مستوى الفعالية البيداغوجية للمعلمين من خلال البرنامج التكويني الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة

The teacher's level of pedagogical effectiveness through the ministerial training program in light of the Total quality standards

ميلود سعدي*

جامعة محمد بوضياف -المسيلة

Miloud Saadi

Mohamed Boudiaf, University- M'sila

miloud.saadi@univ-msila.dz

تاريخ الاستلام: 2020/06/28 تاريخ القبول: 2020/09/08 تاريخ النشر: 2021/09/20

- **الملخص:** تهدف الدراسة إلى معرفة مستوى الفعالية البيداغوجية للمعلمين من خلال البرنامج التكويني الوزاري، بمراكز التكوين بكل من المدن التالية (المسيلة، سطيف، برج بوعريريج) للموسم الدراسي 2019/2018، وقد عالجت هذه الدراسة إشكالية جودة مخرجات البرنامج التكويني والمتمثلة في مستوى الفعالية البيداغوجية للمعلمين، والتي هي نتاج التفاعل بين الأقطاب الثلاث للمثلث الديداكتيكي (المعلم المتكون والأستاذ المكون والبرنامج التكويني)، حيث استخدمنا المنهج الوصفي من خلال أداة الدراسة المتمثلة في مقياس الفعالية البيداغوجية، مقسم إلى ثلاث محاور أساسية تمثل المهارات والقدرات الشخصية والأكاديمية المهنية والاجتماعية العلائقية طبق هذا المقياس على عينة قوامها 235 معلم ومعلمة، حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية باستعمال جملة من الأساليب الإحصائية المناسبة تم الحصول على النتائج التالية :

- مستوى اكتساب المهارات والقدرات الشخصية من خلال البرنامج التكويني مرتفع.
- مستوى اكتساب المهارات والقدرات الاكاديمية المهنية من خلال البرنامج التكويني مرتفع.
- مستوى اكتساب المهارات والقدرات الاجتماعية العلائقية من خلال البرنامج التكويني مرتفع جدا.

في ضوء هذه النتائج خلصت الدراسة إلى مجموعة من الاقتراحات تتمثل في:

- ضرورة تحسين الفعالية البيداغوجية للمعلم بغية جودة الأداء المتوقع منه.
- عدم الحكم على جودة مخرجات البرامج التكوينية من خلال المعلم فحسب، بل يطلب دراسة كل ما يتعلق بفعالية أداء المعلم.

*- المؤلف المرسل

- **الكلمات المفتاحية:** الفعالية البيداغوجية، برنامج التكوين الوزاري، معايير الجودة الشاملة المعلم المتكون، مرحلة التعليم الابتدائي.

- **Abstract:** The study aims to find out the level of educational effectiveness of teachers through the Ministerial Training Program, Training centers in each of the following cities (Messila, Setif, Bordj Bou Arreridj) for the 2018/2019 academic season, this study addressed the problem of the quality of the training program's outputs represented in the level of educational effectiveness for teachers. Which is the product of the interaction between the three poles of the Didactic Triangle (the former teacher, the component professor and the formative program), Where we used the descriptive approach, it is divided into three main axes that represent personal, academic, professional and socio-relational skills and abilities. This scale was applied to a sample of 235 male and female teachers out of a total of 520 male and female teachers.

Where the sample was randomly selected, by using a set of appropriate statistical methods, the following results were obtained:

- The level of acquiring personal skills and abilities through the training program is high.
- The level of acquiring professional academic skills and capabilities through the training program is high.
- The level of acquiring skills and social relational capabilities through the training program is very high.

In light of these results, the study concluded with a set of suggestions:

- The need to improve the educational effectiveness of the teacher in order to perform the quality expected of him.
- The teacher does not judge the quality of the outputs of the formative programs only, but rather requires studying everything related to the effectiveness of the teacher's performance.

Key words: educational effectiveness, ministerial training program, comprehensive quality standards, teacher formed, primary education stage.

- مقدمة:

إن المجتمعات التي تحتل مكان الصدارة في توجيه مجريات وأحداث العالم والتحكم في إمكاناته وثرواته تمتلك نظما تعليمية متقدمة، أقل ما يمكن أن توصف به أنها نظم تعليمية عالية الجودة مرتفعة الفعالية.

ثم إن كفاءة وفعالية أي نظام تعليمي تقاس بمدى قدرته على إكساب المتعلمين فيه المهارات والقدرات والمعارف التي تمكنهم من الإسهام الفاعل في بناء نهضة مجتمعهم. (البيلاوي 2006) حيث أصبح الهدف الأساس الذي تتمحور حوله كافة الأهداف الأخرى لمثل هذا النظام يتمثل في إعداد الفرد المنتج للمعرفة، المبدع للتكنولوجيا، من النظرية السلوكية التي تنتقل من التدريس المتمركز حول المعلم إلى التعليم المتمركز حول المتعلم، والنظرية المعرفية التي تجعل الفرد منتجا للمعرفة عبر العمليات العقلية المعرفية، منطلقا من فلسفة برجماتية نفعية تشابه بين المتعلم خريج بمنتج خدماتي شبيه بالمنتجات الأخرى، أن هذه الفلسفة تختلف من بلد لآخر ومن مجتمع لمثله والجزائر كغيرها من البلدان متمسكة بأهدافها وغاياتها لكنها في نفس الوقت فهي تسعى جاهدة لمواكبة هذا التطور المتسارع حتى تكون ضمن ممن تسعى للحصول على مخرجات ذات جودة عالية.

وفي سياق هذا الطرح يبرز دور المعلم الذي توكل إليه هذه المهمة باعتباره قطبا فاعلا مع تلاميذه كموجه ومسير ومفعل للعملية التعليمية التعلمية، ثم باعتباره قطبا متعلما يتمركز حوله التعليم في برامج إعداده وتكوينه، التي تجعل منه فردا منتجا لتحقق وفقه النوعية التعليمية المرغوبة في ظل التحولات المتسارعة؛ مما يعني ضرورة تحديث وتطوير برامج إعداده وتكوينه قبل الخدمة حتى يكون مؤهلا للدور الموكل إليه في ظل معايير الجودة الشاملة في التعليم.

1- إشكالية الدراسة:

من المتفق عليه بين جميع المهتمين بالشأن التربوي على اختلاف توجهاتهم الفكرية أن ثمة ارتباط قوي بين نوعية الأداء في أي نظام تعليمي ونوعية البرامج التكوينية للمعلمين. وهذا ما أكدته كل من دراسة حازم ورفيق (2010)، حيث نوه الباحثان بضرورة تطوير البرامج التكوينية لتحقق النوعية التعليمية المرغوبة، وأن جودة الأداء المرغوبة مرتبطة بجودة البرامج التكوينية، كما تشير دراسة فيصل محمد وعبد الوهاب سعيد (2011) إلى دور كليات التربية من خلال جودة برامجها في إعداد المعلم النوعي.

ويمكن تفسير الاهتمام المتنامي الذي توليه نظم التعليم في البلدان المتقدمة تعليميا، في الوقت الراهن، لتطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وهذا ما تجسد من خلال ما قامت به اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، والتي خرجت بتوصيات مهمة صادق عليها مجلس الوزراء المنعقد في 20 أفريل 2002 (ملف إصلاح التعليم، 2004، ص. 03)، حيث تم تحديد العديد من الأهداف تدور أساسا حول تحقيق الجودة، أشارت بعض الدراسات إلى ضرورة الاهتمام بتكوين المكونين للأساتذة والمعلمين، لأن العملية التكوينية ما هي إلا حلقة من حلقات مترابطة للعملية التعليمية والتربوية ككل، والتي يؤثر بعضها ببعض، كما أشارت إلى ذلك دراسة بن عمار حسيبة (2009)، التي هدفت إلى توضيح أهمية تكوين المكونين في المنظومة التربوية الجزائرية.

ومن جهة أخرى، جاءت جهود الباحثين حول تقييم البرامج التكوينية وتقييم المخرجات باعتبارهما وجهان لعملة واحدة، كما تقدم بذلك أحمد علي كنعان (2009) في دراسته حول تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وكانت من نتائج الدراسة أنها لم تحقق الرضا المطلوب للمستفيدين من البرنامج وكذا دراسة بلقيس (2004) كدراسة تقويمية لبرامج إعداد المعلم بكلية التربية من خلال أدبيات الدراسة، ومن خلال إحساسنا بالمشكلة حول جودة البرامج التكوينية المعتمدة في المنظومة التربوية الجزائرية لتكوين المعلمين، أردنا معرفة فاعليتها في تحقيق النوعية التعليمية المرغوبة من المتكونين، وانطلاقا من ذلك تبلورت إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

- ما مستوى اكتساب المعلمين للمهارات والقدرات الشخصية من خلال البرنامج التكويني الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة؟

- ما مستوى اكتساب المعلمين للمهارات والقدرات الأكاديمية المهنية من خلال البرنامج التكويني الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة؟

ما مستوى اكتساب المعلمين للمهارات والقدرات الاجتماعية العلائقية من خلال البرنامج التكويني الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة؟

2- فرضيات الدراسة:

- مستوى المهارات والقدرات الشخصية للمعلمين من خلال البرنامج التكويني الوزاري مرتفع في ضوء معايير الجودة الشاملة

- مستوى المهارات والقدرات الأكاديمية المهنية للمعلمين من خلال البرنامج التكويني الوزاري مرتفع في ضوء معايير الجودة الشاملة.

- مستوى المهارات والقدرات الاجتماعية العلائقية للمعلمين من خلال البرنامج التكويني الوزاري مرتفع في ضوء معايير الجودة الشاملة.

3- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة التالية إلى:

- الكشف عن مستوى المهارات والقدرات الشخصية للمعلمين من خلال البرنامج التكويني الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة

- الكشف عن مستوى المهارات والقدرات الأكاديمية المهنية للمعلمين من خلال البرنامج التكويني الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة.

- الكشف عن مستوى المهارات والقدرات الاجتماعية العلائقية للمعلمين من خلال البرنامج التكويني الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة.

4- أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في:

- أهمية جودة البرامج التكوينية في تحقيق الفعالية البيداغوجية للمعلم في مرحلة التعليم الابتدائي.

- الوقوف على مؤشرات الفعالية البيداغوجية لمعلمي المرحلة الابتدائية من خلال تقييم اكتسابهم المهارات والقدرات الشخصية والأكاديمية المهنية وكذا الاجتماعية العلائقية.

- أهمية فاعلية البرامج التكوينية في الحصول على مخرجات توافق بيئة التعلم الجديدة.

5- تحديد مفاهيم الدراسة:

5-1- الفعالية البيداغوجية:

نقول إن المعلم المتكون يتمتع بمستوى من الفعالية بيداغوجية إذا كانت الدرجة التي يتحصل عليها عند الإجابة عن عبارات استبيان قوائم المراجعة محصورة بين (112 كأدنى درجة و560 كأعلى درجة)، والتي تمثل جملة المعايير والمؤشرات التي تدل على اكتساب المعلم للمهارات والمعارف والقدرات التي تمكنه من الأداء الفعال من خلال التفاعل بين الأقطاب الثلاث (معلم أستاذ مكون، برنامج تكويني)

5-2- البرنامج التكويني الوزاري:

هو برنامج معتمد من وزارة التربية الوطنية بقرار وزاري مؤرخ في 15 ديسمبر2011 لتكوين المعلمين الحاملين شهادة الليسانس الموظفين بصفة متربصين في رتبة أستاذ التعليم الابتدائي لعام 2019/2018 ينظم بشكل تناوبي خلال العطل المدرسية: عطلتي الشتاء والربيع وأمسيتي السبت والثلاثاء ويكون على شكل دروس نظرية وأعمال تطبيقية، تحدد مدته بشهرين، يشرف على تأطيره أساتذة تعليم عالي ومفتشون.

3-5- معايير الجودة الشاملة:

تشير إلى مجموعة من المواصفات التي ينبغي توفرها في المعلم المتكون من خلال للبرنامج التكويني، وهذه المواصفات تتوفر في الجانب الشخصي، الجانب الأكاديمي المهني، الجانب العلائقي الاجتماعي، وكل معيار يترجم إلى مجموعة من المؤشرات تترجم هي الأخرى إلى سلوكيات قابلة للملاحظة والقياس والتي تعتبر كإطار مرجعي يحدد مدى اقتراب أو ابتعاد فعالية الأستاذ البيداغوجية من هذه المعايير.

4-5- المعلم المتكون:

هو المعلم الناجح في مسابقة التوظيف لرتبة أستاذ مدرسة ابتدائية يطلق على وصفه متربص قبل حصوله على قرار الترسيم.

6- الدراسات السابقة :

6-1- دراسة بن عمار حسيبة (2009) بعنوان: "تكوين الموارد البشرية في المنظومة التربوية الجزائرية دراسة حالة تكوين المكونين في ولاية قسنطينة." هدفت الدراسة إلى أهمية تكوين المكونين والمعلمين والأساتذة في المنظومة التربوية الجزائرية، ودوره في استمرارية ومواكبة عجلة التقدم الحضاري المتسارع وتحسين جودة وأداء المكونين. وانتهجت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بتوزيع استبيان على المعلمين والأساتذة في الأطوار الثلاثة بولاية قسنطينة، على عينة قدرت بـ: 600 معلم وأستاذ وخلصت الباحثة إلى النتائج التالية:

- التكوين مدى الحياة أصبح سمة العصر وضرورة من ضروريات التعليم.
- جميع المعلمين والأساتذة يتمتعون بمستويات عالية.

6-2- دراسة أحمد علي كنعان (2009)"تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية": استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لدراسة واقع برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة دمشق أنموذجا، والوقوف عند مواصفات معلم المستقبل، ومتطلبات إعداده لتطوير تلك البرامج وفق هذه المتطلبات. قام الباحث بإعداد مقياس لتقويم برامج إعداد المعلمين الحالية من خلاله وفق آراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية، والطلبة المعلمين، واستنتج الباحث:

- برامج تربية المعلمين ومخرجاتها في المجال المهني لم تحقق الرضا الكبير والمطلوب للمستفيدين من هذا البرنامج.
- برامج تربية المعلمين ومخرجاتها في المجال الاجتماعي الشخصي لم تحقق الرضا الكبير والمطلوب للمستفيدين من هذا البرنامج.

وقد انتهت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات:

- إعادة النظر في وضع نظام تقييم الأداء الجامعي من حيث:
  - محتويات المناهج والمقررات الدراسية ودرجة مواكبتها لاحتياجات التكوين.
  - المصادر والمواد العلمية كمدخلات للعملية التعليمية.
  - إعادة النظر في كيفية توظيف الموارد واستثمارها بكفاءة وفعالية.

6-3- دراسة سماح عبد الوهاب (2010): بعنوان "تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة": هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء، اشتملت على 152 معيارا موزعة على 12 مجالا، وقد أظهرت نتائج البحث ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسؤول القبول، وكذا ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر قسم اللغة العربية والطلبة، بينما توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط.

6-4- دراسة محمد عبود الحراحشة (2011): بعنوان "تقييم الأداء الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين الإداريين في جامعة آل البيت": هدفت الدراسة إلى تقييم الأداء الجامعي في ضوء إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين الإداريين في جامعة آل البيت، وأثر كل من النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمسمى الوظيفي على تقييم الأداء الجامعي، وتكونت عينة الدراسة من 122 فردا وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- جاء مستوى تقييم الأداء الجامعي بدرجة تقدير متوسطة.
- أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقييم الأداء الجامعي تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي.

وأوصى الباحث بعقد دورات تدريبية في إدارة الجودة تشمل جميع العاملين في الجامعة لنشر ثقافة إدارة الجودة الشاملة.

6-5- التعليق على الدراسات السابقة:

ساهمت الدراسات السالفة الذكر بتوضيح فكرة أنه كلما كانت معايير تقييم المخرجات جيدة كلما كانت المخرجات عالية الجودة مرتفعة الفعالية وهذا ما يفيد الدراسة الحالية في

توضيح أهمية اعتماد معايير جيدة حتى لا نسمح بالرداءة في مخرجات البرامج التكوينية وبالتالي نسمح بالرداءة في نواتج العملية التعليمية فيما بعد.

7- المنهج المتبع:

اعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي.

- الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التأكد من صلاحية أداة الدراسة، وهذا من خلال تجريبها على عينة قوامها 80 معلم ومعلمة وبعد استرجاعها قام الباحث بتقدير الصدق والثبات للأداة وهو ما سيتم تناوله لاحقا.

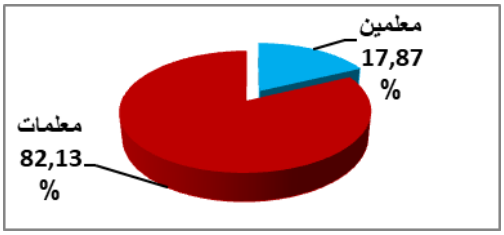
8- عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

تم الاعتماد على الطريقة العشوائية في تحديد عينة الدراسة حيث تم اختيار ها بطريقة القرعة، وتم استبعاد الباقي، قوامها 235 معلما ومعلمة تم توزعت حسب متغير الجنس كالتالي:

جدول رقم (01) يوضح توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
معلمين	42	%17.87
معلمات	193	%82.13
الاجمالي	235	%100

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم 235 معلما ومعلمة انقسمت حسب متغير الجنس إلى 42 معلما بواقع 17.87%، و193 معلمة بواقع 82.13%، كما هو موضح في الشكل التالي:



9- أداة الدراسة:

- مقياس الفعالية البيداغوجية الذي كان قد صممه الباحث في مرحلة الماجستير (2015).

وفق سلم ليكرت الخماسي ذي البدائل (موافق تماما، موافق، محايد، غير موافق، غير موفق تماما) وتعطى لها الاوزان (5، 4، 3، 2، 1) كما هي على الترتيب.

وقد تكون هذا المقياس من 112 عبارة موزعة على أبعاد ثلاث هي البعد الشخصي والبعد الأكاديمي المهني والاجتماعي العلائقي وفق 06 معايير للجودة الشاملة في التعليم انطلاقا من فلسفة المجتمع الجزائري.

9-1- ثبات وصدق أداة الدراسة:

أ- الثبات: بطريقة التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ): تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل ارتباطات العبارات فيما بينها لكل محور على حدة وللاستبيان ككل، كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (02) يوضح ثبات مقياس الفعالية البيداغوجية عن طريق ألفا كرونباخ

المحاور	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المحور الأول (الشخصي)	0,853	31
المحور الثاني (الأكاديمي المهني)	0,911	47
المحور الثالث (الاجتماعي العلائقي)	0,884	34
المقياس ككل	0,959	112

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل ألفا كرونباخ والذي قدر بالنسبة للمحور الأول "الشخصي" (0.85)، وبالنسبة للمحور الثاني " الأكاديمي المهني " (0.91)، وبالنسبة للمحور الثالث " الاجتماعي العلائقي " (0.88)، وبالنسبة للمقياس ككل بلغ (0.95)، يمكن القول بأنها قيم تدل على أن هذا المقياس يتمتع بالثبات عالي، حيث نلاحظ أن كل القيم موجبة وأن هناك انسجام وترابط بين عبارات هذا المقياس يكاد يصل إلى الارتباط التام.

ب- الصدق: بطريقة الاتساق الداخلي: تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ثم بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل، كما يلي:

أولا- تقدير الارتباطات بين العبارات والمحاور التي تنتمي إليها:

- **الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الشخصي:** تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور (الشخصي) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (03) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات للمحور الشخصي مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية	العبارات	الدرجة الكلية
العبارة 1	0,605**	العبارة 23	0,662**
العبارة 2	0,282*	العبارة 27	0,354**
العبارة 3	0,368**	العبارة 49	0,557**
العبارة 4	0,420**	العبارة 55	0,308**
العبارة 5	0,349**	العبارة 84	0,561**
العبارة 6	0,321**	العبارة 85	0,471**
العبارة 7	0,259*	العبارة 86	0,584**
العبارة 8	0,555**	العبارة 87	0,319**
العبارة 9	0,295**	العبارة 88	0,439**
العبارة 10	0,415**	العبارة 90	0,292**
العبارة 11	0,582**	العبارة 91	0,321**
العبارة 12	0,324**	العبارة 92	0,416**
العبارة 15	0,463**	العبارة 93	0,278*
العبارة 16	0,578**	العبارة 94	0,525**
العبارة 17	0,638**	العبارة 103	0,450**
العبارة 18	0,393**	** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)	
* الدلالة ألفا الارتباط دال عند مستوى (0.05)			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (28) عبارة وهي (1، 3، 4، 5، 6، 8، 9، 10، 11، 12، 15، 16، 17، 18، 23، 27، 49، 55، 84، 85، 86، 87، 88، 90، 91، 92، 94، 103) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,66) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (23) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,29) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (90) والدرجة الكلية لمحور ككل، ونجد أن هناك (3) عبارات جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وهي (2، 7، 93)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,28) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (2) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,25) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (7) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعموما

يمكن القول بأن المحور الأول (الشخصي) صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

- **الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الأكاديمي المهني:**

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور (الأكاديمي المهني) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (04) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات للمحور الأكاديمي المهني مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 13	0,483**	العبارة 53	0,727**
العبارة 14	0,253*	العبارة 54	0,385**
العبارة 21	0,722**	العبارة 56	0,453**
العبارة 22	0,307**	العبارة 57	0,486**
العبارة 26	0,306**	العبارة 58	0,646**
العبارة 28	0,461**	العبارة 60	0,428**
العبارة 31	0,323**	العبارة 61	0,294**
العبارة 32	0,427**	العبارة 63	0,286**
العبارة 33	0,377**	العبارة 64	0,415**
العبارة 34	0,334**	العبارة 65	0,310**
العبارة 35	0,230*	العبارة 66	0,524**
العبارة 36	0,422**	العبارة 67	0,517**
العبارة 37	0,300**	العبارة 70	0,371**
العبارة 38	0,482**	العبارة 71	0,563**
العبارة 40	0,322**	العبارة 73	0,411**
العبارة 43	0,519**	العبارة 74	0,355**
العبارة 44	0,594**	العبارة 75	0,552**
العبارة 45	0,556**	العبارة 79	0,607**
العبارة 46	0,345**	العبارة 80	0,476**
العبارة 47	0,569**	العبارة 81	0,710**
العبارة 48	0,690**	العبارة 82	0,355**

العبارة 50	0,231*	العبارة 83	0,279*
العبارة 51	0,652**	العبارة 104	0,252*
العبارة 52	0,457**	** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)	
* الدلالة ألفا الارتباط دال عند مستوى (0.05)			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (42) عبارة وهي (13، 21، 22، 26، 28، 31، 32، 33، 34، 36، 37، 38، 40، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 51، 52، 53، 54، 56، 57، 58، 60، 61، 63، 64، 65، 66، 67، 70، 71، 73، 74، 75، 79، 80، 81، 82) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,72) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (53) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,28) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (63) والدرجة الكلية لمحور ككل، ونجد أن هناك (5) عبارات جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وهي (14، 35، 50، 83، 104)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,27) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (83) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,23) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (35) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الأول (الاكاديمي المهني) صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

- **الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الاجتماعي العلائقي:**

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور (الاجتماعي العلائقي) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (05) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الاجتماعي العلائقي مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 19	0,504**	العبارة 89	0,450**
العبارة 20	0,678**	العبارة 95	0,362**
العبارة 24	0,329**	العبارة 96	0,414**
العبارة 25	0,658**	العبارة 97	0,663**
العبارة 29	0,391**	العبارة 98	0,315**
العبارة 30	0,662**	العبارة 99	0,562**
العبارة 39	0,578**	العبارة 100	0,511**

العبارة 41	0,627**	العبارة 101	0,577**
العبارة 42	0,274*	العبارة 102	0,275*
العبارة 59	0,347**	العبارة 105	0,751**
العبارة 62	0,276*	العبارة 106	0,284*
العبارة 68	0,415**	العبارة 107	0,399**
العبارة 69	0,534**	العبارة 108	0,271*
العبارة 72	0,315**	العبارة 109	0,623**
العبارة 76	0,595**	العبارة 110	0,360**
العبارة 77	0,712**	العبارة 111	0,256*
العبارة 78	0,233*	العبارة 112	0,334**
** الدلالة ألفا الارتباط دال عند مستوى (0.01)			
* الدلالة ألفا الارتباط دال عند مستوى (0.05)			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (27) عبارة وهي (19، 20، 24، 25، 29، 30، 39، 41، 59، 68، 69، 72، 76، 77، 89، 95، 96، 97، 98، 99، 100، 101، 105، 107، 109، 110، 112) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,75) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (105) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,31) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (72، 98) والدرجة الكلية لمحور ككل، ونجد أن هناك (7) عبارات جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وهي (42، 62، 78، 102، 106، 108، 111)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,28) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (106) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,23) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (87) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الأول (الاجتماعي العلائقي) صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

ثانيا- تقدير الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس ككل: تم تقدير الارتباطات بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (06) يوضح مصفوفة ارتباطات محاور مقياس الفعالية البيداغوجية مع درجته الكلية

المحاور	الدرجة الكلية للمقياس	المحاور	الدرجة الكلية للمقياس
الشخصي	0,932**	الاجتماعي العلائقي	0,944**
الأكاديمي المهني	0,986**	** الارتباط دال عند ألفا (0.01)	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) حيث قدر معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمحور الأول (الشخصي) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.93)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني (الأكاديمي المهني) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.98)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث (الاجتماعي العلائقي) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.94)، وعموما يمكن القول بأن هذا المقياس صادق لأن كل محاوره تتسق فيما بينها وبين المقياس ككل.

10-عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

- التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات:

قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب أولا التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (07) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة

الفعالية البيداغوجية	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			القرار
	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
المحور الأول (الشخصي)	73	235	0,004	0,984	235	0,011	دال
المحور الثاني (الأكاديمي المهني)	0,102	235	0,000	0,975	235	0,000	دال
المحور الثالث (الاجتماعي	0,109	235	0,000	0,973	235	0,000	دال

العلائقي)							
المقياس ككل	0,094	235	0,000	0,977	235	0,001	دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم اختبار كولموغروف سميرنوف، وكذا اختبار شبيرو ويلك أن كل القيم بالنسبة لمحاور المقياس محل الدراسة ودرجته الكلية وهي (المهارات والقدرات الشخصية، المهارات والقدرات المهنية الأكاديمية، المهارات والقدرات العلائقية الاجتماعية، والفعالية البيداغوجية ككل) جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) مما يجرنا إلى القول بأن بيانات المتغيرات تتوزع توزيعا غير طبيعي وبالتالي فإن كل الأساليب الإحصائية التي ستستخدم في معالجة فرضيات الدراسة هي أساليب لابارامترية.

11- الأساليب الإحصائية:

اعتمدنا على جملة من الأساليب الإحصائية بالاستعانة ببعض البرامج (برنامج Excel و(25 v، spss)) وهي مع استخداماتها كالتالي:

- النسب المئوية والتكرارات والدوائر النسبية، استخدمها الباحث لوصف مجتمع وعينة الدراسة.
- معامل الارتباط بيرسون استخدمه الباحث لحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس
- معامل ألفا كرونباخ استخدمه لحساب ثبات المقياس.

12- عرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

12-1- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أن: "مستوى اكتساب المعلمين للمهارات والقدرات الشخصية من خلال البرنامج التكوين الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة مرتفع"، وللإجابة على هذا التساؤل تم الاعتماد على نتائج اختبار كا^2 فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (09) يوضح اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى اكتساب المهارات والقدرات الشخصية

المستويات		حجم العينة	متوسط الرتب	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المهارات الشخصية	متوسطة	121	61,4	173,151	1	0	دال عند 0.01
	مرتفعة	114	178,08				
	الاجمالي	235	////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (235) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثل المجموعة الأولى في الأفراد الذين كان مستواهم في

اكتساب المهارات والقدرات الشخصية "متوسطا" وقد بلغ عددهم (121) فردا بمتوسط رتب بلغ 61.40، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كان مستواهم في اكتساب المهارات والقدرات الشخصية "مرتفعا" وقد بلغ عددهم (114) فردا بمتوسط رتب بلغ 178.08، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (1) بـ 173.15 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرقا دالا إحصائيا بين المجموعتين، وأن هذا الفرق كان مرتفعا لصالح المجموعة الثانية ، ومنه فإن هذه النتيجة تتفق مع فرضية الدراسة الأولى والقائلة بـ"مستوى اكتساب المعلمين للمهارات والقدرات الشخصية من خلال البرنامج التكويني الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة مرتفع"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة سلطان (2011) في كون البرنامج التكويني يحقق مستوى للفعالية والأداء لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة، كما اتفقت هذه الدراسة في كونها تخدم بحوث ودراسات التقويم الموجهة للبرامج التكوينية في كونها تساهم في رفع وتحسين أداء المعلمين وفق معايير الجودة الشاملة.

حيث تحقق من خلال البرنامج التكويني مستوى متوسط في محور ضبط النفس والتمكن من المادة العلمية بخلاف نتيجة هذه الدراسة التي جاء مستوى المهارات والقدرات الشخصية مرتفعا.

وقد يرجع إلى اختلاف أساليب تقديم الاستراتيجيات التدريسية والتقويم وكذا اختلاف دافعية المعلمين للتعلم والاكتساب. ويمكن أن نرجع هذا الاختلاف إلى خلفية المعلمين الاكاديمية وامتلاكهم لبعض المهارات والقدرات كونهم قد عملوا سنوات ساهمت بشكل كبير في صقل شخصياتهم تجاه المهنة، التي جعلت منهم مؤهلين لمزاولة المهنة مع ضبط النفس والصبر على مشقة التعليم، وكذا ارتفاع دافعيتهم وحماسهم نحو التدريس وشغفهم به، ومن جهة أخرى كنتيجة حتمية جودة معايير الانتقاء للمعلمين والانتقاء الجيد للأساتذة المكونين والمتخصص إذ أن جودة الانتقاء – كمدخلات قبل التكوين - تساهم بشكل مباشر في جودة المخرجات ويرجع توفر المعايير في البرنامج التكويني من عدمه إلى جودة أهداف البرنامج التكويني في حد ذاته وعندها يكون توفر معايير الجودة الشاملة تحصيل حاصل وضرورة حتمية ذلك أن أهداف البرنامج التكويني تتوفر ضمنيا على معايير الجودة الشاملة، ذلك أن المستوى كان مرتفعا مما يثبت توفر معاير الجودة الشاملة.

12-2- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أن: "مستوى اكتساب المعلمين للمهارات والقدرات المهنية والأكاديمية من خلال البرنامج التكويني الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة مرتفع" وللإجابة على هذا التساؤل تم الاعتماد على اختبار كا² فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (10) يوضح اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى اكتساب المهارات والقدرات المهنية والأكاديمية

المستويات		حجم العينة	متوسط الرتب	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المهارات المهنية	متوسطة	124	63,08	171,523	1	0.000	دال عند 0.01
	مرتفعة	111	179,35				
	الاجمالي	235	////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (235) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثل المجموعة الأولى في الأفراد الذين كان مستواهم في اكتساب المهارات والقدرات المهنية والأكاديمية "متوسطا" وقد بلغ عددهم (124) فردا بمتوسط رتب بلغ 63.08، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كان مستواهم في اكتساب المهارات والقدرات المهنية والأكاديمية "مرتفعا" وقد بلغ عددهم (111) فردا بمتوسط رتب بلغ 179.35وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (1) بـ 171.52 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرقا دالا إحصائيا بين المجموعتين، وأن هذا الفرق كان مرتفعا لصالح المجموعة الثانية ، ومنه فإن هذه النتيجة تتفق مع فرضية الدراسة الثانية والقائلة بـ"مستوى اكتساب المعلمين للمهارات والقدرات المهنية والأكاديمية من خلال البرنامج التكويني الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة مرتفع"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة سلطان (2011) في كون البرنامج التكويني يحقق مستوى للفعالية والأداء الأكاديمي المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة كما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة نجلاء (2011) التي أسفرت عن وجود قصور واضح في مستوى الكفايات التدريسية اللازمة، حيث جاءت نتائج هذه الدراسة بتوفر المهارات والقدرات الأكاديمية المهنية للمعلم... حيث تحقق من خلال البرنامج التكويني مستوى متوسط في محور التخطيط للدرس والتمكن من المادة العلمية وكذا الاستراتيجيات التدريسية والتقويم، وهي كلها تخدم

الجانب الأكاديمي المهني في نتائج الفرضية الحالية، غير أن المستوى كان متوسطا وقد يرجع الاختلاف في المستوى إلى الاختلاف في الآليات والإمكانات المادية والبشرية وكذا الاختلاف في مستوى تفاعل الأقطاب الثلاثة (مكونون، متكونون، وبرامج تكوينية).

12-3- عرض وتفسيرومناقشة الفرضية الثالثة: نصت الفرضية الثالثة على أن: "**مستوى اكتساب المعلمين للمهارات والقدرات الاجتماعية العلائقية من خلال البرنامج التكويني الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة مرتفع**"، وللإجابة على هذا التساؤل تم الاعتماد على اختبار كا^2 فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (11) يوضح اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى اكتساب المهارات والقدرات الاجتماعية العلائقية

المستويات		حجم العينة	متوسط الرتب	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المهارات الاجتماعية	متوسطة	128	64,5	177,279	2	0.000	دال عند 0.01
	مرتفعة	102	179,5				
	مرتفعة جدا	5	233				
	الاجمالي	235	////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (235) فردا انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى في الأفراد الذين كان مستواهم في اكتساب المهارات والقدرات الاجتماعية العلائقية "متوسطا" وقد بلغ عددهم (128) فردا بمتوسط رتب بلغ 64.50، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كان مستواهم في اكتساب المهارات والقدرات الاجتماعية العلائقية "مرتفعا" وقد بلغ عددهم (102) فردا بمتوسط رتب بلغ 179.50 في حين بلغ عدد الأفراد في المجموعة الثالثة والتي تمثل الذين مستواهم في اكتساب المهارات والقدرات الاجتماعية العلائقية "مرتفعا جدا" (5) أفراد بمتوسط رتب بلغ 233.00، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية (كا^2) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (1) بـ 177.27 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرقا دالا إحصائيا بين المجموعات الثلاث، وأن هذا الفرق كان لصالح المجموعة الثانية والثالثة (مرتفع، ومرتفع جدا) على الترتيب، ومنه فإن هذه النتيجة تؤكد فرضية الدراسة الثالثة والقائلة بـ "**مستوى اكتساب** المعلمين للمهارات والقدرات الاجتماعية والعلائقية من خلال البرنامج التكويني الوزاري في ضوء

معايير الجودة الشاملة مرتفع"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبد الرحمان وحاتم وبن عمار حسيبة في كون البرنامج التكويني يساهم في تحقيقه وبلورته على الشكل المطلوب وفق الأهداف المسطرة للبرنامج، كل من الإدارة التربوية وتعويد المعلمين أثناء الخدمة على العمل الجماعي والعمل كفريق تربوي متكامل يكمل بعضه بعضا وأن أي تقصير منه أومن الأولياء والإدارة وحتى ضعف دافعية التلاميذ يؤثر سلبا على المردود التعليمي لذا جعلت هذه الظروف المعلمين في حالة تأهب قصوى ، لا يغفلون عن كونهم لبنة أساسية تساهم في جودة المخرجات التربوية ومن نتائج ذلك أن البرنامج التكويني يحقق مستوى متوسطا بخلاف نتائج الفرضية التالية التي تحقق مستوى مرتفعا في اكتسابهم للمهرات والقدرات العلائقية الاجتماعية.

- خاتمة:

يعتبر التكوين مطلبا فرضته التغيرات المستمرة والاحتياجات المتزايدة للفرد والمجتمع على حد سواء، قصد التكيف وفقه، والتعايش معه، في زمن أصبح الثابت الوحيد فيه هو التغير، لذا تلقى البرامج التكوينية اهتماما غير مسبوق، نظرا لما لها من أهمية بالغة في إعداد وتكوين النوعية التعليمية المرغوبة في بيئة التعلم الجديدة، حيث جاءت هذه الدراسة لتبرز مدى قدرتها على تحقيق الفعالية البيداغوجية التي تسهم في إنتاج ملمح التعلم المرغوب، وهذا اعتمادا على معايير يمكن الركون إليها في الحكم على فاعليتها وفق محاور تمثل المهارات والقدرات التي ينبغي أن تتوفر في معلم مرحلة التعليم الابتدائي لأداء الدور الموكل إليه في ضوء معايير الجودة الشاملة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- مستوى اكتساب المعلمين للمهارات والقدرات الشخصية من خلال البرنامج التكويني الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة مرتفع.
- مستوى اكتساب المعلمين للمهارات والقدرات المهنية والأكاديمية من خلال البرنامج التكويني الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة مرتفع.
- مستوى اكتساب المعلمين للمهارات والقدرات الاجتماعية والعلائقية من خلال البرنامج التكويني الوزاري في ضوء معايير الجودة الشاملة مرتفع.

ويمكن أن نوصي بمايلي:

- ضرورة الاهتمام بجودة المدخلات للمعلمين والمكونين من خلال جودة معايير الانتقاء لأنها تضمن جودة المخرجات.

- ضرورة التحديث المستمر للبرامج التكوينية مع ما يتماشى ومتطلبات الجودة الشاملة مما يضمن تحقيق نوعية التعليم المرغوبة.

- ضرورة التكوين المستمر للعمل البيداغوجي وتقويمه بدل الاكتفاء بالتقييم والملاحظة، وخلق بيئة تعليمية محفزة للمعلم والتي بدورها تنتقل إلى التلميذ.

- الاهتمام بالجوانب الشخصية والمهنية الأكاديمية وكذا العلائقية الاجتماعية من خلال التعاون المشترك الجماعي والعمل بروح الفريق.

- قائمة المراجع:

أبو علام رجاء، محمود (2007): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط7، القاهرة: دار النشر للجامعات

الأحمد عبد الرحمان (1989): رؤية معاصرة لمفهوم المخرجات التعليمية، مجلة دراسات تربوية كلية التربية، دمشق، عدد5 .

البصيص حاتم، (2011): ضمان جودة الأداء التدريسي الجامعي "تطوير الكفايات الأدائية للمعلم على ضوء معايير الجودة"، بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، الأردن.

بن عمار، حسيبة (2009): تكوين الموارد البشرية في المنظومة التربوية الجزائرية، دراسة حالة: تكوين المكونين في ولاية قسنطينة، رسالة ماجستير في علوم التربية غير منشورة، جامعة قسنطينة.

البيلاوي حسن، حسين وآخرون (2006): الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد (الأسس والتطبيقات)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

الحراحشة محمد عبود (2011): تقييم الأداء الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين الإداريين في جامعة آل البيت، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن.

الشرعي بلقيس، غالب (2004): دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي.

عبد الوهاب سعيد، فيصل محمد (2011): تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي عضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم في ضوء المواصفات الدولية للجودة، المؤتمر العربي الدولي المنعقد في جامعة الزرقاء، الأردن.

عبد الوهاب سماح وآخرون (2010.): تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي.

عيسى حازم، زكي، ومحسن رفيق عبد الرحمان (2010): تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة.

فتحي نجلاء، (2011): الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض لفي ضوء معايير الجودة الشاملة، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي بجامعة الشارقة،

كنعان أحمد، علي (2009): تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد 3-4.

مبارك سلطان (2011): تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة، ثم تحديد مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمحافظة الإحساء في ضوء تلك المعايير، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

ملف إصلاح التعليم العالي (2004.): الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وثيقة داخلية غير منشورة، وزارة التعليم العالي.

وزارة التربية الوطنية (2012.): مصلحة التكوين والتفتيش بولاية المسيلة: منشور رقم 138 المؤرخ في 23 سبتمبر.

- ملحق رقم (01): مقياس الفعالية البيداغوجية

أستاذ(ة)ي الفاضل(ة): السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد: أرجو منك التكرم بالتعبير عن عبارات المقياس الذي بين يديك (مقياس الفعالية البيداغوجية)، والذي يدخل ضمن متطلبات أطروحة الدكتوراه في علم النفس تخصص علوم التربية والموسومة

فاعلية البرنامج التكوين الوزاري في تحقيق الفعالية البيداغوجية لدى معلمي المرحلة الابتدائية وفق معايير الجودة الشاملة

ملاحظة:

- هذا المقياس مجرد أداة تساعدك وتساعدنا على قياس الفعالية البيداغوجية لديك، لذا ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة.

- أرجو منك وضع علامة: (✕) أمام كل عبارة -بدون استثناء-تعتقد(ين) أنها تنطبق عليك حسب المثال:

العبـــــارة	موافق تماما	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماما
لدي ميول لمهنة التدريس	✕	.....	.....	.....	.....

علما أن المعلومات المصرح بها ستحاط بالسرية التامة وأنها تخدم البحث العلمي فقط. تقبلوا منا جزيل الشكر وعظيم الامتنان على تعاونكم وصبركم معنا.

محور المهارات والقدرات الشخصية

الرقم	العبارات	موافق تماما	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماما
1	لدي ميول لمهنة التدريس.					
2	أتمتع بجانب من المرح أثناء التدريس					
3	لست ودودا في تعاملي مع التلاميذ					
4	لا أتحكم جيدا في انفعالاتي مع التلاميذ					
5	لست منضبطا أثناء التدريس					
6	أتقبل النقد في مجال تخصصي.					
7	ليس لدي عيوب في النطق.					
8	أحرص أن أكون قدوة حسنة للتلاميذ					
9	أدرس التلاميذ بكل ثقة.					

10	أدرس التلاميذ بكل جرأة					
11	أدرس التلاميذ بمساواة وعدل.					
12	عندما أغضب أنتقم من التلميذ.					
13	أتقبل سؤال التلاميذ لي.					
14	لا أتقبل مناقشة التلاميذ لي.					
15	أتميز بسلامة اللغة.					
16	أعترف بالخطأ المعرفي عند ما أخطئ					
17	أستخدم نفوذي كأستاذ للضغط على التلاميذ					
18	لا أفهم جيدا كيف يتعلم التلاميذ.					
19	ليس لدي القدرة على توجيه أفكار التلاميذ.					
20	ليس لدي القدرة على تحديد مؤشر الكفاءة للتلاميذ.					
21	لا أتحكم جيدا في ميدان تخصصي.					
22	لست على اطلاع على مجريات التربية والتعليم.					
23	أنا على علم بمحتوى برنامج التخصص					
24	أنا على اطلاع بتكنولوجيا التعليم الحديثة.					
25	أحرص على معرفة الجديد في مجال علم النفس وعلوم التربية					
26	ليس من الضروري أن يعي التلميذ بعض مظاهر النشاط المعرفي عنده					
27	ضروري أن يعرف التلميذ الأولويات المساعدة لتعلم المعلومات.					
28	ينبغي على التلميذ ضبط وتقويم عملياته المعرفية					
29	لا يشترط معرفة التلميذ للطريقة التي يستخدمها في الحفظ والاسترجاع					
30	لا يشترط معرفة التلميذ لقدرته على الفهم وكيفيته					
31	أتوجه بالنقد للتلاميذ باستمرار.					

محور المهارات والقدرات الاجتماعية العلائقية

الرقم	العبارات	موافق تماما	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماما
1	أحترم آراء التلاميذ.					
2	لا أعير اقتراحات التلاميذ اهتماما					
3	أعمل على إرضاء التلاميذ حتى لا ينقلبوا ضدي.					
4	أتكلم مع التلاميذ عن أخطاء بعض الأساتذة الآخرين.					
5	أقوم بتنظيم العمل كفريق.					
6	لا أتقن جيدا تخطيط الدرس.					
7	أراعي الفروق الفردية لدى التلاميذ.					
8	أساهم بشكل جيد في رفع مستوى الدافعية نحو التعلم لدى التلاميذ					
9	أقوم بتعزيز العمل الجماعي.					
10	أؤكد على مشاركة التلاميذ أثناء الدرس.					
11	أعمل على توفير بيئة تسمح بالتجديد والابتكار					
12	أقوم باختيار النشاط الذي يحتاجه التلاميذ في حياتهم.					
13	أستخدم اللهجة العامية أثناء الدرس.					
14	أقوم بالتدريس وفق أنماط إدراك التلاميذ (سمعي - بصري. حسي)					
15	أقدم للتلاميذ نفس المثير وأكلفهم بمهام متنوعة ليصلوا إلى نفس المخرجات.					
16	أحدد المهارات والقدرات الخاصة بكل تلميذ.					
17	أعمل على تعاون التلاميذ بدلا من تنافسهم.					
18	يتمثل التلميذ معي موقف المتلقي المستمع.					
19	لا أتعرف على الوسط الاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ.					

20	أتعرف بالتلاميذ كل على حدة.					
21	أحرص على تأسيس علاقات جيدة مع التلاميذ					
22	لا أحرص على بناء علاقة جيدة مع أولياء التلاميذ					
23	لا أستمع لمشكلات التلاميذ الشخصية.					
24	أشارك التلاميذ طموحاتهم وأوجهها.					
25	أسمح بإشراك التلاميذ في اتخاذ بعض القرارات					
26	أقوم باستمرار بمراقبة تصرفات التلاميذ.					
27	أحرص على أن يقيم التلاميذ مع زملائهم علاقات اجتماعية جيدة.					
28	أتعامل بإيجابية مع كل الشركاء في العملية التربوية.					
29	لا أحرص على العمل كفريق في المؤسسة التربوية.					
30	أتعامل باحترافية مع التلاميذ المراهقين.					
31	لا أحرص على الاحتكاك بذوي الخبرة في مجال عملي.					
32	أتعاون مع الفريق التربوي لحل مشكلات تعلم التلاميذ					
33	أتعاون مع الفريق التربوي لتجاوز صعوبات التعلم لدى التلميذ.					
34	أعامل التلاميذ بما يجب أن يعاملوا به.					

الرقم	العبارات	موافق تماما	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماما
1	أقدم النشاط التعليمي بطريقة روتينية.					
2	أجيد استخدام وسائل الاتصال التكنولوجية مع التلاميذ.					
3	أتحكم في نبرة صوتي بين الخفض والرفع حسب الحاجة					
4	لا أتقن مهارة استخدام يدي عند الاتصال					

	اللفظي مع تلاميذي.					
5	أحرص على إرضاء التلاميذ وإقناعهم بالمعلومات والأفكار الموجهة إليهم.					
6	أستطيع إيجاد بيئة تعلمية مشجعة.					
7	أتحكم جيدا بإدارة الفصل.					
8	أعلم التلاميذ التفكير الناقد.					
9	أطبق جيدا استراتيجية العصف الذهني.					
10	لا أتقن جيدا التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.					
11	أتحكم جيدا في تقنية طرح الأسئلة.					
12	لا أطبق الوضعية الإدماجة جيدا.					
13	أجد صعوبة في تطبيق التقويم التشخيصي.					
14	لا أتحكم جيدا في إدارة الوقت أثناء الدرس.					
15	بإمكاني اختيار الاستراتيجية المناسبة لكل درس.					
16	أحدد بدقة الكفاءات القاعدية لكل تلميذ.					
17	أعتمد أسلوب الحوار في تقديم بعض الدروس.					
18	أختار الوسائل البيداغوجية المناسبة لكل نشاط تعليمي					
19	أعتمد على التعلم التعاوني في التدريس.					
20	أعتمد على التفاعل الصفي كتغذية راجعة					
21	لا أستخدم الوسائل البيداغوجية جيدا.					
22	أجد صعوبة في التفريق بين التقويم المستمر والتقويم التحصيلي.					
23	أجد صعوبة في تطبيق التقويم المستمر.					
24	أطبق التقويم النهائي وفق ملمح التلاميذ.					
25	أحسن استخدام أساليب التقويم المختلفة.					
26	أقوم بصياغة الأهداف الإجرائية لكل درس					

27	أعتمد المرونة في تحديد الكفاءة الختامية.					
28	أعتمد على تقويم كل تلميذ وفق مكتسباته القبلية					
29	أقوم بتقويم كل تلميذ مقارنة مع زملائه.					
30	أستخدم جيدا المنطقية العقلية مع التلاميذ بآلياتها (البرهان، الاستدلال، الاستنباط، الاستقراء، الاستنتاج).					
31	يكتسب التلاميذ استراتيجيات التعلم عبر الممارسة اللغوية					
32	أعتمد أسلوب الإلقاء في تقديم الدروس.					
33	أطبق تعليمية المادة جيدا.					
34	أعمل على بناء بعض استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ من خلال تعليمهم اللغة وقضاياها.					
35	أعلم التلاميذ اللغة على نحو تطبيقي مباشر					
36	أتدرج في تعليم اللغة للتلاميذ.					
37	أستخدم لغات أخرى أثناء الدرس.					
38	أقدم النشاطات التربوية وفق واحتياجات التلاميذ					
39	أقوم بتدريس التلاميذ وفق ذكاءاتهم المتعددة.					
40	أقدم مثيرا واحدا وأكلفهم بمهمة واحدة ليحققوا نفس المخرجات.					
41	أقدم نفس المهمة لجميع التلاميذ وأقبل منهم مخرجات مختلفة.					
42	أقوم بتقديم المشكلة للتلميذ على أنها افتراضية لا يمكن أن تقع					
43	أقوم باقتراح إجراءات حل المشكلات للتلاميذ.					
44	ليس ضروريا أن يكون التعلم بحل المشكلات تعلما ذا معنى.					

45	لا يعتمد التعلم باستراتيجية حل المشكلات على خبرات التلاميذ					
46	معارفي المقدمة تتماشى مع الأهداف المسطرة					
47	لا أصحح الخطأ المعرفي للتلميذ.					