



جامعة قاصدي مرباح، ورقلة - الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الموضوع:



الكفاءة المهنية لأستاذ المدرسة الابتدائية وعلاقتها بمعايير الجودة

الشاملة في برامج التكوين أثناء الخدمة

دراسة ميدانية بمدينة ورقلة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التربية، تخصص: علم النفس التربوي

إشراف:
أ. د. عبد الله لبوز

إعداد الطالب:
عبد الله صوالح

الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة:

الصفة	المؤسسة	الرتبة	الأستاذ
رئيساً	جامعة ورقلة	أستاذ التعليم العالي	محمد الساسي الشايب
مشرفاً ومقرراً	جامعة ورقلة	أستاذ التعليم العالي	عبد الله لبوز
مناقشاً	جامعة ورقلة	أستاذ التعليم العالي	نورة بوعيشة
مناقشاً	جامعة وهران	أستاذ التعليم العالي	حبيب تيليون
مناقشاً	جامعة الوادي	أستاذ التعليم العالي	مصطفى منصور
مناقشاً	جامعة الوادي	أستاذ محاضر (أ)	عبد اللطيف قنوعة

السنة الجامعية: 2024/2023

شكر وعرّفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على المعلم الأول محمد بن عبد الله الصادق الأمين صلى الله

عليه وسلم وبعد:

بكل الوفاء والجميل الذي لا حدود له أتقدم بجزيل الشكر والعرّفان للأستاذ المحترم الأستاذ

الدكتور /

عبد الله لبوز، الذي تفضل مشكورًا بالإشراف وأمدني بالتوجيهات المفيدة والملاحظات القيمة التي

كان لها الأثر العميق في تصويب مسار البحث وإخراجه إلى حيز الوجود.

وإلى كل من أمدني بزيادة معرفي أو نصح وتوجيه، الأساتذة: فرشيدي جلال، لقوقي الهاشمي،

عبان عبد القادر، وزملائي في أسرة التربية والتعليم، وإلى أسرتي الكريمة لما أحاطتني به من رعاية

وتشجيع.

الملخص:

سعت هذه الدراسة إلى استكشاف مستويات الكفاءات المهنية لدى أساتذة المدارس الابتدائية في مدينة ورقلة، مستندة إلى معايير الجودة الشاملة في مجالات التدريس، وذلك من خلال بعض المتغيرات، لتحقيق هذا الهدف، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم اختيار عينة عشوائية مكونة من 229 أستاذًا وأستاذة موزعين على أربع مناطق بيداغوجية، وقمنا بتطبيق شبكة ملاحظة لتقييم أداء الأساتذة، واستخدم برنامج (SPSS) لمعالجة البيانات إحصائيًا و المساعدة على تحليلها. أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الكفاءة المهنية لدى الأساتذة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغيري الخبرة ونوع المؤهل، بينما لم تُظهر الدراسة فروقًا واضحة بناءً على الجنس، و بناءً على هذه النتائج، تم اقتراح دراسات مستقبلية وحلول للتحديات التربوية المرتبطة بالموضوع.

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

Abstract

This study seeks to investigate the levels of professional competence among elementary school teachers in the city of Ouargla, based on comprehensive quality standards across various teaching domains, considering certain variables. To achieve this goal, a descriptive analytical approach was employed, selecting a random sample of 229 teachers distributed across four pedagogical districts. An observation checklist was developed to assess teachers' performance, and the data were analyzed using the SPSS software. The findings revealed an average level of professional competence among the teachers, with significant differences attributed to experience and qualification type, while no significant differences were found based on gender. Based on these results, suggestions for future studies and solutions to educational challenges related to the topic were proposed.

Keywords: professional competencies, comprehensive quality standards, primary school professors.

قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع:
	شكر وعرهان
أ	الملخص
ب	Abstract
ث	قائمة المحتويات
د	قائمة الجداول
ذ	قائمة الملاحق
2	مقدمة
الجانف النظري	
الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها	
7	1. مشكلة الدراسة
12	2. فرضيات الدراسة
12	3. أهمية الدراسة
13	4. أهداف الدراسة
13	5. حدود الدراسة
13	6. دواعي الدراسة
15	7. التعاريف الإجرائية لمتغيرات لدراسة
الفصل الثاني: الكفاءات المهنية للأستاذ	
17	تمهيد
17	1. تعريف الكفاءة لغة
18	2. تعريف الكفاءة اصطلاحًا
20	3. تعريف الكفاءة المهنية
21	4. أنواع الكفاءة المهنية
23	5. حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفاءة
24	6. الأسس التي تقوم عليها حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات
26	7. تحديد الكفايات المهنية للأستاذ وقياسها

27	8. أهمية الكفايات المهنية بالنسبة للأستاذ
28	9. مزايا توظيف الكفايات في تكوين الأساتذة
29	10. مصادر اشتقاق الكفايات التعليمية
30	11. وسائل وأساليب تنمية الكفاءة المهنية أثناء الخدمة للأساتذة
31	12. قياس الكفاءة المهنية وتقويم أداء الأستاذ
32	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: معايير الجودة الشاملة	
35	تمهيد
35	1. تعريف الجودة لغة
36	2. تعريف الجودة اصطلاحاً
37	3. تطور مفهوم الجودة
38	4. مفهوم الجودة الشاملة
39	5. إدارة الجودة الشاملة
41	6. أهمية إدارة الجودة الشاملة
43	7. مميزات إدارة الجودة الشاملة
43	8. معوقات إدارة الجودة الشاملة
44	9. مبادئ إدارة الجودة الشاملة
44	10. تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم
45	11. طرق تحقيق الجودة في التعليم
46	12. مميزات تطبيق الجودة الشاملة على الأداء الوظيفي للأستاذ
47	13. معايير الجودة في أداء الأستاذ
48	14. أهمية المعايير
49	15. المعايير والجودة والاعتماد التربوي
50	16. مجالات المعايير المهنية للأساتذة:
53	خلاصة الفصل
الفصل الرابع: تكوين الأستاذ أثناء الخدمة	
55	تمهيد

55	1. تعريف التّكوين
55	2. تعريف التكوين أثناء الخدمة
57	3. أنواع التكوين أثناء الخدمة
58	4. أهداف تكوين الأساتذة أثناء الخدمة
58	5. مشكلات التكوين أثناء الخدمة
59	6. أهمية تكوين الأستاذ أثناء الخدمة
61	7. دور التكوين في تحسين أداء الموظفين
63	8. معايير برنامج التدريب أثناء الخدمة
64	9. مراحل التخطيط الفعال لبرامج التكوين أثناء الخدمة
65	10. أساليب التكوين أثناء الخدمة
66	خلاصة الفصل
الجانب الميداني	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
69	تمهيد
69	1. منهج الدراسة
69	2. مجتمع الدراسة
69	3. عينة الدراسة وكيفية اختيارها
71	4. الدراسة الاستطلاعية
71	5. أداة الدراسة (شبكة الملاحظة) وخصائصها السيكمومترية
72	أ. خطوات إعداد شبكة الملاحظة
73	ب. الخصائص السيكمومترية لشبكة الملاحظة
96	6. التقنيات الإحصائية المستخدمة في الدراسة
96	خلاصة الفصل
الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج وتفسيرها حسب فرضيات الدراسة	
98	تمهيد
98	1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها
107	2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها

قائمة المحتويات

112	3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها
115	4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها
120	خلاصة الدراسة ومقترحاتها
122	قائمة المراجع
132	قائمة الملاحق

قائمة الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
70	جدول يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ملاءمة المؤهل العلمي	01
70	جدول يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات التدريس	02
71	جدول يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	03
98	جدول يبين مستوى الكفاءة المهنية للأستاذ في مجالات التدريس الثلاثة.	04
98	جدول يبين مستويات ودرجات المقياس	05
108	جدول يبين نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين	06
109	جدول يبين مستوى الكفاءة المهنية للأستاذ حسب خبرته المهنية.	07
110	جدول يبين كيفية اختباري شيفيه وتامهان للمقارنة البعدية المتعددة	08
112	جدول يبين نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين	09
113	يبين مستوى الكفاءة المهنية للأستاذ حسب مؤهل التوظيف.	10
116	جدول يبين نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين	11
116	جدول يبين مستوى الكفاءة المهنية للأستاذ حسب نوع الجنس.	12

قائمة الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	الرقم
134	شبكة الملاحظة	01
139	مخرجات التحليل الاحصائي SPSS حساب صدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط) للكفاءة المهنية: المعرفة المهنية: la connaissance professionnelle	02
140	مخرجات التحليل الاحصائي SPSS حساب صدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط) للكفاءة المهنية: الممارسة المهنية: La pratique professionnelle	03
141	مخرجات التحليل الاحصائي SPSS حساب صدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط) للكفاءة المهنية: المشاركة المهنية: L'engagement professionnel	04
142	مخرجات التحليل الاحصائي SPSS حساب صدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط) للكفاءة المهنية: المعرفة المهنية: la connaissance professionnelle	05
143	مخرجات التحليل الاحصائي SPSS حساب صدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط) للكفاءة المهنية: الممارسة المهنية: La pratique professionnelle	06
144	مخرجات التحليل الاحصائي SPSS حساب صدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط) للكفاءة المهنية: المشاركة المهنية: l'engagement professionnel	07
145	مخرجات مناقشة الفرضيات	08

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 الطلبة الكفايات الملائمة المستهدفة، كما تدل على ذلك نواتج النظام من جهة، وتوازن العائد من نظام التعليم من كلفته وما خصص له من موارد وإمكانات 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 فاقداً في نواتج التعلم، ينتج عنه هدر في الطاقات والموارد والإمكانات، ويمكن رصد الجوانب الكمية لذلك الفاقد في مظاهر رسوب الطلبة وتغييبهم عن المدرسة، وقد يصل إلى تسربهم منها، وانقطاعهم عن التعليم تماماً.

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

ومهما تنوعت العوامل المسببة للفاقد التعليمي وتعددت الجهات المسؤولة عن تداركها، يبقى للمدرسة دورها القيادي في رصد مظاهر الضعف في أداء الطلبة وتشخيصه، وتقصي أسبابه ومعالجته. وحيث أن المؤشرات الدالة على الفاقد يمكن رصدها في ثنايا عملية التعليم والتعلم، بدراستها بالتعاون مع الجهات المختصة في المدرسة وأولياء الأمور والطلبة 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](#))

ويحتل تدريب المعلمين أثناء الخدمة موقعاً محورياً في أولويات السياسات التعليمية لمواجهة التحديات الناشئة من التغيرات والتطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية، ذلك أن أهم التحديات التي تواجه دول العالم أجمع ومنها الجزائر، هو تحدي إعداد المعلم والارتقاء بمستواه بشكل مستمر قبل وأثناء الخدمة، وكذلك الحفاظ على بقاء المعلم الكفاء 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 هي 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، وكان على القيادات السياسية والتعليمية إعادة النظر في نمو المهني، والارتقاء بمستوى أدائه للمحافظة على بقائه في المهنة من ناحية وتجديد وتنمية العمق المعرفي، وإكسابه مهارات التدريس، والقيادة والتأمل من الناحية الأخرى. (جمعة، د.س، ص 47)

لذا أوجد التكوين كصياغة حقيقية تملّي ضرورة إعداد المعلم الكفاء الذي يكلف بتأدية مهنة جليلة وصعبة في الوقت ذاته، فقد اتسعت حركة تربية المعلم وإكسابه الكفاءات اللازمة منذ عام 1972 عندما قامت العديد من الكليات ومنها كلية الفيرونو بتحديد تخريج الطلاب المعلمين بناء على تزويدهم بالقدرات أو الكفاءات في ممارسة الأداء التدريسي

الذي ينص على ضرورة اتسام المعلم بالمعرفة والمهارة والموقف والقيمة، بعيدا عن الاهتمام بإتمام البرامج الدراسية المقررة كما كان سائداً في ظل المنظور التعليمي القديم. (بوخاتي، 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 الطلاب:

من هنا فإن دور المعلم لم يعد يقتصر على التلقين والتحفيز لأن عمله التلقيني يخلق شخصيات سلبية في المجتمع ولهذا وجب عليه أن يدفع تلاميذه إلى التفكير والبحث والاستقصاء والتجديد. (حجي، 2000، ص32)

ونظراً لتجدد أدوار المعلم في التربية الحديثة، وباعتباره ركناً أساسياً في نجاح نظام الجودة في التعليم، أصبح لزاماً عليه أن يطور من كفاءاته المهنية لتواكب المستجدات والتطورات التي يشهدها القرن الحادي والعشرون ومتطلبات تلميذ اليوم وهذا من خلال تفعيل برامج التكوين أثناء الخدمة وتدريبه المستمر ضمناً 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.

ونظراً للإشكاليات المطروحة حالياً في الجزائر، فيما يتعلق بتكوين المعلمين ومنها هشاشة برامج التكوين الأولى والذي يمنح قبل مباشرة المهنة خاصة بعد غلق المعاهد التكنولوجية للتربية، وعدم اتساع شبكة المدارس العليا للأساتذة إذ لا يغطي خريجوها حاجة الميدان، ولأسباب التوظيف المباشر للأساتذة ومزاولتهم للمهنة مباشرة عكس ما كان معمولاً به سابقاً، وما للتكوين بكل أنواعه من أهمية بالغة، في إعداد وتدريب المعلم، يصبح من الضروري العناية بالتكوين أثناء الخدمة، لكونه عملية مستمرة ومتجددة بهدف تحقيق النمو المهني أثناء مزاولة العمل.

هذا النمو الذي أضحي 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 (كريم وآخرون، 2003، ص225)

وارتأى الباحث تقديم هذه الدراسة في ستة فصول مقترحاً خطة منهجية اشتملت على جانبين، جانب نظري وآخر تطبيقي، حيث تضمن الجانب النظري أربعة فصول، إذ احتوى الفصل الأول على مشكلة الدراسة واعتباراتها من خلال عرض المشكلة وتحديد أبعادها، وكذا ما تفرع عنها من تساؤلات ثم الفرضيات التي حاولت الدراسة الإجابة عنها، بالإضافة إلى أهمية الدراسة، ثم أهدافها وحدودها ومتغيراتها، وتقديم التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة، بينما تناول الفصل الثاني الإطار النظري للدراسة، بدءاً بموضوع الكفاءات المهنية للأستاذ، في حين خصص الفصل الثالث لموضوع معايير الجودة الشاملة، أما الفصل الرابع فخصص لموضوع تكوين الأستاذ أثناء الخدمة.

أما الجانب الميداني فقد تشكل من الفصلين الخامس والسادس، حيث خصص الفصل الخامس لتوضيح الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وذلك من حيث التعرف على المنهج المعتمد في الدراسة ومبررات استخدامه، ثم وصف المجتمع الأصلي للدراسة وتحديد حجم العينة وكيفية اختيارها ثم التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية من حيث الأهداف والإجراءات

والعينة، ليتم التعرض بعد ذلك إلى الأداة المستعملة في الدراسة وفي جمع البيانات من حيث المراحل والخطوات والخصائص السيكومترية، ثم خطوات تطبيق الدراسة، وفي الأخير الأساليب الإحصائية المستخدمة للتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة وتحليل بياناتها.

في حين جاء الفصل السادس ليقدم عرضاً للنتائج المتوصل إليها، والتحقق من صحة كل فرض من الفروض على حدة بحسب الترتيب، انطلاقاً من التذكير بالفرضية، ثم عرض الجداول الإحصائية المتضمنة للنتائج فقراءتها، ثم تفسير النتائج التي أسفرت عنها، ومناقشتها في ضوء الإطار النظري وفي ضوء ما توافر من بحوث ودراسات سابقة ليختم الفصل بعدها بملخص عامة وبعض المقترحات والتوصيات، في ضوء النتائج المحصل عليها، لتذيل الدراسة بقائمة للمراجع المعتمدة والملاحق التابعة.

الجانب النظري

الفصل الأول

مشكلة الدراسة واعتباراتها

1. مشكلة الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. حدود الدراسة
6. دواعي الدراسة
7. التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

I. مشكلة الدراسة:

تعتبر الجزائر من الدول التي أدركت أن النهوض بقطاع التعليم يستوجب العناية بالمدرس كونه المنفذ الرئيس للمناهج والبرامج وهذا استجابة لما هو معمول به على المستوى العالمي ومتطلبات العولمة ومقتضيات العصر، معتبرة احترافية المدرس هي ركيزة من ركائز الإصلاح، إضافة إلى التحوير البيداغوجي والحوكمة في مجال التسيير، وأولت الدولة الجزائرية أهمية بالغة للتكوين:

أولاً: ومن مبررات التكوين أثناء الخدمة وقوع تغيير في الاتجاهات التربوية أو بروز تكنولوجيا جديدة قد تغير عالم التعليم أو مقاربات بيداغوجية جديدة. (بابا أحمد، 2011، ص11) الوزير السابق للتربية الوطنية. ونستنتج من هذا الخيار الاستراتيجي أن مواكبة المستجدات وتحقيق أهداف أي تغيير لا يكون إلا بالاحترافية وهذه الأخير لا تتحقق إلا بفعالية ووجاهة التكوين المستمر كمبدأ من مبادئ التربية المستدامة لإنماء الكفاءة المهنية للأستاذ.

وهذا الاهتمام نابع أيضاً من نتائج الدراسات والتحقيقات الميدانية التي تسبق كل عملية إصلاح، دون إغفال الاستشارات ونتائج البحث العلمي وتوصيات المؤتمرات واللقاءات العلمية العالمية والإقليمية المنعقدة بغية تشخيص واقع المنظومات التربوية ومستويات التعليم، ومقارنتها بالمعايير العالمية، كما أن الجزائر منظمة إلى العديد من المنظمات والهيئات العالمية ومبرمة للعديد من الاتفاقيات التي تؤكد على ضرورة تجسيد توصياتها على أرض الواقع وتضمينها كل عملية إصلاحية على مستوى الغايات والمرامي أو المناهج والبرامج والسياسات التكوينية سواء للإعداد للمهنة أو كتكوين مستمر. وأثبتت الدراسات العلمية الميدانية وجاهة هذه المساعي وأكدت على كون من مسببات تدني مستويات الأداء المهني للمدرسين أو التحصيل العلمي للمتعلمين يعود في جزء كبير منه إلى نقص التكوين والاحترافية، بالإضافة إلى عوامل أخرى وترى (نسرين) أن:

معظم مشكلات المنظومة التربوية سببها نقص تكوين الأستاذ، إذ بينت دراسة العناني (2000) أن من مشكلات تدني مستوى التحصيل الدراسي هي ضعف تكوين الأستاذ، حيث بينت نتائج دراسته أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى التعليمي للمتعلمين الذين يدرسون عند الأساتذة المتلقين تكويناً أثناء الخدمة وبين المتعلمين الدارسين عند أساتذة لم يتلقوا برامج تكوينية لصالح المجموعة التجريبية. (نذيرنسرين، 2017، ص167) حيث يتضح ميدانياً أن الأساتذة الذين يبدون اهتماماً بالبرامج التكوينية لهم دافعية مرتفعة لحقل التدريس، وبالتالي يكون أداؤهم التعليمي أحسن من خلال التنوع في الأساليب والاستراتيجيات واستخدام الوسائل التعليمية، وهذا ما يسهم في تطوير أدائهم ونموهم المهني ومنه اكتساب كفاءات مهنية فعالة وبمستوى أداء مرتفع.

وما يبرر أيضًا التأكيد على دراسة هذا الموضوع والتطرق للكفاءة المهنية للأساتذة في مرحلة التعليم الابتدائي ومستوى نمائها مقارنة بمعايير الجودة التي تقيم على أساسها عالميًا هو محاولة معرفة واقع ومستوى الكفاءة المهنية للأساتذ الممارس في التعليم الابتدائي حاليًا، ومنه تقييم مخرجات التكوين أثناء الخدمة ومعرفة عائدته على الأستاذ أولاً وملاحظ تخرج المتعلمين ثانيًا بعد الإصلاحات التي عرفها قطاع التربية والتعليم في السنوات الأخيرة ومقارنة ذلك بالمعايير العالمية التي تقوم على أساسها المنظومات التربوية عالمياً، ووجاهة الميزانيات التي تم إنفاقها على هذه المشاريع، ولإيجاد مكان لائق في هذا العالم الذي تتجاذبه آثار العولمة، وهذا ما أشار إليه (دخل الله) في قوله:

"إن العولمة التي يشهدها العالم اليوم تخطت مجرد كونها تحد سياسي أو اقتصادي، وأصبحت بكل المقاييس تحد كبير وخطير للفكر الإنساني، وهذا بدوره يقود إلى القول إنها أصبحت تحدياً للتربية بكافة أبعادها، حيث إنها أي العولمة وضعت النظم التربوية أمام تغيرات بعيدة المدى تشمل كافة وجوه الحياة الإنسانية". (دخل الله، 2015، ص 109)

ثانيًا- كما ركزت الجزائر على التنسيق والتعاون مع شقيقاتها من الدول العربية لمنح هذه التوصيات والموجهات صبغة تتماشى مع خصوصيات الثقافة والبيئة العربية، مع التركيز على الحاجيات التي يتطلبها المجتمع العربي الحالي. وعلى المستوى العربي فقد عقد المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي في دمشق من 27-28/11/2000م بهدف مناقشة موضوع مدرسة المستقبل، وأوصى بوجود إعطاء اهتمام خاص لتقويم مدرسة المستقبل تقويمًا ذاتيًا، وتقويمًا خارجيًا، وضرورة تشخيص عناصر البيئة الداخلية والخارجية لها بصورة مستمرة وشاملة. كذلك يجب تطبيق نظام الجودة الشاملة وفق محكات تتطور إلى أن تصل إلى المستويات العالمية.

وقد جاءت هذه الدعوة صريحة من أعلى السلطات التربوية في الوطن العربي، في وجوب تطبيق إدارة الجودة الشاملة وفق محكات قابلة للتطور لتصبح ذات مستويات دولية وعالمية. (الشلي، 2010، ص 442)

ونؤكد مرة أخرى على ضرورة إيلاء العناية اللازمة للرفع من مستوى الكفاءة المهنية للمدرسين كما ذهب إلى ذلك (قطيط) قائلاً: يتطلب من أصحاب القرار في المؤسسات التعليمية أن يبحثوا وبشكل مستمر عن جميع السبل التي تعمل على رفع مستوى الخدمات التعليمية، ويمكن القول إن نجاح الخدمات التعليمية وتميزها يعتمد أساساً على المعلم المؤهل، والذي يمتلك من الكفايات ما تؤهله للقيام بعمله على أكمل وجه. (قطيط، 2011، ص 05)

وذلك بإعداد برنامج قائم على الكفاءات المأمول امتلاكها من قبل الأستاذ، اعتماداً على معايير الجودة والتي ينبغي أن تتوفر في الأستاذ، وفي هذا الصدد يرى (قطيط) أيضاً:

"يمكن أن يكون معدل قبول المعلم للعمل في المؤسسة التعليمية في حال تحقق 85% من المعايير". (المرجع نفسه، ص 05)

ودعت الجزائر صراحة على لسان وزيرة التربية الوطنية السابقة (نورية بن غبريط) إلى ضرورة ولوج المدرسة الجزائرية الساحة العالمية من بابها الواسع وجعلت شغلها الشاغل هو النهوض بالقطاع بالتركيز على التكوين وإعداد الناشئة إلى المستقبل بكل احترافية واقتدار.

كما أن الجزائر تسهر على ضمان انسجام بين التربية والتكوين والعمالة من خلال المراجعة والتحديث الدوري لبرنامج التعليم والتكوين، استجابة للتحويلات الاجتماعية والاقتصادية والديموغرافية، وتجدر الإشارة إلى أن أكثر من نصف ميزانية الدولة الجزائرية تخصص للقطاعات الاجتماعية: التربية والتكوين، الصحة العمومية والضمان الاجتماعي، لفائدة الطفولة والشباب.

وأختم مداخلتني بالقول إن الرهانات التي تواجه الجزائر والعالم العربي تتمثل أساسا في:

- جعل التربية وسيلة أساسية لتحقيق التنمية البشرية والمستدامة.
 - جعل المدرسة المكان المميز لتلقين القيم العالمية الأصيلة، ثقافة الحوار والمعايشة السلمية.
 - تحضير التلاميذ لدخول عالم الشغل من خلال تثمين الحرف التقنية والمهن. (بن غبريط ، 2015 ، ص 02)
- ولعل أهم عنصر بشري في نسق تجسيد أهداف الإصلاح هو المدرس الذي ينبغي أن يتجاوب مع متطلبات النوعية والكفاءة في جوانبها الأكاديمية والبيداغوجية، ولذلك تعمل وزارة التربية الوطنية، في إطار مخطط وطني متعدد السنوات، على منح المعلم تكوينًا يكسبه المعارف التي هو في حاجة إليها لكي يتحكم في المضامين المعرفية التي تحتويها المناهج الجديدة، كما أنها تسعى أيضًا من خلال التعاون الدولي، ولاسيما في إطار برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية (PARE)، إلى تزويده بالتأهيل البيداغوجي والمنهجي، الضروري لتتناول تلك المضامين في الأنشطة التعليمية بفعالية، حتى يتحسن مردوده التربوي في عملية التدريس. (إكزافيي ، 2003 ، ص 01)

وبالعودة إلى تاريخ النظام التربوي في الجزائر وقراءته قراءة تحليلية استنتاجية ندرك أن الجزائر منذ السنوات الأولى التي تلت خروج المستعمر وهي تراهن على ضمان ديمقراطية ومجانية التعليم لكل جزائري بلغ سن التمدرس، والأرقام تدلل على نجاحها في هذا الرهان، وما زالت إلى اليوم تسعى جاهدة لمنح تعليم متميز وفعال وقادر على رفع التحدي كما أكدت ذلك (قرايرية):

إن تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم وإلزامية التعليم الأساسي وتعميم مشروع المدرسة الابتدائية للجميع، أدى إلى زيادة غير عادية في عدد التلاميذ المتدربين الذي انتقل من 44,6% من مجموع أطفال 6 سنوات في سنة 1968 إلى 78 في السنة الدراسية: (1977-1978)، ليلغ 97% في بداية الموسم الدراسي: (1999-2000)، وأدت هذه الزيادة في عدد المتدربين في التعليم الابتدائي إلى الانشغال بتلبية الحاجة الكمية المتزايدة إلى المعلمين، وفعلاً تم توظيف عدد كبير منهم، أغلبيتهم لم يتلقوا التكوين الأولي البسيط، هذا الوضع أدى إلى ظهور احتياطي هام للمعلمين ذوي التأهيل الضعيف، شكل واحداً من النفقات الكبيرة في تطبيق الإصلاحات والتي كان يجب تجاوزها. (قرارية امرفاس، 2009-2010، ص 86)

وعلى المعلم تطوير معارفه ومهاراته وتنميتها وألا يكتفي بعدد معين من المعلومات والمعارف التي حصل عليها أثناء دراسته الجامعية، فالتربية المستمرة تؤمن أن النمو يجب أن يكون مستمرا، ليتحقق النماء الشخصي المستمر، فلا يتصور أنه مهما بلغ من التحصيل يجب أن يقف عنده، إذ يلزم أن يمر بعملية نضج مستمرة، تزيد من ارتباطه بالحياة. (أبوعطوان، د. س، ص 10)

والمشكلة المطروحة حالياً في الميدان هي ضعف التحصيل الدراسي لدى نسبة معتبرة من المتعلمين سواء ما تكشف عنه نتائج الامتحانات الرسمية كمؤشرات دالة أو ملامح الخروج من النظام التعليمي، سواء كعدم القدرة على مواصلة الدراسة في المراحل العليا أو التأهيل المهني، طبعاً مع تعدد العوامل والأسباب رغم الإصلاحات التي مست الكثير من أركان العملية التعليمية التعلمية، وإيماننا من بالدور الأساسي للكفاءة المهنية في تجويد المخرجات أردنا الوقوف على مستواها ومعرفة مدى استفادتها من البرامج التكوينية والتي تحرص الوزارة حالياً على تطويرها وتدعيمها بكل المستجدات التي تعرفها الساحة العالمية من حيث البرامج وأساليب التكوين واستراتيجياته.

وتمثل مشكلة الدراسة في البحث عن أسباب تدهور مستوى الكفاءات المهنية لأساتذة التعليم الابتدائي في الجزائر، وابتعادها عن معايير الجودة الشاملة، التي أصبحت تميز برامج التكوين على المستوى العالمي، وما لهذه الأخيرة من انعكاسات إيجابية على احترافية وتكوين مدرّس اليوم، ويتجلى ذلك خصوصاً في برامج التكوين أثناء الخدمة والتي ظلت تُسيّر 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، اعتماداً على التحوير البيداغوجي والاحترافية.

ونظراً لتجدد أدوار المعلم في التربيّة الحديثة، وباعتباره ركناً أساساً في نجاح نظام الجودة في التعليم، أصبح لزاماً عليه أن يطور من كفاءاته المهنيّة لتواكب المستجدات والتطوّرات التي يشهدها القرن الحادي والعشرون ومتطلّبات تلميذ اليوم، وهذا من خلال تفعيل برامج التّكوين أثناء الخدمة وتدريبه المستمر ضمّاناً للاحتراقيّة وملاحقة التّحوير البيداغوجي الذي يطبع هذا العصر.

وكما هو متعارف عليه فمهما تطوّرت المناهج ووفّرت التّجهيزات والوسائل، يبقى العامل الأهم هو مستوى تكوين المعلم وفق أهداف محدّدة وحاجات مشخصّة.

ونظراً للإشكاليات المطروحة في الجزائر حالياً، فيما يتعلّق بتكوين المعلمين ومنها هشاشة برامج التّكوين الأولى والذي يمنح قبل مُباشرة المهنة خاصّة بعد غلق المعاهد التكنولوجية للتّربية اعتباراً من العام (1995)، وعدم اتّساع شبكة المدارس العليا للأساتذة التي لا يغطّي خزيجوها حاجة الميدان، ولأسباب التّوظيف المباشر للأساتذة ومزاولتهم للمهنة مباشرة عكس ما كان معمولاً به سابقاً، وما للتّكوين بكل أنواعه من أهمية بالغة، في إعداد وتدريب المعلم، أصبح من الضّروري العناية بالتّكوين أثناء الخدمة، لكونه عمليّة مستمرّة ومتجدّدة بهدف تحقيق النّمو المهني أثناء مزاولة العمل، ذلك النّمو الذي أضحي ضرورة حتمية من ضرورات اتّجاه العصر الحديث، الذي يتطلّب منّا القُدرة على التّفكير والمراجعة والتّحصيل في أقلّ وقتٍ، وبأقلّ جهدٍ وتكلفة من أجل ملاحقة كلّ جديد ليكون بمثابة القوّة والارتقاء بمهنة التعليم إلى مستوى العصر ومتطلّباته. (أحمد كريم وآخرون، 2003، ص225)

بعد عرضنا لمشكلة الدّراسة، يمكننا طرح التساؤلات التي تسعى الدّراسة الإجابة عنها:

1. ما مستوى الكفاءة المهنيّة الحالي للأساتذة المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة في ظل برامج التّكوين أثناء الخدمة

والتي بنيت على أساس المعايير الدولية للجودة الشاملة في مجالات التدريس الثلاثة وهي:

أ. المعرفة المهنيّة.

ب. الممارسة المهنيّة.

ج. المشاركة المهنيّة.

هل هناك اختلاف ما بين أساتذة المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة ذوي الخبرة المهنيّة أقل من 5 سنوات بنظرائهم من ذوي الخبرة من 5 إلى 10 سنوات، ومن 10 سنوات فما فوق في مجال الكفاءة المهنيّة بأبعادها الثلاثة.

هل يوجد اختلاف بين أساتذة المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة ذوي المؤهلات البيداغوجية والذين ليس لهم مؤهل بيداغوجي في مجال الكفاءة المهنيّة بأبعادها الثلاثة؟

حسب توزيع الأساتذة ميدانياً يمثل العنصر النسوي نسبة 65% والعنصر الرجالي 35% والسؤال الذي نطرحه، هل هناك اختلاف بين أستاذات وأساتذة المدرسة الابتدائية بمدينة، في مجال الكفاءة المهنيّة بأبعادها الثلاثة، بمعنى هل يتميّز الأساتذة الرجال بكفاءة مهنيّة أحسن من الأستاذات؟

II. فرضيات الدراسة:

بناءً على طرحنا لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها وللتحقق الإحصائي منها، يمكننا طرح الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى:

"يتميز أساتذة المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة بمستوى كفاءة مهنية حالي جيد أو مقبول في مختلف مجالات التدريس الثلاثة (المعرفة المهنية، الممارسة المهنية، المشاركة المهنية) وذلك بسبب تكوينهم الجيد المبني على أساس المعايير الدولية للجودة الشاملة".

الفرضية الثانية:

"يتميز أساتذة المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة بدرجة خبير (خبرة من 10 سنوات فما فوق) بمستوى كفاءة مهنية عالية أعلى من تلك التي لدى الأساتذة من درجة متقدم (خبرة من 5 إلى 10 سنوات)، ودرجة ممارس (خبرة أقل من 5 سنوات)".

الفرضية الثالثة:

"يتميز أساتذة المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة ذوو المؤهلات البيداغوجية (خريجو المعاهد أو المدارس العليا، أو ذوو شهادات ملائمة للتدريس أكثر) بمستوى كفاءة مهنية حالي أعلى من تلك التي لدى أساتذة المدرسة الابتدائية الجزائرية الذين ليست لديهم مؤهلات بيداغوجية".

الفرضية الرابعة:

"يتميز أساتذة المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة الذكور منهم، بمستوى كفاءة مهنية حالي أعلى في مختلف مجالات التدريس الثلاثة (المعرفة المهنية، الممارسة المهنية، المشاركة المهنية) من مستوى الكفاءة المهنية الحالية لدى الأستاذات الإناث، وذلك بسبب نقص انقطاعهم عن العمل والتي تقلل فرص التكوين الجيد بمقارنتهم بالإناث".

III. أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية هذه الدراسة من البعد التكويني للمدرّس في المرحلة الابتدائية، والحاجة إلى مدرّس كُفءٍ مُلم بجميع جوانب عمليّة التدريس، يتّصف بالقدرة والإبداع في الميدان التعليمي، حتّى يتمكّن من التعامل مع معطيات العصر المتطوّر بمختلف آلاته وتقنياته الواسعة. وتّضح أهمية كِفايات تكوين مدرّسي المرحلة الابتدائية من خلال النقاط التّالية:

1. تحديد الكفايات التكوينية اللاّزمة لمدرّسي المرحلة الابتدائية للإسهام في تجويد وتطوير عملية الإعداد والتدريب للمدرّسين.
2. تحديد الكفايات بعناية ومعرفتها تجعل من الممكن رسم الخطوط العريضة لتكوين المدرّسين، والاعتماد عليها في بناء البرامج التكوينية وتقويمها.
3. إبراز أهمية تكوين المدرّسين القائم على الكفايات باعتبارها أفضل الاتجاهات السائدة في عمليّة 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 الكفاء ودوره في تنفيذ المناهج الدراسية.
- كما تبدو أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

- تساير الاتجاهات المعاصرة في تقويم واقع إعداد المعلم في برامج التكوين أثناء الخدمة.
- تقدم أداة لتقويم واقع إعداد المعلم في برامج التكوين أثناء الخدمة.
- قلة الدراسات المحليّة في حدود علم الباحث، والتي تناولت تقويم إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- تقويم واقع إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، يفيد في معرفة الوضع الحالي والعمل على تطويره.
- تفيد الدراسة الحالية القائمين على تكوين المعلم للعمل على تطوير البرامج.

IV. أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إعداد المعلم في مقاطعات التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة في ضوء معايير الجودة الشاملة فيما يتعلّق بالكفاءات المهنية التي يكتسبها في التكوين أثناء الخدمة، وذلك من خلال ما يلي:

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.

V. 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.

VI. دواعي الدراسة:

الدواعي الموضوعية:

1/ المستجدات الداخلية:

وهي متغيرات فرضتها متطلبات المرحلة الزاهنة وما رافقتها من تغيرات وتطورات، تُوجب التوجّه نحو العمل الاستراتيجي باعتباره أساسًا جديدًا للتعامل مع القضايا التعليمية، ووجود استراتيجيات للتعليم بهدف التحديث

والتطوير للعملية التعليمية، إلى جانب مواجهة الطلب المتزايد على التعليم التوعوي بصورة مستمرة، وذلك من خلال التفكير في أساليب حديثة ومبتكرة، تستطيع أن تفي بتحقيق الأهداف المرجوة، كما يتفق مع تحديات العصر ورهاناته، بالإضافة إلى وجود مناهج دراسي مطور مبني على أسلوب حديث، وهذا يستدعي أن يكون المعلم على قدر عالٍ من التكوين المبني على الكفاءات.

2/ المستجدات الخارجية:

إنّ العالم يشهد انفجاراً معرفياً وتكنولوجياً على مختلف المجالات، كما يشهد طغيان العولمة ونشر العلم والمعرفة عبر الوسائل التقنية وشبكة الاتصالات العالمية (الانترنت) وغيرها، وقد جعل كل ذلك مؤسسات التعليم، بما فيها مؤسسات التكوين تواجه هذه التحديات ممّا يضاعف الحاجة الماسّة لمواكبة هذه التطورات الهائلة، ويعد المعلم أحد وأهم المدخلات الأساسية لبلوغ أهداف العملية التربوية، ولا يتأتى ذلك إلا بالتكوين التوعوي قبل وأثناء الخدمة، مع ضرورة استمرار التنمية المهنية الشاملة للمعلم، بالاعتماد على التربية القائمة على الكفايات وتمهين التعليم "لذلك يُلاحظ أنّ الأطر البشرية القائمة على التعليم في الوطن العربي ضعيفة القدرة، و يبدو ذلك من خلال تديني العطاء التربوي والتعليمي الموكل إليها، وهذا مؤثر حقيقي إلى الحاجة الماسّة إلى تكوين متين يساعد الأطر التعليمية على امتلاك الكفاءات المطلوبة المؤهلة للقيام بالعمل بكفاءة عالية". (الجماعي، 2000، ص13)

الدواعي الذاتية:

ولقد كان البحث مسبقاً بعوامل يمكن إجمالها في الدواعي الذاتية التالية:

من خلال اشتغالنا في الميدان التربوي التعليمي في المرحلة الابتدائية، كمعلم لمدة عشر سنوات وكمفتش لمدة ثلاث وعشرين سنة، تبين لنا أنّ أداء المعلم داخل الفصل الدراسي وخارجه مازال قاصراً بصورة ملحوظة، بالإضافة إلى تديني مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، ممّا طرح مسألة برامج وأساليب تكوين المعلمين أثناء الخدمة كمُدخلات أسفرت عنها مخرجات محيطة.

كل ذلك أثار لدينا أسئلة حول المعلم وتكوينه وكفاياته. إيماناً منا بأنّ أهم عامل في العملية التعليمية هو المعلم، وبدونه يصعب على التربية والتعليم بلوغ أهدافها بالصورة والجودة المطلوبة، ومن هنا برزت ضرورة الاهتمام به، وخاصة ما يتعلق بعملية تكوينه حتى يمتلك الكفايات التي تؤهله للقيام بعمله فيحسن التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة بفعالية، بالإضافة إلى امتلاكه القدرة على التكيف مع المحيط حسب الحاجة، والسبيل إلى ذلك اعتبار عملية التكوين عملية مستمرة قبل وأثناء الخدمة، لا تقف عند حدٍّ معينٍ أو مرحلةٍ ما، انسجاماً مع روح العصر ومتطلباته، وقد ترسّخ لدى الباحث بأنّ برنامج التكوين القائم على الكفايات يجعل التكوين أكثر نجاعة والمعلم أكثر قدرة ودقة في الإنجاز وأكثر إسهاماً في تطوير البرامج.

VII. التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

- معايير الجودة الشاملة في برامج التكوين أثناء الخدمة:

ويُعرف المعيار إجرائياً بأنه عبارة عن صياغات عامة تمثل السقف الذي يجب أن نصل إليه من خلال أي منظومة فرعية، منظومة النظام التعليمي، ويتم للتحقق من توفر معيار معين في منظومة ما من خلال مؤشرات: حيث يُصاغ المؤشر في شكل أداء محدد قابل للملاحظة والقياس، ويحدد الحد الأدنى لقبول تحقيق معيار ما بقواعد التقدير. كما يعرف الباحث الجودة الشاملة لواقع إعداد الأستاذ بأنها: "مجموعة الخصائص الواجب توافرها في واقع الإعداد والتكوين، وتشمل (المدخلات، العمليات، المخرجات)، في عمليات التكوين أثناء الخدمة والتي تلي احتياجات كافة عناصر واقع الإعداد والتكوين، ونقصد بها الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة.

وتعرف معايير الجودة الشاملة في المجال التربوي في برامج التكوين أثناء الخدمة إجرائياً بأنها معايير قابلة للقياس، والانتقال من ثقافة العمل الروتيني العادي إلى ثقافة الإتقان والتميز، وهي غاية تتطلع إليها كل المؤسسات والمنشآت وبخاصة في المجال التربوي والتعليمي، وفي دراستنا تتمثل في تلك المعايير التي تضمنتها شبكة الملاحظة لقياس مستوى أداء وكفاءة أستاذ المدرسة في مدينة ورقلة والمتعلقة بمجالات التدريس المحتواة في الشبكة وهي معايير الجودة الشاملة المعتمدة عالمياً.

- الكفاءة المهنية لأستاذ التعليم الابتدائي:

يُعرف الباحث الكفاءة المهنية لأستاذ المدرسة الابتدائية إجرائياً بأنها: "مجموع المعارف والمهارات والقيم والمواقف المدججة، والتي يجندها ويوظفها الأستاذ من أجل القيام بممارسة بيداغوجية، يحقق بها الأهداف والكفاءات المسطرة في المناهج بفعالية وإتقان، وتظهر كأداء قابل للملاحظة والقياس لدى المتعلم، وتكشف عنها أداة القياس (شبكة الملاحظة) المعدة لذلك لدى أساتذة المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة.

كما يعرف الباحث الكفاءة المهنية إجرائياً، بأنها 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 الملاحظة.

الفصل الثاني

الكفاءات المهنية للأستاذ

التمهيد

1. تعريف الكفاءة لغة
2. تعريف الكفاءة اصطلاحاً
3. تعريف الكفاءة المهنية
4. أنواع الكفاءة المهنية
5. حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفاءة
6. الأسس التي تقوم عليها حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات
7. تحديد الكفايات المهنية للأستاذ وقياسها
8. أهمية الكفايات المهنية بالنسبة للأستاذ
9. مزايا توظيف الكفايات في تكوين الأساتذة
10. مصادر اشتقاق الكفايات التعليمية
11. وسائل وأساليب تنمية الكفاءة المهنية أثناء الخدمة للأساتذة
12. قياس الكفاءة المهنية وتقوم أداء الأستاذ

- خلاصة الفصل

تمهيد:

إن رعاية الأستاذ والاهتمام به خاصة فيما يتعلق بعملية تكوينه على أساس مدخل الكفاءات، يعد أهم الاتجاهات الحديثة فاعلية في تحقيق غايات التكوين لإكساب المعلم الخبرات والقدرات والقيم، ليتمكن من أداء مهنته وممارستها بسهولة ويُسر، على أساس معايير تربوية وعلمية ترقى إلى مستوى الرهانات والتحديات، ووصولاً إلى تكوين أطر مهنية وأكاديمية تستجيب لمواصفات المهنة بكل كفاءة وتميز في الأداء التدريسي.

وتستمد هذه المرجعيات أسسها من فلسفة تربوية تجعل التطور المستمر للموارد البشرية وخاصة المدرسين ركناً أساسياً بل ضرورة لضمان التقدم الاقتصادي والاجتماعي في عالم تتزايد فيه حدة المنافسة مقابل تساقط الحواجز بفعل قوة العولمة التي تسمح بالسيطرة للأقوى والأكثر جودة للتعامل مع تكنولوجيا العصر، وتم اعتماد هذه الفلسفة بسبب التطورات السريعة كمًا وكيفًا. (الجماعي، 2010، ص22)

ويمكن اعتبار عملية التدريس لب عمل المعلم المهني، حيث يمارس المعلم من خلال عملية التدريس مهمته الرئيسية وهي تربية الناشئة وتعليمهم، ولا شك أن الكفاءة المهنية للمعلمين تتحدد بالقدرة على التدريس والتمكن منه، كما تتحدد بنتائج عملية التدريس والمتمثلة في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية لدى الطلاب، ويمكن القول إن تقويم الكفاءة المهنية للمعلمين يتوقف بقدر كبير على قياس التدريس، وملاحظة أداء المعلم في الموقف التدريسي.

I. تعريف الكفاءة لغةً:

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 الكفاء، والمصدر الكفاءة، أي أنها النظير والمساوي، ونجد في المنجد الكبير للسيكولوجيا معنيين لكلمة كفاية".

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

المعنى الثاني: يعني مجموع المعارف لدى المخاطب تمكنه من الفهم والإنتاج لعدد لا نهائي من الجمل (مرجع سابق، 2019، 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 يُعد توافرها لديه شرطاً لإجازته في العمل. (المرجع نفسه، 2019، ص22)

- ومن أهم ما عرفت به الكفاءة ما يلي:

1. إنها ترتبط بالاعتماد الفعال للمعارف والمهارات من أجل إنجاز معين، وتكون نتيجة للخبرة المهنية، ويستدل على حدوثها من خلال مستوى الأداء المتعلق بها، كما أنها تكون قابلة للملاحظة انطلاقاً من سلوكيات فعالة ضمن النشاط الذي ترتبط به.

2. إنها مجموعة من المعارف نظرية وعلمية، يكتسبها الشخص في مجال مهني معين، إما في المجال التربوي، فيحيل مفهوم الكفاءة إلى مجموعة من المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب المعارف الملائمة إضافة إلى الخبرات والتجارب التي تمكن الفرد من الإحاطة بمشكل يعرض له ويعمل على حله.
 3. أنها نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية المنتظمة بكيفية تجعل الفرد حين وجوده في وضعية معينة فاعلاً فينجز مهمة من المهام أو يحل مشكلة من المشاكل.
 4. أن الحديث عنها يعتبر حديثاً عن الذكاء بشكل عام.
 5. أنها تمكن الفرد من إدماج وتوظيف ونقل مجموعة من الموارد (المعلومات، معارف، استعدادات، استدالات).
 6. في سياق معين لمواجهة مشكلات تصادفه أو لتحقيق عمل معين. (أبودية، 2011، ص 245)
- ويعرف ابن منظور الكفاية بأنها مشتقة من "كفى يكفي كفاية" إذا قام بالأمر، والكفاء النظير لغة (ابن منظور، 1990)

"الكفاءة" تعني الحالة التي يكون فيها شيء ما مساوياً لشيء آخر. ومن معانيها (الكفو والكفاء) التي تشير إلى النظير والمثيل. يُقال إن الشيئين تكافأ عندما يتساويان أو يتماثلان.

إن الكفاية لغة لها مجموعة من الدلالات تختلف باختلاف السياقات التي ترد فيها، فهي تعني النظير والمثيل كما في قوله تعالى "ولم يكن له كفواً أحد" والكفاءة في اللغة مشتقة من فعل "كفى، يكفي، كفاية"، أي سد الحاجة، وكاف لا ينقصه شيء، وكفاية مقدرة هو ذو مقدرة في عمله وهي أيضاً "الاستغناء عن الغير فكفى الشيء يكفيه كفاية فهو كاف، إذا حصل به الاستغناء عن غيره والكفاف مقدر حاجته عن حاجاته زيادة أو نقصاناً". (المعجم الوجيز، 2000، ص 538)

ويقصد بالكفاية لغة "ذلك الشيء الذي لا غنى عنه ويكفي ما سواه، وكلمة كفاية تعني الاستغناء". (أحمد وموسى، 2007، ص 135)

يُقال: وكافاه على الشيء مكافأة: جازاه، ويُقال: مالي به قِيل ولا كفاء أي: مالي به طاقة على أن أكافئه والكفاء النظير وكذلك الكفأ، والكفوء على وزن فعل وفعل، والمصدر الكفاءة بالفتح، والمصدري قال: لا كفاء له بالكسر، وهو في الأصل مصدر أَيْلا نظير له، والكفاء: النظير والمساوي ومنه الكفاءة في النكاح... وتكافأ الشيطان: تماثلاً، وكافاه مكافأة وكفاء: ماثله. (الفتلاوي، 2003، ص 26)

II. تعريف الكفاءة اصطلاحاً:

هي استعداد لقوة القيام ببعض الأفعال، مثل كفاية إدارة ما، والتي تمارس في حدود القانون. (غريب، 2004، ص 79)

لذا، تشير الكفاية في اللغة العربية إلى قدرة الشخص على أداء مهام معينة بكفاءة عالية، مما يجعله قادراً على الاعتماد على نفسه دون الحاجة لمساعدة الآخرين.

وفقاً للدريج، يمكن تعريف الكفاية بأنها مجموعة من القدرات المكتسبة التي تمكن الفرد من التصرف والعمل ضمن سياق معين. يتضمن محتواها مزيجاً من المعارف والمهارات والاتجاهات المترابطة، ويستخدم الفرد هذه الكفايات لحل المشكلات في مواقف محددة. (الشايب وبن زاهي، ص 16)

استناداً إلى هذه التعريفات، يُعرف الباحث الكفاءة بأنها مجموعة من القدرات العقلية التي تعكس قدرة الفرد على استخدام مهارات متنوعة اكتسبها من خلال تجاربه التعليمية السابقة. تهدف هذه الكفاءة إلى تحقيق عدد من الأهداف من خلال إنجازات وأداءات تتسم بمستوى عالٍ من الدقة والإتقان، مع أقل جهد ووقت ممكن. كما تعرف بأنها: "قدرة المتعلم على توظيف مجموعة مرتبة من المعارف وأنماط السلوك والمهارات أثناء أدائه لأدواره التعليمية، داخل الفصل نتيجة لمروره في برنامج تعليمي محدد، بحيث ترتقي بأدائه إلى مستوى معين من الإتقان يمكن ملاحظته وتقويمه". (سالم، 1996، ص 15)

يمكن تعريف الكفاية في التدريس على أنها مجموعة الخبرات والمعارف والمهارات التي تؤثر على سلوك المعلم المتدرب. هذه الكفاية تتجلى في أنماط وتصرفات مهنية خلال الدور الذي يؤديه المعلم أثناء تفاعله مع مختلف عناصر العملية التعليمية. (عزيز سامية وآخرون، ص 388)

وعرفها جود "بأنها القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات". (الفتلاوي، 2004، ص 21)

وعرف توفيق مرعي الكفاية بأنها "قدرة على عمل شيء بكفاية وبمستوى معين من الأداء". (مرجع سابق، 2008، ص 269)

ويعرف مركز الدراسات البيداغوجية للتدريب والإرشاد (EPEL) الكفاية كالاتي: "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، ص 29)

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

يرى جود (cood) أن الكفاءة هي القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية.

في السياق التعليمي، تُعرف الكفاءة بأنها قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المحددة والمطلوبة منه. (المرجع نفسه، 2003، ص 28)، يرى جود (cood) أن الكفاية تعني "القدرة على تحقيق النتائج المرغوبة بكفاءة، مع تقليل الجهد والوقت والنفقات".

يعرّف "درّة" الكفاية في التدريس بأنها القدرة الشاملة التي تتضمن جميع جوانب المعرفة والمهارات والاتجاهات الضرورية لأداء مهمة معينة، أو مجموعة مترابطة من المهام التي يتم إنجازها بنجاح وفاعلية. (الدريج، المرجع السابق، 2004، ص28)

ونؤكد على أهمية المعرفة الوظيفية للمدرس، فالمهارة أو الكفاءة أو الحداقة مهمة في حياة كل فرد، ولا تبرز أهميتها إلا عند أداء أي عمل، فالكفاءة لا تكمن في الموارد (المعارف، القدرات، المكنة) لكن في هذه المصادر، فهي تدخل في إطار القدرة على التجنيد (Leboterf-Guy.1975.p17)

كما تؤكد Marielle Anne Martinet على نفس المبدأ في تفسيرها للمعرفة المهنية، حيث تقول فالكفاءة ليست معرفة، أو مهارة فقط أو استعداد، ولكنها تظهر عندما يستعمل الشخص موارد ليتصرف. (Marielle Anne Martinet et autres. 2001.p51)

III. تعريف الكفاءة المهنية:

يرى زياد حمدان أن الكفاءة المهنية تأخذ أربعة أنواع:

1. الكفاءة المعرفية: المعلومات والمهارات والعقلية الضرورية لأداء الفرد في شتى مجالات عمله.
 2. الكفاءة الوجدانية: وتشير إلى استعدادات الفرد وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته.
 3. 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.
 4. 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، د. س، ص13)
- فكفاءة المعلم لا تنحصر البتة في المعارف التي تحشو ذهنه، وإنما تكمن في المهارة العملية، إذ تبدي مرجعية الكفاءات المهنية إرادة توجه تحضير الأساتذة إلى مهارة العمل، أي تريد تكوين أساتذة قادرين على التدخل في نفس السياق، ومواجهة تعقيدات الواقع...، وهذا بإبعاد التركيز على المعارف لحساب إعادة التركيز على مهارة العمل. (بوخاتي، د. س، ص96)

ويعدّ مفهوم الكفاءة من المفاهيم المركبة متعدّدة الدلالات، ويرجع ذلك إلى أن كل باحث ينظر إلى الكفاءة من زاوية تختلف عن غيره بما يتناسب مع دراسته، مما دعا البعض إلى القول بأن الكفاءة تعد مفهوما وصفيا أكثر من كونه مفهوما معياريا.

ويوجد في الأدب التربوي العديد من التعريفات لمفهوم الكفاءة المهنية منها الآتي:

- قدرة المعلم على توظيف مجموعة مركبة من المعارف وأنماط السلوك والمهارات أثناء أدائه لأدواره التعليمية داخل الغرفة الصفية بدرجة لا تقل عن مستوى معين من الإتقان يمكن قياسه.
- مجموعة من المهارات والقدرات التي يمكن أن يكتسبها المعلم أثناء فترة التكوين والإعداد أو من خلال الخبرة والتوجيه، وتساعد على القيام بتدريس العلوم المختلفة بنجاح وتحقيق الأهداف المرجوة.

5. الكفاءة المهنية: لها شكلان الكامن منها والظاهر، فالكفاءة في شكلها الكامن [مفهوم] ومن هنا فهي إمكانية القيام بالعمل نتيجة الإلمام بالمهارات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات التي تؤهل إلى القيام بالعمل وفي شكلها الظاهر [عملية] وهي الأداء الفعلي للعمل.

- القدرات الوظيفية التي يظهرها المعلمون في نشاطهم اليومي المتصل بعملهم.
- القدرة على ممارسة عمل أو مجموعة من الأعمال نتيجة التأهيل والخبرة.
- مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما.

(العايشي، د.س، ص20)

مما سبق ذكره نجد من تنوع وتعدد التعريفات للكفاءة أنها تتفق في مفهومها في مجال التعلم والتعليم على النقاط الأساسية الآتية:

- تشمل كفاءات المعلم مختلف قدراته المرتبطة بأداء مهنة التعليم وأنها تؤدي إلى مستوى مناسب من الإتقان وتشمل كفاءات التعليم المعارف والمهارات والاتجاهات، وبذلك يمكن التحدث عن كفاءات معرفية وكفاءات أداءية وجميعها قابلة للاكتساب والقياس.

لقد بدأ الاهتمام العالمي والعربي بالمعلم والكفايات التي يحتاج أن يمتلكها عندما تمت دراسة الكفايات التدريسية كاتجاه تربوي سائد من خلال برامج إعداد المعلمين، وقد عرف هذا الاتجاه بالتربية القائمة على الكفايات، وذلك أواخر القرن الماضي، ونتيجة لذلك تم القيام بكثير من الدراسات والأبحاث الميدانية للتعرف على أهم الكفايات التدريسية والتعليمية الواجب توافرها لدى المعلم وأصبحت تلك الكفايات مقياسا يقاس به نجاح المعلم وقدرته على أداء مهامه ودوره كعنصر أساسي في العملية التعليمية فهي تمنحه القدرة على جعل موضوع الدرس أكثر حيوية وتقبلا لدى الطلاب، وتحقيق الأهداف التربوية تحقيقا فاعلا. (بلعسة، د.س، ص284).

ويعرف لوك بايور الكفاءة المهنية بأنها: "القدرة على تنفيذ مهام محددة، وهي قابلة للقياس والملاحظة في النشاط وبشكل أوسع، وهي استعداد لتجديد وتجميع ووضع الموارد في العمل، والكفاءة لا تظهر إلا أثناء العمل". ويعرفها ستيوارت (Stuart) تلك الكفاءة المتعلقة بالوظائف المرتبطة بالمهنة التي يقوم بها شخص ما، وعندئذ يطلق على هذا الشخص بأنه كفء.

كما يعرفها (فيليب برنو) بأنها "القدرة على التصرف بفاعلية في نمط معين من الوضعيات فهي قدرة تستند إلى معارف لكنها لا تختزل فيها فمواجهة وضعية ما يجب استخدام موارد معرفية متكاملة ومتعددة ومنها المعارف تُعرف الكفاءة بأنها مجموعة من التصرفات الاجتماعية والوجدانية، بالإضافة إلى المهارات المعرفية والنفسية والحركية، التي تمكن الفرد من أداء دور معين أو إنجاز مهمة بكفاءة عالية.

IV. أنواع الكفاءة المهنية:

يستفاد من قراءة متأنية في الاتجاهات العالمية الحديثة حول هيئة ومهنة التدريس أنه حدثت في العقود الأخيرة قطيعة مع المفاهيم التقليدية التي كانت سائدة في مجال مقارنة مهام المدرسين ووظائفهم وأدوارهم وكفائاتهم

ففي ظل التحولات العالمية في مجال المعرفة وتكنولوجيا الإعلام والاتصال ورهانات مجتمع المعرفة بدأت ترتسم في الأفق مرجعية جديدة تنطلق من تحليل ظاهرة تغيير أدوار المدرس في المجتمع المعاصر وارتباطها من جهة بالتحولات العالمية المتسارعة في مجال الثورة المعرفية وتكنولوجيا الإعلام والاتصال وبتلبية أهداف جديدة مرتبطة بمدرسة المستقبل من جهة أخرى يمكن القول أن التحولات التي مست علاقة المدرس بالمعرفة في المدرسة اليوم تشكل المتغير المستقل الذي يتحكم في التحولات التي مست أدوار المدرس ومهامه الجديدة فكل تراجع قد يحدث على مستوى احتكار المعرفة من طرف المدرس سوف يؤدي إلى تراجع أدواره التقليدية أيضا وبالتالي إلى ظهور مهام ووظائف جديدة ينبغي إعداد المدرسين الجدد للتلاؤم معها وتحفيز العاملين في الخدمة من أجل إعادة التكيف معها. (الخيارى، 2013، ص 21)

إن امتلاك المعلم للكفايات المهنية أمر ضروري ومهم حتى يقوم بمهمته على أكمل وجه، آخذا في الاعتبار تكامل هذه الكفايات مع بعضها البعض والتنافس الحضاري بين الأمم والشعوب والتفجر المعرفي والتقني. إن المقصود بالكفاية المهنية هي قدرة المعلم على القيام بعمله كمعلم بمهارة وسرعة وإتقان، والكفاية المهنية عبارة عن مجموعة من المهارات المتداخلة معا بحيث تشكل القدرة على القيام بجانب مهني محدد لأنه من الضروري تكامل الكفايات المهنية لدى المعلمين، من كفايات التقويم والإدارة الصفية، وكفاية المادة الدراسية والتعلم الذاتي وأساليب التدريس والكفايات الإنسانية والتجديد المعرفي.

والمعلم الناجح هو الذي يمتلك الكفايات الأساسية للتعليم والتي تندرج تحت أربع نقاط رئيسية: (العدواني) 1. كفايات التخطيط للدرس وأهدافه: تتضمن تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بالمادة التعليمية ومضمونها والنشاطات والوسائل الملائمة لها. 2. كفايات تنفيذ الدرس: وتشمل على تنظيم الخبرات التعليمية والنشاطات المرافقة لها وتوظيفها في العملية التعليمية- التعلمية. 3. كفايات التقويم: وتشتمل على إعداد أدوات القياس المناسبة للمادة التعليمية. 4. كفايات العلاقات الإنسانية: وتتضمن بناء علاقات إنسانية بين المعلم والطالب وبين الطلبة أنفسهم في العملية التعليمية- التعلمية. كما تصنف أيضا إلى كفايات عامة، وهي:

1. الالتزام بأخلاق المهنة في رعاية التلاميذ من حيث العدالة والمساواة بين التلاميذ.
 2. الإيمان بوظيفة المعلم ودوره وأهميته في تحقيق التنمية التربوية الشاملة وإدراك تأثيره على حياة التلاميذ في المستقبل واكتساب الاتجاهات الإيجابية نحو مهنته.
 3. الالتزام بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الوطن والعالم العربي والإسلامي والإنساني.
 4. مراعاة الالتزام بقيم المجتمع داخل المدرسة وخارجها وتنمية روح المسؤولية نحو الاحتياجات البيئية والمجتمعية.
- كما يصنف الكثير من التربويين الكفايات إلى ثلاثة أصناف هي:

1. **الكفايات المعرفية:** ويقصد بها معرفة المعلم لمجموعة من المعارف والحقائق النظرية العامة والتخصصية، والحقائق المتصلة بالمتعلم (مثل خصائصه ونموه وحاجاته ومشكلاته) والمعرفة الثقافية، ومعرفة أدوات المعرفة وطرق استخدامها في الميادين العلمية والعملية.

2. **كفايات الأداء:** تشير الكفاءة إلى قدرة المعلم على إظهار سلوكيات محددة في مواقف التدريس، سواء في الفصول التدريسية أو الحقيقية. ويتضمن ذلك إعداد خطة يومية تتضمن أهدافاً قابلة للقياس، وصياغتها بشكل سلوكي، بالإضافة إلى استخدام أساليب تدريس وأساليب تقييم مناسبة.

3. **كفايات الإنجاز أو النتائج:** ويقصد بها القدرة على الوصول إلى النتائج المرغوبة مثل قدرة المعلم على زيادة سرعة الطلاب على القراءة.

ويصنف زيدان (1988) كفايات المعلم عموماً إلى: كفايات التشخيص، وكفايات تحديد وصياغة الأهداف التعليمية والأسئلة الصفية، وكفايات التفاعل بين المعلم وطلابه، وكفايات إدارة الصف، وكفايات التقويم، وكفايات العلاقات الشخصية، وكفايات تطوير المناهج، وكفايات المسؤولية الاجتماعية. (الزهراني، 2012، ص 84-85)

كما "تعد الكفايات التدريسية إحدى جوانب إعداد المدرس لذا حظيت باهتمام كبير في كافة النظم التعليمية، حيث أثبتت نجاحها وتأثيرها الفعال في مساعدة المدرسين على القيام بعملية التدريس بكفاءة واقتدار، إذ يعد مفهوم الكفاية التدريسية محاولة للأخذ بمعايير متعددة وعدم التركيز على جانب واحد من الجوانب التربوية، وقد كشفت بعض الكتابات التربوية أن المدرس لا يستطيع أن يقود العملية التعليمية وتطوير مادته وطرائق تدريسها لمسايرة التطور السريع في ميدان المعرفة وتنفيذ المهام الموكلة إليه، إلا إذا تمكن من مجموعة من الكفايات التدريسية والتي من دونها يمكن أن ينحصر دوره في تلقين المعلومات، لهذا فالمدرس مطالب بمسايرة التغيير والتطور باستمرار تحقيقاً لمبدأ التربية المستمرة، لأن نموه في المهنة يرتبط بنموه العلمي والمهني". (خليفة، 2019، ص 21)

V. حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات:

و(عرف هوستن وهوسوم) برنامج إعداد المعلم الذي يقوم على استخدام الكفايات التعليمية بأنه البرنامج الذي تحدد فيه الأهداف في صورة كفايات تعليمية على المعلم أن يكتسبها وتحدد فيه المعايير التي يتم التقويم على أساسها وهذا البرنامج يضع مسؤولية اكتساب الكفاية وتحقيق الأهداف على المتعلم ذاته.

وعرفها كوبر وويبر بأنها البرنامج الذي يحدد الكفايات المتوقع ظهورها لدى المعلم الطالب ويوضح المعايير التي يمكن استخدامها في تقويم الكفايات عنده وتقع مسؤولية الوصول إلى المستوى المطلوب من الكفاية على المتدرب ذاته.

وعرفها بأنها البرنامج الذي يعد الطلاب المعلمين بالخبرات التعليمية التي تساعد على أن يقوموا بأدوارهم كمدرسين وعلى الطالب المعلم أن يظهر معرفة محددة وأن يحقق تعلمًا لتلاميذه.

وعرفها (بربار الينج) بأنها نظام لإعداد المعلمين يستهدف تطوير معرفة ومهارات واتجاهات محددة يفترض أن تكون مطلوبة من المدرس ليدرس بطريقة فعالة ويحصل الطالب على الشهادة إذا أثبت أنه قد اكتسب بالفعل هذه الكفايات وليس بإكماله دراسة البرامج المقررة عليه.

ويتضح من التعريفات المتعددة لحركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات أنها تكاد تتفق على أن الحركة اتجه حديث في إعداد المعلمين يقوم على تصميم برامج ذات مواصفات خاصة تستهدف إكساب المعلمين كفايات التدريس اللازمة وفق إجراءات وضوابط ومعايير محددة وبخطوات علمية تركز على جهود المتعلمين والمتدربين لاكتسابهم الكفايات اللازمة.

VI. الأسس التي تقوم عليها حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات:

يشير (قنديل) إلى أن حركة المعلمين القائمة على الكفايات تقوم على الأسس التالية:

- إتقان المتعلم والمتدرب لمهارات التدريس المختلفة عن طريق التدريب الفعال في ظل توفر الوقت الكافي للتعلم والتدريب والنوعية الجيدة منها.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والمتدربين، والفروق التي تظهر في مستوى إتقانهم لمهارات التدريس المختلفة يرجع سببها إلى أخطاء في نظام وأسلوب التعليم والتدريب وليس في خصائص المتعلمين والمتدربين.
- توفير إمكانات مناسبة للتعلم والتدريب، بالشكل الذي يتيح للمتعلمين والمتدربين فرصا متساوية في التعليم والتدريب.
- التركيز على الاختلافات في التعليم، أكثر من التركيز على الاختلافات في المتعلمين.
- اعتبار نوعية خبرات التعلم والتدريب التي تتوفر للمتعلمين والمتدربين هي أكثر العناصر أهمية في عملية التدريب والتعلم.
- التركيز على مخرجات العملية التعليمية فضلا عن التركيز على مدخلاتها.
- تقع مسؤولية تقويم إتقان الكفايات التعليمية على عاتق المعلم من خلال استخدامه لأساليب التقويم الذاتي، ويتضمن مبدأ مسؤولية التقويم الذاتي على المعايير التي تحدد مستوى الإتقان المطلوب لكل كفاية.
- الاستفادة من أشكال التغذية الراجعة لتعزيز إتقان الكفايات المستهدفة. (مرجع سابق، 2012، ص ص 79-80)

وعرفها "ولنز" (Wallins) بأنها "البرنامج الذي يعد الطلاب المعلمين بالخبرات التعليمية التي تساعدهم على أن يقوموا بأدوارهم كمدرسين، وعلى الطالب المعلم أن يظهر معرفة محددة، وأن يحقق تعلمها لتلاميذه". وعلى هذا فان حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات تركز على مفهوم مفاده أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفايات إذا تمكن منها المعلم وأتقنها زادت من احتمال نجاحه في تحقيق أهداف عملية التربية والتعليم، وعليه فإن أبرز خاصية للمعلم الكفاء لا تكمن في إلمامه بالجانب المعرفي فحسب،

وإنما في قدرته على إجادة كفايات التدريس اللازمة المرتبطة بدوره في العملية التربوية والتعليمية، والمعلم المؤهل هو الذي يمتلك الكفايات اللازمة لتدريس تخصصه.

وقد جاءت الفكرة الأساسية لاعتماد مبدأ الكفايات في تدريب المعلمين وإعدادهم في أكتوبر من عام 1967، وذلك عندما دعا مكتب الولايات المتحدة الأمريكية للتربية (USOE) المؤسسات المسؤولة عن إعداد المعلم لتقديم مقترحات لتحسين برامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية، حيث قدمت للمكتب ثمانون دراسة وتقرير حول الموضوع كانت متفقة إلى حد كبير في العناصر التالية:

- التأكيد على تحديد نتائج التعلم في صورة أهداف سلوكية.
- التأكيد على توفير الخبرات الميدانية التي تتيح للعمل أكبر قدر ممكن داخل الفصل.
- استخدام مصادر وموارد التعلم المتنوعة بمؤسسات الإعداد.
- التركيز على تقييم الطلاب المعلمين أثناء برنامج التدريب وبعده.

تولي العديد من الدول المتقدمة والنامية اهتمامًا كبيرًا بتأهيل المعلمين وتطوير مهاراتهم التعليمية لمواكبة متطلبات العصر الحديث والتغيرات التي تطرأ على المجتمعات. يُعتبر العنصر البشري أحد أهم الموارد، خاصة عندما يكون مزودًا بالمعرفة ويتلقى تأهيلًا مناسبًا. إن تقدم الأمم يعتمد بشكل كبير على وجود ثروة بشرية قادرة على العمل والإنتاج. (بوسعدة وسلام، السنة، ص244)

وظهرت هذه الحركة لتمهين مهنة التعليم وجعلها كغيرها من المهن أي تصمم لها كفاءات على المدرس امتلاكها عن طريق التكوين والممارسة ليصل إلى الإتقان والتحكم ويحقق المردودية العالية.

وتشير (سلوى) (1991) في دراستها إلى أن حركة التربية المبنية على الكفايات ظهرت لأول مرة في برامج إعداد المعلمين بفضل جهود دول، حيث كان كيني من أوائل من استخدم هذا المفهوم بالتعاون مع مجلس كاليفورنيا لمتابعة وتقييم أداء المعلمين في التعليم العام (المرجع نفسه، ص245). وفقًا (الفتلاوي، 2004)، هناك عدة عوامل ساهمت في نشوء هذه الحركة وانتشارها السريع في الستينات من القرن الماضي:

- كان الانتقال نحو البرامج المعتمدة على الكفايات استجابة لمطالب المجتمع بتحقيق نتائج أفضل من عملية التعليم، مما يجعل المدارس أكثر قدرة على تلبية الاحتياجات الاجتماعية والفردية.
- ظهرت هذه الحركة كرد فعل ضد الأساليب التقليدية السائدة في برامج إعداد المعلمين، والتي تركز بشكل كبير على الجانب النظري، حيث تُعتبر مجرد تزويد المعلم بالمعلومات والمعارف المتنوعة غير كافٍ.
- شهدت مهنة التدريس تطورًا ملحوظًا، مما أدى إلى فهم أعمق لخصائص المعلم وأنماط سلوكه في مواقف تعليمية مختلفة.

- كما نشأت هذه الحركة استجابةً لتأثير المفاهيم الاقتصادية على النظام التعليمي، حيث برز مفهوم اقتصاديات التعليم الذي يركز على كفاءة الإنفاق الاجتماعي في مجال التعليم مقارنة بالعائدات المتوقعة.

- أدى تطور التكنولوجيا وتوافرها إلى تسهيل تنفيذ منهج الكفايات في عملية التعليم والتعلم، مما ساعد في تصميم وبناء برامج تهدف إلى تربية المعلمين وإعدادهم وفقاً لمبدأ الكفاية. (بوسعدة وسلام، مرجع سابق، ص247)

VII. تحديد الكفايات المهنية للأستاذ وقياسها:

يتم تحديد الكفاءات المهنية للمعلم وقياسها من خلال المداخل الآتية:

1. تحليل عملية التدريس عن طريق اتباع أسلوب تحليل النظم:

وهو أسلوب يقوم على أساس تحديد الأهداف العامة والسلوكية للعملية التدريسية، وتحليل أبعاد الكفاءات التي ينبغي على المعلم اكتسابها، وتوضيح أنواع وأبعاد المهارات والاتجاهات والأنشطة التي تحقق تلك الأهداف. بالإضافة إلى الأخذ بمبدأ التقويم المستمر والمتابعة وإدخال التعديلات اللازمة على الأهداف والأنشطة كلما كان ذلك ممكناً، ومن خلال ذلك يمكن إعداد قوائم الكفاءات المهنية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف.

2. استخلاص الكفاءات المهنية عن طريق ملاحظة سلوك معلمين أكفاء:

وذلك في أثناء قيامهم بالتدريس واستخلاص الأنماط السلوكية المميزة لطرقهم في التدريس بهدف إعداد برامج تتضمن هذه الأنماط ليتدرب عليها المعلمون الجدد.

3. الاعتماد على نتائج البحث التي أجريت على عمليات التعليم:

وذلك من خلال استخلاص العوامل التي أشارت إليها الدراسات على أنها تؤثر تأثيراً إيجابياً على تحقيق الأهداف وطرق التفاعل والأنماط السلوكية التي يتعامل بها المعلم مع طلابه وتزيد من إقبالهم على التعلم وتزيد تحصيلهم الدراسي، ومن ثم تضمينها برامج إعداد المعلمين.

4. التعرف على آراء المهتمين بالتربية من معلمين وموجهين:

ومتخصصين، وذلك بهدف التعرف على الكفاءات المهنية اللازمة لإعداد المعلم "المعارف والمهارات الضرورية للتدريس"، ولقد تم التوصل من خلال ذلك المدخل إلى العديد من القوائم للكفاءات المهنية اللازمة للمعلم. (الأسدي وآخرون، 2016، ص ص24-25)

وكشفت نتائج دراسة (سامح محافظة) (2009): "معلم المستقبل: خصائصه، مهاراته، وكفاياته"

أن أهم الخصائص الواجب توافرها في معلم المستقبل هي: المعرفة الجيدة بمحتوى موضوع التخصص، والدراسة الجيدة بخصائص المتعلمين وقدراتهم ونفسياتهم، ومهارة عالية في أساليب التدريس والتقييم، وقدرة عالية على التفاعل مع التلاميذ، أما في مجال الكفايات فكشفت نتائج الدراسة أن الكفايات الضرورية للمعلم هي الإعداد النظري والعملية له، والالتزام بالقواعد الأخلاقية للمهنة، والاستعداد لخدمة المجتمع المحلي والتواصل معه.

VIII. أهمية الكفايات المهنية بالنسبة للأستاذ:

في ظلّ التطورات العلمية والتكنولوجية الحاصلة لم يعد دور المعلم مقتصرًا على نقل المعرفة وتلقين الطلبة وشرح الدرس، بل هو المخطط والمنفذ والمقوم للعملية التعليمية، وهو المرشد والموجه لطلابه في المواقف التعليمية من خلال ما يوفر لهم من خبرات تعليمية مربية ومؤثرة وفعالة.

كلّ هذا لا يأتي إلّا من خلال امتلاكه لكفايات متنوعة وكثيرة تتعلّق بمهنته، هذه الكفايات أصبحت لازمة لأيّ معلم لزوم السلاح للجندي ولزوم الكتاب للباحث ولزوم السماع للطبيب، فالمعلم بدونها لا شيء وعمله حينئذٍ يعتبر مضيعة للجهود والوقت وهدر للطاقة، فكيف إذا كان هذا المعلم هو أستاذ التعليم الجامعي، فإن مسؤوليته تصبح أكبر، فهو الناقل لتراث الأُمّة وهو الذي يمدّ طلابه ويفيدهم ويعينهم على الاتصال والتكيف مع محيطهم الاجتماعي والمهني فيما بعد.

ومع تطور مهنة التعليم لم يعد يُعول على الشهادة كثيرًا فهي لا تفي أكثر من الإجازة في علم من العلوم، حيث انتقل الاهتمام من التركيز على الشهادة إلى التركيز على الأداء في المواقف التعليمية المختلفة ... وتمثل جوانب أهمية الكفاءات المهنية بالنسبة للمعلم فيما يلي:

- التحول من الاعتماد على مفهوم الشهادة أو المؤهل العلمي إلى الاعتماد على فكرة الكفاية والمهارة.
- اتسامها على مفهوم التربية المستمرة وقيامها بمعالجة أوجه القصور في البرامج التقليدية لتربية المعلم.
- تعدد الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم، مما يتطلب قدرًا من الكفايات التي يجب أن يُلمّ بها.
- تطور مهنة التعليم ذاتها، فقد تفرعت العلوم التربوية والنفسية واتسعت مجالاتها، وترتب على ذلك أن أصبح التعليم مهنة معقدة تضم كثيرًا من العناصر التشكيلية التي تحتاج إلى مهارات عديدة.
- اكتشاف تقنيات جديدة تساعد على تحقيق تعلم أفضل وأسرع وقت وأقل تكلفة، وهذا فرض على المعلم أدوارًا جديدة تتطلب قدرات وكفايات تعليمية معينة منها الكفايات التكنولوجية... إلخ.

(بواب، مرجع سابق، 2014/2013، ص ص 109-110)

أمّا في مجالات الكفايات فكشفت نتائج الدراسة أنّ الكفايات الضرورية للمعلّم الإعداد النظري والعملي له، والالتزام بالقواعد الأخلاقية للمهنة، والاستعداد لخدمة المجتمع المحلي والتواصل معه. (موقع الانترنت: AI-avassol-blogspot.com)

وأكدت دراسة (كير جنسي) (2003) بأن أفضل الكفايات التي يحتاجها الطلبة المعلمون في هذا الزمن، هي كفايات المجالات الأربعة مرتبة حسب درجة أهميتها تنازليًا: تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس، كفاية التقويم، وكفاية الإدارة الصفية، وتتوزّع هذه الكفايات الرئيسية إلى (163) كفاية مشتركة.

كما أشارت دراسة (أيروت Erout, n) (1987) بأنّ خصائص المعلمين الأكفاء تتمثل في الاهتمام بالطالب، وإدارة الصف بطريقة جيّدة، والحماسة للتدريس، وحثّ الطلاب على العمل، والعدل، وعدم التحيّز، واحترام رأي الطالب، بينما خصائص المعلمين غير الأكفاء تتمثل في عدم القدرة على إدارة الصف، المحسوبية، عدم

الاهتمام بالطالب، والإهمال، فقدان القدرة على توصيل المعلومات، وكره التدريس، وعدم الاستمتاع به، وعدم احترام الطلبة وآرائهم.

IX. مزايا توظيف الكفايات في تكوين الأساتذة:

ويمكن اختصار أهم الملامح والأهداف العامة التي تميز نموذج الكفايات عن غيره من نماذج تكوين المدرسين، في النقاط التالية:

■ يعني هذا النموذج، الانطلاق من الكفايات كاستراتيجية لتحديد مكونات العملية التعليمية-التعلمية، وتحديد بالتالي المناهج الدراسية في جميع مكوناتها (أهداف، محتويات، طرق وسائل وأساليب التقويم...) ورسم خطط تأهيل المدرسين.

■ ويتأسس النموذج كذلك، على كون بعض النماذج التقليدية مثل نموذج المحتويات المعرفية ونموذج الأهداف الإجرائية، لا يمكن أن تساعد المدرسين والمشرفين وواضعي البرامج ومؤلفي الكتب المدرسية... على التخطيط الناجح لأنشطة التدريس والاكساب.

في حين تقدم الكفايات حلقات مرنة لربط السلسلة التعليمية أو التكوينية بشكل منظم، فتصير الكفايات مرجعية أساسية لخلق عناصر التآلف والانسجام والاندماج، سواء داخل المنهاج الواحد أو بين المناهج بعضها ببعض.

■ كما يمكن هذا النموذج المدرسين من حرية ومشاركة أكبر في اختيار ما يلائم من محتويات وطرق ووسائل وتحديد المعايير المناسبة للحكم على حدوث التعلم.

■ ويمكن معدي برامج التكوين المهني للمدرسين من وضع خطط التكوين ومناهجه.

- ويمكن واضعي أنظمة الاختبار والتقويم من تحديدها بشكل دقيق بناء على ما تستهدفه عمليات التعليم والتكوين من كفايات بمختلف أنواعها. (الدريج وجمل، 2020، ص 80)

وهذا ما أكدت عليه دراسة (أحمد الفاقة، 2009) بعنوان: "إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات العربية المستقبلية"

والتي هدفت إلى تعريف الاتجاهات المعاصرة في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، بالإضافة إلى توضيح كيفية إسهام برامج إعداد المعلم، وتنميته مهنيًا في الارتقاء بمهنة التعليم

ودراسة (سامح، 2009) بعنوان: "معلم المستقبل: خصائصه، مهاراته، وكفاياته"

وكشفت نتائجها أنّ أهم الخصائص الواجب توافرها في معلم المستقبل هي: المعرفة الجيدة بمحتوى موضوع التخصص، والدراية الجيدة بخصائص المتعلمين وقدراتهم ونفسياتهم، ومهارة عالية على التفاعل مع التلاميذ، أمّا في مجالات الكفايات فكشفت نتائج الدراسة أنّ الكفايات الضرورية للمعلم الإعداد النظري والعملية له، والالتزام بالقواعد الأخلاقية للمهنة، والاستعداد لخدمة المجتمع المحلي والتواصل معه. (موقع الانترنت: Al-avassol-

(blogspot.com)

X. مصادر اشتقاق الكفايات التعليمية

1. اعتماد نظرية تربوية:

ويعتمد أصحاب هذا المنحى في اشتقاق الكفاية التعليمية من خلال نظرية تربوية، بحيث تكون الكفايات التي سيتم اشتقاقها متفقة مع مرتكزات تلك النظرية وأسسها ومطلقاتها...

2. المنحى التحليلي:

في هذا الإطار تم البحث بعناية وبطريقة تحليلية من أجل التوصل إلى المهام التعليمية للمعلم أو المهارات اللازمة ليؤدي أدواره المطلوبة. ومن أنماط هذا الإطار تحليل مهام المعلم ووظيفته في المواقف التعليمية ويتم التدريب عليها سواء خلال فترة الإعداد قبل الخدمة أو في أثناءها.

3. تقدير الحاجات:

يعد تقدير الحاجات من المصادر المهمة لاشتقاق الكفايات وذلك في ضوء وطبيعة وحاجات وما يراه الخبراء والقائمون على التخطيط، ويتطلب هذا المدخل تحديد حاجات المجتمع والمدرسة والمهتمين في ميدان التعليم من المعلمين وطلاب ومشرفين ومرشدين تربويين ... وغيرهم.

4. تحليل مهارات التعليم:

تحلل المهارات المختلفة لصياغة الكفاءات.

5. مدخل بناء الأنموذج:

تطوير أو وصف العملية المطلوبة لتصميم برنامج تربوي وتدريب ناجح وتطبيقه وتقييمه.

6. مدخل العملية:

يشتق من هذا المدخل الكفايات عن طريق إجراء البحوث التي ترتبط بين سلوك المعلم وتحصيل الطالب.

7. تحليل المقررات:

تحليل المقررات الدراسية وترجمتها إلى كفايات.

8. تحليل عمل المعلم ورصد الأنموذج:

ويعد هذا المصدر من المصادر الأساسية لاشتقاق الكفايات إذ تتم دراسة مهام المعلم من خلال ملاحظة عدد من المعلمين وهم يؤدون واجباتهم في المواقف التعليمية وتسجيل النشاطات التي يقومون بها،... كما يتم في الوقت ذاته تحديد الكفايات عن طريق ملاحظة معلمين أكفاء في أداء أنموذجي في المواقف التعليمية.

9. تحليل طبيعة المرحلة الدراسية:

تحديد الكفايات في ضوء متطلبات المرحلة التعليمية.

10. توظيف نتائج البحوث والدراسات:

إن نتائج البحوث والدراسات تعد من المصادر المهمة لاستيفاء المعلومات والبيانات التي تساعد على اكتشاف معايير أو صفات التعليم الجيد...

11. الإفادة من قوائم تصنيف الكفايات الجاهزة:

ويسمى هذا المدخل بمدخل الإجماع، ويقوم على أساس المراجعة الشاملة التي سبق إعدادها وتطويرها، ثم حذف الكفايات المتداخلة والمتكررة من أجل الحصول على قائمة توزع على عينة من المعلمين من أجل تحديد صدقها وثباتها.

12. استطلاع آراء الخبراء والمختصين.

13. استطلاع آراء أرباب العمل.

14. استطلاع آراء الخريجين.

15. استطلاع آراء الطلاب.

16. مدخل الحلقات الدراسية والمناقشات.

17. الإطار النظري للمادة.

18. المهام أو الأدوار أو الوظائف.

19. تحويل البرنامج القائم إلى مجموعة من الكفايات. (الأسدي وآخرون، 2016، ص 119-123)

XI. وسائل وأساليب تنمية الكفاءة المهنية أثناء الخدمة للأساتذة:

هناك مداخل وأساليب وبرامج متعددة تسهم في تنمية الكفاءة المهنية للمعلمين أثناء الخدمة من أبرزها:

- القراءة والاطلاع (الكتب، المجلات، الدوريات، الصحف، الدراسات والبحوث، المشاركات في الندوات والمحاضرات والمؤتمرات).
- الدراسات العليا.
- الرحلات العلمية.
- إجراء البحوث العلمية.
- الإشراف التربوي.
- البرامج التدريبية أثناء الخدمة.

ويمكن تصنيف هذه المداخل والأساليب والبرامج لتنمية الكفاءة المهنية للمعلمين إلى مدخلين هما:

1. المداخل الذاتية لتنمية الكفاءة المهنية للمعلم، وهي التي يستطيع المعلم القيام بها وممارستها بنفسه دون الحاجة للمساعدة الخارجية.

2. المداخل الخارجية لتنمية الكفاءة المهنية للمعلم، وهي تأتي بمساعدة وتنظيم المؤسسات والجهات التربوية المشرفة على عمل المعلم. (المناحي، 2010، ص 52)

ونستنتج من هذا، أن الكفاءة المهنية أثناء الخدمة تحتاج إلى عدة أساليب لتطويرها وضمان تجددتها، شريطة أن تكون لدى المعلم الإرادة والرغبة في التطور والتغيير وثقافة مواكبة كل جديد يطرأ على مهنته. بمعنى ثقافة التعلم

مدى الحياة. كما يمكن تصنيف أساليب تنمية الكفاءة المهنية للمعلمين إلى نوعين آخرين باعتبار الاختيارية والإلزامية هما:

مداخل اختيارية: وهي التي تعتمد على الرغبة الذاتية للمعلم كمحفز أساس ووحيد لتنمية الكفاءة المهنية، وتشمل غالباً مداخل وأساليب وبرامج الكفاءة المهنية للمعلمين.

مداخل إلزامية: وهي التي ليس للمعلم اختيار فيها، وتفرض عليه من الجهات المشرفة على عمله، ويأتي في مقدمتها الإشراف التربوي باعتباره المدخل الرسمي الذي تعتمد عليه جميع وزارات التربية والتعليم في العالم. (المرجع السابق، ص 53)

XII. قياس الكفاءة المهنية وتقييم أداء الأستاذ:

تعد الكفاءة المهنية الغرض النهائي لعملية تكوين وإعداد وتدريب الأفراد على المهنة، حيث تبدأ عملية التكوين المهني ببناء الكفاءة المهنية من خلال الإعداد في المعاهد والكلية، واستمرار عملية التنمية والتحسين والتطوير من خلال التدريب أثناء الخدمة وتنتهي العملية بقياس وتقييم الكفاءة المهنية أثناء العمل.

ويمكن قياس كفاءة المعلم بقياس التغيير في أداء التلاميذ كمستوى التحصيل، أو بتقدير المديرين والموجهين التربويين، وتعد حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات من أبرز ملامح المعاصرة حيث تهدف إلى إعداد معلمين أكفاء. (الأسدي وآخرون، 2016، ص 101)

أكدت دراسة العنزي (1428هـ) في عنوانها "تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام" على أهمية تقييم الكفاءة المهنية للمعلم وفقاً للمعايير العالمية، وذلك للأسباب التالية:

- مفهوم الجودة في مجال التعليم ليس تعبيراً جديداً، فقد حثّ ديننا الإسلامي الحنيف على إجادة العمل وإتقانه.
- التوصل إلى تحديد الجوانب المختلفة لدور معلّم الألفية الثالثة في التعليم العام، ومنها: جانب تنسيق المعرفة وتطويرها، جانب توفير بيئة صفية معزّزة للتعلّم.. إلخ.
- التّوصل إلى تحديد معايير الجودة في أداء المعلّم في كلّ جانب من الجوانب المختلفة لدور المعلّم في الألفية الثالثة في التعليم العام، ووضع الكفايات اللازمة للمعلّم للقيام بدوره في ضوء هذه المعايير.
- وضع رؤية لتطوير كفايات المعلّم من أجل الوصول لجودة أدائه وتميّزه، في ضوء معايير الجودة في التعليم، للحصول على مخرجات تعليمية ذات جودة عالية.

وأشارت دراسة كير جنسي (2003) بعنوان: "كفايات المعلّم في هذا الزّمان والمكان -جامعة الألباما" Nergency (2003).

إلى إنّ أفضل الكفايات التي يحتاجها الطلبة المعلّمون في هذا الزّمن، هي كفايات المجالات الأربعة مرتّبة حسب درجة أهمّيّتها تنازلياً: تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس، كفاية التّقويم، وكفاية الإدارة الصفّيّة، وتتوزّع هذه الكفايات الرئيسيّة إلى (163) كفاية مشتركة.

وتشارك في ذلك مع دراسة (أبروت، Erout, n) (1987) في ريتش درديرت بعنوان: "كفايات التعليم في خدمة المدرس التي هدفت إلى تحديد صفات المدرسين الأكفاء وغير الأكفاء" والتي أسفرت نتائجها على أنّ خصائص المعلمين الأكفاء تتمثل في الاهتمام بالطالب، وإدارة الصف بطريقة جيّدة، والحماسة للتدريس، وحثّ الطلاب على العمل، والعدل، وعدم التّحيّز، واحترام رأي الطالب، بينما خصائص المعلمين غير الأكفاء تمثّلت في عدم القدرة على إدارة الصف، المحسوبيّة، عدم الاهتمام بالطالب، والإهمال، فقدان القدرة على توصيل المعلومات، وكره التدريس، وعدم الاستمتاع به، وعدم احترام الطلبة وآرائهم. ومن المعايير التي يقوم على أساسها المعلم نذكر ما يلي:

1. معيار الإنتاج:

ويقاس من خلال تحقيق الأهداف التعليمية والتي يمكن أن تظهر في سلوك التلاميذ، كما يمكن تلمسه من خلال أثر المدرس على عمليات المدرسة وعلى العلاقات في مجتمع المدرسة...

2. معيار العملية والتفاعل:

ويتمثل في التنبؤ بأداء المعلم من خلال السمات والقدرات الشخصية للمعلم، كالذكاء والتوافق الشخصي ومستواه التعليمي ومؤهلاته وميوله واتجاهاته نحو مهنة التعليم. ويمكن القول بأنّ تقييم أداء المعلم محدد بمهدفين رئيسيين:

1. هدف تربوي:

ويتمثل في تحديد نقاط القوة في الأداء لتدعيمها وتطويرها، والتعرف على نقاط الضعف لاتخاذ الإجراءات العلاجية اللازمة، بالإضافة إلى تخطيط برامج التنمية المهنية التي تقدم للمعلمين بغرض حفزهم وتطوير ذواتهم المهنية.

2. هدف إداري:

ويتمثل في تحديد مستوى أداء المعلم لاتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بالترقية ومنح المكافآت أو توقيع الجزاءات والاستغناء. (المرجع السابق، ص 103)

خلاصة الفصل:

إن الوصول بالتلاميذ إلى اكتساب الكفاءات، يتطلب تغييرات هامة في الممارسة البيداغوجية، معنى ذلك أنه لا جدوى من تغيير في مقاربة المناهج، إذا لم يصحب ذلك تجديد تكوين المدرسين أو الأساتذة بإحداث تغيير جذري في علاقتهم بالمعرفة وفي كيفية تقديم الدروس وكفاءتهم المهنية، لأن مهنة المدرس لم تعد تتمثل في التعليم فقط بل في جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم، من أجل ذلك يتعين إعادة تكوينهم على أساس المقاربة بالكفاءات، استجابة لعدد من المبادئ المتعلقة بالكفاءات نفسها، ولو أن البعض منها ليس غريباً بالنسبة للعملية التعليمية. (أبوديه، د.س، ص 267)

وذلك يجعل التلاميذ قادرين على استعمال المعارف التي تراكمت لديهم في مواقف حقيقية، وذلك بإحداث تغيير جذري في الثقافة التربوية للمدرس. ويتمثل معنى تنمية الكفاءات في أن نتعلم فعل شيء بالقيام بفعله «نتعلمه بالممارسة»، وأن نقوم بفعل ما لا نعرف القيام به... وأن نعطي الأولوية لتطبيق المعارف بدلا من مجرد اكتساب المعارف.

هذه البيداغوجيا التي يتعين إعداد المدرس من أجلها، تحتاج إلى مزيد من الإرادة والوقت والاستمرارية، والعمل الجماعي، والتعاون مع الآخرين من ذوي الخبرة والمعرفة، والتعاون المستمر بين المدرسين أنفسهم، لأن العمل الجماعي شكل آخر من أشكال التكوين، حيث يتم التشاور حول المساعي التعليمية وتبادل التجارب، كما أنها تمنح مهنة التعليم قيمة معتبرة وترفع من شأن المدرس. (المرجع نفسه، ص 269)

ولهذا حاولنا في هذا الفصل أن نسلط الضوء على مفهوم الكفاءة وتحديدًا الكفاءة المهنية للمدرس ودورها في تجويد أدائه والوصول به إلى مستوى الجودة ومقاربة مستويات الأداء العالمية في ظل متطلبات مدرسة القرن الحادي والعشرين ومواصفات معلم القرن الحادي والعشرين. وتطرقنا إلى حركة تكوين المعلمين القائمة على تطوير الكفاءات اللازمة للمعلم وتنميتها باستمرار لجعله قادرا على التجدد ومسايرة الرهانات والتحديات وقادرا على التمتع في هذا الزمن.

الفصل الثالث

معايير الجودة الشاملة

تمهيد:

1. تعريف الجودة لغة
 2. تعريف الجودة اصطلاحاً
 3. تطور مفهوم الجودة
 4. مفهوم الجودة الشاملة
 5. مفهوم إدارة الجودة الشاملة
 6. أهمية إدارة الجودة الشاملة
 7. مميزات إدارة الجودة الشاملة
 8. معوقات إدارة الجودة الشاملة
 9. مبادئ إدارة الجودة الشاملة
 10. تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم
 11. طرق تحقيق الجودة في التعليم
 12. مميزات تطبيق الجودة الشاملة على الأداء الوظيفي للأستاذ
 13. معايير الجودة في أداء الأستاذ
 14. أهمية المعايير
 15. المعايير والجودة والاعتماد التربوي
 16. مجالات المعايير المهنية للأساتذة
- خلاصة الفصل

تمهيد:

شهد العالم في الآونة الأخيرة اهتماماً كبيراً بمفهوم الجودة وتعزيزها. إذ أصبحت المنظمات الصناعية والخدمية تسعى لتحقيق ميزة تنافسية لا يمكن الوصول إليها إلا من خلال تطبيق مفهوم الجودة الشاملة. هذا الاهتمام زاد على المستويين العام والخاص، حيث تزايدت الممارسات المتعلقة بالجودة بشكل طبيعي. وقد تم تطوير نماذج للجودة تساعد المنظمات في تحسين أدائها وفعاليتها التنظيمية، من خلال استثمار جهود جميع العاملين، والسعي نحو التطوير المستمر لجميع العمليات والمهام، مع التركيز على رضا العملاء واحتياجاتهم وتوقعاتهم المستقبلية.

ويشار إلى أن الجودة قديمة قدم الحضارة الإنسانية إذ نجد في الحضارة الفرعونية ممثلة في الأهرامات والمعابد والتمائيل، وفي الحضارة المسيحية المتمثلة في الكنائس وفي الحضارة الإسلامية المتمثلة في المساجد والقصور، وفي الحضارة الصينية المتمثلة في سور الصين العظيم، وكان مفهوم الجودة خلال هذه الحضارات هو الدقة والإتقان. (المحياوي، 2006، ص 45)

I. تعريف الجودة لغةً:

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 جيداً، 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 وعكسه (تكلم فأساء وعمل فأساء). في اللاتينية، يُشتق مصطلح الجودة (quality) من كلمة (Qualities)، والتي تشير إلى طبيعة الشيء أو الشخص ودرجة ملاءمته. ولا تعني الجودة بالضرورة الأفضل أو الأحسن دائماً، بل هي مفهوم نسبي يتباين تفسيره بناءً على الجهة المستفيدة، سواء كانت الزبون، المصمم، المجتمع، أو المنظمة نفسها.

أما في اللغة الإنجليزية فيكثر التعدد والتداخل لمعاني الجودة فقد تعني درجة الامتياز أو تعني سمة متأصلة أو ميزة للشيء، وأورد قاموس وبستر (Webster is New world Dictionary) الجودة: بأنها صفة أو درجة تفوق يمتلكها شيء ما، كما تعني درجة الامتياز، أما في قاموس أكسفورد (oxford English dictionary) فتعني الجودة الدرجة العالية من النوعية أو القيمة. (مسلم، 2015، ص 21)

عرّف (صادق) الجودة بأنها تعني كون الشيء جيداً، وفقاً لما ورد في المعجم الوسيط. ويشير الفعل "جاد" إلى أهمية الجوهر والمظهر معاً، حيث يعكس هذا التعريف الفعل الذي يسبق إظهار الشيء بشكل جيد. وبالتالي، يُظهر التعريف جانبيين من جوانب الجودة: جودة العمليات وجودة النواتج الناتجة عنها. (صادق، 2014، ص 14)

ورد في معجم لسان العرب (لابن منظور) بأن كلمة الجودة أصلها (جُود)، والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جُودُهُ، وجُودة أي صارَ جيِّدًا، وأحداث الشيء فجَادَ والتجويد، وقد جاد وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل (ابن منظور، 1984، ص 72).

II. تعريف الجودة اصطلاحاً

الجودة اصطلاحاً هي الدرجة التي تلبي بها مجموعة من الخصائص الكامنة لمتطلبات الأيزو ISO، ويمكن أن تكون الخصائص طبيعية أو وظيفية أو عضوية، هي كامنة في المنتج أو العملية أو النظام أو تتعلق بأحد المتطلبات، والمتطلب هو حاجة أو توقع تم التص عليه ضمناً أو إلزامياً. (السامرائي والكناني، 2013، ص30)

كما عرفت بأنها، تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة أو معروفة ضمناً أو هي مجموعة من الحقائق والمميزات لكيان ما تعبر عن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة أو المتوقعة من قبل المستفيد. (البوهي، 2018، ص62)

يعرف محمد قاسم الجودة في المجال التربوي بأنها مأخوذة من الفعل "جاد"، والذي يعني أن يصبح الشيء جيداً أو رائعاً. وتشير الجودة إلى مجموعة المعايير والخصائص التي يجب أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية داخل المؤسسات التربوية، سواء في المدخلات أو العمليات أو المخرجات، وذلك بهدف تحقيق الأهداف المرجوة للفرد والمؤسسة والمجتمع المحلي وفقاً للإمكانات المتاحة. (قحوان، مرجع سابق، 2012، ص32-33)

ويقصد بها في التربية مجموعة من الحقائق أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها: مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية وكذلك، وتؤثر التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع. (قحوان، المرجع نفسه، 2012، ص33)

ونعرض الآن لمجموعة من التعاريف حسب التطور التاريخي:

ويرى (Crosby) (1979): أن الجودة هي المطابقة للمتطلبات أو للمواصفات.

كما يرى (Juran & Cryna) (1980) و (Juran) (1974): أن الجودة هي الملاءمة للاستعمال.

ويرى (Taguhi) (1984): أن الجودة هي تفادي الخسارة التي يسببها المنتج للمجتمع بعد إرساله للمستعمل، ويتضمن ذكر الخسائر الناجمة عن الفشل في تلبية توقعات العميل والفشل في تلبية خصائص الأداء والتأثيرات الجانبية الناجمة عن المنتج كالتلوث والضجيج وغيرها.

ويعرفها قاموس (Webster) (1985): أنها مصطلح عام قابل للتطبيق على أية صفة أو خاصية منفردة أو شاملة.

ويعرفها قاموس (Oxford): أنها درجة التميز أو الأفضلية،

ويرى (Deming) (1986): إن الجودة يجب أن ترضي حاجات العميل الحالية والمستقبلية.

يرى (Feignbaum) في عام 1991 أن الجودة تمثل المزيج الشامل لخصائص السلعة أو الخدمة الناتجة عن التسويق، والهندسة، والتصنيع، والصيانة. ومن خلال هذا المزيج، يمكن أن تلي السلعة أو الخدمة توقعات العميل أو تتجاوزها.

ويرى (Mitra) (1993): إن الجودة ملاءمة السلعة أو الخدمة لتلبية الاستعمال المقصود منه كما يطلبه العميل.

(الطائي وقداة، 2008، ص30)

إجمالي خواص المنتج أو العملية أو التنظيم أو الفرد أو النشاط أو النظام الذي تبين مقدرته على تحقيق احتياجات محددة وضمنية (كيلاما، 2004، ص70).

يعرف المعهد الأمريكي للمعايير الجودة بأنها: "جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادرًا على الوفاء باحتياجات معينة". (البيلاوي وآخرون، 2006، ص21)

ويُعرف "البيلاوي" وآخرون الجودة الشاملة بأنها: "مجموعة من الخصائص والسمات التي بدقة تعبر وشمولية عن جوهر التربية، وحالتها بما في ذلك كل أبعادها، مُدخلات، عمليات، مخرجات، وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع (المرجع نفسه، 2006، ص21).

ويعرف الباحث الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم بأنها: "مجموعة الخصائص الواجب توافرها في واقع الإعداد والتكوين، وتشمل (المدخلات، العمليات، المخرجات)، في عمليات التكوين أثناء الخدمة والتي تلبي احتياجات كافة عناصر واقع الإعداد والتكوين، ونقصد بها الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة".

وهي مدخل تربوي متكامل يقوم على التحسين المستمر على المدى الطويل من خلال إحداث تغيير في ثقافة المؤسسة والارتقاء بمستوى الأداء، وتنمية مهارات الأفراد في المجالات المعرفية، والمهارية والعمل بروح الفريق لرفع كفاءة العاملين بالمؤسسات التعليمية في جميع المجالات، وتوحيد المخرجات التعليمية.

III. تطوّر مفهوم الجودة:

لقد حظيت مسألة الجودة باهتمام كبير من خلال صيغ ومفاهيم متعددة، جميعها تهدف إلى تحسين جودة المنتجات بشكل عام. يمكن القول إن تطور الجودة قد خضع، وما زال، لسلسلة من عمليات التطوير المستمر. من المهم أن نفهم هذه العمليات لتحديد موقفنا قبل الشروع في أي تغيير. وفي هذا السياق، يقترح "جارفين" أربع مراحل تاريخية كمقياس لمرحل تطور الجودة في أي منظمة.

المرحلة الأولى:

امتدت هذه المرحلة من القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين في الغرب، حيث كان التركيز على تحديد مواصفات المنتج بوضوح، بالإضافة إلى تحديد الخطوات اللازمة لتصنيعه. كانت أدوات القياس تعتمد على وسائل المفتشين لتمييز المنتجات الجيدة عن الرديئة. من الجدير بالذكر أن النظرة السائدة للجودة في هذه المرحلة كانت تُعتبر مشكلة تحتاج إلى حل لضمان تماثل المنتجات.

المرحلة الثانية:

تُسمى هذه المرحلة مرحلة ضبط الجودة، وقد امتدت من العشرينات حتى الخمسينات من القرن العشرين. في هذه المرحلة، كان التركيز على احتياجات الزبون وتحديد الخطوات اللازمة لتصنيعه. كانت أدوات القياس تعتمد على وسائل المفتشين لتمييز المنتجات الجيدة عن الرديئة. من الجدير بالذكر أن النظرة السائدة للجودة في هذه المرحلة كانت تُعتبر مشكلة تحتاج إلى حل لضمان تماثل المنتجات.

المرحلة الثالثة:

تُعرف هذه المرحلة بمرحلة "توكيد الجودة"، وامتدت من الخمسينات حتى الستينات من القرن العشرين. رغم استمرار النظرة إلى الجودة كمشكلة تتطلب حلاً، إلا أن التوجه أصبح أكثر استباقية. كما أدركت المنظمات أن المسؤولية عن الجودة لا ينبغي أن تقتصر على إدارة واحدة، بل يجب أن تكون مسؤولية شاملة تعود إلى جميع أعضاء المنظمة لمنع تدهور الجودة. في هذه المرحلة، أصبحت الجودة جزءاً لا يتجزأ من خطط المنظمة، وتقدمت جهود تنسيق الجودة بين الأقسام والمجموعات المختلفة لتكون على رأس الأولويات.

المرحلة الرابعة:

تُعرف هذه المرحلة بأنها ملاءمة المنتج للمتطلبات الكامنة، وتُسمى بالإدارة الاستراتيجية للجودة، وتمتد حتى وقتنا الراهن. في هذه المرحلة، تم التركيز على حاجات ورغبات الزبون التي قد لا يدركها بعد. هذه الخصائص، عند غيابها، لا تعتبر جزءاً من أبعاد مستوى رضا الزبون، ولكن وجودها يؤدي إلى زيادة مستوى رضاه. يتجه التفكير في هذه المرحلة نحو اعتبار الجودة ليس فقط من وجهة نظر المنظمة، ولكن أيضاً من منظور الزبون الذي يتلقى الخدمة. (الحياوي، 2006، ص 28-30)

IV. مفهوم الجودة الشاملة

عرّفها "ديان بون وريك جريجز بأنها: "معيار أو هدف، أو مجموعة متطلبات، وهي هدف يمكن قياسه لا إحساس مبهم بالصلاحية، وهي جهد من أجل التطوير، وليست درجة معينة محدّدة للامتياز" ويرى (البيلوي) أنّ مفهوم الجودة يشير إلى ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية لتطبيق معايير تتسم بالاستمرارية لضمان جودة المنتج، وجودة العملية الإنتاجية. (عطية، 2015، ص 20)

ويعرفها (جونسون) القدرة على تحقيق متطلبات الجماهير بالشكل الذي يتطابق مع توقعاتهم، ويحقق رضاهم التام عن الخدمة التي قدمت لهم.

فيما يعرفها (بادير) وبأنها: "مجموعة الإجراءات التي توفر قدرة المنتج، أو الخدمة على إشباع حاجات معينة محددة بذاتها، وهذا يعني أن الجودة تعني أداء العمل وفق معايير صحيحة من أول مرة من دون أخطاء، أو أنها المتانة والأداء المهني للمنتج". (عطية، 2015، مرجع سابق، ص 21)

وهناك من يرى أن الجودة الشاملة عبارة عن خلق وتطوير قاعدة من القيم والمعتقدات التي تجعل كل فرد من أفراد المؤسسة يدرك أن الجودة في خدمة العمل أو أن المستفيد هو الهدف الأساسي للمؤسسة وأن طرق العمل الجماعي هو أساسي في تحقيق ذلك الهدف. (عامر، 2014، ص 45)

كما أن مفهوم الجودة الشاملة يعتبر من أهم الموضوعات التي حظيت باهتمام كبير في ضوء التغيرات والتطورات المتسارعة على المستويين الإقليمي والعالمي في كل مجالات الحياة، إذ تشير العديد من الدراسات والبحوث والمؤلفات إلى ضرورة تجويد الأداء وإتقان الأعمال بغية تحقيق مستوى أفضل من الإنتاجية والربحية وإرضاء المستفيدين من الخدمة التي تقدمها المؤسسة (عامر، مرجع سابق، 2014، ص 45-46)

وتعني الجودة الشاملة بأنها "فلسفة إدارية تسعى لإيجاد وتطوير قاعدة من القيم والمعتقدات التي تجعل كل موظف بالمنظمة يرى أن الهدف الأساسي لمنظمته هو تحقيق رغبة الزبون من خلال عمل جماعي يتصف بالتعاون والمشاركة لتحقيق هذا الهدف". (عامر، 2014 مرجع سابق، ص 47)

ولضمان أن تتمتع السلع والخدمات بالجودة وفقاً للمواصفات التي تم تصميمها مسبقاً، يجب على المنظمة الالتزام بمبادئ الجودة. تُعرف طريقة إدارة الجودة على مستوى المنظمة ككل بإدارة الجودة الشاملة.

يركز مفهوم الجودة الشاملة على أن تحقيق الجودة هو نتيجة مباشرة للظروف والعمليات الداخلية والهياكل التي تقوم عليها عملية الإنتاج. لذا، فإن الاهتمام بخطوات هذه العمليات وتحليلها يساعد على فهم كيفية تسهيلها أو تعقيدها لعملية الإنتاج، مما يؤثر في جودة المنتج النهائي. إضافة كلمة "الشاملة" إلى مفهوم الجودة تشير إلى اتساع هذا المفهوم ليشمل المنتجات والخدمات والأشخاص والعمليات وأوساط العمل، ويُرمز لها بـ "Big Quality". في المقابل، تشير "الجودة الضيقة" (Little Quality) إلى التركيز على جودة عنصر واحد فقط دون النظر إلى جميع العناصر الأخرى. (النعمي وآخرون، 2016، ص 39)

V. مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

تعدّ إدارة النوعية الشاملة من أكثر المفاهيم الفكرية والفلسفية الرائدة التي استحوذت على الاهتمام الواسع من قبل الاقتصاديين والباحثين والإداريين والأكاديميين الذين يعنون بشكل خاص في تطوير وتحسين الأداء الإنتاجي والخدمي في مختلف المنظمات الإنسانية، ولقد لعبت الإدارة اليابانية دوراً حاسماً في هذا المضمار سيما في أوائل الثمانينيات وأواخر التسعينيات من القرن الماضي من خلال استحوادها على تقديم سلع ذات جودة عالية يمكن لها أن تحقق مع التكاليف المنخفضة، وهذا ما أفرز النجاح المحقق من جراء اعتمادها على حلقات السيطرة النوعية واستخدام أسلوب إدارة النوعية الشاملة التي تعمق استخدامها بشكل واسع النطاق في شتى الميادين الإنتاجية والخدمية. (حمود، د. س، ص 16-17) وكانت أول محاولة لوضع تعريف لمفهوم إدارة الجودة الشاملة من قبل BQA منظمة الجودة البريطانية حيث عرّفت TQM على أنها: "الفلسفة الإدارية للمؤسسة التي تدرك من خلالها تحقيق كل من احتياجات المستهلك، وكذلك تحقيق أهداف المشروع معاً". (حمود، د.س، ص 74)

لذا فإن هذا التعريف يركز على كل من الكفاءة والفاعلية داخل المشروع، والذي يحمي المنظمة ويقودها إلى التميز من خلال تلبية احتياجات المستهلك الذي تتحقق من خلاله أهداف المشروع دون أن تكون هناك ازدواجية في العمل أو أن يكون هناك جهود ضائعة.

بينما عرّف العالم جون أوكلاند (John Oakland) إدارة الجودة الشاملة على أنها: "الوسيلة التي تدار بها المنظمة لتطور فاعليتها ومرونتها، ووضعها التنافسي على نطاق العمل ككل". (حمود، مرجع سابق، د. س، ص 74)

من وجهة نظر أمريكية، تعرّف إدارة الجودة الشاملة (TQM) بأنها فلسفة وإطار عمل ومبادئ توجه المنظمة نحو تحقيق تحسين مستمر. تشمل هذه التعريفات الأساليب الكمية والموارد البشرية التي تهدف إلى تحسين استخدام الموارد

المتاحة والخدمات. ويُفترض أن جميع العمليات داخل المنظمة تسعى لتحقيق إشباع احتياجات المستهلكين الحاليين والمستقبليين. (حمود، المرجع نفسه، د.س، ص74)

وحدّد كول (Cole1995) مفهوم إدارة الجودة الشاملة: "بأنها نظام إداري يضع رضا العمال على رأس قائمة الأولويات بدلا من التركيز على الأرباح ذات الأمد القصير، إذ أن هذا الاتجاه يحقق أرباحا على المدى الطويل أكثر ثباتا، واستقرارا بالمقارنة مع المدى الزمني القصير. (حمود، د.س، المرجع نفسه ص75)

وقد أشار (Edwards Deming) والذي يعد أبو السيطرة النوعية في اليابان إلى إعطاء الجودة الشاملة أهمية كبيرة حيث تعد الجودة مسؤولية كافة الأفراد العاملين في المنظمة الإنسانية، وذلك من خلال التركيز على خمس خطوات متداخلة ومتفاعلة في تنشيط حركة الجودة الشاملة وهي:

1. تقليل التكاليف من خلال تكثيف الجهود الإنسانية في تقليل الأخطاء والعطلات والتوقفات وإعادة التصنيع التي ترافق عادة العمليات الإنتاجية، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى تحسين الاستخدام الأمثل للمواد الأولية والوقت والتي تؤدي بدورها إلى:

2. تحسين وتطوير الإنتاجية والتي تؤدي بدورها إلى:

3. زيادة الحصة السوقية وتحسين الجودة وملاءمة الأسعار والتي تؤدي إلى:

4. زيادة الربحية والتي تؤدي إلى تحقيق ثبات واستقرار المنظمة في نشاط الأعمال وهذا يؤدي إلى:

5. نتائج تطويرية مستمرة في العمل الإنتاجي من شأنه أن يحقق استمرارية نهوض فاعلة في التحسن والتطور المستمرين

من خلال إسهام كافة الأفراد العاملين في النشاط النوعي للمنظمة الإنسانية. (حمود، د.س، المرجع نفسه ص77)

ويقصد بالجودة الشاملة في التربية بأنها: "مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها، مدخلات وعمليات، ومخرجات وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع". (الببلاوي وآخرون، 2006، ص21)

تعني الجودة أن لكل منظمة أهدافاً خاصة بها، يمكن تحقيق الجودة الشاملة من خلال التعاون مع مؤسسات أخرى.

لتحقيق ذلك، يتعين توافر عدة عوامل ومتطلبات رئيسية تشمل مدخلات وعمليات ومخرجات المنظمة. يتطلب الأمر إدارة فعالة للجودة تراعي الاستراتيجيات المستقبلية، بالإضافة إلى التزام الإدارة العليا والتنفيذية بتطوير الجودة. من الضروري أيضاً خلق بيئة علمية واعية بجميع جوانب الجودة، حيث ترتبط إدارة الجودة بعوامل سلوكية بالإضافة إلى الجوانب الفنية. (الببلاوي وآخرون، مرجع سابق، 2006، ص ص21-22)

وينص التعريف الذي ظهر في (مجلة كواليتي بروجرس) (Progress Quality) وهي النشرة الرسمية للجمعية

الأمريكية للتحكم بالجودة American Society for Quality Control على ما يلي: "إدارة الجودة

الشاملة هو المصطلح الذي أطلقته قيادة الأنظمة الجوية البحرية عام 1985 لوصف أسلوب الإدارة الياباني لتحسين

الجودة، ومنذ ذلك الوقت فقد اتخذت إدارة الجودة الشاملة عدّة معانٍ، وأبسطها أن إدارة الجودة الشاملة هي أسلوب

لتحقيق النجاح طويل الأمد من خلال إرضاء الزبائن". (ديمغ وهاغستروم، 2009، ص17)

ويمكن تحديد مفهوم إدارة الجودة الشاملة بصورة مختصرة على أنه: "تفاعل المدخلات، وهي الأفراد والسياسات والأجهزة، لتحقيق جودة عالية للمخرجات"، وهذا يعني إشراك ومساهمة العاملين كافة وبصورة فاعلة في العمليات الإنتاجية أو الخدمية مع التركيز على التحسين المستمر لجودة المخرجات بهدف تحقيق الرضى لدى المستهلكين. ومن هنا يتضح بأن نظام إدارة الجودة الشاملة (TQM) عبارة عن توليفة أو تركيبة للفلسفة الإدارية الشاملة مع مجموعة من الأدوات والمداخل لأغراض التطبيق. (زيدان، 2016، ص 21)

كما يعرفها (سلمان زيدان) بأنها: "خلق ثقافة متميزة في الأداء حيث يعمل كافة أفراد التنظيم بشكل مستمر لتحقيق توقعات المستهلك، وأداء العمل مع تحقيق الجودة بشكل أفضل أو بفاعلية عالية وفي أقصر وقت ممكن". (زيدان، 2016، المرجع نفسه ص 25)

وتعرف بأنها استخدام فرق العمل بشكل تعاوني لأداء الأعمال بتحريك المواهب والقدرات لكافة العاملين في المنظمة لتحسين الإنتاجية والجودة بشكل مستمر"

كما تعرف على أنها عمل الإدارة وطريقتها لتحسين الجودة والتركيز على الإدارة التي تتفهم عملها وتركز على العمليات بشكل يحقق النتائج وليس الإدارة التي تنظر إلى النتائج". (زيدان، 2010، ص 26)

تعرف إدارة الجودة الشاملة (TQM) وفقاً لراغب النجار (2000) بأنها أسلوب متكامل يُطبق في جميع فروع ومستويات المنظمة التعليمية، حيث يتيح للأفراد وفرق العمل فرصة تلبية احتياجات الطلاب والمستفيدين من التعلم. (البوهي، مرجع سابق، 2018 ص 119)

وعرفها (روودز) (1992) بأنها: عملية إدارية تركز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكّن في إطارها من توظيف مواهب العاملين، واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسّن المستمر للمنظمة. (البوهي، المرجع السابق، 2018، ص 119)

VI. أهمية إدارة الجودة الشاملة:

الهدف الأساسي من تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة في المنشآت هو تعزيز جودة المنتجات والخدمات مع تقليل التكاليف وتقليل الوقت والجهد الضائع، بهدف تحسين الخدمة المقدمة للعملاء وزيادة رضاهم. يتحقق ذلك من خلال:

- خلق بيئة تدعم وتحافظ على التطوير المستمر.
- إشراك جميع العاملين في عمليات التطوير والتنمية.
- متابعة وتطوير أدوات قياس أداء العمليات.
- تقليل المهام والنشاطات اللازمة لتحويل المدخلات من المواد الأولية إلى منتجات أو خدمات ذات قيمة للعملاء.
- تعزيز ثقافة تركز بقوة على العملاء.
- تحسين جودة المخرجات.
- زيادة الكفاءة من خلال تعزيز التعاون بين الإدارات وتشجيع العمل الجماعي.

- تحسين الربحية والإنتاجية.
- تعليم الإدارة والعاملين كيفية تحديد وترتيب وتحليل المشاكل، وتجزئتها إلى مشاكل أصغر يمكن السيطرة عليها.
- اتخاذ القرارات بناءً على الحقائق وليس المشاعر.
- تدريب الموظفين على أساليب تطوير العمليات.
- تقليل المهام غير المفيدة وأوقات العمل المتكررة.
- زيادة القدرة على جذب العملاء وتقليل الشكاوى.
- تعزيز الثقة وأداء العمل للعاملين.
- زيادة نسبة تحقيق الأهداف الرئيسية للشركة. (دبمنغ وهاغستروم، مرجع سابق، 2009، ص ص 15-16)

كما تتلخص أهمية إدارة الجودة الشاملة في النقاط التالية:

- أتمها منهجية قابلة للتغيير، أكثر من كونها نظامًا تقليديًا يعتمد على إجراءات وقرارات ثابتة.
- التزام الشركة يعني قدرتها على تغيير سلوك أفرادها تجاه مفهوم الجودة. يعني تطبيق الجودة قدرتها على تغيير سلوك الأفراد نحو مفهوم الجودة.
- يعني تطبيق الجودة أن الشركة تركز على أنشطتها بشكل شامل، وليس فقط على المستهلكين.
- الجودة تتطلب تكامل الجهود، حيث تكون نتيجة تعاون بين العملاء الداخليين والخارجيين.
- لا تقتصر أهمية الجودة على تحسين العلاقات بين الموردين والمنتجين، بل تشمل أيضًا تعزيز سمعة المؤسسة، وزيادة الروح المعنوية بين العاملين، وتنمية روح الفريق. (النعمي وآخرون، 2016، ص 40)
- وتهدف إدارة الجودة إلى تطوير جودة المنتجات أو الخدمات مع تخفيض التكاليف مما يحسّن خدمة العملاء وتلبية حاجاتهم، وتتلخص أهداف إدارة الجودة الشاملة فيما يلي:

- خفض التكاليف: بتقليل الأخطاء ونسبة تكرار العمل، والعمل الإضافي
 - تحقيق الجودة
 - زيادة العوائد والأرباح: زيادة المبيعات وزيادة المشاركة في السوق.
 - رضا وسرور العملاء: حيث يشتركون أكثر من مرة ويقومون بالدعاية.
 - تمكين الموظفين ومنحهم السلطة: وبذلك تتجنب الشركة المشاكل المستقبلية.
- (المرجع نفسه، 2016، ص 40)

وهذا ما أشار إليه العنزى (1428هـ) في دراسته بعنوان "تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام".

- بأن مفهوم الجودة في مجال التعليم ليس تعبيرًا جديدًا، فقد حثّ ديننا الإسلامي الحنيف على إجادة العمل وإتقانه.

- التوصل إلى تحديد الجوانب المختلفة لدور معلّم الألفية الثالثة في التّعليم العام، ومنها: جانب تنسيق المعرفة وتطويرها، جانب توفير بيئة صافية معزّزة للتّعلّم... إلخ.
 - التّوصل إلى تحديد معايير الجودة في أداء المعلّم في كلّ جانب من الجوانب المختلفة لدور المعلّم في الألفيّة الثالثة في التّعليم العام، ووضع الكفايات اللازمة للمعلّم للقيام بدوره في ضوء هذه المعايير.
- وهذا ما أكدته أيضا (دراسة إلهام على أحمد الشلبي) (2010): حيث توصلت نتائجها إلى أنّ هناك أثرا واضحا لإدارة الجودة الشاملة في برامج التّسمية في بعدي التّخطيط والتّنفيد، وفي البعد الكلّي.

VII. مميزات إدارة الجودة الشاملة:

- تقليل الأخطاء الشائعة داخل المنشأة.
- تقليل الوقت اللازم لإنهاء المهام والمسؤوليات.
- الاستفادة المثلى من الموارد المتاحة في المنشأة.
- تقليل عمليات المراقبة المستمرة غير المجدية.
- زيادة رضا المستفيدين.
- زيادة رضا العاملين، سواء كانوا إداريين أو فنيين.
- تقليل الاجتماعات واللجان غير الضرورية.
- تحديد المسؤولية وعدم إلقاء اللوم على الآخرين عند حدوث أي أمر غير مبرر.
- تعزيز الولاء للعمل وللمؤسسة.
- بناء وتعزيز العلاقات الإنسانية والاجتماعية.
- تحسين بيئة العمل من خلال توفير جميع الخدمات اللازمة.
- تحديد أنماط قيادية مناسبة لنظام إدارة الجودة الشاملة.
- تأسيس نظام معلوماتي دقيق لإدارة الجودة الشاملة. (ديمغ وهاغستروهم، مرجع سابق، 2009، ص 16)

VIII. معوقات إدارة الجودة الشاملة:

- ضعف المتابعة الإدارية على الإدارات والأقسام.
- نقص الخبرة الإدارية لدى بعض المسؤولين.
- عدم قدرة بعض الرؤساء على اتخاذ القرار.
- ضعف التنسيق بين الأجهزة ذات العلاقة.
- عدم وجود الموظف المناسب في المكان المناسب.
- عدم فهم بعض المسؤولين للمتغيرات الداخلية والخارجية.
- عدم إزالة الخوف بأن يشعر الموظف وبشكل معقول بالأمان داخل المنشأة.

■ عدم إزالة الحواجز بين الإدارات وذلك بالقضاء على كل الحواجز التنظيمية والتنسيق وتفعيل الاتصال بين الإدارة والأقسام على المستويين الأفقي والعمودي ولتكن الجودة هي الهدف وليس المنافسة بين الزملاء والإدارات. عدم إنشاء مراكز التدريب والتطوير الفعال وتدريب الموظف تدريجياً محمداً متعلق بعمله. (المرجع نفسه 2009 ص 16-17)

IX. مبادئ إدارة الجودة الشاملة:

من أهم المبادئ الرئيسة في مجال الجودة الشاملة والتي قدمها ديمنج:

1. أرفع دائماً العمل الجماعي وأزل العوائق التي تفرق بين الإدارات، اجعل الأفراد يتعاونون بدلاً من المنافسة.
 2. اجعل الجودة جزءاً لا يتجزأ من نسيج العملية، لا تعتمد على الفحوصات والاختبارات الهادفة إلى اصطيد الأخطاء، ولكن تخلص من الأخطاء كلياً.
 3. ابن علاقات طويلة المدى بين الموظفين والممولين والعملاء قوامها المصلحة المتبادلة.
 4. زود المديرين والموظفين بكل التدريب الذي يحتاجونه للمشاركة الكاملة في عملية التحسين.
- يجب أن تشارك الإدارة العليا في هذه الجهود لضمان استمراريتها في المدى الطويل. (مسلم، 2015، ص 20)

X. تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

يستلزم تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم ما يلي:

- الارتقاء بجودة التعليم بتحديد المستوى الملائم للمعايير في جميع الأنظمة التربوية ومكوناتها التعليمية، بتحديد رؤية واضحة للمدخلات والمخرجات بهدف تحقيق الأهداف المرجوة.
- توافر المسؤولية الكاملة عن نظام الجودة لمراقبتها والتحكم بها والتأكد من تحقيقها وتوافر المواصفات المحددة لها.
- إمكانية تحقيق الأهداف في كافة مجالات التربية والتعليم.
- إيجاد البيئة المناسبة المشجعة على تطبيق الجودة الشاملة.

المحافظة على المستوى التعليمي الذي وصل إليه الطلبة بمتابعة تقييمهم بشكل مستمر. (حمود حافظ،

2012، ص 66-67)

وهذا ما أكدته (دراسة عبد الملك عبد الرحمن، محمد عيد حسن) 2004، بعنوان: "معايير الأداء المهني

للطالب المعلم بكليات التربية في ضوء مفهوم الجودة والاعتماد الأكاديمي"

والتي هدفت إلى رصد وتحليل واقع الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بصورة موضوعية كمتطلب أساسي

لتطوير وتحسين هذا الأداء، وتزويد مجال إعداد المعلم بمجموعة من المعايير يمكن أن تساهم في إعداد،

والتأكيد على ثقافة الاعتماد والجودة الشاملة كمفاهيم أساسية لتحقيق تطوير التعليم، وإعداد المعلم.

وما أكدته أيضاً دراسة إلهام على أحمد الشلبي (2010): "أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية

المهنية للمعلمين - تجربة وكالة غوث الدولية - الأردن"

حيث **ذهبت** النتائج إلى أنّ هناك أثرًا واضحًا لإدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين في بعدي التخطيط والتنفيذ، وفي البعد الكلي.

وما أشارت إليه دراسة يزيد قادة بعنوان: "واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية - دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة.

وتمثلت إشكالية البحث فيما يلي: "ما مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية الجزائرية من خلال الإصلاحات المطبقة؟

وتمثلت أهداف البحث في النقاط التالية:

- تسليط الضوء على مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وعن إمكانية تطبيقها في المؤسسات التعليمية.
- التعرف على أهداف تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية
- التعرف على واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية الجزائرية.
- التوصل إلى بعض النتائج والتوصيات التي من شأنها المساهمة في تحقيق الجودة التعليمية المنشودة.

XI. طرق تحقيق الجودة في التعليم:

لتحقيق الجودة في مجال التعليم ينبغي اتباع مجموعة من الطرق والوسائل المهمة منها.

1. التخطيط للجودة:

وينظر إليه باعتباره الأنشطة التي تحدّد الأهداف والمتطلبات الخاصة بالجودة وتطبيق عناصر نظام الجودة ويشمل إعداد الخرج والتخطيط الإداري للعملية التعليمية وإعداد خطط تحقيق الجودة وتحسينها.

2. ضبط الجودة وتعريف أنظمة الجودة:

باعتبارها الأساليب والأنشطة الميدانية المستخدمة لتلبية متطلبات الجودة وتشمل عمليات:

▪ مراقبة العملية التعليمية.

▪ الحد من أساليب الأداء المتدني وغير المقبول في العملية التعليمية.

وينظر إلى ضبط الجودة باعتبارها الوسيلة الرئيسة للكشف عن العيوب ولكنها لا تمنع حدوثها، ولذلك فإنها تعتمد على الدور الرئيسي والفاعل لعملية التفتيش والمتابعة بشكل دوري فهو أسلوب علاجي.

3. ضمان الجودة:

وينظر إليه على أنه جميع الأنشطة المطبقة ضمن نظام الجودة ومراجعتها مع أداء المؤسسة التعليمية، ينصح أن المؤسسة قادرة على تلبية متطلبات الجودة.

ولذا فإن ضمان الجودة يعتمد على مبدأ الوقاية، ومنع حدوث الأخطاء والمشاكل في العملية التعليمية، حيث تتم المتابعة في جميع مراحل إعداد الطالب للتخرج سواء بالنسبة للمدخلات أو العمليات، ولذلك فهو يعد أسلوبًا وقائيًا.

4. تحسين الجودة:

وتعرفه أنظمة الجودة باعتبارها الأعمال التي تقوم بها المؤسسة التعليمية لزيادة فعالية الأنشطة والعمليات وعائدها بهدف زيادة نسب النجاح للمؤسسة ولسوق العمل ويتم التحسن من خلال تحقيق ضبط أفضل لجميع الأنشطة داخل المؤسسة التعليمية أو تنفيذ الأنشطة بطرق جديدة. (عامر، مرجع سابق، 2014، ص ص 33-34)

XII. مميزات تطبيق الجودة الشاملة على الأداء الوظيفي للأستاذ:

يعد المعلم أحد أهم العناصر في العملية التعليمية، ويتوقف تحقيق الأهداف المرجوة من عملية التعليم على أدائه فيها ولذا فإن الجودة الشاملة في التعليم جعلت من المعلم أحد العناصر الفاعلة في تحقيق متطلباتها وضمان جودتها، وهذا يقودنا إلى التعرف على مبررات تطبيق الجودة الشاملة على أداء المعلم، والتي منها ما يلي:

1. تتابع المتغيرات العالمية المعاصرة والتي تؤثر في جودة أداء المعلم ومنها: التقدم العلمي والانفجار المعرفي، تقدم التكنولوجيا والاتصالات والثورة الاقتصادية.
 2. أن المعلم اليوم هو المخطط لعملية التدريس، ومن يقوم بإدارتها وتوجيهها، بمشاركة التلاميذ والتفاعل معهم ومساعدتهم وليس كالمعلم التقليدي الذي يهتم بنقل المعلومات وتلقينها للتلاميذ.
 3. ضرورة المراجعة والتقييم المستمر لجميع الأساليب والإجراءات المرتبطة بتفعيل أداء المعلمين كطرق 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.
 4. تزيد من وعي المعلم بمفهوم الجودة وأساليبها وأهدافها ومتطلبات تطبيقها خاصة فيما يتعلق بأداء المعلم ومسئوليته.
 5. تحسين دافعية المعلم نحو التدريب المستمر أثناء الخدمة وإتاحة الفرصة للمعلم للالتحاق بالدورات التدريبية المتخصصة وورش العمل والندوات والمحاضرات التي تتعلق بتخصصه، أو تطوير الأداء وتحسينه في مجال التدريب.
 6. الكشف عن فاعلية المعلم، واتجاهه نحو مهنة التدريس، من خلال قياس الأداء.
 7. العمل على رفع مستوى الكفاءة لدى المعلم شخصياً وعلمياً ومهنياً واجتماعياً.
 8. التحفيز على الاستمرار في تطوير الأداء، ورفع الكفاءة الإنتاجية للمعلم.
- وتساعد المعلم على تقييم أدائه بشكل مستمر وفقاً لمعايير الأداء، كما تعينه على التعرف على المشكلات والعوائق التي قد تعترض تقدمه والعمل على تجاوزها لتحقيق جودة مستدامة في الأداء. (مشعل، 1430، ص ص 102-103)
- الجودة، إذن، ترتبط بالملاءمة للغرض، وقد حدد كل من (ريد Reid) و(شو Shaw) صفاتها في العملية التعليمية كما يلي:

- المنهاج الدراسي مناسب لحاجات طلبة الكلية واهتماماتهم وأهدافهم.
- نظام تقويم يقيس بدقة مدى اكتساب الطلبة للمعلومات.
- نسبة احتفاظ بالمعلومات عالية ونسبة تسرب منخفضة.
- نسبة نجاح عالية أكثر من تلك التي تحرزها مقررات مرادفة بنوعية أقل جودة.

وليس في ذلك إغفال بالطبع لباقي أبعاد العملية التعليمية. إن التوجه نحو الحرص على الجودة الشاملة يعني في الحقيقة عدم الاكتفاء بتوفير مواصفات جودة المنتج (سواء كان سلعة أو خدمة)، بل يتطلب أيضاً توفير مقومات أخرى تشمل جميع الظروف والمراحل المتعلقة بتقنيته وإعداده كمنتج لضمان كفاءته وعائده عند استخدامه، سواء في الوقت القريب أو البعيد. وهذا هو المقصود بالشمولية. (البيلاوي وآخرون، 2006، مرجع سابق ص ص 14-15)

ويظهر من خلال هذا التوصيف بأن الجودة الشاملة تتوخى النوعية في مكونات العملية التعليمية- التعلّميّة بدءاً بالمنهاج ونظام التقويم والحرص على ضمان تعليم فعال يحقق التربية المستدامة ويكون ذا نوعية عالية. وهذا بالطبع يستدعي الالتزام بمعايير الجودة ذات البعد العالمي، ومتابعة مؤشراتنا في الميدان للحكم على **نجاحتها** والتمكن من تقويم الأهداف التي وضعت من أجلها، وترسيخ قيمة العمل الجماعي، لأن الجودة مسؤولية جماعية، وهذا يقودنا إلى القول بأن الجودة وسيلة لا غاية، يتحدد في ضوئها مدي قدرة المؤسسة على تحويل أهدافها إلى واقع فعلي.

والجودة الشاملة في التعليم هي معايير عالمية للقياس والاعتراف والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإلتقان والتميز، واعتبار المستقبل هدفاً نسعى إليه، والانتقال من تكريس الماضي والنظرة الماضية إلى المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال التي تتعلم الآن. (الزواوي، 2003، ص 34)

XIII. معايير الجودة في أداء الأستاذ:

معلوم أنّ الحضارة التي تعيش البشرية اليوم في ظلها محكومة في الأساس بالعلم وموجهة بالتكنولوجيا، وكذلك المجتمعات التي تحتل مكان الصدارة اليوم في قيادة تشييد صرح هذه الحضارة والتحكم في مقدراتها تمتلك نظاماً تعليمية متقدمة. وفي سياق هذا الطرح يبرز الدور المحوري للمعلم في تحقيق الكفاءة وفعالية النظام التعليمي، باعتباره الركيزة الأساسية لتحقيق جودة هذا النظام، نظرًا لحيوية دوره في الارتقاء المستمر بمستوى أداء المتعلمين، الذي يمثل الغاية الأساسية التي يسعى إليها أي نظام تعليمي.

"بات من المتفق عليه بين جميع المهتمين بالشأن التربوي، مهما اختلفت توجهاتهم الفكرية، أن هناك ارتباطاً قوياً بين جودة الأداء في أي نظام تعليمي وأداء المعلمين العاملين فيه." (البيلاوي وآخرون، 2006 مرجع سابق ص 120)

وهذا ما يفسر الاهتمام المتناهي الذي توليه نظم التعليم في البلدان المتقدمة تعليمياً في الوقت الراهن لتطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتوفير الفرص الكافية والمناسبة للتنمية المهنية المستدامة لهم أثناءها، وتبني كافة السبل لتحسين أوضاعهم المادية والاجتماعية والصحية.

تعريف المعيار: قياس خارجي للحكم على الأشياء أو لتقدير صلاحيتها، وجمعه (معايير)، وهي (أي المعايير) أعلى مستويات الأداء التي يطمح الإنسان للوصول إليها، ويتم في ضوئها تقويم مستويات الأداء والحكم عليها، والمعايير بهذا المعنى ليست فئات وصفية، وإنما هي أحكام تقويمية تُعطى لمستويات في الميادين المختلفة تقديراً يكشف عن مدى تحقيق هذه المستويات لأهداف محددة سلفاً. (قحوان، 2010، ص 33)

ويرى محمد هاني محمود بأنه: "يجب أن تكون معايير لتقييم أداء الأفراد والمقصود بالمعايير المستويات التي يعتبر عندها الأداء مرضياً. وتُعرف أيضاً بأنها الأساس الذي يُنسب إليه الفرد وبالتالي يُقارن به للحكم على أدائه، أو هي

المستويات التي يعتبر فيها الأداء جيّدًا أو مُرضيًا، وأنّ تحديد هذه المعايير أمر ضروري لنجاح عملية تقييم الأداء، حيث أنّها تساعد في تعريف العاملين بما هو مطلوب منهم بخصوص تحقيق أهداف المنظمة، وتوجيه المديرين إلى الأمور التي ينبغي أن تُؤخذ بعين الاعتبار لتطوير الأداء، وعليه فإنّ المعايير يجب أن تُوضع قبل عملية التقييم، حتى تكون أساسًا للمقارنة بالنسبة للأداء الفعلي، كما يجب أن تُوضع بعد دراسة وتفهم متطلبات كلّ عمل". (محمود، 2014، ص254)

وتعرّف بأنّها مجموعة من المواصفات والخصائص المطلوبة والتي ينبغي توافرها لتحقيق الجودة الشاملة.

ويُعرّف "طعيمة" المعايير بأنّها: "أعلى مستويات الأداء التي يُقاس عليها، والتي يتم الحكم على الآخرين في ضوءها".

(فحوان، 2012، ص33)

يُعرّف المعيار بأنه "أعلى مستويات الأداء التي يسعى الفرد إلى تحقيقها، والتي تُستخدم لتقييم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها. وفي ذات الوقت، يُعتبر المعيار النص المعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن يكون واضحًا في جميع الجوانب الأساسية. لذلك، تُعدّ عملية تحديد المعايير أمرًا في غاية الأهمية لضمان تحقيق الجودة. ولضمان الجودة المطلوبة في الأداء، تحتاج إلى معايير ومؤشرات لمراقبتها وضمان تحقيقها". (البوهي وآخرون، 2018، ص75)

وجاء في المعجم الوجيز، المعيار هو: "ما اتخذ أساسًا للمقارنة والتقدير، وعيار النقود ما فيها من معدن خالص، والمعيار في الفلسفة نموذج متحقق أو متصوّر لما يكون عليه الشيء، إذن المعيار مقياس للمقارنة والتقدير جمعه معايير، أما المعيار في الاصطلاح فمعناه المقياس أو المحكّ الذي يمكن الرجوع إليه واستخدامه أساسًا للمقارنة أو التقدير". (المعجم الوجيز، 1980، ص75)

ويتبنى الباحث التعريف الاصطلاحي للمعجم الوجيز للمعيار كتعريف اصطلاحي: "المقياس أو المحكّ الذي يمكن الرجوع إليه أو استخدامه أساسًا للمقارنة أو التقدير".

XIV. أهمية المعايير:

إن حركة المعايير في العالم استقرت على أن المعايير تعني عقدا اجتماعيا، ليس فقط بين المعلمين والسلطات التربوية، بل أيضا بين الآباء والطلاب من جهة والسلطات التربوية، والمعلمين من جهة ثانية، وبعبارة أخرى فإن المعايير هي بمثابة عقد اجتماعي جديد في المجتمع بصفة عامة حول متطلبات التعليم وتأكيد التوقعات المتفق عليها اجتماعيا. وفي هذا الصدد تلعب المعايير أهمية خاصة تحدد كما يلي:

1. وضع مستويات معيارية متوقعة، ومرغوبة، ومتفق عليها، للأداء التربوي في كل جوانبه.
2. تقديم لغة مشتركة وهدف مشترك لمتابعة وتسجيل تحصيل الطلاب المعلمين.
3. إظهار قدرة الطلاب المعلمين على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقًا.
4. وجود الكثير من المعلومات التشخيصية لمراجعة وتقديم البرنامج التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.
5. تمكين هيئة التدريس من تحديد المستويات الحالية لتحصيل الطلاب، والتخطيط للتعلم المستقبلي بكل ثقة.
6. استخدام هيئة التدريس للنواتج المحددة كدليل لكيفية استخدام محتوى المنهج والمواد المساعدة الأخرى.
7. إعادة التأكيد على أهمية إطلاق المعلمين للأحكام عند تقييم الطلاب، ودورهم كمتخصصين.

8. إظهار قدرة المعلمين على عقد مقارنة لمستويات الطلاب.
 9. تدعيم إيجابية المعلمين نحو أساليب التعلم المطورة وخراطم التقدم الرأسية.
 10. تقديم إطار ثابت ومستمر لإعداد التقارير.
 11. التأكيد على النواحي الإيجابية لإنجازات الطلاب.
 12. تشجيع المعلمين على استخدام المحتوى والعمليات بنطاق أوسع في تخطيطهم وتدريبهم.
 13. توفير سبل محاسبية المجتمع للمدرسة.
 14. تنمية لغة أولياء الأمور وإطار عملهم المشترك، وتدوقهم للعمل التربوي داخل المدرسة.
 15. اكتساب المعلمين لفكر متجدد عن كيفية تفكير وتعلم الطلاب.
- حصول الطلاب على تغذية راجعة وفرص للتخطيط، والاعتراف بذلك كمؤشر لتقدمهم. (البيلاوي وآخرون، 2006 مرجع سابق، ص ص 23-24)

XV. المعايير والجودة والاعتماد التربوي:

ارتبطت حركة المعايير بحركتين أخريين كبيرتين هما الجودة الشاملة، والاعتماد التربوي، وشكلت الحركات الثلاث فكرياً تربوياً مترابطة ثلاثية الأبعاد خلال حقبة التسعينيات، حتى أصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة التعليم في مؤسسة ما، وأصبح الاعتماد هو الشهادة بأن المؤسسة التعليمية قد حققت معايير الجودة المعلنة، وارتبطت العناصر الثلاثة ارتباطاً تاريخياً بحيث أصبح لا يمكن الفصل بينها.

يعتبر عقد التسعينيات هو عقد الجودة الشاملة، بينما كانت السبعينيات والثمانينيات عقدي الكفاية والفعالية، ومفهوم الجودة يشير إلى ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية لتطبيق معايير مستمرة ليس فقط لضمان جودة المنتج، بل أيضاً وهذا هو الأهم جودة العملية التي يتم من خلالها المنتج، وهو مفهوم وارد أساساً إلى التعليم من الصناعة، يركز على تعريف الجودة باعتبارها ملاءمة للأهداف، مما يعني أن جودة المنتج تُحدد بناءً على مدى توافقه مع الأهداف المحددة مسبقاً. (البيلاوي وآخرون، مرجع سابق، 2006 ص ص 24، 25)

أما الاعتماد التربوي فهو عملية تقييم جودة التعليم في المدارس، تتم بواسطة هيئة متخصصة وفق معايير محددة تغطي مختلف جوانب العملية التعليمية. في الولايات المتحدة، يعد الاعتماد اختيارياً، بينما هو إلزامي في المملكة المتحدة من خلال هيئة Ofsted في إنجلترا وهيئات مشابهة في اسكتلندا وبقية المملكة. تختلف صيغ الاعتماد حول العالم وفقاً للظروف السياسية والاجتماعية لكل بلد. ترتبط عملية الاعتماد بشكل وثيق بعملية منح الترخيص، والتي هي أيضاً تقييم يهدف إلى منح الإذن لفرد يستوفي متطلبات معينة. تمثل هذه المتطلبات عادة الحد الأدنى المطلوب، وتهدف إلى إقناع المجتمع بأن الشخص المرخص لن يتسبب في أي ضرر. بالنسبة للمعلمين، الهدف هو منع الأفراد من إحداث أضرار في الفصول الدراسية والتأكد من أدائهم لمهامهم وفق المعايير والأهداف المتفق عليها، مما يضمن جودة العملية التربوية. بالتالي، تعتبر عملية الترخيص في الاعتماد التربوي آلية لضمان الجودة، حيث لا يُطلب الاعتماد لمجرد الاعتماد، بل بهدف تحقيق الجودة وتوفير المعايير اللازمة للنجاح في المدخلات والعمليات والمخرجات الخاصة بالمؤسسة التعليمية.

– مفهوم الاعتماد في التعليم:

1. يُعتبر الاعتماد التربوي وسيلة لتعزيز جودة العملية التعليمية بشكل عام، ويعمل على تعزيز ثقة المجتمع في خريجي هذه المؤسسات، مما يجعله محفزاً للنمو وليس تهديداً لها.
2. يُركز الاعتماد على تحسين الجودة بدلاً من تصنيف أو ترتيب المؤسسات التعليمية بشكل تنافسي.
3. يُعتبر الاعتماد التربوي دعماً لقيم الحرية الأكاديمية، ولا يُعتبر تدخلاً فيها أو تهديداً لها.
4. الاعتماد هو تأكيد وتشجيع المؤسسة التعليمية على اكتساب شخصية وهوية مميزة بناء على منظومة معايير أساسية تضمن قدرًا متفقًا عليه من الجودة، وليس في ذلك أي طمس للهوية الخاصة بها.
5. الاعتماد لا يهتم فقط بالمنتج النهائي للعملية التعليمية، ولكنه يهتم بنفس القدر بكل جوانب ومقاومات المؤسسة التعليمية.
6. الاعتماد مدخل إلى دعم المؤسسة التعليمية وتحسينها، والوصول بها إلى مستوى الجودة المنشودة. (البيلاوي وآخرون، مرجع سابق، 2006، ص ص 29-30)

XVI. مجالات المعايير المهنية للأساتذة:

قد تم وضع مجالات ثلاثة للمعايير المهنية (وهي مجالات التدريس الثلاثة، المعرفة، الممارسة، القيم) وقد تم تفسير كل من المجالات الثلاثة إلى ثلاثة أقسام فرعية، مما يؤدي إلى تسع مجالات أساسية للتعليم التي تتمثل في شكل المعيار الذي نتوقع أن يرى متجسداً في ممارسات المعلمين.

هذه المجالات الأساسية هي: منصة التكوين للتعليم الابتدائي العياشي صالح

المجال الأول – المعرفة المهنية.

المجال الثاني – الممارسة المهنية.

المجال الثالث – المشاركة المهنية.

قبل التوسع في شرح هذه المجالات أود التوقف عند مفهوم "المجال" في هذا الإطار:

المجال "الإطار العام الذي يخاطب أبعاد مختلفة تتصل بمهنة التعليم بوجه عام، وتسمح في نفس الوقت بالتوصل إلى مجموعة من المعايير ذات العلاقة، وتكون قابلة للاستخدام".

المجال الأول: المعرفة المهنية

يطبق المعلمون المعرفة المهنية والأبحاث العلمية حول كيفية تعلم التلاميذ لتحسين، وتلبية الاحتياجات المتنوعة لهم. كما يمتلك المعلمون معرفة شاملة بالنمو البدني والعقلي والوجداني للتلاميذ، إلى جانب المعرفة بخلفيات التلاميذ الاجتماعية والاقتصادية، وتأثير هذه الخصائص والعوامل في التعلم. ويعمل المعلمون على بناء التعلم على معارف التلاميذ السابقة، ويدركون كيف تؤثر التصورات والتمثيلات (خبرات التلاميذ) التي يحملونها معهم إلى الفصل الدراسي على تعلمهم المستمر. ويطبق المعلمون أيضاً معرفتهم بعملية التعليم والتعلم لتنظيم محتوى الدرس لدعم تفاعل التلاميذ في عملية التعلم.

كما يظهرون معرفة وفهماً بمحتوي التخصص الذي يدرسونه وتطبيقاته العمليّة ويوظفون فهمهم للأساليب التربوية الفعالة في مجال التخصص لتحسين التعلم.

و يمتلك المعلمون المعرفة بالمنهاج الدراسي، وكيفية تخطيط وتنظيم الدرس والمقاطع التعليمية.

ويظهرون فهماً بكيفية تقويم التعلم.

ويعملون على تطوير مهارات التلاميذ الأساسية في القراءة والكتابة والحساب (لمرحلة التعليم الابتدائي).

لهذا المجال ثلاثة أقسام فرعية، ولكل قسم فرعي "معيّار جودة" وهي كالتالي:

المجال	المجال الفرعي	معايير الجودة
1. المعرفة المهنية	1. الإلمام بالمادة، أو المعرفة بالموضوع	يظهر التدريس مدى الثقة والإلمام التام بمحتوى المادة، وكذلك فهم معايير المناهج، والتدرّج في المفاهيم.
	2. مراعاة الفروق الفردية (التفاضل)	يتباين التعلّم بصور متناسب واحتياجات جميع المتعلمين مع أنشطة مركزة واستراتيجيات الدّعم لتلبية احتياجات جميع المتعلمين.
	3. الاستجابة للمتعلمين	يستخدم (المعلّم) في التدريس استراتيجيات ملائمة يتمّ وضعها وفقاً لملفات المتعلمين، وذلك لدعم الطلاب ومساعدتهم على فهم ما يتعين عليهم القيام به من أجل تحسين مستواهم.

منصة التكوين للتعليم الابتدائي، العياشي صالح

المجال الثاني: الممارسة المهنية

يملك المعلمون القدرة على جعل التعليم جذاباً وتفاعلياً وذو معنى ويخططون بطريقة تناسب مع كيفية تعلم التلاميذ، ومستندة على متطلبات المنهاج الدراسي. كما يوظف المعلمون مجموعة من استراتيجيات التدريس الفعالة، ويستخدمون مصادر التعلم لتعزيز التعليم، ويطبّقون مجموعة من استراتيجيات التدريس المتميزة لتلبية الاحتياجات الفردية للتلاميذ. ويمتلك المعلمون توقعات عالية لجميع المتعلمين مستخدمين الاستراتيجيات التي تعمل على تطوير مهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى التلاميذ. ويمتلكون القدرة على الابتكار والحفاظ على بيئات تعلم محفزة وآمنة وإدارة سلوك التلاميذ باحترام.

كما يستخدم المعلمون مهارات الاتصال والتفاعل مع الآخرين لبناء علاقة إيجابية مع التلاميذ وأولياءهم والزملاء والمحافظة عليها، ويعمل المعلمون على تقويم ممارساتهم للتدريس بانتظام للتأكد من أنّها تلبّي الاحتياجات التعليمية للتلاميذ، إضافة إلى القيام بتقويم، وتفسير البيانات الخاصة بتقييم التلاميذ واستخدامها لتحديد نقاط القوة وفرص التحسين، وتوجيه التخطيط المستقبلي، وتحفيز المتعلمين لتحسين أدائهم.

يقدم المعلمون التغذية الراجعة المنتظمة والدقيقة والبناءة عن تحصيل التلاميذ وتقدمهم لتحسين تعلمهم في المستقبل، ويقومون بإعداد وتقديم ملاحظات أو تقارير واضحة حول نتائج التلاميذ، موظفين السجلات أو الكشوف الرسمية الدقيقة. ولهذا المجال ثلاثة أقسام فرعية، ولكل قسم فرعي "معيّار جودة"، وهي كالتالي:

المجال	المجال الفرعي	معايير الجودة
2. الممارسة المهنية	4. التخطيط	التدريس باستخدام استراتيجيات وأساليب تم التخطيط لها بشكل جيد لمساعدة الطلاب على تحقيق تقدم أكاديمي جيد وفقا (لمنهاج) وزارة التربية الوطنية.
	5. التنفيذ	يظهر التدريس وجود مستويات جيدة من الدراية بالمنهاج، والفهم، ويتم تطبيقها بنجاح في الدروس من خلال الأنشطة والأساليب المتبعة، التي تحفز الطلاب وتلهمهم، وتأخذ باعتبار اهتمامات الطلاب، واحتياجاتهم التعليمية، ومتطلبات المناهج الجزائرية بشكل كامل.
	6. التقييم	يظهر التدريس معرفة جيدة ودقيقة لكيفية التعلم والإنجاز من خلال تنفيذ استراتيجيات واقعية لتقييم وتشخيص احتياجات الطلاب وفقا لمتطلبات المنهاج الجزائري

[\(منصة التكوين للتعليم الابتدائي، العياشي صالح\)](#)

المجال الثالث: المشاركة المهنية

يمثل المعلمون نموذجا في غرس القيم الوطنية في التلاميذ. ويظهرون باستمرار معايير عالية من الأخلاق الشخصية والمهنية، وقواعد السلوك، ويعرفون التشريعات التنظيمية ومتطلبات التعليم الجزائري ويطبونها، وكما أن المعلمين هم ممارسون متأملون، متعلمون مدى الحياة يقومون بتحديد، وتقييم، وتوسيع دائرة تعلمهم المهني الذاتي، بطريقة فردية أو بالتعاون مع الزملاء.

ويظهر المعلمون الاحترام والمهنية في جميع تعاملاتهم مع التلاميذ والزملاء، وأولياء التلاميذ والمجتمع المحلي. ويعملون على إشراك أولياء التلاميذ بفاعلية في العملية التعليمية- التعلمية لتحسين نتائج أبنائهم، كما يقدر المعلمون فرص التفاعل مع مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس وخارجها ويساهمون بفاعلية في النمو المهني للزملاء، وتحسين مهنة التدريس. لهذا المجال ثلاثة أقسام فرعية، ولكل قسم فرعي "معيار جودة"، وهي كالتالي:

المجال	المجال الفرعي	معايير الجودة
3. المشاركة المهنية	7. التعليم المهني	التعليم قائم على التأمل والاستجابة الجيدة لفرص التنمية والتطوير المهني لتحسين الاستراتيجيات والأساليب، وأيضاً لتحسين تعلم الطلاب. وكذلك يتضح التعليم ويتطور استجابة للنمو في المعرفة والفهم المكتسبة من خلال مجموعة واسعة من فرص التطوير المهني، بما في ذلك الدراسة الذاتية والمراجعة التأملية.

التدريس يبني الأنشطة التعليمية في بيئة منظمة، وثرية تقدر مساهمات جميع الطلاب، وتروج للتعلم النشط والدافعية والفضول، وتحقق مخرجات التعلم للمناهج الدراسية، وتطوير الرغبة في تحقيق النجاح.	8. تحفيز واشتراك المتعلمين	
يشتمل التدريس على نموذج جيد للتواصل، والحوار مع الطلاب، وذلك من شأنه بناء الثقة في التعبير عن الأفكار والآراء، وفي طلب المساعدة والتوجيه عند الحاجة إليها لتحسين الفهم تماشياً مع توجيهات وتوقعات وزارة التربية الوطنية.	9. التواصل	

(منصة التكوين للتعليم الابتدائي، العياشي صالح)

خلاصة الفصل

تطرقنا في هذا الفصل إلى تحديد مفهوم الجودة الشاملة في التعليم وفلسفتها ومعاييرها، كما تطرقنا إلى أهميتها ودورها في النهوض بقطاع التربية والتعليم على غرار كل الدول اليوم والتي تسعى جاهدة لتحقيق الإقلاع في شتى المجالات وخاصة قاطرها وهو مجال التربية والتعليم والذي يعتبر ديدن كل الشعوب التواقاة للتطور والتقدم، وهذا ما انخرطت فيه الدولة الجزائرية من خلال الشروع في إصلاحات طموحة لمكونات النظام التربوي، المناهج التعليمية، تكوين المكونين، المنظومة التشريعية وغيرها. وهذا ما سيؤسس لا محالة لثقافة جديدة بين كل المنتسبين لقطاع التربية والتعليم.

الفصل الرابع

تكوين الأستاذ أثناء الخدمة

تمهيد

تعريف التكوين

1. تعريف التكوين أثناء الخدمة
2. أنواع التكوين أثناء الخدمة
3. أهداف تكوين الأساتذة أثناء الخدمة
4. مشكلات التكوين أثناء الخدمة
5. أهمية تكوين الأستاذ أثناء الخدمة
6. دور التكوين في تحسين أداء الموظفين
7. معايير برنامج التدريب أثناء الخدمة
8. مراحل التخطيط الفعال لبرامج التكوين أثناء الخدمة
9. أساليب التكوين أثناء الخدمة

خلاصة الفصل

تمهيد

يعتبر الاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلمين وضمان جودة الإعداد من أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة، التي تلاقي اهتماماً متزايداً 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 فيجد تزايد الحاجة إلى الارتفاع بمستوى مؤهلات المعلمين خاصة في المرحلة الابتدائية، مع الاهتمام بالجودة. وفي المجلة نجد أنه مع بداية الثمانينيات تم تكوين لجنة لاعتماد تربية المعلمين. (النبي، ص 34-35)

I. تعريف التكوين:

تعريف التكوين لغة:

التكوين من كون الشيء أي أوجده وأنشأه أخرجه من العدم إلى الوجود، وقد جاء في " اللسان "، كون: الكون، الحدث، وقد كان كونا وكيوناً: والكائنة الحادثة تقول العرب لمن تنشئه لا كان لا خلق، ولا تكون، لا تحرك أي مات والكائنة، الأمر الحادث، وكونه فتكون: أحدثه فحدث.

تعريف التكوين اصطلاحاً:

- يعرف (هاس) التكوين بأنه جميع الأنشطة التي يشارك فيها العاملون بهدف تعزيز كفاءاتهم المهنية.
- بينما تعرف (الفنلاوي) التكوين الذي يخضع له المعلم بأنه جميع عمليات الإعداد والتدريب التي تحدث قبل الخدمة وخلالها، والتي تهدف إلى تطوير معارف المعلم وقدراته وتحسين مهاراته وأدائه التربوي بما يتناسب مع تطورات المجتمع المختلفة، بدءاً من مؤسسة الخدمة واستمراراً خلالها. (بن كريمة، 2015/2014، ص 45).

II. تعريف التكوين أثناء الخدمة:

هو تلك العملية التي تهيم وسائل التعليم، وتعاون المعلمين على اكتساب الفعالية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية، وهو بمثابة نشاط مستمر لتزويد المعلم بخبرات ومهارات واتجاهات تزيد من مستوى أدائه لمهنته.

هو مجموعة من البرامج والدورات الطويلة أو القصيرة والورشات الدراسية وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح مختلف الشهادات أو المؤهلات الدراسية، وتهدف إلى تقديم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارات الوجدانية اللازمة للمعلم لرفع مستواه العلمي والارتقاء بأدائه التربوي والأكاديمي من الناحيتين النظرية والعملية. (محمد وآخرون، 2003، ص172)

ويعرف الباحث التكوين أثناء الخدمة بأنه مجموع البرامج التكوينية التي تخططها هيئات الإشراف التربوي المركزية والمحلية، لفائدة أساتذة التعليم الابتدائي الممارسين في الميدان، بهدف تحديث معارفهم ومساعدتهم على التطور والمواكبة لكل ما هو مستجد في ميدان العمل، والتي تنفذ في شكل ندوات تربوية أو ملتقيات أو أنصاف أيام دراسية وغيرها من أساليب التكوين والإشراف الحديثة كاستعمال الوسائط التكنولوجية الحديثة. وذلك بعد تحديد احتياجات التكوين اعتماداً على الملاحظات الميدانية، وباستعمال أدوات جمع البيانات المختلفة واستشارة المعنيين.

ومهما اتجهت المنظومة التربوية الجزائرية في مجال الإصلاح التربوي ومهما كانت محاولاتها لتكوين المعلمين أو إعادة تكوينهم عن طريق 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 الجامعية منها، 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 المتكويين الفعالين في الميدان، مما يوفر عليهم الجهد والوقت والمال، وذلك لكون الفرد المتكوي لا يهتم بجديّة إلا بما يعنيه هو شخصياً أي ما يعانیه من صعوبات أو ما يفتقر له من معرفة مما يخلق لديه دافعية للتعلّم. لذا يجب على المهتمين بالإصلاح التربوي في مجال تكوين المعلمين أن يجعلوا تكوين شريحة المعلمين الفعالين في الميدان مهما كان مستواهم التعليمي من أولوياتهم، وذلك مع الأخذ بعين الاعتبار احتياجاتهم ونقاط ضعفهم. وإلا سيظل الإصلاح التربوي للمنظومة التربوية الجزائرية مجرد حبر على ورق أو خرافة تحكى كلما هبت مستجدات اقتصادية أو سياسية على المجتمع الجزائري. (بوكرة أغلال، د.س، ص 76)

ويستنتج من هذه التعاريف بأنه جميع العمليات والإجراءات التي تهدف إلى الرفع من المستوى المعرفي والأدائي للانتماء إلى مهنة التعليم.

"يمثل هذا النشاط التعليمي المنظم وسيلة تهدف إلى تعزيز مهارات المعلمين وكفاءاتهم خلال فترة عملهم، وذلك بعد تخرجهم وبدء ممارستهم للمهنة". (ساعد، 2013، ص 44)

كما يعرف أيضا كما يلي: "يستمر هذا النشاط من لحظة تعيين المعلم وحتى التقاعد، بهدف تجديد خبراته وتزويده بأحدث المستجدات المتعلقة بالتربية ومهارات المهنة، بالإضافة إلى المعرفة العلمية والتقنية والأدبية والتكنولوجية ذات الصلة بتخصصه. يهدف ذلك إلى تمكينه من تقديم دروسه بفاعلية. ويعتمد في تحقيق ذلك على مجموعة من الأساليب مثل الدورات التدريبية، والملتقيات، والتدريبات، والندوات التعليمية، وغيرها." (عزيز وآخرون، س، ص 388)

يُعتبر التكوين أثناء الخدمة عملية مستمرة ترافق المربين لمواكبة التطورات والمستجدات في المجالين المعرفي والمهني. يُعد هذا التكوين ضرورياً لحياة كل فرد مهنيًا، نظراً للتغيرات المستمرة التي تواجه الإنسان. يهدف إلى تعزيز كفاءة المعلمين خلال فترة عملهم، أي بعد تخرجهم وبدء ممارستهم للمهنة، وتزويدهم بكل ما هو جديد يدعم **أدائهم** في مجالاتهم. ومن وظائفه نذكر ما يلي:

- متابعة التطورات التكنولوجية التي تعد أساس التقدم الاجتماعي.
- الانتقال من مرحلة التكوين قبل الخدمة إلى مرحلة الخدمة الفعلية.
- تحسين المحتوى والمهارات الخاصة بالمعلمين. تعزيز النمو الشخصي والذاتي.
- ضمان استمرارية التعليم على مستوى عالٍ.

■ التقويم في الوظيفة.

كما يعرف بأنه التطوير المهني المستمر للمعلمين.

III. أنواع التكوين أثناء الخدمة:

تحدّد بن عمار حسيبة أنواع التكوين أثناء الخدمة كما يلي:

1. التكوين للنمو المهني:

وهو الذي يستهدف تنمية المعلم مهنيًا نتيجة التغير المستمر الذي يطرأ على المناهج وأساليب التعليم والوسائل التعليمية.

2. التكوين بقصد التأهيل:

من أجل رفع كفاءة الحد الأدنى اللازم لممارسة المهنة، وهذا النوع يستهدف إعداد المعلمين الذين لا يحملون مؤهلات علمية أو تربوية، لرفع كفاءتهم إلى الحد الذي يمكنهم من ممارسة المهنة بنجاح.

3. التكوين لتغيير السلوك والاتجاهات والقيم:

مع أن الهدف من التكوين بجميع أنواعه هو تغيير السلوك في نواحيه المختلفة سواء كانت مهارة أو قيمة أو مهنية إلا أن هناك نوعًا من التكوينات يستخدم فيها الأسلوب المباشر لتغيير السلوك من ناحية معينة، مثل تحسين العلاقات الإنسانية المختلفة عن طريق تفهم أعمق للنفس وللآخرين، وتنمية القدرة على الابتكار والإبداع.

4. التكوين لإعداد المعلمين لأعمال جديدة:

حيث تقتضي عمليات الترقية نقل المعلم من موقع إلى موقع آخر، وهذا يجب ألا يتم إلا بموجب إعداده وتكوينه على المهارات التي يتطلبها العمل الجديد. (بن عمار، المرجع السابق، 2009/08، ص 145)

لكي يعد المعلم إعدادًا صحيحًا ليتمكن من القيام بواجباته وكيفية هذا الإعداد يجب مراعاة ما يلي، حسب (زكريا اسماعيل):

- يجب أن نوجه الكثير من عنايتنا في إعداد المعلم إلى تكوين ما يسمى بالحس الاجتماعي، فالمعلم في المدرسة الحديثة يجب أن يكون من نوع اجتماعي معين كما يقول (كبير شتر تاير) يتجه نحو المحسوسات لا نحو النظريات.
 - يجب أن نراعي في اختيارنا للمعلم قابليته للتكيف مع الأوضاع الجديدة للمجتمع والتغيرات التي طرأت عليه.
- يجب أن يعد المعلم ليكون مربيًا وعالمًا نفسيًا معًا، كي يدرس حاجات التلاميذ وميولاتهم ومراكز اهتمامهم ويتعرف عليها... (أبو الضبعات، 2009، ص 13)

هذا الأسلوب للتدريب يوجه لتدريب العاملين على كيفية الأداء الصحيح والسليم لأعمالهم، وعادة قد يتولى الرئيس المباشر مهمة التدريب والتوجيه أو قد يقوم أحد العاملين القدامى بالمنظمة ممن لهم الخبرة الطويلة في العمل أو الوظيفة المعنية إلى جانب امتلاكهم للمعلومات الفنية المهمة والقدرة التدريبية التي يستطيعون من خلالها إيصال المعلومات بصورة ممتازة و واضحة من خلال الوصف والإيضاحات والشرح و التطبيق أمام المتلقي للمتدرب والذي سوف يقوم بأداء المهنة وفقا للطريقة التي تعلمها، وعن طريق التكرار سوف يتقن الأداء، وبالتالي عن طريق هذا الأسلوب يتم تدريب وتلقين

الشخص في مكان العمل وفي ظروفه الواقعية سواء كان ذلك من الناحية المادية أو السيكلوجية. (محمود والشيخ، 2010، ص214)

وأدرك التربويون منذ سنوات عديدة أن أحد العوامل التي تجعل التدريس مهنة هو توليد النمو في التدريس أثناء الخدمة، وبمعنى آخر ارتباط استعداد المعلمين بالاستجابة للتحديات في مجال تعليمي متغير، وينتشر حديثاً رأي تربوي يرتبط بهذا الأمر هو «التعلم مدى الحياة» والذي يشجع جميع الأفراد على السعي باستمرار للتطوير المهني، وبالتالي فالتطوير المهني المستمر هو جزء من مسؤولية المعلم. ومعلوم أن حالة الثبات أو الاستمرار قد تؤدي إلى الركود وبالتالي تتسبب في التقليل من الفعالية والكفاءة.

ويعرف التطوير المهني للمعلمين بأنه: "الفرص المناسبة للتعليم والتعلم، والتي سيحتاجها المعلمون لتطوير فهمهم عن مجالات تخصصهم وتدريسها وتعلمها، وما يجب أن يقوموا به ليساعدوا ويوجهوا كل الطلاب، وهو الفرص التي نقدمها لهم للاشتراك في الدراسة والبحث في تدريس تخصصهم، وهو عملية مستمرة مدى الحياة تساعد في تنمية معارفهم وأفكارهم ومعتقداتهم وفهمهم وقدراتهم، وتمتد من خبرات وبرامج الإعداد قبل الخدمة وحتى خبرات التعلم الذاتي والمستمر وبرامج التدريب في أثناء الخدمة إلى نهاية المستقبل المهني".

IV. أهداف تكوين الأساتذة أثناء الخدمة:

إن الهدف الرئيس لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة هو إعداد المعلم الذي يمتلك قدرًا كبيراً من المعارف مزوداً بمجموعة من المهارات الفنية والقيادية، قادراً على التعامل مع تلاميذه وإحداث التغيير الإيجابي في سلوكهم ويتم ذلك من خلال:

1. معالجة نواحي النقص في إعداد المعلم أثناء التعليم الجامعي.
2. مساعدة المعلم على التعامل مع المناهج.
3. تزويد المعلم بكل ما هو جديد في عالم التكنولوجيا والتربية والثقافة.
4. مساعدة المعلمين الجدد على الانصهار في بوتقة المهنة.
5. رفع الكفايات المهنية والفنية لدى المعلمين.
6. إكساب المعلمين المفاهيم والخبرات والمهارات لتطوير الأداء وإتقانه.
7. تزويد المعلمين بمفاهيم واضحة حول أخلاقيات مهنة التعليم وتنمية الممارسات والسلوكيات الإيجابية لدى المعلمين.
8. تخفيف العبء عن المشرفين التربويين ومديري المدارس مما يؤدي إلى توفير الوقت والجهد والمال.
9. فتح مجال الابتكار والتجديد أمام المعلمين.
10. تنمية الوعي السياسي والوطني لدى المعلمين. (أبو عطوان، 2008، ص20)

V. مشكلات التكوين أثناء الخدمة:

لا شك أن الأفراد يختلفون في أساليب تعاملهم مع الآخرين وطرق اتصالحهم، نتيجة الفروق الفردية التي يتميزون بها. ومن جهة أخرى، تختلف المؤسسات أيضاً في إدارتها وتنظيمها وحجمها، مما يؤثر على كيفية تعاملها مع المرؤوسين. ومع ذلك،

لا تخلو أي إدارة من صعوبات أو مشكلات تعترض طريقها، مما يستدعي العمل على تذليلها للحفاظ على النظام وتحقيق الأهداف بشكل فعال. تعتبر عملية الإشراف التربوي عملية قائمة على التعامل المباشر مع المعلمين والإداريين، من خلال اللقاءات، والمداولات، والزيارات، وورش العمل، والندوات. لذا، فإن هذه العملية تواجه بعض المشكلات التي يجب على المشرفين التعرف عليها ومعالجتها بموضوعية وعقلانية، من خلال فهم جذورها وأسبابها ونتائجها. (المعاينة، 2012، ص 249)

ونستنتج من توصيف (المعاينة) أن المشكلات التي تواجه التكوين أثناء الخدمة متعددة، ويمكن حصرها فيما يلي: أولها عدم تحديد الاحتياجات الحقيقية للمتكونين و التي تبنى على أساسها مخططات التكوين لتستجيب لحاجيات المتكون مباشرة، وبناء عليها تنتقى المادة العلمية اللازمة لها إضافة إلى المهارات و القيم لبناء الكفاءات المستهدفة وتطويرها، وعلى المكون أيضا أن يتفادى كل ما من شأنه أن يقف حجر عثرة أمام تنفيذ برنامجه أو مخططه التكويني بدفع المتكونين لينخرطوا في العمليات التكوينية و مقاومة رفضهم للتغيير بالإقناع والتحفيز و تطوير أساليب التنشيط و التدريب بالاعتماد على الاستراتيجيات النشطة و التحكم في مهارات الإلقاء و الإقناع، واستعمال الوسائط و الوسائل التكنولوجية الحديثة دفعا للملل والرتابة والتكيف مع متطلبات العصر، و الحرص على تدعيم المتكونين بمصادر المعرفة المختلفة خاصة الرقمية للتغلب على الشح الملاحظ في بعض المجالات والحرص على متابعة أثر التكوين في الميدان و انعكاسه على ممارسات الأساتذة و ملامح تخرج المتعلمين و جودة مستوى تحصيلهم الدراسي.

VI. أهمية تكوين الأستاذ أثناء الخدمة:

يعتقد الباحثون في علم التربية أن إصلاح منظومة التعليم والتكوين يجب أن يبدأ من إعداد المدرسين وتكوينهم وتأهيلهم وتدريبهم بشكل مستمر. فتمكين المعلمين من الكفايات اللازمة يعزز من جودة العملية التعليمية والتعلمية. ويعكس هذا الاهتمام المتزايد أهمية الدور الذي يلعبه الأستاذ في العملية التربوية، حيث يُعتبر أحد أبرز عناصرها وحجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير تربوي. (عمارة، د، س ص 153)

يعتبر تقويم المعلم (المدرس) من الجوانب الأساسية في العملية التربوية، حيث يعد المعلم أحد أهم عناصرها ومفتاح النجاح أو الفشل لأي منهاج. فهو المسؤول عن تحقيق الأهداف والغايات التربوية المطلوبة، ويعتمد نجاح النظام التعليمي بشكل كبير على فاعليته ومهاراته. لذلك، يعد تقويم كفايات المعلمين من الأدوار الأساسية التي يقوم بها سلك الإشراف والتوجيه التربوي، بالإضافة إلى برامج التدريب أثناء الخدمة. يهدف هذا التقويم إلى كشف تأثير المعلم في العملية التربوية، سواء كان بشكل كلي أو جزئي، وتحديد جوانب النقص أو القصور إذا وجدت، مما يسهل اقتراح الوسائل والتوجيهات اللازمة لتلافي هذا القصور، وتحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية. (عمارة، د، س ص 158)

- وهذا ما أكدته دراسة بن زاف جميلة بعنوان: "تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر" ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:
- تم الاهتمام بتأهيل المعلم باعتباره أحد أهم عناصر العملية التعليمية.

- تمّ اعتماد صيغة التّكوين عن بعد لمعلّمي التّعليم الابتدائي والمتوسّط من أجل إعطائهم ملمحًا جامعيًا، بوضع استراتيجية تمّدد على مدى عشر (10) سنوات، تنطلق من سبتمبر 2005، وتنتهي سنة 2015.
- توفير عدّة وسائل لضمان نجاح هذا التّكوين، ومنها: السّنديات المكتوبة، الدّروس المسائيّة، الدّعائم الرقميّة.
- تأطير عملية التّكوين من طرف أساتذة متخصصّين.
- تمكين المتكوّن من متابعة تكوينه من موقع عمله أو مكان تواجده.

ودراسة صلاح أحمد الفاقّة-2009، وإيهاب محمّد أبو ورد: "إعداد المعلّم وتنميته مهنيًا في ضوء التّحدّيات المستقبلية" دراسة مقدّمة للمؤتمر التّربوي بعنوان: "المعلّم الفلسطيني: الواقع والمأمول" للفترة بين 14 و15 أيار 2009.

والتي هدفت إلى تعريف الاتجاهات المعاصرة في مجال إعداد المعلّم وتنميته مهنيًا، بالإضافة إلى توضيح كيفية إسهام برامج إعداد المعلّم وتنميته مهنيًا في الارتقاء بمهنة التّعليم، وتمثّلت أبرز النتائج التي توصلت إليها بقصور التقويم بما يراعي الاتجاهات الحديثة، وقلة تدريب الطلبة المعلّمين على أساليب التّقويم الحديثة، من خلال التّربية العمليّة، كما تمثّلت في قلة متابعة المتدريين وتقويم مدى استفادتهم من الدّورات التّدريبية، ومدى التّحسّن في أدائهم، وذلك عن طريق الملاحظة للأداء ميدانيًا، والمقابلات الشّخصية بالإضافة إلى تدبّي التزام جميع العاملين بكلّ ما هو منصوص في الميثاق الأخلاقي لمهنة التّعليم.

ودراسة فضل الدّين مصطفى (2018/2019)، والمعنونة ب: "فعالية التّكوين أثناء الخدمة لدى أساتذة التّعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات الجديدة"

إذ هدفت الدّراسة إلى التّعرف على فاعليّة التّكوين أثناء الخدمة لدى أساتذة التّعليم الابتدائي، وذلك بمجموعة من المدارس بمقاطعات ولاية أدرار، وتوصّلت إلى النتائج التالية: وجود درجة مرتفعة لفعالية التّكوين أثناء الخدمة لدى أساتذة التّعليم الابتدائي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس أو الخبرة المهنية.

كما جاءت دراسة (بن زاف جميلة) بعنوان: "تأهيل المعلّم في ضوء الإصلاحات التّربوية الجديدة في الجزائر"

ونصّت إشكاليّة الدّراسة على كون الجزائر وجدت نفسها بعد عقود من الاستقلال مطالبة بإحداث تغييرات جذريّة على المنظومة التّربوية، ويمثل التّكوين المتواصل لفائدة السلك التّعليمي قطبا هاما في الإصلاح الجديد، وقد راهنت وزارة التّربية الوطنيّة على نجاح الإصلاح التّربوي، بمستوى ونوعيّة تأهيل المعلّمين، وتماشيا مع الاتجاهات الحديثة للتّربية، وسعيا لإعطاء العمل التّربوي دفعا جديداً، وإيمانا بأنّ المعلّم هو العنصر الأساسي في العمليّة التّعليمية..

- جاء مشروع تكوين المعلّمين أثناء الخدمة كمشروع استعجالي من أجل توفير شروط نجاح الإصلاح التّربوي الجديد، وجعله متطابقا مع التّوجه العالمي، الذي يشترط أن يمتلك المعلّمون في جميع مراحل التّعليم معارف ومهارات ذات مستوى جامعي. ومن أهم النتائج التي توصّلت إليها الدّراسة:
- تمّ الاهتمام بتأهيل المعلّم باعتباره أحد أهم عناصر العمليّة التّعليمية.

- تمّ اعتماد صيغة التّكوين عن بعد لمعلّمي التّعليم الابتدائي والمتوسّط من أجل إعطائهم ملمحًا جامعيًا، بوضع استراتيجية تمّدد على مدى عشر (10) سنوات، تنطلق من سبتمبر 2005، وتنتهي سنة 2015.
- توفير عدّة وسائل لضمان نجاح هذا التّكوين، ومنها: السّنديات المكتوبة، الدّروس المسائيّة، الدّعائم الرقميّة.
- تأطير عملية التّكوين من طرف أساتذة متخصصّين.
- تمكين المتكوّن من متابعة تكوينه من موقع عمله أو مكان تواجده.

VII. دور التكوين في تحسين أداء الموظفين:

إن التكوين هو النشاط الذي توليه المؤسسة اهتماما كبيرا، حيث يهدف إلى تنمية قدرات الموظفين في العمل، ومن خلاله يزود الفرد بالمعلومات والمهارات الجديدة المطلوبة لتحقيق استراتيجية المؤسسة في البيئة، إذ طبيعة التغيرات التي تعيشها المؤسسات (المنظمات) في الوقت الحاضر سواء كانت تكنولوجية أو تنظيمية أصبحت تفرض عليها ضرورة توافق قدرات الموظفين على ما يستجد من هذه التطورات بغية تحقيق ما تصبو إليه المؤسسات، وأصبح لزاما عليها أن تبحث عن برامج التكوين المناسبة للموظفين في مؤسسات التكوين والتدريب المختلفة والمؤهلة كما ينظر إلى وظيفة التكوين أو التدريب على أنها الوظيفة المكتملة للتعين، فلا يكفي أن تقوم المؤسسات باختيار الموظفين وتعيينهم إنما يجب إعداد هؤلاء الأفراد وتنمية قدراتهم على أداء الأعمال المسندة إليهم ومساعدتهم في الحصول على الجديد من المعلومات والمعارف وتزويدهم بالأساليب الجديدة لأداء الأعمال وصقل مهاراتهم، ولتكوين تأثيرات متعددة على أداء الموظفين، ومن أهمها ما يلي:

- رفع مستوى الأداء وتحسينه من الناحية الكمية والنوعية.
- تقوية العلاقات الإنسانية بين الأفراد وتطوير اتجاهاتهم.
- تنمية شعور الموظفين بالانتماء والولاء للمنظمة.
- تخفيض معدلات كل من الغياب ودوران العمل.
- توعية الموظفين بأهمية التكوين.
- ربط أهداف الأفراد العاملين (الموظفين) بأهداف المؤسسة...
- المساعدة في تجديد وإثراء معلومات الأفراد وحل مشكلاتهم في العمل...
- تطوير أساليب التفاعل الاجتماعي بين الأفراد في المؤسسة.
- تطوير إمكانية الأفراد لقبول التكيف مع التغيرات الحاصلة.

توثيق العلاقة بين الإدارة والأفراد العاملين بها. (بوقطف، 2014/2013، ص ص 93-94)

وشهدت الجزائر في السنوات الأخيرة العديد من الإصلاحات التربوية انطلاقا من بيداغوجيا المحتوى، إلى بيداغوجيا الأهداف. ومن الإجراءات المتخذة لضمان نجاح تبني هذه المقاربة هو إعداد وتكوين المعلمين أثناء الخدمة. «وبما أن أي إصلاح أو تجديد تربوي لا يمكن له أن ينجح دون تكوين ملائم للعناصر المكلفة بتنفيذه وتبنيه ونخص بالذكر فئة المعلمين التي تغير دورها كما كان عليه في بيداغوجيا الأهداف، فلم يعد المعلم مجرد مرسل للمعلومات الأكاديمية والبيداغوجية بل صار هو العصب الأساسي في تنفيذ أي مشروع تعليمي وعليه يتوقف نجاحه». (صباح ساعد، 2013، ص 39)

فالمعلم في ظل هذه المقاربة عليه أن يقوم بمهنة التدريس عن دراية ووعي، مرتكزا على أسس ومبادئ ومنهجية مضبوطة. ونظرة تكاملية في التخطيط للدرس والتنفيذ والتقييم، بما يحقق تكاملا وتعلما فعالا للتلاميذ، ولا يتحقق ذلك إلا بالدور الإيجابي الذي ينبغي أن تلعبه عملية التكوين أثناء الخدمة، لتتير الطريق وتمدهم بآليات العمل اللازمة وفق المقاربة بالكفاءات.

ويحتل التكوين أثناء الخدمة مكانة مهمة وكبيرة في وقتنا الحاضر، فهو أحد الركائز الأساسية لنجاح العملية الإدارية، لأنه يمكن المؤسسة من استثمار القوى البشرية، ويزود تكوين الموظفين أثناء الخدمة بالمعارف والمعلومات ويكسبهم المهارات مما يؤدي إلى التغيير الإيجابي في سلوكهم وتطوير أدائهم، وهذا يؤدي إلى التغيير الإيجابي في سلوكهم وتطوير أدائهم، وهذا يؤدي بلا شك إلى الإسهام في تغيير توجهاتهم نحو المؤسسة والمستفيدين من خدماتهم. وفي هذا الإطار نورد المقولة المعروفة للأستاذ (M.Crousier) بأن الاستثمار في الموارد البشرية أكثر صعوبة من الاستثمارات الأخرى، لكن في حالة النجاح فإنه الأكثر مردودية.

ويبين هذا بأن تكوين الموظفين أثناء الخدمة يعتبر استثمارا ذو أهمية بالغة يمكن أن تعود بالفائدة على جميع الأطراف الذين لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالمؤسسة.

كما تبرز أهمية التكوين أثناء الخدمة باعتباره أهم السبل للنمو المهني والحصول على المزيد من الخيارات الثقافية والسلوكية وكل ما من شأنه رفع مستوى أداء الموظفين في المؤسسة الجامعية ومن ثم المساهمة الفعالة في تحسين نوعية الخدمات المقدمة لكل الأطراف التي لها علاقة مباشرة بهذه المؤسسة. (بوقطف، 2013/2014، ص19)

كما تكمن أهمية التدريب في أهمية العملية التعليمية من أجل إيجاد جيل من الطلبة يستطيع مواجهة التغييرات الثقافية والعملية. مزودا بالقيم والأخلاق ومن خلال معلم قادر على ذلك ويملك المعارف والمهارات المطلوبة، ولذلك فإن تدريب المعلمين ينطوي على أهمية خاصة، وهناك العديد من الفوائد للتدريب نذكر منها:

1. النهوض بالعملية التعليمية- التعلمية من حيث الكم والنوع، فالمعلم الذي يملك مهارات عالية وكبيرة له القدرة على التأثير في الآخرين مما يمكنه من الارتقاء بأداء الطلبة.

2. تقليل العنف ضد الطلبة من قبل المعلمين وما ينشأ عنه من حوادث وإصابات وأزمات نفسية تؤدي إلى تسرب الطلاب.

3. المعلم المدرب بطريقة جيدة يتقن عمله ولا يحتاج إلى الكثير من الزيارات من قبل المشرف أو مدير المدرسة، في حين أن المعلم الجديد بحاجة إلى زيارات استشرافية متتابة من أجل مساعدته على الأداء بطريقة أفضل.

4. إن المعلم المدرب جيدا يستطيع القيام بالعديد من الأدوار في المدرسة فهو المساعد والمعين لمدير المدرسة ويساعد إلى حد كبير في نجاح العمل الإداري والفني في المدرسة ولا يشكل عبئا على إدارة المدرسة.

5. رفع الروح المعنوية للمعلم حيث يؤدي ذلك إلى رفع كفاءة المعلم مما يؤدي إلى رفع روحه المعنوية لأنه سيحقق من خلاله ذاته ويشعر بالرضا ويجوز الاحترام والتقدير من قبل طلابه ومسؤوليه، كما ستكون له فرصة في الارتقاء في

السلم الوظيفي، فالمعلم الكفاء الماهر يقبل عليه كثير من الطلبة ليدرسوا عنده بعض دروس التقوية مقابل أجر إضافي. (عليش، د، س، ص 449)

ويرى الباحث أن أهمية التدريب تكمن في كونه يضمن النماء الوظيفي المستمر للمعلم، ويساعده على مساندة المستجدات وتلبية الحاجات المتجددة والمتسارعة، كما يساعده على تعديل مستوى أدائه وخبراته وتحقيق الفعالية. وهذا من شأنه أن يساهم في الدفع بالعملية التعليمية _ التعلمية إلى الأمام وإلى الرقي والتميز، كما يعمل على معالجة الاختلالات والهفوات بأساليب علمية مدروسة ومخطط لها، ويجنب المعلم الوقوع في الروتين والملل وتكرار نفسه في كل مرة. ومعلوم أن تملك الفرد لأية كفاءة أو مهارة لا يكون إلا بالتوظيف والممارسة والتطبيق العملي والوصول بها إلى مستوى الفعل.

واكتسب تدريب المعلمين أثناء الخدمة أهمية خاصة، لأنه يعتبر مكملًا لإعدادهم قبل الخدمة، ويأتي التدريب بعد أن يكون الفرد قد مارس مهنة التعليم لمواجهة المشكلات التعليمية التي تعرض لها، ومن أجل تزويده بالخبرات والمهارات التعليمية التي تمكنه من القيام بدوره التعليمي المتجدد، فقد أكد ديوي على أهمية تدريب المعلمين بقوله «إن كافة الإصلاحات التعليمية مرتبطة بنوعية العاملين في مهنة التعليم وشخصيتهم»

ويرى آخرون أن أهمية التدريب تكمن في كونه نشاطًا مستمرًا يزود المعلمين بالخبرات والاتجاهات والمهارات التي تمكنهم من تطوير كفاياتهم المهنية وتزويد من كفاياتهم الإنتاجية مما ينعكس إيجابيًا على تعليم الطلبة وتحصيلهم. (عطوي، 2001، ص 204)

وإن الإعداد لمهنة التعليم في هذا العصر أصبح عمله لا ينتهي بإعداد الطالب في كليات ومعاهد إعداد المعلمين، لأن فترات التدريب العملي لا تكفي لوضع المعلم في مكانته المهنية الصحيحة ولكي تكتمل أطراف هذه العملية لا بد من التدريب أثناء الخدمة للارتقاء بمستوى أداء المعلم لتحقيق أهداف عملية الإعداد قبل وأثناء الخدمة.

VIII. معايير برنامج التدريب أثناء الخدمة

- هناك العديد من المعايير التي ينبغي مراعاتها عند وضع برنامج تدريبي للمعلمين أثناء الخدمة ومن أهم هذه المعايير:
- وضع أهداف واضحة للتدريب. تحديد الأوقات المناسبة لتنفيذ البرنامج بما يتلاءم مع ظروف المشاركين وعملهم.
 - تحديد الفئات المستهدفة التي يشملها البرنامج التدريبي.
 - اختيار مكان التدريب، سواء كان في مراكز تدريب أو مدارس أو ورش عمل أو أماكن أخرى.
 - إعداد المواد والمساعدات التعليمية التي تدعم استفادة المشاركين من البرنامج.
 - دراسة الأسس النظرية للبرنامج التدريبي.
 - تشجيع الممارسات الفعلية للمشاركين ومشاركتهم في الأنشطة، بالإضافة إلى إنتاج المواد اللازمة مثل المطبوعات والجداول والرسومات التخطيطية والأسئلة التوجيهية، واستخدام الأدوات المناسبة لمجال تخصصهم.
 - تدريب المعلمين على كيفية متابعة طلابهم أثناء الأنشطة التعليمية، وتقييم أدائهم وتصحيح مساهمهم.

تتنوع الأساليب المستخدمة في تقييم المتدربين لقياس تأثير البرامج التدريبية على تعزيز كفاءاتهم في المجالات التي يسعى البرنامج لتحقيقها. ومن أبرز هذه الأساليب الشائعة ما يلي:

- الممارسات التطبيقية خلال فترة التدريب.
- تقييم مستوى التحصيل المعرفي.
- إعداد البحوث والتقارير.
- الملاحظات الميدانية.
- المشاركة في الأنشطة الخاصة بالبرنامج.
- التقييم الذاتي.
- المقابلات الشخصية، والتي تتم بين المتدربين وخبراء أو متخصصين، حيث تُطرح أسئلة منظمة حول موضوع محدد قد يتم تحديده مسبقاً. (حديد، 2014 ص 293)

IX. مراحل التخطيط الفعال للتكوين أثناء الخدمة:

تكوين المعلمين أثناء الخدمة يُعد أمراً في غاية الصعوبة والتعقيد، ويحتاج من القائمين عليه إعداد برامج عالية الجودة، ولضمان نجاح وفعالية هذه البرامج التكوينية فلا بد من توافر مجموعة من العوامل الضرورية ومن أهمها:

- لا بدّ من تحديد مجموعة المعلمين المستهدفين لهذا التكوين عن طريق البحث عن معلومات وفيرة عنهم، لاختيار المواد التعليمية والإجراءات التي تتوافق مع مستوياتهم.
- لا بدّ من اختيار وتحديد الوقت المخصص لهذه البرامج، إذ يجب أن يشتمل المدة الزمنية للبرنامج، والوقت الملائم من العام الدراسي لتنفيذه.
- يجب اختيار الفضاء المناسب للتكوين بعناية فائقة...
- يجب أن يتم اختيار أنواع المواد التعليمية والنشاطات التكوينية على أساس الأهداف والإمكانات المتاحة.
- التقويم المنتظم لبرامج تكوين المعلمين، للحصول على مختلف المعلومات حول مدى تحقيق الأهداف، وتزويد مصممي البرامج بمعلومات لتحسين تلك البرامج في المستقبل. أمّا بالنسبة إلى مراحل هذا التخطيط فهو يشتمل أربع مراحل أساسية وهي:

1. مرحلة تحديد الاحتياجات التكوينية: ونعني بها تحديد المهارات المطلوب إكسابها أو تنميتها لدى الأفراد المعنيين بالتكوين.

2. مرحلة تصميم البرنامج التكويني: ونعني بها ترجمة الأهداف إلى موضوعات تكوينية، وتحديد الأساليب التي سيتم استخدامها بواسطة المكونين في توصيل موضوعات التكوين إلى المعلمين، كما يتم تحديد الوسائل التعليمية الواجب استخدامها، وكذلك تحديد المكونين في هذه البرامج وميزانية التكوين التي ترصدها عادة السلطات التربوية العليا.

3. مرحلة تنفيذ البرنامج التكويني: وتتضمن عدّة أنشطة مهمة مثل تحديد الجدول الزمني للبرنامج، وتحديد مكان التكوين وكذا المتابعة اليومية لإجراءات تنفيذ البرنامج خطوة بخطوة.

4. مرحلة تقييم البرنامج التكويني: وهي المرحلة التي تعتمد على مجموعة من الإجراءات التي تقاس بها كفاءة البرنامج ومدى نجاحه في تحقيق الأهداف المرسومة، ويكون هذا التقييم إمّا أثناء تنفيذ البرنامج أو من خلال المتابعة الدقيقة لنتائج هذا التكوين بعد انتهاء البرنامج. (المرجع السابق، ص 145-147)

X. أساليب التكوين أثناء الخدمة:

إن الأسلوب هو مجموعة من أوجه النشاط يقوم بها المشرف التربوي والمعلم والتلاميذ ومديرو المدارس من أجل تحقيق أهداف الإشراف التربوي وكل أسلوب من أساليب الإشراف التربوي ما هو إلا نشاط تعاوني منسق ومنظم ومرتببط بطبيعة الموقف التعليمي ومتغاير بتغييره في اتجاه الأهداف التربوية المنشودة.

ويلاحظ أنه ليس هناك أسلوب واحد يستخدم في الإشراف التربوي يمكن أن يقال عنه أفضل الأساليب التي تستخدم في جميع المواقف والظروف حيث أن كل موقف تعليمي يناسبه أسلوب من الأساليب، كما أنه قد يستخدم في الموقف التعليمي الواحد أكثر من أسلوب.

لذا يمكن القول أنه ينبغي على المشرف التربوي تنويع أساليبه الإشرافية بناء على طبيعة الموقف التعليمي والفروق الفردية بين المعلمين واحتياجاتهم التدريسية والإمكانات المتاحة.

وقد نالت الأساليب الإشرافية اهتماما كبيرا بسبب التطورات التي طرأت على مفهوم الإشراف التربوي وظهرت أساليب أكثر فعالية وعناية لما تحقّقه من أهداف رئيسية تتركز في تحسين العملية التربوية وتساعد المعلمين على النمو المهني.

ويفترض في المشرف التربوي أن يكون مدركا لكافة الأساليب والطرق التي يمكن أن تساعد المعلمين على التغيير والتطوير والسير نحو الأفضل ...

وفيما يلي سوف أقوم بعرض موجز لأهم وأبرز الأساليب الإشرافية:

أولاً: الزيارات الصفية.

ثانياً: المداولات الإشرافية.

ثالثاً: تبادل الزيارات بين المعلمين.

رابعاً: الدروس التطبيقية.

خامساً: المشغل التربوي (الورش التربوية).

سادساً: نشرات الإشرافية.

سابعاً: القراءة الموجهة.

ثامناً: الاجتماعات واللقاءات الإشرافية.

تاسعاً: الندوات التربوية.

عاشرا: البحث الإجرائي.

إحدى عشر: التعليم المصغر. (المعاينة، 2012، ص87-89)

وهذه الأساليب على كثرتها وتنوعها يجدر بالمكون أن يحسن اختيار الأسلوب المناسب للموقف المناسب، كما ينبغي التدريب على هذه الأساليب ميدانيا وعدم تطبيقها بعشوائية ولا تحكم لتحدث التأثير في المتكون، وفي الوقت نفسه أن يدرب عليها المعنيين بالتكوين، حتى يصل بهم إلى امتلاك قيمة ومهارة التكوين الذاتي وتحقيق الاستقلالية وعدم التبعية دائما إلى الآخر والوصول إلى ما يعرف بالتنمية المستدامة والتعليم كهدف استراتيجي من أهداف التعليم في الألفية الثالثة.

خلاصة الفصل:

مع التقدم العلمي الهائل والتحول الجارية في اقتصاديات المعرفة، فإن المؤسسات التربوية تحتاج إلى إطارات وموارد بشرية تعليمية، تقوم على ثقافة جديدة، تتجاوز مفهوم «المدرس المكتمل الإعداد» إلى «المدرس المستمر الإعداد» لأنه بدون ذلك، سيقى مشروع تربية النشء للمستقبل بين يدي مدرسين يستلهمون ممارساتهم من مضامين الماضي وأدواته. ولهذا فالحاجة ماسة لتكوين موارد بشرية تربوية ذات جودة عالية، مع ضمان الحوافز المادية والمعنوية لحسن انخراط هذه الفئة الحرجة في عملية التربية والتكوين. (جرموني، د.س، ص600)

وهذا ما يبين أهمية التكوين أثناء الخدمة لكل الممارسين في مجال التربية والتعليم، وخاصة فئة الأساتذة لكون الأستاذ يبقى هو من المدخلات الأساسية لنجاح وتطور أي نظام تربوي، مهما تطورت العلوم والنظريات. وعليه ركزنا في هذا الفصل على توضيح مفهوم التكوين وأهميته ودوره في تحسين الأداء الوظيفي للمدرس، كما أشرنا إلى أسسه ومبادئه، وأساليب تنفيذه والتخطيط له، أملا في إعادة الاعتبار له وتحسيس القائمين على ضرورة إعطائه العناية اللائقة به لتحقيق طموحات وغايات النظام التربوي.

الجانب المبدائي

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1. منهج الدراسة
 2. مجتمع الدراسة
 3. عينة الدراسة
 4. الدراسة الاستطلاعية
 5. أداة الدراسة وخصائصها السيكمترية
 - 5-1- خطوات إعداد شبكة الملاحظة
 - 5-2- الدراسة السيكمترية لشبكة الملاحظة
 6. الأساليب الإحصائية المستخدمة
- خلاصة الفصل

تمهيد

بعد أن تم عرض الجانب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية، يأتي هذا الفصل ليعرض الطرق والإجراءات المستخدمة من حيث المنهج، إضافة إلى وصف مجتمع وعينة الدراسة وكيفية اختيارها، مع عرض لحثيات الدراسة الاستطلاعية، وتعريف أدوات جمع البيانات والتحقق من خصائصها السيكمترية، فاستعراض الأساليب الإحصائية المستعملة في معالجة فرضيات الدراسة، مع العلم أن سلامة وصحة النتائج تخضع لدقة الإجراءات المنهجية، وفيما يلي وصف للعناصر المذكورة.

I. منهج الدراسة:

يعتبر المنهج في البحث العلمي مجموعة من القواعد والأسس التي يتم وصفها من أجل الوصول إلى الحقيقة، وفي هذا الصدد يقول بوخوش والذنيبات: "إنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة". (بوخوش والذنيبات، 1999، ص 99)

ومنهج 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، انطلاقاً من مخرجات برامج التكوين أثناء الخدمة، ارتأى الباحث اعتماد المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة وتشخيصها كما تظهر في الواقع، ويستكشف جوانبها وعناصرها.

والذي يعرف على أنه: "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا عن طريق جمع معلومات مقننة عن الظاهرة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة". (ملحم، 2002، ص 369) فالمنهج الوصفي يوجز بيانات مفصلة عن الواقع الفعلي للظاهرة أو موضوع الدراسة، كما أنه يقدم في الوقت نفسه تفسيراً واقعياً للعوامل المرتبطة بموضوع الدراسة، والتي تساعد على قدر معقول من التنبؤ المستقبلي للظاهرة. (عبيدات وآخرون، 1999، ص 47)

II. مجتمع الدراسة:

لكي يكون البحث مقبولاً وقابلًا للإنجاز لا بد 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، وفقاً للإحصائيات المستلمة من مديرية التربية لولاية ورقلة والمقدر عددهم بـ: 2351 أستاذاً. قد تم استبعاد 351 أستاذاً من فئة الأساتذة المستخلفين لضمان موضوعية النتائج، إذ تطبق الشبكة على الأساتذة المرشحين فقط.

III. عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

تمثلت عينة الدراسة في 229 أستاذاً من أساتذة التعليم الابتدائي لمدينة ورقلة العاملين فعلياً في السنة الدراسية: (2021/2020)، وتم اختيارهم من المجتمع الأصلي بطريقة عشوائية من مقاطعات ورقلة الكبرى للتعليم الابتدائي،

وخضعت الزيارات لمخطط أعد لأجل 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 في مستوى الأداء للمراقبة والتقييم 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 تقييم جديد وغيرها، واستثناء المدارس التي تمت فيها الدراسة الاستطلاعية.

وبما أن الدراسة شملت عينة يبلغ عددها (229) أستاذًا وأستاذة من مجتمع الدراسة الأصلي الذي يبلغ 2000 أستاذًا وأستاذة، بنسبة (11,45%) وهي نسبة مقبولة إذا تمت مقارنتها بما اقترحه بعض المتخصصين في القياس والتقييم (أنجيس، 2010، ص319)، يجب أن يكون العدد الأدنى لأفراد العينة في الدراسات الوصفية لمجتمع كبير (يضم عدة آلاف) حوالي 10%. مع التذكير أنه تم استبعاد عدد من الأفراد من هذه الدراسة، لاعتبارات تمت الإشارة إليها سابقًا لتحقيق موضوعية أكثر في النتائج، لعدم توفر الشروط اللازمة لتطبيق شبكة الملاحظة، كالأستاذة المترصين والمستخلفين، أما بالنسبة لخصائص عينة الدراسة، فهي تتوزع كما يلي:

1. من حيث المؤهل العلمي

الجدول رقم (01):

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب ملائمة المؤهل العلمي

النسبة المئوية	عدد الأساتذة	المؤهل العلمي
88,62 %	144	مؤهل ملائم
11,37 %	85	مؤهل غير ملائم

2. من حيث سنوات التدريس:

الجدول رقم (02):

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات التدريس

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

3. من حيث الجنس:

الجدول رقم (03):

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

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

IV. الدراسة الاستطلاعية:

للحصول على نتائج موثوقة يعتمد عليها، وجب المرور على العديد من الخطوات أولها الدراسة الاستطلاعية، والتي تعتبر الأساس الجوهري لبناء البحث كله، بالنظر إلى ما يحققه الباحث من خلالها، فهي تساعد على تعميق المعرفة بالموضوع المراد دراسته، كما تجنب الوقوع في أخطاء محتملة أثناء الدراسة الأساسية.

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق ما يلي:

- بناء أدوات الدراسة بأكثر مصداقية وموضوعية.
- استشراف الباحث للميدان والتعرف أكثر على الظاهرة موضوع الدراسة.
- التدريب الأولي على الدراسة الميدانية، لمعرفة الصعوبات التي قد تعترض سير البحث.
- الضبط الجيد لعينة الدراسة ومعرفة ملاءمة الأداة للقياس.

2. إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

من أجل الحصول على معلومات موثوقة من الواقع الميداني، قام الباحث بإعداد شبكة لقياس مستويات أداء المدرسين في مجالات التدريس الأساسية، وفقا لمعايير الجودة الشاملة المتبناة من طرف وزارة التربية الوطنية في الجزائر، والتي أرفقت بمؤشرات قابلة للملاحظة والقياس لمعرفة ما مدى توفرها في الممارسات البيداغوجية للأساتذة ومستوى أداء أو تحكم الأساتذة فيها للحكم على كفاءاتهم المهنية.

3. عينة الدراسة الاستطلاعية:

لضمان ملاءمة الأداة وتحقيق نتائج سليمة، والتأكد من خصائصها السيكمومترية، قام الباحث بالتطبيق على عينة استطلاعية قدرت بـ: 30 أستاذا و أستاذة من مقاطعتي ورقلة: الرابعة والأولى ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

V. أداة الدراسة (شبكة الملاحظة) وخصائصها السيكمومترية:

• شبكة الملاحظة:

اعتمدنا في دراستنا هذه، على شبكة ملاحظة لقياس مستوى أداء الأستاذ في مجالات التدريس استنادًا إلى معايير الجودة في برامج التدريب أثناء الخدمة، واشتملت 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.

أ. خطوات إعداد شبكة الملاحظة:

ومرت الشبكة بالخطوات العملية التالية:

1. مراجعة أدوات الأبحاث والرسائل العلمية والدراسات السابقة التي هدفت إلى قياس أداء الأساتذة في ضوء معايير الجودة الشاملة.

2. تحديد الغرض العام للأداة وأهداف الشبكة:

3. حيث تمثل الهدف العام من أداة الدراسة في قياس مستوى الأداء لأستاذ المدرسة الابتدائية من خلال ملاحظته ميدانيا للحكم على درجة نداء كفاءاته المهنية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ومن خلال ذلك الحكم على فاعلية برامج التكوين أثناء الخدمة الموجهة لهذه الفئة انطلاقا من برامج الإصلاح التي باشرتها وزارة التربية الوطنية، ومن خلال التركيز على المجالات الرئيسية والمتمثلة في الممارسة المهنية، والمعرفة المهنية والمشاركة المهنية.

4. تحديد مجالات القياس لأداة الدراسة:

5. حيث تمثلت مجالات القياس لأداة الدراسة في الأجزاء الرئيسية التالية:

- الجزء الأول: وتضمن البيانات العامة عن الملاحظين من حيث الجنس، وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.
- الجزء الثاني: يتعلق بجوانب القياس للشبكة، حيث تضمنت ثلاثة محاور وهي:

المحور الأول: تضمن تحديد مجال رئيسي من مجالات التدريس، وهو مجال الممارسة المهنية، وبدوره تفرّع إلى

مجالات فرعية، وهي كالاتي: التخطيط للتدريس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس.

المحور الثاني: تضمن تحديد المجال الرئيسي الثاني من مجالات التدريس، وهو مجال المعرفة المهنية، وبدوره تفرّع

إلى مجالات فرعية وهي كالتالي: الإلمام بالمادة، مراعاة الفروق الفردية، الاستجابة للمتعلمين.

المحور الثالث: تضمن تحديد المجال الرئيسي الثالث من مجالات التدريس، وهو مجال المشاركة المهنية، وبدوره

تفرّع إلى مجالات فرعية هي كالاتي: التعليم المهني، تحفيز وإشراك المتعلمين، التواصل.

6. صياغة عبارات أداة الدراسة بصورتها الأولية:

7. بعد تحديد مجالات الشبكة من خلال مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بمجالات الدراسة، بالإضافة

إلى مراجعة مجالات ومهارات وكفاءات المدرّس الناجح والفعال، كما تمّ استطلاع آراء بعض المفتّشين والأساتذة

الجامعيين. كما تم الاعتماد بشكل كبير على السندات التكوينية لوزارة التربية الوطنية والخاصة بوضع إطار للكفاءات

المهنية للأساتذة في الجزائر بالتعاون والتنسيق مع الخبراء البريطانيين، من خلال الدورات التكوينية المنظمة لفائدة

المفتّشين، بهدف مضاعفة التكوين للأساتذة وبقيّة المفتّشين في مجال وضع إطار جزائري للكفاءات المهنية في ضوء

معايير الجودة الشاملة.

8. تمّ تدريج الاستجابات للعبارات باستخدام مقياس التدرّج الثلاثي (مقبول، متوسط، دون المتوسط)
9. صياغة تعليمات أداة الدراسة:
10. بغرض تعريف الملاحظين المساعدين على الهدف من الأداة، مع مراعاة وضوح العبارات وملاءمتها، والتأكيد على كتابة البيانات الخاصّة بمتغيّرات الدراسة.
11. حساب الخصائص السيكمترية للأداة
12. إخراج الشبكة بصورتها النهائية والتطبيق على العينة الاستطلاعية على 30 أستاذًا من خارج عينة الدراسة المستهدفة من أجل التّأكد من صدق الاتّساق الداخلي للفقرات، وصدق الاتّساق الداخلي للمجالات، والتّأكد من مؤشر الثّبات.
13. صنف الشبكة: تتألّف الشبكة في صورتها النهائية من أربع صفحات، وتشمل الصفحة الأولى غلاف الشبكة، وعنوان الدراسة، وغرض الدراسة والتّعليمات، وتبعثها المتغيّرات، والبيانات الشّخصية عن الملاحظين، والتي تتضمّن الجنس، ونوع المؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة، أمّا الصّفحات الأخرى فتشتمل على ثلاثة مجالات رئيسية للتّدريس وهي: الممارسة المهنية، والمشاركة المهنية والمعرفة المهنية.
- اعتمدنا في دراستنا هذه، على شبكة ملاحظة لقياس مستوى أداء الأستاذ في مجالات التدريس في إطار معايير الجودة الخاصة ببرامج التدريب أثناء الخدمة، واشتملت 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.
- ب. الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة:
- ❖ الدراسة الاستطلاعية على الشبكة
- أ. حساب الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) وصدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط):
- لأبعاد الكفاءة المهنية الثلاثة للشبكة (المعرفة - الممارسة - المشاركة):
- حساب الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) للكفاءة المهنية: المعرفة المهنية:

la connaissance professionnelle

Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
compétence	le Le tiers supérieur	10	51.90	4.095	1.295
professionnelle:	le tiers inférieur	10	36.80	3.706	1.172
les connaissances					

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
compétence professionnelle:	Equal variances assumed	.363	.554	8.646	18	.000	15.100	1.746	11.431	18.769
les connaissances	Equal variances not assumed			8.646	17.824	.000	15.100	1.746	11.428	18.772

بالنظر للمتوسطين م = 1 = 51.90 للثلث الأعلى في التوزيع (ن = 1 = 10)، وم = 2 = 36.80 للثلث الأدنى في التوزيع (ن = 2 = 10)، وأن الفرق بينهما ف = 15.10، ونظرًا لتجانس التباينات (sig = 0.554 لإحصاء Levene أكبر من $\alpha = 0.05$ وبالتالي لا يوجد فرق بين التباينات) فإننا نأخذ بنتائج السطر الأول (Equal variances assumed) وعند درجة حرية df = 18، وقيمة t = 8.64، وكانت قيمة sig = 0.000 وهي أصغر من $\alpha = 0.01$ ، فإننا نقول بأنه يوجد فرق جوهري ما بين المتوسطين المشار إليهما أعلاه في شبكة ملاحظة الكفاءة المهنية: المعرفة المهنية (la connaissance professionnelle) لصالح الثلث الأعلى في التوزيع، وعليه نقول بأن الأداة في بعدها المعرفي للمهنة لها القدرة التمييزية بين الطرفين، وبالتالي تعتبر صادقة صدقًا تمييزيًا لأنها تميز بين المبحوثين في مجال المعرفة المهنية.

- حساب صدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط) للكفاءة المهنية: المعرفة المهنية:

la connaissance professionnelle

بالنظر لجدول المصفوفة التناظرية (الملحق 2)، وجدنا أن كل ارتباطات الفقرات أو البنود بالدرجة الكلية لشبكة ملاحظة الكفاءة المهنية: المعرفة المهنية (la connaissance professionnelle) هي ارتباطات دالة إحصائيًا عند $\alpha = 0.01$ و $\alpha = 0.05$ ، فيما عدا الفقرتين 09 و 12 اللتين جاء معامل ارتباطهما بالدرجة الكلية لبيرسون مساويًا ل: $r_1 = 0.360$ ، $r_2 = 0.304$ وهما ارتباطان غير دالين عند $\alpha = 0.05$ ، مما يستوجب حذفهما لأنهما ليس في علاقة ارتباطية مع الأداة أو البعد المراد قياسه، وبالتالي الاحتفاظ بباقي الفقرات أو البنود.

- حساب الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) للكفاءة المهنية: الممارسة المهنية:

La pratique professionnelle

Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
instituteur					
compétence	le Le tiers supérieur	10	45.60	2.221	.702
professionnelles ; pratique	le tiers inférieur	10	31.90	3.985	1.260

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
compétence professionnelles ; pratique	Equal variances assumed	3.961	.062	9.497	18	.000	13.700	1.443	10.669	16.731
	Equal variances not assumed			9.497	14.100	.000	13.700	1.443	10.608	16.792

بالنظر للمتوسطين م₁ = 45.60 للثلث الأعلى في التوزيع (ن₁ = 10)، و م₂ = 31.90 للثلث الأدنى في التوزيع (ن₂ = 10)، وأن الفرق بينهما ف = 13.70، ونظرًا لتجانس التباينات (sig = 0.062 لإحصاء levene أكبر من $\alpha = 0.05$ وبالتالي لا يوجد فرق بين التباينات) فإننا نأخذ بنتائج السطر الأول (Equal variances assumed) وعند درجة حرية df = 18، وقيمة t = 9.497، كانت قيمة sig = 0.000 وهي أصغر من $\alpha = 0.01$ ، فإننا نقول بأنه يوجد فرق جوهري ما بين المتوسطين المشار إليهما أعلاه في شبكة ملاحظة الكفاءة المهنية: الممارسة المهنية (la pratique professionnelle) لصالح الثلث الأعلى في التوزيع، وعليه نقول بأن الأداة في بعد الممارسة للمهنة لها القدرة التمييزية بين الطرفين، وبالتالي تعتبر صادقة صدقًا تمييزيًا لأنها تميز بين الباحثين في مجال الممارسة المهنية.

- حساب صدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط) للكفاءة المهنية: الممارسة المهنية:

La pratique professionnelle

بالنظر لجدول المصفوفة التناظرية (الملحق 3)، وجدنا أن كل ارتباطات الفقرات أو البنود بالدرجة الكلية لشبكة ملاحظة الكفاءة المهنية: الممارسة المهنية: pratique professionnelle هي ارتباطات دالة إحصائيًا عند $\alpha = 0.01$ و $\alpha = 0.05$ ، فيما عدا الفقرة رقم 07 والتي جاء معامل ارتباطها بالدرجة الكلية لبيرسون مساويًا ل: ر = 0.295 وهو ارتباطا غير دال عند $\alpha = 0.05$ ، مما يستوجب حذفها لأنها ليست في علاقة ارتباطية مع الأداة أو البعد المراد قياسه، وبالتالي الاحتفاظ بباقي الفقرات أو البنود.

- حساب الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) للكفاءة المهنية: المشاركة المهنية:

L'engagement professionnel

Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
compétence professionnelle; l'engagement	instituteur le Le tiers supérieur	10	59.70	1.703	.539
	le tiers inférieur	10	43.80	5.245	1.659

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
compétence professionnelle; l'engagement	Equal variances assumed	24.188	.000	9.118	18	.000	15.900	1.744	12.236	19.564
	Equal variances not assumed			9.118	10.877	.000	15.900	1.744	12.056	19.744

بالنظر للمتوسطين $\mu_1 = 59.70$ للثلث الأعلى في التوزيع ($n_1 = 10$)، و $\mu_2 = 43.80$ للثلث الأدنى في التوزيع ($n_2 = 10$)، وأن الفرق بينهما $F = 15.90$ ، ونظرًا لعدم لتجانس التباينات ($\text{sig} = 0.00$ لإحصاء levene أصغر من $\alpha = 0.05$ وبالتالي يوجد فرق بين التباينات) فإننا نأخذ بنتائج السطر الثاني (Equal variances not assumed) وعند درجة حرية $df = 10.877$ ، وقيمة $t = 9.118$ ، كانت قيمة $\text{sig} = 0.000$ وهي أصغر من $\alpha = 0.01$ ، فإننا نقول بأنه يوجد فرق جوهري ما بين المتوسطين المشار إليهما أعلاه في شبكة ملاحظة الكفاءة المهنية: المشاركة المهنية (l'engagement professionnel) لصالح الثلث الأعلى في التوزيع، وعليه نقول بأن الأداة في بعد المشاركة للمهنة لها القدرة التمييزية بين الطرفين، وبالتالي تعتبر صادقة صدقًا تمييزيًا لأنها تميز بين المبحوثين في مجال المشاركة المهنية.

- حساب صدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط) للكفاءة المهنية: المشاركة المهنية:

L'engagement professionnel:

بالنظر لجدول المصفوفة التناظرية (الملحق 4)، وجدنا أن كل ارتباطات الفقرات أو البنود بالدرجة الكلية لمقياس الكفاءة المهنية: المشاركة المهنية: l'engagement professionnel هي ارتباطات دالة إحصائية عند $\alpha = 0.01$ و $\alpha = 0.05$ ، فيما عدا الفقرتين 05 و 22 اللتين جاء معامل ارتباطهما بالدرجة الكلية لبيرسون مساويًا ل: $r_1 = 0.308$ ، $r_2 = 0.312$ وهما ارتباطان غير دالين عند $\alpha = 0.05$ ، مما يستوجب حذفهما لأنهما ليس في علاقة ارتباطية مع الأداة أو البعد المراد قياسه، وبالتالي الاحتفاظ بباقي الفقرات أو البنود.

ب. حساب ثبات الشبكة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ + ثبات الشبكة بطريقة التجزئة النصفية (split-half)

لأبعاد الكفاءة المهنية الثلاثة للمقياس (المعرفة - الممارسة - المشاركة):

- حساب معامل ثبات الشبكة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ للكفاءة المهنية: المعرفة المهنية:

La connaissance professionnelle

بلغ معامل ثبات الشبكة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ للكفاءة المهنية: المعرفة المهنية: la connaissance professionnelle $n = 30$ فردًا، عدد الفقرات $= 20$ بندا، α كرونباخ $= 0.872$ وهي قيمة مرتفعة وأكبر من القيمة المطلوبة 0.70 مما يؤكد ثبات المقياس.

Scale: ALL VARIABLES

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.872	20

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

• حساب معامل ثبات الشبكة بطريقة التجزئة النصفية (split-half) للكفاءة المهنية: المعرفة المهنية:

• la connaissance professionnelle

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.774
		N of Items	10 ^a
	Part 2	Value	.750
		N of Items	10 ^b
Total N of Items			20
Correlation Between Forms			.828
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.906
	Unequal Length		.906
Guttman Split-Half Coefficient			.904

a. The items are: connaissance professionnelle 01, connaissance professionnelle 03, connaissance professionnelle 05, connaissance professionnelle 07, connaissance professionnelle 09, connaissance professionnelle 11, connaissance professionnelle 13, connaissance professionnelle 15, connaissance professionnelle 17, connaissance professionnelle 19.

b. The items are: connaissance professionnelle 02, connaissance professionnelle 04, connaissance professionnelle 06, connaissance professionnelle 08, connaissance professionnelle 10, connaissance professionnelle 12, connaissance professionnelle 14, connaissance professionnelle 16, connaissance professionnelle 18, connaissance professionnelle 20.

كان معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (split-half) للكفاءة المهنية: المعرفة المهنية: la connaissance professionnelle بين النصف الأول من الأداة أو الدرجات الفردية (البند: 1 - 3 - 5 - 7 - 9 - 11 - 13 - 15 - 17 - 19) والنصف الثاني من المقياس أو الدرجات الزوجية (البند 2 - 4 - 6 - 8 - 10 - 12 - 14 - 16 - 18 - 20)، لأداة يبلغ عدد فقراتها 20 فقرة، وعدد أفرادها 30 مبحوثا. وبلغ معامل الثبات بين النصفين $r = 0.828$ ، وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان- براون أصبح معامل الثبات النهائي: $r = 0.906$ ، وهو معامل مرتفع ودال إحصائيا على ثبات شبكة ملاحظة الكفاءة المهنية في بعده المعرفة المهنية.

• حساب معامل ثبات الشبكة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ للكفاءة المهنية: الممارسة المهنية:

La pratique professionnelle

بلغ معامل ثبات الأداة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ للكفاءة المهنية: الممارسة المهنية:

la professionnelle pratique professionnelle ن = 30 فردًا، عدد الفقرات = 16، α

كرونباخ = 0.896 وهي قيمة مرتفعة وأكبر من القيمة المطلوبة 0.70 مما يؤكد ثبات الأداة.

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

N of Items	Cronbach's Alpha
16	.896

• حساب معامل ثبات الشبكة بطريقة التجزئة النصفية (split-half) للكفاءة المهنية: الممارسة المهنية:

La pratique professionnelle

كان معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (split-half) للكفاءة المهنية: الممارسة المهنية: pratique

la professionnelle بين النصف الأول من الأداة أو الدرجات الفردية (البند: 1 - 3 - 5 - 7 - 9 - 11

- 13 - 15) والنصف الثاني من الأداة أو الدرجات الزوجية: (البند 2 - 4 - 6 - 8 - 10 - 12 - 14 -

16)، لأداة يبلغ عدد فقراتها 16 فقرة، وعدد أفرادها 30 مبحوثًا. وبلغ معامل الثبات بين النصفين ر =

0.877، وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان- براون أصبح معامل الثبات النهائي ر = 0.935، وهو معامل مرتفع ودال

إحصائيًا على ثبات شبكة ملاحظة الكفاءة المهنية في بعد الممارسة المهنية.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.776
		N of Items	8 ^a
	Part 2	Value	.820
		N of Items	8 ^b
Total N of Items			16
Correlation Between Forms			.877
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.935
	Unequal Length		.935
Guttman Split-Half Coefficient			.928

- a. The items are: pratique professionnelle 01, pratique professionnelle 03, pratique professionnelle 05, pratique professionnelle 07, pratique professionnelle 09, pratique professionnelle 11, pratique professionnelle 13, pratique professionnelle 15.
- b. The items are: pratique professionnelle 02, pratique professionnelle 04, pratique professionnelle 06, pratique professionnelle 08, pratique professionnelle 10, pratique professionnelle 12, pratique professionnelle 14, pratique professionnelle 16.

• حساب معامل ثبات الشبكة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ للكفاءة المهنية: المشاركة المهنية:

L'engagement professionnel

بلغ معامل ثبات الشبكة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ للكفاءة المهنية: المشاركة المهنية: l'engagement

professionnel = ن = 30 فردًا، عدد الفقرات = 22 بندًا، α كرونباخ = 0.891 وهي قيمة مرتفعة وأكبر من القيمة المطلوبة 0.70 مما يؤكد ثبات الأداة.

Reliability Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.891	22

- حساب معامل ثبات الشبكة بطريقة التجزئة النصفية (split-half) للكفاءة المهنية: المشاركة المهنية:

L'engagement professionnel

كان معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (split-half) للكفاءة المهنية: المشاركة المهنية: L'engagement professionnel بين النصف الأول من الأداة أو الدرجات الفردية (البنود: 1 - 3 - 5 - 7 - 9 - 11 - 13 - 15) والنصف الثاني من الأداة أو الدرجات الزوجية (البنود 2 - 4 - 6 - 8 - 10 - 12 - 14 - 16)، لشبكة يبلغ عدد فقراتها 16 فقرة، وعدد أفرادها 30 مبحوثاً. وبلغ معامل الثبات بين النصفين $r = 0.877$ ، وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون أصبح معامل الثبات النهائي $r = 0.935$ ، وهو معامل مرتفع ودال إحصائياً على ثبات شبكة ملاحظة الكفاءة المهنية في بعد المشاركة المهنية لأساتذة اللغة العربية بالتعليم الابتدائي.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.823
		N of Items	11 ^a
	Part 2	Value	.784
		N of Items	11 ^b
Total N of Items			22
Correlation Between Forms			.800
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.889
	Unequal Length		.889
Guttman Split-Half Coefficient			.889

a.

The items are: engagement professionnelle 01, engagement professionnelle 03, engagement professionnelle 05, engagement professionnelle 07, engagement professionnelle 09, engagement professionnelle 11, engagement professionnelle 13, engagement professionnelle 15, engagement professionnelle 17, engagement professionnelle 19, engagement professionnelle 21.

b.

The items are: engagement professionnelle 02, engagement professionnelle 04, engagement professionnelle 06, engagement professionnelle 08, engagement professionnelle 10, engagement professionnelle 12, engagement professionnelle 14, engagement professionnelle 16, engagement professionnelle 18, engagement professionnelle 20, engagement professionnelle 22.

ت. حساب ارتباط الأبعاد الثلاثة مجتمعة (المعرفة - الممارسة - المشاركة) بالدرجة الكلية لشبكة الكفاءة المهنية - الصدق والثبات - في الدراسة الاستطلاعية.

- حساب صدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط) لشبكة الكفاءة المهنية: الأبعاد الثلاثة مجتمعة (المعرفة - الممارسة - المشاركة):

Correlations

		compétence professionnelle en trois dimensions	total global des items connaissances professionnelles	total items pratique professionnelle	total global engagement professionnelle
compétence professionnelle en trois dimensions	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 .000 30	.891** .000 30	.853** .000 30	.893** .000 30
total global des items connaissances professionnelles	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.891** .000 30	1 .000 30	.649** .000 30	.698** .000 30
total items pratique professionnelle	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.853** .000 30	.649** .000 30	1 .000 30	.636** .000 30
total global engagement professionnelle	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.893** .000 30	.698** .000 30	.636** .000 30	1 .000 30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

بالنظر لجدول المصفوفة التناظرية أعلاه، وجدنا أن كل ارتباطات الأبعاد الثلاثة مجتمعة (المعرفة المهنية - الممارسة المهنية - المشاركة المهنية) بالدرجة الكلية لشبكة الكفاءة المهنية: هي ارتباطات دالة إحصائياً عند $\alpha = 0.01$ ، وهو مجال ثقة كبير جداً، مما يدل على أن الأداة صادقة تماماً في مجال تقييم الكفاءة المهنية لأساتذة اللغة العربية بالتعليم الابتدائي.

- حساب معامل ثبات الشبكة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ لشبكة ملاحظة الكفاءة المهنية: الأبعاد الثلاثة مجتمعة (المعرفة - الممارسة - المشاركة):

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

	N	%
Cases Valid	30	100.0
Excluded ^a	0	.0
Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.853	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
total global des items connaissances professionnelles	91.33	154.851	.746	.772
total items pratique professionnelle	96.40	176.593	.697	.822
total global engagement professionnelle	83.87	147.430	.736	.784

بلغ معامل ثبات الشبكة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للكفاءة المهنية: الأبعاد الثلاثة مجتمعة (المعرفة المهنية - الممارسة المهنية - المشاركة المهنية) لشبكة الكفاءة المهنية: $n = 30$ فردًا، عدد الفقرات = 58 بندًا، عدد المحاور أو الأبعاد = 3 أبعاد، α كرونباخ = 0.853 وهي قيمة مرتفعة وأكبر من القيمة المطلوبة 0.70 مما يؤكد على أن الشبكة ثابتة تمامًا في مجال تقييم الكفاءة المهنية لأساتذة اللغة العربية بالتعليم الابتدائي.

❖ خلاصة الدراسة الاستطلاعية:

بعد حساب الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) وصدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط)

لأبعاد شبكة الكفاءة المهنية الثلاثة للشبكة (المعرفة - الممارسة - المشاركة)، تبين ما يلي:

- يوجد فرق جوهري ما بين متوسطي الثلث الأعلى والثلث الأدنى في التوزيع لشبكة الكفاءة المهنية: المعرفة المهنية (la connaissance professionnelle) لصالح الثلث الأعلى في التوزيع، وعليه نقول بأن الشبكة في بعدها المعرفي للمهنة لها القدرة التمييزية بين الطرفين، وبالتالي تعتبر الشبكة صادقة صدقًا تمييزيًا لأنها تميز بين المبحوثين في مجال المعرفة المهنية لأساتذة اللغة العربية بالتعليم الابتدائي.
- وجدنا أن كل ارتباطات الفقرات أو البنود بالدرجة الكلية لشبكة الكفاءة المهنية: المعرفة المهنية (la connaissance professionnelle) (بمعامل بيرسون للارتباط) هي ارتباطات دالة إحصائيًا عند $\alpha = 0.01$ و $\alpha = 0.05$ ، فيما عدا الفقرتين 09 و 12 اللتين جاء معامل ارتباطهما بالدرجة الكلية لبيرسون غير دالين عند $\alpha = 0.05$ ، مما يستوجب حذفهما لأنهما ليس في علاقة ارتباطية مع الأداة أو البعد المراد قياسه، وبالتالي الاحتفاظ بباقي الفقرات أو البنود.
- يوجد فرق جوهري ما بين متوسطي الثلث الأعلى والثلث الأدنى في التوزيع بشبكة الكفاءة المهنية: الممارسة المهنية (la pratique professionnelle) لصالح الثلث الأعلى في التوزيع، وعليه

- نقول بأن الشبكة في بعد الممارسة للمهنة لها القدرة التمييزية بين الطرفين، وبالتالي تعتبر الأداة صادقة صدقا تمييزيا لأنها تميز بين المبحوثين في مجال الممارسة المهنية. لأساتذة اللغة العربية بالتعليم الابتدائي.
- وجدنا أن كل ارتباطات الفقرات أو البنود بالدرجة الكلية لشبكة الكفاءة المهنية: الممارسة المهنية: (La pratique professionnelle) (بمعامل بيرسون للارتباط) هي ارتباطات دالة إحصائياً عند $\alpha = 0.01$ و $\alpha = 0.05$ ، فيما عدا الفقرة رقم 07 والتي جاء معامل ارتباطها بالدرجة الكلية لبيرسون غير دال عند $\alpha = 0.05$ ، مما يستوجب حذفها لأنها ليست في علاقة ارتباطية مع الأداة أو البعد المراد قياسه، وبالتالي الاحتفاظ بباقي الفقرات أو البنود.
 - يوجد فرق جوهري ما بين متوسطي الثلث الأعلى والثلث الأدنى في التوزيع بشبكة الكفاءة المهنية: المشاركة المهنية (l'engagement professionnel) لصالح الثلث الأعلى في التوزيع، وعليه نقول بأن الشبكة في بعد المشاركة المهنية لها القدرة التمييزية بين الطرفين، وبالتالي تعتبر الشبكة صادقة صدقا تمييزيا لأنها تميز بين المبحوثين في مجال المشاركة المهنية لأساتذة اللغة العربية بالتعليم الابتدائي.
 - وجدنا أن كل ارتباطات الفقرات أو البنود بالدرجة الكلية لشبكة الكفاءة المهنية: المشاركة المهنية (l'engagement professionnel) (بمعامل بيرسون للارتباط) هي ارتباطات دالة إحصائياً عند $\alpha = 0.01$ و $\alpha = 0.05$ ، فيما عدا الفقرتين 05 و 22 اللتين جاء معامل ارتباطهما بالدرجة الكلية لبيرسون غير دالين عند $\alpha = 0.05$ ، مما يستوجب حذفهما لأنهما ليس في علاقة ارتباطية مع الشبكة أو البعد المراد قياسه، وبالتالي الاحتفاظ بباقي الفقرات أو البنود.
- بعد حساب ثبات الشبكة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ + ثباتها بطريقة التجزئة النصفية (split-half):
- لأبعاد الكفاءة المهنية الثلاثة للأداة (المعرفة - الممارسة - المشاركة)، تبين ما يلي:
- بلغ معامل ثبات الشبكة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ للكفاءة المهنية: (المعرفة المهنية: la connaissance professionnelle)، α كرونباخ = 0.872 وهي قيمة مرتفعة وأكبر من القيمة المطلوبة 0.70 مما يؤكد على ثبات شبكة الكفاءة المهنية في بعد المعرفة المهنية لأساتذة اللغة العربية بالتعليم الابتدائي.
 - كان معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (split-half) للكفاءة المهنية: المعرفة المهنية: la connaissance professionnelle بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية بين النصفين $r = 0.828$ ، وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون أصبح معامل الثبات النهائي $r = 0.906$ ، وهو معامل مرتفع ودال إحصائياً على ثبات شبكة الكفاءة المهنية في بعد المعرفة المهنية لأساتذة اللغة العربية بالتعليم الابتدائي.
 - بلغ معامل ثبات الشبكة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ للممارسة المهنية: الممارسة المهنية: pratique professionnelle)، α كرونباخ = 0.896 وهي قيمة مرتفعة وأكبر من القيمة المطلوبة 0.70 مما يؤكد على ثبات شبكة الكفاءة المهنية في بعدها الممارسة المهنية لأساتذة اللغة العربية بالتعليم الابتدائي.

- كان معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (split-half) للكفاءة المهنية: الممارسة المهنية: pratique professionnelle بين النصف الأول من الشبكة والنصف الثاني من الشبكة $r = 0.877$ ، وبعد التصحيح بمعادلة سييرمان - براون أصبح معامل الثبات النهائي $r = 0.935$ ، وهو معامل مرتفع ودال إحصائياً على ثبات شبكة ملاحظة الكفاءة المهنية في بعد الممارسة المهنية لأساتذة اللغة العربية بالتعليم الابتدائي.
- بلغ معامل ثبات الشبكة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ للكفاءة المهنية: المشاركة المهنية: l'engagement professionnel، $\alpha = 0.891$ كرونباخ وهي قيمة مرتفعة وأكبر من القيمة المطلوبة 0.70 مما يؤكد على ثبات شبكة الكفاءة المهنية في بعد المشاركة المهنية لأساتذة اللغة العربية بالتعليم الابتدائي.
- كان معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (split-half) للكفاءة المهنية: المشاركة المهنية: l'engagement professionnel بين النصف الأول من الشبكة أو الدرجات الفردية والنصف الثاني من الأداة أو الدرجات الزوجية $r = 0.877$ ، وبعد التصحيح بمعادلة سييرمان - براون أصبح معامل الثبات النهائي $r = 0.935$ ، وهو معامل مرتفع ودال إحصائياً على ثبات شبكة الكفاءة المهنية في بعد المشاركة المهنية لأساتذة اللغة العربية بالتعليم الابتدائي.

بعد حساب صدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط) لشبكة الكفاءة المهنية + حساب معامل ثبات الأداة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ لشبكة الكفاءة المهنية: الأبعاد الثلاثة مجتمعة (المعرفة - الممارسة - المشاركة) في الدراسة الاستطلاعية تبين ما يلي:

○ وجدنا أن كل ارتباطات الأبعاد الثلاثة مجتمعة (المعرفة المهنية - الممارسة المهنية - المشاركة المهنية) بالدرجة لشبكة الكفاءة المهنية: هي ارتباطات دالة إحصائياً عند $\alpha = 0.01$ ، وهو مجال ثقة كبير جداً، مما يدل على أن الشبكة صادقة تماماً في مجال تقييم الكفاءة المهنية لأساتذة اللغة العربية بالتعليم الابتدائي.

○ بلغ معامل ثبات الشبكة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للكفاءة المهنية: الأبعاد الثلاثة مجتمعة (المعرفة المهنية - الممارسة المهنية - المشاركة المهنية): $\alpha = 0.853$ كرونباخ وهي قيمة مرتفعة وأكبر من القيمة المطلوبة 0.70 مما يؤكد على أن الأداة ثابتة تماماً في مجال تقييم الكفاءة المهنية لأساتذة اللغة العربية بالتعليم الابتدائي.

❖ الدراسة النهائية على الأداة

- أ. حساب الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) وصدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط):
 لأبعاد الكفاءة المهنية الثلاثة للأداة (المعرفة - الممارسة - المشاركة):
- حساب الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) للكفاءة المهنية: المعرفة المهنية:

La connaissance professionnelle

T-Test

Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
instituteurs					
total global des items	le Le tiers supérieur	75	48.01	3.551	.410
connaissances					
professionnelles	le tiers inférieur	75	31.01	3.435	.397

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
total global des items	Equal variances assumed	.553	.458	29.802	148	.000	17.000	.570	15.873	18.127
	Equal variances not assumed			29.802	147.837	.000	17.000	.570	15.873	18.127

بالنظر للمتوسطين م1 = 48.01 للثلث الأعلى في التوزيع (ن = 75)، و م2 = 31.01 للثلث الأدنى في التوزيع (ن = 2)، وأن الفرق بينهما ف = 17.00، ونظرًا لتجانس التباينات (sig = 0.458 لإحصاء levene أكبر من $\alpha = 0.05$ وبالتالي لا يوجد فرق بين التباينات) فإننا نأخذ بنتائج السطر الأول (Equal variances assumed) وعند درجة حرية df = 148، وقيمة t = 29.802، كانت قيمة sig = 0.000 وهي أصغر من $\alpha = 0.01$ ، فإننا نقول بأنه يوجد فرق جوهري ما بين المتوسطين المشار إليهما أعلاه في شبكة ملاحظة الكفاءة المهنية: المعرفة المهنية (la connaissance professionnelle) لصالح الثلث الأعلى في التوزيع، وعليه نقول بأن الأداة في بعدها المعرفي للمهنة لها القدرة التمييزية بين الطرفين، وبالتالي تعتبر صادقة صدقًا تمييزيًا لأنها تميز بين الباحثين في مجال المعرفة المهنية.

- حساب صدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط) للكفاءة المهنية: المعرفة المهنية:

la connaissance professionnelle

بالنظر لجدول المصفوفة التناظرية (الملحق 5)، وجدنا أن كل ارتباطات "بيرسون" الفقرات أو البنود بالدرجة الكلية لشبكة الكفاءة المهنية: المعرفة المهنية (la connaissance professionnelle) هي ارتباطات دالة إحصائيًا عند $\alpha = 0.01$ وهو مجال ثقة كبير جدًا، مما يدل على أن الأداة صادقة تمامًا في مجال المعرفة المهنية.

- حساب الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) للكفاءة المهنية: الممارسة المهنية:

La pratique professionnelle

T-Test

Group Statistics

instituteurs		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
total items pratique	le Le tiers supérieur	75	41.63	2.492	.288
professionnelle	le tiers inférieur	75	25.68	3.677	.425

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
total items pratique professionnelle	Equal variances assumed	6.924	.009	31.093	148	.000	15.947	.513	14.933	16.960
	Equal variances not assumed			31.093	130.142	.000	15.947	.513	14.932	16.961

بالنظر للمتوسطين م₁ = 41.63 للثلث الأعلى في التوزيع (ن = 75)، وم₂ = 25.68 للثلث الأدنى في التوزيع (ن = 75)، وأن الفرق بينهما ف = 15.947، ونظرًا لعدم تجانس التباينات (sig = 0.009 لإحصاء levene أصغر من $\alpha = 0.05$ وبالتالي يوجد فرق بين التباينات) فإننا نأخذ بنتائج السطر الثاني (Equal variances not assumed) وعند درجة حرية df = 130.142، وقيمة t = 31.093، كانت قيمة sig = 0.000 وهي أصغر من $\alpha = 0.01$ ، فإننا نقول بأنه يوجد فرق جوهري ما بين المتوسطين المشار إليهما أعلاه في شبكة ملاحظة الكفاءة المهنية: الممارسة المهنية (la pratique professionnelle) لصالح الثلث الأعلى في التوزيع، وعليه نقول بأن الأداة في بعد الممارسة للمهنة لها القدرة التمييزية بين الطرفين، وبالتالي تعتبر صادقة صدقًا تمييزيًا لأنها تميز بين المبحوثين في مجال الممارسة المهنية.

- حساب صدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط) للكفاءة المهنية: الممارسة المهنية:

La pratique professionnelle

بالنظر لجدول المصفوفة التناظرية (الملحق 6)، وجدنا أن كل ارتباطات الفقرات أو البنود بالدرجة الكلية لشبكة الكفاءة المهنية: الممارسة المهنية: La pratique professionnelle هي ارتباطات دالة إحصائيًا عند $\alpha = 0.01$ ، وهو مجال ثقة كبير جدًا، مما يدل على أن الأداة صادقة تمامًا في مجال الممارسة المهنية.

- حساب الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) للكفاءة المهنية: المشاركة المهنية:

L'engagement professionnel

T-Test

Group Statistics

instituteur		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
total items engagement	le Le tiers supérieur	75	55.44	2.914	.337
professionnelle	le tiers inférieur	75	36.21	4.021	.464

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
total items engagement professionnelle	Equal variances assumed	4.143	.044	33.528	148	.000	19.227	.573	18.093	20.360
	Equal variances not assumed			33.528	134.926	.000	19.227	.573	18.093	20.361

بالنظر للمتوسطين $m_1 = 55.44$ للثلث الأعلى في التوزيع ($n = 75$)، و $m_2 = 36.21$ للثلث الأدنى في التوزيع ($n = 75$)، و أن الفرق الفرق بينهما $F = 19.227$ ، ونظرا لعدم لتجانس التباينات ($\text{sig} = 0.044$) لإحصاءة levene أصغر من $\alpha = 0.05$ وبالتالي يوجد فرق بين التباينات) فإننا نأخذ بنتائج السطر الثاني (Equal variances not assumed) وعند درجة حرية $df = 134.926$ ، وقيمة $t = 33.528$ ، كانت قيمة $\text{sig} = 0.000$ وهي أصغر من $\alpha = 0.01$ ، فإننا نقول بأنه يوجد فرق جوهري ما بين المتوسطين المشار إليهما أعلاه في شبكة الكفاءة المهنية: المشاركة المهنية (l'engagement professionnel) لصالح الثلث الأعلى في التوزيع، وعليه نقول بأن الشبكة في بعد المشاركة للمهنة لها القدرة التمييزية بين الطرفين، وبالتالي تعتبر صادقة صدقاً تمييزياً لأنها تميز بين المبحوثين في مجال المشاركة المهنية.

• حساب صدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط) للكفاءة المهنية: المشاركة المهنية:

l'engagement professionnel

بالنظر لجدول المصفوفة التناظرية (الملحق 7)، وجدنا أن كل ارتباطات الفقرات أو البنود بالدرجة الكلية لشبكة الكفاءة المهنية: المشاركة المهنية: l'engagement professionnel هي ارتباطات دالة إحصائياً عند $\alpha = 0.01$ ، وهو مجال ثقة كبير جداً، مما يدل على أن الأداة صادقة تماماً في مجال الممارسة المهنية.

ب. حساب ثبات الأداة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ + ثباتها بطريقة التجزئة النصفية (split-half): لأبعاد الكفاءة المهنية الثلاثة للأداة (المعرفة - الممارسة - المشاركة):

• حساب معامل ثبات الشبكة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ للكفاءة المهنية: المعرفة المهنية:

La connaissance professionnelle

بلغ معامل ثبات الشبكة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ للكفاءة المهنية: المعرفة المهنية: la connaissance professionnelle $n = 229$ فرداً، عدد الفقرات $= 18$ بنداً، $\alpha_{\text{كرونباخ}} = 0.913$ وهي قيمة مرتفعة وأكبر من القيمة المطلوبة 0.70 مما يؤكد ثبات الأداة.

Scale: ALL VARIABLES**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	228	99.6
	Excluded ^a	1	.4
	Total	229	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.913	18

- حساب معامل ثبات الشبكة بطريقة التجزئة النصفية (split-half) للكفاءة المهنية: المعرفة المهنية:

la connaissance professionnelle

كان معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (split-half) للكفاءة المهنية: المعرفة المهنية: la connaissance professionnelle بين النصف الأول من الأداة أو الدرجات الفردية (البنود: 1 - 3 - 5 - 7 - 9 - 11 - 13 - 15 - 17) والنصف الثاني من الأداة أو الدرجات الزوجية (البنود 2 - 4 - 6 - 8 - 10 - 12 - 14 - 16 - 18)، لأداة يبلغ عدد فقراتها 18 فقرة، وعدد أفرادها 229 مبحوثاً. وبلغ معامل الثبات بين النصفين $r = 0.862$ ، وبعد التصحيح بمعادلة سييرمان- براون أصبح معامل الثبات النهائي $r = 0.926$ ، وهو معامل مرتفع ودال إحصائياً على ثبات شبكة ملاحظة الكفاءة المهنية في بعد المعرفة المهنية.

Scale: ALL VARIABLES**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	228	99.6
	Excluded ^a	1	.4
	Total	229	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.844
		N of Items	9 ^a
	Part 2	Value	.827
		N of Items	9 ^b
Total N of Items			18
Correlation Between Forms			.862
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.926
	Unequal Length		.926
Guttman Split-Half Coefficient			.923

- a. The items are: connaissance professionnelle 01 , connaissance professionnelle 03, connaissance professionnelle 05, connaissance professionnelle 07, connaissance professionnelle 10, connaissance professionnelle 13, connaissance professionnelle 15, connaissance professionnelle 17 , connaissance professionnelle 19.
- b. The items are: connaissance professionnelle 02, connaissance professionnelle 04, connaissance professionnelle 06, connaissance professionnelle 08, connaissance professionnelle 11, connaissance professionnelle 14, connaissance professionnelle 16, connaissance professionnelle 18, connaissance professionnelle 20.

• حساب معامل ثبات الشبكة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ للكفاءة المهنية: الممارسة المهنية:

La pratique professionnelle

بلغ معامل ثبات الشبكة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ للكفاءة المهنية: الممارسة المهنية: pratique la professionnelle professionnelle ن = 229 فردا، عدد الفقرات = 15، α كرونباخ = 0.899 وهي قيمة مرتفعة وأكبر من القيمة المطلوبة 0.70 مما يؤكد ثبات الأداة.

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	229	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	229	100.0

- a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.899	15

- حساب معامل ثبات الشبكة بطريقة التجزئة النصفية (split-half) للكفاءة المهنية: الممارسة المهنية:

La pratique professionnelle

كان معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (split-half) للكفاءة المهنية: الممارسة المهنية: pratique la professionnelle بين النصف الأول من الشبكة أو الدرجات الفردية: (البندود: 1 - 3 - 5 - 7 - 9 - 11 - 13 - 15) والنصف الثاني من الشبكة أو الدرجات الزوجية: (البندود 2 - 4 - 6 - 8 - 10 - 12 - 14)، للأداة يبلغ عدد فقراتها 15 فقرة، وعدد أفرادها 229 مبحوثاً. وبلغ معامل الثبات بين النصفين $r = 0.847$ ، وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون أصبح معامل الثبات النهائي $r = 0.917$ ، وهو معامل مرتفع ودال إحصائياً على ثبات شبكة ملاحظة الكفاءة المهنية في بعد الممارسة المهنية.

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	229	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	229	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.751
		N of Items	8 ^a
	Part 2	Value	.889
		N of Items	7 ^b
Total N of Items			15
Correlation Between Forms			.847
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.917
	Unequal Length		.917
Guttman Split-Half Coefficient			.914

a. The items are: pratique professionnelle 01, pratique professionnelle 03, pratique professionnelle 05, pratique professionnelle 08, pratique professionnelle 10, pratique professionnelle 12, pratique professionnelle 14, pratique professionnelle 16.

b. The items are: pratique professionnelle 16, pratique professionnelle 02, pratique professionnelle 04, pratique professionnelle 06, pratique professionnelle 09, pratique professionnelle 11, pratique professionnelle 13, pratique professionnelle 15.

- حساب معامل ثبات الأداة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ للكفاءة المهنية: المشاركة المهنية:

L'engagement professionnel

بلغ معامل ثبات الشبكة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ للكفاءة المهنية: المشاركة المهنية: l'engagement professionnel $n = 229$ فرداً، عدد الفقرات = 20 بنداً، α كرونباخ = 0.932 وهي قيمة مرتفعة وأكبر من القيمة المطلوبة 0.70 مما يؤكد ثبات الأداة.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	226	98.7
	Excluded ^a	3	1.3
	Total	229	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.932	20

- حساب معامل ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية (split-half) للكفاءة المهنية: المشاركة المهنية:

L'engagement professionnel

كان معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (split-half) للكفاءة المهنية: المشاركة المهنية: L'engagement professionnel بين النصف الأول من الشبكة أو الدرجات الفردية (البندود: 1 - 3 - 5 - 7 - 9 - 11 - 13 - 15 - 17 - 19) والنصف الثاني من الشبكة أو الدرجات الزوجية (البندود 2 - 4 - 6 - 8 - 10 - 12 - 14 - 16 - 18 - 20)، لأداة يبلغ عدد فقراتها 20 فقرة، وعدد أفرادها 229 مبحوثا. وبلغ معامل الثبات بين النصفين $r = 0.876$ ، وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان- براون أصبح معامل الثبات النهائي $r = 0.934$ ، وهو معامل مرتفع ودال إحصائياً على ثبات شبكة ملاحظة الكفاءة المهنية في بعد المشاركة المهنية.

Reliability

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	226	98.7
	Excluded ^a	3	1.3
	Total	229	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.873
		N of Items	10 ^a
	Part 2	Value	.873
		N of Items	10 ^b
Total N of Items			20
Correlation Between Forms			.876
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.934
	Unequal Length		.934
Guttman Split-Half Coefficient			.934

a.

The items are: engagement professionnelle 01, engagement professionnelle 03, engagement professionnelle 06, engagement professionnelle 08, engagement professionnelle 10, engagement professionnelle 12, engagement professionnelle 14, engagement professionnelle 16, engagement professionnelle 18, engagement professionnelle 20.

b.

The items are: engagement professionnelle 02, engagement professionnelle 04, engagement professionnelle 07, engagement professionnelle 09, engagement professionnelle 11, engagement professionnelle 13, engagement professionnelle 15, engagement professionnelle 17, engagement professionnelle 19, engagement professionnelle 21.

ت. حساب ارتباط الأبعاد الثلاثة مجتمعة (المعرفة - الممارسة - المشاركة) بالدرجة الكلية لشبكة ملاحظة

الكفاءة المهنية - الصدق والثبات - في الدراسة النهائية.

• حساب صدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط) لشبكة ملاحظة الكفاءة المهنية:

الأبعاد الثلاثة مجتمعة (المعرفة - الممارسة - المشاركة):

Correlations

Correlations

		compétence globale e, trois axes	total global des items connaissances professionnelles	total items pratique professionnelle	total items engagement professionnelle
compétence globale e, trois axes	Pearson Correlation	1	.949**	.929**	.951**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000
	N	229	229	229	229
total global des items connaissances professionnelles	Pearson Correlation	.949**	1	.828**	.858**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000
	N	229	229	229	229
total items pratique professionnelle	Pearson Correlation	.929**	.828**	1	.817**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000
	N	229	229	229	229
total items engagement professionnelle	Pearson Correlation	.951**	.858**	.817**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	
	N	229	229	229	229

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

بالنظر لجدول المصفوفة التناظرية أعلاه، وجدنا أن كل ارتباطات الأبعاد الثلاثة مجتمعة (المعرفة المهنية - الممارسة المهنية - المشاركة المهنية) بالدرجة الكلية لشبكة ملاحظة الكفاءة المهنية: هي ارتباطات دالة إحصائياً عند $\alpha = 0.01$ ، وهو مجال ثقة كبير جداً، مما يدل على أن الأداة صادقة تماماً في مجال تقييم الكفاءة المهنية لأساتذة اللغة العربية بالتعليم الابتدائي.

- حساب معامل ثبات الأداة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ لشبكة ملاحظة الكفاءة المهنية: الأبعاد الثلاثة مجتمعة (المعرفة - الممارسة - المشاركة):

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	229	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	229	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.935	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
total global des items connaissances professionnelles	78.66	223.417	.886	.891
total items pratique professionnelle	84.25	241.225	.852	.920
total items engagement professionnelle	72.50	197.523	.877	.905

بلغ معامل ثبات الأداة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للكفاءة المهنية: الأبعاد الثلاثة مجتمعة (المعرفة المهنية - الممارسة المهنية - المشاركة المهنية) لشبكة ملاحظة الكفاءة المهنية: $\alpha = 0.935$ كرونباخ، وهي قيمة مرتفعة وأكبر من القيمة المطلوبة 0.70 مما يؤكد على عدد المحاور أو الأبعاد = 3 أبعاد، أن الأداة ثابتة تماماً في مجال تقييم الكفاءة المهنية لأساتذة اللغة العربية بالتعليم الابتدائي.

❖ خلاصة الدراسة النهائية:

- بعد حساب الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) وصدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط) لأبعاد الكفاءة المهنية الثلاثة للأداة (المعرفة - الممارسة - المشاركة)، تبين ما يلي:
- يوجد فرق جوهري ما بين متوسطي الثلث الأعلى والثلث الأدنى في التوزيع لشبكة ملاحظة الكفاءة المهنية: المعرفة المهنية (la connaissance professionnelle) لصالح الثلث الأعلى في التوزيع، وعليه نقول بأن الأداة في بعدها المعرفي للمهنة لها القدرة التمييزية بين الطرفين، وبالتالي تعتبر الأداة صادقة صدقاً تمييزياً لأنها تميز بين المبحوثين في مجال المعرفة المهنية.
 - وجدنا أن كل ارتباطات الفقرات أو البنود بالدرجة الكلية لشبكة ملاحظة الكفاءة المهنية: المعرفة المهنية (la connaissance professionnelle) (بمعامل بيرسون للارتباط) هي ارتباطات دالة إحصائياً عند $\alpha = 0.01$ وهو مجال ثقة كبير جداً، مما يدل على أن الأداة صادقة تماماً في مجال المعرفة المهنية.
 - يوجد فرق جوهري ما بين متوسطي الثلث الأعلى والثلث الأدنى في التوزيع لشبكة ملاحظة الكفاءة المهنية: الممارسة المهنية (la pratique professionnelle) لصالح الثلث الأعلى في التوزيع، وعليه نقول بأن الأداة في بعد الممارسة للمهنة لها القدرة التمييزية بين الطرفين، وبالتالي تعتبر الأداة صادقة صدقاً تمييزياً لأنها تميز بين المبحوثين في مجال الممارسة المهنية.
 - وجدنا أن كل ارتباطات الفقرات أو البنود بالدرجة الكلية لشبكة ملاحظة الكفاءة المهنية: الممارسة المهنية: (la pratique professionnelle) (بمعامل بيرسون للارتباط) هي ارتباطات دالة إحصائياً عند $\alpha = 0.01$ وهو مجال ثقة كبير جداً، مما يدل على أن الأداة صادقة تماماً في مجال الممارسة المهنية.
 - يوجد فرق جوهري ما بين متوسطي الثلث الأعلى والثلث الأدنى في التوزيع لشبكة ملاحظة الكفاءة المهنية: المشاركة المهنية (l'engagement professionnel) لصالح الثلث الأعلى في التوزيع، وعليه نقول بأن الأداة في بعد المشاركة المهنية لها القدرة التمييزية بين الطرفين، وبالتالي تعتبر الأداة صادقة صدقاً تمييزياً لأنها تميز بين المبحوثين في مجال المشاركة المهنية.
 - وجدنا أن كل ارتباطات الفقرات أو البنود بالدرجة الكلية لشبكة ملاحظة الكفاءة المهنية: المشاركة المهنية (l'engagement professionnel) (بمعامل بيرسون للارتباط) هي ارتباطات دالة إحصائياً عند $\alpha = 0.01$ وهو مجال ثقة كبير جداً، مما يدل على أن الأداة صادقة تماماً في مجال المشاركة المهنية.
- بعد حساب ثبات الأداة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ + ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية (split-half): لأبعاد الكفاءة المهنية الثلاثة للأداة (المعرفة - الممارسة - المشاركة)، تبين ما يلي:
- بلغ معامل ثبات الأداة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ للكفاءة المهنية: (المعرفة المهنية: la connaissance professionnelle) $\alpha = 0.913$ وهي قيمة مرتفعة وأكبر من القيمة المطلوبة 0.70 مما يؤكد ثبات الأداة.

- كان معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (split-half) للكفاءة المهنية: المعرفة المهنية: la connaissance professionnelle بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية بين النصفين $r = 0.862$ ، للأداة يبلغ عدد فقراتها 18 فقرة، وعدد أفرادها 229 مبحوثا وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون أصبح معامل الثبات النهائي $r = 0.926$ ، وهو معامل مرتفع ودال إحصائيا على ثبات شبكة ملاحظة الكفاءة المهنية في بعد المعرفة المهنية
 - بلغ معامل معامل ثبات الأداة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ للكفاءة المهنية: الممارسة المهنية: pratique professionnelle، $n = 229$ فردا، عدد الفقرات = 15، $\alpha_{\text{كرونباخ}} = 0.899$ $\alpha_{\text{كرونباخ}} = 0.896$ وهي قيمة مرتفعة وأكبر من القيمة المطلوبة 0.70 مما يؤكد ثبات الأداة
 - كان معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (split-half) للكفاءة المهنية: الممارسة المهنية: pratique professionnelle بين النصف الأول من الأداة والنصف الثاني من الأداة، لأداة يبلغ عدد فقراتها 15 فقرة، وعدد أفرادها 229 مبحوثا. وبلغ معامل الثبات بين النصفين $r = 0.847$ ، وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون أصبح معامل الثبات النهائي $r = 0.917$ ، وهو معامل مرتفع ودال إحصائيا على ثبات شبكة ملاحظة الكفاءة المهنية في بعد الممارسة المهنية.
 - بلغ معامل ثبات الأداة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ للكفاءة المهنية: المشاركة المهنية: l'engagement professionnel، $n = 229$ فردا، عدد الفقرات = 20 بنداً، $\alpha_{\text{كرونباخ}} = 0.932$ وهي قيمة مرتفعة وأكبر من القيمة المطلوبة 0.70 مما يؤكد ثبات الأداة.
 - كان معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (split-half) للكفاءة المهنية: المشاركة المهنية: l'engagement professionnel بين النصف الأول من الأداة أو الدرجات الفردية والنصف الثاني من الأداة أو الدرجات الزوجية، للأداة يبلغ عدد فقراتها 20 فقرة، وعدد أفرادها 229 مبحوثا. وبلغ معامل الثبات بين النصفين $r = 0.876$ ، وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون أصبح معامل الثبات النهائي $r = 0.934$ ، وهو معامل مرتفع ودال إحصائيا على ثبات شبكة ملاحظة الكفاءة المهنية في بعد المشاركة المهنية.
- بعد حساب صدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط) لشبكة ملاحظة الكفاءة المهنية + حساب معامل ثبات الأداة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ لشبكة ملاحظة الكفاءة المهنية: الأبعاد الثلاثة مجتمعة (المعرفة - الممارسة - المشاركة) في الدراسة النهائية تبين ما يلي:
- وجدنا أن كل ارتباطات الأبعاد الثلاثة مجتمعة (المعرفة المهنية - الممارسة المهنية - المشاركة المهنية) بالدرجة الكلية لشبكة ملاحظة الكفاءة المهنية: هي ارتباطات دالة إحصائيا عند $\alpha = 0.01$ ، وهو

مجال ثقة كبير جداً، مما يدل على أن الأداة صادقة تماماً في مجال تقييم الكفاءة المهنية لأساتذة اللغة العربية بالتعليم الابتدائي.

○ بلغ معامل ثبات شبكة الملاحظة بواسطة معادلة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للكفاءة المهنية: الأبعاد الثلاثة مجتمعة (المعرفة المهنية - الممارسة المهنية - المشاركة المهنية): α كرونباخ = 0.935 وهي قيمة مرتفعة وأكبر من القيمة المطلوبة 0.70 مما يؤكد على أن الأداة ثابتة تماماً في مجال تقييم الكفاءة المهنية لأساتذة اللغة العربية بالتعليم الابتدائي.

VI. الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة:

تمّ التأكيد من صلاحية أدوات الدراسة بالاستعانة بـ:

- حساب الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية)
- حساب صدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط). وذلك للتأكد من خاصية الصدق. أمّا للتأكد من خاصية الثبات فقد تمّ استخدام كلٍّ من "ألفا كرونباخ": والثبات بالتجزئة النصفية (split-half).

ومن أجل معالجة نتائج الدراسة، فقد تمّ الاعتماد على عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة التساؤلات وهي:

- اختبار (T) لعينة واحدة.
- تحليل التباين المتعدد المتغيرات الطبيعية (MANOVA).

خلاصة الفصل:

لقد تم في هذا الفصل تبرير استخدام المنهج الوصفي التحليلي المعتمد في الدراسة، مع توضيح كيفية استخدامه، إضافة إلى عرض إجراءات ومسوغات اختيار مجتمع وعينة الدراسة وكذا طريقة المعاينة مروراً بالدراسة الاستطلاعية بهدف التأكد من مواءمة الأداة للقياس والوثوق في مصداقيتها من خلال حساب صدقها وثباتها، كما تم تقديم عرض موجز للخطوات التي اعتمدت في إعداد شبكة الملاحظة بدءاً من صورتها الأولية وصولاً إلى صورتها النهائية، كما تم عرض مجموع الأساليب الإحصائية والتي استخدمت في الدراسة.

الفصل السادس

عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد

1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها.
2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها.
3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها.
4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها.

❖ مقترحات الدراسة وتوصياتها

❖ خلاصة الدراسة

❖ قائمة المراجع

❖ قائمة الملاحق

تمهيد:

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

I. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي: "يتميز أساتذة المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة بمستوى كفاءة مهنية حالي جيد أو مقبول في مجالات التدريس الثلاثة (المعرفة المهنية، الممارسة المهنية، المشاركة المهنية) وذلك بسبب تكوينهم الجيد المبني على أساس المعايير الدولية للجودة الشاملة".

الأسلوب الإحصائي المستخدم في اختبار الفرضية: هو اختبار (T) لعينة واحدة.

الجدول رقم (04):

يبين مستوى الكفاءة المهنية للأستاذ في مجالات التدريس الثلاثة

أبعاد الكفاءة المهنية	T	مستوى المعنوية Sig	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المعرفة المهنية	5.350	0.000	02	2.15	0.41	228	دالة
الممارسة المهنية	7.562	0.000	02	2.24	0.48	228	دالة
المشاركة المهنية	8.690	0.000	02	2.24	0.42	228	دالة

الجدول رقم (05):

يبين مستويات ودرجات المقياس

درجات المقياس	مستويات المقياس
3 - 2.34	مرتفع
2.33 - 1.67	متوسط
1.66 - 1	منخفض

- بعد حساب المتوسط الحسابي لبعدها (المعرفة المهنية) وجدناه يساوي 2.15 وهو يقع ضمن مجال (1.67 - 2.33) ما يعني أن مستوى المعرفة المهنية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية الجزائرية متوسط.
- بعد حساب المتوسط الحسابي لبعدها (الممارسة المهنية) وجدناه يساوي 2.24 وهو يقع ضمن مجال (1.67 - 2.33) ما يعني أن مستوى الممارسة المهنية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية الجزائرية متوسط.
- بعد حساب المتوسط الحسابي لبعدها (المشاركة المهنية) وجدناه يساوي 2.24 وهو يقع ضمن مجال (1.67 - 2.33) ما يعني أن مستوى المشاركة المهنية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية الجزائرية متوسط.

استجابة الأساتذة عن أغلب فقرات المجال متوسط، ما عدا الفقرات 1، 5، 6، 7، ويفسر ذلك بالنسبة لكل فقرة كما يلي:

يظهر المتعلمون فهمًا جيدًا للموضوعات التي تعلموها، ويكشف عن الإلمام الجيد للمدرسين للمواد التي يدرسونها، وقدرتهم على التدرج في بناء المفاهيم، حسب ما توصي به المناهج. أمّا عن قدرة المتعلمين ربط ما يتعلمونه بالحياة العملية فيرجع ذلك لتوجيهات المناهج الحديثة، والتي تلح على ضرورة أن تكون وضعيات التعلم ذات دلالة ومرتبطة بواقع المتعلم المعيش، بأن تكون حقيقية أو قريبة منها وذات معنى ومدعمة بسندات ودعائم وجيهة، وتركيزها على الفائدة من التعلم المستهدف في الوسط المدرسي أو الخارجي وعن إظهار المتعلمين للوعي بأهداف المناهج الدراسية الجاري العمل بها والسعي لتحقيقها، لكون المقاربة المعتمدة في تنفيذ المناهج تنطلق من تصورات المتعلم لبناء أي تعلم جديد كما أنّ التعلم الجديد يُبنى على التعلم السابق، ويسعى كلّ أستاذ في بداية كلّ درس لتعريف المتعلم بأهداف التعلم للدرس وهذا ما يستثيره ويحرك دافعيته بكلّ رغبة وانتباه، كما أنّ وضعيات التعلم تثير المتعلم لإعمال عقله، لأنّها تصاغ في شكل وضعيات مشكلات محرّضة على التفكير، إضافة إلى الاعتماد على استراتيجيات التعلم النشط، أمّا عن مشاركة المتعلمين في تحمّل المسؤولية الشخصية، فهذا يعود إلى تركيز المدرسين على تحقيق استقلالية المتعلم من خلال قيامهم بالأدوار التالية: التوجيه، الإرشاد، المرافقة، وتيسير التعلم، وما يقدمونه من تغذية راجعة ومعالجة بيداغوجية.

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 والعملي باستمرار.

كما 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 التنوع من استراتيجيات التدريس بناء على الحاجات الفردية للمتعلمين وخصائص نهمهم، 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 أيضاً، ويمنح الفرصة للمتعلمين لتنفيذ الأنشطة، ويدعم المعرفة بأمثلة وتطبيقات من البيئة، ويحث المتعلمين على توظيف معارفهم ومهاراتهم في المواقف الحياتية.

كما ينبغي أن تساعد الممارسة البيداغوجية للأستاذ المتعلمين على توليد الصراع المعرفي الاجتماعي، فالصراع يؤدي إلى عدم تمرکز الفكرة وبالتالي وعي فكرتنا الخاصة لأن التفاعلات الاجتماعية تجبر الفرد التنسيق في عمله مع الآخرين. (Ferret-Clermont.N.1979.p35)

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 (وليد العيد) (2000) كفاءة معلم المرحلة الابتدائية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات، جامعة الجزائر 02.

إذ تشير نتائج الدراسة إلى أن الكفاءة المهنية لأغلبية المعلمين... دون مراعاة جنسهم ومستواهم التعليمي أو خبرتهم المهنية أو تكوينهم وطريقة توظيفهم تصل إلى درجة فوق المتوسط، وهذا من خلال تطبيق مقياس الكفاءة المهنية على عينة حجمها (211) معلما ومعلمة، ومقياس كفاءة الأداء التربوي من جهة نظر السادة مفتشي التربية والتعليم الابتدائي، على عينة حجمها (229) معلما ومعلمة.

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.
- تعتبر دراسة (عبد المنعم، 1981) من الدراسات المهمة التي أشارت إلى وجود قصور في المقومات النظرية التي تعتمد عليها عملية الإعداد التربوي، مما أدى إلى عدم قدرة البرنامج على تحقيق أهدافه في إعداد معلم كفاء. على النقيض، جاءت دراسة (بواب) لتصل إلى نتائج مختلفة، حيث توصلت إلى:

يمارس أعضاء هيئة التدريس بجامعة جيجل الكفايات المهنية من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية، والأمر نفسه بالنسبة للكفاءات التدريسية، وبدرجة متوسطة للكفاءات التكنولوجية والكفاءات التقييمية، 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 تفسيراً:

- "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 بنتائج أو تقديمات". (ستانلي، 2016، ص 09)

واستجابة الأساتذة عن كل فقرات مجال الممارسة المهنية متوسطة، ما عدا عن الفقرة 16 جاءت مرتفعة، ويفسر ذلك بما يلي: في تحكّم المدرّسين في مهارة تقويم الدّرس نسبياً مع الإصلاحات التي شهدتها المناهج، وذلك من خلال التركيز على استراتيجيات التّقويم المؤدّية إلى تحسين التعلّم، وتركيز المقاربة المعتمدة على كلّ أنواع التّقويم، من حيث تحديد الوظائف بكل دقّة وآليات تصميم أدوات القياس، وطرق التحليل والمعالجة للنتائج وتفسيرها، كما دعت المناهج إلى التركيز على التّقويم التكويني، والذي يتخلّل التعلّات، واعتباره أهم أنواع التّقويم، دون إغفال أهمية التّقويم التشخيصي والختامي أي التّحصلي.

وتفسر الممارسة المهنية بكونها متوسطة لأستاذ المدرسة الابتدائية انطلاقاً من مرجعية معايير الجودة الشاملة، وذلك بعد تحليل الممارسة المهنية اعتماداً على المؤشرات الموضحة لكل معيار، نظراً لارتباطها بالأبعاد التالية: البعد المرتبط بشخصية الأستاذ، آراؤه ومواقفه البيداغوجية وتمثلاته وعلاقته بالمعرفة وتصوراتّه بخصوص التلاميذ، فكل هذه الجوانب ينبغي أن تكون على درجة عالية من الاكتساب ويتمثلها الأستاذ في ممارسته للفعل التعليمي التعليمي. وأيضاً البعد العلائقي، الذي يتضمن كيفية التواصل والتفاعل، وإدارة التفاعلات، وتشكيل العلاقات، وتهيئة المناخ المناسب، فتحكمه في هذه المهارات ينبغي أن يكون واضحاً ومستمرّاً، وكذلك البعد الديدكتيكي والذي يترجمه حسن اختياره وتنظيمه للطرق الديدكتيكية 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 مركزياً في عمليتي التعليم والتعلم.

كما يمكن تفسير ذلك بضغط العمل والحاجة إلى التقدير المهني، وصعوبة ظروف العمل أحياناً، 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 لا يمكن تطوير التعليم من دون ضمان جودة برامج إعداد وتأهيل المدرسين، قبل الخدمة وخلالها، وكذلك عدم اهتمام بعض المدرسين بتنمية مهاراتهم من خلال الدورات التكوينية وفعاليات التكوين أثناء الخدمة.

وهناك بعض المدرسين الذين يقاومون البيداغوجيا البنائية، نظراً لتعودهم على الأساليب التقليدية في التدريس، ولا يرغبون في التخلي عن ممارساتهم التعليمية وإعادة بنائها من جديد. ساعدت البنائية المتعلم على أن يكون مشاركاً 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 والتفكير 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، وتنوعها بما يتناسب مع الموقف الصفّي، والتركيز على التقويم المستمر، كما لا ننسى أهمية التنوع في طرح الأسئلة وفعاليتها، 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. ونؤكد على أهمية المعرفة الوظيفية للمدرس، فالمهارة أو الكفاءة أو الحداثة مهمة في حياة كل فرد، ولا تبرز أهميتها إلا عند أداء أي عمل، فالكفاءة لا تكمن في الموارد (المعارف، القدرات، المكنة) لكن في هذه المصادر، فهي تدخل في إطار القدرة على التجنيد. (Leboterf-Guy. 1975.p17)

كما يؤكد (أرلود) على هذه العلاقة التربوية التي أصبحت نوعاً من الاتصال، أين يساعد المعلم على التفكير حتى يعطي لهذه المعرفة الحياة بداخله لكي يكون قادراً على أن يجعل التلميذ باستطاعته إعادة بنائها لنفسه. (Arlaud.G.1989.p135)

ودور المعلم في المقاربات الحديثة، يجب أن يقود المتعلم بأن يكون نشطاً ومستقلاً في بناء معارفه، وهذا التعدد في المهام يؤدي إلى التغيير والتطوير في الأدوار التي ينبغي أن يلعبها المدرس في قسمه.

(Djellaoui Leila.2014/2015.p22)

فالتعليم حتى تظهر آثاره على المتعلم، يجب أن يكون هناك تطبيق، أي فرصة للممارسة في مواقف أخرى مماثلة، مما يستدعي جهداً وعمليات عقلية وكفاءات يتطلبها الموقف التعليمي الجديد.

(Belair-louis. 2001.p67)

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

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (بوفارس) (2018/2017) البيئة الثقافية وعلاقتها بتطبيق ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية.

حيث توصلت الدراسة إلى أن البيئة الثقافية (ثقافة المحيط والثقافة التنظيمية، تلائم تطبيق ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية بدرجة متوسطة، حيث جاءت مؤسسات التعليم الثانوي هي الأكثر ملاءمة لتطبيق ثقافة الجودة، تليها مؤسسات التعليم الابتدائي ثم المتوسط.

ودراسة (عبدالرحمن، محمد عيد حسن، 2004)، من أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة انخفاض مستوى الأداء المهني للطلاب المعلمين طبقاً 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، المنهاج، الموارد البشرية، التخطيط والقيادة، المجتمع المحلي، الموارد المادية، وإدارة التربية والتعليم) كانت بدرجة متوسطة كما اتسقت مع دراسة (يزيد قادة)، التي جاءت نتائجها كما يلي:

■ يرى التلاميذ بأن الأساتذة لا يطبقون الطرق والوسائل التعليمية الحديثة في التدريس، والتي تركز على التعلم الذاتي والتعاوني بالاعتماد على الوسائل التكنولوجية الحديثة من أجل التحسين والتطوير في تخصصه، الشيء الذي حدّ من كفايته العلمية والتعليمية.

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

■ تمثلت أبرز النتائج بقصور 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 ميدانياً، والمقابلات الشخصية بالإضافة إلى تدني التزام جميع العاملين بكلّ ما هو منصوص في الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم.

وتختلف مع دراسة (منصوري وقريشي) (2016)، تقييم الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلابهم وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي. حيث توصلت إلى عدة نتائج أهمها قبول جميع فرضيات البحث، وأن مستوى الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة بسكرة جاء مرتفعاً وفقاً لمقياس الدراسة.

ودراسة (الشلي، 2010)، التي توصلت النتائج إلى أن هناك أثراً واضحاً لإدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية في بعدي التخطيط والتنفيذ، وفي البعد الكلي.

أما بالنسبة لمجال المشاركة المهنية جاءت استجابة الأساتذة عن كل فقرات المجال متوسطة، ما عدا استجابتهم عن الفقرات التالية جاءت مرتفعة، وهي: 6، 7، 9، 10، 11، 12، 18، ويفسّر ذلك كما يلي:

بالنسبة لإجراء المعلم باستمرار مراجعة الدروس، وفرص التعلم وإدارة الفصول الدراسية في ضوء التعلم والتطور المهني الجديد، فيرجع ذلك لتركيز المناهج التعليمية على الإدماج بنوعيه الكلي أو الجزئي في نهاية الوحدات أو المقاطع التعليمية، وذلك بمنح الفرصة للمتعلم لتجديد وتوظيف موارده السابقة لحلّ وضعيات مشكلات جديدة من نفس العائلة، كذلك التحكم في مهارات إدارة الفصل إن على المستوى النفسي أو البيداغوجي والسلوكي، والسعي لتطبيق نظريات التعلم الحديثة، والأمر نفسه بالنسبة لمؤثر استناد كل من التعليم والتعلم على تحقيق مخرجات التعلم والنجاح لجميع المتعلمين، لكون مخرجات التعلم صيغت في شكل كفاءات وملامح، وتمت أجرأتها في شكل مركبات وأهداف تعلم قابلة للملاحظة والقياس، كما تم توجيه الأستاذ لتسخير مكونات الدرس لخدمة الأهداف، من طريقة، ووسائل، ومحتويات وأنشطة، وتقويم، مع مراعاة الفروق الفردية أثناء التدريس والحرص على التنوع في التدريس والأخذ بعين الاعتبار فئة المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة.

وأما عن تماشي أنشطة التعلم مع معايير تصميم المناهج والمحتوى، فيرد ذلك إلى مراعاة أنشطة التعليم والتعلم للمعايير الدقيقة التي صممت عليها المناهج واختيار محتوياتها، كاحترام المناهج للأسس النفسية والثقافية والاجتماعية والعلمية وكذا الدينية والتي ترتبط ببيئة وهوية المتعلم، حيث اتّسمت المناهج بالمرونة والتكيف مع مستجدات العصر والتحديات والتطلّبات القرن الحادي والعشرين، وهذا ما انعكس إيجاباً على تعاطي المتعلمين مع ما يقدم لهم من دروس، حيث أظهرت الأنشطة حماسهم وحفزتهم للتعلم بحكم الاعتماد على الطرائق النشطة في التعلم، ووضع المتعلم في قلب العملية التعليمية -التعلمية، وتقمص الدور المحوري ليشعر بأنه فاعل وليس راداً للفعل فقط، كما سمحت له الفرصة بتفجير طاقاته ومواهبه وقدراته، وتلبية حاجياته وميولاته.

كما تنطبق هذه الأحكام على بيئة التعلم، والتي اتّسمت بالتنظيم وتحوّلت إلى بيئة داعمة ومحفزة على التعلم، ووفّرت فرصاً ملائمة لكلّ المتعلمين وسمحت لهم بإحراز التقدّم وتحقيق الإنجازات لكونها احترمت إيقاع ووتيرة تعلم كلّ فرد من المجموعة، كما أشعرت كلّ التلاميذ بالدعم والمشاركة والاستمتاع بالتعاون والتكامل فيما بينهم، فتحوّلت الحجرة الدراسية إلى بيئة للتعاون والنقاش والتكامل، بعيداً عن التنافس المقيت، وزالت من بيئة التعلم المنغصات ومشتتات الانتباه، وحلّت محلّها المتعة والأمن النفسي المشجّع على بذل الجهد، واستعادة الثقة بالنفس، والإصرار على تحقيق النجاح، وكلّ هذه الممارسات البيداغوجية الناجحة تمّ التوصل إليها بفضل تركيز جلّ الأساتذة على المرافقة البيداغوجية للمتعلم، ولعب دور الوساطة بن المتعلم والمعرفة، سواء بالتركيز على الجانب السيكلوجي في التعامل مع التلاميذ، والالتزام بالنقل الديدانكتيكي الجيد للمعارف المدرّسة، إضافة إلى تفعيل دور المعالجة البيداغوجية بكلّ أنواعها الآنية أو البعدية، وإرشادهم إلى الاستغلال الجيد لقدراتهم ومواردهم.

ويعتبر 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 المهنة 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 والتعلمية.

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 خارجاً عن مهامه وأحياناً إلى التقصير فيما هو من اختصاصه.

ويرى (بينت - Bennet) بأن برامج إعداد المعلمين في العالم المتقدم... تهدف إلى إعداد المعلم وتزويده بمجموعة من الكفاءات العامة والخاصة التي تؤهله لقيادة العملية التربوية.

(Bennet.T.Clifford.1979.p232)

ويذهب (Howson. Houston) في نفس السياق، إذ يكون برنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات، برنامجاً تحدد فيه الأهداف في صورة كفايات تعليمية على المعلم أن يكتسبها، وتحدد فيه المعايير التي يتم التقويم على أساسها، وهذا البرنامج يصنع مسؤولية اكتساب الكفاية و تحقيق الأهداف على المتعلم ذاته.

(Houston.w.r et Howson.1974.p35)

ويفسر سبب تدني أداء المعلم عن التوقعات والأدلة على تحقيق المؤشرات قليلة أو متوسطة في هذا المجال، وبجاجة 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 أنّ 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. ويمكن القول إن البيئة المدرسية تمثل المناخ الخاص بكل مؤسسة، وهناك خمسة معايير لقياسها وهي كالتالي:

- المناخ العلائقي، المناخ التربوي، المناخ الأمني، مناخ العدالة، مناخ الانتماء.

(Nathalie Anton 20 12 p 04)

وعلى المدرس تحديد مصادر التعلم المناسبة وفقاً 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 ذاتياً، 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، وإجراء البحوث التربوية.

من أحد المبادئ المتعلقة بالتكوين الاحترافي هو اتجاهه نحو تعدد التكوين، لأن المحترف هو الشخص الذي طور كفاءات متنوعة تسمح له بتحمل وظائف ومهام مختلفة والتحكم في وضعيات مهنية حركية.

(Marielle Anne Martinet et autres 2001 p26)

كما 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 المهني بالترقية وعدم رغبة بعض الأساتذة في الترقى 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 إمكانيات الثورة التكنولوجية في العملية التعليمية، الأمر الذي يتطلب ضرورة تأهيل المدرس وتنميته مهنيًا وبشكل مستمر في مجال التكنولوجيا التعليمية.
- نقص الشعور بالأمن والرضا الوظيفي لئلا يتفرغ المدرس لرسائله وعدم الاندفاع لممارسة أعمال أخرى.
- نقص محاسبة النفس ومراجعة التفكير، وإعادة النظر المستمر 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 من المراحل الأولى.
- ودور المعلم في مجتمع المعرفة، ضروري أن يتجدد، شريطة دراسة 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.

وإن تحليل الممارسات التطبيقية هو ما يسمح للأستاذ لتعلم مهنته وهذا يجد جذوره في طرائق التعليم المصغر أو التكوين عن طريق الفيديو... ونستنتج أن مهنة التعليم يتم تعلمها بالفعل والتفكير حول العقل.

(Claudine Blanchard-La ville et Dominique Fablet. 2020. p16)

وتختلف هذه النتائج مع دراسة (فضل الدين مصطفى، 2019)، التي توصلت إلى النتائج التالية: وجود درجة مرتفعة لفعالية التكوين أثناء الخدمة لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

كما اتفقت مع دراسة علي بن محمد زهيد الغامدي (2014) التي أظهرت نتائجها أنّ درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية في مجالات الدراسة (شؤون الطلاب، التعليم والتعلم، المنهاج، الموارد البشرية، التخطيط والقيادة، المجتمع المحلي، الموارد المادية، وإدارة التربية والتعليم) كانت بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ في معايير تطبيق ضمان معايير الجودة الشاملة.

واختلفت مع دراسة يزيد قادة: إن المؤسسات التعليمية الجزائرية لا تعتمد إدارة الجودة الشاملة، وأن الإصلاحات المنفذة لم تحقق النتائج المرجوة بسبب عدم كفايتها.

كما اختلفت مع دراسة (الخطاي عبد الحميد بن عويد، 1425هـ) و التي أظهرت نتائجها إسهام برنامج قسم المناهج وطرائق التدريس في تنمية بعض الكفايات المهنية الأساسية لدى الطلبة المعلمين، إلا أنّ المساهمة لا ترقى إلى المستوى المطلوب الذي يسعى إليه المسؤولون عن إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة.

كما اختلفت نسبيا مع (دراسة بواب رضوان) (2014/2013) حيث توصلت إلى ما يلي: يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل الكفايات المهنية من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية، والأمر نفسه بالنسبة للكفاءات التدريسية، وبدرجة متوسطة للكفاءات التكنولوجية والكفاءات التقويمية.

■ واختلفت أيضًا مع دراسة (صلاح صالح درويش معمار) (1429-1430هـ) التي أظهرت أن واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي يشير إلى أن هذه المبادئ تُمارس بشكل ضعيف عمومًا في مجال التدريب التربوي.

II. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية وتحليلها:

تنصّ الفرضية الثانية على ما يلي: "يتميز أساتذة المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة بدرجة خبير (خبرة من 10 سنوات فما فوق) بمستوى كفاءة مهنية حالية أعلى من تلك التي لدى الأساتذة من درجة متقدم (خبرة من 5 إلى 10 سنوات)، ودرجة ممارس (خبرة أقل من 5 سنوات)".

الأسلوب الإحصائي المستخدم في اختبار الفرضية: هو اختبار تحليل التباين المتعدد للمتغيرات التابعة:

MANOVA

الجدول رقم (06):

يبين نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين

Sig	درجة الحرية 2	درجة الحرية 1	اختبار ليفين	أبعاد الكفاءة المهنية
0.388	226	02	0.950	المعرفة المهنية
0.019	226	02	4.046	الممارسة المهنية
0.300	226	02	1.209	المشاركة المهنية

يتبين لنا من خلال الجدول السابق أن قيمة اختبار ليفين لتجانس التباين لأبعاد الكفاءة المهنية (المعرفة المهنية، الممارسة المهنية، المشاركة المهنية) تساوي (0.950 + 4.046 + 1.209) وهي دالة إحصائيًا لبعدي (المعرفة المهنية، المشاركة المهنية) ذلك أن قيمة الدلالة المعنوية (Sig) لها تساوي (0.388 + 0.300) وهي أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ فبذلك نجد أن هناك تجانسًا بين متوسطات درجات أبعاد الكفاءة المهنية، بينما بعد (الممارسة المهنية) فإن قيمة الدلالة المعنوية (Sig) لها تساوي (0.019) وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 $\alpha =$ ما يعني أنه لا يوجد تجانس بين متوسطات درجات بعد الممارسة المهنية.

الجدول رقم (07):

يبين مستوى الكفاءة المهنية للأستاذ حسب خبرته المهنية

Tests of Between-Subjects Effects						
Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	المعرفة المهنية	1,117 ^a	2	,558	3,358	,037
	الممارسة المهنية	1,397 ^b	2	,698	3,151	,045
	المشاركة المهنية	1,125 ^c	2	,562	3,274	,040
Intercept	المعرفة المهنية	1044,613	1	1044,613	6282,327	,000
	الممارسة المهنية	1136,866	1	1136,866	5130,117	,000
	المشاركة المهنية	1138,662	1	1138,662	6629,083	,000
الخبرة	المعرفة المهنية	1,117	2	,558	3,358	,037
	الممارسة المهنية	1,397	2	,698	3,151	,045
	المشاركة المهنية	1,125	2	,562	3,274	,040
Error	المعرفة المهنية	37,579	226	,166		
	الممارسة المهنية	50,083	226	,222		
	المشاركة المهنية	38,819	226	,172		
Total	المعرفة المهنية	1092,953	229			
	الممارسة المهنية	1197,891	229			
	المشاركة المهنية	1189,357	229			
Corrected Total	المعرفة المهنية	38,696	228			
	الممارسة المهنية	51,480	228			
	المشاركة المهنية	39,944	228			
a. R Squared = ,029 (Adjusted R Squared = ,020)						
b. R Squared = ,027 (Adjusted R Squared = ,019)						
c. R Squared = ,028 (Adjusted R Squared = ,020)						

- يتضح لنا من خلال الجدول أن قيمة الدلالة المعنوية (Sig) لاختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) تساوي 0.037 بالنسبة لبعده المعرفة المهنية، وهي أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، ومنه نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة المهنية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية الجزائرية تعزى إلى متغير الخبرة المهنية.

- كما يتضح لنا من خلال الجدول أن قيمة الدلالة المعنوية (Sig) لاختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) تساوي 0.045 بالنسبة لبعده الممارسة المهنية، وهي أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، ومنه نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسة المهنية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية الجزائرية تعزى إلى متغير الخبرة المهنية.

- ويتضح لنا من خلال الجدول أن قيمة الدلالة المعنوية (Sig) لاختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) تساوي 0.040 بالنسبة لبعده المشاركة المهنية، وهي أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ فإننا

نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، ومنه نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المشاركة المهنية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية الجزائرية تعزى إلى متغير الخبرة المهنية.

- وبما أن قيمة F دالة إحصائية فإنه يتوجب علينا إجراء اختبار شيفيه للمقارنة البعدية المتعددة كما يلي:

الجدول رقم (08):

يبين كيفية اختباري شيفيه وتامهان للمقارنة البعدية المتعددة

Dependent Variable		الخبرة (I)	الخبرة (J)	Mean Difference (I-J)	Sig.
المعرفة المهنية	Scheffe	أقل من 05 سنوات	من 05 إلى 10 سنوات	-,0692	,551
			من 10 سنوات فما فوق	-,1752*	,037
		من 05 إلى 10 سنوات	أقل من 05 سنوات	,0692	,551
			من 10 سنوات فما فوق	-,1059	,306
		من 10 سنوات فما فوق	أقل من 05 سنوات	,1752*	,037
			من 05 إلى 10 سنوات	,1059	,306
الممارسة المهنية	Tamhane	أقل من 05 سنوات	من 05 إلى 10 سنوات	-,0462	,893
			من 10 سنوات فما فوق	-,1915	,059
		من 05 إلى 10 سنوات	أقل من 05 سنوات	,0462	,893
			من 10 سنوات فما فوق	-,1453	,157
		من 10 سنوات فما فوق	أقل من 05 سنوات	,1915	,059
			من 05 إلى 10 سنوات	,1453	,157
المشاركة المهنية	Scheffe	أقل من 05 سنوات	من 05 إلى 10 سنوات	-,0572	,674
			من 10 سنوات فما فوق	-,1747*	,041
		من 05 إلى 10 سنوات	أقل من 05 سنوات	,0572	,674
			من 10 سنوات فما فوق	-,1175	,245
		من 10 سنوات فما فوق	أقل من 05 سنوات	,1747*	,041
			من 05 إلى 10 سنوات	,1175	,245

- يتبين لنا من خلال الجدول أن هناك فرقا ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي (أقل من 05 سنوات) و(من 10 سنوات فما فوق) لأن قيمة Sig تساوي 0.037 أقل من مستوى الدلالة 0.05 والفرق لصالح مجموعة الأساتذة الذين لديهم خبرة (من 10 سنوات فما فوق) حيث المعرفة المهنية لديها مرتفع أكثر من مجموعة الأساتذة الذين لديهم خبرة (أقل من 05 سنوات).

- يتبين لنا من خلال الجدول أن هناك فرقا ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي (أقل من 05 سنوات) و(من 10 سنوات فما فوق) لأن قيمة Sig تساوي 0.041 أقل من مستوى الدلالة 0.05 والفرق لصالح مجموعة الأساتذة الذين لديهم خبرة (من 10 سنوات فما فوق) حيث المشاركة المهنية لديها مرتفع أكثر من مجموعة الأساتذة الذين لديهم خبرة (أقل من 05 سنوات).

ويمكن أن يفسر ذلك باعتبار العوامل التالية:

▪ استفادة الأساتذة من مخرجات التكوين أثناء الخدمة، وما لها 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 الجهود للحصول على تقويم جيد من أسلاك المراقبة والتفتيش.
 - هشاشة التكوين الأولي لبعض الأساتذة.
 - نقص التحفيز والتشجيع لكل المبادرين والمبدعين من الأساتذة.
- وتتوافق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (ممادي وطبشي، 2011)، حيث أظهرت النتائج أن مستوى أداء معلمي المرحلة الابتدائية في كفايات التخطيط كان منخفضاً على المستوى الافتراضي، مما يتماشى مع النص الخاص بالفرضية العامة. كما لم يُلاحظ أي اختلاف في مستوى أداء معلمي المرحلة الابتدائية.
- كما تتفق مع دراسة (تمام، 2015)، والتي نصت على وجود فروق دالة إحصائية 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 على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول مجالات الدراسة والأداء ككل تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.
- واتفقت مع دراسة (كلمد، 2016) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة في مجالات أداء معلمي الاجتماعيات وفقاً لمعايير الجودة الشاملة بناءً على متغير الجنس. كما وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، حيث كانت الفروق لصالح تقديرات ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات).
- و دراسة (خزعلي ومومني، 2010) والتي أقرت بوجود فروق ذات دلالة إحصائية $\alpha = 0.05$ في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لسنوات الخبرة التدريسية، 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 دراسة (جوهر تمام، 2015) وقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي تجاه أهمية المعايير التربوية، حيث لا تختلف هذه الاتجاهات باختلاف الأقدمية أو الرتبة الوظيفية أو التفاعل بينهما، ولا باختلاف الكلية، وتوجد فروق في متغير الأقدمية، ودراسة (قابلي، 2015)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة تبعاً لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

واتفقت مع نتائج دراسة "خزعلي ومومني (2010) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والتخصص، في حين وجدت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($0,05\alpha$) في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لسنوات الخبرة التدريسية، ولصالح المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن (06).

واختلفت مع دراسة (علي بن محمد زهيد الغامدي) (2014) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05α في معايير تطبيق ضمان الجودة في المدارس السعودية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة .

III. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه "يتميز أساتذة المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة ذوو المؤهلات البيداغوجية (خريجو المعاهد أو المدارس العليا، أو ذوو شهادات ملائمة للتدريس أكثر) بمستوى كفاءة مهنية حالي أعلى من تلك التي لدى أساتذة المدرسة الابتدائية الجزائرية الذين ليست لديهم مؤهلات بيداغوجية".

الأسلوب الإحصائي المستخدم في اختبار الفرضية: هو اختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة MANOVA

الجدول رقم (09):

يبين نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين

Sig	درجة الحرية 2	درجة الحرية 1	اختبار ليفين	أبعاد الكفاءة المهنية
0.173	227	01	1.865	المعرفة المهنية
0.032	227	01	4.660	الممارسة المهنية
0.001	227	01	10.661	المشاركة المهنية

يتبين لنا من خلال الجدول السابق أن قيمة اختبار ليفين لتجانس التباين لبعدها المعرفة المهنية تساوي (1.865) وهي دالة إحصائية ذلك أن قيمة الدلالة المعنوية (Sig) لها تساوي (0.173) وهي أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ فبذلك نجد أن هناك تجانسا بين متوسطات درجات بعد المعرفة المهنية، بينما بعدي الممارسة المهنية والمشاركة المهنية قيمة اختبار ليفين لتجانس التباين لهما تساوي (10.661 + 4.660) وهي غير دالة إحصائية ذلك أن قيمة الدلالة المعنوية (Sig) لها تساوي (0.001 + 0.032) وهي أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ فبذلك نجد أنه لا يوجد تجانس بين متوسطات درجات بعدي الممارسة المهنية والمشاركة المهنية.

الجدول رقم (10):

يبين مستوى الكفاءة المهنية للأستاذ حسب مؤهل التوظيف

Tests of Between-Subjects Effects						
Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	المعرفة_المهنية	,169 ^a	1	,169	,994	,320
	الممارسة_المهنية	,799 ^b	1	,799	3,579	,060
	المشاركة_المهنية	1,029 ^c	1	1,029	6,005	,015
Intercept	المعرفة_المهنية	851,724	1	851,724	5018,333	,000
	الممارسة_المهنية	938,967	1	938,967	4205,677	,000
	المشاركة_المهنية	944,728	1	944,728	5510,845	,000
المؤهل	المعرفة_المهنية	,169	1	,169	,994	,320
	الممارسة_المهنية	,799	1	,799	3,579	,060
	المشاركة_المهنية	1,029	1	1,029	6,005	,015
Error	المعرفة_المهنية	38,527	227	,170		
	الممارسة_المهنية	50,680	227	,223		
	المشاركة_المهنية	38,915	227	,171		
Total	المعرفة_المهنية	1092,953	229			
	الممارسة_المهنية	1197,891	229			
	المشاركة_المهنية	1189,357	229			
Corrected Total	المعرفة_المهنية	38,696	228			
	الممارسة_المهنية	51,480	228			
	المشاركة_المهنية	39,944	228			

- يتضح لنا من خلال الجدول أن قيمة الدلالة المعنوية (Sig) لاختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) تساوي 0.320 بالنسبة لبعده المعرفة المهنية، وهي أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ فإننا نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، ومنه نستنتج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة المهنية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية الجزائرية تعزى إلى متغير المؤهل.

- يتضح لنا من خلال الجدول أن قيمة الدلالة المعنوية (Sig) لاختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) تساوي 0.060 بالنسبة لبعده الممارسة المهنية، وهي أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ فإننا نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، ومنه نستنتج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسة المهنية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية الجزائرية تعزى إلى متغير المؤهل.

- يتضح لنا من خلال الجدول أن قيمة الدلالة المعنوية (Sig) لاختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) تساوي 0.015 بالنسبة لبعده المشاركة المهنية، وهي أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، ومنه نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المشاركة

المهنية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية الجزائرية تعزى إلى متغير المؤهل، والفرق لصالح الأساتذة الذين لديهم شهادة ملائمة للتدريس حيث لديهم مشاركة مهنية أكثر من الأساتذة خريجي المعاهد أو المدارس العليا.

ويفسر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الابتدائي في مستوى الكفاءة المهنية استنادًا إلى معايير الجودة الشاملة في برامج التدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير نوع المؤهل (تربوي /غير تربوي) ولصالح أصحاب المؤهل التربوي وتحديدًا في مجال المشاركة المهنية، 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 توظيفًا مباشرًا، ومؤخرًا خصّص 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 مرحلي التعليم المتوسط والثانوي، إذ 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 إعدادًا رصينًا في هذه الجوانب قبل الخدمة ودرّب بما فيه الكفاية، وأتبع ذلك بتكوين هادف وفعال في إطار التكوين أثناء الخدمة ساعده على تطوير مستوى كفاءته المهنية وواكب المستجدات واستجاب لمقتضيات العولمة ومنها معايير الجودة العالمية، إذ ينبغي أن تتوفر فيه التوعية الكافية من التكوين وأن يكون قادرًا على "مسايرة التطورات المحليّة من جهة، والتوجّهات العالميّة الحديثة ونتائج البحوث التربوية 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.

تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الفهداوي، 2018)، التي أشارت إلى 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، حيث لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي تجاه هذه

المعايير بناءً على الجنس أو المؤهل العلمي أو التفاعل بينهم ودراسة (أبو عيدة، 2011) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التطبيق تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

كما تتوافق مع دراسة (خزعلي ومومني، 2010)، حيث أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha 0,05$) في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والتخصص. وتتفق مع دراسة (الفرأ) (2013) تقويم برامج تدريس المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية. إذ هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة - دراسة مقارنة - ومن بين نتائجها:

-عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة تعزى لسنوات الخدمة.

وتتفق مع دراسة (غالب وعالم) (2008) التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي. والتي أوضحت الدراسة متطلبات الجودة وعلاقتها بأدوار عضو هيئة التدريس، حيث تبين أن جودة النوعية تتطلب جودة أعضاء هيئة التدريس أنفسهم باعتبارهم عنصراً فعالاً في تحقيق الجودة وذلك على ضوء ما يملكون من مدخلات.

وتختلف مع دراسة (مصطفى، 2019)، والتي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس أو الخبرة المهنية.

IV. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على أنه: "يتميز أساتذة المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة الذكور منهم، بمستوى كفاءة مهنية حالي أعلى في مجالات التدريس الثلاثة (المعرفة المهنية، الممارسة المهنية، المشاركة المهنية) من مستوى الكفاءة المهنية الحالية لدى الأستاذات الإناث، وذلك بسبب نقص انقطاعهم عن العمل والتي تقلل فرص التكوين الجيد بمقارنتهم بالإناث".

الأسلوب الإحصائي المستخدم في اختبار الفرضية: هو اختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة

MANOVA

الجدول رقم (11):

يبين نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين

Sig	درجة الحرية 2	درجة الحرية 1	اختبار ليفين	أبعاد الكفاءة المهنية
0.765	227	01	0.090	المعرفة المهنية
0.744	227	01	0.107	الممارسة المهنية
0.167	227	01	1.923	المشاركة المهنية

يتبين لنا من خلال الجدول السابق أن قيمة اختبار ليفين لتجانس التباين لأبعاد الكفاءة المهنية (المعرفة المهنية، الممارسة المهنية، المشاركة المهنية) تساوي (0.090 + 0.107 + 1.923) وهي دالة إحصائياً ذلك أن قيمة الدلالة المعنوية (Sig) لها تساوي (0.167 + 0.744 + 0.765) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 $\alpha =$ فبذلك نجد أن هناك تجانسا بين متوسطات درجات أبعاد الكفاءة المهنية.

جدول رقم (12):

يبين مستوى الكفاءة المهنية للأستاذ حسب نوع الجنس

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	المعرفة المهنية	,363 ^a	1	,363	2,152	,144
	الممارسة المهنية	,350 ^b	1	,350	1,555	,214
	المشاركة المهنية	,215 ^c	1	,215	1,231	,268
Intercept	المعرفة المهنية	895,565	1	895,565	5303,458	,000
	الممارسة المهنية	974,699	1	974,699	4327,405	,000
	المشاركة المهنية	980,235	1	980,235	5600,825	,000
الجنس	المعرفة المهنية	,363	1	,363	2,152	,144
	الممارسة المهنية	,350	1	,350	1,555	,214
	المشاركة المهنية	,215	1	,215	1,231	,268
Error	المعرفة المهنية	38,332	227	,169		
	الممارسة المهنية	51,129	227	,225		
	المشاركة المهنية	39,729	227	,175		
Total	المعرفة المهنية	1092,953	229			
	الممارسة المهنية	1197,891	229			
	المشاركة المهنية	1189,357	229			
Corrected Total	المعرفة المهنية	38,696	228			
	الممارسة المهنية	51,480	228			
	المشاركة المهنية	39,944	228			

- يتضح لنا من خلال الجدول أن قيمة الدلالة المعنوية (Sig) لاختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) تساوي 0.144 بالنسبة لبعدها المهنية، وهي أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ فإننا نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، ومنه نستنتج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة المهنية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية الجزائرية تعزى إلى متغير الجنس.

- يتضح لنا من خلال الجدول أن قيمة الدلالة المعنوية (Sig) لاختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) تساوي 0.214 بالنسبة لبعدها الممارسة المهنية، وهي أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ فإننا نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، ومنه نستنتج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسة المهنية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية الجزائرية تعزى إلى متغير الجنس.

- يتضح لنا من خلال الجدول أن قيمة الدلالة المعنوية (Sig) لاختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) تساوي 0.268 بالنسبة لبعدها المشاركة المهنية، وهي أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ فإننا نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، ومنه نستنتج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المشاركة المهنية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية الجزائرية تعزى إلى متغير الجنس.

يفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة المهنية لأساتذة التعليم الابتدائي استناداً إلى معايير الجودة العالمية في برامج التدريب أثناء الخدمة، يمكن أن تُعزى النتائج إلى متغير الجنس على النحو التالي:

- جنس الأستاذ قد لا يؤثر بشكل مباشر على أدائه، والذي يؤثر في ذلك هو شخصية الأستاذ وقيمه وقناعاته وكذا استعداداته.

- لم يثبت ميدانياً 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 بها دراسة (دوش، 2019).

ومن المعوقات 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.

كما اتفقت النتائج مع دراسة جوهر تمام في العديد من الجوانب، حيث أظهرت أن أساتذة التعليم العالي يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة. كما لم تُظهر النتائج أي فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي تجاه هذه المعايير بناءً على الجنس أو المؤهل العلمي أو التفاعل بينهما، بالإضافة إلى عدم وجود فروق تتعلق بالأقدمية أو الرتبة الوظيفية أو التفاعل بينهما، ولا باختلاف الكلية، وتوجد فروق في متغير الأقدمية، والمنصب النوعي، وعمومًا فاتجاهات الأساتذة كانت مسايرة للأهمية العالمية التي تكتسبها المعايير التربوية للجودة الشاملة.

واتفقت أيضا مع دراسة فضل الدين مصطفى (2019/2018): والتي أقرت بوجود درجة مرتفعة لفعالية التكوين أثناء الخدمة لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزي إلى متغير الجنس أو الخبرة المهنية.

كما اتفقت مع دراسة (جوهر تمام) و التي توصلت بأنه لدى أساتذة التعليم العالي اتجاهات إيجابية نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة، كما أنه لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الجنس.

كما أثبتت دراسة (بوفارس) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تصورهم لدرجة ملاءمة البيئة الثقافية لتطبيق ثقافة الجودة وتوفير قيمها ومتطلبات تطبيقها في المؤسسات التعليمية يعزي لمتغير الجنس وأن لمتغيري السن والخبرة المهنية تأثير على ثقافة المحيط والثقافة التنظيمية وليس لمتغيري الوظيفة والمرحلة التعليمية تأثير في ذلك. (بوفارس، المرجع السابق، ص 2).

خلاصة عامة ومقترحات

خلاصة عامة ومقترحات:

عملاً بمبدأ التطوير والتجديد الذي تنتهجه وزارة التربية الوطنية، وحرصها على تبني فلسفة التحوير البيداغوجي من خلال الإصلاحات المتتالية مع بداية القرن الحادي والعشرين، منذ الموسم الدراسي: 2003-2004 والتي مسّت معظم أركان العملية التعليمية- التعلمية، سواء ما تعلق منها ببناء المناهج، أو المدونة القانونية والتشريعية للنظام التربوي، إضافة إلى تكوين موظفي القطاع على مختلف رتبهم بهدف تأهيلهم وضمان احترافيتهم، واعتماد الحكامة والعقلانية في التسيير البيداغوجي والإداري، بهدف النهوض بواقع التربية والتعليم في بلادنا، ولذا أولت عناية خاصة لتطوير أداء الأستاذ باعتباره هو حجر الأساس لنجاح أي إصلاح من خلال العناية بتكوينه أثناء الخدمة، وإخضاعه لمعايير الجودة العالمية التي ينبغي أن يتمثلها أستاذ اليوم ليستطيع التكيف مع غايات وأهداف مدرسة الحاضر والمستقبل ومتطلبات التربية الحديثة، لما تفرضه آثار العولمة على كل ميادين الحياة. مما يحتم تزويده بالكفاءات المهنية التي تؤهله للقيام بهذه الأدوار الجديدة لمعلم الألفية الثالثة، ولهذا الأسباب جاءت هذه الدراسة لمعرفة مستوى أداء أستاذ المدرسة الابتدائية، بقياس درجة نماء كفاءاته المهنية ومدى مساهمتها لمعايير الجودة العالمية المعتمدة في مجال التربية والتعليم، والكشف عن وجهة ونجاعة برامج التطوير والتنمية المهنية التي يستفيد منها الأساتذة اليوم خلال مساهمهم المهني، ولقد تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى الكفاءة المهنية الحالي لأساتذة المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة في ظل برامج التكوين أثناء الخدمة و التي بنيت على أساس المعايير الدولية للجودة الشاملة في مجالات التدريس الثلاثة و هي :

أ. المعرفة المهنية

ب. الممارسة المهنية

ت. المشاركة المهنية

2. هل هناك اختلاف ما بين أساتذة المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة ذوي الخبرة المهنية أقل من 5 سنوات بنظرائهم من ذوي الخبرة من 5 إلى 10 سنوات، ومن 10 سنوات فما فوق في مجال الكفاءة المهنية بأبعادها الثلاثة.

3. هل يوجد اختلاف بين أساتذة المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة ذوي المؤهلات البيداغوجية والذين ليس لهم مؤهل بيداغوجي في مجال الكفاءة المهنية بأبعادها الثلاثة؟

4. حسب توزيع الأساتذة ميدانيا يمثل العنصر النسوي نسبة 65% والعنصر الرجالي 35% والسؤال الذي نطرحه

، هل هناك اختلاف بين أستاذات و أساتذة المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة، في مجال الكفاءة المهنية بأبعادها

الثلاثة ، بمعنى هل يتميز الأساتذة الرجال بكفاءة مهنية أحسن من الأستاذات؟

وقابلت هذه التساؤلات أربع فرضيات، وبعد خضوعها للاختبار والدراسة الميدانية باعتماد الأداة التي أعدت لهذا

الغرض وهي شبكة الملاحظة، تم التوصل إلى النتائج التالية:

نتائج الدراسة:

- يوجد مستوى متوسط من الأداء للكفاءة المهنية لدى أساتذة المدرسة الابتدائية وفقاً لمعايير الجودة الشاملة في برامج التدريب أثناء الخدمة، وفي مجالات التدريس المختلفة (المعرفة المهنية، الممارسة المهنية، المشاركة المهنية).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة المهنية تعود إلى متغيري الخبرة ونوع المؤهل.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة المهنية تعود إلى متغير الجنس.

المقترحات والتوصيات:

- تفعيلاً لنتائج الدراسة الحالية، واستكمالاً 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، دراسات لتقييم الكفاءات المهنية للمفتشين وللمديرين ولجميع الممارسين في المدرسة الابتدائية كالمشرفين ونواب أو مساعدي المديرين، دراسات مقارنة بين إطار المعايير الجزائرية ودول أخرى، في إطار معايير الجودة العالمية في التعليم.
- وفي ضوء النتائج المتحصل عليها، وما استفيد منه من الدراسات، نوصي بـ:
- اعتماد الشبكة الحالية من طرف المفتشين أو المديرين للحكم على أداء الأساتذة وتقومه، أثناء زيارتهم الصفية أو الاستئناس بها في بلورة المعايير والمؤشرات.
 - التخطيط لبرامج التكوين أثناء الخدمة انطلاقاً من المعايير المشار إليها في بناء مثل هذه الشبكات، وهي معايير الإطار الجزائري لتنمية الكفاءات المهنية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1. باللغة العربية:

- ابن منظور (1990). لسان العرب. مادة الياء المعتلة، بيروت: دار صادر.
- أبو دية، عدنان أحمد، (2011). أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعات. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- 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.
- الدريج، محمد. (1991). تحليل العملية التعليمية: مدخل إلى علم التدريس. الطبعة الثانية. الدر البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- الدريج، محمد. (2004). الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج. الطبعة الرابعة. الدار البيضاء: منشورات سلسلة المعرفة للجميع،
- الفتلاوي كاظم، سهيلة محسن. (2004). تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم النموذج في القياس والتقييم التربوي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الفهداوي، عامر خليفة حمد، (2018). مدى التزام مدرسي التربية الرياضية بمعايير الجودة في مديرية تربية محافظة الأنبار في العراق. رسالة ماجستير غير منشورة مودعة لدى جامعة آل البيت، المرق. عمان: دار الحيواي قاسم نايف علوان. (2006). إدارة الجودة في الخدمات (مفاهيم وعمليات وتطبيقات). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- المركز العربي للبحوث التربوية. (24 و26 أبريل 2017)، مؤتمر دور المعلم في كفاءة التعليم، المنامة.
- النبوي أمين، محمد. (2001). الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- أنيس، إبراهيم وآخرون. (2004). المعجم الوسيط. ط4. مجمع اللغة العربية: مكتبة الشروق الدولية.
- بلهامل، خديجة. (2015). تقدير مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، مذكرة ماستر مودعة لدى جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- بوخاتمي، زهرة. (2011). الكفاءات المهنية لمعلم عصري. مجلة تاريخ العلوم. العدد الثاني، جامعة سيدي بلعباس.
- بوكرمة أغلال، فاطمة الزهراء. (2003). الإصلاح التربوي في الجزائر. جامعة مولود معمري، تيزي وزو.
- 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.
- تيليوين، حبيب. (2001). التكوين في التربية، وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع.
- حجي، أحمد إسماعيل. (2000). إدارة بيئة التعليم: النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة، القاهرة: دار الفكر العربي.

- خليصة، قايلي. (2015). اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة. مذكرة ماستر مودعة لدى جامعة أكلي محمد أوالحاج، البويرة.
- خليفات، نجاح. (2019). تربيوات المعلم الذي نريد، عمان: 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.
- دوش، أمينة. معايير الجودة التربوية بين حتمية التبنى ومعوقات التطبيق في المدرسة الجزائرية. مجلة آفاق علمية. المجلد 11، العدد 01، (2019).
- ساعد صباح. (2013) دور التكوين أثناء الخدمة في تحسّين مهارات المعلمين في مجال التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات. مجلة العلوم الإنسانية. جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 32، نوفمبر (2013).
- ستانلي تودت: محمود محمد الوحيددي، (2016)، التعلم القائم على المشروعات للطلاب الموهوبين (دليل لفرقة صف القرن الحادي والعشرين)، الرياض: 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 الكفائيات. الطبعة الخامسة. الرباط: منشورات عالم التربية.
- قادة، يزيد. (2012). واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية. دراسة على متوسطات ولاية سعيدة، مذكرة ماجستير غير منشورة مودعة لدى جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان.
- 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.
- كواف، أحمد سمارة والعديلي عبد السلام موسى. (2007). مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمد، أحمد كريم وآخرون. (2003). مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها. الإسكندرية: 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، العدد 2، المدينة المنورة.
- مسلم، عبد الله حسن. (2015). إدارة الجودة الشاملة، معايير الإيزو. عمان، دار المعزز للنشر والتوزيع.
- عبد اللطيف بابا أحمد (وزير التربية الوطنية 2011). تكوين المكونين: من أجل مقاربة لمردود ناجح، مجلة بحوث وتربية - المعهد الوطني للبحث في التربية.

نذير نسرين (2017). رضا الأساتذة عن التكوين أثناء الخدمة وعلاقته بالأداء البيداغوجي مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية ، جامعة الجزائر .

دخل الله أيوب (2015) التربية ومشكلات المجتمع في عصر العولمة، دار الكتاب العلمية، ط1، بيروت. إلهام علي أحمد الشلبي، (2010)، أثر إدارة الجودة في برامج التنمية المهنية للمعلمين (تجربة وكالة الغوث الدولية، الأردن)، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، 2010.

غسان يوسف قطيط (2011). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة.

www.ghassan-ktait.com

قرايرية امرقاس وسيلة، (2009-2010) تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، جامعة منتوري قسنطينة.

بن غبريت نورية (2015)، مداخلة في المؤتمر الإقليمي للدول العربية حول التربية ما بعد 2015، شرم الشيخ 27-29 جانفي 2015.

وزارة التربية الوطنية، (2003). المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية (pare).

مصطفى عبد الجليل مصطفى أبو عطوان، (2008)، معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة، مذكرة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة.

كيلا دا ، جوزيف (2004) ، ترجمة سرور ، تكامل إعادة الهندسة مع إدارة الجودة الشاملة ، دار المريخ، الرياض.

كلمد عبد الله ، عبد الله عيسى (2016) . أداء معلمي الاجتماعات للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة و علاقته باتجاههم نحو المادة في دولة الكويت، جامعة آل البيت ، رسالة ماجستير غير منشورة. عبد اللطيف بابا أحمد (وزير التربية الوطنية 2011). تكوين المكونات: من أجل مقاربة لمردود ناجح، مجلة بحوث وتربية-المعهد الوطني للبحث في التربية

نذير نسرين (2017). رضا الأساتذة عن التكوين أثناء الخدمة وعلاقته بالأداء البيداغوجي مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية ، جامعة الجزائر .

دخل الله أيوب (2015) التربية ومشكلات المجتمع في عصر العولمة، دار الكتاب العلمية، ط1، بيروت. إلهام علي أحمد الشلبي (2010)، أثر إدارة الجودة في برامج التنمية المهنية للمعلمين (تجربة وكالة الغوث الدولية - الأردن)، مجلة جامعة دمشق - المجلد 26 - 2010.

غسان يوسف قطيط (2011). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة

www.ghassan-ktait.com

- قرايرية امرقاس وسيلة، (2009-2010) تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، جامعة منتوري قسنطينة.
- بن غبريت نورية (2015)، مداخلة في المؤتمر الإقليمي للدول العربية حول التربية ما بعد 2015، شرم الشيخ 27-29 جانفي 2015.
- وزارة التربية الوطنية (2003). المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية (pare).
- مصطفى عبد الجليل مصطفى أبوعطوان (2008)، معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة، مذكرة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة.
- صلاح صالح درويش معمار (1429-1430هـ)، جامعة كولومبس الأمريكية كلية إدارة الأعمال - إدارة تنمية الموارد البشرية.
- أنجس مورييس، ترجمة بوزيد صحراوي و آخرون (2004). منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية - تدريبات عملية - دار القصة للنشر، حيدرة.
- كزافيي روجرس (2004). المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، وزارة التربية الوطنية.
- أبو عطوان، مصطفى عبد الجليل مصطفى (2008). مقومات تدريب المعلمين أثناء الخدمة و سبل التغلب عليها بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة في أصول التربية ، غزة.
- أحمد الفاقة ، صلاح و إيهاب محمد أبوورد (2009) إعداد المعلم و تنمية مهنيها في ضوء التحديات المستقبلية . دراسة مقدمة للمؤتمر التربوي بعنوان : " المعلم الفلسطيني : الواقع و المأمول " ، للفترة بين 14 و 15 أيار 2009.
- الأسدي سعيد جاسم وآخرون (2016)، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية (المعلم - المدير - المشرف)، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، عمان.
- أبيروت ، ن (EROUT.N) (1987) . كفايات التعليم في خدمة المدرسة.
- بن زاف جميلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر، العدد13، جامعة قاصدي مرباح ورقلة (2013).
- بن عمار حسيبة (2009/2008)، تكوين الموارد البشرية في المنظومة التربوية الجزائرية، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، جامعة منتوري قسنطينة.
- بن عويد، الخطابي عبد الحميد (1425هـ). برنامج قسم المناهج وطرائق التدريس بكليات المعلمين ومدى تحقيقه لبعض الكفايات المهنية الأساسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الطلاب المعلمين بكلية جدة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية، المجلد 16.
- البوهي، رأفت عبد العزيز وآخرون (د.س). الجودة الشاملة في التعليم. دار العلم والإيمان للنشر والتنوع.

- بواب رضوان، الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة، أطروحة دكتوراه العلوم، جامعة سطيف 02 (2013/2014).
- بوحوش، عمار والذنيبات محمد محمود (1999). مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث. (ط2)، ديوان المطبوعات الجامعية.
- بوخاتي، زهرة، (2011)، الكفاءات المهنية لمعلم عصري، مجلة تاريخ العلوم، العدد الثاني، جامعة سيدي بلعباس.
- بوسعدة قاسم، سلام بو جمعة، إعداد المعلم في ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح.
- بوقطف محمود (2013/2014)، التكوين أثناء الخدمة ودوره في تحسين أداء الموظفين بالمؤسسة الجامعية، مذكرة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- البيلاوي حسن حسين وآخرون (2006)، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد- الأسس والتطبيقات - دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- تمام، جوهر-إتجاهات أساتذة التعليم الجامعيين نحو أهمية المعايير للجودة الشاملة- دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة-مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي (غير منشورة)، ورقلة (2014/2015).
- جرموني، رشيد (د.س). إشكالية الجودة في منظومة التربية والتكوين بالوطن العربي. دراسة مقارنة، المركز العربي للدراسات والأبحاث المعاصرة، الرباط.
- حديد، يوسف (2014)، تصور لتكوين المعلمين في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة جيجل.
- حمود، خضير كاظم والشيخ، روان منير (2010). إدارة الجودة والمنظمات المتميزة، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان.
- خز علي، قاسم محمد ومومني، عبد اللطيف عبد الكريم (2010). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26.
- د. ديمغ و روبرت هاغستوم (2009)، ترجمة هندرشدي، إدارة الجودة الشاملة - أسس ومبادئ وتطبيقات- كنوز للنشر والتوزيع، القاهرة.
- الدريج، محمد، (2004)، الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، الطبعة الرابعة، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط.
- رشيد جرموني(د.س)، إشكالية الجودة في منظومات التربية والتكوين بالوطن العربي، دراسة مقارنة، المركز المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة، الرباط.
- عبد الرحمن، حسن (2004). "معايير الأداء المهني للطالب المعلم بكليات التربية في ضوء مفهوم الجودة والاعتماد الأكاديمي".
- الزهراني سعود بن حسين (2012)، تطوير برامج إعداد المعلمين في ضوء كفايات التدريس، ط1، المدينة المنورة.

- الزواوي، خالد محمد (2003). *الجودة في التعليم*، مجموعة النيل العربية، القاهرة.
- زيدان سلمان (2010)، *إدارة الجودة الشاملة-الفلسفة ومداخل العمل*، الجزء الأول، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- ساعد صباح، دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات المعلمين في مجال التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، نوفمبر 2013.
- السامرائي مهدي صالح وكرام الكناي صبيح (2013)، *نظام إدارة الجودة الإيزو ISO مدخل لتحسين أداء الجامعات*، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن.
- الشايب، محمد الساسي وبن زاهي، منصور، (2011) *قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية*، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- صادق، محمد، (2014)، *إدارة الجودة الشاملة في التعليم*، الطبعة الأولى، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.
- الطائي رغد عبد الله وقداة عيسى (2008)، *إدارة الجودة الشاملة*، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- طبشي بلخير، وممادي شوقي، مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية (التخطيط اليومي للتعليم نموذجياً)، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- عادل بن مشعل بن عزيز آل هادي الغامدي (1430هـ) رسالة ماجستير "أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحل الابتدائية من وجهة نظر المختصين"، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- عامر طارق عبد الرؤوف، محمد ربيع (2008)، *الصف المتميز*، اليازوري.
- عبد المنعم، محي الدين عبد المنعم (1981). *فلسفة إعداد المعلمين تربوياً بين النظرية والتطبيق*، دراسة ميدانية على كلية التربية بطنطا.
- عبد الوهاب أحمد الجماعي (2000)، *كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية*، ط1، دار يان العلمية للنشر والتوزيع، عمان.
- عزيز سامية وآخرون، (2011)، *تكوين المكونين أثناء الخدمة في ضوء الكفايات التعليمية لأستاذ التعليم الثانوي*، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- عطية محسن علي (2006)، *الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية*، المنهل.
- عمارة حليلة، جامعة الشلف، مقارنة التدريس بالكفايات، وكفايات التدريس (من المفهوم إلى التطبيق).
- العنزي (1428). *تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام*.
- الفتلاوي كاظم، سهيلة محسن، (2004)، *تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم النموذج في القياس والتقييم التربوي*، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- فضل الدين مصطفى (2019/2018). *فعالية التكوين أثناء الخدمة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات الجديدة*، دراسة ميدانية لمدارس مقاطعة أدرار، جامعة أحمد دراية أدرار.

- الفهداوي، عامر خليفة حمد حمد، (2018)، مدى التزام مدرسي التربية الرياضية بمعايير الجودة في مديرية تربية محافظة الأنبار في العراق، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة لدى جامعة جامعة آل البيت.
- قحوان محمد قاسم (2010)، التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان.
- كير جنسي (2003). كفايات المعلم في هذا الزمن والمكان - جامعة الألباما.
- كيلا دا، جوزيف (2004)، ترجمة سرور، تكامل إعادة الهندسة مع إدارة الجودة الشاملة، دار المريخ، الرياض.
- محمد عبد العالي النعيمي وآخرون (2016)، إدارة الجود المعاصرة، اليازوري.
- محمد عبيدات وآخرون (1999)، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، (ط2)، عمان، دار وائل للنشر.
- محمد علي بن، الغامدي زهيد، درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين في المدينة المنورة، دراسات في العلوم التربوية، المجلد 41، (2014).
- محمد قاسم علي قحوان (2012). التنمية المهنية لمعلمي الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان.
- محمد ملحم سامي (2002)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، الإسكندرية.
- محمد، النبوي أمين (2001)، الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- 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.
- محمود حافظ (2012)، مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- المعجم الوجيز (1980). مجمع اللغة العربية، القاهرة.
- المعجم الوجيز: معجم اللغة العربية، (2000)، وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، القاهرة.
- المناحي تركي بن عبد العزيز (2010)، واقع دور المشرف التربوي في تنمية الكفاءة المهنية لدى المعلمين، رسالة ماجستير جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- مهدي بلعسل، فتيحة (د.س)، تكوين المعلمين بالكفايات: ماذا عن البرامج التدريسية، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- ناريمان محمود جمعة (د.س). الاستراتيجيات الحديثة في تدريس المعلمين أثناء الخدمة، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية.
- الهرمة محمد سالم: برنامج مقترح لتنمية الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالجمهورية العربية الليبية الاشتراكية العظمى، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة الزقازيق، 1996.

- كاظم الفتلاوي، سهيلة محسن (2003)، الكفايات التدريسية (المفهوم - التدريس-الأداء)، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- حمود، خضير كاظم والشيخ، روان منير (2010). إدارة الجودة والمنظمات المتميزة، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
- المعاينة، عبد العزيز عطاالله (2012). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- وليد العيد (2000). كفاء معلم المرحلة الابتدائية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات، جامعة الجزائر 02.
- منصوري كمال وقريشي محمد (2016). تقييم الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلابهم وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، جامعة بسكرة مجلة البحوث الاقتصادية والمالية، العدد السادس ديسمبر 2016.
- بوفارس عبد الرحمان (2018/2017). البيئة الثقافية وعلاقتها بتطبيق ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية، مذكرة مقدمة للحصول على شهادة دكتوراه علوم، جامعة وهران 2.
- الفراغدة رفيق أحمد (2013). تقييم برامج تدريس المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر غزة.
- غالب ردمان محمد سعيد وعالم توفيق علي (2008). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم - العدد 1.
2. المراجع الأجنبية:

Maurice. A. (1996). Initiation pratique à la méthodologie des humains. Alger: Édcasbaw.

ARLAUD (G). L'intervention éducative: Aude la de l'autoritarisme et du laisser- faire. Ottawa : presse universitaire d'Ottawa.

BELAID (Louis) Dans. for mer des enseignants professionnels, quelles stratégie ? quelles compétences ? Collectif. édit. de Boeck &Larcier 3^{ème} edit.

Claudine Blanchard- La ville et dominiqueFablet l'analyse des pratiques professionnelles, Edition l'Harmattan (2000).

DJELLOULI Leila (2014.2015) La Formation Continue des Enseignants du FLE Au cycle Primaire : astables et perspectives, mémoire de Master Université Mohamed Khider Biskra.

HOUSTON.W Robert & HOWSON. R. B “Change and challenge” Competency Based Teacher Education. Chicago: Science Research Association, FNC, 1974.

Le BOTERF (GUY) De la Compétence : essai sur un attracteur étrange. édit. Les éditions d’organisation–quatrième tirage.

Marielle Anne Martinet et autres (2001), La formation à l’enseignement (Les orientations les compétences professionnelles) Bibliothèque nationale du Québec.

Maurice. A (1996). initiation pratique à la méthodologie des humains, éd-casbaw, Alger.

Nathalie Anton (2012) L’art ‘enseigner (Comment bien enseigner à nos enfants aujourd’hui ? L’excelles édition, Bruxelles.

3. مواقع الانترنت:

محافظة، سامح، (2014)، معلم المستقبل: خصائصه، مهاراته، كفاياته. 2020/01/11 على الساعة 18:00.
https://al-avssol-blogspot.com/2016/02blogspot_97html

منصة التكوين للتعليم الابتدائي، العياشي صالح

<https://layachisaleh.wixsite.com/formation-continue/>

المركز العربي للبحوث التربوية، 2017

<https://www.google.dz/imghp?hl=en&tab=ri&ogbl>

قائمة الملاحق

الملحق رقم 01: شبكة الملاحظة

سيدي المفتش، سيدي المفتشة:

في إطار الإعداد لأطروحة الدكتوراه تخصص علم النفس التربوي، والتي تعالج موضوعاً أساسياً يندرج ضمن المستجدات التي عرفها الحقل التربوي، بعنوان " الكفاءة المهنية لأستاذ المدرسة الابتدائية وعلاقتها بمعايير الجودة الشاملة في برامج التكوين أثناء الخدمة بمدينة ورقلة".

يشرفني أن أضع بين أيديكم شبكة ملاحظة للإجابة عن كل بنودها وأبعادها، وذلك بوضع العلامة (x) في التقدير الذي ترونه مناسباً: مع العلم أنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن إجاباتكم ستحظى بالسرية التامة، ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ومن خلال المجالات المدرجة فيها والتي تمثل المجالات الرئيسية في التدريس، وقد تم تقسيم كل مجال من المجالات الثلاثة للتدريس إلى ثلاثة أقسام فرعية، ووضعت معايير الجودة المرتبطة به، ثم مؤشرات الأداء الرئيسية التي تلاحظ كمخرجات للتعلم سواء على أداء الأستاذ أو ممارسة التلاميذ، ومنه نلتمس منكم الحكم على كل مؤشر من مؤشرات الأداء، بكونه ينطبق أولاً ينطبق على الممارسة الملاحظة.

- جنس الأستاذ المزار ذ ا

- نوع المؤهل العلمي تربوي غير تربوي

- الأقدم أقل من 5 سنوات بين 5 و 10 سنوات أكثر من 10 سنوات

ملاحظة: تشطب الخانة غير المناسبة

مجال التدريس	المجال الفرعي	معايير الجودة	مؤشرات الأداء الرئيسية (وصف مخرجات التعلم)	مقبول	متوسط	دون المتوسط
الممارسة المهنية	1- التخطيط للتدريس	- التدريس باستخدام إجراءات وأساليب مخطط لها بشكل جيد لمساعدة المتعلمين على تحقيق تقدم أكاديمي جيد وفقا لتوجيهات الوزارة.	1- يظهر التخطيط القصير والمتوسط المدى دليلا على وجود مجموعة من استراتيجيات التدريس التي تأخذ بعين الاعتبار تعدد وتنوع أساليب التعلم لدى المتعلمين.			
			2- يظهر التخطيط أدلة على أن الانسجام الجيد للتقويم من حيث توفير التحديات المناسبة يساعد معظم المتعلمين على تحقيق تقدم جيد في الدروس.			
			3- تراعي فرص التخطيط مهارات التعلم في القرن 21 لتعزيز استقلالية المتعلمين.			
			4- يوفر التخطيط فرص تعلم مخطط لها بشكل يتلاءم مع احتياجات الذين يعانون من صعوبات في التعلم أو من ذوي الاحتياجات الخاصة.			
			5- يراعي التخطيط مراجعة الدروس القصيرة ومتوسطة المدى.			
			6- يزود التخطيط المتعلمين بالتحديات والفرص التعليمية بناء على التقدم الذي يحرزونه لتلبية احتياجاتهم.			
2- تنفيذ الدرس		- يظهر التدريس وجود مستويات جيدة من الدراية بالمناهج والفهم ويتم تطبيقها بنجاح في الدروس، من خلال الأنشطة والأساليب المتبعة، التي تحفز المتعلمين وتلهمهم وتأخذ بعين الاعتبار اهتماماتهم واحتياجاتهم التعليمية ومتطلبات المناهج الجزائرية بشكل عام.	7- توجد أنشطة تفاعلية مع المتعلمين تدعم نموهم الشخصي والأكاديمي.			
			8- يتم تقديم محتوى المنهج بطرق تشجع المتعلمين على التفكير والإبداع وتطوير مهارات البحث والاستقصاء.			
			9- تجمع أنشطة الدراسة بين العمل التعاوني والعمل بشكل مستقل مع دعم كامل يلبي احتياجات المتعلمين.			
			10- تطبق استراتيجيات التدريس المختلفة التي تأخذ بعين الاعتبار أنماط التعلم المفضلة لدى مختلف المتعلمين.			
			11- يتم تطبيق مجموعة واسعة من أدوات التقويم لتحديد الإنجاز، والاحتياجات التعليمية بدقة لمجموعات المتعلمين المختلفة أثناء الدرس.			
3- تقويم الدرس		- يظهر التدريس معرفة جيدة ودقيقة لكيفية التعلم والإنجاز من خلال تنفيذ استراتيجيات واقعية لتقويم وتشخيص احتياجات المتعلمين وفقا لمتطلبات المنهج الجزائري.	12- يستخدم بشكل جيد التقويم للتخطيط ولتعزيز التقدم الأكاديمي لجميع المتعلمين.			
			13- يعرف المتعلمون جيدا مدى تقدمهم من خلال مشاركتهم في التقويم والتغذية الراجعة التي تعطي لهم عن عملهم.			
			14- يدعم المتعلمون من خلال الاستخدام الدقيق لاستراتيجيات التقويم التكويني والختامي على حد سواء.			
			15- يظهر المتعلمون فهما جيدا للموضوعات التي يتعلمونها.			
المعرفة المهنية	4- الإلمام بالمادة العلمية	- يظهر التدريس مدى الثقة والإلمام التام بمحتوى المادة وكذلك	1- يبدأ المتعلمون في استخدام وتطبيق هذه المعرفة والفهم بأنفسهم.			
			2- يظهر المتعلمون القدرة على التعبير عن أنفسهم بثقة والحديث عما تعلموه.			
			3- يوضح المتعلمون كيف يرتبط ما تعلموه بمعايير المناهج ويعملون لتحقيقه.			

			4- يستخدم المعلم التكنولوجيا ويطبق مهارات القرن الحادي والعشرين على نحو ملائم لدعم المتعلمين وتطوير مهاراتهم وأساليب التعلم.	تعلم لتحسين المتعلمين، وكذلك ينضج التعليم ويتطور استجابة للنمو في المعرفة والفهم المكتسبة من خلال مجموعة واسعة من فرص التطوير المهني بما في ذلك الدراسة الذاتية والمراجعة التأملية.	7- التعليم المهني	
			5- تطور عملية مشاهدة الدروس مع الزملاء ويتبادل التغذية الراجعة يطور مهارات التأمل وتنقيح وتطوير الاستراتيجيات.			
			6- يجري المعلم باستمرار مراجعة الدروس، وفرص التعلم وإدارة الفصول الدراسية في ضوء التعلم والتطور المهني الجديد.			
			7- يستند كل من التعليم والتعلم على تحقيق مخرجات التعلم والنجاح لجميع المتعلمين.			
			8- يؤخذ بعين الاعتبار عند التخطيط لفرص التعلم مستويات الذكاء المتعددة لدى المتعلمين والخلفيات الثقافية.			
			9- تتماشى أنشطة التعلم مع معايير تصميم المناهج والمحتوى.			
			10- تظهر أنشطة التعلم حماس المتعلمين وتحفزهم للتعلم.			
			11- بيئة التعلم منظمة تنظيمًا جيدًا وداعمة على اعتبار أن معظم المتعلمين قادرين على إحراز التقدم وتحقيق إنجازات مع وجود وتيرة تعلم جيدة بدون مشتتات خارجية.	- يبني التدريس الأنشطة التعليمية في بيئة منظمة وثرية تقدر مساهمات جميع المتعلمين وتروج للتعلم والنشاط والدفعية والفضول وتحقق مخرجات التعلم للمناهج الدراسية وتطوير الرغبة في تحقيق النجاح.	8- تحفيز وإشراك المتعلمين	المشاركة المهنية
			12- يشعر المتعلمون بالدعم والمشاركة والعمل معًا بثقة.			
			13- يبدي المتعلمون الاقتراحات ويمارسون العمل المستقل بمفردهم.			
			14- يشعر المتعلمون بتقدير قيمة اقتراحاتهم ومساهماتهم.			
			15- يستجيب المتعلمون جيدًا، ويبدون اهتمامًا حقيقيًا وحماسًا للفرص المتاحة لهم لإظهار المبادرة وتحمل المسؤولية.			
			16- ينظم التواصل على نحو جيد حيث أن جميع المتعلمين يشاركون ويعرفون ما هو متوقع منهم وماهم بحاجة لمعرفته.			
			17- التفاعل مع المتعلمين وفيما بينهم يتضمن فهمهم لكل ما هو متوقع منهم.			
			18- يوضح المعلم للمتعلمين في حالة وجود أي لبس.			
			19- يشارك المتعلمون في المناقشات ويعبرون عن أفكارهم بثقة تامة في مجموعات ثنائية أو مجموعات كبيرة.			
			20- يمكن للمتعلمين الذين يواجهون صعوبات في فهم ما يتعين عليهم القيام به استكمال عملهم بنجاح.			
				- يشتمل التدريس على نموذج جيد للتواصل والحوار مع المتعلمين وذلك من شأنه بناء الثقة في التعبير عن الأفكار والأداء، وفي طلب المساعدة والتوجيه عند الحاجة إليها، لتحسين الفهم تماشيًا مع توجهات وتوقعات وزارة التربية الوطنية.	9- التواصل	المشاركة المهنية

ملاحظات واقتراحات أخرى:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

نشکړکم علی حسن تعاونکم.

الملحق رقم 02: مخرجات التحليل الاحصائي SPSS حساب صدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط) للكفاءة المهنية: المعرفة المهنية:

la connaissance professionnelle
Correlations

Correlations

		total global des items connaissances professionnelles	connaissance professionnelle 01	connaissance professionnelle 02	connaissance professionnelle 03	connaissance professionnelle 04	connaissance professionnelle 05	connaissance professionnelle 06	connaissance professionnelle 07	connaissance professionnelle 08	connaissance professionnelle 09	connaissance professionnelle 10	connaissance professionnelle 11	connaissance professionnelle 12	connaissance professionnelle 13	connaissance professionnelle 14	connaissance professionnelle 15	connaissance professionnelle 16	connaissance professionnelle 17
total global des items connaissances professionnelles	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 0.00 30	.714** 0.00 30	.403* 0.02 30	.535* 0.02 30	.745** 0.00 30	.764** 0.00 30	.688** 0.00 30	.560** 0.01 30	.587** 0.01 30	.360 0.09 30	.457 0.11 30	.659** 0.00 30	.304 0.10 30	.420** 0.02 30	.527** 0.03 30	.380** 0.03 30	.445** 0.03 30	.681** 0.04 30
connaissance professionnelle 01	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.714** 0.00 30	1 0.00 30	.529** 0.03 30	.495** 0.06 30	.552** 0.02 30	.511** 0.04 30	.309 0.07 30	.407** 0.02 30	.410** 0.02 30	.248 0.09 30	.352 0.06 30	.549** 0.02 30	.074 0.67 30	.132 0.47 30	.149 0.42 30	.285 0.11 30	.065 0.72 30	.531** 0.03 30
connaissance professionnelle 02	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.403* 0.02 30	.529** 0.03 30	1 0.00 30	.495** 0.06 30	.307 0.09 30	.489** 0.00 30	.281 0.06 30	.129 0.49 30	.285 0.15 30	.291 0.11 30	.371** 0.04 30	.097 0.61 30	-.142 1.00 30	.000 3.00 30	.188 0.30 30	.044 0.81 30	.134 0.40 30	.192 0.31 30
connaissance professionnelle 03	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.535* 0.02 30	.495** 0.06 30	.495** 0.06 30	1 0.00 30	.284 0.12 30	.301 0.10 30	.111 0.51 30	.119 0.51 30	.385** 0.05 30	.177 0.35 30	.135 0.47 30	.144 0.44 30	.201 0.28 30	-.068 0.72 30	.228 0.25 30	.186 0.32 30	.126 0.38 30	.497** 0.05 30
connaissance professionnelle 04	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.745** 0.00 30	.552** 0.02 30	.307 0.09 30	.284 0.12 30	1 0.00 30	.764** 0.00 30	.587** 0.01 30	.492** 0.07 30	.327 0.07 30	.410** 0.02 30	.320 0.08 30	.380** 0.04 30	.118 0.53 30	.311 0.04 30	.347 0.00 30	.203 0.28 30	.345 0.02 30	.354 0.05 30
connaissance professionnelle 05	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.764** 0.00 30	.511** 0.04 30	.489** 0.06 30	.301 0.10 30	.764** 0.00 30	1 0.00 30	.542** 0.02 30	.511** 0.04 30	.483** 0.07 30	.210 0.26 30	.257 0.17 30	.465** 1.00 30	.000 1.70 30	.258 0.04 30	.389** 0.05 30	.352 0.08 30	.470** 0.09 30	.327** 0.04 30
connaissance professionnelle 06	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.688** 0.00 30	.560** 0.06 30	.587** 0.13 30	.587** 0.13 30	.542** 0.02 30	.511** 0.04 30	1 0.00 30	.523** 0.03 30	.215 0.25 30	.578** 0.01 30	.519** 0.04 30	.465** 0.10 30	.201 0.28 30	.428** 0.19 30	.332 0.07 30	.137 0.40 30	.384** 0.06 30	.223 0.21 30
connaissance professionnelle 07	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.560** 0.01 30	.407** 0.02 30	.129 0.49 30	.119 0.51 30	.492** 0.07 30	.511** 0.04 30	.523** 0.03 30	1 0.00 30	.121 0.52 30	.238 0.25 30	.072 0.70 30	.159 0.40 30	.086 0.72 30	.488** 0.06 30	.154 0.41 30	.061 0.75 30	-.073 0.71 30	.382** 0.04 30
connaissance professionnelle 08	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.587** 0.01 30	.410** 0.02 30	.285 0.15 30	.305** 0.05 30	.327 0.07 30	.483** 0.07 30	.215 0.25 30	.121 0.52 30	1 0.00 30	-.033 0.84 30	.281 0.16 30	.440** 0.15 30	.068 0.72 30	.216 0.25 30	.274 0.14 30	.070 0.75 30	.308 0.08 30	.681** 0.00 30
connaissance professionnelle 09	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.360 0.09 30	.248 0.16 30	.291 0.11 30	.177 0.51 30	.410** 0.02 30	.210 0.26 30	.578** 0.01 30	.238 0.25 30	-.033 0.84 30	1 0.00 30	.609** 0.00 30	.161 0.36 30	.149 0.43 30	.156 0.40 30	.139 0.46 30	-.147 0.48 30	.089 0.64 30	-.124 0.51 30
connaissance professionnelle 10	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.457 0.11 30	.352 0.06 30	.371** 0.04 30	.135 0.47 30	.320 0.08 30	.257 0.17 30	.519** 0.04 30	.072 0.70 30	.281 0.16 30	.609** 0.00 30	1 1.00 30	.371** 0.04 30	.000 1.00 30	.329 0.06 30	.341 0.05 30	.122 0.50 30	.088 0.26 30	.090 0.26 30
connaissance professionnelle 11	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.659** 0.00 30	.549** 0.02 30	.097 0.61 30	.144 0.46 30	.388** 0.04 30	.465** 0.10 30	.465** 0.10 30	.159 0.40 30	.440** 0.15 30	.161 0.36 30	.371** 0.04 30	1 1.00 30	.289 0.10 30	.191 0.31 30	.208 0.27 30	.556** 0.01 30	.385** 0.01 30	.477** 0.02 30
connaissance professionnelle 12	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.304 0.10 30	.074 0.67 30	-.162 0.39 30	.211 0.26 30	.118 0.54 30	.000 1.00 30	.201 0.26 30	.066 0.72 30	.149 0.41 30	.000 1.00 30	.299 0.10 30	.1 0.70 30	1 0.70 30	-.073 0.61 30	.097 0.62 30	.068 0.70 30	.226 0.24 30	.221 0.29 30
connaissance professionnelle 13	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.420** 0.02 30	.132 0.47 30	.000 1.00 30	-.088 0.23 30	.311 0.04 30	.258 0.17 30	.428** 0.06 30	.488** 0.06 30	.216 0.25 30	.156 0.40 30	.329 0.12 30	.191 0.31 30	-.073 0.70 30	1 0.28 30	.007 0.46 30	.104 0.86 30	.409** 0.05 30	.028 0.28 30
connaissance professionnelle 14	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.527** 0.03 30	.149 0.42 30	.188 0.32 30	.228 0.25 30	.347 0.09 30	.389** 0.04 30	.332 0.07 30	.154 0.47 30	.274 0.14 30	.139 0.46 30	.341 0.09 30	.208 0.28 30	.097 0.62 30	.202 0.28 30	1 0.39 30	.381** 0.03 30	.447** 0.03 30	.297 0.11 30
connaissance professionnelle 15	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.380** 0.03 30	.285 0.14 30	.044 0.81 30	.186 0.32 30	.203 0.28 30	.382 0.06 30	.137 0.47 30	.061 0.75 30	.070 0.71 30	-.147 0.48 30	.122 0.52 30	.556** 0.01 30	.088 0.70 30	.037 0.84 30	.381** 0.03 30	1 0.33 30	.279 0.06 30	.237 0.20 30
connaissance professionnelle 16	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.445** 0.01 30	.065 0.72 30	.134 0.48 30	.126 0.38 30	.345 0.09 30	.470** 0.09 30	.384** 0.06 30	-.073 0.70 30	.308 0.08 30	.089 0.29 30	.198 0.29 30	.385** 0.01 30	.206 0.31 30	.104 0.58 30	.447** 0.13 30	.279 0.13 30	1 0.38 30	.211 0.28 30
connaissance professionnelle 17	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.681** 0.00 30	.531** 0.03 30	.192 0.31 30	.497** 0.05 30	.354 0.05 30	.378** 0.05 30	.233 0.21 30	.386** 0.07 30	.601** 0.00 30	-.124 0.51 30	.080 0.63 30	.477** 0.00 30	.221 0.28 30	.408** 0.02 30	.287 0.11 30	.237 0.20 30	.211 0.27 30	1 0.28 30
connaissance professionnelle 18	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.588** 0.00 30	.517** 0.03 30	.147 0.43 30	.492** 0.06 30	.305 0.10 30	.323 0.08 30	.303 0.10 30	.489** 0.05 30	.318 0.07 30	-.054 0.77 30	.122 0.52 30	.235 0.21 30	.075 0.62 30	.082 0.67 30	.338 0.07 30	.184 0.28 30	.116 0.40 30	.612** 0.00 30
connaissance professionnelle 19	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.419** 0.02 30	.170 0.38 30	-.174 0.35 30	.183 0.34 30	.326 0.09 30	.279 0.13 30	.381** 0.13 30	.215 0.25 30	-.225 0.23 30	-.383** 0.04 30	.144 0.44 30	.336 0.09 30	.182 0.30 30	.228 0.25 30	-.010 0.22 30	.163 0.69 30	.163 0.31 30	.471** 0.09 30
connaissance professionnelle 20	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.587** 0.03 30	.408** 0.02 30	-.044 0.81 30	.371** 0.04 30	.228 0.24 30	.243 0.19 30	.181 0.38 30	.133 0.43 30	.427** 0.19 30	.085 0.71 30	.086 0.60 30	.425** 0.19 30	.148 0.27 30	.243 0.43 30	.222 0.19 30	.080 0.28 30	.282** 0.07 30	.107 0.10 30

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الملحق رقم 03: مخرجات التحليل الاحصائي SPSS حساب صدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون

للارتباط) للكفاءة المهنية: الممارسة المهنية:

La pratique professionnelle

Correlations

Correlations

		total items pratique profession nelle	pratique profession nelle 01	pratique profession nelle 02	pratique profession nelle 03	pratique profession nelle 04	pratique profession nelle 05	pratique profession nelle 06	pratique profession nelle 07	pratique profession nelle 08	pratique profession nelle 09	pratique profession nelle 10	pratique profession nelle 11	pratique profession nelle 12	pratique profession nelle 13	pratique profession nelle 14	pratique profession nelle 15	pratique profession nelle 16
total items pratique professionnelle	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 .000 30	.690** .000 30	.668** .000 30	.789** .000 30	.596** .001 30	.555** .001 30	.738** .000 30	.295 .113 30	.753** .000 30	.413* .023 30	.797** .000 30	.631** .000 30	.575** .001 30	.754** .000 30	.524** .003 30	.609** .000 30	.584** .001 30
pratique professionnelle 01	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.690** .000 30	1 .000 30	.813** .000 30	.574** .001 30	.667** .000 30	.345 .062 30	.626** .000 30	.394* .031 30	.442* .014 30	-.083 .663 30	.533** .002 30	.214 .257 30	.185 .328 30	.379* .039 30	.144 .449 30	.289 .122 30	.273 .145 30
pratique professionnelle 02	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.668** .000 30	.813** .000 30	1 .000 30	.519** .003 30	.643** .000 30	.393* .032 30	.571** .001 30	.382* .037 30	.393* .032 30	-.051 .788 30	.447* .013 30	.345 .062 30	.322 .082 30	.331 .074 30	.035 .854 30	.234 .214 30	.237 .208 30
pratique professionnelle 03	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.789** .000 30	.574** .001 30	.519** .003 30	1 .004 30	.510** .092 30	.313 .001 30	.574** .001 30	.161 .396 30	.574** .001 30	.412* .024 30	.647** .000 30	.463** .010 30	.304 .102 30	.450* .012 30	.385* .036 30	.531** .003 30	.333 .072 30
pratique professionnelle 04	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.596** .001 30	.667** .000 30	.643** .000 30	.510** .004 30	1 .003 30	.528** .003 30	.452* .012 30	.446* .014 30	.248 .186 30	.113 .552 30	.511** .004 30	.052 .786 30	.204 .280 30	.172 .363 30	.155 .414 30	.172 .363 30	-.057 .766 30
pratique professionnelle 05	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.555** .001 30	.345 .062 30	.393* .032 30	.313 .092 30	.528** .003 30	1 .002 30	.540** .002 30	.296 .113 30	.364* .048 30	.085 .655 30	.315 .090 30	.261 .164 30	.241 .200 30	.376* .040 30	.248 .187 30	.259 .168 30	.085 .655 30
pratique professionnelle 06	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.738** .000 30	.626** .000 30	.571** .001 30	.574** .001 30	.452* .012 30	.540** .002 30	1 .002 30	.093 .623 30	.442* .014 30	.273 .145 30	.602** .000 30	.457* .011 30	.185 .328 30	.559** .001 30	.074 .697 30	.559** .001 30	.362* .050 30
pratique professionnelle 07	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.295 .113 30	.394* .031 30	.382* .037 30	.161 .396 30	.446* .014 30	.296 .113 30	.093 .623 30	1 .002 30	.035 .855 30	-.056 .771 30	.193 .307 30	-.210 .266 30	.266 .155 30	.072 .704 30	-.043 .820 30	.072 .704 30	-.056 .771 30
pratique professionnelle 08	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.753** .000 30	.442* .014 30	.393* .032 30	.574** .001 30	.248 .186 30	.364* .048 30	.442* .014 30	.035 .855 30	1 .001 30	.201 .287 30	.588** .001 30	.578** .001 30	.519** .003 30	.611** .000 30	.701** .000 30	.376* .040 30	.433* .017 30
pratique professionnelle 09	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.413* .023 30	-.083 .663 30	-.051 .788 30	.412* .024 30	.113 .552 30	.085 .655 30	.273 .145 30	-.056 .771 30	.201 .287 30	1 .002 30	.409* .025 30	.476** .008 30	.186 .325 30	.364* .048 30	.121 .523 30	.471** .009 30	.261 .164 30
pratique professionnelle 10	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.797** .000 30	.533** .002 30	.447* .013 30	.647** .000 30	.511** .004 30	.315 .090 30	.602** .000 30	.193 .307 30	.588** .001 30	.409* .025 30	1 .007 30	.482** .231 30	.225 .001 30	.572** .085 30	.320 .085 30	.656** .000 30	.409* .025 30
pratique professionnelle 11	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.631** .000 30	.533** .002 30	.447* .013 30	.647** .000 30	.511** .004 30	.315 .090 30	.602** .000 30	.193 .307 30	.588** .001 30	.409* .025 30	.482** .007 30	1 .007 30	.416* .022 30	.567** .001 30	.372* .043 30	.274 .143 30	.572** .001 30
pratique professionnelle 12	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.575** .001 30	.185 .328 30	.322 .082 30	.304 .102 30	.204 .280 30	.241 .200 30	.185 .328 30	.266 .155 30	.519** .003 30	.186 .325 30	.225 .231 30	.416* .022 30	1 .001 30	.566** .001 30	.542** .002 30	.137 .470 30	.439* .015 30
pratique professionnelle 13	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.754** .000 30	.379* .039 30	.331 .074 30	.450* .012 30	.172 .363 30	.376* .040 30	.559** .001 30	.072 .704 30	.611** .000 30	.364* .048 30	.572** .001 30	.567** .001 30	.566** .001 30	1 .012 30	.453* .011 30	.457* .011 30	.686** .000 30
pratique professionnelle 14	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.524** .003 30	.144 .449 30	.035 .854 30	.385* .036 30	.155 .414 30	.248 .187 30	.074 .697 30	-.043 .820 30	.701** .000 30	.121 .523 30	.320 .085 30	.372* .043 30	.542** .002 30	.453* .012 30	1 .012 30	.201 .286 30	.452* .012 30
pratique professionnelle 15	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.609** .000 30	.289 .122 30	.234 .214 30	.531** .003 30	.172 .363 30	.259 .168 30	.559** .001 30	.072 .704 30	.376* .040 30	.471** .009 30	.656** .000 30	.274 .143 30	.137 .470 30	.457* .011 30	.201 .286 30	1 .009 30	.471** .009 30
pratique professionnelle 16	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.584** .001 30	.273 .145 30	.237 .208 30	.333 .072 30	-.057 .766 30	.085 .655 30	.362* .050 30	-.056 .771 30	.433* .017 30	.261 .164 30	.409* .025 30	.572** .001 30	.439* .015 30	.686** .000 30	.452* .012 30	.471** .009 30	1 .009 30

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الملحق رقم 04: مخرجات التحليل الاحصائي SPSS حساب صدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط) للكفاءة المهنية: المشاركة المهنية:

l'engagement professionnel

Correlations

Correlations

	total global engagement professionnel	engagement professionnel 01	engagement professionnel 02	engagement professionnel 03	engagement professionnel 04	engagement professionnel 05	engagement professionnel 06	engagement professionnel 07	engagement professionnel 08	engagement professionnel 09	engagement professionnel 10	engagement professionnel 11	engagement professionnel 12	engagement professionnel 13	engagement professionnel 14	engagement professionnel 15	engagement professionnel 16	engagement professionnel 17	engagement professionnel 18	engagement professionnel 19	engagement professionnel 20	engagement professionnel 21	engagement professionnel 22	
total global engagement professionnel	1	.659*	.664*	.660*	.481*	.308	.570*	.563*	.589*	.432*	.643*	.506*	.572*	.730*	.633*	.568*	.572*	.467*	.541*	.457*				
		N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
engagement professionnel 01	Pearson Correlation	.659*	1	.528*	.302	.189	.109	.310	.261	.549*	.202	.435*	.435*	.357	.611*	.357	.297	.220	.264	.143				
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.007	.098	.001	.001	.001	.017	.000	.004	.000	.000	.001	.001	.009	.002	.002	.005				
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
engagement professionnel 02	Pearson Correlation	.664*	.528*	1	.692*	.462*	.053	.282	.371*	.354	.030	.576*	.576*	.203	.455*	.194	.351	.014	.061	.267				
	Sig. (2-tailed)	.000	.003	.000	.010	.702	.131	.044	.001	.055	.874	.001	.001	.202	.012	.305	.057	.942	.750	.154				
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
engagement professionnel 03	Pearson Correlation	.660*	.302	.692*	1	.413*	.302	.488*	.387*	.238	-.007	.494*	.494*	.223	.354	.162	.265	.344	.240	.439*				
	Sig. (2-tailed)	.000	.105	.000	.023	.105	.006	.034	.205	.972	.006	.006	.006	.236	.055	.393	.156	.063	.201	.015				
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
engagement professionnel 04	Pearson Correlation	.481*	.189	.462*	.413*	1	-.126	.121	.314	.398*	-.199	.344	.344	.076	.228	.363*	.265	.108	-.012	.666				
	Sig. (2-tailed)	.007	.317	.010	.023	.000	.506	.526	.091	.029	.291	.062	.062	.690	.226	.049	.158	.572	.949	.730				
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
engagement professionnel 05	Pearson Correlation	.308	.189	.053	.302	-.126	1	.413*	.142	.389*	.202	.085	.318	.357	-.233	-.238	-.055	.113	.186	-.000				
	Sig. (2-tailed)	.098	.317	.782	.105	.506	.023	.453	.034	.285	.654	.086	.052	.215	.205	.774	.551	.324	.966	.966				
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
engagement professionnel 06	Pearson Correlation	.570*	.310	.282	.488*	.121	.413*	1	.363*	.326	.237	.475*	.237	.695*	.144	.152	-.060	.379*	.317	.144				
	Sig. (2-tailed)	.001	.096	.131	.006	.526	.023	.049	.079	.206	.008	.206	.000	.447	.424	.754	.039	.088	.329	.329				
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
engagement professionnel 07	Pearson Correlation	.563*	.261	.371*	.307*	.314	.142	.363*	1	.487*	.327	.464*	.055	.456*	.310	.070	.165	.299	.400*	.226				
	Sig. (2-tailed)	.001	.164	.044	.034	.091	.453	.049	.006	.077	.010	.775	.011	.096	.714	.384	.109	.028	.230	.230				
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
engagement professionnel 08	Pearson Correlation	.589*	.549*	.354	.238	.399*	.389*	.326	.487*	1	.067	.251	.343	.436*	.407*	.203	.142	.089	.086	-.000				
	Sig. (2-tailed)	.001	.002	.055	.205	.029	.034	.079	.006	.006	.724	.181	.064	.016	.026	.281	.455	.638	.652	.973				
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
engagement professionnel 09	Pearson Correlation	.432*	.202	.030	-.007	.199	.202	.237	.327	.067	1	.330	-.071	.598*	.427*	.251	.548*	.139	.429*	.357*				
	Sig. (2-tailed)	.017	.285	.874	.972	.291	.285	.206	.077	.724	.075	.708	.000	.019	.181	.002	.465	.018	.630	.630				
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
engagement professionnel 10	Pearson Correlation	.643*	.435*	.576*	.494*	.344	.095	.475*	.464*	.251	.330	1	.330	.374*	.210	.251	.413*	.261	.250	.259				
	Sig. (2-tailed)	.000	.016	.001	.006	.062	.654	.008	.010	.181	.075	.075	.042	.266	.181	.023	.164	.183	.167	.167				
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
engagement professionnel 11	Pearson Correlation	.506*	.435*	.576*	.494*	.344	.318	.237	.055	.343	-.071	.330	1	.149	.318	.137	.279	.016	-.018	.120				
	Sig. (2-tailed)	.004	.016	.001	.006	.062	.006	.206	.775	.064	.708	.075	.075	.431	.086	.471	.136	.932	.925	.527				
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
engagement professionnel 12	Pearson Correlation	.633*	.357	.203	.223	.076	.357	.695*	.456*	.436*	.598*	.374*	.149	1	.424*	.286	.150	.273	.448*	.271				
	Sig. (2-tailed)	.000	.052	.282	.236	.690	.052	.000	.011	.016	.000	.042	.431	.020	.125	.428	.145	.013	.140	.140				
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
engagement professionnel 13	Pearson Correlation	.730*	.611*	.455*	.354	.228	.233	.144	.310	.407*	.427*	.210	.318	.424*	1	.453*	.506*	.175	.478*	.363*				
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.012	.055	.226	.215	.447	.096	.026	.019	.266	.086	.020	.012	.004	.355	.008	.440	.440				
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
engagement professionnel 14	Pearson Correlation	.568*	.357	.194	.162	.363*	-.238	.152	.070	.203	.251	.251	.137	.286	.453*	1	.471*	.489*	.395*	.350*				
	Sig. (2-tailed)	.001	.053	.305	.393	.049	.205	.424	.714	.281	.181	.181	.471	.125	.012	.009	.006	.031	.653	.653				
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
engagement professionnel 15	Pearson Correlation	.572*	.297	.351	.265	.265	-.055	-.060	.165	.142	.548*	.413*	.279	.150	.506*	.471*	1	.275	.306	.526*				
	Sig. (2-tailed)	.001	.111	.057	.156	.158	.774	.754	.384	.455	.002	.023	.136	.428	.004	.009	.009	.142	.101	.663				
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
engagement professionnel 16	Pearson Correlation	.467*	.220	.014	.344	.108	.113	.379*	.299	.089	.139	.261	.016	.273	.175	.489*	.275	1	.636*	.364*				
	Sig. (2-tailed)	.009	.243	.942	.063	.572	.551	.039	.109	.638	.465	.164	.932	.145	.355	.006	.142	.000	.636	.636				
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
engagement professionnel 17	Pearson Correlation	.541*	.264	.061	.240	-.012	.106	.317	.400*	.096	.429*	.250	-.018	.448*	.478*	.395*	.306	.636*	1	.368*				
	Sig. (2-tailed)	.002	.158	.750	.201	.949	.324	.088	.028	.652	.018	.183	.925	.013	.008	.031	.101	.000	.000	.634				
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
engagement professionnel 18	Pearson Correlation	.497*	.113	.267	.439*	.066	-.008	.184	.226	-.006	.397*	.259	.120	.271	.363*	.390*	.526*	.384*	.388*	.1				
	Sig. (2-tailed)	.005	.554	.154	.015	.730	.966	.329	.230	.973	.030	.167	.527	.148	.048	.033	.003	.036	.034	.034				
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
engagement professionnel 19	Pearson Correlation	.745*	.680*	.393*	.235	.235	.264	.371*	.268	.454*	.486*	.486*	.367*	.534*	.740*	.417*	.526*	.135	.430*	.249				
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.032	.211	.212	.159	.044	.152	.012	.006	.006	.046	.002	.000	.022	.003	.478	.018	.240				

الملحق رقم 05: مخرجات التحليل الاحصائي SPSS حساب صدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط) للكفاءة المهنية: المعرفة المهنية:

la connaissance professionnelle

Correlations

Correlations

		total global des items connaissances professionnelles	connaissance professionnelle 01	connaissance professionnelle 02	connaissance professionnelle 03	connaissance professionnelle 04	connaissance professionnelle 05	connaissance professionnelle 06	connaissance professionnelle 07	connaissance professionnelle 08	connaissance professionnelle 09	connaissance professionnelle 10	connaissance professionnelle 11	connaissance professionnelle 12	connaissance professionnelle 13	connaissance professionnelle 14	connaissance professionnelle 15	connaissance professionnelle 16	connaissance professionnelle 17	connaissance professionnelle 18	connaissance professionnelle 19	connaissance professionnelle 20	
total global des items connaissances professionnelles	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 0.000 229	.735** 0.000 229	.636** 0.000 228	.676** 0.000 229	.494** 0.000 229	.603** 0.000 229	.499** 0.000 229	.713** 0.000 229	.601** 0.000 229	.727** 0.000 229	.696** 0.000 229	.422** 0.000 229	.655** 0.000 229	.724** 0.000 229	.681** 0.000 229	.736** 0.000 229	.681** 0.000 229	.736** 0.000 229	.713** 0.000 229	.660** 0.000 229	.713** 0.000 229	.660** 0.000 229
connaissance professionnelle 01	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.735** 0.000 229	1 0.000 229	.565** 0.000 228	.553** 0.000 229	.266** 0.000 229	.394** 0.000 229	.180** 0.000 229	.572** 0.000 229	.339** 0.000 229	.575** 0.000 229	.614** 0.000 229	.238** 0.000 229	.412** 0.000 229	.518** 0.000 229	.568** 0.000 229	.552** 0.000 229	.498** 0.000 229	.552** 0.000 229	.498** 0.000 229	.355** 0.000 229	.498** 0.000 229	.355** 0.000 229
connaissance professionnelle 02	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.636** 0.000 228	.565** 0.000 228	1 0.000 228	.634** 0.000 228	.418** 0.000 228	.321** 0.000 228	.372** 0.000 228	.428** 0.000 228	.363** 0.000 228	.477** 0.000 228	.400** 0.000 228	.198** 0.000 228	.314** 0.000 228	.411** 0.000 228	.348** 0.000 228	.362** 0.000 228	.304** 0.000 228	.362** 0.000 228	.304** 0.000 228	.304** 0.000 228	.304** 0.000 228	.304** 0.000 228
connaissance professionnelle 03	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.676** 0.000 229	.553** 0.000 229	.634** 0.000 228	1 0.000 229	.376** 0.000 229	.348** 0.000 229	.365** 0.000 229	.555** 0.000 229	.415** 0.000 229	.445** 0.000 229	.378** 0.000 229	.120** 0.000 229	.300** 0.000 229	.442** 0.000 229	.496** 0.000 229	.448** 0.000 229	.376** 0.000 229	.448** 0.000 229	.376** 0.000 229	.384** 0.000 229	.384** 0.000 229	.384** 0.000 229
connaissance professionnelle 04	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.494** 0.000 229	.266** 0.000 229	.418** 0.000 228	.376** 0.000 229	1 0.000 229	.357** 0.000 229	.609** 0.000 229	.335** 0.000 229	.345** 0.000 229	.268** 0.000 229	.281** 0.000 229	.113** 0.000 229	.260** 0.000 229	.238** 0.000 229	.154** 0.000 229	.175** 0.000 229	.136** 0.000 229	.175** 0.000 229	.136** 0.000 229	.284** 0.000 229	.284** 0.000 229	.284** 0.000 229
connaissance professionnelle 05	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.603** 0.000 229	.394** 0.000 229	.321** 0.000 228	.348** 0.000 229	.357** 0.000 229	1 0.000 229	.367** 0.000 229	.463** 0.000 229	.352** 0.000 229	.324** 0.000 229	.419** 0.000 229	.170** 0.000 229	.351** 0.000 229	.318** 0.000 229	.328** 0.000 229	.396** 0.000 229	.374** 0.000 229	.396** 0.000 229	.374** 0.000 229	.405** 0.000 229	.405** 0.000 229	.405** 0.000 229
connaissance professionnelle 06	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.499** 0.000 229	.180** 0.000 229	.372** 0.000 228	.365** 0.000 229	.609** 0.000 229	.367** 0.000 229	1 0.000 229	.438** 0.000 229	.346** 0.000 229	.311** 0.000 229	.307** 0.000 229	.163** 0.000 229	.249** 0.000 229	.205** 0.000 229	.129** 0.000 229	.170** 0.000 229	.159** 0.000 229	.170** 0.000 229	.159** 0.000 229	.224** 0.000 229	.224** 0.000 229	.224** 0.000 229
connaissance professionnelle 07	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.713** 0.000 228	.572** 0.000 229	.428** 0.000 228	.555** 0.000 229	.335** 0.000 229	.463** 0.000 229	.438** 0.000 229	1 0.000 229	.435** 0.000 229	.476** 0.000 229	.496** 0.000 229	.206** 0.000 229	.419** 0.000 229	.440** 0.000 229	.382** 0.000 229	.468** 0.000 229	.468** 0.000 229	.468** 0.000 229	.427** 0.000 229	.383** 0.000 229	.383** 0.000 229	.383** 0.000 229
connaissance professionnelle 08	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.601** 0.000 229	.339** 0.000 229	.363** 0.000 228	.415** 0.000 229	.345** 0.000 229	.352** 0.000 229	.346** 0.000 229	.435** 0.000 229	1 0.000 229	.471** 0.000 229	.497** 0.000 229	.155** 0.000 229	.252** 0.000 229	.269** 0.000 229	.356** 0.000 229	.357** 0.000 229	.364** 0.000 229	.357** 0.000 229	.364** 0.000 229	.308** 0.000 229	.308** 0.000 229	.308** 0.000 229
connaissance professionnelle 10	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.727** 0.000 229	.575** 0.000 229	.477** 0.000 228	.445** 0.000 229	.268** 0.000 229	.324** 0.000 229	.311** 0.000 229	.476** 0.000 229	.471** 0.000 229	1 0.000 229	.543** 0.000 229	.350** 0.000 229	.464** 0.000 229	.538** 0.000 229	.505** 0.000 229	.443** 0.000 229	.492** 0.000 229	.443** 0.000 229	.492** 0.000 229	.365** 0.000 229	.365** 0.000 229	.365** 0.000 229
connaissance professionnelle 11	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.696** 0.000 229	.614** 0.000 229	.400** 0.000 228	.378** 0.000 229	.281** 0.000 229	.419** 0.000 229	.307** 0.000 229	.499** 0.000 229	.497** 0.000 229	.543** 0.000 229	1 0.000 229	.242** 0.000 229	.423** 0.000 229	.469** 0.000 229	.444** 0.000 229	.496** 0.000 229	.425** 0.000 229	.496** 0.000 229	.425** 0.000 229	.331** 0.000 229	.331** 0.000 229	.331** 0.000 229
connaissance professionnelle 13	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.422** 0.000 229	.258** 0.000 229	.159** 0.000 228	.120** 0.000 229	.113** 0.000 229	.170** 0.000 229	.163** 0.000 229	.206** 0.000 229	.155** 0.000 229	.350** 0.000 229	.242** 0.000 229	1 0.000 229	.351** 0.000 229	.242** 0.000 229	.187** 0.000 229	.224** 0.000 229	.224** 0.000 229	.224** 0.000 229	.162** 0.000 229	.162** 0.000 229	.162** 0.000 229	.162** 0.000 229
connaissance professionnelle 14	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.655** 0.000 229	.412** 0.000 229	.314** 0.000 228	.300** 0.000 229	.260** 0.000 229	.351** 0.000 229	.249** 0.000 229	.419** 0.000 229	.252** 0.000 229	.464** 0.000 229	.423** 0.000 229	.351** 0.000 229	1 0.000 229	.554** 0.000 229	.442** 0.000 229	.467** 0.000 229	.484** 0.000 229	.467** 0.000 229	.484** 0.000 229	.464** 0.000 229	.464** 0.000 229	.464** 0.000 229
connaissance professionnelle 15	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.724** 0.000 229	.518** 0.000 229	.411** 0.000 228	.442** 0.000 229	.238** 0.000 229	.318** 0.000 229	.205** 0.000 229	.440** 0.000 229	.268** 0.000 229	.538** 0.000 229	.468** 0.000 229	.242** 0.000 229	.554** 0.000 229	1 0.000 229	.625** 0.000 229	.599** 0.000 229	.564** 0.000 229	.625** 0.000 229	.564** 0.000 229	.479** 0.000 229	.479** 0.000 229	.479** 0.000 229
connaissance professionnelle 16	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.681** 0.000 229	.568** 0.000 229	.348** 0.000 228	.458** 0.000 229	.154** 0.000 229	.326** 0.000 229	.129** 0.000 229	.382** 0.000 229	.356** 0.000 229	.505** 0.000 229	.444** 0.000 229	.187** 0.000 229	.442** 0.000 229	.625** 0.000 229	1 0.000 229	.652** 0.000 229	.538** 0.000 229	.652** 0.000 229	.538** 0.000 229	.407** 0.000 229	.407** 0.000 229	.407** 0.000 229
connaissance professionnelle 17	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.736** 0.000 229	.552** 0.000 229	.362** 0.000 228	.448** 0.000 229	.175** 0.000 229	.396** 0.000 229	.170** 0.000 229	.469** 0.000 229	.357** 0.000 229	.443** 0.000 229	.496** 0.000 229	.224** 0.000 229	.487** 0.000 229	.589** 0.000 229	.652** 0.000 229	1 0.000 229	.680** 0.000 229	.652** 0.000 229	.680** 0.000 229	.557** 0.000 229	.557** 0.000 229	.557** 0.000 229
connaissance professionnelle 18	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.713** 0.000 229	.498** 0.000 229	.304** 0.000 228	.378** 0.000 229	.136** 0.000 229	.374** 0.000 229	.139** 0.000 229	.427** 0.000 229	.364** 0.000 229	.492** 0.000 229	.425** 0.000 229	.265** 0.000 229	.484** 0.000 229	.564** 0.000 229	.538** 0.000 229	.680** 0.000 229	1 0.000 229	.680** 0.000 229	.680** 0.000 229	.608** 0.000 229	.608** 0.000 229	.608** 0.000 229
connaissance professionnelle 19	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.660** 0.000 229	.355** 0.000 229	.304** 0.000 228	.394** 0.000 229	.284** 0.000 229	.405** 0.000 229	.224** 0.000 229	.383** 0.000 229	.308** 0.000 229	.365** 0.000 229	.331** 0.000 229	.162** 0.000 229	.464** 0.000 229	.479** 0.000 229	.407** 0.000 229	.557** 0.000 229	.608** 0.000 229	.557** 0.000 229	.608** 0.000 229	1 0.000 229	1 0.000 229	1 0.000 229
connaissance professionnelle 20	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.646** 0.000 229	.331** 0.000 229	.301** 0.000 228	.383** 0.000 229	.271** 0.000 229	.335** 0.000 229	.303** 0.000 229	.384** 0.000 229	.403** 0.000 229	.374** 0.000 229	.358** 0.000 229	.163** 0.000 229	.354** 0.000 229	.481** 0.000 229	.389** 0.000 229	.500** 0.000 229	.563** 0.000 229	.500** 0.000 229	.563** 0.000 229	.644** 0.000 229	.644** 0.000 229	.644** 0.000 229

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الملحق رقم 06: مخرجات التحليل الاحصائي SPSS حساب صدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط) للكفاءة المهنية: الممارسة المهنية:

La pratique professionnelle

Correlations

Correlations

		total items pratique professionnelle	pratique professionnelle 01	pratique professionnelle 02	pratique professionnelle 03	pratique professionnelle 04	pratique professionnelle 05	pratique professionnelle 06	pratique professionnelle 08	pratique professionnelle 09	pratique professionnelle 10	pratique professionnelle 11	pratique professionnelle 12	pratique professionnelle 13	pratique professionnelle 14	pratique professionnelle 15	pratique professionnelle 16
total items pratique professionnelle	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 .000 229	.719** .000 229	.738** .000 229	.407** .000 229	.676** .000 229	.598** .000 229	.742** .000 229	.643** .000 229	.715** .000 229	.747** .000 229	.774** .000 229	.711** .000 229	.812** .000 229	.722** .000 229	.741** .000 229	.709** .000 229
pratique professionnelle 01	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.719** .000 229	1 .000 229	.713** .000 229	.202** .002 229	.533** .000 229	.447** .000 229	.563** .000 229	.471** .000 229	.476** .000 229	.479** .000 229	.466** .000 229	.459** .000 229	.554** .000 229	.385** .000 229	.468** .000 229	.441** .000 229
pratique professionnelle 02	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.738** .000 229	.713** .000 229	1 .000 229	.124 .062 229	.566** .000 229	.484** .000 229	.628** .000 229	.486** .000 229	.527** .000 229	.484** .000 229	.547** .000 229	.505** .000 229	.550** .000 229	.439** .000 229	.452** .000 229	.458** .000 229
pratique professionnelle 03	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.407** .000 229	.202** .002 229	.124 .062 229	1 .099 229	.099 .134 229	.009 .893 229	.184** .005 229	.042 .527 229	.138* .036 229	.224** .001 229	.241** .000 229	.219** .001 229	.259** .000 229	.206** .002 229	.117 .076 229	.086 .197 229
pratique professionnelle 04	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.676** .000 229	.533** .000 229	.566** .000 229	.099 .134 229	1 .000 229	.535** .000 229	.554** .000 229	.376** .000 229	.432** .000 229	.486** .000 229	.416** .000 229	.412** .000 229	.501** .000 229	.479** .000 229	.471** .000 229	.429** .000 229
pratique professionnelle 05	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.598** .000 229	.447** .000 229	.484** .000 229	.009 .893 229	.535** .000 229	1 .000 229	.444** .000 229	.371** .000 229	.377** .000 229	.402** .000 229	.381** .000 229	.327** .000 229	.451** .000 229	.455** .000 229	.460** .000 229	.439** .000 229
pratique professionnelle 06	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.742** .000 229	.563** .000 229	.628** .000 229	.184** .005 229	.554** .000 229	.444** .000 229	1 .000 229	.434** .000 229	.534** .000 229	.518** .000 229	.523** .000 229	.481** .000 229	.587** .000 229	.461** .000 229	.535** .000 229	.486** .000 229
pratique professionnelle 08	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.643** .000 229	.471** .000 229	.486** .000 229	.042 .527 229	.376** .000 229	.371** .000 229	.434** .000 229	1 .475** 229	.492** .000 229	.503** .000 229	.407** .000 229	.453** .000 229	.439** .000 229	.518** .000 229	.549** .000 229	
pratique professionnelle 09	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.715** .000 229	.476** .000 229	.527** .000 229	.138* .036 229	.432** .000 229	.377** .000 229	.534** .000 229	.475** .000 229	1 .602** 229	.602** .000 229	.574** .000 229	.481** .000 229	.588** .000 229	.480** .000 229	.480** .000 229	.470** .000 229
pratique professionnelle 10	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.747** .000 229	.479** .000 229	.484** .000 229	.224** .001 229	.486** .000 229	.402** .000 229	.518** .000 229	.492** .000 229	.602** .000 229	1 .642** 229	.642** .000 229	.482** .000 229	.558** .000 229	.490** .000 229	.563** .000 229	.452** .000 229
pratique professionnelle 11	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.774** .000 229	.466** .000 229	.547** .000 229	.241** .000 229	.416** .000 229	.381** .000 229	.523** .000 229	.503** .000 229	.574** .000 229	.642** .000 229	1 .606** 229	.606** .000 229	.648** .000 229	.515** .000 229	.557** .000 229	.563** .000 229
pratique professionnelle 12	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.711** .000 229	.459** .000 229	.505** .000 229	.219** .001 229	.412** .000 229	.327** .000 229	.481** .000 229	.407** .000 229	.481** .000 229	.482** .000 229	.606** .000 229	1 .666** 229	.666** .000 229	.531** .000 229	.507** .000 229	.453** .000 229
pratique professionnelle 13	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.812** .000 229	.554** .000 229	.550** .000 229	.259** .000 229	.501** .000 229	.451** .000 229	.587** .000 229	.453** .000 229	.588** .000 229	.558** .000 229	.648** .000 229	.666** .000 229	1 .622** 229	.622** .000 229	.583** .000 229	.569** .000 229
pratique professionnelle 14	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.722** .000 229	.385** .000 229	.439** .000 229	.206** .002 229	.479** .000 229	.455** .000 229	.461** .000 229	.439** .000 229	.480** .000 229	.490** .000 229	.515** .000 229	.531** .000 229	.622** .000 229	1 .594** 229	.582** .000 229	
pratique professionnelle 15	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.741** .000 229	.468** .000 229	.452** .000 229	.117 .076 229	.471** .000 229	.460** .000 229	.535** .000 229	.518** .000 229	.480** .000 229	.563** .000 229	.557** .000 229	.507** .000 229	.583** .000 229	.594** .000 229	1 .716** 229	
pratique professionnelle 16	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.709** .000 229	.441** .000 229	.458** .000 229	.086 .197 229	.429** .000 229	.438** .000 229	.486** .000 229	.549** .000 229	.470** .000 229	.452** .000 229	.563** .000 229	.453** .000 229	.569** .000 229	.582** .000 229	.716** .000 229	1 229

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الملحق رقم 07: مخرجات التحليل الاحصائي SPSS حساب صدق الاتساق الداخلي (بطريقة معامل بيرسون للارتباط) للكفاءة المهنية: المشاركة المهنية:

l'engagement professionnel:

Correlations

		total items engagement professionnelle	engagement professionnelle 01	engagement professionnelle 02	engagement professionnelle 03	engagement professionnelle 04	engagement professionnelle 06	engagement professionnelle 07	engagement professionnelle 08	engagement professionnelle 09	engagement professionnelle 10	engagement professionnelle 11	engagement professionnelle 12	engagement professionnelle 13	engagement professionnelle 14	engagement professionnelle 15	engagement professionnelle 16	engagement professionnelle 17	engagement professionnelle 18	engagement professionnelle 19	engagement professionnelle 20	engagement professionnelle 21	
total items engagement professionnelle	Pearson Correlation	1	.721**	.749**	.743**	.426**	.695**	.670**	.441**	.616**	.725**	.721**	.759**	.729**	.668**	.643**	.556**	.584**	.699**	.747**			
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	
engagement professionnelle 01	Pearson Correlation	.721**	1	.613**	.501**	.161*	.421**	.470**	.287**	.453**	.570**	.481**	.623**	.512**	.473**	.346**	.337**	.379**	.493**	.511**			
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.015	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	
engagement professionnelle 02	Pearson Correlation	.749**	.613**	1	.600**	.342**	.466**	.569**	.285**	.399**	.464**	.487**	.531**	.575**	.421**	.444**	.288**	.387**	.483**	.520**			
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	
engagement professionnelle 03	Pearson Correlation	.743**	.501**	.600**	1	.330**	.601**	.577**	.226**	.369**	.533**	.527**	.524**	.533**	.447**	.446**	.388**	.337**	.483**	.498**			
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	
engagement professionnelle 04	Pearson Correlation	.426**	.161*	.342**	.330**	1	.335**	.141*	.255**	.044	.155*	.246**	.159*	.262**	.245**	.258**	.324**	.202**	.146*	.271**			
	Sig. (2-tailed)	.000	.015	.000	.000		.000	.033	.000	.504	.019	.000	.016	.000	.000	.000	.000	.002	.027	.000	.000	.000	
	N	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	
engagement professionnelle 06	Pearson Correlation	.695**	.421**	.466**	.601**	.335**	1	.484**	.290**	.363**	.446**	.389**	.531**	.516**	.479**	.386**	.387**	.348**	.426**	.472**			
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	
engagement professionnelle 07	Pearson Correlation	.670**	.470**	.569**	.577**	.141*	.484**	1	.232**	.407**	.400**	.444**	.543**	.453**	.355**	.394**	.296**	.394**	.490**	.467**			
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.033	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	
engagement professionnelle 08	Pearson Correlation	.441**	.287**	.285**	.226**	.255**	.290**	.232**	1	.133*	.213*	.270**	.187**	.247**	.252**	.188**	.118	.252**	.257**	.237**			
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000		.046	.001	.000	.005	.000	.000	.005	.076	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	227	227	227	226	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227	227	
engagement professionnelle 09	Pearson Correlation	.616**	.453**	.399**	.369**	.044	.363**	.407**	.133*	1	.599**	.533**	.563**	.471**	.327**	.355**	.324**	.344**	.467**	.427**			
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.504	.000	.000	.046		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	229	229	229	228	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	
engagement professionnelle 10	Pearson Correlation	.725**	.570**	.464**	.533**	.155*	.446**	.430**	.213*	.599**	1	.589**	.597**	.479**	.512**	.466**	.394**	.414**	.504**	.480**			
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.019	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	229	229	229	228	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	
engagement professionnelle 11	Pearson Correlation	.721**	.481**	.487**	.527**	.246**	.389**	.444**	.270**	.533**	.589**	1	.522**	.474**	.366**	.406**	.372**	.405**	.535**	.609**			
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	229	229	229	228	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	
engagement professionnelle 12	Pearson Correlation	.759**	.623**	.531**	.524**	.159*	.531**	.543**	.187**	.563**	.597**	.522**	1	.586**	.487**	.413**	.339**	.413**	.585**	.537**			
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.016	.000	.000	.005	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	229	229	229	228	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	
engagement professionnelle 13	Pearson Correlation	.729**	.512**	.575**	.533**	.262**	.516**	.453**	.247**	.471**	.479**	.474**	.586**	1	.584**	.521**	.300**	.375**	.356**	.532**			
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	229	229	229	228	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	
engagement professionnelle 14	Pearson Correlation	.668**	.473**	.421**	.447**	.245**	.478**	.355**	.252**	.327**	.512**	.366**	.487**	.584**	1	.582**	.322**	.258**	.402**	.445**			
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	229	229	229	228	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	
engagement professionnelle 15	Pearson Correlation	.643**	.346**	.444**	.446**	.258**	.386**	.394**	.186**	.355**	.466**	.406**	.413**	.521**	.562**	1	.358**	.329**	.411**	.518**			
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.005	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	229	229	229	228	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	
engagement professionnelle 16	Pearson Correlation	.556**	.337**	.289**	.388**	.324**	.387**	.296**	.118	.324**	.394**	.372**	.339**	.300**	.322**	.359**	1	.531**	.381**	.381**			
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.078	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	
	N	229	229	229	228	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	
engagement professionnelle 17	Pearson Correlation	.584**	.379**	.387**	.337**	.202**	.348**	.394**	.252**	.344**	.414**	.405**	.413**	.375**	.256**	.329**	.351**	1	.414**	.406**			
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.002	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	
	N	229	229	229	228	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	
engagement professionnelle 18	Pearson Correlation	.699**	.493**	.483**	.483**	.146*	.426**	.490**	.257**	.467**	.504**	.535**	.585**	.358**	.402**	.411**	.381**	.414**	1	.563**			
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.027	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	229	229	229	228	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	229	
engagement professionnelle 19	Pearson Correlation	.747**	.511**	.520**	.499**	.277**	.472**	.467**	.237**	.427**	.480**	.608**	.537**	.532**	.448**	.518**	.359**	.408**	.408**	1			
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000																			

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المعرفة المهنية	229	2,1456	,41197	,02722
الممارسة المهنية	229	2,2374	,47517	,03140
المشاركة المهنية	229	2,2404	,41856	,02766

One-Sample Test

Test Value = 2

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower
المعرفة المهنية	5,350	228	,000	,14563	,0920
الممارسة المهنية	7,562	228	,000	,23745	,1756
المشاركة المهنية	8,690	228	,000	,24037	,1859

One-Sample Test

Test Value = 2

95% Confidence Interval of the Difference

Upper

المعرفة المهنية	,1993
الممارسة المهنية	,2993
المشاركة المهنية	,2949

GLM المعرفة_ المهنة_ الممارسة_ المهنة_ المشاركة_ المهنة BY الجنس

/METHOD=SSTYPE(3)

/INTERCEPT=INCLUDE

/PRINT=DESCRIPTIVE ETASQ HOMOGENEITY

/CRITERIA=ALPHA(.05)

/DESIGN= الجنس.

General Linear Model

Between-Subjects Factors

	Value	Label	N
الجنس	1,00	ذكر	72
	2,00	أنثى	157

Descriptive Statistics

	الجنس	Mean	Std. Deviation	N
المعرفة المهنية	ذكر	2,0868	,39868	72
	أنثى	2,1726	,41639	157
	Total	2,1456	,41197	229
الممارسة المهنية	ذكر	2,1797	,47679	72
	أنثى	2,2639	,47359	157
	Total	2,2374	,47517	229
المشاركة المهنية	ذكر	2,1951	,40652	72
	أنثى	2,2611	,42363	157
	Total	2,2404	,41856	229

**Box's Test of
Equality of
Covariance
Matrices^a**

Box's M	8,425
F	1,380
df1	6
df2	127086,145
Sig.	,218

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.^a

a. Design: Intercept +
الجنس

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,963	1946,156 ^b	3,000	225,000	,000
	Wilks' Lambda	,037	1946,156 ^b	3,000	225,000	,000
	Hotelling's Trace	25,949	1946,156 ^b	3,000	225,000	,000
	Roy's Largest Root	25,949	1946,156 ^b	3,000	225,000	,000
الجنس	Pillai's Trace	,010	,747 ^b	3,000	225,000	,525
	Wilks' Lambda	,990	,747 ^b	3,000	225,000	,525
	Hotelling's Trace	,010	,747 ^b	3,000	225,000	,525
	Roy's Largest Root	,010	,747 ^b	3,000	225,000	,525

Multivariate Tests^a

Effect	Partial Eta Squared	
Intercept	Pillai's Trace	,963
	Wilks' Lambda	,963
	Hotelling's Trace	,963
	Roy's Largest Root	,963
الجنس	Pillai's Trace	,010
	Wilks' Lambda	,010
	Hotelling's Trace	,010
	Roy's Largest Root	,010

a. Design: Intercept + الجنس

b. Exact statistic

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
المعرفة المهنية	Based on Mean	,090	1	227	,765
	Based on Median	,185	1	227	,668
	Based on Median and with adjusted df	,185	1	226,918	,668
	Based on trimmed mean	,103	1	227	,749
الممارسة المهنية	Based on Mean	,107	1	227	,744
	Based on Median	,152	1	227	,697
	Based on Median and with adjusted df	,152	1	222,283	,697
	Based on trimmed mean	,110	1	227	,741
المشاركة المهنية	Based on Mean	1,923	1	227	,167
	Based on Median	1,554	1	227	,214
	Based on Median and with adjusted df	1,554	1	225,774	,214
	Based on trimmed mean	1,901	1	227	,169

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.^a

a. Design: Intercept + الجنس

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F
Corrected Model	المعرفة_المهنية	,363 ^a	1	,363	2,152
	الممارسة_المهنية	,350 ^b	1	,350	1,555
	المشاركة_المهنية	,215 ^c	1	,215	1,231
Intercept	المعرفة_المهنية	895,565	1	895,565	5303,458
	الممارسة_المهنية	974,699	1	974,699	4327,405
	المشاركة_المهنية	980,235	1	980,235	5600,825
الجنس	المعرفة_المهنية	,363	1	,363	2,152
	الممارسة_المهنية	,350	1	,350	1,555
	المشاركة_المهنية	,215	1	,215	1,231
Error	المعرفة_المهنية	38,332	227	,169	
	الممارسة_المهنية	51,129	227	,225	
	المشاركة_المهنية	39,729	227	,175	
Total	المعرفة_المهنية	1092,953	229		
	الممارسة_المهنية	1197,891	229		
	المشاركة_المهنية	1189,357	229		
Corrected Total	المعرفة_المهنية	38,696	228		
	الممارسة_المهنية	51,480	228		
	المشاركة_المهنية	39,944	228		

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	المعرفة_المهنية	,144	,009
	الممارسة_المهنية	,214	,007
	المشاركة_المهنية	,268	,005
Intercept	المعرفة_المهنية	,000	,959
	الممارسة_المهنية	,000	,950
	المشاركة_المهنية	,000	,961
الجنس	المعرفة_المهنية	,144	,009
	الممارسة_المهنية	,214	,007
	المشاركة_المهنية	,268	,005
Error	المعرفة_المهنية		
	الممارسة_المهنية		
	المشاركة_المهنية		
Total	المعرفة_المهنية		
	الممارسة_المهنية		
	المشاركة_المهنية		
Corrected Total	المعرفة_المهنية		
	الممارسة_المهنية		
	المشاركة_المهنية		

a. R Squared = ,009 (Adjusted R Squared = ,005)

b. R Squared = ,007 (Adjusted R Squared = ,002)

c. R Squared = ,005 (Adjusted R Squared = ,001)

الخبرة BY المعرفة_ المهنة الممارسة_ المهنة المشاركة_ المهنة GLM

/METHOD=SSTYPE(3)

/INTERCEPT=INCLUDE

/POSTHOC=الخبرة(SCHEFFE T2)

/PRINT=DESCRIPTIVE HOMOGENEITY

/CRITERIA=ALPHA(.05)

/DESIGN=الخبرة.

General Linear Model

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
الخبرة	1,00	أقل من 05 سنوات	86
	2,00	من 05 إلى 10 سنوات	80
	3,00	من 10 سنوات فما فوق	63

Descriptive Statistics

	الخبرة	Mean	Std. Deviation	N
المعرفة_المهنية	أقل من 05 سنوات	2,0733	,44581	86
	من 05 إلى 10 سنوات	2,1425	,37771	80
	من 10 سنوات فما فوق	2,2484	,38968	63
	Total	2,1456	,41197	229
الممارسة_المهنية	أقل من 05 سنوات	2,1686	,51833	86
	من 05 إلى 10 سنوات	2,2148	,41456	80
	من 10 سنوات فما فوق	2,3601	,46955	63
	Total	2,2374	,47517	229
المشاركة_المهنية	أقل من 05 سنوات	2,1723	,45192	86
	من 05 إلى 10 سنوات	2,2295	,37781	80
	من 10 سنوات فما فوق	2,3470	,40527	63
	Total	2,2404	,41856	229

**Box's Test of
Equality of
Covariance
Matrices^a**

Box's M	17,933
F	1,465
df1	12
df2	210853,536
Sig.	,129

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.^a

a. Design: Intercept +
الخبرة

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,969	2308,219 ^b	3,000	224,000	,000
	Wilks' Lambda	,031	2308,219 ^b	3,000	224,000	,000
	Hotelling's Trace	30,914	2308,219 ^b	3,000	224,000	,000
	Roy's Largest Root	30,914	2308,219 ^b	3,000	224,000	,000
الخبرة	Pillai's Trace	,034	1,299	6,000	450,000	,256
	Wilks' Lambda	,966	1,301 ^b	6,000	448,000	,255
	Hotelling's Trace	,035	1,303	6,000	446,000	,254
	Roy's Largest Root	,032	2,424 ^c	3,000	225,000	,067

a. Design: Intercept + الخبرة

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
المعرفة_المهنية	Based on Mean	,950	2	226	,388
	Based on Median	,693	2	226	,501
	Based on Median and with adjusted df	,693	2	211,926	,501
	Based on trimmed mean	,905	2	226	,406
الممارسة_المهنية	Based on Mean	4,046	2	226	,019
	Based on Median	2,852	2	226	,060
	Based on Median and with adjusted df	2,852	2	218,076	,060
	Based on trimmed mean	4,052	2	226	,019
المشاركة_المهنية	Based on Mean	1,209	2	226	,300
	Based on Median	,887	2	226	,413
	Based on Median and with adjusted df	,887	2	208,844	,414
	Based on trimmed mean	1,261	2	226	,285

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.^a

a. Design: Intercept + الخبرة

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F
Corrected Model	المعرفة_المهنية	1,117 ^a	2	,558	3,358
	الممارسة_المهنية	1,397 ^b	2	,698	3,151
	المشاركة_المهنية	1,125 ^c	2	,562	3,274
Intercept	المعرفة_المهنية	1044,613	1	1044,613	6282,327
	الممارسة_المهنية	1136,866	1	1136,866	5130,117
	المشاركة_المهنية	1138,662	1	1138,662	6629,083
الخبرة	المعرفة_المهنية	1,117	2	,558	3,358
	الممارسة_المهنية	1,397	2	,698	3,151
	المشاركة_المهنية	1,125	2	,562	3,274
Error	المعرفة_المهنية	37,579	226	,166	
	الممارسة_المهنية	50,083	226	,222	
	المشاركة_المهنية	38,819	226	,172	
Total	المعرفة_المهنية	1092,953	229		
	الممارسة_المهنية	1197,891	229		
	المشاركة_المهنية	1189,357	229		
Corrected Total	المعرفة_المهنية	38,696	228		
	الممارسة_المهنية	51,480	228		
	المشاركة_المهنية	39,944	228		

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Sig.
Corrected Model	المعرفة_المهنية	,037
	الممارسة_المهنية	,045
	المشاركة_المهنية	,040
Intercept	المعرفة_المهنية	,000
	الممارسة_المهنية	,000
	المشاركة_المهنية	,000
الخبرة	المعرفة_المهنية	,037
	الممارسة_المهنية	,045
	المشاركة_المهنية	,040
Error	المعرفة_المهنية	
	الممارسة_المهنية	
	المشاركة_المهنية	
Total	المعرفة_المهنية	
	الممارسة_المهنية	
	المشاركة_المهنية	
Corrected Total	المعرفة_المهنية	
	الممارسة_المهنية	
	المشاركة_المهنية	

a. R Squared = ,029 (Adjusted R Squared = ,020)

b. R Squared = ,027 (Adjusted R Squared = ,019)

c. R Squared = ,028 (Adjusted R Squared = ,020)

Post Hoc Tests

الخبرة

Multiple Comparisons

Dependent Variable		الخبرة (I)	الخبرة (J)	Mean	Std.	Sig.	95%
				Difference			Error
				(I-J)			Interval
							Lower
							Bound
المعرفة_المهنية	Scheffe	أقل من 05 سنوات	من 05 إلى 10 سنوات	-,0692	,06334	,551	-,2253
			من 10 سنوات فما فوق	-,1752*	,06762	,037	-,3418
		من 05 إلى 10 سنوات	أقل من 05 سنوات	,0692	,06334	,551	-,0868
			من 10 سنوات فما فوق	-,1059	,06869	,306	-,2752
		من 10 سنوات فما فوق	أقل من 05 سنوات	,1752*	,06762	,037	,0085
			من 05 إلى 10 سنوات	,1059	,06869	,306	-,0633
	Tamhane	أقل من 05 سنوات	من 05 إلى 10 سنوات	-,0692	,06399	,628	-,2236
			من 10 سنوات فما فوق	-,1752*	,06871	,035	-,3412
		من 05 إلى 10 سنوات	أقل من 05 سنوات	,0692	,06399	,628	-,0851
			من 10 سنوات فما فوق	-,1059	,06476	,281	-,2625
	من 10 سنوات فما فوق	أقل من 05 سنوات	,1752*	,06871	,035	,0091	
		من 05 إلى 10 سنوات	,1059	,06476	,281	-,0507	
الممارسة_المهنية	Scheffe	أقل من 05 سنوات	من 05 إلى 10 سنوات	-,0462	,07312	,819	-,2264
			من 10 سنوات فما فوق	-,1915	,07807	,051	-,3839
		من 05 إلى 10 سنوات	أقل من 05 سنوات	,0462	,07312	,819	-,1339
			من 10 سنوات فما فوق	-,1453	,07929	,189	-,3407
		من 10 سنوات فما فوق	أقل من 05 سنوات	,1915	,07807	,051	-,0008
			من 05 إلى 10 سنوات	,1453	,07929	,189	-,0501
			من 05 إلى 10 سنوات	-,0462	,07261	,893	-,2214

Tamhane	أقل من 05 سنوات	من 10 سنوات فما فوق	-,1915	,08139	,059	-,3882	
		أقل من 05 سنوات	,0462	,07261	,893	-,1290	
	من 05 إلى 10 سنوات	من 10 سنوات فما فوق	-,1453	,07515	,157	-,3272	
		أقل من 05 سنوات	,1915	,08139	,059	-,0052	
	من 10 سنوات فما فوق	من 05 إلى 10 سنوات	,1453	,07515	,157	-,0366	
		أقل من 05 سنوات	-,0572	,06438	,674	-,2159	
	المشاركة_المهنية	أقل من 05 سنوات	من 05 إلى 10 سنوات	-,0572	,06438	,674	-,2159
			من 10 سنوات فما فوق	-,1747*	,06873	,041	-,3441
من 05 إلى 10 سنوات		أقل من 05 سنوات	,0572	,06438	,674	-,1014	
		من 10 سنوات فما فوق	-,1175	,06981	,245	-,2895	
من 10 سنوات فما فوق		أقل من 05 سنوات	,1747*	,06873	,041	,0054	
		من 05 إلى 10 سنوات	,1175	,06981	,245	-,0545	
Tamhane		أقل من 05 سنوات	من 05 إلى 10 سنوات	-,0572	,06449	,757	-,2128
			من 10 سنوات فما فوق	-,1747*	,07058	,043	-,3453
	من 05 إلى 10 سنوات	أقل من 05 سنوات	,0572	,06449	,757	-,0984	
		من 10 سنوات فما فوق	-,1175	,06627	,218	-,2778	
	من 10 سنوات فما فوق	أقل من 05 سنوات	,1747*	,07058	,043	,0042	
		من 05 إلى 10 سنوات	,1175	,06627	,218	-,0428	

Multiple Comparisons

95% Confidence Interval

Dependent Variable	الخبرة (I)	الخبرة (J)	Upper Bound
المعرفة_المهنية	Scheffe	أقل من 05 سنوات	,0868
		من 10 سنوات فما فوق	-,0085
	من 05 إلى 10 سنوات	أقل من 05 سنوات	,2253
		من 10 سنوات فما فوق	,0633

		أقل من 05 سنوات	من 10 سنوات فما فوق	,3418
		من 05 إلى 10 سنوات		,2752
	Tamhane	من 05 إلى 10 سنوات	أقل من 05 سنوات	,0851
		من 10 سنوات فما فوق		-,0091
		أقل من 05 سنوات	من 05 إلى 10 سنوات	,2236
		من 10 سنوات فما فوق		,0507
		أقل من 05 سنوات	من 10 سنوات فما فوق	,3412
		من 05 إلى 10 سنوات		,2625
الممارسة_المهنية	Scheffe	من 05 إلى 10 سنوات	أقل من 05 سنوات	,1339
		من 10 سنوات فما فوق		,0008
		أقل من 05 سنوات	من 05 إلى 10 سنوات	,2264
		من 10 سنوات فما فوق		,0501
		أقل من 05 سنوات	من 10 سنوات فما فوق	,3839
		من 05 إلى 10 سنوات		,3407
	Tamhane	من 05 إلى 10 سنوات	أقل من 05 سنوات	,1290
		من 10 سنوات فما فوق		,0052
		أقل من 05 سنوات	من 05 إلى 10 سنوات	,2214
		من 10 سنوات فما فوق		,0366
		أقل من 05 سنوات	من 10 سنوات فما فوق	,3882
		من 05 إلى 10 سنوات		,3272
المشاركة_المهنية	Scheffe	من 05 إلى 10 سنوات	أقل من 05 سنوات	,1014
		من 10 سنوات فما فوق		-,0054
		أقل من 05 سنوات	من 05 إلى 10 سنوات	,2159
		من 10 سنوات فما فوق		,0545
		أقل من 05 سنوات	من 10 سنوات فما فوق	,3441

		من 05 إلى 10 سنوات	,2895
Tamhane	أقل من 05 سنوات	من 05 إلى 10 سنوات	,0984
		من 10 سنوات فما فوق	-,0042
	من 05 إلى 10 سنوات	أقل من 05 سنوات	,2128
		من 10 سنوات فما فوق	,0428
	من 10 سنوات فما فوق	أقل من 05 سنوات	,3453
		من 05 إلى 10 سنوات	,2778

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,172.

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

Homogeneous Subsets

المعرفة_المهنية

		N	Subset	
الخيرة			1	2
Scheffe ^{a,b,c}	أقل من 05 سنوات	86	2,0733	
	من 05 إلى 10 سنوات	80	2,1425	2,1425
	من 10 سنوات فما فوق	63		2,2484
	Sig.		,583	,284

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,166.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 74,998.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

c. Alpha = ,05.

الممارسة_المهنية

		Subset	
الخبرة	N	1	2
Scheffe ^{a,b,c} أقل من 05 سنوات	86	2,1686	
من 05 إلى 10 سنوات	80	2,2148	2,2148
من 10 سنوات فما فوق	63		2,3601
Sig.		,835	,170

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,222.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 74,998.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

c. Alpha = ,05.

المشاركة_ المهنية

		Subset	
الخيرة	N	1	2
Scheffe ^{a,b,c} أقل من 05 سنوات	86	2,1723	
من 05 إلى 10 سنوات	80	2,2295	2,2295
من 10 سنوات فما فوق	63		2,3470
Sig.		,700	,224

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,172.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 74,998.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

c. Alpha = ,05.

المؤهل BY المعرفة_ المهنية الممارسة_ المهنية المشاركة_ المهنية GLM

/METHOD=SSTYPE(3)

/INTERCEPT=INCLUDE

/PRINT=DESCRIPTIVE HOMOGENEITY

/CRITERIA=ALPHA(.05)

/DESIGN=المؤهل.

General Linear Model

Between-Subjects Factors

	Value	Label	N
المؤهل	1,00	خريج معهد أو مدرسة عليا	166
	2,00	شهادة ملائمة للتدريس	63

Descriptive Statistics

	المؤهل	Mean	Std. Deviation	N
المعرفة_المهنية	خريج معهد أو مدرسة عليا	2,1289	,40333	166
	شهادة ملائمة للتدريس	2,1897	,43414	63
	Total	2,1456	,41197	229
الممارسة_المهنية	خريج معهد أو مدرسة عليا	2,2011	,45670	166
	شهادة ملائمة للتدريس	2,3333	,51220	63
	Total	2,2374	,47517	229
المشاركة_المهنية	خريج معهد أو مدرسة عليا	2,1991	,38597	166
	شهادة ملائمة للتدريس	2,3492	,48083	63
	Total	2,2404	,41856	229

**Box's Test of
Equality of
Covariance
Matrices^a**

Box's M	9,186
F	1,501
df1	6
df2	87664,811
Sig.	,173

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.^a

a. Design: Intercept
+ المؤهل

Multivariate Tests^a

	Effect	Value	F	Hypothesis s df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,962	1884,565 ^b	3,000	225,000	,000
	Wilks' Lambda	,038	1884,565 ^b	3,000	225,000	,000
	Hotelling's Trace	25,128	1884,565 ^b	3,000	225,000	,000
	Roy's Largest Root	25,128	1884,565 ^b	3,000	225,000	,000
المؤهل	Pillai's Trace	,048	3,744 ^b	3,000	225,000	,012
	Wilks' Lambda	,952	3,744 ^b	3,000	225,000	,012
	Hotelling's Trace	,050	3,744 ^b	3,000	225,000	,012
	Roy's Largest Root	,050	3,744 ^b	3,000	225,000	,012

a. Design: Intercept + المؤهل

b. Exact statistic

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
المعرفة_المهنية	Based on Mean	1,865	1	227	,173
	Based on Median	2,008	1	227	,158
	Based on Median and with adjusted df	2,008	1	223,376	,158
	Based on trimmed mean	1,889	1	227	,171
الممارسة_المهنية	Based on Mean	4,660	1	227	,032
	Based on Median	3,634	1	227	,058
	Based on Median and with adjusted df	3,634	1	227,000	,058
	Based on trimmed mean	4,444	1	227	,036
المشاركة_المهنية	Based on Mean	10,661	1	227	,001
	Based on Median	7,853	1	227	,006
	Based on Median and with adjusted df	7,853	1	219,556	,006
	Based on trimmed mean	10,257	1	227	,002

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.^a

a. Design: Intercept + المؤهل

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F
Corrected Model	المعرفة_المهنية	,169 ^a	1	,169	,994
	الممارسة_المهنية	,799 ^b	1	,799	3,579
	المشاركة_المهنية	1,029 ^c	1	1,029	6,005
Intercept	المعرفة_المهنية	851,724	1	851,724	5018,333
	الممارسة_المهنية	938,967	1	938,967	4205,677
	المشاركة_المهنية	944,728	1	944,728	5510,845
المؤهل	المعرفة_المهنية	,169	1	,169	,994
	الممارسة_المهنية	,799	1	,799	3,579
	المشاركة_المهنية	1,029	1	1,029	6,005
Error	المعرفة_المهنية	38,527	227	,170	
	الممارسة_المهنية	50,680	227	,223	
	المشاركة_المهنية	38,915	227	,171	
Total	المعرفة_المهنية	1092,953	229		
	الممارسة_المهنية	1197,891	229		
	المشاركة_المهنية	1189,357	229		
Corrected Total	المعرفة_المهنية	38,696	228		
	الممارسة_المهنية	51,480	228		
	المشاركة_المهنية	39,944	228		

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Sig.
Corrected Model	المعرفة_المهنية	,320
	الممارسة_المهنية	,060
	المشاركة_المهنية	,015
Intercept	المعرفة_المهنية	,000
	الممارسة_المهنية	,000
	المشاركة_المهنية	,000
المؤهل	المعرفة_المهنية	,320
	الممارسة_المهنية	,060
	المشاركة_المهنية	,015
Error	المعرفة_المهنية	
	الممارسة_المهنية	
	المشاركة_المهنية	
Total	المعرفة_المهنية	
	الممارسة_المهنية	
	المشاركة_المهنية	
Corrected Total	المعرفة_المهنية	
	الممارسة_المهنية	
	المشاركة_المهنية	

a. R Squared = ,004 (Adjusted R Squared = ,000)

b. R Squared = ,016 (Adjusted R Squared = ,011)

c. R Squared = ,026 (Adjusted R Squared = ,021)