الدراسة (أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة)

(حيث: 1 المتوسط الحسابي القبلي) ، 2 (المتوسط الحسابي البعدي))



الشكل رقم (8) رسم بياني يوضح الفرق في الانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي (في مجال التنفيذ ومعايير) لأفراد عينة الدراسة (أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة)

(حيث: 1 الانحراف القبلي) ، 2 (الانحراف البعدي))



3.2.2 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

والتي نصت على أنه: للإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة أثر على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في مجال التقويم. وللتحقق من هذا الفرض تم حساب مربع إيتا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين (القبلي والبعدي)، وللوقوف على دلالة الفروق بين الأداء القبلي والبعدي في مجال التقويم، وقد تم استخدام اختبار (ت)، والجدول رقم (31) يوضح ذلك.

مربع إيتا	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مصدر التباين
0.809	*0.000	10.706	27	8.419	24.678	القياس القبلي
			27	7.284	35.571	القياس البعدي

(* دالة عند مستوى 0.000)

جدول رقم (31) يوضح نتائج حساب مربع إيتا واختبار (ت) (T.test) لدلالة الفروق بين متوسطي الأداء التدريسي القبلي والبعدي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في مجال التقويم

أظهرت نتائج الجدول (31) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطات أداء أساتذة علوم الطبيعة والحياة على بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في مجال التقويم قبل تعرضهم للتدريب على الإستراتيجية التدريسية وبعده، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، حيث جاء المتوسط الحسابي في الملاحظة البعدي للأداء التدريسي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في مجال التقويم -وفقا للبرنامج التدريبي للإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة- أعلى من المتوسط الحسابي في الملاحظة القبلي للأداء، حيث بلغا على التوالي (24.678، 35.571)، كما بلغت قيمة (ت) (10.706)، وهي دالة إحصائية بمستوى دلالة (0.01)، وتعزى الفروق إلى المتغير التجريبي المتمثل الإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج.

ولقد بلغ حجم تأثير البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية على الأداء التدريسي لأفراد العينة في مجال التقويم 0.809، وهي قيمة عالية مما يدل أن للاستراتيجية التدريسية أثرا عاليا إيجابيا في تحسين الأداء التدريسي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة، وهذا يعني أن 80.90 % من التباين الكلي للمتغير التابع (الأداء التدريسي في مجال التقويم) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية وفق نموذج ديمنغ للجودة الشاملة).

لذلك يمكن اتخاذ القرار الآتي: قبول الفرضية، التي تنص على الآتي:

للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة أثر على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في مجال التقويم. ومن تمّ يكون الهدف الجزئي الثالث للدراسة قد تحقق.

• حساب معدل الكسب في الأداء في مجال التقويم وفعالية البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية:

يبين الجدول رقم (32) نسب الكسب المعدل الكلي لأفراد العينة في الأداء في مجال التقويم نتيجة تطبيق بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي مادة علوم الطبيعة والحياة، وفعالية البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية.

البيانات	الدرجة العظمى للاختبار	المتوسط الحسابي الكلي	معدل الكسب الكلي	قيمة ثابت بلاك المعيارية	نسبة الفعالية ($0.60 \leq$) معامل ماك جوجيان)
التطبيق القبلي	60	24.678	0.49	1.2	0.308
التطبيق البعدي	60	35.571			

الجدول رقم (32) يبين نسب الكسب المعدل لأفراد العينة في مجال التقويم للأداء التدريسي

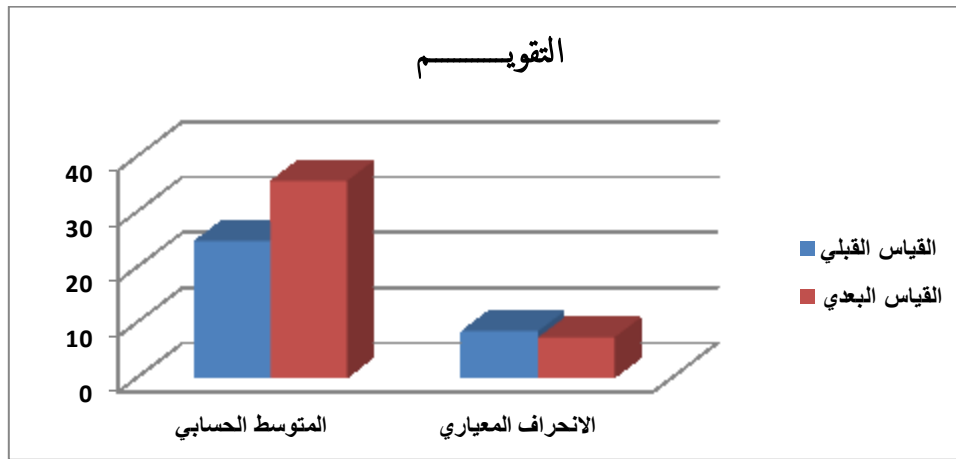
ككل ونسبة الفعالية للبرنامج التدريبي حول الاستراتيجية

يتضح من الجدول رقم (32) أن مقدار الكسب في مجال التقويم للأداء التدريسي قد بلغت (0.49)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا لأنها أصغر من قيمة بلاك المعيارية (1.2)، في حين

وهو متوقع أن نسبة الفعالية بلغت (0.308) وهي غير دالة إحصائياً على فاعلية البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة لأنها أصغر من معامل ماك جوجيان (0.60).

إلا أن ما يتضح من الجدول رقم (30) أن قيمة حجم الأثر قد بلغت (0,809)، وهي تساوي القيمة المعيارية (0.80)، مما يدل على أن للبرنامج أثراً إيجابياً في مجال التقويم للأداء التدريسي لمعلمي (المتربصين) مادة علوم الطبيعة والحياة (أفراد العينة)، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج التحليل الإحصائي الاستدلالي بوجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة الملاحظة للأداء التدريسي في مجال التقويم لصالح التطبيق البعدي، ولكنها تخالف نتيجة قياس فاعلية البرنامج التدريبي عن طريق حساب نسبة الكسب المعدل. مما يدل على أن للبرنامج التدريبي أثراً جيداً، لكنه لم يبلغ الحد الأدنى للمستوى المعياري للفاعلية حسب معامل الكسب بلاك وبالتالي وبطريقة آلية معامل الفاعلية لمالك جوجيان.

باختبار صدق الفرضيات الجزئية (الأولى والثانية والثالثة) تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، وهو (ما أثر الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط بولاية البرج؟)، ومن ثم تكون أهداف الدراسة قد تحققت نسبياً.



الشكل رقم (9) رسم بياني يوضح الفرق في الأداء على مستوى مجال التقويم بين التطبيقين الأول والثاني لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لأفراد عينة الدراسة (أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة).

3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة و الفرضيات الجزئية في ضوء الدراسات

السابقة

1.3 مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الجزئية

1.1.3 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

حيث أثبتت النتائج ارتفاع متوسط درجات الأداء التدريسي البعدي لأفراد العينة مقارنة بمتوسط درجات الأداء التدريسي القبلي في مجال (التخطيط للتدريس) بعد خضوعهم للتدريب، وكانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

إذ بلغت قيمة (ت) (18.029) وهي دالة إحصائياً بمستوى دلالة (0.01)، وتعزى الفروق إلى المتغير التجريبي المتمثل الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج، فكانت وجود الفروق بين متوسطات أداء أساتذة علوم الطبيعة والحياة على بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في مجال التخطيط قبل تعرضهم للتدريب على الاستراتيجية التدريسية وبعده لصالح القياس البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي في الملاحظة البعدية للأداء التدريسي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في مجال التخطيط -وفقاً للبرنامج التدريبي للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة- قيمة (67.428) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للأداء في الملاحظة القبليّة الذي بلغ قيمة (44.821).

ورغم ما يتضح من الجدول رقم (26) يتبين أن مقدار الكسب في مجال التخطيط للأداء التدريسي قد بلغت (0.63)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً لأنها أصغر من قيمة بلاك المعيارية (1.2)، في حين بلغت نسبة الفعالية بلغت (0.44) وهي غير دالة إحصائياً على فاعلية البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة لأنها أصغر من معامل ماك جوجيان (0.60). إلا أن الجدول رقم (25) بين أن قيمة حجم الأثر قد بلغت (0,923)، وهي أكبر من القيمة المعيارية (0.80)، مما يؤكد وجود أثراً إيجابياً للبرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية في مجال التخطيط للأداء التدريسي لأفراد العينة، وهي قيمة عالية. وبالتالي يمكن القول أن هدف الدراسة على مستوى مجال التخطيط قد تحقق.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه حليلة عبد القادر (2008) والحبلاوي (2012)؛ حيث أن حجم تأثير البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية على الأداء التدريسي لأفراد العينة في كل المعايير المكونة لمجال التخطيط، والذي كان مرتفعاً، إذ بلغت قيم إيتا لمعايير

مجال التخطيط؛ على التوالي: (تحديد خطة بيداغوجية، صياغة الأهداف ورصد الكفاءات، المعرفة العلمية) (0.960، 0.939، 0.834)، وهي كلها قيم عالية، وهذا يعني أن 96.30%، و93.90%، و83.40% من التباينات الكلية لمعايير إحدى مجالات المتغير التابع (الأداء التدريسي في مجال التخطيط) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية وفق نموذج ديمنج للجودة الشاملة).

ويمكن إرجاع تفسير ذلك إلى ما تفردت به الاستراتيجية بقدرتها على التأثير في إقناع أفراد العينة بأهمية التخطيط والإلمام بمعاييره الخاصة: بتحديد وصياغة الأهداف والكفاءات المتوخاة، خاصة وأنه في ضوء الإصلاحات الأخيرة أصبحت الأهداف تحدد لبناء الموارد وإدماجها لحل وضعيات مشكلة ورصد الكفاءات من خلال تنمية عمليات التعلم والبحث العلمي والاتجاه الإيجابي نحو المادة الدراسية. كما أن تحديد الخطة البيداغوجية في ضوء الإمكانيات المدرسية المتاحة، وبمراعاة المكتسبات القبلية للمتعلمين، واقتراح أنشطة تعليمية ووضعيات مشوقة ومزعزة لتصورات التلاميذ لها صلة مباشرة قدر الإمكان بواقع التلميذ وحياته اليومية، والتنوع في طرق التدريس، وتقدير زمن الإجراءات التنفيذية للدرس، على الرغم أن ما تعتمده بيداغوجيا الكفاءات في التدريس هي النظرية البنائية، وأين يعد زمن التدريس -وفق هذه الطريقة- مفتوحا إلى حد كبير، إلا أن الضرورة تلح على الأستاذ أن يجتهد في تقدير زمن التنفيذ خلال تحديد الخطة البيداغوجية، وتحديد أساليب ومعايير التقويم بما يوافق الهدف المتوخى، على غرار إحاطته العلمية بالمنهاج الدراسي وأهدافه ومحتوياته وطرق تطبيقه؛ كل ذلك له من الأهمية الكبرى في تيسير التدريس بشكل منظم دون عقبات، أو ثغرات، مما ينعكس على تفعيل عناصر الموقف الصفي، وعلى التمكن من الأداء.

ولعل ما عزز هذه النتيجة، هو ما تم التطرق إليه في مرحلة التخطيط -في الاستراتيجية المقترحة- والتي أكدت على الأخذ بعين الاعتبار التطلعات، وكذا إيجاد الأجوبة لكل الأسئلة المطروحة (من؟ ماذا؟ أين؟ كيف؟ متى؟ لماذا؟)؛ بمعنى تحديد ما ينبغي الوصول إليه والخطوات المتبعة في التنفيذ، مع عرض قائمة معايير جودة الأداء التدريسي في مختلف المجالات ومناقشتها مع المتدربين وتبيان أهمية حيازتها وتطبيقها لتجويد الأداء والمخرجات المنتظرة. وطالما أن التخطيط الجيد للتدريس يعدّ أحد أهم سمات الجودة في الأداء، والمؤدي بدوره إلى الإقتان؛ ليتم في هذه المرحلة تحديد الأهداف والعمليات، والأدوار، والمسئوليات، والموارد وكذلك الأساليب قبل الانطلاق في التنفيذ، وهو ما تم السعي للوصول إليه. كما أنّ التحديد الأهداف وصياغتها جيدا لتكون مرنة،

ستنترجم إلى نسق من التعليمات والنشاطات والوضعيات التعليمية والإدماجية والتقويمية لإعادة ضبط الخطة البيداغوجية. بالإضافة إلى التأكيد على ضرورة حياة الأستاذ لخلفية معرفة علمية بموضوع الدرس وبكل ما يقوم بتدريسه -خاصة وأن النظرة الحديثة للعلم تؤكد على أن البناء معرفي يعتمد مصادر تعلم متنوعة ومتعددة- تمكن (المعلم) من بناء ثقافة علمية لدى متعلميه بعيدا عن نقل المعرفة وستيسر عملية تنفيذ التدريس، إذ تعتمد استراتيجية ديمنج أثناء التخطيط على تجويد المدخلات، والانطلاق من فلسفة الخطأ "صفر"، لتبعد عن العشوائية في الأداء وتجعل العمل نسقا من الخطوات المترابطة المتكاملة، ويعزز الثقة بالذات، وتجنب المواقف الحرجة، وتمكن من اكتشاف نقائص المنهاج وعيوبه، وتصحيح الأخطاء، بما يسد الفجوات المفروزة.

وتأتي هذه النتيجة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسات كل من سعيد الغامدي (2010) وحليمة المولد (2008) وسليمان (2000) ومعمر الفراء (2006) ودراسة علي عزت (2006) وأمال أحمد (2008) وتختلف مع نتائج دراسة ريمة الخطيب (2012).

2.1.3 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

أثبتت النتائج في هذا الصدد: ارتفاع متوسط درجات الأداء التدريسي البعدي لأفراد العينة مقارنة بمتوسط درجات الأداء التدريسي القبلي في مجال (تنفيذ للتدريس) بعد خضوعهم للتدريب، وكانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

إذ بلغت قيمة (ت) (9.326)، وهي دالة إحصائيا بمستوى دلالة (0.01)، وتعزى الفروق إلى المتغير التجريبي المتمثل الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج. إذ أن وجود فروق بين متوسطات أداء أساتذة علوم الطبيعة والحياة على بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في مجال التنفيذ قبل تعرضهم للتدريب على الاستراتيجية التدريسية وبعده، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي في الملاحظة البعدية للأداء التدريسي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في مجال التنفيذ - قيمة (92.250) وهو أعلى من المتوسط الحسابي في الملاحظة القبلية للأداء الذي بلغ قيمة (69.892). وتدل هذه النتيجة تأكد وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في مجال التنفيذ لصالح التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، تعزى إلى المتغير التجريبي (الاستراتيجية التدريسية).

كما يتضح من الجدول رقم (29) أن مقدار الكسب في مجال التنفيذ للأداء التدريسي قد بلغ (0.57)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً لأنها أصغر من قيمة بلاك المعيارية (1.2)، في حين بلغت نسبة الفعالية (0.38) وهي غير دالة إحصائياً على فاعلية البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة لأنها أصغر من معامل ماك جوجيان (0.60).

إلا أنه يمكن القول أن هدف الدراسة على مستوى هذا المجال تحقق نسبياً؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا لحجم أثر البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية على الأداء التدريسي لأفراد العينة في مجال التنفيذ 0.763، وهي قيمة أعلى من المتوسط ولكن ليست مرتفعة على الرغم من أنها تقترب من 0.80، مما يدل على أن للبرنامج أثراً إيجابياً متوسطاً في مجال التنفيذ للأداء التدريسي لمعلمي (المتريصين) مادة علوم الطبيعة والحياة (أفراد العينة)، وهي تتفق مع ما توصل إليه بيان (2010) في دراسته، إذ لم يحقق البرنامج التدريبي الذي اقترحه بيان الأثر المرغوب في تحسين الأداء التدريسي في مجال التنفيذ وأورده بيان إلى أن استعمال استراتيجية التعلم الذاتي (التدرب الذاتي) لأفراد العينة على البرنامج التدريبي حال دون تحقيق الأثر الإيجابي المنتظر. وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة المولد (2008). كما يتضح من قراءة قيم مربع إيتا لكل معيار مثلما هو مبين في الجدول (30)، تقارب حجم تأثير البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية على الأداء التدريسي لأفراد العينة في كل معايير مجال التنفيذ، إذ بلغت قيم إيتا مربع على مستوى المعايير: (معيار استخدام طرق واستراتيجيات التدريس، معيار استخدام الوسائل التعليمية، ومعيار إدارة البيئة الصفية) وعلى التوالي القيم التالية (0.80، 0.757، 0.679)، إذ يُلاحظ أن قيمة مربع إيتا الوحيدة التي كانت عالية هي التي تخص المعيار الأول في هذا المجال وهو "استخدام طرق واستراتيجيات التدريس" لتتوافق هذه النتيجة التي توصلت إليها دراسة الحميري (2009)، إلا أن المعياريين الآخرين حققا قيمتين متوسطتين مثلما هو مبين سالفاً.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى تأثير المتغير المستقل، حيث اعتمد البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج عدداً من الطرق، والاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تشرك المتدرب (المتعلم) في الموقف الصفّي التعليمي مثل (العصف الذهني، التعلم التعاوني،... الخ)، ولأن الأساتذة المتريصين تعرفوا على مرونة الاستراتيجية التدريسية من خلال المحاضرة والمناقشة الموجهة؛ أكسبهم ذلك القدرة على تنفيذ التدريس وفق المعايير والمؤشرات المنوط حيازتها في أدائهم التدريسي، إضافة إلى وجود رغبة لديهم في الإلمام بكل ما هو حديث في طرق واستراتيجيات تنفيذ التدريس، والبحث عن أفكار جديدة فيه، وهو ما بدا واضحاً في أسئلة الأساتذة عبر مناقشتهم

للمستجدات في المجال التعليمي التعليمي وكيفية تنفيذه، ومناقشة نموذجاً نظرياً وآخر عملياً أثناء التدريب، كما يمكن إغراء هذه النتيجة إلى الاستدلال بالنموذج العملي للاستراتيجية التدريسية التي تم عرضه حول "موضوع التقييم"، ووقعه الإيجابي في التوضيح للأساتذة وتبيين أهمية تفعيل الاستراتيجية الفاعلة في الموقف التعليمي التعليمي.

وتعزى النتيجة المتعلقة بحجم أثر البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية على معياري "إدارة البيئة الصفية، واستخدام الوسائل التعليمية" والتي كانت متوسطة والمقدرة بقيمتين بلغتا على التوالي (0.679، 0.757)؛ إلى أن جودة إدارة البيئة الصفية تتوقف على جودة وملائمة الظروف الفيزيائية والنفسية للبيئة الصفية أو بمفهوم واسع للبيئة التعليمية؛ وبالتالي تنمية مستوى الدافعية للتعلم، وتوجيه التعامل والتفاعل في المواقف الصفية المختلفة، والوصول بالمتعلمين إلى نواتج التعلم. فالوقت المتاح للتعلم والمكان والإمكانات الفيزيائية لها من الأهمية بمكان في نجاح تنفيذ الدرس، ولعل هذه النتيجة تعزى كذلك إلى غياب أو قصور إدارة الوقت بسبب كثافة المنهاج مع ضرورة تطبيقه، واكتظاظ الأقسام الذي يتنافى مع متطلبات تطبيق بيداغوجيا الكفاءات المتبناة في المدرسة الجزائرية، والتي حددت دور المعلم في توجيه المتعلم للتعلم الذاتي وفق مقارنة فارقية. كما أنه وفي الوقت ذاته، تعاني مؤسسات التعليم المتوسط من ضعف الإمكانيات المادية، وقلة التجهيزات المخبرية والعلمية، إضافة لحاجة المباني والغرف الصفية للصيانة، وكذا التخفيف من أعداد التلاميذ في القسم الواحد، وفي هذا الصدد يتأكد الأثر الواضح والدور المهم للوقت والمكان، وللموارد المادية كمكونات مهمة لبيئة تعلم مناسبة وجيدة لتدريس هذه المادة العلمية الحيوية، والتي يشترك فيها المعلم مع الإدارة المدرسية والتعليمية ككل.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الرمحي (2007) في أن ظروف البيئة الصفية التي يتعامل معها الأستاذ من اكتظاظ في الغرف الصفية واكتظاظ أعداد التلاميذ فيها، وكذلك من الضغط، ومن زخم المنهاج له أن يؤثر سلباً على تنفيذ الدرس، وهذا ما يتعارض مع تعليم العلوم بناء على معايير إدارة الجودة الشاملة، والذي يستلزم واقعا يمتاز بحرص الإدارة المدرسية على تهيئة متطلبات الجودة في التعليم، ومتابعتها للعملية التعليمية- التعلمية وتطويرها، والعمل على خدمة المجتمع ومشاركته في إتخاذ قرارات خاصة بالمدرسة، وكذلك وجود معلمين مؤهلين أكاديمياً وعلمياً ومهنياً، وأساليب تقييم مناسبة. وما يؤكد ذلك هو أن ضعف الإمكانيات المادية هي من أبرز معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

كما اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة بيان (2010) والتي شخصت عقبات تجويد إدارة البيئة الصفية واستخدام الوسائل البيداغوجية، ولخصها في:

- ✓ عدم وجود وسائل تعليمية حديثة في المدارس كافية ومناسبة.
- ✓ كثرة عدد المتعلمين في الصفوف.
- ✓ ضيق الزمن المحدد للحصة الدراسية.
- ✓ كثافة المنهاج وضرورة الانتهاء منه قبل تسرب الطلاب في الفصل الدراسي

الثاني.

وتوصلت الدراسة إلى أن أهم متطلبات التي تؤدي إلى تيسير وتحسين تنفيذ التدريس وتطوير تعليم العلوم بناء على معايير الجودة الشاملة، هي: تحسين التجهيزات المخبرية، وتخفيف الاكتظاظ في الصفوف، وإعادة النظر في الدورات التدريبية، وعلى اعتبار أن مادة علوم الطبيعة والحياة تعتمد على إجراء الأنشطة والتجارب التي تأخذ جزء لا بأس به من وقت الحصة، فإنه من الضروري زيادة عدد حصص التدريسية للصف الواحد، هذا بالإضافة إلى تزويد معلم العلوم بأسماء الكتب والمواقع العلمية التي تقيده في تنميته مهنياً.

كما تحتاج بعض المدارس إلى تحسينات وتجديدات نظراً لضعف الامكانيات المادية فيها، وقدم التجهيزات سواء الصفية منها أو المخبرية وغيرها، كما توجد في الوقت نفسه مدارس قديمة، تعاني من الاكتظاظ وتحتاج إلى الترميم والصالح والتجديد، وتزويدها بالمقاعد الحديثة، وتحسين الإضاءة وغيرها من الإصلاحات.

وفي هذا الصدد اتفقت نتائج الدراسة الراهنة أيضاً مع نتائج دراسة بوكرمه (2004) ونتائج دراسة الغامدي (2010) الذي توصلت إلى أن ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لمجال التنفيذ في ضوء المعايير العالمية "للتربية العلمية" كانت بدرجة ضعيفة، كما أكدت هذه النتيجة دراسة محمد (2010) التي توصلت إلى أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء بعض مؤشرات الأداء الدولية المعاصرة لم تبلغ حد التمكن المحدد بنسبة أكبر من 70%، وتتفق مع ما أكده كل من الحميري (2009) في والحبلاي (2012) على ضرورة عمل حلقات للجودة سواء في تحسين محتوى البرامج والمقررات الدراسية، أو تحسين طرق التدريس والتقنيات التعليمية، مع تلبية حاجة المعلمين للتدريب المستمر، وإلى إرشادات تتعلق بالتنوع في الأساليب والطرق المستخدمة. في حين يمكن تفسير تفوق الأساتذة في الأداء البعدي إلى كيفية التعامل والتفاعل معهم، أثناء التدريب والإجابة عن استفساراتهم في المادة العلمية، التي أكدت أن تمكن المعلم من المادة العلمية لتخصصه بدرجة كبيرة يساهم في أن يكون الالتزام بإدارة الصف بشكل مقبول كحد

أدنى، كما يرجع إلى إثارة اهتمام الأساتذة المتدربين وتشويقهم للمادة العلمية، والاستعمال للنبيرات الصوتية، والإشارات، والمتابعة الجيدة لكل المتدربين لما يدور خلال الدورة، والحركة المناسبة، واحترامهم، والتفاعل الجيد معهم أثناء النقاشات بعيدا عن الثنائية (ملقن، متلقي)، إضافة إلى إنهاء كل وحدة تدريبية في الوقت المناسب كون التدريب موقف مخطط، له أهداف، الأمر الذي يلزم المدرب بمراعاة عامل الزمن، لتحريك مجريات الموقف التدريبي ويكون إنهاء كل نقطة بنظام معين محكم. إضافة إلى أنه عند عرض المعايير أو المواصفات المقترحة، كان هناك اهتمام وتركيز من المتدربين عليها، وبكيفية التمكن منها كونها من الاتجاهات الحديثة في الميدان التربوي.

كما قد يكون مرد تحسين الأداء التدريسي في مجال "التنفيذ" هو ما تم مراعاته أثناء التدريب على الاستراتيجية من تطورات جارية في العلوم التربوية حيث تمت الإشارة إليها (الجودة الشاملة، ومعايير الأداء التدريسي للمعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، ...)، هذا وقد كانت هناك إشارة إلى العديد من المشكلات التي تعترض تجويد المخرجات التعليمية، وبالتالي التأكيد على أهمية تجويد أداء المعلم-كأهم المدخلات التعليمية- لتحقيق المخرجات التعليمية والتربوية المتوخاة. ناهيك أيضا على إدراك الأساتذة لأهمية التنفيذ الصحيح للتدريس الذي يعد من أهم معايير الأداء، دون إهمال التأكيد على ضرورة استخدام الوسائل البيداغوجية المناسبة والمتاحة في البيئة المدرسية، وتفعيل التجارب المخبرية، والدروس التطبيقية، والبرامج المنوعة الموجودة في الأقران المدمجة التي يمكن الاستفادة منها في عملية التدريس. وقد أتت هذه النتيجة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة لميب وآخرون (2010)، ودراسة سعيد الغامدي (2010) وراشد (2007) ورفيق محسن (2010)، واختلفت مع ما توصلت إليه دراسة الحبلاني (2012) وجميلة الوهابية (2013)، ودراسة توسا ومارتن (2010) وحليمة المولد (2008) ودراسة الأبرط (2011)، ودراسة دوران وآخرون (2009)؛ إلا أن هناك إجماعا حاصلا حول أهمية جودة إدارة البيئة الصفية والوقت وتفعيل استخدام الوسائل البيداغوجية، وطرق واستراتيجيات التدريس التي تركز على تفعيل دور المتعلم في بناء المعرفة وتوظيفها وتطويرها.

3.1.3 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

أثبتت النتائج ارتفاع متوسط درجات الأداء التدريسي البعدي لأفراد العينة مقارنة بمتوسط درجات الأداء التدريسي القبلي في مجال (التقويم) بعد خضوعهم للتدريب، وكانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

ورغم ما يتضح من الجدول رقم (32) -يتبين أن مقدار الكسب في مجال التقويم للأداء التدريسي قد بلغت (0.49)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً لأنها أصغر من قيمة بلاك المعيارية (1.2)، في حين بلغت نسبة الفعالية بلغت (0.308) وهي غير دالة إحصائياً على فاعلية البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة لأنها أصغر من معامل ماك جوجيان (0.60) - إلا أن الجدول رقم (30) بين أن قيمة حجم الأثر قد بلغت (0,806)، وهي أكبر من القيمة المعيارية (0.80)، مما يؤكد وجود أثراً إيجابياً للبرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية في مجال التقويم للأداء التدريسي لأفراد العينة، وهي قيمة عالية، وبالتالي يمكن القول أن هدف الدراسة على مستوى مجال التقويم قد تحقق.

ومرد هذه النتيجة هو تأثير "البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية"، حيث تبين أهمية التقويم في تصحيح الأخطاء وتجاوز النقائص والسلبيات في المردود التعليمي للتلاميذ مع تقديم المرافقة البيداغوجية والتغذية الراجعة، وتعزيز وتمكين الإيجابيات في إنجاز الأنشطة التعليمية للتلاميذ، وتقويم المعلم أدائه؛ لتحسينه ولتطويره قصد تجويد مدخلات وعمليات ومخرجات التعليم. وللإشارة فإن التقويم كعملية يمثل المرحلة الثالثة في عجلة ديمنج والمعروفة بمرحلة التدقيق والفحص والمتابعة" للتأكد من سلامة التخطيط التنفيذ وأساليب التقويم وفق الخطة المعدة، والتي تعد بمثابة تغذية راجعة يتم من خلالها تدريب الأساتذة على التقويم، وإصدار الأحكام، وإبداء المبررات لهذا الحكم أو القرار. إذ أكدت مؤشرات تقييم أداء أستاذ علوم الطبيعة والحياة في مجال التقويم تقدم وتطور أدائه على مستوى هذا المعيار، والذي يمكن ترجمته باستيعاب الأستاذ المتدرب لما تدرب عليه، وقدرته على توظيفه وتفعيله، دون إغفال أن التقويم ضرورة تتم في نهاية كل لقاء تعليمي والذي يتمكن من خلاله المعلم التأمل فيما تم تنفيذه، والمراجعة المستمرة لإجراءات التنفيذ، وبلورة القرارات والعمل على دعم الجيد منها في صياغة الأهداف وتحديد الخطة البيداغوجية

والمعرفة العلمية وطرق واستراتيجيات تنفيذ الدرس واستخدامات الوسائل التعليمية المتاحة وإدارة البيئة الصفية، وأدوات وأساليب وفنيات التقويم الملائمة الرسمية وغير الرسمية، وتلافي ما قد يؤثر سلباً؛ من خلال عملية التحسين "acting" والتي تتمظهر لاحقاً في إعادة التخطيط للنشاطات والدروس المقبلة وهكذا تستمر عملية تحسين الأداء وكل ما يرتبط به؛ لتكون الاستفادة من نتائج التقويم قصد تحقيق الفاعلية والنجاعة.

وتأتي هذه النتيجة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة حامد الغامدي (2013) ودراسة الحبلاني (2012) ودراسة فتحية بطيخ (2005) ودراسة نبيل حداد (2008)، ودراسة أمال محمود (2003) ودراسة الأبرط (2011) التي توصلت إلى تحسن أداء معلمي العلوم في التقويم، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة معمر الفرا (2006) ودراسة راشد (2007)، ودراسة سعيد الغامدي (2010).

2.3 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة:

يتضح من الجدول رقم (24) أن مقدار الكسب في الأداء التدريسي ككل قد بلغ (0.56)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً لأنها أصغر من قيمة بلاك المعيارية (1.2)، في حين بلغت نسبة الفعالية (0.375) وهي غير دالة إحصائياً على فاعلية البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة لأنها أصغر من معامل ماك جوجيان (0.60)، إلا أن ما نستدل به من الجدول رقم (23) قيمة حجم الأثر قد بلغت (0.86)، وهي قسمة عالية وأكبر من القيمة المعيارية (0.80)، مما يدل على أن للبرنامج أثراً مرتفعاً في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي (المتربصين) مادة علوم الطبيعة والحياة (أفراد العينة)، ما تعززته نتيجة ارتفاع متوسط درجات الأداء التدريسي البعدي لأفراد العينة مقارنة بمتوسط أدائهم القبلي في المقياس ككل ارتفاعاً دالاً إحصائياً، عند مستوى دلالة (0.01). حيث يمكننا القول أن الهدف العام للدراسة قد تحقق: بوجود أثراً للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأفراد العينة، وكان أثراً مرتفعاً.

ويمكن تفسير ذلك في رغبة أفراد العينة في التطور وتحسين الأداء، كما يمكن ردها إلى إجراءات التدريب على الاستراتيجية أين تزامن العرض النظري لمحاوٍ محتوى الاستراتيجية مع الجوانب

العملية التطبيقية في آن واحد مع الحرص على الترابط، والتسلسل في أثناء العرض، على حد سواء مما ساعد الأستاذ المتدرب على فهم العلاقة بين الجوانب النظرية والجوانب العملية التطبيقية للعملية التدريس، وهو ما تنادي به الاتجاهات الحديثة في التدريس. كما يعود السبب إلى اشتغال الاستراتيجية التدريسية الخبرات العلمية والتربوية المتنوعة، فقد تضمنت معظم معايير الأداء التدريسي في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقييم، التي يحتاج إليها معلمو مادة علوم الطبيعة والحياة لكي يصبح تعليمهم وأدائهم ذو جودة، وهذه النتيجة توافق ما توصلت إليها أغلب الدراسات التي تناولت الأداء التدريسي وعملت على تطويره وتحسينه من خلال برامج تدريبية استهدفت ذلك. وتتداخل نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الحباشنة (2013) والتي أكدت أن المعلم الكفاء هو الذي يترجم أداءه ترجمة إجرائية فعالة لما يقوم به من أفعال، وما يحدده من خطط بيداغوجية، وما يعتمده من استراتيجيات تدريسية وما يستثمره من وسائل تعليمية، وأساليب تقويمية؛ لتحقيق أهداف التعلم.

إضافة إلى أن الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج هي فرصة حقيقية للمعلمين للاستزادة بما ينفعهم في مجال عملهم، لأنها تشتمل مراحل ومجالات الأداء التدريسي الرئيسة، إضافة إلى عرض وتقديم محتوى التدريب عليها بطريقة واضحة وبسيطة، حيث نجدها تخلو من التعقيدات، والتي تركت أثرا إيجابيا بعد إبراز الدور القيادي والفعال لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة؛ مما يثير دافعية الأساتذة المتدربين نحو الاستفادة، وكسب لما لمسوه من أهمية توجيهية وجودة ومرونة عملية للاستراتيجية، خاصة أن عصرنا الحالي هو عصر التطورات السريعة التي تفرض تحدي مواكبتها بالمرونة.

وقد يمكن إغراء هذه النتيجة إلى التنوع في طرق تدريب بما يتلاءم مع المحتوى التعليمي كالمناقشة، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني؛ مما يعمل على زيادة فرص الممارسة خاصة مع تنوع موضوعات منهاج الجيل الثاني والمقاربة بالكفاءات، كذلك الاهتمام بتعريف المدرية بالطريقة المتبعة في التدريب في كل لقاء ومناقشتها ساعد على استيعاب هذه الطرائق، وكيفية تطبيقها مما أدى التحسين في الأداء.

إضافة إلى ما سبق، إن استخدام التغذية الراجعة خلال مناقشة الأنشطة التدريبية، يمكنه أن يكون قد أسهم في تعديل أداء الأساتذة المتدربين مع التأكيد على تصحيح الأخطاء التي توجد في

أوراق العمل، والأنشطة المستخدمة في اللقاء، فالتغذية الراجعة تساعد المتعلم على نحو صحيح ودقيق لإتمام المهام الضرورية بنجاح.

تأتي هذه النتيجة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة حليلة (2008) في أن الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج لها أثرا إيجابيا في تحسين الأداء التدريسي للطالبات المعلمات وتطويره. طالما أن ما يميز الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج ابتعادها عن النمطية، وتميزها بالمرونة والتحسين المستمر؛ بهدف تحقيق مخرج تعليمي كفاء قادر على الإبداع والتميز.

كما تتفق نتيجة الدراسة نسبيا مع ما توصلت إليه دراسات كل من الحبلاني (2012) والوهابة (2013) والمالكي (2010) والأبرط (2011) والحباشنة (2013) وحامد الغامدي (2013) ودراسة فتحية بطيخ (2005) ونبيل حداد (2008)، وأمال محمود (2003) والأبرط (2011) التي توصلت أثر البرامج التدريبية في تحسن أداء معلمي العلوم، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة بيان (2010) ودراسة راشد (2007)، ودراسة سعيد الغامدي (2010).

إن نتيجة مقدار الكسب في الأداء التدريسي (0.56) ونسبة الفعالية (0.37) المنخفضين وغير الدالين، تتفق مع ما توصلت إليه دراسة بيان (2010)، وقد تعود هذه النتيجة إلى أسباب عدة تتداخل مع تلك التي ذكرها بيان، وهي على النحو الآتي:

- أبدى أفراد العينة صعوبات يمكن قد تحول دون تجويد تنفيذ ما يخططون له، وما استفادوا منه خلال التدريب على الاستراتيجية التدريسية، مثل اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ وبالتالي صعوبة إدارة البيئة الصفية، وقصر المدة الزمنية لتطبيق المنهاج الدراسي مقارنة بكثافته.

- ربما كانت هناك حاجة إلى تدعيم النموذج العملي في البرنامج التدريبي بدروس نموذجية إضافية للإفادة أكثر.

- كما قد يعود السبب إلى جدة المفاهيم والطروحات، أو أن بعض أفراد العينة لم يلتزموا بقواعد التعلم وتعليماته المحددة، مما انعكس على أدائهم، وانخفضت فاعلية البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية.

من خلال كل ماسبق، ونظرا لأن الهدف العام للدراسة قد تحقق؛ يمكن الاستنتاج أن البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية ساهم في تنظيم وضبط مرحلة التخطيط، واختيار الطرق التدريبية، والوسائل والأنشطة المناسبة، والتقويم، فضلاً عن تفاعل الأساتذة ومشاركتهم الفعالة، ومن ثم استثمار رغبتهم في التدريب والتعرف على كل جديد في العلوم. علاوة على أن

التدريب من خلال ورش العمل وعدم الاكتفاء بالجانب النظري، كان له أهميته وانعكاسه على الأداء التدريسي، إذ أكسبهم المهارات بطريقة وظيفية عملية أقرب إلى الفهم والاستيعاب عن طريق تكامل المعرفة، فهو همزة وصل بين الجانب المعرفي والأدائي (المهاري). وعليه فإن ما حققته الاستراتيجية من نتائج جيدة حسب ما توصلت إليه الدراسة؛ يرجع إلى عدة عوامل منها:

1- تقاطعت الدراسة الراهنة مع ما تهدف إليه الاتجاهات المعاصرة "الجودة الشاملة" في العالم حول إصلاح التعليم، إذ حظيت الجودة الشاملة بجانب كبير من الاهتمام؛ لأنها إحدى الركائز الأساسية التي تولدت لمسايرة التطورات، والمتغيرات الدولية والمحلية على حد سواء، ويرى البعض أنها التحدي الحقيقي الذي يواجه الأمم.

2- شمولية الاستراتيجية لكل عناصر التدريس، وتقسيمها إلى عدة مراحل ساعد على عملية التحكم في الضبط والتخطيط رغم الأثر الذي كان متوسطا في مجال التنفيذ في الأداء التدريسي لأفراد العينة-، مما يؤدي إلى ترابط الموضوعات مع بعضها، بحيث تصبح كنسيج واحد متناسق ومتربط، وتحقيق مبدأ الاستمرار والتتابع في اكتساب وتنظيم الخبرات التعليمية، بل إنه المدخل لحدوث التعلم الجيد واكتساب الخبرات الجديدة، وهذا البناء المعرفي للمعلومات يتم من خلال تنمية الأستاذ لنفسه، وهو ما يؤدي إلى جعل التعلم ذا معنى، واندماج الخبرات القديمة مع الجديدة في نسق واحد.

3- الأسلوب المشوق في عرض الاستراتيجية التدريسية، وطريقة التدريب عليها والتي تم استخدامها في تنفيذ البرنامج التدريبي حولها؛ مما ساعد في وجود جو من الحماس والتحفيز للتعلم، والإثارة والتشويق، حيث لم يعهد المعلمين هذا الأسلوب من قبل مما أدى إلى إثارة دافعيتهم نحو التعلم ورغبة في التطور، رغم الصعوبات -التي أبدأها أفراد العينة- التي قد تحول دون جودة تنفيذ ما يخططون له، وما استفادوا منه خلال التدريب على الاستراتيجية التدريسية، مثل اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ وبالتالي صعوبة إدارة البيئة الصفية، وقصر الفترة الزمنية لتطبيق المنهاج الدراسي مقارنة بكثافته.

4- أنه قد يكون هناك تصور كبير لدى المتدربين بأهمية تنمية ذواتهم واكتساب مهارات جديدة - خاصة في مرحلة التربص والتكوين الأولي أثناء الخدمة وقبل ترسيمهم - مما كان له الأثر الإيجابي

على أدائهم، وهذا ما تم ملاحظته على الأساتذة المتدربين من السؤال والحرص على الفائدة والتطبيق الجيد لما تعلموه.

5- تمكين الاستراتيجية التدريسية للأساتذة المتدربين من التركيز على نمط الأداء التعاوني وتشجيع العمل الفريقي قصد التطوير والتحسين المستمرين، بعد تحقيق معنويات أفضل، حيث يمكن المتدربين من تبادل الأفكار مع زملائهم، مما جعلهم يعيشون حالة من التحدي مع أنفسهم ومع زملائهم في تعلم وتطبيق الاستراتيجية التدريسية، والعمل على زيادة فرص الممارسة لاكتساب الكفاءات التدريسية، بدء من تعدد الوسائل التعليمية والأنشطة والتكليفات الملائمة إلى أساليب التقويم.

6- أنتت الفروق بين المتوسطات الحسابية دالة لصالح الأداء البعدي لأفراد العينة، نتيجة لمراعاة الفروق الفردية فيما بين الأساتذة، والقضاء على الملل وتوفر عنصر التشويق، والجاذبية من خلال وجود الأنشطة التعلم التعاوني، وممارسة التحليل والتركيب والتقويم أثناء التدريب في شقيه النظري والعملية في مجموعات العمل الجماعي.

7- كما قد يكون جودة المفاهيم والطروحات سيفاً ذي حدين؛ مما يخلق عدم الالتزام التام بقواعد التعلم وتعليماته المحددة، مما انعكس على انخفاض معدل الكسب ونسبة فاعلية البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية.

8- وقد يعود ذلك إلى ضعف الأساتذة في ترجمة بعض مؤشرات الأداء أثناء التطبيق الميداني خاصة ما تعلق بمعياري إدارة البيئة الصفية، واستخدام الوسائل البيداغوجية؛ فكثافة القسم وعدد التلاميذ الذي يتجاوز الأربعين تلميذاً قد يعيق الأستاذ في حسن إدارة بيئة القسم التي استراتيجيات التعلم النشط، ناهيك على كثافة المنهاج وضرورة تطبيقه في الآجال المحددة والتي لا تتوافق مع الحجم الساعي المخصص لذلك.

مما سبق وفي ضوء ما أفرزته نتائج الدراسة الراهنة حول الجودة الشاملة كمدخل حديث ومعاصر في ميدان التربية والتعليم هو التطلع إلى الأفضل، ولن يكون ذلك إلا من خلال تجويد العملية التعليمية التعلمية، ووجود الدعائم والمرتكزات التي يمكن أن تقود المعلمين والمتعلمين على حد سواء للوصول للأهداف والغايات والمنشودة، ولن يكون ذلك إلا بتوفر المعلم الكفاء القادر المتمكن من أدائه من خلال برامج تدريب وتكوين قوية تساهم في تحقيق الأهداف، وما تصبو إليه

المجتمعات الأمر الذي دفع لإجراء دراسة بهدف معرفة أثر استراتيجية تدريسية قائمة على نموذج ديمينغ Deming للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط بولاية برج بوعرييج.

ملخص عام للدراسة:

شهدت المجتمعات في السنوات الأخيرة تحولات وتغيرات متسارعة مستت العديد من المجالات لا سيما في ضوء التدفق المعرفي والثورة التكنولوجية والاتصالية، إذ أصبحت الحصيلة المعرفية لأي مجتمع هي القوة التي تصوغ حاضره وتؤمن مستقبله. الأمر الذي أكد على الحاجة لمواكبة ومسايرة ومواجهة تلك التحديات المترتبة عن هذه التغيرات المتلاحقة والمتسارعة، وباتت المسؤولية مشتركة بين كل الفاعلين في مختلف الميادين.

ففي سياق الميدان التربوي، صار من غير المنطقي العمل بالبرامج الكلاسيكية التي تركز على تلقين المعرفة لذاتها؛ ليتحول الاهتمام والتركيز على بناءها (المعرفة)، وهو ما سعت إليه الإصلاحات في المنظومة التربوية في الجزائر التي انطلقت منذ سنة 2003، محاولة من خلال مناهج العلوم - في تناولها للمعرفة العلمية- الاهتمام ببناء المعرفة إلى جانب توظيفها؛ وذلك باستخدام المنهج التجريبي من خلال الاستقصاء والبحث في الظواهر التي تواجه المتعلم في حياته اليومية.

وحتى يضطلع التعليم الجيد بدوره الجوهري في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية؛ يتطلب -إلى جانب المناهج والمستلزمات التعليمية التعلمية وغيرها من المدخلات- معلمين أكفاء يحوزون على معايير الجودة الشاملة في أدائهم التعليمي. لذلك كان لزاما على الهيئات الوصية اختيار وتوظيف أكفاء الأفراد في مهنة التدريس بما يتوافق ومتطلبات العملية التعليمية التعلمية الفعالة، وخلق الفرص لهم للنهوض بمعارفهم ورسكلة مهاراتهم خلال حياتهم المهنية، والتي تعد من أولوية إصلاح العملية التعليمية من خلال إعداد المعلم وتدريبه وتكوينه والعمل على حل مشكلاته بغرض الارتقاء بمستواه العلمي والاجتماعي، طالما أن نجاحه في أداء دوره يتوقف على قدرته في توظيف مهاراته، وكفاياته في المواقف الصفية بمقدار، ونوع التكوين الذي تلقاه.

فضلا عن ذلك، أصبح تدريب المعلم ضرورة لتطوير وتحسين أدائه من خلال تضيق الفجوة بين التنظير والممارسة التربوية؛ بغرض بلوغ أداء قائم على المعايير المهنية، مما جعل الكثير من الدول تسارع إلى وضع معايير للأداء. وفي ذات السياق أكد المؤتمر الثالث للمنظمة العربية للتربية والثقافية للعلوم المنعقد في الجزائر خلال الفترة 12-13 أبريل عام 2002 (المنظمة العربية للتربية والثقافية للعلوم، 2002)- على أهمية "الجودة في التعليم"؛ وللإشارة فإن مفهوم الجودة الشاملة

ملخص عام للدراسة

كاتجاه تطوري معاصر في العملية التعليمية قد ظهر مع بداية التسعينيات من القرن العشرين نتيجة تزايد الاهتمام العالمي نحو تجويد العملية التربوية من أجل تحسين أداء المعلمين مما ينعكس على المخرجات التعليمية.

وبالرغم من وعي المشرفين على النظام التربوي في الجزائر بأهمية الموضوع "الجودة في التعليم"، إلا أنه في الواقع وبعيدا عما إذا كانت نماذج الجودة الشاملة المعمول بها في النظم العالمية قد طبقت في النظام التعليمي في الجزائر وفي إصلاحاته المستمرة؛ يتمظهر جليا إهمال تجويد أحد أهم مدخلات العملية التعليمية ألا وهو المعلم، رغم ما تحاول وزارة التربية تداركه مؤخرا من خلال نظام الندوات التكوينية التي تخص المعلمين الناجحين الجدد "المتربصين" وهي فترة توازي بداية ممارستهم للفعل التعليمي الفعلي في الصف.

ولذات السياق، وإزاء ما يموج به العالم من تغييرات جذرية في المفاهيم والرؤى والمضامين يجد المعلمون أنفسهم مضطرين إلى الاعتراف بأن إعدادهم الأولي غير كافٍ، بل عليهم تطوير معارفهم ومهاراتهم تطويرا مستمرا، وأن ما تلقوه من إعداد قبل الخدمة ليس إلا مقدمة لسلسلة متلاحقة من فعاليات النمو وأنشطته التي لا بد أن تستمر مع المعلم مدى الحياة.

فالسبيل إلى تطوير والتحديث المستمر للمعلم وتزويده بكل ما هو جديد في التعليم هو الاستمرار في نموه المهني من خلال إعادة النظر في الأهداف الخاصة بتدريبه، وأهم أدواره؛ التي تجعله ينتقل من الدور التقليدي النمطي إلى أدوار أخرى أكثر تنوعا وإبداعا في تدريسه من خلال برامج تدريب -أثناء الخدمة- تكون وثيقة الصلة بأهداف التعليم العام وبأهداف المؤسسات التربوية المنوطة بذلك التدريب والتي لا بد من الوفاء بها.

فضلا عن ذلك، أصبح تدريب المعلم ضرورة لتطويره وتنميته مهنيا؛ لتحسين أدائه، وفي ذات الوقت يمكن من تضيق الفجوة بين التنظير والممارسة التربوية بغرض تحقيق معايير الجودة الشاملة في أدائه التدريسي للقيام بالمهام والتكيف مع المتسجدات التي أملتتها التغيرات العلمية والتقنية المتسارعة.

ولما كانت الجودة الشاملة هي معايير ومبادئ يجب توفيرها وتجسيدها في الدور الذي يقوم به المعلم في تعليم العلوم في ظل التحول نحو مجتمع المعرفة؛ تبقى الحاجة ملحة إلى تطويره من خلال إعداده وتدريبه وتكوينه؛ ليتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة في تدريس العلوم، وتطوير

ملخص عام للدراسة

تعليمها، وتحضير الباحثين والمفكرين. ليس هذا فحسب، بل يجب أن يكون المعلم كأهم فاعل تربوي على وعي بمعايير الأداء، وكيفية الإيفاء بها خلال عمليات التدريس. وبالرغم من سعي وزارة التربية الوطنية، خلال الإصلاحات التي نفذتها منذ سنة 2003 لرصد الهفوات المسجلة في بناء المناهج؛ ومن خلال استقراء واقع حيثيات وظروف هذه الإصلاحات، وكمثال على ذلك ما تناولته بالتحليل فاطمة بوكرمة (2005) حيث توصلت إلّا أن هناك إهمال قد سجل في رسكلة المعلم وتدريبه، وتهميش هذا المعطى (المدخل) في الإصلاح عموماً. وفي غياب منطقتين تكوينيين وتدريبيين (منفذين) لتنفيذ المناهج الجديدة، كان يستلزم تدريب المعلمين في ضوء برامج تهدف إلى إكساب معايير جودة التدريس في ضوء المقاربة الجديدة (بيداغوجيا الكفاءات)، وهذا لن يتأتى إلّا تأسيس رؤية تقوم على استقراء طبيعة المتعلم وطبيعة المنهاج والمادة الدراسية، والإمكانيات المادية والزمانية والفيزيائية المتاحة للتدريس، وعلى الأهداف والكفاءات المرصودة والمتوخاة منه، والتي تملّي ضرورة التعدد والتنوع في الاستراتيجيات التدريسية. إذ ليس ثمة استراتيجية تدريسية فضلى للتدريس أو أكثر فاعلية وصالحة لكل المواقف التعليمية-التعلمية، أو أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف؛ لأن أنجح الاستراتيجيات هي التي يحقق بها المعلم مردوداً فاعلاً دون هدر لامكانيات التدريس وللوقت وللتكاليف، بل التفعيل السليم والشامل لقدرات ومهارات المتعلم في حياته المجتمعية.

وتؤكد الدراسات أن معرفة المعلم لطرق توظيف الاستراتيجيات التدريسية؛ لها أهمية بالغة في نجاح العملية التعليمية التعلمية، وتتجلى في تحقيق ما تم التخطيط له وصياغة الأهداف والمعرفة العلمية وتحديد خطة الدرس، وطرق التنفيذ التي يعتمد عليها المعلم، بالإضافة إلى طرق إدارة وضبط الصف، وطرق توظيف وسائل الإيضاح التعليمية وتوزيع المتعلمين، وأساليب التقويم. إذ يمكن القول أن تحديد وضبط الاستراتيجيات التدريسية تعتمد على قواعد وأسس مهمة هي: الأهداف المتوخاة، والأنشطة والإجراءات التنفيذية، وأساليب التقويم من أجل التعلم التي يقوم بها المعلم، التي تخلق تفاعلاً نشطاً بينه وبين المتعلم، ويتعين على المعلم إتاحة الفرصة للمتعلم لبلوغ تلك الأهداف. إن استراتيجية التدريس الجيدة لها من المواصفات والمعايير التي تؤهلها إلى تحسين جودة التفكير لدى المتعلمين عن طريق تعديل مسارات التفكير أو تغييرها أو تطويرها بالشكل الذي يستجيب لمعايير الجودة اللازمة في الموقف التعليمي.

ملخص عام للدراسة

ولعل مبررات الأخذ بالاستراتيجية التدريسية التي اقترحتها حليلة عبد القادر (2008) في دراستها، والتي طبقتها على الطالبات المعلمات، هو ما يتقاطع مع جملة الأهداف التي تبرز مزايا تبنيها، وعلى غرار اعتمادها أهم مداخل التطوير والتحسين في ضوء الجودة الشاملة وهو نموذج ديمينغ للجودة الشاملة، كذلك جودة المخرجات التي حققها نموذج ديمينغ المتميز بالمرونة، ناهيك على أنها استراتيجية "تقويم وتخطيط وتنفيذ وتصحيح وتحسين، وإبداع" لا تقبل الركود، وتتنظر إلى العقل الإنساني على أنه مصدر معرفي لضمان الجودة ومراقبتها وإدارتها بشكل يؤدي إلى مخرجات عالية الجودة تلبي حاجات الفرد والمجتمع معا. ولعل ما يجعل استراتيجية التدريس لها مواصفات الجودة على غرار المرونة؛ هي أن تتوافر لها معايير تتلخص في التالي: تكأّن تتسجم مع أهداف الجودة وتعمل على تحقيقها، وأن تثير دافعية المتعلمين، وأن تؤدي إلى تفاعلهم مع المادة، وأن تحظى برضى المتعلمين وميولهم، وأن توفر الجهد وتخترل الوقت اللازم للتعلم، وأن توظف التقنيات الحديثة في التعليم توظيفا جيدا، وأن تتسم بالتنوع ومراعاة طبيعة الأهداف والمادة التعليمية والمتعلمين، ومتغيرات الموقف التعليمي، وأن توفر تغذية راجعة مستمرة للمعلم والمتعلم. وبالنظر لأهمية دائرة (نموذج) ديمينغ (Deming Wheel) بالنسبة لمتابعة التحسين على مستوى كل المراحل وفي كل العمليات، وفي كل القطاعات؛ فإن هذه المراحل يمكن إسقاطها على المجال التعليمي على النحو التالي:

- 1- التخطيط للعملية التعليمية؛ سواء كان طويل أو قصير الأجل.
- 2- تطبيق الخطة (التنفيذ).
- 3- متابعة التطوير الحادث مقارنة بالأهداف الموضوعية (المتابعة والفحص).
- 4- تنفيذ خطة عمل في حالة وجود مؤشرات لنجاح الطرق المستخدمة وتجديد للدورة من أجل تحسين آخر

ومن الممكن تطبيق نموذج ديمينغ ذي الخطوات الأربع على أي نشاط أو عملية في المنظمة سواء كانت خاصة أو عامة، صناعية أو خدمية (جودة، 2004، ص 183)، وهو الأمر الذي أكد وشجع الأخذ به -على غرار دراسة حليلة عبد القادر- في الدراسة الحالية وتكوين أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط عليها ومحاولة التعرف على أثرها على أدائهم التدريسي.

ملخص عام للدراسة

فضلا عن ذلك، وعلى غرار ما يشغل الفكر التربوي من قضايا لتحسين الأداء التدريسي للمعلم والمعلمين، في كافة المراحل الدراسية، وتحسين خدمات التعليم ونتائجه ونقل التدريس من التلقين إلى تعليم التعلم بما يحقق الجودة الشاملة، ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث في مجال تدريس علوم الطبيعة والحياة (الأحياء) والتي تناولت موضوعات متعددة منها (المهارات التدريسية والكفايات وتقويم أداء معلمي العلوم كما في دراسة الحبلاني والوهابة تبين ما يلي:

- أنه لا توجد معايير - في حدود علم الطالبة الباحثة - تحدد مدى جودة الأداء التدريسي لمعلم (أستاذ) مادة علوم الطبيعة والحياة للتعليم المتوسط لا قبل ولا بعد الإصلاحات التي مست المنظومة التربوية عندنا في الجزائر.

- أداء معلم (أستاذ) مادة علوم الطبيعة والحياة لا يتم في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- أنه لا توجد دراسة - على حد علم الطالبة الباحثة - تناولت التدريب على استراتيجية تدريسية قائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة لتحسين الأداء التدريسي لمعلم مادة علوم الطبيعة والحياة وتحقيق معايير الجودة الشاملة في البيئة الجزائرية المحلية على وجه التحديد.

من هنا تبلورت مشكلة هذه الدراسة، والذي عزز الإحساس بها (المشكلة)؛ أن معلم مادة علوم الطبيعة والحياة من المفترض أن يكون له دور فيما يجري من حوله وأن يكون له إسهامات مميزة في ميدان التربية بحكم طبيعة تخصصه وإعداده التربوي والأكاديمي. كما من المفترض أن يعتمد إلى تطوير وتحسين وتجويد أدائه بما يساير الاتجاهات التربوية الحديثة، وبحكم ارتباط تطوير الأداء بتقويمه وارتباط تقويمه بوجود معايير للحكم على جودته كان لابد من اقتراح معايير لجودة أدائه التدريسي، وحاجة المعلم لا تقتصر على التعرف على معايير الجودة الشاملة فحسب ولكن الحاجة قائمة أيضاً إلى توظيفها وبلوغها بشكل عام في إجراء تدريسي يتم القيام به من التخطيط إلى التنفيذ، ثم التقويم في مجال تدريس هذه المادة الحيوية من خلال اعتماد استراتيجية تدريسية مرنة تتميز بمواصفات الجودة الشاملة.

ملخص عام للدراسة

وبالتالي تحددت مشكلة الدراسة في قياس أثر إستراتيجية تدريسية قائمة على نموذج أو دائرة ديمينغ Deming للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة -التعليم المتوسط- وذلك من خلال محاولة الإجابة عن التساؤلات البحثية التالية:

-ما معايير الجودة الشاملة المقترحة الواجب توافرها في الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة للتعليم المتوسط ببرج بوعريريج؟

-ما أثر الإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط ببرج بوعريريج؟
ويندرج تحت هذا التساؤل الرئيس تساؤلات فرعية هي كالتالي:

-ما أثر الإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في مجال التخطيط للتدريس؟

-ما أثر الإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في مجال تنفيذ التدريس واستراتيجياته؟

- ما أثر الإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في مجال التقييم؟

وقد هدفت الدراسة الحالية إلى مايلي:

- إعداد قائمة مقترحة بمعايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط.

- التعرف على أثر الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط.

- التعرف على أثر الإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في مجال التخطيط للتدريس.

- التعرف على أثر الإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في مجال تنفيذ التدريس واستراتيجياته.

- التعرف على أثر الإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في مجال التقييم.

أما فرضيات الدراسة؛ فجاءت وفق الصياغة الآتية:

✓ توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، تعزى إلى المتغير التجريبي (الاستراتيجية التدريسية).

✓ توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي في مجال التخطيط لصالح التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، تعزى إلى المتغير التجريبي (الاستراتيجية التدريسية).

✓ توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي في مجال التنفيذ لصالح التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، تعزى إلى المتغير التجريبي (الاستراتيجية التدريسية).

✓ توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي في مجال التقويم لصالح التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، تعزى إلى المتغير التجريبي (الاستراتيجية التدريسية).

ولتحقيق أهداف الدراسة؛ وبناء على طبيعة الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي في وصف البحوث والدراسات السابقة وتحليلها، وفي اشتقاق معايير الجودة الشاملة الواجب توفرها في أداء أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة، والمنهج الشبه التجريبي (Quasi Experimental Approach) وهو الذي يهدف إلى دراسة تأثير متغير مستقل يتم ضبطه والتحكم فيه على مجموعة تجريبية يتم اختيارها عشوائياً، وتوضع في بيئة لا تسمح بتأثير، أي متغيرات أخرى عليها.

أما أدوات الدراسة فتمثلت في الآتي:

- قائمة معايير الجودة الشاملة الواجب توفرها في أداء أستاذ علوم الطبيعة والحياة.
- برنامج تدريبي على الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة.
- الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة من إعداد الدكتورة حليلة عبد القادر.

- بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي للأساتذة المترشحين في مادة علوم الطبيعة والحياة.

ملخص عام للدراسة

أما عينة الدراسة فتكونت من جميع الأساتذة المترشحين دون "العينة الاستطلاعي الذين بلغ عددهم 15 أستاذ"؛ وقد تم ضبط عدد أفراد العينة إلى 28 أستاذا متدرجا نظرا لعدم انتظام الأربعة البقية في الحضور عند تنفيذ البرنامج التدريبي على الاستراتيجية التدريسية.

في حين تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

1- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة (المترشحين) -بالتعليم المتوسط- خلال السنة الدراسية 2017-2018 في ولاية برج بوعرييج.

2- الحدود الموضوعية: تقتصر على التالي:

- قائمة المعايير المقترحة لأداء أساتذة علوم الطبيعة والحياة (من إعداد الطالبة).
- الاستراتيجية التدريسية من إعداد الدكتورة حليلة عبد القادر.
- تم بناء برنامج تدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة للأساتذة المترشحين في مادة علوم الطبيعة والحياة خلال الفصل الأول للسنة الدراسية 2017-2018 (من إعداد الطالبة).

- بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة، ويشمل (التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، والتقييم) (من إعداد الطالبة).

3-الحدود المكانية والزمانية: اقتصرت هذه الدراسة على مؤسسات التعليم المتوسط بولاية برج بوعرييج- الجزائر- خلال السنوات الدراسية: 2016-2017-2018.

وقد سارت الدراسة في خطوات عدة للإجابة عن أسئلتها، وفيما يلي عرض لهذه الخطوات: **أولاً:** تم مراجعة نتائج الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية، وقد قسمت إلى دراسات حسب متغيرات الدراسة بمراعاة الترتيب الزمني.

ثانياً: تطرقت الدراسة إلى إطار نظري توضح من خلاله المنطلقات النظرية والخلفية العلمية المرجعية للدراسة، وقد تضمن هذا الإطار ستة فصول، إضافة إلى الفصل الأول حول الإطار المفاهيمي للدراسة، وتناول الفصل الثاني الحديث عن الجودة الشاملة في التعليم من حيث مفاهيمها، أهميتها ومرتكزاتها، محاورها، معاييرها ومتطلبات تطبيقها مع عرض لبعض التجارب الدولية في مجال تطوير برامج تدريب المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، مع الإشارة لمعوقات

ملخص عام للدراسة

تطبيقها. في حين خصص الفصل الثاني للحديث عن معايير مكونات العملية التربوية، وأهمية استخدامها، بالإضافة إلى مواصفات أو شروط المعايير، ومعايير الجودة الشاملة، ومعايير الجودة في برامج تدريب المعلم، ومعايير الجودة في التدريس. كما خصص الفصل الثالث لإبراز أهمية التدريب أثناء الخدمة من حيث: فلسفته، أهميته وأهدافه ومستوياته، وفعاليات العملية التدريبية وخطوات ونماذج وبعض استراتيجيات تصميم البرامج التدريبية. أما الفصل الرابع فكان حول الاستراتيجيات التدريسية: أهدافها ومزاياها ومبررات بناءها. في حين تطرق الفصل الخامس إلى نموذج ديمينغ للجودة الشاملة: فبعد تقديم لمحة ببيوغرافية حول ادوارد ديمينغ، تمت الإشارة للمنطلقات الفلسفية للجودة الشاملة عنده، وإسهاماته الفكرية في الجودة الشاملة، وإلى مبادئه الأربعة عشر، مع تسليط الضوء على نموذجها، وشرح مختلف خطواته.

في حين يشمل الجانب الميداني على فصلين، الأول يتعلق بالإجراءات المنهجية للدراسة والتي تضمنت: المنهج، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة وأخيرا أدوات الدراسة وطرق بنائها وتطبيقها، ثم الأساليب الإحصائية المستعملة. أما الفصل الثاني فتضمن تبويب وعرض ومناقشة وتحليل نتائج الدراسة في ضوء تساؤلات الدراسة والدراسات السابقة والتراث النظري، مع تقديم جملة من مقترحات والتوصيات.

ثالثا: وتوجت هذه الدراسة ببناء أدوات الدراسة المختلفة، وقد تضمنت هذه الخطوة الآتي:

1. إعداد قائمة مقترحة لمعايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في الأداء التدريسي لمعلمي مادة علوم الطبيعة والحياة، وقد روعي في إعدادها أصول البحث العلمي، باتباع الخطوات الآتية:

- تحديد مصادر اشتقاق المعايير.
- إعداد المعايير بصورتها الأولية.
- ضبط جودة المعايير.
- إعداد المعايير بصورتها النهائية.

2. تصميم البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة

- تحديد المحتوى العلمي للبرنامج وأهدافه العامة.

- تحديد الأهداف الخاصة للبرنامج.
 - محتوى البرنامج التدريبي المقترح.
 - طرق وأساليب تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.
 - الأنشطة التدريبية.
 - الوسائل المساعدة.
 - تقويم البرنامج التدريبي المقترح.
 - ضبط البرنامج التدريبي المقترح.
 - دواعي اعتماد الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة وتدريب لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة عليها
3. بناء بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي.
- مرحلة التطبيق النهائي: قد شملت الآتي:
- التصميم التجريبي: تم عرض منهج الدراسة، وتحديد المتغيرات، وضبطها، وتحديد الخطة الزمنية للتدريب على البرنامج، وتحديد المجتمع الأصلي للبحث، واختيار عينته، وقد تألفت من مجموعة واحدة (28) أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط بولاية برج بوعرييج.
- تطبيق أدوات الدراسة: طبقت أدوات الدراسة وفق الخطوات الآتية
- التطبيق القبلي لأداة الدراسة.
 - التطبيق النهائي للتعلم بالبرنامج التدريبي المقترح.
 - التطبيق البعدي لأداة الدراسة.
- المعالجة الإحصائية: شملت أساليب الإحصاء الوصفي والاستدلالي لاستخراج النتائج.
- رابعاً: تضمنت مرحلة مخرجات الدراسة، وتضمنت نتائج الدراسة وتفسيرها:
- من أهم النتائج التي توصل إليها الدراسة هي: الإجابة عن الأسئلة التي سبق إثارتها حول تأثير المتغير التجريبي المستقل (البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة) في المتغير التابع (الأداء التدريسي).

ملخص عام للدراسة

ويمكن عرض ملخص لهذه النتائج على النحو الآتي:

1. صياغة قائمة بمعايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط بـ برج بوعريـ ريج، وتضمنت مجال التخطيط، ومجال التنفيذ ومجال التقويم).

2. يتألف البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمـ نغ للجودة الشاملة من ثلاث وحدات تدريبية، مست مكونات الأداء التدريسي كلها، وتمثلت هذه الوحدات في:

- ✓ معايير الأداء التدريسي لأستاذ علوم الطبيعة والحياة في ضوء الجودة الشاملة.
- ✓ نموذج (حلقة) ديمـ نغ للجودة الشاملة (PDCA) (خطـ ط، نفذ، تابع وقـ م، حـ سـ ن).
- ✓ الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمـ نغ للجودة الشاملة: (التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، متابعة وتقويم مدخلات وعمليات ومخرجات التدريس، التحسين).

3. على مستوى الأداء التدريسي: أظهرت نتائج التحليل الإحصائي مايلي:

بالنظر إلى النتائج المتوصل إليها التي تؤكد تحقيق أهداف الدراسة نسبيا، قد أثبتت أن للإستراتيجية التدريسية - القائمة على نموذج ديمـ نغ للجودة الشاملة - لها أثرا إيجابيا في الأداء التدريسي، وهو ما أكدته الفروق الدالة إحصائيا بين متوسطي الأداء القبلي والبعدي للأداء التدريسي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط مثلما هو مبين في الجدول رقم (23). كما أكدت تحقيق أهداف التدريب مثل: عرض بعض الاتجاهات المعاصرة في التنمية المهنية، ومن ثم التدريب على ممارسة التطبيقات الخاصة بالتدريس (المعايير والجودة الشاملة). في مجال التخطيط والتقويم مرتفعا وبالتالي تحقق الهدفين الإجراءيين الجزئيين الأول والثالث، مقارنة بالهدف الإجراءي الجزئي الثالث الذي تحقق نسبيا في مجال التنفيذ؛ فرغم أن الأثر اقترب من الدرجة العالية؛ إلا أنه كان متوسطا، وقد يعود ذلك إلى ضعف الأساتذة في ترجمة بعض مؤشرات الأداء أثناء التطبيق الميداني خاصة ما تعلق بمعياري إدارة البيئة الصفية، واستخدام الوسائل البيداغوجية؛ فكثافة القسم بعدد التلاميذ الذي يتجاوز الأربعين تلميذا قد يعيق الأستاذ في حسن إدارة بيئة القسم، ناهيك على كثافة المنهاج وضرورة تطبيقه في الأجال المحددة والتي لا تتوافق مع الحجم الساعي المخصص لذلك.

ملخص عام للدراسة

وقد بينت نتائج التحليل الإحصائي مايلي:

■ وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي، تعزى إلى متغير البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة، لذا يمكن قبول الفرضية الأولى.

■ أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى وجود أثر مرتفع للبرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية في تحسين الجانب الأدائي لأفراد العينة (أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة)، فقد بلغت نسبة حجم الأثر 86.60%، ونسبة الكسب (0,56)، نسبة الفعالية (0.37).

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي :

- 1 - ضرورة الاهتمام باستخدام استراتيجيات تدريس فاعلة في مواضيع التدريب في مختلف التخصصات تعتمد على مفاهيم ومبادئ الجودة الشاملة ومن ثم تطبيقها في التربية والتعليم.
- 2 - ضرورة تعريف الأساتذة لمختلف المواد الدراسية والأطوار التعليمية بمعايير ومواصفات المعلم الممتحن للتدريس ليكون على وعي بأدوارهم ومسئولياتهم المتطورة باستمرار.
- 3 - تعريف الأساتذة بضرورة استخدام معايير الجودة الشاملة في التدريس من خلال توظيف نماذج أخرى للجودة الشاملة .
- 4 - عقد دورات تدريبية للمفتشين المكونيين (المشرفين التربويين) وتعريفهم بمزايا وأهمية الجودة الشاملة، وكيفية توظيفها في التكوين من خلال ورش العمل التكوينية.
- 5- إدخال مواضيع جديدة في برامج التدريب تتضمن استراتيجيات مرنة للإعداد وللتدريب وللتعلم الذاتي لتنمية الأستاذ مهنياً.
- 6- التخلص من الأساليب التقليدية في التدريب التي تركز على تلقين المعارف والمعلومات لذاتها، ومن ثم التركيز على الطرق والأساليب النشطة القائمة على المشاركة والتفاعل والايجابية بين المدرب والمتدرب كالعصف الذهني، والمناقشة الموجهة والمفتوحة، إضافة إلى ورش العمل (التي تم الاستغناء عنها بعد تقليص ساعات التكوين في الندوات التكوينية إلى نصف يوم بسبب غياب التغطية المالية لأيام التكوينية) وتشجيع التعلم الذاتي، مع الاستعانة بالتقنيات وأجهزة الحاسب الآلي، والشبكة العالمية للمعلومات، والوعي بالأهداف المستقبلية لبرامج تكوين الأستاذ.
- 7 - ضرورة إعادة النظر في برامج تدريب الأستاذ والمعلم بصفة عامة، لكي تكون بشكل متناسب وتراعي وجود معايير الجودة الشاملة.

توصيات ومقترحات الدراسة

8 - اعتماد أساليب تقويم جديدة لبرامج تدريب المعلم وخاصة في ضوء مستجدات العصر؛ للوصول إلى دراسات تقويمية بشكل دوري بهدف تطوير الكفاءات والأداء التدريسي؛ لتحقيق الأهداف المرجوة من هذا التدريب.

9 - إقامة دورات تدريبية خاصة بمعايير الأداء التدريسي للأساتذة المترشحين في مختلف الأطوار التعليمية وكل الأساتذة في ضوء الجودة الشاملة والتطورات والتحديات الحاصلة.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة تقدم الدراسة المقترحات التالية:

- 1 - تطوير خطة برنامج التكوين؛ بإضافة محور يتعلق بالجودة الشاملة وطرق تطبيقها بصورة عملية.
- 2 - تطوير مفردات تكوين وتدريب الأستاذ حتى تتوافق مع متطلبات ومعايير ومستحدثات العصر ومتطلبات الجودة الشاملة .

كما تقترح الباحثة إجراء دراسات مستقبلية تهدف إلى:

- 1 - الوقوف على واقع جودة أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة، وأثره على التحصيل العلمي للمتعلمين.
- 2 - مقارنة المعايير المقترحة لأداء أستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة، وما يماثلها من معايير لأساتذة المواد الدراسية المختلفة.
- 3 - تقويم محتوى البرنامج التكويني للأساتذة في تخصص علوم الطبيعة والحياة في ضوء معايير الأداء اللازمة لهم.
- 4 - الكشف عن كفايات التدريس اللازمة في ضوء معايير الجودة الشاملة.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

- 1 - القرآن الكريم.
- 2- آل الشيخ ، صالح عبد العزيز . (2000). موسوعة الحديث الشريف " الكتب الستة " (ط 3). الرياض: دار السلام للنشر والتوزيع.
- 3 - الألباني ، محمد ناصر الدين . (1986). صحيح الجامع الصغير وزيادته. (ط 2). بيروت: المكتب الإسلامي، المجلد الأول.
- 4-إبراهيم، بشير عبد الفتاح. (2001). مدى استيعاب معلمي العلوم في المرحلة الأساسية المتوسطة للمفاهيم الكيميائية الواردة في منهاج العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية، نابلس-فلسطين.
- 5- ابراهيم، عاصم محمد. (2012). برنامج مقترح لتنمية لتتمية كفايات استخدام أدوات الجيل الثاني للتعليم الالكتروني في تعليم العلوم وتعلمها لدى الطلاب المعلمين. مجلة التربية العلمية، مصر، مج 15، ع1، ص ص 65-134.
- 6-إبراهيم، مجدي عزيز. (2004). موسوعة التدريس. الجزء الرابع. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 7- إبراهيم، ياسين. (1985). المعجم الوسيط، مجلدان(ط2). القاهرة: مجمع اللغة العربية.
- 8- الأبرط، نايف علي صالح. (2011). برنامج تدريبي مقترح قائم على الكفايات في تقنيات التعليم ودراسة فاعليته في أداء معلمي العلوم في مرحلة التعليم المتوسط باليمن. أطروحة دكتوراه منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق.
- 9-ابن منظور، محمد بن مكرم. (1987): "لسان العرب المحيط". بيروت- لبنان: دار الرسالة.
- 10-أحمد، أحمد إبراهيم. (2001). الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة. الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.
- 11- أحمد، أحمد إبراهيم. (2003). الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية. الإسكندرية: دار الوفاء لندنيا الطباعة والنشر.
- 12- أحمد، أمال محمد. (2008). برنامج تدريبي مقترح باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات العلوم وأثره في تنمية التفكير التباعدي لدى تلميذاتهن بمرحلة التعليم الأساسي. المؤتمر العلمي الثاني عشر، "التربية العلمية والواقع المجتمعي التأثير والتأثر". الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، مصر، ص ص 229-272.

- 13- أحمد، حافظ فرج. (2007). الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
- 14- أخضر، فوزية محمد حسن. (2007). الوضع القائم في الميدان التربوي. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية "جستن" الجودة في التعليم العام. بريدة، ص 405:431.
- 15- أركارو، جانيس. (2002). إصلاح التعليم: الجودة الشاملة في حجرة الدراسة، ترجمة سهير بسيوني. القاهرة، مصر: دار الحمدي للنشر.
- 16- الأزرق، عبد الرحمن صالح. (2000). علم النفس التربوي للمعلمين (ط1). بيروت: دار الفكر العربي.
- 17- إسماعيل، مجدي رجب. (2005). فعالية وحدة دراسية مقترحة في ضوء معايير الجودة لتعليم العلوم في تنمية الثقافة العلمية. المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، (26-27) يوليو. القاهرة، المجلد الثاني، ص 469 - 498.
- 18- أيوب، علي محمد عبد الله. (2000). تقدير مدى فعالية استخدام نظام إدارة الجودة الشاملة في تطوير أداء الجامعات الأردنية. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، الأردن.
- 19- الباز، أحلام والفرحاتي، محمود. (2008). الاعتماد المهني للمعلم: مدخل تطوير التعليم. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- 20- الباز، خالد صلاح. (2005). "تطوير منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير تعلم العلوم". المؤتمر العلمي التاسع "معوقات التربية العلمية في الوطن العربي: التشخيص والحلول". الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، المجلد الأول، ص 111-135.
- 21- بدوي، محمود فوزي أحمد. (2010). إدارة التعليم والجودة الشاملة (دط). الإسكندرية، دار التعليم الجامعي.
- 22- بطيخ، فتيحة أحمد. (2005). أثر استراتيجية تدريبية مقترحة لبعض الموضوعات والمفاهيم الرياضية المرتبطة بمعايير (المستويات المعيارية) الرياضيات المدرسية العالمية NCTM على جانبي المعرفة والتطبيق العملي لها في التدريس لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات. مناهج التعليم والمستويات المعيارية. المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، (26-27) يوليو. القاهرة، المجلد الثاني، ص 435:466.

- 23- بلجون، كوثر جميل. (2010). تصورات المعلمات والطالبات المعلمات لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، اللقاء السنوي الرابع عشر. مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). جامعة الملك سعود.
- 24- بليلي، أحمد. (1993). فاعلية الحقيبة التعليمية في تدريس موضوعات الجغرافية الاقتصادية لطلاب الصف الأول الإعدادي. دراسة تجريبية في مدارس مدينة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- 25- البهواشي، السيد عبد العزيز. (2007). معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي. القاهرة: عالم الكتب.
- 26- بوقس، نجاه عبد الله. (2002). نموذج لبرنامج تدريبي في تنمية تدريس المفاهيم العلمية بكليات التربية. جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع.
- 27- بوكرمة، فاطمة الزهرة. (2004). قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم". أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية حول تعليمية مادة العلوم الطبيعية". أطروحة دكتوراه منشورة. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر.
- 28- بيان، محمد سعد الدين. (2010). أثر برنامج تدريبي مقترح لتحسين الأداء التدريسي للمعلمين أثناء الخدمة في ضوء معايير الجودة الشاملة. أطروحة دكتوراه غي منشورة. قسم مناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق.
- 29- البيلاوي، حسن حسين. (1996). إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بمصر. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التعليم العالي في مصر وتحديات القرن الواحد والعشرين. 20-21 ماي، جامعة المنوفية بالتعاون مع مركز إعداد القاعدة بالجهاز المركزي للتنظيم والإدارة.
- 30- البيلاوي، حسن حسين. (2006). الجودة الشاملة والمعايير القومية للتعليم قبل الجامعي. عمان، الأردن: دار المسيرة.
- 31- البيلاوي، حسن حسين وآخرون. (2010). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد (ط3). عمان: دار المسيرة.
- 32- تريسي، وليام. (2004). تصميم نظم التدريب والتطوير (ط3)، ترجمة سعد الجبالي. الرياض: معهد الإدارة العامة.
- 33- الجويبر، عبد الرحمن إبراهيم. (2006). إدارة الجودة الشاملة " الإلتقان " في الفكر الإسلامي والمعاصر (ط 2). المدينة المنورة: مطابع الرشيد.
- 34- جودة، محفوظ أحمد. (2004). إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

- 35- جويلي، مها عبد الباقي. (2001). دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين. الإسكندرية: دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر.
- 36- الحبلاني، مرزوق حمود. (2012). أثر برنامج تدريبي مقترح في ضوء معايير الجودة على أداء معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 37- حجازي، مصطفى. (2005). الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية والإدارة (ط 3). بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات.
- 38- حداد، نبيل عارف. (2008). فاعلية برنامج تدريبي لتطوير الكفايات التعليمية لمعلمي الأحياء في المرحلة الثانوية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- 39- الحريري، رافدة. (2007). إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة. الأردن: دارالفكر.
- 40- الحريري، رافدة. (2011). الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس (ط1). الأردن: دار المسيرة.
- 41- حسن، أحلام الباز ومحمود الفرحاتي. (2008). الاعتماد المهني للمعلم مدخل تطوير التعليم (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- 42- الحصين، عبد الله. (2002). تطوير إستراتيجية إعداد المعلم في دول مجلس التعاون الخليجي في القرن الحادي والعشرين. الندوة التربوية الأولى (تجارب دول مجلس التعاون الخليجي في إعداد المعلم). كلية التربية، جامعة قطر.
- 43- حميدة، إمام مختار وآخرون. (2003). مهارات التدريس (ط2). القاهرة: مكتبة الزهراء الشرق.
- 44- الحميري، عبد القادر عبيد الله. (2009). أثر برنامج إلكتروني مقترح لتدريب معلمي العلوم على بعض استراتيجيات التدريس الحديثة. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- 45- الحيلة، محمد محمود. (2006). تصميم التعليم (ط 2). الأردن: دار المسيرة.
- 46- الخالدي، عادي كريم عادي. (2013). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي العلوم الطبيعية مهارات التحفيز الإبداع العلمي لدى طلاب مرحلة المتوسط. أطروحة دكتوراه غير منشورة. قسم مناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 47- الخطيب، كمال والخطيب، رداح. (2006). التدريب الفعال. إربد، الأردن: عالم الكتب.

- 48- الخطيب، أحمد والخطيب، رداح. (2008). اتجاهات حديثة في التدريب. الأردن: عالم الكتب الحديثة.
- 49- الخوالدة، ناصر أحمد، وإسماعيل يحي. (2003). طرائق تدريس التربية الإسلامية. عمان: دار جنين.
- 50- الدوسري، ابراهيم. (2000). الإطار المرجعي للتقويم التربوي (ط2). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- 51- دياب، إسماعيل محمد وعادل السعيد البنا. (2001). تقويم جودة الأداء الجامعي. مصر: المكتبة المصرية.
- 52- ديلور، جاك وآخرون. (1997). التعليم ذلك الكنز الكامن. تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الواحد والعشرين، تعريب جابر عبد الحميد. القاهرة: دار النهضة العربية.
- 53- راشد، علي. (1996). اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 54- راشد، محمد راشد. (2007). معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالتعليم العام في ضوء أبعاد التعلم. المؤتمر العلمي التاسع عشر، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. 25-26 يوليو، جامعة عين شمس: دار الضيافة، المجلد الثاني، ص ص 623-667.
- 55- راوس، فائزة أحمد. (2007). مواصفات جودة التدريب أثناء الخدمة في التعليم العام، مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجودة "الجودة في التعليم العام". خلال الفترة 15-16 ماي 2007، ص 10.
- 56- رجب، مصطفى. (2007). المسكوت عنه في دراسات الجودة التعليمية. المؤتمر العلمي التاسع عشر، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة. 25-26 يوليو، القاهرة، المجلد الأول، ص ص 101-111.
- 57- الرمحي، رولا. (2007). واقع تعليم العلوم بناء على معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الفلسطينية. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية، جامعة بير زيت، فلسطين.
- 58- زاهر، ضياء الدين. (2005). إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

- 59- زغلول، برهامي عبد الحميد و عبد العزيز، حمدي أحمد. (2007). نموذج مقترح لتكوين معلم العلوم التجارية في مصر في ضوء معايير ضبط الجودة. المؤتمر العلمي التاسع عشر، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة. 26/25 يوليو، القاهرة، المجلد الثالث.
- 60- الزهراني، حسن (1999). المعلم السعودي- إعدادة وتدريبه وتقويمه. جدة: دار البلاد للطباعة والنشر.
- 61- الزهراني، عبد الناصر ووايت. (2005). الاستراتيجيات(ط1). لبنان: دار ابن حزم.
- 62- الزواوي، خالد محمد. (2003). الجودة الشاملة في التعليم" وأسواق العمل في الوطن العربي". القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- 63- زيتون، حسن حسين. (2001). مهارات التدريس- رؤية في تنفيذ التدريس(ط1). القاهرة: عالم الكتب.
- 64- زيتون، حسن حسين. (2003). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم(ط2). القاهرة: عالم الكتب.
- 65- زيتون، كمال عبد الحميد. (2004). تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السادس عشر (تكوين المعلم). (21-22) يوليو. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس، م(1)، ص ص 113-142.
- 66- السامرائي، مهدي. (1983). تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دول الخليج، دراسة تحليلية مقارنة منشورة. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- 67- سعادة، يوسف جعفر. (1994). التدريب أهميته والحاجة إليه، أنماطه، تحديد احتياجاته، بناء برامجه والتقويم المناسب له. القاهرة: دار الشرقية.
- 68- سلامة، عبد العظيم حسين. (2005). الاعتماد وضمان الجودة في التعليم. القاهرة: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.
- 69- السلوم، حمد إبراهيم. (2005). أحاديث عن التعليم أداء وجودة. بيروت: دار الوراق للطباعة والنشر والتوزيع.
- 70- سليمان، خليل رضوان. (2000). برنامج تدريبي لتنمية المهارات التدريسية والاتجاهات نحو مهنة التدريس لمعلمي العلوم غير المؤهلين تربويا وأثره على تحصيل تلاميذهم واتجاهاتهم نحو مادة العلوم. المؤتمر العلمي الرابع التربوية العلمية للجميع، الجمعية المصرية للتربية العلمية، من 7/31- إلى 8/3. الإسماعيلية، المجلد الأول، ص ص 255-288.

- 71- السنبل، عبد العزيز عبد الله. (2001). مبادئ وإجراءات ضبط النوعية في أنظمة التعليم عن بعد. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة تعليم الجماهير، تونس، العدد 48.
- 72- السيد، سوزان محمد حسن. (2006). برنامج تدريبي مقترح قائم على الاحترافية المهنية للمعلم، وأثره على تنمية الثقافة المهنية لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية أثناء الخدمة واتجاهاتهم نحوها. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، م9(2)، ص 139-203.
- 73- سيد مصطفى، أحمد ومحمد مصيلحي الأنصاري. (2002). برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي. الدوحة: المركز العربي للتعليم والتنمية.
- 74- شحاتة، حسن. (2005). ثقافة المعايير والتعليم الجامعي. المؤتمر العلمي السابع عشر، (27/26) يوليو، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة، المجلد الأول.
- 75- شحاتة، حسن والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية .
- 76- صالح، نجوى ولينا صبيح. (2010). دراسة تقييمية لمحتوى منهج العلوم للصف الخامس الأساسي في ضوء المعايير العالمية. مجلة القراءة والمعرفة، ع 108، ص 94-115.
- 77- طرابلسية، شيراز محمد عشير. (2003). إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مجال التعليم العالي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الاقتصاد، جامعة تشرين.
- 78- طعيمه، رشدي أحمد. (2006). معايير جودة الأصالة والمعاصرة في التعليم العام للعالم الإسلامي. المؤتمر العلمي الثامن عشر " مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي". (26/25) يوليو، القاهرة، المجلد الأول.
- 79- الطيطي، محمد عيسى جاد الله؛ و العياصرة، أحمد حسن علي. (2009). مدى تضمن كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن للمعايير العالمية للتربية العلمية المتعلقة بمحتوى العلوم ومدى التزام المعلمين بمعايير تدريس العلوم. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع 69، ص 340-363.
- 80- عبد الجواد، عبد الله السيد. (2003). المنظومية في إعداد المعلم مطلب رئيس لمواجهة التحديات المتجددة، المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، في الفترة ما بين (5-6) أبريل. القاهرة: جامعة عين الشمس. ص 328-340.
- 81- عبد الجواد، نور الدين ومصطفى محمد متولي. (1993). مهنة التعليم في دول الخليج العربي. الرياض: مكتب التربية العربي.

- 82- عبد السميع، الجميل. (2000). التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات (ط2). القاهرة: دار الفكر العربي.
- 83- عبد السميع، مصطفى وحوالة، سهير محمد. (2005). إعداد المعلم تنميته وتدريبه. عمان: دار الفكر.
- 84- عبد العزيز، أماني. (2010). فاعلية برنامج تدريبي أثناء الخدمة قائم على مدخل المعلم كعالم في تنمية المفاهيم العلمية وبعض متطلبات الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم بالحلقة الابتدائية وأثره على أداء تلاميذهم. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- 85- عبد العظيم، سلامة. (2004). اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية (دط). دار الفكر: عمان.
- 86- عبد المنعم، نادية محمد. (1998). تطوير أساليب مراقبة الجودة في العملية التعليمية بالتعليم الثانوي العام في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- 87- عبد النبي، سعاد بسيوني. (2001). بحوث ودراسات في نظم التعليم. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- 88- عبد الموجود، محمد عزت وآخرون. (2003). أدوار جديدة في ظل مفاهيم جديدة في الجودة النوعية في التعليم: دراسة في المفاهيم والقضايا والمؤشرات. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- 89- عبد الهاشمي، عبد الرحمن وآخر. (2008). استراتيجيات حديثة في فن التدريس (ط1). عمان: دار الشروق.
- 90- عبد الكريم، راشد بن حسين. (2010). التدريب أسسه ومهاراته. الرياض: مركز التطوير الدولي.
- 91- عبوي، زيد منير. (2006). إدارة الجودة الشاملة. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- 92- عبيد، وليام. (2004). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير. الأردن: دار المسيرة.
- 93- عبيدات، ذوقان، سهيلة أبو السمن. (2007). استراتيجيات التدريس في القرن الواحد والعشرين (ط1). عمان: دار الفكر.
- 94- العتيبي، مشاعل كميخ عبد الله. (2011). فعالية برنامج تدريبي في تنمية الممارسات التدريسية المرتبطة بنظرية الذكاءات المتعددة لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة. أطروحة

- دكتوراه غير منشورة، إشراف: ملاك بنت محمد بن حمد السليم، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض.
- 95- العتيبي، وضحي حباب عبد الله. (2011). تصور مقترح لكفايات معلمة العلوم للمرحلة المتوسطة وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة رسالة الخليج العربي. العدد 120، ص 81-137.
- 96- عثمان، السعيد جمال، وعبد الله علي محمد. (2001). تقويم برامج إعداد معلمي العلوم بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية وآراء المتخصصين والطلاب المعلمين. مجلة كلية التربية، (37)، بنها، ص ص 157-182.
- 97- عثمان، سلوى عثمان. (2007). مدى التزام الطالب المعلم في كل من مصر والسعودية بإدارة الوقت الصفي في ضوء معايير الجودة الشاملة، وعلاقته بإدارة الذات والاتجاه نحو مهنة التدريس. المؤتمر العلمي التاسع عشر، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة. 25:26 يوليو، القاهرة، المجلد الثاني، ص ص 575:619.
- 98- العجمي، محمد حسنين. (2007). الإعتماد وضمان الجودة الشاملة في المدارس التعليم الثانوي العام. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- 99- العساف، صالح بن حمد. (2003). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية(ط3). الرياض: مكتبة العبيكان.
- 100- العساف، صالح بن حمد. (2007). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية(ط4). الرياض: مكتبة العبيكان.
- 101- عشبية، فتحي درويش. (1999). الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري- دراسة تحليلية. المؤتمر العلمي السنوي السابع: تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالث. 26-27 ماي. كلية التربية، جامعة حلوان.
- 102- عطية، محسن علي. (2008). الجودة الشاملة والمنهج(ط). عمان: دار المناهج.
- 103- عطية، محسن علي. (2009). الجودة الشاملة والجديد في التدريس(ط1). عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 104- عقيلي، عثمان علي ابراهيم. (2008). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدريس المصغر في تنمية المهارات العملية اللازمة للتدريس لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك خالد.
- 105- علام، صلاح الدين محمود. (2003). التقويم التربوي المؤسسي: أسسه ومنهجيته وتطبيقاته في تقويم المدارس. القاهرة: دار الفكر العربي.

- 106- علي، عزت عبد الرؤوف. (2006). فاعلية برنامج لتدريب معلمي العلوم في إعداد خطة تدريس باستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تنمية مهاراتهم واتجاهاتهم وخفض القلق لديهم. المؤتمر العلمي العاشر "تحديات الحاضر ورؤى المستقبل". الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، مج (1)، ص ص 137-160 .
- 107- علي، نادية حسن. (2002). تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة " مدخل تطبيقي". مجلة مستقبل التربية العربية، الإسكندرية: المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد 8، العدد 27.
- 108- علي، صالح ناصر. (2004). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية" التطبيق ومقترحات التطوير. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 109- العمارة، محمد حسن. (2006). تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة إيساء الخاصة بالأردن للمهام التعليمية المنوطة بهم من وجهة نظر طلبتهم. كلية التربية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، المجلد 7، العدد (3)، ص ص 97-129.
- 110- العمر، عبد العزيز بن سعود. (2007). لغة التربويين. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.
- 111- عودة، أحمد سليمان، و خليل يوسف الخليلي. (2000). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية(ط2). الأردن: دار الأمل.
- 112- العويسات، جمال الدين. (2003). إدارة الجودة الشاملة. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.
- 113- عيسى، حازم زكي، ومحسن؛ رفيق عبد الرحمان. (2010). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة الشاملة في المرحلة الأساسية في محافظة غزة. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد 18، العدد 1، ص ص 147-189.
- 114- الغامدي، حامد جماح حامد. (2013). برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم المطورة. أطروحة دكتوراه، إشراف الدكتور: عبد اللطيف حميد الرائقي. جامعة أم القرى، السعودية.
- 115- الغامدي، سعيد عبد الله. (2010). تقييم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية. رسالة دكتوراه منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 116- فتحي، شاكر. (2000). منظومة أداء المعلم ونماذج تقويمها، تحليل مهام الفصل ووضع نموذج موضوعي لتقويمه. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

- 117- الفتلاوي، سهيلة محسن. (2003). كفايات التدريس "المفهوم - التدريب - الأداء". عمان، الأردن: دار الشروق.
- 118- الفتلاوي، سهيلة محسن. (2008). الجودة في التعليم. عمان، الأردن: دار الشروق.
- 119- الفراء، معمر. (2006). فعالية برنامج تدريبي مقترح بأسلوب التدريس المصغر لتطوير كفايات معلمي العلوم في توظيف استراتيجيات الخرائط المفاهيمية خلال التدريس. المؤتمر العلمي الأول. التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج - الواقع والتطلعات. 19-20 ديسمبر 2006. كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.
- 120- فريق المعايير الوظيفية. (2008). المعايير الوظيفية للمعلمين. التقرير الختامي للمؤتمر الوطني لتطوير التعليم، قطر.
- 121- فضل الله، محمد رجب. (2005). متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية "مقالة تفكيرية". المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية. 27/26 يوليو، القاهرة، المجلد الأول.
- 122- فضل، نبيل عبد الواحد. (1998). التطور المهني لبرامج الإعداد التخصصي لمعلم العلوم - دراسة حالة البحرين. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني (إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين) للقرن الحادي والعشرين / 2 - 5 / آب، أبو سلطان، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، م(1)، ص ص 379 - 419.
- 123- القحطاني، سالم بن سعيد وآخرون. (2004). منهج البحث في العلوم السلوكية (ط 2). الرياض.
- 124- القحطاني، محمد هادي. (2012). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في مادة التوحيد لطلاب المرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- 125- قلادة، فؤاد سليمان. (1997). استراتيجيات طرائق التدريس والنماذج التدريسية. دون دار نشر.
- 126- كمال، أمينة وعبد العزيزي الحر. (2003). أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي مرحلة الإعدادية في التعلم العام بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين والموجهين. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية، السنة الثامنة عشر، العدد (20)، ص ص 35-101.
- 127- اللقاني، أحمد حسين وعلي أحمد الجمل. (1999). معجم المصطلحات - التربية المعروفة في المناهج وطرق التدريس (ط 2). القاهرة: عالم الكتب.

- 128- اللقاني، أحمد حسين وعلي أحمد الجمل. (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس (ط3). القاهرة: عالم الكتب.
- 129- مازن، حسام محمد. (2002). نموذج مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في منظومة المنهج التعليمي في إطار مفاهيم الأداء والجودة الشاملة " رؤية مستقبلية ". المؤتمر العلمي الرابع عشر، مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء. (24- 25) يوليو. القاهرة: جامعة عين شمس، المجلد الأول، ص ص 25-72.
- 130- المالكي، عبد الله المسفر. (2010). فاعلية برنامج تدريبي مقترح على إكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات. رسالة دكتوراه غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- 131- مجاهد، محمد عطوة. (2008). ثقافة المعايير والجودة في التعليم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 132- مجمع اللغة العربية. (د.ت): المعجم الوسط. القاهرة: دار الفكر.
- 133- محمد، خالد جودة. (2007). تطوير مناهج التعليم الثانوي الصناعي بمصر في ضوء معايير الجودة الشاملة. المؤتمر العلمي التاسع عشر، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، (25/ 26) يوليو. القاهرة، المجلد الثالث، ص ص 929-993.
- 134- محمد، المعتر بالله زين الدين. (2010). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض المعايير الدولية المعاصرة. مجلة التربية العلمية، مج 14، ع 3، ص ص 213-254.
- 135- محمود، أمال محمد. (2003). فعالية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية فهم وممارسة معايير التدريس الحقيقي لدى معلمات العلوم بمرحلة التعليم الأساسي وعلاقته بتنمية مهارات التفكير العليا لدى تلميذاتهن. كلية التربية، جامعة عين شمس: مجلة التربية العلمية، المجلد السادس، العدد 4، ص ص 1-63.
- 136- محمود، حسين بشير. (2004). اتجاهات معاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا. المؤتمر العلمي السادس عشر "تكوين المعلم ". 21 - 22 يوليو. جامعة عين شمس، المجلد الأول.
- 137- محمود، صلاح الدين عرفة. (2005). آفاق التعليم الجيد في مجتمع المعرفة. القاهرة: عالم الكتب.

- 138- محمود، نجله عنايات وحمدان محمد علي. (2011). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في ضوء المستويات المعيارية لجودة التعليم لتنمية الكفاءات المهنية لمعلمي العلوم بالتعليم الأساسي. مجلة التربية العلمية، مج 14، ع 3، ص ص 51-110.
- 139- مذكور، علي أحمد. (2005). معلم المستقبل نحو أداء أفضل. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 140- مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية. (2000). التعليم والعالم العربي، تحديات الألفية الثالثة. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- 141- مصطفى، نجوى نور الدين. (2005). أثر برنامج مقترح لتحسين أداء الطالب المعلم بالفرقة الرابعة شعبة التعليم الأساسي الحلقة الابتدائية "علوم" في ضوء الاتجاهات الحديثة والمستقبلية. المجلد الثامن، العدد 1، كلية التربية، جامعة عين شمس: مجلة التربية العلمية.
- 142- المطاعني، علي حمد. (2005). درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي الخاص في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والأكاديميين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك .
- 143- المفتي، محمد أمين. (1984). سلوك التدريس. مؤسسة الخليج العربي.
- 144- المنظمة العربية للتربية والثقافية للعلوم. (2002). تحديد مستويات التعليم في الرياضيات والعلوم والنحو في التعليم الثانوي. تونس.
- 145- المولد، حليلة بنت عبد القادر عابد. (2008). أثر إستراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة على التحصيل والأداء التدريس لدى الطالبات المعلمات في تخصص المواد الاجتماعية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم مناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، السعودية.
- 146- الناقة، محمود كامل. (2005). مقدمة المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية. الجامعة المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، القاهرة، ص ص أ-ز.
- 147- الناقة، محمود كامل. (2006). معايير جودة الأصالة والمعاصرة للتدريس. القاهرة، نقلا عن محمد بيان.
- 148- النجدي، عادل علي. (2005). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية بسلطنة عمان في ضوء المعايير العالمية. المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، (26-27 يوليو). القاهرة، المجلد (1)، ص ص 389-420.

- 149- نصر، محمد علي. (2002). تطوير برامج إعداد معلم وتدريبه في ضوء مفهوم الأداء. أبحاث المؤتمر العلمي الرابع عشر حول مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء. 24- 25 يوليو. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، م (1)، ص ص 49- 71.
- 150- نصر، محمد علي. (2007). رؤية مستقبلية مقترحة نحو تطوير إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة. المؤتمر العلمي التاسع عشر، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة. (25-26) يوليو. القاهرة، المجلد الأول، ص ص 87- 98.
- 151- النمر، مدحت أحمد. (د-ت). تقويم مهارات البحث العلمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية العامة (علوم). بحث منشور. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس.
- 152- الهلالي، الشرييني الهلالي. (1998). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالى " والعالى " رؤية مقترحة ". جامعة المنصورة: مجلة كلية التربية، العدد 37، ص ص 145- 188 .
- 153- همام، عبد الحفيظ محمود. (2005). الأداء المهني لمعلم العلوم ومعايير الجودة. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث حول تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة بكليات التربية. 13-14 إبريل. كلية التربية، جامعة عين شمس.
- 154- الورثان، عدنان أحمد راشد. (2008). مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الجودة في التعليم العام. القصيم، مج (1)، ص ص 311-341.
- 155- وزارة التربية والتعليم في جمهورية مصر. (2003). المعايير القومية للتعليم في مصر (مشروع إعداد المعايير القومية). القاهرة، م (1).
- 156- وزارة التربية الوطنية في الجزائر. (2016). منهاج علوم الطبيعة والحياة، التعليم المتوسط.
- 157- الوهابة، جميلة عبد الله علي. (2013). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمات العلوم اللازمة لتدريس المناهج المطورة بالمرحلة المتوسطة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم مناهج وطرق التدريس. جامعة أم القرى، السعودية.
- 158- وهبي، السيد إسماعيل. (2002). اتجاهات معاصرة في تقويم أداء المعلم. المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 24-25 يوليو، المجلد الثاني.
- 159- يحي، أبو حرب وآخرون. (2004). التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي. الكويت: مكتبة الفلاح.
- 160- يحي، حسن عايل أحمد وسعيد جابر المنوفي. (2008). المدخل إلى التدريس الفعال. الرياض: الدار الصوتية للتربية.

161- يوسف، ماهر إسماعيل والرافعي، محب كامل. (2006). التقويم التربوي، أسسه وإجراءاته. الرياض: مكتبة الرشد.

المراجع باللغة الأجنبية:

162-Anderson, Lorin W. (2003). Classroom Assessment : Enhancing the Quality of Teacher Decision Making. NewJersy: Lawrence Erlbaum Associates publishers.

163-Anne O'Keeffe & Michael McCarthy & Ronald Carter. (2007). From Corpus to Classroom. Cambridge University Press.

164-Bounds Gregory M, and al. (1995). Management: A Total Quality Perspective, SouthOhio: Western College Publishing.

165-Bray.T. (2006). The Training Design Manual : The Complete Practical Guide To Creating Effective and Successful Training Programmers. London: Kogan Pageling.

166- Carter. (1973). Dictionary of Education. New York: MC Graw Hill.

167- Case, Brian. (1991). Service Education for teachers, In J.W Tibble (ed) : future of teacher Education. London: Routledge & Kegan Paul.

168 - Crosby, P. (1980). "Quality is free"(3rded). New York: Happer and Row.

169- Deming, William E. (2000). The New Economics, for industry, Government, Education (2nd edition). USA: MIT (Massachusetts Institute of Technology) Press.

170- Denesi. A and Griffin. R. (2001). Human Resource Management. New York-U.S.A: Houghton Mifflin Company.

171- Donald C Orlich & al . (2017).TEACHING STRATEGIES: A GUIDE TO EFFECTIVE INSTRUCTION, 11th edition. Noston : Cengage Learning.

172- Duran, Mesut, Runvand, Stein, Fossum, Paul. (2009). Preparing Science Teachers to Teach with Technology: Exploring a K-16 Networked Learning Community Approach (EG 859495) Turkish on line. Journal of Educational Technology-TOJET, V (8), n (4), Pp 21-42.

173- Early. P& Bubb. S. (2004). Learning & managing continuing professional development. U.S.A : Paul Champion.

174- Fabre, Michel. (1994). Penser la Formation. Paris: P.U.F.

- 175- Gay, L.R., Mills, G.E, Airsaian, P. (2009). Educational Research, Competencies for Analysis and Applications (9 th edition). Columbus Ohio: Pearson.
- 176- Ganihar, Noor jehan N.(2006). Total Quality Culture In Teacher Training Colleges(1st edition). Discovery Publishing House.
- 177- GIBBS, G. (1992). Improving the quality of student learning. U.K: Technical & Education Services Ltd.
- 179- Good, C.V. (1973). Dictionary of Education(3rded). New York : Mcgraw-Hill.
- 180- Good, Dona . (2002). Strategies to Measure Teaching Effectiveness. Journal of Education Research, Vol(78), N^o(22), Pp 256-280.
- 181- Harris. M. (2001). Lessons from teachers, Action in Teacher Education, (23), pp 19-26 .
Retrieved 04/07/2010 .From : <http://gcp.sagepub.com>
- 182- Harwood, Nigel. (2000). English Language Teaching Materials: Theory Practice. Cambridge University Press.
- 183- Hichs, P. (1994). Industrial Engineering and Management, a New Perspective(2nded). Singapore : Mcgraw-hill, Inc.
- 184-Hofstein, A. (2005) . Chemistry teamers professionnal development for the implementation of new content and pedagogical standards"chemical education international ". Vol 6, N10.
- 185-Houghtou, Jeanne. (1996) .Academic Accreditation, Who, What, When, and Why ? Parks and Recreation. Vol. 31, N^o 2.
Retrieved from :
<https://www.questia.com/magazine/1P3-9248734/academic-accreditation-who-what-when-where-and>
- 186- Kendall, J. S. (2001). A Technical Guide For Revising Or Developing Standards And Benchmarks. Washington D.C, USA: Mid-Continent Research For Education And Learning.
- 187- Killen, Roy. (2006). Effective Teaching Strategies: Lessons from Research and Practice(4th Edition). Thomson social science Press.
- 188- Killen, Roy. (2007). Teaching strategies for outcomes-based education (2nd edition). South Africa: Shumani Printers.
- 189- Killen, Roy. (2010). Teaching Strategies: for Quality Teaching and Learning. (1st Edition). Juta & Company.

- 190- Liston, C. (1999) :Managina and Standards Buckingham: Open University Press. USA.
- 191- Lovat, Terry & Toomey, Ron. (2009). Values Education and Quality Teaching, Business Media. Australia: Springer Science.
- 192-Lovitt , T.C. (1995). Tactics for teaching (2nd edition). Columbus :Ohio Englewood Gliffs,.
- 193- Lumpe, A, Czerniak, C., Haney J. &Beltyukova, S. (2010). Beliefs about Teaching Science: The Relationship between Elementary Teachers' Participation in Professional Development standards and Student Achievement. The International Journal of Science Education.
- 194-Mastropieri, M.A & Scruggs, T.E. (2005). Effective Instruction for Special Education (3rd edition). Texas. Austin: Pro-Ed.
- 195- Mayo, Tony. (1990). Performance Indicators for Community Organisations. NCOSS.
- 196- McGreal, T, and others . (1988) Teacher Evaluation, Six Prescriptions for Success. Alexandria : ASCD, VA.
- 197-Monday,R, Wayne.R.M, Noe & Premeaut. S.R . (2005). Human Resource Management (9th ed) . U.S.A : Prentice Hall.
- 198- Morris, B. (1996). Assessment Instruction In Preservice Teacher Education at The University Of South Carolina . Dissertation Abstracts.
- 199- Morris, P and Wardle, J. (2006). Teaching Science with ICT, in – Wood,Robinson. V, (ed) ASE Guide to Secondary Science Education, Herts, The Association for Science Education. Pp 97-105.
- 200- National Board for professional Teaching Standards (NBPTS). (2006). Available at: <http://www.nbpts.org/standrds/knowdo/intro.html>
- 201-National Council for Accreditation of Teacher Education. (2002). Professional Standards for the Accreditation of Schools. Colleges and Departments of Education, Washington, D.C: NCATE.
- 202- NSTA. (2006). Professional Development in Science Education. Available at: <http://www.nsta.org/positionstatement&psid=45&print=y>
- 203- National Research Council (1996). National Science education standards. Washington, DC: National Academy press (on–line) Available :www.nap.edu/readingroom/books/ness/html.
- 204- National Science Teachers Association. (2003). Standards for Science Teacher preparation. Available on line: http://www.nsta.org/pdfs/NSTA_standards_2003.pdf. retrieved5/9/2012

<http://www.nsta.org>

- 205- Nitko, A.J. (1996). Educational Assessment. . Englewood Cliffs: Prentice Hill.
- 206- Pearson, Mellzer. (1996). Strategies learning in children with learning disabilities; Advances in learning behavior al disabilities.
- 207- Protor, Clifford H ,& Celce –Murcia- Marianne. (1979). An out Line of Language Teaching Approach. Language Teaching Publications.
- 208- Richard Kina.T. (2000). The effectiveness of a long-term professional development program on teachers self-efficacy, attitudes, skills, and knowledge using a thematic learning approach"PH.D. United States: the university of Texas at Austin.
- 209- Robin, P. (1993). Training Analysis in the Work Place, London: Kogan Page Limited.
- 210- Roebuck .M. (1973). . Floundering among measurement- in education technology & Mayer Deals Aspects of Education Technology .Bath: Pittman Press.
- 211- Salamdanan, Gloria G, Teaching Approaches & Strategies. (2008). Philippine: Kathir Publishing Co. Inc, VII.
- 212- Sallis, Edward. (2004). Total Quality Management in Education, 3rd edition, Kogan Page, London.
- 213- Sally, B. (2001). Effective Programs for Training Agricultural Teachers on the Use of Technology.
- Retrieved from Web site : www.bls.gov/home.htm (december 2012)
- 214- Scherkenbach, William (1986): The Deming Route to Quality and Productivity: Road Maps and Road blocks. CEEP Press Books.
- 215- Stevens, Sandra & Vallecillo, Bismarck & Shephard, John & Richard A. Spears .(2001). Teach yourself American English as a foreign language. McGraw-Hill.
- 216- Strong, James & Tucker, Pamela D & Hindman, Jennifer L. (2004). Handbook for Qualities of Effective Teachers, ASCD (Association of Supervision and Curriculum Development).
- 217- Strong, James. (2010). Evaluating what Good Teachers Do: Research-To-Practice Series, Eye on Education.
- 218- Subvitz, J. & Turner, M. (2001). The Effect of Professional Development on science teaching practice and Classroom Culture. Journal of Research in Science Teaching, Vol 37 (9), Pp. 963-980.

-
- 219- Tosa, Sashiko; Martin, Fred. (2010). Impact of Professional Development Program Using Data-Loggers on Science teachers attitudes towards Inquiry-Based Teaching. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, V(3), N(29), Pp303-325.
- 220- Twycross, A. & Shields, L. (2004). Validity and reliability - What's it all about? Part 2 Reliability in quantitative studies, *Pediatric Nursing*, 16 (10).
- 221-Veriginas, T., and Alexander, M. (1971). "New Webster Dictionary of the English language", Chicago: G & C Merriam Co.
- 222- Vlasceanu, L. , Grünberg, L.&Pârlea, D. (2004). *Quality Assurance And Accreditation, (Papers On Higher Education): A Glossary Of Basic Terms And Definitions*. Bucharest: UNESCO – CEPES.
- 223- Wilson, P. (2007). *Measuring the Learning Effectiveness of web-based teacher Professional Development in the Hypothesis Based Learning Method of Teaching Science*. PHD. University of New Mexico.
- 224- Zemelman, S. Daniels, H.& Hyde. A. (1993). *Best Practices: New Standards for Teaching and Learning in America's Schools*. Port Smouth. Heinemann.

الله لا إله إلا الله

قائمة الملاحق

الملحق رقم (1): قائمة معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط في صورتها النهائية

قائمة الملاحق

المجال الأول: التخطيط: قدرة أستاذ علوم الطبيعة والحياة على تحديد أهداف ورصد كفاءات وتصميم ووضع خطة تعليمية تعلمية فعالة مبنية على فهم واختيار وتكامل أهداف المنهاج واستراتيجيات تعليمية كالتعلم النشط وأنشطة التعلم والوسائل البيداغوجية وأساليب التقويم في ضوء احتياجات التلاميذ ومكتسباتهم القبلية وأنماط تعلمهم.

المعيار الأول: تحديد الأهداف

المؤشرات:

- 1- يصوغ أهدافا تعليمية لأفعال قابلة للملاحظة والتقييم لبناء التعلمات.
- 2- يصوغ أهدافا تعليمية مناسبة ومنتجة تنمي قدرات الملاحظة والتحليل والاستنتاج عند المتعلم.
- 3- يصوغ أهدافا تعليمية لنشاطات يقترحها تشجع على العمل التعاوني بالقسم، وتنمي مهارة حل المشكلات لدى المتعلم.
- 4- يشرك المتعلمين في بناء التعلمات بأنفسهم والوصول إلى الموارد المطلوبة.

المعيار الثاني: وضع وتحديد خطة بيداغوجية

المؤشرات

- 1- يضع خطة تدريسية آخذا بعين الاعتبار المكتسبات القبلية للمتعلم.
- 2- يقترح وضعية انطلاق مشوقة ومزعزعة لتصورات المتعلم.
- 3- يعتمد خطة مناسبة للتعلم في ضوء الإمكانيات المتاحة في البيئة المدرسية.
- 4- يفتتح أنشطة تعليمية ملائمة تسهم في تنمية الكفاءات.
- 5- يحدد طرائق التدريس المناسبة.
- 6- يوظف وضعيات-مشكلة تتضمن صعوبات تدعو إلى التحدي لتنمي مختلف القدرات العقلية لدى المتعلمين.
- 7- يحدد الوسائل البيداغوجية (المستندات) التي ستخدم هدف النشاط.
- 8- يحدد أساليب وأدوات التقويم بكل مراحلها، والمناسبة للهدف التعليمي.
- 9- يخطط وينوع أنماط التعليم لإعطاء فرص تعليمية متساوية.

قائمة الملاحق

المعيار الثالث: المعرفة العلمية

المؤشرات:

- 1- يحل موضوع الدرس المقرر إلى مؤشرات.
- 2- يتمكن من الكفاءات المهنية اللازمة للأداء التدريسي لمادة التخصص.
- 3- يتمكن من اختيار وضعيات مشكلة تتوفر فيها معايير (السباق، السند، المهمة، التعليمية،...) وفق الكفاءة المرصودة.
- 4- يظهر درجة عالية من الكفاءة في تحقيق أهداف تعليم مادة علوم الطبيعة والحياة (معرفة، منهجية وقيمة).
- 5- يلم بطرق تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة لغرض تمكين التلاميذ من تجنيد المعرفة، والمهارات، لاكتساب كفاءة شاملة.
- 6- يظهر درجة عالية من الاحترافية في كيفية إدارة القسم، اختيار التعليمات المناسبة، لإكساب القدرة على تجنيد الموارد في وضعيات التعلم المرتبطة بالواقع.
- 7- يظهر تحكما في تحليل محتوى الدرس إلى موارد.
- 8- يعرف طرائق اكساب كفاءات عرضية بين مادة التخصص ومواد التخصصات الأخرى.
- 9- يدرك دور منهاج علوم الطبيعة والحياة في مواكبة التطور العلمي من خلال تجنيد المعارف وتقديم الجديد للمتعلم.
- 10- يلم بمفاهيم وأساليب التقويم المناسبة للأهداف التعليمية.
- 11- يعرف معايير ومؤشرات تقييم أداء المتعلمين.

المجال الثاني: التنفيذ: تمكن أستاذ علوم الطبيعة والحياة من مادته العلمية، وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى (كفاءات عرضية)، وقدرته على استخدام استراتيجيات تعليمية تعليمية متنوعة وفعالة، واقتراح وضعيات مشكلة مزعزة للموارد القبلية للتلاميذ، وتوظيف الأنشطة والتكنولوجيا المناسبة، وإدارة جيدة لبيئة الصف بما يحفز ويشجع التلاميذ على الاستقصاء العلمي، والتفكير الناقد، والابتكاري وحل المشكلات، وجعل جوانب تعلمهم ذات معنى، ويراعي مستوياتهم وقدراتهم المختلفة.

قائمة الملاحق

المعيار الأول: طرق واستراتيجيات التدريس:

المؤشرات:

- 1- يعرض المادة العلمية بتسلسل منطقي (مراعيًا في ذلك مبدأ التدرج، ويتسلسل من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المركب).
- 2- يستخدم استراتيجيات تعليمية متنوعة توافق البيداغوجيا الفارقية وتُلَبّي متطلبات المتعلمين مثل (التعلم التعاوني، الفردي، والاستقصاء، العصف الذهني، حل المشكلات، تمثيل الأدوار، الاكتشاف، الحوار، المناقشة)
- 3- يوظف الوسائل والتقنيات التعليمية المتنوعة والحديثة في تقديم الدرس ليحقق فاعلية التعلم.
- 4- يستخدم قنوات اتصال لفظية وغير لفظية فعالة أثناء العملية التعليمية التعلمية في بناء مختلف الكفاءات.
- 5- يربط الدرس بواقع حياة المتعلم ومكتسباته القبلية ما أمكن.
- 6- يقترح وضعية مشكلة لزعزعة التوازن المعرفي لدى المتعلم حتى يبحث على إعادة التوازن من خلال البحث.
- 7- يبسط الموارد للمتعلم بطرق مختلفة ويربطها بالموارد السابقة لدى المتعلمين (موارد جديدة).
- 8- يقدم الدرس بأسلوب مشوق يجذب انتباه المتعلمين.
- 9- يوظف وضعيات-مشكلة انطلاكية تستهدف تقويم المكتسبات القبلية وتحديد احتياجات المتعلم (موارد جديدة) لحل مشكلة الوضعية الانطلاكية.
- 10- يناقش الآداب والقيم الموجودة والمستهدفة.
- 11- يشجع المتعلمين على التعلم الذاتي باستمرار.
- 12- يشرك المتعلمين في اختيار مسعى البحث لاكتشاف الموارد المستهدفة.
- 13- يشرك المتعلمين في وضع ملخصا للدرس بشكل منظم ومهيكل .

قائمة الملاحق

المعيار الثاني: إدارة البيئة الصفية

المؤشرات

- 1- يوفر بيئة صفية تعليمية تُلبّي احتياجات المتعلمين وتعزز التعلم لديهم.
- 2- ينوع في مناخ البيئة الصفية من أجل التحفيز وإثارة الدافعية لدى المتعلم والتفاعل والمشاركة الفعالة.
- 3- يدير وقت التعلّم بفعالية ويستثمره بشكل جيد ومرن حسب أهمية التعلّات وبما يخدم المتعلمين.
- 4- يقدم التعزيز للمتعلّم بمختلف أنواعه في الوقت المناسب.
- 5- يقدر قوة التعزيز وما يناسب ومستوى الإبداع في أداء المتعلم.
- 6- ينوع صيغ التعزيز اللفظية وغير اللفظية بشكل غير مبالغ فيه .
- 7- يشجع على التفاعل اللفظي باستعمال المفاهيم العلمية الدقيقة.
- 8- يوزع الأدوار والمهام بدقة على المتعلمين وفق الخطة الزمنية المحددة للدرس تحقيقاً لأهداف الدرس.
- 9- يدرّب المتعلم على المشاركة في إنجاز التراكيب التجريبية والنماذج التفسيرية والوظيفية ...
- 10- يوجه أسئلة وواجبات منزلية تقيس مستويات معرفية ومنهجية وقيمية مختلفة لدى المتعلمين .
- 11- يراقب ويقوم المتعلمين أثناء أداء الأنشطة الصفية.
- 12- يتأكد من استيعاب المتعلمين للبعد القيمي لموضوع الدرس المقدم.
- 13- يوجه المتعلمين لاكتشاف الخطأ وتصحيحه.

قائمة الملاحق

المعيار الثالث: استخدام الأدوات والوسائل التعليمية

المؤشرات:

- 1- يستخدم المختبر وينجز التجارب بمهارة.
- 2- يستخدم جهاز العرض والوسائل السمعية والبصرية كوسائل تعليمية تجعل الموقف التعليمي أكثر تشويقاً وإثارة.
- 3- يستخدم الوسائل التعليمية اللازمة انطلاقاً من الإمكانيات المادية المتاحة في من خامات البيئة المدرسية .
- 4- يملك مهارات مخبرية عالية كتشريح الحيوانات أو تحضير منتشات نباتية.. وغيرها.
- 5- يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس استخداماً سليماً وفعالاً .
- 6- يظهر كفاءة في تطوير التجارب العلمية مراعيًا خصائص عناصر البيئة التعليمية-التعليمية.

7- يستخدم وسائل تسهل على المتعلم تجاوز العوائق والوصول إلى الموارد المستهدفة.

المجال الثالث: التقويم قدرة أستاذ علوم الطبيعة والحياة على جمع وتحليل وتفسير المعلومات عن أدائه (التقويم الذاتي)، وأداء تلاميذه باستخدام أساليب وأدوات متنوعة للتعرف على مدى تحقق الأهداف التعليمية التعليمية، وتقديم التغذية الراجعة؛ لتلافي الأخطاء وتعزيز وتحسين النقاط الإيجابية وكل ما يساعد على تطوير أداء كل من الأستاذ والتلاميذ.

المعيار: التقويم (المتعلم، المعلم، التغذية الراجعة)

المؤشرات

- 1- يستخدم أساليب متنوعة وفعالة لتقويم قدرة المتعلم على إدماج التعلّيمات بكفاءة، مثل (الملاحظة، بروفيل "سجلات الأداء"، الاختبارات، الخ).
- 2- يصوغ مشكلة وتعليمات تثير مستويات التفكير المختلفة عند الانطلاق في الدرس.
- 3- يحرص على تصحيح الخطأ فور حدوثه.
- 4- يشجع المتعلمين على تقويم أدائهم (التقويم الذاتي وبين الأقران).
- 5- يقوم أثر الأنشطة الصفية بهدف التأكد من اكتساب المتعلمين للموارد.

قائمة الملاحق

- 6- يقوم الجوانب (المعرفية، المنهجية، والقيمية) للمتعلم بمشاركة كل المتعلمين.
- 7- يوظف إجراءات التقويم التشخيصي لتخطي الصعوبات التي يمكن أن تعترض المتعلم.
- 8- يقوم درجة اكتساب المتعلم للكفاءة.
- 9- يعدل استراتيجيات التدريس في ضوء نتائج التقويم.
- 10- يقوم أدائه على مستوى التخطيط، التنفيذ والتقويم.
- 11- ينوع مصادر وأساليب التقويم بما يتوافق مع الأهداف المتوخاة.
- 12- يستخدم التغذية الراجعة والدعم المعنوي لتعزيز مواطن القوة والأداء الصحيح.
- 13- يستخدم التغذية الراجعة في معالجة المشاريع الفردية والجماعية للمتعلمين.
- 14- يعدل الخطط وفقا لاستراتيجيات التدريس المناسبة لضمان نجاح التعلم في ضوء نتائج التقويم.
- 15- ينوع في طرق العلاج والتي تختلف عن طرق التدريس.

الملحق رقم (2):

البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية
التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ
للجودة الشاملة

البرنامج التدريبي المقترح حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ

محتويات البرنامج

الصفحة	العنوان	م
369	مقدمة	1
372	الهدف العام من البرنامج	2
372	الفئة المستهدفة من البرنامج	3
372	مدة البرنامج التدريبي	4
373	أدوات التقويم وإجراءاته	5
374	اليوم الأول: معايير جودة الأداء التدريسي لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة.	
375	أهداف اليوم التدريبي	
375	أساليب التدريب والأجهزة التدريبية	6
377	الإجراءات التدريبية	7
379	الجلسة الأولى (1/1): التعريف بمعايير جودة الأداء التدريسي للأستاذ علوم الطبيعة والحياة	8
380	• جلسة تعارف	9
381	التعريف بأهداف البرنامج العامة	10
382	اتفاقيات البرنامج وتوزيع المهام	11

383	نشاط (1/1/1) التمثل الفردي للمتدرب حول معايير جودة الأداء التدريسي لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة.	12
384	نشاط (2/1/1) التمثلات الجماعية للمتدربين حول معايير جودة الأداء التدريسي لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة.	13
385	نشاط (3/1/1) حلقة نقاش النشاطين (1/1/1) و(2/1/1) مع المجموعات (حلقة نقاش حول التمثلات الجماعية للمتدربين حول معايير جودة الأداء التدريسي لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة)	14
386	المادة العلمية (1/1/1) تعريف معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها	15
387	نشاط (4/1/1) استنتاجات المتدربين وتحديد مفهوم معايير جودة الشاملة ومؤشراتها	16
388	نشاط (5/1/1) حلقة نقاش المجموعات في النشاط (4/1/1)	17
388	مادة علمية (2/1/1) نماذج معايير الجودة الشاملة لأستاذ العلوم	18
390	نشاط (6/1/1) اقتراح المتدربين لنموذج معايير الجودة الشاملة لأستاذ العلوم الطبيعة والحياة في ضوء النماذج السابقة.	19
391	الجلسة الثانية (2/1): معايير جودة الأداء التدريسي لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة المقترحة من طرف الباحثة	
392	مادة علمية (1/2/1) معايير جودة الأداء التدريسي لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة المقترحة من الطالبة الباحثة	20
392	نشاط (1/2/1) حلقة نقاش حول قائمة المعايير المقترحة، وتشخيص صعوبات تحسين الأداء التدريسي في ضوءها حسب تمثلات المتدربين، مع اقتراح الحلول الممكنة.	21

394	اليوم الثاني: حلقة أو نموذج ديمغ للجودة الشاملة	
395	أهداف اليوم التدريبي	22
395	أساليب التدريب والأجهزة التدريبية	23
397	الإجراءات التدريبية	24
399	الجلسة الأولى (1/2) حلقة(نموذج) ديمغ للجودة الشاملة.	25
400	• مادة علمية (1/1/2) لمحة بيوغرافية حول ادواردز ديمغ	26
400	• مادة علمية (2/1/2) مبادئ ديمغ للجودة الشاملة في التعليم.	27
401	• نشاط (1/1/2) مبادئ ديمغ للجودة الشاملة في التعليم بين التقيد والتلافي	28
403	• نشاط (2/1/2) يعدد ويحلل المتدربين المبادئ	29
404	• مادة علمية (3/1/2) حلقة ديمغ للجودة الشاملة PDCA	30
405	• نشاط (3/1/2) صياغة تعريف حول عملية التحسين المستمر في ضوء حلقة ديمغ للجودة الشاملة. (act /plan /do /check)	31
406	• مادة علمية (4/1/2): التخطيط المرحلة الأولى في نموذج (حلقة) ديمغ للجودة الشاملة	32
406	• نشاط (4/1/2): إدراك المتدرب لأهمية مرحلة التخطيط وفق حلقة ديمغ للتحسين المستمر في ضوء الجودة الشاملة.	33
407	• مادة علمية (5/1/2): أهمية مرحلة التنفيذ في نموذج (حلقة) ديمغ للتحسين المستمر الجودة الشاملة.	34

408	• نشاط (5/1/2): إدراك المتدرب لأهمية مرحلة التنفيذ وفق حلقة ديمنغ للتحسين المستمر في ضوء الجودة الشاملة.	35
409	• مادة علمية (6/1/2): التعريف بمرحلة الفحص والمتابعة وفق حلقة ديمنغ للتحسين المستمر في ضوء الجودة الشاملة.	36
410	• نشاط (6/1/2): إدراك المتدرب أهمية مرحلة الفحص والتدقيق والمتابعة في نموذج (حلقة) ديمنغ للتحسين المستمر في ضوء الجودة الشاملة.	37
411	• مادة علمية (7/1/2) التحسين والتفاعل المرحلة الرابعة في نموذج (حلقة) ديمنغ للتحسين المستمر في ضوء الجودة الشاملة.	38
411	• نشاط (7/1/2) أهمية حلقة ديمنغ للتحسين المستمر للجودة الشاملة وأهمية تطبيقها على الأداء التدريسي في ضوء التحديات المعاصرة.	39
412	• نشاط (8/1/2) نشاط تأملي (تقويم بنائي ذاتي للمتدرب حول ما تعلمه وكيفية توظيفه)	40
413	الجلسة الثانية (2/2): إيجابيات تطبيق نموذج ديمنغ للجودة الشاملة وصعوبة ذلك.	
414	• مادة علمية (1/2/2) ايجابيات تطبيق نموذج (حلقة) ديمنغ للجودة الشاملة في التدريس	41
414	• نشاط (1/2/2) الصعوبات المحتملة (المتوقعة) عند تطبيق نموذج ديمنغ للجودة الشاملة في التدريس من خلال وجهة نظر المتدربين.	42
415	• نشاط (2/2/2) اقتراح سبل تجاوز الصعوبات المحتملة عند تطبيق نموذج ديمنغ للجودة الشاملة .	43

416	اليوم التدريبي الثالث: الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة	
417	أهداف اليوم التدريبي الثالث	44
417	أساليب التدريب والأجهزة التدريسية	45
419	الإجراءات التدريسية	46
420	الجلسة الأولى (1/3): الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة 'نموذج نظري'	47
421	• نشاط (1/1/3) تعريف المتدرب للاستراتيجية التدريسية الفعالة	48
422	• نشاط (2/1/3) تمثيلات المتدربين لمفهوم الاستراتيجية التدريسية الفعالة.	49
423	• مادة علمية (1/1/3) مفهوم الاستراتيجية التدريسية الفعالة	50
424	• مادة علمية (2/1/3) تصنيف الاستراتيجيات التدريسية	51
424	• نشاط (3/1/3) تصنيف الاستراتيجيات التدريسية حسب الحاجة لتطبيقها في مادة التخصص ودور المتدرب فيها.	52
425	• مادة علمية (3/1/3) تعريف الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة.	53
426	• مادة علمية (4/1/3) عرض نموذج نظري للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة.	54
430	• مادة علمية (5/1/3) عرض نموذج درس عملي للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة.	55

434	• الجلسة الثانية (2/3): تحضير درس وفق الخطوات التي تمت في الدرس النموذجي وفقا للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج	
435	• نشاط (1/2/3) تحضير درس وفق الخطوات التي تمت في الدرس النموذجي وفقا للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج .	56
435	• نشاط (2/2/3) حلقة نقاش حول النشاط (1/2/3)	57

موضوعات	من الساعة	موضوعات الجلسة الأولى	عنوان الوحدة	اليوم	الوحدة
الجلسة الثانية 13:15- 11:15 (2سا)	11:00 إلى 11:15	11:00 - 08:00 (3سا)		الأول	الأولى
معايير جودة الأداء التدريسي لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة المقترحة من الباحثة	استراحة قهوة	جلسة تعارف، التعريف بأهداف البرنامج، -اتفاقيات البرنامج وتوزيع المهام -تعريف معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها - نماذج معايير الجودة الشاملة لأستاذ العلوم	معايير جودة الأداء التدريسي لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة. 5 سا		
موضوعات الجلسة الثانية 13:20- 12:20 (1سا)	من الساعة 12:00 إلى 12:20	موضوعات الجلسة الأولى 12:00 - 08:00 (4 ساعات)	عنوان الوحدة	اليوم الثاني	الوحدة الثانية

<p>إيجابيات ومعوقات تطبيق نموذج ديمنغ للجودة الشاملة في التدريس</p>	<p>استراحة قهوة</p>	<p>-لمحة بيوغرافية حول ادواردز ديمنغ. -مبادئ ديمنغ للجودة الشاملة في التعليم - حلقة ديمنغ للجودة الشاملة. -أهمية مراحل نموذج (حلقة) ديمنغ للجودة الشاملة.</p>	<p>نموذج ديمنغ للجودة الشاملة 5 سا</p>		
<p>موضوعات الجلسة الثانية 13:20- 11:20 (2سا)</p>	<p>من الساعة 11:00 إلى 11:20</p>	<p>موضوعات الجلسة الأولى 08:00 - 11:00 سا (3سا)</p>	<p>عنوان الوحدة</p>		
<p>تحضير المتدربين لنموذج عملي للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة، ومناقشته.</p>	<p>استراحة قهوة</p>	<p>- مفهوم الاستراتيجية التدريسية الفعالة، تصنيفاتها -الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة - عرض نموذج نظري وآخر عملي للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة.</p>	<p>الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة 5 سا</p>	<p>الوحدة الثالثة</p>	<p>اليوم الثالث</p>

برنامج تدريبي على الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة

مقدمة:

إن العنصر البشري الفاعل في مختلف النخب، حينما يبحث في مميزات العصر -بمتمغيراته المتطورة والمتنامية بتسارع كبير- الذي نعيشه، يجده يستحدث جملة من المسميات يسعى من خلالها إبراز ملامحه: إنه مجتمع المعرفة، والعولمة وثورة الاتصالات والتواصل الافتراضي، والمجتمعات الشبكية. ذلك المفهوم الذي يحيل لتأثر وتأثير المجتمعات في بعضها، كل هذه التوصيفات أفضت لنقاشات علمية وأكاديمية لا متناهية تسعى لمشكلة أثر هذه التحولات على حياة الفرد.

لكن ولئن تعددت التساؤلات في هذا الصدد، إلا أن أهمها على الإطلاق يظل يرتبط بما فرضته هذه التحولات كتحديات جديدة، تستلزم مواكبتها وتطوير الواقع لكي لا يحدث خلخلات في تنمية العنصر البشري؛ على هذا باتت المجتمعات على إختلاف ثقافتها ودرجة تطورها تطرح الاستراتيجيات الكفيلة لتبني التحديات التي تفرضها التكنولوجيات الجديدة والمعارف المتنوعة، وذلك بمواكبتها، ونشرها وتطويرها؛ لاكتساب المناسب ودحض ما هو غير ذلك.

بعبارة أشمل إننا إزاء تنمية مستدامة، تستند لمورد بشري يجب تنمية قدراته ومؤهلاته من خلال الاهتمام بالتربية والتعليم. فنظرية رأس المال البشري باتت مرجعية المجتمع العالمي في مجال التربية منذ مؤتمر دكار بالسينغال عام 2000 حول التربية والتعليم، وفي التفكير في ردم الفوارق في التعليم في كونه استثمار يتعين على المنظومات التربوية الاهتمام به أكثر.

وبغض النظر عما يحققه التعليم في البعد الاقتصادي من عائدات على الأمد الطويل، برزت من منظور علوم التربية تساؤلات أخرى: أمام التطور التكنولوجي وطبيعة المهن المطلوبة والكفاءات التي يتعين تكوينها، كيف يتم عملية مواكبة التعليم التطورات السالفة الذكر (الجودة، المعرفة، التكنولوجيا،

الإقتصاد). ولعل أهم ما يملي ضرورة المواكبة؛ حاجة ملحة على كل نظام تعليمي وهي ضرورة تجويد مجال تكوين الأستاذ لبلوغه الأهداف والمرامي.

فنجاح العملية التعليمية-التعلمية في كل أبعادها ومكوناتها، وبمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها؛ يتوقف على الأستاذ أحد أهم عنصر بشري -إلى جانب المتعلم أهم مخرج تعليمي وعناصر أخرى مهمة- ومن مؤشرات كفاءته ما يتمظهر في مدى قدرته على استثارة استعدادات المتعلمين وتحفيزهم نحو الريادة في مختلف مجالات العلم والتقنية المعاصرة، ومساعدتهم لتطوير قدراتهم، ورصد كفاءتهم المختلفة وغرس الأخلاق والقيم المثمرة فيهم.

ولكل ما سبق؛ يكون لزاما على الأستاذ أن يستمر في تطوير كل ما يحمله من مؤهلات وكفاءات على مدار مساره المهني من خلال التدريب والتدريب التريوي المعرفي والبيداغوجي والأدائي والعلمي الهادف؛ ليجعل من مسار العملية التعليمية-التعلمية ذات فعالية ونجاعة.

ولتجسيد هذا الغرض برز إجماع بين كل المؤسسات البحثية، والمشرفين المهتمين بالتعليم في العالم حول ضرورة وضع برامج للتكوين والتدريب الأكاديمي والثقافي والمهني كأولوية في الإصلاح والتطوير للنظم التعليمية.

من هذا المنطلق، تحظى عملية تدريب الأستاذ اهتماما بالغا من قبل الباحثين والمختصين بميدان علوم التربية والتعليم، ومن مختلف المؤسسات والمنظمات والحكومات. فقد انخرط الباحثين والمختصين في المسعى نظرا لما للتدريب من أهمية، وعلى اعتبار أنها عملية معقدة وصعبة في ضوء التحديات والتطورات المتسارعة. لذا صار النقاش ينصب بالأساس حول الأستاذ بوصفه فاعل أساسي في العملية التعليمية-التعلمية. فقد تعددت التصورات لتكوينه وتدريبه قبل الالتحاق بمهنته، لتتفق حول قضية جوهرية هي التدريب المستمر أثناء خدمته وأدائه لمهنة التعليم وفق ما تتطلبه التغيرات وحاجات المنظومة التعليمية وفلسفة التربية، وتطورات مجالاتها، بغية الوصول إلى تشكيل هوية مهنية لدوره وأدائه التدريسي. وما يؤكد هذا المسعى هو تعدد الدراسات في أبعادها التخصصية المختلفة وفي تعاونها فيما بينها لإبراز أن مهنة التعليم لم تعد رغبة بل مهنة كباقي المهن تستلزم خبرات وكفاءات؛ ولبلوغها يتعين إعداد برامج تدريبية تحقق أهداف التعليم بما يتماشى ومختلف تحولات، وتطورات العصر المتسارعة والمستمرة التي تعرفها المجتمعات.

وعليه، وفي ضوء ما تقدم، وفي سياق واقع النظام التعليمي في الجزائر، وما يعرفه من نقاش كبير حول الإصلاح التعليمي ومعوقاته، وفي ضوء الإصلاحات المتتالية التي مست المناهج التربوية عامة ومناهج مادة علوم الطبيعة والحياة "في التعليم المتوسط" على وجه الخصوص؛ على اعتبار أنها تعنى "بفهم الذات البيولوجية والحفاظ على سلامتها وعلى المحيط والبيئة، فهي تزود المتعلمين في هذه المرحلة التعليمية بأدوات مفاتيحية للوصول التدريجي إلى مستوى من الفهم والتفسير لظواهر طبيعية، واكتساب مبادرة في حل المشكلات اليومية، وترقية مهارات التفكير العلمي (الموضوعية والواقعية في حلقة نقاش الأفكار، وروح النقد البناء والوعي والمسؤولية)" (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص3).

تسعى الدراسة الزاهنة إلى الأخذ بالاستراتيجية التدريسية -القائمة وفق نموذج ديمينغ (Deming) للجودة الشاملة الذي يعد أحد المداخل العالمية الحديثة التي تهتم بتطوير برامج إعداد وتكوين وتدريب الأستاذ- وتطبيقها بهدف تمكين الأستاذ من أداء تدريسي تجعله يتطابق والمواصفات المطلوبة عالميا وفق معايير الجودة الشاملة التي لا بد أن تتوفر في أداء كل أستاذ. وبالنظر لما تمسها من تطورات متسارعة ومستمرة، جاء الاهتمام بموضوعات تدريبية تعمل على إكساب معايير مهنية ذات جودة لتحسين الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة على وجه الخصوص. وفيما يلي توصيف للبرنامج التدريبي على الإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة، والذي تضمن الجوانب التالية:

قائمة الملاحق

الهدف العام من البرنامج التدريبي:

يهدف هذا للبرنامج إلى تكوين أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة على الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة، وبالتالي مساعدتهم على تحسين أدائهم التدريسي في ضوء المعايير المقترحة لأستاذ علوم الطبيعة والحياة، بما ينعكس على تطوير الموقف التعليمي-التعلمي وتجويد مخرجاته وتحقيق الكفاءات المرصودة.

الفئة المستهدفة بالبرنامج

عينة من الأساتذة المترشحين لمادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط بولاية برج بوعريبيج للسنة الدراسية 2017-2018.

مدة البرنامج

15 سا (900د) مقسمة على ثلاثة أيام على النحو التالي:

م	أيام البرنامج	الزمن بالدقائق
1	اليوم الأول: معايير جودة الأداء التدريسي لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة.	300
2	اليوم الثاني: حلقة أو نموذج ديمنغ للجودة الشاملة	300
3	اليوم الثالث: الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة	300

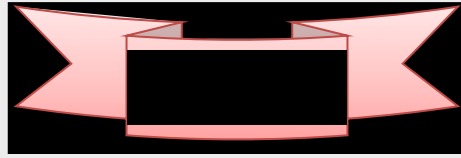
أدوات التقييم وإجراءاته

- يقوم كل متدرب بتعبئة نموذج خاص بالتقويم الفردي وضمن مجموعة المتدربين ككل، بعد نهاية كل جلسة نموذج (1)
- تتم عملية التقويم من خلال تقويم المتدرب لأداء كل المدرب من خلال نموذج معد سلفا لذلك، نموذج (2)
- يقوم المتدربين بتقويم البرنامج التدريبي بعد نهاية كل جلسة وفق نموذج (3).
- يتم تقويم أداء المتدربين أثناء البرنامج التدريبي من خلال التفاعل داخل قاعة التدريب، والقيام بالنشاطات وورش العمل الفردية والجماعية التي تقوم الباحثة بمناقشتها مع المتدربين

اليوم التدريبي الأول: معايير

جودة الأداء التدريسي لأستاذ

مادة علوم الطبيعة والحياة



اليوم التدريبي الأول: معايير جودة الأداء التدريسي لأستاذ علوم الطبيعة والحياة

موضوعها	التعريف بمعايير جودة الأداء التدريسي للأستاذ علوم الطبيعة والحياة
الزمن المحدد	5 ساعات (300 دقيقة)
أهداف اليوم التدريبي الأول:	<ul style="list-style-type: none"> - أن يطلع المتدرب على الأهداف العامة للبرنامج. - أن يتعرف المتدرب على مهامه في البرنامج التدريبي. - أن يطبق المتدرب التقييم الذاتي حول تمثلاته لممارساته التدريسية المنوطة به. - أن يتعرف المتدرب على ممارساته التدريسية المنوطة به. - توجيه وترشيد التمثلات الجماعية للمتدربين حول معايير الممارسات التدريسية المنوطة بهم في ضوء المناهج المستحدثة. - أن يتوصل المتدرب ماهية معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها. - تعريف المتدربين بمعايير الأداء التدريسي في ضوء الجودة الشاملة. - أن يصل المتدربين إلى صياغة تعريف إجرائي لمعايير ومؤشرات الأداء التدريسي - ضبط تعريف المعايير والمؤشرات بعد مناقشتها. - تعريف المتدربين بالخصوصية الثقافية والاجتماعية للمعايير وتطورها المستمر. - الوصول بالمتدربين لإدراك واستنتاج معايير أدائهم التدريسي. - ترسيخ أهمية حياة المعايير وتطبيقها من خلال الأداء التدريسي للمتدربين. - جعل المتدربين يقفون على تشخيص صعوبات تحسين الأداء التدريسي في ضوء المعايير المقترحة حسب تمثلات المتدربين ومناقشتها، واقتراح الحلول الممكنة.
أساليب التدريب:	- التعلم الفردي

قائمة الملاحق

<ul style="list-style-type: none">- التعلم التعاوني.- المحاضرة- العصف الذهني- حلقة نقاش الموجهة.- الحوار والنقاش المفتوح.	
<ul style="list-style-type: none">- مادة علمية.- سبورة ثابتة.- أوراق ملونة وورقة نشاط، وأقلام.- جهاز حاسب الآلي.- جهاز عرض البيانات (Data show).	المواد والأجهزة التدريبية

الإجراءات التدريبية

الزمن بالدقائق (300)	الاجراءات التدريبية لليوم التدريبي الأول	م
180	الجلسة الأولى (1/1): التعريف بمعايير جودة الأداء التدريسي للأستاذ علوم الطبيعة والحياة	
15	جلسة تعارف	1
20	التعريف بأهداف البرنامج العامة	2
15	اتفاقيات البرنامج وتوزيع المهام	3
15	نشاط (1/1/1) التمثل الفردي للمتدرب حول معايير جودة الأداء التدريسي لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة.	4
15	نشاط (2/1/1) التمثلات الجماعية للمتدربين حول معايير جودة الأداء التدريسي لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة.	5
20	نشاط (3/1/1) حلقة نقاش النشاطين (1/1/1) و(2/1/1) مع المجموعات) حلقة نقاش حول التمثلات الجماعية للمتدربين حول معايير جودة الأداء التدريسي لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة)	6
20	المادة العلمية (1/1/1) تعريف معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها	7
15	نشاط (4/1/1) استنتاجات المتدربين وتحديد مفهوم معايير جودة الشاملة ومؤشراتها	8

قائمة الملاحق

15	نشاط (5/1/1) حلقة نقاش المجموعات في النشاط (4/1/1)	9
15	مادة علمية (2/1/1) نماذج معايير الجودة الشاملة لأستاذ العلوم	10
15	نشاط (6/1/1) اقتراح المتدربين لنموذج معايير الجودة الشاملة لأستاذ العلوم الطبيعية والحياة في ضوء النماذج السابقة.	11
120	الجلسة الثانية (2/1): معايير جودة الأداء التدريسي لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة المقترحة من طرف الباحثة	
60	مادة علمية (1/2/1) معايير جودة الأداء التدريسي لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة المقترحة من الطالبة الباحثة	12
60	نشاط (1/2/1) حلقة نقاش حول قائمة المعايير المقترحة، وتشخيص صعوبات تحسين الأداء التدريسي في ضوءها حسب تمثلات المتدربين، مع اقتراح الحلول الممكنة.	13

قائمة الملاحق

الجلسة التدريبية الأولى (1/1): التعريف بمعايير جودة الأداء التدريسي للأستاذ علوم الطبيعة والحياة

موضوعها	التعريف بمعايير جودة الأداء التدريسي للأستاذ علوم الطبيعة والحياة
الزمن المحدد	180 دقيقة
أهداف الجلسة التدريبية الأولى:	<ul style="list-style-type: none"> - أن يطلع المتدرب على الأهداف العامة للبرنامج. - أن يتعرف المتدرب على مهامه في البرنامج التدريبي. - أن يطبق المتدرب التقييم الذاتي حول تمثلاته لممارساته التدريسية المنوطة به. - أن يتعرف المتدرب على ممارساته التدريسية المنوطة به. - توجيه وترشيد التمثلات الجماعية للمتدربين حول معايير الممارسات التدريسية المنوطة بهم في ضوء المناهج المستحدثة - أن يتوصل المتدرب ماهية معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها. - تعريف المتدربين بمعايير الأداء التدريسي في ضوء الجودة الشاملة. - أن يصل المتدربين إلى صياغة تعريف إجرائي لمعايير ومؤشرات الأداء التدريسي - ضبط تعريف المعايير والمؤشرات بعد مناقشتها. - تعريف المتدربين بالخصوصية الثقافية والاجتماعية للمعايير وتطورها المستمر. - الوصول بالمتدربين لإدراك واستنتاج معايير أدائهم التدريسي.
أساليب التدريب:	<ul style="list-style-type: none"> - التعلم الفردي - التعلم التعاوني. - المحاضرة - العصف الذهني

- حلقة نقاش الموجهة. - الحوار والنقاش المفتوح.	
- مادة علمية. - سبورة ثابتة. - أوراق ملونة وورقة نشاط، وأقلام. - جهاز حاسب الآلي. - جهاز عرض البيانات (Data show).	المواد والأجهزة التدريبية

الزمن: 15 دقيقة

جلسة تعارف

أهداف جلسة التعارف:

- 1- كسر حاجز التواصل وتباين المستوى والبيئة التعليمية بين المدرب والمتدربين.
- 2- بناء جسور للتواصل والتقبل والتفاهم بين المدرب والمتدربين.
- 3- خلق الدينامية بين المتدربين والمدرّب للتفاعل والعمل بروح الفريق لتحقيق أهداف البرنامج.

الإجراءات المتبعة لتحقيق أهداف الجلسة:

- 1- الترحيب بالمتدربين مع الامتتان لمشاركتهم في الأيام التدريبية.
- 2- تعريف المتدربين بأنفسهم، وعملهم والأطوار التي يدرسونها، بغرض تيسير بناء جسور التواصل مع بعضهم، ومع المدرب.
- 3- تعريف المدرب بنفسه، ومكان عمله، بغرض ربط وتقوية العلاقة مع المتدربين.
- 4- فتح المجال أمام المتدربين لإلقاء الأسئلة والاستفسارات حول هذه الجلسة.
- 5- إنهاء الجلسة بعبارات الشكر على التفاعل والاهتمام والعمل الجاد في البرنامج.

الزمن: 20 دقائق

التعريف بأهداف البرنامج

يهدف هذا البرنامج التدريبي إلى تدريب أساتذة علوم الطبيعة والحياة على استراتيجية تدريسية قائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة. الزمن: 20 دقيقة

وسيتم تحقيق هذا الهدف من خلال:

- ✓ استنتاج معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها.
- ✓ معرفة معايير الجودة الشاملة كمدخل لتطوير أداء أستاذ علوم الطبيعة والحياة.
- ✓ التمييز بين بعض نماذج معايير الأداء التدريسي للأستاذ.
- ✓ التعريف بقائمة معايير جودة الأداء التدريسي لأستاذ مادة علوم الطبيعة والحياة المقترحة.
- ✓ التعرف على أبي الجودة وليامز ادواردز ديمنج
- ✓ تحليل مبادئ ديمنج للجودة الشاملة في التعليم.
- ✓ التعريف والتعرف على حلقة ديمنج للجودة الشاملة.
- ✓ معرفة خطوات نموذج ديمنج للجودة الشاملة.
- ✓ إدراك أهمية مرحلة التخطيط في نموذج (حلقة) ديمنج للجودة الشاملة.
- ✓ إدراك أهمية مرحلة التنفيذ في نموذج (حلقة) ديمنج للجودة الشاملة.
- ✓ إدراك أهمية مرحلة الفحص والمتابعة في نموذج (حلقة) ديمنج للجودة الشاملة.
- ✓ إدراك أهمية مرحلة التحسين والتفاعل في نموذج (حلقة) ديمنج للجودة الشاملة.
- ✓ إدراك إيجابيات تطبيق نموذج ديمنج للجودة الشاملة.
- ✓ تشخيص صعوبات تطبيق نموذج ديمنج للجودة الشاملة.
- ✓ تعريف الاستراتيجية التدريسية ومزاياها.
- ✓ تصنيف لبعض الاستراتيجيات التدريسية.
- ✓ تعريف الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة.
- ✓ التعرف على النموذج النظري للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة.
- ✓ التعرف على نموذج عملي للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة

✓ تحضير درس وفق الخطوات الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ.

الزمن: 15 دقيقة

اتفاقيات البرنامج وتوزيع المهام والمسؤوليات

أولاً: مطلوب من كل متدرب

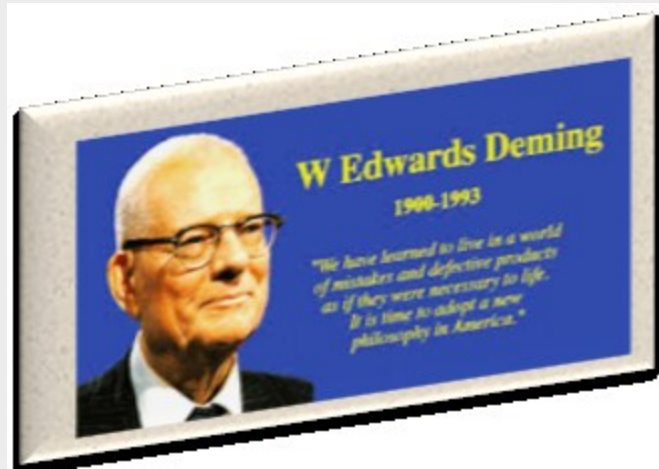
- التواجد قبيل انطلاق البرنامج التدريبي وحتى نهايته.
- حتى يحقق المدرب أهداف البرنامج التدريبي؛ يتعين عليه حسن معاملة المتدربين، والشكر خلال التفاعل، وإظهار الاهتمام والتقدير للآخرين.
- الحرص على توفير جو عمل مناسب داخل قاعة التدريب؛ من أجل الاستثمار الأمثل للوقت، والخروج بالفائدة المرجوة.

ثانياً: توزيع المسؤوليات والمهام:

- 1- تقسيم المجموعات بالتساوي (4) متدربين.
- 2- مشاركة أعضاء المجموعة في أداء المهام المحددة في البرنامج التدريبي □ من أجل التفاعل الأمثل وتحقيق الأهداف المرجوة.
- 3- حتى نحقق مكاسب شخصية وجماعية، يستحسن لنا ترقية حسن الإصغاء، وعدم فرض الرأي.
- 4- الالتزام بمبادئ وقواعد الحوار الهادف، والنقد البناء، عملاً بالمقولة الشائعة " كلامي صح يحتمل الخطأ، وكلام غيري خطأ يحتمل الصواب".
- 5- التفاعل الإيجابي عامل مطلوب في المتدرب وهدف مرغوب فيه، فلنكن كذلك.

اليوم التدريبي الثاني: نموذج ديمنغ للجودة الشاملة.

الزمن: 300 د



قائمة الملاحق

اليوم التدريبي الثاني: نموذج ديمنغ للجودة الشاملة. الزمن: 300 دقيقة

أهداف اليوم التدريبي:

موضوعها	نموذج ديمنغ للجودة الشاملة.
الزمن المحدد	300 دقيقة
أهداف اليوم التدريبي الثاني:	<ul style="list-style-type: none"> - تعريف المتدربين بصاحب النموذج المعتمد في الاستراتيجية التدريسية جوهر موضوع التدريب. - تعريف المتدربين بشمولية مبادئ "ديمنغ" للجودة الشاملة في التعليم. - الوصول بالمتدربين إلى الفرز بين المبادئ الذي يؤكد ديمنغ التقيد بها والتي يتوجب تلافيها. - أن يعدد ويحلل المتدربين المبادئ. - تعريف المتدربين بنموذج ديمنغ للجودة الشاملة. - إدراك المتدربين لأهمية دورة ديمنغ للتحسين المستمر - تعريف المتدربين بمراحل (التخطيط، التنفيذ الفحص والمتابعة، التحسين والتفاعل) في دورة ديمنغ ومنطقاتها في ضوء الجودة الشاملة. - أن يدرك المتدرب أهمية وشمولية مراحل التخطيط، التنفيذ، الفحص والمتابعة، التحسين والتفاعل) وفق حلقة ديمنغ للجودة الشاملة - ترسيخ أهمية دائرة (نموذج) ديمنغ للجودة الشاملة من خلال تبيان إيجابيات تطبيقه. - التعرف على تمثيلات المتدربين حول الصعوبات التي يمكن أن تحول دون تطبيق نموذج ديمنغ. - توصيل المتدربين إلى إمكانية إيجاد منافذ حلول لتجاوز الصعوبات المتوقعة التي تحول دون تطبيق النموذج. - إجراء تقويم بنائي (تكويني) ذاتي لما تعلمه المتدرب.
أساليب التدريب:	<ul style="list-style-type: none"> - المحاضرة - التعلم التعاوني

قائمة الملاحق

<ul style="list-style-type: none">- العصف الذهني- حلقة نقاش الموجهة.- الحوار والنقاش المفتوح.	
<ul style="list-style-type: none">- المادة العملية.- سيورة ثابتة.- أوراق ملونة وورقة نشاط، وأقلام.- جهاز حاسب الآلي.- جهاز عرض البيانات (Data show).	المواد والأجهزة التدريبية

الإجراءات التدريبية

الزمن بالدقائق	الاجراءات التدريبية لليوم التدريبي الثاني	م
300د		
230	الجلسة الأولى (1/2) حلقة(نموذج) ديمنغ للجودة الشاملة.	
15	• مادة علمية (1/1/2) لمحة بيوغرافية حول ادواردز ديمنغ	1
30	• مادة علمية (2/1/2) مبادئ ديمنغ للجودة الشاملة في التعليم.	2
20	• نشاط (1/1/2) مبادئ ديمنغ للجودة الشاملة في التعليم بين التقيد والتلافي	3
15	• نشاط (2/1/2) يعدد ويحلل المتدربين المبادئ	4
15	• مادة علمية (3/1/2) حلقة ديمنغ للجودة الشاملة PDCA	5
15	• نشاط (3/1/2) صياغة تعريف حول عملية التحسين المستمر في ضوء حلقة ديمنغ للجودة الشاملة. (plan /do /check /act)	6
15	• مادة علمية (4/1/2): التخطيط المرحلة الأولى في نموذج (حلقة) ديمنغ للجودة الشاملة	7
15	• نشاط (4/1/2): إدراك المتدرب لأهمية مرحلة التخطيط وفق حلقة ديمنغ للتحسين المستمر في ضوء الجودة الشاملة.	8
15	• مادة علمية (5/1/2): أهمية مرحلة التنفيذ في نموذج (حلقة) ديمنغ للتحسين المستمر الجودة الشاملة.	9

15	• نشاط (5/1/2): إدراك المتدرب لأهمية مرحلة التنفيذ وفق حلقة ديمنغ للتحسين المستمر في ضوء الجودة الشاملة.	10
15	• مادة علمية (6/1/2): التعريف بمرحلة الفحص والمتابعة وفق حلقة ديمنغ للتحسين المستمر في ضوء الجودة الشاملة.	11
15	• نشاط (6/1/2): إدراك المتدرب أهمية مرحلة الفحص والتدقيق والمتابعة في نموذج (حلقة) ديمنغ للتحسين المستمر في ضوء الجودة الشاملة.	12
15	• مادة علمية (7/1/2) التحسين والتفاعل المرحلة الرابعة في نموذج (حلقة) ديمنغ للتحسين المستمر في ضوء الجودة الشاملة.	13
15	• نشاط (7/1/2) أهمية حلقة ديمنغ للتحسين المستمر للجودة الشاملة وأهمية تطبيقها على الأداء التدريسي في ضوء التحديات المعاصرة.	14
10	• نشاط (8/1/2) نشاط تأملي (تقويم بنائي ذاتي للمتدرب حول ما تعلمه وكيفية توظيفه)	
60	الجلسة الثانية (2/2): إيجابيات تطبيق نموذج ديمنغ للجودة الشاملة وصعوبة ذلك.	
30	• مادة علمية (1/2/2) إيجابيات تطبيق نموذج (حلقة) ديمنغ للجودة الشاملة في التدريس	15
15	• نشاط (1/2/2) الصعوبات المحتملة (المتوقعة) عند تطبيق نموذج ديمنغ للجودة الشاملة في التدريس من خلال وجهة نظر المتدربين.	16
15	• نشاط (1/2/2) اقتراح سبل تجاوز الصعوبات المحتملة عند تطبيق	17

	نموذج ديمنج للجودة الشاملة .	
--	------------------------------	--

الجلسة التدريبية الأولى (1/2): حلقة (نموذج) ديمنج للجودة الشاملة

موضوعها	حلقة(نموذج) ديمنج للجودة الشاملة
الزمن المحدد	230 دقيقة
أهداف الجلسة التدريبية الأولى:	<ul style="list-style-type: none"> - تعريف المتدربين بصاحب النموذج المعتمد في الاستراتيجية التدريسية جوهر موضوع التدريب. - تعريف المتدربين بشمولية مبادئ "ديمنج" للجودة الشاملة في التعليم. - الوصول بالمتدربين إلى الفرز بين المبادئ الذي يؤكد ديمنج التقيد بها والتي يتوجب تلافياها. - أن يعدد ويحلل المتدربين المبادئ. - تعريف المتدربين بنموذج ديمنج للجودة الشاملة. - إدراك المتدربين لأهمية دورة ديمنج للتحسين المستمر - تعريف المتدربين بمراحل (التخطيط، التنفيذ الفحص والمتابعة، التحسين والتفاعل) في دورة ديمنج ومنطقاتها في ضوء الجودة الشاملة. - أن يدرك المتدرب أهمية وشمولية مراحل التخطيط، التنفيذ، الفحص والمتابعة، التحسين والتفاعل) وفق حلقة ديمنج للجودة الشاملة
أساليب التدريب:	<ul style="list-style-type: none"> - التعلم التعاوني. - المحاضرة - العصف الذهني - حلقة نقاش الموجهة. - الحوار والنقاش المفتوح.
المواد والأجهزة التدريبية	- المادة العلمية

<ul style="list-style-type: none">- سبورة ثابتة.- أوراق ملونة وورقة نشاط، وأقلام.- جهاز حاسب الآلي.- جهاز عرض البيانات (Data show).	
--	--

اليوم الثالث: الاستراتيجية

التدريسية القائمة على نموذج

ديمنغ للجودة الشاملة

اليوم التدريبي الثالث: الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة

الزمن: 300 دقيقة

موضوعها	الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة
الزمن المحدد	300 دقيقة
أهداف اليوم التدريبي الثالث:	<ul style="list-style-type: none"> - التعرف على تمثل المتدرب للاستراتيجية التدريسية الفعالة. - الوصول بالمتدربين لإعطاء مفهوم إجرائي للاستراتيجية التدريسية الفعالة. - توضيح القطبين الذين تتمحور عليهما مفهوم الاستراتيجية التدريسية (المعلم، المتعلم) للمتدربين. - التأكيد على هدف المادة العلمية (1/1/3) من خلال عرض بعض تصنيفات الاستراتيجيات التدريسية. - تحديد دور المتدرب في كل استراتيجية تعليمية تعليمية. - تعريف المتدربين بالاستراتيجية التدريسية القائمة وفق نموذج ديمنج للجودة الشاملة. - إدراك المتدربين بأهمية وشمولية مراحل الاستراتيجية التدريسية القائمة وفق نموذج ديمنج للجودة الشاملة وضرورة تبنيتها في ممارستهم التدريسية لتحسين أدائهم. - الوصول بالمدرسين إلى صورة واضحة عملية في تطبيق الاستراتيجية التدريسية القائمة وفق نموذج ديمنج للجودة الشاملة. - تطبيق خطوات الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة.
أساليب التدريب:	<ul style="list-style-type: none"> - المحاضرة - التعلم التعاوني - العصف الذهني - حلقة نقاش موجهة.

- الحوار والنقاش المفتوح.	
- المادة العملية. - سبورة ثابتة. - أوراق ملونة وورقة نشاط، وأقلام. - جهاز حاسب الآلي. - جهاز عرض البيانات (Data show).	المواد والأجهزة التدريبية

الإجراءات التدريبية

م	الاجراءات التدريبية لليوم الثالث	الزمن بالدقائق (300)
1	الجلسة الأولى (1/3): الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة 'نموذج نظري'	180
2	• نشاط (1/1/3) تعريف المتدرب للاستراتيجية التدريسية الفعالة	15
3	• نشاط (2/1/3) تمثلات المتدربين لمفهوم الاستراتيجية التدريسية الفعالة.	15
4	• مادة علمية (1/1/3) مفهوم الاستراتيجية التدريسية الفعالة	15
5	• مادة علمية (2/1/3) تصنيف الاستراتيجيات التدريسية	15
6	• نشاط (3/1/3) تصنيف الاستراتيجيات التدريسية حسب الحاجة لتطبيقها في مادة التخصص ودور المتدرب فيها.	15
7	• مادة علمية (3/1/3) تعريف الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة.	15
8	• مادة علمية (4/1/3) عرض نموذج نظري للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة.	45
9	• مادة علمية (5/1/3) عرض نموذج درس عملي للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة.	45
	• الجلسة الثانية (2/3): تحضير درس وفق الخطوات التي تمت في الدرس النموذجي وفقا للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج	120
10	• نشاط (1/2/3) تحضير درس وفق الخطوات التي تمت في الدرس	60

قائمة الملاحق

	النموذجي وفقا للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج .	
60	• نشاط (2/2/3) حلقة نقاش النشاط (1/2/3) مع المجموعات	11

الجلسة الأولى (1/3): الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة نموذج نظري' الزمن: 180 دقيقة

موضوعها	الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة 'نموذج نظري'
الزمن المحدد	180 دقيقة
أهداف الجلسة التدريبية الأولى:	<ul style="list-style-type: none"> - التعرف على تمثل المتدرب للاستراتيجية التدريسية الفعالة. - الوصول بالمتدربين لإعطاء مفهوم إجرائي للاستراتيجية التدريسية الفعالة. - توضيح القطبين الذين يتمحور عليهما مفهوم الاستراتيجية التدريسية (المعلم، المتعلم) للمتدربين. - التأكيد على هدف المادة العلمية (1/1/3) من خلال عرض بعض تصنيفات الاستراتيجيات التدريسية. - تحديد دور المتدرب في كل استراتيجية تعليمية تعليمية. - تعريف المتدربين بالاستراتيجية التدريسية القائمة وفق نموذج ديمنج للجودة الشاملة. - إدراك المتدربين بأهمية وشمولية مراحل الاستراتيجية التدريسية القائمة وفق نموذج ديمنج للجودة الشاملة وضرورة تبنيها في ممارستهم التدريسية لتحسين أدائهم. - الوصول بالمدرسين إلى صورة واضحة عملية في تطبيق الاستراتيجية التدريسية القائمة وفق نموذج

ديمنغ للجودة الشاملة	
<ul style="list-style-type: none">- التعلم التعاوني.- المحاضرة- العصف الذهني- حلقة نقاش الموجهة.- الحوار والنقاش المفتوح.	أساليب التدريب:
<ul style="list-style-type: none">- المادة العلمية- سبورة ثابتة.- أوراق ملونة وورقة نشاط، وأقلام.- جهاز حاسب الآلي.- جهاز عرض البيانات (Data show).	المواد والأجهزة التدريبية

قائمة الملاحق

الجلسة الثانية (2/3): تحضير درس وفق الخطوات التي تمت في الدرس النموذجي وفقا للاستراتيجية

الزمن: 120 دقيقة

التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ

موضوعها	تحضير درس وفق الخطوات التي تمت في الدرس النموذجي وفقا للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ
الزمن المحدد	120 دقيقة
أهداف الجلسة التدريبية الثانية:	<ul style="list-style-type: none"> - تطبيق خطوات الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنغ للجودة الشاملة. - تقييم درجة استعاب المتدربين لخطوات الاستراتيجية التدريسية
أساليب التدريب:	<ul style="list-style-type: none"> - ورشة عمل - التعلم التعاوني. - عصف ذهني. - حلقة نقاش الموجهة. - نقاش مفتوح
المواد والأجهزة التدريبية	<ul style="list-style-type: none"> - المادة العلمية. - ورقة نشاط، وأقلام. - جهاز حاسب الآلي. - جهاز عرض البيانات (Data show).

قائمة الملاحق

النشاط (1/2//3): تحضير درس وفق الخطوات التي تمت في الدرس النموذجي وفقا للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج الزمن: 60 دقيقة

رقم النشاط	نوع النشاط	أسلوب تنفيذه	الزمن الفعلي	متطلبات النشاط	الوسائل
1/2/3	مجموعات	ورشة عمل	60 د	جلوس على شكل مجموعات من 4	أوراق نشاط
الهدف من النشاط: تطبيق خطوات الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة					

تعليمية: أخي المتدرب قم بتحضير الدرس الخامس من كتاب السنة أولى متوسط (عنوان الدرس: مظاهر النمو والتطور عند النبات) وفق الخطوات التي تمت في الدرس النموذجي وفقا للاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمنج للجودة.

النشاط (2/2/3) مناقشة النشاط (1/2/3) تحضير درس وفق للاستراتيجية التدريسية القائمة

على نموذج ديمنج للجودة الشاملة. المدة الزمنية: 60 دقيقة

رقم النشاط	نوع النشاط	أسلوب تنفيذه	الزمن الفعلي	متطلبات النشاط	الوسائل
2/2/3	جماعي	ورشة عمل ومناقشة مفتوحة وعصف ذهني	60 د	جلوس على شكل حرف U	أوراق نشاط+ سبورة
الهدف من النشاط: تقييم درجة استعاب المتدربين لخطوات الاستراتيجية التدريسية					

نماذج التقويم المستخدمة أثناء تنفيذ البرنامج:

نموذج (1) تقويم المتدرب لنفسه في المجموعة التعاونية بعد نهاية كل جلسة

م	النشاط	دائما	أحيانا	أبدا
1	لقد أسهمت بأفكاري ومعلوماتي			
2	طلبت من الآخرين الإسهام بأفكارهم ومعلوماتهم			
3	قمت بتلخيص الأفكار والمعلومات			
4	طلبت المساعدة عندما كنت بحاجة لذلك			
5	ساعدت الآخرين في مجموعتي أو غيرها على التعلم			
6	تأكدت أن زميلي في مجموعتي قد فهم كيفية أداء العمل أو المهمة المدرسية التي نقوم بدراستها			
7	ساعدت في استمرار مجموعتي في الدراسة			
8	أشركت زميلي في العمل الذي نقوم به			

قائمة الملاحق

نموذج (2) تقويم المدرب بعد نهاية كل جلسة من قبل المتدربين

م	العبارة	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف
1	إمام المدرب بمواضيع البرنامج					
2	قدرة المدرب على توصيل المعلومات					
3	طريقة تنظيم العرض (من حيث الوضوح والكفاية)					
4	قدرته على شرح محتوى الدورة					
5	مدى تعاونه مع المتدربين					
6	تنوع الأنشطة والتمارين والوسائل المستخدمة					
7	قدرة المدرب على تحفيز المشاركين على التفاعل.					
8	قدرة المدرب على إدارة المداخلات والمناقشات					
9	يلتزم المدرب بتغطية الموضوعات المحددة في الخطة					
10	يستثمر المدرب وقت المحاضرة في التعليم والتدريب					
11	يبدو المدرب مستعداً لمحاضرتة					
12	يزود المدرب المتدربين بالتطورات أو وجهات النظر الجديدة					
13	يثير المدرب اهتمام المتدربين بالبرنامج					
14	يلتزم المدرب بالمواعيد الرسمية لبدء وانتهاء المحاضرات					
15	يعالج المدرب موضوعات البرنامج بتعمق					
16	يشرح المدرب بأسلوب متسلسل ومتمائل					

قائمة الملاحق

					يشجع المدرب المتدربين على حلقة نقاش في قاعة التدريب	17
					يشجع المدرب المتدربين على بذل قصارى جهدهم في البرنامج	18
					يحسن المدرب استخدام الوسائل التعليمية مثل الرسوم والأمثلة التوضيحية	19
					يربط المدرب بين الموضوعات ذات العلاقة	20
					يجعل المدرب التعليم والتدريب سهلا ومشوقا	21
					يعطي المدرب المتدربين الحرية في طرح الأسئلة	22
					يبسط المدرب موضوعات البرنامج	23
					يشجع المدرب على الاطلاع الخارجي	24

نموذج (3) تقويم البرنامج التدريبي من قبل المتدربين بعد نهاية كل جلسة

م	العبارة	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف
1	محتوى البرنامج التدريبي					
2	المادة التدريبية التي وزعت في البرنامج					
3	تنظيم وسهولة محتوى المادة العلمية					
4	تحقيق أهداف البرنامج					
5	مستوى تنظيم البرنامج					
6	التجهيزات والوسائل المستخدمة					
7	مدة البرنامج					
8	مكان البرنامج					
9	توقيت تنفيذ البرنامج					

قائمة الملاحق

					تشعرنى هذه الاستراتيجية بالتحدي والرغبة في التطور	10
					يساعد هذا المقرر على تنمية أدائي التدريسي	11
					يعتبر هذا البرنامج من أحسن البرامج التي حضرها بدرجة ...	12
					الأساليب المستخدمة في تقويم أهداف البرنامج	13

-المصدر: (المالكي، 2010)

بعض

فصل

أعمال

المتدربيين

ن

**الملحق رقم (3) : بطاقة ملاحظة
الأداء التدريسي لأساتذة
مادة علوم الطبيعة والحياة في
التعليم المتوسط بولاية برج
بوعحريريج**

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

جامعة سطيف 02

تخصص: علوم التربية

بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط

بولاية برج بوعريريج

أستاذي (تي) الفاضل (ة) الملاحظ (ة)

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته وبعد:

في إطار القيام ببحث يهدف إلى معرفة أثر استراتيجيات تدريسية على الأداء التدريسي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط في ضوء معايير للجودة الشاملة". نضع بين أيديك "بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي للأساتذة المتربصين لمادة علوم الطبيعة والحياة والذي (التي) تقوم (ي) بمرافقته (ها) لتقيس أدائه (ها) التدريسي من خلال هذه البطاقة، وذلك في ضوء مؤشرات لمعايير متضمنة في المجالات التالية: التخطيط، التنفيذ والتقييم.

شاكرين لكم حسن تعاونكم واهتمامكم.

الباحثة: صاهد فتيحة

بيانات شخصية للأستاذ المتربص:

التخصص الأكاديمي للأستاذ المتربص في الجامعة:

أنثى

ذكر

الجنس:

عدد الندوات التكوينية التي تلقاها الأستاذ المتربص:

يؤدي التدريس بدرجة					مؤشر الأداء التدريسي	المعيار	المجال
لا يؤد	ضعيفة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا			
					1- يصوغ أهدافا تعليمية لأفعال قابلة للملاحظة والتقييم لبناء التعلّيمات.	صياغة الأهداف ورصد الكفاءات	التخطيط للتدريس
					2- يصوغ أهدافا تعليمية مناسبة ومتدرجة تنمي قدرات الملاحظة والتحليل والاستنتاج عند المتعلم.		
					3- يصوغ أهدافا تعليمية لنشاطات يقترحها تشجع على العمل التعاوني بالقسم، وتنمي مهارة حل المشكلات لدى المتعلم.		
					4- يشرك المتعلمين في بناء التعلّيمات بأنفسهم والوصول إلى الموارد المطلوبة.		
لا يؤد	ضعيفة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا	مؤشر الأداء التدريسي	تحديد الخطة البيداغوجية	التخطيط للتدريس
					5- يضع خطة تدريسية آخذا بعين الاعتبار المكتسبات القبلية للمتعلم.		
					6- يقترح وضعية انطلاق مشوقة ومزعزعة لتصورات المتعلم.		
					7- يعتمد خطة مناسبة		

					للتعلم في ضوء الإمكانيات المتاحة في البيئة المدرسية.		
					8- يفتتح أنشطة تعليمية ملائمة تسهم في تنمية الكفاءات.		
					9- يحدد طرائق التدريس المناسبة.		
					10- يوظف وضعيات- مشكلة تتضمن صعوبات تدعو إلى التحدي لتنمي مختلف القدرات العقلية لدى المتعلمين.		
					11- يحدد الوسائل البيداغوجية (السندات) التي ستخدم هدف النشاط.		
					12- يحدد أساليب وأدوات التقويم بكل مرحله، والمناسبة للهدف التعليمي.		
					13- يخطط وينوع أنماط التعليم لإعطاء فرص تعليمية متساوية.		
لا يؤد	ضعيفة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا	مؤشر الأداء	المعرفة العلمية	التخطيط للتدريس
					14- يحلل موضوع الدرس المقرر إلى مؤشرات.		
					15- يتمكن من المعايير المهنية اللازمة للأداء التدريسي لمادة التخصص.		
					16- يتمكن من اختيار		

					وضعيات مشكلة تتوفر فيها معايير (السياق، السند، المهمة، التعليم،...) وفق الكفاءة المرصودة.		
					17- يظهر درجة عالية من الكفاءة في تحقيق أهداف تعليم مادة علوم الطبيعة والحياة (معرفية، منهجية وقيمية).		
					18- يلم بطرق تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة لغرض تمكين التلاميذ من تجنيد الموارد المعرفية، والمنهجية، لاكتساب كفاءة شاملة.		
					19- يظهر درجة عالية من الاحترافية في كيفية إدارة القسم، واختيار التعليمات المناسبة؛ لإكساب القدرة على تجنيد الموارد في وضعيات التعلم المرتبطة بالواقع.		
					20- يظهر تحكما في تحليل محتوى الدرس إلى موارد مختلفة.		
					21- يعرف طرائق اكساب كفاءات عرضية بين مادة التخصص ومواد التخصصات الأخرى.		
					22- يدرك دور منهاج علوم الطبيعة والحياة في		

قائمة الملاحق

					مواكبة التطور العلمي من خلال تجنيد المعارف وتقديم الجديد للمتعلم.		
					23- يلم بمفاهيم وأساليب التقويم المناسبة للأهداف التعليمية.		
					24- يعرف معايير ومؤشرات تقييم أداء المتعلمين.		

المجال	المعيار	مؤشر الأداء	مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	ضعيفة	لا يؤد
تنفيذ التدريس واستراتيجياته	استخدام طرق واستراتيجيات التدريس	25- يعرض المادة العلمية بتسلسل منطقي (مراعيًا في ذلك مبدأ التدرج، ويتسلسل من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المركب).					
		26- يستخدم استراتيجيات تعليمية متنوعة البيداغوجيا الفارقية وتُلَبَّى متطلبات المتعلمين مثل (التعلم التعاوني، الفردي، والاستقصاء، العصف الذهني، حل المشكلات، الأدوار، الاكتشاف، الحوار، حلقة نقاش).					
		27- يوظف الوسائل والتقنيات التعليمية المتنوعة والحديثة في تقديم الدرس ليحقق فاعلية التعلم.					

					28- يستخدم قنوات اتصال لفظية وغير لفظية فعالة أثناء العملية التعليمية التعليمية في بناء مختلف الكفاءات.		
					29- يربط الدرس بواقع حياة المتعلم ومكتسباته القبلية ما أمكن.		
					30- يقترح وضعية مشكلة لزعزعة التوازن المعرفي لدى المتعلم؛ حتى يبحث على إعادة التوازن من خلال البحث.		
					31- يبسط الموارد للمتعلم بطرق مختلفة ويربطها بالموارد السابقة لدى المتعلمين (موارد جديدة).		
					32- يقدم الدرس بأسلوب مشوق يجذب انتباه المتعلمين.		
					33- يوظف وضعيات-مشكلة انطلاقية تستهدف تقويم المكتسبات القبلية وتحديد احتياجات المتعلم (موارد جديدة) لحل مشكلة الوضعية الانطلاقية.		

					34- يناقش القيم المستهدفة.	
					35- يشجع المتعلمين على التعلم الذاتي باستمرار.	
					36- يشرك المتعلمين في اختيار مسعى البحث لاكتشاف الموارد المستهدفة.	
					37- يشرك المتعلمين في وضع ملخصا للدرس بشكل منظم ومهيكل.	
	لا يؤد	ضعيفة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا	إدارة البيئة الصفية
					38- يوفر بيئة صفية تعليمية تلبي احتياجات المتعلمين وتعزز التعلم لديهم.	
					39- ينوع في مناخ البيئة الصفية من أجل التحفيز وإثارة الدافعية لدى المتعلم والتفاعل والمشاركة الفعالة.	
					40- يدير وقت التعلم بفعالية ويستثمره بشكل جيد ومرن حسب أهمية التعلمات وبما يخدم المتعلمين.	
					41- يقدم التعزيز للمتعلم بمختلف أنواعه	

					في الوقت المناسب.
					42- يقدر قوة التعزيز وما يتناسب ومستوى الإبداع في أداء المتعلم.
					43- ينوع صيغ التعزيز اللفظية وغير اللفظية بشكل غير مبالغ فيه.
					44- يشجع على التفاعل اللفظي باستعمال المفاهيم العلمية الدقيقة.
					45- يوزع الأدوار والمهام بدقة على المتعلمين وفق الخطة الزمنية المحددة للدرس تحقيقاً لأهداف الدرس.
					46- يدرب المتعلم على المشاركة في إنجاز التراكيب التجريبية والنماذج التفسيرية والوظيفية... .
					47- يوجه أسئلة وواجبات منزلية تقيس مستويات معرفية ومنهجية وقيمة مختلفة لدى المتعلمين.
					48- يراقب ويقوم المتعلمين أثناء أداء الأنشطة الصفية.

قائمة الملاحق

					49- يتأكد من استيعاب المتعلمين للبعد القيمي لموضوع الدرس المقدم.		
					50- يوجه المتعلمين لاكتشاف الخطأ على تصحيحه.		
لا يؤد	ضعيفة	متوسط	مرتفعة	مرتفعة جدا	مؤشر الأداء	استخدام الوسائل البيداغوجية	تنفيذ التدريس واستراتيجياته
					51- يستخدم المختبر وينجز التجارب بمهارة.		
					52- يستخدم جهاز العرض والوسائل السمعية والبصرية كوسائل تعليمية تجعل الموقف التعليمي أكثر تشويقاً وإثارة.		
					53- يستخدم الوسائل التعليمية اللازمة انطلاقاً من الإمكانيات المادية المتاحة في من خامات البيئة المدرسية.		
					54- يملك مهارات مخبرية عالية كتشريح الحيوانات أو تحضير منتشآت نباتية، وغيرها...		
					55- يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس		

					استخداماً سليماً وفعالاً.		
					56- يظهر كفاءة في تطوير التجارب العلمية مراعيًا خصائص عناصر البيئة التعليمية-التعليمية.		
					57- يستخدم وسائل تسهل على المتعلم تجاوز العوائق والوصول إلى الموارد المستهدفة.		
لا يؤد	ضعيفة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا	مؤشر الأداء	المعيار	المجال
					58- يستخدم أساليب متنوعة وفعالة لتقويم قدرة المتعلم على إدماج التعلّيمات بكفاءة، مثل (الملاحظة، الاختبارات، الخ).	التقويم (المتعلم، الأستاذ، والمعالجة البيداغوجية)	التقويم
					59- يصوغ مشكلة وتعليمات تثير مستويات التفكير المختلفة عند الانطلاق في الدرس (تقويم تشخيصي).		
					60- يحرص على تصحيح الخطأ فور حدوثه (تقويم تكويني).		
					61- يشجع المتعلمين على تقويم أدائهم		

					(التقويم الذاتي وبين الأقران).		
					62- يقوم أثر الأنشطة الصفية بهدف التأكد من اكتساب المتعلمين للموارد.		
					63- يقوم الجوانب (المعرفية، المنهجية، والقيمية) للمتعلم بمشاركة كل المتعلمين.		
					64- يوظف إجراءات التقويم التشخيصي لتخطي الصعوبات التي يمكن أن تعترض المتعلم.		
					65- يقوم درجة اكتساب المتعلم للكفاءة.		
					66- يعدل استراتيجيات التدريس في ضوء نتائج التقويم.		
					67- يقوم أدائه على مستوى التخطيط، التنفيذ والتقويم.		
					68- ينوع مصادر وأساليب التقويم بما يتوافق مع الأهداف المتوخاة.		
					69- يستخدم التغذية الراجعة والدعم المعنوي لتعزيز مواطن القوة والأداء الصحيح.		

قائمة الملاحق

					70- يستخدم التغذية الراجعة في معالجة المشاريع الفردية والجماعية للمتعلمين.		
					71- يعدل الخطط وفقا لاستراتيجيات التدريس المناسبة لضمان نجاح التعلم في ضوء نتائج التقييم.		
					72- ينوع في طرق العلاج والتي تختلف عن طرق التدريس.		

الملحق رقم (4): قائمة بأسماء ووظائف السادة المحكمين لأدوات الدراسة

البرنامج التدريبي	قائمة معايير الأداء التدريسي وبطاقة الملاحظة	الوظيفة ومكان العمل	الإسم الكامل	الرقم
✓	✓	أستاذ التعليم العالي بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا - جامعة سطيف 2 - الجزائر.	أ.د نوالدين بوعلي	01
	✓	أستاذ محاضر "أ" بقسم علم النفس وعلوم التربية - جامعة محمد بوضياف - المسيلة - الجزائر.	د. اعمر ناصر باي	02
✓	✓	أستاذ محاضر "أ" بقسم علم النفس وعلوم التربية - جامعة محمد بوضياف - المسيلة - الجزائر.	د. سامية ابراهيمي	03
	✓	أستاذ محاضر "أ" بقسم علم النفس وعلوم التربية - جامعة محمد بوضياف - المسيلة - الجزائر.	د. حدة ميمون	04
	✓	أستاذ تعليم ثانوي سابق ومفتش التعليم المتوسط في مادة علوم الطبيعة والحياة بولاية برج بوعريريج.	أ. الحسين فايدي	05
✓	✓	مفتش التعليم المتوسط في مادة علوم الطبيعة والحياة بولاية برج بوعريريج.	أ. ناصر الدين روايح	06
✓	✓	مفتش التربية والتعليم في مادة علوم	أ. السعيد بن مشتهة	07

قائمة الملاحق

		الطبيعة والحياة- واضع مناهج بيداغوجيا الكفاءات (الجيل الأول- الجيل الثاني)		
	✓	مفتش التعليم المتوسط في مادة علوم الطبيعة والحياة بولاية برج بوعريريج.	أ. عبد العزيز بلقاضي	08
✓	✓	أستاذ دكتور مناهج وطرق تدريس "علم الأحياء"- بجامعة دمشق - الجمهورية السورية	أ.د محمد سعد الدين بيان	9
✓		بروفيسور مناهج وتعليم الرياضيات- كلية التربية- جامعة الملك سعود- السعودية	أ. د محمد بن عبد الله النذير	10
✓		أستاذة التعليم العالي- علم النفس التربوي- المدرسة الوطنية التحضيرية لدراسات المهندس روية الجزائر	أ.د. مبدوعة زوليخة طوطاوي	11
	✓	مفتش التعليم المتوسط لمادة علوم الطبيعة والحياة- سطيف.	أ. عيسى النوي	12
	✓	مفتش التعليم المتوسط في مادة علوم الطبيعة والحياة بولاية برج بوعريريج.	أ.مختار طهرات	13

قائمة بأسماء ووظائف السادة المحكمين

البرنامج التدريبي	قائمة معايير الأداء التدريسي	الوظيفة ومكان العمل	الإسم الكامل	الرقم
✓	✓	أستاذ التعليم العالي بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا - جامعة سطيف 2- الجزائر.	أ.د نوالدين بوعلي	01
	✓	أستاذ محاضر "أ" بقسم علم النفس وعلوم التربية - جامعة محمد بوضياف-المسيلة- الجزائر.	د. اعمر ناصر باي	02
✓	✓	أستاذ محاضر "أ" بقسم علم النفس وعلوم التربية - جامعة محمد بوضياف-المسيلة- الجزائر.	د. سامية ابراهيمي	03
	✓	أستاذ محاضر "أ" بقسم علم النفس وعلوم التربية - جامعة محمد بوضياف-المسيلة- الجزائر.	د. حدة ميمون	04
	✓	أستاذ تعليم ثانوي سابق ومفتش التعليم المتوسط في مادة علوم الطبيعة والحياة بولاية برج بوعرييج.	أ. الحسين فايدي	05
✓	✓	مفتش التعليم المتوسط في مادة علوم الطبيعة والحياة بولاية برج بوعرييج.	أ. ناصر الدين روابح	06
✓	✓	مفتش التربية والتعليم في مادة علوم الطبيعة والحياة- واضع مناهج ييداغوجيا الكفاءات (الجيل الأول-الجيل الثاني)	أ. السعيد بن مشتة	07

	✓	مفتش التعليم المتوسط في مادة علوم الطبيعة والحياة بولاية برج بوعريريج.	أ. عبد العزيز بلقاضي	08
✓	✓	أستاذ دكتور مناهج وطرق تدريس "علم الأحياء" - بجامعة دمشق - الجمهورية السورية	أ.د محمد سعد الدين بيان	9
✓		بروفيسور مناهج وتعليم الرياضيات - كلية التربية - جامعة الملك سعود - السعودية	أ. د محمد بن عبد الله النذير	10
✓		خير دولي في التدريب	أ.د. طوطاوي	11
	✓	مفتش التعليم المتوسط لمادة علوم الطبيعة والحياة - سطيف.	أ. عيسى النوي	12
	✓	مفتش التعليم المتوسط في مادة علوم الطبيعة والحياة بولاية برج بوعريريج.	أ. مختار طهرات	13

ملخص

الدراسة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ وبناء على طبيعتها تم استخدام المنهج الوصفي في اشتقاق قائمة معايير الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة، والمنهج الشبه التجريبي Quasi Experimental من خلال طرح التساؤلات التالية على الترتيب:

- ما معايير الجودة الشاملة المقترحة الواجب توافرها في الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة للتعليم المتوسط ببرج بوعريريج؟

- ما أثر الإستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة على الأداء التدريسي لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط ببرج بوعريريج؟

وقد سارت الدراسة في خطوات عدة للإجابة عن أسئلتها، وفيما يلي عرض لهذه الخطوات:

أولاً: تم مراجعة نتائج الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية.

ثانياً: تطرقت الدراسة إلى إطار نظري توضح من خلاله المنطلقات النظرية والخلفية العلمية المرجعية للدراسة.

ثالثاً: توجت هذه الدراسة ببناء أدوات الدراسة المختلفة، تم التأكد من صلاحيتها (قياس الخصائص السيكمترية)، وقد تضمنت هذه الخطوة الآتي:

1. إعداد قائمة معايير الأداء التدريسي لمعلمي مادة علوم الطبيعة والحياة في ضوء الجودة الشاملة، وتضمنت ثلاث مجالات (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وسبعة معايير، وبلغت عدد مؤشراتها 72 مؤشراً تم اعتمادهم في إعداد بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي بعد تطبيقها في الدراسة الاستطلاعية على عينة عشوائية بلغت 15 أستاذاً متربصاً (في مرحلة التكوين الأولي أثناء الخدمة) للتأكد من صلاحيتها.

2. تصميم البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة، والذي تم تطبيقه على عشوائية مسحية 28 أستاذاً نظراً لعدم انتظام الأربعة البقية في الحضور عند تنفيذ البرنامج التدريبي على الاستراتيجية التدريسية، وكان ذلك خلال الفصل الأول للسنة الدراسية 2017-2018.

وقد طبقت أداة الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- التطبيق القبلي لأداة الدراسة.
- تطبيق البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية.
- التطبيق البعدي لأداة الدراسة.

وبعد المعالجة الإحصائية، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. صياغة قائمة بمعايير الأداء التدريسي في ضوء الجودة الشاملة لأساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط بـبرج بوعريـريـج ، وتضمنت (مجال التخطيط، ومجال التنفيذ ومجال التقويم).
2. يتألف البرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة من ثلاث وحدات تدريبية، مست مكوّنات الأداء التدريسي كلها، وتمثلت هذه الوحدات في:
 - ✓ معايير الأداء التدريسي لأستاذ علوم الطبيعة والحياة في ضوء الجودة الشاملة.
 - ✓ نموذج (حلقة) ديمينغ للجودة الشاملة (PDCA) (خَطِّطْ، نَفِّذْ، تَابِعْ وَقَوِّمْ، حَسِّنْ).
 - ✓ الاستراتيجية التدريسية القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة: (التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، متابعة وتقويم مدخلات وعمليات ومخرجات التدريس، التحسين).
- 3- أثبتت الإستراتيجية التدريسية -القائمة على نموذج ديمينغ للجودة الشاملة -أثرها الإيجابي في الأداء التدريسي فقد بلغ معامل ايتا مربع η^2 " 0.866، وهو ما أكدته الفروق الدالة إحصائيا بين متوسطي الأداء القبلي والبعدي للأداء التدريسي لأساتذة علوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط. كما أظهرت الاستراتيجية التدريسية أثرها الإيجابي على الأداء التدريسي في مجالي التخطيط والتقويم، الذي كان مرتفعا وبالتالي تحقق الهدفين الجزئيين الأول والثالث، فقد بلغت قيمة إيتا مربع على الترتيب (0.923، 0.809)، وهو ما أكدته الفروق الدالة إحصائيا بين متوسطي الأداء القبلي والبعدي للأداء التدريسي لأفراد العينة في المجالين. مقارنة بالهدف الجزئي الثالث الذي تحقق نسبيا في مجال التنفيذ؛ فرغم أن معامل الأثر اقترب من القيمة المعيارية (0.80)؛ إلا أنه كان متوسطا بقيمة (0.766)، وقد يعود ذلك إلى ضعف الأساتذة في ترجمة بعض مؤشرات الأداء أثناء التطبيق الميداني خاصة ما تعلق بمعياري إدارة البيئة الصفية، واستخدام الوسائل البيداغوجية؛ فكتافة القسم بعدد التلاميذ الذي يتجاوز الأربعين تلميذا قد يعيق الأستاذ في حسن إدارة بيئة القسم، إضافة على كثافة المنهاج وضرورة تطبيقه في الآجال المحددة والتي لا تتوافق مع الحجم الساعي المخصص لذلك.

وأشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى وجود أثر مرتفع للبرنامج التدريبي حول الاستراتيجية التدريسية في تحسين الجانب الأدائي لأفراد العينة (أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة)، فقد بلغت نسبة حجم الأثر 86.60%، و الكسب المعدل (0,56)، نسبة الفعالية 0.37.

وأخيرا أوصت الطالبة الباحثة، بالتالي:

- ضرورة الاهتمام باستخدام استراتيجيات تدريس فاعلة في مواضيع التدريب في مختلف التخصصات تعتمد على مفاهيم ومبادئ الجودة الشاملة ومن ثم تطبيقها في القطاع التعليمي.

- إقامة دورات تدريبية خاصة بمعايير الأداء التدريسي للأساتذة المترشحين في مختلف الأطوار التعليمية وكل الأساتذة في ضوء الجودة الشاملة والتطورات والتحديات الحاصلة.

- التخلص من الأساليب التقليدية في التدريب التي تركز على تلقين المعارف والمعلومات لذاتها، ومن ثم التركيز على الطرق والأساليب النشطة القائمة على المشاركة والتفاعل والايجابية بين المدرب والمتدرب أو المعلم والمتعلم (كالعصف الذهني، والمناقشة الموجهة والمفتوحة، إضافة إلى ورش العمل وتشجيع التعلم الذاتي، مع الاستعانة بالتقنيات وأجهزة الحاسب الآلي، والشبكة العالمية للمعلومات.

THE ABSTRACT OF THE STUDY:

The present study aimed at identifying the impact of the Deming's model on the teaching performance of the teachers of biology in the middle school. To achieve the objectives of the study it has used descriptive method in the derivation of the standards lists of teaching performance for the biology teachers, and the quasi experimental approach by asking the following questions respectively:

- What are the total proposed quality standards that must be found in the teaching performance of Biology teachers at middle schools in Bordj Bou Arreridj?
- What is the impact of the teaching strategy, based on the Deming's Model, on the teaching performance of the biology teachers in Bordj Bou Arreridj?

The study took several steps to answer these questions, which are: First, the results of the previous studies and research related to the current study were reviewed. Secondly, the study dealt with a theoretical framework (literature review) in which the theoretical and scientific background of the study are explained. Thirdly, this study reached to the construction of various study tools, which had controlled their criteria quality (validity and reliability) (measuring their psychometric characteristics). This step included the following:

1. The preparation of the list of teaching performance standards for the biology teachers in the light of the total quality. It included three fields (planning for teaching, implementing teaching and evaluating teaching) and their seven standards, and the number of indicators was 72 indicators that were adopted in the preparation of the teaching performance observation checklist.
2. The design of the training program on the Deming model of the total quality, which was applied on a survey random sample of 28 teachers during the first semester of 2017-2018.

The study tool was applied according to the following steps:

-Pre-application of the study tool.

- The implementation of the training program on teaching strategy.

-Post- application of the study tool.

After the statistical treatment, the study reached the following results:

1. A list of teaching performance standards is formulated in the light of the total quality for the teachers of biology at the middle schools in Bordj Bou Arreridj.
2. The training program on teaching strategy based on the Deming model of total quality consists of three training units which are:

- Teaching performance standards for the biology teachers in light of the total quality.
- Deming's model of Total Quality (PDCA) (Plan, Do, Check, Act).
- The teaching strategy based on the Deming model: (planning for teaching, implementing teaching, checking and evaluating inputs, processes and outputs of teaching, improvement).

3. The teaching strategy has shown its positive impact on teaching performance of biology teachers (the value of ETA square η^2 is 0.866) which confirmed by the statistically significant differences between the mean degree in biology teachers performance (research sample).

The teaching strategy also showed a positive impact on the teaching performance of the sample of the study among its two fields (planning for teaching and evaluating teaching), where the value of ETA square was reached in the order (0.926, 0.809), and which confirmed by the statistically significant differences between the mean degree in biology teachers performance (research sample) in the both precedents fields; and thus achieved the first and third objectives of the study, while the third objective is relatively achievable, Although the value of ETA square in the field of "implementing teaching" was close to the Standard value, it was average (0.766). This can be due to the weakness of the translation of some performance indicators by the teachers during empirical implementation especially the classroom management standard and the use of pedagogical tools; The intensity of the classroom by the number of forty students or more may constitute an obstacle for the teacher to perform the lesson, in addition to the intensity of the curriculum which must apply it in deadlines, that do not correspond to the size allocated for this.

The results of the statistical analysis indicate that there is a high impact of the training program on the teaching strategy in improving the performance of the sample member. The effect size was 86.60%, the gain rate (0.56), the efficiency ratio 0.37.

Finally, in the light of the findings of the study, the student researcher concluded to set some recommendations including:

- Paying attention to the use of effective teaching strategies in the subjects of training in various disciplines based on the concepts and principles of total quality.
- Conducting training courses on teaching performance standards for a new teachers engaged in different educational stages and all teachers, in the light of the total quality, and new challenges.

- Eliminating the traditional methods of training that focus on indoctrination process of the knowledge and information to themselves, but focus on the active strategies and methods of participation, positive interaction between the teacher and learner, or the trainer and the trainee, such as: brainstorming, open discussion and workshops, and encourage self-learning, using the technological tools and computers, and be aware of the future objectives of the programs of teacher formation.

Résumé de l'étude:

L'objectif principal visé derrière cette étude est de déterminer les effets et l'impact de la stratégie d'enseignement basée sur le modèle de la qualité totale de Deming sur les performances pédagogiques des enseignants de la matière sciences de la nature et de la vie du cycle moyen, ainsi que la manière avec laquelle ils s'acquittent de leur mission.

Pour atteindre cet objectif, nous avons pris en considération la nature et les différents aspects de cette étude et nous avons fait recours à deux approches, celle descriptive, en définissant les normes de performance de l'enseignement et celle approche quasi expérimentale, tout en procédant à un classement, par ordre, des questions suivantes (questionnements suivants) :

- Quelles normes de la qualité totale et quelles conditions doivent remplir les enseignants de la matière sciences de la nature et de la vie au niveau des établissements du cycle moyen à Bordj Bou-Argeridj.
- Quel impact a-t-elle la stratégie d'enseignement basée sur le modèle de la qualité totale de Deming sur les performances pédagogiques des enseignants de la matière sciences de la nature et de la vie.

Aussi, il faut rappeler que la réalisation d'une telle étude à nécessité plusieurs étapes :

- Lors de la première étape, nous avons procédé à une étude minutieuse des résultats et conclusions relatives à des recherches antérieurs ayant relation avec l'étude actuelle .

-L'étude a traité, dans un cadre théorique, le référentiel scientifique.

- L'étude a permis de réunir les outils nécessaires et de calculer leurs normes psychométriques en procédant à :

1.Etablissement d'un listing des différentes normes de performance pédagogique relevées auprès des enseignants de la matière sciences de la nature et de la vie basée sur la qualité totale par référence à quelques domaines tels , la planification, l'exécution et l'évaluation en tenant compte d'un total de sept normes.

Il est à noter qu'un total de 72 indices ont été pris en considération dans l'établissement de la carte d'observation des performances pédagogiques après une expérimentation sur un échantillon aléatoire touchant 15 enseignants stagiaires en phase de formation Primaire (initiale).

2. Conception et Projection, durant le premier semestre de l'année scolaire 2017/2018, d'un programme de formation sur la stratégie pédagogique basée sur la stratégie de la qualité totale de Deming au profit de 28 enseignants.

Etapas relatives à l'application des outils de l'étude :

L'application des différents outils s'est déroulée sur trois étapes :

- l'application antérieure de l'outil de l'étude
- l'application du programme de formation proposé.
- L'application à posteriori de l'outil de l'étude.

Après une analyse statistique, l'étude nous a permis de relever les conclusions suivantes :

1/ Conception d'un listing de normes relative aux performances pédagogiques en relation avec la méthode de qualité totale destiné aux enseignants de la matière sciences de la nature et de la vie du cycle moyen au niveau de la wilaya de Bordj Bou-Arréridj .

Ce listing a trait à des domaines relevant de la stratégie de Deming notamment dans les domaines relatifs à la planification, l'exécution et le redressement.

2/ le programme de formation de la stratégie d'enseignement relatif à la stratégie de Deming de la qualité totale englobe trois unités de formation touchant tous les composants des performances éducatives représentés comme suit :

- Normes des performances pédagogiques de l'enseignant de la matière science de la nature et de la vie.

- Modèle (circuit) de Deming qualité totale (P.D.C.A).

- La stratégie d'enseignement basée sur la modèle de Deming de la qualité totale (planification, enseignement, exécution, suivi et redressement des inputs éducatives (pédagogiques), opérations et outputs éducatives (pédagogiques), amélioration).

3/La stratégie d'enseignement basée sur le modèle de Deming de qualité totale a prouvé ses avantages et son impact positif sur les performances pédagogique au vu du coefficient ETA carré qui a atteint : $\eta^2 = 0.866$, un résultat confirmé suite aux moyenne arithmétique qu'on a enregistré entre les enseignants aux performances pédagogiques antérieures et ceux aux performances postérieure.

Aussi, il est à signaler que la stratégie d'enseignement a donné des résultats positifs eu égard à un niveau de performance pédagogique élevé, plus particulièrement dans les domaines de la planification et de l'évaluation, chose

qui nous a permis d'atteindre les objectifs partiels 1 et 3, au vu du coefficient ETA carré qui a atteint respectivement : 0.923 et 0.809 et confirmé par les moyenne arithmétique entre les enseignants aux performances pédagogiques antérieures et ceux des performances postérieures concernés par l'échantillon en comparaison avec l'objectif partiel 3 réalisé relativement en domaine d'exécution.

Dans le même ordre d'idées, et même si le coefficient d'impact, a presque atteint la valeur normative (0.80), il n'en demeure qu'il était moyen (0.766) et cela est peut-être dû à l'incapacité des enseignants de tirer profit des indices de performances lors des séances de classe notamment en ce qui concerne les normes de gestion des classes et l'utilisation des outils pédagogiques ,à tel point qu'un enseignant ne peut gérer une classe de 40 élèves et se trouve en face d'un programme surchargé surtout qu'il est tenu par des délais, et à tout cela s'ajoute un volume horaire inadéquat.

Les résultats de l'analyse statistique ont démontré l'existence d'un impact élevé du programme de formation sur la stratégie d'enseignement concernant d'amélioration des performances des enseignants de l'échantillon puisque le pourcentage du taux d'effet a atteint 86.60%; malgré le faible du taux de gain : 0.56, et du taux d'efficience 0.37.

Pour résumer, l'étudiante chercheuse a recommandé ce qui suit:

- La nécessité d'accorder une importance capitale à l'adoption des stratégies pédagogiques efficaces des thèmes de la formation dans les différentes spécialités en se basant sur les concepts et les principes de la qualité totale et veiller à son application dans le secteur de l'éducation.
- Organiser des cours de formation sur les normes de performance pour les enseignants stagiaires dans différents cycles de l'éducation et tous les professeurs en raison de la qualité globale, des développements et des défis.
- Elimination des méthodes traditionnelles de formation qui mettent l'accent sur l'enseignement des connaissances et des informations pour elles-mêmes, et en adoptant des nouvelles méthodes actives et des techniques fondées sur la participation et l'interaction et la positivité entre (le formateur / le stagiaire) ou (l'enseignant /l'apprenant par brainstorming, discussion orientée et ouverte, des ateliers et d'encourager l'auto-apprentissage, en faisant appel aux nouvelles technologies d'informatique et des mass media.