

فعالية برامج التكوين المقدمة في المدارس العليا للأساتذة في تحقيق معايير جودة المعلم دراسة ميدانية بالوادي

د. فارس اسعادي: جامعة حمة لخضر - الوادي : الجزائر

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة الفروق في معايير جودة المعلم بين المعلمين خريجي المدارس العليا للأساتذة والمعلمين خريجي الجامعات في نطاق ولاية الوادي حيث تم تطبيق مقياس معايير جودة المعلم المعد من طرف الباحث (الصافي يوسف شحاتة الجهمي) ، واعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي السببي المقارن حيث تم تطبيق الاداة على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية من خريجي الجامعات والمدارس العليا للأساتذة والتي تم التأكد من خصائصها السيكمترية بعد تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها 12 فردا ثم تطبيقها في صورتها النهائية على عينة الدراسة الاساسية تم اختيارها قصديا وعشوائيا حيث بلغ عددها 60 معلم ومعلمة.

الكلمات المفتاحية: برامج التكوين ، جودة المعلم

Abstract:

The current study aimed at identifying the differences in teacher quality standards among the teachers of the higher schools of teachers and teachers graduates in universities in the province of the valley where the criterion of teacher quality standards was applied by researcher (Safi Yousef Shehata Al-Jahmi). The current study relied on the comparative causal comparative approach The tool was applied to a sample of teachers of the primary stage of university graduates and the higher schools of professors, whose characteristics were confirmed after applying them to a sample of 12 individuals and then applying them in their final form to the basic study sample. Randomly and randomly, reaching 60 teachers.

Key words. : training programs, teacher quality

أولا : الإشكالية: اهتمت الدراسات التربوية خلال الفترة الأخيرة بمتابعة قضية اعداد المعلم، حيث عقدت حولها العديد من المؤتمرات والندوات، وشكلت من أجلها لجان من الباحثين والخبراء والمسؤولين عن نظم التعليم في مختلف دول العالم ومنظّماته، ويرجع هذا الاهتمام إلى مكانة المعلم داخل النظام التعليمي، فالنظام التعليمي التربوي لا يمكن أن يرقى أعلى من مستويات المعلمين فيه، فهو صورة لما يحملونه من صفات وخصائص وكفاءات. ولقد أدركت المجتمعات المعاصرة أن تقدمها وتطورها في شتى الميادين مرهون بتحسين نوعية التربية التي يتلقاها أبنائها، والتي تهدف بالدرجة الأولى إلى إعداد إطارات ذات كفاءة عالية، قادرة على لعب الأدوار المنوطة بها، وتساهم في دفع عجلة التقدم والتنمية في جميع النواحي العلمية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية... الخ، لذا ترصد هذه الدول والمجتمعات إمكانات ضخمة، مادية وبشرية، آملة من نظمها التربوية أعلى عائد في الكم والكيف على مستوى تنمية الفرد الذي هو محور التنمية الشاملة.

وبالمقابل نجد مهنة التعليم في مجتمعنا المسلم تأخذ بعدا خاصا باعتبارها من أشرف المهن وأفضلها، فهي تحقق أهداف المجتمع وطموحاته، والمجتمع بدوره يبذل جهودا كبيرة لإعداد المعلم في حقل التربية والتعليم وتطوير أدائه مع التحولات العالمية والإقليمية فأصبح المعلم صانعا للتاريخ إذ يعد الأجيال عقلا وخلقا ونفسا، فهو إما أن يجعل من العقل قوة مبدعة وإما أن يجعل منه قوة مكبلة وهذا ما يتفق معه المشرع الجزائري في سنه للمادة 41 من القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية في الباب الثاني منه في الفصل الأول تحت سلك أساتذة المدرسة الابتدائية: يكلف أساتذة المدرسة الابتدائية بعنوان: وظيفة التعليم الابتدائي: تربية التلاميذ وتعليمهم من النواحي الفكرية والخلقية والمدنية والبدنية وتلقينهم

استعمال تكنولوجيايات الإعلام والاتصال وتقييم عملهم الدراسي.¹ ومع التطور السريع الحاصل اليوم في عالمنا أصبحت جل المنظومات التعليمية في مختلف دول العالم تسعى إلى تحقيق الجودة في تعليمها، فلم يعد التركيز على اكتساب المعرفة كافيا بقدر تسهيل اتسابها وإعادة تدويرها بقدرات إبداعية. ويعد المعلم هنا الأداة التنفيذية لهذا الهدف وغيره في العملية التعليمية نظرا لادوارها الدقيقة والمحورية المكلف بها، فهو الذي يحضر وينفذ ويقيم ويقوم وهو الذي يجود ويطور جوانب العملية التعليمية ويتمتع بالسلطة التقديرية لتحقيق ذلك. ومنه أولت الجزائر شأنها شان هذه الدول إصلاحات متعلقة بالمنظومة التربوية واهتمامات معتبرة للمعلم الذي يعد أهم عناصرها حتى يصبح فعالا بها ويرى يخلف (2007) أن هذا لا يتحقق إلا من خلال تكوين وإعداد وتدريب المعلمين ببرامج تكوين تأهلهم لممارسة التعليم بجودة كما تكسبهم المهارات اللازمة لتحقيق ذلك وهذا ما سعت الدولة إلى تحقيقه من خلال افتتاح المدارس العليا لتكوين الأساتذة ويضيف، فبعد 5 جويلية 1962 أصبحت الجزائر بحاجة ماسة إلى أساتذة لتعويض النقص بل الغياب الشبه كلي للمعلمين والمؤطرين في ميدان التربية والتكوين المؤطرين مما دعا الجزائر إلى أن تلجأ إلى أساتذة ومعلمين أجانب عرب وغير عرب لسد الفراغ وتنشئ ست 06 معاهد تكنولوجية للتربية سنة 1963-1964 وكانت أولها مدرسة بوزريعة لتكوين الأساتذة لتليها معاهد ومدارس أخرى سنة بعد سنة، في حين يؤكد بلقيدوم (2014) في هذا الشأن بأن الفجوة الملحوظة بين ملحق المعلمين لم تعرفها الجزائر فقط، بل هي مظهر عام بالنسبة لكل الأنظمة التربوية المعاصرة آنذاك، فلقد عرفت العديد من البلدان مثل هذه الوضعية حسب التطورات التاريخية التي مرت منها منظوماتها التربوية، فمثلا كل البلدان الأوروبية قد جابهت بعد نهاية الحرب العالمية الثانية طلبا متزايدا في المجال التربوي، مما اضطرها إلى توظيف معلمين ذوي مستوى أدنى من المعايير الأكاديمية السارية لديها، كما لجأت تلك البلدان إلى تنفيذ برامج مكثفة للتكوين أثناء الخدمة، بهدف خلق الانسجام بين ملامح التكوين وترقية مستوى جميع المدرسين: وبالعودة إلى الحديث عن المعاهد والمدارس العليا للأساتذة في الجزائر فمن الملاحظ بالرغم من مخرجاتها إلا أنها لا تسد الحاجة المطلوبة للمدرسة الجزائرية مما اوجب توظيف الجامعيين وقد تم توظيفهم ابتداء من 1998 وهي السنة التي اتخذت فيها وزارة التربية الوطنية قرارا بعدم توظيف غير الجامعيين وفي الحقيقة، إن ما جعل تطبيق ذلك القرار أمرا سهلا هو وجود سلك أساتذة التعليم الأساسي المجازين وهو السلك الذي أنشئ سنة 1995. هذا ما أثبتته بعض الإحصائيات في دراسة لـ بلقيدوم (2014) حيث أن نسبة المدرسين الحائزين على التأهيل المطلوب ليسانس انتقلت من 13.24% في (2004-2005) إلى 23% في (2008-2009) وإذا أدخلنا في الحساب التوقعات الخاصة بالخريجين لسنة 2009 والمقدر عددهم بحوالي 16.000 فإن نسبة المدرسين الحائزين على المؤهل المطلوب سوف ترتفع إلى 33%. وهذا يعني حصول تقدم بعشرين نقطة خلال فترة خمس سنوات. والملاحظ من هذه الإحصائيات أن نسبة توظيف الأساتذة المجازين (المتحصلين على شهادة الليسانس) في تزايد ملحوظ بل أصبح يمثل النسبة الأكبر، ومع أن ذلك يعد تقدما أحرزته المنظومة التربوية بالجزائر إذ حققت أهدافها بجزارة قطاع التعليم بل والأكثر من ذلك اقتصار ممارسة التعليم إلا على ذوى الشهادات والكفاءات، والمقصود هنا هم خريجي الجامعات الجزائرية وخريجي المدارس العليا للأساتذة إلا أن هذا يدفعنا إلى التساؤل هل أن كلاهما يتمتع بنفس المعايير المطلوبة لمهنة التعليم؟ إلا أن الأمر المؤكد هنا بخصوص خريجي المدارس العليا للأساتذة انه قد تم إعدادهم مسبقا لمهنة التعليم وذلك

بعملية تكوين مقصودة ومحددة الأهداف ومن خلال برامج مخطط لها لتحقيق هذا الغرض، إذ أن الإعداد التربوي المسبق له تأثير على فعالية المعلم في مهنته وهذا ما يؤيده **حمادنه (2014)** حيث يؤكد أن الإعداد التربوي له تأثير على فاعلية المعلم عن طريق إكسابه معارف ومهارات وخبرات تتصل بعمله التربوي، فقد ركزت مهنة التعليم في عصرنا الحالي على كثير من الحقائق والمبادئ العلمية والنفسية والتربوية التي لا تكتسب بالمهارة فقط وإنما بالدراسة المنظمة. ولكي يصبح إعداد المعلم سليماً فلا بد من أن يكون التوازن واضحاً بين المجالات النظرية والعلمية في الإعداد التربوي. ويضيف إليه **أبو الضبغات (2009)** أنه وفقاً لنظريات التعلم لا بد من التدريب حتى يتم الأداء السليم والتدريب يتأتى عن طريق تنمية القدرات والكشف عن الاستعدادات وكلاهما يحتاج إلى نوعين من الخبرة ويقصد بهما المباشرة والغير مباشرة فمعلم الغد يحتاج إلى دراسات نظرية تربوية ونفسية إلى جانب الأداء العملي حتى يمكن الكشف عن استعداداته لمهنة التدريس وتقييمها، حيث أنه في الفترة الممتدة بين 1981-1998 كانت المدرسة العليا للأساتذة تسير الطلبة- الأساتذة المتعاقدين والتي كان التكوين حينها من طرف الجامعات والمراكز الجامعية. إلا أنه بعد اجتماع يوم 09 جوان 1999 الذي عقد بين رؤساء المؤسسات ووزارة التربية الوطنية أصبح التكوين تقوم به المدارس العليا للأساتذة²، هذا وإن دل على شيء إنما يدل على أن مهمة التكوين أسندت إلى المدارس العليا للأساتذة حتى يخول لها تنفيذ وتطبيق ما تخططه وتصنعه هي لا غيرها وكل هذا من أجل السعي بالتقدم والرقى بمستوى إعداد المعلم. أما المعلمين خريجي الجامعات فلا يمكن الحكم على طبيعة تكوينهم لأنه مرهون بالتخصص الذي درسوه بالجامعة إلا أن الأمر المؤكد هنا هو عدم خضوعهم للتدريبات أو تربية كما أنه من حيث الاستعداد لمهنة التعليم ليس بالأمر الذي يمكن الجزم به مقارنة بخريجي المدارس العليا للأساتذة الذين حتى إذا لم يتمتعوا به فقد اكتسبوه من خلال برامج التكوين التي خضعوا لها خلال فترة تكوينهم. وبما أن مكان ممارستهم لكل ذلك والمقصود هنا المدرسة التي تعد مصدر للمعلومات ومكان استهلاكها وأداة علمية ليس لمواجهة مشكلات الحاضر والمستقبل فقط، أو إعداد القوى البشرية القادرة على توصيل المعلومات بل إحداث تغييرات مستحبة في سلوك المتعلم والمجتمع واستشراف المستقبل وتوجيهه. لذا كان لزاماً على كل أمة أن تراجع من حين لآخر محتويات برامج تكوين معلمها للتصحيح عند الحاجة والتثبيت للضرورة على اعتبار أن التعليم هو أداة نشر العلم والتكنولوجيا. لذلك فإن أي جهد يبذل لتحقيق هذا التطور في الدولة العصرية والمجتمع العصري يجب أن يتجه أولاً إلى التعليم وإلى فلسفتها التربوية وسياساتها التعليمية ومناهجها وطرقها في التدريس ونظامها التكويني. وتتفق **نادية بوشلاق** مع هذا التوجه حين أشارت إلى أنه حتى على المستوى المهني فإن برامج التدريب لا تتطابق مع حقائق سوق العمل، كما أن المقررات تعاد كل سنة بدون مراجعة أو تقييم أو تجديد، هذا القصور في التربية وبرامج التكوين والطرق تضاف إلى بعض المعضلات الأخرى كنقص الإطار المؤهلة والمدرية بشكل جيد. فطرق تكوين الأستاذ جد قديمة ولا يحتوي التكوين على برامج تدريب الأستاذ على استعمال التكنولوجيا. إن ما يلاحظ على العموم هو بعض النقص في احترام المهنة والتقدير الضئيل للدور الذي يلعبه الأستاذ في التطور، إضافة إلى نقص الدعم المادي والنفسي الذي انعكس سلباً على ضعف الدافعية للالتحاق بهذه المهنة. إن هذا يدفعنا للحديث عن جودة التربية التي ينبغي أن تلبي الحاجيات الفردية والاجتماعية والاقتصادية بغرض التطور والنمو كما يجب أن ترقى بالفردية، والتفكير الانتقادي والتحليل والإبداع.³

والسؤال الذي ينبغي أن يطرح هو: إذا كان تكوين الأستاذ تحد أساسي لنجاح العملية التعليمية التعلمية وضمان للسير الحسن للنظام التعليمي فإنه يفرض علينا إعادة النظر في برامج إعدادهم في ظل الإصلاحات العالمية إذ يخضع تكوين الطالب الأستاذ لوحدة أكاديمية، وأخرى تربوية يجب العمل على إعادة النظر في محتوياتها القاصرة، وتدعيم الوحدات الأكثر فعالية، لهذا تحتاج إلى دراسة معمقة لأهم هذه الوحدات، ونظرا لأن نجاح العملية التعليمية أمر يهم العامل فيها لما لها من تأثير كبير وفعال على عمليات التنمية الاجتماعية والاقتصادية لأن قطاع التكوين مسؤول عن إعداد المعلم والأستاذ في مختلف الأطوار التعليمية⁴ إلا أن فرص التوظيف في مهنة التعليم مفتوحة أيضا أمام خريجي الجامعات بمختلف التخصصات المحددة سنويا من طرف وزارة التربية الوطنية. ومما لمستته الباحثة باعتبارها أحد أفراد المجتمع الأصلي للدراسة من الواقع المهني الجامع بين كلاهما سواء خريجي الجامعات أو المدارس العليا للأساتذة من حيث ممارسة مهامهما حيث لا يمكن التمييز بينهما إذ لا يعكس مستوى الأداء مستوى برامج التكوين المقدمة لهم مما يضعنا هذا الموقف أمام تساؤل هام أيهما يتمتع بجودة تعليم أكثر وهذا ما يأخذنا إلى أهمية تقييم أداء المعلم وفقا لمفهوم الجودة الشاملة للمعلم من حيث تحديده لخصائص واحتياجات التلاميذ وكذا الأهداف التعليمية وتصميمه للأنشطة التعليمية ومدى تمكنه منها من حيث متابعتها المستمرة لما يستجد فيها وربطه ببعضها البعض وعدم إغفاله لاستخدام استراتيجيات التدريس والوسائل في تقديمها من خلال استخدامه لأساليب متنوعة لإثارة دافعية الطلاب ومراعاة الفروق الفردية من خلال كيفية توجيه الأسئلة لهم والتعامل مع أسئلتهم الذي يتوضح في إدارته لصفه وضبطه وتهيئة مناخ تعليمي ميسر للتعلم وحرصه على تنمية وتقويم ذاته مهنيًا علاوة على تقويم تلاميذه، من هنا يطرح الإشكال حول الفرق في معايير جودة المعلم السالف ذكرها بين معلمي المدارس العليا للأساتذة المتلقين لبرامج تكوين استهدفت تأهيلهم لممارسة التعليم بكفاءة بمقارنتهم بالمعلمين خريجي الجامعة العادية بمختلف التخصصات ولهذا تحاول الدراسة الإجابة على التساؤل الآتي:

- هل توجد فروق في مستوى جودة المعلم تعزى لطبيعة تكوين المعلم؟

و للإجابة على التساؤل العام تم صياغة الفرض العام الآتي:

ثانيا: فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

لا توجد فروق في مستوى جودة المعلم تعزى لطبيعة تكوين المعلم.

الفرضيات الجزئية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين خريجي المدارس العليا للأساتذة والمعلمين خريجي الجامعات في مجال التخطيط لعملياتي التعليم والتعلم .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين خريجي المدارس العليا للأساتذة والمعلمين خريجي الجامعات في مجال المادة العلمية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين خريجي المدارس العليا للأساتذة والمعلمين خريجي الجامعات في مجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الفصل.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين خريجي المدارس العليا للأساتذة والمعلمين خريجي الجامعات في مجال التقويم.

ثالثا: أهمية الدراسة:

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية المتغيرات التي تدرسها بحيث تبرز مكانة برامج التكوين في جودة أداء المعلم .
- كما تبرز أهميتها في معرفة الفروق في جودة المعلم بين خريجي المدارس العليا للأساتذة والجامعات الجزائرية ولفت الانتباه إلى تقديم برامج تكوين تحقق نفس المستوى لكلاهما للارتقاء بجودة المعلم والتعليم لأن الرقي بالتعليم لا يتحقق إلا بترقية مستويات المعلمين خاصة في طور الابتدائي .
- تعزيز مكانة المعلم داخل النظام التعليمي الجزائري وذلك بالاهتمام بالإعداد النوعي لا الكيفي لمواكبة التطورات الحاصلة .
- لفت نظر أصحاب القرار والمخططين التربويين إلى تحسين وتطوير برامج التكوين وإعادة النظر فيها في ضوء المستجدات الحاصلة والإصلاحات العالمية ومواكبتها وذلك بتدعيم وحدات البرامج الأكثر فعالية وتعديل الأضعف منها بما يحقق جودة المعلم والتعليم .
- الإسهام في تطوير عملية تقييم وتقويم أداء المعلمين من خلال تشخيص الاحتياجات التدريبية للمعلمين والكشف عن المشكلات والعقبات التي تواجه المتكولين في إعدادهم وتأهيلهم.

رابعا: أهداف الدراسة:

- معرفة الخصائص العقلية المعرفية والوجدانية والاجتماعية للطالب الأستاذ في المدارس العليا للأساتذة الواجب توفرها لإعداد أستاذ ذو جودة في أدائه لمهامه التدريسية والتربوية.
- التفكير في استراتيجيات واليات علمية وعملية في انتقاء الطالب الأستاذ المقبل على الالتحاق بالمدارس العليا للأساتذة وذلك بوضع آليات للتوجيه والقبول على مستوى المدارس العليا للأساتذة في ظل الملامح المعرفية والوجدانية والشخصية للطالب قبل الالتحاق بمنصب التكوين.
- اختيار الوحدات والمواد العلمية والتدريبات في ضوء الإصلاحات العالمية لإعداد أستاذ ذو ملامح وظيفي ناجح بمعايير جودة عالية وذلك بربط أهداف برامج التكوين باحتياجات المدرسة الجزائرية .
- بناء مقاييس لتحديد أهم المعايير المطلوب توفرها في الأستاذ الممارس لمهنة التعليم في ظل جودة التعليم.
- الاطلاع على أفضل الاستراتيجيات المعمول بها محليا وعربيا وعالميا التي تهدف لتحقيق جودة التعليم والمعلم ومحاولة تكييف وملائمة ايجابياتها وجزأرتها لتحقيق جودة التعليم في الجزائر .
- محاولة الكشف عن جوانب القصور في برامج التكوين المقدمة في المدارس العليا وتعزيز فعاليتها بما يخدم جودة المعلم.

خامسا: التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

برامج التكوين: يقصد به كل إعداد مهني نظري كان أو تطبيقي (ويقصد به في المنظومة التربوية الجزائرية التربص أو التدريب) أو الربط بينهما، مخطط له يهدف إلى تأهيل و إكساب الطالب الأستاذ المعلومات والمهارات اللازمة لتهيئته للحياة العملية من أجل أداء أفضل لمهامه التدريسية.

معايير جودة أداء المعلم: يقصد بالمفهوم الإجرائي لمعايير جودة أداء المعلم في هذه الدراسة بمدى إتقان الأستاذ لأدائه المهني والعلمي في المرحلة التعليمية للطور الابتدائي بولاية الوادي من خلال تخطيطه لعمليتي التعليم والتعلم وذلك بتحديد الأهداف التعليمية بما يتلاءم مع خصائص واحتياجات التلاميذ وأخذها بعين الاعتبار في تصميم الأنشطة التعليمية وتمكنه من المواد العلمية بالمتابعة المستمرة لم يستجد عليها وربطها بالمواد الأخرى وذلك باستخدام استراتيجيات التعليم والتعلم ومختلف الوسائل التعليمية لتهيئة مناخ تعليمي ميسر لإثارة دافعية التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية في توجيهه لأسئلته والتعامل مع أسئلتهم بما يساعده في إدارة الفصل وضبطه، وتبنيه لأساليب التقويم المختلفة لطلابه ولذاته ويتجلى ذلك في التغذية الراجعة فكل ذلك يعزز دافعية المتعلم في المرحلة الابتدائية للمعرفة.

سادسا: الدراسات السابقة:

1-دراسة (احمد علي كنعان، سوريا، 2009)⁵ بعنوان تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية يهدف هذا البحث إلى الوقوف على مواصفات معلم المستقبل ومتطلبات إعداد، ولاسيما في ضوء المتغيرات العالمية، وتبدل أدواره في عصر التكنولوجيا ومن ثم معرفة واقع برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة دمشق نموذجاً، والوقوف عند الطرائق المعتمدة، والمناهج المتبعة في تأهيلهم، وذلك من أجل تطوير هذه البرامج في ضوء الأدوار التربوية الجديدة للمعلمين، وذلك بهدف إعداد مقياس لتقويم برامج إعداد المعلمين وفق متطلبات أنظمة الجودة العالمية مستخدماً في ذلك المنهج التحليلي الوصفي حيث قام الباحث ببناء مقياس تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة ويتألف من قسمين القسم الأول: مقياس مخرجات برامج تربية المعلمين وفق معايير الجودة وذلك في المجالات الآتية: الإعداد المهني - الإعداد الأكاديمي - الإعداد الثقافي - الإعداد الاجتماعي أما القسم الثاني: مقياس تقويم برامج تربية المعلمين وفق معايير الجودة، اختصاص معلم صف وذلك في المجالات الآتية: أهداف البرنامج - محتوى البرنامج - الإدارة التعليمية - احتياجات البرنامج - أعضاء الهيئة التدريسية - طرائق التدريس - المنشآت - تقنيات التعليم - التقويم وتمثلت عينة الدراسة في طلاب السنة الرابعة -شعبة معلم الصف -في كلية التربية بجامعة دمشق للعام الدراسي، 2005 -2006 تم انتقاءهم بالطريقة العشوائية وبلغ عددها 148 طالباً وطالبة مما يمثل ما نسبته 37% من المجتمع الأصلي وأعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية، والذين يدرسون في قسم معلم الصف، سواء أكانت المواد نظرية أم عملية أما عينة الهيئة التعليمية فقد بلغ 8 فقط بنسبة 60% من المجتمع الأصلي وأسفرت النتائج على أنه أجمع أفراد العينة من طلبة السنة الرابعة أن معايير الجودة التي تحقق معلماً يتمتع بجودة أداء تدريسي عالٍ لم تتحقق من المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات التي مروا بها خلال سنوات الدراسة الأربع، وأن هناك حاجة ماسة لإعادة النظر فيها بما يتناسب مع المعايير الدولية لبرامج

إعداد المعلم وتدريبه كما لم تتحقق جل مجالات القسم الثاني من المقياس (مقياس تقويم برامج تربية المعلمين وفق معايير الجودة)

2-دراسة (جمال حمدان إسماعيل الهسي، فلسطين، 2012) ⁶ بعنوان واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة إذ استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، و حيث قام ببناء أداة الدراسة (مقياس الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية) وهي إستبانة، ومن ثم تم تطبيق أداة الدراسة على عينة طبقية عشوائية من الطلبة الخريجين (طلبة المستوى الرابع) في كليات التربية في الجامعات حيث بلغ حجم العينة 546 طالباً وطالبة كما تم تطبيقها أيضاً على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغ حجمها 50 عضواً. حيث كشفت نتائج الدراسة أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة في الجامعات: (الأزهر، الإسلامية، والأقصى) (65.2%)، (66.0%)، (63.4%) على الترتيب، وبنسبة عامة (64.6%)، فيما كشفت نتائج الدراسة أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس للجامعات الثلاث (66.6%) كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقييمات الطلبة ومتوسط تقييمات أعضاء هيئة التدريس عند مستوى دلالة (0.05).

3-دراسة (منصور نايف ماشع العتيبي و علي احمد حسن الربيع، 2012) ⁷ بعنوان تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير (NCAT) (المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين) National Council for Accreditation of Teacher Education) استهدفت الدراسة تقويم برامج كمية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي، و الاستبانة بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها، وتم اعتماد التدرج الخماسي فيها، بعد ذلك تم توزيعها على جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية (ذكور وإناث) وكانت النتائج على النحو الآتي: توافر معيار الإطار المفاهيمي العام بدرجة كبيرة جداً، وتوافر كل من معايير: العمادة والموارد والبرامج المقدمة، والخبرات الميدانية، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية، ونظام التقييم والتقييم، بدرجة كبيرة، وكانت درجة توافر معيار: التنوع متوسطة أما متوسطات الأقسام حول توافر تلك المعايير فكانت متقاربة، في الوقت الذي كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور في مدى توافر تلك معايير بكلية التربية في جامعة نجران.

4-دراسة (شادي جمال أحمد جابر أبو حاتم، مصر، 2012) ⁸ بعنوان تطوير مناهج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في كليات التربية بفلسطين في ضوء معايير الجودة هدفت الدراسة إلى معرفة درجة توافر معايير الجودة في مناهج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية داخل كليات التربية بفلسطين، ووضع تصور لتطويره في ضوء معايير الجودة اتبع الباحث المنهج الوصفي، وقام الباحث بإعداد ثلاثة قوائم لمعايير الجودة وهي: قائمة معايير الجودة لمناهج الإعداد التربوي، وقائمة معايير الجودة لمناهج الإعداد الثقافي وقائمة معايير الجودة لمناهج التربية العملية، وأعد الباحث بطاقة تحليل محتوى لمناهج الإعداد التربوي والثقافي، وبطاقة ملاحظة لطلاب التربية العملية، وتكونت عينة البحث من مقررات الجانب التربوي والثقافي في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية والبالغ عددها 42 مقرراً للجانب التربوي، و 25 مقرراً للجانب الثقافي، كما تكونت عينة البحث من 90 طالباً معلم

للتربية العملية، وتوصل البحث إلى عدة نتائج أهمها: ضعف في درجة توافر معايير الجودة في مناهج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية داخل كليات التربية بفلسطين. وإعداد التصور المقترح لتطوير مناهج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية داخل كليات التربية بفلسطين في ضوء معايير الجودة.

5-دراسة (همام سمير حمادنه، الأردن، 2014)⁹ بعنوان درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم هدفت هذه الدراسة إلى تقدير درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، إضافة إلى معرفة أثر المعدل التراكمي في معرفة هذه الدرجة. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لتحقيق أهدافها وتكونت هذه الاستبانة من 59 فقرة، توزعت على ستة مجالات هي: أهداف البرنامج والمنهاج، وطرق التدريس، وتقويم الطلبة، والمرافق والتجهيزات، والتربية العملية، وقد طبقت على جميع أفراد مجتمع الدراسة، والذي تألف من جميع الطلبة المتوقع تخرجهم في قسم التربية الابتدائية في كلية التربية في جامعة اليرموك وعددهم 105 طالب وطالبة استجاب منهم 79 طالب وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك جاءت متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ 3.17 بانحراف معياري (0.727). حيث جاء مجال التربية العملية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ 3.37 بانحراف معياري بلغ (0.684). وجاء مجال المرافق والتجهيزات في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ 3.31 بانحراف معياري (0.810). وجاء مجال تقويم الطلبة في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ 3.24 بانحراف معياري (0.882). وجاء المنهاج في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ 3.09 بانحراف معياري (0.754). وجاء مجال طرق التدريس في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ 2.97 بانحراف معياري (0.812). وجاء مجال أهداف البرنامج في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ 2.88 بانحراف معياري (0.969). كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك تعزى لمتغير المعدل التراكمي، وجاءت لصالح (جيد جدا فأعلى).

6-دراسة (عادل بن مشعل بن عزيز آل هادي الغامدي، المملكة العربية السعودية، 1430هـ)¹⁰ تحت عنوان أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين حيث هدفت الدراسة إلى تحديد أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين المتعلقة بالجانب الشخصي والعلمي وكذا الجانب التربوي (المهني) والجانب الاجتماعي والمشاركة المجتمعية واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتأكد من ذلك وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة تضمنت معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، أما عينة الدراسة فكانت هي المجتمع الأصلي الذي طبقت عليه الدراسة وتكون من المختصين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية في الجامعات بالمنطقة الغربية جامعة أم القرى جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الطائف والبالغ عددهم 15 عضو هيئة تدريس وكذلك من مشرفي التربية الإسلامية التابعين لإدارات التربية والتعليم بالمنطقة الغربية مكة المكرمة، جدة، الطائف والبالغ عددهم 77 مشرفاً ومن أهم نتائج الدراسة انه

حظيت معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالجانب الشخصي والجانب العلمي والجانب التربوي المهني وكذا الجانب الاجتماعي والمشاركة المجتمعية بما تضمنته من مؤشرات بدرجة أهمية عالية من وجهة نظر المختصين.

7-دراسة (وضحي بنت حباب بن عبد الله العتيبي، المملكة العربية السعودية، 2016) ¹¹ بعنوان إعداد معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة - تصور مقترح استهدفت الدراسة تقديم تصور مقترح لإعداد معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة وللتحقق من هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، إذ استخدم أحد أساليب الدراسات التنبؤية المستقبلية لجمع البيانات وهو أسلوب المحاوراة المكتوبة أو ما يعرف بطريقة **Delphi Technique** وتمثلت أداة البحث في قائمة بكفايات معلم العلوم، وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة، إذ اشتملت على أربعة مجالات هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، ومهنية المعلم. وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع النسبة المئوية للاتفاق حول أهمية ومدى انتماء الكفاية للمعيار الذي تتدرج تحته، حيث تراوحت بين 75-100% أما فيما يتعلق بالأسلوب المناسب لقياس الكفاية فقد أظهرت نتائج البحث أن عدد التكرارات والنسب المئوية لدرجة الاتفاق للأساليب القياس (تحليل الوثائق، الملاحظة، المقابلة) تراوحت بين (0-100%) إلا أنه تم اعتبار 75% فأكثر نسبة اتفاق مناسبة للأخذ بالأسلوب المناسب لقياس الكفاية، وفي ضوء نتائج البحث التي تم الحصول عليها تم وضع تصور مقترح لكفايات معلم العلوم وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة.

دراسة (صلاح صالح درويش معمار، المملكة العربية السعودية، 1430هـ) ¹² بعنوان مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي (دراسة من وجهة نظر مشرفي التدريب والمدرسين المتعاونين بمنطقة المدينة المنورة) ومن أهداف الدراسة التعرف على واقع تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي بمنطقة المدينة المنورة ولتحقيق تبني الباحث المنهج الوصفي كما قام بتصميم استبانة لمعرفة مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي بمنطقة المدينة المنورة من وجهة نظر مشرفي التدريب والمدرسين المتعاونين في التدريب حيث تكونت عينة الدراسة النهائية من 60 فرداً (01 مدير إدارة التدريب-01 مدير مركز التدريب-18 مشرف تدريب-40 مشرف متعاون مع مركز التدريب التربوي) ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن مبادئ الجودة بوجه عام يمكن أن تطبق بدرجة عالية في التدريب التربوي كم أن واقع تطبيقها يمارس بدرجة ضعيفة في التدريب التربوي وذلك عائد إلى أن مدير إدارة التدريب التربوي يمارسها بدرجة ضعيفة في مقابل ممارستها بدرجة متوسطة من طرف مشرفي التدريب التربوي كما أن كلاهما يواجه المشكلات بدرجة متوسطة في ممارستها كما دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مدير إدارة التدريب التربوي ومشرفيه في جميع محاورها تعزى لمتغير مكان العمل.

سابعاً: الإجراءات الميدانية للدراسة:

1- الدراسة الاستطلاعية:

-المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية: تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية ببعض المدارس الابتدائية التابعة لدائرة الدبيلة- حساني عبد الكريم - الدبيلة وقد تم استبعادهما في تطبيق الدراسة الأساسية لتقادي احتمالية تدرب العينة على الاستبيان والوقوع في نفس الاستجابات.

-المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية خلال شهر جانفي ابتداء من 17 في الشهر إلى 10 فيفري من الموسم الجامعي 2016-2017 بالمدارس الابتدائية التابعة للبلديات المذكورة أعلاه بولاية الوادي. أخذنا بعين الاعتبار تقادي فترة الاختبارات والتقييم احتراما لنقص الأعباء على المعلمون في هذه الفترة وبذلك حتى لا تكون الاستجابات نمطية .

-عينة الدراسة الاستطلاعية تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 12 معلما (06)خريجي المدارس العليا للأساتذة تم اختيارهم بطريقة قصدية و(06)خريجي مختلف الجامعات الجزائرية تم اختيارهم بطريقة عشوائية كما تم استبعادهم من عينة الدراسة الأساسية، تم اختيارهم من 04مدارس ابتدائية تتبع لمجتمع الدراسة الأصلي، بحيث تتوفر في هذه العينة نفس الخصائص العامة لمجتمع الدراسة الأصلي. وفي ما يلي جدول يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير التكوين:

جدول (01): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير طبيعة التكوين			
التصنيف	المعلمون خريجي المدارس العليا للأساتذة	المعلمون خريجي الجامعات الجزائرية	المجموع
العدد	06	06	12
النسبة المئوية	%50	%50	%100

يتضح من خلال الجدول أن أفراد العينة الاستطلاعية كان متساو بين العينتين وذلك نظرا للعدد المحدود للمعلمين خريجي المدارس العليا للأساتذة واتساع انتشارهم جغرافيا.

-المنهج المتبع في الدراسة: استخدمت الباحث المنهج الوصفي السببي المقارن .

- أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية

وقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على أداة الاستبيان وفيما يلي سيتم عرضه بالتفصيل:

- وصف الاستبيان: إن المقياس الأصلي ل: معايير جودة المعلم هو للباحث (الصافي يوسف شحاتة الجهمي) وقام بتكليفه الباحث حساني إسماعيل (2014)¹³ على البيئة الجزائرية وتحديدًا على ولاية الوادي .

6-3- الخصائص السيكمترية الأداة

اعتمدت الباحث طريقة المقارنة الطرفية لاختبار الصدق للمقياس وهي:

وقد أسفر التحليل على النتائج التالية الموضحة في الجدول (02) ادناه.

جدول (02): نتائج حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس معايير جودة المعلم

المؤشرات الفئة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة
الفئة العليا	211.66	0.02	4	20.88	3.74	0.01
الفئة الدنيا	182	4				

6-3-2- الثبات

وقد تم حساب ثبات أداة الدراسة الحالية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ يدويا حيث بلغ معامل الثبات (0.89) لعدد 78 عبارة و هو معامل ثبات عالي و دال إحصائيا كما هو موضح في الجدول الآتي:

ثامنا : الدراسة الأساسية

- المجال الزمني للدراسة الأساسية:

اجريت هذه الدراسة خلال الموسم الدراسي 2016/2017

- المجال المكاني للدراسة الأساسية

تم إجراء الدراسة الميدانية في مجموعة من المؤسسات التربوية بولاية الوادي للطور الابتدائي وهي منتشرة عبر بلديات الولاية .

- المجال البشري للدراسة الأساسية

مجتمع الدراسة الحالية يتمثل في معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية لولاية الوادي الذين تخرجوا من المدارس العليا للأساتذة وكذا خريجي الجامعات الجزائرية الذين باسروا العمل سنة 2016.

- عينة الدراسة الأساسية

ونظرا لكبر حجم المجتمع الأصلي لعينة المعلمون خريجي مختلف الجامعات الجزائرية فقد تم اختيار عينة ممثلة للمجتمع بطريقة عشوائية منتظمة

حيث تكونت عينة الدراسة من 60 معلما و معلمة (30) معلما خريجي المدارس العليا للأساتذة و (30) معلما خريجي الجامعات الجزائرية موزعين على المدارس الابتدائية لولاية الوادي (تمثل خصائص المجتمع الأصل) تاسعا: عرض ومناقشة فرضيات الدراسة:

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

جدول (05): نتائج حساب مجال التخطيط لعمليتي التعلم والتعليم

القرار	Sig الاحتمال	مستوى دلالة ت	"ت" المحسوبة	القرار	مستوى دلالة ف	القيمة الفائنية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	
غير دال	0.12	0.05	1.53	غير دال	0.27	1.20	8.83	66.03	30	*م.خ.ج
							6.80	69.17	30	*م.خ.م.ع.أ

حيث أن: *م.خ.ج: تمثل نتائج درجات المعلمين خريجي الجامعات.

*م.خ.م.ع.أ: تمثل نتائج درجات المعلمين خريجي المدارس العليا للأساتذة.

تظهر نتائج الجدول (05) الموضح أعلاه أن قيمة "ف" مساوية لـ (1.20)، وبما أن مستوى الدلالة "ف" يساوي (0.27) وهو أكبر تماما من مستوى الدلالة (0.05) فإنه غير دال إحصائيا، وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين العينتين، أي أن العينتين متجانستين.

كما يظهر من خلاله أن المتوسط الحسابي لكلى العينتين شبه متقارب واعتمادا على التحليل الإحصائي لاختبار (ت) توصلنا إلى أن قيمة (ت) المحسوبة والمقدرة بـ (1.53) أقل من قيمة sig (0.12) عند مستوى

دلالة (0.05) ودرجة الحرية (58)، وهذا يعني أن الفرق بين متوسطي المتغيرين غير دال إحصائياً، الأمر الذي أدى إلى تحقق الفرضية الجزئية الأولى، حيث كشف استخدام اختبار "t" لدلالة الفروق كما هو موضح في الجدول رقم (05) عن صحة هذه الفرضية بمعنى قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل حيث لم تصل "t" إلى مستوى الدلالة الإحصائية، مما يعني قبول الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق جوهرية في مجال التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم بين المعلمين خريجي الجامعات والمعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة.

وتستوضح على وسببية عدم وجود فروق بينهما في الجدول الموضح أدناه (06) الذي يبين نسب الفروق بين المعلمين خريجي الجامعات والمعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة في عناصر مجال التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم المتمثلة في: تحديد خصائص واحتياجات التلاميذ - تحديد الأهداف التعليمية - تصميم الأنشطة التعليمية.

جدول (06): نسب عينتي الدراسة في عناصر مجال التخطيط لعمليتي التعلم والتعليم

عناصر المجال العينتين	تحديد خصائص واحتياجات التلاميذ	تحديد الأهداف التعليمية	تصميم الأنشطة التعليمية	المجموع
المعلمون خريجي الجامعات	25.10%	44.12%	30.76%	100%
المعلمون خريجي المدرسة العليا للأساتذة	26.22%	44.82%	28.94%	100%

ومما يمكن قراءته وملاحظته من هذا الجدول أن نسب كل عناصر مجال التخطيط لعمليتي التعلم والتعليم بين كلى العينتين شبه متقاربة، فنلاحظ أن نسبة عنصر تحديد خصائص واحتياجات التلاميذ بين كلى العينتين متقاربة بفارق جد صغير حيث قدرت نسبة هذا العنصر لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات بـ(25.10%) ولدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة بـ(26.22%) أما بالنسبة لعنصر تحديد الأهداف التعليمية فكانت نسبته متماثلة تقريبا، إذ قدرت بنسبة (44.12%) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وبـ(44.82%) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة أما عنصر تصميم الأنشطة التعليمية فكانت نسبته بفارق غير ملحوظ إذ قدر بنسبة (30.76%) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وبـ(28.94%) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة. مما يدل على أنه لا توجد فروق في معايير جودة المعلم بينهما في مجال التخطيط لعمليتي التعلم والتعليم

1-1- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

ومما يمكن قراءته من عرض وتحليل نتائجها بالنسبة لعناصر مجال التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم نلاحظ أن نسبة عنصر تحديد خصائص واحتياجات التلاميذ بين كلى العينتين شبه متقاربة وبفارق جد صغير حيث قدرت نسبة هذا العنصر لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات بـ(25.10%) ولدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة بـ(26.22%) وهذا يعود لطبيعة التعليم الابتدائي فيما أن المعلم يلزم صفه التعليمي طيلة الدوام والسنة الدراسية بل والأكثر من ذلك قد ينتقل معه من سنة إلى أخرى فهذا يفرض على المعلم بشكل أو بآخر أن يحفظ

أسماء تلاميذه ويتعرف على احتياجات كل تلميذ ومتطلباته التعليمية علاوة على ذلك فخصائص التلميذ في هذه المرحلة تتميز بالمرونة والاستعداد الفطري للاختلاط والتعلم فشخصية الطفل في هذه المرحلة يعرفها العديد من العلماء على أنها عبارة عن استعدادات فطرية وبيولوجية كالذواغ الداخلية والانفعالات والميول والاستعدادات والاتجاهات والقدرات، وكذلك الاستعدادات المكتسبة عن طريق الخبرة والاختلاط مع الأنداد وعالم الكبار.¹³ وهذا يرجع أيضا إلى أن كلى أفراد العينتين يتلقون مادة علم النفس الطفل وعلم النفس النمو على صعيد الدورات التكوينية سواء قبل أو أثناء الخدمة بالنسبة للمعلمين خريجي الجامعات أو أثناء التبرص أو التدريب على مستوى المدارس العليا بالنسبة للأساتذة خريجها هذا ما يؤكد ساعد (د) حول برنامج التكوين النظري للمعلمين حيث يتلقون مواد مهنية مثل علم النفس التربوي، وتبقى معظم المواد نفسها طيلة الثلاث سنوات مع إضافة مواد أخرى مثل تعليمية المواد.

أما بالنسبة لعنصر تحديد الأهداف التعليمية فقدرت بنسبة (44.12%) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وب(44.82%) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة وهذا ما تقرضه الجهات الإدارية المشرفة والوصية على المعلم بما يعرف بتحضير الدروس ويتضمن ذلك تحديد الأهداف التعليمية فيما أن كلى العينتين تلزم بنفس الواجبات المهنية فأكد سيكون تحمل المسؤولية لديهما بنفس الدرجة أو بالتقريب لأنهما يخضعان لنفس اللوائح والقوانين وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة (فاطمة، 2011). إلى أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس عينة الدراسة من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، في مجال معايير الجودة في أهداف التعليم كانت عالية إذ وصل متوسط الاستجابة عليها إلى (3.57) وبنسبة مئوية بلغت (71.4%).

أما عنصر تصميم الأنشطة التعليمية فكانت بنسبة (30.76%) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وب(28.94%) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة مع الفارق بسيط بينهما إلا أن عينة المعلمين خريجي الجامعات حازت على النسبة الأكبر وقد يرجع ذلك إلى التكوين أثناء الخدمة الذي يتيح له الاستفسار في كل دورة عما يواجهه من صعوبات ومشاكل تربوية وهذا ما لا يحض به أفراد عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة الذين يكتفون بالتكوين والتدريب على مستوى المدارس العليا للأساتذة وهذا ما تتفق معه نتائج دراسة (خليصة، 2014) إذ يتضح أن اتجاهات المعلمين نحو محتوى التكوين أثناء الخدمة قدر بمتوسط حسابي قدره 4.2 وهو اتجاه إيجابي حسب المعيار المعتمد عليه في الدراسة و نفس هذا بارتباط المعلمين الوثيق لمحتوى التكوين أثناء الخدمة المقدمة لهم و شعورهم بأنها تحقق لهم حاجاتهم التي كانوا يطمحون إليها و هذا يتفق أيضا مع دراسة الحربي التي توصلت إلى نفس النتائج حيث كان الاتجاه إيجابيا.

أما بالنسبة لمجال التخطيط لعملية التعليم والتعلم ككل فيرجع هذا إلى عدة أسباب منها اهتمام كلى أفراد العينتين بعملية التخطيط لعملية التعليم وذلك بسبب الإعداد والتحضير المسبق لهذه العملية كما أنه من الملاحظ أن المعلمين أفراد عينة الدراسة كانوا مهتمين بالأعمال الروتينية التي تعرف بالتحضير للدروس التي تتصل مباشرة بعملية التخطيط سواء كان التخطيط يوميا أو تخطيط أسبوعي، وذلك بتركيزهم على عمليات تحديد الأهداف التعليمية للدروس وتحديد الأنشطة التعليمية فيه فكل هذه تعد مكونات ضرورية لبناء خطة الدرس خاصة بالنسبة للمرحلة التعليم الابتدائي فهم مجبرون بملء وثائق التحضير للدروس مقارنة بأساتذة الأطوار الأخرى حتى

المسؤولية الإدارية المشرفة والمراقبة ساهمت بشكل أو بآخر بأن تؤدي بأفراد العينتين إلى تحمل هذه المسؤولية بنفس الدرجة تقريبا.

وتظهر لنا النتائج التي قدمها (Peterson, Marx et Clark (1978 أهمية التركيز على إجراءات العملية التعليمية الصفية بكل متغيراتها في التخطيط الفعال، فمن خلال مجموعة من المعايينات القائمة على ملاحظة مجموعة من المعلمين ذوي خبرة معتبرة في مجال التدريس، حاول الباحثون التأسيس لمجموعة من الارتباطات بين مجموعة من فئات التخطيط ومجموعة من فئات السلوك للمعلمين داخل الصف، وقد بينت نتائج هذه الدراسة، أنه حينما تكون الأهداف هي مرجعية المعلمين في تخطيطهم لعملية التدريس، فإن هذا يقابله أن المعلمين ينوّهون أكثر بالأهداف في تدريسهم، ويركزون أكثر على المحتوى في عملية التخطيط، وي طرحون أسئلة أكثر تركيزا على هذا المحتوى في عملهم الصفّي، في حين لما يركز المعلمون على عملية التدريس وإجراءاتها في عملية التخطيط، فإنهم يركزون على مجموعات التلاميذ في تعليمهم الصفّي. ويضيف (Bressoux, et Dessus (2003 في سياق عرضهما لنتائج مجموعة من الدراسات العالمية، أن المعلمين الذين بإمكانهم التخطيط على هذا النحو فإنهم ينتجون تعليمًا ذو نوعية رفيعة على مستوى تلاميذهم¹⁴ وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (بلقيدوم، 2014) حيث توصلت نتائجها إلى أن مستوى الأداء العام المتباين والمتذبذب الذي أبدته عينة الدراسة في إنجازها لمعظم الأداءات، التي تضمنتها كفاءة إعداد خطة لتقديم الدرس، حيث تراوحت مستوى إنجاز الأداءات بين الجودة والإتقان في الشق الأول من الكفاءة، والمتوسط على العموم في مجمل الشق الثاني من الكفاءة، ووفقا للمعيار الإيديومترى ونسبة القطع المعتمدة في هذه الدراسة، يتبين لنا أن مستوى الانجاز العام لعينة الدراسة متوسط، وحيث قدر بنسبة عامة 44.0% . وهذا أيضا ما توصلت وأشارت إليه دراسة (ياسمين، 2011) المطبقة على معلمات كليات التربية إلى أن معايير جودة تخطيط الدرس وتنفيذه في الأداء التدريسي كانت بدرجة متوسطة بمتوسط موزون مقداره (1.85) للتخطيط و(2.05) للتنفيذ الدرس. مما يدل أن فعالية برامج التكوين المقدمة لعينة المعلمين خريجي المدارس العليا للأساتذة لم تبرز قياسا لأدائها بأداء عينة المعلمين خريجي الجامعات وتمتعهما بنفس المستوى تقريبا.

2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها ومناقشتها

والتي كان نصها كآلاتي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي خريجي المدارس العليا لأساتذة ومعلمي خريجي الجامعات في مجال المادة العلمية.

2-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

جدول (07): نتائج حساب مجال المادة العلمية

عناصر المجال العينتين	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الفائنية	مستوى دلالة ف	القرار	"ت" المحسوبة	مستوى دلالة ت	Sig الاحتمال	القرار
م.خ.ج	30	40.23	7.71	3.85	0.054	غير دال	1.96	0.05	0.054	غير دال
م.خ.م.ع.أ	30	43.60	5.34							

تظهر نتائج الجدول الموضح أعلاه أن قيمة " ف" المساوية لـ (3.85)، وبما أن مستوى الدلالة " ف" يساوي (0.054) وهو أكبر تماماً من مستوى الدلالة (0.05) فإنه غير دال إحصائياً، وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين العينتين، أي أن العينتين متجانستين.

كما يظهر من خلاله أن المتوسط الحسابي لكلى العينتين متفاوت بدرجة جد صغيرة واعتماداً على التحليل الإحصائي لاختبار (ت) توصلنا إلى أن قيمة (ت) المحسوبة والمقدرة بـ (1.96) أقل من قيمة sig (0.054) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة الحرية (58)، وهذا يعني أن الفرق بين متوسطي المتغيرين غير دال إحصائياً، الأمر الذي أدى إلى تحقق الفرضية الجزئية الثانية، حيث كشف استخدام اختبار " t " لدلالة الفروق كما هو موضح في الجدول رقم (07) عن صحة الفرض الصفري مما يعني قبوله ورفض الفرض البديل، حيث لم تصل " t " إلى مستوى الدلالة الإحصائية، مما يعني قبول الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق جوهرية في مجال المادة العلمية بين المعلمين خريجي الجامعات والمعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة. وتوضح على سببية عدم وجود فروق بينهما في الجدول (08) الموضح أدناه الذي يبين نسب الفروق بين المعلمين خريجي الجامعات والمعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة في عناصر مجال المادة العلمية المتمثلة في: التمكن من المادة العلمية - المتابعة المستمرة لما يستجد في المادة العلمية - القدرة على ربط المادة العلمية بالمواد الأخرى.

جدول (08): نسب عيني الدراسة في عناصر مجال المادة العلمية

عناصر المجال العينتين	التمكن من المادة العلمية	المتابعة المستمرة لما يستجد في المادة العلمية	القدرة على ربط المادة العلمية بالمواد الأخرى	المجموع
المعلمون خريجي الجامعات	32.63%	29.79%	37.38%	100%
المعلمون خريجي المدرسة العليا للأساتذة	32.82%	30.23%	36.93%	100%

مما يمكن قراءته وملاحظته من الجدول رقم (08) أن نسبة جل عناصر مجال المادة العلمية بين كلى العينتين شبه متماثلة مما يدل على أنه لا توجد فروق في معايير جودة المعلم بينهما في مجال المادة العلمية على مستوى كل عناصره .

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

والتي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي خريجي المدارس العليا لأساتذة ومعلمي خريجي الجامعات في مجال المادة العلمية.

الملاحظ بالنسبة لعناصر مجال المادة العلمية أن نسبة عنصر التمكن من المادة العلمية بين كلى العينتين متقاربة وبفارق صغير وبسيط حيث قدرت نسبة هذا العنصر لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات بـ (32.63%) ولدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة بـ (32.82%).

ويعود سبب عدم وجود فروق بين أفراد كلى العينتين في هذا العنصر لبساطة المواد العلمية في حد ذاتها نظراً لطبيعة التعليم الابتدائي الذي لا يتطلب جهداً من المعلم لفهم المادة لأنها بالأصل ببساطتها تستهدف التلميذ كما أن محتوى المواد العلمية المقررة في المناهج التربوية للتعليم الابتدائي لا تتطلب تكويناً متخصصاً فيها من المعلم

فالمشكلة لديه (المعلم) تكمن في كيفية تبسيطها لتصل إلى التلميذ الذي تعد بالنسبة إليه جد معقدة لطبيعة عمره الزمني والعقلي وخصائص نموه وكذا محاولة توظيف مواد تخصصه في مواقف طبيعية بالحياة العملية وربطها بمعلومات مكتسبة قبلية وهذا ما يكتسبه المعلم من التكوين حيث يؤكد **حديد (2014)** ان من اهم اهداف التكوين تكمن في رفع مستوى أداء المعلمين في المادة والطريقة، وتحسين اتجاهاتهم وتطوير مهاراتهم التعليمية ومعارفهم وزيادة قدراتهم على الإبداع والتجديد والعمل على زيادة إلمام المدرسين بالطريقة، والأساليب الحديثة في التعليم، وتعزيز خبراتهم في مجالات التخصص العلمية. وعليه فهذا العنصر المتمثل في التمكن من المادة العلمية لا يشكل فرقا في معايير جودة المعلم بغض النظر عن طبيعة تكوين المعلم. كما يضيف **همام (2014)** انه يتم تزويد الطالب المعلم بجميع المفاهيم والحقائق والمبادئ الخاصة بتخصصه الذي يعد لتدريسه لضمان سيطرة المعلم على المادة التي يدرسها، وقدرته على تحليلها، وربطها بالمعارف الأخرى التي يجب أن تتكامل معها في ضوء مفهوم وحدة الفكر. أما بالنسبة لعنصر المتابعة المستمرة لما يستجد في المادة العلمية فقدرت بنسبة (29.79%) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وبـ (30.23%) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة. وهذا التقارب في النسب بين افراد العينتين يعود إلى إمكانيات تكنولوجيا الاتصال والتواصل التي اصبحت متاحة للجميع وذلك من خلال المنتديات والمجموعات التربوية الرسمية والغير رسمية ومتابعة كل ما هو جديد بمهنته وأي تطور طارئ عليها كما أصبحت المداومة على حضور المؤتمرات والدورات المتعلقة بتخصصه منظمة من السلطة الوصائية والمشرفة عليه فأصبح حضورها إلزاميا لا اختياريا دون استثناء لكلى أفراد العينتين سواء المعلمين خريجي الجامعات أو المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة مما أدى إلى الاستفادة منها بشكل أو آخر كما انه يتم على مستواه الاحتكاك وتشارك خبرات بعضهم البعض. وهذا ما توصلت اليه دراسة **(دريدي وحمية، 2013)** نتائجها حيث وجدت ان الرقابة الادارية ترفع من مستوى الكفاءة المهنية كما تساهم في تقييم ذات العامل بنسبة 87% من افراد عينة الدراسة. كما يعكس هذا ايضا اهمية التكوين اذ يؤكد **عايش (2008)** ان برامج التكوين سواء قبل الخدمة (المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة) او اثناءها (المعلمين خريجي الجامعات) تعمل على تطوير اداء المعلمين مهنيا واكاديميا وشخصيا من خلال اطلاعهم ومعرفتهم بكل جديد في مجال التربية والتعليم بالإضافة إلى تنمية المعلمين مهنيًا وأكاديميًا وشخصيًا لمواجهة الصعوبات والعراقيل والتغيرات المحيطة.

أما بالنسبة لعنصر القدرة على ربط المادة العلمية بالمواد الأخرى فكانت بنسبة (37.38%) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وبـ (36.93%) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة حيث يشمل هذا العنصر قدرة المعلم على تحديد العلاقة بين أهداف كل مادة وأهداف المواد الأخرى وتحديد العلاقة بين مفاهيمها التي تتضمنها بمفاهيم المواد الأخرى وكذا تحديد العلاقة بين المهارات العقلية و العملية بكل مادة وربطها بالمواد الأخرى كما يطبق المبادئ الموجودة بكل مادة في المشكلات المتعلقة بالمواد الأخرى وكل هذا تتمتع به كلى افراد العينتين على نحو متواز ويعود تقارب النسب بين افراد العينتين كون المعلم في المرحلة الابتدائية مكلف بتدريس جميع المواد بمفرده وهذا ما يتيح له الاطلاع على محتوى كل المواد علاوة على تحديده اهداف كل منها فهذا ييسر له عملية الانتقال من مادة الى اخرى وكذا ربطها ببعضها البعض وهذا ما يصطلح عليه تربويا بالكفاءات العرضية كما انه مجبر بشكل او باخر الى تقديم المعارف في شكل محسوس وعلمي على نحو يتناسب مع خصائص التلميذ في تلك

المرحلة بل علاوة على ذلك كما يرى **حديد (2014)** ان اهداف التكوين تتعدى ربط المواد ببعضها الى ربطها بالواقع المعاش للتلميذ من خلال تعميق وعي المعلمين السياسي والقومي لاستيعاب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي يتعرض لها المجتمع، ثم محاولة ترجمتها عند تلاميذهم إلى ألفاظ سلوكية عملية.

اما بالنسبة للمجال ككل فانه يدل على عدم وجود فروق في جودة اداء المعلمين لدى كلى العينتين مما يؤدي الى نتيجة حتمية وهي عدم فعالية برامج التكوين المقدمة في ترقية مستوى الاداء لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة المتوقع اداء افضل قياسا لتكوينهم. الا انه بمفهوم المخالفة يدل هذا على مؤشر ايجابي وهو تمتع عينة المعلمين خريجي الجامعات بنفس مستوى الاداء للعينة الاخرى أي انها تمكنت من تحقيق نفس اهداف التكوين المقدمة بالمدارس العليا للأساتذة من تأهيل وتجديد وتوجيه.

2-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

جدول (09): نتائج نسب العينتين في مجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الصف

القرار	Sig الاحتمال	مستوى دلالة ت	"ت" المحسوبة	القرار	مستوى دلالة ف	القيمة الفائية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	
	0.005	0.05	2.93	غير دال	0.047	0.83	5.74	38.13	30	م. خ. ج
دال							5.70	42.47	30	م. خ. م. ع. أ

تظهر نتائج الجدول الموضح أعلاه أن قيمة " ف " المساوية لـ (0.83)، وبما أن مستوى الدلالة " ف " يساوي (0.047) وهو أصغر تماما من مستوى الدلالة (0.05) فإنه دال إحصائيا، وهذا يعني أنه توجد فروق بين العينتين، أي أن العينتين غير متجانستين.

كما يظهر من خلاله أن المتوسط الحسابي لكلى العينتين متفاوت بدرجة معتبرة واعتمادا على التحليل الإحصائي لاختبار (ت) توصلنا إلى أن قيمة (ت) المحسوبة والمقدرة بـ (2.93) أقل من قيمة sig (0.005) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة الحرية (58)، وهذا يعني أن الفرق بين متوسطي المتغيرين دال إحصائيا، الأمر الذي أدى إلى عدم تحقق الفرضية الجزئية الثالثة، حيث كشف استخدام اختبار " t " لدلالة الفروق كما هو موضح في الجدول رقم (09) عن عدم صحة الفرضية الصفرية بمعنى قبول الفرض البديل، حيث وصلت " t " إلى مستوى الدلالة الإحصائية، مما يعني وجود فروق جوهرية في مجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الصف بين المعلمين خريجي الجامعات والمعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة. وتبين نتيجة وجود فروق بينهما في الجدول (10) الموضح أدناه الذي يبين وجود فروق بين المعلمين خريجي الجامعات والمعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة في عناصر مجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الصف المتمثلة في: استخدام استراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية - تهيئة مناخ تعليمي ميسر للتعلم - استخدام أساليب متنوعة لإثارة دافعية التلاميذ.

جدول (10): نسب عينتي الدراسة في عناصر مجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الصف

عناصر المجال العينتين	استخدام استراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية	تهيئة مناخ تعليمي ميسر للتعلم	استخدام أساليب متنوعة لإثارة دافعية التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية	إدارة الفصل وضبطه	توجيه الأسئلة والتعامل مع أسئلة التلاميذ	المجموع
المعلمون خريجي الجامعات	21.09%	33.22%	14.74%	24.74%	14.50%	100%
المعلمون خريجي المدرسة العليا للأساتذة	28.52%	24.92%	18.85%	31.87%	19.39%	100%

مما يمكن قراءته وملاحظته الجدول رقم (10) أن نسب كل عناصر مجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الصف متباينة نوعاً ما .

- فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي خريجي المدارس العليا للأساتذة ومعلمي خريجي الجامعات في مجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الفصل.

أن نسبة عنصر استخدام استراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية بين كلى العينتين بفارق متوسط حيث قدرت نسبة هذا العنصر لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات بـ (21.09%) ولدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة بـ (28.52%) وكانت النسبة الأعلى من صالح عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة كما يعد الفارق معتبر بين كلاهما وهذا أن دل على شئف أنما يدل على أن أفراد العينة صاحبة النسبة الأعلى تمكنوا من هذا العنصر من خلال برنامج تكوينهم مقارنة بالعينة المخالفة كما أنهم أكثر المأما باستخدام استراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية ويمارسونها بجودة أكبر مقارنة بالعينة المقارنة الأخرى وهذا ما حددته النشرة الوزارية في تحديد أهداف التكوين في المدارس العليا للأساتذة في تمكين المعلم من الدراية الكاملة بمقرر المادة الدراسية والبرنامج و الأجهزة التعليمية المتوفرة وكذا التلاميذ والإستراتيجيات العامة المتعلقة بالتدخل التربوي.¹⁵ وتتفق هذه النتائج مع دراسة (ياسمين حماد، 2011) المطبقة على معلمات كليات التربية حيث توصلت الى أن معايير جودة استخدام الوسائل التعليمية في الاداء التدريسي تحققت بدرجة كبيرة بمتوسط موزون مقداره (2.61).

أما بالنسبة لعنصر تهيئة مناخ تعليمي ميسر للتعلم فقدر بنسبة (33.22%) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وبـ (24.92%) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة وكانت النسبة الأعلى لصالح عينة المعلمين خريجي الجامعات الذين اثبتوا قدرتهم أكثر في توفير مناخ داخل الصف يتسم بالاحترام والتعاون واتخاذ القرارات

المناسبة حيال السلوك غير المرغوب فيه من التلاميذ وتنظيم الأجهزة والآلات التعليمية لخلق بيئة تعليمية ثرية وكذا أماكن التلاميذ بطريقة سليمة تسمح لكل تلميذ بالاستفادة باستخدام أساليب ضبط الصف التي توجه الضبط الذاتي وتشجيع المسؤولية الفردية والجماعية لدى التلاميذ ومتابعة التقدم العلمي لكل تلميذ باهتمام ولسوء الحظ هذا ما لم تتفق به عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة مما يعكس عدم فعالية برامج التكوين التي تلقوها. فدور جودة المعلم في التعليم يبرز من خلال تشكيله لحجرة الدرس بالشكل المناسب لعملية التعلم وتوفير بيئة صفية معززة للتعلم أما عنصر استخدام أساليب متنوعة لإثارة دافعية التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية فكانت بنسبة (14.74%) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وب(18.85 %) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة، فكانت النسبة الأعلى أيضاً لصالح عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة وهذا يدل على نجاح برامج التكوين في تكوينهم بالإلمام بهذا العنصر من هذا المجال ويعكس هذا اهتمام أفراد العينة ذات النسبة الأعلى بالتعليم بالمجموعات داخل غرفة الصف وفقاً لاستعداداتهم وقدراتهم واستخدامهم لمثيرات متنوعة تراعي الحواس المختلفة للتلاميذ واعتناءهم بالأنشطة والمهام والواجبات المنزلية بما يتلاءم مع استعدادات وقدرات التلاميذ واتاحة الفرصة لجميع التلاميذ لاستغلال قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، مما يعكس جودة أداءهم لأدوارهم من خلال بناء الأنشطة العلمية الصفية الجماعية، وتشكيل المجموعات، مع مراعاة الفروق الفردية وتوفير التعليم كون كل طالب يحتاج إلى تعلم مناسب لطبيعة نموه ووضعه إضافة إلى توظيف تقنية المعلومات في التعليم. وهذا ما تتفق معه دراسة سوزان (2012) التي توصلت نتائجها إلى قيم دالة لاختبار (ت) الدالة على المساهمة الكبيرة لبعض أبعاد جودة أداء المعلمات بكلية التربية في التنبؤ بالدافعية للتعلم أما عنصر إدارة الفصل وضبطه فكان بنسبة (24.74%) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وب(31.87 %) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة إذ حظيت هذه العينة الأخير بالنسبة الأعلى وهذا يشير إلى تمكنها وقدرتها على توفير جوا انفعاليا واجتماعيا يتسم بالهدوء والنظام داخل غرفة الصف والتعامل بالعدل مع التلاميذ ومساعدتهم على حل مشكلاتهم المختلفة وضبط النظام دون تخويفهم وتشجيعهم على المحافظة عليه وباستخدام أساليب تعزيز متنوعة لمواجهة سلوك التلاميذ وكذا تنظيم غرفة الصف للتأكد من سلامة الظروف الطبيعية فيها مما يعني نجاح ووجود أثر لبرامج التكوين التي تلقوها مقارنة بالعينة المخالفة الأخرى. وهذا ما توصلت إليه دراسة ياسمين (2011) المطبقة على معلمات كليات التربية من خلال نتائجها أن معايير جودة إدارة الصف في الأداء التدريسي للمعلمات تخصص لغة انجليزية تحققت بدرجة كبيرة بمتوسط موزون مقداره (2.43). أما عنصر توجيه الأسئلة والتعامل مع أسئلة التلاميذ فكان بنسبة (14.50 %) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وب(19.39 %) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة وعليه فالنسبة الأعلى لصالح لهذه العينة الأخيرة مما يعني أن أفراد يتمتعون بقدرة على توجيه أسئلة واضحة الهدف، صحيحة اللغة، جيدة الصياغة تثير تفكير التلاميذ تقيس مستويات معرفية مختلفة لديهم كما يشجعون التلاميذ على طرح أسئلة جيدة ويتقبلونها بصدق ورحب ويحيييون عنها مما يدل أن برامج التكوين أثبتت فعاليتها في تكوين أفراد هذه العينة وتجلّى ذلك من خلال أداءهم لأدوارهم بجودة من حيث توفير التعليم كون كل طالب يحتاج إلى تعلم مناسب لطبيعة نموه ووضعه وتقديم تغذية راجعة لكل طالب بتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب.¹⁶ أما بالنسبة للمجال ككل ومن خلال تحليل عناصره كل عنصر على حدى فيمكن القول أن عينة

المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة اثبتت جودة ادائها قياسا للعينة المعلمين خريجي الجامعات مما يعكس اثر برامج التكوين المقدمة لهم على مستوى المدارس العليا للأساتذة .

1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة وتحليلها ومناقشتها

1-4- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة وتحليلها: .

جدول (11): نتائج نسب العينتين في مجال التقويم

عناصر المجال العينتين	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الفائتة	مستوى دلالة ف	القرار	"ت" المحسوبة	مستوى دلالة ت	Sig الاحتمال	القرار
م.خ.ج	30	29.53	5.58	0.005	0.94	غير دال	1.093	0.05	0.27	غير دال
م.خ.م.ع.أ	30	31.13	5.75							

تظهر نتائج الجدول الموضح أعلاه أن قيمة " ف " المساوية لـ (0.005)، وبما أن مستوى الدلالة "ف" يساوي (0.94) وهو أكبر تماما من مستوى الدلالة (0.05) فإنه غير دال إحصائيا، وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين العينتين، أي أن العينتين متجانستين.

كما يظهر من خلاله أن المتوسط الحسابي لكلي العينتين شبه متقارب واعتمادا على التحليل الإحصائي لاختبار (ت) توصلنا إلى أن قيمة (ت) المحسوبة والمقدرة بـ (1.094) أقل من قيمة sig (0.27) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة الحرية (58)، وهذا يعني أن الفرق بين متوسطي المتغيرين غير دال إحصائيا، الأمر الذي أدى إلى تحقق الفرضية الجزئية الرابعة، حيث كشف استخدام اختبار "t" لدلالة الفروق كما هو موضح في الجدول رقم (11) عن صحة وقبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل، حيث لم تصل "t" إلى مستوى الدلالة الإحصائية، مما يعني قبول الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق جوهرية في مجال التقويم بين المعلمين خريجي الجامعات والمعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة. وتتضح على وسببية عدم وجود فروق بينهما في الجدول (12) الموضح أدناه الذي يبين الفروق بين المعلمين خريجي الجامعات والمعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة في عناصر مجال التقويم المتمثلة في: تقويم التلاميذ - التقويم الذاتي - التغذية الراجعة.

جدول (12): نسب عينتي الدراسة في عناصر مجال التقويم

عناصر المجال العينتين	تقويم التلاميذ	التقويم الذاتي	التغذية الراجعة	المجموع
المعلمون خريجي الجامعات	%32.85	%33.27	%33.86	%100
المعلمون خريجي المدرسة العليا للأساتذة	%34.68	%31.55	%33.76	%100

مما يمكن قراءته وملاحظته من الجدول (12) أن نسبة جل عناصر مجال المادة العلمية بين كلى العينتين متباينة بدرجة جد بسيطة في عنصرى تقويم التلاميذ والتقويم الذاتي وشبه متماثلة في عنصر التغذية الراجعة مما يدل على انه لا توجد فروق جوهرية في معايير جودة المعلم بينهما في مجال المادة العلمية على مستوى كل عناصره .

4-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة :

فبمناقشة نتائج عناصر مجال التقويم عنصرا فعنصرا يتوضح أن نسبة عنصر تقويم التلاميذ بين كلى العينتين بفارق متوسط حيث قدرت نسبة هذا العنصر لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات بـ (32.85 %) ولدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة بـ (34.68 %) وكان ارتفاع النسبة لصالح العينة الأخيرة بالرغم من ان الفارق بين النسبتين ليس بالأمر الكبير الذي يدعو للجدل ويعود سبب تقارب النسب هذا الى الاعتماد الشبه كلي للمعلم في عملية تقويم التلاميذ في المرحلة الابتدائية على الاختبارات التحصيلية والتي تعد اداة مجمع عليها وغير مختلف فيها كما ان معظم بنود هذا العنصر تضمنت ماهية الاختبار التحصيلي من حيث اعداده لاختبارات تقيس المستويات المعرفية المختلفة والاستفادة من نتائجها في علاج صعوبات التعلم والأخطاء الشائعة لدى التلاميذ وتقديم تقارير تفصيلية لأولياء الأمور حول نتائج أبنائهم كما يستخدم نتائج التقويم لتقديم التعزيز المناسب للتلاميذ فتقويم التلميذ يظهر من خلال مردوده في الاختبارات التحصيل وبالرغم من هذا فان عنصر التقويم كانت نسبته الاعلى لصالح عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة، وهذا ما توصلت اليه دراسة ياسمين (2011) المطبقة على معلمات كلية التربية من خلال نتائجها ان معايير جودة تقويم الطالبات في الاداء التدريسي للمعلمات تحققت بدرجة متوسطة بمتوسط موزون مقداره (2.33). أما بالنسبة لعنصر التقويم الذاتي فقدر بنسبة (33.27 %) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وبـ (31.55 %) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة والذي تضمنت بنوده استخدام أساليب تقويمية مختلفة لتقويم أداء المعلم لنفسه واستفادته من نتائج تقويم التلاميذ وكذا زملائه و رؤسائه في تحديد نقاط القوة والضعف في أدائه وتصميمه لأدوات تقويمية ذاتية بمشاركة زملائه وتقبله لتقويماتهم بشأنه والاحتفاظ بذلك في سجلات خاصة به وتظهر نسب افراد العينة قيامها وتقبلها لهذا بتقدير شبه متماثل الا ان افراد عينة المعلمين خريجي الجامعات حظوا بالنسبة الاكبر ويعود ذلك الى عدم استعدادهم القبلي للمهنة وحرصه على الاستفادة من الدورات التكوينية ومن خبرات من هم اكثر منهم خبرة لاكتمال انتقاصه الذي يدفع به الى البحث تقويم وتقييم ذاته وهذا ما تتفق معه نتائج دراسة خليصة (2014) لما أوضح افراد العينة عن ارتياحهم لهذا الأسلوب المتبع (التقويم الذاتي) لما فيه من شفافية واضحة في التعرف على درجات كل معلم و معلمة شارك في التكوين اثناء الخدمة للتعرف على درجاته من خلال موقع الخدمات الالكتروني لموقع الوزارة حيث خصص لكل معلم و معلمة بريد إلكتروني .

أما عنصر التغذية الراجعة فكانت بنسبة (33.86 %) لدى عينة المعلمين خريجي الجامعات وبـ (33.76 %) لدى عينة المعلمين خريجي المدرسة العليا للأساتذة فمن خلال النسب يتوضح تماثلها تقريبا وقد يعود هذا الى احد الامرين اما تمتع كلاهما بنفس المستوى من جودة في هذا العنصر على الاقل وهذا يرجع الى تشابه المواد المتعلقة بهذا العنصر المبرمجة لكلاهما في برنامجهما التكويني سواء قبل او اثناء الخدة بغض النظر عن المؤسسة القائمة على التكوين، والامر الاخر قد يرجع الى اتباع طريقة موحدة مبرمجة من السلطات الاشرافية والوصائية

عليهما ينتهجها كلاهما في عملية التقويم المتعلقة بهذا العنصر مع ان الرأي المرجح هو تزواج الامرين معا وان كان بدرجات متفاوتة .

اما بالنسبة لمجال التقويم ككل بكل عناصره فيظهر من خلال تحليل النتائج ومناقشة عناصره عدم وجود فروق بين افراد كلى العينتين بغض النظر عن متغير طبيعة التكوين أي ان كلاهما يمارس عملية التقويم بنفس المستوى بالتقريب أي انهما يتمتعان بنفس مستوى الجودة في هذ المجال وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة (فاطمة، 2011) ان درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس عينة الدراسة من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها (بغض النظر عن طبيعة تكوين المعلم)، في مجال معايير جودة التقويم كانت عالية، إذ وصل متوسط الاستجابة عليها إلى (3.54) وبنسبة مئوية بلغت (70.8%).

3- مناقشة نتائج الفرضية العامة:

انطلاقا من اجراء الفرضيات الاجرائية نستطيع القول بان الفرضية العامة والتي تنص على مايلي **لا توجد فروق في مستوى جودة المعلم تعزى لطبيعة تكوين المعلم.** قد تحققت جزئيا في فرضياتها الثلاث الاولى والثانية والرابعة المرتبة على التوالي والمتعلقة بمجال التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم وكذا مجال المادة العلمية واخيرا المتعلقة بمجال التقويم ولم تتحقق جزئيا في الفرضية الثالثة المتعلقة بمجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الصف. وهذا ان دل على شيء فإنما يدل على ان برامج تكوين المقدمة في المدارس العليا للأساتذة لم يكن لها الاثر الواضح والجلي من خلال ممارسات او استجابات المعلمين خريجيهيها في الدراسة الحالية وعليه يمكن القول ان هاته البرامج لا ترقى الى مستوى عال من الجودة فبما ان المعلمين الذين هم من مخرجات مختلف الجامعات وصلت الى نفس مستوى المعلمين الذين هم من مخرجات المدارس العليا للأساتذة بالرغم من تلقيهم لدورات تكوينية قبل او اثناء الخدمة او معا لمدد زمنية متقطعة ومحددة وهذا ما تتفق معه دراسة (كنعان، 2009) حيث اثبتت نتائج الدراسة ان افراد العينة من السنة الرابعة اجمعوا ان معايير الجودة التي تحقق معلما يتمتع بجودة اداء تدريسي عال لم تتحقق من المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات التي مروا بها خلال سنوات الدراسة الاربع وان هناك حاجة ماسة لإعادة النظر فيها بما يتناسب مع المعايير الدولية لبرامج اعداد المعلم وتدريبه. وهذا يعبر على ان محتوى البرامج لا يحقق جودة المعلم المطلوبة وفقا لمعايير جودة المعلم المطلوبة والمعمول بها في النظم العالمية، وتؤيد هذا (فاطمة، 2011) حين توصلت نتائج دراستها إلى أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس عينة الدراسة من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، في مجال معايير جودة أداء المعلم كانت متوسطة، إذ وصل متوسط الاستجابة عليها إلى (3.35) وبنسبة مئوية بلغت (67%). ونفس النتائج توصلت اليها دراسة (الهسي، 2012) حيث كشفت نتائج الدراسة أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة في الجامعات ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية كانت متوسطة كما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقييمات الطلبة ومتوسط تقييمات أعضاء هيئة التدريس عند مستوى دلالة (0.05). هذا ما يستدعي اعادة النظر في مناهج ومواد برامج التكوين المقدمة المدارس العليا للأساتذة بما انها تعد الحد الفاصل وكمحك للحكم على البرامج في حد ذاتها اذا ما كانت تحقق معايير جودة المعلم ام لا وهذا ما توصلت اليه دراسة (شادي، 2012) اذ عبرت نتائجها عن ضعف في درجة توافر معايير الجودة في مناهج

إعداد معلمي المرحلة الابتدائية داخل كليات التربية الجودة. الا ان هناك دراسات تتعارض مع الدراسة الحالية في فرضيتها العامة المحققة جزئيا الا انه بمفهوم المخالفة تتفق مع الفرضية الثالثة المحققة التي تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين خريجي المدارس العليا للأساتذة والمعلمين خريجي الجامعات في مجال استراتيجيات التعليم والتعلم وإدارة الصف مما يعني ان برامج تكوين المقدمة في المدارس العليا للأساتذة تؤدي دورها وتحقق جودة المعلم وفق المعايير المحددة . ونذكر منها دراسة (بلقيس، 2009) التي بينت نتائجها باعتمادها على استطلاع آراء الخريجين فيما يتعلق بمجالات الدراسة الى ان هناك تفاوت فيما بينها بين المستوى الكبير والمتوسط وهي بشكل عام تعطي مؤشرات جيدة وكانت فوق المتوسط عند تقييم الطلاب لما تعلموه من البرنامج مما يؤكد ان البرنامج يسير الى الهدف النهائي نحو التطوير والتحسين وفق تطبيق معايير الاعتماد الاكاديمي. وكذا دراسة (حمادنه، 2014) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك تعزى لمتغير المعدل التراكمي ، وجاءت لصالح (جيد جدا فأعلى). ويرجع سبب الاختلاف او التعارض مع الدراسة الحالية الى ان هذه الدراسات اعتمدت الحصر الشامل في اختيار عينتها مما يعني ان كبر حجم العينة ادى الى نتائجها على عكس دراسة الحال فقد كانت العينة الممثلة للدراسة صغيرة.

الهوامش والمراجع :

- 1- الجريدة الرسمية. مرسوم تنفيذي رقم 08 - 315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، العدد 59، الصادرة 2008/10/12 الموافق لـ 12 شوال 1429.
- 2- بلقاسم، يخلف (2007). التدريب الميداني ودوره في تكوين الطالب-الأستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة .مذكرة دكتوراه منشورة ،جامعة محمود منتوري: قسنطينة.ص 14
- 3-نادية، بوشلاق(دس). استراتيجيات إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر في العولمة .دفاثر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة. جامعة محمد خيضر ،بسكرة ص172.
- 4-الملقى الدولي الثاني حول "نحو ملمح لخريجي المدارس العليا للأساتذة 2013
- 5 -احمد، علي كنعان (2009). تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم تعليمية الصف وأعضاء الهيئة التعليمية. مجلة جامعة دمشق. 25. (3+4)
- 6_ جمال، حمدان إسماعيل الهسي(2012) واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة الازهر. فلسطين.
- 7_ منصور، نايف ماشع العتيبي وعلي، احمد حسن الربيع(2012). تقييم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 1(9). 559-586.
- 8_ شادي، جمال أحمد جابر أبو حلت (2012). تطوير مناهج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في كليات التربية بفلسطين في ضوء معايير الجودة. مذكرة دكتوراه منشورة. جامعة القاهرة. مصر.
- 9_ همام سمير حمادنه (2014) درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم.المؤتمر الثالث تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص. 04/28-05/01 2014جامعة البلقاء.الأردن.
- 10_ عادل، بن مشعل بن عزيز آل هادي الغامدي (1430هـ) أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين. مذكرة ماجستير منشورة. جامعة ام القرى. المملكة العربية السعودية.
- 11_ وضحي، بنت حباب بن عبد الله العتيبي(2016). إعداد معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة - تصور مقترح. المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن.
- 12 صلاح، صالح درويش معمار ،المملكة العربية السعودية،1430هـ). مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي .مذكرة دكتوراه منشورة

13-المرجع السابق

14- بلقاسم، بلقيدوم(2013)،*الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات والتفاعل كمعيار:بناء بطاقة ملاحظة وتقييم، وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة*. مذكرة دكتوراه منشورة. جامعة سطيف 2.ص 258

15-المرجع السابق ص 153

16_ حساني اسماعيل (2014)*استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم*. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة البليدة. الجزائر.ص75