الكفاءة المهنية لأستاذ المدرسة الابتدائية وعلاقتها بمعايير الجودة الشاملة في برامج التكوين أثناء الخدمة

دراسة ميدانية بمدينة ورقلة

ط. د عبد الله صوالح[1] ، أ. عبد الله لبوز[2]

[2.1] جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

تاريخ الاستلام : 2022-05-11؛ تاريخ المراجعة : 2023-04-26 ؛ تاريخ القبول : 2023-06-01

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستويات الكفايات المهنية لأساتذة المدرسة الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة في مجالات التدريس المختلفة كمخرجات لبرامج التكوين أثناء الخدمة بمدينة ورقلة في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي واختيرت عينة قوامها (229) أستاذًا وأستاذة موزعون على أربع مقاطعات بيداغوجية بالطريقة العشوائية، وأعد لجمع البيانات شبكة ملاحظة لقياس مستوى أداء الأساتذة، واستخدمت رزمة (SPSS) للمعالجة الإحصائية، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يوجد مستوى أداء متوسط للكفاءة المهنية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة في برامج التكوين أثناء الخدمة، وكذا في مجالات التدريس المختلفة (المعرفة المهنيّة، الممارسة المهنيّة، المشاركة المهنيّة).

-توجد فروق دالة في مستوى الكفاءة المهنيّة تعزى لمتغيري الخبرة ونوع المؤهل.

- لا توجد فروق دالة في مستوى الكفاءة المهنية تعزى لمتغير الجنس.

واعتمادًا على نتائج الدراسة تم اقتراح دراسات مستقبلية وحلول لمشكلات تربوية تتعلق بموضوع الدراسة.

الكلمات المفتاحية: - الكفايات المهنية – معايير الجودة الشاملة – أساتذة المدرسة الابتدائية.

Abstract

The studyaims to reveal the professionalskillslevels of primaryschoolteacherswithin the overallquality standards in differentfields of teaching. The standard for the output of training programs during the service in Wirgha city wasadopted in the light of some variables. The analytical descriptive curriculum wasused to achieve the study's objectives. A sample of 229 professors and professorsdistributed in four pedagogical districts wasselected in a randommanner.Compile data collection network observation to measureprofessors' performance level. The SPSS wasused for statisticalprocessing.The results of the study are as follows:

(a) thereis an averagelevel of performance for primaryschoolprofessors in the light of the overallquality standards in in-service training programmes, as well as in the variousfields of teaching (vocationalknowledge, professional practice, professional participation).

(b) there are significantdifferences in the level of professionalcompetenceattributable to variables of experience and qualification type.

(c) there are no significantdifferences in the level of professionalcompetenceattributable to the sex variable. Based on the results of the study, future studies and solutions to educationalproblemsrelated to the study'ssubjectmatterwereproposed.

Keywords: professionalcompetencies, comprehensivequality standards, primaryschoolprofessors.

1-مقدمة:

تسعى دول العالم للوصول إلى إحراز تقدم متواصل في ميدان التعليم تبلغ به مستوى الجودة، المتمثل في فعالية نظام التعليم وكفاءته، وذلك بإتقان جميع التلاميذ الكفايات الملائمة المستهدفة، كما تدل على ذلك نواتج النظام من جهة، وتوازن العائد من نظام التعليم من كلفته وما خصص له من موارد وإمكانيات بشرية ومادية من جهة أخرى، وعلى الرغم من الجهود

التي تبذلها الدول للحفاظ على مستوى كفاءة نظمها التعليمية، إلا أن الواقع يشير إلى أن هناك من العوامل ما يسبب فاقدًا في نواتج التعلم، ينتج عنه هدر في الطاقات والموارد والإمكانيات، إذ يمكن رصد الجوانب الكمية لذلك الفاقد في مظاهر رسوب التلاميذ وتغيبهم عن المدرسة، وقد يصل إلى تسربهم منها، وانقطاعهم عن التعليم تمامًا.

أما الجوانب النوعية المتمثلة في انخفاض مستوى التحصيل والأداء لدى التلاميذ فقد تعود إلى أسباب مختلفة، منها الاستراتيجيات المتبعة في التدريس، ومحتوى المقررات الدراسية، والبيئة المدرسية التي لا تراعي التنوع بين خصائص التلاميذ واحتياجاتهم بالقدر الكافي.

ومهما تنوعت العوامل المسببة للفاقد التعليمي وتعددت الجهات المسؤولة عن تداركها، يبقى للمدرسة دورها القيادي في رصد مظاهر الضعف في أداء التلاميذ وتشخيصه وتقصي أسبابه ومعالجته، إذ أن المؤشرات الدالة على الفاقد يمكن رصدها في ثنايا عملية التعليم والتعلم،ودراستها بالتعاون مع الجهات المختصة في المدرسة وأولياء الأمور والتلاميذ أنفسهم، وهذا الطرح للمسألة يقود إلى الشق الثاني من الموضوع، وهو أداء المعلم، ومهام عمله وإعداده للالتحاق بالعمل، وتنميته مهنيًا وتقويم أدائه. (المركز العربي للبحوث التربوية، 2017)

يحتل تدريب المعلمين أثناء الخدمة موقعًا محوريًا في أولويات السياسات التعليمية لمواجهة التحديات الناشئة من التغيرات والتطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية، وهذا من أهم التحديات التي تواجه دول العالم أجمع ومنها الجزائر،و يتمثل في إعداد المعلم والارتقاء بمستواه بشكل مستمر قبل وأثناء الخدمة، وكذلك الحفاظ على بقاء المعلم الكفء ضمن مواردها البشرية، وأصبح المعلم الفعال عصب العملية التعليمية وأداة نجاحها، بل هو أحد العناصر التي لها علاقة مباشرة برفع مستوى المتعلمين، وعليه جاء استمرار المعلم في المهنة والحفاظ على مستواه الأكاديمي والمهني من أهم المشاكل التي تواجه صناع القرار التعليمي على مستوى جميع الدول. كما أن إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة، يتم فيها إعادة تشكيله لفهم ممارسات العملية التعليمية، وهذا أضفى على المعلم واجبات ومسؤوليات مهنية لم يتمكن من مواجهتها بنفسه، وهذا يقتضي أن يتكفل المسؤولون بتحديث معارفه و تطوير أدائه باستمرار ليواكب المستجدات و يتمكن من التكيف معها بيسر و اقتدار لهذا وُضع التكوين كصياغة حقيقية تملي ضرورة إعداد المعلم الكفء الذي يكلف بتأدية مهنة جليلة وصعبة في الوقت ذاته، فقد اتسعت حركة تربية المعلم وإكسابه الكفاءات اللازمة منذ العام 1972 عندما قامت العديد من الكليات -منها كلية الفيرنو- بتحديد تخريج الطلاب المعلمين بناءً على تزويدهم بالقدرات أو الكفاءات في ممارسة الأداء التدريسي الذي ينص على ضرورة اتسام المعلم بالمعرفة والمهارة والموقف والقيمة، بعيدًا عن الاهتمام بإتمام البرامج الدراسية المقررة كما كان سائدًا في ظل المنظور التعليمي القديم. (بوخاتمي، 2011، ص58)

ويعتبر المعلم من أهم عناصر نظام التعليم الذي يعتمد عليه بشكل أساسي في تطبيق نظام الجودة في التعليم للحصول على نوعية ذات جودة عالية من التلاميذ.من هنا فإن دور المعلم لم يعد يقتصر على التلقين والتحفيظ لأن عمله التلقيني يخلق شخصيات سلبية في المجتمع ولهذا وجب عليه أن يدفع تلاميذه إلى التفكير والبحث والاستقصاء والتجديد. (حجي، 2000، ص32)

2-مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في البحث عن أسباب تدني مستوى الكفاءات المهنية لأساتذة التعليم الابتدائي في الجزائر،وابتعادها عن معايير الجودة الشاملة، التي أصبحت تميز برامج التكوين على المستوى العالمي، ومال هذه الأخيرة من انعكاسات إيجابية على احترافية وتكوين مدرس اليوم،ويتجلى ذلك خصوصًا في برامج التكوين أثناء الخدمة والتي ظلت تسير بأساليب روتينية تخلو من روح التجديد ومواكبة المستجدات التي تعرفها الساحة العلمية والتربوية،وهذا ما يقتضي إعادة النظر في هذه البرامج وإخضاعها للتغيير والتطوير حتى نصل بالمعلم إلى المستوى المرغوب والذي يتماشى مع القرن الحادي والعشرين الذي تفرضه العولمة بكل أبعادها ومتغيراتها العالمية.ونخلق لدى المعلم الرغبة في التكوين ونخرج به من دائرة الروتين والملل بسبب الأنظمة التكوينية التقليدية، اعتمادًا على التحوير البيداغوجي والاحترافية. ونظرًا لتجدد أدوار المعلم في

التربية الحديثة، وباعتباره ركنًا أساسًا في نجاح نظام الجودة في التعليم، أصبح لزامًا عليه أن يطور من كفاءاته المهنية لتواكب المستجدات والتطورات التي يشهدها القرن الحادي والعشرين ومتطلبات تلميذ اليوم، وهذا من خلال تفعيل برامج التكوين أثناء الخدمة وتدريبه المستمر ضمانًا للاحترافية وملاحقة التحوير البيداغوجي الذي يطبع هذا العصر.

وكما هو متعارف عليه فمهما تطورت المناهج ووفرت التجهيزات والوسائل، يبقى العامل الأهم هو مستوى تكوين المعلم وفق أهداف محددة وحاجات مشخصة.

ونظرًا للإشكاليات المطروحة في الجزائر حاليًا، فيما يتعلق بتكوين المعلمين ومنها هشاشة برامج التكوين الأولي والذي يمنح قبل مباشرة المهنة خاصة بعد غلق المعاهد التكنولوجية للتربية اعتبارًا من العام (1995)، وعدم اتساع شبكة المدارس العليا للأساتذة التي لا يغطي خريجوها حاجة الميدان، ولأسباب التوظيف المباشر للأساتذة ومزاولتهم للمهنة مباشرة عكس ما كان معمولا به سابقًا، وما للتكوين بكل أنواعه من أهمية بالغة، في إعداد وتدريب المعلم، أصبح من الضروري العناية بالتكوين أثناء الخدمة، لكونه عملية مستمرة ومتجددة بهدف تحقيق النمو المهني أثناء مزاولة العمل، ذلك النمو الذي أضحى ضرورة حتمية من ضرورات اتجاه العصر الحديث، الذي يتطلب منا القدرة على التفكير والمراجعة والتحصيل في أقل وقت وبأقل جهد وتكلفة من أجل ملاحقة كل جديد ليكون بمثابة القوة والارتقاء بمهنة التعليم إلى مستوى العصر ومتطلباته. (أحمد كريم وآخرون، 2003، ص225) بعد عرضنا لمشكلة الدراسة، يمكننا طرح التساؤلات التي تسعى الدراسة الإجابة عنها:

1-ما مستوى توافر معايير الجودة الشاملة في أداء الأساتذة كمخرجات لبرامج التكوين أثناء الخدمة في مجال المعرفة المهنية؟

2-ما مستوى توافر معايير الجودة الشاملة في أداء الأساتذة كمخرجات لبرامج التكوين أثناء الخدمة في مجال الممارسة المهنية؟

3-ما مستوى توافر معايير الجودة الشاملة في أداء الأساتذة كمخرجات لبرامج التكوين أثناء الخدمة في مجال المشاركة المهنية؟

4-هل توجد فروق في مستوى الكفاءة المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الخبرة المهنية؟

5-هل توجد فروق في مستوى الكفاءة المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المؤهلات التربوية وغير التربوية؟

6-هل توجد فروق في مستوى الكفاءة المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الجنس؟

3- فرضيات الدراسة:بناءً على طرحنا لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها وللتحقق الإحصائي منها يمكننا طرح الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: "تتوقع توفر مستوى متوسط لمعايير الجودة الشاملة في أداء الأساتذة كمخرجات لبرامج التكوين أثناء الخدمة في مجال المعرفة المهنية".

الفرضية الثانية:"تتوقع توفر مستوى متوسط لمعايير الجودة الشاملة في أداء الأساتذة كمخرجات لبرامج التكوين أثناء الخدمة في مجال الممارسة المهنية".

الفرضية الثالثة:"تتوقع توفر مستوى متوسط لمعايير الجودة الشاملة في أداء الأساتذة كمخرجات لبرامج التكوين أثناء الخدمة في مجال المشاركة المهنية".

الفرضية الرابعة:"توجد فروق دالة في مستوى الكفاءة المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الخبرة المهنية".

الفرضية الخامسة:"توجد فروق دالة في مستوى الكفاءة المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المؤهلات التربوية و غير التربوية".

الفرضية السادسة:"توجد فروق دالة في مستوى الكفاءة المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الجنس".

4-أهمية الدراسة:تنطلق أهمية هذه الدراسة من البعد التكويني للمدرس في المرحلة الابتدائية والحاجة إلى مدرس كفء ملم بجميع جوانب عملية التدريس، يتصف بالقدرة والإبداع في الميدان التعليمي، حتى يتمكن من التعامل مع معطيات العصر المتطور بمختلف آلاته وتقنياته الواسعة. وتتضح أهمية كفايات تكوين مدرسي المرحلة الابتدائية من خلال النقاط التالية:

1- تحديد الكفايات التكوينية اللازمة لمدرسي المرحلة الابتدائية للإسهام في تجويد وتطوير عملية الإعداد والتدريب للمدرسين.

2- تحديد الكفايات بعناية ومعرفتها تجعل من الممكن رسم الخطوط العريضة لتكوين المدرسين، والاعتماد عليها في بناء البرامج التكوينية وتقويمها.

3- إبراز أهمية تكوين المدرسين القائم على الكفايات باعتبارها أفضل الاتجاهات السائدة في عملية التكوين.

4- فتح الباب أمام الباحثين والدارسين للقيام بدراسات أخرى مماثلة.

5- إبراز أهمية تحديد كفايات التكوين بهدف التصويب أكثر لعملية التكوين (التدريب).

6- إبراز أهمية المعلم الكفء ودوره في تنفيذ المناهج الدراسية.

5- أهداف الدراسة:يمكن حصر أهداف الدراسة في الجوانب التالية:

1-التعرف على درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برامج التكوين أثناء الخدمة.

2-التعرف على مستوى أداء الأساتذة في مجالات التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة.

3-التعرف على مستوى الكفاءات المهنية لأساتذة المدرسة الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

4- التعرف على أهمية كل من أقدمية الأستاذ ونوع مؤهله وجنسه في مستوى كفاءته المهنية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

6-حدود الدراسة:تتمثل حدود الدراسة كما يلي:

- حدود الموضوع: اقتصرت الدراسة على تقويم واقع إعداد المعلم في برامج التكوين أثناء الخدمة في مقاطعات التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة في ضوء معايير الجودة الشاملة.

- الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس العاملين في المدارس الابتدائية.

- الحدود الزمنية: شرع في الدراسة بدءًا من السنة الجامعية: 2021/2020.

- الحدود المكانية: طبقت الدراسة على أساتذة التعليم الابتدائي العاملين بالمقاطعات التفتيشية بمدينة ورقلة.

7-التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

1-الكفاءة المهنية لأستاذ المدرسة الابتدائية: هي الحد الأدنى من القدرات التي ينبغي أن يمتلكها أستاذ المدرسة الابتدائية لأداء عمله التدريسي بنجاح، في ضوء الأدوار الجديدة التي تفرضها عليه معايير الجودة الشاملة في هذا العصر، كما تكشفه أداة القياس المعدة لذلك.

2-التكوين أثناء الخدمة: هو عملية نمو مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم، من خلال الأنشطة والبرامج المتاحة لتطوير وتحديد مستوى الأداء المهني لأساتذة المدرسة الابتدائية بما يؤدي إلى تنمية الجوانب المعرفية، و المهارية، والسلوكية لأساتذة المدرسة الابتدائية، كما أنه عبارة عن برنامج مخطط ومصمم لزيادة الكفاءة الإنتاجية، ويمكن الأستاذ من النمو والرقي.

3-الجودة الشاملة في المجال التربوي: هي معايير قابلة للقياس، والانتقال من ثقافة العمل الروتيني العادي إلى ثقافة الإتقان والتميز، وهي غاية في المجال التربوي والتعليمي،تقاس من خلال أداء الأساتذة باستعمال شبكة الملاحظة المعدة لهذا الغرض والمتضمنة معايير الجودة الشاملة حسب الإطار الجزائري،والمنجز بالشراكة مع الخبراء البريطانيين.

8-الإطار النظري والدراسات السابقة:

8- 1- تعريف الكفاءة: يعتبر (خليفات) الكفاية هي سلسلة من الأعمال والأنشطة القابلة للملاحظة أي أنها جملة من السلوكيات النوعية الخاصة، وهي كذلك قدرات عقلية داخلية من طبيعة ذاتية وشخصية. (خليفات، 2019، ص21)، وتعرف الكفاية في اللغة العربية: النظير وكذلك الكفء والمصدر الكفاءة، أي أنها النظير والمساوي، ونجد في المنجد الكبير للسيكولوجيا معنيين لكلمة كفاية.

المعنى الأول: ويختص في سيكولوجية النمو، حيث يقصد به مجموع الإمكانيات للاستجابات الأولية تجاه البيئة المحيطة.

المعنى الثاني: يعني مجموع المعارف لدى المخاطب تمكنه من الفهم والإنتاج لعدد لا نهائي من الجمل (المرجع السابق، ص21)، كما تعرف الكفايات بأنها مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات التي يحتاجها المدرس للقيام بعمله بأقل قدر من الكلفة والجهد والوقت والتي لا يستطيع من دونها أن يؤدي واجبه بالشكل الأمثل والمطلوب، ومن ثم ينبغي أن يعد توافرها لديه شرط لإجازته في العمل. (المرجع السابق، ص22)

ومن أهم ما عرّفت به الكفاءة ما يلي:

- أنها ترتبط بالاعتماد الفعال للمعارف والمهارات من أجل إنجاز معين، و أنها مجموعة من المعارف نظرية وعلمية، يكتسبها الشخص في مجال مهني معين،

- وهي نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية المنتظمة بكيفية تجعل الفرد حين وجوده في وضعية معينة فاعلا فينجز مهمة من المهام أو يحل مشكلة من المشاكل، وأن الحديث عنها يعتبر حديثا عن الذكاء بشكل عام،إذ تمكن الفرد من إدماج وتوظيف ونقل مجموعة من الموارد (المعلومات، معارف، استعدادات، استدلالات)

في سياق معين لمواجهة مشكلات تصادفه أو لتحقيق عمل معين. (أبوذية، 2011، ص245).

الكفاءة اصطلاحًا:هي استعداد لقوة القيام ببعض الأفعال، مثل كفاية إدارة ما، والتي تمارس في حدود القانون (غريب، 2004،ص79)،ويعرفها (الدريج) بأنها: قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة. (الدريج، 1991،ص16)

واعتمادًا على كل هذه التعريفات تعرف الكفاءة بأنها قدرات عقلية افتراضية، تتجلى في استعمال الفرد مهارات متنوعة نتيجة تعلمات سابقة، لتحقيق جملة من الأهداف من خلال إنجازات وأداءات بدرجة عالية من الإتقان وبأقل جهد ووقت ممكن.

ويعرف مركز الدراسات البيداغوجية للتدريب والإرشاد (EPEL) الكفاية كالآتي:"نسق من المعارف المفاهيمية والمهارية (العملية)، والتي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية تمكن داخل فئة من الوضعيات (المواقف) من التعرف على مهمة، مشكلة وحلها بإنجاز أداء ملائم".(الدريج، 2004، ص29)

وعليه تتفق هذه التعاريف حول أمرين يمكن الإشارة إليهما، الأول متعلق بأن الكفاية هي مجموعة من المهارات والمعارف والقدرات مستنبطة وموجودة في ذهنية وشخصية الفرد، أما الثاني فهو قدرة هذا الفرد على تأدية هذه المهارات والمعارف في شكل مجموعة سلوكات قابلة للملاحظة والقياس.

تعريف الكفاءة المهنية:يرى (زياد حمدان) أن الكفاءة المهنية تأخذ أربعة أنواع:

الكفاءة المعرفية: المعلومات والمهارات والعقلية الضرورية لأداء الفرد في شتى مجالات عمله.

الكفاءة الوجدانية: وتشير إلى استعدادات الفرد وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته.

الكفاءة الأدائية: وتشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها الفرد، وتتضمن المهارات النفسية الحركية وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد سابقا من كفاءات معرفية.

الكفاءة الإنتاجية: وتشير إلى قدرة الفرد على تسخير جملة من المهارات والقدرات، أو بالأحرى الكفاءات المهنية الأخرى، من أجل تحقيق إنتاج أوفر إنتاجية مستدامة. (عزوز، 2014، ص13)

كما عرف (كوبر) الكفاية بأنها: مجموعة الاتجاهات وأشكال المهارات وأنواع السلوك التي من شانها أن تيسر النمو العقلي والاجتماعي والعاطفي والجسمي للأطفال، كما عرفت كامي الكفاية بأنها الأهداف السلوكية المحددة تحديدًا دقيقًا والتي تصنف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي تعكس الوظائف المختلفة التي على الفرد أن يكون قادرًا على أدائها.

"فكفاءة المعلم لا تنحصر البتة في المعارف التي تحشو ذهنه، وانما تكمن في المهارة العملية، إذ تبدي مرجعية الكفاءات المهنية إرادة توجه تحضير الأساتذة إلى مهارة العمل أي تريد تكوين أساتذة قادرين كل التدخل في نفس السياق،

ومواجهة تعقيدات الواقع... وهذا بإبعاد التركيز على المعارف لحساب إعادة التركيز على مهارة العمل". (بوخاتمي،2011،ص96)

شهد العالم في الآونة الأخيرة اهتمامًا بالغًا بموضوع الجودة وتأكيدها،وأصبحت المنظمات الصناعية والخدمية على حد سواء تضع نصب أعينها الميزة التنافسية والتي لا يمكن تحقيقها إلا بتحقيق الجودة الشاملة،والتي زاد الاهتمام بها على المستويين العام والخاص، وأخذت ممارستها تزداد بشكل تلقائي وأصبح هناك نموذج للجودة تستطيع من خلاله المنظمات من تحسين أدائها وفاعليتها التنظيمية من خلال استثمار جهود جميع العاملين في المنظمة،ومحاولة التطوير المستمر لجميع العمليات والمهام والتركيز على رضا الزبون وحاجاته وتوقعاته المستقبلية. ويشار إلى أن: "الجودة قديمة قدم الحضارة الإنسانية إذ نجدها في الحضارة الفرعونية ممثلة في الأهرامات والمعابد والتماثيل،وفي الحضارة المسيحية المتمثلة في الكنائس، وفي الحضارة الإسلامية المتمثلة في المساجد والقصور،وفي الحضارة الصينية متمثلة في سور الصين العظيم،وكان مفهوم الجودة خلال هذه الحضارات هو الدقة والإتقان".(المحياوي، 2006، ص45)

8- 2- تعريف الجودة:تعرف الجودة لغة كما يلي:إن كلمة "الجودة" في اللغة العربية كما أفاد (ابن منظور، 1994) بأن أصلها (جود)، وهي من الجيد نقيض الرديء وجاد الشيء جُودة، وجودة أي صار جيدًا، وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل،الجودة من (أجاد) أي أحسن، ويقال فلان تكلم فأجاد أي تكلم فأحسن، فلان عمل فأجاد أي عمل فأحسن عكسه (تكلم فأساء وعمل فأساء).

"أشار المعجم الوسيط إلى أن الجودة تعني كون الشيء جيدًا،وفعلها "جاد"،ويؤكد هذا التعريف اللغوي على الجوهر والمظهر في آن واحد، كما يؤكد على الفعل السابق لإظهار الشيء بالصورة الجيدة،حيث يحسن العمل في الشيء فيتمتع بهذه الصفة،وبهذا يظهر التعريف جانبين من جوانب الجودة: جودة العمليات،وجودة النواتج المترتبة".(إبراهيم، 2004، ص145)

يعتبر الاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلمين وضمان جودة الإعداد من أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة، التي تلاقي اهتمامًا متزايدًا على الرغم من اختلاف درجة التركيز في عمليات التطوير باختلاف السياق المجتمعي من دولة لأخرى، فالاهتمام بتربية المعلمين أصبح من الأولويات السياسية في معظم دول العالم، ففي الدول المتقدمة الصناعية يزداد الاهتمام بضمان توافر الأعداد المطلوبة من المعلمين لمواجهة حالات التقاعد المتزايدة مع ضمان جودة الإعداد، أما في الدول النامية فنجد تزايد الحاجة إلى الارتفاع بمستوى مؤهلات المعلمين خاصة في المرحلة الابتدائية، مع الاهتمام بالجودة. وفي انجلترا نجد أنه مع بداية الثمانينيات تم تكوين لجنة لاعتماد تربية المعلمين.(النبوي،2001،ص34-35)

8- 3- التكوين أثناء الخدمة:مهما اتجهت المنظومة التربوية الجزائرية في مجال الإصلاح التربوي ومهما كانت محاولاتها لتكوين المعلمين أو إعادة تكوينهم عن طريق ما يسمى بـ:"الرسكلة" أو بإعادتهم إلى مقاعد الدراسة، فإنها لن تحقق أهدافها ولا إصلاحها التربوي ولن تصيب الهدف الخاص بالتكوين الذي تسعى من أجله وتصبو إليه، إن لم تنطلق من نتائج الدراسات الميدانية الخاصة بالمعلمين في المستويات التعليمية الابتدائي والمتوسط والثانوي وحتى الجامعي، والتي من شأنها أن تكشف لنا عن نقاط الضعف ونقاط القوة ومدى احتياجات المتعلمين في مجالات التكوين: العلمي، التربوي، البيداغوجي والتعليمي،حيث يسمح ذلك للمهتمين بالتكوين المستمر أو أثناء الخدمة بصفة خاصة بتحضير برامج تكوين تتماشى ومتطلبات واحتياجات المتكونين الفعالين في الميدان. (بوكرمة،2003، ص76)

تعريف التكوين أثناء الخدمة:يعرف بأنه "جميع العمليات والإجراءات التي تهدف إلى الرفع من المستوى المعرفي والأدائي للانتماء إلى مهنة التعليم"،كما أنه "كل نشاط تعليمي منظم، ويقصد به زيادة كفاءة رجال التعليم أثناء عملهم، أي بعد تخرجهم وانشغالهم بالمهنة". (ساعد، 2013، ص44)

9-الدراسات السابقة:

- دراسة(أحمد الناقة،2009) بعنوان: " إعداد المعلّم وتنمّيته مهنيًّا في ضوء التحدّيات العربيّة المستقبليّة"، هدفت إلى تعريف الاتجاهات المعاصرة في مجال إعداد المعلّم وتنمّيته مهنيًا، بالإضافة إلى توضيح كيفيّة إسهام برامج إعداد المعلّم، وتنمّيته

مهنيا في الارتقاء بـ مهنة التّعليم، وتكّونت عيّنة الدراسة من أدبيّات الدراسات السّابقة العربيّة منها والأجنبيّة، والتّي تتعلّق بموضوع الدّراسة، ولتّحقيق أهداف الدّراسة تّم الاعتماد على أسلوب البحث المكتبي، وذلك للوقوف على أحدث الاتجاهات، والّنظم لإعداد المعلّموتنميّته مهنيًا، حيث تمثّلت أبرز النتائج بقصور التّقويم بما يراعي الاتجاهات الحديثة، وقلّة تدريب الطلبة على أساليب التّقويم الحديثة من خلال التربيّة العمليّة، كما تمثّلت في قلّة متابعة المتدّربين وتقويم مدى استفادتهم من الّدورات التّدريبيّة، ومدى الـ تّحسّن في أدائهم، وذلك عن طريق الملاحظة للأداء ميدانيًا والمقابلات الشّخصيّة، بالإضافة إلى تدّني التزام جميع المعلّمين بما هو منصوص في الميثاق الأخلاقي لمهنة التّعليم.

- دراسة(سامح،2001): "معلّم المسّتقبل: خصائصه، مهاراته، و كفاياته" هدفت للكشف عن معلّم المستّقبل من حيث الخصائص والمهارات و الكفايات اللازمة لإعداده، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث أسلوب المقارنة بين الّدراسات، وكشفت نتائج الّدراسة أنّ أهم الخصائص الواجب توافرها في معلّم المستقبل هي: المعرفة الجّيدة بمحتوى موضوع التّخصّص، والّدراية الجّيدة بخصائص المتعلّمين وقدراتهم ونفسّيتهم، ومهارة عالّية على التّفاعل مع التّلاميذ، أّما في مجالات الكفايات فكشفت نتائج الّدراسة أنّ الكفايات الضروريّة للمعلّم الإعداد النظري والعملي له، والالتزام بالقواعد الأخلاقّية للمهنة، والاستعداد لخدمة المجتمع المحلّي والتواصل معه.

- دراسّة (عبد الّرحمن وحسن، 2004)، بعنوان: "معايّير الأداء المهّني للطالب المعلّم بكلّيات التّربيّة في ضوء مفهوم الجودة والاعتماد الأكاديمي"، هدفت الّدراسة إلى رصد وتحليل واقع الأداء التّدريسي للطلّاب المعلّمين بصورة موضوعّية كمتطلّب أّساسي لتطوير وتحسين هذا الأداء، وتزويد مجال إعداد المعلّم بمجموعة من المعايّير يمكن أن تسهم في برامج إعداده، والتأكيد على ثقافة الاعتماد والجودة الشّاملة كمفاهيم أساسّية لتّحقيق تطوير التّعليم، وإعداد المعلّم، واستخدم الباحثان في دراستهما الأدوات التّاّلية:

- بطاقة ملاحظة الأداء المهّني للطالب المعلّم.
- استبانة معتقدات الطالب المعلّم.
- استبانة ثقافة المعايّير للمعلّم.

ومن أهم النتّائج التّي توصّلت إليها تلك الّدراسة انخفاض مستوى الأداء المهّني للطلّاب المعلّمين طبقًا لمعايّير الأداء في المجالات المختلفة، امتلاك الطلّاب المعلّمين لمعرفة جديدة حول أهم جوانب الإعداد المهّني للمعلّم (التّخطيط للتّدريس، المناخ الصّفي، إدارة التّعليم) وموافقة معظم الطلّاب المعلّمين على ما ورد من مؤشّرات يمكن استخدامها كأساس لتّحديد مستّويات الأداء المهّني للمعلّم، وضرورة تحقيق التّرابط الوظيفي بين المعرفة (الأكاديمّية والتربوّية) والجوانب التّطبيقّية المهنّية في إعداد المعلّم.

- دراسّة (الشلبي، 2010): "أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التّنمّية المهنّية للمعلّمين، تجربة وكالة غوث اللّولّية،الأردن"، هدفت الّدراسة إلى استقصاء أثر إدارة الجودة الشّاملة في برامج التنمّية المهنّية للمعلّمين من وجهة نظرهم على بعدي التّخطيط والممارسة، والبعد الكلّي..وتوصّلت النتائج إلى أنّ هناك أثرًا واضحًا لإدارة الجودة الشاملة في برامج التّنمّية في بعدي التّخطيط والتّنفيذ، وفي البعد الكلّي.

- دراسة (هويمل والعنادي،2015): " تطوير نظام إعداد المعلّم في المملكة العربّية السّعودّية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا"،هدفت هذه الّدراسة لتطوير نظام إعداد المعلّم في المملكة في ضوء هاتين التجربتين، واستخدمت المنهج التّحليلي المقارن، وكان من أبرز النتّائج التّي توصّلت إليها، أنّ نسب القبول في مؤسّسات إعداد المعلّم بالمملكة تتّم بنسب كبيرة مقارنة بدولتي المقارنة نظرًا لضعف معايّير القبول بها، ما يؤّثر على جودة مخرجاتها، إضافة إلى ضعف تركيز برامج إعداد المعلّم في المملكة على إكساب الطّالب المعلّم المهارة البحثّية.

- دراسة (الخطيب، 2003)، قام بإجراء دراسة هدفت إلى بناء نموذج لبرنامج لإعداد المعلّم العربي للألفيّة الثالثة: تقنيًّا وثقافيًّا و معلوماتيًّا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التّحليلي، والنموذج من استراتيجيّة تستّند إلى المبادئ التّاليّة وانطلقت مرتكزات هذا من: (أ) اعتماد إطار أو نموذج نظري لإعداد المعلّمين، (ب) وضوح وتحديد أهداف برنامج إعداد المعلّمين، (ج) تلبّية الحاجات المهنّية للطلّاب-لمعلّمين، (د) المرونة وتعّدد الاختيارات في برنامج إعداد المعلّمين، (هـ) توجّه برنامج إعداد المعلّمين نحو الكفايات التّعليميّة، (و) أن يحقّق برنامج إعداد المعلّمين التّطابق أو التّوافق ما بين الأفكار النظرّية والممارسات العمليّة. توصّلت الدّراسة إلى أنّ المكّونات الرئيسيّة المقترحة لبرنامج إعداد المعلّم العربي للألفيّة الثّالثة تتمثّل في الثّقافة العامّة، والثّقافة التخصّصيّة، والثّقافة الاجتماعيّة، والثقافة المهنّية.

يتّضح من خلال العرض السّابق لمجموعة من الدّراسات التّي اهتمت بموضوع البحث ما يأتي:

- تعّددت المناهج المستخدمة في الدّراسات السّابقة، وكذلك الأدوات وفقًا لطبيعة كلّ دراسة وأهدافها، وتمثّلت هذه المناهج والأدوات في المنهج الوصفي وشبكات الملاحظة.
- تّفق الدراسة الحالية مع غالبّية الدّراسات السّابقة في استخدام المنهج الوصفي التّحليلي لمناسبته وطبيعة الدراسة.
- استفادت الدراسة الحالية من الدّراسات السّابقة من حيث المنهجّية المتّبعة وبناء الأداة وتفسير النتّائج والمعالجات الإحصائّية وطريقة عرض النتّائج.
- تختلف هذه الدراسة عن الدّراسات السّابقة في أنّ معظم الدّراسات تناولت محورًين على الأكثر، بينما اشتملت الدراسة الحالية على ثلاث محاور تتعلّق بالكفايات (المعرفية، الوجدانية، الأدائية).

10-الإجراءات المنهجية للدراسة:

10- 1- منهج الدراسة:منهج البحث يختلف باختلاف المواضيع، فلا نستطيع حل جميع المشكلات بنفس الطريقة، واستجابة لموضوع البحث والإشكال المطروح والمتمثل في تشخيص واقع امتلاك أستاذ المدرسة الابتدائية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة العالمية، انطلاقا من مخرجات برامج التكوين أثناء الخدمة، ارتأى الباحث اعتماد المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم بوصف الظاهرة وتشخيصها كما هي في الواقع، ويكشف عن جوانبها وعناصرها.

10- 2- مجتمع الدراسة:لكي يكون البحث مقبولا وقابلا للإنجاز لابد من تحديد مجتمع الدراسة الذي نريد فحصه،وأن نوضح المقاييس المستعملة من أجل حصر هذا المجتمع. (maurice.A.1996.P299)

وفي هذه الدراسة يتكون مجتمع بحثنا من جميع أساتذة التعليم الابتدائي للغة العربية والعاملين بمدينة ورقلة للموسم الدراسي: 2021/2020 وفقًا للإحصائيات المستلمة من مديرية التربية لولاية ورقلة والمقدر عددهم بـ:2351أستاذًا،وقد تم استبعاد 351 أستاذًا من فئة الأساتذة المستخلفين والمتربصين لضمان موضوعية النتائج،إذ تطبق الشبكة على الأساتذة المرسمين فقط. واختيرت مدينة ورقلة بطريقة قصدّية نظرًا للتّسهيلات المقّدمة، ولقرب المسافة بين المدارس ومقّر الإقامة، أّما عن اختيار المقاطعات هو الآخر كان قصديًّا، وذلك لعّدة أسباب أولها: استقرار الأساتذة في مناصب عملهم، استعداد الزملاء في هيئة التّفتيش لتقديم يد المساعدة في تطبيق شبكات الملاحظة على الأساتذة المزارين ولسهولة التّعامل مع الأداة بالنسبة للمفتشين،لاعتمادهم على مثل هذه الأدوات في تقويم أداء المعلمين.

10- 3- عينة الدراسة وكيفية اختيارها:تمثلت عينة الدراسة في 229أستاذًا من أساتذة التعليم الابتدائي لمدينة ورقلة العاملين فعلًيا في السنة الدراسية:(2021/2020)، وتم اختيارهم من المجتمع الأصلي بطريقة عشوائية من مقاطعات ورقلة الكبرى للتعليم الابتدائي، وخضعت الزيارات لمخطط أعد لجل ذلك،والذي يخضع بالضرورة لمجموعة من المعايير ،ومنها:أحقية الأستاذ في الزيارة إذ له الحق في الزيارة كل سنتين لارتباطها بالترقية،ومنه ينبغي ضمان هذا الحق لكل أستاذ في الظروف العادية،إضافة إلى كون الوصاية تراقب هذه الوتائر سنويًا بطلب قوائم الأساتذة الذين لم تتم زيارتهم لأكثر من سنتين مع بداية كل موسم دراسي، ومن المعايير أيضًا ضرورة مرافقة الأستاذ الجديد حتى وإن كان مرسمًا لتذليل الصعوبات ومساعدته على التحكم أكثر ومواكبة المستجدات المتلاحقة خاصة في السنوات الأخيرة،والزيارات التي تخصص لمن يعانون من ضعف مستوى

الأداء للمراقبة والتقويم وللوقوف على أثر التكوين المستمر في الميدان ومعرفة مدى تطبيق النصائح والتوجيهات للزيارات السابقة، وأحيانًا استجابة لبعض الملاحظات التي ترد من المديرين وحتى من الوصاية أو الأولياء،إضافة إلى الزيارات العمدية لصف معين للوقوف على نجاعة تطبيق طريقة تدريس جديدة أو تطبيق أسلوب تقويم جديد وغيرها، واستثناء المدارس التي تمت فيها الدراسة.

وبما أن الدراسة شملت عينة يبلغ عددها (229) أستاذًا وأستاذة من مجتمع الدراسة الأصلي الذي يبلغ 2000 أستاذا وأستاذة، الأمر بنسبة(11,45%) وهي نسبة مقبولة إذا تمت مقارنتها بما اقترحه بعض المتخصصين في والقياس والتقويم (أنجرس، 2010، ص319)، بأن يكون أقل عدد لأفراد العينة في الدراسات الوصفية لمجتمع كبير (بضعة آلاف بنسبة 10%) مع التذكير أنه تم استبعاد عدد من الأفرادمن هذه الدراسة،لاعتبارات تمت الإشارة إليها سابقًا لتحقيق موضوعية أكثر في النتائج، لعدم توفر الشروط اللازمة لتطبيق شبكة الملاحظة، كالأساتذة المتربصين والمستخلفين، أما بالنسبة لخصائص عينة الدراسة فهي تتوزع كما يلي:

1- من حيث المؤهل العلمي:

الجدول رقم (01): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ملاءمة المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
مؤهل تربوي	144	88،62
مؤهل غير تربوي	85	11،37

2- من حيث سنوات التدريس:

الجدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات التدريس

سنوات التدريس	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
- أقل من 5 سنوات	86	55،37
- بين 5و10 سنوات	81	35،37
- أكثر من 10 سنوات	62	27، 07

3- من حيث الجنس:

الجدول رقم (03): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
الذكور	74	%32,31
الإناث	155	%67 ،68

10- 4- أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية:

شبكة الملاحظة:اعتمدنا في دراستنا هذه على شبكة ملاحظة لقياس مستوى أداء الأستاذ في مجالات التدريس في ضوء معايير الجودة في برامج التكوين أثناء الخدمة، و اشتملت الأداة على المجالات الثلاثة الرئيسية للتدريس وهي:المعرفة المهنية والممارسة المهنية والمشاركة المهنية.ووضع لكل مجال معيار رئيسي ومعايير فرعية حسب المعايير العالمية للجودة الشاملة،وفي إطار المعايير الجزائرية،ثم صيغت لكل معيار فرعي مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس،وعلى الملاحظ رصدها وتقديرها في أداء الأستاذ الممارس من خلال الملاحظة المباشرة.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أ- صدق أداة الدّراسّة: للتأكّد من صدق أداة الدّراسة، وأنّها تقيس ما أعدّت لقياسه، فقد تّم التّأكد من ذلك بثلاث طرق، وهي: صدق المحكّمين، وصدق الاتّساق الدّاخلي للفقرات، والصدق التّمييزي، وذلك على النّحو التّالي:

1- الصدق الظاهري (صدق المحكّمين): تّم عرض الشبكة في صورتها الأولّية على لجنة من المحكمين عددهم 7 من أعضاء هيئة التّدريس في بعض الجامعات الجزائرّية والمفتّشين، حيث تصدر شبكة التّحكيم خطاب تّم فيه توضيح أهداف الّدراسة، وتحديد معايّير التّحكيم المطلوبة من قبل المحكّمين لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول عبارات الشّبكة، من حيث مدى مناسبة ووضوح العبارة، ومدى انتماء كلّ عبارة من العبارات للمجال والهدف الّذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها أو إعادة الصّياغة أو الحذف أو غيرها ممّا يرونه مناسبًا، والنظر في تدريج المقياس، ومدى ملاءمته للقّياس.

بعد اسـ تعادة النسخ المحكمة تّم تعديل صياغة بعض العبارات في الشبكة في ضوء آراء المحكمين، حيث تبّين أنّ معظم العبارات تنتمي للمجال الّذي صنّفت فيه، وعليه تّم الإبقاء على العبارات التّي نالت نسبة اتّفاق من لجنة المحكّمين أعلى أو تساوي 80% على أ ّنها تنتمي للمجال المُقاس، بينما تّم حذف بعض العبارات من الشبكة بصورتها الأولّية، وذلك إّما لتكرارها أو كونها تقيس جوانب هامشّية أو لا يمكن قياسها.

وبعد إجراء هذه الخطوات أصبحت الشبكة تتكّون في شكلها الّنهائي من 58 عبارة تتمتّع بالصدق الظاهري أو صدق المحكّمين.

2- الصدق التمييزي: بعد ترتيب درجات المقياس تنازليا من الأكبر إلى الأصغر تمت المقارنة بين 33% من المستوى العلوي مع 33% من المستوى السفلي ثم طبق بعد ذلك اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي العينتين وكانت النتيجة مثلما هو موضح في الجدول الموالي.

الجدول رقم (04): يوضح صدق المقارنة الطرفية للمقياس

التقنية الإحصائية / الدرجات	ن	المتوسط	الانحراف	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدرجات الدنيا	9	110.66	13.85	9.394	16	0.000
الدرجات العليا	9	158.00	6.04			

استنادًا إلى النتائج المبينة في الجدول السابق يتضح أن قيمة "ت" للمقياس دالة إحصائيًا، الأمر الذي يدل على القدرة التمييزية للأداة وبالتالي الأداة تقيس ما وضعت لأجله.

3- صدق الاتساق الداخلي:

الجدول رقم (05): يوضح نتائج الصدق الداخلي

	الأبعاد	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	النتيجة
01	الممارسة المهنية	0.885	0.000	دال
02	المعرفة المهنية	0.897	0.000	دال
03	المشاركة المهنية	0.918	0.000	دال

ومن خلال النتائج المبينة يتبين أن كل معاملات الارتباط المستخرجة بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية دالة وموجبة، وهو ما يؤكد صدق المقياس.

ب- ثبات أداة الدراسة:تم التأكد من ثبات أداة الدراسة "شبكة الملاحظة "باستخدام طريقة (ألفا كرونباخ) للتجانس الداخلي،وكذلك تم التأكد من الثبات بطريقة التجزئة التصفية بمعادلة سبيرمان- بروان حيث ثم حساب معاملي الثبات للشبكة بعد تطبيقهاعلى العينة الاستطلاعية والتي تكونت من 30 أستاذًا.

1. طريقة ألفا كرونباخ: بلغ معامل الثبات بعد التصحيح (0.95) وهي قيم مرتفعة مما تؤكد على أن المقياس على قدر من الثبات.

2. طريقة بالتجزئة النصفية:تم إيجاد معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية بين النصف الأول من المقياس (البند1إلى البند29) والنصف الثاني (البند 30 إلى البند 58)، وبلغ معامل الثبات بعد التصحيح (0.87).

11-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:-المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، - اختبار تحليل التباين (Anova)، - اختبار شيفيه (ScheffeTest) للمقارنة البعدية، -اختبار(ت)لدلالة الفروق بين المتوسطات.

12-عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها حسب فرضيات الدراسة:انطلاقاً من نتائج الدراسة الاستطلاعية، والتي أكدت موثوقية وموضوعية أداة القياس، وإمكانية تطبيقها على الدراسة الأساسية وهذا بعد أن تم حساب خصائصها السيكومترية، وصلنا إلى هذا الفصل والذي خصص لعرض النتائج ومناقشتها، وذلك بعد تحليل البيانات المتعلقة بفروض الدراسة، اعتمادًا على تفسير النتائج وكذا مقارنتها بالدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، إضافة إلى ما يزخر به الأدب التربوي من مؤيدات وتحليلات تضفي على النتائج المزيد من القوة والمتانة، وختم الفصل بخلاصة مركزة للدراسة، ومجموعة من التوصيات والاقتراحات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

12- 1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها : تنص الفرضية الأولى على مايلي:"تتوقع توفر مستوى متوسط لمعايير الجودة الشاملة في أداء الأساتذة كمخرجات لبرامج التكوين أثناء الخدمة في مجال المعرفة المهنية".

ولاختبار صحة الفرض استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد شبكة الملاحظة والدرجة الكلية للمقياس، ومن أجل تفسير النتائج تم اعتماد متوسط الأبعاد ومتوسط المقياس كمعايير للحكم على مستوى الأداء، ونتائج الجدول رقم (06) تبين ذلك.

الجدول رقم (06): يبين نتائج عينة الدراسة في مجال المعرفة المهنية

رقم البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستعمال
1	2.26	0.65	متوسطة
2	2.26	0.60	متوسطة
3	2.24	0.58	متوسطة
4	2.06	0.59	متوسطة
5	2.00	0.63	متوسطة
6	2.01	0.63	متوسطة
7	2.14	0.65	متوسطة
8	2.25	0.63	متوسطة
9	1.86	0.60	متوسطة
10	2.13	0.65	متوسطة
11	2.17	0.63	متوسطة
12	1.99	0.70	متوسطة
13	1.98	0.93	متوسطة
14	2.12	0.62	متوسطة
15	2.26	0.64	متوسطة
16	2.34	0.68	مرتفعة
17	2.27	0.65	متوسطة
18	2.24	0.65	متوسطة
19	2.16	0.65	متوسطة
20	2.07	0.67	متوسطة
2.14		متوسطة	

استجابة الأساتذة عن أغلب فقرات المجال متوسّطة، ما عدا الفقرات 1، 5، 6، 7 ، ويفسّر ذلك بالنسّبة لكلّ فقرة كما يلي:

يظهر المتعلّمون فهمًا جيّدًا للموضوعات التّي تعلّموها، ويكشف عن الإلمام الجّيد للمدّرسين للمواد التّي يدّرسونها، وقدرتهم على التدّرج في بناء المفاهيم، حسب ما توصي به المناهج. أّما عن قدرة المتعلّمين ربط ما يتعلّمونه بالحّياة العملّية فيرجع ذلك لتوجيهات المناهج المحّينة، والتّي تلّح على ضرورة أن تكون وضعّيات التعلّم ذات دلالة ومرتبطة بواقع المتعلّم المعيش، بأن تكون حقيقّية أو قريبة منها وذات معنى ومدعمة بسندات ودعائم وجيهة، وتركيزها على الفائدة من التعلّم المستهدف في الوسط المدرسّي أو الخارجي وعن إظهار المتعلّمين للوعي بأهداف المناهج الدّراسّية الجاري العمل والسّعي لتحقيقها، لكون المقاربةالمعتمدة في تنفيذ المناهج تنطلق من تصوّرات المتعلّم لبناء أي تعلّم جديد كما أنّ التعلّم الجديد يُبنى على التعلّم السّابق، ويسعى كلّ أستاذ في بداية كلّ درس لتعّريف المتعلّم بأهداف التعلّم للدّرس وهذا مايستثيره ويحّرك دافعّيته بكلّ رغبة وا نتباه، كما أنّ وضعّيات التعلّم تثير المتعلّم لإعمال عقله، لأّنها تصاغ في شكل وضعّيات مشكلات محّرضة على التّفكير، إضافة إلى الاعتماد على استراتيجيات التعلّم النشط، أّما عن مشاركة المتعلّمين في تحّلى المسؤولّية الشخصّية، فهذا يعود إلى تركيز المدّرسين على تحقيق استقلالية المتعلّم من خلال قيامهم بالأدوار التّالّية:التّوجيه، الإرشاد، المرافقة، وتيسير التعلّمات، وما يقّدمونه من تغذّية ومراجعة ومعالجة بيداغوجّية.

ويمكن تفسير واقع المعرفة المهنية للأساتذة،بعدم بلوغها مستوى التميز ومواءمتها لمعايير الجودة العالمية، إلى ضرورة تمكن المدرس من المادة العلمية بنوع من التعمق في التخصص، وله القدرة على إثراء خبرات المتعلمين وتدعيم المعرفة بالأمثلة التطبيقية الحياتية من حياة المتعلم. وعليه أن يمتلك مهارة تنفيذ الموقف التعليمي بطريقة متسلسلة ومنظمة، وفقا لتسلسل الأهداف، وتكييف المستوى حسب الحاجة أي البدء من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد والجمع بين الجانبين النظري والعلمي باستمرار.

كما أن يعود تراجع المعرفة المهنية إلى نقص فاعلية الإدارة الصفية، كعدم التحكم في إدارة الوقت و حسن استثماره، وتنظيم العمل داخل الصف، وعدم الحرص على إقامة جو من الاحترام المتبادل بينه وبين المتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم، ونقص استخدام الأساليب التربوية في تقويم سلوكيات المتعلمين، أو عدم استخدام استراتيجيات تدريس مناسبة للموقف التعليمي، أو التنويع من استراتيجيات التدريس بناء على الحاجات الفردية للمتعلمين وخصائص نموهم، وتوظيف استراتيجيات تشجعهم على التعلم النشط،وينوع من الاستراتيجيات بناء على نتائج التقويم، وعلى المدرس أن يستخدم الأساليب التدريسية المناسبة التي تتفق مع مخرجات المادة، إضافة إلى أساليب التقويم أيضًا، ويمنح الفرصة للمتعلمين لتنفيذ الأنشطة، ويدعم المعرفة بأمثلة وتطبيقات من البيئة،ويحث المتعلمين على توظيف معارفهم ومهاراتهم في المواقف الحياتية.

ومن أسباب تراجع أداء المدرس عدم توجيه المتعلمين للتعلم الذاتي، كاستخدام استراتيجيات التعلم النشط، أو ارتياد المكتبة أو استخدام المراجع العلمية أو الشبكة العالمية للبحث عن معلومات معينة تتعلق بالمادة، وتكليفهم بإعداد تقارير بحوث، ملخصات... تنمي لديهم جانب التعلم الذاتي، وعلى المدرس أن يكون على دراية بكيفية إعداد خطط إثرائية وعلاجية مبنية على تحليل نتائج تقويم المتعلمين للمجيدين ولمنخفضي التحصيل لرفع مستواهم.

يتفق هذا مع ما جاء في دراسة(قطفي وحبوب،2017)،التي أشارت إلى النتائج التالية:

- يعد التغيير عملية مستمرة يحمل في طياته التطوير.
- يعد المعلم والتلميذ أهم محاور تطبيق جودة التعليم.
- تحدث مقاومة التغيير نظرا لعدم فهم أسبابه وأهدافه.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدارة التغيير وجودة التعليم في المدارس الابتدائية من وجهة أفراد عينة الدراسة.

كما تتسق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (أبو عيدة، 2011)،والتي هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية في محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، وتوصلت إلى النتائج التالية:

- وجود درجة تطبيق متوسطة لمعايير إدارة الجودة الشاملة.

- كما جاءت نتائج الدراسة متسقة مع دراسة (الفهداوي، 2018)، حيث كان مستوى التزام مدرسي التربية الرياضية بمعايير الجودة الشاملة في مديرية تربية محافظة الأنبار في العراق جاء متوسطاً.

- ودراسّة (عبد المنعم، 1981) ،والتيكان من أهم النتّائج التّي توصّلت إليها تلك الّدراسّة، وجود قصور في المقّومات النظرّية التّي تستند عليها عملّية الإعداد التّربّوي ممّا أّدى إلى إخفاق البرنامج في تحقيق أهدافه في إعداد معلّم كفء،واختلفت الدراسة الحالية معدراسة (بواب)، التي توصلت إلى النتائج التالية:

يمارس أعضاء هيئة التّدريس بجامعة جيجل الكفايات المهنّية من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالّية، والأمر نفسه بالّنسبة للكفاءات التّدريسّية، وبدرجة متوسطة للكفاءات التّكنولوجّية والكفاءات التّقويمّية، ولتفعيل أداء الأستاذ في مجال المعرفة المهنية تؤكد الدراسات الحديثة التركيز على استراتيجيات التعلم النشط، منها:

- التعلم القائم على المشروعات والذي يعني تمامًا ما يوحي به، أي التعلم من خلال إتمام عملية تنفيذ المشروع في مدة زمنية محددة، لكن التعريف الآتي أكثر تفسيرًا:

- "المشروعات مهمات معقدة مبنية على أسئلة ومشكلات صعبة، تجعل الطلاب يشاركون في أنشطة التصميم وحل المشكلات واتخاذ القرار أو الاستقصاء، ما يعطي الطلاب الفرصة للعمل باستقلالية نسبية على مدى مراحل زمنية ممتدة تتوج بنتاجات أو تقديمات". (ستانلي،2016، ص09)

12- 2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها:تنص الفرضية الثانية على مايلي: "نتوقع توفر مستوى متوسط لمعايير الجودة الشاملة في أداء الأساتذة كمخرجات لبرامج التكوين أثناء الخدمة في مجال الممارسة المهنية".

ولاختبار صحة الفرض استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد شبكة الملاحظة والدرجة الكلية للمقياس، ومن أجل تفسير النتائج تم اعتماد متوسط الأبعاد ومتوسط المقياس كمعايير للحكم على مستوى الأداء، ونتائج الجدول رقم (07) تبين ذلك.

الجدول رقم (07): يبين نتائج استجابات عينة الدراسة في مجال الممارسة المهنية

رقم البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستعمال
1	2.42	0.63	مرتفعة
2	2.31	0.63	متوسطة
3	2.08	1.50	متوسطة
4	2.25	0.67	متوسطة
5	2.37	0.63	مرتفعة
6	2.35	0.62	مرتفعة
7	2.34	0.66	مرتفعة
8	2.29	0.64	متوسطة
9	2.17	0.68	متوسطة
10	2.18	0.69	متوسطة
11	2.15	0.65	متوسطة
12	2.13	0.64	متوسطة
13	2.18	0.64	متوسطة
14	2.20	0.63	متوسطة
15	2.18	0.60	متوسطة
16	2.14	0.65	متوسطة
	2.23		متوسطة

وبما أن المقياس له 03 أبعاد، فقد لوحظ أن البعد الأول (المتعلق بالمعرفة المهنية) احتل المرتبة الثالثة بمتوسط(2.14) وفي المرتبة الثانية البعد الثالث (المتعلق بالمشاركة المهنية بمتوسط قدره (2.23) في حين احتل البعد الثاني المتعلق بالممارسة المهنية المرتبة الثانية أيضًا بمتوسط يساوي (2.23).

واستجابة الأساتذة عن كلّ فقرات المجال متوسّطة، ما عدا عن الفقرة 16 جاءت مرتفعة، ويفسّر ذلك بمايلي: في تحكّم المدّرسين في مهارةتقويم الدّرس نسبيًا مع الإصلاحات التّي شهدتها المناهج، وذلك من خلال التّركيز على استراتجّيات التّقويم المؤدّية إلى تحسين التعلّم، وتركيز المقاربة المعتمدة على كلّ أنواع التّقويم، من حيث تحديد الوظائف بكلّ دقّة وآلّيات تصميم أدوات القّياس، وطرق التّحليل والمعالجة للّنتائج وتفسيرها، كما دعت المناهج إلى التّركيز على التّقويم التّكويني، والذّي يتخلّل التعلّمات، واعتباره أهم أنواع التّقويم، دون إغفال أهمّية التّقويمالتّشخيصي والختامي أي التّحصيلي.

وتفسر الممارسة المهنية بكونها متوسطة لأستاذ المدرسة الابتدائية انطلاقًا من مرجعية معايير الجودة الشاملة،وذلك بعد تحليل الممارسة المهنية اعتمادا على المؤشرات الموضحة لكل معيار، نظرًا لارتباطها بالأبعاد التالية: البعد المرتبط بشخصية الأستاذ، آراؤه ومواقفه البيداغوجية و تم ثلاثه وعلاقته بالمعرفة وتصوراته بخصوص التلاميذ، فكل هذه الجوانب ينبغي أن تكون على درجة عالية من الاكتساب ويتمثلها الأستاذ في ممارسته للفعل التعليمي التعلمي. وكذلك البعد العلائقي، كيفية التواصل والتفاعل وتدبير التفاعلات وبلورة العلاقات وتهيئة المناخ المناسب، فتحكمه في هذه المهارات ينبغي أن يكون واضحًا ومستمرًا، وكذلك البعد الديداكتيكي والذي يترجمه حسن اختياره وتنظيمه للطرق الديداكتيكية والاستراتيجيات والأساليب المستعملة.

كل هذه الأبعاد تعمل في تناسق تام مع البعد البيداغوجي وذلك للرفع من أدائه التربوي وقد يعود ذلك إلى عدم إخضاع الأساتذة عمليتي التعليم والتعلم إلى التحليل الناقد، والاهتمام بالنظرية البنائية في التعلم، والتي ترى أن المتعلم يبني المعرفة من خلال عمليات التفاعل والاندماج مع المحتوى التعليمي والبيئة المحيطة، واعتبار التأمل عاملاً مركزيًا في عمليتي التعليم والتعلم.

كما يمكن تفسير ذلك بضغط العمل والحاجة إلى التقدير المهني، وصعوبة ظروف العمل أحيانًا، إضافة إلى سوء معاملة ونقص مرافقة الإدارة المدرسية وعدم ملاءمة التجهيزات المدرسية، وضعف العلاقة مع أولياء الأمور والمجتمع.

كما أن نسبة كبيرة من الأساتذة مازالوا يركزون على الجانب النظري والاهتمام به على حساب الجانب الوجداني والمهاري للتعليم، إضافة إلى عدم التدريب الكافي على طرائق التدريس الحديثة وعدم القدرة على استخدام التكنولوجيا في التدريس كما أنه لايمكن تطوير التعليم من دون ضمان جودة برامج إعداد وتأهيل المدرسين، قبل الخدمة وخلالها، وكذلك عدم اهتمام بعض المدرسين بتنمية مهاراتهم من خلال الدوارات التكوينية وفعاليات التكوين أثناء الخدمة.

إن بعض المدرسين الذين يقاومون البيداغوجيا البنائية، لأنهم تعودوا على المداخل التقليدية في التدريس، ولا يرغبون في هدم ممارساتهم التعليمية وإعادة بنائها من جديد.

ساعدت البنائية المتعلم على أن يكون مشاركًا فاعلاً في عمليات التعلم، وأصبح له دور رئيسي في بناء معارفه الخاصة من خلال المزج بين معارفه السابقة والمعارف الجديدة. وأصبح دور المدرس يتمثل في مساعدة التلاميذ على اكتشاف ما يتعلمونه والتفكر في أدائهم، وتوفير تغذية راجعة لهم عند الحاجة، كما أن نقص المشاركة في البيئة المدرسية بالانخراط في الأنشطة المختلفة (الإذاعة، الصحافة، الصحة...) بما يخدم المادة الدراسية والمتعلمين، وعدم تشجيعهم على تنفيذ الأنشطة اللاصفية، يتسبب لا محالة في تدني مستوى الممارسة، ناهيك عن توظيف أدوات التقويم المناسبة للمادة، وتنويعها بما يتناسب مع الموقف الصفي، والتركيز على التقويم المستمر، كما لا ننسى أهمية التنوع في طرح الأسئلة وفاعليتها، كالقدرة على صياغتها لتكون مرتبطة بمخرجات التعلم، وصياغتها بمختلف مستوياتها، والحرص على تحليل نتائج أدوات التقويم وتوظيفها في تطوير أداء المتعلمين.

كما أن نقص متابعة أعمال المتعلمين وتقديم التغذية الراجعة لأنشطتهم وأعمالهم المقدمة، ومساعدتهم على فهم نتائج تقويمهم وتحديد نقاط القوة والضعف وسبل تطويرها يكون من العوامل المؤدية إلى تراجع مستوى الممارسة.

والمدرس عليه أن يتمكن من وضع تصميمات وخطط للتعليم التي تحسن من قدرات التلاميذ في استخدام مهارات الاتصال وتطبيق المفاهيم الرئيسة، وتحقيق الاكتفاء الذاتي، وأن يصبحوا أعضاء مسؤولين في جماعة، ويفكروا في حل المشكلات والتكامل المعرفي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة(بلهامل،2016)،التي توصلت إلى النتائج التالية:

- المتوسط الحسابي الكلي لكفايات التخطيط للدرس يوافق تقدير متوسط حسب المدرج التقديري.
- المتوسط الحسابي الكلي لكفايات تنفيذ الدرس يقع ضمن المستوى المتوسط في المدرج التقديري.
- المتوسط الحسابي الكلي لكفايات تقويم الدرس يقع ضمن المستوى المتوسط.
- نفس التقدير بالنسبة لكفايات إدارة الصف والتنظيم، وكذلك الاتصال والتفاعل، والأمر نفسه بالنسبة للمستوى الكلي للكفايات التدريسية. ودراسة (عبد الرحمن، محمد عيد حسن، 2004)،من أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة انخفاض مستوى الأداء المهني للطلاب المعلمين طبقا لمعايير الأداء في المجالات المختلفة. ودراسة (الغامدي، 2014)، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية في مجالات الدراسة(شؤون الطلاب، التعليم والتعلم، المناهج، الموارد البشرية، التخطيط والقيادة، المجتمع المحلي، الموارد المادية، وإدارة التربية والتعليم) كانت بدرجة متوسط كما اتسقت مع دراسة (يزيد قادة)،التي جاءت نتائجها كما يلي:
- يرى التلاميذ بأن الأساتذة لا يطبقون الطرق والوسائل التعليمية الحديثة في التدريس، والتي ترتكز على التعلم الذاتي والتعاوني بالاعتماد على الوسائل التكنولوجية الحديثة من أجل التحسين والتطوير في تخصصه، الشيء الذي حد من كفايته العلمية والتعليمية.

وتفسر دراسة (الفاقة،2009) عدم ارتفاع مستوى الأداء للعوامل التالية:

-تمثلت أبرز النتائج حصور التقويم بما يراعي الاتجاهات الحديثة، وقلة تدريب الطلبة المعلمين على أساليب التقويم الحديثة، من خلال التربية العملية، كما تمثلت في قلة متابعة المتدربين وتقويم مدى استفادتهم من الدورات التدريبية، ومدى التحسن في أدائهم، وذلك عن طريق الملاحظة للأداء ميدانيا، والمقابلات الشخصية بالإضافة إلى تدني التزام جميع العاملين بكل ما هو منصوص في الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم.

وجاءت دراسة (رولة، 2018)،بالنتائج التالية:يحسن التكوين المستمر من كفاءة تنفيذ الدرس، كما يساهم في اكتساب الأستاذ لعدة مهارات،وبواسطته يتمكن من استخدام مصادر التعلم المختلفة، ووسائل الاتصال والتقنيات الحديثة، كما يسهم في تحسين كفاءة إدارة الصف، وطريقة التدريس، ومهارة ممارسة التقويم.

واختلفت نتائج هذه الدراسة، مع دراسة (كلمد، 2016) والتي هدفت إلى التعرف على أداء معلمي الاجتماعيات للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة وعلاقته باتجاههم نحو المادة في دولة الكويت، وتوصلت إلى النتائج التالية:

- أظهرت النتائج أن درجة أداء معلمي الاجتماعيات للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة كان كبيرًا، وأن تقديرات أفراد العينة على اتجاهات المعلمين جاءت إيجابية بدرجة عالية.
- دراسة (الشلبي، 2010)، التي توصلت النتائج إلى أن هناك أثرًا واضحًا لإدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية في بعدي التخطيط والتنفيذ، وفي البعد الكلي.

12- 3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة: وتنص هذه الفرضية على مايلي:"تتوقع توفر مستوى متوسط لمعايير الجودة الشاملة في أداء الأساتذة كمخرجات لبرامج التكوين أثناء الخدمة في مجال المشاركة المهنية".

ولاختبار صحة الفرض استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد شبكة الملاحظة والدرجة الكلية للمقياس، ومن أجل تفسير النتائج تم اعتماد متوسط الأبعاد ومتوسط المقياس كمعايير للحكم على مستوى الأداء، ونتائج الجدول رقم (08) تبين ذلك.

الجدول رقم (08): يبين نتائج استجابات عينة الدراسة في مجال المشاركة المهنية

الرقم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستعمال
1	2.17	0.64	متوسطة
2	2.13	0.68	متوسطة
3	2.32	0.64	متوسطة
4	1.85	0.67	متوسطة
5	2.30	0.61	متوسطة
6	2.35	0.59	مرتفعة
7	2.34	0.62	مرتفعة
8	2.16	0.92	متوسطة
9	2.34	0.61	مرتفعة
10	2.35	0.57	مرتفعة
11	2.34	0.62	مرتفعة
12	2.34	0.66	مرتفعة
13	2.27	0.64	متوسطة
14	2.28	0.59	متوسطة
15	2.24	0.60	متوسطة
16	2.22	0.64	متوسطة
17	2.30	0.60	متوسطة
18	2.40	0.63	مرتفعة
19	2.28	0.59	متوسطة
20	2.27	0.62	متوسطة
21	2.18	0.62	متوسطة
22	1.79	0.60	متوسطة
	2.23		متوسطة

جاءت استجابة الأساتذة عن كلّ فقرات المجال متوسّطة، ما عدا استجابتهم عن الفقرات التّالّية جاءت مرتفعة، وهي: 6، 7، 9، 10، 11، 12، 18 ، ويفسّر ذلك كما يلي:

- بالنسبة لإجراء المعلّم باستمرار مراجعة الدّروس، وفرص التعلّم وإدارة الفصول الدّراسّية في ضوء التعلّم والتطّور المهّني الجديد، فيرجع ذلك لتركيز المناهج التعليميّة على الإدماج بنوعّيه الكلّي أوالجزئي في نهاية الوحدات أو المقاطع التّعليميّة، وذلك بمنح الفرصة للمتعلّم لتجنيد وتوظيف موارده ا لسّابقة لحلّ وضعّيات مشكلات جديدة من نفس العائلة، كذلك التحكّم في مهارات إدارة الفصل إن على المستوى النّفسي أو البيداغوجي والسّلوكي، والسّعي لتطبيق نظرّيات التّعلّم الحديثة، والأمر نفسه بالّنسبة لمؤشّر استناد كل من التّعليم والتّعلّم على تحقيق مخرجات التعلّم والنجاح لجميع المتعلّمين، لكون مخرجات التعلّم صيغت في شكل كفاءات وملامح، وتّمت أجرأتها في شكل مركّبات وأهداف تعلّم قابلة للملاحظة والقّياس، كما تّم توجيه الأستاذ لتّسخير مكّونات الّدرس لخدمة الأهداف، من طريقة، ووسائل، ومحتوّيات وأنشطة، وتقّويم، مع مراعاة الفروق الفردّية أثناء التّدريس والحرص على التّنويع في التّدريس والأخذ بعّين الاعتبار فئة المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة.

وأما عن تماشي أنشطةالتعلّم مع معاّيير تصميم المناهج والمحتوى، فيّرد ذلك إلى مراعاة أنشطة التّعليم والتّعلّم للمعاّيير الّدقيقة التّي صّممت عليها المناهج واختّيار محتوّياتها، كاحترام المناهج للأسس الّنفسّية والثّقافّية والاجتماعّية والعلمّية وكذا الدينّية والتّي ترتبط ببيئة وهوّية المتعلّم، حيث اتّسمت المناهج بالمرونة والتكّيف مع مستجّدات العصر والّرهانات والتّحدّيات ومتطلّبات القرن الحادي والعشرين.

وهذا ما انعكس إيجابًا على تعاطي المتعلّمين مع ما يقّدم لهم من دروس، حيث أظهرت الأنشطة حماسهم وحفّزتهم للتّعلّم بحكم الاعتماد على الطرائق النشطة في التّعلّم، ووضع المتعلّم في قلب العمليّة التعليميّة - التعلّميّة، وتقّمص الّدور المحوري ليشعر بأّنه فاعل وليس رادًا للفعل فقط، كما سمحت له الفرصة بتفجير طاقاته ومواهبه وقدراته، وتلبّية حاجياته وميولاته.

كما تنطبق الأحكام على بيئة التعلّم، والتّي اتّسمت بالتّنظيم وتحّولت إلى بيئة داعمة ومحفّزة على التعلّم، ووفّرت فرصًا ملائمة لكلّ المتعلّمين وسمحت لهم بإحراز التقّدم وتحقيق الإنجازات لكونها احترمت إيقاع ووتيرة تعلّم كلّ فرد من المجموعة، كما أشعرت كلّ التّلاميذ بالّدعم والمشاركة والاستمتاع بالتّعاون والتّكامل فيما بينهم، فتحّولت الحجرة الّدراسّية إلى بيئة للتّعاون والّنقاش والتّكامل، بعيدًا عن التّنافس المقيت، وزالت من بيئة التعلّم المنغّصات ومشتّتات الانتباه، وحلّت محلّها المتعة والأمن الـ نفسّي المشّجع على بذل الجهد، واستعادة الثّقة بالّنفس، والإصرار على تحقيق الّنجاح، وكلّ هذه الممارسات البيداغوجّية الناجحة تّم التّوصل إليها بفضل تركيز جلّ الأساتذة على المرافقة البيداغوجّية للمتعلّم، ولعب دور الوساطة بن المتعلّم والمعرفة، سواءبالتّركيز على الجانب السيكولوجي في التّعامل مع التّلاميذ، والالتزام بالّنقل الديداكتيكي الجّيد للمعارف المدّرسة، إضافة إلى تفعيل دور المعالجة البيداغوجّية بكلّ أنواعها الآنّي ة أو البعدّية، وإرشادهم إلى الاستغلال الجّيد لقدراتهم ومواردهم.

يعتبر الضمير المهني من الصفات الضرورية التي يجب على كل عامل أو موظف أن يتصف بها في كل مجال من مجالات العمل، كما أن تغييب الضمير المهني عن العمل يسبب الإضرار بمصالح الآخر، الشيء الذي يتعارض مع أخلاقيات كل المهن على حد سواء دون تخصيص. إذ أن العمل التربوي لا يمكن أن ينجح ويتميز بالجودة إلا إذا توفر هذا العنصر، فالضمير المهني في الميدان التربوي أساس نجاح العملية التعليمية و التعلمية.

وهناك الكثير من العوامل التي تكون من الأسباب المباشرة التي تجعل عمل المدرسين يقع في الروتين اليومي وعدم السعي وراء التطور المهني والتكوين الذاتي، لنقص الحماس والرغبة في التجديد والانخراط في التغيير، كما أن غياب التشجيع والمكافأة يؤدي به إلى الإحساس بالملل والنفور من كل نشاط قد يكون خارجا عن مهامه وأحيانًا إلى التقصير فيما هو من اختصاصه.

ويفسر سبب تدني أداء المعلم عن التوقعات والأدلة على تحقيق المؤشرات قليلة أو متوسطة في هذا المجال، وبحاجة كبيرة للتطوير، قد يعود إلى نقص الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم، كضرورة التحلي بالأمانة المهنية وروح المسؤولية، والحرص على القدوة في السلوك، والتصرف بحكمة واتزان في المواقف الطارئة والالتزام بمواعيد العمل وجلسات التكوين أثناء الخدمة.

كما أن المدرس قد تعوزه المهارة في تحقيق التعاون والتواصل الفاعل، لبناء علاقات إيجابية أساسها الاحترام في البيئة المدرسية، والعمل بروح الفريق، والتواصل بفاعلية مع أولياء الأمور لتطوير أداء أبنائهم، وتفهم وتقبل،التوجيهات، إضافة إلى ضرورة أن يبرز تخطيطه للدروس استفادته من عائد التكوين بكل أنواعه والقدرة على تعديله حسب المستجدات التربوية، كما ينبغي على المدرس أن يحسن إثارة الدافعية للتعلم بتهيئة المتعلمين وتحفيزهم، وطرح الأسئلة المثيرة للتفكير، وتشجيعهم على التفاعل والمشاركة، وعلى تعزيز الثقة بأنفسهم ويشجع أفكارهم ومقترحاتهم.

وعلى المدرس تحديد مصادر التعلم المناسبة وفقا لحاجات المتعلمين ومتطلبات المادة، ويختار منها ما يثير اهتمامهم ويشوقهم للتعلم، وينوع بما يخدم أهداف المادة. ويسعى لتوظيف التقنيات الحديثة في التعليم والتعلم. والحرص على تنفيذ أنشطة صفية ولا صفية تعنى بتنمية القيم والاتجاهات الإيجابية، مع استخدام أساليب تربوية شيقة لغرسها، وتشجيعهم على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة.

وإذا أراد المدرس رفع مستوى أدائه عليه أن يحرص على تقييم أدائه ذاتيا، ويضع إجراءات لتطويره، ويستفيد من خبرات الآخرين وملاحظاتهم، ويسعى إلى تنمية خبراته المهنية بالقراءة والاطلاع، والحرص على حضور البرامج والدورات التدريبية

وغيرها، كما عليه أن يساهم في التجديد وتطوير العملية التعليمية، بالمبادرة بتقديم أفكار جديدة وفعالة، والمشاركة في البرامج والمشروعات التطويرية، ولجراء البحوث التربوية.

ومعلوم أن التدريس مهنة اتصالية في الدرجة الأولى، ولكي يكون التدريس مؤثرا فلا بد له من اتصال فعال يستطيع من خلاله المدرس أن يطرح ما يريد بطريقة صحيحة وبلغة مفهومة وبأسلوب مؤثر ومقنع.

ويمكننا أن نرى أنه من الأسباب المباشرة التي تحول دون تحقيق التكوين أثناء الخدمة لأهدافه عمومًا، وفي عدم الاعتماد على معايير الجودة الشاملة ما يلي:

- ارتباط التطوير المنهي بالترقية وعدم رغبة بعض الأساتذة في الترقي لوظائف أعلى أكثر مسؤولية.
- الافتقار إلى قيادة قوية،سواء على مستوى تسيير المؤسسة أو الإشراف على المقاطعة.
- غياب الرؤية المستقبلية.
- الخوف من التغيير ومعارضته لما يحمله من تهديدات.
- ضعف المعلومات عن برنامج التكوين أثناء الخدمة.
- نقص الكفاءات اللازمة للتطوير.
- ضعف الرغبة في العمل الجماعي.
- ضعف الحوافز المادية والمعنوية.
- قلة البحوث الإجرائية التي ترتبط مباشرة بالميدان ويشارك فيها الأساتذة،والتي تنطلق من مشكلات واقعية ولها دور أساسي في الإصلاح والعلاج.
- نقص الاستفادة من إمكانات الثورة التكنولوجية في العملية التعليمية، الأمر الذي يتطلب ضرورة تأهيل المدرس وتنميته مهنًيا وبشكل مستمر في مجال التكنولوجيا التعليمية.
- نقص الشعور بالأمن والرضا الوظيفي ليتفرغ المدرس لرسالته وعدم الاندفاع لممارسة أعمال أخرى.
- نقص محاسبة النفس ومراجعة التفكير، واعادة النظر المستمرة فيما يطرح من أفكار وعلوم ومعارف، لأن العلم متطور والحياة في كل يوم تشهد اكتشافات جديدة ونظريات حديثة فعليه المتابعة لكل ما يستجد.

وما تجدر الإشارة إليه، هو أن يتصف المعلم اليوم بمواصفات معلم الجيل الجديد، في مجتمع اليوم والذي يعرف بمجتمع المعرفة، كما ينبغي التركيز على التطبيق في المدرسة بدء امن المراحل الأولي.

ودور المعلم في مجتمع المعرفة، ضروري أن يتجدد، شريطة دارسة واقع المعلم، وتحديد حاجياته، ووضع خطة محكمة لتدريبه وأن نعلم المعلم كيف يتعلم، وهذه سمة أساسية من السمات التي يجب أن يتحلى بها المعلم مع ضرورة التنسيق بين الجهات المسؤولة على تكوين المعلم، وعلى البرامج التدريبية أن تسعى إلى تطوير شخصية المعلم، عن طريق إيمان المعلم بنفسه لكونه أول سر من أسرار النجاح.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (دحماني، 2017)،التي توصّلت إلى النتائج التّالّية: أنّ تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشّاملة في شقّها الإداري كانت جّيدة، وكانت متوسّطة في شقّها الأكاديمي، ووجود نقائص فيما يتعلّق بمرونة وتفعّيل الاتّصال، وتشجيع البحث وتطوير الذّات، إضافة إلى الرّقابة الذّاتّية وتحسين المستّوى.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة(معمار، 1430هـ)،والتي توصلت إلى أن واقع تطبيق مبادئ الجودة الشّاملة في التّدريب التّربوي يشير إلى أنّ مبادئ الجودة الشّاملة بوجه عام تطّبق وتمارس بدرجة ضعيفة في التّدريب التّربوي.

كما تختلف مع دراسّة (فضل الّدين مصطفى، 2019)التي توصّلت إلى النتّائج التّالّية: وجود درجة مرتفعة لفعالّية التّكوين أثناء الخدمة لدى أساتذة التّعليم الابتدائي.

12- 4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها:تنص الفرضية الرابعة على مايلي:"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات، بين 5 و10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين (Anova)، والنتائج مبينة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (09):يبين نتائج دراسة الفروق المتعلقة في مستوى الكفاءة المهنية تعزى لمتغير الخبرة المهنية

مصدر التباين العينة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	3774.708	2	1887.354	3.473	0.033
داخل المجموعات	122828.855	226	543.491		
المجموع	126603.563	228			

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيمة اختبار(ف) بلغت: (3.473) بمستوى دلالة (0.033) وهي أقل من (0.05)، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الخبرة المهنية. ولمعرفة الفروق لصالح أي فئة، تم استخدام اختبار شيفي (Scheffe) للمقارنات البعدية وكانت النتائج في الجدول الآتي:

الجدول رقم (10): يبين نتائج اختبار شيفيه Scheffe Test للمقارنات البعدية

المستوى التعليمي	العدد	المتوسط	المقارنات الثنائية	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	النتيجة
أقل من 5 سنوات	86	124.02	أقل من 5 سنوات -بين 5 و10 سنوات	-3.28	0.662	لا توجد فروق
بين 5 و10 سنوات	80	127.31	بين 5 و10 سنوات -أكثر من 10 سنوات	-6.83	0.223	لا توجد فروق
أكثر من 10 سنوات	63	134.14	أكثر من 10 سنوات -أقل من 5 سنوات	10.11	0.034	لصالح أكثر من 10 سنوات

من خلال الجدول يتبين لنا أنه لا توجد فروق بين المستويين (أقل من 5 سنوات - بين 5 و10 سنوات)، ولا توجد فروق بين المستويين (بين 5 و10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، والفروق الموجودة بين المستويين (أكثر من 10 سنوات - أقل من 5 سنوات) كانت لصالح أكثر من 10 سنوات.

ويمكن أن يفسر ذلك باعتبار العوامل التالية:

- استفادة الأساتذة من مخرجات التكوين أثناء الخدمة، ومالها من تأثير في صقل التجربة وتطوير الكفاءة المهنية.
- عائد التكوين الذاتي للأستاذ، واستفادته من تبادل الخبرات والتجارب مع الأقران، خاصة من ذوي التميز والإتقان.
- استفادة الأساتذة من التقويم الذاتي والتأمل في الممارسة البيداغوجية، والتدخل بالمراجعة وإعادة النظر في الأساليب والطرائق.
- تأثير الدور الإيجابي للإشراف التربوي، وما يكفله من مرافقة ومساندة وتحفيز للأساتذة.
- رغبة الكثير من الأساتذة في الترقية المهنية إلى رتب أعلى وهذا ما يدعوهم للإقبال على (الرسكلة) وتحديث المعارف، إلى جانب الترقية في الدرجات والتي تحفزهم لبذل المزيد من المجهودات للحصول على تقويم جيد من أسلاك المراقبة والتفتيش.
- هشاشة التكوين الأولي لبعض الأساتذة.
- نقص التحفيز والتشجيع لكل المبادرين والمبدعين من الأساتذة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (ممادي وطبشي، 2011) التي توصلت إلى أن مستوى أداء معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التخطيط منخفض على المستوى الافتراضي وهو ما يتفق مع نص الفرضية العامة، كما أنه لا يختلف مستوى أداء معلمي المرحلة الابتدائية.

كما تتفق مع دراسة (تمام، 2015)،والتي نصت على وجود فروق دالة إحصائيًا في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي حسب الأقدمية والرتبة الوظيفية والتفاعل بينهما. لكفايات التخطيط باختلاف الخبرة في التدريس.

كما تتفق مع دراسة(الفهداوي، 2018) والتي نصت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول مجالات الدراسة والأداء ككل تبعا لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

واتفقت مع دراسة (كلمد، 2016) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات أداء معلمي الاجتماعيات في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعا لاختلاف متغيري الجنس ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الخبرة لصالح تقديرات ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات).

ودراسة (خزعلي ومومني، 2010) والتي أقرت بوجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($0,05\alpha$) في درجة امتلاك المعلّمات للكفايّات التّدريسيّة تعزى لسنوات الخبرة التّدريسيّة،بينما تختلف مع دراسة (قادة،2012)،التي أشارت إلى أنه لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية على تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعزى إلى الخبرة المهنية.

كما تختلف مع دراسّة (جوهر تّمام، 2015)التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق في اتّجاهات أساتذة التّعليم الجامعي نحو أهمّية المعايير التّربويّة تختلف باختلاف الأقدميّة والرتّبة الوظيفّية والتّفاعل بّينهما، ولا باختلاف الكلّية، وتوجد فروق في متغّير الأقدميّة،ودراسّة (قابلي، 2015)،والتي أظهرت وجودفروق ذات دلالة إحصائّية في اتّجاهات المعلّمين نحو التّكوين أثناء الخدمة تبعًا لمتغّير الجنس والخبرة والمؤهّل العلمي.

12- 5-عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:تنص الفرضية على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المؤهلات التربوية وغير التربوية".

ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم(11): يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الأساتذة في مستوى الكفاءة المهنية تعزى لمتغير نوع المؤهل

المؤشر الإحصائي / القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تربوي	166	126.06	22.40	-1.983	227	0.049
غير تربوي	63	132.93	25.91			

يتبين من الجدول أن المتوسط الحسابي للتربوي المقدر بـ(126.06) أقل من المتوسط الحسابي للغير تربوي المقدر بـ: (132.93)، كما يلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـ: (1.983-) عند درجة الحرية (227) وبمستوى دلالة قدره (0.049)، وهي قيمة أقل من (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير نوع المؤهل (تربوي، غير تربوي) لصالح المؤهل التربوي.

يفسر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي في مستوى الكفاءة المهنية في ضوء معايير الجودة الشاملة في برامج التكوين أثناء الخدمة تعزي لمتغير نوع المؤهل (تربوي/غير تربوي)لصالح أصحاب المؤهل التربوي، نظرًا لعدم استفادة معظم الأساتذة من التكوين الأولي قبل مباشرة العمل في المعاهد المتخصصة ليزودوا بالمعارف والمهارات والقيم اللازمة لممارسة التدريس،حيث يوظفون عن طريق المسابقة على أساس الشهادة أو المسابقة على أساس الاختبار،أي يوظفون توظيفاً مباشرًا،ومؤخرًا خصص لهم بعد التوظيف وقبل الترسيم فترة التكوين التحضيري البيداغوجي، ولكن في معظمه يغلب عليه الطابع النظري إضافة إلى كون معظم التخصصات الجامعية تقبل في الابتدائي، عكس مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي،إذا يتم التركيز على ملاءمة الشهادة للمادة،كما ينبغي على الأستاذ أن يدرك حقوقه وواجباته وسبل تفاعله وتأثيره في المجتمعات المدرسية، وأنه مسؤول على تحقيق غايات ومرامي النظام التربوي، والمحافظة على الهوية الوطنية، وهذا يتطلب منه الإلمام بالنصوص القانونية المنظمة للمهنة عن طريق الإلمام بقوانين العمل، والتشريع المدرسي وقوانين أخلاقيات المهنة.

وكلما أعد المدرس أعدادًا رصينًا في هذه الجوانب قبل الخدمة ودرب بما فيه الكفاية، وأتبع ذلك بتكوين هادف وفاعل في إطار التكوين أثناء الخدمة ساعده على تطوير مستوى كفاءته المهنية وواكب المستجدات واستجاب لمقتضيات العولمة ومنها معايير الجودة العالمية،إذ ينبغي أن تتوفر في النّوعيّة الكافّية من التكوين وأن يكون قادرًا على" مسايرة التطّورات المحلّية من جهة، والتوجّهات العالمّية الحديثة ونتائج البحوث التربويّة من جهة أخرى".(تيليوين، 2001، ص111)

كما يعود ذلك إلى كثرة المواد في مرحلة التعليم الابتدائي،ومنه تعدد التخصصات، إضافة إلى طبيعة المرحلة وخصائص المتعلم والتي تحتاج إلى المدرس الكفء والمؤهل تأهيلا كافيا ليحسن التعامل مع المتعلمين.وهذا ما يؤكد ضرورة إعادة الاعتبار لمعايير التوظيف والانتقاء لأستاذ المدرسة الابتدائية،وكذا معايير واستراتيجية تكوينه بالعودة إلى معاهد تكوين المعلمين أو توسيع شبكة المدارس العليا للأساتذة إضافة إلى إعادة النظر في برامج التكوين أثناء الخدمة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الفهداوي، 2018)،التي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول مجالات الدراسة والأداء ككل تبعا لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة،وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (قادة،2012)،والتي توصلت إلى أنه:

- لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية على تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعزى إلى المؤهل العلمي أو إلى الجنس.

كما تختلف مع دراسة (تمام،2015) حيث أسفرت نتيجة الدراسة أن لدى أساتذة التعليم الجامعي اتجاهات إيجابية نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة، وأنه لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الجنس والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما ودراسة (أبو عيدة،2011) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التطبيق تعزي لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

كما تختلف مع دراسة (خزعلي ومومني، 2010) ، حيث بّينت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا (α0,05) في درجة امتلاك المعلّمات للكفايات التّدريسّية تعزى لمتغّيري المؤّهل العلمي والتّخصّص.

وتختلف مع دراسة (ليلى حامدي، 2018/2017)التي توصّلت إلى نتيجة مفادها أنّ اتّجاهات الأساتذة لا تختلف مهما اختلف جنسهم أو تعّددت سنوات خبرتهم في التّدريس،ودراسة (الغامدي،2014) التي أكدت على أّنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائّية عند مستوى (α0.05) في معاّيير تطبيق ضمان الجودة في المدارس السّعودّية بالمدينة المنّورة من وجهة نظر المشرفّين التّربوّيين تعزى إلى متغّير عدد سنوات الخبرة والمؤّهل العلمي.

وتختلف مع دراسّة (مصطفى، 2019) ، والتي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائّيا تعزى إلى متّغير الجنس أو الخبرة المهنّية.

12- 6-عرض وتفسير نتائج الفرضية السادسة:نصت الفرضية السادسة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الجنس".

ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (12):يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الجنسين في مستوى الكفاءة المهنية

المؤشر الإحصائي / القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	72	124.68	22.65	-1.428	227	0.155
أنثى	157	129.45	23.89			

يتبين من الجدول أن المتوسط الحسابي للذكور المقدر بـ: (124.68) أقل من المتوسط الحسابي للإناث المقدر بـ: (129.45)، كما يلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـ: (1.428-) عند درجة الحرية (227) وبمستوى دلالة قدره

(0.155) وهي قيمة أقل من (0.05) ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الجنس.

يفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة المهنية لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء معايير الجودة العالمية في برامج التكوين أثناء الخدمة بما يلي:

- جنس الأستاذ قد لا يؤثر بشكل مباشر على أدائه، والذي يؤثر في ذلك هو شخصية الأستاذ وقيمه وقناعاته وكذا استعداداته.
- لم يثبت ميدانيا تميز جنس عن آخر من حيث مستوى الأداء بشكل عام، وإنما هناك استثناءات تميز بين الجميع بغض النظر عن الجنس، مردها الفروق الفردية ذات الأبعاد المختلفة الجسمانية، النفسية، العقلية، البيئية والثقافية... إلخ.
- كذلك طغيان العنصر النسوي على التعداد العام للأساتذة، بحيث يصعب تحديد حجم تأثير الذكور على الإناث، خاصة لدى فئة الأساتذة الجدد.

وتؤيد هذه النتيجة في عدم وجود فروق تعزى للجنس بينما عوامل أخرى أكثر موضوعية ما جاءت بهدراسة (دوش، 2019).

ومن المعيقات التي تقف حائلاً دون تطبيق معايير الجودة في المؤسسات الجزائرية، نجد:

- الصراعات والتصادمات الكثيرة بين الإدارة المدرسية والعاملين فيها خاصة المديرين والأساتذة.
- قصور أنظمة الرقابة داخل المؤسسات التربوية وخاصة رقابة وتقويم الأساتذة.
- المركزية الشديدة في اتخاذ القرارات وعدم إشراك الهيئة التعليمية فيها بوجه خاص والعاملين فيها بوجه عام.
- غياب الفهم الكامل والواعي لمعنى القيادة في المؤسسات التربوية ودورها في تحقيق الأهداف. (دوش، 2019، ص421)

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (أبو عيدة،2011) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التطبيق تعزي لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

13-مقترحات الدراسة وتوصياتها: تفعيلاً لنتائج الدراسة الحالية، واستكمالا لبعض الفجوات المعرفية المرتبطة بها، يمكننا أن نقترح إنجاز بحوث ودراسات علمية للتعرف على الصعوبات التي تحول دون استخدام هذا النوع من الشبكات في تقويم أداء الأساتذة.

وفي ضوء النتائج المتحصل عليها، وما استفيد منه من الدراسات، نوصي بـ:

- اعتماد الشبكة الحالية من طرف المفتشين أو المديرين للحكم على أداء الأساتذة وتقويمه، أثناء زيارتهم الصفية أو الاستئناس بها في بلورة المعايير والمؤشرات.
- التخطيط لبرامج لتكوين أثناء الخدمة انطلاقاً من المعايير المشار إليها في بناء مثل هذه الشبكات، وهي معايير الإطار الجزائري لتنمية الكفاءات المهنية.

المراجع المستعان بها في الدراسة:

1- باللغة العربية:

- ابن منظور (1990). **لسان العرب. مادة الياء المعتلة**، بيروت لبنان :دار صادر.

- أبو دية، عدنان أحمد، (2011). **أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعات**. عمان –الأردن:دار أسامة للنشر التوزيع.

- أبو عيدة، فاطمة عيسى.(2011). **"درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها"**، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة لدى جامعة النجاح الوطنية، نابلس، (فلسطين).

- الدريج، محمد. (1991). **تحليل العملية التعليمية: مدخل إلى علم التدريس**.الطبعة الثانية. الدر البيضاء، (المغرب): مطبعة النجاح الجديدة.

- الدريج، محمد. (2004). **الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج**. الطبعة الرابعة. الدار البيضاء، (المغرب):منشورات سلسلة المعرفة للجميع،

- الفتلاوي كاظم، سهيلة محسن. (2004). **تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم النموذج في القياس والتقويم التربوي.** عمان، (الأردن): دار الشروق للنشر والتوزيع.

- الفهداوي، عامر خليفة حمد. (2018). **مدى التزام مدرسي التربية الرياضية بمعايير الجودة في مديرية تربية محافظة الأنبار في العرا**ق. رسالة ماجستير غير منشورة مودعة لدى جامعة آل البيت، المفرق، (الأردن).

- المحياوي قاسم نايف علوان. (2006). **إدارة الجودة في الخدمات (مفاهيم وعمليات وتطبيقات)**. عمان، (الأردن):دار الشروق للنشر والتوزيع.

- المركز العربي للبحوث التربوية. (24و26 أفريل2017)، **مؤتمر دور المعلم في كفاءة التعليم**، المنامة ، (البحرين).

- النبوي أمين، محمد. (2001). **الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في العليم الجامعي**. القاهرة، (مصر): الدار المصرية اللبنانية.

-أنيس،إبراهيم وآخرون.(2004).**المعجم الوسيط**.ط4.مجمع اللغة العربية:مكتبة الشروق الدولية.

- بلهامل، خديجة.(2015). **تقدير مستوى الكفايات التدريسية لدى معملي المرحلة الابتدائية**، مذكرة ماستر مودعة لدى جامعة محمد خيضر، بسكرة، (الجزائر).

- بوخاتمي، زهرة.(2011).**الكفاءات المهنية لمعلم عصري. مجلة تاريخ العلوم**. العدد الثاني، جامعة سيدي بلعباس، (الجزائر).

- بوكرمة أغلال، فاطمة الزهراء.(2003). **الإصلاح التربوي في الجزائر**.جامعة مولود معمري، تيزي وزو، (الجزائر).

- تمام، جوهر. (2015). **اتجاهات أساتذة التعليم الجامعيين نحو أهمية المعايير للجودة الشاملة**، دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة. مذكرة ماجستير غير منشورة مودعة لدى جامعة ورقلة، (الجزائر).

- تيليوين، حبيب.(2001).**التكوين في التربيّة**، وهران، (الجزائر):دار الغرب للنّشر والتوزيع.

- حجي، أحمد إسماعيل. (2000). **إدارة بيئة التعليم:النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة**، القاهرة، (مصر): دار الفكر العربي.

- خليصة،قايلي. (2015). **اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة**. مذكرة ماستر مودعة لدى جامعة أكلي محمد أولحاج، البويرة، (الجزائر).

- خليفات، نجاح.(2019). **تربويات المعلم الذي نريد**، عمان (الأردن):دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- دحماني، العيد. (2017). **واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية**. مذكرة ماستر أكاديمي مودعة لدى جامعة محمد بوضياف، المسيلة، (الجزائر).

- دوش، أمينة. **معايير الجودة التربوية بين حتمية التبني ومعوقات التطبيق في المدرسة الجزائرية**. مجلة آفاق علمية.المجلد 11، العدد 01، (2019)، الجزائر.

- رولة، حنان. (2018)، **التكوين المستمر ودوره في تحسين كفاءات الأساتذة حسب آراء أساتذة التعليم الثانوي.** مذكرة ماستر مودعة لدى جامعة الصديق بن يحي، جيجل، (الجزائر).

- ساعد، صباح.(2013) **دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات المعلمين في مجال التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات.** مجلة العلوم الإنسانية. جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 32، نوفمبر (2013)، (الجزائر).

- ستانلي تود، ت: محمود محمد الوحيدي، (2016)، **التعلم القائم على المشروعات للطلاب الموهوبين (دليل لفرقة صف القرن الحادي والعشرين)**، الرياض، (السعودية): شركة العبيكان للتعليم،

- صالح، صلاح ومعمار، درويش. (1430هـ)، **مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي.** أطروحة دكتوراه مودعة لدى جامعة كولمبس الأمريكية والمملكة العربية السعودية.

- عزوز ،مرابط عياش. (2014). **الكفاءة المهنية**، الجزائر :دار اقرأ للكتاب.

- غريب، عبد الكريم.(2004) **.بيداغوجيا الكفايات.** الطبعة الخامسة. الرباط،المغرب: منشورات عالم التربية.

- قادة، يزيد. (2012). **واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية**. دراسة على متوسطات ولاية سعيدة.مذكرة غير منشورة مودعة لدى جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، (الجزائر).

- قطفي، هاجر وحبوب، الحاج. (2017)**. دور إدارة التغيير في تطبيق جودة التعليم بالمدارس الابتدائية**.مذكرة ماستر أكاديمي مودعة لدى جامعة الجيلالي بونعامة، خميس مليانة،الجزائر.

- كلمد، عبد الله وعبد الله، عيسى. (2016). **أداء معلمي الاجتماعات للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة وعلاقته باتجاههم نحو المادة في دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة مودعة لدى جامعة آل البيت، المفرق، (الأردن).

- كواف، أحمد سمارة والعديلي عبد السلام موسى.(2007).**مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**. عمان، (الأردن): دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- محمد، أحمد كريم وآخرون. (2003). **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**. الإسكندرية (مصر):شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق.

- محمد، علي والغامدي زهيد. (2014)**. درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين في المدينة المنورة**. مجلة دراسات في العلوم التربوية. المجلد 41، العدد2، المدينة المنورة،(السعودية).

- مسلم، عبد الله حسن. (2015)**. إدارة الجودة الشاملة، معايير الإيزو**. عمان: (الأردن):
دار المعتز للنشر والتوزيع.

2-المراجع الأجنبية:

- Maurice. A. (1996). **initiation pratique à la méthodologie des humains**. Alger: Édcasbaw.

3-مواقع الأنترنت:

محافظة، سامح.(2014)،معلم المستقبل:خصائصه،مهاراته،كفاياته.11-01-2020.على الساعة18.

- https://al-avssol-blogspot.com/2016/02blogspot_97html

كيفية الإستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

ط. د عبد الله صوالح ، أ. عبد الله لبوز، (2023)، **الكفاءة المهنية لأستاذ المدرسة الابتدائية وعلاقتها بمعايير الجودة الشاملة في برامج التكوين أثناء الخدمة (** دراسة ميدانية بمدينة ورقلة)، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد 15(02)/ 2023، الجزائر : جامعة قاصدي مرباح ورقلة (ص.ص 21-44).