جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله
كليـة العلــوم الاجتماعيـــة
قســـم علــوم التربيـــة

نحـو ملمح لمكـون المكونيـن بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية وفـق معاييـر الجـودة الشاملـة

أطروحـة لنيـل درجـة دكتوراه علـوم
تخصـص علـوم التربيـة

اعداد الباحث
أعراب حكيم

اشــراف
أ.د قلي عبد الله

السنة الجامعية 2017 -2018.

شكـــر وتقديـــر

نقف اليوم امام معالم هذا البحث، الذي ما كنا لنطرح نتاجه ونكون معارفه، ونقدم زبدة أفكاره لو لم تمد لنا ايادي العون والمساعدة الطيبة الظاهرة منها والخفية والذي نربطها اولا بالمولى سبحانه وتعالى حمدا وشكرا على عظيم نعمه ونور هدايته وفضله في تحقيق وتحقق ما وصلنا اليه.

وامتدادا لقوله تعالى" ولا تنسوا الفضل بينكم " واعتمادا على قول رسول الله" صلى الله عليه وسلم " " لا يشكر الله من لا يشكر الناس"، نتقدم بالشكر العطر الى الأستاذ المشرف الدكتور قلي عبد الله ، والى كافة الأستاذة من مختلف المعالم المعرفية من داخل و خارج الوطن على توجيهاتهم وتشجعيهم على مواصلة درب البحث.

كما أتقدم الى عائلتي الصغيرة، بالشكر والعرفان لهم على صبرهم علي في حين غفلة وتركيز في بناء معالم الدراسة، الى زوجتي طيفي ورفيق دربي، الى ابنائي، ياسين، تالة، سامية وهاني.

كما لا يفوتني ان أتقدم بالشكر والتقدير الى عائلتي الكبرى المديرية العامة للأمن الوطني، واخص بالذكر اعترافا وشهادة الى صاحب الدعم والتشريع والتقدير لطلاب وحاملي العلم السيد اللواء عبد الغني هامل المدير العام للأمن الوطني.

وشكري الموصول الى أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم للموافقة على مناقشة هذه الدراسـة.

فهـرس محتـويـــات الاطروحة

	الصفحة
شكر و تقدير	أ
محتويات الدراسة	ب-خ
ملخص الدراسة.	د- س
الباب الأول – الإطار النظري	
الفصل الأول - الإطار الموضوعي للدراسة	
1- إشكالية البحث.	1- 7
2- فرضيات البحث.	7-8
3- اهداف البحث.	8-9
4- أهمية البحث.	9-11
5- حدود البحث.	11-
6- تحديد المصطلحات.	12-45
الفصل الثاني - الدراسـات السابقـــة.	
تمهيد	46-47
1-2-مجموع الدراسات المعالجة لمقاربات خاصة بأبعاد اقتراح ملمح المكون.	48-69

2-2-الدراسات المتعلقة بأبعاد اعتماد معايير الجودة الخاصة بملمح المكون.	89-69
2-3-الدراسات المتعلقة بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين وفق الابعاد المرتبطة بموضوع الدراسة.	92-89
الفصل الثالث - منظومة التكوين والتعليم المهني بالجزائر.	
- تمهيـد	94-93
3-1- منظومـــة التكويـــن والتعليـــم المهنييـن بالجزائـــــر.	94
3-1-1- المفاهيـم.	98-94
3-1-2- تطور منظومـة التكويـــن والتعليـم المهنييـــن بالجزائـــر.	135-98
3-1-3- ملمـح النظام البيداغوجـي لمنظومـة التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر.	143-135
3-1-4- فلسفـة اصلاح المنظومـة التكويـــن والتعليـم المهنييـــن بالجزائـــر.	149-143
3-1-5- المقاربـة النوعيـة لمنظومـة التكويـــن والتعليـم المهنييـــن بالجزائـــر.	151-149
3-1-6- النظام الوطنـي للتكويـــن المهني.	153-151

3-1-7- أنماط التكويـن المهنـي بالجزائــر.	157-155
3-2- ملمـح مكـون المكونيـن بمنظومـة التكويــن والتعليـم المهنيـين.	159-157
3-2-1- التحليـل الوظيفـــي.	166-160
3-2-2- تحليـل المهــن.	182-167
الفصل الرابع - معاييـر الجـودة الشاملـــة.	
تمهيد.	185-183
4-1 - معايير الجودة الشاملة .	189-186
4-2- التطورات الإصلاحية في النظام البيداغوجي العالمي وفق المقاربات.	202-189
4-3- الجــودة في التعليـــم .	212-203
4-4- لمحة تاريخية عن ظهور المعايير في التربية والتعليم.	214-213
4-5- المراحل الأساسية نظام الجودة الشاملة.	217-214
4-6- نماذج عن معايير الجودة .	218-217
4-7- نتائج تطبيق معايير الجودة.	218
4-8- نشأة المعاييـــر في التعليم.	232-218
4-9- العلاقة القائمة بين المقاربة بالمعايير والمقاربات السابقة.	234-233
4-10- تحديد او ضبط المعايير.	234

4-11- المعاييـــر التربويـة التعليميـــة.	-234
4-12- أهداف التربية المستندة إلى المعايير.	235
4-13- معاييـر الجـودة في التكويـن والتعليـم.	236-235
4-14- انموذج المعلم (المكون) وفـق المعايير.	238-236
4-15- مدخـل إعداد المكون (المعلم).	241-239
4-16- اعتداد المكون وفـق بعـد المقاربـة بالكفـاءات.	246-241
4-17- المعيارية في العمليات المرتبطة بالقيادة التربوية للمدرسة .	248-246
4-18- معايير البنية الخاصة بمؤسسات إعداد المعلم.	249-248
4-19- مدخل المعايير في إعداد المكون-المعلم.	250-249
4-20- معاييـــر جودة أداء المكون.	254-250
4-21- نمـاذج عـن معاييـر إعـداد المكـــون (المعلم).	274-254
4-22- المناهج وفق المعايير.	278-275
4-23- ملمح المقاربات الوظيفية للجودة الشاملة بالجزائر.	281-279
الفصل الخامس -الإجراءات المنهجية للدراسة.	
تمهيد	-282
5-1- مجالات الدراسة.	286-282
5-2- منهج الدراسة.	288-286
5-3- أدوات جمع البيانات.	301-288

5-4- عينـة الدراســة.	304-302
5-5-أساليب التحليل.	305-304
الفصل السادس - عرض وتحليل البيانات الميدانية.	
تمهيـــــد.	308-306
6- عرض نتائج المعالجة الإحصائية البيانات الميدانية.	308
6-1- المحور الاول : عرض نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات الميدانية الخاصة بالفرضية الأولى (المجال الأول الترشح للمنصب).	320-308
6-2- المحور الثاني : عرض نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات الميدانية الخاصة بالفرضية الثانية (المجال الثاني ملمح الأداء).	331-320
6-3- المحور الثالث :عرض نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات الميدانية الخاصة بالفرضية الثالثة والمتعلقة بالمجال الثالث ملمح ادبيات المهنة.	342-331
6-4- المحور الرابع : عرض نتائج المعالجة الاحصائية للبيانات الميدانية الخاصة بالفرضية الرابعة والمتعلقة بالمجال الرابع ملمح العلاقات.	353-342
6-5- المحور الخامس : عرض نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات الميدانية الخاصة بالفرضية العامة والمتعلقة بالمجالات الأربعة .	356-353
الفصل السابـــع -تفسيـــر ومناقشـــة نتائـج الدراسـة.	
- تمهيد.	-357
7-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى .	364-357

7-2- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثانية .	369-364
7-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة .	372-369
7-4- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة .	379-372
7-5- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة.	387-380
7-6-النتيجة العامة للدراسة.	388-387
7-7-الافاق البحثية التي اثارتها الدراسة.	389-388
قائمة المراجع.	
قائمة الملاحق.	

ملخــص الدراســـة:

عالجت هذه الدراسة موضوع " ملمح مكون المكونين بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية وفق معايير الجودة الشاملة"، تم بهدف تقديم توطئة لفائدة وضع ملمح يضم مجموع المعايير والمؤشرات لملمح المكون عامة ومكون المكونين خاصة والذي سيكون ايضا مصدر الهام واهتمام مستقبلي من طرف الباحثين وهيئات الاعتماد الوطنية وذلك وفق ابعاد ومقاربات الجودة الشاملة.

العنـــوان : " نحو ملمح لمكون المكونين منظومة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية وفق معايير الجودة الشاملة ."

اشكالية الدراسة: تمثلت في السؤال الرئيسي التالـي: " هل يستند قطاع التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية ممثلا في كل من هيئة الاشراف، المكونين و مكون المكونين على ملمح مكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة عند بناء ملمح مكون المكونين بالتكوين والتعليم المهنيين ؟".

أهـــداف الدراســـة:

هدفت الدراسة ما يلي:

1- اقتراح ملمح لمكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة.

2- طرح هذه المقاربة الجديدة على هيئة التدريس وهيئة الإشراف بمنظومة التعليم والتكوين المهنيين كأنموذج تمهيدي .

3- تقديم أنموذج تطبيق يعتمد عليه في تطوير الكفاءات المهنية لهيئة التدريس (التكوين) عموما ومكون المكونين خصوصا.

4- تنوير هيئة الإشراف بمنظومة التعليم والتكوين المهني على المقاربات الجديدة الوظيفية لمعايير الجودة الشاملة في مجال التعليم والتكوين.

5- نشر ثقافة الجودة الشاملة بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين.

منهـج الدراســـة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة تضمنت معايير الجودة لمكون المكونين وفق معايير الجودة، اما عينة البحث التي طبق عليها البحث ضمت 268 فرد من المجتمع الأصلي ممثلا من منظومة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية موزعين بين، 17 مكون مكونين من معهد تكوين المكونين ببئر خادم، 24 من هيئة الاشراف عن مختلف المعاهد والمراكز التكوينية لولاية الجزائر، 227 مكون عن معاهد ومراكز التكوين لولاية الجزائر.

الأساليـب الإحصائيـة المستخدمـة في الدراسـة:

1-التكرارات (ك)،2-النسب المئوية،3-المتوسطات الحسابية،4-التباين، معامل الفا كرونباخ.

أهـم نتائــج الدراسـة:

1-**حظيت** معايير ملمح مكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة بقبول بدرجة عالية من طرف العينة البحثية (مكون، مكون المكون وهيئة الاشراف) الممثلة لمنظومة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية.

2-حظي المجال الأول الخاص بالترشح لمنصب مكون المكونين المقترح بقبول بدرجة عالية من طرف العينة البحثية.

3-حظي المجال الثاني الخاص بالأداء بملمح مكون مكونين المقترح بقبول بدرجة عالية من طرف العينة البحثية.

4-حظي المجال الثالث الخاص بأخلاقيات المهنة بملمح مكون مكونين المقترح بقبول بدرجة عالية من طرف العينة البحثية.

5-حظي المجال الرابع الخاص بالعلاقات بملمح مكون مكونين المقترح بقبول بدرجة عالية من طرف العينة البحثية.

توصيـــات الدراســـة:

في ضوء النتائج قدم الباحث عددا من التوصيات اهمها :

- اعتماد نتائج هذه الدراسة لوضع ملمح لمكون المكونين بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية.

- ضرورة الاهتمام واعتماد المنظومة التكوينية الجزائرية على معايير الجودة الشاملة في مختلف المعالجات التكوينية الخاصة بها.

- دعوة الباحثين الى الاهتمام أكثر بالدارسة لمختلف الابعاد والمجالات المهنية والتعليمية المرتبطة بمنظومة التكوين المهني.

Résumé de l’étude :

L’étude s’est axée sur le thème : le profil de formateur de formateurs dans le système de la formation et l’enseignement professionnels algériens selon les critères de la qualité globale.

Cette étude est considérée comme préambule pour l’élaboration du profil comportait les critères et indicateurs au profil de formateur en général et formateurs e formateurs en particulier, et qui sera une source d’inspiration pour les futurs chercheurs et les organismes d’accréditation nationaux et cela selon les dimensions et les approches de la qualité globale.

Titre : vers un profil de formateur de formateurs dans le système de formation et de l’enseignement professionnel algériens selon les critères de la qualité globale.

Problématique de l’étude :

- Le secteur de la formation et l’enseignement professionnel algériens représenté par une commission composée d’encadreurs, formateurs et formateurs de formateurs est il la genèse du profil de formateur de formateurs selon les critères de la qualité globale dans son élaboration?

But de l’étude :

1- Identification du profil de formateur de formateurs dans le système de la formation professionnel algérien.

2- Proposer un profil de formateur de formateurs selon les normes de la qualité globale.

3- Soumettre cette nouvelle approche à une commission composée d'enseignants et d'encadreurs comme prototype.

4- Adopter un modèle d'application à même de promouvoir les compétences professionnelles dans l'enseignement et la formation dans l'enseignement en général et dans la formation de formateurs en particulier.

5- Vulgariser la culture de la qualité globale dans le système de la formation et de l'enseignement professionnels.

Méthodologie :

Le chercheur a utilisé l'approche descriptive , et l'outil d'étude était un questionnaire comportait les critères de la qualité globale de formateur de formateurs selon la qualité globale, l'échantillon de l'étude comportait 268 personnes du communauté original représenté par le système de la formation et l'enseignement ,dont 17 formateurs de formateurs de l'institut de formation de formateurs de Bir Khadem, 24 encadreurs de différents instituts et centres de formation de la wilaya d'Alger et 227 formateurs des instituts et centres de formation de la wilaya d'Alger.

Les méthodes statistiques utilisées :

1- Répétitions.
2- Pourcentages
3- Moyennes
4- Arithmétiques,, coefficient alpha cron bach.

Les résultats les plus importantes de l'étude :

1- Les normes du profil de formateurs de formateurs selon les critères de la qualité globale ont été adoptées par l'unanimité de la commission représentant la corporation des formateurs, formateurs de formateurs et encadreurs.
2- La proposition se rapportant à la candidature au poste de formateurs de formateurs a été approuvée par l'ensemble de la commission d'études.
3- Le profil de formateurs de formateurs a été retenu à l'unanimité de la commission de recherche.

4- Le volet déontologie du formateur s’est vu accepté par la totalité des membres de la commission.
5- La partie traitant l’aspect relationnel a été marqué par l’adhésion de l’ensemble de la composante de la commission d’études.

Recommandations de l’étude :

A la lumière des résultats, le chercheur a formulé un nombre de recommandations citées comme suit :

- Adopter les résultats de cette étude dans l’élaboration du profil de formateur de formateurs dans le système de la formation et l’enseignement professionnels algériens.

- Les critères de la qualité globale doivent être adopté dans les différents études du système de la formation algérienne.

- Inviter les chercheurs à donner plus d’importance aux études liées au système de la formation à travers les recherches.

الفصل الأول

الإطار النظري للدراسة

1- إشكالية البحث.

2- فرضيات البحث.

3- اهداف البحث.

4- أهمية البحث.

5- حدود البحث.

6- الاطار المفاهيمي للدراسة.

- إشكالية البحث:

في ضوء التطورات والاتجاهات التربوية المعاصرة وبروز سياسات تعليمية وتكوينية عالمية جديدة ترمي إلى تحقيق التنمية البشرية، توجهت معظم الدول الطامحة إلى الريادة العالمية الى انتهاج خطط ومناهج عملية لإعداد العامل البشري وفق معايير، متطلبات وأهداف أصحاب الإشراف التنموي لهذه البلدان، فبناء وتحقيق الريادة العالمية في جميع المجالات تعتمد على الكفاءة المهينة لمواطن هذه الدول.

فكل بلدن العالم التي ترغب في تحقيق النمو المقصود في إطار الخطة التنموية الشاملة تعمل وتجتهد على توفير الشروط والظروف اللازمة للبناء الحضاري للامة والتي تصارع لبلوغ متغيرات العولمة الجديدة في فلك التنافس وتحقيق التفوق العلمي والتقني من خلال إعداد عنصر بشري يمتلك الخصائص المطلوبة للريادة العالمية في جميع مجالات التفوق، من خلال التحكم والتكييف مع المعطيات المعرفية المهنية المتجددة والتطورات المختلفة في التقنيات الجديدة. حيث تدعونا الممارسات البيداغوجية وباستمرار الى الوقوف على نوعية التعليم و نجاعتها و حول التطبيقات التعليمية من خلال التحليل، ومن جهة أخرى الوقوف على النتائج المقدمة من طرف التجارب الدولية [1].

الا ان المتطلع لواقع التنمية البشرية بالجزائر يسجل اختلالات جوهرية من حيث طبيعة التعامل مع أبعاد التكوين والإعداد لليد العاملة بمختلف مستوياتها ودرجاتها بالنظر إلى اعتماد منظومة التكوين المهني بالجزائر على أنماط تكوينية شبه ثابتة تخالف طبيعة التوجهات العالمية التي تتسم بالتغيرات والتحولات المتكررة بحكم تطور الأهداف والمعطيات المعرفية و التأهلية لليد العاملة بالاعتماد على قاعدة معرفية مبنية على أسس الدراسات والبحوث المختلفة في مجال التنمية البشرية.

[1] - *vincert carotte ,2008, les caractéristiques des enseignants efficaces en question , revue française en pédagogie, n 162/2008-p81.*

فمنظومة التكوين المهني بالجزائر بالرغم من الإمكانات التي وفرتها لها الدولة من خلال وضع وزارة مكلفة بالتكوين المهني للإشراف على إعداد اليد العاملة المؤهلة والتي يعتمد عليها في تحقيق الأهداف التنموية وفق مخططات التنمية الشاملة للجزائر لم تقدم المخرج البشري المنتظر[1]، بالنظر الى المخرجات الهزيلة.

وبالعودة الى طبيعة الإصلاحات للمنظومة التربوية عموما وبالنظر الى كون منظومة التكوين والتعليم المهنين جزء وامتداد لها، فان جميع النظم التربوية المطبقة، المكون او المدرس كان أداة تجسيد لا أكثر [2]جعلت منه غريب عن عالمه التربوي التعليمي التكويني لافتقاره للأسس المعرفية للتطبيق، وانعدام لملمح المكون المناسب لهذا الإصلاح والذي يفترض ان المنظومة التربوية الوطنية تنطلق منه لبناء جميع ابعاد النظام التربوي الجزائري.

فنحن الآن أمام واقع مهني خاص تعيشه الجزائر يتطلب معالجة عميقة لمنظومة التكوين المهني تبدأ بالوقوف على طبيعة واقع منظومة التكوين المهني بالجزائر من خلال معالجة مكوناتها الأساسية من المدخلات العملية التكوينية ومخرجاتها. واقع يفتقد إلى دراسات وتحاليل علمية يمكن الاعتماد عليها لبناء استراتيجية إصلاحية جديدة خاصة بقطاع التكوين المهني بالجزائر.

انه و بالرغم من توفير الدولة الجزائرية لجميع الإمكانيات البشرية والمادية وتقديم الإجراءات المطلوبة لتحقيق أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية المرجوة وفق نماذج الدول النامية والتي تهدف من رواءها إلى تحقيق القفزة العلمية والتقنية من خلال توفير وتكوين العنصر البشري الجزائري الذي يتمكن من تطبيق السياسات التنموية ،حيث الوظيفة الأساسية للمنظومة التكوينية هي تحويل المدخلات إلى مخرجات و معرفة علمية

[1] - سامعي توفيق ، **2011**، مدى تحقيق مؤسسة التكوين المهني في مدينة سطيف للكفايات المهنية لدى خريجي القطاع المكون ، شهادة دكتوراه العلوم ، جامعة فرحات عباس سطيف ، الجزائر.

[2] - لخضر عواريب ، محمد الساسي الشايب، **2011**، تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المدرسيين.، مجلة العلوم الإنسانية، عدد خاص الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل ، جامعة ورقلة، الجزائر.

قادرة على إتمام عملية التحويل التي تعتبر المعيار الرئيسي في التمييز بين المنظمات الناجحة و المنظمات غير الناجحة ، فان المصير الحتمي للمنظومات الإنمائية التي لا تتطور وتنمو هو الزوال.

إلا انه وعند القيام بتقييم الوضع السائد من خلال معالجة مختلف الأبعاد للمنظومة التنموية والتي يعتمد في تحليلها على عوامل التقييم الإحصائي الكمي والنوعي، أظهرت انه هناك فرق شاسع بين ما خطط له وما تحصلت عليها كناتج مادي ومعرفي. وعدم تحيق للأهداف المرجوة ذات المعايير التنظيمية الأساسية للأداء فأساس الحكم على مدى تحقيق الأهداف التنظيمية يحتاج إلى أسس موضوعية للتقييم ، فالأهداف تصف حالة المنظمة في الماضي وأمالها في المستقبل[1]، هذا الوضع استلزم العمل على تحديد أسباب عدم نجاعة ما صرف له من طاقة مادية وفكرية مع تحديد المسؤوليات ، والذي يستلزم وضع استراتيجيات بديلة تعالج الحلقات المشكلة لسلسلة المخططات التنموية واضعة الأولويات في سياساتها من جمع للمعطيات وتحليل للواقع واستشرافا للمستقبل .

اعتمدت سياسة التكوين بالجزائر على سياسة التكوين من اجل التكوين تسهر على تجسيده عدة وزارات تشكل قطاعا تربويا خاصا بالنظر الى ما سخرته له السياسة الجزائرية من خلال تثمين عامل الرأس المال البشري في معادلة التنمية الاقتصادية ومن خلال اشراكها في ميكانيزمات السياسة التنموية الشاملة كقناعة أملتها إلزامية توفير العنصر البشري بغية تحقيق التنمية الشاملة وفق المعمول به وفق معايير الجودة المعمول بها عالميا.

منذ الاستقلال نجد الدور الرئيسي لقطاع التكوين بالمهني الجزائر هو القيام بامتصاص ما تطرحه المنظومة التربوية الجزائرية من راسبين وعمل هذه الأخيرة على اعادة ادراجهم وابقاءهم ضمن الفئة المتمدرسة بنية انتظار أن يصل هؤلاء الراسبون إلى سن العمل.

[1]- عزيز قودة ،**2013**،التنظيم الاستراتيجي وتنمية الموارد البشرية ،مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ،العدد 13 ،ورقلة، الجزائر، ديسمبر 2013.

يعمل الجهاز التكويني المهني بالجزائر في الوقت الحالي على استقطاب المستبعدون من نظام التعليم والتوجه لاعدادهم مهنيا لإقحامهم بعدها في عالم الشغل. حيث تسعى سياسة التكوين الحالية إلى تخريج حاملي الشهادات تبعا للمقتضيات الكيفية والكمية للتنمية المستدامة، مع متابعة تلك الكفاءات المهنية [1] وفق نظام مؤسساتي من اجل توجيههم إلى الاندماج في الحياة المهنية .

وباعتبار ان المنظومة التربوية بارومتر صادق لمدى تطور الدولة، ومدى تحقيقها للأهداف الاجتماعية لأفراد شعبها، ومما لا تختلف فيه هو أنه كلما ذكرت مسألة المنظومة التربوية إلا واتجهت أصابع الاتهام إلى المعلم بالتوبيخ، والتعنيف في اغلب الأحيان. إن لم نقل دائما، فهو الذي يتحمل مسؤولية المخطئين، والمقصرين من آباء، وتلاميذ، وإداريين، وسياسيين [2] وعليه من المفروض ان المعالجة التربوية تجعل منه جوهر المنظومة بالنظر الى تحميله ما الت اليه مختلف مخرجات المنظومة التعليمية.

والمسجل في هذا الخصوص ان جميع الإصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية لم تأخذ بالحسبان عنصر المكون، والذي يؤكده الواقع التعليمي في الجزائر منذ بداية الإصلاحات إلى يومنا والمدرس يجد نفسه امام امر الواقع، وفي كل مرة يتفاجأ بتغيرات واصلاحات لم يستعد لها ولم يتلقى أي تكوين فيها.[3]

تعتمد منظومة التكوين والتعليم المهني بالجزائر على المكون لتطبيق السياسة التكوينية لهذه الأخيرة، حيث تعتبر هيئة المكونين من بين الأسس والركائز المعتمد عليها في تحقيق مخرجات في المستوى المطلوب من حيث المهارات المهنية في جميع التخصصات

---

[1] - *Institut National de la formation et de l'enseignement professionnels, ,**2012**, la Formation et enseignement professionnels mission et structure.*

[2] - تلوين،1993, حبيب ،التكوين الأولي للمعلمين، كتاب الرواسي ،طبعة 01 ،جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة،الجزائر.

[3] - لخضر عواريب ، محمد الساسي الشايب،2011، مرجع سابق ،ص 443.

المهنية التي تقدمها مراكز التكوين والتعليم المهنيين، فهل وضعت الوزارة الوصية في الحسبان ما يجب ان يكون عليه هذا الأخير؟ أم تم على اعتبار ان المكون يتوفر على ما هو مطلوب بيداغوجيا لتحقيق المخرجات التي تطلبها المنظومة التكوينية بالجزائر؟ وهل ما يقدمه مكون المكونين من إعداد بيداغوجي للمكونين في مختلف المجالات والمستويات يسير في إطار بناء منظومة تكوينية تعتمد معايير الجودة الشاملة في نقاط إعداد الكفاءة المهنية العاليـة؟

حيث بالرغم من الاعتراف النظري بالدور القاعدي للمكون في النظام التكويني وفق نسق تعليمي تكويني متكامل انموذجي متصور لطبيعة المنظومة التكوينية ضمن السياسات الإصلاحية المنتهجة والمعتمدة ، الا ان مؤشرات الانطلاقة المتمثلة في الاعتراف بضرورة البدء في اعداد هيئة الاشراف للنظام التعليمي التكويني اثارها منعدمة في الواقع التطبيقي ومن خلال بدل الوقت والجهد المخصص لإعداده فهو شبه منعدم، وبدل ان يكون كما كان مشهرا له انه هو المنطلق ، يصبح ضمن الاهتمامات الثانوية او ضمن بند" عندما تسمح الظروف التنظيمية سيتم تدارك الوضع و برمجة دورات تكوينية "، اين كان الاهتمام وبدرجة عالية على المكون ضمن قناعات ان انه هو جوهر مخرجات العملية التكوينية.

ان التسليم بقيام تصور إيجابي لما يجب ان يكون عليه المكون ومكون المكونين بمنظومة التكوين والذي يقوم على معايير مهنية خاصة بالتكوين والتعليم المتخصص والذي يفترض وضعها من طرف هيئة اعتماد وطنية توثق لهذه المعايير والمؤشرات الادائية للمكون ضمن النظام الشامل للمنظومة التربوية الوطنية، فما هي يا ترى هذه المعايير المهنية الضمنية المقترحة لملمح مكون ومكون المكونين؟

فوجود تصور لطبيعة المكون النوعية بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين، يشهد في كل مرة تطورات وصفية لما يجب ان يكون عليه وفق أسس معيارية نابعة من التوجه الإصلاحي المنتهج، فعضو هيئة التدريس يعاني من غياب معايير الجودة في سياسات

الاعداد مما يؤثر على جودة الأداء ومن ثم الجودة التعليمية[1]، فما هي يا ترى هذه التوجهات الفكرية التربوية وما هي المواصفات الموضوعة وفق هذا التوجه؟

و بالرجوع الى النظم التعليمية والتكوينية العالمية الرائدة في مجال الاعداد والتكفل بضمان التميز والريادة في هذا المجال ، والذي تقوم باعتماد معايير و مقاربات نوعية لبناء ملمح للمكون (المعلم) من خلال توظيف التطبيقات المعرفية تضمن ابعاد الجودة للمنظومة التربوية الخاصة بها فكان تكييف و ادراج معايير الجودة الشاملة في التعليم و بناء مختلف ابعاد النشاط التعليمي الخاص بالمنظومة التربوية ، من ابرز الاتجاهات الحديثة في اعداد المعلم وتأهيله وتدريبه، نجد ما يعرف بتربية المعلم القائم على الكفاءات (الكفايات) والذي تتلخص الفكرة الرئيسية لهذا الاتجاه على ان تحديد كفاية المعلم وفق محك محدد [2]، فهل يمكن الاستفادة من التجربة والخبرة للدول الرائدة الموظفة لمعايير الجودة الشاملة في بناء ملمح لمكون المكونين بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية ؟ وهل سوف يحظى هذا الاقتراح المعياري بقبول واعتماد منهجي مستقبلا يسمح بانطلاقة الجزائر لتوظيف مختلف تطبيقات الاعتماد المعياري بالمنظومة التربوية عامة والتكوينية خاصة؟

ومن هنا برزت إشكالية الدراسة الحالية في محاولة للإجابة على التساؤلات التالية:

1-- هل يمكن اعتماد ملمح لمكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة بمنظومة التكوين المهني بالجزائر؟

2- هل ستحظى المجالات الأربعة المقترحة بقبول من طرف منظومة التكوين والتعليم المهني الجزائري ؟.

---

[1] - بوحنية قوي، سمير بارة، سالمة ليام،2012 ، قياس جودة إدارة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الجزائرية، مقدمة للمؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي IACQA ، 4-4/ 2012/4 ، مملكة البحرين ، ص 533.

[2] - نبيل محمود الصالحي، 2011، استراتيجيات الإدارة المدرسية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن، ص 300.

3 -هل يمكن اعتماد مجال الترشح للمنصب المقترح ضمن الملمح لمكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة بقطاع التكوين والتعليم المهنين الجزائري؟

4-هل يمكن اعتماد مجال الأداء المقترح ضمن ملمح مكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة المقترحة بقطاع التكوين والتعليم المهنين الجزائري؟

5-هل يمكن اعتماد مجال اخلاقيات المهنة المقترح ضمن ملمح مكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة المقترحة بقطاع التكوين والتعليم المهنين الجزائري؟

6-هل يمكن اعتماد مجال العلاقات المقترح ضمن ملمح مكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة المقترحة بقطاع التكوين والتعليم المهنين الجزائري؟

2- الفرضيات:

2-1- الفرضية العامة :

- يعتمد قطاع التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية ممثلا في كل من هيئة الاشراف، المكونين و مكون المكونين على ملمح مكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة عند بناء ملمح مكون المكونين بالتكوين والتعليم المهنيين.

2-2- الفرضيات الجزئية:

الفرضية الجزئية الأولى:

- يعتمد قطاع التكوين والعليم المهنيين على مجال الترشح لمنصب مكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة عند بناء ملمح مكون المكونين.

الفرضية الجزئية الثانية:

- يعتمد قطاع التكوين والعليم المهنيين على مجال ملمح الأداء وفق معايير الجودة الشاملة عند بناء ملمح مكون المكونين.

الفرضية الجزئية الثالثة:

- يعتمد قطاع التكوين والعليم المهنيين على مجال اخلاقيات المهنة وفق معايير الجودة الشاملة عند بناء ملمح مكون المكونين.

الفرضية الرابعـــة:

- يعتمد قطاع التكوين والعليم المهنيين على مجال ملمح العلاقات وفق معايير الجودة الشاملة عند بناء ملمح مكون المكونين.

3- أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى الإجابة على الأسئلة المطروحة سابقا يضاف لها العمل على تحقيق نوعين من الأهداف:

3-1-أهداف نظريـــــة :

- التعرف على ملمح مكون المكونين بمنظومة التكوين المهني بالجزائر.

- اقتراح ملمح لمكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة.

- طرح هذه المقاربة الجديدة على هيئة التدريس وهيئة الإشراف بمنظومة التعليم والتكوين المهنيين كأنموذج تمهيدي لملمح مستقبلي لمكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة.

4-2-الأهداف الميدانيـــــة:

- تقديم أنموذج تطبيقي يعتمد عليه في تطوير الكفاءات المهنية لهيئة التدريس (التكوين) عموما ومكون المكونين خصوصا.

- تنوير هيئة الإشراف بمنظومة التعليم والتكوين المهني على المقاربات الجديدة الوظيفية لمعايير الجودة الشاملة في مجال التعليم والتكوين.

- دفع منظومة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية لاعتماد ملمح خاص بمكون المكونين.

- استعانة مكون المكونين بملمح المكونين في رفع مستوى أداءهم المهني.

- التوظيف الشخصي لملمح مكون المكونين وفق معايير الجودة من طرف هيئة المشرفة على التكوين المهني في مختلف المستويات (مكون المكونين، هيئة التدريس، برامج التدريس، ....).

- التطوير والتجديد المستمر لملمح مكون المكونين وهذا بعد تطبيقه وفق متطلبات ومتغيرات الجودة الشاملة.

- الوقوف على واقع التعامل مع معايير الجودة بمنظومة التعليم والتكوين المهنيين.

- نشر ثقافة الجودة الشاملة بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين.

4- أهمية البحـث:

تظهر أهمية هذا البحث ضمن لأبعاد التالية:

- يصنف هذا البحث من حيث الوظيفة ضمن البحوث الأساسية الاستكشافية التي تبحث في أحد أسس العملية التكوينية بغية الوصول إلى المعرفة، وبعدها تقديم مقترح في طبيعة المتغيرات الخاصة بالإشراف التعليمي (التكوين المهني) من خلال تقديم نموذج لمكون المكونين يعتمد عليه في بناء العملية التكوينية وفق معايير الجودة الشاملة.

- الإسهام في تنمية منظومة التكوين والتعليم المهني بالنظر إلى قلة الدراسات والبحوث التي عالجت مشكلات التكوين المهني، والذي ينتظر أن يدفع هيئة الإشراف التعليمي الى استغلال نتائج هذه الدراسة وتوظيفها عمليا.

- تسمح نتائج هذه الدراسة بتقديم صورة واضحة لطبيعة وحقيقة ملمح مكون المكونين تكون أساس بناء التصورات الإصلاحية التي يعتمد على المشرفون على حقل التكوين والمهني

- المساهمة من خلال توظيف واستغلال هذه الدراسة في احترافية مكوني المكونين بغرض تطوير بناء الهندسة البيداغوجية في مجال التكوين والتعليم المهنيين.

ويمكن تلخيص أهمية الدراسة من الناحية النظرية والتطبيقية في النقاط التالية:

4-1- أهمية الدراسة لهيئة التدريس او التكوين (مكون المكونين):

حيث يمكن الاستفادة من هذه الدراسة في بناء ملمح لمكون المكونين (أعضاء هيئة التدريس) وفق معايير الجودة الشاملة وفق الانموذج المقترح في البحث، حيث من الناحية النظرية الوقوف على مختلف المعايير المتوفرة والمعمول بها عن ملمح المكون ، اما من الناحية التطبيقية هو العمل على اعتماد أنموذج لمعايير المكون وفق منهجية بناء الأسس المعيارية لمنصب المكون (مكون المكونين) والعمل عل تحسين و تطوير التطبيقات الموضوعة بهدف تحقيق الجودة و الوصول الى تجسيد التميز.

4-2- أهمية الدراسة للمتكون (المكون):

تقوم أهمية الدراسة لفائدة التكوين على بعدين هما ، الأول مرتبط بالمعالجة المرتبطة ببناء النمط التكويني المناسب له بناء على الملمح المرغوب تحقيقه وفق معايير الجودة الشاملة و من جهة أخرى اطلاع المتكون على خصائص ملمح المكون المشرف على تكوينه وفق معايير الجودة الشاملة التي تجعله يضبط معالم التعامل التحصيلي التكويني وفق ابعاد هذا الملمح المقترح عمليا.

4-3- أهمية الدراسة لهيئة الاشراف:

تعمل هذه الدراسة على انارة المعارف الإجرائية المعيارية التي يمكن ان يعتمد عليها أعضاء هيئة الاشراف عند جميع مستويات الاشراف او التطبيق، من خلال الوعي والتفكير والتبني لمعايير الجودة الشاملة في بناء ملمح المناصب المهنية المتخصصة المرتبطة بوظيفة التكوين.

4-4- أهمية الدراسة لوزارة التكوين والتعليم المهنين:

اطلاع وزارة التكوين والتعليم المهنين على مقاربة بناء ملمح لمكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة، يسمح بلفت انتباه الوزارة الوصية لهذه المقاربة التربوية التكوينية الجديدة التي تعتمد على مقاربة المعايير وفق ابعاد الجودة الشاملة كأداة وظيفية يكمن الاعتماد عليها في معالجة مختلف النظم التكوينية والتعليمية المعتمدة من لدن المنظومة التكوينية الجزائرية

في اطارها المحلي (الوطني) والدولي، مع العمل على نشر ثقافة الجودة الشاملة بين مختلف أطراف العملية التكوينية

5- حدود البحـــث:

يقتصر هذا البحث على:

- التكوين والتعليم المهنين بالجزائر، حيث لا يتعدى حقل الدراسة مجالات التعليم والتكوين الرسمية لحقل التكوين المهني.

- عينة البحث تقتصر على ثلاث فئات مضبوطة ممثلة للمجتمع العام للدراسة (هيئة الاشراف، مكون المكونين والمكون).

- يعالج الملمح المقدم لمكون المكونين مبني وفق معايير الجودة الشاملة.

- يقوم الملمح على حدود ابعاد المجالات الأربعة المقترحة لملمح مكون المكونين.

كما يقتصر من الناحية :

- البشريـــــة:

يتمثل في المكونين، مكوني المكونين، هيئة الاشراف بقطاع التكوين والتعليم المهنين بالجزائر العاصمة.

- المكانيـــة:

تمت الدراسة بمعاهد ومركز التكوين والتعليم المهنين بقطاع التكوين والتعليم المهنين بالجزائر العاصمة.

- الزمنيـــة:

تمت الدراسة في السنوات الدراسية من سنة 2014 والى سنة 2017.

6-تحديد المفاهيـــــم :

بالنظر إلى الغزارة المسجلة في الأدبيات التي تنتمي لها الدراسة، والتي نتج عنها تنوع وتعدد من حيث تحديد المفاهيم المعالجة لهذا البعد المعرفي الجديد الخاص بالمقاربات بالجودة الشاملة، يضاف إلى هذا الطرح تعدد المجالات والتخصصات الوظيفية التي تعتمد عليها والتي هي أيضا تعرف ظهور جديد لمعارف المرتبطة بمختلف متغيرات الدراسة ، وبناءا على منهجية المعالجة التربوية للموضوع ،ووفق الإطار المعرفي المرتبط بالتطبيقات التربوية التعليمية للجودة الشاملة، و كذلك بعد الاطلاع المكثف والضبط للملامح المعالجة بغية إيجاد التعاريف الإجرائية التي تخدم موضوع الدراسة، ونتيجة لعملية معالجة و انتقاء تم تحديد مختلف المفاهيم المرتبطة بموضوع الدراسة على النحو التالي:

6-1- الملمـــح: Profil

من الناحية اللغوية:

معنى ملامح في معجم اللغة العربية المعاصرة ملامح [جمع] : مف ملمح ولمحة (على غير قياس) : 1 - ما يظهر من أوصاف الوجه ومن مظهر الإنسان ذكر للمحقق ملامح اللص حسن الملامح : جميل . 2 - مشابه في فلان ملامح أبيه .

الملامح والظلال: (فن) أماكن مضاءة وأخرى مظلمة رسام بارع في الملامح والظلال [1]

و منه مَلاَمِحُ الوَجْهِ : مَا يَظْهَرُ مِنْ عَلاَمَاتِ الوَجْهِ وأَوْصَافِهِ. ظَهَرَتْ مَلاَمِحُ الغَضَبِ عَلَى وَجْهِهِ. [2]

من الناحية الاصطلاحية:

حسب معجم La Rousse يعني:

[1]- احمد مختار عمر، 2008 ،.معجم اللغة العربية المعاصرة، المجلد الأول، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة ،مصر،

[2]- معجم البراق- الرابط *http://www.alburaq.net/translate.*

"هي مجموعة سمات نفسية موسومة التي تحديد نوع الشخص المناسب لأداء وظيفة، انجاز مهمة مجموعة من خصائص الذي تحدد اجرائيا نوع الشيء " [1]

من الناحية الإجرائية:

هو المقاربة الإجرائية المعتمدة لتحديد طبيعة مكون المكونين وفق معايير مقترحة مسبقا لضبط الشكل المتوقع أو المنتظر لأداء مهني مقصود.

6-2-- مفهوم المكون: Le formateur

من الناحية اللغوية:

يقدم معجم اللغة العربية المعاصرة تعريف: كون يكون، تكوينا، فهو مكون، والمفعول مكون، كون الله الشيء: أخرجه من العدم إلى الوجود، أحدثه، خلقه، أوجده فكان كون الله العالم / الخلق.

من الناحية الاصطلاحية:

يندرج التعريف الاصطلاحي وفق ابعاد ثلاث هي:

- من حيث المهام.
- من حيث الكفاءات.
- من حيث الاداء (الكفايات).

من الناحية الإجرائية:

هو عضو هيئة التدريس او التكوين مكلف بالتكوين المهني لفئة معينة من المتكونين في إطار المسار التنظيمي (البيداغوجي).

---

[1]- *DICTIONNAIRE DE FRANÇAIS LA ROUSSE -*

http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/profil/ الرابــط

6-3-مكون المكونين: Formateur des formateurs

من الناحية الاصطلاحية:

من خلال الاطلاع على مختلف الادبيات المرتبطة بمفهوم مكون المكونين لم نسجل وجود توافق أو اجماع حول تبني لهذا المصطلح عربيا، مع تسجيل وجود مقاربة له باللغات الأجنبية بخاصة اللغة الفرنسية (formateur des formateurs) واعتماد النظام التعليمي الفرنسي خاصة على التعامل مع مصطلح مكون المكونين، والذي يعود أصل المصطلح الى مفهوم المكون كقاعدة مرجعية يعتمد عليها لتحديد مصطلح مكون المكونين وفق الابعاد الثلاث المقترحة وهي:

- من حيث المهام.
- من حيث الكفاءات.
- من حيث الاداء (الكفايات).

من الناحية الإجرائية:

مكون المكون: مكون حامل للخصائص الضمنية ومتوفر على الشروط التنظيمية والمعرفية من حيث الأقدمية والمستوى العلمي المتخصص مكلف بالإشراف على التكوين النوعي لفائدة المكونين في المجال البيداغوجي (التعليم) والمجال المهني المتخصص (إعلام ألي، إلكترونيك حسب تخصص هذا الأخير ,بحيث تعويض منصبه وتعويضه بمكون من طراز او صنف أدنى يظهر الفرق في التعيين والأداء والكفاءة في منصب مكون المكونين.

6-4-ملمح مكون المكونين: Profil(traits) formateur des formateur

من الناحية الاصطلاحية:

ملمح مكون المكونين هو توصيف لمهنة المكون المكونين بدرجة اعلى بالنظر الى امتلاكه للمواصفات الأخلاقية والتقنية المرتبطة بالمهام التكوينية الخاصة.[1]

من الناحية الإجرائية:

هو التصور للخصائص المهنية لمكون المكونين وفق معايير معينة.

6-5- التكوين :Formation

من الناحية اللغوية:

من الناحية الاصطلاحية:

يعرف التكوين على انه مجموع الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتية التي يكون هدفها اكتساب أو تنمية المعارف (معلومات، كفايات، مهارات، مواقف) من اجل ممارسة مهمة أو عمل.[2]

وحسب بوترف Boterf : التكوين عبارة عن عملية تعديل إيجابي ذي اتجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية وهدفه اكتساب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الفرد من أجل رفع مستوى كفايته بحيث تحقق فيه الشروط المطلوبة لإتقان العمل"[3].

---

[1] -*Alain rieunier , le lien http://alain.rieunier.name/index.php?page=profil-du-formateur-de-formateurs-ipnetp.*

[2]- عبد الكريم الغريب،1998، معجم علوم التربية، منشورات عالم التربية، الطبعة الثانية، الدار البيضاء، المغرب، ص 149.

[3]- لحسن بوعبد الله مقداد ، 1998 ، تقويم العملية التكوينية في الجامعة،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،ص 10.

كما سجلنا من خلال المعالجة البحثية ان معنى مصطلح التكوين المهني يحمل معنى التدريب عند كثير من الدول العربية، يضاف لهذا انه كذلك من الناحية اللغوية ان من بين معاني التكوين هو التدريب.[1]

من الناحية الإجرائية:

النشاط التحصيلي المقصود والموجه قصد التحصل على معارات ومهارات خاصة بمجال وظيفي معين.

6-6-التكوين المهني:Formation professionnelle

من الناحية الاصطلاحية:

مجموعة النشاطات تهدف إلى ضمان الحصول على المعرفة والمهارات والاتجاهات الضرورة لأداء مهمة أو مجموعة من الوظائف مع القدرة والفعالية في نوع أو مجال من النشاطات الاقتصادية المعينة "[2]

عرفه **الدكتور وصفي عقيلي** [3]على أنه برامج متخصصة، تعد وتصمم من أجل إكساب عمال المنظمة في كافة مستوياتها معارف ومهارات وأنماط سلوكية جديدة وتطوير المعارف والمهارات.

من الناحية الإجرائية:

هو نسق موجه يهدف من خلاله إلى الحصول والتحصيل على معارف ومهارات وفق أسس رسمية نظامية (وزارة التكوين والتعليم المهنيين) الغاية منها الحصول أو تقديم اعتراف أو شهادة نظامية تثبت التمكن المهني (التحصيل المهني).

---

[1] - القاموس العربي فرنسي – الرابط https://www.almaany.com

[2]- بوفلجة غياث، 2006، التربية والتكوين بالجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 03.

[3] - احمد وصفي عقيلي، 2002، إدارة الموارد البشرية من منظور استراتيجي، ط1، دار النهضة العربية، لبنان.

6-7-التعليم المهني:Enseignement professionnel

التعليـــــم:

عرف **اللقاني** التعليم "بأنه ذلك الجهد الذي يخططه المعلم وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين المتعلمين وهنا تكون العلاقة بين المعلم كطرف والمتعلمين كطرف أخر من أجل تعليم مثمر وفعال." [1]

كما عرف **مرعي وآخرون** التعليم "انه نشاط تواصلي يهدف الى إثارة دافعية المتعلم وتسهيل عملية التعلم ويتضمن مجموعة من النشاطات والقرارات التي يتخذها المعلم (او الطالب) في الموقف التعليمي، كما أنه علم يهتم بدراسة طرق التعليم وتقنياته لتنظيم مواقف التعلم."[2]

اما **التعليم المهنـي**:

من الناحية الاصطلاحية:

حسب **الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي:** التعليم المهني أو التعليم والتدريب المهني هو تعليم يعمل على تأهيل المتدربين لوظائف أو مهن بمختلف المستويات من التجارة إلى الحرفية أو وظيفة في الهندسة، والمحاسبة، والإدارة، والطب وفنون العلاج الأخرى، والهندسة المعمارية والصيدلة والقانون إلى آخره.

قد يتم تصنيف التعليم المهني كتدريس جملة من الخبرات التطبيقية. ويمكن أن يتسع ذلك ليكون أوسع المعرفة الإجرائية والخبرات التطبيقية ليشمل مجالاً علمياً أكثر اتساعاً، والذي قد يقوم بالتركيز على الجانب النظري والمعرفة النظرية المجردة، والذي يعتبر من سمات التعليم العالي، بالتوازي مع التركيز على الخبرات والمعارف التطبيقية. يمكن أن يكون

[1] - اللقاني ، أحمد حسين و الجمل ،على أحمد، 2002، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر .

[2] - مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود،2002، طرائق التدريس العامة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

التعليم المهني في المرحلة الثانوية، ومرحلة ما بعد الثانوية، ومراحل أخرى من التعليم ويمكن أن يتفاعل مع نظام فترة التدريب المهني (التلمذة المهنية في الورشات والمعامل).[1]

عرفته **منظمة اليونسكو بأنه** (ذلك الجانب من التعليم الذي يشمل جميع ميادين العملية التربوية ويتضمن كذلك دراسة التقنيات والعلوم المرتبطة بها واكتساب المهارات والاتجاهات والمعارف ذات الّطابع العلمي).[2]

أما القانون التوجيهي للتكوين والتعليم المهنيين عرّفه في المادة العاشرة منه كما يلي: " يقصد بالتعليم المهني، كل تعليم أكاديمي وتأهيلي، ممنوح من مؤسّسات التعليم المهني بعد الطور الإجباري في مؤسسات التربية الوطنية ".[3]

وحسب **م. جرجس الغضبان** وفق نمط منظومة التعليم والتدريب السوري " هو نمط من التعليم النظامي، الذي يتضمن الاعداد التربوي واكتساب المهارات اليدوية والمعرفة المهنية، والذي تقوم مؤسسات تعليمية نظامية بمستوى الدراسة الثانوية لغرض اعداد عمال ماهرين في مختلف الاختصاصات الصناعية والزراعية والصحية والإدارية وغيرها، بعد فترة امدها عادة (3) سنوات تعقب مرحلة التعليم الأساسي".[4]

من الناحية الإجرائية:

هو أنموذج او نظام تعليمي معتمد من طرف وزارة التكوين والتعليم المهني موجه الى فئة ذات مستوى دراسي قاعدي يصل الى مستوى التعليم الثانوي والذي يسمح بمتابعة تعليم مهني على مستوى معاهد التعليم المهني.

---

[1]- **الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم** العالي – الرابط -http://www.abahe.co.uk/professional-education-definition.html

[2] - الرابط -http://www.elmouwatin.dz/spip.php?page=imprimer&id_article=6458

[3] - وزارة التربية الوطنية ، وزارة التكوين والتعليم المهنيين،2010 ، قرار وزاري مشترك رقم 05 مؤرخ في 08 أفريل 2010 الموافق لـ 23 ربيع الثاني 1431 المتضمن إنشاء مجلس القبول والتوجيه إلى طور ما بعد الإلزامي، تنظيمه وسيره.

[4] - جرجس الغضبان ، التعليم والتدريب المهني ، جمعية العلوم الاقتصادية السورية ،الرابط .WWW.mafhoum.com

6-8- هيئة التدريس: corps -organisme d'enseignement

من الناحية اللغوية:

الهيئة من الناحية اللغوية هي منظَّمة أو جماعة من النّاس تقوم بعمل خاصّ.[1]

من الناحية الاصطلاحية:

مجوعة مشكلة من اعضاء هيئة التدريس تضم الأساتذة او المكونين او المعلمين الذين يمارسون مهامهم في المؤسسات التربية او التعليم او التكوين.[2]

من الناحية الإجرائية:

المكونون المكلفون بالإشراف على تقديم معارف متخصصة وفق البرامج التعليمية او التكوينية لفائدة فئة المتكونين.

6-9 -هيئة الإشراف: organisme-corps de Supervision

من الناحية اللغوية:

المادة (ش ر ف) بمعنى: أشرف على الشيء: تولاه وتوعده.[3]

من الناحية الاصطلاحية:

لقد اعتبر القاموس التربوي مفهوم الإشراف بأنه جميع الجهود المنظمة التي يبذلها المسئولون لتوفير القيادة للمعلمين والعاملين في الحقل التربوي في مجال تحسين التعليم مهنيا

[1] - معجم المعاني الجامع عربي – عربي ، الرابط https://www.almaany.com

[2]- عمير بن سفر عمير الغامدي، 2012 ،التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE)- تصور مقترح- رسالة الدكتوراه ، جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية ، بتصرف كبير

[3]- معجم العلوم التربوية،ص30 .

ويشمل ذلك: إثارة النمو المهني وتطوير المعلمين وإعادة صياغة الأهداف التربوية والأدوات التعليمية وطرائق التدريس وتقييم العملية التعليمية.[1]

يقدم **قاموس العلوم التربوية** تعريفا مشابها على انها نشاط علمي منظم تقوم بها سلطات إشرافية على مستوى عالي من الخبرة في مجال الإشراف يهدف إلى تحسين العملية التعليمية ويساعد في النمو المهني للمعاملين.[2]

كما تجمل مصطلح الإدارة التعليمية بمعني الهيئات والنظم والافراد في هياكل وما يتبعها من إجراءات توضع لتشغيل المؤسسة التعليمية بما يتفق مع الأهداف الموضوعة لها.[3]

وحسب طارق عبد احمد الدليمي " هي عملية قيادية إنسانية شاملة هدفها تقويم وتطوير العملية التربوية التعليمية، ويعمل على تحسينها برعاية وتوجيه مستمر لجميع أطرافها وعناصرها "[4]

فالمفهوم الحديث للإشراف التربوي يقوم على أساس مفهوم دينامي منظور وليس مفهوم جامد ."[5]

من الناحية الإجرائية:

هي الهيئة المفوضة للإشراف على التسيير التكويني في مختلف ابعاده الوظيفية، زائد الافراد المنتمين لمنظومة التكوين المهنية يحملون مهام الاشراف على التكوين والتعليم المهنين في جميع مستوياته.

6-10- مهنة مكون المكونين: Professorat

---

[1]- القاموس التربوي .

[2]- معجم العلوم التربوية، ص 31.

[3] - معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص 30.

[4] - طارق عبد احمد الدليمي، 2016، الاشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة، ط1، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن، ص 24.

[5] - رائد خضر الحديث، 2011، الاشراف التربوي الحديث، اساسيات ومفاهيم، دار غيداء للنشر والتوزيع، الاردن، ص 20.

من الناحية الاصطلاحية:

و هو تعريف يرتبط بالمقاربة الفرنكوفونية المحدد لمنصب المكون المرتبط بتكوين الكبار[1] ، والذي يتضمن مهنة او مهمة الاشراف على تكوين المكونين في مختلف المجالات المهنية المختلفة (البيداغوجية، التقنية، التسييرية....).

من الناحية الإجرائية:

هو أداء مهني ادائي او سلوكي يقوم به مكون المكونين من خلال عرضه لخدماته التكوينية لفائدة فئة المكونين.

6-11- مفهوم المعيـــــار : Critère - standard

من الناحية اللغوية:

المعيار Standard Standard، في اللغة العربية: ما اتخذ أساسا للمقاربة والتقدير بالحجم بمحاليل قياسية معروفة قوتها.[2]

المعيار في الفلسفة: نموذج متحقق او متصور لما ينبغي ان يكون عليه الشيء **(معيار التحقيق)** ومنه العلوم المعيارية، وهي المنطق والأخلاق والجمال[3].

وفي اللغة الانجليزية المعيار ..... مقياس ثابت للمدى او الكمية او النوع او الحجم، كما انه يعني نوع او نموذج او مثال للمقاربة او محك التميز.

---

[1] - *Francoise F.Laot,Emmanuel de Lescure,2006, FORMATUER D'ADULTES entre fonctions et métiers ,Revu RECHERCHE ET FORMATION , N°53 ,p79-93..*

[2]- معجم المعاني الجامع ، الرابط *www.almaany.com* .

[3]- بوعلي مبارك،2015، مفهوم معيار المعنى في فلسفة الوضعية المنطقية مجلة العلوم الإنسانية، العدد الرابع، جامعة ام البواقي ،الجزائر،ص89.

يعرف قاموس أكسفورد : " المعيار هو مستوى محدد من التميز في الاداء او درجة محددة من الجودة ، ينظر اليها كهدف محدد مسبقا للمسألة التعليمية ، او كمقياس لما هو مطلوب تحقيقه لبعض الأغراض "[1]

المعايير مؤشرات رمزية تصاغ في مواصفات او شروط، تحدد الصورة المثلى التي نرغب أن تتوفر لدى التلميذ الذي توضع له المعايير، او التي تسعى إلى تحقيقها، وهي نماذج وأدوات للقياس، يتم الاتفاق عليها (محليا وعالميا) وضبطها وتحديدها للوصول إلى رؤية واضحة لمدخلات النظام التعليمي ومخرجاته، لغاية تحقيق أهدافه المنشودة والوصول به للجودة الشامل. [2]

من الناحية الاصطلاحية:

حسب هيئة تطوير مهنة التعليم الفلسطينية بالشراكة مع منظمة هيئة الأمم المتحدة للتعليم والعلم والثقافة:

المعيار عبارة يستند إليها في الحكم على الجودة في ضوء ما ضمنته هذه العبارة من وصف للسلوك والممارسات التي تعبر عن قيم أو اتجاهات أو أنماط تفكير، أو قدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات، باعتبارها خطوطاً إرشادية تمثل المستوى النوعي للأداء.[3]

وحسب **أحمد المهدى عبد الحليم :**

---

[1] - *Oxford English Arabic dictionary ،le lien: https://ia800205.us.archive.org*

[2]- علي سعود ، أسما الياس ،2014، الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير وزارة التربية السورية ، تطوير التربية : مسوغات التوظيف التربوي لمدخل المعايير، ، وزارة التعليم العالي السورية ، مركز البحوث التربوية لبنان ، ، جامعة دمشق ، سوريا، ، ص 58 .

[3]- هيئة تطوير مهنة التعليم ، 2012 ،المعايير المهنية للمعلم ، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ، منظمة المتحدة للتربية والتعليم والثقافة، فلسطين، ص 03.

" المعيار أو العيار-لغة-يعني معايرة شيء أو كيان مادي بتقدير منضبط؛ لا يختلف رأي الناس فيه، ويكون هذا التقدير بالوزن (الكيلو جرام وجزئياته ومضاعفاته) وبالكيل، وبتحديد المساحة المكانية بالمتر ومضاعفاته، وتعيين المسافة الزمنية بالثانية، والثانية، والدقيقة، والساعة، ونحو ذلك. وتستخدم المعايير الكمية في كثير من أعمال الصناعة وأعمال التشييد، وأعمال الخدمات، ويستوي في هذا الاستخدام للفظة "معيار" صناعات الأسلحة والسيارات والأجهزة والأدوية والأغذية، كما يستخدم المعيار في الطب وفي الأعمال التجارية والمصرفية، وتنشئ الدول أجهزة معينة "للقياس والمعايرة"؛ توخياً لضمان جودة الإنتاج، وتحقيق العدل بين أطراف التعامل."[1]

والمعايير ضرورية لتقدير الكميات والمساحات، والمعدودات. وتستخدم فيها الملاحظة المباشرة، ويستعان في تقديرها بالأجهزة والأدوات التي تعين على ضبط المقادير، وتقنينها؛ استهدافاً للوقاية والسلامة... ويستعمل مصطلح "المعيار" في كل ما سبق استعمالاً لغوياً حقيقياً.

وقدمت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية تعريف مفاده أن المعايير "هي عبارات يستند إليها في الحكم على الجودة في ضوء ما تضمنته هذه العبارة من وصف السلوك، والممارسات التي تعبر عن قيم أو اتجاهات أو أنماط التفكير، أو قدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات، باعتبارها خطوطا تمثل المستوى النوعي للأداء".[2]

وأيضا حسب وزارة التربية والتعليم العالي المصرية " بانها عبارات تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة دراساته محتوى كل مجال"[3]

---

[1] - احمد المهدي عبد الحليم،2006 ، حكاية المعايير القومية للتعليم وتوابعها.

الرابط http://alarabnews.com/alshaab/2006/17-03-2006/almahdi.htm

[2]- المرجع السابق.

[3]- وزارة التربية والتعليم المصري، الرابط *http://www.moe.gov.eg/*

و يعتبر **عبد الحفيظ سعيد مقدم "** مجموع معيار: وهو محك أو مستوى متفق عليه يستعمل للحكم على الشيء ومن ثمة قبوله أو رفضه."[1]

وقد انتقل مصطلح المعيار إلى مجالات العلوم التربوية والنفسية والاقتصادية والاجتماعية؛ حيث يستعمل المصطلح بصورة مجازية، وليست حقيقية، في اختبارات الذكاء والتحصيل، واختبارات التشخيص، واختبارات الاستعداد والاتجاهات والميول، كما يستخدم المعيار في تقدير متوسط الدخل، وفي نسبة النماء الاقتصادي، وفي مدى توازن الميزانيات المالية. وفي هذه الحالات يشير المعيار إلى عدد، يمثل متوسط مجموعة أعداد؛ ولكنه لا يشير إلى واقع أو وقائع حيوية، إذ إن المعايير الرقمية ليست حقائق؛ وإنما هي "تمثيل رمزي" Symbolic Representation. وقد يفيد هذا التمثيل الرمزي في رسم السياسات العامة كأن يقال: معيار القبول للصف الأول الابتدائي هو أن يكون الطفل في سن السادسة من عمره وهذا المعيار لا يعني أن الأطفال دون السادسة غير قادرين على التعلم، أو كأن يقال "المعيار" في متابعة الدراسات العليا هو ألا يقل "المعدل التراكمي" لإنجازات الطالب في المقررات المختلفة التي أنجزها عن (3) درجات من درجة نهاية هي (4). وتوصف هذه المعايير بأنها تأشيرية، وليست تعبيراً عن الواقع، أو تجسيماً للوقائع الفعلية في الحياة المعيشة. وثمة نمط آخر للمعيار – حين يعرض في رموز-وذلك عند صياغته في كلمات وجمل وفقرات تُنسج وفقاً لضوابط المعاني والمباني في اللغة. ويتدرج هذا النمط اللفظي للمعيار على متصل يتميز بالبساطة في أحد طرفيه.[2]

[1] - عبد الحفيظ سعيد مقدم،2011، معايير تقييم البحوث والرسائل الجامعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية ، ص 6.

[2]- أحمد المهدى عبد الحليم، 2006 ، حكاية المعايير القومية للتعليم وتوابعها، مصر ،الرابط http://alarabnews.com

وحسب **صفاء شحاته وشركائها :** فان مفهوم المعايير هي "عبارة عن جملة موجزة تصف بشكل محدد مستوى جانب رئيسي من جوانب عمل المعلم التعليمي التعلمي ، ويحدد ما ينبغي أن يعرفه المعلم وما يستطيع أن يقوم بها و أن يؤديه إثناء ممارسته لمهنته ، وما يتسم به من سمات و خصائص شخصية وأنماط تفكير، وما يؤمن به من قيم واتجاهات ، وما يتحلى به من اخلاق ، توجه ممارساته ويمكن ان تلاحظ في سلوكه وتصرفاته، بحيث يمكن الاستناد إليها لحكم على كفاءة وفاعلية وجوده و هي عبارة وظيفية تحدد ما يمتلكه مكون المكونين ويطبقه في إطار التكوين." اين **اعتبرت المعايير كأنموذج لتوجيه النظم التربوية.**[1]

يعرف **X.ROEGIERS المعيار بأنه: "** خاصية وعلى عمليات صياغته أن تحدّد هذه الخاصية إما باستعمال اسم اصطلح عليه: إيجابا أو سلبا (مثال: الملاءمة، الانسجام، الدّقة، الطّرافة وإما باستعمال اسم يرفق بمتمّم اصطلح عليه (مثال: استعمال جيّد، تأويل صحيح، إنتاج ذاتي).[2]

وحسب **مجموعة من الباحثين المعيار هو "** اراء محصلة لكثير من الابعاد السيكولوجية، والاجتماعية، والعلمية، والتربوية، يمكن من خلال تطبيقها تعرف الصورة الحقيقية للموضوع مراد تقويمه او الوصول الى احكام على الشيء الذي نقومه" فالمعيار عبارة تصف ما يجب ان تكون عليه المقررات.[3]

---

[1] - *Olivier Meunier, INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE, 2005, Standards, Compétences de base et socle, Cellule de veille scientifique et technologique*, France ,p 14.

[2]- معجم المصطلحات التربوية الجديدة. الرابط https://www.facebook.com/permalink.php

[3] - منى علي سيف بن ذياب القحطاني، عبد الله علي محمد إبراهيم ، نادية محمد شريف، 2015،ضوابط ومعايير الجودة في انتاج المقرارات الالكترونية للمساهمة في بناء مجتمع المعرفة، مجلة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض، المملكة العربية السعودية ، العدد 136 ،1436 هـ-2015 م،ص 87-88.

كما اعتبرها كل من الأستاذ **اللقاني والجمل** على انها:" اراء محصلة لكثير من ابعاد السيكولوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية، يكمن من خلال تطبيقها تعرف الصورة الحقيقية للموضوع مراد تقويمه، او الوصول الى احكام على الشيء الذي نقومه." [1]

وعلى ان المعيار هو محك لضبط النوعية.[2]

ومن بين المسميات للمعيار هو ' **الاماميات**' وهي أي شيء يؤخذ بصفة عامة كأساس للمقارنة والقياس أي انها نموذج نمطي متفق عليه أنشأ او أقيم باتفاق دولي او قومي يستعمل كقاعدة بقياس كمية او قيمة او نوع quality .[3] فالمعيار (Criterion) مقياس خارجي للحكم على الأشياء او لتقدير صحتها.[4] اما المعايير (Norms) تمثل القواعد الانمودجية او الأطر المرجعية او الشروط، التي نحكم من خلالها او نقيس عليها سلوكات الافراد او الجماعات ، و الاعمال و أنماط التفكير والإجراءات [5].

كما تعتبر العيوب الصفرية معيار الاداء في الجودة وهو معيار حرفي وتقوم فكرته على عمل الشيء الصحيح من المرة الاولى، وهذا يعني التركيز على الوقاية من العيوب بدلا من ايجاد العيوب بعد حدوثها والقيام بإصلاحها.[6]

---

[1] - اللقاني، أحمد حسين والجمل علي أحمد،1998، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط2، القاهرة، عالم الكتب ، ، ص 229.

[2]- نادية احمد بكار، 2000،ممارسة الطالبات المعلمات لمعايير التدريس الحقيقي، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 75.

[3] - حسن شحاتة، زينب النجار،2003، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الدار المصرية اللبنانية، ط 1،القاهرة ، مصر ، 1424هـ – 2003 م ، ص 60.

[4] - حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مرجع سابق،ص 285.

[5] - المرجع نفسه، ص286.

[6] - سمير كامل الخطيب، رنا حمزة سلمان ،2014، دور توابث Crosby في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد 22، العدد 3، العراق، ص 747.

من الناحية الإجرائية:

هو مجموعة من المؤشرات الإجرائية التي تحمل خصائص المعايير التي تم اعتمادها وفق خلفية معرفية مسبقة قابلة للتغير وفق تصور لما ينبغي أن يكون عليه النظام التعليمي التكويني المعتمد، فهي تأسس لمطابقة المواصفات الإجرائية المعتمدة.

6-12-المؤشر:Indicateur

من الناحية اللغوية:

مُؤَشِّر: (اسم)، الجمع: **مؤشِّرون** ومؤشِّرات، اسم فاعل من أشَّرَ على، ومُؤَشِّر: علامة.[1]

من الناحية الاصطلاحية:

عبار تصف أداء وسلوك مكون المكونين لتحقيق متطلبات المعيار.

تعرف وزارة التربية والتعليم المصرية المؤشر على أنها" عبارات تصف الإنجاز (الأداء) المتوقع من المتعلم لتحقيق علامات الطريق، وتندرج في عمقها ومستوى صعوباتها وفقا للمرحلة التعليمية، وتتصف صياغتها بأنها أكثر تحديد وأكثر إجرائية.[2]

كما يعتبر كل **زياد الجرجاوي** وجميل **نشوان** على انها "الممارسات الفعلية التي يقوم بها الأساتذة اثناء القيام بأداء دورهم التعليمي المهني في ضوء المعايير التي تم تحديد الأداء التعليمي المرغوب فيها.[3]

ويعرف **قاموس أكسفورد** المؤشر بأنه يشير أو يوجه الانتباه إلى شيء ما دقته قليلة او كبيرة، كما يشير إلى حالة الموقف الذي نختبره (William-1974:695).[1]

---

[1] - معجم المعاني الجامع ، معجم عربي عربي ، الرابط https://www.almaany.com

[2] - وزارة التربية والتعليم المصرية ،2003 المعايير القومية للتعليم في مصر، الرابط www.watein.com.

[3] - زياد الجرجاوي، جميل نشوان ، تقويم أداء الأستاذ الجامعي في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير ومؤشرات الاعتماد وضمان الجودة الشاملة ، فلسطين، 2003، ص 5. الرابط ww.qou.edu .

كما يعتبر المؤشر خلاصة مجموعة متكاملة من المبينات التي تخص واقعة اقتصادية مثل مؤشر الاسعار او ظاهرة اجتماعية مثل حركة الطلاق في المجتمع او وضعية تربوية معينة كمؤشر كلفة التعليم، كما ان مفهوم المؤشر هو نوعي مجرد لا نصل اليه الا من خلال عناصر دالة قابلة للملاحظ و القياس (المبينات).[2]

من الناحية الإجرائية:

وحدة وصفية يرجع اليها لبناء الملمح العام.

6-19- المحك: Criteria-Critère

من الناحية اللغوية :

حسب معجم الغني من بين معانيه هو مقياس للحُكم والتَّقييم او المعيار النَّقديّ كعرض القصيدة على المحك النقدي .[3]

من الناحية الاصطلاحية:

هي أسس خارجية للحكم على الأداء وبالتالي للحكم على نتاجات التعلم وقد تكون هذه المحكات كمية أو كيفية . فمثلا لكي نحكم على نجاح برنامج تعليمي أو تدريبي في تحقيق

---

[1] - سهيل رزق دياب ،مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الفلسطيني ،جامعة القدس المفتوحة – منطقة غزة التعليمية ، فلسطين ، الرابط www.pdffactory.com

[2] - فوزي أيوب، 1999، مقاربة في التقييم المدرسي الجديد بالكفايات التعليمية، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، لبنان.

[3] - معجم المعاني الجامع ،معجم عربي - عربي ، الرابط https://www.almaany.com

أهدافه يمكن مقارنة أداء الطلبة في الاختبارات التحصيلية المرتبطة بهذا البرنامج بمستويات الكفاية الإنتاجية التي تتحدد في الميدان الفعلي للعمل[1].

وفي اللغة الفرنسية:

Le terme **critère** tire son origine sur le vocable grec qui veut dire « juger ». Le **critère** est le jugement ou le discernement d'une personne.

من الناحية الإجرائية:

أما المحك فهو الحد الأدنى او الجزئي او النسبي المتوقع بلوغه ليصبح الأداء مقبولاً، والذي يعالج ضمن المعاملة كمية أو زمنية أو نوعية. (درجات مثلا).

13-6- مفهوم المعيار المهني: Critère (s) norme(s) professionnel

من الناحية اللغوية للمهنة:

المَهْنَة والمِهْنَة والمَهَنَة والمَهِنَةُ كله: الحِذْق بالخدمة والعمل ونحوه،و قد مَهَنَ يَمْهُنُ مَهْناً إذا عمل في صنعته. مَهَنَهُم يَمْهَنُهم ويَمْهُنُهم مَهْناً ومَهْنَةً ومِهْنَةً أَي خدمهم .[2]

المهنة :

من الناحية اللغوية:

حسب معجم في قاموس المعجم الوسيط اللغة العربية المعاصر. قاموس عربي عربي المهنة قال **الأَصمعي: المَهْنة** ، بفتح الميم ، هي الخِدْمة ، قال : ولا يقال مِهْنة بالكسر ،

[1] - الفريق الوطني للتقويم -تحت اشراف خبراء كنديين لمشروع الاقتصاد المبني على المعرفة ERFKEE-، 2004 ، استراتيجيات التقويم وأدواته ،ص 37 . الرابط http://www.moe.gov.jo

[2]- لسان العرب، الرابط https://www.almaany.com

قال : وكان القياسُ لو قيل مثل جِلْسة وخِدْمة ، إلا جاء على فَعْلةٍ واحدةٍ ، فكل من **المَهْنَة** والمِهْنَة والمَهَنَة والمَهِنَةُ كله : الحِذْق بالخدمة والعمل ونحوه.[1]

من الناحية الاصطلاحية:

حسب هيئة تطوير مهنة التعليم الفلسطينية بالشراكة مع منظمة هيئة الأمم المتحدة للتعليم والعلم والثقافة :

المهنة مدلول وصفي يشير إلى مجموعة من الخصائص والسمات الأساسية والمهارات القائمة على مؤهلات معرفية تخصصية تؤهل الشخص إلى مجتمع مهني معين [2]

كما تعرف على انها هي اعمال خدماتية تطبيق مجوعة من المعارف على مجموعة من المشكلات يقدرها المجتمع.

من الناحية الإجرائية:

مجموع التوصيفات المرتبطة بالخصائص الوظيفية لنشاط مهني ما.

6- 14- المعيار المهني لمكون المكونين: Critère (s) norme(s) professionnel du formateur des formateur

من الناحية الاصطلاحية:

يمكن تعريف المعيار المهني بأنه توصيف معياري دقيق للمهنة يشمل تحديد واجباتها ومهامها والهدف الإجرائي لكل مهمة وخطوات تنفيذ المهام ومعيار الأداء والمعارف المطلوبة لتنفيذ المهمة واحتياطات السلامة وأهم العدد والأدوات وسلوكيات المهنة عموما.

من الناحية الإجرائية:

[1] - قاموس المعجم الوسيط اللغة العربية المعاصر. قاموس عربي عربي، الرابط https://www.almaany.com

[2]- هيئة تطوير مهنة التعليم ، 2012 ،المعايير المهنية للمعلم ، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ، مرجع سابق.

هي مجموعة الضوابط الإجرائية المحددة لمختلف الابعاد المهنية اللازمة للنشاط المهني المقصود.

6-15- مفهوم الجـودة:Qualité

من الناحية اللغوية:

معنى جود في لسان العرب الجَيِّد نقيض الرديء على فيعل وأَصله جَيْوِد فقلبت الواو ياء لانكسارها ومجاورتها الياء ثم أُدغمت الياء الزائدة فيها والجمع جِياد وجيادات جمع الجمع.[1]

معنى جود في مختار الصحاح ج و د : شيء جَيِّدٌ والجمع جِيَادٌ و جَيَائِدُ بالهمزة على غير قياس و جَادَ بماله يجود جُوداً فهو جَوَادٌ وقوم جُودٌ بوزن هود و أَجْوَادٌ بالفتح و أَجَاوِدُ بوزن مساجد و جُوَدَاءُ بوزن فقهاء وكذا امرأة جوَادٌ ونسوة جُودٌ أيضا و جادَ الشيء يجود جُوْدةً بفتح الجيم وضمها أي صار جيدا.[2]

ويرجع مفهوم الجودة (Quality) إلى الكلمة اللاتينية (Qualitas) التي تعني الشخص أو طبيعة الشيء ودرجة الصلابة، وقديما كانت تعني الدقة والإتقان من خلال قيامهم بتصنيع الآثار التاريخية والدينية من تماثيل وقلاع وقصور لأغراض التفاخر بها أو استخدامها لأغراض الحماية.[3]

مدخل تعريف الجودة:

---

[1]- لسان العرب ، الرابط https://www.almaany.com

[2]- بن ابي عبد القادر الحنفي الرازي ،1999 ،مختار الصحاح ، المكتبة العصرية ، ط 5 ، بيروت صيدا، لبنان ، ، ص 63.

[3]- سعدي نوال، 2016 ، تطبيق نظام الايزو 9000 والإدارة بالجودة الشاملة (بين التكامل والاختلاف)، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 23، مارس 2016، ص 106.

بالنظر إلى كثافة وتداخل التعاريف حول مفهوم الجودة يندرج ضبط المفهوم وفق الابعاد التالية:

1-الجودة : درجة التفضيل Degree of Superlative:

فالجودة تعني لمعظم الناس التفضيل لذلك تعد سيارة مرسيدس ، هي سيارة الجودة ، وكذلك ساعة رولكس فهي ساعة الجودة ..... الخ من الامثلة. وفي المثالين السابقين تعد الجودة مرادف للرفاهية والتميز وهذه من الصعب قياسها . في ظل الامثلة السابقة تعد جودة المنتوجات متاحة للقادرين على الدفع .[1]

2- الجودة : المطابقة للاستعمال Fitness for use :[2]

تعرف الجودة بأنها " الموائمة للاستعمال "، وذلك لأهمية الجودة في التصميم والإنتاجية، من حيث المستلزمات الضرورية للعمل بما يحقق الامان للعاملين عند إنجاز أعمالهم، بالإضافة إلى مشاركة الزبون في وضع متطلبات جودة السلع والخدمات التي يحصل عليها) أو وضع مواصفاتها وفقا للمتطلبات العلمية وتوقعاته إذا كان غير قادر عن التعبير عنها، ويحقق موائمة السلع للاستعمال الذي يقصدهُ.

وبهذا الصدد يكون السعر، وموعد التسليم في الموعد المحدد، وسهولة الصيانة وحصول المصنع على الجزاء التي تدخل في صناعة السلع أو تقديم الخدمة، عناصر مهمة تؤثر على الزبون في اختياره منتوجا أو خدمة محددة.

3- الجودة : المطابقة مع المتطلبات : Conformity with the Requirements

تحقيق الجودة يتم إذا كان المنتوج أو الخدمة يشبع كل المتطلبات المحددة من قبل الزبائن سواء حددت في عقد الشراء أو حددت بموجب المواصفات المعلنة والمحددة أو حددت بموجب قانون أو غير ذلك. وضمن نظام الجودة في المنظمات فأن المتطلبات تحدد

---

[1] - نجيب عبد الغني إبراهيم، 2017، نظام الجودة أم إدارة الجودة الشاملة، موقع الإدارة العامة والمحلية، الرابط *http://kenanaonline.com*

[2] - محمد عبد الوهاب العزاوي، 2005 ، إدارة الجودة الشاملة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 7.

من خلال الوثائق، فإذا تضمن العقد بين المجهز والزبون مطابقة وثائق نظام الجودة، فأن متطلبات النظام تصبح هي متطلبات الزبون. [1]

4- الجودة : التركيز على الزبون: Focus Customer **:**

يعتبر اهم الركائز إدارة الجودة الشاملة، حيث ترتكز إدارة الجودة الشاملة على تحقيق رضا المستفيد باعتباره أساس الجودة، ولا بد أولا من تحديد من هو المستفيد حتى يتم التركيز عليه، وماهي متطلباته وتوقعاته حتى يتم تقديم الخدمة التي تلبي هذه التوقعات والاحتياجات، كما يعد الزبون المحور الأساسي لاستراتيجيات الجودة ومرتبط بجميع البيانات ووسائل الوصول الى الجودة.[2]

ان هذا التعريف يركز على ضرورة الاهتمام بالمتطلبات الظاهرية التي يرغب الزبون في ملاحظتها في السلع والخدمات، فضلً عن تلمسه للمنافع المتحققة من استخدام هذه السلع بما يلبي حاجاته الضمنية. وهذا التعريف الذي اعتمدته المنظمة العالمية للتقييس بموجب المواصفة ISO 9000 / 2000.

وفي ضوء تلك المداخل قُدمت محاولات عديدة لتعريف مصطلح الجودة نورد أهمها:

عرفت **الجمعية الامريكية لضبط الجودة (ASQC) والمنظمة الاوربية لضبط الجودة (EOQC)** الجودة بأنها " المجموع الكلي للمزايا والخصائص التي تؤثر في قدرة المنتج أو الخدمة على تلبية حاجات معينة.[3]

عرف جوران **Juran Joseph** الجودة بأنها "مدى ملائمة المنتج للاستخدام أي القدرة على تقديم أفضل أداء واصدق صفات.[1]

---

[1]- يوسف حجيم الطائي،2008، نظام ادارة الجودة في المنظمات الإنتاجية والخدماتية، اليازوي، عمان، الأردن، ص 53.

[2] - حسن محمد الحراحشة،2011، إدارة الجودة الشاملة والأداء الوظيفي، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 69.

[3] - محمد عبد الوهاب العزاوي،2005 ، إدارة الجودة الشاملة، مرجع سابق، ص 4.

عرف **Feigenbaum** الجودة بأنها " الناتج الكلي للمنتج أو الخدمية جراء دمج خصائص نشاطات التسويق والهندسية والتصنيع والصيانة والتي تمكين من تلبية حاجات ورغبات الزبون. (ضبط الجودة – الرقابة الشاملة للجودة).[2]

عرّف فيليب كروسبي Philip Grosby الجودة بأنها " المطابقة مع المتطلبات "وأكد بأنها تنشأ من الوقاية وليس من التصحيح وبأنه يمكن قياس مدى تحقيق الجودة من خلل كلف عدم المطابقة.(فكرة العيوب الصفرية Zero Defects أي (عدم وجود أي خطأ جراء العمل الصحيح من المرة الأولى).[3]

أما **المهندس الياباني Taguchi** فقد عرّف الجودة بأنها "تعبير عن مقدار الخسارة التي يمكن تفاديها والتي قد يسببها المنتج للمجتمع بعد تسليمه" ويتضمن ذلك الفشل في تلبية توقعات الزبون، والفشل في تلبية خصائص الأداء والتأثيرات الجانبية الناجمة عن المجتمع كالتلوث والضجيج وغيرها.

فيما عرّفت **المنظمة الدولية للتقييس ISO** الجودة بأن ها "الدرجة التي تشبع فيها الحاجات والتوقعات الظاهرية والضمنية من خلال جملة الخصائص الرئيسة المحددة مسبقا[4] و تؤكيد المواصفة على ضرورة تحديد تلك الحاجات والتوقعات وكيفية إشباعها.

قد استوعبت **ISO** في تعريفها أغلب اطروحات الرواد فيما عدا المدخل المجتمعي الذي طرحه **Taguachi** [5]

---

[1] - مصطفى نمر دعمس، 2009، ادراة الجودة الشاملة في التربية و التعليم ، دار غيداء، الاردن، ص 144.

[2] - مبارك داؤود سليمان، علي عبد الله الحاكم ، 2015 ، دور إدارة الجودة الشاملة واثرها على تنمية الموارد البشرية ، مجلة إدارة الجودة الشاملة، مجلد 16 ، عدد 1 ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، السودان ، ص 6.

[3] - سمير كامل الخطيب، رنا حمزة سلمان ،2014، دور توابث Crosby في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد 22، العدد 3، العراق، ص 746.

[4]-*ISO,NORME INTERNATIONALE ISO 9000. Deuxième édition 2000 ,SUISSE ,2000, p2.*

[5]- محمد عبد الوهاب العزاوي، 2005 ، إدارة الجودة الشاملة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن، ص 7-8 121

الجودة هي درجة أو مستوى من الامتياز أو الاستحقاق أو درجة من كمال الخصائص أو السمات كمنتج أو خدمة[1]

من الناحية الإجرائية :

هي مدى تحقيق النوعية المعيارية للمخرجات (الأداء، المنتج.....) وايضا ملائمة العرض بالطلب، مع تقديم انطباع إيجابي عند عرض المخرج في مختلف أبعادها الشكلية والضمنية وذلك حسب طبيعة المجال التعاملي.

6-16- الجودة الشاملة : TQM : Qualité global

من الناحية الاصطلاحية:

يرتبط الحديث عن مفهوم الجودة الشاملة بالتطورات الفكرية لمفاهيم التنظيم وتطوراتها المتخلفة (التنظيمات الإدارية) حيث يعد مفهوم الجودة الشاملة هو اخرما تمخض عن مجموع هذه المعالجات التنظيرية، نظرية يتم تطبيقها[2].

يعرف **معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي الجودة** "بأنها أداء العمل الصحيح بشكل صحيح من المرة الأولى مع الاعتماد على تقييم المستفيد في معرفة مدى تحسن الأداء."[3]

وحسب **د. عاصم شحادة علي** يرتكز مفهوم الجودة الشاملة إلى أحد المفاهيم الإدارية الحديثة الموجهة وهي تمزج بين الوسائل الإدارية والأعمال الابتكارية من جهة أخرى، وبين المهارات الفنية ذات التخصص الدقيق وذلك من أجل إسناء مستوى الإدارة. وحظيت إدارة الجودة الشاملة بالاهتمام الشديد ووجدت معظم الدراسات أن تضييق إدارة

---

[1] - زكريا بن عبدالله الزامل، 2009 ، الدليل الإجرائي للمدرب نحو تحسين جودة التدريب، المؤسسة العامة للتدريب التقني المهني ،المملكة العربية السعودية ،1430 هـ.

[2]- بلقاسم سلاطنية ،1997، التكوين المهني وسياسة التشغيل، رسالة الدكتوراه، قسم علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، الجزائر.

[3] - عبد الفتاح، نبيل عبد الحافظ ،2000، إدارة الجودة الشاملة، ودورها المتوقع في تحسين الإنتاجية بالأجهزة الحكومية، ملخص بحث مكتبي، مجلة الإداري، العدد 82.

الجودة الشاملة ينعكس بشكل إيجابي على أداء أي منظمة تطبقها، وذلك عبر انخفاض التكاليف وتحسن الأداء وتحسين العلاقة بين العاملين وارتفاع مستوى الرضا الوظيفي بينهم.[1]

للإشارة هناك كم هائل من التعاريف الخاصة بمفهوم الجودة الشاملة والذي سنحاول التعامل مع أهمها خلال هذه الدراسة.

كما سجلنا كذلك من خلال الاطلاع في الادبيات المرتبطة بمفهوم **الجودة الشاملة** انها كذلك حملت مصطلح **الجودة الكلية** في بدايتها بالوطن العربي **والذي كان يحمل نفس المعنى .**[2]

من الناحية الإجرائية :

هي المعالجة الشاملة لمجموعة من المعايير والمؤشرات التي يهدف تبنيها إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المسطرة من طرف الهيئة التعليمية (التكوينية.....).

6-17-توصيف المهـــن:Normalisation poste de travail

من الناحية اللغوية:

توصيف: مصدر وصَّفَ، **وصّف** الوظائفَ: حدّد طبيعة كلّ وظيفة وواجباتها والشروط الواجب توافرها فيمن يشغلها.[3]

من الناحية الاصطلاحية:

---

[1]- عاصم شحادة علي، 2010 ،تنمية الموارد البشرية في ضوء تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، مجلة الباحث ، العدد 07 ، 2009-2010 ، الجزائر ،ص .ص 195، 204.

[2]- احمد سعيد درباس،1994، ادارة الجودة الكلية، مجلة رسالة الخليج العربي، المملكة العربية السعودية، العدد 50، .

[3] - معجم المعاني الجامع ، معجم عربي ،الرابط https://www.almaany.com

وعلى ضوء التحليل الوظيفي JOB ANALYSIS يمكن إعداد كل توصيف الوظيفة الذي يوضح مهام JOB DESCRIPTION وعلى ضوء التحليل الوظيفي يمكن إعداد كل توصيف الوظيفة وواجبات الوظيفة ومسؤوليات او مستوى صعوبة اعمالها وظروف العمل المحيطة بها. وكذلك إعداد متطلبات الوظيفةJOB SPECIFICATIONS، التي تحدد الشروط اللازم توافرها في شاغل الوظيفة وهي المرتبطة بالمؤهل العلمي JOB SPECIFICATIONS والخبرة العملية والمهارات والقدرات والتدريب وغيرها، مما يكفل أداء العمل بطريقة مرضية.

و حسب **م . جرجس الغضبان** هي: متطلبات شغل مهنة او عمل كما هي محددة في مواصفات الوظيفة (Occupational Standars).[1]

من الناحية الإجرائية:

هو اجراء تنظيمي تعتمد عليه المنظمة او المنظومة التكوينية لتحديد الشروط و المتطلبات الإجرائية المعيارية المرتبطة بطبيعة منصب العمل في مختلف ابعاده.

18-6- تحليل الوظيفة : analyse poste de travail

من الناحية اللغوية :

المادة (ح ل ل)، حلل الشي : ارجعه إلى عناصره[2]

من الناحية الاصطلاحية:

ويقصد به الأسلوب العلمي المنظم لعملية تجميع البيانات والمعلومات الخاصة بالوظائف (تحليل الوظائف) JOB ANALYSIS.[1]

---

[1]- جرجس الغضبان، التعليم والتدريب المهني ، جمعية العلوم الاقتصادية السورية، سوريا. الرابط **WWW.mafhoum.com**.

[2]- معجم العلوم التربوية ، ص537

عرف مصطفى شاويش التحليلي الوظيفي بأنه " عملية جمع معلومات عن كل وظيفة بغرض التعرف على وصف الوظيفة ومتطلباتها، ومواصفاتها وخصائصها وطبيعته."[2]

كما عرفته راوية حسن التحليل الوظيفي، بأنه عملية تحديد وتسجيل المعلومات المرتبطة بطبيعة وظيفة معينة. فهو يحدد المهام التي تتكون منها الوظيفة، والمهارات، والمعرفة، والقدرات والمسؤوليات المطلوبة من الفرد شاغل العمل لكي يحقق مستوى أداء ناجح.[3]

من الناحية الإجرائية:

الضبط العلمي لوضع البيانات والمعطيات الخاصة بالوظائف.

7-19- المقاربـــة: Approche

من الناحية اللغوية:

في معجم المعاني الجامع -معجم عربي عربي قارب الشّيءَ: داناه، اقترب منه، **مُقَارَبَةُ** نَصّ: النَّظَرُ فِيهِ، تَحْلِيلُهُ لِمَعْرِفَةِ أَوْجُهِهِ.

وفي **قاموس المعجم الوسيط** فتحمل معنى منهجية لمعالجة موضوع أو دراسة ظاهرة أو مشكلة ما بشكل يبرز الترابط والتفاعل بين مختلف مكوناتها (عناصرها).[4]

من الناحية الاصطلاحية:

---

[1] - مؤيد سعيد السالم، عادل حرحوش صالح، 2002 ، إدارة الموارد البشرية – مدخل استراتيجي ، ط1، عالم الكتاب الحديثة للنشر والتوزيع، اربد، الأردن.

[2] - شاويش مصطفى،2000 ، إدارة الموارد البشرية، ط3 ، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان، الأردن ،ص 44.

[3] -حسن راوية محمد ،2001 ، إدارة الموارد البشرية –رؤية مستقبلية، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر ، ص 54.

[4]- قاموس المعجم الوسيط ، الرابط -https://www.almaany.co

حسب **عطا الله واخرون** يحمل المفهوم " التصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة او استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب.[1]

ويعتبر فريد **حاجي** المقاربة على انها: تصور لمشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة او استراتيجية تأخذ بعين الاعتبار كل العوامل المتدخلة لتحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية.[2]

وتقدم **نورة العايب** مفهوم يعتبر:"المقاربة هي الطريقة المعتمدة في العملية التدريسية والتي تقوم على تقريب المتعلم إلى كفاءته، وهي أيضا التي يتم من خلالها دفع المتعلم لأي استثمار واستغلال ما يملكه من قدرات وإمكانيات.[3]

من الناحية الإجرائية:

هي معالجة منهجية تعتمد على أسس علمية ومنطقية لمعالجة مضامين وإشكاليات البحث في المعرفة البحثية.

6-20- الكفاءة: Compétence:

من الناحية اللغوية:

المادة. [ك ف أ]. والذي تعني:

1. :-لَهُ كَفَاءةٌ عِلْمِيَّةٌ :- : قُدْرَةٌ ، مُؤَهِّلاَتٌ عِلْمِيَّةٌ .

---

[1] - عطا الله واخرون، 2009، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات ،ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، ص 59.

[2]- فريد حاجي ،2005 ،المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ،المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، الجزائر، ص 11.

[3] - نورة العايب ،2015، المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية ، مجلة العلوم الانسانية، عدد 43، جوان 2015،ص 322.

2 . :- يَتَمَتَّعُ بِكَفَاءةٍ عَالِيَةٍ :- : بِقُدْرَةٍ عَالِيَةٍ عَلَى العَمَلِ ، بِجَدَارَةٍ وَأَهْلِيَّةٍ .

3 . :- حَصَلَ عَلَى شَهَادَةِ الكَفَاءةِ :- : شَهَادَةُ دُرُوسٍ عِلْمِيَّةٍ أَوْ تَكْمِيلِيَّةٍ .[1]

وعليه فإن الكفاءة في اللغة لا تستخدم إلاّ بمعنى الشبيه والنظير.[2]

من الناحية الاصطلاحية:

يعتبر مفهوم الكفاءة مفهوم متعدد الأوجه اختلف من حيث التصور و المجالات المطبقة والمقترحة ' ومن الناحية الاصطلاحية مفهوم الكفاءة مرتبط بعدة ابعاد منها ما هو متعلق بـ :

1-**المتعلم او المتكون**: (كفاءات فردية)

فحسب **فانسون كاروت** معنى الكفاءة هي:' قدرة المتعلم على توظيف ما تعلمه في موافق تعليمية جديدة '[3]

حسب ا. ليوبار باكوي Leopold Paquay الكفاءة هي[4]:

-كل ما يجب ان يعرفه المكون، ما يمكنه ان يفعل، المهارات التي يجب ان يوظفها، توظيف نتائج التقويم المعتمد، في نسق (Savoir-Savoir faire-Savoir être-Savoir devenir).[1]

---

[1]- قاموس المعجم الوسيط -الرابط http://www.almaany.com.

[2] - محمد الساسي الشايب، منصور بن زاهي ، قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية ، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر .

[3] - *Vincent Carette , 2008, Les caractéristiques des enseignants efficaces en question- Revue Française de pédagogie – Recherches en éducation- n162- 2008 – page83.*

[4] - *Leopold Paquay , 1994 ,Vers un référentiel des compétences professionnelles des enseignants- Recherches et Formation- n° 15 – juin 1994- page7-8.*

تستند المقاربة بالكفاءات إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والاداءات والمهارات التي تسمح للمتعلم امام جملة من الوضعيات التعليمية التعلمية انجاز المهام المطالب بها بشكل منسجم ومتوافق.[2] والتي تظهر على شكل كفاءات قاعدية (ضمن المدخلات) وكفاءات مرحلية (ضمن العمليات) وكفاءات ختامية (ضمن المخرجات).

2-**المكون (هيئة التكوين)** :(الكفاءات الجماعية)

وبمنظور ***Guy le Boterf*** Leالكفاءة الجماعية هي نتيجة او محصل ينشا انطلاقا من التعاون وافضلية التجميع (Synergie) الموجودة بين الكفاءات الفردية.[3]

3-**هيئة الاشراف** :(الكفاءات الاستراتيجية)

يشير تصور الكفاءة الاستراتيجية الى قدرة المؤسسة مضروبة في الموارد فهي في شكل تعلم جماعي ضمن المؤسسة.[4]

وبالنظر إلى العدد الهائل من المقاربات التي تحاول تقديم تعريف لمفهوم الكفاءة والذي حسب **Xavier ROEGIERS** تخضع إلى التعريف او طبيعة مفهوم المصطلح الى خصائص المعالجة الفردية لكل نظام التعليمي أو التكويني المتبنى لهاذه المقاربة. [1]

---

[1] - Ministère de l'éducation national , 2011, Ministère de l'enseignement supérieure et de la recherche scientifique- Dictionnaire des compétences – France - novembre 2011- page 3.

[2] - رمضان ارزيل ومحمد حسنوات ، نحو استراتيجية التعلم بمقاربة الكفاءات، المعالم النظرية للمقاربة – ج2- ط2-دار الامل للطباعة والنشر والتوزيع ، تيزي وزو، الجزائر، ص 119.

[3] - *Guy le BOTERF, 2002, Développer la compétence des - professionnels- Construire les parcours de professionnalisation - Editions Liaisons - juin 2002.*

- Repenser la compétence pour dépasser les idées reçus :15 propositions- Editions d'organisation- Groupe Eyrolles –Paris- France –2008.

[4] - كمال منصوري ، سماح صوح ، 2010، تسيير الكفاءات: الإطار اللمفاهيمي والمجالات الكبرى، أبحاث اقتصادية وإدارية ،جامعة بسكرة ، الجزائر ، العدد السابع ، جوان 2010، ص54.

وحسب تعريف **لـ Caspar. P et Carré. P و جماعته** : الكفاءة تسمح بالتصرف أو حل مشكلات مهنية بشكل مرضي في سياق محدد من خلال تجنيد مختلف القدرات بشكل مدمج.[2]

ويقدم **جيلالي بوبكر** تعريف يتناسب مع المجال التكويني والذي تعني " مجموعة من القدرات نتاج المسار التكويني تتضمن في إطارها معارف ومهارات ومنهجية واتجاهات، وتقوم على عنصرين: أولهما القدرة على الفعل بنجاعة في وضعية معينة، وثانيهما القدرة على توظيف المكتسبات في وضعيات جديدة"[3]

وحسب **المجموعة الفرونكوفونية البلجيكية " هي مؤهلات المتعلم التي يستعملها لتوظيف ما تعلمه في مواطن تعليمية أخرى"**[4]

وعند **المنظمة العالمية للتقييس ISO 9000-2000** "الكفاءة هي القدرة على تطبيق المعارف والمهارات والتي يكمن ظهارها بحيث تغير مفهوم المهارات والمعرفة الى الكفاءة لإظهار أهمية القدرة على التطبيق".[5]

وبالمنظور المهني مصطلح وفق النسق التطوري للأداء يحمل معنى او مصطلح **القابلية للتشغيل (Employabilité).**[1]

---

[1]- *XAVIER ROEGIERS – L'approche par Compétences* - الرابط *https://www.youtube.com.*

[2]- طوني طعمه ، 2014 ، تطوير التربية : من الاهداف الى الكفايات والمعايير- الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير، وزارة التربية السورية - وزارة التعليم العالي السورية - مركز البحوث التربوية لبنان - جامعة دمشق ،سوريا ،اكتوبر 2014.

[3]- جيلالي بوبكر, المقاربات التربوية في الجزائر بين الأهداف والكفاءات – الرابط http://www.univ-chlef.dz

[4]- vincert *carotte* , 2008, les caractéristiques des enseignants efficaces en question , revue française en pédagogie, n 162,2008, p 83.

[5] - جرجس الغضبان – التعليم والتدريب المهني – جمعية العلوم الاقتصادية السورية. الرابط www.mafhoum.com

من الناحية الإجرائية:

الكفاءة هي القدرة على التوظيف والمعالجة والتطوير المهني بغرض تحقيق الجودة. المقصودة.

6-21-الكفاية:

من الناحية اللغوية:

ورد في **لسان العرب لابن منظور** أن الكفاية من كفى، يكفي: إذا قام بالأمر، ففي الحديث الشريف: "من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كفتاه"، أي أغنتاه عن قيام الليل."

وجاء في معجم متن اللغة: والكفاية ما به سد الخلة وبلوغ المراد .[2]

أمّا في **منجد اللغة والأعلام**، فالكفاية من كفى، يكفي كفاية.... الشيء، إذا حصل به الاستغناء عن سواه فهو كاف، قال تعالى: "وأرسلناك للناس رسولا وكفى بالله شهيداً" سورة النساء، الآية 79، أي أنَّ شهادة الله تعالى تُغني عن سواه.[3]

نظرا للتقارب بين مفهوم الكفاءة والكفاية والذي يجعل بعض المختصين من يعتبر الكفاية بمعنى الكفاءة (Compétence) الا انه هناك فرق بين المصطلحين.[1]

---

[1] - عائشة بن عمار ، نورية بن غبريت رمعون ، زبيدة سنوسي، 2013، التكوين المهني ودعم التشغيل في البلدان المغاربية – مجلة إنسانية ، عدد 60.61 ، سبتمبر 2013، ص 16.

[3]- مفلح غازي،1998، الكفايات التعليمية التي يحتاج معلموا المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دوارات اللغة العربية التعزيزية ،دراسة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية، غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا، ،ص 55.

[3]- محمد الساسي الشايب ، 2013 ، منصور بن زاهي ،قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، عدد خاص بملتقى التكوين بالكفاءات ،جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

يفضل استعمال مصطلح الكفاية بدل الكفاءة في مجال التربية لأننا إذا اعتمدنا على مصطلح الكفاءة سيكون تركيزنا على الفئة الممتازة وبالتالي يكون تعليمنا نخبوي يهمل مبدأ الفروق الفردية الأمر الذي يولد هدر كبير أو رسوب.

فالكفاءة تعني بلوغ مستوى يتجاوز حد الكفاية لان الكفاية تعني القدرة على انجاز نشاط أو تمرين له مستوى متوسط بطريقة مرضية على العموم، و على ذلك يمكن القول أن الكفاية درجة دون الكفاءة فالتلميذ المتوسط له كفاية لا كفاءة، بينما التلميذ الممتاز له كفاءة.[2] .

من الناحية الاصطلاحية:

حسب **مزياني الوناس** "الكفاية اصطلاحا هي القدرة سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال."

أو بمعنى أخر هي القدرة على تحقيق نشاطات قابلة للملاحظة وبهذا يمكن أن نطبق الكفايات في سياقات مختلفة سواء كانت شخصية، اجتماعية أو مهنية[3].

تعريف **بيرينو(Philippe Perrenoud, 1999): "**هي قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات".
ويعتقد بيرينو أن هذا التعريف يركز على أربعة معطيات:
- إن الكفايات ليست في حد ذاتها معارف أو مهارات أو مواقف لكنها تُفعل وتدمج وتُنسق بين هذه المعارف.

---

[1] - نور شرف الراجحي ، 2009 ، دليل المفاهيم التربوية في المناهج و طرق تدريس العلوم ، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية ، سنة 1430 هـ.

[2] - أوحيدة علي،2003، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات السند التربوي للمعلمين، مطبعة الشهاب، باتنة،الجزائر،ص 50.

[3]- مزياني الوناس، بين الكفاءة والكفاية في المؤسسات التربوية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص بملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص 64.

- لا يكون لتفعيل هذه الموارد معنى إلاَّ في إطار وضعية، وكل وضعية هي فريدة من نوعها.

- التعبير عن الكفاية يمر عبر عمليات عقلية معقدة، تضم بنيات ذهنية تُتيح تحديد إنجاز مهمة تلائم نسبياً الوضعية المقترحة.

- تُبنى الكفايات من خلال عملية تكوين، لكن تلقائيا، كذلك بالإبحار اليومي للممارس من وضعية عمل إلى أخرى. [1]

من الناحية الإجرائية:

الكفاية هي مجموعة القدرات الادائية الموظفة لتحقيق او انجاز وضعية بنائية تكوينية في مجال مهني معين.

[1] - التومي عبد الرحمان ،2005 ، منهجية التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات ، المغرب، ص 32،33 بتصرف.

الفصل الثاني

الدراســات السابقـــــة

تمهيد

2-1-مجموع الدراسات المعالجة لمقاربات خاصة بأبعاد اقتراح ملمح المكون.

2-2-الدراسات المتعلقة بأبعاد اعتماد معايير الجودة الخاصة بملمح المكون.

2-3-الدراسات المتعلقة بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين وفق الابعاد المرتبطة بموضوع الدراسة.

تمهيـــــد:

يعتبر الاعتماد على الدراسات السابقة من بين الأسس البحثية التي يعرج عليها الباحث في جميع مراحل الدراسة، بحيث أن الاطلاع على الدراسات السابقة تنور له جميع الزوايا أو الأسس المنهجية المرتبطة بموضوع البحث، اين تعتبر من بين المصادر غير المباشرة المعتمدة من لدن معظم الباحثين الدين يتحصلون على المعلومات الإحصائية من الدراسات والتحقيقات السابقة.[1]

يضاف لهذا الارتكاز عليها في بلورة حدود الدراسة، تحديد أبعادها ونطاقاتها (المجال)، مع تقديم الأداة البحثية المناسبة أو المساعدة على طريقة معالجة الموضوع، كما توسع نطاق المعالجة الأدبية من خلال الوقوف على المراجع والمصادر المعتمد عليها من لدن الدراسات السابقة والتي يرجع اليها الباحث بغرض بسط محيط المعارف والحقائق المرتبطة بموضوع الدراسة.

ومن جهة أخرى تعبر الدراسات السابقة في معظم البحوث الانطلاقة لمعالجة متغيرات جديدة في المجال أو النطاق المعرفي البحثي المعالج، مع التسليم بنتائج الدراسات السابقة والعودة إليها في الأخير أما لأساس للمقارنة أو الاستشهاد بها أو النقد.

خلال هذا الفصل سنتطرق إلى مختلف الدراسات السابقة ذات العلاقة المماثلة أو المشابهة لمتغيرات الدراسة القائمة في كل من: 1-متغير ملمح مكون، 2-معايير الجودة الشاملة في حقل التكوين، 3-منظومة التكوين والتعليم المهنيين، ضمن علاقاتها وارتباطاتها بالعينة البحثية (المكون، مكون المكونين، هيئة الإشراف التربوي، عضو هيئة التدريس ....)

ونظرا لانعدام دراسة مطابقة لموضوع الدراسة " ملمح مكون المكونين"، تم منهجيا اعتماد مختلف الدراسات ذات الخصائص المشتركة مع متغيرات وابعاد البحث

وبغرض الحصر وخدمة النسق الترتيبي للدراسة، تم تصنيف وعرض هذه الدراسات بتسلسل بدءا بالدراسات ذات الارتباط بمختلف المعالجات البحثية الذي ركزنا عليه في البحث ونعني بذلك ملمح مكون المكون وعلاقاته بمعايير الجودة الشاملة (من حيث

[1] - حديوشي عاشور، 2016 ،محاضرات في الإحصاء الوصفي ،جامعة البويرة، الجزائر،ص 15.

التوظيف) ووصولا إلى معالجة مختلف الدراسات ذات العلاقة والارتباط بمجال الدراسة (التكوين المهني).

كما نسجل اعتماد معظم الدراسات المطروحة على عامل **تصورات** عينة البحث ، وهذا راجع اساسا إلى طبيعة مجال البحوث المعالجة وقضية معالجة الترابطات السلوكية – المعرفية البنائية المتضمنة في خلفية هذه الدراسات ، ويشير العديد من الباحثين الى أنّ هناك روابط قوية بين تصورات المعلمين وسلوكهم الصفي وبيئة التعلم، مما يؤكد أنها تلعب دورًا جوهريًا في كيفية تفسير المعلمين للمعرفة البيداغوجية, وفي فهمهم لمهمات التعلم عند التحاقهم ببرامج إعداد المعلمين ، وتعمل هذه التصورات كإطار عمل توجّه سلوكات , Chan & Elliott, 2004)[1]، و باعتبار ان التصور لمعالجة بحثية قائم على "ان تصورنا لموضوع ما هو تصورنا لما قد ينتج عن هذا الموضوع من نتائج عملية لا اكثر " مقولة لــ وليم جونس.[2]

فبالرجوع إلى مجموع الإجراءات البحثية المعتمدة والتي تعتبر في أساسها نوعا من أنواع المعرفة [3]، نعمد من خلالها إلى ترتيب منظم لمجموعة من الخطوات المتتابعة للإنجاز موضوع الدراسة من خلال التقصي والاطلاع قدر المستطاع على مختلف البحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة.

---

[1]- ايمان محمد غيث و اسيل اكرم الشوارب، 2007 ، تطور تصورات الطلبة/ المعلمين في تخصص معلم الصف حول التعلم والتعليم ، جامعة البترا،عمان، الأردن، ص 4.

[2] - معجم المصطلحات التربوية والنفسية. ص 71.

[3]- معجم علوم التربية – تعريف الإجراءات.

2-1- مجموع الدراسات المعالجة لمقاربات خاصة بأبعاد اقتراح ملمح المكون:

2-1-1- الدراسـات العربيـــة:

- دراسة الخطيب احمد: (1977) [1]

هي دراسة قدمت لنيل شهادة الدكتوراه من جامعة الينوي تحت عنوان " تحديد بعض الكفاءات المهنية المطلوبة لبرنامج إعداد وتطوير المعلم بالأردن، معتمدا في هذه الدراسة على بعد المقاربة بالكفاءات في تحديد المهارات المهنية المقترحة مع اعتماد على خلفية معرفية (المصادر العلمية الاجنبية) لمعالجة هذا الموضوع.

وتناولت دراسته برامج كلية التربية بالجامعة الأردنية، بهدف تعريف مدى قدرة تلك البرامج على سد الحاجات المهنية للمعلمين، والوصول منها إلى مقترحات غايتها تطوير تلك البرامج، لذلك قام بدراسة تحليلية مقارنة لتصورات أعضاء هيئة التدريس، والخريجين، والطلاب فيما يتصل بالكفاءات التعليمية التي يحتاج إليها معلم المرحلة الثانوية، واستند في ذلك على الفلسفة الأساسية التي قامت عليها حركة إعداد المعلمين على أساس مفهوم الكفايات .وأعد استبيانا خاصا لجمع المعلومات اللازمة للمعلم والتي صنفت إلى ثمان كفاءات رئيسية عرضت على عينة الدراسة وهم ثلاث عشر عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة الأردنية، وتسعة وستون خريجا من خريجي كلية التربية الذين مارسوا التدريس، وثمانية وثمانون طالبا من طلاب الكلية قيد الإعداد.

---

[1] - الخطيب احمد ،تحديد بعض الكفاءات المهنية المطلوبة لبرنامج إعداد وتطوير المعلم بالأردن،

Al-khateeb , Ahmed , 1977, the development of guidelines for the teacher education program dissertation, Illinois state university,). in Jordan (PhD

وبعد تحليل المعلومات التي تحصل عليها توصل إلى نتيجتين أساسيتين وهما:

1- لا تحظى الكفايات التعليمية الرئيسية التي شملتها الدراسة بالاهتمام الذي تستحقه بوصفها كفايات تعليمية أساسية في برنامج كلية التربية بالجامعة الأردنية. .

2 - هناك اتفاق على أولوية الكفايات التعليمية الواردة في الاستبيان وعلى ضرورة تضمينها في برنامج تربية المعلمين في الأردن.

- دراسة حمدان احمد الغامدي : (2002) [1]

عنوان الدراسة " ميثاق مقترح لأخلاقيات مهنة التعليم في دول الخليج العربي " ، هدفت الدراسة التعرف على واقع اخلاقيات مهنة التعليم، وما ينبغي ان يكون عليه في جول الخليج العربي من خلال محاور الدراسة المقترحة والتي احتوت (1- التعليم رسالة، 2-التعليم مهنة، 3-المعلم قدوة،4-المعلم مربي،5- المعلم وعلاقاته بالمجتمع)، اين بعد التطبيق الميداني للاستبانة المعدة لهذا الغرض ن توصل الباحث الى وجود نسبة التزام عالية بأخلاقيات مهنة التعليم بين افراد عينة البحث، مع تسجيل وجود اختلاف وتباين بعزى الى طبيعة كل بلد و اختلاف في الوظيفة .

وفي ضوء النتائج التي توصل اليها الباحث قام باقتراح ميثاق جديد لأخلاقيات مهنة التعليم في دول الخليج العربية يستند الى واقع ملموس حسب صاحب الدراسة متكون من 69 بند موزعة على خمسة محاور رئيسية المشار ايها اعلاه.

- دراسة خالد بن فهد الحذيفي [2]**(2003)**

دراسة قدمها **د. خالد بن فهد الحذيفي** أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم المساعد كلية التربية جامعة الملك سعود ، تحت عنوان " **تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة " ،** هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد

[1] - حمدان احمد الغامدي، 2002 ، ميثاق مقترح لأخلاقيات مهنة التعليم في دول الخليج العربي، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 83، المملكة العربية السعودية.

[2] - خالد بن فهد الحذيفي ،2003 ، تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات ، المجلد 16.

معلم العلوم للمرحلة المتوسطة، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد استبانة طبقت على عينة من (أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية العملية، ومشرفي ومعلمي العلوم، وطلاب التربية الميدانية تخصص علوم) بلغ عددهم الإجمالي (371) فردا بغية تحقيق النتائج البحثية المتمثلة فيما يلي :

1- وضع تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة ليصبح دوره إيجابيا في إثراء وتطوير مادته الدراسية.

2- العمل على زيادة الارتباط الوثيق بين النظرية والتطبيق والتركيز على أداء المتعلم وأهدافه، وعلى ناتج عملية التعليم والتغذية العائدة من تقويمها.

3- رفع مستوى برامج إعداد معلم العلوم وتكاملها وتنوع خبراتها.

اعتمد الباحث لتحقيق نتائج البحث على استبانة تضمنت 110 سؤال موزعة على المحاور التالية:

اولا-الكفايات المطلوبة للالتحاق بكليات التربية (21 فقرة).

ثانيا-كفايات الثقافة العامة (7 فقرات).

ثالثا-كفايات الاعداد العلمي. (14 فقرة).

رابعا-كفايات الاعداد التربوي. (68 فقرة).

ومن خلال مختلف المعالجات الاحصائية توصل الباحث الى النتائج التالية:

1- يوجد اتفاق بين أفراد العينة بأن الكفايات التدريسية موضوع الدراسة مهمة وأساسية لمعلم العلوم حسب ما اتضح من الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، وكما تشير النتائج بأنها في مجملها مهمة، ومهمة جدا.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في أهمية كفايات تحديد المواصفات المطلوبة في المتقدم للقبول في كليات التربية واعداد المعلمين وكفاية الثقافة العامة، وكفاية استراتيجية التخطيط، وكفاية الإعداد لطرق التدريس، وكفاية الإعداد التربوي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في أهمية بعض الكفايات اللازمة لمعلم العلوم، وكانت الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس، حيث أن الإعداد العلمي وحسن استخدام الوسائل

4-توصلت النتائج إلى أهمية إعداد المعلم إعدادا يتناسب مع المرحلة التي سوف يقوم بالتدريس فيها وخاصة ما يتعلق بتمكنه من المفاهيم والمصطلحات العلمية لتلك المرحلة إلى جانب الإلمام بالأساسيات في مجال تخصصه.

- دراسة ابراهيم الحسن الحكمي: (2004) [1]

عنوان الدراسة **"الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات"**، هدفت هذه الدراسة إلى إعداد معيار للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، ومعرفة أكثر الكفاءات المهنية تفضيلاً لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب بجامعة أم القرى فرع الطائف كما هدفت إلى الكشف عن المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثير في الأحكام الصادرة من الطلاب على الكفاءة المهنية المتطلبة لمعلمهم.

تكونت عينة الدراسة من (210) طلاب من طلاب كليتي التربية والعلوم بجامعة أم القرى فرع الطائف بالمستوى الأول والمستوى الأخير. واستخدمت في الدراسة الحالية قائمة الكفاءات المهنية والمشتملة على (6) كفاءات رئيسة و(75) كفاءة فرعية (من إعداد الباحث).

من خلال التطبيق الاحصائي باستخدام (كا2) – واختبار (ت)- دراسة مستوى الفروق بين المستويات تم التوصل إلى النتائج التالية:

1- تتمحور الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب حول ست كفاءات رئيسية هي (الشخصية، والإعداد للمحاضرة وتنفيذها، والعلاقات الإنسانية، والأنشطة والتقويم، والتمكن العلمي والنمو المهني، وأساليب الحفز والتعزيز).

2- توجد فروق في درجات تفضيل طلاب الجامعة للكفاءات المهنية المتطلبة

[1] - إبراهيم الحسن الحكمي، 2004 ، الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر و علاقاتها ببعض المتغيرات، كلية التربية جامعة التربية جامعة ام القرى ، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 90، 1424هـ-2004 م

للأستاذ الجامعي، وتميل جميعها إلى ضرورة توافر متطلبات قائمة الكفاءات للأستاذ الجامعي.

3- توجد فروق بين طلاب الكليات النظرية والكليات العملية في متوسطات درجات تفضيل الكفاءات المهنية (الإعداد للمحاضرة وتنفيذها، وأساليب الحفز والتعزيز) لصالح الكليات العملية، أما بقية الكفاءات موضع الدراسة فلم توجد فيها فروق بين نوعي الكليات.

4- لا توجد فروق بين وجهات نظر طلاب المستوى الأول والأخير بالجامعة في درجة تفضيل الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي.

النتائج المتوصل اليها اعتبرت ان الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة الطلاب تتمحور حول ستة كفاءات رئيسية هي (1-الشخصية،2-الاعداد للمحاضرة وتنفيذها،3-العلاقات الانسانية،4-الانشطة والتقويم،5-التمكن العلمي والنمو المهني،6-اساليب الحفز والتعزيز).

- دراسة محمد منصور الشافعي:(2005) [1]

عنوان الدراسة " متطلبات وشروط التقويم الموضوعي لأداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس و القائمون على العملية التقومية بكلية التربية بجامعة الملك سعود"، هدفت الدراسة الكشف عن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والقائمون في جوانب أداء عضو هيئة التدريس و مظاهره المختلفة التي تعني بها عملية تقويم هذا الأداء ،و كذلك اهم مصادر المعلومات و خصائصها المختلفة التي يمكن ان تعتمد عليها العملية التقويمية عند تقويم أداء المعلم الجامعي و كذلك التعرف على الخصائص والصفات التي يجب ان تتوافر على كل من يضطلع بهذه المسئولية التقويمية.

وقد انتهت الدراسة الى وجود فروق جوهرية بين وجهتي نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والقائمون بالعملية التقويمية في اغلب جوانب ومظاهر الأداء التي تعنى بها العملية التقويمية لهذا الأداء، وكذلك مصادر المعلومات التي يمكن الاستناد اليها في تقويمه،

[1] - محمد منصور الشافعي، 2006، متطلبات وشروط التقويم الموضوعي لأداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والقائمون على العملية التقويمية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، ملتقى" اعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة"، اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ص ص 257 – 335.

وخصائصها المختلفة، وقد انتهت الدراسة الى اعداد ميثاق عمل يتضمن متطلبات وشروط التقويم الموضوعي لأداء عضو هيئة التدريس يمكن ان يفيد في تطوير وحسين أدائه وتقليص نسبة اخطائه التي يمكن ان تنجم عن عدم درايته بمثل هذه المتطلبات.

- دراسة سامح محافظة :(2009).[1]

بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثاني: نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر المنعقد في رحاب جامعة دمشق كلية التربوية تحت عنوان " **معلم المستقبل: خصائصه، مهاراته، كفاياته"**، هدفت هذه الدراسة الكشف عن معلم المستقبل من حيث الخصائص والمهارات والكفايات اللازمة لإعداده.

ومن خلال المعالجة النظرية بالاعتماد على **المنهج التاريخي المستند** على الوصف والتحليل لبعض الدراسات السابقة وكذلك الاطلاع على الندوات والمؤتمرات والتقارير ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة، أن أهم الخصائص الواجب توافرها في معلم المستقبل هي: المعرفة الجيدة بمحتوى موضوع التخصص، والدراسة الجيدة بخصائص المتعلمين وقدراتهم ونفسياتهم، ومهارة عالية في أساليب التدريس والتقييم، وقدرة عالية على التفاعل مع التلاميذ، والاستعداد للتنمية المهنية المستدامة، وإجادة استخدام الحاسوب وتقنيات التعليم المختلفة. أما في مجال الكفايات فكشفت نتائج الدراسة أن الكفايات الضرورية للمعلم هي: الإعداد النظري والعملي ضروري للمعلم، وكذلك الالتزام بقواعد المهنة الأخلاقية، والاستعداد لخدمة المجتمع المحلي والتواصل معه، والقدرة على إجراء البحوث العلمية. أما الإجراءات الضرورية لتحسين نوعية المعلم فهي: تمهين التعليم، ووضع معايير جيدة لاختيار المعلمين.

- دراسة حديد يوسف :(2009) [1]

[1] - سامح محافظة ،2009 ، معلم المستقبل : خصائصه، مهاراته، كفاياته ،بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثاني: نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر- المنعقد في رحاب جامعة دمشق كلية التربوية في الفترة من 25-2009/10/27 ، سوريا.

عنوان الاطروحة "**تقويم الاداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء اسلوب الكفاءات الوظيفية**" اطروحة قدمت لنيل شهادة الدكتورة، جامعة منتوري ، قسنطينة سنة 2009 ، وهدفت إلى معرفة أثر متغيرات : جنس الأساتذة وخبرتهم المهنية ومؤهلاتهم العلمية وكذلك تخصصاتهم الأكاديمية ومؤسسة تكوينهم على ممارستهم لكفايات التدريس ، كما هدفت إلى التعرف على أكثر الكفايات ممارسة من طرف أساتذة الرياضيات وأهم المعوقات المؤثرة على أدائهم التدريسي.

وقام الباحث ببناء مقياس تقويم الكفايات التدريسية ومقياس تقدير معوقات الأداء التدريسي وقام بتطبيقه بعد التأكد من صدقه وثباته على عينة شملت 122 أستاذ وأستاذة عاملين بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل خلال الموسم الدراسي 2008 -2009، وتوصلت الدراسة إلى نتائج هي

عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغير الجنس باستثناء كفايات الاتصال والتفاعل الانساني والاجتماعي لصالح الأساتذة الذكور.

عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغير الخبرة المهنية باستثناء كفايات تنفيذ الدرس لصالح الأساتذة ذوي خبرة مهنية تفوق 14 سنة.

عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغير المؤهل العلمي باستثناء كفايات تكنولوجيات الاعلام والاتصال بين الأساتذة حاملي شهادة ليسانس والأساتذة حاملي شهادة مهندس دولة لصالح الأساتذة حاملي شهادة مهندس دولة .

عدم وجود فروق دالة في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغير مؤسسة التكوين.

كما توصلت الدراسة إلى أن أكثر الكفايات التدريسية ممارسة من طرف أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي، الكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي لمادة الرياضيات وكفايات تنفيذ الدرس .بينما نجد أن أقل الكفايات التدريسية ممارسة كفايات تكنولوجيات الإعلام

---

[1] - حديد يوسف،2009، تقويم الاداء التدريسي- لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء اسلوب الكفاءات الوظيفية، اطروحة لنيل شهادة الدكتورة ، جامعة منتوري ، قسنطينة ،الجزائر.

والاتصال. وايضا إلى أن انعدام الدافعية لدى التلاميذ للدراسة وكثافة البرنامج الدراسي بالمقارنة مع الوقت المخصص من أكثر المعوقات التي تؤثر على أدائهم التدريسي.

- دراسة احمد علي كنعان : (2009)[1]

عنوان الدراسة " **تقييم برنامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية** "،هدفت الدراسة الى :

- الوقوف عند مواصفات معلم المستقبل ومعايير إعداده كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي.

- التعرف على واقع إعداد المعلمين في كلية التربية) جامعة دمشق (أنموذجا).

- إعداد مقياس لتقييم برامج إعداد المعلمين وفق معايير أنظمة الجودة العالمية.

- تقييم برامج إعداد المعلمين من خلال المقياس السابق وفق آراء عينة من أعضاء الهيئة. التدريسية والطلبة/اختصاص معلم صف.

تضمن البحث بعدين للمعالجة، تمثل الاول في بدراسة واقع برامج إعداد المعلمين في كلية التربية "بجامعة دمشق أنموذجاً" والوقوف عند مواصفات معلم المستقبل، ومتطلبات إعداده؛ وذلك لتطوير تلك البرامج وفق هذه المتطلبات. والثاني في اطار ميداني تطبيقي تم من خلاله إعداد مقياس، وتقويم برامج إعداد المعلمين الحالية من خلاله وذلك وفق آراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية، والطلبة المعلمين على عينة تمثلت طلاب السنة الرابعة - شعبة معلم الصف - في كلية التربية بجامعة دمشق للعام الدراسي 2005-2006 وقد بلغ عدد أفراد (148) طالباً وطالبة و أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية، والذين يد رسون في قسم معلم الصف، سواء أكانت المواد نظرية أم عملية والتي بلغت(8) اعضاء.

خلصت الدراسة في مجملها الى اعتماد مقبولة من طرف اعضاء العينة لمجموع المؤشرات والابعاد، مع خروج البحث بمجموعة من المقترحات تمثلت اساسا في:

---

[1]- احمد علي كنعان ، 2009، تقييم برنامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد 25- العدد 3+4، سوريا.

- ضرورة مواكبة التغيرات العالمية، وتحقيق متطلبات الجودة كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي.

- أهمية إعداد المعلمين، وتأهيلهم على المستوى العربي، والمحلي وفق أنظمة الجودة العالمية.

- تبني المقياس المقترح كأداة لتقييم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية.

- دراسة عارف السرهيد: (2010).[1]

عنوان الدراسة " **رصد وتصنيف الكفايات المهنية للمعلم العربي من خلال مراجعة البحوث والدراسات**" ،هدفت الدراسة الى تحليل الدراسات السابقة التي تناولت الكفايات المهنية للمعلم في الوطن العربي ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج النوعي التحليلي، وتكونت عينة التحليل من 40 دراسة بحثية ، وطبقت على هده البحوث و الدراسات التي امكن الحصول عليها في هذا المجال والتي نشرت خلال الفترة من عام 1986- 2010.

توصلت الدراسة الى ان : البحوث والدراسات التي خضعت للتحليل المراجعة والرصد والتصنيف اشارت الى ان اهم الكفايات المهنية المتطلبة للمعلم العربي تتمثل بالكفايات التالية: التخطيط، و تنفيد الدرس، التقويم ، والعلاقات الانسانية، ويمتلك روح المبادرة،و عضو بأحد الجمعيات التربوية العلمية، و يتمكن من متابعة الدوريات والنشرات العلمية، والعمق في التخصص والقدرة على التعبير الجيد، والتعامل بعدل و مساوة، ويتقبل جميع الطلاب بغض النظر عن خصائصهم الاجتماعية والالتزام بالوقت، و مواعيد العمل وادراك اهمية الوقت، و التعليم الذاتي والتجديد المعرفي، التقويم ، سعة الاطلاع على العلم و المعرفة في مجالات متعددة، و المتمكن من المادة واساليب تدريسها، وخدمة المجتمع المحلي، و المشاركة الفاعلة في مجلس الاباء والمعلمين، و ربط المادة العلمية بواقع الحياة، و اهمية الصوت العالي المسموع، و النظافة و حسن المظهر، والوجه البشوش.

[1] - عارف السرهيد،2013، رصد وتصنيف الكفايات المهنية للمعلم في الوطن العربي من خلال مراجعة البحوث والدراسات، مجلة اماراباك ، الاكاديمية الامريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد الرابع ، العدد العاشر، تكساس، الولايات المتحدة الأمريكية ، ص 1-26.

اما مقترحات وتوصيات المقدمة كانت حول ضرورة تحسين و تطوير الكفاءات المهنية و أداء اعضاء الهيئات التدريسية في مؤسسة التربية والتعليم في الوطن العربي وفق المعايير المهنية المصنفة عربيا.

- دراسة زياد الجرجاوي و عبد الغني الهمص : (2011) [1]

موضوع الدراسة **"مؤهلات الصحة النفسية للمعلم الفلسطيني قبل الخدمة من وجهة نظر معلمي المستقبل "، هدفت الدراسة الى** التعرف على الأخلاقيات اللازمة للمعلم الفلسطيني لمزاولته مهنة التدريس ،التعرف على النوعية المطلوبة في إعداد المعلم الفلسطيني أثناء الخدمة، الكشف عن التصور المقترح لمؤهلات المعلم الفلسطيني قبل الخدمة ، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ،تكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية التربية العملية من جامعتي القدس المفتوحة والإسلامية بغزة والبالغ عددهم (114) طالب و طالبة وتمثلت اداة البحث في استبانة ضمت 14 معيار او تصور.

نتائج الدراسة كانت بتوجه ايجابي نحو تبني مجموع المعايير المقترحة ، مع اقتراح مجموعة من التوصيات التطبيقية ترتكز بالأساس الى وضع وتوفير الشروط البشرية والمادية لتحقيق الجودة التكوينية.

- دراسة احمد فلوح : (2012) [2]

عنوان الدراسة **" مواصفات أساتذة الجامعة من وجهة نظر الطلبة-دراسة ميدانية بجامعة مستغانم-،** هدفت الدراسة إلى التعرف على مواصفات أساتذة التعليم الجامعي من وجهة نظر الطلبة الجامعين. طبقت الدراسة على عينة ضمت 97 طالب وطالبة من جامعة مستغانم من خلال استعمال استبانة معدة لهذا الغرض والذي بينت النتائج المتوصل اليها وجود نقص جوهري في المواصفات المعرفية والمهنية والشخصية والاجتماعية والتقويمية لدى أساتذة الجامعة، مما يعني نقص في الكفايات اللازمة لأداء وظيفة التعليم.

---

[1] - زياد الجرجاوي و عبد الغني الهمص ،مؤهلات الصحة النفسية للمعلم الفلسطيني قبل الخدمة من وجهة نظر معلمي المستقبل ،جامعة القدس المفتوحة، غزة، فلسطين ، 2011. الرابط *http://www.qou.edu/arabic*

[2]- احمد فلوح ،2012 ، مواصفات أساتذة الجامعة من وجهة نظر الطلبة- دراسة ميدانية بجامعة مستغانم، مجلة دراسات نفسية و تربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية،عدد 9 ديسمبر 2012، ص ص 68-88.

- دراسة ابراهيم شحادة الربيعات : (2013) [1]

عنوان الدراسة " **ملامح المعلم المتميز و دوره الحضاري التربوي في ظل متغيرات العولمة**"، هدفت الدراسة تقديم رؤية معاصرة لدور المعلم في ضوء تحديات العولمة، اين اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي في معالجة موضوعات الدراسة اين توصل الى ان معلم المستقبل يجب ان يستند في عمله الى فكر مستمد من العقيدة و التراث الاسلامي وان يدرك اهمية دوره في ظل عصر التقدم الحضاري والتكنولوجي، وان يدرك اهمية التغيير والتطور لمواكبة عصر العولمة واتقان مهارات الاتصال مع العالم.

- دراسة أحلام عنبوسي و خالد أبو عصبة: (2013)[2]

عنوان الدراسة " **تصورات معلمي المعلمين في أكاديمية القاسمي لصفات المعلم الجيد** " دراسة نشرت بمجلة "جامعة " والذي كان يهدف إلى التعرف على ماهية المعلم الجيد ومركباته، بالإضافة إلى فحص تصورات معلمي المعلمين بالنسبة لذلك والفروقات القائمة بينهم، بالنظر إلى انهم المشرفون على عملية تأهيل المعلمين وبالتالي انتاج معلمين جيدين /غير جيدين.

أجريت الدراسة بأكاديمية القاسمي (فلسطين) تمثلت عينة البحث في 40 محاضر يعملون في أكاديمية القاسمي من تخصصات مختلفة:عربي/دين،حاسوب،انجليزي،تربية خاصة،طفولة مبكرة ، علوم. قسمت العينة إلى ثلاث فئات: الفئة الأولي عبارة عن 8 محاضرين للمضامين المعرفية، الفئة الثانية عبارة عن 16 محاضر للمضامين التربوية، الفئة الثالثة عبارة عن 16 مرشد تربوي.

---

[1] - إبراهيم شحادة الربيعات ، ملامح المعلم المتميز و دوره الحضاري التربوي في ظل متغيرات العولمة، الأردن ، قدمت للمؤتمر السنوي للدراسات العليا ، الدراسات الإنسانية ،جامعة الخرطوم ، السودان ، المجلد الثالث، ص ص 1351-1374.

[2]- احلام عنبوسي ،خالد ابو عصبة،2013 ، تصورات معلمي المعلمين في أكاديمية القاسمي لصفات المعلم الجيد مجلة جامعة، المجلد 17 العدد 2، سنة 2013 م – 1434 هـ.

وقد استخدمت لهذا الهدف استمارة تضمنت 32 بند مقسمة إلى، توجه أو تصورات للمعلم الجيد وفق1-التوجه التقليدي (معرفة المضمون المعرفي، معرفة المضمون التربوي، معرفة في علم التربية بشكل عام) و2-التوجه الحديث (تقبل الاختلاف ومراعاة الفروق الفردية، القدرة على التغير، التطور والبحث، التعاون مع الزملاء والاندماج مع جمهور التعلم).

توصلت نتائج المعالجة الإحصائية أن تصورات معلمي المعلمين للمعلم الجيد في اكاديمية القاسيمي يتبنون كلا التوجه التقليدي والتوجه الحديث بحيث يرونهما نفس القدر.

- دراسة بواب رضوان: (2014)[1]

أطروحة قدمت لنيل شهادة الدكتوراه من جامعة سطيف2 تحت عنوان " **الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة – طلبة جامعة جيجل – انمودجا -**".

شملت اهداف الدراسة المقدمة الى اهداف نظرية وأخرى ميدانية اهمها:

- معرفة اتجاهات وآراء الطلبة واعتبارها عامل أساسي ومهم في عملية تقويم الكفايات عند أعضاء هيئة التدريس الجامعي.

- اقتراح نموذج للكفايات المهنية اللازمة لعملية التدريس الجامعي بغرض تنميتها لدى المدرس الجامعي بشكل يسهم فيما بعد في جودة العملية التدريسية.

- صياغة نموذج للكفايات المهنية الغير محققة فعليا بجامعة جيجل.

- -تقدير درجة ممارسة الأساتذة الجامعيين للكفايات المهنية المرتبطة بمهنة التدريس الجامعي من وجهة نظر طلبتهم.

-التعرف على مدى توافر الكفايات التدريسية والتقويمية والتكنولوجية والإنسانية في عملية التعليم لدى أساتذة جامعة جيجل.

[1] - بواب رضوان، 2014 ،الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة – طلبة جامعة جيجل انمو دجا ، رسالة دكتوراه ، جامعة سطيف 2، الجزائر ،سنة الجامعية 2013-2014.

-تنمية قدرات ومهارات الطلبة على التقويم من خلال منحهم حرية إبداء الرأي وإعطاء أحكام تخص كفايات أساتذتهم.

تم تطبيق اداة الدراسة(الاستبانة) على عينة مكونة من 218 طالب تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية والمتعددة المراحل بنسبة 1% من مجموع أفراد مجتمع الدراسة بجامعة جيجل.

وبعد معالجة النتائج وتحليل البيانات المتحصل عليها توصل الباحث الى النتائج التالية:

- يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات المهنية من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية.

- يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات التدريسية من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية .

- يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات التكنولوجية من وجهة نظر الطلبة بدرجة متوسطة.

- يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات الإنسانية من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية.

- يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات التقويمية من وجهة نظر الطلبة بدرجة متوسطة.

- دراسة جناد عبد الوهاب : (2015)[1]

عنوان الدراسة **" الكفاءات التدريسية الممارسة لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة علم النفس** – دراسة ميدانية إحصائية لدى طلبة قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة مستغانم.

[1]- جناد عبد الوهاب ، 2015 ،الكفاءات التدريسية الممارسة لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة علم النفس، مجلة دراسات نفسية و تربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد 14 جوان 2015،ص.ص 72-49

هدفت الدراسة إلى معرفة الكفاءات التدريسية الممارسة من طرف أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة علم النفس وتكونت عينة البحث من (187) طالب وطالبة من قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية جامعة مستغانم، اين تم عرض الاستبيان المنجز والمتضمن "الكفاءات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس" وتمثلت النتائج المتوصل اليها تضمنت ان واقع ممارسة الكفاءات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة بقسم علم النفس يجب النظر في تحسينه وتطويره عن طريق التكوين بما يتلاءم مع احتياجات الأساتذة من جهة ومع متطلبات النظام التربوي التعليمي الحديث من جهة أخرى، فحسب النتائج ،كفاءات التدريس لأعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس لا ترقى إلى تحقيق الجودة في التعليم العالي.

ومن اهم الاقتراحات البحثية المسداة تضمنت إجراء بحوث في تطوير الكفاءات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس وبناء برامج تكوينية لتطوير أداء المهام البيداغوجية لأعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة مستغانم وفق معايير جودة التدريس في التعليم العالي.

- دراسة بدر بن عجاج القاسمي: (2015)[1]

عنوان الاطروحة " اخلاقيات الوظيفة العامة في دول مجلس التعاون الخليجي" دراسة مقارنة ، هدفت الدراسة الى اقتراح مدونة موحدة لأخلاقيات الوظيفة العامة في دول مجلس التعاون الخليجي ، ولتحقيق الأهداف البحثية استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تحليل محتوى و مضمون الوثائق الرسمية و أسلوب دلفي لطرح المدونة الموحدة المقترحة على عينة بحثية مكونة من خبراء و منسقين من دول مجلس التعاون الخليجي التي تشكلت في خمس مجموعات التزامات و قواعد سلوكية هي :1- التزامات الموظف تجاه المنظمة،2- التزامات الموظف تجاه واجبات الوظيفة،3- التزامات الموظف اتجاه العلاقات الوظيفية،4- التزامات الموظف تجاه الأطراف ذات العلاقة بالوظيفية والمنظمة، 5-

[1]- بدر بن عجاج القاسمين، 2015، اخلاقيات الوظيفة العامة في دول مجلس التعاون الخليجي -دراسة مقارنة-، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الالتزامات الإضافية المقترحة ، وللإشارة ان كل واحدة من الالتزامات المقترحة تضم مجموعة من المؤشرات الخاصة بها .

سجلت نتائج الدراسة المتوصل اليها الى اعتماد كل من الامارات والبحرين والسعودية وثائق خاصة بأخلاقيات الوظيفة العامة وقواعد السلوك الوظيفي بينما اكتفى المشرع العماني والقطري والكويتي بالجانب القانوني لضبط سلوكيات الموظفين.

- دراسة وضحى بنت حباب بن عبد الله العتيبي:[1] (2016)

دراسة قدمت بالمؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي سنة 2016 تحت عنوان "**إعداد معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة -تصور مقترح** " استهدف البحث تقديم تصور مقترح لإعداد معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة.

أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي, إذ أُستخدم أحد أساليب الدراسات التنبؤية المستقبلية لجمع البيانات وهو أسلوب المحاورة المكتوبة أو ما يعرف بطريقة دلفي *Delphi Technique*، وتمثلت أداة البحث في قائمة بكفايات معلم العلوم, وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة تمثلت أداة البحث في قائمة بكفايات معلم العلوم وأساليب قياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة, حيث اشتملت على أربعة مجالات هي: التخطيط, والتنفيذ, والتقويم, ومهنية المعلم ، واشتملت هذه المجالات على معايير يندرج تحتها) 148 كفاية) وأساليب قياس كل كفاية.

وقد أظهرت نتائج البحث ارتفاع النسبة المئوية للاتفاق حول أهمية ومدى انتماء الكفاية للمعيار الذي تندرج تحته، حيث تراوحت بين (75-100%).

[1] - وضحى بنت حباب بن عبد الله - العتيبي ، 2016 ، اعداد معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة – تصور مقترح – المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان- 09- 11 فيفري 2016. الرابط *www.mcs.gov.sa/InformationCenter/ArchivingLibrary ttp://*

- دراسة الريماوي ضياء ، وجيه محمد: (2016) [1]

عنوان الدراسة " درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في عمان للقيادة التحويلية و علاقتها بمستوى استخدام مهارات التواصل لدى المعلمين " هدفت الدراسة الى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في عمان للقيادة التحويلية وعلاقاتها بمستوى استخدام مهارات التواصل لدى المعلمين من وجهة نظرهم ، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي ، اين استخدام استبيانين ، الأول لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في عمان للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين متكونة من 36 فقرة موزعة الموزعة على اربع مجالات هي : 1- التأثير المثالي، 2-الاستثارة الفكرية، 3-الاعتبارية الفردية، 4- الدافع الإلهامي ،اما الثانية فكانت لقياس مستوى استخدام مهارات التواصل لدى المعلمين من وجهة نظرهم وتكونت من 32 فقرة موزعة على أربعة مجالات هي :1- من مهارة الاستماع،2- مهارة التواصل اللفظي، 3- مهارة التواصل من خلال الرموز والحركات والتغيرات ،4- مهارات التواصل الكتابي.

توصلت الدراسة الى وجود درجة ممارسة عالية للقيادة التحويلية لمديري المدارس الثانوية في عمان من وجهة نظر المعلمين، مع وجود مستوى استخدام مهارات التواصل كبير لدى المعلمين في المدارس الثانوية في عمان.

[1]- الريماوي ضياء وجيه محمد، 2016 ، درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في عمان للقيادة التحويلية و علاقتها بمستوى استخدام مهارات التواصل لدى المعلمين، أطروحة ماجستير، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

دراسة محمد علي محمد علي الضو:(2016) [1]

عنوان الدراسة " تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بخت الرضا من وجهة نظر الطلاب" ، هدفت هذه الدراسة الى التعرف على تقويم الكفاءات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الرضا ، أجريت الدراسة في الفصل الدراسي (2015-2016)ن بلغ حجم عينة الدراسة (164) طالبا/ة ، وقد استخدم فيها المنهج الوصفي باعتماد استبانة الدكتور إبراهيم الحسن الحكمي " للكفايات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي) ذات المجالات الستة (1-الشخصية،2-الاعداد للمحاضرة وتنفيذها،3-العلاقات الانسانية،4-الانشطة والتقويم،5-التمكن العلمي والنمو المهني،6-اساليب الحفز والتعزيز) والذي يتكون كل منها من مجموعة من المعايير الفرعية بإجمالي (75) معيار.

توصلت الدراسة الى نتائج منها ان الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة بخت الرضا كبيرة جدا من وجهة نظر الطلاب.

- دراسة محمد بوفاتح ، عائشة بن عون: (2017) [2]

عنوان الدراسة " جودة البيئة المدرسية وعلاقاتها بالصحة النفسية "، والذي هدفت التعرف على العلاقة بين جودة البيئة المدرسية و الصحة النفسية لدى معلم المرحلة الابتدائية، وكذا معرفة الفروق في تقديرهم لجودة البيئة المدرسية و صحتهم النفسية تعزى الى متغير (المنطقة، الاقدمية).

من النتائج المتحصل عليها هو تسجيل وجود علاقة ايجابية بين جودة البيئة المدرسية والصحة النفسية لمعلم المرحلة الابتدائية، وجود متوسط لجودة البيئة المدرسية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بولاية الاغواط، مستوى متوسط للصحة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بولاية الاغواط، وعدم وجود ارتباط بين متغير المنطقة والاقدمية ومتغير جودة البيئة المدرسية والصحة النفسية لمعلم المرحلة الابتدائية.

---

[1] - محمد علي محمد علي الضو، 2017 ، تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بخت الرضا من وجهة نظر الطلاب ، المؤتمر العربي الدولي السابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية،20-2017/2/22، ص14-24.

[2] - محمد بوفاتح ،عائشة بن عون ، 2017 ،جودة البيئة المدرسية وعلاقاتها بالصحة النفسية ، مجلة دراسات نفسية وتربوية ،مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية ، عداد 18 جوان 2017 ، الجزائر ، ص ص 113-128.

- دراسة د. علاء زهير و د أسماء يحى خليل العرب : (2017)[1]

عنوان الدراسة **"خصائص عضو هيئة التدريس المتميز كمؤشر لجودة التعليم العالي في الأردن ،** حيث هدفت هده الدراسة الى التعرف على خصائص عضو هيئة التدريس المتميز كمؤشر على جودة التعليم العالي من وجهة نظر طلاب قسم العلوم الاجتماعية في جامعة البقاء التطبيقية في ضوء متغير الجنس والتخصص ، اين طبقت استبانة على (302) طالب وطالبة ، اين توصلت الى انه لا توجد فروق في خصائص عضو هيئة التدريس المتميز.

اين قدمت مجموعة من التوصيات ناصت على:

- ضرورة عقد ورشات وندوات العمل لتطوير مهارات أعضاء التدريس.
- ضرورة تفعيل خصائص عضو هيئة التدريس الاكاديمية والاجتماعية النفسية.
- تخصيص جائزة لعضو هيئة التدريس المتميز.

2-1-2- الدراسات الأجنبية:

دراسة جون ريلي John RILLEY :[2](1978)

اطروحة قدمها كدونالدو ريلي سنة 1978 لنيل شهادة دكتوراه من جامعة ماريلاند بالولايات المتحدة الامريكية تحت عنوان "الكفاءات المهنية اللازمة لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية"، قام الباحث بتحليل محتوى دليل المعلم وخرج منه بـ 428 كفاءة مهنية،

---

[1] - علاء زهير و أسماء يحى خليل العرب ، 2017 ، خصائص عضو هيئة التدريس المتميز كمؤشر لجودة التعليم العالي في الأردن، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، المجلد العاشر، العدد 27 ، 2017- ص 67-84.

[2] - *McDonald , Rilly john ,teachers competencies in secondary school geography : avail-dated perception Model , PhD dissertation , Maryland university ,1980.*

عن - حديد يوسف، 2009 ، تقويم الاداء التدريسي- لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء اسلوب الكفاءات الوظيفية، اطروحة لنيل شهادة الدكتورة ، جامعة منتوري ، قسنطينة -، الجزائر ،ص 41.

مصنفة الى سبع مجموعات ليحصرها الباحث في 48 كفاءة مهنية موزعة على ستة محاور،اعتمد الباحث على اداة بحث هي الاستبيان متضمنة قائمة الكفاءات، حيث شملت عينة دراسته أربع مجموعات هي:

- جغرافيون أكاديميون.
- معلمون في مادة الجغرافيا.
- جامعيون متحصلون على شهادات في الجغرافيا.
- جامعيون غير متحصلين على شهادات في الجغرافيا.

خلصت نتائج الدراسة إلى ضرورة امتلاك معلمي الجغرافيا في مرحلة الثانوية لهذه الكفاءات المقترحة، اين تم المصادقة على 39 كفاءة نالت درجة "أوافق بشدة" بينما نالت 9 المتبقية منها دراجة " أوافق".

توصلت كافة الدراسات العربية والأجنبية الى أهمية اعتماد وتحديد ملامح خاصة بالمكون لما لهذه الأخيرة من فائدة وظيفية تساهم في ضبط، تطبيق، وتطوير الكفاءات المهنية للمكون والذي يعد من اهم الأهداف التي يجتهد جميع الفاعلين في حقل التكوين والتعليم لوصول مستوياتها.

من جهة أخرى نسجل وجود تنوع وتفصيل لمختلف الأقطاب المشكلة لملمح المكون، منها ما تعلق بالجوانب المعرفية، السلوكية، الشخصية، الأخلاقية، العلاقاتية، المهنية، النظامية.

كما اتفقت مجموع الدراسات مع اهداف موضوع بحثنا الحالي من حيث اعتبار ان اعتماد ملمح لمكون هو اجراء سديد يسمح بتحقيق الأهداف النوعية الخاصة بالنظام التكوين والتعليم المعالج خاصة والمنظومة التكوينية والتعليمية عامة.

- دراسة ليوبلد باكوي : (1994)[1]

عنوان الدراسة " نحو معيار للكفاءات المهنية للمدرسين" ، هدفت الدراسة تقديم تحديد خاص لما يجب ان يعرفه و يفعله والنتائج المحفزة لتطوره المهني و وماهي الكفاءات المرجوة من المدرسين، وفق منهج مسحي للدراسات المختصين و الخبراء (Alter، le boterf ، De Perretti ، Perrenoud,Zeichner ...)في هذا المجال والذي قام باستخلاص و اقتراح نموذجي لملمح للكفاءات المهنية للمدرس .

- دراسة دارلن (Darlan) :(2002)

بناءا على الدراسة المسحية التي اجراها على خمس ولايات أمريكية خلص الى تقديم اهم الصفات الواجب توفرها في جودة المعلم والتي هي :1- الخبرة التدريسية ، 2- الالمام بالمحتوى المعرفي، 3- القدرة اللفظية،4- اجتياز الاختبارات التأهلية،5- التطوير المستمر في عملية التعليم ،7- اكتساب بعض سلوكات التدريس،8- المرونة والابداع.

- دراسة جورجس فوتينوس :(2012)[2]

عنوان الدراسة " **حالة العلاقات مدرسة – أولياء**" قدمت الدراسة على أساس تحقيق كمي مع مدارس دور الحضانة والمدارس الابتدائية والتي هدفت الى التعرف على طبيعة العلاقات بين الاولياء والمدرسة من خلال مختلف النصوص الرسمية وسياسات الرسمية الخاصة بالشراكة وتطوير المقاربات البحثية حول طبيعة ودرجة الصراع مدرسة / أولياء واهمية توفر ملمح للمكون كقاعدة لنجاح نظام العلاقات التعلمية.

---

[1] - *Léopold Paquay, 1994, VERS UN REFERNTIEL DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEINGNANTS ?, Institut National de Recherches Pédagogique, Recherche et formation n°16, Belgique, juin1994, p07-38.*

[2] - *Georges Fotinos,2014 , L'etat des relations école-parents- entre méfiance, défiance, et bienveillance, France. Lien www.meirieu.com.*

أجريت الدراسة خلال السنة الدراسية 2012-2013 اين تم اعتماد نظام الاستبيان المتضمن ثمانية محور تضم 73 سؤال والذي تم عرضه على الخط المباشر على شبكة "Google Drive" بمشاركة وتدعيم النقابات ومفتشيات التربية والتي بعدها احتفظ الباحث بـ 3320 نتائج إجابة .

أظهرت النتائج المتحصل عليها تظهر تحقق متوسط لمستويات العلاقة الوظيفية بين أولياء التلاميذ والمدرسة (المدير والمعلم) والذي تأثرت بعوامل الجنس والاقدمية والوظيفة، النتائج المتحصل عليها من حيث التنظير هو اعتبار ان النجاح الدراسي مرتبط بجودة علاقات مدرسة / أولياء والذي يقوم وفق تموقع المكون بشبكة العلاقات المصادق عليها والمطبقة والذي يشترط توفر ملمح العلاقات في المكون خصوصا كشرط مبدئ للنظام التعليمي.

هدفت مختلف الدراسات المجموعة الأول والذي قامت باقتراح ملمح للمكون، الى تقديم انموذج وظيفي محدد لمعالم منصب المكون (المعلم)، اين نسجل في هذا الخصوص وجود اعتماد لمنجية بحثية متشابهة اعتمد فيها على منهج وصفي لتقصي وبناء معالم الدراسة وفق أساليب تطبيقية شائعة والمتمثلة في الأساس في الاستبانة، مع تسجيل عدد محصور اعتمد الأسلوب المسح وتحليل المحتوى.

ما يشد الانتباه هو وجود تدرج من حيث الاهتمامات او اهداف الدراسات في اطارها الزمني، حيث نسجل ان منحى الغرض من كل درس كان باتجاه:

- في إطار ملمح يقدم ما يحتاج اليه المعلم لإنجاح العملية التعليمية.
- ضمن ما يجب ان يكون عليه المكون.
- بتوجه نحو التبني للملمح المقترح.
- بنزعة تنظيمية علمية نحو ما يتطلبه ملمح منصب المعلم.
- بنزعة نوعية وفق الكفاءات الواجب توفرها في المعلم (المكون).
- بتوجه تقديمي نحو أفضل ما يجب ان يصل اليه المعلم.

- إدراج تصورات مختلف أعضاء هيئة التدريس في وضع ملمح المعلم.

2-2- الدراسات المتعلقة ببعد اعتماد معايير الجودة الخاصة بملمح المكون:

- دراسة احمد بن علي غنيم :(2005) [1]

عنوان الدراسة " تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وعلاقاتها بالكفايات المهنية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة " وهدفت التعرف على مدى تطبيق المديرين لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعامل مع المعلمين من حيث:1- التركيز على المعلمين،2- التركيز على العمليات، 3- النظام الوقائي،4- الإدارة بالحقائق،5- المشاركة،6- بناء روح الفريق، 7-الثقة بالمعلمين، 8-تنمية المصارحة،9- التعرف على مدى توافر الكفايات المهنية لدى المعلمين من حيث : الكفايات الشخصية، كفايات العلاقات مع الزملاء والإدارة المدرسية، كفايات العلاقات مع الطلاب، كفايات التدريس، كفايات التقويم، كفايات التحسين المستمر.

اظهرت النتائج المتحصل عليها على ان مديري المدارس يطبقون مبادئ الجودة الشاملة في التعامل مع المتعلمين بدرجة متوسطة، ويري المديرون ان أكثر مبادئ الجودة الشاملة تطبيقا الثقة بالمعملين، واقلها تطبيقا الإدارة بالحقائق، في حين يرى المعلمون ان أكثر مبادئ إدارة الجودة الشاملة تطبيقا الثقة بالمعلمين وبناء روح الفريق، واقلها تطبيقا النظام الوقائي، ومن جهة أخرى اعتبر افراد عينة البحث ان الكفايات المهنية تتوفر لدى المعلمين بدرجة متوسطة.

[1] - احمد بن علي غنيم، 2005، تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وعلاقاتها بالكفايات المهنية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة، مجلة ام القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية المجلد السابع عشرن العدد الثاني، المملكة العربية السعودية، ص ص 14-131.

- دراسة عدنان بن احمد بن راشد الورثان : (2007)[1]

قام بهذه الدراسة الأستاذ **عدنان احمد بن راشد الورثان** مشرف عام تدريب تربوي بوزارة التربية والتعليم (المملكة العربية السعودية)، مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) الجودة في التعليم تحت عنوان "**مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم ، دراسة ميدانية بمحافظة الاحساء** "

أجريت الدراسة خلال السنة الدراسية (2006- 2007) هدف منها هو التعرف على مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بمحافظة الاحساء، والعوامل التي تشجعهم على تقبل معايير الجودة الشاملة في التعليم، والمعوقات التي تحد من تقبلهم للمعايير، والمقترحات التي تقبلهم للمعايير، كون معرفة مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة من الخطوات الضرورية في تحقيق النجاح دون التعرف على مدى تقبل المعنيين كون آرائهم واتجاهاتهم تمثل ركيزة أساسية في العملية التعليمية التربوية.

تم الاعتماد على المنهج الوصفي , تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من المعلمين بنسبة 13% ويبلغ عددهم (887) معلم على اختلاف المراحل الدراسية و التخصصات العلمية و اختلاف سنوات الخبرة ونوعية المؤهلات التربوية و غير التربوية و اختلاف الجنسية سعودي و غير سعودي بمدارس التربية والتعليم بمحافظة الأحساء .

قامت الدراسة على المنهج الوصفي والذي اعتمد على أداة الاستبانة أو الاستفتاء أو الاستقصاء لتجميع البيانات، وقد قام الباحث بتصميم الاستبانة في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها، مع الاعتماد على المزج والانتقاء من المعايير ما يتمشى وطبيعة البحث.

---

[1] - عدنان احمد بن راشد الورثان، 2007 ، مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم، الجودة في التعليم العام القاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، 15-16 ماي 2007، جامعة الملك سعد، المملكة العربية السعودية،2007.

قدم الباحث استبانة تحتوي قسمين القسم الأول بيانات اولية عن أفراد عينة الدراسة، بينما اشتمل القسم الثاني على ثلاث محاور رئيسية هي:

1-معايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم.

2-العوامل التي تشجع المعلمين على تقبل معايير الجودة الشاملة في التعليم.

3-المعوقات التي تحد من تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم.

احتوت الاستبانة على 83 فقرة موزعة على النحو الآتي:

المحور الأول: يتكون من ثمان (08) معايير للجودة الشاملة، ويتضمن كل معيار عدد من المؤشرات يبلغ مجموعها عدد (44) مؤشر.

المحور الثاني: يتكون من(20) فقرة.

المحور الثالث: يتكون من (20) فقرة.

أظهرت نتائج الدراسة من خلال المعالجة الإحصائية سجل وجود درجة تقبل عالي لهده المعايير بخاصة تلك المتعلقة بمعايير الجودة في التعليم المتعلقة بالمعلم. [1]

- دراسة بشرى بنت خلف العنزي: (2007) [2]

عنوان الدراسة " تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام"، من بين أهداف الدراسة التعرف على معايير الجودة لأداء المعلم ودوره في التعليم العام وما هي الكفايات الازمة لأداء المعلم لدوره في ضوء معايير الجودة في التعليم العام.

---

[1]- عدنان بن احمد بن راشد الورثان،2016، مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم، مجلة عالم الجودة، الرابط *http://alamelgawda.com*

2- بشرى بنت خلف العنزي، 2007 ، تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، وزارة التربية والتعليم ، المملكة العربية السعودية .

اعتمدت هذه الدراسة على منهج التحليل الفلسفي لتحليل دور المعلم في ضوء تحديات الالفية الثالثة ومفهوم الجودة واستنباط معايير الجودة منها ووضع كفايات مهنية للمعلم.

النتائج المتوصل اليها تمثلت في اقتراح لمجموعة كفايات مرتبطة بدور المعلم بالمنظور العالمي المعاصر والذي ضم 16 مؤشر ومجموعة كفايات مرتبطة بمتغير الجودة أداء المعلم لدوره في التعليم والذي ضم 15 معيار وكل معيار تضمن مجموعة من المؤشرات والذي أوصى الباحث باعتمادها وتمكين المعلم منها من خلال تنظيم دورات تدريبية متخصصة.

- دراسة احمد على الكنعان: (2009) [1]

عنوان الدراسة " **تقييم برنامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية** " هدف البحث 1- الوقوف عند مواصفات معلم المستقبل و معايير اعداده كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي، كذلك2- التعرف على واقع اعداد المعلمين في كلية التربية (جامعة دمشق أنموذج)،3- اعداد مقياس لتقييم برنامج اعداد المعلمبن وفق معايير أنظمة الجودة العالمية،4- تقييم برنامج اعداد المعلمين من خلال المقياس السابق وفق اراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية و الطلبة .

ظهرت النتائج أن هناك اتفاقاً كبيراً بين الطلبة أفراد العينة حول المتطلبات الأكثر أهمية، والتي ينبغي أن يعاد النظر في إعدادها وتدريسها وتقويمها من جديد، وأن هناك حاجة ماسة كما يبديها الطلبة أفراد العينة إلى ضرورة إعادة النظر في المعارف والمعلومات التي تقدم في هذا المجال بما يتلاءم مع متطلبات الطلاب المعلمين الثقافية التي تتوسع دائرتها كل يوم وكل دقيقة، وبما يسهم في تحقيق الأهداف المحددة في هذا المجال، وأن معظم أعضاء الهيئة التعليمية يدرسون بالطريقة التقليدية.

[1] - احمد على الكنعان، 2009 ،تقييم برنامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية، مجلة جامعة دمشق، سوريا، المجلد 25، العدد 3+4 ،2009.

- دراسة صالح صالح درويش معمار: (2009) [1]

عنوان الرسالة كان حول " مدى تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي-دراسة من وجهة نظر مشرفي التدريب والمشرفين المتعاونين بمنطقة المدينة المنورة"، المقدم لنيل درجة الدكتوراه بجامعة كولبوس الامريكية، اين هدفت الدراسة التعرف على مدى تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي من وجهة نظر مشرفي التدريب والمشرفين المتعاونين بمنطقة المدينة المنورة.

ضمت عينة الدراسة 60 فرد المكلفين بالإشراف التربوي (1مدير ادارة تدريب، 1مدير مركز تدريب، 18 مشرف تدريب و40 مساعد مشرف تدريب) طبقت عليهم استبانة مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في التدريب التربوي والتي تضمن 100 جزء موزعة على ستة محاور متعلقة بمبادئ تطبيق الجودة الشاملة، واقع تطبيق الجودة الشاملة، دور الهيئة المشرفة في التطبيق والمشكلات التي يواجهها اعضاء هيئة الاشراف.

ومما خلصت اليه هذه الدراسة ان:

1-مبادئ الجودة الشاملة بوجه عام يمكن ان تطبق بدرجة عالية في التدريب التربوي.

2-واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي تشير الى ان مبادئ الجودة الشاملة بوجه عام تطبق وتمارس بدرجة ضعيفة في التدريب التربوي.

3-مدير ادارة التدريب التربوي يمارس بدرجة ضعيفة ادواره في تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي.

4-مشرفي التدريب التربوي يمارسون بدرجة متوسطة ادوارهم في تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي.

5- مدير ادارة التدريب التربوي يواجه بدرجة متوسطة المشكلات عند تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي.

---

[1] - صالح صالح درويش معمار، 2009 ، مدى تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي،دراسة من وجهة نظر مشرفي التدريب والمشرفين المتعاونين بمنطقة المدينة المنورة ، لنيل درجة الدكتوراه ، المملكة العربية السعودية ، سنة 1430 هـ.

6- مشرف التدريب التربوي يواجه بدرجة متوسطة المشكلات عند تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي.

كما اوصت الدراسة الى ضرورة التطبيق والتحسين بيئة التدريب التربوي مع حث جميع اعضاء هيئة الاشراف التربوي والاداري على القيام بالأدوار المنوطة بهم على أحسن حال لتحقيق الجودة الشاملة.

من خلال العرض المتعلق بالدراسات والبحوث التي أجريت حول موضوع تطبيق معايير الجودة الشاملة المرتبطة بملمح المكون يمكن استخلاص ما يلي:

1-اجماع مجموع نتائج الدراسات حول أهمية توظيف المعايير في مخلف التطبيقات التعليمية التنظيمية منها او الوظيفية لفائدة تحقيق النظام التعليمي وفق ابعاد الجودة المرجوة.

2- وجود اختلاف من حيث إجراءات المعالجة البحثية ، مجموعة إشكاليات البحثية لديها قائم في محاولة التعرف لمدى تطبيق معايير الجودة وفق النماذج المعيارية الدولية (المرجعية المعيارية) ، بينما مجموعة أخرى تريد التعرف الى نوع المعايير السائدة ، و مجموعة أخرى قامت بتقديم أنموذج للمكون من خلال اقتراح معايير معينة بخلفيات معرفية .

3- اعتماد جل الدراسات على تصور العينة البحثية (هيئة التدريس والاشراف) للمتغيرات البحثية المقترحة.

4- تنوع في رصد و تركزي معايير الجودة لكل دراسة على احدى الجوانب المرتبطة بملمح المكون ، فمنها ما قدم المام بمجال الأداء واما بجانب العلاقات وأخرى بالشروط الضمنية للترشح للمنصب (الصحية والنفسية.....).

5-تناسبت الدراسات السابقة مع معالم المعالجة الحثية لموضوع دراستنا من حيث الاستخدامات المتنوعة لفئات العينة بحثية لكل من هيئة الاشراف والتكوين، كذلك الاعتماد المشترك على تصور الفئة البحثية لطبيعة مؤشرات المعايير المقترحة.

6- اما أوجه الاختلاف فتظهر في الأساس الى اعتبار ان كل دراسة تطرقت بدرجة دقيقة الى وجال واحد من ابعاد ملمح المكون بينما حولنا من خلال هذه الدراسة تقديم أنموذج اشمل يضم اكبر قدر من المؤشرات لمجالات المهنية المختلفة التي تشكل ملمح المكون.

في ضوء نتائج هذه الدراسة والتي أقرت بالفائدة الإجرائية العملية لتوظيف مبادئ الجودة الشاملة في إعداد المعلمين خاصة في مرحلة التدريب التربوي، قام الباحث بطرح مجموعة من التوصيات الناصة على ضرورة الاهتمام بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في اعداد المعلم، مع تقديم المساعدة إدارة التدريب التربوي للقيام بأدواره المختلفة في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي، وأن يحددوا له مهام واضحة يمكنه القيام بها.

- دراسة الرنتيسي محمد محمد درويش: [1](2009)

دراسة قدمت لنيل شهادة دكتوراه تحت عنوان " **فعالية تطوير مقرر تكنولوجيا التعليم بالجامعة الإسلامية لاكتساب الطلاب المعلمين الكفايات اللازمة في ضوء المعايير المعاصرة** " ، عمد البحث الى تحقيق الأهداف التالية:

1- التوصل إلى قائمة المعايير المعاصرة ليتم تطوير مقرر تكنولوجيا التعليم في ضوئها.

2- التوصل إلى قائمة الكفايات اللازمة للطلاب المعلمين الخاصة بتكنولوجيا التعليم في ضوء المعايير المعاصرة.

3- تطوير مقرر تكنولوجيا التعليم ليساعد الطلاب المعلمين على اكتساب الكفايات اللازمة لهم.

4-الكشف عن فعالية مقرر تكنولوجيا التعليم المقترح في الجانبين المعرفي والمهاري للطلاب المعلمين بالجامعة الإسلامية بغزة.

[1] - محمد محمد درويش الرنتيسي، 2009، فعالية تطوير مقرر تكنولوجيا التعليم بالجامعة الإسلامية لاكتساب الطلاب المعلمين الكفايات اللازمة في ضوء المعايير المعاصرة، بحث مقدم للحصول على درجة دكتوراه، جامعة الدول العربية-المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم-معهد البحوث والدراسات العربية-قسم البحوث والدراسات التربوية.

5-قياس فعالية مقرر تكنولوجيا التعليم المقترح في تنمية اتجاهات الطلاب المعلمين نحو استخدام تكنولوجيا التعليم.

تمثلت عينة من الطالبات المعلمات بالمستوى الثالث بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة والذي مست 60 طالبة.

النتائج المقدمة في هذه الدراسة ظهرت في:

1- إعداد قائمة المعايير المعاصرة لتكنولوجيا التعليم.

2- إعداد قائمة لكفايات تكنولوجيا التعليم.

3- تصميم مقرر تكنولوجيا التعليم في ضوء المعايير المعاصرة.

4- توجد فعالية لمقرر تكنولوجيا التعليم المقترح على تنمية تحصيل طالبات الجامعة الإسلامية في الجانب المعرفي.

5- توجد فعالية لمقرر تكنولوجيا التعليم المقترح في اكتساب الطلاب المعلمين الكفايات المهارية اللازمة.

6- توجد فعالية لمقرر تكنولوجيا التعليم المقترح في تنمية اتجاهات الطالبات المعلمات نحو استخدام تكنولوجيا التعليم.

- دراسة عادل بن مشعل بن عزيز ال هادي الغامدي : (2009) [1]

عنوان الدراسة **" اهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الاسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين "** دراسة قدمت لنيل شهادة الماجستير بجامعة جامعة ام القرى – كلية التربية سنة 2009 ، هدفت الدراسة الى تحديد اهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الاسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين المتعلقة بكل من الجانب الشخصي ، العلمي ، التربوي والجانب الاجتماعي.

[1] - عادل بن مشعل بن عزيز ال هادي الغامدي ،2009 ، اهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الاسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين ، جامعة ام القرى ،كلية التربية ، المملكة العربية السعودية ، السنة الجامعية 1429هـ - 1430 هـ (2008-2009 م).

استخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت اداة الدراسة عبارة عن استبانة تضمنت معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الاسلامية في المرحلة الابتدائية، اما عينة البحث تكونت من مختصين من اعضاء هيئة التدريس المختصين في مناهج وطرق تدريس مادة التربية الاسلامية في الجامعات بالمنطقة الغربية(جامعة ام القرى، جامعة الملك عبد العزيز ، جامعة الطائف) و بلغ عدد العينة (15) عضو هيئة التدريس ، وكذلك من مشرفي التربية الاسلامية التابعين لإدارات التربية والتعليم بالمنطقة الغربية (مكة المكرمة، جدة، الطائف) و البالغ عددهم (77) مشرفا.

النتائج التي توصلت اليها الدراسة تمثلت في تحصيل درجة عالية من حيث المؤشرات معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الاسلامية في المرحلة الابتدائية المرتبطة بالجوانب الشخصية، العلمية، التربوية (المهنية) والاجتماعية، ومن اهم التوصيات المقدمة هو اجراء دراسة لتقويم اجاء معلمي التربية الاسلامية في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة المتعلقة بالمعلمين.

- دراسة ريما إبراهيم نايف الخطيب : (2012) [1]

عنوان الدراسة " مستوى أداء معلمي العلوم في مرحلتي التمكن والانطلاق في ضوء معايير NSTA من وجهة نظر المشرفين التربويين ومدراء المدارس والمعلمين انفسهم في محافظات غزة" ، هدفت الدراسة تحديد مستوى اداء معلمي العلوم في مرحلتي التمكين والانطلاق في ضوء معايير NSTA (الجمعية القومية لمعلمي العلوم) من وجهة نظر المشرفين التربويين ومدراء المدارس والمعلمين انفسهم و مقارنة مستوى الأداء بمعيار الأداء (70 %)، اين سعت الباحثة الى استقصاء اثر كل من : النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، التخصص الاكاديمي، عدد الدورات التدريبية، المرحلة الدراسية التي يدرس بها المعلم، عدد سنوات الخدمة في درجة ممارسة معلمي العلوم لمعايير NSTA ذات المعايير الخمسة .

ضمت العينة 25 مشرف تربوي، 109 مدير/ة مدرسة،180 معلم والذي عرضت عليهم استبانة أعدتها الباحثة مكونة من (102) فقرة، موزعة على مجالات رئيسية وهي معايير

[1] - ريما إبراهيم نايف الخطيب،2013 ، مستوى أداء معلمي العلوم في مرحلتي التمكن والانطلاق في ضوء معايير NSTA من وجهة نظر المشرفين التربويين ومدراء المدارس والمعلمين انفسهم في محافظات غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة الازهر، غزة ، فلسطين ، 1433هـ-2012م.

NSTA الخمسة، اين توصلت الى ان نسبة توافر معايير NSTA في أداء معلم العلوم بلغت 66.74 % من وجهة نظر المشرفين التربويين وهي دون المستوى المأمول، و 78.47% من وجهة نظر مديري المدارس،و 84.3 % من وجهة نظر المعلمين انفسهم.

- دراسة عمير بن سفر عمير الغامدي: [1](2012)

أطروحة قدمت للحصول على درجة دكتوراه بجامعة ام القرى تحت عنوان " التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE) تصور مقترح " اين هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية وتقديم تصورا مقترحا لها في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE).

تعامل الباحث بأسلوب دلفاي Delphi لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، حيث تم اختيار عينة قوامها عشرون فردا، من خبراء التربية والإدارة والتخطيط التربوي والجودة والاعتماد الأكاديمي في كليات التربية بالجامعات السعودية، تم تطبيق أداة الدراسة عليهم.

وقد بينت نتائج الدراسة تدني جهود التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية وخاصة فيما يتعلق بالاعتماد الأكاديمي .كما تبين تأخر معظم كليات التربية في الجامعات السعودية فيما يخص التوجه نحو الاعتماد الأكاديمي، والأخذ بمفاهيمه.

وفي نهاية الدراسة أوصى الباحث عدد من التوصيات، كان من أهمها ضرورة تأسيس مراكز متخصصة في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وتنفيذ برامج التنمية وفق خطط علمية معلنة .وتطوير أنظمة ولوائح التعليم العالي السعودي بما يخدم التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس.

[1] - عمير بن سفر عمير الغامدي ، 2012 ، التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE) تصور مقترح ، مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ، جامعة ام القرى ، المملكة العربية السعودية ، سنة 2012 م ، 1433 هـ

- دراسة زرقان ليلى : (2013) [1]

أطروحة قدمت للحصول على درجة دكتوراه بجامعة سطيف 2 تحت عنوان " **إقتراح بناء برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي بجامعة سطيف 1-2 نموذجا** بهدف تجسيد الابعاد الدراسية التالية:

- الكشف عن واقع تكوين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الجزائرية.

- إعداد قائمة بمعايير الجودة اللازمة لأداء أعضاء هيئة التدريس.

- إعداد قائمة بالاحتياجات التدريبية اللازمة لأداء أعضاء هيئة التدريس في ظل معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي.

- اقتراح وبناء برنامج تدربي لأعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية ومعايير الجودة الشاملة في التعليم العالي.

وضفت الباحثة استبانة عدد فقراتها(69) فقرة صنفت في (6)مجالات موجهة الى عينة بحثية مقدرة بـ 124 استاذ جامعي (اعضاء هيئة التدريس: **أستاذ مؤقت، أستاذ مساعد، أستاذ محاضر، أستاذ التعليم العالي)** وبعد المعالجة البحثية اسفرت نتائج الدراسة عنان هناك احتياجات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في كل المجالات وفقا لمعايير الجودة ، ومن اهم التوصيات المقترحة هي ضرورة تطبيق هذا البرنامج من الجهات المعنية للتأكد من فعاليته مع التوصية بضرورة إنشاء مراكز لتنمية وتدريب أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتطلبات الجودة في التعليم العالي.

- دراسة نسرين حمزة السلطاني : (2014) [2]

[1] - زرقان ليلى ، 2013 ، إقتراح بناء برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي بجامعة سطيف 1-2 نموذجا ، مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة سطيف ،2 الجزائر، السنة الجامعية 2012-2013.

[2]- نسرين حمزة السلطاني، 2014، تصورات معلمات العلوم لسمات معلم العلوم في المدارس الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة كلية التربية الأساسية جامعة بابل، العدد 17، 2014، ص-ص 490-509.

عنوان الدراسة " **تصوارت معلمات العلوم لسمات معلم العلوم في المدارس الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة**" صدرت هذه الدراسة عن مجلة كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل ، هدفت البحث الى التعرف على مدى تصوا رت معلمات العلوم لسمات معلم العلوم في المدارس الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

ولتحقيق ذلك أجريت الدارسة على عينة قوامها (19) معلمة في المدارس الابتدائية في مركز محافظة بابل، ووزعت عليهن استبانة موزعة على أربعة أبعاد وهي: السمات الشخصية للمعلم والتفاعل الصفي للتلاميذ وإدارة الصف وتنظيمه والأنشطة التعليمية.

بعد التطبيق وبعد المعالجة الإحصائية لها أسفرت النتائج بصفة عامة عن أن هناك درجة عالية من التوافق لتصورات المعلمات لخصائص الجودة عند معلم العلوم وبالرغم من هذا التوافق والاتفاق العام إلاَّ أنه كان هناك بعض الاختلافات فبدرجة التصور لبعض الممارسات والسمات التي تسهم في تحقيق معايير الجودة الشاملة في تعليم العلوم لصالح المعلمات إذ برز هذا الفرق واضحاً في بعد السمات الشخصية للمعلم(وبعد)الأنشطة التعليمية(والاعتقاد السائد أن مثل هذا الاختلاف مبرر في هذه الأبعاد وعلى الأخص مجال الأنشطة التعليمية التعلمية).

- دراسة خالد ثابت و خالد طاهر الزغبي: (2014)[1]

عنوان الدراسة " الكفاءة المهنية وعلاقتها بالرضى الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس وفق معايير الجودة الشاملة بكلية التربية ببور سعيد "، هدفت الدراسة التعرف على مستوى الكفاءة المهنية وعلاقاتها بالرضى الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس وفق معايير الجودة الشاملة ، حيث من خلال اعتماد المنهج الوصفي واعتماد مقياس مشكل بخلفية نظرية اعمدت على ملخص البحوث التي قدمت ملمح للكفاءة المهنية مشكل من سبعة محاور تضم :1- الالتزام المهني والاخلاقي،2- الكفاءة التدريسية،3- مهارات التقويم،4- الارشاد الاكاديمي،5- مهارات البحث العلمي،6- مهارات الادارة والقيادة الناجحة،7- خدمة المجتمع والبيئة.

[1] - خالد ثابت و خالد طاهر الزغبي، 2014 ، الكفاءة المهنية وعلاقتها بالرضى الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس وفق معايير الجودة الشاملة بكلية التربية ببور سعيد، مصر ، الرابط ijssa-gezira.com.

النتائج المتحصل عليها اظهرت ان مستوى الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس مرتفعة جدا من وجهة نظر طلبة كلية التربية الرياضية، في حين الرضى الوظيفي كان بدرجة متوسطة من وجهة اعضاء هيئة التدريس وعلاقة الكفاءة المهنية بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس علاقة ايجابية متوسطة من وجهة نظرهم وفق معايير الجودة الشاملة.

- دراسة تيسير اندراوس سليم (2015):[1]

عنوان الدراسة " درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التربية و التعليم في منطقة اريد، قدمت للمؤتمر الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي بجامعة الشارقة بالإمارات العربية المتحدة، هدفت الدراسة الى التعرف على درجات تطبيق معلمي العينة لمعايير الجودة الشاملة الدولية والذي مست عينة تضم 85 مشرفا عرضن عليهم استبانة ضمن 10 مجالات اعتبرها صاحب الدراسة عاكست لمعايير الجودة الشاملة الدولية ممثلة في عشرة مجالات هي :1- تنسيق المعرفة و تطويرها،2- تنمية مهارت التفكير،3- توفير بيئة صفية معززة للتعليم،4- توظيف تقنية المعلومات في التعليم،5- تفريد العليم،6- ربط المدرسة بالمجتمع،7- العناية بأسلوب التقويم،8- النشاط الغير الصفي،9- ترسيخ حب الوطن والانتماء اليه لدى الطلبة، 10- الدعوة الى التسامح ، والذي أظهرت النتائج البحث الى درجات تطبيق المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم تراوحت ما بين متوسطة و عالية باحتلال مجال تنسيق المعرفة و تطويرها المرتبة الأولى و مجال العناية بأساليب التقويم المرتبة الأخيرة.

[1]- تيسير اندراوس ، 2015 ، درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التربية و التعليم في منطقة اريد، بحوث المؤتمر الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي ، جامعة الشارقة، الامارات العربية المتحدة،5-2015/3/3.

دراسة رهيف العيساوي و علي البومحمد (2015):[1]

عنوان الدراسة " ممارسة أعضاء هيأة التدريس في جامعة بغداد لمبادئ التدريس الفعال على وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم " هدف البحث الإجابة عن التساؤلات المرتبطة بكل من مبادئ التدريس واهميتها و نسبة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لها وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس انفسهم.

ولتحقق الأهداف البحث اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي باعتماد استبانة ضمنت 39 مؤشر ادائي والتي تمثل مبادئ التدريس الفعال على عينة ضمت 150 مدرس، اين خلت نتائج الدراسة الى وجود اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس الجامعي على أهمية التدريس الفعال المعدة وفق معايير الجودة الشاملة التي جاءت بها هذه الدراسة.

- دراسة المسوس يعقوب : (2016) [2]

دراسة قدمت لنيل شهادة الدكتوراه تحت عنوان " تقويم الكفاءة المهنية والدافعية الشخصية والثقافة التنظيمية وعلاقته بتحقيق الإدارة بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي"، هدفت الدراسة البحث عن دور بعض العوامل الشخصية والمهنية والمنظماتية (الكفاءة المهنية، الدافعية الشخصية، الثقافة التنظيمية)، في تحقيق الاستغلال الفعال والأمثل لنتائج تقويم الأداء. التحقق من مدى اقتراب الأساليب الإدارية والتعليمية المتبعة في الجامعة من مدخل الإدارة بالجودة الشاملة.

---

[1] - رهيف العيساوي و علي البومحمد،2015 ، ممارسة أعضاء هيأة التدريس في جامعة بغداد لمبادئ التدريس الفعال على وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم، مقدم للمؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي (IACQA)، جامعة الشارقة، دولة الامارات العربية المتحدة، 3-2015/3/5.

[2] - المسوس يعقوب، تقويم الكفاءة المهنية والدافعية الشخصية والثقافة التنظيمية وعلاقته بتحقيق الإدارة بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، أطروحة دكتوراه علوم ، جامعة وهران 2، الجزائر ، 2015-2016.

النتائج المتحصل عليها أظهرت ان تقويمات-الكفاءة المهنية /الدراسية، والدافعية الشخصية والثقافة التنظيمية– لها تأثيرات معنوية مختلفة على التوجه نحو الإدارة بالجودة الشاملة في بعض الجامعات الجزائرية (غليزان، الأغواط، الشلف، أدرار).

- دراسة إبراهيم بن علي الدخيل، مرضى بن مرضى المكلي: (2016) [1]

عنوان الدراسة " معايير الجودة الشاملة ودورها في تحسين الأداء الأكاديمي في جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة العلمية في الجامعة " هدف هذا البحث الى التعرف على دور تطبيق معايير الجودة الشاملة في جامعة نايف العربية في تحسين الأداء الأكاديمي، وذلك من خلال معرفة تطبيق معايير الجودة من قبل الإدارة العليا، وأعضاء الهيئة العلمية، والطلاب ومدى تطابقها مع معايير الجودة الشاملة كما يراها مجتمع الدراسة.

ولتحقيق اهداف الدراسة قام الباحثان بتصميم استبانة تم توزيعها على (58) أستاذا يمثلون مجتمع الدراسة، ومن اهم ما توصلت اليه الدراسة الى وجود تقييم عالي لأثر لمختلف التطبيقات المرتبطة بالأداء الأكاديمي وفق معايير الجودة الشاملة من طرف الإدارة العليا وأعضاء الهيئة العلمية والطلاب.

- دراسة محمد صايل الخضر حمادنة : (2016) [2]

عنوان الدراسة " **درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس تربية وتعليم لواء بني كنانة من وجهة نظر مديري و مديرات المدارس**".

---

[1] - إبراهيم بن علي الدخيل، مرضى بن مرضى المكلي،2017، معايير الجودة الشاملة ودورها في تحسين الأداء الأكاديمي في جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة العلمية في الجامعة، جامعة نايف للعلوم الأمنية بالرياض، المملكة العربية السعودية.

[2] - محمد صايل الخضر حمادنة ، 2016 ، درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس تربية و تعليم لواء بني كنانة من وجهة نظر مديري و مديرات المدارس، المجلة الدولية التربوية المتخصصة - المجلد 5-العدد 10 ، 2016 ، المملكة الأردنية، ص ص 38-53.

هدفت الدراسة الى الكشف عن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعميم لواء بني كنانة في شمال الأردن من وجية نظر مديري ومديرات المدارس.

من خلال تطبيق استبانة بحثية على عينة مشكل من 71 مدير ومديرة اظهرت نتائج البحث أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر المديرين والمديرات جاءت كبيرة.

ومن اهم التوصيات المقدمة فكانت تدور حول:

- ضرورة عقد دورات تدريبية في التخطيط والقيادة للمدرين واطلاعهم على مختلف الانماط القيادية.

- ضرورة تعريف المجتمع المدرس بمعايير إدارة الجودة الشاملة، وضرورة نشر ثقافة الجودة الشاملة في هذه المدارس وفي جميع المؤسسات التربوية لكي يتمكن المدير من تطبيقها لشكل تعاوني داخل المؤسسة التي يعمل بها.

- اجراء مزيد من الدراسات حول الموضوع وبخاصة الدراسات المقارنة بين القطاعين العام والخاص باستخدام معايير أخرى وضمن عينات من المعممين والمشرفين والطلبة وأولياء الأمور.

- دراسة حصة بنت عبد الرحمن المقرن و رضي بن محيسن الشمري: (2016) [1]

موضوع الدراسة المقدم " **واقع تطبيق الجودة الشاملة في الادارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض"**، اين هدفت الدراسة الى التعرف على درجة تطبيق الجودة الشاملة في الادارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض والمعوقات في ذلك والسيل التطويرية لتحسين التطبيق.

اعتمدت الدراسة على تقديم استبانة خاصة على عينة تكونت من (91) فرداً منهم (41) فردا مشرفا ومشرفة و (50) موظف وموظفة اداري.

[1] - حصة بنت عبد الرحمن المقرن ، رضي بن محيسن الشمري،2016، واقع تطبيق الجودة الشاملة في الادارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، المجلة الدولية التربوية المتخصصة – المجلد 5-العدد 12-سنة 2016، ص 117-. .

توصلت الدراسة الى ان درجة تطبيق الجودة الشاملة في ادارة التعليم بمنطقة الرياض من وجهة نظر العاملين فيها جاءت مرتفعة مع وجود اختلاف في درجة التعامل بحكم متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخدمة).

واوصت الدراسة بضرورة اشراك أكبر للعاملين في الادارة التربوية في رسم الخطط المستقبلية مع زيادة الشفافية في إعلان تقارير تقويم الأداء .وتوفير الإمكانيات والدعم اللازم لتطبيق الجودة الشاملة في العمل.

- دراسة وضحى بنت حباب بن عبد الله العتيبي: (2016) [1]

درست قدت بالمؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي سنة 2016 تحت عنوان " **إعداد معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة -تصور مقترح "** ومنشور بمجلة رسالة الخليج العربي العدد (120) ، استهدف البحث تقديم تصور مقترح لإعداد معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة.

أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي, إذ أُستخدم أحد أساليب الدراسات التنبؤية المستقبلية لجمع البيانات وهو أسلوب المحاورة المكتوبة أو ما يعرف بطريقة دلفي *Delphi Technique*، وتمثلت أداة البحث في قائمة بكفايات معلم العلوم, وقياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة تمثلت أداة البحث في قائمة بكفايات معلم العلوم وأساليب قياسها في ضوء معايير الجودة الشاملة, حيث اشتملت على أربعة مجالات هي: 1- التخطيط, 2- التنفيذ, 3- التقويم, 4- مهنية المعلم ، واشتملت هذه المجالات على 12معايير يندرج تحتها (152) كفاية وأساليب قياس كل كفاية.

وقد أظهرت نتائج البحث ارتفاع النسبة المئوية للاتفاق حول أهمية ومدى انتماء الكفاية للمعيار الذي تندرج تحته، حيث تراوحت بين (75-100%).

[1] - وضحى بنت حباب بن عبد الله - العتيبي ، 2016 اعداد معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة – تصور مقترح – المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي - جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان- 09- 11 فيفري 2016. الرابط *www.mcs.gov.sa/InformationCenter/ArchivingLibrary t*

- دراسة السبيعي منى بنت حميد:(2016)[1]

هي دراسة مقدمة ومنشورة بمجلة كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة بعنوان " واقع المهارات التدريسية لعضو هيئة التدريس بكلية العلوم التطبيقية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى ".

وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات كلية العلوم التطبيقية (الكيمياء، الأحياء، الفيزياء) بجامعة أم القرى، والتعرف على مدى جودة الأداء التدريسي إضافة إلى بناء قائمة بمعايير جودة الأداء التدريسي لعضوات هيئة التدريس بالجامعة في التخصصات العلمية.

حددت الباحثة مشكلة الدراسة في سؤالين رئيسيين هما:

- ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في المهارات التدريسية التي تمارسها عضوات هيئة التدريس في الأقسام العلمية في تدريس العلوم من وجهة نظر طالبات كلية العلوم التطبيقية بجامعة أم القرى والمرتبطة بطرق التدريس، ووسائل التعليم وتقنياته، والتفاعل والاتصال والتقويم؟

- هل تختلف ممارسة عضوات هيئة التدريس بأقسام العلوم لمهارات تدريس العلوم باختلاف التخصص (الكيمياء، الأحياء، الفيزياء) في ضوء معايير الجودة الشاملة؟

أداة بحث المستعملة تمثلت في الاستبيان وفق مقياس رباعي (كبيرة، متوسطة، ضعيفة، منعدمة) وهي عبارة عن قائمة المعايير التدريسية اللازمة مقدرة بـ 73 معيارا مقسمة إلى محاور هي:

- المحور الأول: المعايير المرتبطة بطرق التدريس واستراتيجياته.

[1]- السبيعي منى بنت حميد، 2016، واقع المهارات التدريسية لعضو هيئة التدريس بكلية العلوم التطبيقية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات جامعة أو القرى، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

- المحور الثاني: المعايير المرتبطة بوسائل التعليم وتقنياته.

- المحور الثالث: المعايير المرتبطة بالتفاعل والاتصال.

- المحور الرابع: المعايير المرتبطة بالتقويم.

خلصت نتائج الدراسة إلى النتائج التالية:

- تراوحت درجة توافر المعايير المرتبطة بطرق التدريس واستراتيجياته من وجهة نظر طالبات كلية العلوم التطبيقية بجامعة أم القرى بين الدرجة المتوسطة والضعيفة.

- معظم المعايير التدريسية المرتبطة بوسائل التعليم وتقنياته تطبقها عضوات هيئة التدريس بأقسام العلوم بدرجة ضعيفة.

- تراوحت درجة توافر المعايير المرتبطة بالتفاعل والاتصال بين الدرجة المتوسطة والضعيفة.

- تراوحت درجة توافر المعايير المرتبطة بالتقويم بين الدرجة المتوسطة والضعيفة.

دراسة شريفه بنت عوض الكسر: (2016) [1]

عنوان الدراسة **"تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي الخاصة بمدينة الرياض في ضوء مبادئ النموذج الأوربي (EFQM) لإدارة الجودة"،** حيث هدفت الى التعرف على مستوى الاداء الاداري لرؤساء الاقسام الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي الخاصة بمدينة الرياض في ضوء مبادئ النموذج الأوروبي (EFQM) لإدارة الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، اين تم توظيف عينة تضم (283) فرداً موزعين إلى (200) عضو هيئة تدريس، و(83) رئيساً أكاديمياً. واظهرت النتائج الى المستوى المتوسط في اداء اعضاء الاشراف الاداري في ضوء مبادئ أنموذج

[1] - شريفه بنت عوض الكسر، 2016 ، تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي الخاصة بمدينة الرياض في ضوء مبادئ النموذج الأوربي (EFQM) لإدارة الجودة"- المجلة الدولية التربوية المتخصصة – المجلد 5- العدد 4.

الأوربي (EFQM) الذي يعد دمج بين افضل خصائص الادارة الامريكية في الاهتمام بالجانب المالي والاستثماري والادارة اليابانية في الاهتمام بالجانب البشري والعلاقات الانسانية و الذي يضم المبادئ المشكلة من 1-القيادة، 2-السياسة والاستراتيجية، 3-الموارد البشرية 4-المشاركة والعمل الجماعي، 5-العمليات والحقائق ،6-النتائج، 7-الاستمرارية في التعليم والابداع والتحسين.

- دراسة يوسف بن عقلا المرشد : (2016) [1]

عنوان الدراسة **" تصور مقترح قائم على التدريس التبادلي لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء معايير الجودة " والتي هدفت** تقديم تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودي في ضوء معايير الجودة، من خلال القيام بدراسة نظرية الذي أسفرت عن تقديم قائمة لبعض معايير جودة الأداء التدريسي الواجب توافرها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالإضافة إلى تقديم التصور المقترح القائم على التدريس التبادلي لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحمة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

ومن اهم التوصيات المقدمة ركزت على عقد دورات تدريبية قبل وأثناء الخدمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية لإكسابهم كل معايير الجودة الشاملة للأداء التدريسي، إعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لأداء معلمي الدراسات الاجتماعية.

نسجل مع المجموعة الثانية من الدراسات المقترحة لملمح المكون وفق معايير الجودة الشاملة وجود توجه منهجي مطابق للمعالجة الموضوعية لبناء او اقتراح الملمح والاختلاف الكامن مع المجموعة الاولى انها الاولى الخلفية المعرفية متنوعة والثانية قائمة على الاسس التطبيقية الجودة الشاملة، اين من خلال الانتقال التدريجي بين الدراسات تظهر التطور

[1] - يوسف بن عقلا المرشد ،2016 ، تصور مقترح قائم على التدريس التبادلي لتطوير الأداء التدريسي- لمعلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء معايير الجودة-المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد 5،العدد 2، 2016،الصفحة 279-298.

الوظيفي للتطرق الى الموضوع البحثي والغاية الوظيفية لما تقدمه هذه البحوث، والذي نجد انها:

- النزعة الى الاعتماد والتطبيق للملمح المقترح خصوصا في مجال اختيار واعداد المعلم (المكون).

- تقديم المسوغات الموضوعية لتوظيف الملمح وفق مقاربات الخاصة بالجودة الشاملة.

- العمل على ضبط وتحديد المستويات النوعية للتعلم والتكوين.

- التدريب على استعمال الملمح.

- ادراج واشراك اعضاء هيئة التدريس فسي بناء والمصادقة على الملمح وفق معايير الجودة الشاملة وفق التصورات لكل اعضاء هيئة التدريس وفق معايير الجودة الشاملة. .

2-3-الدراسات المتعلقة بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين وفق الابعاد المرتبطة بموضوع الدراسة:

- دراسة ماريف منور : (2013) [1]

عنوان الدراسة "**تصور الذات وتأثره على طبيعة العلاقات المهنية والاجتماعية في ظل ثقافة التكوين المهني**" قدمت للحصول على شهادة الدكتوراه ، هدف البحث الكشف عن مستويات تصور الذات، طبيعة العلاقات المهنية، ثقافة التكوين المهني، والكشف عن مستوى طبيعة العلاقات المهنية والاجتماعية في مستويات ثقافة التكوين المهني وتصور الذات ، اين اعتمد الباحث على كقياس تصور الذات المهنية ، مقياس العلاقات المهنية والاجتماعية و مقياس الكفاءة المهنية (استبانة) وهي من اعداد صاحب الدراسة والتي عرضت على عينة مشكلة من (150) استاذ/ة .

1- ماريف منور ،2013 ، تصور الذات وتأثره على طبيعة العلاقات المهنية و الاجتماعية في ظل ثقافة التكوين المهني ، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، وزارة التعليم والبحث العلمي، الجزائر ، السنة الدراسية 2012-2013.

النتائج المتوصل اليها اقرت بان استاذ التكوين المهني على العموم، يتمتعون بثقافة ايجابية ازاء ثقافة التكوين المهني، ولهم تصور ايجابي فيما يتعلق بمهنتهم، وعلاقات مهنية اجتماعية ناجحة الى حد ما.

ومن جهة اخرى اقرت الدراسة على ان الاساتذة ذوي ثقافة التكوين المهني الايجابية تصور للذات المهنية، يكونون أكثر قدرة على بناء علاقات مهنية واجتماعية ناجحة، مقارنة بالفئات الاخرى.

- دراسة عائشة بن عمار- نورية بن غبريط- زبيدة السنوسي: (2013) [1]

عنوان الدراسة " التكوين المهني ودعم التشغيل في البلدان المغاربية: إصلاحات وسيرورات اجتماعية" هدفت الدراسة تقديم تحليل لأنظمة التكوين المهني بالدول المغاربية الثلاث (تونس، الجزائر، المغرب)، الهدف من هذا البحث هو المساهمة في تحليل أنظمة التكوين في البلدان المغاربية ،وفق منهج مقارن يحرص على بيان وجه التماثل والاختلاف بين هذه الأنظمة في فترة محددة تمتد من 1994 الى غاية 2004، من خلال دراسة ثلاث معالم وابعاد متباينة تتمثل أساسا في : 1- تحليل مجالات تدخل الدولة (المحاور الكبرى للإصلاحات المبرمجة والمقررة)، 2- تحليل دور الفاعلين الرئيسيين في منظومات التكوين ، 3- أنماط تمويل نظام التكوين المهني.

النتائج المجمعة أظهرت وجود توافق من حيث التوجه العام الذي يطغى عليه الاهتمام الكمي على حساب النوع (لا على الأداء ولا على النتائج، اعتماد انظمة التكوين المهني الثلاث على ميزانية الدولة باعتبار ان المهمة المخولة لنظام التكوين هي ضمان تأهيل مهني لكل متربص مانحة له فرصة الحصول على منصب عمل، اما الاختلاف فيظهر في تحديد طبيعة المتدخلين في النظام التكويني، وحتى في مفاهيم الوظيفية للتكوين المهني (قابلية للاستخدام بالمغرب، الجودة بتونس، والادماج بالجزائر).

[1] - عائشة بن عمار- نورية بن غبريط- زبيدة السنوسي،2013 ، التكوين المهني و دعم التشغيل في البلدان المغاربية: إصلاحات و سيرورات اجتماعية، مجلة انسانيات ،60-61 ،افريل – سبتمبر 2013، ص ص 13-34.

- دراسة صالح صالحي: (2009)[1]

عنوان الدراسة " التكوين المهني بين خصوصية العرض ومنطق الطلب" درست قدمت للملتقى الدولي - صنع القرار في المؤسسة الاقتصادية- ، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية، بجامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر 14-15 أفريل 2009 ، اين هدفت الدراسة تسليط الضوء للعرض من التكوين المهني باستخدام نظم المعلومات الجغرافية وبعض مؤشرات الطلب إلى التكوين المهني من خلال العناصر المرتبطة بكل من: 1- التكوين المهني كدلالات،2- خصوصية العرض من التكوين المهني بالجزائر،3- بعض مؤشرات الطلب على التكوين المهني بالجزائر، ومن بين النتائج المتوصل اليها فمن خلال اعتبار أن تكون العلاقات بين مكونات المنظومة التربوية والتكوينية وسوق العمل علاقات مفصلية وتكاملية، وأكثر من ذلك استراتيجية .لكن واقع الحال أثبت أنها علاقات مبتورة افتقرت إلى الرؤيا الواضحة والتشخيص الدقيق . من بين النتائج المتحصل عليها أيضا والذي لها علاقة بالإطار العام للدراسة:

- لم ينظر إلى التكوين المهني بوصفه عملية حقيقية للإدماج المهني، ومن ثم لم يستفد من الموارد الضرورية لتطويره .فقد همش قطاع التكوين المهني، على الرغم من المبدأ الذي يؤكد تكافؤ الفرص في تحصيل المعارف المتطورة، والذي يكون سهلا في بداية مرحلة التنمية.

- لا يزال هناك كثير من الإشكاليات العالقة، كإشكالية التكوين المهني الإقامي والتمهين اللذين يختلفان في المفهوم، لكنهما يطبقان في نفس الظروف والشروط، وينطبق الأمر نفسه بالنسبة إلى التكوين المهني والتعليم المهني.

- دراسة سامعي توفيق: (2011)[2]

عنوان البحث " مدى تحقيق مؤسسات التكوين المهني في مدينة سطيف للكفايات المهنية لدى خريجي القطاع المكون"، اين هدف صاحب البحث التعرف على ما مدى تحقيق

---

[1] - صالح صالحي- امال شوتري، 2013 ،التكوين المهني بين خصوصية العرض ومنطق الطلب، مجلة بحوث اقتصادية عربية ، العدد 61-62 ، جويلية 2013 ، ص ص 52-68.

[2] - سامعي توفيق،2011 ، مدى تحقيق مؤسسات التكوين المهني في مدينة سطيف للكفايات المهنية لدى خريجي القطاع المكون، أطروحة دكتوراه، جامعة فرحات عباس،سطيف، الجزائر، 2010-2011.

مؤسسات التكوين المهني في مدينة سطيف للكفايات المهنية العامة، في ابعادها المعرفية والعلمية والوجدانية لدى خديجيها وكدى ما هي اهم العوامل المؤثرة على عدم تحقق الكفايات المهنية العامة في ابعدها الثلاثة: المعرفية والعملية والوجدانية بمستوى جيد وجيد جدا حسب اراء الأساتذة.

من اهم النتائج المتحصل عليها هو عدم تحقيق الكفايات المهنية بمستوى جيد جدا حسب اراء الأساتذة هو راجع الى نقص كفاءة أساتذة التكوين المهني.

ما نسجله مع المجموعة الثالثة من الدراسات المرتبطة بموضوع البحث هو التنوع المحدود المسجل في الدراسات المقدمة الخاصة علاقة ملمح المكون بمنظومة التكوين المهني، هو راجع بالأساس الى محدودية الدراسات في الجزائر التي اهتمت بالنشاط التكويني والتعليمي بمنظور تربوي، حيث نسجل ان جل الدراسات التي طرحها حقل الدراسات معظمها كان بتوجه اقتصادي تسييري بعيدا عن اعتماد المقاربات البحثية المرتبطة بحقل التكوين المهني في جوهره الوظيفي التكويني ، فكان نسق الدراسات موجه حسب اهتمامات كل فترة إصلاحية لمنظومة التكوين والتعليم المهني الجزائرية [1] وفق الترابط الاتي :

- بحث الدراسة عن الكفاءة المهنية لمكون التكوين المهني.
- التوجه نحو تحليل أنظمة التكوين.
- تطبيق المقاربة الاقتصادية لمعالجة وتحليل المنظومة التكوينية.
- ضبط مدى تحقيق الكفاءات المهنية للمكون وفق متطلبات اقتصادية وظيفية.

[1] - *Gustin Sarah , 2008 , la Formation Professionnelle en Algérie de la colonisation à nos jours ,Université lumière Lyon 2 ,France.*

الفصل الثالث

منظومة التكوين والتعليم المهني بالجزائر

تمهيـــــد

3-1- منظومة التكوين والتعليم المهني بالجزائر.

3-1-1- تحديد المفاهيم.

3-1-2- مختلف تطورات منظومة التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر.

3-1-3- ملمح النظام البيداغوجي لمنظومة التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر.

3-1-4- فلسفة اصلاح منظومة التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر.

3-1-5- المقاربة النوعية لمنظومة التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر.

3-1-6- النظام الوطني للتكوين المهني.

3-1-7- أنماط التكوين المهني بالجزائر.

3-2- ملمح مكون المكونين بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين.

3-2-1- التحليل الوظيفي.

3-2-2- تحليل المهن.

تمهيـــــد :

إن التدفق العالي للمعارف في جميع المجالات التطبيقية للحياة إنسانية وفق أبعاد العولمة استلزم من جميع القيادات العالمية لجميع المؤسسات التعليمية الدولية والمحلية تقديم استشراف ومتابعة لهده المتغيرات المعرفية التي تتطلب وضع هندسة معرفية متجددة تسمح بتحقيق الأهداف المرجو من خلال توظيف الإرث العلمي والتقني لكل دولة والاستعانة بقاعدة المعارف العالمية الذي تتحكم فيها خصائص الوقت السرعة الخبرة والجهد الطاقة مهدا من خلال الاستثمار في العنصر البشري.

يسجل في هدا الخصوص أن تجربة أو تفاعلات الجزائر مع هذا الانشطار المعرفي العالمي كان محدود لأسباب مختلفة راجع إلى درجة الاهتمام والوعي بطبيعة الوضع والأوليات الواجب التركيز عليها والأوليات الواجب البدء بها لتحقيق التنمية الشاملة بالاعتماد على الاستثمار في العامل البشري لتحقيق التنمية الشاملة بفضل الابعاد الوظيفية للمنظومة التربوية الجزائرية والذي يشكل التكوين والتعليم المهنين مطلب وغاية لتحقيق الإيجابية للبناء للمستقبل.[1]

اعتمدت معظم الدراسات والبحوث العلمية المهتمة بتحليل المسار الإصلاحي المنتهج لبناء الدولة الجزائرية الحديثة ضمن مؤشر التنمية البشرية، في معظم الأحيان كان يعتمد على التحليل الكمي لمخرجات السياسات التنموية كعينات إحصائية من خلال ترجيح التحاليل الإحصائية ، مع إبقاء مجموع الدراسات النوعية المهتمة بالمعالجة الوصفية خارج نطاق اهتمام أصحاب القرار كون الفلسفة العامة للسياسة الإصلاحية كانت قياس مؤشرات النجاح كان يعتمد على معايير كمية كدليل على النجاح وابعاد المعايير النوعية لقياس مدخلات و مخرجات الاستثمار التنموي بالقطاعات المختلفة على رأسها قطاع التربية والتعليم والتكوين المهنيين بالنظر إلى صعوبة الإقناع وضعف الرؤية النوعية للسياسات الإصلاحية.

[1]- بلقاسم سلاطنية ، حسان الجيلاني ، 2012 ، التكوين المهني وسياسة التشغيل في الجزائر، أسس المناهج الاجتماعية ، دار الفجر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى ، القاهرة- مصر ، ص 128.

فعلى قدر درجة الوعي بالإشكالات والتحديات الحضارية التي عرفتها الجزائر مند الاستقلال كانت المعالجات الإصلاحية المتبناة تسير وفق أيديولوجيات مختلفة يتراكم فيها مختلف العوامل السياسية الاقتصادية الاجتماعية الداخلية والخارجية وفق أبعاد التطورات المختلفة الذي عاشيتها الجزائر ذاتيا وضمن فلك الصيرورة التقدم المنتظر الذي يرقى فيه العالم الحديث، حيث التحديات التي تواجه مؤسسة التكوين المهني عامة تتمثل في:

- المطالبة بمزيد من الشفافية.

- المنافسة المحلية أو الدولية.

- النمو السريع في تقنيات المعلومات.

- زيادة الاهتمام بضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

3-1- منظومة التكوين والتعليم المهني بالجزائر:

3-1-1-المفاهيـــــم :

3-1-1-1-مفهوم التكوين المهني:

الإضافة الى ما تم تقديمه في الفصل الأول الخاص بالاطار المفاهيمي الا انه ولتقديم إضافات معرفية خاصة بالموضوع بغرض الملاءمة بين المصطلحات المقدمة و بدرجة توافقية مقبولة حيث حسب **مادلين غراوتيز Madeleine Grawitz** [1] " ما يؤخر تقدم العلم هو عدم ملاءمة وجهات نظرنا اكثر من عدم ملائمة تقنياتنا "

الانطباع الأول عند التطرق لمفهوم التكوين المهني يلزمنا تدقيق او ضبط المعالجة القاعدية التي تتجه نحو تحديد مفهوم التكوين أولا نظرا لتعدد المجالات التي تعامل

[1] - مادلين غراوتيز Madeleine Grawitz، 1993،مناهج البحث في العلوم الاجتماعية ، ترجمة سام عمار- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – المركز العربي للتدريب و الترجمة و التأليف والنشر –مطبعة طربين دمشق – سوريا ، صفحة 53.

معها التكوين من حيث ابعاد الوظيفة والتنظيم والاستمرارية (التكوين المتواصل) والذي سنحاول تقديم ملخص له مرتبط بمجال الدراسة لتجنب الإبحار في فلك هذا المصطلح.

حاول العديد من البحاثين ضبط معانيه وفق مجموعة من التحديدات التي نلخصها في التعاريف التالية:

- يعرف **دي مونتومولان** التكوين بأنه:" يدل على إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين في أعمال ذات طبيعة مهنية".

- بينما يضيف **فيري** "بأن التكوين يدل على فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص: فالتكوين بهذا المعنى وثيق الاتصال بأساليب التفكير، والإدراك، والشعور، والسلوك "[1]

- وعند **بوسعدة قاسم** "التكوين هو عملية مقصودة، وواعية تحدث تغييرات إرادية في سلوك المتكونين، كما تؤدي إلى اكتساب مهارات مهنية. بمعنى أنها لا تهتم بالجانب الأكاديمي، بقدر اهتمامها بإحداث تغييرات في أساليب التفكير، والممارسة"[2].

اما مفهوم التكوين المهني، فهو ارتبط بالأساس بالتكوين حيث انه المقصود بالتكوين المهني هو تكوين الموجه الى فئة من المتكونين في إطار تمهني ضمن منظومة مهنية معينة.

[1] - بوعبد الله لحسن ، 1993 ،تقييم العملية التكوينية بالجامعة- كتاب الرواسي ط 01 ، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر ،ص 302.

[2] - بوسعدة قاسم ،2011 ، تكوين المعلمين وإشكاليته، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، العدد الثاني ، جوان 2011، الجزائر ،ص 296.

3-1-1-2- **مفهوم التعليم المهني :**

عرفته **منظمة اليونسكو** بأنه "ذلك الجانب من التعليم الذي يشمل جميع ميادين العملية التربوية ويتضمن كذلك دراسة التقنيات والعلوم المرتبطة بها واكتساب المهارات والاتجاهات والمعارف ذات الّطابع العلمي".

أما القانون التوجيهي للتكوين و التعليم المهنيين عرّفه في المادة العاشرة منه كما يلي : " يقصد بالتعليم المهني، كل تعليم أكاديمي و تأهيلي، ممنوح من مؤسّسات التعليم المهني بعد الطور الإجباري في مؤسسات التربية الوطنية ".

وحسب **الموقع الرسمي لوزارة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية"** هو تعليم أكاديمي وتأهيلي في آن واحد، يظمّ اختصاصات تقنيّة، يدرّس في معاهد التعليم المهني، يظمّ معارف تكنولوجية علميّة وتأهيلية، وكذا دورات تكوين في الوسط المهني. يهدف أساسا إلى الإدماج المهني دون استبعاد إمكانية متابعة الدّراسة في مستوى أعلى.[1]

كما قدمت الاكاديمية البريطانية تعريف لمفهوم التعليم المهني - Professional Education Définition «على انه التعليم المهني أو التعليم والتدريب المهني هو تعليم يعمل على تأهيل المتدربين لوظائف أو مهن بمختلف المستويات من التجارة إلى الحرفية أو وظيفة في الهندسة، والمحاسبة، والإدارة، والطب وفنون العلاج الأخرى، والهندسة المعمارية والصيدلة والقانون إلى آخره.

وقد يتم تصنيف التعليم المهني كتدريس جملة من الخبرات التطبيقية. ويمكن أن يتسع ذلك ليكون أوسع المعرفة الإجرائية والخبرات التطبيقية ليشمل مجالاً علمياً أكثر اتساعاً، والذي قد يقوم بالتركيز على الجانب النظري والمعرفة النظرية المجردة، والذي يعتبر من سمات التعليم العالي، بالتوازي مع التركيز على الخبرات والمعارف التطبيقية."[2]

بمنظور منظومة التكوين والتعليم المهنين بالجزائر فان مفهوم التعليم المهني وفي بدايته يدخل في مسار او إطار التنظيم الجديد للتعليم ما بعد الإلزامي وهو يهدف إلى منح تأهيلات

---

[1] - الموقع الرسمي لوزارة التكوين والتعليم . الرابط
http://www.mfep.gov.dz/AR/presentation1_ep_ar.pdf

[2] - الاكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، الرابط WW.abahe.co.uk

مهنية للتلاميذ متوجة بشهادة تسمح لهم بالاندماج في عالم الشغل كما يهدف إلى التحضير لممارسة مهنة أو مجموعة من المهن، حيث يمكن أن يؤهل إلى تكوين ذي طابع مهني يكون امتدادا للفرع المتبع.

وكخطة جديدة أصبح التعليم المهني يوجه إلى تلاميذ منظومة التربية الوطنية، المقبولين في التعليم ما بعد الإلزامي الذين اختاروا هذا النمط من التعليم وموجه أيضا إلى التلاميذ الذين أعيد توجيههم من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ويتم على مستوى معاهد التعليم المهني في النظامين الداخلي ونصف داخلي.

وفي سنة 2000 ظهر مشروع قيل عنه آنذاك أنه يمثل أبعادا جديدة للقطاع. وتحديدا في 7أوت 2000 تم تنصيب اللجنة القطاعية التي تتضمن ممثلين عن: وزارة التكوين المهني، وزارة التعليم العالي، وزارة التربية الوطنية، وقد تم الاتفاق آنذاك على إنشاء شهادتين هما: شهادة البكالوريا المهنية وشهادة التأهيل في التعليم المهن. (للإشارة انه لم يتم العمل بهاذا النظام).

لكن حاليا التعليم المهني المنظور المعالج من خلال مختلف تطبيقات هذا النمط التعليمي التكويني يقترن بالتعليم المهني في مختلف المجالات التقنية (الاعلام الالي، الالكترونيك .....).

وعليه نسجل تحول من منظور على ان التعليم المهني موجه للتحضير لمرحلة التعليم الجامعي المتخصص الى تعليم مهني محدود الابعاد.[1]

ينظم التعليم المهني في طورين، مدة كل طور سنتين (2) :

- يتوج الطور الأول بشهادة التعليم المهني من الدرجة الأولى.

- يتوج الطور الثاني بشهادة التعليم المهني من الدرجة الثانية.حيث الالتحاق بالطور الثاني متوقف على الحصول على شهادة التعليم المهني من الدرجة الأولى، كما يمكن للحائزين

[1] - اللقاءات المختلفة مع المشرفين على التكوين والتعليم المهنين.(2015-2016)

على شهادة التعليم من الدرجة الثانية الحصول على شهادة تقني سامي بعد متابعة تكوين في نفس التخصص لكن وفق شروط معينة.[1]

بدأت مرحلة التعميم التدريجي للتعليم المهني في أكتوبر 2010 على مستوى مؤسسات تحمل تسمية " معاهد التعليم المهني (IEP) ". في هذا الإطار تم فتح 04 معاهد للتعليم المهني (IEP) لاحتضان هذا المسار. يتعلق الأمر بـ:

- معهد التعليم المهني بني مراد، ولاية البليدة،
- معهد التعليم المهني علي منجلي المدينة الجديدة، ولاية قسنطينة،
- معهد التعليم المهني العلمة، ولاية سطيف،
-معهد التعليم المهني باتنة، ولاية باتنة،
- ليتمّ بعدها إنشاء معهد التّعليم المهني بسكرة، ولاية بسكرة سنة 2013، ليتم تعميمه على مختلف التراب الوطني.

للإشارة هنا انه تعتبر المانيا من بين الدول الرائدة في التعامل والتوظيف لمعالم التعليم المهني، اين نجد قيام شراكة في إطار التبادل في مجال التكوين والتعليم المهينين بالجزائر والذي نجد ان معظم أنماط التكوينية خاصة التكوين عن طريق التمهين بالجزائر مستمدة من الفلسفة التكوينية الالمانية.

3-1-2-تطور منظومة التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر:

للوقوف على مختلف المراحل التي عرفها قطاع التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر، والذي نهدف في الواقع منه التعرف على مختلف التطورات التي عاشتها هذه المنظومة التعليمية والذي تعتمد منهجية المعالجة.

حيث من إطار البحث والتحري اعتمدنا في هذه الدراسة والى مستوى متقدم على مختلف اللقاءات مع الإطارات والمشرفين على تسيير لمدة تفوق ثلاث سنوات، تنظيم وتطوير البرامج بمختلف مؤسسات ومعاهد التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر العاصمة.

[1]- مناشير وزارة التكوين والتعليم المهنيين، الرابط ww.mfep.gov.dz .

يضاف الى هذا، الاعتماد على مختلف النصوص التنظيمية والاصدارات وتقارير لدورات تكوينية في طار الشراكة الدولية مند الاستقلال والى يومنا هذا.

أما من حيث الطرح حاولنا حسب تصورنا تقديم معالجة نعتبرها جديدة لدراسة مختلف تطورات منظومة التكوين والتعليم المهني بالجزائر والتي اعتمدنا فيها على بعدين هما:

البعـد الأول:

معالجة تعتمد الاطلاع والوقوف على مختلف مراحل التطورات التنظيمية الإدارية الهيكلية والكمية لمنظومة التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر.

البعـد الثانـــي :

معالجة تعتمد الاطلاع والوقوف على مختلف مراحل التطورات للتطبيقات البيداغوجية التي اعتمدت عليها الدولة الجزائرية كأداة لإصلاح منظومة التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر.

هذا المعالجة او المقاربة الجديدة نحاول من خلالها تنوير المشرفين على هذا القطاع والباحثين على ما هو موجود وغير موثق والذي يمكننا الاستعانة بمختلف التجارب السابقة بعد الاطلاع عليها لفهم وتحليل المنظومة التكوينية لبناء أو إضافة الجديد نبني به منظومة تكوينية متماسكة الأبعاد.

3-1-2-1- مراحل التي عرفها التكوين المهني في إطاره التنظيمي الكمي الهيكلي:

للإطلاع على متخلف التطورات التي عرفتها منظومة التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر والوقوف على التطبيقات المعمول بها حاليا، سنعتمد على البعد الزمني الكرونلويجي مع محاولة تحديد مراحل زمنية متميزة تفرق بين مختلف مراحل التي شهدتها هذه المنظومة.

حيث أن المعطيات المقدمة في هذه الدراسة كانت نتاج لمجموعة الدراسات المطروحة والمتوفرة على الساحة المعرفية الخاصة بهذا الموضوع، وكذلك الاعتماد والى درجة بعيدة على

اللقاءات التي قمنا بها مع الإطارات المشرفة على هذا القطاع والذين لهم خبرة ودراية ومواكبة لمختلف المراحل التي عرفها التكوين والتعليم والمهنيين بالجزائر. للشارة ايضا هناك عدة تصنيفات للرزنامة الزمانية لمراحل تطوير منظومة التكوين المهني بالجزائر والتي نتصور أنها بنيت وفق منهجية والخلفيات اعتمد عند تبنيها على بناء أو وضع المراحل المختلفة لتطور المنظومة التكونية تقوم على اساس:

- التطور التاريخي للجزائر في بعده السياسي (المخططات التنموية المختلفة.....).

- التطور الكمي من حيث الهياكل والمورد البشري (الإشراف والمتربص).

- النصوص التنظيمية المختلفة المسيرة والمنظمة للتكوين المهني بالجزائر.

- السياسات او التوجهات المتخذة من قبل المشرفين على قطاع التكوين المهني (الوزراء.....).

- الإطار الدولي العام في مجال التطور التوجهات العالمية في مجال التكوين المهني.

- الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية السياسية التي مرت بها الجزائر. [1]

حيث ايضا ان مختلف المراحل والتطورات التي عرفتها منظومة التكوين المهني بالجزائر من درجة الانكماش والامتداد في المعالجة والتطوير يعتمد على مجموعة من المتغيرات الضابطة والمتحكمة والمتمثلة أساسا فيما يلي:

- السياسة العامة المنتهجة من قبل الدولة في جميع المجالات وفق التوجهات الايديولوجية المعتمدة.

- اعتماد او ارتباط التنمية بنظام او مخططات التنمية المعمول بها منذ الاستقلال والى يومنا (حاليا تطبيق المخطط الخماسي).

1 - صالح صالحي، امال شوتري،2009، التكوين المهني بين خصوصية العرض ومنطق الطلب، الملتقى الدولي "وضع القرار في المؤسسة الاقتصادية" ، جامعة محمد بوضياف ، المسيلة، الجزائر، 14- 15 افريل.

- الوضعية المالية للبلاد والتي تقوم اساسا على مداخيل البترول الذي هو مرهون بتقلبات اسواق الدولية.

- التوجيهات والاملاءات الدولية المختلفة التي عرفتها الجزائر من حيث التوجهات التنظيمية المختلفة والتي عرفتها في مرحلة من مراحل التطور بالجزائر (فترة التسعينات وإملاءات صندوق النقد الدولي).

- الأوضاع الأمنية المختلفة.

- مختلف مراحل التطور الاجتماعي.

- الارتباط بتطورات المنظومة التربوية الشاملة (وزارة التربية الوطنية، وزارة التعليم العالي).

- متطلبات وتحولات الاقتصاد الجزائري.[1]

- نظام العولمة وتأثراته على ضبط السياسات الداخلية.[2]

- تطورت المختلفة لمجتمع المعرفة بالجزائر ودوره المعلن والخفي في توجيه السياسات العامة لمنظومة التكوين المهني.

وفيما يلي تصنيف وترتيب خاص بهذه المراحل المتمثلة فيما يلي:

[1] - سامي توفيق، 2010، مدى تحقيق مؤسسات التكوين المهني في مدينة سطيف للكفايات المهنية لدى خريجي قطاع التكوين، أطروحة دكتوراه، جامعة فرحات عباس، سطيف ، الجزائر.

[2] - سامي لبيض، 2003، ثقافة المؤسسة واثر العولمة في المغرب العربي، مجلة انسانيات، العدد 22، الجزائر ، ص 39-63.

3-1-2-1-1- التكوين المهني في العهد الاستعماري :

الفترة الاستعمارية سنة 1945 كان نظام التكوين مسيرا من طرف الديوان الجهوي للعمل ال جزائر ORTA والذي كان يهدف إلى تكوين اليد العاملة المؤهلة في قطاع البناء هذا لتلبية حاجيات فرنسا في إعادة بناء مدنها التي دمرت أثناء الحرب.

في سنة 1949 أصبح التكوين المهني خدمة أو مصلحة عمومية، في 1955 أصبح التكوين المهني تحت رعاية المصلحة التقنية للديوان الجهوي للعمل الجزائري يهدف إلى تحسين مستوى أساتذة التكوين أما في سنة 1957 ادمج التكوين المهني في الإدارة العامة للنشاط الاجتماعي.[1] ، والذي سيتم التطرق اليه ضمن نظام التكوين المهني الفرنسي لفهم اعمق وفق منظومة التكوين المهني الفرنسي المسمى بنظام AFPA (association de formation professionnelle pour adulte في البعد الخاص بالتطورات البيداغوجية الخاص بالتكوين والتعليم المهنيين بالجزائر.

3-1-2-1-2- بعد استقلال الجزائر :

المرحلة الأولى من 1962 إلى 1970:

ورثت الجزائر عن الاستعمار الفرنسي 25 مركزا تحتوى على 320 فرع متخصص في البناء و5000 منصب تكوين، لا يستجيب جلها للاحتياجات الاجتماعية و الاقتصادية آنذاك، وكان التركيز آنذاك على محورين أساسيين هما:

1- إعطاء دفع جديد للقطاع وتنشيطه من خلال:

- توظيف و تكوين المسيرين والمكونين:
- إعادة فتح مراكز التكوين المهني وضم تلك التابعة.
- فتح اختصاصات جديدة تستجيب للاحتياجات الاقتصادية.

[1] - *Historique de la formation professionnelle ،INFP ،Alger 1992, P 27 .*

2-تطوير طاقات وقدرات التكوين من خلال:

- توسيع ورفع قدرات المراكز الموجودة.
- بناء 18 مركز جديد.

يضاف إلى هذا الوضع، قلة الكوادر في أدت إلى نشأة وزارات متخصصة، تحيط بها شركات بدورها متخصصة، لها مدارسها المهنية الخاصة بها لتدريب أكبر عدد ممكن من الكوادر وتعويض الفراغ، الناتج عن خروج المعمرين، كل هذه المؤسسات السياسية والاقتصادية تنسقها وزارات التخطيط والمالية حيث أفضت إلى نشأة نزعة إلى الاستقلالية وقفت عقبة في طريق آليات التشاور على المستوى المركزي والمحلي.[1]

المرحلة الثانية من 1970 إلى 1980:

في إطار الديناميكية التنموية شرعت الجزائر المستقلة العمل بها بغرض تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية بالمعايير الأيديولوجية الاشتراكية ضمن مخطط التنمية الرباعي، وأمام النقص المسجل بخصوص الإمكانيات التكوينية في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية (الوزارات والمؤسسات العمومية ....)، وعليه بدء الشروع في انحاز هياكل خاصة بالتكوين المهني بحجم احتياجات هذه الأخيرة لها والتي أنشأ جزء منها داخل المؤسسات الاقتصادية كإستراتيجية وظيفية محلية.

أهداف مخططات التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي شرع في تطبيقها وحسب رأي الخبراء والمشرفين عليها حققت أهداف جزئية فقط () بالنظر أيضا إلى مخرجات العملية التنموية للبلاد التي لم تعرف تنمية حقيقية كون أن متطلبات الألية الاقتصادية الجزائرية تشترط توفر يد عاملة مهنية مؤهلة لكن بالمقابل لم تلقى طلباتها واحتياجاتها الوظيفية تلبية بالنظر إلى أسباب موضوعية تم وصفها وتحديدها من طرف الهيئات المتعددة والتي تمثلت أساسا في:

---

[1]- وزارة التكوين والتعليم المهنيين، ***2016 ، الرابط*** /www.mfep.gov.dz

- غياب المؤسسات العمومية المختصة في التكوين المهني.

- العدد المحدود لمراكز التكوين المهني في تلك الفترة.

- اعتماد المؤسسات الصناعية العمومية على مراكز تكوين مهني تابعة لها في سنة 1985 على 50 مؤسسة صناعية بالقطاع العمومي.

- نقص في الإطارات.

وهذا بالرغم من توفير الظروف المادية للتطوير هذا القطاع، حيث سنة 1975 في عهد الرئيس الراحل هواري بومدين رحمه الله أرسلت بعثات للخارج لتدريب الفنيين والعمال المهرة، غير مجدية وغير كافية لتلبية الموارد البشرية التي يتطلبها هذا المخطط، الذي رصد له 17 مليار فرنك فرنسي صعب وهو رقم قياسي آنذاك [1].

امتازت هذه المرحلة بتطبيق المخطط الرباعي الأول (1970-1973) المخصص لسياسة الدولة في التشغيل [2]، والذي حدد مجال تدخل التكوين المهني للتكفل بفئة الشباب الراسبين في المنظومة التربوية بتكوينهم مهنيا حسب متطلبات الاقتصاد والاستعمال الأمثال لطاقة وإمكانيات هذه الفئة لمساعدتهم في الاندماج في عالم الشغل[3] ،حيث المهام التي أوكلت للتكوين المهني وتحضير سياسة فعالة لذلك وفق ما يلي :

- على كل قطاع أن يحدد احتياجاتها من اليد العاملة مع الأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الفورية والمستقبلية اللازمة.

- برامج التعليم والتكوين عليها أن تتلاءم من خلال مضامينها وطرقها والاحتياجات الاقتصادية الحقيقية.

---

[1]- وزارة التكوين والتعليم المهنيين.

[2] - رواب عمار ، غربي صباح، 2011 ، التكوين المهني والتشغيل في الجزائر، المجلة الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، عدد 5 سنة 2011 ، جامعة الشلف، الجزائر ، ص 71.

[3]- بوثلجة غياث - التربية والتكوين بالجزائر- ديوان المطبوعات الجامعية- الجزائر- الصفحة .73

كان هدف المخطط الرباعي الأول هو تحقيق إنشاء 17000 منصب تكويني، بينما توجهت أنظار المخطط الرباعي الثاني إلى إنشاء 25000 منصب من خلال إنشاء 82 مركز و في نهاية 1979 بلغ تعداد المتربصين 30000 متربص .[1]

أهم الإنجازات خلال هذه الفترة هي:

- إدماج موظفي قطاع التكوين المهني في الوظيف العمومي.
- بلوغ إنجاز 70 مركز للتكوين المهني.

الهدف العام الخاص بهذه المرحلة على العموم والذي امتازت به ايضا هو الوصول الى التنمية الكمية الهيكلية لقطاع التكوين المهني بالجزائر.

من الناحية التشريعية:

- صدور مرسوم رقم 81-393 المؤرخ في 26.12.1981 المتضمن انشاء INDEFOC .

المرحلة الثالثة من 1980 إلى 1990:

تعد هده المرحلة من بين اهم مراحل تطور مؤسسة التكوين المهني بالجزائر خلالها استقل قطاع التكوين المهني من خلال انشاء وزارة التكوين المهني.

كما ميز بداية الثمانينات ظهور المخطط الخماسي و الذي قدر الحاجة لليد العاملة المؤهلة خلال الفترة الممتدة بين 1980-1984 بـ 6643000 عون من بينهم 403000 عامل والتي يجب تكوينها خلال الفترة المخططة مؤهل محصي قبل المخطط الخماسي الأول، ولقد قدر الطلب الاجتماعي على التكوين على أساس تسرب الشباب من المنظومة التعليمية بين 1979 و سنة 1980 ب 365000 متكون و 505000. متكون لسنة 1983 وسنة 1984لا يندرج ضمن هذه الإحصائيات مخزون الشباب المطرودين قبل عام 1979 والذين من المحتمل أنهم كانوا يبحثون عن التكوين 2 ، خلال هذه الفترة تحقق ما يلي:

---

[1]- *Derahmoune Hilal ،1998, Adéquation de la Formation professionnelle et de l'emploi, Mémoire de Magister, Université d'Alger, p 12.*

[2]- وثيقة إعلام داخلية، كتابة الدولة لتكوين المهني ، ديسمبر 1980، ص 14 .

- إنشاء مراكز جديدة للتكوين المهني عبر كامل التراب الوطني، من اجل الاستجابة للاحتياجات المحلية للشباب وذلك عن طريق تنويع شعب التكوين الموجودة.

- إنشاء معاهد وطنية متخصصة.

- لاستجابة للاحتياجات الاقتصادية بإدماج خرجي المراكز في مختلف التخصصات التي يعرضها القطاع الاقتصادي.

- توسيع الاختصاصات الموجودة ليصل إلى 200 اختصاص في 15 فرع مهني من المستوى الأول إلى المستوى الخامس.

من الناحية التشريعية :

- صدور القرار رقم 86 المؤرخ في 09 ديسمبر 1982 ، المحدد لنموذج دفتر التمهيين وكيفيات استعماله.

- القرار الوزاري المشترك مؤرخ في 19.10.1982 يتضمن تنظيم المعهد الوطني و تنظيمه وسيره لترقية التكوين المهني وتطويره في المؤسسة والتمهين.

- المرسوم التنفيذي رقم 90-288 مؤرخ في 29.09.1990 يعدل ويتمم المرسوم رقم 81-393 المؤرخ في 1981.12.26 المتضمن انشاء المعهد الوطني و تنظيمه وسيره لترقية التكوين المهني وتطويره في المؤسسة والتمهين و يجعله معهدا وطنيا لتطوير التكوين المتواصل و ترقيته.

- المرسوم التنفيذي رقم 90-138 مؤرخ في 1990.05.15 يتضمن انشاء مركز الدراسات والبحث في المهن والمؤهلات وتنظيمه وعمله CERPEQ.

- المرسوم التنفيذي رقم 90-298 مؤرخ في 1990.10.06 يغير تسمية CNEPD و يغير طبيعته القانونية وتنظيمه وعمله.

- المرسوم التنفيذي رقم 90-235 المؤرخ في 1990.07.28 المتضمن القانون الاساسي النموذجي للمعاهد الوطنية المتخصصة في التكوين المهني.

- القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 1990.11.04 المتضمن التنظيم الداخلي للمعاهد الوطنية المتخصصة في التكوين المهني.

- القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 1990.11.04 المتضمن تصنيف المناصب العليا للمعاهد الوطنية المتخصصة في التكوين المهني.

- القرار رقم 07-90 المؤرخ في 1990.07.30 المتضمن القانون الداخلي لمؤسسات التكوين المهني .

و في سنة 1988 تم إنشاء الصندوق الوطني لتطوير التمهين والتكوين المتواصل وتنظيمه وسيره (Fonds National de Développement de L'apprentissage et de la Formation Contenu) ضمن المرسوم التنفيذي رقم 98- 355 المؤرخ في 11 نوفمبر 1988.[1]

المرحلة الرابعة من 1990 إلى 2001:

خلال هذه المرحلة شهد القطاع اثار العشرية السوداء وما انجر عنها من تخريب للمراكز وللمعاهد، وتخلي المتربصين من التوجه إلى مقاعد التكوين بسبب سوء الظروف الأمنية أو غلق البعض منها. وقد كانت العشرية السابقة من أسوأ العشريات التي مر بها القطاع،حيث في سنة 1999 وكخطوة جبارة تظهر الإرادة التنموية والبحث عن الحلول المناسبة لمشاكل التأهيل المهني لليد العاملة بالجزائر تم أنشأ وزارة التكوين المهني كوزارة مستقلة عن وزارة التربية الوطنية التي كانت تابعة له.

تمويل التمهين والتكوين المتواصل:

كذلك في إطار ايجاد ميكانيمات ومحفزات جديدة لتمويل التمهين والتكوين المواصل حيث تضمن قانون المالية لسنة 1998 تطبيق رسمين جديدين و هما الرسم على التمهين و معدله 0.5% من كتلة الاجور السنوية و يخضع لهذا الرسم كل المشغلين، بما فيهم الحرفيون (لا يخص المؤسسات و الادارات العمومية). ويتم تجميع هذين الرسمين في إطار صندوقين خاصين هما:

- صندوق ترقية التمهين.

[1]- الجريدة الرسمية ، 2000 ، رقم 84 المرسوم التنفيذي رقم 98-355 المؤرخ في 02 رجب عام 1419.

- صندوق ترقية التكوين المهني المتواصل.

ويقوم بتسيير هذين الحسابين الخاصين الصندوق الوطني لتطوير التمهين والتكوين المتواصل الذي أنشئ في نهاية عام 1998.

إن تطبيق هذين المرسمين هدفه دفع المشغلين إلى تخصيص جزء من نفقاتهم قصد تمهين الشباب من جهة أو تمكين عمالهم من الحصول على تكوين مستمر لاكتساب مهارات وقدرات جديدة.[1]

و في سنة 2000 ظهر مشروع قيل عنه آنذاك أنه يمثل أبعادا جديدة للقطاع .وتحديدا في 7أوت 2000 تم تنصيب اللجنة القطاعية التي تتضمن ممثلين عن: وزارة التكوين المهني ،وزارة التعليم العالي ،وزارة التربية الوطنية، وقد تم الاتفاق آنذاك على إنشاء شهادتين هما: شهادة البكالوريا المهنية وشهادة التأهيل في التعليم المهن.(للإشارة انه لم يتم العمل بهاذا النظام).

كما تميزت هذه المرحلة على الخصوص بالاهتمام بالجانب الكمي بالنظر الى الانهيار البنوى الشبه الشامل الذي عرفته مؤسسات الدولة الجزائرية من جراء التخريب الذي تسبب الاجرام الاعمى خلال العشرية السوداء.

وخلال نهاية هذه المرحلة وبعد بدء ظهور علامات استتباب الامن في الجزائر، ونظرا للإهمال وضعف نبض عمل منظومة التكوين المهني بالجزائر للأسباب المعروفة وكخطوة اساسية بدء في سياسة التوظيف وإنعاش القطاع حيث نسجل ان الموارد البشرية لقطاع التكوين والتعليم المهنيين تطور بين سنة 1999 و2005 على النحو التالي:

- التعداد البشري الخاص بالتسيير الإداري من 13350 عون سنة 1999 والى 16779 سنة 2005 بنسبة تطور 25 % .

[1]- كمال رزيق ، أبو زعرور عمار ، 2002 ، التنافسية الصناعية للمؤسسة الاقتصادية الجزائرية، مقدمة الى الملتقى الوطني الاول حول الاقتصاد الجزائري في الالفية الثالثة، 22مـاي 2002 ، البليدة، الجزائر بتصرف كبير.

- التعداد البشري التقني من 1764 سنة 1999 الى 2626 سنة 2005 بنسبة تطور 49%

- تعداد المكونين وفق المجالات 22 للتكوين والتعليم المهنيين يقدر بـ 4200 مكون.[1]

كما نسجل خلال هذه الفترة صدور المرسوم التنفيذي رقم 99-77 المتضمن تنظيم التكوين والامتحان المهنية .[2]

من الناحية التشريعية :

- صدور المرسوم التنفيذي رقم 92- 27 المؤرخ في 1992.01.20 المتضمن القانون النموذجي لمراكز التكوين المهني والتمهين.

- المقرر رقم 240-93 المؤرخ في 1993.12.06 المتضمن طرق سير لجنة التوجيه التقني والبيداغوجي لمراكز التكوين المهني والتمهين.

- المقرر رقم 38 المؤرخ في 1996.09.07 المتضمن انشاء تنظيم وسير مجلس المكونين.

- المنشور رقم 15 المؤرخ في 1997.08.28 المتضمن فتح فروع منتدبة في الوسط الريفي.

- المنشور رقم 07- 2000 المؤرخ في 2000.03.28 المتضمن تنظيم التكوين عن طريق الدروس المسائية.

- المنشور رقم 02 المؤرخ في 2000.05.10 المتضمن تدعيم و توسيع التقنيين الساميين.

- المنشور رقم 41 المؤرخ في 2000.07.04 المتضمن تنظيم التكوين التحضيري في مراكز التكوين المهني والتمهين وملحقاتها.

- المنشور رقم 05 المؤرخ في 2001.07.19 المتضمن تسيير برامج التكوين.

---

[1]- *MINISTÈRE DE LA FORMATION ET DE L'ENSEIGNEMENT professionnel dossier 10/ formateur des formateurs -.*

[2]- الجريدة الرسمية 28 ذي الحجة عام 1419 الموفق لـنة 1999 المتضمن المرسوم التنفيدي رقم 99- 77 المؤرخ في 25 ذو الحجة عام 1419 الموافق لـ 11 افريل 1999 .

- المنشور رقم 09- 2001 المؤرخ في 2001.08.08 المتضمن التنظيم والتسيير البيداغوجي لمؤسسات التكوين المهني.

- القرار رقم 90- 05 المؤرخ في 1990.07.15 المتعلق بكيفيات تحديد الحجم الساعي الاسبوعي للتدريس لأساتذة التكوين المهني و اساتذة متخصصين في التكوين المهني.

- المنشور رقم 28 المؤرخ في 1993.01.13 المتضمن انجاز الجدول الزمني للمؤسسات التكوينية .

- المنشور رقم 33 المؤرخ في 2000.09.20 المتضمن احترام الحجم الساعي الاسبوعي لأساتذة التكوين المهني .

- القرار رقم 76 المؤرخ في 2001.08.08 المؤسس للاتفاقية الخاصة بالتربصات التطبيقية وكذا دورات التكوين في الوسط المهني و دفتر التربص التطبيقية.

- المنشور رقم 08 المؤرخ في 2001.08.08 المتعلق بالتربصات التطبيقية و دورات التكوين في الوسط المهني.

- المرسوم التنفيذي رقم 77- 99 المؤرخ في 1999.04.11 المتضمن تنظيم التكوين والامتحانات و تتويج ذلك.

- القرار الوزاري رقم 02 المؤرخ في 2001.01.03 المحدد لطرق تنظيم امتحانات تقييم و تتويج تكوين التقنيين السامين.

- القرار الوزاري رقم 03 المؤرخ في 2001.01.03 المحدد لطرق تنظيم امتحانات تقييم و تتويج تكوين التقنيين.

- القرار الوزاري رقم 04 المؤرخ في 2001.01.03 المحدد لطرق تنظيم امتحانات تقييم وتتويج تكوين العمال المتخصصين و الاعوان المؤهلين والأعوان ذوي الدرجة العالية من التأهيل.

- القرار رقم 69 المؤرخ في 1999.11.13 المحدد كيفيات تسليم شهادات التكوين المهني.

- المرسوم التنفيذي رقم 2000-233 المؤرخ في 2000.08.14 المحدد لقواعد تنظيم مصالح التكوين المهني في الولايات وعملها.

- القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 2001.07.17 المتضمن تنظيم مديريات التكوين المهني في الولايات DFP.

- المرسوم التنفيذي رقم 98-355 المؤرخ في 1998.11.10 المتضمن انشاء FNAC.

- القرار الوزاري المؤرخ في 1999.03.23 المتضمن تصنيف المناصب العليا ENEFP.

- القرار الوزاري المؤرخ في 1991.02.03 المتضمن التنظيم الداخلي لمعاهد التكوين المهني.

القرار الوزاري المؤرخ في 1991.02.03 المتضمن تصنيف المناصب العليا في معاهد التكوين المهني.

- القرار الوزاري المؤرخ في 1999.04.03 المحدد التنظيم الاداري لملحقات المعاهد الوطنية المتخصصة في التكوين المهني وسيرها.

- المرسوم اتنفيذي رقم 92-27 المؤرخ في 1992.01.20 المتضمن القانون الاساسي النموذجي لمراكز التكوين المهني والتمهين.

- القرار الوزاري المؤرخ في 1999.04.03 المحدد التنظيم الاداري لملحقات مراكز التكوين المهني والتمهين وسيرها.

- المرسوم التنفيدي رقم 01-419 المؤرخ في 2001.12.20 المحدد لشروط احداث المؤسسات الخاصة للتكوين المهني وفتحها ومراقبتها.

- القانون رقم 2000-01 المؤرخ في 2000.01.18 المعدل والمتمم للقانون رقم 07/81 المؤرخ في 1981/06/27 المتعلق بالتمهين والصلاحيات الجديدة للجنة البلدية للتمهين.

- المنشور الوزاري رقم 05 المؤرخ في 2000.05.30المتضمن مهام صلاحيات وسير اللجنة البلدية للتمهين.

المرحلة الخامسة من 2002 إلى 2009:

ارتبط هذا التاريخ بالبدء في القيام بالإصلاحات التربوية لمنظومة التربية والتكوين والتعليم العالي على رأسها منظومة التربية الوطنية وإدخال تطبيق بعد المقاربة بالكفاءات

وتحول من نظام التعليم الأساسي إلى نظام التعليم الابتدائي، ونفس الأمر على مستوى مؤسسة التكوين المهني.

خلال هذه الفترة تم إصدار مدونة المُدوّنة الوطنية للشعب المهنية و تخصّصات التكوين المهني – طبعة 2007 مُوزعة على (عشرين 20) شعبة مهنية تشملُ جميع مجالات النشاطات الأساسية. و هي تضمّ 301 تخصّصًا لكلّ أنماط التكوين المُختلفة و تشملُ مُستويات التأهيل الخمس، طبقا لأحكام المادة الثانية من المَرسوم التنفيذي رقم 99 – 77 المؤرخ في 11 أفريل 1999 المتعلق بتنظيم التكوينات والاختبارات المهنية و المصادقة عليها.، والذي اعتمد ليها في تطوير مدونة المهن لسنة 2012.

اشتملت هذه المدونة ثلاث أنماط تكوينية (التكوين الإقامي، التكوين عن طريق التمهين، و التكوين عن بعد) و كلّ تكوين محدد بـ :

- الرمز و تسمية الشعبة المهنية و التخصّص.
- مُستوى التأهيل المُستهدف بعد نهاية التكوين.
- الشهادة المُتوّجة للتكوين المُتبع.
- شروط القبول في التكوين.
- المُدة الإجمالية للتكوين معبر عنها بالشهور و الساعات.
- نمط التكوين المفضل.

والذي شملت على :

التخصّصات حسب مُستوى التأهيل [1]

- المُستوى الأول: 03 تخصّصات
- المُستوى الثاني: 93 تخصّصًا
- المُستوى الثالث: 38 تخصّصًا

[1]- وزارة التكوين والتعليم المهنيين المدونة الوطنية لتخصصات التكوين المهني - طبعة 2007.

- المُستوى الرابع: 59 تخصّصًا

- المُستوى الخامس: 107 تخصّصات

المجموع : 300 تخصّصًا

كما عرفت هذه المرحلة بدء العمل في تجريب 2002-2005 لمنظومة **التعليم المهني بالجزائر** (عند الدخول المهني لسنة 2002 على مستوى 13 INSFP لـ 09 ولايات وطنية)، والذي شرع العمل به عند الدخول التكوينية 2005 – سبتمبر[1] .

للإشارة رافق هذا النظام مجموعة من القوانين التنظيمية لمسار التعليم المهني وشملت ما يلي:

- المرسوم التّنفيذي رقم 08- 293 مؤرّخ في 20 رمضان عام 1429 الموافق 20 سبتمبر سنة 2008 ، الذي يحدّد القانون الأساسي النّموذجي لمعاهد التّعليم المهني (الجريدة الرّسميّة عدد 54) .

- المرسوم التّنفيذي رقم 08-294 مؤرّخ في 20 رمضان عام 1429 الموافق 20 سبتمبر سنة 2008، يحدّد كيفيات إحداث شهادة التّعليم المهني من الدّرجة الأولى وشهادة التّعليم المهني من الدّرجة الثانية (الجريدة الرّسميّة عدد 54).

- القرار الوزاري المشترك المؤرّخ في 19 رجب عام 1430 الموافق 12 يوليو سنة 2009، يحدّد التّنظيم الدّاخلي لمعهد التّعليم المهني.

- القرار الوزاري رقم 83 المؤرّخ في 28 سبتمبر سنة 2009 ، يتضمّن استحداث نظام المعابر .

- القرار الوزاري رقم 04 المؤرّخ في 30 يناير سنة 2011 ، يتضمّن تحديد النّظام الدّاخلي الإطار لمعاهد الّعليم المهني .

[1] -*Ministère de la formation et de l'enseignement professionnels , Rapport sur la mise en place progressive du nouveau parcours d'enseignement professionnel , Janvier 2007.*

- القرار الوزاري رقم 31 المؤرّخ في 27 مارس سنة 2011 ، يحدّد شروط تنظيم الامتحانات لنيل شهادات التّعليم المهني و كيفيّات إجرائها .

- القرار الوزاري رقم 32 المؤرّخ في 27 مارس سنة 2011، يحدّد نموذج شهادة التّعليم المهني من الدّرجة الأولى و نموذج شهادة التّعليم المهني من الدّرجة الثانية.[1]

- القرار الوزاري رقم 33 المؤرّخ في 27 مارس سنة 2011، يحدّد شروط تسليم شهادات التّعليم المهني.

كما يسجل الزيادة في القدرة البشرية الخاصة بأعوان الادارة التي انتقلت من 13350 موظف مسير سنة 1999 الى 16779 سنة 2005 بزيادة 25%.

- الزيادة في التقنيين من 1764 سنة 1999 الى 2626 تقني سنة 2006 بزيادة 49 %.

- الزيادة في عدد العام للمكونيين الذي وصل 4200 مكون.

ومن اهم انجازات هذه المرحلة استنادا لتصريحات وزير القطاع الهادي خالدي سنة 2009 [2] تمثلت في نتائج برنامج المخطط الخماسي 2004-2009 بحيث عرف قطاع التكوين والتعليم المهنيين قفزة نوعية معتبرة بفضل البرنامج التنموي الخماسي 2005 2009، من أهم نتائجه إنجاز عدد كبير من مؤسسات للتكوين، وبالتالي توسيع معتبر لطاقات الاستيعاب قصد التكفل الجيد بالطلب المتزايد على التكوين، ثم تدعيم مرافق التكوين المهني بالتجهيزات التقنية البيداغوجية ومختلف المعدات الضرورية، حيث تم توسيع مجال تخصصات والمهن والرفع من نوعية التكوين، وكذلك تحسين ظروف الحياة والعمل داخل المؤسسات بتهيئة المحيط الملائم للمتربصين لترقية طاقاتهم الإبداعية. وفيما يتعلق بهياكل الاستقبال، تم

[1] - وزارة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية الرابط http://www.mfep.gov.dz

[2] - **جريدة** المواطن الجزائرية ليوم 2009.03.11.

استقبال 178 مؤسسة جديدة للتكوين بسعة 250 34 منصب تكوين منها: 08 معاهد وطنية متخصصة في التكوين المهني بسعة 4800 منصب، 79 مركز تكوين بسعة 35700 منصب، وبخصوص العمليات في طور الانجاز و التي هي علي وشك الانتهاء، يمكن ذكر المشاريع التالية: 112 مؤسسة تكوين بسعة 21800 منصب تكوين، منها 08 معاهد متخصصة (2400 منصب)، 45 مركز تكوين (13500 منصب)، 10 ملحقات (1000 منصب)، 46 توسيعه (4900 منصب) و 44 داخلية تتسع لـ 2640 سرير. كما باشر القطاع في تجديد 2000 تجهيز قديم وذلك بقرار من فخامة السيد رئيس الجمهورية، حيث رصد خصيصا لهذه العملية غلاف مالي قدره 20 مليار دج.أما بالنسبة لسنة 2009 التي تمثل الحقبة الأخيرة من المخطط الخماسي، فإن البرنامج الجديد يحتوي أساسا على عدة مشاريع، منها البرنامج الخاص بولاية **الجزائر** مثل بناء معهد وطني متخصص بسعة 450 منصب تكوين بالدار البيضاء، ومركز تكوين مهني بدالي إبراهيم بسعة 450 منصب تكوين وملحقة تكوين بسعة 200 منصب بباش جراح.و زيادة على ما ذكر سالفا، فإن البرنامج الخماسي يحتوي على عمليات تهيئة و إعادة تأهيل 300 مؤسسة تكوينية وتكملة 12 مؤسسة تكوينية، تأثيث وتجهيز مدرسي لـ 200 مؤسسة تكوينية... كما تم مؤخرا تنصيب لجنة مكلفة بدراسة ترقية التكوين التأهيلي الموجه خاصة إلى النساء الماكثات بالبيت - والذي يدوم ستة أشهر فقط- إلى تكوين بالشهادة، حيث يتم إدماج كل سيدة في دروس مسائية تخضع لنفس المعايير التي يخضع لها المتربص، وسيكون المشروع جاهزا للتنفيذ.

وفي اطار التصورات المستقبلية للمخطط الخماسي التكميلي 2009- 2014 يركز البرنامج الخماسي المقبل على محاور أساسية مستمدة من تعليمات السيد رئيس الجمهورية وقرارات الحكومة، وكذا توصيات الجلسات الوطنية للتكوين والتعليم المهنيين واللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة الوطنية التي تتمثل في استكمال العمل، على إرجاع القطاع إلى مساره الطبيعي المتمثل في إعادة بعث الحرف التقليدية وتأهيل المهن اليدوية، خاصة تلك التي تتعلق بقطاعات النشاط الفلاحي والبناء، وإدخال و ترقية مهن الاقتصاد الجديد المبني على المعرفة، ثم الاستمرار في الجهد من أجل تكوين وتأهيل الموارد البشرية العاملة بالقطاع وبصفة

خاصة أساتذة التكوين. كما يسعى القطاع إلى توسيع الشبكة الهيكلية ببناء مؤسسات جديدة، وعلى وجه الخصوص المعاهد الوطنية المتخصصة ومعاهد التعليم المهني لتعزيز وإرساء المسار الجديد الذي تم إقراره في إطار إصلاح المنظومة التربوية.

ومن أهم العمليات المقترحة ضمن البرنامج الخماسي القادم، إنجاز وتجهيز 400 معهد وطني متخصص في التكوين المهني، و27 معهد للتعليم المهني، إلى جانب 80 مركزا للتكوين المهني والتمهين واقتناء 5070 تجهيز تقني بيداغوجي، وإنجاز 21 مطعما و48 ملعبا رياضيا و 40 مكتبة، كما يتضمن البرنامج مشاريع توسيع وتهيئة وترميم المرافق القديمة.

أما بالنسبة للعمليات المسيرة مركزيا، فقد تم اقتراح دراسات حول مواضيع تهم مستقبل القطاع وتطويره، منها اقتناء 120 تجهيز معلوماتي، إنجاز مركز إلكتروني للأرشيف، إنجاز مركز معلوماتي خاص بتطوير الموارد البشرية، تهيئة 05 متقنات تم تسليمها من طرف وزارة التربية الوطنية لفائدة قطاعنا في إطار تطبيق المسار الجديد للتعليم المهني، إنجاز أستديوهات 02 studios رقمية بالمعهد الوطني المتخصص في التكوين في مجال السمعي – البصري، إنجاز 02 مخازن جهوية للتجهيزات التقنية البيداغوجية، ويتطلب إنجاز هذا البرنامج الخماسي الثاني 2010 - 2014 غلافا ماليا إجماليا يقدر ب 205 مليار دج. - هذه المرافق المتاحة بكل ما تحتويه من إمكانيات غير كافية بالنسبة لطموحاتنا والأهداف التي نصبو إلى بلوغها، بالنظر إلى العدد الهائل لطالبي التكوين بسبب التغيير الذي حدث في النظرة الدونية إلى التكوين، والذي كان بسبب المعطيات **الجديدة** التي أفرزها إصلاح وتقويم المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، واستحداث المسار الجديد للتعليم المهني. وعليه، فإنه

يتوجب على القطاع اتخاذ كل التدابير اللازمة بصفة مسبقة من أجل توفير الهياكل والإمكانيات لاستيعاب الأعداد الهامة من خريجي المنظومة التربوية، وكذا الشباب عديمي المستوى أو أولئك الذين غادروا مقاعد الدراسة مبكرا. [1]

[1]- جريدة المواطن ليوم 2009.03.11.

يضاف الى هذا العمل على تجسيد اتفاقيات الشراكة، اين تم توقيع اتفاقية مع الوكالة الوطنية لتسيير القروض المصغرة لفائدة المتربصين ذوي شهادة التكوين المهني، عن طريق تعيين منشط على مستوى مؤسسات التكوين المهني المكلفين بإعلام وتوجيه المتربصين الحاصلين على الشهادة من مراكز التكوين المهني وتوجيههم إلى طرق إنشاء مؤسسة.

وأبرمت الوزارة اتفاقيتي إطار خصت 4482 مشروع بالتمويل، منها على سبيل الذكر 1050 في الحرف التقليدية و940 في الحرف التقليدية و876 صناعة الألبسة والأنسجة، أما فيما يخص التصديق حسب المكاسب المهنية، فقد وقع قطاع التكوين والتعليم المهنيين اتفاقية إطار مع وزارة العمل مؤخرا، متعلقة بالتكفل بالتصديق على المكاسب.

وما القطاع الخاص تم تسجيل مشروع شراكة بين قطاع التكوين والتعليم المهنيين وCisco والذي يتعلق بمهن الاقتصاد الجديد المبني على المعرفة من خلال أكاديميات سيسكو (Cisco)هو يهدف إلى إدراج اختصاصات جديدة تكون ذات مقاييس عالمية Cisco.[1]

سيسكو سيستمز, شركة أمريكية تعتبر الأولى عالميا في مجال المعدات الشبكية. استفادت من طفرة الإنترنت لتصبح إحدى أضخم شركات تقنية المعلوماتية من ناحية المعاملات والقيمة السوقية. قامت بعدة عمليات في مجال الاتصالات، والتي تضم 10000 معهد تكوين « *Cisco Networking Academies* » في 160 بلد والذي قامت بتكوين ما يقارب 420000 طالب عبر العالم. [2]

لتوضيح لماذا تم تبني هذا النموذج فان تأسيس سيسكو سيستمز سنة 1984 من طرف مجموعة من الباحثين والعلماء على رأسهم **ليونارد بوساك وساندي لرنر** من **جامعة ستانفورد** بسان فرنسيسكو. كان الهدف من تأسيسها هو تسهيل الربط الشبكي بين الحواسب وجعلها أكثر فاعلية. وفي سنة 1986 تمكنت الشركة من عرض أول مسير متعدد

[1] - جريدة المواطن ليوم 2009.03.11.بتصرف.

[2] - الرابط *https://fr.wikipedia.org/wiki/Cisco_Systems*

البرتوكولات في السوق، والذي كان عبارة عن جهاز (Hardware) إضافة إلى برنامج تشغيل (Software) ذكي أصبح فيما بعد برنامجا معيارا (Standard) لأنظمة الربط الشبكي.

هذا النظام التكويني يعتمد في برامج التكوين لدى معظم الدول العربية على راسها لدى جامعة الدول العربية.

من شهادات هذا المستوى في سوق العمل العالمي وخصوصاً في الشرق الأوسط وأفريقيا. وتتوفر في هذا المستوى كلاً من الشهادات التالية:

1- شهادة **CCNP Service Provider** أو Cisco Certified Network Professional.Service Provider

2- شهادة CCNP أو Cisco Certified Network Professional.

3- شهادة CCNP Security أو Cisco Certified Network Professional.Security

4- شهادة CCNP Voice أو Cisco Certified Network Professional.Voice

5- شهادة CCWP أو Cisco Certified Wireless Professional.

6- شهادة CCDP أو Cisco Certified Design Professional - فقط للطلاب الحأصلين على CCDA من المستوى الأول.

وجميع شهادات هذا المستوى عالية الأهمية وبإمكان الطالب اختيار أي من هذه الشهادات بشرط أن يكون حاصل على إحدى شهادتي المستوى الأول.

شهادة CCNP : هذه من أقوى شهادات سيسكو في المرتبة الثانية (الاحترافية) فهذه الشهادة يدرس فيها الطلاب طرق عمل بروتوكولات سيكسو.. والطرق المتقدمة في إدارة الشبكات الواسعة وطرق إدارة الراوترات(الموجهات) بكافة أنواعها وموديلاتها من سيسكو. وهذه الشهادة احترافية بدرجة متوسطة وهي أكبر شهادة سيسكو موجودة على الروابط الإلكترونية.[1]

كما تختلف طرق اختبارات شهاداتها عن اي شهادة عالمية أخرى والذي وتتبع الاسلوب التالي:

- قراءة المناهج
- التدريب العملي
- اختبار اخر كل فصل
- اختبار نهائي تحدد فيه درجة الحصول على الشهادة المهنية.[2]

وفي هذا المجال، قال إن شركة سيسكو كانت سباقة في تشكيل الأكاديميات في مجال تكنولوجيا المعلومات، وهي جزء من المسؤولية الاجتماعية للشركة، حيث تنتشر في 150 دولة حول العالم، منها 480 أكاديمية في 15 دولة في الشرق الأوسط مسجل فيها حاليا نحو 43 ألف طالب وطالبة ويعمل فيها ألف محاضر.[3]

هذا النوع من برامج التكوين تبنته وزارة التكوين المهني ابتداءا من سنة 2014 في اطار التكوين المنهي عن بعد والذي يشرف عليه مديريات الجهوية لمركز الوطني للتعليم عن بعد CNEPD التسع التي تغطي 48 ولاية (**الجزائر**، تيزي وزو، **وهران**، **قسنطينة**، **عنابة**، **سطيف**، **ورقلة**، بشار، شلف)، ويتوَّج المتربصون في نهاية التكوين، تؤكد المتحدثة، بشهادة

---

[1] - *CCIE https://ar.wikipedia.org/* الرابط

[2] - *http://www.111000.net/networks/cisc*o الرابط

[3] - *http://www.alghad.com/article*s الرابط

دولة، شهادة تأهيل أو شهادة دولية معترف بها على المستوى العالمي، مثل شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب ICDL، أو شهادة CISCO في مجال استعمال واستغلال البرامج المعلوماتية.[1]

من الناحية التشريعية :

- القرار رقم 10 المؤرخ في 2004.05.10 المتضمن تطوير التكوين لفائدة المراة الماكثة بالبيت.

- المنشور رقم 09 المؤرخ في 2006.01.16 المتعلق بإعادة تثبيت الامتحانات الكتابية في امتحان الدخول.

- المنشور رقم 01 المؤرخ في 2006.03.08 المتعلق بتوجيه التلاميذ.

- القرار الوزاري رقم 29 المؤرخ 2006.05.11 المحدد لبرامج التربية البدنية والرياضة للتكوين والتعليم المهنيين.

- القرار الوزاري رقم 09 المؤرخ في 2008.02.11 المحدد لمدونة تخصصات التكوين المهني (طبعة 2007).

- التعليمة رقم 503 المؤرخة في 2008.03.15 المتعلقة بوضع حير التنفيذ مدونة تخصصات التكوين المهني، طبعة 2007.

- المنشور رقم 02 المؤرخ في 2008.07.21 المحدد للشعب التي تسمح الالتحاق بتخصصات التكوين المهني لتحضير شهادتي تقني وتقني سامي.

- المنشور رقم 09-2008 المؤرخ في 2008.09.23 المتعلق بوضع حيز التنفيذ لمعاير التكوين

- القرار الوزاري رقم 386 المؤرخ في 202.11.03 المحدد لشروط التنظيم والمشاركة في الامتحانات المهنية.

- القرار الوزاري رقم 68 المؤرخ في 2003.04.15 المحدد لشروط وكيفيات مشاركة متربصي المؤسسات الخاصة للتكوين المهني في امتحانات شهادة دولة، المنظمة من طرف وزارة التكوين والتعليم المهنيين.

---

[1] - جريدة المساء ليوم **01 - 03 – 2014** الرابط *http://www.djazairess.com*

- قرار رقم 04 المؤرخ في 2004.01.04 المحدد لكيفيات تنظيم الاعلام، تسجيل وادماج المترشحين لمتابعة تكوين المهني.

- المنشور الوزاري رقم 09 المؤرخ في 2006.01.16 المتضمن اعادة ادراج الاختبارات الكتابية في امتحانات الدخول الى التكوين المهني.

- القرار الوزاري رقم 137 المؤرخ في 2006.08.13 المحدد شروط وكيفيات مشاركة المترشحين خارج الدورات التكوين في امتحانات نهاية التربص.

- القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 2004.10.28 المحدد الفروع المهنية للمعاهد الوطنية المتخصصة في التكوين المهني.

- المرسوم التنفيذي رقم 08-293 المؤرخ في 2008.09.20 المحدد القانون الاساسي النموذجي لمعاهد التعليم المهني.

- القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 2009.07.12 المحدد التنظيم الداخلي لمعهد التعليم المهني.

- المرسوم التنفيذي رقم 05-68 المؤرخ في 2005.10.30 المحدد القانون الاساسي النموذجي للمراكز المتخصصة في التكوين المهني والتمهين للأشخاص المعوقين جسديا.

- القرار الوزاري رقم 160 المؤرخ في 2002.03.16 المحدد لشروط وكيفيات تسليم شهادة مستخرجة.

- المنشور رقم 02 المؤرخ في 2003.04.13 المتضمن متابعة وتسيير شهادات التكوين المهني.

- القرار الوزاري رقم 53 المؤرخ في 2004.10.03 المتضمن تأسيس الدليل لأدوات التسيير البيداغوجي لمؤسسات التكوين والتعليم المهنيين.

- المرسوم التنفيذي رقم 2003-87 المؤرخ في 2003.03.03 المحدد لصلاحيات وزير التكوين المهني.

- المرسوم التنفيذي رقم 2003-88 المؤرخ في 2003.03.03 المتضمن تنظيم الادارة المركزية للتكوين المهني.

- المرسوم التنفيذي رقم 2003-88 المؤرخ في 2003.03.03 المتضمن تنظيم المفتشية العامة للتكوين المهني.

- المنشور رقم 03 المؤرخ في 2009.07.13 المحدد لصلاحيات المفتشين.

- القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 2004.10.04 المتضمن تنظيم الادارة المركزية لوزارة التكوين والتعليم المهنيين في مكاتب.

- المنشور الوزاري رقم 01 المؤرخ في 2009.06.09 المحدد لمهام وصلاحيات مدير التكوين المهني للولاية.

- القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 2002.07.17 المتضمن انشاء ملحقات ENEFP annexes.

- المرسوم التنفيذي رقم 09-316 المؤرخ في 2009.10.06 المحدد القانون الاساسي للمعهد الوطني للتكوين والتعليم المهنيين.

- القرار الوزاري المؤرخ في 2002.08.04 المحدد دفتر الشروط المتعلق بإحداث مؤسسة خاصة للتكوين المهني وفتحها.

- القانون رقم 08-07 المؤرخ في 2008.02.23 المتضمن القانون التوجيهي للتكوين والتعليم المهنيين.

- المرسوم التنفيذي رقم 08-310 المؤرخ في 2008.09.30 المحدد تشكيلة الندوة الوطنية والندوات الجهوية للتكوين والتعليم المهنيين.

- المرسوم التنفيذي رقم 09-170 المؤرخ في 2009.05.02 المحدد صلاحيات وتشكيلة مجلس الشراكة لتكوين والتعليم المهنيين وكيفيات تنظيمه وسيره.

- المرسوم الرئاسي رقم 03-406 المؤرخ في 2003.11.05 المتضمن انشاء مرصد وطني للتربية والتكوين وتنظيمه وعمله.

- المرسوم الرئاسي رقم 03-407 المؤرخ في 2003.11.05 المتضمن انشاء مجلس وطني للتربية والتكوين وتنظيمه و عمله.

المرحلة السادسة من سنة 2010 الى يومنا:

اعتمنا على تحديد الفترة الزمنية لهذه الفترة ابتداء من سنة 2010 لارتباطها بانطلاق تجسيد مخطط التنمية الخماسي التكميلي بالجزائر، والذي من خلال الاطلاع على مختلف الوثائق الخاصة بمنظومة التكوين والتعليم الجزائرية يظهر جليا موقع هذه الفترة من السياسة التوجيهية لحراك لقطاع التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر.

سنة 2012 تم اصدار القرار الوزاري رقم 91 المؤرخ في 23 ديسمبر 2012 المتضمن ـمدونة شعب وتخصصات التكوين المهني والمتمثل في 22 شعبة كان الهدف من وضعها هو مسايرة المخطط التنموي الخماسي للحكومة الجزائرية (2010 – 2014)[1] ، للعلم سبق هذا التصنيف تحديد للشعب سنة 2007 الذي وضع آنذاك بناءا على طلب واحتياجات السوق المهنية الاقتصادية بالجزائر لمختلف القطاعات والحاجات التنموية الطارئة فالنسخة الجديدة هي إضافة ، اثراء واستمرار لتطوير نظام التكوين المهني بالنظر الى التطور العلمي والتقني خاصة الذي عرفه العالم والجزائر خاصة في جميع المجالات المهنية الاقتصادية خاصة.

اين تحدد مدونة تخصصات التكوين المهني مجموعة خصائص الشعب المهنية والتخصصات المدرسة او المبرمجة على المدين القصير والمتوسط، وهي تمثل الإطار المرجعي الذي تبنى عليها عروض التكوين، كما تعد المدونة اداة ضبط وتوجيه وتخطيط للتخصصات التي يجب برمجتها على المدين المتوسط والبعيد لتلبية احتياجات القطاع من اليد العاملة المؤهلة.

كما تضمن هذا القرار او المدونة التي اعتبرت اداة تسيير، توحيد وإعلام تحديد فهي المرجع الوحيد لإثبات المؤهلات والكفاءات التي تحددها شهادت الدولة حسب النظام الساري المفعول والتي تغطي خمسة (05) مستويات تأهيل مهني تمنح على أساسها الشهادات التالية ، والذي يحدد كيفيات إحداث شهادات تتوج دورات التكوين المهني الأولى والمتمثلة فيما يلي :

[1] - *Arrêté n°91 du 23 dec 2012 p 7*

- المستوى الاول عُمّال مُتخصصون أي شهادة التكوين المهني المتخصص (ش.ت.م.م.)

- Niveau 1 sanctionné par le certificat de formation professionnelle spécialisée (CFPS)

- المستوى الثاني عُمّال مُؤهلون شهادة الكفاءة المهنية (ش.ك.م).

- Niveau 2 sanctionné par le certificat d'aptitude professionnelle (CAP)

- المستوى الثالث عُمّال ذوي تأهيل عال شهادة التحكم المهني(ش.ت.م).

Niveau 3 sanctionné par le certificat de maîtrise -
professionnelle (CMP

- المستوى الرابع أعوان التحكم شهادة تقني (ش.ت).

(Niveau 4 sanctionné par le brevet de technicien (BT -

- المستوى الخامس الإطارات شهادة تقني سامي (ش.ت.س).

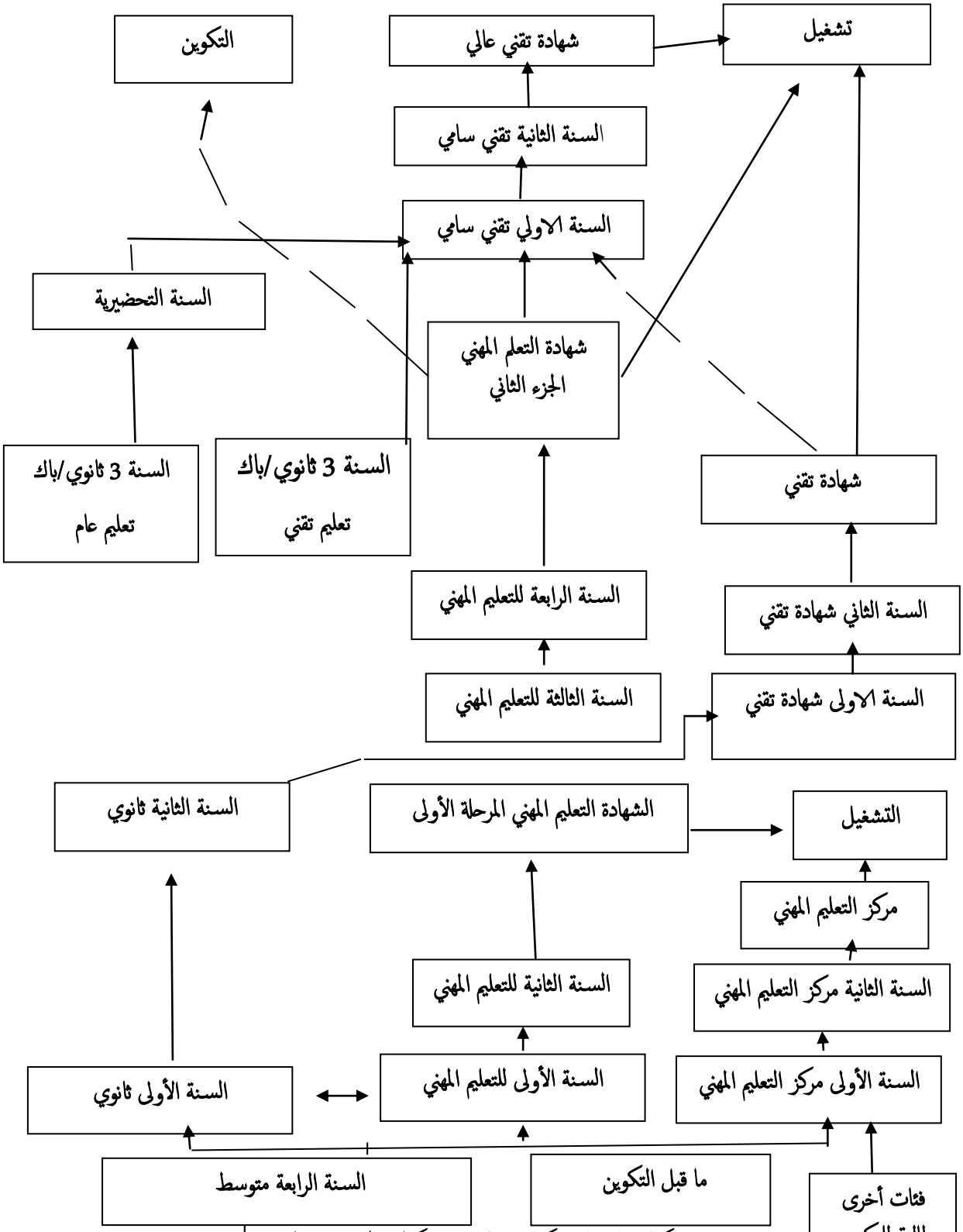
- Niveau 5 sanctionné par le brevet de technicien supérieur (BTS).

وتغطي هذه المستويات الخمسة أنماط من التكوين المهني التالية :

1- التكوين الاقامي.

2- التكوين عن طريق المراسلة " عن بعد ".

3- التكوين عن طريق التمهين.



شكل (1) شكل خاص بهيكلة النسق المهني[1]

[1] - *Malika Meddour, 2013, La politique de mise en adéquation entre l'offre de formation Professionnelle et du besoin du marché du travail en Algérie ,Revue des sciences de l'homme et de la société, Université de Biskra, Algérie, page 12.*

للإشارة الطابع الوطني للتخصصات المهنية سمح بجعله اداة قانونية تسمح بتحديد و توحيد كيفية منح الشهادات المهنية على مستوى جميع التراب الوطني (المؤسسات التكوين المهني المتواجدة على مستوى 48 ولاية من الوطن) [1]

وتضم مدونة تخصصات التكوين المهني في طياتها 422 تخصص، منها 123 تخصصا (54 تخصص جديدا و69 تخصص اعيد ادراجه) موزعين كما يلي:

الرقم	رمز الشعبة	تسمية الشعبة المهنية	التخصصات الجديدة	التخصصات المعاد ادراجها	المجموع
01	AGR	الفلاحة Agriculture	04	14	18
02	AIG	الفنون والصناعة المطبعية Arts et Industries Graphiques	02	01	03
03	ART	الحرف التقليدية Artisanat Traditionne	01	05	06
04	BAM	الخشب والتأثيث Bois et Ameublement	00	00	00
05		البناء والأشغال العمومية Bâtiment - Travaux Publics	03	08	11
06	CIT	الكيمياء الصناعية والتحويلية	01	01	02

[1] - *Arrêté n°91 du 23 déc. 2012 – page 06.*

			Chimie Industrielle et de Transformation		
05	03	02	الانشاءات المعدنية Construction Métallique	CML	07
05	05	00	الانشاءات الميكانيكية والصناعة الحديدية Construction Mécanique et Sidérurgique	CMS	08
03	03	00	الصناعة الجلدية Cuirs et Peaux	CPX	09
21	09	12	الكهرباء –الالكترونيك- الطاقة Électricité – Électronique - Énergétique	ELE	10
03	03	00	صناعة الألبسة والأنسجة Habillements - Textiles	HTE	11
03	02	01	الفندقة والسياحة Hôtellerie - Tourisme	HTO	12

01	01	00	صناعة الأغذية الزراعية Industries Agroalimentaires	IAA	13
03	03	00	المعلوماتية Informatique	INF	14
07	00	07	الصناعات النفطية Industries Pétrolières	INP	15
02	00	02	مهن البيئة والمياه Métiers de l'Eau et de l'Environnement	MEE	16
02	02	00	حرف الخدمات Métiers de services	MES	17
13	00	13	المناجم والمحاجر Mines et Carrières	MIC	18
06	02	04	ميكانيك المحركات والآليات Mécanique – Moteurs - Engins	MME	19
04	02	02	الصيد البحري وتربية المائيات Pêche et Aquaculture	PEC	20

04	04	00	تقنيات الإدارة والتسيير Techniques Administratives et de Gestion	TAG	21
01	01	00	تقنيات السمعي البصري Techniques Audiovisuelles	TAV	22
123	69	54	المجموع العام		

جدول رقم (1) ملخص للتخصصات الجديدة والتخصصات المعاد أدراجها حسب الشعب المهنية [1]

وعليه يحدد كل تخصص بالمؤشرات التالية:

رمز تسمية هذا التخصص.

- مستوى التأهيل المستهدف بعد التكوين.

- الشهادة المتوجة للتكوين المتبع.

- شروط القبول في التكوين (المستوى الدراسي او المكتسبات السابقة).

- المدة الإجمالية للتكوين محددة بالشهور والساعات.

- نمط التكوين المفضل.2 ونسجل هنا تصنيف للتخصصات المهنية حسب المستويات التأهيلية الموزعين على النحو التالي:

المستوى الاول: 21 تخصصا.

[1] - Arrété n°91 du 23 dec 2012 - .المدونة الوطنية لتخصصات التكوين المهني ، بتصرف.

[2] - المدونة الوطنية لتخصصات التكوين المهني - Arrété n°91 du 23 dec 2012 - الصحفة 08.

المستوى الثاني : 114 تخصصا.

المستوى الثالث : 54 تخصصا.

المستوى الرابع : 100 تخصصا.

المستوى الخامس :133 تخصصا.

المجموع :422 تخصصا.

حيث يتم التكوين في تخصصات هذه المدونة حسب الوسائل والإمكانيات المتوفرة على مستوى مؤسسات التكوين، وفق النمط الإقامي او عن طريق التمهين وحسب مدونة المهن فان الأفضلية لما تقترحه المدونة من نمط تكوين.

تحدد مدة التربص في الوسط المهني عن طريق برنامج التكوين الموزع على كل المسار التكوين، حيث تحدد لكل مستوى تأهيل على النحو التالي :

- شهادة التكوين المهني المتخصصة : أسبوع واحد.
- شهادة الكفاءة المهنية : أسبوعين.
- شهادة التحكم المهني : اربع أسابيع.
- شهادة تقني : اثنى عشر أسبوعا.
- شهادة تقني سامي : أربعة وعشرون أسبوعا.

نسجل خلال هذه المرحلة التطور في مجال التكوين عن طريق التمهين حيث انتقل من 171 ألف سنة 2004 إلى أكثر من 250 ألف في نهاية سنة 2013 أي بنسبة ارتفاع تقارب 20 بالمائة[1].

كما يسجل عند هذه المرحلة ظهور تطوير في النظام الهيكلي اظاهر على النحو التالي :(اصدار سنة 2010).

---

[1] - *http://www.kawalisse.com.*

كما تم ايضا البدء في تسهيل عمليات التسجيل الاولية على مستوى جميع 48 ولاية عن طريق الموقع الالكتروني التالي www.mfep.gov.dz inscription 2015 +2016 ، والذي يعتبر ايضا بوابة خاصة بوزارة التكوين والتعليم المهني بالجزائر تشمل جميع الابعاد الاعلامية **لنظام التكوين بغرض الاعلام والتوجيه وفق النظرة الحديثة لاستقطاب أكبر عدد ممكن من الشباب الراغب الاستفادة من التكوين وبناء مستقبل مهني و احترافي مضمون.**

فالتطور الذي عرفه المجتمع الجزائري الشباب منهم على الخصوص في مجال استعمال والتعامل مع التطبيقات الاعلامية (إنترانت ، الفيسبوك) خاصة عبر الهواتف النقالة ، يجعل من توظيف الوسائل التواصل الرسمي عبر الشبكات التواصلية يعد توجه جديد يستلزم تطويره وتوظيفه في هذا المجال المهم لاستقطاب اكبر عدد ممكن من الشباب لتكوين والتعلم المهني هذا من جهة ، ومن جهة اخرى يتم تطوير التطبيقات الاعلام الآلي مستقبلا كوسيلة تعتمد لتحقيق اهداف منظومة التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر .

ومن الناحية الكمية وحسب بيان عن وزارة التكوين والتعليم المهني فان تم ما لا يقل عن 000 410 منصب تكوين للمتربصين الجدد للسنة الدراسية 2015 بزيادة أكثر من 20000 منصب مقارنة بالدخول السابق لسنة 2014 ليصل بذلك المجموع الى 650000 متربص.[1]

والجديد في نظام التكوين والتعليم المهنيين هو انشاء ابتداء من سنة 2015 ما يسمى بمراكز الامتياز والذي هو مسعى جديد للشراكة التي تبناها القطاع بهدف ضم القطاع الاقتصادي العمومي و الخاص إلى مختلف مراحل مسار التكوين المهني، ومن اهم النماذج ما يلي :

- تدشين مركز الامتياز للتكوين في مهن الطاقة و الكهرباء الذي يعد ثمرة شراكة جزائرية فرنسية, يوم فيفري 2016 بالرويبة. بفضل المساهمة المادية و البيداغوجية للشريك

[1]- الموقع الرسمي لوزارة التكوين والتعليم المهنيين.

التكنولوجي (شنايدر اليكرتيرك) سيقوم مركز الامتياز للرويبة بتكوين معلمين و مؤطرين و تقنيين شباب في المهن المرتبطة بالطاقة و الكهرباء.

- تبني قطاع التكوين المهني إستراتيجية تكوينية وفقا لحاجيات السوق الوطني للعمل مندرجة ضمن المسار التنموي الوطني مذكرا بالتوقيع علي 14 اتفاقية في سبتمبر 2014 مع أربعة عشر وزارة لمعرفة الاحتياجات في هذا المجال.

- وستحدد هذه الاتفاقيات الصالحة لمدة خمس سنوات احتياجات الموارد البشرية في الفترة من 2015 إلى 2019 والتي يتم تسجيلها كأهداف يتعين تحقيقها من قبل قطاع التكوين المهني (تصريحات وزير القطاع السيد مباركي خلال الندوة الخاصة بالتكوين عن طريق التمهين 1ديسمبر 2015)

- إعطاء الأولوية للتكوين عن طريق التمهين من خلال إعادة توزيع التعداد قصد بلوغ نسبة تتراوح بين 65 و70 بالمائة من التعداد الإجمالي للمتكونين.

- اعتبار أن نمط التكوين عن طريق التمهين يعد "ركيزة أساسية" يعتمد عليها القطاع من خلال العمل على انفتاح المؤسسات التكوينية "بشكل أكبر" على المحيط الاقتصادي والاجتماعي عن طريق توسيع الشراكة وتوطيدها.

توسيع الشراكة مع مختلف قطاعات النشاط الاقتصادي يتم من خلال تحديد التخصصات التي يستوجب فتحها ومحتوى برامجها, مبرزا أن استراتيجية الحكومة في هذا المجال تعتمد على التوافق بين التكوين ومتطلبات التنمية خلال المخطط الخماسي 2019/2015 .

- اعتبار التكوين عن طريق التمهين "أفضل وسيلة لتوطيد هذه السياسة", لاسيما وأن هذا النمط يستوجب مشاركة قطاع التكوين المهني والهيئة المستخدمة لضمان تكوين نوعي. خلال الندوة الخاصة بالتكوين عن طريق التمهين1.

واستنادا الى تصريح وزير القطاع انه عرفت سنة 2016 توجه جديد في تسخير نحو 1250 هيئة تكوين، واعتماد أزيد من 440 تخصص تكويني بهدف التماشي مع الواقع اليومي لسوق العمل ومتطلبات التكنولوجيات الحديثة بتأطير 67 ألف موظف من بينهم أكثر

[1]- تصريحات وزير القطاع السيد مباركي ديسمبر 2015.

من 27 ألف مكون يتم تجنيدهم سنويا لتكوين ما يزيد عن 56 ألف متربص في التكوين الأولي، مشيرا إلى أنه يتم التكفل بآلاف العمال في إطار التكوين المتواصل.[1]

من الناحية التشريعية :

- المرسوم التنفيذي رقم 10-99 المؤرخ في 2010.03.18 المحدد القانون الأساسي النموذجي لمعهد الوطني للتكوين و التعليم المهنين.

3-1-8-2- التحليل العام للتطورات البيداغوجية للتكوين والتعليم المهنيين بالجزائر :

انه من خلال الوقوف او مسح لمسار التنظير والتطبيق المعتمد بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر تم استخلاص تدخل العوامل والمتغيرات المتحكمة التالية:

- غيان البعد الإصلاحي في جميع مراحل تطور المنظومة التكوينية بالجزائر.

- النزعة إلى تطبيق كل ما هو جديد من خلال نقل المعارف (التعاون الدولي).

- ربط التكوين المهني بأبعاد الثلاثية للتنمية الاقتصادية (التربية الوطنية، الجامعة، المؤسسة الاقتصادية) على أساس المستقبل (المدخلات) والمنتج المتكون (المخرجات).

- تحميل التكوين المهني مسؤوليات سوء أو ضعف التحصيل أو اليد العاملة المكونة بالجزائر.

- عدم اعتماد الاستمرارية في تسيير وتطوير منظومة التكوين والتعليم المهنيين بالاعتماد على التجربة والخبرة المتوفرة كأساس انطلاق أو الاستمرار في المراحل المستقبلية الخاصة بتطوير منظومة التكوين المهني بالجزائر، حيث انه في كل مرة تكوين الانطلاقة من نقطة الصفر على أسس القطعية مع المراحل السابقة. (تضيع الطاقة الوقت والجهد).

- التخلي المقصود والغير المقصود للخبرات والتجارب المحلية.

[1] *HYPERLINK "http://www.radioalgerie.dz/news/ar/article/20161027/ "*
الإذاعة الجزائرية - *http://www.radioalgerie.dz/news/ar/article/20161027/92235.html*

- غياب أسس وآليات التقييم للمنظومة التكوينية على جميع الأصعدة، في مختلف مراحل تطورها.

- انعدام فلسفة اعتماد التقويم الذاتي كأحد العناصر المشكلة لمنظومة التكوين المهني.

- افتقار لفلسفة الاستمرار من الحسن إلى الجيد.

- غياب المرصد الوطني لقياس الجودة.

- غياب بروتوكولات النجاعة المهنية كفكرة أولية.

- انعدام إستراتيجية نقل المعارف بين الأجيال المشرفة على عملية التكوين المهني والأجيال المحالة على التقاعد بالجزائر.

- غياب أطروحة إشكاليات علاقة الأداء المهني بالبعد النفعي التحفيزي المادي (الراتب، الامتيازات، التكوين المهني بالمنظور اجتماعي).

- اعتبار منظومة التكوين المهني كأخر الاهتمامات تطوير العام او الشامل للبلاد بحكم موضعها من حيث معالجات التنموية المختلفة من الناحية الاجتماعية الاقتصادية السياسة العلمية (البحوث التي تعالج واقع التكوين المهني وغيرها من الإشكاليات الوظيفية الخاصة بالمنظومة)

- طغيان سياسات النقد الموجهة ضد منظومة التكوين المهني.

وانه اضافة لما سلف ذكره ما يعاب على منظومة التكوين والتعليم المهنيين من الناحية التنظيمية والمنهجية الخاصة بالإصلاح والتطوير لهذه المنظومة التربوية التعليمية التكوينية نوجزه فيما يلي:

انعدام التقييم الذاتي لمنظومة التكوين المهني بالجزائر وعدم عودة الملاحظات او التحاليل المؤسساتي عن واقع التكوين أو مختلف التطبيقات الميدانية لمنظومة التكوين المهني بالجزائر. (auto analyse).

عدم اعتماد آو اتخاذ قرارات واضحة بخصوص تحديد البعد المنهجي البيداغوجي (التيار التعليمي وفق مقاربة معينة الكندية، اليابانية، .....) .

الاستمرارية في إستراتيجية أو نمط الإصلاحات وفق توجهات ما يقوم به الآخرون (ce que font les autres).

3-1-3- ملمح النظام البيداغوجي لمنظومة التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر:

بطبيعة الحال وبالنظر الى مختلف التطورات التي عرفها او عاشها نظام التكوين المهني بالجزائر منذ الاستقلال الى يومنا من حيث التطور في الهياكل والتنظيمية المسيرة له، فان نفس التحولات شهدها وعرفها من حيث تطور الجهاز البيداغوجي الخاص بالتكوين والتعليم، و الذي يعد جزء من النظام التربوي العام للمنظومة التربوية في الجزائر و الذي يمتاز بخصائص اللا استقرار في المعالجات التربوية البيداغوجية و التنويع في التطبيقات التعليمية على مستوى نظم التكوين والتعليم المهنيين في الجزائر مما يصعب تقديم او تحديد ملمح واضح ويحمل خصوصيات نظام التكوين والتعليم المهنيين في اطار ابعاد تواجد عالمي لنظام تمهين جزائر منافس لما هو موجود عند النظم التكوينية والتعليمة العالمية الأخرى.

3-1-3-1- التطور التاريخي لمنظومة التكوين والتعليم المهني بالجزائر في إطار البعد البيداغوجي :

1- الفترة الممتدة من سنة 1962 الى سنة 1970 :

كمرحلة انتقالية عمدت الدولة الجزائرية المستقلة إلى تطبيق مبادئ الاستمرارية في تسيير مختلف دواليب البناء للدولة الجزائرية المستقلة حديثا وكان هذا مبررا بالأسباب التالية:

- عدم توفر البدائل للنظام العام الذي تركته السلطة الاستعمارية في الجزائر (النظام الإداري، التربوي، التكويني، الصحي .....).

- افتقار الجزائر المستقلة إلى كوادر ومشرفين تسند لهم مهام وضع أنظمة بديلة في مختلف القطاعات الحيوية المعتمد عليها لتنمية البلاد. (والذي كحل تم افاد المكونين للتربص بالخارج لتحصيل الخبرات).

- النسبة المرتفعة للامية في الجزائر غداة الاستقلال نتيجة للسياسة الاستعمارية خلال فترة الاحتلال.

- ضعف الرؤية التنموية بالنظر إلى ضعف التجربة لدى المشرفين على التنمية العامة للبلاد.

- التحكم الجيد للغة الفرنسية من طرف الإطارات المشرفة على تسير البلاد، والتي كانت تعتمد على المراجع الفرنسية في شتى المجالات وخاصة منها العلمية لتسيير مختلف القطاعات الحيوية للبلاد، جعل التوجهات الاصلاحية تحيد الى تجارب الدول الفركوفونية على الخصوص.

عليه وكحتمية تم اعتماد نمط التكوين المهني الموروث عن الحقبة الاستعمارية أين نجد تطبيق نفس الأسس المطبقة في فرنسا انداك و هو نظام AFPA (association de formation professionnelle pour adulte) والذي يعتمد فيها على ما يسمى بطريقة كرار méthodes Carard وطريقة تقوم على اسس اداء المهني القاعدي. معتمدة على تطبيق الاشراط السلوكي للتكوين المهني .

يسجل في هذا الخصوص أن نموذج AFPA اعتمد عليه نظام التكوين بفرنسا حيث مر هو أيضا بعدة مراحل في تطور المنظومة التكوينية والتي كانت نلخص مراحل تطورها فيما يلي سنحاول التطرق وببعض التفصيل ال هذا النظام:

2- نظام التكوين المهني AFPA :

المرحلة الأولى – 1914-1944 : مرحلة les prémices.

اعتمدت على تطبيق طريقة **المهندس السويسري الفرد كيرار Méthode CARRARD ALFRED التي تقوم على أسس بيداغوجية تعتمد على بعدين هما :**

1- طرق تطبيقية للتمهين (Méthode pratique d'apprentissage).

2- الانتقاء والتوجيه المهنيين.

من خصائصــها :

- طرق نشطة (active).

- الاتجاه الايجابي (positive).

- تعمل وفق مبادئ التدرج (progressive)

بنيت طريقة كيرار على التعريف للمهارات وترتيب للكفاءات والكفايات.

المرحلة الثانية:1945-1949: مرحلة إعادة التشيد:

شهدت ميلاد التكوين المهني قصير المدى Formation professionnelle Accélérée (FPA) ، فبحكم الطابع لاستعجالي بعد الخراب الذي انجر عن مخلفات الحرب العالمية الثانية وإلزامية إعادة بناء وتشييد ما تم هدمه من هياكل ومؤسسات قاعدية في جميع النواحي.

خلال هده المرحلة تم تطبيق ما يعرف بمخطط موني (Plan Monnet) للتشييد أين تم التركيز على التكوين في المهن التي لها علاقة بالبناء.

بالإضافة إلى طريقة كيرار تم اعتماد طريقة تسمى بأسلوب دارو (Méthode Dareau في التكوين و التي تستمد طريقتها البيداغوجية من كيرار ، تعتمد في أسلوبها على :

- عملية الانتقاء الأولي.

- المكون واحد.

- ورشات التكوين مفصولة عن أماكن الإنتاج.

- العدد المحدود للمتهنين.

- الأولوية للقدرة على الأداء (le savoir faire).

الطريقة البيداغوجية المعتمدة تدور حول 12 قاعدة أساسية هي:

1- التعرف على كل ممتهن على حدى.

2- التجزئة ، تقدم معرفة جديدة واحدة خلال الدرس مع التوجه من السهل الى الصعب.

3- لا يتم معالجة صعوبة ما إلا بعد معالجتها معضلة قد سبقتها نهائيا.

4- في البداية لا يجب إعطاء الوقت أهمية.

5- تقديم تعليم ملموس.

6- تجنب طول مدة الشرح.

7- متابعة الأداء الايجابي للممتهن ، مع تقديم الوسائل المناسبة التي تسمح بالتعرف على مدى تقدمه (المراقبة الذاتية).

8- تصحيح الحركات الخاطئة.

9- التأكد من أن التعليم المقدم له فائدة .

10- شد انتباه الممتهن إلى أقصى درجة ، مع تنويع التمارين.

11- الوقت المستقطع خلال مدة الدرس.

12- وضع الروح الجماعية مع نشر القيم التربوية للتكوين المهني.

المرحلة الثالثة :1949-1966: إنشاء نظام ANIFRMO:

(Association National interprofessionnelle pour la formation de la main d'œuvre) :

جوهره سياسي يهدف إلى النهوض بالاقتصاد الفرنسي بالتعاون مع مختلف العملاء الاقتصاديين العمومي والخاص ، يضاف له الظروف الاستثنائية لعودة المعمرين الفرنسين بعد استقلال الجزائر و ضرورة إدماجهم في الحياة العامة.

اين اعتماد منظومة التكوين المهني في الجزائر اسسها التطبيقية من حيث الزمن توقفت عند هذه الحقبة التاريخية

المرحلة الرابعة :1966- 1980 :التحول النوعي.

المرحلة الخامسة 1981-1992 : التحديات الجديدة بعد ازمة البطالة (المهام الجديدة).

المرحلة السادسة 1993-1999 : عقود النجاعة في التكوين.

المرحلة السابع 2000-2009 : AFPA لفائدة الجميع.

الإشراف على التكوين كان يتكفل بتقديمه مدربون كانوا في الاصل ممارسون للنشاط المهني محل الدورة التكوينية.

3- الفترة الممتدة بين 1970-1980 :

تطبيق في تلك الفترة مبدأ تطبيق برنامج التدرج في التكوين (برامج التدرج في التطبيق) اين عمد الى تطبيق وفق مبادئ التدرج في التمارين (progression dans l'application des exercices) من حيث ا لمعالجة من السهل إلى الأصعب، داخل حقل التكوين المهني يجري داخل حيز محدود (ورشة تدريب) تحت إشراف مكون واحد من بداية التكوين إلى نهايته

4- الفترة الممتدة من 1980 – 1990 :

خلال هده الفترة تم اعادت صياغة المقررات التكوينية حيث بدلا من التعامل وفق مبادئ البرامج المبنية على المواضيع إلى تبني أسس تعتمد على تصورات المكون.

5- الفترة الممتدة من 1990 – 2001:

في إطار التعاون الدولي والشراكة مع الدول ذات خبرة في مجال التكوين المهني قامت هناك شراكة جزائرية – فرنسية المتمثلة بالتعاون العلمي مع المعهد الجامعي للتكوين للمهنين **(I.U.F.M (Institut Universitaire de formation des maitres).**

خلال تلك الفترة تم اعتماد **مبادئ المقاربة بالأهداف** من خلال تقديم دورات تكوينية لفائدة المكون الجزائر مقدم من طرف مكونين جزائريين استفادوا من دورة تكوينية خارج الوطن الهدف من العمل كله هو القدرة على تطبيق **أسس التكوين بالأهداف**.

6- الفترة الممتدة من 2001 – 2005 :

خلال هذه الفترة ظهر ما يسمى نظام التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر، تعود جدور انشاء او تطبيق التعليم المهني بالجزائر الى بداية سنة 2000 من خلال اعمال كل من لجنة وزارة التكوين المهني واللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (CNRS) والتي كان يهدف من عمل هده اللجان تحديد مصار التعليم المهني.

اندرج هذا العمل في إطار الإصلاحات الشاملة الذي عرفها قطاع التربية الوطنية والتكوين المهني أين كان الهدف هو إدراج التعليم المهني ضمن النظام الجديد للتعليم الإلزامي من جهة وضمن استراتيجية التنمية الاقتصادية من جهة أخرى.

حيث نظرا لوجود اختلالات على مستوى قطاع التربية الوطنية والتكوين المهني والممتثلة خصوصا في:

- التسريح لأعداد هائلة من التلاميذ من المدارس دون مؤهلات.

- الرسوب الجماعي المرتفع خاصة خلال السنوات الجامعية الأولى.

- العجز في توظيف المتخرجين وإدماجهم في سوق العمل.

- المفارقة أو التنافر بين التكوين وسوق العمل.

التكوين ⟺ **التوظيف**

شكل رقم (2) التوجه العام لسياسة التكوين.

7- الفترة الممتدة من 2005 – 2008 .

8- الفترة الممتدة من 2008- الى يومنا :

كانت المقاربات البيداغوجية المطبقة تستمد توجهاتها من قانون التوجيه لسنة 2008 والذي تضمن ما يلي:[1]

1- القانون التوجيهي في التكوين والتعليم المهنيين :

والذي اعتمد فيه تطبيق ابعاد المقاربة بالكفاءات امتدادا لتطبيقات المقاربة بالأهداف من قبل منظومة التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر، والذي طهر جليا في إطار التعاون الدولي مع بعض الدول السباقة لتطبيق مثل هذه المقاربات والمتمثلة فيما يلي:

2-تطبيق التكوين بالتمهين بالشراكة مع الخبراء المانيا 2007:

اين تم تطبيق البعد المرتبط بـالتكوين بالتمهين وفق ابعاد المقاربة بالكفاءات:

كان التركيز على تطبيق ابعاد المقاربة بالكفاءات التي تعمد إلى :

- كيفية انتاج الكفاءات ؟

[1] - قانون رقم 08-07 المؤرخ في 10 صفر عام 1429 الموافق لـ 23 فبراير 2008 ، المتضمن القانون التوجيهي للتكوين والتعليم المهنيين.

- Comment produire les compétences ?

وهنا نجد نوعين تكمليين لإنتاج الكفاءة والمتمثلة في كل من:

1- **العمل:** حيث أن التجربة المهنية منتجة للكفاءات وعليه ، كيف يتم وفي اي ظروف يكون ذلك ؟ فتقدير الكفاءات يتم في وضعية الاداء او العمل، وهذه الفكرة الجوهرية التي سنصادفها عند الحديث عن اسس التقيمية للمقاربة بالكفاءات والذي يرى مجموعة كبيرة من الخبراء ان التقييم وفق هذا البعد يتم في الوسط المهني (المؤسسة الاقتصادية...).

2-**التكوين:** مفاهيم 'التنظيم المؤهلة ' أو ' المؤسسة المعلمة 'والذي ترتبط مباشرة بمنطق بناء للكفاءات (التعليم)، وعليه يتم وضع شكل ونماذج خاصة بالتكوين تضع على اثارها اليات التكوين المستمر (التكوين مدى الحياة) بتصرف كبير.[1]

03- تطبيق التكوين بالتمهين بالشراكة مع الخبراء كندا 2005 :

تم اعتماد مشروع الشراكة الجزائرية الكندية في مجال التكوين المهني في إطار مشروع المساندة لتطبيق ابعاد المقاربة بالكفاءات في التكوين المهني.[2]

ATELIER DE SENSIBILISATION À L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

حيث تمثلت المقاربة الكندية في مجال التكوين المهني على تقديم كفاءة مهنية موجة ومخطط لها وفق توظيف برغماتي لهذه العملية وفق النسق التالي:

---

[1] *Les pratiques internationales en matière de compétences*, ***TOME 2 ,CNPF,JOURNÉES INTERNATIONALES DE LA FORMATION, CNPF ,Expert rédacteur : François AVENTUR – CEREQ France. 1 9 9 8.***

[2]-Le projet *Appui à* l'implantation *de l'approche par compétences dans le secteur de la formation professionnelle en Algérie, 2008-2012* se réalise avec l'appui financier du gouvernement du Canada agissant par l'entremise de l'Agence canadienne de développement international (ACDI).

تحدي ⟸ التعهد ⟵ الإنجاز ⟵ الرضى ⟵ الكفاءة ⟵ خدمة سوق العمل.[1]

شكل رقم (3) خاص بنظام توجيه العملية التكوينية وفق المقاربة الكندية.

في هذا المجال تم تطبيق نموذجي للمقاربة الكندية كتجربة أولية على مستوى معهد التكوين المهني في مجال السيرغرافية ببئر مراد رايس لمدة دورة تكوينية واحدة تحت اشراف خبراء المان، لكن بعهدها لم تعرف الاستمرار لعدت مبررات مقدمة من طرف هيئة الاشراف التكويني تمثلت أساسا في الإمكانيات المادية والبشرية الكبيرة الذي تتطلبه هذه المقاربة.

للإشارة فان مختلف التطورات التنظيمية الهيكلية والبيداغوجية التي عاشتها منظومة التكوين والتعليم بالجزائر تشبه الى حد كبير تطورات بعض انظمة التكوين خارجية (عالمية) الفرق الاساسي هو في الحيز او الفترة الزمنية للمعالجة او اعتماد تطبيق المقاربة البيداغوجية.

يضاف الى هذا الاعتماد للمقاربة الألمانية في مجال التكوين والتعليم المهنيين والذي يظهر جليا ضمن المعالجة المتضمنة في الهندسة البيداغوجية لمنظومة التكوينية التي تعتمد في نباء المقررات البرامجية على المقاربة الألمانية في جزء كبير من اصداراتها.

3-1-4- فلسفة إصلاح المنظومة التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر:

تندرج فلسفة إصلاح المنظومة التكوينية بالجزائر في فلك التوجهات العالمية المختلفة الخاصة بتوظيف التكوين والتعليم والمهني لتحقيق الاندماج والانتماء إلى زمرة الدول الرائدة التي تسبح في فلك العولمة التي تقر بالمعايير المتعددة لتطبيق الجودة الشاملة في جميع المجالات وفق شروط إلزامية صارمة تخدم كل الدول التي تلتزم بالمقاييس المطلوبة والمصرة

[1] -*Thérèse Trudeau, -2005, Planification Pédagogique dans une Approche Par Compétences- Formation professionnelle – Ministère* de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *QUEBEC.*

على البقاء في نطاق البلدان الرائدة, بحيث دخول الدول العربية الألفية الثالثة من التاريخ الإنساني كان بتربية عربية ' مأزومة ' فكرا وممارسة حيث تعاني هذه التربية أزمة تخلف وأزمة تبعية في أن واحد ، مما يجعلها تفتقر لشروط وجودها الفاعل في عصر العولمة ، وبدلا من أن تسهم النظم التعليمية العربية في اندماج العرب وانخراطهم في هذا العصر الموني ، إنها تضيف إلى أزمات التخلف العربي أزمات وتضيف الإشكاليات الحضارية العربية إشكاليات[1]، ولذا كان النظام التربوى مطالباً دوماً بأن ينخرط فى علاقات تفاعل نشط مع المتغيرات المحيطة به ، حيث لا يعمل هذا النظام فى فراغ ، كما لا يُقبل منه أن يتخلف عن حركة التغيرات العلمية والتكنولوجية والمعرفية والثقافية الكبرى من حوله . فالنظام التربوي بدءاً من فلسفته وتوجّهاته الفكرية وانتهاءً بما يقدم داخل حجرات الدراسة معنىً بالتعامل مع بنى علمية ومعرفية وتكنولوجية وثقافية، المتغيرات فيها أكثر من الثوابت، والانشغال بالمستقبل فيها أكثر من الانشغال بكل من الماضي والحاضر.

ورغم قدم انشغال التربويين وغيرهم بالبحث فى إشكاليات العلاقة بين التربية و "التغير"، وما يمثله ذلك من تحدِّيات تواجههم فى تحديد الغايات التربوية، ورسم السياسات والاستراتيجيات، وتنظيم المناهج وبرامج التعليم .. إلخ ، فإن التحديات التى صاحبت " العولمة " ونشأت عن تناميها وتداعياتها ، باتت تمثل التحدِّى الأكبر أمام التربويين وغيرهم من المعنيين بالشأن التربوى من مختلف جوانبه . لقد أخذت معالم العولمة وتداعياتها وتجليّاتها تتضح بصورة تكشف عن توجهاتها الاقتصادية والسياسية والثقافية إلى جانب التدفقات المتواصلة فى إنتاج المعرفة بمختلف أشكالها ومختلف ميادين توظيفها. وفى الجانب الآخر للعولمة، تتداخل نتائج ومعطيات الثورات العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية بمختلف تيارات العولمة مما أدى إلى انبثاق وتولد كثير من الهواجس الإنسانية بشأن الجدل حول منافع العولمة ومضارتها، حول ما تطرحه فى الأفق من آمال، وحول ما تسببه من إخفاقات. بيد أن هذا الجانب يختلف فى تقديره وتقويمه من حيث منافعه الإنسانية. ومردّ ذلك إلى أن تلك الثورات

[1]- سلامة الخميسي،2015، التجديد فى فلسفة التربية لمواجهة تحديات العولمة، موقع التعليم، المغرب، ص 18 ،الرابط www.atta3lim.com

.

تتيح للبشرية كلها فرصاً واعدة للمشاركة فى صنع مستقبل أفضل. ولكنها فى الجانب الآخر ـ من التوقع ـ تحمل احتمالات " الانفراد " بتحديد صورة المستقبل لبعض القوى، و " تهميش " القطاع الأكبر من البشر فى العالم خارج عملية صنع المستقبل !! ولم يعد السؤال المطروح، أو المشروع الآن هو: هل نقبل العولمة وننخرط فيها، أم نرفضها؟ ولكن السؤال المهم، والمشروع ـ تربوياً وحضارياً ـ هو: ماذا ينبغى علينا أن نفعل للانخراط فى العصر العولمى بوعى ، وبفاعلية ، وباقتدار ؟[1]

أين نجد أن السياسات التربوية والتعليمية في الدول العربية كافة تعتمد على الناتج أو المخرج الكمي الذي يهدف إلى وصول المتعلم إلى تحصيل الشهادة الجامعية أو المستويات العليا في التعليم ، حيث الملاحظ إحصائيا وجود تباعد فظيع بين المتحصلين على الشهادات المهنية والشهادات الجامعية أين جل المجتمعات العربية تقيس نجاح الأبناء بالتحصيل على الشهادات الجامعية كدليل على التفوق وضمان المستقبل المهني ، والواقع التنظيمي وما تسير عليه الدول المتقدمة يخالف هذا العرض ، فاختلالات المسجلة عندنا نحن الدول العربية خصوصا هو كثرت حاملي الشهادات الجامعية وضعف مناسب وفرص العمل (مثال على ذلك الوقفة التي قام بها حاملوا شهادة الدكتورة في مصر نهاية سنة 2015) بالمقابل نقص اليد العامل المهنية التي يحتاج إليها سوق العمل ، فالتوزيع الهرمي للطاقة والاحتياجات التنموية عندنا هو بالمقلوب ، كذلك نجد انظمة تعلمية اخرى عرفت أوضاع مشابهة له.

ففي الواقع إصلاح منظومة التكوين المهني هي مخاطبة واقعة الراهن في كافة مكوناته، وذلك من خلال رؤية مستقبلية واستراتيجية تتسم بالوضوح، وتنأى عن منافقة الواقع أو تجميده؛ رؤية تتسم بالصراحة والشفافية، وتبرأ من النرجسية الذاتية والثقافية، وتنفي شخصنة النظام التعليمي، أو استغلاله لصالح أيدولوجيات معينة تُفرض على النظام من خارجه، أو تطوعه لصالح فئات معينة في المجتمع.[2]

الخطب الجديدة المذاعة في مجال التنمية البشرية تمتاز بلغة واحدة أحادية المفهومية بضوابط العولمة التي تعرف تحولات سريعة و عميقة في مختلف المجالات المعرفية التي تتطلب من مجتمعات المعرفة المختلفة امتلاك الشروط المطلوبة للانتماء إلى هذا النظام وتحتم

---

[1] - سلامة الخميسي،2015، التجديد فى فلسفة التربية لمواجهة تحديات العولمة، المرجع السابق.

[2]- أحمد المهدى عبد الحليم ، 2016 ،حكاية المعايير القومية للتعليم وتوابعها ، جامعة الازهر، مصر ،ص 05. الرابط alarabnews.com

على من يتنسب إليها العمل والمثابرة وتوفير وتهيئة جميع الشروط المادية والبشرية للانضمام والبقاء ضمن فلك العولمة .

حسب سلامة الخميسي[1]، فان من أهم الخطوات التي ينبغي اتخاذها على طريق العولمة، هي تربية وتكوين الإنسان القادر على " المواطنة العالمية " ، و هذا يقتضي إعادة النظر في التربية ابتداء من صياغة وبناء الموقف التعليمي وفق معايير جدية للحكم على النتاج التربوي في إطار نواتج سلوكية تستند إلى معايير جودة عالمية استرشادا بثقافة الجودة العالمية حتى لا يكون – تربويا وتعليميا- خارج إيقاع عصر العولمة و صورة المستقبل المتولدة عنه .

كما يقوم إصلاح منظومة التكوين بالجزائر على معالجة الطلب الاجتماعي الناتج على مخلفات الناظم التربوي المتمثل في الرسوب المدرسي في مختلف مراحل [2]من جهة بالمقارنة مع مختلف الإصلاحات التي عرفتها الدول ، فان جل أسباب عملية الإصلاح كانت ضمن نطاق إصلاح نظام التوجيه المدرسي والمهني كإشكالية معقدة حيث تعمل معظم الدول على تطوير مكانيزمات معالجتها وإصلاح منظومات التعليم والتوجيه المهني ، من خلال محاولات مختلفة لتنمية أساليب التوجيه نحو مستقبل تعليمي ومهني مضبوط ، فحسب القائمين على القطاع التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر فان جوهر الإصلاح يصب في ضرورة تطوير أسس التوجيه المهني وتحديد آليات تحديد الاحتياجات ومتطلبات الواقع التربوي ، الاجتماعي الاقتصادي الذي يعتمد عليه في بناء منظومة التكوين والتعليم المهينين و أيضا وفق التطلعات المختلفة الظاهرة والخفية لنظام التوجيه.

---

[1]- سلامة الخميسي - التجديد فى فلسفة التربية لمواجهة تحديات العولمة، مرجع سابق، ص 3 .

[2]-*Fondation européenne pour la Formation, ، 2000, Aperçu sur l'enseignement et la Formation, L'Algérie. lien /https://europa.eu.*

وبالنظر أيضا إلى كون التكوين أصبح وسيلة تسيير الموارد البشرية لفائدة المؤسسات الكبرى الحديثة ومن جهة أخرى استجابة للطلبات الاجتماعية للإدماج والاندماج في سوق العمل .[1]

منذ مدة يتعرض نظام التكوين المهني بالجزائر لانتقادات مختلفة وعلى جميع الأصعدة والمستويات، اين يتم تقديم انتقادات خاصة بواقع المنظومة النقائص وما يجب أن تكون عليه وفق معالجات أو طروحات مختلفة. حيث نجد على سبيل الذكر يعتبر كل من **كمال رزيق و بوزعرور عمار** ان الوضعية الحالية لمنظومة التكوين المهني بالجزائر تعاني من النقائص التالية:

- يقتصر دوره على امتصاص الأعداد الكبيرة من المتسربين مدرسيا
- عدم أخذ بعين الاعتبار الدوافع و احتياجات السوق أثناء توجيه نحو اختصاصات التكوين و التمهيين .
- تنامي الهياكل وقلة الموارد.
- ضعف على مستوى المكونين.
- الانعزال النسبي لمنظومة التكوين عن العالم المهني[2]

وباعتبار أن التكوين والتمهين من الاستثمارات الغير مادية، ومن خلال ما جاء من قبل فان هذه الاستثمارات الغير مادية، هي جزء مهم من مهام التأهيل، نتيجة لمكانة اليد العاملة وتطويرها في المؤسسة للرفع من التنافسية، فتكييف نظام التعليم مع احتياجات السوق والمستجدات الجديدة ضرورة ملحة لأنها إحدى الدعائم الأساسية لتطوير القدرة التنافسية وتهيئة المحيط الداخلي والخارجي للمنافسة.

---

[1]- *Noel Terrot, 1999, Histoire de l'éducation des adultes en France, revu Sociétés Contemporaines, n°35, FRANCE, p.p 117-125.* بتصرف

[2]- كمال رزيق ، و ا.بوزعرور عمار، 2002 ،التنافسية الصناعية للمؤسسة الاقتصادية الجزائرية ،مداخلة مقدمة الى الملتقى الوطني الاول حول الاقتصاد الجزائري في الالفية الثالثة، - 22مـاي 2002 – البليدة، الجزائر، ، ص 10.

حيث وضع مخطط استراتيجي لتحسين وتأهيل منظومة التكوين يهدف هذا المخطط إلى إصلاح شامل لمنظومة التكوين حتى يصبح قادرا على مرافقة التحولات الاقتصادية الراهنة والمستقبلية وزيادة مرونة سوق العمل والرفع من القدرة التنافسية للمؤسسة الاقتصادية الجزائرية ويظهر المخطط الاستراتيجي من خلال النقاط التالية:

- تحسين نوعية التكوين وفعاليته بحيث يستجيب لمتطلبات المؤسسة من الكفاءات من خلال إصلاح البرامج وتكوين المكونين.

-تدعيم مؤسسات التكوين التابعة للقطاع الخاص.

- تطوير التكوين المتواصل من خلال تحديد الاحتياجات من التكوين المتواصل وطرق التمويل وأثر ذلك على القدرة التنافسية للمؤسسة.

- تدعيم الترابط بين التكوين والمنظومة التربوية.

- إعادة هيكلة التعليم والتكوين الثانوي بإنشاء ثلاثة فروع يوجه إليها الحاصلون على مستوى السنة التاسعة أساسي: تعليم ثانوي عام وتكنولوجي يكون هدفه التحضير للتعليم والتكوين الجامعي، وتعليم تقني مهني هدفه التحضير لمجموعة من المهن تتوج بشهادة تقني يوجه لعالم الشغل، وأخيرا تكوين مهني يحضر للتحكم في مهنة معينة من ابسط شهادة تقني سامي، ويكون المتكون قادرا على دخول سوق الشغل. [1]

شكل رقم (4) مراحل تطور نظام التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر

3-1-5- مهام التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر:

[1] -كمال رزيق ، ا.بوزعرور عمار مرجع سابق.

يشكل قطاع التكوين والتعليم المهنيين قطبا استراتيجيا يساهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد وهو يعمل أساسا إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ضمان يد عاملة تتميز بتكوين مهني مؤهلة لتلبية احتياجات سوق العمل من خلال التكوين الإقامي والتكوين عن طريق التمهين.
- ضمان تكوين تكميلي أو تحويلي لفائدة العمال والموظفون قصد تحسين مؤهلاتهم وإتقان مهاراتهم بصفة متواصلة وفقا لمتطلبات سوق الشغل والتطور التكنولوجي.
- تزويد المتعاملين الاقتصاديين والاجتماعيين بالموارد البشرية المؤهلة القادرة على التحكم في منصب الشغل.
- تطوير وتحسين مردود المؤسسات الاقتصادية من خلال تحيين مستمر لمعارف ومؤهلات العمال وفق تطورات المهن.
- ضمان لكل شخص تكوينا مهنيا أولي يؤهله لشغل منصب عمل.
- ترقية الفئات الخاصة للمجتمع قصد إدماجهم في الحياة العملية.[1]

3-1-5- المقاربة النوعية لمنظومة التكوين والتعليم المهنين بالجزائر:

حيث تعتبر قضية نوعية التعليم والتكوين محل اتفاق عام بين مختلف دول العالم على أن بداية التقدم الحقيقي بل الوحيد هو تحقيق جودة التعليم وان جوهر الصراع العالمي هو في حقيقته سباق في تطوير و تحسين جودة التعليم ، بحث أصبح التعليم أولوية قومية وضمان الجودة هو السبيل لإعداد و تأهيل جيل من المتعلمين القادرين على الإبداع والابتكار وبناء المجتمع المتقدم في سائر مناحي الحياة والمعتمد في قوته وتنميته على أسس العلم والمعرفة والتقنية وثوابت التراث الحضاري الأصيل، ذلك المستوى من الجودة الذي

[1]- الموقع الرسمي لوزارة التكوين والتعليم المهنيين. الرابط www.mfep.gov.dz

يرقى بالتعليم إلى أن يكون دائما نافعا للفرد والمجتمع معا، ويوفر فرصا العمل ، ويزيد الإنتاج ، ويعزز الأمن القومي [1].

من جهة اخرى فان طبيعة الدراسة التي قمنا بها الهدف الأساسي منها الوقوف على مختلف المتغيرات المرتبطة بالجودة منظومة التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر، والتعرف على نوعية ومستوى منظومة التكوين المهني عندنا بالمقارنة مع ما هي عند غيرنا من دول العالم.

حيث وحسب المشرفين على التكوين المهني بالجزائر الحديث او تحديد بعد المقاربة بالنوعية هي:

أولا-وسيلة للرد على مختلف متطلبات المطلوبة من طرف الإصلاحات للتكوين والتعليم المهنيين.

ثانيا-هي إجراء لتسيير النوعية:

فهي تهدف إلى تطبيق الأسس الثمانية لتسيير النوعية (management) والمتمثلة فيما يلي:

01- القيادة .

2- استغلاء للزبون

03- مشاركة الموظفين

04- مقاربة الإجراءات

05- تحسين المحتوى

06- المقاربة الألية

07- المقاربة بالمتغيرات لاتخاذ القرار

08- العلاقة النفعية مع المتعامل.[1]

---

[1]- اسماء مصطفى،2014، الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير، وزارة التربية السورية، استراتيجيات التعليم والتعلم القائمة على المعايير: رؤية مستقبلية، وزارة التعليم العالي السورية، مركز البحوث التربوية لبنان، اكتوبر .

للإشارة هنا أيضا، هناك تشابه بين ما هو قائم عندنا (منظومة التكوين المهني) وما تعرفه أنظمة تكوين دولية فعلى سبيل المقارنة فان معظم الإصلاحات التي شهدتها منظومة التكوين بفرنسا حديثا كانت مرتبطة بهذا البعد الخاص بالنوعية، والتي قامت بوضع قانون 17 جانفي 2002 والقوانين التكميلية التي جاءت بعده (اصلاحات 2008-2009) بغرض مراقبة وتطوير نوعية التكوين بفرنسا.

" الأشخاص الطبيعيون او المعنويون (الذين ينجزون خدمات التكوين) يجب عليهم تبرير عناوين ونوعية (جودة) افراد التعليم والتأطير الموظفون وكدى العلاقة بين هذه العناوين ونوعية (جودة) الخدمات المنجزة.[2]

3-1-6- النظام الوطني للتكوين المهني :

يقوم نظام التكوين المهني بالجزائر على غرار معظم أنظمة التكوين المهني العالمية على المنظومات التكوينية التالية:

3-1-6-1- المنظومة الوطنية للتربية :

يقوم النظام التربوي الجزائري على ثلاث اسس قاعدية تحت الوصاية التربوية والإدارية لثلاث وزارات هي وزارة التربية الوطنية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة التكوين والتعليم المهنيين، وفق المنحى او المسار الدراسي التعليمي التكويني التالي:

01- التعليم القاعدي أو الأساسي وهو إجباريا لكل الأطفال ويدوم تسع (09) سنوات و يتكون من مرحلتين هما : مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم المتوسط يتوج صاحبه بشهادة التعليم المتوسط، و تعليما ثانويا مدته ثلاث سنوات ونتيجة لامتحانات يتوج بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي.

---

[1]- *Ministère de la formation et de l'enseignement professionnelle - p 02- 63.*

[2]- *Yves Urieta –40 Ans de Formation Professionnelle bilan et perspectives - Les éditions des JOURNAUX OFFICIELS, déc. 20011.*

02- نظام التعليم العالي (الجامعي) حيث وفق نظام توجيه يعتمد على معيار العلامات المتحصل عليها في امتحان شهادة البكالوريا يوجه الطلبة إلى التخصص المتناسب مع العلامات.

03- نظام التكوين والتعليم المهنيين الهدف الأساسي من وضعه هو استقطاب الذين لم يتمكنوا من الاستمرار في التعليم، من خلال اقتراح تكوين مهني يسمح بولوج عالم الشغل وفق نظام التوجيه المهني وهذا حسب مستويات التأهيل المدرسي المسبق (ابتدائي، متوسط، ثانوي وحتى المستوى الجامعي).

3-1-6-1-1- مكونات النظام الوطني للتكوين المهني :

يتكون نظام التكوين المهني في الجزائر من أربعة شبكات، تتضمن كل شبكة مؤسسات تكوين ذات أبعاد و تنظيمات تكوينية خاصة بها و تتمثل فيما يلي :

01- شبكة المؤسسات العمومية للتكوين المهني :

و هي تحت إشراف ووصاية الدولة أو ما يعرف بالقطاع العام وزارة التكوين والتعليم المهنيين وتتوفر على شبكة واسعة من مؤسسات و هياكل التكوين .

02- شبكة المؤسسات العمومية للتكوين المهني التابعة للوزارات الأخرى :

بحكم طبيعة المهام الخاصة بكل قطاع مهني لمختلف الوزارت والمؤسسات العمومية التابعة لها ، فان كل واحدة من هذه الاخيرة تشرف على تنظيم وبرمجة دورات تكوينية مهنية متخصصة تخدم الأهداف التسييرية والتنظيمية التابعة لها (وزارة الصحة ، الداخلية ،الطاقة والمناجم.....).

03- شبكة مؤسسات التكوين التابعة للشركات الاقتصادية :

بالنظر إلى طبيعة المهام و النشاطات الخاصة بهذه المؤسسات الاقتصادية المختلفة ، فان معظم الشركات تقوم بمعظم عمليات التكوين على المستوى المحلي و في بعض الاحيان

حتى التكوين القاعدي ن كما يسجل ايضا ان تقوم بالتكوين المستمر المبرمج و الرسكلة للعمال والمهنيين .

وبالنظر الى التطورات العميقة والسريعة التي تعرفها النظم التقنية المعرفية التطبيقية في مختلف المجالات المهنية ، فالتوجه المعتمد من لدن المؤسسة الاقتصادية الوطنية في مجال التكوين يصب في وضع نظم تكوينية جديدة تعتمد التكيف مع المهن الصناعية الجديدة بغرض ضمان مناصب العمل واستمرارية الشركات المختلفة.

04- شبكة المعاهد او المؤسسات التكوين الخاصة :

بفضل مرسوم 1999 ، بدء عدد معتبر من المؤسسات الخاصة تنشط في مجالات التكوين المختلفة التي الشعب والتي هي ذات اعتراف دولي وحاملة لمعايير دولية خاصة بـ (جودة التكوين المقدم) على سبيل المثال مؤسسة csico، cs،insim.

3-1-6- 2- الهياكل القاعدية و التسييرية لمنظومة التكوين والتعليم المهني بالجزائر:

تزخر منظومة التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر بتركيبية هيكلية و تسييرية كبيرة تسمح في حقيقة الأمر بضمان ان وظفت ، تغطية مختلف مسارات التكوين والتعليم المهنيين مع إمكانية الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل والمهن، و التي تظهر فيما يلي:

1- مراكز التكوين المهني :

تشكل مراكز التكوين المهني الشبكة القاعدية لجهاز التكوين المهني. ويبلغ عددها 524 مركزا متواجد بكل ولايات القطر(48 ولاية) توفر تكوينات في المستويات من 1 إلى 4 ولهذه المراكز ملحقات وأقسام منتدبة بالوسط الريفي ويبلغ عددها 210 ملحقة.

2- المعاهد الوطنية المتخصصة في التكوين المهني :

تتواجد المعاهد المتخصصة في التكوين المهني في أغلب ولايات الوطن وتتكفل بتكوين التقنيين والتقنيين الساميين (المستوى 4 و5) ويبلغ عددها 71 وتتبع لها 21 ملحقة.

3- المعهد الوطني للتكوين المهني :

المعهد الوطني للتكوين المهني مكلف بالهندسة البيداغوجية وبتكوين المؤطرين.

4- معاهد التكوين المهني :

تتكفل معاهد التكوين المهني بتكوين وتحسين مستوى و رسكلة المدربين ومستخدمي الإدارة. كما تساهم في إعداد وطبع وتوزيع برامج التكوين المهني يبلغ عدد هذه المعاهد 6 متواجدة بستة ولايات من البلاد.

5- مركز الدراسات والبحث في المهن والمؤهلات:

يقوم هذا المعهد بإعداد الدراسات والبحوث حول المؤهلات وتطوراتها وبكل دراسة تهم قطاع التكوين المهني.

6- المعهد الوطني لتطوير و ترقية التكوين المتواصل:

يقوم هذا المعهد بتقديم المساعدة البيداغوجية والتقنية للمؤسسات الاقتصادية وللهيئات قصد تطوير وترقية التكوين المتواصل. كما يقوم، بالتعاون مع المؤسسات العمومية والخاصة، برسكلة مؤطري ومعلمو التمهين.

7- المركز الوطني للتعليم عن بعد:

يوفر هذا المركز تكوينا مهنيا عن بعد في مختلف التخصصات.

8- الصندوق الوطني لتطوير التمهين والتكوين المتواصل:

يقوم الصندوق الوطني لتطوير التمهين والتكوين المتواصل في التسيير المالي للموارد الناتجة من تحصيل الرسم على التمهين وعلى التكوين المتواصل. كما يقوم بنشاطات الإعلام حول تطوير التكوين المتواصل والتمهين.

9- المؤسسة الوطنية لتجهيزات التقنية والبيداغوجية للتكوين المهني:

تقوم مهام هذه المؤسسة في إقتناء، تركيب وصيانة التجهيزات التقنية والبيداغوجية لقطاع التكوين المهني.

3-1-7- أنماط التكوين المهني بالجزائر:

تعتمد مختلف مستويات التكوين والتعليم المهنيين من المستوى الأول والى المستوى الخامس في نطاق التكوين الأولي أو المتواصل وفق الأنماط التالية:

01-التكوين الإقامي :

ينظم هذا النمط من التكوين، داخل المؤسسات التكوينية (معاهد وطنية متخصصة ومراكز التكوين المهني والتمهين) ، ويوجه لكل شخص بالغ من العمر 16 سنة فما فوق، ويجرى داخل المؤسسات التكوينية أين يكتسب المتربصين المعارف النظرية، أما المعارف التطبيقية فتكتسب من خلال التربصات الميدانية في الوسط المهني.

كما ينظم هذا النمط من التكوين عن طريق الدروس المسائية ويوجه خاصة لفئة العمال الراغبين في تكوين أو تأهيل قصد تحسين مستواهم الاجتماعي والمهني.

02- التكوين عن طريق التمهين:

ينظم التكوين عن طريق التمهين بشكل تناوبي، حيث يجمع بين التكوين النظري في المؤسسة التكوينية، والمؤسسة الاقتصادية والحرفيين، والمؤسسات العمومية ذات الطابع ألإداري تتكفل هذه الأخيرة بالتكوين التطبيقي مما يسمح للمتمهن بملامسة المهنة،أما المؤسسة التكوينية فتقوم بتدعيمه بدروس نظرية و تقنية.

يوجه هذا النمط من التكوين لفائدة الشباب ما بين 15 و35 سنة. وليس هناك سن أقصى محدد بالنسبة لفئة المعوقين جسديا.

03- التكوين عن بعد :

ينظم هذا النمط من التكوين عن طريق المراسلة بواسطة المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد، حيث يتحصل من خلاله المتربص على الدروس النظرية ويتبع بتجمعات دورية تهدف إلى التوفيق ما بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.

يهدف هذا التكوين الى اكتساب تأهيل مهني يتوج صاحبه:

- بشهادة دولة .
- التحضير لامتحانات شهادة التعليم والمتوسط والثانوي.
- تحسن المستوى الدراسي.
- التحضير للامتحانات المهنية (نظام csco مثلا معهد المحمدية).

3-1-8-1- الأنظمة التكميلية لمنظومة التكوين المهني بالجزائر:

01- تكوين المرأة الماكثة في البيت :

يسمح هذا النظام للمرأة الماكثة في البيت، إكتساب تأهيل وكفاءات في العديد من التخصصات المهنية.

02-التكوين في الوسط الريفي :

يهدف تقريب التكوين إلى بعض فئات الشباب المحرومة، لاسيما تلك التي تعيش في المناطق النائية أو الريفية ذات الظروف الطبيعية الصعبة، باشر قطاع التكوين والتعليم المهنيين في فتح وحدات بيداغوجية مرتبطة أساسا بمراكز التكوين المهني والتمهين، تعمل تحت سلطة مدير المركز، وهو نظام للتكوين موجه خاصة لفتيات هذه المناطق.

03- نظام محو الأمية :

يتكفل هذا النظام بفئات الشباب التي لم تلتحق بمقاعد الدراسة للتعلم، ويهدف بذلك إلى محاربة وإقصاء هذه الفئات الهشة، وهو مسار يجمع بين محو الأمية واكتساب المعرفة لتعلم حرفة في الوسط المهني أو في مؤسسة التكوين المهني في سبيل تحقيق إدماجهم المهني والاجتماعي.

04- تكوين الشباب من 16 / 20 سنة :

بالتعاون مع وزارة العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي (الوكالة الوطنية للتشغيل) يهدف هذا النظام إلى تقديم التأهيلات الضرورية للشباب لتمكينهم من الإندماج في عالم الشغل، إذ يعمل على تشجيع كل أشكال النشاط والإجراءات الرامية إلى ترقية تشغيل الشباب سيما من خلال، برامج تكوين، التشغيل والتوظيف.

05- التكوين عن طريق المعابر :

يمنح هذا النظام من التكوين للحاصلين على شهادة للتكوين المهني في تخصص معين وذات درجة معينة الفرصة للإلتحاق بتكوين يسمح لهم إكتساب شهادة ذات درجة أعلى من السابقة سواء في نفس التخصص أو في نفس المهنة.

06- التكوين التحضيري :

هذا النوع من التكوين موفر من طرف مؤسسات التكوين المهني لفائدة الشباب دون المستوى الدراسي المطلوب، وقبل إدماجهم في فروعهم، حيث يستفيد هؤلاء الشباب من تكوين مسبق مدته تتراوح ما بين 06 إلى 12 شهر، يمكّنهم من متابعة تكوينهم الأولي في إحدى التخصصات المهنية.[1]

3-2- ملمح مكون المكونين بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين :

يعد التكوين ذي جودة عندما يسمح للمختصين في المجال المهني على أداء المهام المنوطة بمنصب العمل أو المهنة ، والذي يعتمد فيها على المعايير الموضوعة استنادا إلى الطبيعة والواقع المهني للمؤسسات المهنية و نوعية المخرجات المنتظرة البشرية منها أو الإنتاجية، حيث كان لزاما لتحقيق الجودة المهنية المرجوة تقديم تحليل للوضعية العملية (situation du travail) للمهنة أو الوظيفية ، مع تقديم محاولة جادة لتحليل واقع الممارسة المهنية للمنصب وتقديم طرح لنسق تطوره أن وجد مع تقديم النوعية والجودة المرجوة من جميع العملاء .

[1]- مراجع وزارة التكوين والتعليم المهنيين.

تقديم توصيف للمهن هو يكون بغرض مساعدة المشرفين المهنيين في مختلف المجالات التكوينية والتعليمية على المتابعة العلمية والإدارية المضبوطة التي تسمح تطبيق هذه النظم الوصفية على تحقيق النوعية والجودة المهنية المنشودة.

إن الممارسة الفعالة لمختلف وظائف وأنشطة إدارة الموارد البشرية (الاستقطاب والاختيار والتدريب والإدارة الأجور وتقييم الأداء وغيرها) تتطلب توافر بيانات ومعلومات دقيقة عن الوظائف، فالاستقطاب يهتم باجتذاب مرشحين محتملين لشغل وظائف معينة. ويركز الاختيار على الحصول على أفضل المتقدمين لشغل وظائف معينة. ويرتكز الاختيار على الحصول على أحسن المتقدمين لشغل الوظيفة. ويهتم التدريب بزيادة كفاءة الفرد في أداء اعمال وظيفته. ويركز تقييم الأداء على قياس مدى كفاءة اداء العاملين وظائفهم.... وهكذا الأمر الذي يستلزم توافر بيانات ومعلومات دقيقة عن حقيقة نوع وطبيعة عمل الوظيفة وواجبات ومسؤوليات وصلاحيات ومستوى أعمالها والشروط اللازم توفرها في **من** يشغلها والمرتبط بالمؤهل العلمي والخبرات والمهارات والقدرات وغيرها من الخصائص المطلوبة في شاغل الوظيفة. [1]

ويطلق على الأسلوب العلمي المنظم لعملية تجميع البيانات والمعلومات الخاصة بالوظائف (تحليل الوظائف) JOB ANALYSIS [2]

وبصفة عامة فان تحليل الوظيفة يسعى إلى التعرف (عن طريق الدراسة والملاحظة والتسجيل) وعلى مكونات الوظيفة واثباتها في وثيقة توضح ما هو متوقع من الموظف أداءه وكذلك توضح المواصفات والخصائص الواجب توافرها في القائم بالعمل (POOLE 1990) وتجدر الإشارة إلى أن البيانات والمعلومات التي يسعى تحليل الوظيفة إلى جمعها هي تلك المحددة بخصائص الوظيفة والتي تميزها عن غيرها من الوظائف. ومن البيانات التي تفيد في مجال التحليل الوظيفي البيات المرتبطة بالجوانب الوظيفة

[1]- رضا صاحب أبو حمد،سنان كاظم الموسوي، 2008 ، تحليل وتوصيف الوظائف ، إطار نظري وعملي، مجلة تحليل وتوصيف الوظائف العدد الثامن، كلية الإدارة والاقتصاد ، جامعة الكوفة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، العراق ،ص 43.

[2]- السالم وصالح، 2000 . مرجع سابق.

كما يعتمد عليها أيضا في بناء معايير المهارات المهنية والتي تمثل هذه الأخيرة مجموعة المعارف والمهارات والكفاءات اللازمة لأداء مهمة أو وظيفة أو سلسلة من المهام والواجبات "وتحدد أيضاً مستوى الأداء المطلوب في وظيفة معينة. وبعبارة أخرى، فهي تصف الحد الأدنى للأداء الكفؤ".[1]

حيث من الأهمية بمكان و لتحقيق او تحسين الكفاءة المهنية في مختلف الوضعيات القاعدية (البناء) او التطويرية التغيرية بالنظر الى التغيرات الحاصلة في بنية الوظائف والاعمال و مواصفاتها و تصنيفها إضافة الى عوامل التطور المتسارع في معالم التكنولوجيا والمعارف، يتم تطبيق خطوات إجرائية تعمد الى تحضير لكل من المواصفات الوظيفية و مواصفات العمل و مستويات الأداء بالاعتماد على المواصفات المحلية (الوطنية) او الاستئناس بالتجارب العالمية والإقليمية في هذا الخصوص أمثال ،التصنيف الدولي للمهن I.S.C.O و المعجم الأمريكي للمهن D.O.T و التصنيف الكندي و معجم المهن CCDO او التصنيف المهني العربي .

و عليه يرتبط معالجة ملمح مكون المكونين بمنظومة التعليم والتكوين المهنيين الى ملامسة الأطر الضابطة لهذا الملمح والقائمة على ما يعرف بتصنيف و توصيف المهن، اين الأول أي التصنيف المهني هو نظام يعنى بحصر الاعمال او الوظائف وتحديد مسمياتها وترتيبها توحيدها في عائلات مهنية طبقا لأوضاع التشابه في طبيعة العمل ، بينما التوصيف المهني يعنى بتعريف كل عمل من الاعمال مع بيان المهام والواجبات والمهارات التي يشملها وتحديد موقع العمل في السلم الفني للمهارات الذي يشمل مستويات العمل المهني. [2]

[1] - الهيئة الوطنية للمؤهلات، 2017، المملكة العربية المتحدة، الرابط https://www.nqa.gov

[2] - محمود محمد الجراح،2012 ، التربية المهنية ، أمواج للنشر، الطبعة الأولى، عمان ، الأردن ، ص 64.

3-2-1- التحليل الوظيفي :

3-2-1-1- توصيف الوظائف :

هو عبارة عن النتيجة الملموسة لتحليل عمل وتظهر في شكل وصفي تفصيلي مكتوب للوظيفة. والتي تشتمل العناصر التالية:

- تعريف بالوظيفة.
- ملخص عام للوظيفة.
- المسؤوليات والواجبات.
- ظروف وبيئة العمل .
- مواصفات شاغل الوظيفة (ويتم تحديدها إما بالأسلوب التقديري أو لأسلوب الإحصائي).

3-2-1-2-أهمية توصيف الوظائف:

من خلال تحليل الوظائف يتمكن المشرفون على تسيير مختلف المجالات الادارية على توظيف الاسس التنظيمية المختلفة التي تم جمع المعلومات والبيانات المختلفة المرتبطة بطبيعة العمل ومسؤولياته ومتطلبات المنصب المهني محل المعالجة العملية، وبالرجوع إلى مختلف الآدابيات التي عالجت دور الدراسة التحليلية للوظائف في تحقيق الموضوعية والنوعية(الجودة) في الأداء المهني قدمت اهم العوامل التي تأسس لاستعمالها:

1- تقديم مسميات للوظائف.
2- تخطيط الموارد البشرية.
3- تعريف شاغل الوظيفة بمهام الوظيفة وسلطاتها
4- يتم اختيار العاملين بناء على توصيف الوظائف.
5- يتم تحديد اجر الوظيفة بناء على ما يعكسه توصيف الوظائف.

6- تتحدد الاحتياجات التدريبية - التكوين- بناء على المهام المطلوبة في توصيف الوظائف.

7- تتم الترقية للوظيفة بناء على (المهارات الأدائية والأقدمية) على ما تتوفر للفرد من مواصفات مذكورة في بطاقات توصيف الوظائف.

8- تقييم أداء العاملين.

9- النقل ، ويقصد به القدرة على نقل الموظف من موقع عمل إلى موقع أخر للمنظمة.

10- تستخدم أحيانا للتفاوض مع اتحادات العمال من خلال إحداث قاعدة تفاهم مشترك بين الإدارة والعاملين .

11- ضبط الإشراف و التنظيم الإداري .[1]

3-2-1-3- مواصفات شاغل الوظيفة :

يعرف شاغل الوظيفة بالمهام المرجوة من الوظيفة وبالسلطات والعلاقات يتم اختيار العاملين بناءا على مواصفات شاغل الوظيفة المحددة في الوصف، يتم تحديد اجر الوظيفة بناءا على ما يعكسه وصف الوظيفة من أهمية لها.[2]

كما تغطي مواصفات شاغل الوظيفة ملامح الشخص الذي يجب ان يشغل الوظيفة والخبرة والتدريب والمتطلبات الجسمية والعقلية فيمن يشغل الوظيفة.

فحسب المقاربة المعيارية المرتبطة بمعايير الجودة الشاملة فان وضع الملمح يقوم باعتماد المسار الوظيفي لمعايير الجودة الشاملة والتي تجعل من الزبون هو الهدف التي تصبو اليه، مع

[1] - محمد مصطفى محمد، درس التحليل الوظيفي، بتصرف.

[2] - نوال عبد الكريم الاشهب، 2015، إدارة الموارد البشرية، دار المجد للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، ص 50.

اعتبار مرحلة الاعداد (المدخلات) هي قاعدة العملي النوعي (الجودة) من خلال اسقاطاته التربوية[1]، وفق الابعاد التنفيذية لنظم الجودة الشاملة والمتمثلة في كل من :

- المدخلات: والذي يشكل المكون أحد عناصر البعد الأول، حيث باعتباره العميل الداخلي والذي يمكن ان يؤثر او يتأثر بالأهداف المحددة [2](تحديد طبيعة العميل الداخلي في العملية التكوينية بصورة الاشراف التدريسي)، اين يعد العامل البشري هو اهم العوامل التي تقوم عليها الجودة الشاملة، لان أي منتج من أي نوع لا يمكن تصميمه بدون مدخلات بشرية.[3]

- العمليات : والتي تعد مجال العملي (الوظيفي لدى البعض) ، اين تعبر لدى مجموعة ديمنج وفق بعد مدخل العمليات على انها تطبيق لفلسفة التطوير المستعملا للعمليات المعتمدة على حلقة **ديمنج** Deming للتحسين المستمر والذي يعتمد عليها لتحديد بنود المواصفة،[4] كما يحبذ في هذا المستوى توفر معايير او مؤشرات لفائدة تحيق الجودة ، من بينها حسب معيار الرابطة الامريكية لأساتذة الجامعات (A.A.U.P) ضرورة " تمتع المعلمون بحريتهم في تقديم المادة التي يدرسونها ، شريطة ان لا يتطرقوا الى أمور ومواضيع خلافية، او مثيرة للجذل لا علاقة لها بالمادة الدراسية".[5]

---

[1] - عوض عبد اللطيف الطراونة، 2016، الجودة الشاملة في تنمية مهارتي تحليل المحتوى والتقويم، دار الخليج، الطبعة الأولى، الأردن ص 44- 49.

[2]- اياد عبد الله شعبان، 2009، إدارة الجودة الشاملة-مدخل نظري وعملي، دار زهران للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن، ص 82.

[3] - يمنغ و ريبرت ها غستروم، ترجمة هند رشدي، 2009 ، إدارة الجودة الشاملة، كنوز للنشر والتوزيع،مصر، ص 35.

[4] - محمد احمد عيشوني،2011 ،اساسيات قياس الابعاد في ضوء معايير الجودة العالمية ايزو 2011، العبيكان للنشر، الامارات العربية المتحدة، ص 58.

[5] -كاثي ا. تراور، ترجمة ايمن الارمنازي، 2006 ، سياسات تعيين أعضاء هيئة التدريس، مطبعة العبيكان، الطبعة الأولى، المملكة العربية السعودية، ص 30

- المخرجات: بالمنظور التعليمي هي تمثل وصف دقيق وواضح ومحدد لنتاج التعلم المرغوب تحقيقه من الطالب[1]، و تشمل كل الإنجازات و النتائج النهائية التي يحققها النظام، فهي النتائج الفعلية للعمليات و تتجدد مخرجات أي نظام وفق اهداف هذا النظام ووظائفه، و تتوقف جودة الك المخرجات على نوعية المدخلات ومستوى دقة العمليات [2]، والتي تظهر في اشكال مخرجات مرتبطة بالعنصر البشري او المادي او النوعي (المعنوي).

- التغذية الراجعة: والتي تسمح بطرح المنظور التجديد لملمح المنصب او الناتج المتوصل اليه، فهي تعتمد على معرفة النتائج وتقويمها والاستفادة منها عن طريق المعلومات الواردة للمتعلم نتيجة سلوكه [3]، فهي تصف ما جرى، ومالم يجر، في ضوء الهدف المرجو(Wiggins -1977) [4].

كما تجدر الإشارة هنا الى ان هناك مجموعة معتبرة من المختصين يعمدون الى تحديد مستويات الأداء المهني في مختلف النشطات الوظيفية التعليمية على الخصوص بالتفاعل القائم بين كل من الابعاد المذكورة انفا خاصة منها المرتبط بالمدخلات والمخرجات، مثال ذلك اعتماد ان **الكفاءة تساوي قيمة المخرجات على قيمة المدخلات.**[5]

---

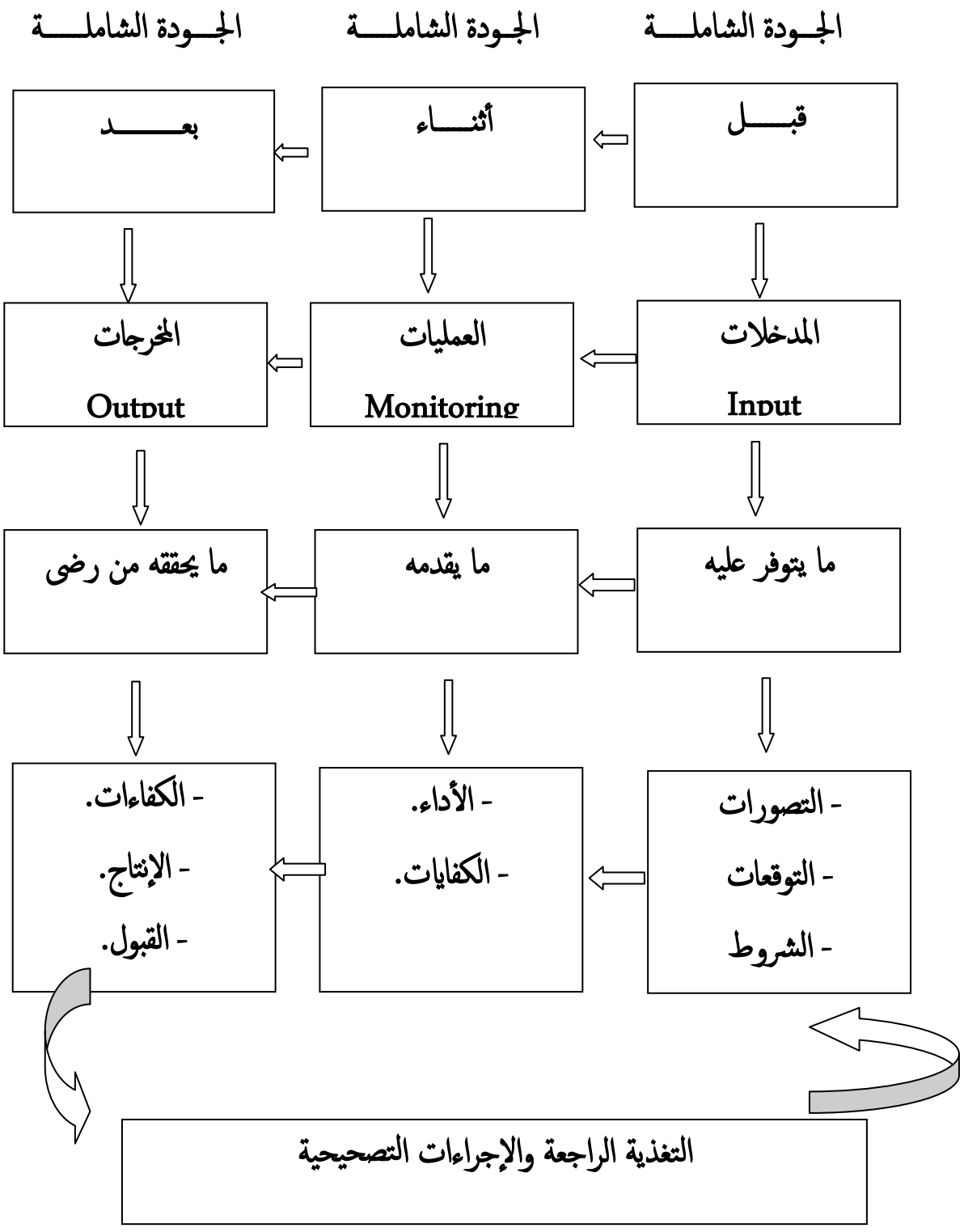
[1] - فهد ين محمد حكمي وجماعته، 2016، تقويم مخرجات التعلم، جامعة الملك سعود، وزارة التربية، المملكة العربية السعودية، ص 26.

[2] - محمد عمر العامري، 2017 ، مدخل الى التربية المقارنة، دار المعتز للنشر والتوزيع، الأردن، ص 172.

[3] - وسام صلاح عبد الحسين، سامر يوسف، 2014 ،التعلم الحركي و تطبيقاته ، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، لبنان ، ص 86 .

[4] - ماري ي –هوبا، جاي ي- فريد، ترجمة مها حسن بحبوح، 2006 ، تقويم مركزية – المتعلم في الكليات الجامعة، العبيكان للنشر، الطبعة الاولى، المملكة العربية السعودية ، ص 263.

[5] - منال احمد البارودي، 2015 ، المجموعة العربية للتدريب والنشر ، مصر، ص 69.



شكل رقم (5) الخاصة بأبعاد بناء ملمح المكون المكونين

وفق معايير الجودة الشاملة.

3-2-1-4-كيفية تحديد مواصفات شاغل الوظيفة :

تتناول مستوى ونوع التعليم والتدريب والخبرات المطلوبة، والمهارات والقدرات، والخصائص الجسمية، والخصائص الشخصية المطلوب توافرها في شاغل الوظيفة.[1] والذي تعتمد على معالجة قائمة على :

- الأسلوب التقديري (خبرة المديرين).

- الأسلوب الإحصائي (معامل الارتباط بين مواصفات معينة ووظائف معينة)

3-2-1-5- إعداد توصيف الوظيفة :

بناء على تحليل الوظيفة والذي بموجبه تم تجميع البيانات والمعلومات اللازمة عن الوظيفة، يتم دراسة وتحليل هذه البيانات وتنظيمها بطريقة فعالة بحيث توضح وتظهر بشكل جيد طبيعية ومستوى الوظيفة. ويعرف ذلك (ببيان توصيف الوظيفة) ويتضمن توصيف الوظيفة تحديداً واضحاً ومكتوباً بعبارات مختصرة للعناصر الأساسية التالية:

1-اسم الوظيفة.

2-الموقع التنظيمي للوظيفة (إدارة.... قسم.... شعبة.....الخ).

3-الغرض العام للوظيفة (الاختصاص العام)

4-المسؤوليات الإشرافية (وتشمل الأشراف الذي تمارسه الوظيفة على وظائف أخرى وكذلك الإشراف الواقع على الوظيفة.

5-المسؤوليات غير الإشرافية (وتشمل المسؤولية عن المحافظة على أدوات ومعدات أو عن معلومات سرية أو عن سجلات أو عن أموال أو عن حياة الآخرين أو غير ذلك).

6-الاتصالات التي تطلبها أعمال الوظيفة.

[1] - محمود عبد الفتاح رضوان،2013 ، مهارات التوصيف الوظيفي، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر، ص 47.

7-حدود التصرف المتاحة لشاغل الوظيفة ومستوى القرارات المسموح له باتخاذها.

8-المسؤولية المترتبة على شاغل الوظيفة.

9-ظروف العمل المحيطة.

10-الواجبات التفصيلية التي يؤديها شاغل الوظيفة (مرتبة حسب أهميتها، مع تجميع الواجبات المرتبطة ببعضها والإشارة إلى الأدوات والآلات والأجهزة والوسائل المستخدمة في إنجاز العمل.[1]

3-2-1-6-إعداد بطاقة وصف الوظيفة:

بطاقة وصف الوظيفة عبارة عن كشف يضم معلومات عن الوظيفة و واجباتها ومسؤولياتها و ظروف أدائها و مواصفات شاغلها [2]، وبعد إعداد توصيف الوظيفة ومتطلبات يتم تسجيل هذه البيانات في بطاقة نمطية تعرف ببطاقة وصف الوظيفة DESCIRPTION CARD وتعطي بطاقة وصف الوظيفة صورة كاملة ومرتبة ونمطية لأبعاد الوظيفة ومكونات الأساسية والظروف المحيطة بها وشروط شغلها. ومن المفيد إعطاء نسخة من بطاقة وصف الوظيفة بعد اعدادها الى الموظف شاغل الوظيفة لمراجعتها. ويعطي هذا الإجراء الفرصة للموظف لاستيضاح جوانب معينة في البطاقة، وكذلك يعطي فرصة مناقشة واجبات الوظيفة مع المشرف، مما يزيد من الصلة بين الرئيس ومرؤوسيه ويمنع حدوث مشكلات في المستقبل.

[1] - محمد بن دليم ، 2015 ، إدارة الموارد البشرية، العبيكان للنشر ، ط 4 ، المملكة العربية السعودية ، 47-48.

[2] - محمود احمد رضوان، 2013، نظرية التدريب، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط 1، مصر، ص 118.

3-2-2- تحليل المهــن :

والذي تعتمد على الكفايات اللازمة لأدائها وتصميم المنهج بطريقة تشدد على تلبية متطلبات المهنة او الوظيفة التي يراد اعداد المتعلمين اليها[1] ، والتي تعتمد على توظيف المعالجات الخاصة بـــ :

3-2-2-1 - اساليب جمع البيانات الخاصة بتحليل الوظائف:

1- الملاحظة المباشرة :

يفضل هذا الأسلوب في حالة جمع البيانات عن الوظائف التي تتكون من مجموعة من الأنشطة البدنية التي يمكن ملاحظتها وتسجيلها، مثل وظائف عمل الانتاج.

يمكن استخدامها بجانب المقابلة الشخصية وتتم بطرقتين:

الطريقة الاولى:

يقوم اخصائي التحليل بملاحظة سلوك الموظف اثناء تأدية العمل، ثم يعقد مقابلة شخصية مع شاغل الوظيفة.

الطريقة الثانية:

يقوم اخصائي التحليل بملاحظة سلوك الموظف اثناء تأدية للعمل، وفي نفس الوقت يعقد مقابلة شخصية مع شاغل الوظيفة.

تقييم طريقة الملاحظة الشخصية:

المزيا :

- يوفر بيانات فورية عن الوظائف وعن سلوك القائم به.

[1] - محسن علي عطية، 2013، المناهج الحديثة و طرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1،عمان، الأردن، ص 149.

- درجة صدق البيانات تكون عالية.

العيوب :

- لا تصلح الا في حالة جمع البيانات للوظائف اليدوية، او ذات سلوك ظاهر.

- لا تصلح للوظائف التي تتطلب مجهودا ذهنيا.

2- فحص سجلات الاداء :

يتم عن طريق إعطاء شاغل الوظيفة سجل يقوم بتسجيل الأنشطة اليومية وبنفس التسلسل الزمني وبالتفصيل.

مزايا :

يوفر صورة كاملة عن الانشطة التي تتكون منها الوظيفة.

عيوبها :

مبالغة شاغلي الوظيفة في بعض الانشطة التي يرغبون في اظهارها اكبر من حجمها الحقيقي او اخفاء بعض الانشطة التي يرغبون في اخفاءها.

العلاج :

مراجعة البيانات التي سجلها شاغل الوظيفة مع المعالجة المباشرة.

3- نماذج الاستقصاء :

يقوم شاغل الوظيفة باستيفاء انموذج استقصاء يحتوي على عدد من الأسئلة المعدة مسبقا بحيث تصف واجبات ومسؤوليات شاغل المنصب.

- وتعتبر أيضا عن الطرق الشائعة لجمع البيانات تحليل الوظائف.

- تعتبر وسيلة سريعة وتناسب جمع البيانات من عدد كبير من شاغلي الوظائف.

- تعتبر وسيلة منخفضة التكاليف.

3-2-2-2-اساليب جمع البيانات الخاصة بتحليل الوظائف مصادر الخطأ في تحليل الوظائف:

01- عدم ملائمة الوظائف المختارة للتحليل (النشاط الذهني مثلا).

02- اختلاف الإجابات الخاصة بشاغلي الوظائف تجاه الأسئلة الموجهة اليهم.

03- التغير في بيئة العمل (الظروف الطبيعية ، التواجد داخل غرف مكتب).

04- التغير في سلوك شاغل الوظيفة (طبيعة الأشخاص).

3-2-2-3- تصميم العمل (الوظيفة) :

يقصد بتصميم الوظيفة تحديد طريقة أداء العمل ونوع الأنشطة والمهام المطلوبة، والأدوات المستخدمة ، وطبيعة العلاقات الموجودة في الوظيفة و طبيعة ظروف العمل المحيطة، كما يترفها البعض على انها أيضا عملية تعرف للطريقة التي سيتم انجاز العمل بها، و كذلك اتخاد القرار يشأن المهام المراد جمعها تحت وظيفة ما، ويأتي تصميم الوظيفة بعد الانتهاء من التحليل الوظيفي والانتهاء من وضع وصف وظيفي.[1]

3-2-2-4 - الجوانب المرتبطة بتصميم الوظيفة :

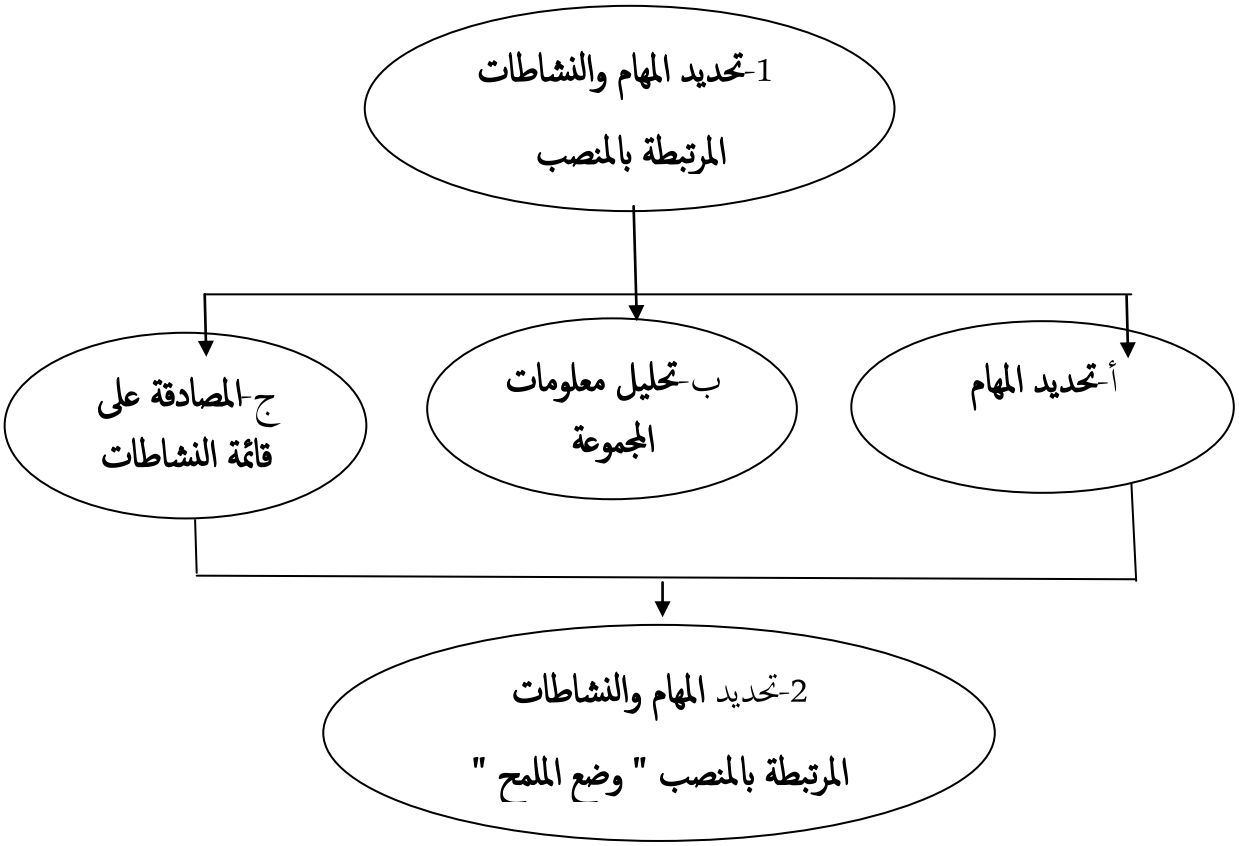
01- مدى التنوع في المهارات اللازمة لأداء العمل.

02- مدى أهمية الوظيفة وتأثيرها على الوظائف الاخرى.

03- درجة الحرية التي تتمتع بها الوظيفة.

04- درجة حصول شاغل الوظيفة على معلومات مستمرة على نتائج عمله.

[1] - جوهر القناديلي،2012.، إدارة الافراد، مركز الخبرات المهنية للإدارة ،بميك، مصر ، ص 30.



شكل رقم (6) الإجراءات العملية لوضع ملمح المنصب المهني.

3-2-2-5 - إرشادات للتصميم الجيد للوظائف :

- التخفيف من رقابة المرؤوسين (الحرية في العمل).
- إعطاء المرؤوس عملا متكاملا.
- تزويد المرؤوسين بنتائج عملهم.
- إضافة مهام جديدة نسبيا.
- إعطاء مهام خاصة (السلطة + المحاسبة).
- منح مزيد من السلطة.
- المحاسبة على النتائج.

3-2-2-6- مكونات الوظيفة :

من خلال المعالجة العلمية أو التحليل المنهجي للنقاط المشتركة بين معظم الوظائف خرج المختصون في مجال التوصيف المهني بمجوعة من النقاط المشتركة في ضبط المهنة تمثلت أساسا حسب أنموذج (ATHIS AND JACKSSON) فيما يلي:

1-أنشطة العمل.

2- العمل المتوقع.

3- السلوكات المتطلبة.

4- الآلات والمعدات والأجهزة المستخدمة في أداء العمل.

5- ظروف العمل.

6- التفاعلات والاتصالات والعلاقات مع الاخرين.

7- الإشراف الذي تباشره الوظيفة على وظائف اخرى.

8- الإشراف الذي تخضع له الوظيفة.

9- الشروط اللازم توفرها في شاغل الوظيفة.

الوظيفة	مجموعة من الواجبات والمسؤوليات تقابلها درجة مالية وفقا لجدولي الدرجات والرواتب وفق القانون التنظيم الوظيفي (الوظيف العمومي).
وصف الوظيفة	: وهي تظم أ- مسمى الوظيفة :المختصر الدال على نوع و مستوى صعوبة الأعمال التي تؤدى في إطار الوظيفة. ب- الوصف العام: تحديد موقع الوظيفة بالهيكل التنظيمي واختصاصها العام ومسؤوليتها و صلاحيات اتخاذ القرار. :ج- الواجبات والمسؤوليات

جدول رقم (2) خاص بتحليل المهنة.

3-2-2-7- أنموذج معتمد عن وصف وتصنيف وترتيب الوظائف :[1]

1	**وصف الوظيفة**	البيان الذي يعرف الوظيفة ويظهر عوامل التقييم الداخلة في تكوينها و يبرز مدى صعوبة واجباتها ومسؤوليتها ويحدد مطالب التأهيل اللازمة لتشغلها وفقا لنموذج بطاقة الوصف الوظيفي ويتضمن بصفة أساسية: **أ- مسمى الوظيفة:** المختصر الدال على نوع و مستوى صعوبة الاعمال التي تؤدى في اطار الوظيفة. **ب-الوصف العام:** تحديد موقع الوظيفة بالهيكل التنظيمي و اختصاصها العام و مسؤوليتها و صلاحية اتخاذ القرار. **ج-الواجبات والمسؤوليات:** المهام التفصيلية التي يؤديها الموظف وتبرز مستوى صعوبة ومسؤولية العمل وتنوعه على ضوء العوامل الداخلية في تكوين الوظيفة أهمها: - المعارف النظرية التي تطلبها الوظيفة. - مستوى ونوع الاشراف الذي تخضع له الوظيفة. - مدى صعوبة العمل. - مدى حرية شاغل الوظيفة في التصرف. - تأثير خطأ شاغل الوظيفة على التغير. - نوع الاتصالات والهدف منها. - ظروف وبيئة العمل التي تزاول فيها اعمال الوظيفة. **د-شروط شغل الوظيفة :** تتضمن نوع و مستوى التأهيل العلمي،

[1] - الأمانة الامة لمجلس الوزراء، دليل وصف وتصنيف وترتيب الوظائف العامة، قطر، 1431.07.19 الموافق لـ 2010.7.01، ص3-6.

		والخبرة العلمية و مدتها، و القدرات والمهارات اللازمة لأداء العمل و التدريب الذي يتطلبه ، و أي شروط أخرى تحددها بطاقة وصف الوظيفة. **هـ- تقييم الوظيفة :** تحديد الدرجة المالية المناسبة التي تلحق بها الوظيفة في ضوء عناصر وصف الوظيفة وتعريف المجموعات النوعية والدرجات المالية .
2	**الدرجة**	شريحة من الاجر لها ربط مالي وفقا لجدولي الدرجات والرواتب المرفقين بالقانون ، وتشمل جميع الوظائف التي تتفق في درجة صعوبة ومسؤولية واجباتها وان اختلفت في نوعية اعمالها.
3	**مجموعة الوظائف العامة**	تقسيم يتضمن المجموعات النوعية للوظائف التي تتجانس في مستويات التأهيل العلمي اللازمة لشغلها.
4	**مجموعة الوظائف النوعية**	تقسيم يتضمن الوظائف التي تتشابه في اعمالها وان اختلفت في مستويات الصعوبة و المسؤولية.
5	**جدول الوظائف و تشمل**	**أ-جدول توزيع الوظائف حسب الهيكل التنظيمي المعتمد:** يتضمن بيانا بالوظائف موزعة على التقسيمات التنظيمية وفقا للهيكل التنظيمي المعتمد للجهة. **ب- جدول ترتيب الوظائف:** تتضمن مسميات وظائف الجهة الحكومية مصنفة طبقا للمجموعات العامة والنوعية و موزعة على الدرجات المالية.
6	**إعادة تقييم الوظيفة**	إعادة النظر في الدرجة المالية التي قيمت بها الوظيفة اذا تم تعديل البناء التنظيمي للجهة الحكومية ، او حدث تغيير نوع او مستوى صعوبة واجبات ومسؤوليات الوظيفة.

7	**استحداث وظائف جديدة**	إضافة وظائف جديدة عند تعديل البناء التنظيمي للجهة الحكومية او إضافة أنشطة او مجالات عمل جديدة بها.
8	**المدة البينية**	مدة الخبرة العلمية التي يلزم قضاؤها في الدرجة المالية الأدنى للترقية الى الدرجة المالية الأعلى مباشرة.
9	**المدة الكلية**	اجمالي المدة اللازمة لشغل احدى الدرجات المالية.

جدول رقم (3) أنموذج عن كيفية بناء دليل وصف وتوصيف الوظائف.

بناءا على الإجراءات السابقة الذكر المتعلقة بتوصيف الوظيفة يتم تصنيف الوظيفة باعتباره نظاماً لحصر مسميات الأعمال والمهن وترتيبها، وتبويبها في مصفوفات مهنية متدرجة هرمياً وفقاً لخاصية تشابه معتمدة بهدف توفير لغة تفاهم مشترك تتعلق بالهياكل المهنية للقوى العاملة، وتيسير: (1) جمع معلومات سوق العمل، (2) حوسبة معلومات سوق العمل ومعالجتها، (3) تبادل معلومات سوق العمل، ومقارنتها على المستويات الوطنية والإقليمية والدولية، هذا بالإضافة إلى استخدامات أخرى منها: التشغيل، وبناء المعايير المهنية، وتحديد الاحتياجات التدريبية الفردية، وتطوير أدوات الإرشاد المهني [1]، كما يمكن اعتماد الترتيب الوظائف بشكل تنازلي وحسب الصعوبة او السهولة [2] والذي يعد مجال التكوين والتعليم المهنيين خاضعا لنفس الاجراء.

3-2-3- منصب مكون المكونين وفق منظومة التكوين والتعليم المهنين:

وتتشكل هيئة التكوين والتعليم المهنين بالجزائر من مجموعة مناصب مهنية متخصصة موزعة وفق الابعاد المنصوص عليها في القانون الأساسي للتكوين والتعليم

[1] - أحمد مصطفى ، 2010، التصنيف العربى المعيارى للمهن 2008 ، المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، مصر.

[2] - سامي عارف، 2010، اساسيات الوصف الوظيفي، الجزء الثاني، زهران للنشر، الأردن، ص 66.

المهنيين بالإضافة الى مختلف المراسيم التنظيمية الصادرة عن الهيئات المختلفة ذات الارتباط بالقطاع المهني.

كما اشترط على المكلف بتكوين أساتذة التعليم المهني الحصول على الشهادة العليا في مجالات التخصص وهذا ما اقرت بها المناشر الرسمية للهيئات المشرفة على القطاع باعتبار ان "[1]

"الافراد المكلفون بتكوين اساتذة التعليم المهني ملزمون بالحصول على شهادات ذات مستوى عالي في التخصص، مكوني المكونين ملزمون بان يكونوا هم أنفسهم اساتذة اصحاب تجربة في التعليم المهني ويمتلكون مؤهلات بيداغوجية بمستوى عالي."

3-2-4- الابعاد التقويمية الخاصة بالمكون في منظومة التكوين والتعليم المهنين:

في اطار فلسفة المراقبة و التقويم النظامية المعتمدة من لدن الهيئات المختصة لوزارة التكوين والتعليم المهنيين، فان المقاربة المنتهجة تعتمد على تقديم مجوعة من المعالم المرتبطة بالمجال البيداغوجي المهني الموجهة الى فئة المكونين من الدرجة 1 و 2 و مدير الدراسات (PRFP- PESFP 1et 2 + Intendants) تم اعتماد 08 مجالات مهنية تربوية يتم فيها مراقبة وتقويم الأداء المهني لأعضاء هيئة التكوين والتعليم المهنين والذي تضمنها هذا الجدول العام الخاص بالتقويم .

الرقم	المجال محل التنقيط	النقطة الممنوحة	قاعدة التنقيط
01	القيم البيداغوجية Valeur pédagogique.		40,00
02	القيم التقنية والمهنية Valeur technique et professionnelle.		40,00
03	التقويم التكويني Evaluation formative et sommative		30,00
04	تسييير تقني بيداغوجي		20.00

[1] - MINISTERE DE LA FORMATION ET DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNELS ALGERIEN ,Rapport sur la mise en place du nouveau parcours d'enseignement professionnels , 2007,p22.

		Gestion technico-pédagogique	
40.00		صيانة المعدات والمرافق Maintenance des équipements et des locaux	**05**
10.00		هيئة وسلوك استاذ التعليم المهني Tenue et comportement du PEP.	**06**
10.00		التكفل بتوصيات مفتش المقاطعة Prise en charge des recommandations de l'inspecteur de la circonscription	**07**
10.00		المبادرات Initiatives.	**08**
200	**المجمـــــــــــــــوع**		

جدول رقم (4) خاص بشبكة التقويم الموجهة لفئة المكونين ومدير الدراسات بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية. [1]

ان الاستغلال التحليلي لهذه الشبكة والشبكة التفصيلية المرافقة لهذا الأنموذج نسجل الشكل النمطي للمعالجة النوعية لطبيعة الأداء المهني مع عدم التطرق الى الخلفية المعرفية او الهيئة المهينة المعتمدة لبناء هذه المجالات التقويمية.

3-2-5- التصنيف المهني لملمح المكون الوطنية: (منظومة التكوين والتعليم المهنيين انموذج)

يرتبط التصنيف المهني منصب مكون (المكونين)كغيره من المناصب المهنية بالجزائر بمجالات تطبيق القانون الأساسي للوظيفة العامة لسنة 1996 والذي يشمل كل الإدارات والمؤسسات العمومية التي يحكمها قانون الوظيف العمومي ومن بينتها موظفو مؤسسة وزارة التكوين والتعليم المهنيين والذي يقع تحت الارتباطات التنظيمية المرتبطة بتقديم الخدمة العمومية، الخضوع للقانون العام للتوظيف حسب القانون والشروط ، بقاء الموظف ليس مرتبط بدوام الوظيفة، اين نجد بالتفصيل القوانين التفصيلية الخاصة بالقانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتكوين والتعليم المهنيين بالجريدة الرسمية

[1] - *UNION EUROPEENNE – Projet d'appui à la mise à niveau du système de formation professionnelle en Algérie – Programme MEDA-2008-Page 20.*

الجزائرية [1]، الذي قدم تصنيف لمختلف المستويات المهنية المرتبطة بدرجة او تصيف الخاصة بسلك المكون على النحو التالي :

- موظفـــو التعليـم:

الاسلاك	الرتب	الصنف
- أساتذة التكوين المهني	- استاذ التكوين المهني	10
- أساتذة التكوين المهني لإعادة التكييف	- استاذ التكوين المهني لإعادة التكييف	10
- الأساتذة المتخصصون في التكوين والتعليم المهنيين لإعادة التكييف	- أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين من الدرجة الاول لإعادة التكييف.	12
	-استاذ المتخصص في التكوين والتعليم المهنيين من الدرجة الثانية لإعادة التكييف	13
- الأساتذة المتخصصون في التكوين والتعليم المهنيين المكلفون بالهندسة البيداغوجية.	- أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين مكلف بالهندسة البيداغوجية.	15

جدول رقم (5) خاص بتصيف رتب صنف موظفو التعليم. [2]

والذي دعمته النصوص التشريعية الوطنية نجد القرار الوزاري رقم 35 المؤرخ في 31 مارس 2011 يتطرق وبالتفصيل الى مختلف التصانيف المرتبة بصفة مكون على مستوى منظومة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية.

[1] - الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، مرسوم تنفيذي رقم 09-93، المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة، العدد 13، 29 صفر 1430هـ-25 فبراير 2009.

[2]- المصدر السابق، ص 21 .

3-2-6- التصنيف المهني لملمح المكون العربية المملكة العربيـة السعودية انموذج: [1]

سنحاول في هذا الخصوص التركيز على المواد التصنيفية المرتبطة بفئة المكونين فقط اين يتمثل نظام رتب المعلمين في وزارة التربية والتعليم رقم (61) لسنة 2002 على المواد التنظيمية متعددة مشكلة من 24 مادة منها:

المادة (1): يسمى هذا النظام (نظام رتب المعلمين في وزارة التربية والتعليم لسنة 2002) ويعمل به اعتباراً من 1/ 9/ 2002 .

المادة (2): يكون للكلمات والعبارات التالية حيثما وردت في هذا النظام المعاني المخصصة لها أدناه ما لم تدل القرينة على غير ذلك :

الوزارة: وزارة التربية والتعليم.

الوزير: وزير التربية والتعليم.

الإدارة: أي إدارة في مركز الوزارة.

المديرية: أي مديرية في مركز الوزارة أو أي مديرية للتربية والتعليم في المحافظة أو اللواء أو المنطقة.

المدير: مدير المديرية.

المعلم: الموظف الذين يتولى التعليم أو أي خدمة تربوية متخصصة في الوزارة.

2- وزارة التربيـة والتعليـم ،2002 ، نظـام رتـب المعلمـين في وزارة التربيـة والتعليـم ، السـعودية ،الـرباط/ *www.moe.gov.jo*

المدرسة: كل مؤسسة تعليمية تشتمل على جزء من مرحلة أو مرحلة أو أكثر من مراحل التعليم بأنواعه المختلفة ويتعلم فيها أكثر من عشرة طلاب تعليماً نظامياً ويقوم بالتعليم فيها معلم أو أكثر.

المادة (3): يهدف هذا النظام، بصورة خاصة، إلى تحقيق ما يلي :

أ- تحسين أداء المعلم وتشجيعه على اكتساب معارف ومهارات وخبرات جديدة تؤهله للقيام بواجبه وفقاً لأحكام هذا النظام .

ب-تأكيد مكانة مهنة التعليم والمعلم في المجتمع .

ج- تشجيع الإقبال على مهنة التعليم وضمان عدم تسرب ذوي الكفاءات منها .

د- منح المعلم حوافز مادية تبنى على أساس الكفاءة والإنتاجية .

المادة (4): رتب المعلمين :

تعتمد المعايير المبينة أدناه في تصنيف المعلمين في الرتب المحددة بموجب المادة (5) من هذا النظام :

أ- المؤهلات الأكاديمية والتربوية .

ب- سنوات الخبرة في التعليم أو أي خدمة تربوية في الوزارة .

ج-البرامج التدريبية التربوية .

د -الكفاءة في الأداء وفي الإنتاج المتميز .

هـ- اجتياز الاختبارات المقررة لهذه الغاية .

المادة (5): تصنف رتب المعلمين في مسارين على النحو التالي:

أ- المسار الأول ويشمل الرتب التي يتولى شاغلوها التعليم وهي:

1 -رتبة معلم.

2-رتبة معلم أول.

3-رتبة معلم خبير .

ب-المسار الثاني ويشمل الرتب التي يقوم شاغلوها بالخدمات التربوية المتخصصة وهي:

1-رتبة مساند تربوي.

2-رتبة إداري تربوي أول.

3-رتبة إداري تربوي خبير .

المادة (6): يجب أن تتوافر فيمن يشغل أياً من الرتب المنصوص عليها في الفقرة (أ) من المادة (5) من هذا النظام الشروط المبينة أدناه لكل رتبة مما يلي:

أ- رتبة معلم:

1-أن يكون حاصلاً على الدرجة الجامعية الأولى.

2-أن يكون قد أمضى خدمة فعلية في التعليم في المؤسسات التعليمية الحكومية التابعة للوزارة مدة لا تقل عن خمس سنوات.

3-أن يكون حاصلاً على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) أو أي برنامج تدريبي مكافئ تعتمده الوزارة.

4-أن لا يقل تقدير أدائه في السنتين الأخيرتين عن (جيد).

ب- رتبة معلم أول:

1- أن يكون قد أمضى خدمة فعلية في التعليم في المؤسسات التعليمية الحكومية التابعة للوزارة مدة لا تقل عن عشر سنوات.

2-أن يكون حاصلاً على مؤهل أكاديمي أو تربوي لا تقل المدة اللازمة للحصول على أي منهما عن سنة دراسية واحدة بعد الدرجة الجامعية الأولى وعلى إجازة دائمة لمهنة التعليم.

3-أن يكون قد أكمل برنامجا تدريبياً تعتمده الوزارة لا يقل عدد الساعات التدريبية المطلوبة له عن (160) مائة وستين ساعة تدريبية لها علاقة بمهنة التعليم أو في مجال تخصصه أو عمله واجتاز بنجاح الاختبار المقرر بعد إكمال البرنامج . أو أن يكون حاصلاً على شهادة معتمدة دولياً في استخدام الحاسوب في العملية التربوية أو تكنولوجيا المعلومات لا يقل عدد الساعات التدريبية المطلوبة لها عن (160) مائة وستين ساعة وتحدد أسس ومتطلبات الحصول على هذه الشهادة بمقتضى تعليمات يصدرها الوزير لهذه الغاية.

4-أن لا يقل تقدير أدائه في الثلاث سنوات الأخيرة عن (جيد).

5-أن تتوافر فيه شروط إشغال الرتبة السابقة لهذه الرتبة .

ج- رتبة معلم خبير:

1-أن يكون قد أمضى خدمة فعلية في التعليم أو الإشراف التربوي في المؤسسات التعليمية الحكومية التابعة للوزارة مدة لا تقل عن خمس عشرة سنة.

2-أن يكون حاصلاً على الدرجة الجامعية الثانية (الماجستير) حداً أدنى.

3-أن لا يقل تقدير أدائه في الثلاث سنوات الأخيرة عن (جيد).

4-أن يكون قد ألف كتابين على الأقل في مجالات أكاديمية تعليمية أو تربوية أو أعد بحثين أو قام بعملين إبداعيين مهنيين متخصصين أصيلين أو اختراعين على الأقل في مجال تخصصه وبما يخدم العملية التربوية شريطة أن يتم اعتماد تلك الكتب والبحوث والأعمال والاختراعات من قبل الوزارة وفقاً لتعليمات يصدرها الوزير لهذه الغاية.
5-أن تتوافر فيه شروط إشغال الرتبة السابقة لهذه الرتبة .

المادة (7): يجب أن تتوافر فيمن يشغل أياً من الرتب المنصوص عليها في الفقرة (ب) من المادة (5) من هذا النظام الشروط المبينة أدناه لكل رتبة مما يلي:
أ- رتبة مساند تربوي:
1-أن يكون حاصلاً على دبلوم كلية المجتمع حداً أدنى.
2-أن يكون قد أمضى خدمة فعلية في الوزارة في التعليم أو أي خدمة تربوية فيها مدة لا تقل عن خمس سنوات.
3-أن يكون حاصلاً على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) أو أي برنامج تدريبي آخر مكافئ تعتمده الوزارة.
4-أن لا يقل تقدير أدائه في السنتين الأخيرتين عن (جيد).
ب- رتبة إداري تربوي أول:
1-أن يكون قد أمضى خدمة فعلية في الوزارة في التعليم أو أي خدمة تربوية فيها مدة لا تقل عن عشر سنوات.
2-أن يكون حاصلاً عن مؤهل أكاديمي أو تربوي لا تقل المدة اللازمة للحصول على أي منهما عن سنة دراسية واحدة بعد الدرجة الجامعية الأولى.
3- أن يكون قد أكمل برنامجاً تدريبياً تعتمده الوزارة لا يقل عدد الساعات المطلوبة له عن (160) مائة وستين ساعة تدريبية ، لها علاقة بأعمال الإدارة التربوية واجتاز بنجاح الاختبار المقرر بعد إكمال البرنامج أو أن يكون حاصلاً على شهادة معتمدة دولياً في استخدام الحاسوب في الأعمال الإدارية أو التربوية أو تكنولوجيا المعلومات بحيث لا يقل عدد الساعات التدريبية المطلوبة لها عن (160) مائة وستين ساعة وتحدد أسس ومتطلبات الحصول على هذه الشهادة بمقتضى تعليمات يصدرها الوزير لهذه الغاية.
4-أن لا يقل تقدير أدائه في الثلاث سنوات الأخيرة عن (جيد).
5-أن تتوافر فيه شروط إشغال الرتبة السابقة لهذه الرتبة .

ج- رتبة إداري تربوي خبير:
1-أن يكون قد أمضى خدمة فعلية في الوزارة في التعليم أو أي خدمة تربوية فيها مدة لا تقل عن خمس عشرة سنة.
2-أن يكون حاصلاً على الدرجة الجامعية الثانية (الماجستير) حداً أدنى.
3-أن لا يقل تقدير أدائه في الثلاث سنوات الأخيرة عن (جيد).
4-أن يكون قد ألف كتابين على الأقل في مجالات أكاديمية تربوية أو إدارية أو أعد بحثين أو قام بعملين إبداعيين مهنيين متخصصين أصيلين أو اختراعين على الأقل في مجال تخصصه وبما يخدم العملية التربوية شريطة أن يتم اعتماد تلك الكتب والبحوث والأعمال والاختراعات من قبل الوزارة وفقاً لتعليمات يصدرها الوزير لهذه الغاية.
5-أن تتوافر فيه شروط إشغال الرتبة السابقة لهذه الرتبة .

المادة (8): للوزير بناءً على تنسيب لجنة الترقية المركزية استثناء أي معلم أول من شرط الحصول على الدرجة الجامعية الثانية (الماجستير) المنصوص عليه في البند (2) من الفقرة (ج) من المادة (6) من هذا النظام لإشغال رتبة معلم خبير على أن تتوافر فيه الشروط التالية :
أ- أن يكون قد أمضى خدمة فعلية في التعليم في مدارس الوزارة لا تقل عن عشرين سنة .
ب-أن يكون قد قدم عشرة بحوث أو أعمال إبداعية مهنية متخصصة أصيلة على الأقل في مجال تخصصه وبما يخدم العملية التربوية على أن يتم اعتماد تلك البحوث أو الأعمال من قبل الوزارة وفقاً لتعليمات يصدرها الوزير لهذه الغاية .
ج- أن تتوافر فيه شروط إشغال الرتب السابقة لهذه الرتبة .

الفصل الرابع
معاييـر الجـودة الشاملـــة

تمهيد

4-1 - معايير الجودة الشاملة .

4-2- التطورات الإصلاحية في النظام البيداغوجي العالمي وفق المقاربات.

4-3- الجـــودة في التعليـــم .

4-4- العلاقة القائمة بين المقاربة بالمعايير والمقاربات السابقة.

4-5- ضبط المعايير.

4-6- المعاييـــر التربويـة التعليميـــة.

4-7- أهداف التربية المستندة إلى المعايير.

4-8- معاييـــر الجـــودة في التكويـــن والتعليـم.

4-9- انموذج المعلم (المكون) وفـق المعايير.

4-10- مدخل إعداد المكون (المعلم).

4-11- أنماذج عن معاييـر إعـداد المكـــون (المعلم).

4-12- التعليم والتكوين المبني وفق المنهاج المعايير.

4-13- ملمح المقاربات الوظيفية للجودة الشاملة بالجزائر.

تمهيـــد :

من خلال الاطلاع المكثف لمجموعة هائلة من الدراسات والبحوث في المجال موضوع الدراسة ولج إلينا إدراك على وجود التتابع المنطقي لتطور الأسس التي يستند عليها عالم التربية والتعليم والتكوين على مستوى العالمي ، وفق المقاربات الحديثة المتمثلة في تلك التي تعتمد على الاهداف وتلك المعتمدة على بعد الكفاءات والمعتمدة على البعد الجديد وهو بعد المعايير رفقة بعد غير واضح التطبيقات عندنا هو بعد standards، والتي تتجسد تطبيقاتها في جميع أقطاب العملية التربوية هندسة التكوين(التعليمية والتكوينية) ، على مستوى بناء المناهج الهندسة البيداغوجية ، ادارة التعليم والتقويم .

على الصعيد العالمي نجد ان التعامل او تجسيد تطبيق هذه الابعاد وارد عن الدول المصنفة ضمن الدول الرائدة في حقل التربية، التعليم والتكوين، باعتبار أن معظم الدراسات المطبقة في هدا الخصوص اسسها المعرفية والتنظيرية من الولايات المتحدة الأمريكية، اليابان ، الدول الأوربية ، كندا... .

حيث بدأ مدخل المعايير يغزو الساحة التربوية عالميا وعربيا، في سياق العولمة وفي إطار انتشار التنافس المعياري العالمي. إن ما يصيب العالم اليوم في كافة المجالات، يدعو إلى " تعيير وتجويده".[1]

فتسرب مفاهيم الجودة من القطاع الصناعي والاقتصاد الى قطاع التعليم، اين أصبح تطبيق الجودة الشاملة في التعليم مطلبا ملحا من التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي، وتتزايد فيه حمى الصراع والمنافسة بين الافراد والجماعات والمؤسسات.[2]

[1]- محمد الريج، 2010، مدخل المعايير في التعليم، من مستجدات تطوير المناهج وتجويد المدرسة، جامعة محمد الخامس، المغرب، الرابط *www.undohacentre.ohchr.org*

[2] - حسن حسين البيلاوي و اخرون، 2006، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز و معايير الاعتماد، دار المسيرة ، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن، ص 14.

في العالم العربي الاهتمام الدراسة او التعامل مع هذه الأبعاد يسجل فيه وجود تباين بين الدول، حيث نجد بعض الدول العربية هي في مرحلة تطبيق البعد المرتبط بالمقاربة بالأهداف، وأخرى تعمد الى تطبيق بعد المقاربة بالكفاءات على أساس أحدث ما وصل إليه التنظير التربوي (الجزائر.....)، وبالمقابل ووفق منظور الحداثة نجد بعض الدول تهتم جديا بالبعد المرتبط بالمقاربة بالمعايير (الإمارات العربية المتحدة، السعودية، مصر).

للإشارة معالجة هدا الفضل لكل من التعليم بالأهداف، الكفاءات، والمعايير هو بغرض إلماما أكثر بموضوع الدراسة وكحتمية ألزمتها التداخلات والترابطات بين الأبعاد المختلفة.

سنحاول خلال هذا الفصل بالتقيد بمعالجة موضوع معايير الجودة الشاملة بمنظور الذي له علاقة مع البعد التعليمي التكويني الخاص بموضوع دراستنا ، حيث انه خلال الفترة التي قضيناها في معالجة موضوع الشاملة سجلنا وجود تداخل بين تخصصات كثيرة تتعامل وتوظف في مجالات تخصصها (العلوم الاقتصادية ، العلوم الانسانية .....)، يضاف اليه تشعبه و ترابط بين المتغيرات العلاقاتية المختلفة ، هذا التجاذب والتقارب تطلب جهد معرفي ومنهجي و تنظيمي كبير بالاعتماد أساسا على توجهات مجموعة من الأساتذة (ا.د احمد بن ذانية ، ا.د بلعربي ، ا.د بدرينة الاستاذ .د المشرف قلي .....)، وبذل جهد معرفي وتركيز شديد للبقاء ضمن إطار موضوع الدراسة .

إن تأخر الجزائر في تطبيق معايير الجودة في التعليم بالرغم من توفر العوامل المادية الهيكلية والبشرية وتوفر الطاقة المشرفين الفنين في مجال التربية والتعليم والتكوين على مختلف الأصعدة يجعلنا نطرح مجموعة من الأسئلة الجوهرية وأساسية حول اسباب عدم تطبيق معايير الجودة في التعليم والتكوين المهني؟ وهل يسجل حقيقة اهتمام وحتى مقاربات نظرية من طرف الهيئات التعليمية المتمثلة على الخصوص في كل من وزارة التربية، وزارة التعليم والتكوين المهنيين وزارة التعليم العالي، والذي من خلال هدا الفصل نعمل على تقديم اجابات عن هذه الوضعية التي تعرفها الجزائر بخصوص التطبيق للجودة في التعليم والتكوين المهني على الخصوص. ومن خلال ما سيتم التطرق اليه يمكننا مقارنته مع الوضع او مدى التعامل معه في مختلف التطبيقات البيداغوجية بالجزائر.

ان التوجه الحديث المتبع من طرق معظم دول العالم خاصة تلك الرائدة في مجالات التنويع في التسيير والتنمية البشرية للوصول إلى مجتمعات المعرفة هو البحث عن مقومات التميز والعمل على استمرار في الريادة في جميع المجالات حيث تشكل الريادة محورا أساسيا في التخطيط للتنمية والنهوض بالاقتصاد الوطني، اد تساهم برامجها في تعزيز المهارات الحياتية للفرد وتوسيع خبراته وتطوير جاهزيته للعمل[1].

"إن توجه الريادة إلى الأنظمة التعليمية يرفع من القيمة المضافة للعملية التعلمية التعليمية ، حيث تؤمن للطلبة القدرة على استشراف التغيرات الاجتماعية والاستجابة لها ، وتشجعهم على تطوير الذات واتخاذ المبادرات وتحمل المسؤولية والمخاطر ، وتعمل على تجدير ثقافة الريادة (المبادرة والابتكار والإبداع وحل المشكلات و المواطنة) في بيئة التعلم الحاضنة والداعمة ، ومساعدتهم على المشاركة الفعالة في مجالات التنمية المتنوعة ، وبالتالي ايجاد جيل من الرواد القادرين على الإنتاج والإبداع و تحويل أفكارهم الريادية الى مشاريع منتجة وبالتالي الانتقال بمجتمعاتهم المستهلكة إلى مجتمعات منتجة ومبدعة "[2]

فمشروع المعايير بوصفه مدخلاً لإصلاح التعليم، ويعني التجريب وضع استراتيجيات التعليم المقترحة في تعليم كل مادة أو نشاط أو مشروع موضع التنفيذ في مواقف حقيقية.

التجربة العربية في مجال تطبيق معايير الجودة في التعليم والتكوين هي مراحلها الأولى وهدا بالرغم من كثرة الإسقاطات لأنظمة تطبيق الجودة خاصة منها من الولايات المتحدة الأمريكية، بريطانيا واليابان الذي تحول من خلالها بعض الدول وبالخصوص دول من السعودية، الإمارات العربية، الأردن، مصر محاولة مجاراتها كخطوة أولى في هدا المجال.

اما عندنا في الجزائر ملامحها ظاهرت في الجهود والعمل الذي يقوم به حاليا مجموعة من الباحثين الجامعين ضمن مخابر الجودة الشاملة وتطبيقاتها على نظام التعليم العالي في اطاره التصوري.

---

[1]- منذر المصري وجماعته، 2010، التعليم للريادة في الدول العربية، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية ، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، بيروت، لبنان،ص 9.

[2]- منذر المصري وجماعته ، مرجع سابق *http://www.unevoc.unesco.org*

1-4 - معايير الجودة الشاملة :

1-1-4- مقاربـة لمفهـوم الجـودة الشـاملة: TQM : TOTAL QUALITY MANAGEMENT

ويعني

T : يعني تحسين العمليات بالاعتماد على جميع العاملين في المنظمة.

Q: يعني الجودة المتوقعة حسب تصورات العملاء المبنية على المقارنة مع ما يقدمه المنافسون.

M : يعني إدارة الموارد والأجهزة والمعدات والبشر و الوقت والمعلومات بطريقة عملية.[1]

1-1-1-4- مفهوم جودة التعليم :

لا نزال نعتمد عند التطرق الى المفاهيم الأساسية للجودة الى كلمات كل من **ديمنج** "الجودة هي الوفاء بحاجات المستفيد حاليا ومستقبلا " وكلمات **جوران** " ما يتلاءم مع استخدامات المستفيد " وكلمات ايشكاوا "المنتج الجدي هو المنتج أكثر اقتصادية وأكثر فائدة والذي يرضي المستفيد دوما "[2]

تعرف الجودة في التعليم على انها ما يجعل التعليم او التكوين متعة وبهجة، وعلى هذا الأساس فان المؤسسة التي تقدم تعليما يتسم بالجودة هي المؤسسة التي تجعل طلابها متشوقين لعملية التعليم والتعلم، والمشاركين فيه بشكل إيجابي نشط، محققين من خلاله اكتشافاتهم وابداعاتهم النابعة من استعداداتهم وقدراتهم والملبية لحاجاتهم ومطالب نموهم.

كما عرفها مجموعة من الباحثين على انها" القدرة على تقديم خدمة تعليمية بمستوى عالي من النوعية المطابقة للمواصفات المتميزة، من خلال حسن استغلال الموارد المتاحة

---

[1] - ديمنغ و روبيرت هاغستروم ،2009، إدارة الجودة الشاملة، ترجمة هند رشدي، دار كنوز للنشر و التوزيع،مصر، ،ص 43.

[2] - مصطفى، احمد سيد، محمد مصيلحي الانصاري،2002 ، برنامج ادارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، المدة من 23 – 6/26/ 2002، الدوحة، قطر.

للوفاء باحتياجات ورغبات عملاء المؤسسة التعليمية (الطلبة، أولياء الأمور، أصحاب العمل، المجتمع، وغيرهم)، وبالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم ويحقق الرضا والطموح لديهم "[1]

4-1-2- الجودة الشاملة والمنظومة التعليمية:

حسب **ديمنغ** الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية هي: جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي وهو(الطالب)، بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وما تستلزمه هذه الجهود من تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التربوي من خلال تظافر جهود كل العاملين في مجال التربية.[2]

وتأسيسا على ما سبق فان الجودة في مجال التعليم من وجهة نظر إدارة الجودة الشاملة تتصف بانها معيار:

- للتميز والكمال يجب تحقيقه وقياسه.

- تسعى من خلاله المؤسسة التعليمة لتقديم الأفضل دوما لعملائها من اجل كسب ثقتهم.

- تسعى لإدخال السعادة والرضا الى نفوس العملاء.

- تعتمد الاهتمام بكل شيء، وبالتفاصيل على حد سواء، من اجل الاقتراب الى الكمال، فلا مجال للصدفة.

- لها علاقة بتوقعات (العملاء) من حيث:

---

[1] - منى علي سيف بن ذياب القحطاني، عبد الله علي محمد إبراهيم، 2015، نادية محمد شريف ، ضوابط ومعايير الجودة في انتاج المقررات الالكترونية للمساهمة في نباء مجتمع المعرفة ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد 136، 2015.

[2] - ديمنغ و روبيرت هاغستروم، 2009، مرجع سابق، ص 48.

الدقة والاتقان، الأداء المتميز، تقديم الخدمة في الوقت المرغوب فيه، تقديم الخدمة بتكلفة مناسبة.

- مؤشرا لعدد من الجوانب من أهمها ما يلي:

خلو المنتج او الخدمة من العيوب او الأخطاء، تصميم متميز للعمليات، رقابة فعالة على كل شيء ، خلو العمل من التداخل والازدواجية، التكلفة قليلة مقارنة بمستوى الجودة المرغوب فيه من العميل، تميز في تخطيط الوقت و تنظيمه واستثماره، استخدام فعال للموارد البشرية و المادية، انخفاض نسبة الهدر الفاقد الى ادنى مستوى، سرعة في الأداء.

- لتقييم النجاح في كل شيء، أي ان المؤسسة التربوية تستطيع من خلال الجودة ان تعرف هل أدت ما عزمت على تقديمه وفق ما يرغب فيه العميل.

- ومؤشرا لمعرفة تحقيق الهدف، ذلك لان تحقيق الرضا لدى العملاء من خلال الخدمة المقدمة إليهم يعني ان إدارة الجودة الشاملة قد حققت هدفها المنشود.[1]

كما تنطوي تحتها مجموعة المعايير المقصودة والمحدد والتي تمتاز بمجموعة من الخصائص جوهرية مرافقة لطبيعة الجودة الشاملة، والذي تعمل الهيئات والمنظمات المكلفة بإعداد المعايير على توفرها على خصائص ضمنية منها:

- **شاملة :**حيث تتناول الجوانب المختلفة للعملية التعليمية والتربوية والسلوكية وتحقيق مبدأ الجودة الشاملة .وهنا نود أن نشير إلى أن المعايير بذاتها لا تحقق الجودة الشاملة، وإنما يقاس بها من خلال مؤشراتها مدى تحقق الجودة الشاملة، أو غيرها من الأهداف أو الإنجازات.

- **موضوعية :**حيث تركز على الأمور المهمة في المنظومة التعليمية بلا تحيز، وتنأى عن الأمور والتفصيلات التي لا تخدم الصالح العام.

[1]- منى علي سيف بن ذياب القحطاني، عبد الله علي محمد إبراهيم ، نادية محمد شريف، 2015 ،ضوابط ومعايير الجودة في انتاج المقررات الالكترونية للمساهمة في نباء مجتمع المعرفة، مرجع سابق.

- **مرنة :**حتى يمكن تطبيقها على قطاعات مختلفة، وفقاً للظروف البيئية والجغرافية والاقتصادية المتباينة في ربوع مصر.

- **مجتمعية :**أي تعكس تنامي المجتمع وخدمته، وتلتقي مع احتياجاته، وظروفه، وقضاياه.

- **مستمرة ومتطورة** :حتى يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة، تكون قابلة للتعديل، ومجابهة المتغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية.

- **قابلة للقياس** :حتى يمكن مقارنة المخرجات المختلفة للتعليم بالمعايير المقننة، للوقوف على جودة هذه المخرجات.

- **تحقق مبدأ المشاركة** :بأن تبنى على أساس اشتراك الأطراف المتعددة والمستفيدين في المجتمع في إعدادها من ناحية، وتقويم نتائجها من ناحية أخرى.

- **أخلاقية :**بأن تستند إلى الجانب الأخلاقي، وتخدم القوانين السائدة، وتراعى عادات المجتمع وسلوكياته.

- **داعمة :**فلا تمثل هدفاً في حد ذاتها، وإنما تكون آلية لدعم العملية التعليمية والنهوض بها.

- **وطنية** :بأن تخدم أهداف الوطن وقضاياه، وتضع أولوياته وأهدافه ومصلحته العليا في المقام الأول.[1]

4-2- التطورات الإصلاحية في النظام البيداغوجي العالمي وفق المقاربات:

أن اعتماد سياسة الإصلاحات المنتهجة من قبل المنظومات التعليمية التكوينية ، كانت تسيير وفق منطق النمو الطبيعي لمنظومات التكوين والتعليم على مستوى المنظومة التكوينية التعليمية العالمية، بحيث بناءا على الفلسفة التربوية ونتائج البحوث والتطورات التكنولوجية في مختلف مراحل التطور الإنساني (مجتمعات المعرفة)، و بنية تحقيق التطور

[1] - وزارة التربية والتعليم، 2003، مشروع اعداد المعايير القومية للتعليم، المعايير القومية للتعلم في مصر ، المجلد الأول،مصر، ص.ص 12-13

والتميز الدائم كانت تلجأ هذه الأنظمة إلى استغلال احسن لمختلف المعارف العملية والفكرية بغية تحقيق أهم الأهداف التنموية المنشودة والمتمثلة في الوصول إلى الريادة وبعدها التميز.

كفكرة اعتراضية، هذا المنحى في حقيقة تم معاينته والوقوف على أليات وميكانيكيات تجسديه لدى الدول المتقدمة والتي يعترف لها عالميا بمستويات التفوق بناءا على تصنيفات المقياسية تجعلها من الدول الرائدة في حقل التنمية البشرية من خلال تطبيق الأبعاد المعرفية الخاصة بمجالات التعليم والتكوين .

وعليه التطرق إلى مجموعة البارزة من المقاربات المطبقة في مجال التعليم والتكوين كان للأسباب التالية:

13- لفهم طبيعة البعد الخاص بالمقاربة بالمعايير.

14- استمرار التعامل بالأبعاد الأخرى (الأهداف، الكفايات، الكفاءات).

15- اعتماد بعد المقاربة بالمعايير على الابعاد السابقة.

16- اعتماد منظومة التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر على التطبيقات المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات، مع استمرار التوظيف للبعد الخاص بالمقاربة بالأهداف.

4-2-1- المقاربة بالأهداف :

4-2-1-1- مفهوم المقاربة بالأهداف :

تعود أصول التطبيقات التربوية (التعليمية، التكوينية) الى المدرسة السلوكية (Behaviorism) في علم النفس، ويعود الفضل أساسا الى دراسات بلوم ومعاونيه في بناء التعليم بالأهداف وارساء قواعد التعلم من اجل التمكن، وقد قدمت هذه الأهداف الإجابة الأولى عن سؤال أساسي طالما شغل بال واضعي المناهج والمربين والمعلمين، وهو ماذا نعلم؟ ...عندما نعرف ماذا نعلم؟ يسهل علينا أن نعرف كيف نخطط لتعليمه وكيف نعلمه وكيف نقيمه ونقومه؟ ونستطيع بالتالي ان نسير بالعملية التربوية على نحو افضل.[1]

[1] - طوقي طعمه ، تطوير التربية : من الاهداف الى الكفايات والمعايير ، مرجع سابق ، ص 08.

يعرف ميجر meger(1962) الهدف بأنه اخبار عن نوايا، تصف تحولا مرتقبا لدى المتعلم بعد انتهائه من عملية التعلم. [1]

وبحسب راي ميجر ينبغي أن تحقق في صياغة الأهداف السلوكية مكونات اساسية هي :

- إظهار السلوك أو الأداء المتوقع الذي سيصل اليه المتعلم بعد حصول عملية التعلم.
- ذكر الشروط أو الظروف التي يظهر من خلالها هذا السلوك أو هذا الأداء.
- ذكر مستوى الأداء المقبول والذي يعد عنده سلوك المتعلم مقبولا وتحقق الهدف حاصلا. [2]

بحيث ظهرت حركة الأهداف التعليمية منذ الخمسينيات من القرن الماضي، تعتمد هذه الحركة على الأهداف التعليمية كركن أساسي لتصميي العمليات التعليمية ومجه دائم لتنفيذها وتقويمها.

وجاءت الأهداف التعليمية في ثلاثة مجالات: معرفية، جانية وحركي – تصنيف بلوم.

وتصاغ هده الأهداف بطريقة سلوكية يمكن فيها قياسها وملاحظاتها على نحو:

01- حركة القياس محكي المرجع :

تعمد هده الحركة إلى قياس تلم الطلبة في المجالات المعرفية المهارية والوجدانية، من خلال تحديد مخرجات الأداء على شكل محكات لتقويم مدى انحاز المتعلمين (فكرة تقويم الأداء) [3]

02- حركة التعلم من اجل التمكن:

---

[1] - اسماء مصطفى ، مرجع سابق، ص 194.

[2] - سلوى مرتض، عبد الحكيم حماد، المتنى خضور ، الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير، التدريس وفق مدخل المعايير تصميم الدروس فق مدخل المعايير ، ص 239.

[3] - علي سعود ،أسما الياس ، مرجع سابق ، بتصرف.

تنتمي هذه الحركة إلى المدرسة السلوكية وتقوم على مبدأ 90% من المتعلمين يستطيعون تعلم درس ما يدرس في المدرسة في أي مستوى إذا ما توفر الوقت الكافي والتعليم الملائم. والوقت الكافي يعني الوقت المناسب للوصول إلى مستوى التمكن من الأهداف التعليمية، والتعليم الملائم يعني تحديد الوحدات الدراسية للمقرر الدراسي، وتحديدي أهداف تعليمية لكل وحدة، وضرورة تمكن الطالب من أهداف الوحدة قبل الانتقال لوحدة أخرى.

الجديد الذي قدمته المقاربة بالأهداف:

من خلال المعاينة والتطبيقات الخاصة بهذه البعد الجدد الذي قدم تمثل في :

- تنظيم المناهج.
- تحديد ما ينبغي علينا تعلمه للمتعلم.
- الاهتمام بالجوانب الشخصية (السلوك ..) عوض المعارف.
- التنويع في مجالات الأهداف التعليمية.

الانتقادات الموجهة للبعد الخاص بالمقاربة بالأهداف في التعليم:

كنتيجة طبيعية وبعد العمل وتوظيف البعد المعرفي للمقاربة بالأهداف من طرف مجتمعات المعرفة في مختلف المجالات خاصة تلك المرتبطة أو التي تعنى بالتنمية البشرية والتعليم، و بناء على الدراسات المختلفة التي تعاملت وقيمت هذا العبد ، أفزرت عنها مجوعة من الانتقادات خاصة بالتعليم المستند إلى الأهداف نسرد منها ما يلي :

- الأهداف التربوية قابلة لتعدد لان التحليل التنازلي لا ينتهي بحيث أن عددها قد يربك المعلمين.
- صياغة الأهداف التعليمية تتطلب خبرة وجهدا ووقتا اضافيا من المعلمين.
- أن صياغة أهداف واحدة لتشمل جميع المتعلمين تقلل من مراعاة الفروق الفردية وتؤدي إلى تواصل المعلم مع مستوى واحد من التلاميذ وإهمال المستويات الأخرى.

- أن عمل التعليم المستند إلى الأهداف على متابعة السلوكات الظاهرة أو القابلة للملاحظة والقياس، جعلها تؤكد على نتائج سطحية ظاهرية،و هذا ما ادى براي البعض إلى اغفال الأهداف التي تتطلب عمليات عقلية أعمق كالتفكير الابداعي.

- الأهداف السلوكية تؤكد على التعلم الفوري وتهمل التعلم المستمر والبعيد المدى.

- الأهداف السلوكية تغزي المعلمين على التركيز على جوانب التعلم المعرفي وإغفال الأهداف الأخرى وذلك لسهولة صياغتها.

- الأهداف تقلل من حرية المعلم ومرونته وتلقائيته ويصبح عمله منصبا على تحقيق أهداف جامدة مثبتة وتقلل من حريته في اختيار انواع تقييم أخرى غير الأساليب المستخدمة.[1]

[1] سلوى مرتضى ، عبد الحكيم حماد ، المتنى خضور - الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير ، التدريس وفق مدخل المعايير تصميم الدروس فق مدخل المعايير ، وزارة التعليم العالي السورية ، مركز البحوث التربوية لبنان ، جامعة دمشق ،سوريا، اكتوبر 2014 ، ص 241 - بتصرف كبير.

جدول رقم (6) يوضح الفروق بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالمعايير في التعليم .[1]

م	مدخل الأهداف السلوكية	مدخل المعايير
1	تستند إلى النظرية السلوكية	تستند إلى النظرية المعرفية البنائية
2	يجب أن يتحقق السلوك بعد النشاط مباشرة	تعديل السلوك على أسس تراكمية يمكن أن تحقق في نهاية الخبرة أو نهاية الحصة الدراسية.
3	تعود المعلمين على استخدام انواع محدودة من الطرائق التعليمية	تشجع المعلمين على استخدام طرائق تعليمية متنوعة خاصة التفاعلية والكشفية
4	ينصب جهد المعلم على تحقيق مستويات المجال المعرفي	ينصب جهد المعلم على تنشيط المعارف وتنمية المهارات والاتجاهات والقيم.
5	تقيد المعلم وتحد من قدرته على الابداع	تشجع المعلم على الابداع.
6	تنحصر معظم نشاطات المتعلمين داخل الغرفة الصفية	تشجع المعلمين على تصميم أنشطة صفية ولا صفية
7	تعود المتعلمين الاعتماد على مصدر واحد للمعرفة وهو الكتاب المدرسي	تؤكد على ضرورة تنويع مصادر المعرفة
8	معظم الاسئلة الصفية مغلقة (ذات اجابة محددة).	معظم الاسئلة الصفية ذات اجابات مفتوحة تستدعي الابداع
9	يهدف التمهيد غالبا لاسترجاع المعلومات السابقة	يهدف التمهيد إلى تنشيط المعارف السابقة واثارة الدافعية للتعلم
10	لا تعود المتعلمين على المعرفة النقدية	تنمي المعرفة النقدية لدى المتعلمين

[1] - سلوى مرتضى – ا. عبد الحكيم حماد – ا. المتنى خضور ، التدريس وفق مدخل المعايير تصميم الدروس فق مدخل المعايير ، مرجع سابق، صفحة 243-244

11	يخطط المعلم للدرس وفق جدول خاص عرضي يتضمن وضع الأهداف والسائل والزمن والتقويم بشكل منفصل لكل هدف	يخطط المعلم التدريس بحيث يتضمن الهدف العلم للدرس الذي تشتق منه الأهداف التعليمية التي تحقق من خلال مجموعة أنشطة مترابطة
12	تعتمد البيئة التعليمية على دعم المتعلم المتميز	البيئة التعليمية داعمة تهتم بالمتعلمين كافة
13	تضع معايير تهدف إلى السلوك المقبول	تؤكد على ضرورة وصول جميع المتعلمين إلى التعلم المتقن.
14	اهتمام البيئة التعليمية بأنواع الذكاءات المتعددة محدود	تهتم البيئة التعليمية بتنمية الذكاءات المتعددة وانماط التعلم المتنوعة.
15	تركز على اساليب التقويم التقليدية التي تقيس التحصيل الدراسي	تؤكد على استخدام تقنيات التقويم البديل الذي يقيس جميع جوانب العملية التعليمية.
16	غلق الدرس للتأكد من استرجاع المعلومات	غلق الدرس يهدف إلى ربط مفاهيم الدرس بالحياة، وتشجيع المتعلم على البحث والتوسع.

4-2-2- المقاربة بالكفاءات في التعليم :

4-2-2-1- مفهوم المقاربة بالكفاءات :

بالمنظور الرسمي لوزارة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية المقاربة بالكفاءات تقوم أساسا على تحديد او تعريف الكفاءات المرتبطة بأداء مهنة (او وظيفة) مع تجسيدها في برنامج التكوين ضمن اهداف و معايير.[1]

يشير روجيير Roegiers. X سنة 2002[2] في بحوثه حول الكفاءات إلى ثلاثة وظائف رئيسية في تقويم الكفاءة هي:

---

[1] - *Ministère de la formation et de l'enseignement professionnels algérienne, (2007), L'ingénierie de formation et de gestion selon l'approche par compétences dans le secteur de la formation professionnels – p 6.*

[2] - سعيد عمير، إشكالية تقويم الكفاءة ، 2012 ، مجلة الباحث ، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة ، العدد السادس ، جانفي – جوان ، الجزائر، ص 61.

1 - وظيفة توجيه التعلمOrientation de l'apprentissage ويقصد بها الوقوف عند المكتسبات السابقة للمتعلم لتنميتها باعتبارها أساسية لبناء التعلمات الجديدة.

2- و ظيفة التعديل والتصويب - La fonction de régulation - و تتصل بمرحلة العمليات وتندرج في سياق عملية التعليم والتعلم.

3- و وظيفة التأهيل La certification تتصل بمخرجات التعليم وتعني إثبات المؤهلات.

4-2-2-2- من الأهداف إلى الكفاءات :

يعتبر كثير من المختصين والمختصين تطبيقات المقاربة بالكفاءات ظهرت كرد فعل لفشل التربية في تحقيق أهدافها بشكل سلوكي ولسد النقص الذي يعاني منه المتعلم في تدريبه على الأداء.

وتعتبر هده المدرسة ان المعرفة عبؤه عن كفاءات (كفايات) غير مرتبطة يمكن تدريسها وتقويمها بصورة منفصلة وكان هدفهم هو تلفين المنهج وزيادة فاعليته، من خلال تحديد مخرجات للتعلم في صورة كفاءات وأنشطة أساسية يجب تدريب المعلمين على إتقانها. [1] .

وتتعامل التطبيقات المعتمدة على المقاربة بالكفاءات على ثلاث مجالات أو جوانب هي :

- جوانب معرفية .(كفاءات).
- جوانب وجدانية . (كفاءات).
- جوانب مهارية . (كفاءات).

فهي تتناول مضمونا محددا لمادة او اكثر ، تنعكس في سلوك المتعلم الدي يتحقق من خلال سياق تعليمي ذات بعد اجتماعي ، فالكفاءة توظف المعارف وتستخدمها ولكنها لا تنحصر بها وحسب [2] .

[1] - حنا عوكر ، 2014 ، دراسة معايير اعداد المعلم ، ، مصدر سلف ذكره ،ص 54 بتصرف

[2] - علي سعود، د أسما الياس،2014مرجع سلف ذكره ، ص 55 بتصرف.

واهم التطبيقات التي أفزرتها ما يلي:

- **حركة نواتج التعلم:**

ظهرت في التسعينات من القرن الماضي، و نادت بضرورة تحديد برامج التعلم التي يستطيع المتعلمون إظهارها في نهاية أية مخرجات تعليمية يمرون بها، على أن تكون المخرجات على صورة أداءات performance أو أفعال actions وأكدت على أن جميع المتعلمين يمكنهم تحقيق القدر نفسه من الإنجاز (ليس في الوقت نفسه ، و لا بالطريقة نفسها) وان نجاحهم في تعلم أمر ما يقودهم الى تعلم أمور أخري ، وانه بإمكان المدارس التحكم في شروط النجاح ومتطلباته والذي التعامل فيها يقوم على :

- التعامل مع جزئيات المعارف الى التركيز على التكامل في المعرفة.

- التعامل من مكونات المهارات إلى التركيز على التكامل بين مكونات المهارة الواحدة والتكامل بين مهارات المادة الوحدة.

- الانتقال من التسليم بوجود الفروق الفردية بين المتعلمين إلى حتمية وجود مستويات مختلفة لتحصيلهم الدراسي، والى العمل على تقليص هذه الفروق وتذويبها والوصول بجميع المتعلمين الى درجة عالية من التحصيل.

- الانتقال من التركيز على مدخلات التعليم إلى مخرجاته ونواتجه.

- الارتقاء من مستوى التوقعات لما ينتظر من نتائجها إلى مستوى الالتزام بضرورة حدوثه دون هدر و ضياع.

- تطور إجراءات التقويم والقياس من خلال الملاحظات والقياس إلى العمل بالمحكات، وتلمس لمؤشرات من جميع الاطراف (المحاسبة والشفافية).

- الانتقال من الاهتمام بالتحصيل المعرفي للمتعلم وتطبيقاته في التعليم والتقويم الى الاهتمام بما يستطيع المتعلم اداءه من هده التطبيقات، ونتيجة هذه المعرفة هي المواقف الحياتية الحقيقية او المحكية.[1]

يرى كثير من الباحثين انه ليس هناك فروق كبير بين التعليم الذي يستند على المقاربة بالأهداف والمستند على الكفاءات، حيث يقدم **د.طوني طعمه** مثال عن هدا التقارب اد اذا صغت هدفا تعليميا مثل : 17+25 = ... و 21+39 =.....الخ ، في مدة لا تتعدى الدقيقة والنصف لكل عملية ، يكون تحويل هذا الهدف الى كفاية امرا سهلا اذ يكفي ان نضع الهدف في طار ذي معنى وعلى الأخص في وضعية – مشكلة (Situation-problème) تدعو المتعلمين الى التفكير فيها وإيجاد حل لها[2].

4-2-3– المقاربة بالمعايير:

نسهل الحديث عن المعايير بما تراه **ديانا رافيتش (Ravitch,1995)** وزيرة التربية السابقة في الولايات المتحدة الامريكية ان اعتماد المعايير في التربية يتماشى مع متطلبات الحياة العصرية، وتشير الى ان الامريكيين بتوقعون وجود معايير دقيقة تضبط تشييد البنايات وبناء الجسور وشق الاوتوسترادات والأنفاق والعمل الرديء والنوعية يهدد حياة الناس و كذلك هم يتوقعون وجود معايير صارمة لحماية الماء الذي يشربون والطعام الذي يأكلون والهواء الذي يتنشقون . وكما ان وجود المعايير يؤدي الى تحسين حياة الناس اليومية كذلك يؤدي وجودها في التربية الى تحسين فعاليتها.[3]

ومن الناحية الاقتصادية مفهوم المعيار هو عبارة عن وثيقة تصدر نتيجة إجماع يحدد المتطلبات التي يجب أن يفي بها منتج ما أو عملية أو خدمة وتصادق عليها جهة معترف بها. فعلى مستوى الشركة يكون الهدف الأساسي من توحيد المعايير هو زيادة

---

[1] علي سعود ، أسما الياس ، ، تطوير التربية : مسوغات التوظيف التربوي لمدخل المعايير، ص55 -56 بتصرف.

[2] طوني طعمه ، مرجع سابق ص 14-15 .

[3] - طوني طعمه ، تطوير التربية : من الاهداف الى الكفايات والمعايير- الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير، ص 27.

ربحية الشركة. أما على المستوى الدولي فيكون الهدف الأساسي هو ترويج التجارة بين البلدان وإزالة العوائق الفنية التي تقف في وجه التجارة وحماية الصحة والسلامة والبيئة في الوقت الذي يحدد فيه معيار المنتج المتطلبات التي يجب توفرها ليكون المنتج صالحاً للاستخدام. [1]

4-2-3-1- من الكفاءات إلى المعايير:

4-2-3-1-1- العوامل التي أدت الى ظهور المعايير في التعليم:

ارتبطت حركة المعايير بحركتين كبيرتين هما الجودة الشاملة والاعتماد التربوي، وشكلت الحركات الثلاث فكرا تربويا مترابطا ثلاثي الابعاد خلال حقبة التسعينات، حيث أصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي الى تحقيق جودة التعليم في مؤسسة ما، واصبح الاعتماد هو الشهادة بان المؤسسة التعليمية قد حققت معايير الجودة المعلنة. وارتبطت العناصر الثلاثة ارتباطا تاريخيا بحيث أصبح لا يمكن الفصل بينهما. [2]

ومن اهم الأسباب التي ادت الى ظهور الابعاد التطبيقية للمقاربة بالمعايير في مجال التربية والتعليم تمثلت فيما يلي:

01- الانتقادات التي وجهت للمداخل السابقة (التربية بالأهداف، التعلم من اجل التمكن ، مدخل الكفايات (والكفاءات) ، حركة نوتاج التعلم). فكان لابد من البحث عن مدخل اخر يتلاقى هذه الانتقادات وفي الوقت نفسه يستفيد من ميزات كل حركة من هذه الحركات الاصلاحية.

---

[1] - صفاء شحاته، رمضان درويش، ياسر جاموس، الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير، التقويم القائم على المعايير، وزارة التربية السورية، وزارة التعليم العالي السورية، مركز البحوث التربوية لبنان، أكتوبر 2014، جامعة دمشق سوريا، ص 253

[2] - حسن حسين البيلاوي واخرون،2006، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، ص 24.

02- التحول من الاهتمام بالمعرف الى العناية باستخدام المعرفة، والتحول من التعامل مع جزئيات المعارف و مكونات المهارات الى التركيز على التكامل في المعرفة وبين مكونات مهارات المادة الواحدة.

03- انتشار ثقافة التقويم والتطور الذاتي ، سيما بعد ان اصبح النظام التربوي برمته والمنهاج التعليمي يرتبط ارتباطا مباشرا بأهداف محدودة.

04- العولمة والتنافس المعياري و متطلبات سوق العمل.

05- التقدم العلمي والتكنولوجي فائق النوعية واثر ذلك في التعليم.

06- التوجه الى تعميق مبدأ المحاسبة والمسائلة في النظام التعليمي.

07- التقلبات التي يمر بها الاقتصاد العالمي ومحاولة عولمة الاقتصاد العالمي.

08- ظهور مفاهيم الجديدة كالتربية المستمرة والتعليم مدى الحياة والتنمية البشرية المستدامة والتربية المستقبلية.

09- التطور الحادث في طرائق التدريس نتيجة تطور الابحاث والدراسات التربوية والنفسية.

10- انتقال بؤرة الارتكاز في العملية التعليمية من التعليم الى التعلم و من المعلم الى المتعلم.

11- التحول من قياس المدخلات الى التركيز على النتائج.

12- الاصوات التي نادت بضرورة وضع مستويات معيارية Standards يتم في ضوئها تقومي وتطوير النظام التربوي ومكوناته المتعددة وفي مقدمتها المنهاج.

13- الإصلاح القائم على المعايير بمثابة القوة الدافعة لكثير من السياسات التربوية ، التي تؤكد على ضرورة تطوير النظام التربوي ، والمناهج وارتفاع بمستوى أداء الطلبة .[1]

بناءا على هذه المعطيات المجتمعة، ظهرت **حركة المعايير في التعليم**.

[1] - علي سعود، أسما الياس، مرجع سابق، ص 50 -51.

4-2-3-2- الاستخدام

للمعايير وفق المنظور الدولي:

يخضع الاعتماد الدولي لاستخدام المعايير الى مجموعة أساسية تشمل كل من:

1- سياسة الجودة:

و تمثل الاهتمامات والاتجاهات الكلية للجودة لمؤسسة ما لخصوص الجودة.

2- إدارة الجودة:

و تمثل وظيفة الإدارة في تحديد و تنفيد سياسة الجودة.

3- نظام الجودة:

يتمثل في الهيكل التنظيمي والمسؤوليات والإجراءات والعمليات والموارد لتنفيذ إدارة الجودة.

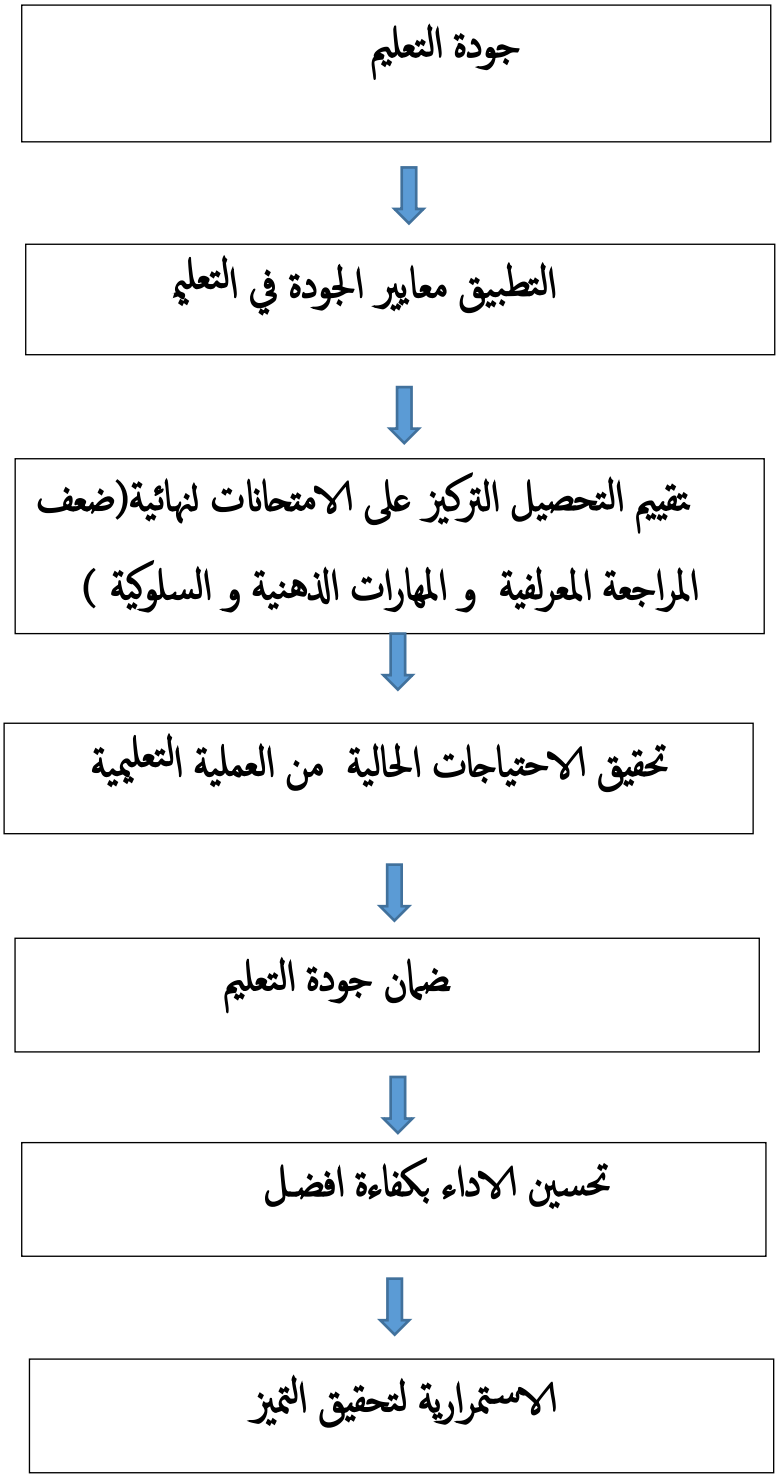
4- مراقبة الجودة:

تتضمن الأساليب والنشاطات التشغيلية المستخدمة لتحقيق متطلبات الجودة.

5- ضمان الجودة:

وتعنى بالأفعال المخططة والمنظمة والضرورية لإعطاء ثقة مناسبة بان المنتج او الخدمة سوف تحقق متطلبات الجودة.[1]

[1] - محمود عبد الفتاح رضوان، مهارات استشراف المستقبل، الناشر المجموعة العربية للتدريب، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر، ص47-48.



شكل رقم (7) الموضح لمختلف مراحل تطور تطبيق الجودة في التعليم.

4-3- الجــودة في التعليـــم :

فهي تعد مقدار الارتقاء بالعمل المقدم الى مستوى التميز، او الأفضلية في مجال كان ، وبالحالة التي تجعله خالي من النقائص ، او السلبيات ، والعيوب التي تقلل من أهميته، او قيمته، او انها لا تصل به الى مستوى الرقي الأفضلية [1]، فأن مفهوم الجودة في التعليم ونظر إلى مختلف التطورات التي عرفها هذا المصطلح والتطبيقات والتوظيفات المختلفة لهذا البعد على جميع اصعدة التعليم: المدراس، الجامعات، التكوين والتعليم المهنيين، وايضا من خلال تحليل للدراسات والبحوث والتطبيقات التعليمية يمكن تقديم مقاربة لمفهوم الجودة في التعليم تعنى بـ :

- تحسين العملية التعليمية.

- رفع مستوى الأداء بمؤسسات التعليم.

- تطوير محتوى المناهج والمقررات الدراسية.

- الانتقال من ثقافة الحد الادنى إلى ثقافة الاتقان والتميز. [2]

4-3-1 - خصائص المعايير التربوية :

وهي تعني معايير للمعايير نفسها والتي يجب ان تخضع هي ذاتها لعملية تقويم وفق معايير محددة وهي:

- ان تكون المعايير شاملة تتناول الجوانب المتداخلة للعملية التعليمية.

- ان تكون المعايير موضوعية تركز على الجوانب المهمة في النظام التعليمي دون تحيز، بعيد عن الجزئيات والتفصيلات التي لا تخدم الصالح العام.

---

[1] - سوسن شاكر، 2007، الجودة في التعليم العالي، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد 3 ، سنة 2007 ، الأردن ، ص 11.

[2] - اسماء مصطفى، الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير، استراتيجيات التعليم والتعلم القائمة على المعايير: رؤية مستقبلية، بتصرف.

- ان تكون مرنة يمكن تطبيقها على قطاعات مختلفة وفقا للظروف البيئية والاجتماعية والاقتصادية قابلة للتغيير والتعديل حسب الظروف والمستجدات الاجتماعية والتعليمية.

- مجتمعية تخدم المجتمع، وتلتقي مع احتياجاته، وظروفه، وارثه الثقافي.

- ان تكون قابلة للقياس، حتى يمكن مقارنة المخرجات المختلفة للتعليم بالمعايير المقبلة للوقوف على جودة هذه المخرجات.

- تقوم على مبدأ المشاركة، حيث يشترك في وضعها الأطراف المتعددة والمستفيدون في المجتمع من إعدادها (المعلمون، أولياء الأمور، رجال الأعمال .....).

- ان تكون داعمة، أي لا تمثل هدفا في حد ذاتها وإنما تكون الية ووسيلة لدعم العملية التعليمية والنهوض بها. [1]

4-3-2 - قواعد تطبيق المعايير في التربية والتعليم :

4-3-2-1 - تطبيق المعايير بالنسبة للمتعلم :

- تساعد المعايير على تبني برامج متخصصة تراعي طرائق التدريس بها الفروق الفردية ما بين الطلاب كما تطبق معايير مناهج صارمة يكون الطالب محور التركيز بدلا من المعلم (فكرة المقاربة بالكفاءات).

- في ضوء المعايير يصبح الطالب اكثر فعالية في العملية التعليمية من خلال البحث والتحليل والتجريب والتعاون والتفكير الذي يعتمد على الملاحظة والتأمل، ويشجع المنهج ايضا المعلم على التدريس بالاستعانة بالمواقف والمعلومات المستمدة من العلم الواقعي ومن خبرات الطلبة ، وذلك باستخدام مواد معتمدة متنوعة قدر الإمكان.

- تساعد المعايير الطلبة على تقييم مدى تعلمهم ومستواهم الأكاديمي وحل مشاكلهم في حالة الضرورة، أي أنها تؤدي إلى تقويم الذاتي (المقاربة بالأهداف).

[1] - علي سعود، أسما الياس، مسوغات التوظيف التربوي لمدخل المعايير، ص 58

- يستطيع الطلبة في ضوء المعايير تطوير مهارات ومعارف لا غنى عنها للحياة في العالم المعاصر، كما تضمن خده المعايير المعتمدة على مقاييس عالمية فرصا متساوية للطلاب الراغبين الالتحاق بالجامعات المتميزة دوليا لمتابعة دراستهم العليا.[1]

- مساهمة المعايير في توفير مناخ يكفل حق التعليم المتميز لجميع التلاميذ والتنمية المهنية المستدامة للممارسين التربويين.

- اعتماد المعايير على مقاربة تعليمية مبتكرة تعزيز نموذج التعلم النشط ذاتي التوجه.

- تعزيز المعايير قدرة المتعلم على توظيف المعرفة ودعم الانتاج.

- تعدم المعايير قدرة المتعلمين على حل المشكلات، واتخاذ القرار والتفكير الناقد الابداعي.

- تساهم المعايير في بناء قاعدة معرفية عريضة لدى المتعلم تتسم بالتكامل والفاعلية

- المعايير لكل المتعلمين واحدة بغض النظر عن خلفياتهم و خصائصهم ن وهذا يحقق مبدأين هامين من مبادئ التعلم : التميز والمساواة . فالمعيار يمثل تحديا للمتعلمين مما يدفعهم الى بدل اقصى جهد للوصل الى تحقيق المعيار وبالتالي التميز، وكون المعايير لكل المتعلمين واحدة ، فهذا يحقق المساواة ، وبالتالي الثقة بالنفس.

- من الناحية المثالية فان المتعلمين يتعلمون أفضل في بيئة تقوم على أساس المعايير،حيث ان كل فرد منهم بتحرك في اتجاه متماش .

- تقدم المعايير اطارا للربط بين المعرفة واستخدامها، وفق منظور إدارة المعرفية (اقتصاد المعرفة).[2]

4-3-2-2 - تطبيق المعايير بالنسبة المعلم:

[1] - المرجع السابق، ص 61

[2] - احمد علي، 2012، مفهوم المعلومات وإدارة المعرفة، مجلة جامعة دمشق، سوريا، المجلد 28، العدد الأول،2012، ص 485.

بناء على الدراسات التربوية الحديثة فقد تحول دور المعلم من ناقل للمعرفة الى موجه ومرشد ومشجع ومسير لحدوث التعلم [1]، مع ضرورة تنمية جوانب التعلم الذاتي لدى المتعلم مع التركيز على زيادة مسؤولية التعلم على المتعلم و تخفيفها على المعلم [2]، مع مراعاة الفردية بين التلاميذ من خلال مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، و يأخذ هذا الامر بعين الاعتبار ن ويساعد التلاميذ قدر الإمكان على تحقيق الأهداف التعليمية والوصول الى المعرفة [3]، هذا الطرح سوف نصادفه في معظم نماذج المعايير العالمية المتضمنة في الفصل الحالي خاصة الأمريكية منها الخاصة بإعداد المعلم وفق المعايير التي تتمحور حول المهارات الأساسية للتدريس والتي تشكل من :

1- التخطيـــط :

وهو مجموعة من الإجراءات والتدابير يتخذها المعلم لضمان نجاح العملية التعليمية – التعلمية و تحقيق أهدافها، ويجمع المختصون على ان التخطيط للتدريس يعد من المهارات الأساسية في اعداد المعلم و تكويناته.[4]

2- التنفيـذ:

يتوقف النجاح بشكل أساسي على الجدية في تنفيد المشروع الدراسي، ومدى مثابرة الطلبة ، فان هذه المرحلة تنتقل فيها الخطة من التخيل الى الممارسة الفعلية والتطبيق[5]

---

[1] - صبري عبد العظيم،2016، استراتيجيات وطرق التدريس العامة والالكترونية، الناشر المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر، ص 93.

[2] - إبراهيم بن عبد الله المحسين،2007، تدريس العلوم، مطبعة العبيكان، الطبعة 2، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص 130.

[3] - فاديا أبو خليل، 2011 ، إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع ، مصر، ص 148.

[4] - خليل إبراهيم ضير، عبد الرحمان جامل، 2014 ، اساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان الأردن، ص 86.

[5] - محسن علي عطية، 2006 ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، دار الشروق للنشر والتوزيعن الطبعة الأولى، عمان الأردن ، ص 132 بتصرف .

، حيث يعمل على استثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم ويربط بين الخبرات السابقة للمتعلمين بموضوع الدرس ويوظف طرائق التدريس والأنشطة المناسبة لمستويات المتعلمين العقلية والعمرية وينوع الطرائق والأنشطة العلمية بحيث تلبي احتياجات المتعلمين وميولهم مراعيا التسلسل المنطقي لخطوات كل طريقة من طرائق التدريس المنفذة في الدرس ، مع تطبيقه للأنشطة التعليمية التي تتلاءم مع أهداف الدرس وعليه طرح اسئلة واضحة تغطي جوانب التعلم في الدرس مع مراعات مستوياتها وتوزيعها العادل على المتعلمين مستخدما وسائط متعددة مناسبة لموضوع الدرس وموظفا تلك الوسائط المتعددة مراعيا كفايتها وتنوعها، كما عليه استخدام التعزيز بما يناسب مع الموقف التعليمي حيث يحرص على مناسبته لمستوى الفعل ، ولا يعتمد أسلوبا واحدا في التعزيز يل حسب المرحلة العمرية ينوع في أساليبه التعزيزية.

3- التقويـم :

بعد جزء من النشاط التدريسي، فهي عملية نظامية مستمرة ترمي الى تحديد مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها[1] ، والذي يعمل على تغطية أهداف الدرس كافة مع حرصه على اجرائه طوال الحصة الدراسية منوعا في أساليب وأدوات التقويم وفي أساليب التغذية الراجع ، حيث يستخدم نتائج التقويم في معالجة أخطاء المتعلمين.

4- المادة العلمية وغلق الدرس:

وهي تختلف بطريقة التعليم لدى كل معلم باختلاف المواد التعليمية أولا واختلاف الخصائص التي يتمتع فيها المعلم واختلاف الأجواء والبيئات الصفية[2]، اين يختار المعلم الشكل الامثل لغلق الدرس أو النشاط وهنا يظهر تمكنه من المادة العلمية التي يقدمها من خلال قدرته على التدرج والتسلسل المنطقي في عرض المادة، ومن خلال ربطه للمادة العلمية بالمواد الأخرى وربطها بالواقع من خلال طرح اسئلة حياتية على التلاميذ.

5- إدارة الصـف وتعديل السلوك :

[1] - رافدة الحريري، 2012 ، التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن، ص 16.

[2] - عبد الله العامر، 2009 ، المعلم الناجح، دار أسامة لنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، ص 99.

باعتبار انها عملية يقوم بها المعلم لتنظيم مجموعة الإجراءات والخطوات بغرض تحقيق الأهداف التعليمية المستهدفة لدى المتعلمين [1]، حيث تظهر قدرة المعلم على ادارة الصف من خلال تهيئته لبيئة صفية مادية ونفسية مريحة ومناسبة للمتعلمين ، حيث يوزع اهتمامه بين المتعلمين ويتعامل معهم بطرقة ديمقراطية وإنسانية مخصصا الوقت المناسب لكل عنصر من عناصر الدرس.

6- الشخصية التربويـة:

تعد الشخصية التربوية عاملا هاما في نجاح المعلم بعمله، اذ يجب أن يظهر بمظهر لائق ويستخدم اللغة السليمة والواضحة و يتسم بالحيوية والنشاط داخل الصف و يبدي ردات فعل تربوية مستخدما مهارات التواصل المناسبة مع المتعلمين.[2]

4-3-3 - متطلبات تطبيق معايير الجودة الشاملة:

والتي تعتمد على كل من الامكانيات البشرية والمادية، الوقت، التنظيم و تثمين مخرجات العملية التكوينية (التعليمية) القيمة المالية: ذات قيمة عالية و **الجهد** 'العمل (الطاقة)، وفق معايير ترتبط بكل عنصر من عناصر العملية التعليمية وفق معايير الجودة المرتبطة بالأهداف، بالمناهج الدراسية، المعلمين، مستويات الاتقان لدى الطلاب، الوسائل والأنشطة التعليمية، التقويم و الامتحانات، الإدارة المدرسة، وبالتجهيزات و المباني.[3]

4-3-4- تطبيـق المعاييـر بالنسبة للنظـام التعليمي والمناهـج :

في الإطار الوظيفي للمعايير الخاص بالخاص بالحقل التربوي، في مجال هندسة التكوين والهندسة البيداغوجية، فان استعمال هذه الأخيرة اي المعايير يتسم أساسا بروح التوظيف المباشر، والذي يقوم على أسس الاعتماد المعياري يقدم اعتراف نظام المؤسسة

---

[1]- مفضي عايد، سعود الخريشة،2012 ، الإدارة الصفية، دار الحامد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن، ص 25.

[2]- سلوى مرتضى، عبد الحكيم حماد، المتنى خضور التدريس وفق مدخل المعايير تصميم الدروس فق مدخل المعايير ، مرجع سلف ذكره، ص 238- 239

[3] - شوقي حساني حسن، 2012 ، تطوير المناهج، الناشر المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر ، ص 188.

التعليمية والبرامج التي تقدمها او على أساس استيفاء المؤسسة والبرامج لمستوى محدد من الأداء والتكامل والجودة وفقا لمعايير محددة، تؤهلها لنيل ثقة الوسط الأكاديمي والجمهور المستهدف[1] ، و التي ترتكز على معايير تمييز مرتبطة بالمحتوى ،بالتدريس وبالنمو المهني، التقدير ، بالبرنامج وبالنظام الدراسي[2] ، يضاف لها النقاط التنفيذية التالية :

01- تعد المعايير أدلة لتصميم المناهج التعليمية أو أدلة لفحص الجودة.

02- تعد وصفا لما يفترض أن يدرسه المتعلمون ، وما يفترض أن يتعلمه الطلاب.

03- تحدد المعايير البيئة التي ينبغي أن تبرهن على اكتساب المعرفة والمهارة المتخصصة في معايير المحتوى.

04- تحقق المعايير الالتزام بالتميز في التعلم والقدرة على المتابعة والقويم الاصيل.

05- تساعد المعايير قدرة الانساق التربوية على التجدد، والتطوير المستمر.

06- تعتبر المعايير مداخل للحكم على الجودة في مجال معرفي معين من خلال :

- جودة ما يعرفه المتعلمون، وما يمكنهم عمله في هذا المجال.
- جودة البرنامج الذي يتيح لهم الفرصة للتعلم في هذا المجال.
- جودة تعليم هذا المجال.
- جودة النظام الذي يدعم المعلمين والبرنامج.
- جودة الممارسات التقويمية والسياسات.

---

[1] - جمال على الدهشان،2007 ، الاعتماد الأكاديمي" الخبرة الأجنبية والتجربة المحلية" ،ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر العلمي السنوي الثاني " معايير ضمان الجودة والاعتماد فى التعليم النوعي بمصر والوطن العربي "ـ كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة ، مصر ، ابريل 2007.

[2] - محمود حسان، 2013 ، تقويم محتوى المناهج في ضوء المتطلبات المعرفية لمشروع التيمز، مكتبة القانون و الاقتصاد ، الطبعة الأولى، المملكة العربية السعودية ، ص 125.

07- توفر المعايير مقياسا لتقويم ابعاد التدريس كلها، وتحديد ما يجب أن يكون عليه التعليم والتعلم.

08- توفر المعايير توحيدا و اتساقا في الأحكام ، حيث تشير الممارسات السابقة ، وبعض الممارسات أحالية أن تقدير ممتاز في مدرسة قد يعني درجة تقدير 10 من 10 عند أستاذ معين وقد تعني 5 من 10 عند أستاذ أخر.

09- تعتبر مؤشرات الأداء المشتقة بعناية وبدقة من المعايير موجهات جيدة للمعلمين و الآباء و المتعلمين في التخطيط للتدريس .

10- يعلم الإداريون متطلبات إنجاز المعايير ، ولذلك يقومون بتوفير هذه المتطلبات ، وبالتالي تحدد المعايير تعريفات واضحة لكل الأدوار والواجبات لكل جزء في العملية التعليمية.

11- تضمن المعايير استمرارية الخبرة من صف إلى أخر، ومن مدرسة إلى أخرى.

12- توفر المعايير الفرصة للمتعلمين لمساعدة المتعلمين على الربط بين شيئ تعلموه من قبل والمحتوى الجديد المطلوب منهم تعلمه (الربط).

13- توفر المعايير الفرص التعاون والاتساق والتماسك لتحسين التعلم في فرع معين من فروع المعرفة ، فهي تسمح لكل مشارك في العملية التعليمية / التعلمية ان يتحرك في نفس الاتجاه ، ضمانا لان تلقى اي مبادرة من جانبه لتحسين التعلم دعما من جميع الجهات المعنية ، إذ المعايير تعتمد على جهد متواصل لكل من المعلمين والآباء والطلاب و إدارة المدرسة و مخططي و مطوري المناهج ورجل الأعمال وقادة المجتمع.

14-تسهم المعايير في تطوير المقررات المستقبلية، عن طريق تبني أفضل الممارسات الحالية، وهي تأخذنا فيما وراء معوقات البني الحالية للمدارس، ونحو أفاق مشتركة للتميز. [1]

[1] - علي سعود، أسما الياس، ، تطوير التربية: مسوغات التوظيف التربوي لمدخل المعايير، مرجع سلف ذكره، ص 64.

4-3-5 -تطبيـق المعاييـر بالنسبـة للمجتمع:

باعتباره نشاطا تنظيما توجد في كل المستويات التنظيمية وتكون محل اهتمام مختلف الافـراد في المنظمـة [1]التكوينيـة، ومـن الناحيـة التطبيقيـة ادراج البعـد المـرتبط بالمشـاركة الاجتماعيـة (مجتمـع المعرفـة...) في بنـاء معـايير التعلـيم يسـمح بتحقيـق وتنميـة العوامـل او المتغيـرات التاليـة، والذي كان معظـم التربـويين والبـاحثين يعملـون عـلى توظيفهـا وهي عـلى سبيل الحصر:

1- يدخل قدرة المجتمع على المشاركة في العملية التربوية.

2- تساعد المعايير على تعزيز قدرة المجتمع على تنمية أجيال مستقبلية قادرة على التعامل مع النظم المعقدة والتكنولوجيا المتقدمة والمنافسة في عالم متغير.

3- مواكبة التطورات الحديثة في عالم متغير يعتمد على صنع المعرفة، والتكنولوجيا وعلى تعدد مصادر التعلم وتنمية المهارات اللازمة للتعامل مع مجتمع المعرفة.

4- تؤدي المعايير إلى استحداث نمط من الإدارة يرسخ مفاهيم القيادة ومجتمع التعلم وتعمل على تحقيق الجودة الشاملة.

5- تحقق المعايير مبدأ الجودة الشاملة، وتعكس تنامي المجتمع وخدمته، وتلقى مع احتياجاته وظروفه وقضاياه المتغيرة، ومجابهة المتغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية، وهي في الوقت ذاته تخدم القوانين السائدة، تراعي عادات المجتمع وأخلاقياته. [2]

حيث أن الخصائص المختلفة التي تسخر بها المقاربة بالمعايير فان ما يجب التأكد عليه هو الفلسفة التطبيقية التي تقوم عليها والتي نحن بأمس الحاجة إلى وجود تنظيم عماليتي عملي يلزمنا العمل والمثابرة والاستمرارية بحكم قيام المقاربة بالمعايير على مكانيزمات ودولاب تطبيق لا تقبل بالمتغيرات الطفيلية والأساليب الترقعية الظرفية تتطلب اتخاذ القرارات المضبوطة الواضحة ، مع تقديم او طرح مكانيزمات الجزائية الإيجابية لمخرجات العمل التكويني كمخرجات

[1] - رائد محمد عبد ربه، 2010 ،المراجعة الداخلية، الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن ، ص 11.

[2] - علي سعود، أسما الياس، مرجع سابق، ص 63 .

ذات جودة عالية لكل من هيئة التكوين والمتخرجين من خلال توظيفهم في مناصب يتقاضون فيها أجور جيدة تحفيزية بالنظر إلى المستوى المهني المتميز المنتظر تحقيقه او العثور عليه في المنتج .

وعليه عند تطبيق الإصلاحات التربوية التعليمية لمنظومة التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر يفترض أخد هده الأبعاد كأسس عملية لتحقيق النوعية والتميز في التنمية البشرية (نظام التكوين والتعليم المهني بالجزائر). فالاستمالة إلى تطبيق بعد المعايير في منظومة التكوين والتعليم المهني بالجزائر ليس على خلفية كون المقاربة بالمعايير هو الحل المطلق والترياق الشافي لازمة التكوين المهني عندنا بل نعتبره كتوجه محلى يمكن الاعتماد عليه لبناء بعد آو مقاربة خاصة بمنظومة التكوين المهني مبينة على التجارب العالمية منقحة ومطورة بناء أو بفضل تثبيت الجهود و بناء صرح التجربة والخبرة الوطنية التي هي أصلا موجودة تتطلب الضبط من الناحية المعرفية ، والوضوح والصرامة في تحديد التوجه المؤسستي وتوفير الإمكانيات المالية والمادية والبشرية المطلوبة أو المشروطة مع تكاثف الجهود بين جميع أقطاب العمل التعليمي من وزارات (التربية الوطنية ، الجامعة .....) والمجتمع و أرباب العمل.

ومهما يكن من الانتقادات الموجهة لهذا البعد في الحقيقية هو تنبيه او تنوير معرفي الى فكرة انه كل الأبعاد التعليمية التي طبقت والمطبقة التي سيتم وضعها مستقبلا ستعرف النقد الموجه لها سمح بظهور أبعاد أخرى يعالج من خلالها متغيرات مختلفة وتبنى عليها معالجات جديدة للتنمية البشرية.

لكن الواقع الراهن ومن خلال عدة معاينات وتفاعلات ميدانية مع المحيط المهني من الإصدارات والتصريحات الرسمية واللقاءات مع المشرفين على منظومة التكوين والتعليم المهنيين، لم نسجل اهتمام ظاهر بتطوير هذا البعد المرتبط بالمقاربة بالمعايير.

إلا انه هناك وعي معلن عنه ممثل في إدراك الحاجة الماسة الى معالجة اهم معضلات هذه المنظومة التعليمية التكوينية المتمثل أساسا في البعدين التاليين:

1-التكوين المستمر للهيئة المشرفة على نظام التكوين، وفق التصورات المرسومة من طرف الهيئة المشرفة على هذا القطاع (اصطلاحات المنظومة التكوين والتعليم)، والتطبيقات البيداغوجية المختلفة الحاملة لهندسات التكوين المنظر لها والذي المكون كان

بعيد عنها عندها او بالأحرى لم يستفيد من تكوين يسبق التطبيق، وهذا نفس الإشكال الذي تعشه منظومة التربية الوطنية والذي تطرقنا إليه على سبيل حال.

2- تقييم مخرجات مختلف عمليات التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر، مع ضرورة البحث عن الوسائل والمناهج والآليات المناسبة لتطبيق معايير التقييم المناسبة التي من خلالها يمكن تقديم تحليل موضوعي يسمح بتقويم الاتجاه العام والخاص بالتوجهات التطبيقية لمنظومة التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر.

4-4- لمحة تاريخية عن ظهور المعايير في التربية والتعليم:

يعتبر أو تتفق الكثير من الدراسات أن أصل تطبيق المعايير يعود إلى الولايات المتحدة الأمريكية كمصدر تم الاشتقاق منه وتطويره وتطبيقه في البلدان الأخرى وعلى رأسها اليابان [1]

وحسب دراسة لكل من **د علي مسعود واسما الياس**، ترجع جذور ظهور حركة المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية إلى عام 1894 عند نشر التقرير الذي أعدته إحدى اللجان الأمريكية الهامة (لجنة العشرة) والذي أوصي بضرورة بناء مناهج جديدة تناسب الطلبة.

وفي عام 1918 شكلت الجمعية القومية للتربية وأدار العمل فيها مجموعة من المربين التقدميين، الذين قدموا انتقادات لاذعة لتقرير لجنة العشرة ونشروا تقريرهم حول المبادئ الأساسية، حيث أكدوا فيه على ضرورة تنظيم التعليم الثانوي من اجل تعليم أفضل، وضرورة اعتماد موضوعات جديدة تقوم على الاهتمامات الحياتية للطلبة.[2]

و حسب **د . حسن حسين البيلاوي و اخرون** انتقل مفهوم الجودة الشاملة الى مجال التعليم في الولايات المتحدة الامريكية على يد Malcolm Balding الذي شغل منصب وزير التجارة في حكومة ريجان عام 1981. وظل هذا الرجل ينادي بتطبيق مفهوم

---

[1] - حسن حسين البيلاوي واخرون، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة، الطبعة الأولى، 2006، عمان، الأردن، ص 25.

[2] - علي سعود، أسما الياس، مسوغات التوظيف التربوي لمدخل المعايير، مرجع سابق، ص51.

الجودة الشاملة حتى وفاته عام 1987. وأصبح تطبيق الجودة الشاملة في التعليم حقيقة واقعة حينما أعلن رونالد بروان عام 1993 ان جائزة "مالكولم" في الجودة قد امتدت لتشمل قطاع التعليم الى جاني الشركات الامريكية العملاقة.[1]

وكان تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التعليم وفق توجه تحسن الجودة الشاملة (TQI) الذي اهتم ونادى بها **مالكولم بالدريج** Malcom Baldringe الذي شغل منصب وزير التجارة في حكومة الرئيس الأمريكي (رونالد ريجان) عام 1981 [2]، تعنى مجموعة من المبادئ من أهمها ما يلي:

- ان الإداريين وأعضاء هيئة التدريس يجب ان يسعوا جميعا من اجل تحقيق الجودة.

- التركيز يجب ان يتم على منع الطلاب من افشل بدلا من دراسة الفشل بعد وقوعه.

- استعمال الضبط الاحصائي بدقة لتحسين عمليات الإدارة والعائد من الطلاب.

- التدريب الاولي هام جدا لإدارة الجودة، وكل فرد من المؤسسة يجب ان يدرب من اجل الجودة.

- ضرورة الاتفاق على معايير واضحة تحدد سنويا جودة العمليات والمخرجات.

4-5- المراحل الأساسية نظام الجودة الشاملة:

المرحلة الأولى ـ مرحلة الإعداد : (preparation phase the)

ونعني بهذه المرحلة تجهيز الأجواء وإعدادها لتطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة ولهذه المرحلة عدة إجراءات منها:

- اتخاذ قرار تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة من قبل الإدارة العليا

[1] - حسن حسين البيلاوي واخرون، مرجع سلف ذكره، ص27.

[2] - طارق عبد الروؤف، إيهاب عيسي، 2014 ، الجودة الشاملة و الاعتماد الاكاديمي في التعليم ، الناشر المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر، ص 118.

- التزام الإدارة العليا بالجودة الشاملة وبإجراء التحسينات المستمرة

- اتخاذ قرار الاستعانة بمستشار خارجي في إدارة الجودة الشاملة أو الاعتماد على العاملين بالمنظمة في هذا المجال

- تشكيل مجلس الجودة والذي يضم في عضويته أعضاء من الإدارة العليا بغية زيارة فاعلية قراراته

- إيجاد ثقافة تؤيد التغيير وتعزز مفهوم الجودة

- بناء فرق العمل من أقسام ودوائر مختلفة للعمل على تحقيق أهدافاً مشتركة مع إعطاء الفرق الصلاحيات اللازمة لأداء أعمالها بكفاءة

- إعداد وتنفيذ برامج تدريبية عن الجودة موجهة للإدارة العليا ولمجلس الجودة

- وضع أسس قياس الرضا الوظيفي والمخرجات التعليمية المطلوبة ويسمي البعض هذه المرحلة بالمرحلة الصفرية.

المرحلة الثانية / مرحلة التخطيط (planning the phase)

بعد أن يتم الانتهاء الكامل من المرحلة الأولى المتمثلة في تهيئة البيئة المدرسية لتطبيق النظام تأتي المرحلة الثانية وهي مرحلة التخطيط، وباعتبار ان التخطيط هو عملية رسم الأهداف التي يراد التوصل اليها خلال فترة زمنية معينة، تم حشد الإمكانيات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف وفق أساليب تختصر الكلفة وتعظم النتائج [1]،حيث يتم في هذه المرحلة استخدام المعلومات التي تم جمعها خلال مرحلة الإعداد

ويؤكد بعض الباحثين أهمية هذه المرحلة فيقول (هذه المرحلة تبدأ بإرساء حجر الأساس لعملية التغيير داخل المنظمة حيث يقوم الأفراد الذين يشكلون مجلس الجودة باستعمال البيانات التي تم تطويرها خلال مرحلة الإعداد لتبدأ مرحلة التخطيط الدقيق [2]ومن الإجراءات العملية في هذه المرحلة.

---

[1]- مجيد الكرخي،2014 ، التخطيط الاستراتيجي المبني على النتائج، الناشر وزارة الثقافة والفنون والتراث، قطر ، ص 17.

[2] - خالد بن سعيد عبد العزيز، 1997 ،إدارة الجودة الشاملة، مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية.

- تحليل البيئة الداخلية بما فيها من عناصر القوة ومواطن الضعف.

- تحليل البيئة الخارجية سواء الفرص المتاحة أو التهديدات المتوقعة وذلك بهذه الاستعداد لها مسبقاً.

- صياغة الرؤيا القيادية التي تعكس طموحات المنظمة خلال الفترة القادمة لفترة تتراوح عادة بين خمسة إلى عشرة سنوات.

- وضع رسالة المنظمة من خلال تحديد سبب وجود المنظمة أي النشاطات الرئيسية التي تؤديها والفئة المستهدفة(الطلاب).

- وضع الأهداف الاستراتيجية بعيدة المدى لتكون متوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية بالإضافة إلى وضع الاستراتيجيات الكفيلة بالوصول إلى هذه الأهداف

- اختيار مدير الجودة في المنظمة ليكون مسؤولاً عن كافة النشاطات المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة.

- تنفيذ برامج تدريبية لفرق العمل المختلفة في موضوعات الجودة والتعاون وعمل الفريق .

- تصميم خطط التنفيذ المتعلقة بالمرحلة التالية مع الأخذ بعين الاعتبار الموارد المادية والبشرية المتاحة للمنظمة .

المرحلة الثالثة / مرحلة التنفيذ(the implementation the phase)

وهي مرحلة تعرف بتنفيذ الفكرة للتعرف على مدى جدواها في حل المشكلة المطلوبة، وقد تستغرق هذه العملية فترة زمنية قصيرة وقد تطول، وذلك حسب السمات والصفات[1]، في هذه المرحلة يبدأ التنفيذ الفعلي الميداني للخطط المعدة سابقاً في مرحلة التخطيط مع الأخذ في عين الاعتبار احتمالية جودة بعض المشكلات الإدارية والفنية وبالتالي يحتاج القائمون على البرنامج إلى الأساليب المتنوعة العلمية في حل المشكلات.

المرحلة الرابعة /مرحلة الرقابة والتقويم(theEvaluation phase the)

حسب **هنري فايول** تنطوي الرقابة على التحقق اذا كان كل شيء يحدث طبقا للخطة الموضوعة والتعليمات الصادرة وان غرضها هو الإشارة الى نقاط الضعف

[1] - عزة جلال مصطفى، 2014 ، إدارة الأصول الفكرية، دار النشر الجامعات ، مصر، ص 123.

والاخطاء ن بقصد معالجتها ومنع تكرار حدوثها (الفلسفة اليابانية لمعالجة الأخطاء)[1] ، يتطلب نجاح عملية الرقابة ان يكون النظام الرقابي المعتمد من الجودة ، بحيث يكون قادرا على اكتشاف الانحرافات الهامة بسرعة حتى تتمكن المنظمة من اعتماد إجراءات التصحيح [2]، ومن الضروري بناء أنظمة الرقابة في الجودة الشاملة على أساس المرحلية والمتابعة الدقيقة أولاً بأول بالإضافة إلى الرقابة البعدية

ومن العوامل المساعدة في الرقابة والتقويم التغذية الراجعة (feed back) ،باعتبار انها تمثل عملية ضبط لعمل منظومة الإدارة المدرسية وتفاعلها وتكيفها مع متغيرات البيئة المحيطة ، من خلال الاستبانات وغيرها[3]، ويتطلب برنامج المراقبة والتقويم إلى تدريب العاملين المقيمين على كيفية استخدام أساليب الرقابة خاصة الأساليب الإحصائية

المرحلة الخامسة / المرحلة المتقدمة(Advanced the phase)

ونعني بها أن تقوم المؤسسات التعليمية بعد تطبيق النظام والوصول إلى نتائج مرضية بدعوة المنظمات الأخرى المهمة بإدارة الجودة الشاملة لمشاهدة الإنجازات المحققة وطرق التحسين المستخدمة في المؤسسة.

4-6- أنمادج عن معايير الجودة :

والجدير بالذكر أن هناك ثلاث نماذج لمعايير إيزو وهي:

1- إيزو 9001 : نظام الجودة، نموذج للتأكد من الجودة بشأن التطوير و الإنتاج و التركيب و الخدمة .

2- إيزو 9002 : نظام الجودة، نموذج للتأكد من الجودة بشأن الإنتاج و التركيب.

[1] - حسين احمد، توفيق صالح،2011 ، الرقابة الإدارية، دار و مكتبة الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ص 20.

[2] - احمد جلال جمال، 2016 ، مبادئ في الإدارة والإدارة الاستراتيجية ، دار خالد اللحياني للنشر والتوزيع ، الأردن ، ص 66.

[3] - ياسر فتحي الهندوي ،2012 ، ، إدارة المدرسة و إدارة الفصل،المجموعة العربية للتدريب و النشر، الطبعة الأولى ، مصر ، ص 30.

3- إيزو 9003 : نظام الجودة، نموذج للتأكد من الجودة في المراحل النهائية من الفحص و الاختبار.

فهذه النماذج هي التي تمنح عنها شهادة التسجيل، أما النماذج 9000، 9004 فهي نماذج إرشادية. وقد ركزت معايير إيزو الثلاثة على ضرورة تنمية مهارات العاملين على جميع المستويات الإدارية، فالعناصر المكونة للنموذج 9001 على سبيل المثال، كلها تؤكد على الأهمية القصوى لدور المورد البشري مع التأكيد الدائم على أن تكون مؤهلة و مدربة.

ضمان الجودة يعتمد على التوجيه بدلا من التحكم. (قامت فنلندا بإلغاء التفتيش على مستوى المدارس ويهدف هذا المبدأ التعليمي الحث على التوجيه من خلال المعلومات الدعم والتمويل حيث يتم إرشاد الأنشطة من خلال الأهداف المحددة في اللوائح التنظيمية فضلا عن المناهج الأساسية الوطنية و متطلبات التأهيل ، ويعتمد النظام على كفاءة المدرسين والكوادر الأخرى. [1] ، اين يعتبر المعلمون اساس تحقيق جودة التعليم. [2]

4-7- نتائج تطبيق معايير الجودة :

من خلال تطبيق جوهر الجودة الشاملة والمتمثل في التحسين المستمر [3] ، من بين النتائج البارزة والمبينة لأعلى مستويات الجودة الشاملة ظهور المدن الذكية على مستوى مجوعة معتبرة من الدول المتطورة ' اليابان ، المانيا ، اسبانيا ' انشاء هذه المدن تطلب الوصول الى توفي مستوى عالي من الكفاءة المهنية والتنظيم التقني والاداري العالي للتمكن من تسيير هذا التنظيم الهيكلي للمدينة الذكية مشكلة من جميع مرافق الحياة وفق دقة وانضباط في المعاملات اليومية والتي تطلبت توفير معايير الجودة الضرورية والذي تعرف توسيع في الاعتماد والتطبيق في دول تحققت لديها مستويات متقدمة من اعتماد و تطبيق ابعاد هذا النظام النوعي المبرز للتميز في مختلف مناحي الحياة لفائدة المواطن (الزبون).

---

[1]- وزارة التربية والثقافة الفنلندية، التعليم في فنلندا، ص 13. الرابط *http://www.oph.f/*

[2] - وزارة التربية والثقافة الفنلندية –CIMO، التعليم في فلندا، ص 24.

[3]- عبد الناصر علك حافظ،حسين وليد حسين عباس، 2015 ، الاعتماد الاكاديمي و تطبيقات الجودة في المؤسسات التعليمية ، دار غيداء للنشر والتوزيع، ط 1، الأردن.

4-8- نشأة المعاييـــر في التعليم :

في إطار موجات الإصلاحية المختلفة التي عرفها نظام التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية كان هذا الإطار موضع عناية السياسيين والاقتصاديين والفلاسفة والتربويين منذ ثلاثينيات القرن العرشين، والذي عرفتها على الخصوص المنظومة التربوية الامريكية حيث بالنظر الى التنوع في الأديان والأعراف والمعتقدات والاصل القومي، وتشدد التباين في المستوى الاقتصادي والاجتماعي بين فئات المجتمع الأمريكي بالرغم من اعتبار ان الولايات المتحدة الامريكية هي بلد الفرص للكسب المادي و للتعليم الجيد وتلقي الخدمات عند مستوى يفوق غيرها من المجتمعات، والذي جعل من الضروري ان يكون هناك منهج للتعليم العام في المدراس الابتدائية والثانوية على الخصوص وفق معايير القومية الأمريكية [1]، والذي حسب **د . على مسعود** عرفت المراحل التطبيقية التالية:

- حركة الإدارة العلمية للتربية والتعليم:

يعتبر فريدريك تايلور هو رائد نظرية الإدارة العلمية حيث دعا إلى تبني الطريقة العلمية في الإدارة عوضا عن الطريقة العشوائية أو الحدسية حيث أشار إلى جهد العاملين في المنظمة مرهون بقدراتهم الجسمية لذا فهو رأى إن تولي الإدارة اهتمام بحسن اختيار العاملين وتدريبهم وكان يؤمن بان المحفز الحقيقي للإفراد العاملين هو العامل الاقتصادي إضافة إلى حاجة لعاملين إلى الإشراف والرقابة المستمرين لضمان عدم تقاعسهم في تطبيق الأسلوب العلمي في العمل ، اين عرف الإدارة "بأنها المعرفة الصحيحة لما يراد ان يقوم به الافراد"[2] .

وقد استهدفت هذه الحركة الباكرة في العقد الثالث للقرن العشرين محاولة أن تجعل التعليم علماً منضبطاً ذا أهداف محددة، ومحتويات معرفية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمشكلات المتعلمين ومشكلات المجتمع.

---

[1] - احمد المهدي عبد الحليم، 2006، حكاية القومية للتعليم، الرابط *http://alarabnews.com*

[2] - احمد بن عبد الرحمان الشميمري، عبد الرحمان بن احمد هيجان،بشرى بنت بدير، 2014 ، مبادئ إدارة الاعمال، مكتبة العبيكان، ط 10 ، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص 44.

- حركة التربية التقدمية Progressive Education movement:

اعتبرت الحركة التقدمية حركة اصلاح معاصرة في الشؤون التربوية والاجتماعية والسياسية، ترجع الجدور التربوية للفلسفة التقدمية لكتابات الإصلاح لتوماس جيفرسون وبنيامن راش في القرن الثامن عشر، ولكتابات هوراس مان وهنري بارنارد في القرن التاسع عشر والى كتابات ديوي في بداية القرن العشرين، ففي كتاب الديمقراطية والتربية اكد ديوي ان الديمقراطية تسيير جنبا الى جنب مع التربية، والى المدرسة كمجتمع ديمقراطي مصغر يتعلم الطلاب فيه المهارات الضرورية.[1]

و بقيادة رائدها "جون ديوي" وتلاميذه. وكانت اهتماماتها موجهة إلى أن يكون المتعلم هو غاية التعليم، وصانع التعلم؛ بمعنى أن يقوم المتعلمون في كافة المراحل ببذل جهود تتسم بالنشاط والفاعلية، باعتبار ان التربية عملية حياتية وليس عملية اعداد للمستقبل[2] ،وكان لكتابيه صغيري الحجم عظيمي الخطر: وهما "الخبرة والتربية" (ترجم إلى العربية)، وكتاب آخر لم يترجم وعنوانه Interest and Effort in Education ، فضل عظيم في إرساء دعائم هذه الحركة، التي لا تزال آثارها فاعلة في التراث التربوي الجاد في أمريكا، وفي العالم حتى اليوم.

وكان جوهر هذه الحركة هو أن يستبدل بالتلقين في التعليم "التعليم بالخبرة" و"التعليم بالعمل" ولا تزال مناطات التأكيد في هذه الحركة تمثل رافداً ثراً لإخصاب التعليم في أمريكا وفي معظم دول العالم.

- حركة مناهج التعليم:

القائمة على المشكلات الاجتماعية والحاجات الإنسانية للفرد وللمجتمع. وقد تبنتها كلية المعلمين Teachers College في جامعة كولومبيا في مدينة نيويورك.

- حركة تحديث بنية العلوم :

[1] - محمد علي الخولي، 2011 ،المنهج الدراسي : الأسس والتصميم ، دار الفلاح للنشر والتوزيع ، الأردن، ص 28.

[2] - جون ديوي، ترجمة احمد حسن الرحيم، 1998، المدرسة والمجتمع، دار مكتبة الحياة، لبنان، ص 20.

التي قامت في أمريكا بعد نجاح الاتحاد السوفيتي السابق عام 1957 في إطلاق أول صاروخ في الفضاء لجمع معلومات. وقد اقتضت هذه الحركة إعادة النظر في بنية العلوم كلها، وشاع وصف "جديد" لمناهج المواد المختلفة في المدارس (New English , New Physics , New Mathematic)، وكانت العناية الكبرى في هذه الحركة موجهة إلى محتويات المنهج؛ للتأكد من أنها صادقة Valid بمقاييس التقدم العلمي المعاصر، وأنها مشروعة ومبررة اجتماعياً Socially Justified، وأنها قابلة للتعلم، وكان حجر الزاوية في هذه الحركة مقولة (برونر Bruner, J.): "إنك تستطيع أن تعلم أي شيء للمتعلمين في أي عمر إذا استطعت أن تضع المادة المتعلمة في صورة أمينة وملائمة للبنية الذهنية للمتعلمين".[1]

- حركة إصلاح التعليم :

اين اصبح التعليم أولويات السياسة العامة بالولايات المتحدة الامريكية ابتداءا من 1990 [2]، اين تم على المؤسسة التعليمية لتحديد وتنمية كفايات المعلمين وكفايات المتعلمين، وقد شاعت هذه الحركة في البحوث الصادرة عن عدد من الجامعات الأمريكية ومراكز البحث التربوية.

- موجة إصلاح التعليم القائم على تمكين المعلمين Teachers empowerment:

وكان جوهرها أن المعلم هو المنوط بالتدريس الذي ينتج التعلم، باعتبار حسب مايجر Magor ان الهدف هو ناتج عملية التعليم .[3]

- موجة الإصلاح القائم على جعل المدرسة "وحدة" إصلاح التعليم أو تطويره School-Based Education Reform:

[1] - مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2015، عوامل نشأة مدخل المعايير في التعليم، الرابط *www.abegs.org*

[2] - كين روبنسون، ترجمة نشوى ماهر كرم الله،2017 ، العبيكان للنشر ، المملكة العربية السعودية، ص 26.

[3] - ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، 2013 ، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرون، النشر- ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة ،الأردن، ص 56.

وقد تبنت هذه الحركة أن يبدأ إصلاح التعليم من قاعدته الأساسية ومواقع إنتاج التعليم. وفي هذه الموجة تمت العناية بتكوين المعلم وبمتابعة تنميته مهنياً، من خلال إتاحة فرص متعددة لتنميته في مجالات: التخصص الذي يقوم بتدريسه، ورفع مستوى أدائه المهني، واستمرار نموه ثقافياً، كما عُنيت بدور المعلمين في تخطيط منهج المدرسة، وسياسات واستراتيجيات تنفيذه.

- موجة "التعليم للجميع":

وقد استهدفت هذه الموجة ضرورة أن يتم الاستيعاب الكامل للمتعلمين في أعمارهم الزمنية المختلفة في مراحل التعليم المناظرة لهذه الأعمار، من خلال توفير الظروف النوعية المناسبة للتعليم الجيد للجميع والذي يعتمد بالأساس على نوعية المعلم، اين يثبت العالمي لرصد التعليم لعام 2013-2014 ان المعلمين المؤهلين هو محور أي نظام تعليم عالي الجودة، ولكن الأطفال الأقل حظا هو الخاسرون غالبا [1](بعدم توفر معلم عالي الجودة).

- موجة الإصلاح القائم على المعايير القومية للتعليم والمحاسبية Standerds- Based Education Reform and Accountability :

في اطار النسق الاصلاحي تم اعتماد او اختيار "المعايير القومية والمحاسبية" مدخلاً لإصلاح التعليم في بالولايات المتحدة الأمريكية، و تنعكس لا مركزية الإدارة التعليمية في الولايات المتحدة الامريكية على تطبيق سياسات المحاسبة بحيث يضع مجلس التعليم لكل ولاية اهداف عامة لتطوير التعليم بها ويضع كل ولاية اهداف المحاسبية التعليمية[2] ، والذي ظهرت بناءا على الابعاد التالية :

1- تقوية النسيج الاجتماعي:

يتميز المجتمع الأمريكي بأنه مجتمع تتنوع فيه الأديان والأعراف والمعتقدات والأصل القومي، ويشتد فيه التباين في المستوى الاقتصادي والاجتماعي. وأحسب أن السبب في

[1] - منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، الرابط https://ar.unesco.org

[2] - منار محمد إسماعيل، 2012 ، تطوير التعليم في ضوء تجارب بعض الدول، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر، ص 75.

ذلك هو أن جل المواطنين الأمريكيين قدموا إلى أمريكا – في أجيال متتابعة- مهاجرين من بلاد العالم الأخرى بوصف أنها "بلاد الفرص" Land of Opprtunities للكسب المادي، وللتعليم الجيد، ولتلقي الخدمات عند مستوى يفوق غيرها من المجتمعات... وكان طبيعياً أن توجد في المجتمع الأمريكي قسمات ثقافية ترجع إلى رواسب الثقافات التي قدم منها أجداد وآباء بعض الأمريكيين الآن. ولذا كانت الدعوة إلى أن يكون التعليم "بوتقة" Melting-Pot تنصهر فيها ومن خلالها المعتقدات والأعراف والعادات والتقاليد الوافدة إلى أمريكا؛ سعياً إلى تشكيل مجتمع متجانس طوائفه، والواقع هو أن التعليم في أمريكا- عبر أجيال- قد نجح إلى درجة كبيرة في تنمية الولاء الوطني، والانتماء الثقافي لأمريكا.. وكان التعليم بعامة وتعليم اللغة الإنجليزية [الأمريكية] بخاصة أكبر الأثر في تقوية النسيج الاجتماعي في أمريكا، هذا بالإضافة إلى عناية نظام الحكم ومؤسسات المجتمع المدني في أمريكا بتأكيد الحقوق الإنسانية لكل المواطنين. دون تفرقة تعزى إلى الدين أو العرق أو الأصل القومي أو الانتماء الفكري في ضوء سياسة الحكم الديمقراطي، الذي أصل في دستور الدولة الأمريكية والقوانين الفيدرالية، وفي تشريعات الولايات، وفي أحكام القضاء في مستوياته المختلفة.

ولذا فإن بعض المفكرين يرون ضرورة أن يكون هناك منهج للتعليم العام Common Curriculum في المدارس الابتدائية والثانوية، يتناول القدر الضروري من المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات الأساسية التي يجب أن يتعلمها المواطن في بواكير حياته التعليمية؛ لأن هذا من شأنه أن يجعل المتعلمين يستوعبون الثقافة الأمريكية التي يحيونها، ويكفل ولاءهم لها، ومدخل "المعايير القومية والمحاسبية" في إصلاح التعليم هو إحدى السبل التي تحقق هذه الغاية العليا.

2- الدواعي السياسية والاقتصادية:

وثمة دواع سياسية واقتصادية تبرر اتخاذ مدخل "المعايير والمحاسبة" سبيلاً لإصلاح التعليم في أمريكا؛ فمنذ انتهاء الحرب الباردة بين المعسكر الغربي بزعامة أمريكا والمعسكر الشرقي بزعامة الاتحاد السوفيتي السابق في أواخر عقد التسعينيات في القرن الماضي حرصت الولايات المتحدة الأمريكية على أن تكون القطب "الأوحد" صاحب

الكلمة العليا، واليد الطولى والأقوى في إدارة شئون العالم عسكرياً وسياسياً وثقافياً. وقادت لتحقيق هذه الغاية تيار "العولمة".

ورغبة في المحافظة على موقع الصدارة والتميز الذي تشغله الولايات المتحدة الأمريكية في الحضارة الإنسانية المعاصرة؛ شكَّل الرئيس "رونالد ريجان" لجنة رئاسة رفيعة المستوى للنظر في الاستراتيجيات والسياسات التعليمية التي تكفل لأمريكا السبق والتميز في مخرجات التعليم، وتنحية كل أخطار الاتكال العلمي والتقني على المجتمع الأمريكي وأطلقت شعارات "تعلم لتربح Learn to Earn" وتعلم لتعمل "Learn to Work"، والذي تجسد في ظهور فكر تربوي جديد تعليمي مثل الذكاءات المتعددة والتعلم للتميز والاتقان و ظهور المبادئ الأربعة للتربية التي اقرتها اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرون وهي (تعلم لتعرف، وتعلم لتعمل، تعلم للعيش معا ومع الاخرين ، والتعلم لتكون) .[1]

وفي عهد الرئيس **جورج بوش** "الأب" عقد في سبتمبر عام 1989 اجتماع "قمة تربوية شارك فيها الرئيس، وحكام الولايات في مدينة "تشارلوتز فيل" بولاية "فرجينيا" تمت فيه الدعوة إلى إعداد أهداف تربوية من شأنها أن تحقق لأمريكا موقع الصدارة في التنافس الدولي. وبعد عام ونصف من تلك القمة التربوية صدر عن مكتب الرئيس بوش "الأب" بيان رسمي نشر قبل موعد تجديد رئاسته (التي لم تجدد) وذكرت في هذا البيان الأهداف التي يجب أن يتوخاها نظام التعليم في أمريكا، وبعض المبادئ التي يجب أن توجه قافلة التعليم في الولايات، وكان أبرزها ما يلي:

(1) جميع الأطفال في الولايات المتحدة سيبدؤون التعليم وهم مستعدون له.

(2) ألا تقل نسبة المتخرجين في المدارس الثانوية عن 90% من أعداد الطلاب الذين أكملوا المرحلة الابتدائية.

(3) وجوب إجراء تقويم مطرد ومنتظم لأداءات الطلاب في الصفوف: الرابع والثامن والثاني عشر، ويلزم التأكد من كفاءتهم في العلوم الأساسية: اللغة الإنجليزية

[1] - علي عبد السميع قورة، وجيه المرسي أبو لبن، الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة، ص 55.

والرياضيات والعلوم، والجغرافيا والتاريخ بالإضافة إلى نضجهم الاجتماعي كمواطنين في مجتمع منتج.

(4) يتعين أن يكون الطلاب الأمريكيون أوائل الطلاب على المستوى العالمي في تحصيل العلوم والرياضيات.

(5) أن يتحرر جميع الأمريكيين من الأمية، وأن يتسلحوا بالمعارف والمهارات اللازمة للتنافس في سياق النظام الاقتصادي العالمي، وأن تزداد كفاءتهم في ممارسة حقوق المواطنة وواجباتها.

(6) أن تهيئ جميع المدارس في أمريكا بنية منضبطة تؤدي إلى التعلم الحقيقي وتحرر أمريكا من المخدرات ومظاهر العنف.

وفي 18 إبريل عام 1991 أصدرت وزارة التربية في الولايات المتحدة وثيقة أطلق عليها "أمريكا عام 2000- استراتيجية التربية" وتحولت هذه الاستراتيجية المقترحة إلى خطة شاملة صدرت في عهد الرئيس *"بيل كلينتون"* عام 1994، وصدرت تحت عنوان "أهداف عام 2000 قانون تعليم أمريكا" ونص في ذلك القانون على الأهداف القومية للتعليم، وعلى ضرورة وضع معايير في مستويات عليا لجميع الطلاب، وعلى ضرورة أن تتغير مناهج التعليم وأنظمة التقويم في الولايات، وأن تتوحد في مضامينها وأدواتها مع المعايير القومية لتجسم جميعها خطاً فكرياً وعملياً موحداً "Alignment".

واعتمد في كل هذا على تطبيق عدد من المفاهيم الأساسية التي تحقق أن يكون التعليم في أمريكا أداة لتنمية اقتصادها فكان مفهوم الجودة الشاملة في التعليم؛ ويتطلب مفهوم الجودة الشاملة أن يتم ما يلي:

1- تحديد "معايير" تعتبر مرجعيات أساسية في جميع جوانب العملية التعليمية، وأن تتخذ هذه المعايير أساساً للحكم على تحصيل الطلاب، وأداء المدارس المختلفة، ومدى مشاركة المجتمع المحلي والقومي في مراقبة وتقدير عمليات التعليم.

2- أن تتم مراقبة الأداء في التعليم مراقبة "ذاتية"، سواء في ذلك المعلم والمتعلم والمدرسة. وهذا يقتضي إعداد اختبارات تحصيل، وعمل مقاييس أداء تسير في خط موحد مع توجه المعايير، وتلك هي آلية التقويم الداخلي للجودة.

3- ضرورة وجود آلية تقويم خارجي للجودة، للتحقق من مدى كفاءة المؤسسات التعليمية (الطلاب والمعلمين والمعاونين وأجهزة الخدمات) في تحقيق ما أشارت إليه المعايير ويعهد بهذه المهمة إلى هيئات أهلية مستقلة عن الحكومة وجعل من صلاحياتها جمع المعلومات مقارنة أداء كل مؤسسة- في ضوء المعايير- بأدائها السابق، وتم مقارنة هذه الأداءات بنظيرتها في الولايات الأخرى ومقارنتها بنظيرتها في الدول الصناعية المتقدمة، وتعرف هذه الهيئة باسم هيئة "الاعتماد أو الإجازة" ومن واجبات هذه الهيئة أن تحرص في تقويمها لكل مؤسسة تعليمية على أن تنصب جميع أعمالها واقتراحاتها وما يصدر عنها من تقارير في شأن المؤسسة التعليمية على تطوير الأداء في الجوانب المختلفة للتعليم في المؤسسة وتجويد المدخلات والعمليات والمخرجات.

4-8-1- إصلاح التعليم القائم على المعايير في الولايات المتحدة:

بالمنظور الاصلاحي قامت الولايات المتحدة الامريكية بإصلاح التعليم منذ الثمانينيات من القرن العشرين عن طريق إعداد معايير أكاديمية عما ينبغي على الطلاب معرفته وما يجب أن يكونوا قادرين على أدائه. ويمكن استخدام هذه المعايير لتوجيه كل مكونات النظام الأخرى. تنادي حركة إصلاح التعليم القائم على المعايير (SBE) بمعايير واضحة وقابلة للقياس لجميع طلاب المدارس. وبخلاف التصنيفات معيارية المرجع يقيس النظام القائم على المعايير كل طالب مقابل مقياس ثابت. ويجب أن يتماشى المنهج الدراسي والتقييمات والتطور المهني مع هذه المعايير، في السياق الحديث عن التعليم القائم على المعايير ان هذا يعني ليس فقط ايجاد الوقت والمال ولكن اعادة تشكيل السياسات والاساليب المتبعة.[1]

فحسب التصور الامريكي المعايير هي تطور لما يعرف باسم التعليم القائم على النتائج (OBE) والذي كان مرفوضًا بشكل كبير في الولايات المتحدة وغير معمول به في تسعينيات القرن العشرين وما زال معمولاً به من قبل بعض الحكومات من خلال التغيير الكامل لبنية

[1] - روبرت جاي مارزانو وجماعته، 2009، القيادة المدرسية الناجحة، ترجمة هلا الخطيب، دار النشر العبيكان، ط 1 ، المملكة العربية السعودية، ص 88.

التعليم وتصحيح الدرجات عن طريق تخصيص التوجيه والإرشاد. وعلى النقيض، يقتصر إصلاح "المعايير" على الأهداف الرئيسية لبرامج التعليم القائم على النتائج والذي عمدت الـــى:

- إنشاء أطر عمل للمنهج الدراسي والتي تحدد معرفة أو مهارات معينة يجب أن يكتسبها الطلاب.

- تأكيد على التقييمات معيارية المرجع بما يتماشى مع أطر العمل.

- فرض بعض الاختبارات عالية المخاطر مثل اختبارات التخرج التي تتطلب مستوى عاليًا من الأداء للحصول على دبلوم، في عملية ترسيخ المعايير لكل منهج دراسي فردي، مثل الرياضيات والعلوم، يمكن تنفيذ إصلاحات كثيرة أخرى مثل العلوم القائمة على الاستفسار ولكن هذه ليست النواحي الرئيسية لبرنامج المعايير.

كما يمكن تتبع حركة المعايير وصولاً إلى جهود المركز الوطني للتعليم والاقتصاد (NCEE) لمارك توكر والتي تبنت جوانب حركة التعليم القائم على النتائج لويليام سبيدي في نظام قائم على المعايير والتقييمات من أجل الحصول على شهادة الإتقان الأولية. وقد تخلت عن هذه الشهادة كل ولاية طبقت أولاً هذا المبدأ بما فيها واشنطن وأوريجون وتم استبداله على نطاق واسع باختبارات التدرج. وقامت منظمته بالتعاقد مع ولايات ومقاطعات تغطي نحو نصف طلاب المدارس الأمريكية بناءً على طلبهم. وقامت ولايات كثيرة بتفعيل قانون إصلاح التعليم في بداية التسعينيات من القرن العشرين بناءً على هذا النموذج والذي عرف في ذلك الوقت باسم "التعليم القائم على الأداء " نظرًا لأن التعليم القائم على النتائج (وتم التسويق معه لإجراء إصلاحات متطورة للتعليم غير القائم على النتائج) قد تمت مهاجمته على نطاق واسع بحيث يتعذر ترويجه بهذا الاسم. بالرغم من تمتع حركة المعايير بدعم قوي من المحافظين أكبر من التعليم القائم على النتائج عن طريق اعتماد برنامج يعمل على رفع معايير أكاديمية أعلى، اعتقد محافظون آخرون أنه مجرد إعادة تنظيم لرؤية فاشلة وغير واقعية. ويُعتقد أنها المكافئ التعليمي لاقتصاد مخطط والذي يتطلب أن يؤدي جميع الطلاب بمستوى متقدم فقط من خلال رفع توقعات وفرض عقوبات وجزاءات على المدارس والطلاب الذين يخفقون في تحقيق المعايير الجديدة.

إن رؤية حركة إصلاح التعليم القائم على المعايير هي أن كل مراهق سيتلقى دبلوم ثانوية هادفة والتي تعمل أساسًا كضمان عام بأن هذا الطالب يمكنه القراءة والكتابة والقيام بالعمليات الحسابية الأساسية (وخصوصًا الجبر خلال العام الأول) عند مستوى يتيح له إمكانية العمل كموظف. ولتجنب الفشل المفاجئ في نهاية المدرسة الثانوية، يتم تعميم المعايير على كافة الصفوف الأقل عن طريق تقييمات منتظمة بوسائل متنوعة.

لن يتم استبعاد أي طالب بسبب فقره أو عمره أو نوعه أو سلالته أو ثقافته أو خلفيته العائلية أو إعاقاته أو وضعه العائلي نهائيًا من تعلم المواد المطلوبة بالرغم من أن الطلاب الفرديين يمكنهم التعلم بطرق مختلفة وبمعدلات مختلفة.

يتم اختيار المعايير من خلال مناقشات سياسية تركز على ما يلزم تعليمه للطلاب ليكونوا على مستوى المنافسة في سوق العمل، بدلاً من وضعها على يد ناشري الكتب المدرسية أو أساتذة التربية أو التقاليد. يتم نشر المعايير بشكل عادي وتكون متاحة بحرية للآباء ودافعي الضرائب والمعلمين المحترفين ومؤلفي الكتب.

تُركز المعايير على هدف:

- تخريج قوى عاملة متعلمة لديها القدرة على المنافسة في السوق الاقتصادية.

- تحدد المعايير.

- يجب أن تكون المعايير مناسبة تنمويًا ومناسبة للتوظيف في المستقبل واحتياجات التعليم. يجب أن تكون المعايير مكتوبة بشكل عام لكي يتمكن جميع الطلاب من تحقيقها ولكي يجتازها الطلاب الموهوبون.

- من المعتقد أن كل الطلاب قادرون على التعلم وتحقيق توقعات عالية. يستطيع كل من الطلاب المتقدمين والضعاف أن يتعلموا أشياءً جديدة بطرقهم الخاصة وبمعدلاتهم الخاصة.

- يتم التأكيد على وضع إرشادات تساعد الطالب على تعلم المعلومات والمهارات المدرجة ضمن المعايير.

- ويتم تقدير كل من التميز والمساواة. ويتم قياس المجموعات الصغيرة بحرص للتعريف وتقليل العنصرية والانحياز المنهجي وطغيان التوقعات المنخفضة.

- يتم تمكين المعلمين المحترفين من اتخاذ القرارات الأساسية للتعليم الفعال بدلاً من استخدام أسلوب تدريس مطبق من نماذج تعليم تقليدية.

- لا يتم تشجيع الارتقاء الاجتماعي. بل يعتمد تطوير الطلاب أو احتفاظهم بهذا التطوير على إنجازاتهم التعليمية الواقعية بدلاً من اعتماده على أعمارهم أو إنجازات أصدقائهم أو التقاليد.

ويعتبر تقرير ' **امة في خطر** 'هو منعرج البارز في **تطبيق سياسة تطبيق المعيار** في اصلاح منظومة التعليم بالولايات المتحدة الامريكية، حيث اشار التقرير الى ان اسس المجتمع الامريكي اخذة في التآكل ازاء تنامي تيار الرداءة الذي يهدد مستقبل الامريكيين كأمة و كشعب ، ازداد الاهتمام بالإعداد التربوي لنشأ الأمريكي وهذا ما دفع بالرئيس الامريكي جورج بوش (الاب) وحكام الولايات المتحدة الأمريكية الخمسين وكان بينهم بيل كلينتون ، إلى الدعوة الى قمة تربوية عقدت في جامعة فرجينيا في افريل 1989.

وتم الاتفاق على ست غايات تربوية رئيسية ينبغي أن تتحقق بحلول عام 2000.[1]

قدم هدا التقرير مجموعة من التوصيات لإصلاح النظام التعليمي الامريكي كان من اهمها :

- تبني معايير عالية المستوى في كل من المدارس والكليات ، وان تكون هذه المعايير اكثر قابلية للقياس ، على ان ترفع الكليات والجامعات من متطلبات الالتحاق بها .

- اوصى بضرورة تطوير برامج اعداد المعلمين.

- جعل مهنة التدريس مهنة أكثر احتراما، من خلال إعداد معلمين في ضوء معايير عالية المستوى، ليتمكنوا من التدريس بكفاءة.

[1]- طوقي طعمه ، تطوير التربية : من الاهداف الى الكفايات والمعايير- مرجع سابق، ص 27. بتصرف .

- أوصي التقرير بضرورة تقويم الكليات والجامعات المتخصصة بإعداد المعلم من خلال مقابلة خريجها لتلك المعايير.[1]

اهم غاية تسجل في هذا الخصوص هي على مستوى الأهداف:

- الوصول إلى نسبة 90 % تسعين في المئة على الأقل ن من الطلاب سيتخرجون من المعاهد العليا.

- تصنيف طلاب الولايات المتحدة الأول في العالم في الإنجازات المتصلة بالعلوم والرياضيات.

وتشكلت بعد هذه القمة جماعتان لتفعيل هذه الغايات وهما (لجنة الأهداف التربوية الوطنية) و (المجلس الوطني للمعايير والاختبارات التربوية). وكان المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات قد بدأ قبل القمة وفي العام 1987 بمراجعة وثائق المنهج وإعداد مسودات المنهج والتقييم واصدر في عام 1989 معايير المنهج والتقييم للرياضيات المدرسية .[2] ، بعد المؤتمر التربوي لعام 1989 الذي شارك فيه الرئيس الأمريكي بوش الأب وحكام الولايات والذي كانت الدعوى فيه إلى إعداد أهداف تربوية من شانها أن تحقق لأمريكا موقع الصادرة في التنافس الدولي.

أين عمدت هذه اللجان في عملها على طرح أسئلة منها : ما المواد التعليمية المناسبة ؟ ما أنواع أدوات التقومي المستخدمة ووسائلها؟ ما معايير الأداء المناسبة لهذه المواد والأدوات المختارة؟ .

بعد ذلك بدأت العديد من المنظمات والهيئات التربوية في اقامة مشروعات لبناء معايير خاصة بالمواد الدراسية منها:

- المجلس القومي الأمريكي للدراسات الاجتماعية.

- مشروع المعايير القومية للتاريخ ومشروع المعايير للجغرافيا.

---

[1]- علي سعود، مرجع سلف ذكره، ص 52 .بتصرف

[2]- طوقي طعمه ،مرجع سابق،ص 28 .

- الجمعية الوطنية لتعليم الفنون، والاتحاد الوطني لتعليم الفنون، مركز التربية الوطنية واللجنة القومية للتربية الصحية. [1]

وفي عام 1994 في عهد الرئيس كلينتون صدرت وثيقة بعنوان " **أهداف عام 2000** " قانون تعليم أمريكا تضمن الاهداف القومية للتعليم بضرورة وضع معايير في مستويات عليا لجميع الطلبة وضرورة تطوير مناهج التعليم وأنظمة التقويم في الولايات المتحدة الأمريكية وان تتوحد في مضامينها وأدواتها مع المعايير القومية لتشكل جميعها خطأ فكريا وعمليا متناغما.

في عام 2000 ظهر قانون **" يجب ألا يترك أي طفل دون تعليم "**، وقعه الرئيس **جورج دبليو بوش** ، ويتضمن الدعوة الى التعليم المتميز للجميع والتطبيق الشامل للمعايير التربوية. [2]

4-8-2- مكونات لإصلاح التعليم المعتمد القائم على المعايير بالولايات المتحدة الامريكية :

توطدت الجودة الشاملة كمفهوم اساسي في مجال التعليم مع ارتباطه بحركة اخرى قوية و هي حركة المعايير التربوية [3] والذي اعتمد عليها بالولايات المتحدة الأمريكية ، و من اهم الاسس المعتمدة للإصلاح تمثلت فيما يلي:

- إنشاء معايير محددة وثابتة وقابلة للقياس في إطار منهج دراسي متكامل. ويتم تطبيق هذه المعايير على كل المدارس في الولاية أو القرية بغض النظر عن النوع أو الثروة.

- تقوم الاختبارات معيارية المرجع على هذه المعايير بدلاً من التصنيفات المتعلقة بمعيارية المرجع (التي تقارن تلميذًا بآخر).

- هناك تأكيد على أن المعايير الجديدة أعلى من توقعات ما قبل الإصلاح لطلاب الفصول المتوسطة أو المتوسطة العليا.

---

[1] - علي سعود، أسما الياس، مرجع سابق، ص 52-53

[2] - علي سعود –أسما الياس، مرجع سبق ذكره، ص 53.

[3] - محمد قاسم علي، التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة، 2012 ، دار غيداء للنشر، الطبعة الأول، الأردن ، ص 122.

- الحاجة للانتباه من أجل تضييق الفجوات الأكاديمية بين المجموعات مثل النوع والدخل والجنس.

- امتحان التخرج من المدرسة الثانوية، والذي يعد أحد أشكال الاختبارات عالي الخطورة التي ترفض منح شهادات الدبلوم للطلاب الذين لم يحققوا المعايير المقررة مثل القدرة على القراءة في مستوى الصف الثامن أو حل رياضيات ما قبل مادة الجبر. وفي هذا الصدد، يعد اختبار ريجنتس في ولاية نيويورك، الذي تم إجراؤه لأول مرة في عام 1878، أقدم اختبار تخرج من مدرسة ثانوية في الولايات المتحدة. في معظم الأنظمة التعليمية، فإن الطلاب الذين لم يستطيعوا اجتياز الاختبار يتم إعطاؤهم شهادة حضور بدلاً من الدبلوم العادية.

4-8-3- الانتقـــادات للبعد الخاص باعتماد على المعايير في اصلاح منظومة التعليم بالولايات المتحدة الامريكية :

أصبحت بعض جوانب الإصلاح القائم على المعايير تحت التدقيق. فلم يوافق بعض الباحثين، مثل المحاضر بجامعة كاليفورنيا لوس أنجلوس جاري أورفيلد، على أنه من الواجب على جميع الطلاب اجتياز اختبار صارم لمجرد الحصول على دبلوم المدرسة الثانوية. وشكك آخرون مثل الموقع الإلكتروني Mathematically Correct بنهج معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في تعليم الرياضيات. تم انتقاد بعض معايير الولاية لأنها لم تكن محددة كمحتوى أكاديمي، أو لأنها لا تتضمن مناهج دراسية تتبع المعايير الجديدة. يعتقد مناصرو التعليم التقليدي أنه ليس واقعيًا أن نتوقع أن جميع الطلاب سوف يقدمون أداءً بنفس مستوى أفضل الطلاب أو لا نعاقب الطلاب لمجرد أنهم لا يؤدون بمستوى أفضل طالب موهوب أكاديميًا.

كثيراً ما يوجه النقد لحركة المعايير ، وتثار تساؤلات حول مدى جدواها فى تحسين التعليم . وكانت أبرز هذه الانتقادات موجهة نحو تحديد الجهات المسئولة عن وضع المعايير ومتابعة تنفيذها ، وكذلك مدى توافر الإمكانات اللازمة لتطبيقها فى التعليم العام وبرامج إعداد المعلمين ، فضلاً عن وجود العديد من المعوقات التى تحد من فاعليتها ، سواء المتعلقة بغياب ثقافة التطوير أو المتعلقة بعمليات القياس والتحيز الذى يمكن أن يتم خلالها.

وفضلاً عن كل ما سبق فإن معارضي المعايير يرون أن فشل إستراتيجيات الإصلاح السابقة فى تغيير الممارسات التدريسية يرجع إلى أن تأثير المعايير على المدارس يعد تأثيراً سطحياً . ويمكن أن يكون للمعايير تأثير سلبي على الطلاب والمعلمين ؛ حيث أن المعلمين يجدون أنفسهم مسئولين عن تحقيق المعايير الخاصة بالطلاب ، وبالتالي يكتفون بالممارسات التدريسية التى تضمن المستوى الأدنى المطلوب تحقيقه من المعايير ،وإهمال المعايير الأعلى . فالمعايير تضع سقفاً لتحصيل الطلاب . فضلاً عن أن المعايير تزيد العبء على المعلمين ، وتمثل ضغطاً عليهم ، وهناك اعتقاد لدى المعلمين بأن القياس حسب المعايير لا يعكس بدقة ما تعلمه الطلاب .[1]

نتيجة لهذه التغيرات، وفي ظل هذه المرونة، تم المرور الى التعامل للبعد الجديد وهو المعايير (standards) في التربية والتعليم .

وحسب الكثير من المختصين (المجال التربوي عل الخصوص) ، ان التربية القائمة على المعايير هي حركة إصلاح تربوي معاصرة ساهمت في بلورت الأفكار التربوية الحديثة ، وبدا تطبيقاتها يؤتي ثماره في مجال تطوير المناهج التعليمية ، برامج إعداد المعلمين ، وأدوات التقويم بالنظر الى امتداداتها طبيعية لما سبقها من حركات او اتجاهات فكرية تربوية .

4-9- العلاقة القائمة بين المقاربة بالمعايير والمقاربات السابقة :

بطبيعة الحال الى مستويات تطبيق المقاربة بالمعايير والتي تعتمد في صياغة محتوياتها على البعد المرتبط بالمقاربة الخاصة بالكفاءات من حيث أن التعليم والتكوين مخرجاته من خلال الكفاءات المتحصل عليها والتي يوضع لها معايير إجرائية تضبط العملية التعليمية او تكوينية وتحدد طبيعة المسار المعرفي المراد الوصول اليه وعليه من اهم هذه الامتدادات او العلاقات الوظيفية ما يلي:

---

[1] - كمال عبد الحميد زيتون ،2004، تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، عالم الكتاب، الطبعة الثانية، ص ص 136-138.

- تركزيها على الأداء Performance، يعكس الافادة من التغير الذي طرأ على حركة الاهداف التعليمية بتركيزها على السلوك الذي يمكن ملاحظته وقياسه.

- حرسها على تحديد معايير لكل اداء ترجمة لإفادتها من حركة القياس محكي المرجع التي استخدمت المحكات .

- تأكيدها على ان المعايير انجازات يلتزم بها المعلم لضمان تحقيقها، تدعيم لمفهوم المحاسبة الذي نادت به حركات الكفاءات (الكفايات) التعليمية.

- تأكيدا على الادعاءات التي يظهرها المتعلمون بجودة عالية في سياق واقعي، بعد تزويدهم بخبرات تعليمية ، استفادة كثيرا من حركة نواتج التعلم[1].

4-10- ضبــط المعايير :

يعتبر تحديد المعيار هو درجة المطلب او مستواه ' (degré ou niveau d'exigence) أو الإتقان والجودة (excellence) او المعارف المفروضة بهدف اتخاذ قرار بالقبول أو النجاح ، ويعد ضبط الجودة نظام لضمان الحفاظ على المعايير الصحيحة، والذي اعتبره جوران(Juran) احد العمليات الأساسية كونه اجراء اداري يتضمن عمليات المراقبة والضبط للمحافظة على استقرار الأوضاع وتجنب التغيرات المفاجئة وإبقاء الأمور تحت السيطرة .[2]

4-11- المعاييــر التربويـة التعليميـــة:

باعتبار إن المعايير مقاييس " تُستخدم للوقوف على النتائج الفِعلية، ومِن ثم فإنها تُشتَقّ الأهداف، باعتبار أنها تمثّل المستوى الذي يجب أن يكون عليه أداء النشاطات، وصولا إلى الأهداف[3]، والتي تشمل معارف ومهارات وعادات ومواقف وقيم اساسية

---

[1] - علي سعود ،أسما الياس ، مرجع سلف ذكره، ص 56 بتصرف .

[2] - محمد عبد العال، راتب جليل، غالب جليل، إدارة الجودة المعاصرة، دار اليازوري العلمية، الطبعة الأولى ،الأردن ، ص 36 بتصرف.

[3] - أحمد إسماعيل حجي،1998 الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، الطبعة الثانية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر ،ص 164

،باعتبارها مجموعة من السلوكات يسعى نحوها المعلمون والطلاب بوعي وبصورة دائمة [1]، والتي هي عبارات تصف ما يجب ان يعرفه المعلمون و ما يقدرون على أدائه لتحسين تعلم الطلاب خلال عملية التدريس، ويقصد بذلك المعرفة والمهارات و الاتجاهات اللازمة للتدريس الجيد .[2]

4-12- أهداف التربية المستندة إلى المعايير:

انطلاقا من ان تجسيد الأهداف التربوية يمر منهجيا على مرحلتين، تقوم على مرحلة وصفية التي يتم خلالها عمليات الملاحظة والتجميع والتصنيف القائم على الشواهد (المؤشرات)، و مرحلة معيارية وهي تسمح من وضع الاستنتاجات المقررة [3]، ومن اهم الأهداف التربوية المستندة الى المعايير تتمثل أساسا في:

- بناء معايير متينة لمضامين الموضوعات وإنجازات التلاميذ.

- تعزيز ممارسات واستراتيجيات تعليمية – تعليمية تساعد المتعلمين على تحقيق معايير المضمون والأداء.

- استخدام الاختبارات التي تقيس نسبة الجودة في تحقيق التلاميذ لهذه المعايير.

- التعرف الى الموارد الضرورية للنمو المهني ولتعزيز النظام المدرسي في المدارس بهدف تحقيق الاستراتيجيات الجديدة في التعلم والتعليم وتوفيرها.

- رفع العوائق الإدارية والقانونية التي تعيق تطبيق المنهج المستند الى المعايير.

4-13- معايير الجودة في التكوين والتعليم:

المؤسسة التعليمية لها زبائنها (المستفيدون أو المنتفعون)، ولا بد من تلبية احتياجاتهم وتطلعاتهم لتحقيق الجودة في التعليم وعند الحديث عن إدارة الجودة الشاملة

---

[1] - خالد محمد الرايغي، 2015 ، عادات العقل والدافعية للإنجاز، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن، ص 12

[2] - ميرفت محمود،2015 ، تطوير المناهج، مركز ديبونو لتعليم التفكير ، الطبعة الاولي، الأردن ،ص 75.

[3] - خولة محمد نصار، 2014 ، الاطار النظري للإدارة التربوية، دار امجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 16.

وتطبيقاتها في العملية التعليمية، فإننا نتحدث عن العمل على تحقيق توقعات المجتمع المدرسي من طالب والمعلم ومدير واولياء الأمور والمجتمع المحلي.

وانطلاقا من حرص الأنظمة التعليمية او المؤسسات التعليمية على إرضاء الزبون (المستفيد)، فإنها تسعى إلى تقديم خدمات تناسب توقعات المستفيد، وتلبي احتياجاته المختلفة مما ينعكس على درجة الرضا لمتلقي الخدمة (المستفيد) عن ما يقدمه له من خدمات.

وهدا ما يتطلب من أصحاب القرار في المؤسسات التعليمية وبشكل مستمر على رفع مستوى الخدمات التعليمية.[1]

4-14- انموذج المعلم (المكون) وفـق المعايير :

إن التركيز أو إعطاء الحركات الإصلاحية العالمية للقطب الخاص بالمتعلم الاهتمام الأساسي على أساس أن العملية التعليمية او التكوينية تحتل الحيز أو النسبة الكبيرة من النشاط التعليمي حيث تصل النسبة عالية من خلال تركيز البحوث الحديثة على المتعلم و كيفية بناء الكفاءات التعليمية المختلفة [2]،حيث يعتبر بروير Brower 1994 في اطار التصور الفكري التقدمي ان دور المعلم المستقبلي يجب ان يتنقل من دور الملقي الذي يزود الطالب بالمعلومات الى دور الممكن الذي يحرص على تقوية هذا الطالب و ترشده حتى يصبح قادرا على حيازة المعلومات بنفسه [3] ، وهذا على حساب الأداة و هي المعلم او المكون وهذا لأسباب عديدة أهمها :

- التسليم بان المعلم يتوفر على جميع الخصائص التأهلية لتحقيق اهداف الفعل التعليمي.

---

[1]- غسان يوسف قطيط، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة، ص 03، الرابط *www.ghassan-ktait.com*.

[2] - فارس راتب الأشقر، 2011، فلسفة التفكير ونظريات التعلم والتعليم، زهران للنشر، ط 1، الأردن.

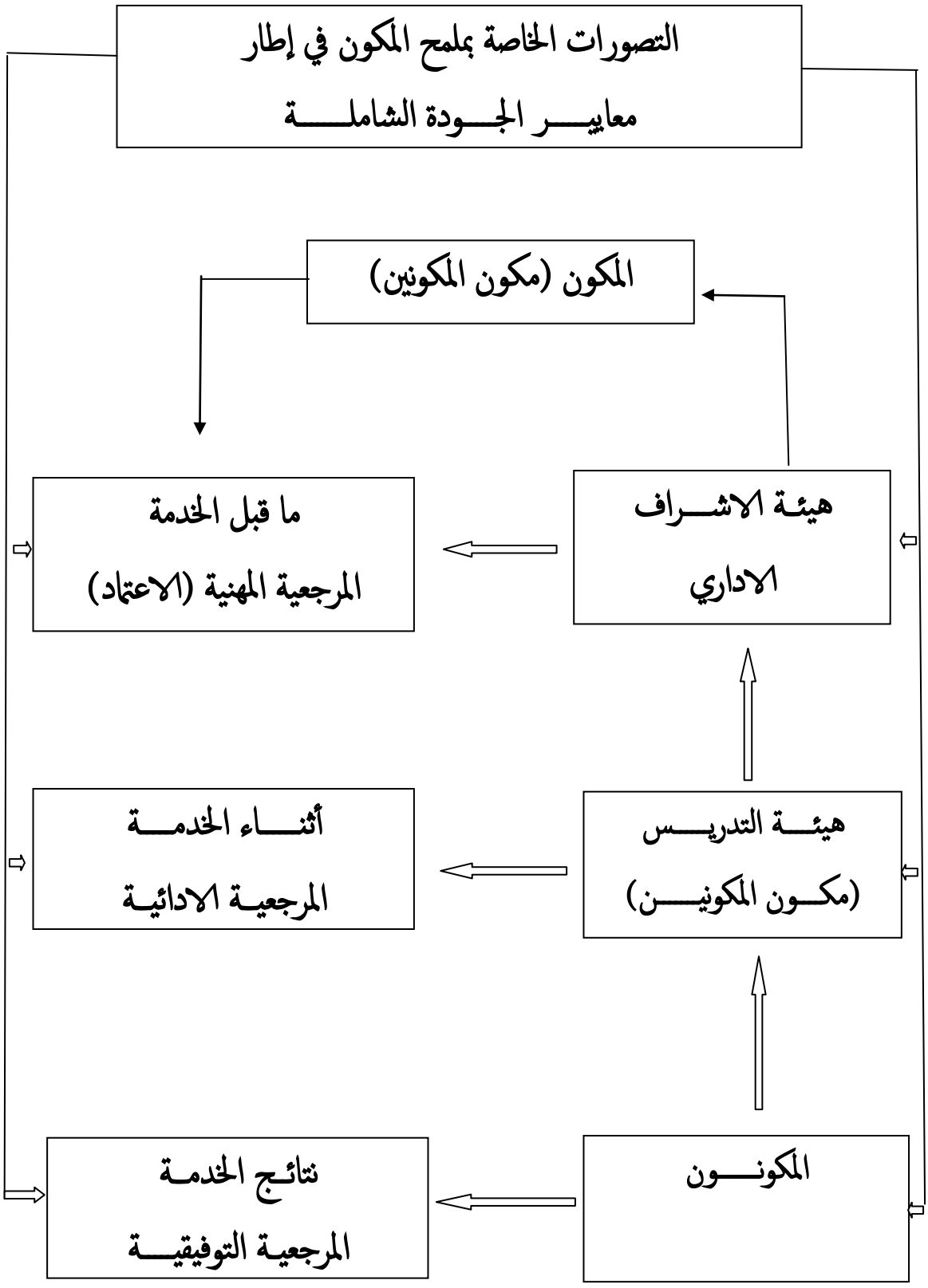
[3] - يوسف منير صيداني،2001، ادارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، منشورات الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، لبنان، ص 21.

- ميل التطبيقات التعليمية الجديدة إلى قياس مخرجات العملية التعليمية التكوينية من خلال اداء المتعلم (المقاربة بالكفاءات).

- كثرة اهتمام الأبعاد التربوية السابقة بدور المعلم على حساب الأبعاد الأخرى اعطى شعور بان الاهتمام بالمعلم أخذ ما فيه الكفاية من المعالجة المعرفية وضبط لمهامه التعليمية التكوينية.

- ظهور كثرة الوسائط البيداغوجية، التي اعتمد عليها في التدريس كبديل مستقبلي للمعلم.

- الاعتماد على تصورات ومتطلبات مختلف المستفيدين (الزبائن) من خدمات المكون، والذي يكمن تقديمه على النحو المقدم في الشكل الاتي:



شكل رقم (8) خاص بخلفيات المعتمدة لبناء ملمح مكون المكونين

وفـــق معاييـــر الجـــودة الشاملـــة

واقع النظام التربوي عندنا ، يحمل المعلم مسؤوليات ما الت أليه المنظومة التعليم والتكوين بالجزائر من ضعف لمخرجات العملية التربوية (ضعف المستوى العلمي ، الرسوب ...) ،على أساس تقييم و حكم سطحي سلبي متحملا فيه أوزار ملقاة عليه من المجتمع ، المشرفين على المنظومة التعليمية والتكوينية ، الطبقة المثقفة والقيادة العليا للبلاد، والدليل على ذلك الاستفاقة الاخيرة من قبل من كل ومن وزارة التربية و شعار الجيل الثاني من اصلاحات الخاصة بمنظومة التربية الوطنية والذي جوهرها يقوم على الشروع في عملية تكوين و تأهيل واسعة لسلك التعليم ابتداءا من سنة 2016 . والسؤال الذي يتبادر الى الدهن، هل نقوم بتطبيق الإصلاحات التربوية (2002) وبعد حوالي أربعة عشرة سنة نتدارك الوضع فنقوم بالتفكير في ضرورة تكوين المكون؟ والذي من المفترض الانطلاقة القاعدية تبدأ من اعداد هيئة التعليم والتكوين.

4-15- مدخل إعداد المكون (المعلم):

للإشارة، إن الدراسة التي نشرف على تقديمها خاصة بمكون المكونين، حيث انه ومن خلال الاطلاع والبحث الواسع والمكثف لم نجد معالجة خاصة بموضوع مكون المكونين، وأمام هذا الواقع وبعد طرح هذا الأشكال على مجموعة من أساتذة من الاختصاص (علوم التربية) وتقديمهم لنا توجيهات منهجية للتعامل مع هذا المتغير، فانه والى درجة معينة سوف نتطرق الى الموضوع بالاعتماد على هذا التحديد الإجرائي الذي يعتبر ان الخصائص المهنية (منصب الوظيفة) لمكون المكونين هو نفسه للمكون.

وللتعرف على طبيعة والخصائص و الخصائص الوظيفية لمهنة المكون والذي تم الاعتماد عليه ايضا من قبل كثير من مراكز البحوث والدراسات المتخصصة لمعرفة أعمق بهذا المحور في بناء منظومة تكوين ما، هو معرفة كيفية إعداد المكون ،إعداد المعلم في القرن الماضي و بداية القرن وفق مداخل ونماذج متعددة منها :

1- النموذج التقني في إعداد المكون :

وهو نموذج يعني بوضع الاستراتيجيات القائمة على ما يجب ان يعرفه المعلم ، ما يتعين عليه من مهارات و ممارسات تربوية ويفترض مؤيدو هذا النموذج ان العنصر الرئيسي هو التغيير التعليمي و تحقيق جودته يكمن في المعرفة و المهارا ت ، و معايير التنفيذ

المستخدمة من المعلمين المحترفين ، وان تنظيم مهنة التدريس في اطار هذا النوع من معايير الاداء سوف يكون قاعدة قوية لإصلاح التعليم و جودته [1]،اين أظهرت الدراسات ان افريقيا اكثر من أي قارة أخرى تعاني ضعف في تحقيق الحد الأدنى من اعداد أعضاء الهيئات التعليمية ، ولو بالحد الأدنى من المؤهلات.[2]

مأخذ هذا النمـوذج:

- ينظر إلى المعلمين على انه أدوات إصلاح ولا يولى قضايا تعلمهم أهمية تذكر ولا كيفية توفير مصادر المعرفة المهنية وتنميتها.

- تجاهل رغبات المعلمين بالتغيير وتحسين الاداء، حيث يبدو إلزاميا وقصريا.

- نقص الإمكانيات المادية الضرورية لتحقيق اعداد مهني ذات جودة خاصة لدى الدول بميزانية المحدودة.

2- الانموذج الإنساني الحقوقي (المكون الممارس المتفكر) :

ظهر خلال السنوات الأخيرة من القرن العشرين من جل أن يتدارك هذه السلبيات في المدخل السابق، ويتخذ هذا النموذج من التنمية المهنية وتمكين المعلمين وتوسيع مجالات خبراتهم وتمكينهم كمواطنين لهم حقوق إنسانية وفق مبادئ حقوق الإنسان العالمية.[3]

---

[1]- طاهر سلوم ،فرح المطلق ، اصف يوصف ، 2008 ، الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير ، قرار جامعة الدول العربية الاطار الاسترشادي .

[2]- رمزي سلامة، نخلة وهبة، 2009، تقييم مؤسسات تكوين أعضاء الهيئات التعليمية في سبع دول عربية افريقية، منشورات الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية ، لنبان.

[3]- الميثاق العربي لحقوق الانسان 2004 .

وترجع أهمية إستخدام المدخل الإنساني فى التدريس إلى أنه يعمل على تنمية العلاقات الإنسانية بين التلاميذ وتنمية روح التعاون والعمل الجماعي بينهم وتنمية العلاقة بين التلاميذ ومعلميهم.[1]

ومن مأخذ على المدخل الإنساني الحقوقي:

- التركيز على ميول التلاميذ، حيث يقوم التلاميذ باختيار وتنفيذ مشروعات مبنية على هذه الميول، وقد يحدث فى بعض الأحيان أن تدور ميول التلاميذ حول موضوعات ليست لها فائدة تربوية كبرى.

- لا يسمح بترابط الخبرات بطريقة جيدة ومنتظمة.

- لا يسمح بالتعمق فى المعلومات.

- التركيز الشديد على ميول التلاميذ وحاجاتهم الحالية يؤدى إلى التضحية بالماضي وإهمال المستقبل.

- إهمال حاجات المجتمع ومطالبه ومشكلاته.

- ان استراتيجيات تطبيقه لا تزال بعيدة على ارض الواقع التعليمي.

- ان مشاركة المجتمع المحلي في تحديد معايير جودة أداة المعلم شكلية الى حد ما.[2]

4-16- اعداد المكون وفق بعد المقاربة بالكفاءات:

ان التربية المستندة الى الكفاءات وإعداد المكون وفقها ظهرت في اواخر التسعينات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الامريكية في إطار حركة اصلاح المنظومة التربوية المبنية على الكفاءات ابتداء من سنة 1968 وكان الاهتمام بكل ما يتعلق بخدمة الكفاءة في التربية والتعليم لضمان الغايات الكبرى في التربية.[2]

---

[1] - نظلة حسن خضر ،1998، قضايا ومشكلات حيوية في التربية العملية ، ط2 ، القاهرة ، عالم الكتب، مصر ،ص22.

[2] - بوبكر جيلالي ، الأسس الفلسفية والاجتماعية لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، الرابط *www.univ-chlef.dz*

وباعتبار المقاربة بالكفاءات هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة[1]. اين يمثل مدخل المقاربة بالكفاءات مدخلا متطورا في اعداد المعلم لأنه يزوده بثقافة مهنية وتربوية جديدة قوامها إقناع ذلك المعلم بأهمية هذا المدخل والسعي لامتلاك الكفاءات (الكفايات) التي يحتاج اليها في عمله في مجال تربية الإنسان – اغلى ما في الوجود- و تحريضه عبر مؤسسات الإعداد والتدريب التربوي على تطوير ما يمتلكه من كفاءات (كفايات) يتطلبها النجاح في العمل قاذا ما تعرف المعلم إلى هذا المدخل ، واقتنع بأهمية امتلاك الكفاءات (الكفايات) اللازمة للنجاح في عمله ، وضرورة تطوير ما حصل لديه منها، وما سيمتلكه في المستقبل من كفاءات (كفايات) متطورة أماكن الركون إلى إتقانه العمل،والإطلاع بالمسؤولية في مجال تربية الجيل وتعليمه على النحو الذي تتحقق معه الأهداف التربوية بفاعلية عالية .[2]

و يعتمد تكوين المكون (المعلم) على مسألتين مهمتين في تعليم مهارات (كفاءات) القرن الحادي و العشرين ، الأولى : تتصل بتعقد عملية التدريس، واهمية الابداع والتأمل فيها، والثانية تتصل بإعداد المعلم من طراز القرن الحادي والعشرين.[3]

4-16-1- الكفاءات التي يستلزم على المعلم اكتسابها : (التحصيل – التكوين فيها):

01- المعايير الأكاديمية التخصصية :

و هي معايير محددة تقررها المؤسسة وتكون مستمدة من مراجع خارجية قومية او عالمية وتتضمن عامة حول مستويات الإنجاز والصفات العامة التي يجب توافرها في خريج تخصص ما.[4] والتي يمكن تلخصيها في النقاط التالية:

- معرفة فلسفة التربية والتعليم وأهدافها في مجتمع المدرسي.

---

[1] - صباح ساعد، 2013 ، دور التكوين اثناء الخدمة في تحسين مهارات المعلمين في مجال التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات ، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 32 ، جامعة بسكرة ،الجزائر، ص 42.

[2] - طاهر سلوم، فرح المطلق، أصف يوصف، مرجع سابق، ص 77 .

[3] - مها كمال حفني، 2015، مهارات معلم القرن الـ 21 ، جامعة أسيوط ، مصر ، ص 8.

[4] - الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2007، ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية.

- معرفة مناهج البحث وتطبيقاتها.

- معرفة محتوى المنهاج والكتب المدرسية المقررة للمادة التي يدرسها وأهداف تدريسها وتحليل محتواها.

- مواكبة التطورات والتغيرات العلمية في مجال تخصصه والقدرة على التعامل معها.

- معرفة اهم الشخصيات المؤثرة في التطور العلمي لمادته الدراسية.

- إدراك الصلة ما بين مادته الدراسية، ومجالات المعرفة الاخرى.

- القدرة على ابراز أثر مادته في حياة الفرد والمجتمع.

- التمكن من المادة العلمية نظريا وعمليا.

- مراعاة التوازن بين الاتساع والعمق للمفاهيم التي تتضمنها مادته.

- استخدام المصادر والمراجع العلمية والتقنية بمهارة.

02- المعايير التربوية والنفسية:

وهي عبارة عن مجموعةٍ من النصوص، والأحكام المطبّقة في المؤسّسات التعليميّة، والتربوية في كافة أنحاء العالم، وتهدف إلى توجيه العمل التربوي توجيهاً صحيحاً، ومعتمداً على دور الإدارة التربويّة في تعزيز دور المعايير للقيام بالوظائف المرتبطة بها، وتُعرف المعايير التربوية أيضاً بأنّها: الأهداف التي تتمّ صياغتها، ووضعها من قبلِ خبراءِ التربية، والتعليم بهدف العمل على تحقيقها داخل المنشأة التعليميّة من أجل الوصول إلى تحقيق المستوى المطلوب، في البيئة التعليميّة بالاعتماد على تطبيقها من قبل الإدارة، والمعلمين، والطلاب، اين تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من أهم الدول التى أولت اهتماماً واضحاً بحركة المعايير التربوية فى التعليم ، واتخاذها كحركة إصلاح للنظام التعليمي الأمريكي و برامج إعداد المعلم [1]، والذي تقوم على :

- معرفة حقائق العلم التربوي والنفسي ومبادئه.

[1] - ادريس سلطان صالح ،2011، المعايير التربوية، الرابط http://kenanaonline.com

- معرفة طبيعة المتعلمين وخصائصهم.

- معرفة طرائق التدريس الحديثة.

- التشجيع على العمل التعاوني بين المتعلمين.

- تشجيع المتعلمين على اتخاذ القرارات.

- تفهم مشكلات المتعلمين وإيجاد الحلول المناسبة.

03- المعايير التربوية المهنية الوظيفية :

وهي توصيف معياري دقيق للكفاءات الواجب توافرها لدى المكون،يقصد بتمهين التعليم" مجموعة المعايير أو الشروط التي يجب توفرها في التعليم تصبح مهنة يمكن دراستها، ووصفها، وتحليل عناصرها، ومعرفة نموها، أو ذبولها"، كما تعتبر انها محكات او مقايس يتم في ضوئها تحديد الكفاءات التي ينبغي توافراها في اداء المعلمين حديثي التخرج، والهدف منها ارشاد الكليات وغيرها من مؤسسات اعداد المعلم التي تقوم بتصميم او اعادة تصميم برنامج اعداد المعلمين.[1] والذي يمكن تقديم اهم المعايير المهنية التربوية فيما يلي:

- امتلاك مهارات التدريس الحديثة.

- استخدام اللغة العربية استخداما سليما.

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

- استخدام اساليب تقويمية مناسبة.

- استثمار الوقت التعليمي بطرقة فعالة.

- التقييد بالأنظمة والقوانين المهنية.

- امتلاك مهارات صيغ الاهداف التعليمية بطرقة صحيحة.

- توفر البيئة التعليمية الغنية بالمثيرات.

[1] - علي عبد الرؤوف محمد نصار،2015 ، تفعيل الاعداد التربوي للمعلم بجامعة القصيم في ضوء المعايير المهنية العالمية، مجلة العلوم التربية والنفسية ، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية ، ص 568.

- القدرة على اثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم.

- امتلاك مهارات ادارة الصف.

- امتلاك مهارات تخطيط الدروس.

- مشاركة المتعلمين في المواقف التعليمية المختلفة.

- استثارة دافعية المتعلمين في اثناء التهيئة للدرس بشكل جيد.

- تحديد الوظائف البيئية التطبيقية على دروسه بشكل يعزز التعلم.

- التزام آداب مهنة التعليم وأخلاقياتها.

- ممارسة دور القائد والمشرف في اثناء الدرس والأنشطة المدرسية.

- إدراك اهمية رسالة المعلم.

- التوسع في استراتيجيات التقويم.

- تقديم التغذية الراجعة والتعزيز في الوقت المناسب.

04- معايير القدرة الشخصية :

و هو عبارة عن بيان عام يحدد الأمور التي يتوقع من المكون معرفتها وفهمها وتنفيذها في سياق عملهم. ضمن مجالات للممارسة المهنية ة والذي تظهر في العناصر التالية :

أ-المهارات :

وتمثل الكفاءات الأساسية التي من المتوقع ان يكتسبها المعلمون و يستخدمونها[1]، ومن أهمها الاتي:

- مهارات الاتصال الشفوي والتحريري.

- مهارات تفكير الناقد والمحاكمة وحل المشكلات.

- الانضباط وتحمل المسؤولية.

[1]- منظمة اليونسكو للعلوم والثقافة والتربية، اليونسكو، فرنسا.

- مهارة النجاح في العمل.

- مهارة القراءة والفهم.

أ- المجـــال المعرفـــي:

ويقصد بها مجموع الخصائص المفترض توفرها في المكون والذي من بين المعايير الاتي:

- متمكن من تخصصه ويحرص على التجديد والابداع.

- متمكن من الأساليب، والاستراتيجيات التدريسية.

- الالمام بالمعارف التربوية.[1]

ب – في المجال السلوكي:

- ضرورة ابراز الجانب الإنساني في عملية التدريس.

- تحمل مسؤولية العمل ونتائجه.

- التزام قيم المجتمع المحلي والحياة الاسرية الشخصية.

- التأكيد على حيوية التفاعل بين المعلم والتلميذ.[2]

4-17- المعيارية في العمليات المرتبطة بالقيادة التربوية للمدرسة Standards:[3]

بالنظر الى ان المعايير(Standards) وهي مصطلح يشير إلى الحالة المثالية للأداء المتوقع ، والتي صممت لمساعدة المؤسسات التعليمية لتكوين منظور متكامل لإدارة

---

[1] - حسن ظاهر خالد،2012، فن التدريس في الصفوف الابتدائية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 15.

[2] - فاديا أبو خليل،2011، إدارة الصف وتعديل السلوك، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ص 56.

[3] - المصدر : http://child-trng.blogspot.com/2012/10/blog-

أدائها التنظيمي لتحقيق الفاعلية والكفاءة دائمة التحسن بما يتوافق وتطلعات المستفيدين من خدماتها.[1]

ولقد شهد التقويم التربوي تحولا واضحا في مفاهيمه ومجالاته اعتبارا من بدايات النصف الثانى من القرن العشرين، حيث انتقل من نطاق محدود يدور حول تقويم الطالب في جانب أو أكثر من جوانب نموه إلى حركة مراجعة ومحاسبة شاملة للنظم التعليمية ومؤسساتها وبرامجها تستهدف التأكد من خلال البحوث العملية أو من خلال برامج التقويم المتكاملة أو من خلال إدارة الجودة الشاملة، من أن هذه المؤسسات والبرامج قد حققت أهدافها. ومن هنا كان اللقاء الصحيح والمناسب بين عمليات التقويم الشامل للمؤسسات والنظم التربوية وعمليات إدارة الجودة الشاملة لهذه المؤسسات.

وتواجه المدرسة المقبلة على تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة جملة من التحديات المتشابكة مثل إعادة النظر في أهداف المدرسة وتحديد أدوارها، وتنظيم مسئوليات العمل فيها، وتوفير البيانات المستمدة من الممارسات والأبحاث لتوجيه السياسات والأداء، وكذلك تخطيط وتنفيذ سلسلة متصلة من أعمال التدريب سواء برامج التنمية المهنية أو السلوك القيادي في مختلف المستويات وذلك من أجل الوصول إلى تحسين جوانب العمل والمناخ المحيط بالأداء التدريسي وحتى تكون المدرسة وسيلة حياة جديدة في مجتمع جديد. والمدرسة مطالبة ببذل الجهد الوفير وتخصيص الوقت الكافي ومتابعة التغير بعين يقظة حتى تتمكن من الأخذ بمبادئ إدارة الجودة الشاملة والمتمثلة في:

1- تحقيق رضا المستفيد.

2- إجراء التقييم الذاتي وصولا لتحسين الأداء.

3- الأخذ بأساليب العمل الجماعي وتشكيل فرق العمل.

4- جمع البيانات الإحصائية وتوظيفها بشكل مستمر.

5- تفويض السلطات والعمل بالمشاركة.

---

[1]- فؤاد مرداد، 2007،القيادة التربوية للمدرسة في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، ص 16.

6- إيجاد بيئة تساعد على التوحد والتغير.

7- إرساء نظام للعمليات المستمرة.

8- القيادة التربوية الفعالة.[1]

ومن هنا تهتم إدارة الجودة الشاملة بمتابعة عمليات الإنتاج عن طريق الجمع المتواصل للبيانات الإحصائية وتفسيرها وتحليلها حتى يمكن تحديد ومواجهة المشكلات فور ظهورها بدلا من الانتظار حتى تفاقمها ثم محاولة حلها.

والبيانات الجيدة هي البيانات الموثوق فيها والمقننة والتي يتم الحصول عليها فى الوقت المناسب بشرط أن تكون مرتبطة بالواقع ومعبرة عنه.

كما يجدر الإشارة في هذا المقام الى تبني أسس ما يعرف **بالاعتماد وفق معايير الجودة،** يعد حافزا على الاتقاء بالعملية التعليمية ككل ومبعثا على اطمئنان المجتمع لخريجي هذه المؤسسة وليس تهديد لهان فهو لا يهدف الى تصنيف او ترتيب المؤسسات التعليمية ، وليس حجرا على الحرية الاكاديمية او تعرضا لقيمها،بل هو تأكيد المؤسسة التعليمية و تشجيعها على اكتساب شخصية وهوية مميزة بناءا على منظومة معايير أساسية تضمن قدرا متفقا عليه من الجودة.[2]

4-18- معايير البنية الخاصة بمؤسسات إعداد المعلم:

والذي تعد من صميم الوظائف الخاصة بهندسة التكوين، والذي معاييرها تتسم بـــ:

- وضوح برامج الإعداد التي تعمل عليها كليات التربية من نواحي القيد والقبول.

---

[1]- محمد محمود الفاضل،2010 ، تجديدات في الإدارة التربوية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ص 75.

[2] - امل فتحي عقل، 2015 ، تطوير معايير التميز في التعليم العالي، دار الخليج للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن ، ص 40 بتصرف.

- التنسيق التام بين مدخلات النظام التعليمي في كليات التربية (مراكز أو معاهد تكوين المكونين) .

- وضوح اللوائح الداخلية لكليات التربية بخصوص أخلاقيات المهنة والتزاماتها.

- كفاءة (كفايات) الأطر البشرية التي تعد المعلم في التخصصات كافة.

- توفر البنى التحتية للتطبيقات العلمية والفنية والرياضية والعملية.

- توافر مستلزمات التدريب وأجهزته ومواده ومتطلباته الأخرى.

- تأكيد مكانة المعلم في القطاع التربوي (التعليمي) والمجتمعي بعامة.

- إظهار الحرص على القبول النوعي للمتقدمين إلى كليات التربية (معاهد التكوين المهني ...).[1]

4-19- مدخل المعايير في إعداد المكون-المعلم:

تعد مسألة اعداد المعلمين وتدريبيهم في الحاضر تحتل أولوية خاصة لدى جميع الدول[2]، اين شخصية المعلمين وصفاتهم تعود بصورة مباشرة للظروف والتدابير التي تتخدد لتربيتهم و حتى اعدادهم وهم المكلفون بالنهوض بمناهج التعليم و لتطبيقاتها.[3]

خلال الحياة المهنية للمعلم يمر مساره المهني عبر عدة مراحل من مرحلة الإعداد القاعدي، إلى مراحل التكوين المتواصل أو ما يسمى التكوين أثناء الخدمة، وتطبيق بعد المعايير في إعداد المعلم هو " وصف تفصيلي لما تنبغي أن يعرفه المعلم، ويؤمن به، ويستطيع أن يقوم به في أثناء التدريس داخل الصف، كما تشمل هذا المهني على توقعات للمعارف واتجاهات ومهارات وأداء المعلم.

---

[1] طاهر سلوم، مرجع سابق، ص 80 بتصرف.

[2] - منظمة اليونسكو للعلوم والثقافة والتربية، 2016، التقرير العالمي لرصد التعليم، ص 16.

[3] - راتي قاسم عاشور، عبد الرحيم عوض، المنهاج،2009 ، دار النشر الجنادرية ، الأردن، ص 140.

ويسعى مدخل المعايير في إعداد المعلم لتحويل المعلم من وظيفة إلى مهنة، كما انه من خلالها يصيح المعلم إنسانا دائم التعلم ودائم السعي نحو إتقان رسالته ومهنته.[1]

مراحل النمو المهني للمكون (المعلم) هي ثلاث:

1- مرحلة الإعداد:

ويتم في الكليات، المعاهد....

2- مرحلة التهيئة :

وتتعلق بالمعلم المبتدئ او ما يسمى بالمعلم المساعد في بعض الأنظمة.

3- مرحلة المكون (المعلم)الممارس (المحترف) :

ويتم تدريبه و تطوير معارفه اثناء الخدمة بما يتواكب والمستجدات التربوية (التنمية المهنية المستدامة للمعلم) ومن ثم فان المعلم هو المتعلم مدى الحياة.[2]

4-20- معاييـــر جودة أداء المكون:

اهم الأبعاد المرتبطة بمعايير اداء المكون وفق نسق معيار ومؤشراته الضابطة والذي تظهر عبلا سبيل المثال في مجموع:

أ – أخلاقيات مهنة التكوين والتعليم:

وهي مجموعة من المعايير التي ينبغي ان يلتزم بها العاملون في ميدان التعليم والتربية[3]،

والذي ترتبط إجراءاته الوظيفية وفق تطبيق البعد بالكفاءات وفق نمط المقاربة بالمعايير التي تكون على النحو التالي:

---

[1]- المرجع السابق، ص 81 .

[2] - محمد عمر العامري،2017، مدخل الى التربية المقارنة، دار المعتز للنشر والتوزيع، الأردن، ص 135.

[3] - حمدان احمد الغامدي،2002، ميثاق مقترح لأخلاقيات مهنة التعليم في دول الخليج العربي، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 83، المملكة العربية السعودية، ص 22.

1- **يظهر** المعلم في سلوكه داخل المدرسة اخلاقيات مهنة التعليم.

2- **يظهر** التزاما بواجباته و مسؤولياته و يؤديها بإخلاص وأمانة و تواضع.

3- **يتقبل** ويعاملهم باحترام و نزاهة ومساواة وعدل ويحافظ على اسرار المتعلمين.

4- **تواصل** مع المتعلمين بمودة و تعاطف.

5- **يلتزم** القيم في تعامله مع زملاءه والإدارة والياء الأمور والأطراف الأخرى.

6- **يستخدم** مصادر المعلومات بأخلاقية .

7- **يتعاون** مع زملائه ويظهر اهتماما بتنميته مهنيا.

8- **يوجه** الى استخدام مصادر المعلومات بأخلاقية.

9- **يظهر** التزاما برسالة المؤسسة التي يعمل فيها ويدافع عنها.

10- **يحافظ** على مظهر عام يليق بمهنته.

11- **يتصرف** في المواقف المختلفة بحكمة وحلم.

ب- يفهم المعلمون طبيعة المتعلمين ويعززون تعليمهم :

بمعنى ان تكون الطريقة المختارة مناسبة لمستوى المتعلمين وقادرة على جذب انتباه و تنشيط تفكيرهم ومتناسبة مع خبراتهم السابقة[1]، والذي نجد منها :

1- يتعرف المعلم الفروق الفردية بين المتعلمين و يلائم ممارسته التدريسية وفق ذلك.

2- **يفهم** المعلم خصائص نمو المتعلمين و طرائق فهمهم المختلفة.

3- **يعامل** المعلم المتعلمين سواسية.

4- **تمتد** مهنة المعلم خارج إطار المعرفة الأكاديمية للمتعلمين.

ج- يتقن المعلمون المادة التخصصية و كيفية تعليمها :

[1]- خليل إبراهيم شبر، عبد الرحمن جامل، 2014، اساسيات التدريس، دار المنهج للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، ص 174.

1- **يفهم** المعلم بنية المعرفة في مجالات تخصصه وكيفية ارتباطها بمجالات المعرفة الاخرى.

2- **يمتلك** المعلم معرفة متخصصة كافية حول كيفية توصيل المعرفة لمتعلمين.

3- **يسلك** المعلم مسارت متعددة للحصول على المعرفة (اطلاع – بحث –تقصي).

د- **يدير المعلمون تعليم وتعلم تلاميذهم :**

والذي تعني حسب فردريك تايلور F.Taylor هي " المعرفة الصحيحة لما يراد من الافراد (المتعلم) ان يؤدونه بأحسن طريقة"[1]، ووفق نمط المعايير تكون إدارة المعلم على النحو المقترح التالي:

1- **ستخدم** المعلم استراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات التلاميذ.

2- **يسير** خبرات التعليم الفعال.

3- **يشرك** التلاميذ في حل المشكلات والتفكير الناقد الابداعي.

4- **يوفر** مناخا ميسرا للعدالة.

5- **يدعم** بيئة التعاقد الاجتماعي لتيسير الممارسات الديمقراطية في ضبط الصف الدراسي.

6- **يدير** وقت التعلم بكفاءة و يحد من الوقت الفاقد.

د - يمارس المعلمون التفكير (التغذية الراجعة) في ممارستهم :

والذي يعبر عنها على انها المعلومات التي تعمل كحد فاصل بين الهدف المراد تحقيقه وبين الاداء الفعلي [2]، والذي تعد من اكثر الأدوات التعليمية المتاحة المستعملة من طرف المربين [3]، ومن بين ما يقوم عليه هذا الاعتماد التربوي من تطبيق هو :

---

[1] - احمد عبد الغفار،2013، الإدارة المدرسية الحديثة الفاعلة، دار النشر للجامعات، مصر، ص 35.

[2]- قندوز احمد ، الشايب محمد الساسي، 2013،دور التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مهارات نفيد الدرس لدى المدرسين، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد 12 ، جامعة المسيلة، الجزائر،ص 122.

[3] - روبرت.جاي مارزانو، ترجمة هلا نافع الخطيب، 2009، القيادة المدرسية الناجحة، العبيكان للنشر، ط 2 ،المملكة العربية السعودية، ص 129.

1- **يتخذ** المعلم قرارات تتعلق باختبارات صعبة (مثل الاختيار بين الشمول والعمق).

2- **يحرص** المعلم على استشارة التربويين والمهنيين الآخرين و يستفيد من نتائج البحث التربوي والممارسات التدريسية لتطوير ادائه.

3- **يحرص** المعلم على التواصل مع الخبرات المهنية التي يقدمها زملاءه والتي يكتسبها متعلمة لمواصلة التفكير وحل المشكلات وابتكار أفكار جديدة.

هـ - يحرص المعلم على اقامة شراكة مع المجتمع :

والذي هي بمعنى جوهري شامل يمس التعاون والتكامل بين المدرسة والاسرة والمجتمع في بناء البرامج والأنشطة والفعاليات ومتابعتها وتقويمها لزيادة فاعلية كل منهم[1]، والذي يمسح فق هذه النظرة قيام المكون بالأداء المهني الاتي:

1- **يسهم** المعلم في تطوير مدرسته من خلال التشارك والتعاون مع زملاء المهنة.

2- **يعمل** المعلم بشراكة مع أولياء الأمور.

3- **يستفيد** المعلم من مصادر المجتمع المحلي.

و- يدرك المعلم أن التمهين يخدم التمكين :

وهي تقوم أيضا بعد التكوين المهني على أساس امتلاك خصائص شخصية معينة، او اظهار السلوكات المرتبطة بالأداء الناجح او تحقيق نتائج محددة وفق منظور المحكات، والذي تقوم فيها بالأدوار المناسبة الاتية:

1- **يعد** التعليم مهنة، ويعد المعلم صاحب مهنة ، وليس موظفا بيروقراطيا.

2- **انتقال** المعلم إلى الإطار المهني لدعم مسؤولياته ، كصاحب مهنة في المجتمع ، وليس موظفا يخضع للضبط الصارم والأقدمية الزمنية المطلقة.

3- **يعمل** على أن يكون شريكا في عملية التنمية المهنية.

[1] - وزارة التربية، 2017، الدليل التنظيمي لشراكة المدرسة مع الاسرة والمجتمع، المملكة العربية السعودية، ص 10.

4- **يوفر** الظروف المادية والتنظيمية والمعرفية والاجتماعية اللازمة لجعل التعليم نشاطا مهنيا.

5- **يطور** نظاما فعالا للتقويم الذاتي والخارجي للمعلم وتوفير التغذية الراجعة حول أداءه.

6- **يسعى** لان تكون ترقية المعلمين الى مستويات تدريسية اعلى بمسميات معينة وفق تقويم أدائي. [1]

21-4- انماذج عن معايير إعداد المكـــون (المعلم) :

سنحاول هنا التركيز الدراسة على التجارب العالمية الرائدة في إعداد المعلمين وفق أبعاد المعايير مع تلميح خاص بالمناهج (الهندسة البيداغوجية) المبينة ايضا على هذا البعد بالنظر الى الترابط بينهما.

1- التجارب الريادية في الولايات المتحدة الأمريكية:

على سبيل الحصر والتركيز على اهم المعايير المعروفة عالميا والذي تعمد الكثير من الدول على مجارتها في بناء النظام التكويني عندها .

أ- المعايير الصادرة عن المجلس الوطني لاعتماد اعداد المعلمين (NCATA) :

نشأ نظام الاعتماد التربوي و تطور في الولايات المتحدة الامريكية على أساس تطوعي وغير حكومي ن و اصبح له تأثير واسع النطاق، ومن منطلق الايمان بدور مؤسسات اعداد المعلمين واهمية ضبط مستوى الجودة فيها تم فيها وضع معايير اعتماد برامج الاعداد المهني للمعلمين وتنفيذها وتعديلها. [2]

معايير الإعداد كما اقرها المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين:

اهم المعايير التي تضمنتها ما يلي:

---

[1] - طاهر سلوم، فرح المطلق، مرجع سابق، ص 83-84

[2] -صالح بن عبد العزيز النصار، 2007، نحو معايير مهنية لاعتماد مؤسسات اعداد المعلمين نموذج نكاتي(NCATE)،نشرت ضمن اعمال اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية، جستن،15-2007/7/16 ،ص2.

المعيار الأول: معارف المرشحين ومهاراتهم واستعداداتهم المهنية:

يتوجب على الطلبة المعلمين الذي يعدون للعمل بوصفهم معلمين او بوصفهم مسؤولين مهنيين تربويين اخرين في المدارس، ان يعرفوا محتوى مادة الاختصاص والمواد التربوية والمهنية ويبرهنوا على امتلاكهم هذه المعارف والمهارات والمواقف الضرورية لمساعدة تلاميذ المدارس جميعهم على التعلم، وينبغي اجراء التقويمات للتأكد من ان المرشحين يحققون المعايير المهنية ومعايير الولاية ومعايير المؤسسة.

وتشمـل:

1- معرفة المرشحين لمزاولة مهنة التدريس بمضمون مادة التخصص.

2- معرفة المترشحين لمزاولة مهنة التدريس بالمحتوى المعرفي البيداغوجي ومهارات التدريس.

3- المعرفة المهنية والبيداغوجية المتصلة والمهارات لدى المرشحين لمزاولة مهنة التدريس.

4- فهم المرشحين لتعلم التلاميذ.

5- معارف و مهارات المترشحين لمزاولة مهن اخرى في المدرسة (على سبيل المثال امين المكتبة وأخصائي القراءة .....).

6- معرفة المترشحين لمزاولة مهن اخرى في المدرسة بتعلم التلاميذ.

7- التوجيهات المهنية لدى جميع المرشحين لمزاولة مهنة التعليم والمهن الأخرى في المدرسة.

المعيار الثاني : نظام التقويم وتقويم الكلية :

تمتلك الكلية نظاما للتقييم يقوم بجع البيانات وتحليلها حول مدى تأهل المتقدمين، وأداء المرشحين، وحول تقويم الكلية لأداء المرشحين وتحسينهم، وتقويم ادائها وبرامجها.

ويشمل نظام التقييم جمع البيانات والتقارير والسجلات الخاصة بالشكاوى وتحليلها وتقومها، واستخدام البيانات لتحسن البرنامج.

المعيار الثالث : التجربة الميدانية والممارسة العيادية :

تقوم الكلية مع المدارس المشاركة بتصميم الخبرات او التجارب الميدانية والتدريب العملي او الممارسات العيادية وتطبيقها وتقويمها (الممارسات التي تتم تحت الإشراف) بطريقة بتوصل من خلالها الطلبة المعلمون و غيرهم إلى تطوير المعرفة، والمهارات ، والمواقف او الاستعدادات الضرورية لمساعدة جميع الطلبة على التعلم وتطبيقها و يشمل :

1- التعامل مع المدارس الشريكة.

2- تصميم و تنفيذ وتقويم الخبرات الميدانية والممارسات العيادية.

3- نمو المترشحين وتمكنهم من المعارف والمهارات و الاتجاهات المهنية لمساعدة كل المتعلمين على التعلم.

المعيار الرابع : مراعاة التنـوع :

تقوم الكلية بتصميم و تقويم المناهج ن وتتيح الخبرات الميدانية للمرشحين بما يمكنهم امتلاك المعارف والمهارات المهنية اللازمة لمساعدة جميع التلاميذ على التعلم، و يشمل:

1- تصميم المنهج والخبرات وتنفيذها وتقويمها.

2- خبرات العمل مع أعضاء متنوعين ن ونجد على مستوى ما هو مقبول إشارات إلى تفاعل المرشحين في برامج التعليم الانتظامية عن بعد مع أعضاء هيئة تدريس الكلية ، وآخرين مع الكليات الأخرى من المدارس.

3- خبرات العمل مع مرشحين متنوعين.

4- خبرات المعمل مع التلاميذ متنوعين في المدارس.

المعيار الخامس : مؤهلات اعضاء هيئة التدريس ، وأدائهم و نموهم المهني :

على أعضاء هيئة التدريس بالكلية أن يكونوا مؤهلين ويمثلوا نماذج لأفضل الممارسات المهنية في البحث وخدمة المجتمع ت والتدريس ن بما في ذلك قيامهم بتقييم فاعليتهم الذاتية في علاقتها بأداء الطلبة المعلمين، وهم أيضا يشاركون مع زملائهم في مواد التعليم والمدارس ويتوجب على الكلية ان تقوم بانتظام بتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس وتسهيل نموهم المهني، وهي تشمل:

1- أعضاء هيئة التدريس المؤهلون.

2- إظهار افضل الممارسات المهنية في التدريس.

3- إظهار افضل الممارسات المهنية في العمل العلمي.

4- إظهار افضل الممارسات المهنية في تقديم الخدمات.

5- تقويم الكلية للأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس.

6- تيسير الكلية للنمو المهني .

المعيار السادس : حوكمة الكلية و مواردها:

تتوفر لدى الكلية القيادة والسلطة والميزانية والقوى البشرية والتسجيلات والمصادر، بما في ذلك مصادر تكنولوجيا المعلومات لإعداد الطلبة المعلمين كي يحققوا المعايير المهنية ومعايير الولاية والمعايير المؤسساتية، والتي تضم:

1- قيادة الكلية وسلطاتها.

2- مبزانية الكلية.

3- العاملون.

4- سجلات الكلية.

5- موارد الكلية بما في ذلك التكنولوجيا.[1]

2- معايير مجلس اعتماد اعداد المعلمين في الولايات المتحدة الامريكية (Teacher Education Accreditation Council / TEAC) :

تأسس المجلس عام 1997 كمؤسسة لا تبتغي الربح وقد ساهم في انشائها مجلس الكليات المستقلة.

[1] - حنا عوكر ، مرجع سابق ، ص 91-92 بتصرف.

يقوم مجلس اعتماد اعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكي بمراجعة واعتماد برامج كليات التربية او مؤسسات التعليم العالي التي تقوم بإعداد المعلمين فقط ولا تتوجه الى المؤسسات الاخرى.

وحدد مجلس اعتماد برامج اعداد المعلم ثلاث مبادئ هي:

1- الدلائل على تعلم الطلاب.

2- تقويم صادق لتعلم الطلاب.

3- التعليم المؤسسي.

ومن جهة أخرى احتوى على سبعة معايير للأداء وهي:

1- المناهج،2- أعضاء هيئة التدريس،3- التجهيزات والأجهزة والأدوات ،4- الإدارة والميزانيات، 5- خدمات الطالب،6- قبول الطالب، 7-التغذية الراجعة للطلاب.[1]

3- معايير الهيئة الوطنية للمعايير المهنية في التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية National Board for Professional Teaching (Standerds /NBPTS) :

تأسست الهيئة الوطنية للمعايير المهنية للتدريس سنة 1987 بوصفها هيئة غير حكومية لا يبغي الربح،[2] وقد اعدت بيان سياستها الأول وهو " ما الذي ينبغي على المعلمين ان يعرفه، وان يكونوا قادرين على فعله؟ "

تقوم الهيئة على تحسين نوعية التعليم والتعلم من خلال:

[1] - عبدالوهاب محمد النجار،2007، الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين، قدمت الى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، 15-2007/5/16م، في منطقة القصيم، المملكة العربية السعودية.

[2] - وليد نوافله، احمد نجادات، 2014، تقويم فاعلية برامج اعداد معلمي التربية الابتدائية مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، المجلد 28، الأردن، ص 361.

- الحفاظ على معايير عالية و صلبة توضح ما سيعرفه المعلم المعد و ما سيكون قادرا على فعله.

- توفير نظام وطني تطوعي يمنح المعلمين الذي يحققون هذه المعايير شهادة او رخصة

- الدعوة إلى إلغاء إصلاحات تربوية مناسبة لدمج شهادة الهيئة الوطنية في التربية الوطنية الأمريكية وبالإفادة من خبرة معلمي الهيئة.[1]

وضم موقع الهيئة على الأنترنت (www.pearsonvue.com) خمسة اقتراحات لمعايير الجودة وهي :

الاقتراح الأول: يلتزم المعلمون بالمتعلمين وتعليمهم:

- الخريجون المعدون لجعل المعرفة قابلة للفهم من قبل جميع المتعلمين، وهم يؤمنون بان جميع المتعلمين قادرون على التعلم.

- يعامل المتخرجون متعلميهم بمساواة، ويتعرفون الفروق الفردية التي تميز تلاميذهم من بعضهم، ويأخذون بعين الاعتبار في ممارساتهم هذه الفروق.

- يعرف الخريجون كيف ينمو المتعلمون وكيف يتعلمون.

- يحترم الخريجون الفروق العائلية والثقافية التي يجلبها المتعلمين معهم الى غرفة الصف.

- تهتم الخريجون بمفهوم الذات لدى تلاميذهم وبدافعيتهم وتأثيرات التعلم على علاقاتهم مع بعضهم.

- يهتم الخريجون بنمو الشخصية والحس بالمسؤولية لدى تلاميذهم.

الاقتراح الثاني: يعرف المعلمون الموضوعات التي يعلمونها وكيفية تعليم هذه الموضوعات للتلاميذ:

- الخريجون ينتقون الموضوعات التي يعلمونها، ويمتلكون معرفة معمقة بتاريخ مادة اختصاصهم وبنيته وتطبيقاته في عالم الواقع.

[1] - حنا ، مرجع سابق بتصرف.

- يمتلك الخريجون الخبرة والمهارة في تعليم مادة اختصاصهم كما يألفون اخطاء المتعلمين في تنفيذ المهارات.

- الخريجون قادرون على استخدام مختلف الاستراتيجيات التعليمية ليعلموا من اجل الفهم.

الاقتراح الثالث : يكون المدرسون قادرين على تقديم التعليم الفاعل ، ويتحركون برشاقة مستخدمين مروحة من التقنيات التعليمية ، جاعلين المتعلمين محفزين و منكبين على العمل ومنخرطين فيه.

- يعرف الخريجون كيف يشغلون المتعلمين في تأمين بيئة تعليمية منضبطة، وكيف ينظمون التعليم ليتوافق مع الاهداف التعليمية.

- يعرف الخريجون كيف يقومون تقدم المتعلمين بوصفهم افرادا كما يعرفون كيف يقومون الصف بشكل عام.

- يستخدم الخريجون طرائق متعددة لقياس نمو المتعلمين وفهمهم، ويكونون قادرين على ان يشرحوا بوضوح انجاز المتعلمين للأهل.

الاقتراح الرابع : يفكر المعلمون بطرقة منهجية في ممارستهم ، و يتعلمون من تجربتهم:

- ينفذ خريجو الهيئة ما تعنيه عبارة الانسان المثقف، فهم يطالعون ويقرؤون ويطرحون الأسئلة ويصممون أشياء جديدة ويعتزمون تجربتها.

الاقتراح الخامس : المعلمون هم أعضاء ناشطون في جماعات التعلم :

- يتعاون خريجو الهيئة مع الآخرين من اجل تحسين تعلم المتعلمين.

- قادرون على تقويم التقدم الدراسي، وتوفير الموارد بما يتلاءم مع الأهداف التربوية المحلية والتابعة للولاية.

- يعرفون كيف يعملون على نحو تعاوني مع الاهل بهدف اشراكهم على نحو منتج في عمل المدرسة.

4- معايير إعداد المعلم الصادرة عن اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد بالولايات المتحدة الامريكية (Intestate Teacher Assessment and Support Consontium /INTASC):

والتي تم كانت نتيجة إنشاء اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد بين الولايات Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC)، عام 1987م ، من خلال التعاون بين أقسام التربية داخل الولايات والمنظمات القومية للتربية ؛ من أجل العمل على إصلاح نظم تكوين المعلم (الإعداد ـ الرخصة ـ التنمية المهنية)[1].

و تضم عدت معايير هي :

المعيار الاول : مادة التخصص :

يدرك المعلم المفاهيم الرئيسية، وأدوات البحث وأسس البحث (القدرة).

المعيار الثاني : تعلم التلاميذ :

يفهم المعلم كيف ينمو تلاميذه، ويتعلمون، وهو قادر على تزويدهم بفرص للتعلم تدعم نموهم والعقلي الاجتماعي .....

المعيار الثالث : تنوع المتعلمين :

يدرك المعلم ان المتعلمين يختلفون في طرق تعلمه، وهو قادر على ايجاد الفرص الملائمة لكل منهم بما يراعي خصائصهم و خلفياتهم المختلفة.

المعيار الرابع : استراتيجيات التعليم :

يفهم المعلم ويستخدم استراتيجيات مختلفة للتعليم تشجع التلاميذ على التفكير الناقد وحل المشكلات وتنمي مهارتهم الادائية.

[1] - ادريس سلطان صالح ،2011،معايير اعداد معلم الجغرافيا، الرابط http://kenanaonline.com

المعيار الخامس : بيئة التعلم :

يوظف المعلم معرفته بدوافع وسلوك المتعلمين افراد وجماعات في تصميي بيئة للتعلم تشجع على التفاعل الاجتماعي الايجابي (التحفيز الذاتي).

المعيار السادس : الاتصـال :.

يوظف المعلم معرفته بطرق الاتصال اللفظي والغير اللفظي، وبتقنيات الاتصال الاخرى لتعزيز الحوار البناء والتعاون والتفاعل المبني على التسامح والرغبة في تقديم المساعدة بداخل الصف.

المعيار السابع: التخطيط للتدريس:

يخطط المعلم للتدريس ويدير عماليته بناء على معرفته بمادة التخصص وبطبيعة التلاميذ والبيئة الاجتماعية المحيطة، وأهداف المنهج.

المعيار الثامن: التقييـم:

يفهم المعلم ويستخدم طرق التقييم المختلفة للتأكد من تقدم التلاميذ ونموهم بجوانبه المتعددة.

المعيار التاسع: التفكر والنمو المهني:

المعلم ممارس مهني يفكر باستمرار في ممارسته، ويقيم النتائج المترتبة عليها و تأثيرها على التلاميذ و الوالدين والزملاء.....، ويبحث باستمرار عن الفرص التي تدعم نموه المهني.

المعيار العاشر: التعاون والأخلاقيات:

يتواصل المعلم مع أولياء الأمور والأسر والزملاء والبيئة الاجتماعية، و يتعاون معهم جميعا لكل يعزز تعلم التلاميذ ويؤمن سلامتهم.

كما نسجل تقديمها بصيغ أخرى مختلفة تتقارب مع المعايير المقترحة من طرف هذه INTASC[1].

[1] - عبد العظيم صبري عبد العظيم، حمدى احمد محمود،2015 ، المؤسسة التعليمية و دورها في اعداد القائد الصغير، الناشر المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر، ص 71-77.

وفي سنة 2011 أدخلت تعديلات أهمها :

مجال المتعلم والتعلم : وتشمل ثلاث معايير هي :

المعيار الاول : المتعلم والمعلم.

المعيار الثاني : الفروقات في التعلم.

المعيار الثالث : بيئات التعلم .

مجال معرفة المضمون : ويشمل على معيارين هما :

المعيار الرابع : معرفة المضمون.

المعيار الخامس: تطبيق المضمون.

مجال ممارسة العليم : ويشمل ثلاث معايير هي :

المعيار السادس : التقويم .

المعيار السابع : التخطيط للتعليم.

المعيار الثامن : استراتيجيات التعليم.

مجال المسؤولية المهنية : وتشمل على معيارين هما :

المعيار التاسع : التعلم الاحترافي المستدام والممارسة الاخلاقية.

المعيار العاشر : القيادة والتعاون.

اين تعمل على الإخراج الى السطح والتصدي **لعلاقات الاختلال الوظيفي** طيلة مجرى النظام، ذلك **للتمكين من إيجاد اشكال جديدة من التعاون** [1]، و مثال عن التعديلات:

المعيار الأول: المتعلم والمعلم:

[1] - توم فيندر ارك وجماعته، ترجمة زهير السمهوري، 2012 ، العيبكان، الطبعة العربية الأولى، المملكة العربية السعودية، ص 339.

يفهم المعلم كيف ينمو المتعلمون ويتطورون مدركا أنماط التعلم والنمو تتغير من فرد لأخر ضمن وعبر المجالات المعرفية واللغوية والاجتماعية والجسدية ويصمم خيرات تعلم ملائمة لنموهم ومحفزة لتفكيرهم.

المجـــالات :

1- مهارات الاداء: تضم:

1- يفهم المعلم بانتظام الانجاز الفردي والجماعي للمتعلمين بهدف تصميم العليم وتعديله لتلبية حاجاتهم في كل مجال من مجالات النمو المعرفي واللغوي والاجتماعي الانفعالي والجسدي ويعمل على وضع دعائم تساعدهم على العبور الى المستوى الثاني من مستويات النمو عندهم.

2- يبتدع المعلم تعليما مناسبا للنمو يأخذ في الاعتبار نقاط قوة المتعلمين الفردية واهتماماتهم وما يمكن كل متعلم وتسريع تعلمه.

3- يتعامون المعلم مع العائلات (الأهل) والمجتمعات المحلية والزملاء والمهنيين الآخرين طي يعزز نمو المتعلم وتطوره.

2- المعرفة الأساسية :

4- يفهم المعلم كيف يحصل التعلم – وكيف يبني المتعلمون المعرفة، وكيف يكتسبون المهارات ويطورون عمليات التفكير المنهجي المنظم – ويعرف كيف يستخدم الاستراتيجيات التعليمية المعززة لتعلم التلاميذ.

5- يفهم المعلم أن نمو المتعلم المعرفي واللغوي والاجتماعي الانفعالي والجسدي يؤثر في التعلم ويعرف أن يتخذ قرارات تعليمية مبنية على نقاط قوة المتعلمين وحاجاتهم.

6- يتعرف المعلم إلى الاستعداد للتعلم يفهم كيف أن النمو في هذا مجال يمكن أن يؤثر على الأداء في المجالات الأخرى.

7- يفهم المعلم دور اللغة والثقافة في التعلم ويعرف كيف يعدل التعليم ليجعل اللغة مفهومة والتعليم مناسبا و محفزا وفي متناول المتعلمين.

ج- الاستعدادات الأساسية :

8- يحترم المعلم اختلاف نقاط القوة عند المتعلمين وحاجاتهم، ويتعهد

9- يتعهد المعلم استخدام نقاط قوة المتعلم كأساس للنمو كما يستخدم تصوراتهم الخاطئة كفرص للتعلم.

10-يتحمل المعلم مسؤولية تعزيز نمو المتعلم وتطويره.

11-يقدر المعلم مساهمات العائلات (الأهل) والزملاء والمهنيين الآخرين، و يوظفها في فهم نمو كل متعلم ودعمه.

5- معايير ولاية كنتاكي في الولايات المتحدة الأمريكية (Kentucky):

اتبعت جامعة كنتاكي الحكومية المعايير العشرة التالية لبرنامج اعداد المعلم وتأهيله فيها بعد تجربتها عام 1999 من قبل لجنة المعايير المهنية للتعليم (Kentucky Education Professionnel Standars Board)[1]

المعيار الأول : يظهر المعلم معرفة أكاديمية معاصرة :

يظهر المعلم معرفة أكاديمية معاصرة و كافية بمضامين المعرفة المقررة

المعيار الثاني : يصمم المعلم التعليم و يخططه :

يصمم المعلم ويخطط تعليما ينمي قدرات المتعلمين على استخدام مهارات التواصل و تطبيق المفاهيم ، وان يصبحوا أفراد مكتفين ذاتيا، وأعضاء مسؤولين في الفريق وتضم

المعيار الثالث : يخلق المعلم مناخا مواتيا للتعلم ويحافظ عليه :

يعتمد على استخدام المهارات التواصلية يساهم كل تحقيق القدرة على الاتكال الذاتي وقيادة الفريق والقدرة على حل المشكلات التي تعترضهم في التعلم .

[1] - سامح محافظة، 2014 ،معلم المستقبل : معايير اعداده وتأهيله وسماته، مجلة الراي، الأردن ، الرابط http://alrai

المعيار الرابع : يطبق المعلم التعليم و يديره:

والذي يعمد على مجموعة من الاستخدمات مرتبط بالاستراتيجيات التعليمية التي تتوافق مع اهداف التعلم، إلى حاجات المتعلمين المختلفة ومعلومات التقييم، واستخد الوقت ن المكان والمواد بفاعلية.

المعيار الخامس: يقوم المعلم التعلم ويبلغ المتعلمين بنتائجه:

مع الآخذ بعين الاعتبار قدرة المتعلمين على استخدام مهارات التواصل وتطبيق المفاهيم الأساسية .

المعيار السادس: يظهر المعلم قدرة على تطبيق التكنولوجيا:

من خلال استخدام التكونولوجيا المتوفرة ليصمم التعليم ويخططه، ولتقويم تعلم المتعلمين.

المعيار السابع : يقوم التعليم والتعلم و يفكر في تقويمه:

بالرجوع الى استخدام المعلومات ليفكر فيها، والتعرف على مجالات النمو المهني.

المعيار الثامن : يتعاون مع الزملاء و الآهل و الآخرين:

من خلال توظيف إجراءات المشاركة او التعاون، ويصمم لتعزيز التعلم الذي يجمع الكل في الجهد التعاوني ويخططه، وينفذ انشطة مخططة تعزز تعلم المتعلمين وتشرك الجميع، و يحلل المعلومات ليقوم مخرجات (نواتج) الجهود التعاونية.

المعيار التاسع : يقوم المعلم التعليم ويحقق نموه المهني:

والذي من خلاله يعمد الى تقوم إنجازه الذاتي المتعلق بمعايير المعلم في كنتاكي، و يتعرف أولويات النمو المهني استنادا إلى معلومات التقييم الذاتي، وإنجاز المتعلمين والمفعول الارتجاعي من الزملاء.

المعيار العاشر : يظهر القيادة غي المدرسة والمجتمع والمهنة:

يظهر المعلم قيادة مهنية ضمن المدرسة وفي المجتمع ومهنة التربية لتحسين تعلم المتعلمين ومصلحتهم، من خلال معرفة فرص القيادة التي تعزز تعلم المتعلم و /أو البيئة

المهنية في المدرسة،يطور مخططا للشروع في أنشطة قيادية، يطبق خطة للشروع في أنشطة قيادية، ويحلل المعلومات لتقويم نتائج الجهود القيادية المخططة والمنفذة. [1]

6- معايير المعلم في ولاية ويسكونسن في الولايات المتحدة الأمريكية (Wissconsin) :

من منطلق وجود اختلاف وتباين مقصود بين مختلف النماذج المعيارية التعلمية المطروحة ، والذي تضع كل ولاية اختباراتها و تفرض معايير خاصة بها [2]، وبهدف تطوير المعايير الأمريكية المحلية (الولائية) للتربية العلمية شارك إداريو المدارس ، والآباء ، ومطورو المناهج ، والهيئات التدريسية في الجامعات ، والعلماء ، والمهندسون ، وموظفو الحكومة ، وقد أخذ هؤلاء المشاركون بعين الاعتبار جهود الإصلاحات التربوية العلمية السابقة ، وتمت مراجعة المعايير من قبل آلاف الأشخاص ، مما أدّى إلى عمليات تفاعلية انتهت بإجماع عام عريض حول عناصر التربية العلمية ومناهجها المطلوبة التي تسمح وتؤدي بالتالي إلى تحقيق التفوق والتميز. و فيما يخص المعايير الخاصة بالمعلم فكي يستلم إجازة تعليم في ولاية ويسكونسن، تنبغي على المترشح لهذه المهنة أن ينجز برمجا تم توافق عليه ، و يظهر أداءا متميزا في المعرفة والمهارات والاستعدادات التابعة لكل معيار من معايير العشرة الخاصة بالمعلم والذي تجب يجب ان تستوفي المعايير المطلوبة و منها:

- **معرفة المعلمين لمواضيع المادة التي يدرسونها:** على ان يفهم المعلم المفاهيم المركزية ، وأدوات البحث والاستقصاء ، وينبي المواد التي يعلمها ، ويستطيع ان يبتكر خبرات تعلمية تجعل عناصر خذه المادة ذات معنى للتلاميذ.

- **معرفة المعلمين لكيفية نمو الطفل:** على ان يفهم المعلم كيف يتعلم الأطفال ذوو القدرات المتفاوتة،و يؤمن لهم تعليما يدعم نموهم العقلي والاجتماعي والشخصي.

فهم المعلمين لأساليب تعلم التلاميذ المتنوعة : على ان يفهم المعلم كيف يختلف التلاميذ في مقارباتهم للتعلم، والعوائق التي تعوق تعلمهم ، وكيف يمكنه ان يكيف التعليم ليتلاءم مع تنوع حاجات التلاميذ بمن فيهم ذوو الصعوبات التعملية والمتميزون (الموهوبون).

---

[1] - حنا عوكر ، دراسة معايير اعداد المعلم ، مرجع سبق ذكره، ص 107-108 بتصرف.

[2] - هايدي هايز جاكوبز، ترجمة نيفين الزاغة، 2015 ، منهاج القرن 21 ، العبيكان للنشر،ط1، المملكة العربية السعودية، ص 16 بتصرف.

معرفة المعلمين كيف يعلمون (طرائق التعليم وأساليبه) : على ان يفهم المعلم ويستخدم مجموعة من استراتيجيات التعلم ،بما فيها التكنولوجيا لتشجيع نمو الطفل في مجالات التفكير النقدي و حل المشكلات ومهارات الأداء.

- **معرفة المعلمين بكيفية إدارة الصف :** على ان يستخدم المعلم فهما في تحفيز السلوك و دافعية الأفراد والجماعات ويعمل على خلق بيئة تعلمية تشجع التفاعل الاجتماعي الإيجابي، والإدماج النشط في التعلم والتحفيز الذاتي.

- **قدرة المعلمين على التواصل الجيد :** على ان يستخدم المعلم تقنيات التواصل اللفظي وغير اللفظي الفعالة، فضلا عن استخدام وسائط الاتصال التعليمية والتكنولوجيا لتعزيز التساؤل الفعال والتعاون والتفاعل الدائم في حجرة الصف.

- **قدرة المعلمين على التخطيط لدروس متنوعة :** على ان ينظم المعلم ويخطط لتعليم نظمي منهجي يستند إلى معرفة المادة التعليمة ، و التلاميذ، والمجتمع المحلي ، وأهداف المنهج.

- **معرفة المعلمين بكيفية التحقق من تقدم التلاميذ:** على ان يفهم المعلم ويستخدم استراتيجيات تقويم رسمية و غير رسمية تقييم التلاميذ.

قدرة المعلمين على تقويم أنفسهم : على ان المعلم هو الممارس المفكر الذي يقوم باستمرار تأثير خباراته وأفعاله على التلاميذ و الآهل و المهنيين في المجتمع المتعلم ، وعلى الآخرين الذين يبحثون فعليا عن فرص تنمية أنفسهم مهنيا.

- **ارتباط المعلمين بزملائهم وبالمجتمع :** على ان يعزز المعلم علاقاته بزملائه في المدرسة وبالآهل وبغيرهم من المنظمات والمؤسسات في المجتمع الأوسع من اجل دعم تعلم التلاميذ. [1]

6- معايير كلية التربية في مقاطعة كوينزلاند في استراليا :

يخضع النظام الأسترالي للتعليم والتدريب الى تحسين مستمر ومراجعة من قبل الهيئات الحكومية والصناعية والمهنية لصيانة وتحسين مستواه الرفيع. كما يستند ضمان الجودة في قطاع التعليم والتدريب المهني في استراليا على الشراكة بين مقدمي التعليم والحكومة الأسترالية وحكومات الولايات والأقاليم ووكالة مستقلة للتدقيق في الجودة. هذه الشراكة

[1] - حنا عوكر، دراسة معايير اعداد المعلم ، ص 108-109 بتصرف.

تضمن تناسق المعايير الوطنية في التسجيل والاعتماد والرصد الخارجي والتدقيق المستقل للجودة (المعروف باسم إطار التدريب على الجودة الأسترالي) ، والذي تشرف عليه وكالة جودة الجامعات الأسترالية (AUQA) منظمة مستقلة وطنية غير هادفة للربح حيث تعزز التدقيق والمراجعات وتقدم التقارير حول ضمان الجودة في التعليم العالي الأسترالي[1]. وتضم 12 معيار وهـي:

- تصميم خبرات تعليمية متجددة ومرنة للإفراد والجماعات:

والذي تظهر على شكل صياغة أهداف تعلمية تستند الى مقررات موقعة وإطار منهجي ملائم لسياسة المدرسة، إدخال معلومات عن الطلاب، والتخطيط من اجل دعم الطلاب في احتياجاتهم التعلمية الفردية وتنظيمها لتعليم الخبرات التعلمية، مع مراجعة الخبرات التعلمية وتقييمها.

- المساهمة في النمو اللغوي والقرائي والحسابي:

والذي تضم تحديد احتياجات تطوير تعلم اللغة والقراءة والحساب لدى الطلاب، لأخذها في إطار تخطيط وتطبيق الخبرات التعلمية، وإدماج النمو اللغوي والقرائي في مجالات المنهج كلها، مع النمو الحسابي في مجالات المنهج جميعها.

- بناء خبرات تعلمية تتحدى التفكير :

والذي تكون من خلال توفير خبرات تعليمية تسمح للطلاب باختبار الأفكار الرئيسية في محور أو مشكلة أو قضية، و خبرات تعلمية تسمح بالاستفسار وتبادل الآراء والمعلومات، و خبرات تعلمية تسمح باستخدام مهارات فكرية عليا ومهارات التفكير النقدي.

- تصميم خبرات تعلمية مناسبة قدرة على تخطي أبواب المدرسة:

والذي يجسده استنباط أهداف وخبرات تعلمية تستند إلى معرفة الطلاب السابقة، كما تستند إلى خبراتهم الحياتية واهتماماتهم، إشراك الطلاب في الخبرات التعلمية التي تدمج الأفكار والمفاهيم والمعلومات في مجالات المنهج كلها، وتوفير خبرات تعلمية قادرة

[1] - وكالة التعليم والتدريب ،2017، نظام التعلم الأسترالي، الرابط https://studyco.com

على ارساء علاقات مع العالم خارج إطار المدرسة، وتصميم خبرات تسمح للطلاب بالمشاركة في اتخاذ القرارات وفي المواطنة الفاعلة وتطبيقها.

- إدماج (تكامل) المعلومات وتكنولوجيا التواصل لتعزيز تعلم الطلاب :

والذي من بين معاييره انه يحدد احتياجات تعلم الطلاب وفق استخدام تكنولوجيا المعلومات والتواصل المتوفرة، اختيار استراتيجيات تعلمية وموارد الاستناد إلى استخدام تكنولوجيا المعلومات والتواصل تراعي احتياجات تعلم الطلاب وأساليب تعلمهم، ابتكار خبرت تعلمية تسمح للطلاب باستخدام تكنولوجيا المعلومات والتواصل بفاعلية في تنظيم المعلومات والبحث عنها، وتفسيرها وتحليلها والتواصل بها وعرضها، وتقييم فعالية مقاربات التعليم والتعلم المرتكزة إلى استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

-تقييم تعلم الطلاب وإعداد تقارير بذلك :

ومن بين قدمه هو وضع الأهداف التعلمية و محكات التقييم ومناقشتها،التخطيط لتقييم تعلم الطلاب، الاستفادة من نتائج التقييم في ترشيد خطوط وضع البرامج والتدريس والتقييم.

- دعم النمو الاجتماعي ومشاركة الشباب :

اين يكون دعم الطلاب بفاعلية لتطوير الهوية الذاتية، وتقدير الذات والصورة الايجابية عنها، كذلك مساعدة الطلاب على تنمية التعاطف مع الآخرين وإقامة علاقات وطيدة معهم، وبناء خبرات تعلمية بحيث يستطيع الطلاب تقييم مستقبلهم الشخصي وتخطيطه.

- تهيئة بيئات تعلمية أمنة وداعمة :

ومما جاء فيه تهيئة بيئات تعلمية أمنة ترتكز على الثقة المتبادلة والاحترام وتؤمن دعما اجتماعيا، تهيئة بيئات تعلمية تسمح للطلاب بان يتحملوا مسؤولية تعلمهم، تطبيق استراتيجيات لإدارة الطلاب تمكنهم من التعلم لتحمل مسؤولية سلوكهم.

- بناء علاقات مع المجتمع الأوسع :

والذي ضمت إرساء علاقات وطيدة مع الأهالي والمهنيين، وأرباب العمل و الصناعيين و منظمات المجتمع المحلي، تأسيس بينات تعلمية تأخذ في الاعتبار اهتمامات أهالي الطلاب وقيمهم وأولوياتهم، مع تعزيز الممارسة الرسمية والتعليم الرسمي في المجتمع المحلي.

- المشاركة في مجموعات مهنية:

من خلال تأسس إجراءات فاعلة تواكب أهداف العمل الفردي وأولوياته مع التطبيق لها، المساهمة في توظيف الفاعل لأعمال المجموعات المهنية، العمل مع المهنيين ومساعدي المهنيين ومساعدي المعلمين، وهيئات المجتمع المحلي ذات العلاقات.

- الالتزام بالممارسات المهنية:

اين التفكير نقديا في الممارسات المهنية، المساهمة في المجتمعات التعليمية والشبكات المهنية الأخرى، والمشاركة في إدارة المدرسة (حكومة) وتوجيهها، الحرص على الواجبات والمساءلة والأخلاق المهنة.[1]

7- نماذج لإعداد المكون (المعلم) في الدول العربية :

بالرغم من بدء توظيف المعايير الاعتمادية في الدول الغربية والذي يعود الى الستينيات من القرن الماضي الى ان انطلاقة التعامل مع هذا المجال من طرف الدول العربية هو حديث المجال اذ نجد ان مع الامارات عام 1999 بإنشاء هيئة الاعتماد الاكاديمي ، سلطنة عمان كان سنة 2001 من خلال انشأ مجلس الاعتماد، فلسطين باستحداث الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية كهيئة شبه مستقلة سنة 2002 ، السودان سنة 2003 بإنشاء الهيئة العليا للتقويم و الاعتماد، المملكة العربية السعودية في الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي سنة 2005، مصر بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد سنة 2006، ليبيا بمركز ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي عام 2006 ،الأردن بالشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي سنة 2007 ،المنظمة العربية بالمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم (AROQA)، والبحرين بهيئة ضمان جودة التعليم

[1] - حنا عوكر، دراسة معايير اعداد المعلم ، مرجع سبق ذكره ،ص 112-113 بتصرف.

والتدريس المستقلة سنة 2008،تونس بالهيئة الوطنية للتقييم و ضمان الجودة والاعتماد عام 2008 ، و اليمن بمجلس الاعتماد الاكاديمي وضمان الجودة سنة 2009. [1]

واستنادا الى هذه الاعتمادات المعيارية لكل دول شرعت كل واحدة من هذه الدول و المنظمة العربية على توسيع نطاق استمالتها في مجالات التربية والتعليم الأساسي والجامعي، منها الأنموذج الأردني الصادر عن هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردني سنة 2009 ، وأنموذج معايير الاعتماد والجودة في التعليم العالي السوري سنة 2007 والمتبوع بالمعايير المرجعية الاكاديمية الوطنية 2010 .[2] ومن بين الاندماج الخاصة بإعداد المكون نجد :

معايير اعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية :

ويتشكل من أربعة مجالات التالية:

المجال الأول-المعرفة المهنية:

وهي المعارف التي يحتاج اليها المعلم لإتاحة فرص تعليمية للطلاب ذات جودة عالية.

المجال الثاني-تعزيز التعلم:

ممارسة المعلم الفعال والخيارات التي ينبغي له توفيرها لسير تعلم الطلاب.

المجال الثالث – دعم التعليم:

هي البيئة الصفية التي ينشئها المعلم الفعال لدعم تعلم الطلاب.

المجال الرابع – المسؤولية المهنية:

[1] - سيلان جبران العبيدي، 2009 ، دراسة قدمت للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي "المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي"، بيروت 6-10 /12/ 2009 ، لبنان، ص 20-35 بتصرف.

[2] -احمد عودة، أنطوان رحمه،محمد الشيخ حمود، 2011 ، دليل معايير جودة كليات التربية في الجامعات العربية ، منشورات الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات العربية ، جامعة دمشق، سوريا.

وهي المسؤولية المهنية للمعلم داخل وخارج حجرة الصف، ويتضمن ذلك تكوين علاقات طيبة مع أولياء أمور الطلاب .[1]

معايير وزارة التربية والتعليم في مصر :

حددت وزارة التربية والتعليم في مصر في عام (2003) معايير المعلم في خمسة مجالات انبثق عنها ثمانية عشر معيارًا، وذلك كما يلي:

المجال الأول- مجال التخطيط:

المجال الثاني- مجال استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل.

المجال الثالث- مجال المادة العلمية:

المجال الرابع- مجال التقويم:

المجال الخامس- مجال مهنية المعلم:[2]

1– معايير إعداد المكون (المعلم) المطورة من قبل مركز البحوث في لبنان :

والذي اعتبرت كشرط الدخول الى كليات و معاهد الاعداد و تحديد مدة الدراسة بالإضافة الى تبنيها الأطر العامة للقواعد المعرفية ، والذي تضمنت مجموعة المجالات الاتية ،وتوزعت المعايير المطورة على بطاقات اربعة شملت :

1- بيئة الإعداد وتنظيمها.

2- برامج الإعداد.

3- التنمية المهنية المستدامة.

4- الممارسة المهنية .

وتفرع من كل نطاق عدة مجالات ثم تفرعت المعايير من هذه المجالات، وقد أرفقت صياغة كل معيار بعدد من المؤشرات وتم توضيح أهم نواتجه على مستوى كل من:

1- مستوى البعد المعرفي.

---

[1] - المركز الوطني للقياس والتقويم،2012، المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

[2] - المعايير القومية لوزارة التربية والتعليم، 2003، وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية.

2- مستوى البعد المهاري السلوكي.

3- مستوى البعد الانفعالي الاجتماعي.

والذي ضم المجالات التالية:

المجال الأول-خصائص برنامج الاعداد:

والذي يمس كل من الرؤية والرسالة، مخرجات ومحتوى البرنامج واليات عمل البرنامج والموارد والقيادة.

المجال الثاني- القاعدة المعرفية :

والذي يمس معرفة المحتوى العلمي والذي تتضمن تحديد المعلومات والجوانب المعرفية، كعرفة طرائق التعليم والتقويم، معرفة التخطيط والتعليم والمنهج، ومعرفة تكنولوجيا التعليم والمتعلمين.

المجال الثالث – العلاقات الاجتماعية:

والذي لها ارتباط بالانتماء الى مجتمعات التعلم، التواصل المهني، والمسؤولية والذي تتضمن الالتزام بالطلبة وتعليمهم.

المجال الرابع– الممارسة المهنية:

والذي تعتمد فيها على من التعليم الفعال، الإدارة الصفية المنضبطة والمحفزة والداعمة للمتعلمين، والتخطيط الذي يشمل صياغة الأهداف وتصميم الوحدات والدروس.

المجال الخامس – الاخلاق المهنية:

وهي مرتبطة بكل من القيم المهنية المتضمنة معرفة أهمية التربية والتعليم، واخلاقيات المهنية وهي الالتزام برسالة التعليم والمواطنة، والتفكير المنهجي المتعلق بمراجعة الأداء والبحث الاجرائي الذي يتضمن تصميم وتنفيذ الحجات العملية حول الأداء الخاص بالعملية التعلمية.[1]

[1] - المركز التربوي للبحوث والانماء، 2013، اعداد المعلمين والمعلمات في مؤسسات التعليم العالي.

4-22-المناهج وفق المعايير (الهندسة البيداغوجية):

في يومنا اصبحت التربية العادلة وذات الجودة العالية مطلوبة أكثر فأكثر، فهي تعرف بأنها حق وخير لعامة الناس، فعليها أن تستجيب إلى حاجات وامال الطلبة على اختلاف انواعهم وتجنب الوقوع في نتائج هذر الطاقات البشرية الواردة الى التربية والتعليم من خلال وضع معايير تعليمية جديدة تخدم المراد التكويني[1]. مما دفع الاكثرية العظمى للنظم التربوية الى تبني مقاربة براغماتية تعتمد على المعايير وفق توجه خاص بعلوم التربية باعتباره مرجع وظيفي يعتمد عليه لمقارنة الأداء (المهارات، الكفاءات).[2]

مفهوم المقاربة الجديدة سيتم تفسرها بأشكال مختلفة خاصة في الدول الانكلوسكسون و الدول الفرانكوفونية مما ادى إلى ترجمته من خلال عدد معين من المتغيرات في المناهج، ففي راي روجرز ، هناك اربعة متغيرات رئيسة اساسية للمقاربة بالمهارات :

1- **مقاربة الامم المتحدة:** تركز مقاربة الامم المتحدة بشكل أساسي على المهارات الحياتية " العيش المشترك في المجتمع " والتي تتجه نحو احترام البيئة، المحافظة على الصحة العامة وصحة الآخرين.

2- مقاربة تكامل المواد.: تقوم على تنمية المهارات المتقاطعة جون اتصال المعرفة ، المهارة، حسن التصرف – والمهارات الحياتية.

3- مقاربة دمج الخبرات والمقاربة بالمعايير: تبحث في تزويد كل تلميذ بالحوائج الإدراكية ، الحركية والعاطفية التي تسمح له بالتصرف والعمل بشكل واقعي في المواقف المعقدة على أنه مواطن مسؤول.

4- كما ترتكز طريقة المقاربة بالمعايير على **تقويم المهارات** والرجوع إلى النشاطات المهنية والشخصية التي تتطلب من المتعلمين القيام بها.

---

[1] - زهير الخويلدي، 2016 ، فلسفة التربية والتعليم والحاجة الى التنوير، الناشر E.KUTUb.LTd ،بريطانيا.

[2] - عدنان احمد ابودية،2011 ، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعات، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

يؤكد المنهج المبني على المعايير تطبيق الطرائق الفعالة النشطة في التعليم والتعلم للمهارات، كما تعتمد متغيرات هذه المقاربة على الاسس الثلاثة الاتية:

1- مضامين ومحتويات التعليم تذهب ابعد من المعارف والمهارات.

2- التلميذ هو اللاعب الاساسي في تعلمه.

3- تكمين القدرة على التصرف في موقف ما خلال التدريس عبر المواقف المتعددة.

4-22-التعليم والتكوين المبني وفق المنهاج المعايير:

يقدم التيار الانكلوساكسون وامريكا الشمالية رؤية إلى مفهوم منهاج النظام التربوي، تتجاوز بشكل واسع رؤية برنامج الدراسات.

يعتبر المنهاج بمثابة خطة عمل تربوي اوسع من برنامج الدراسات، فهو يقع فوق مستوى هذه البرامج، فالمنهاج يتجاوز بشكل واسع القضايا التقنية لتنظيم المعارف وكتابة صياغة الأهداف وتوضيح المهارات في برامج دراسية.

في الواقع، أن التيار الانكلوساكسون وامريكا الشمالية يضع التلميذ في صلب اهتماماته، فهو متفتح على العالم عبر المعايير العالمية التي يتناسب معها برنامجها الدراسي، بالإضافة إلى ذلك يتأثر بأبعاد ثقافية، اجتماعية وتاريخية تسمح له بالانضواء في المجتمع في لحظة محددة من تاريخه. [1]

يحدد المنهاج المبني على المعايير انواع المخرجات بعبارات معيارية تكمن في قائمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تشكل ادنى الاهداف المطلوبة للإتقان.

يهدف المنهاج القائم على المعايير إلى تطوير المعارف والفكر الناقد والمهارات الاساسية لدى لتلميذ، فهو يحدد مقدار التغيرات التي يستخدمها كدليل على الانجازات التربوية عالية الجودة والاتقان.

[1] - فادي الحاج ،اوديل صعب ، الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير ، تطوير التربية : مجموع الانماط التي يتبناها المنهاج المبني على المعايير في طرائق التعليم النشطة ، ص 135.

يعبر هذا النوع من المنهاج عن الجودة والاتقان المهني اللذين يجب على التلميذ اظهارهما وهي ذات صلة بالمعايير وذلك بالتركيز على الامثلة المحسوسة والملموسة التي يستطيع التلاميذ القيام بها في مواقف حقيقية معقدة كما يؤكد على تعزيز العلاقة بين المتطلبات الاقتصادية والتربوية، والذي يعتمد على المواصفات المعيارية التي يعتبر هي أيضا عن المستوى النوعي المقصود[1] باعتباره مدخل للحكم على الجودة في مجال من المجالات التربوية ، من خلال جودة ما يعرفه الطلبة وما يمكنهم عمله في هذا المجال ، و جودة البرنامج الذي يتيح لهم الفرصة للتعلم في هذا المجال، و جودة النظام الذي يدعم المعلمين ولبرنامج، و جودة الممارسات التقويمية والسياسات وتحديد ما يجب ان يكون عليه التعليم و التعلم.[2]

اللجوء إلى هذا النوع من المناهج يسمح بالتعلم ويعمق وفق اربعة مستويات:

المستوى الأول – التعبئة: يعني استخدام معلومة أو القيام بإجراء ما.

المستوى الثاني – المهارات: يعني استخدام معلومة أو معرفة ادراكية تصورية في مرحلتين أو في عدة مراحل.

المستوى الثالث – التفكير الاستراتيجي: ممارسة العقل / التحكم العقلي / إعداد خطة أو سلسلة مراحل لحل مشكلة معقدة (قبول أكثر من جواب في مسألة ما)

المستوى الرابع – التفكير الواسع والمتحول: يعني استخدام معلومات الطالب في مواقف جديدة (مواقف حياتية) ممارسة التحكيم العقلي المعقد في حل مشكلة.

أن هذا النوع من التعلم يتطلب تنمية المهارات الإدراكية، الطرائقية الجسدية الاجتماعية وفق مقاربة Holiste هوليست التي تؤكد أن التعقيد هو عنصر مهم في عملية

[1] - محمد زيد إسماعيل، جاكاريجا كيتا،2017 ، المواصفات المعيارية مدخل لتطوير منهج قواعد اللغة العربية في ضوء معايير الجودة، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 35 ، أكتوبر 2017 ، لبنان، ص 108.

[2] - فضل الله، محمد رجب،2005، متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية، بحث مقدم في المؤتمر السابع عشر – مناهج التعليم والمستويات المعيارية، مج 1، القاهرة مصر ، ص-ص 147-178.

التعلم وتستخدم هذه الطريقة تقويما مزودا بتغذية راجعة تتعلق بأداء التلاميذ المرتبط بالمعايير المطلوبة. [1]

ومن وجهة نظر المنهج المستند إلى المعايير، يجب على مخرجات التعليم أو المعايير أن تحقق استمرارية وضرورة التعليم ولا التعلم لجميع التلاميذ بالمعرفة والقدرة على القيام بعمل ما، ولهذا السبب فان المعايير تتمحور حول جزأين هما :

الجزء الأول : يتعلق بالمحتويات ويتطرف إلى المواضيع المألوفة لتعليم مادة ما.

الجزء الثاني : يتعلق بالطرائق ، الكتب وعمليات التعليم ، ففي مناهج الرياضيات مثلا، أن القسم الذي يتعلق بالمضمون يحدد ما يجب على الطالب أن يتعلمه : الإعداد ، العمليات ، الامثلة ، التوابع ، الخبر والهندسة.....

في حين أن القسم المتحور حول العمليات الرياضية يعتبر كلا من القدرة على حل المشكلات وإقامة الحجج والبراهين والتواصل وإقامة العلاقات كجوانب اساسية.

من جهة ، تصاغ المعايير كنتائج عامة للتعلم زمن جهة أخرى، تحدد ما يجب أن بعرفه التلاميذ و ما يستطيعون القيام به في نهاية صف مدرسي معين.

وفي راي **ديفور وايكير** " أن تخطيط التعليم وفق المنهاج المبني على المعايير يجب أن يتمحور حول اربعة اسئلة:

1-ماهي حاجات التلميذ للمعرفة والفهم والمهارة والقدرة على القيام بعمل ما؟

2-كيف تعلم بفاعلية وتوفر تعلما للتلاميذ كافة؟

3-كيف يمكن أن نتحقق ما إذا كان التلاميذ قد تعلموا ام لا؟

4- ما العمل إذا لم يكن الطلاب قادرين على التعلم أو انهم قد وصلوا إلى درجة عالية من الأداء. [2]

---

[1] -فادي الحاج ،اوديل صعب ، مرجع سالف الذكر ، ص 136.

[2]- فادي الحاج ،اوديل صعب ، مرجع سابق ، ص 138 .

4-23- ملمح المقاربات الوظيفية للجودة الشاملة بالجزائر:

يسجل على المنظومة التربوية الجزائرية عدم اعتماد تطبيق معايير الجودة الشاملة في معالجتها التربوية، حيث من خلال المطالعات المختلفة للتراث الفكري المسجل في مجال الجودة الشاملة بالجزائر سجلنا انها في مراحلها الأولى، والذي اقتصرت على قطاع وزارة التعليم العالي من خلال وجود مؤشرات على النية في تطبيق هذه المقاربة عكس قطاع التربية الوطنية والتكوين والتعليم المهنين فالحديث هو اعتماد مقاربات أخرى (المقاربة بالكفاءات).

فمن خلال مختلف المعاينات الاعتناء والاهتمام بتطبيقات الجودة الشاملة هو على مستوى الجامعة الجزائرية من خلال انشاء مخابر الجودة على مستوى بعض الجامعات (جامعة بوزريعة، باتنة...).

يضاف على تسجيل قيام وصدور مجموعة معتبرة من الدراسات العلمية المهتمة بوضع معايير وفق الجودة الشاملة بالجامعة الجزائرية.

4-23-1- منظومة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية ومعايير الجودة الشاملة:

من خلال الفترة التي قضيناها في الدراسة والبحث وتقصي الحقائق المرتبطة خاصة بمدى او درجة التعامل والتوظيف لمعالم معايير الجودة الشاملة لنخلص الى المعطيات التالية:

- بمنظور منظومة التكوين والتعليم المهنيين مفهوم الجودة يقابله النوعية.

- الهندسة البيداغوجية تعتمد في نباء البرامج التكوينية على المقاربة بالكفاءات وفق النسق الألماني او الكندي.

- معايير التعامل مع هيئة التدريس مرتبط بالتنظيم والقوانين الإدارية المرجعية وفق معايير إدارية بحتة، وان سجل الحديث عما يجب ان يتوفر في أعضاء هيئة التدريس من مكونين و مكون المكونين لا يقابله اجراء معياري يسمح التأكد او التجسيد نموذج الموظف في اطار العموميات.

- عدم تسجيل النية المستقبلية في ادراج مقاربة معايير الجودة الشاملة في نظم التسيرية للمنظومة المهنية الجزائرية.

- عدم توفر أي مرجع رسمي يلمح من خلاله الى وجود تعامل مع نظام الجودة الشاملة بالمنظومة المهنية الجزائرية.

الخطوات الأولى المرتبطة بالتعامل مع معالم الجودة الشاملة بالمنظومة التكوينية ظهرت من خلال الاعتماد على التعاون الدولي في هذا الخصوص مع الشركاء الأجانب والذي من بينهم نجد:

- التعاون مع الاتحاد الأوربي في إطار مشروع التعاون المتوسطي (Projet MEDA) لتحقيق مقاربات الجودة عامة والتي كانت بتصور يعتمد على المقاربة بالكفاءات حسب ما بينته مجموع التقارير المنجزة في هذا الخصوص كتقرير:

1- PROJET D" APPUII A LA MIISE A NIIVEAU DU SYSTEME DE FORMATIION PROFESSIIONNELLE EN ALGERIIE - PROGRAMME MEDA .[1]

والذي احتوى عدة ملفات مرتبطة بمختلف مجالات التكوين والتعليم المهنيين من بينها :

- Composante N° 3 - Ingénierie de formation.
- Composante N° 4 - Ingénierie pédagogique appliquée à la Formation.
- Composante N° 6 - L'évaluation des formations et des enseignements.

2- Référentiel Qualité des INSFP .[2]

من خلال الشراكة مع مؤسسة الدولية الفرنسية للتصدير الدولي والتي تهدف الى تقديم المعاينة والمساعدة التقنية والمرافقة التكوينية والذي هدف هذا التعاون الى وضع أسس المعيارية لفائدة

[1] - *PROGRAMME MEDA - PROJET D"APPUII A LA MIISE A NIIVEAU DU SYSTEME DE FORMATIION PROFESSIIONNELLE EN ALGERIE- REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE- UNION EUROPEENNE- 2008.*

[2] - *Référentiel Qualité des INSFP–Avec l'assistance CODIFOR- MINISTERE DE LA FORMATION ET DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNELS- Version d'octobre 2007.*

تحقيق جودة النظام التكويني والتعليمي بالجزائر، غير ان هذا التعاون والجهود المبذولة والدعائم التقنية التطبيقية والوظيفية المقترحة لم تعرف التجسيد من لدن المؤسسة التكوينية.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

5-1- مجالات الدراسة.

5-2- منهج الدراسة.

5-3- أدوات جمع البيانات.

5-4- عينـة الدراســة.

5-5-أساليب التحليل.

تمهيـــــد:

سنحاول من خلال هذا الفصل تحديد و ضبط مجالات الدراسة وفق الابعاد المنهجية المرتبطة بها في حيزها الزمكاني و العينة البشرية المرتبطة بها من خلال توظيف المنهج الوصفي الذي تم اعتماده بالنظر الى طبيعة ومجال الدراسة ، بعدها الانتقال الى ميدان التطبيق لجمع ، و الحصول على البيانات التي تعد الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها في البحوث العلمية، من خلال البيانات ، المقابلات والاستبيان التي تقرب الباحث من معرفة ، معالجة وتحليل مختلف النتائج المتحصل عليها والتي تسمح من تقديم الوصف الدقيق والضبط المحكم للنتائج المستنتجة والتي يمكن اختبارها مرة أخرى او الرجوع اليها.

تقديم الأداة البحثية المتمثلة أساسا في الاستبانة لقياس واستقصاء تصورات واتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالتكوين والتعليم المهنيين بخصوص موضوع الدراسة مع تقديم أنموج مقترح لملمح مكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة، كما تم في هذا الفصل تحديد مجتمع البحث وعينة الدراسة، كما تطرق الى اساليب المعالجة الانسب للتطبيق الميداني للتمكن من اختزال الكم الهائل من المعالجات الإحصائية في بيانات دقيقة نتقدم من خلالها بنتائج البحث احصائيا والتي ستسمح بالوصف والتفسير والتحليل العام لمختلف متغيرات الدراسة.

5-1- مجالات الدراسة:

بالنظر الى كون ان البحوث والدراسات في العلوم الاجتماعية يعرف عنها انها تتعامل مع عناصر متغيرة باستمرار فان اعتماد التحديد المسبق لمجال الدراسة اضحى من المتطلبات المنهجية التي تلزم الباحث الانتباه اليها من خلال تحديد العناصر والابعاد والمجالات المرتبطة بالدراسة من خلال التحديد الدقيق والربط الواضح لمختلف هذه المتغيرات والذي ضبطها يضفي أكثر مصداقية لتكون مقبولة ومعبرة وذات مرجعية علمية و اعتماد منهجية تمكنا الوصول الى الحقائق و المعارف كون هذا الاجراء حسب **مادلين غراويتز**

"المنهج هو الوسيلة للوصول الى مظهر من مظاهر الحقيقة للإجابة يشكل خاص جدا عن سؤال "كيف" مرتبط بمشكلة التفسير".[1]

وحسب **عمر اكتوف** فان أساس منهجية البحث العلمي تقوم على " دراسة حسن استعمال الطرق التقنية، حيث لا يكفي معرفتها فقط كذلك يجب معرفة استعمالها على أحسن وجه "[2]

بالرجوع الى الابعاد العامة التي تشترك فيها غالبية المعالجات البحثية نجدها تقوم على المجالات الثلاث التالية:

5-1-1- الإطار الزماني:

يقصد بالإطار الزمني المدة التي استغرقته مراحل البحث والذي كان على النحو التالي:

5-1-1-1- المرحلة النظرية:

باشرها الباحث تقريبا قبل التسجيل الأول في مسار الدكتوراه بمدة، وفيها تم معالجة الإطار المرتبط بهذا البعد المتضمن للمعطيات النظرية، وآداب البحث حول موضوع الدراسة المعالجة لأبعاد المتغيرات المختلفة في اطارها النظري، اين استغرقت هذه المرحلة حوالي ثلاث سنوات بالنظر الى كثافة المعلومات التي وقفنا عليها والذي تطلبت الضبط وكثرة الدراسات المشابهة لبعض المتغيرات المرتبطة بهذا الخصوص والتي هي استلزمت العمل على توجيه المنهجي وفق خصائص موضوع الدراسة.

---

[1] -*Madeline Grawitz , 1990, Méthodes des sciences sociales , Editions ZALLOZ, PARIS,France.*

- أ.د مادلين غراويتز، 1993 ، مناهج العلوم الاجتماعية، ترجمة سام عمر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، صفحة 98.

[2] - *Omar Aktouf, - 1987, Méthodologie des sciences sociales et approche quantitative des organisations- Presses de l'université du Québec-page 27.*

5-1-1-2- المرحلة الميدانية:

وهي مرحلة نزول الباحث الى ميدان الدراسة، اين استغرقت الدراسة حوالي سنتين، وقد قسمت هذه المرحلة الى فترات هي:

الفترة الأولى:

استغرقت هذه الفترة حوالي ستة (06) أشهر قمنا فيها بجولات استطلاعية لمختلف الهياكل والهيئات المعنية بموضوع الدراسة والمتمثلة أساسا في:

- وزارة التكوين والتعليم المهنين.
- المعهد الوطني لتكوين المكونين.
- المعهد الوطني للتكوين والتعليم المهنيين بالأبيار.
- ملحقة وزارة التكوين المهني.

كما تم في هذه الفترة تقديم طلب الموافقة لإجراء دراستنا الميدانية على مستوى وزارة التكوين التعليم المهنين. وبعد حصولنا على الموافقة الشكلية وقبل الانطلاق الى التطبيق عمدنا الى الاطلاع على مختلف الهياكل التكوينية المتواجدة بإقليم ولاية الجزائر (مراكز ومعاهد التكوين) بالإضافة الى الهيئات الوصية التي اطلاعنا عليها من قبل، بدءا من الموسم الدراسي للتكوين والتعليم المهنيين 2015-2016، والذي كنا نهدف من هذا الاجراء ضبط جميع المتغيرات التي قد تقف عائق على الإنجاز، كذلك تهيئة الظروف المناسبة لإجراء التطبيق (تفرغ واستعداد العينة للتعامل مع مختلف إجراءات التطبيق البحثي).

الفترة الثانية:

استغرقت حوالي شهرين، اين قمنا بتوزيع انموذج الاستبانة على أعضاء من هيئة الاشراف بوزارة وملحقة التكوين والتعليم المهنيين وذلك بغية الوقوف على مدى استيعاب المبحوثين لنوعية الأسئلة المقترحة وإمكانية التطبيق.

يضاف الى هذا، تكثيف الاتصالات واللقاءات مع أعضاء هيئة الاشراف بغرض التعمق وتفسير طبيعة المعطيات المتحصل عليها.

الفترة الثالثة:

واستغرقت حوالي ستة(06) أشهر، وفيها تم تقديم الاستبانة أولى على الأساتذة المحكمين كإجراء منهجي بغية الحصول على آرائهم وتوجيهاتهم من حيث التعديل، الإضافة او الحذف.

الفترة الرابعة :

خلال هذه الفترة التي امتدت طيلة السنة الدراسية 2016-2017، والتي عرفت مرحلتين هما:

01- مرحلة التأكد من الصدق والثبات للاستبانة المعتمدة في الدراسة.

02- مرحلة التطبيق النهائي للاستبانة.

5-1-2- المجال المكاني:

الحيز المكاني الذي ضبط فيها الباحث مجال الدراسة هو مجموعة من الهياكل التكوينية المشرفة على قطاع التكوين والتعليم المهنيين في حدود إقليمية محددة متمثلة في فظاء ولاية الجزائر الذي تشتغل فيه مجموع افراد عينة الدراسة في بعدها النظري والتطبيقي (الميداني)، حيث تمثل الإطار المكاني في الهيئات التالية:

1- وزارة التكوين والتعليم المهنيين.

2- ملحة وزارة التكوين والتعليم المهنين.

3- معهد الوطني للتكوين والتعليم المهنيين بالأبيار.

4- معهد تكوين المكونين ببئر خادم.

5- معهد التكوين والتعليم المهنيين الصنوبر البحري.

6- معهد التكوين والتعليم المهنيين جسر المعدومين.

7- مركز التكوين المهني جسر قسنطينة.

8- مركز التكوين المهني بئر توتة.

9- مركز التكوين المهني بباب الوادي.

5-1-3- الإطار البشري :(العينة)

أجريت الدراسة على أنموذج من المجتمع الأصلي، وحسب طبيعة الموضوع فان المجال البشري في دراستنا موجهة الى ثلاث فئات عينية هي:

1- فئة مكون المكونين.

2- فئة المكونين.

3- فئة هيئة الاشراف.

5-2- منهج الدراسة:

عموما يعمد كل باحث الى ضبط منهج البحث كأساس تنظيمي يسمح بخدمة وضبط سيرورة مختلف مراحل البحث و مجموع الإجراءات والمعالجات المعتمدة، وكما هو شائع "يعتبر المنهج الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من

القواعد العامة تهيمن في سير العقل وتحدد عملياته حتى تصل إلى نتيجة معلومة "[1]، و كما يقول **فرنسيس بكون: "انه ينبغي العمل استقرائيا تبعا للوقائع "، كما يتعبر ديكارت "العمل العلمي استنتاجيا انطلاقا من مسلمات ثابتة"[2]**، فضبط المنهج هو ضروري للبحث، إذ هو الذي ينير الطريق، ويساعد الباحث في ضبط أبعاد ومساعي وأسئلة وفروض البحث المقترحة.[3]

و بناءا على الخلفية المرتبطة بالتوجه المتفق عليه حول كيفية تصميم وانجاز البحوث في العلوم الاجتماعية، فبعد القيام بالمقاربة التحليلية لموضوع الدراسة الحالية حول " نحو ملمح لمكون المكونين بالتكوين والتعليم المهنيين وفق معايير الجودة الشاملة "، معتمدة على خلفية نظرية مرتبطة بطبيعة معايير الجودة الشاملة المقترحة في هذا الخصوص و بالإضافة لتصورات هيئة الاشراف بمنظومة التكوين المهني لهذه المعايير المرجعية المقترحة ضمن عناصر الاستبيان المطروح للإجابة، وعليه تم اعتماد المنهج الوصفي الذي يسمح من تقديم خدمات بحثية متنوعة من امكانية وصف لطبيعة الموضوع، تلخيص و وصف للعينة حيث نعمد على اساسها الى تعميم الاستنتاجات التي تمثلها العينة من خلال تطبيق منهج المسح الاجتماعي و الذي نهدف منه جمع الوقائع والمعلومات حول ظاهرة او متغيرات موضوع الدراسة ، واعتماد المسح بالعينة من خلال دراسة عينة (هيئة التكوين والاشراف بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين بإقليم ولاية الجزائر ممثلة لمجتمع البحث (هيئة التكوين والاشراف بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية).

---

[1] صالح بن محمد العساف،1995، مدخل الى العلوم السلوكية، الطبعة الأولى، مكتبة العتبان، الرياض، المملكة العربية السعودية.

[2] - مادلين غراويتز، 1993، مناهج العلوم الاجتماعية، ترجمة سام عمر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،،صفحة 46.

[3] -رشيد زرواتي،20002 ، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، منشورات جامعة محمد بوضياف ، المسيلة ، الجزائر.

كما تجدر الاشارة ان الدراسة التي نحن بصدد البحث فيها معرفة اراء اعضاء هيئة التكوين والتعليم المهنيين حول المعايير المقترحة لملمح مكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة والتعرف على مدى توفر مؤشرتها في الواقع او المعاش المهني اليومي كممارسات متوفرة او منعدمة.

اعتمدنا على المنهج الوصفي بالإضافة الى انه يتطلب تحصيل المعطيات والمعلومات في نطاق المعالجة الاحصائية وتفريغها ضمن ابواب وجداول تضمنت نتائج الاحصائية لهاذا البحث، والذي تعدتها الى تقديم التحاليل المختلفة المعالجة لمختلف المتغيرات التي تطرقنا اليها في الدراسة.

وضمن اسلوب ومنهجية متتابعة في المعالجة، قمنا بعرض جميع النتائج المتحصل عليها وفق تسلسل وتنصيف تتحكم فيه الاداة البحثية المتمثلة في الاستبيان، موزعة ضمن جداول احصائية خاضعة الى معالجة وتطبيقات احصائية خاصة تخدم فهم وتفسير وتحليل مختلف النتائج المقدمة من طرف مجتمع او العينة البحثية.

3-5- أدوات جمع البيانات:

ان أكبر طرح او سؤال يتبادر الى ذهن الباحث عند الشروع في مشروع البحث هو ماهي هي الأدوات التي سيستعملها لدراسة مختلف ابعاد متغيرات البحث؟ من حيث جمع المعلومات والبيانات الاولية، الحقائق المرتبطة بموضوع الدراسة، المعالجات السابقة، طبيعة المعارف المرتبطة بموضوع المشروع البحثي.

معنى وسائل البحث هو الركيزة، الرابط الخاص الذي يتم استعماله الباحث لجمع البيانات الذي سيعرضها على التحليل، هذه الركيزة هي وسيلة الذي الوظيفة الأساسية لها هي ضمان جمع الملاحظات او قياس الرائز علميا مقبول وجمع المناسب لنوعيات موضوعية الذي سيتم عرضها على المعالجة التحليلية.

وسيلة البحث إذا، في الختام، مجموعة تقنية خاصة الذي يجب على الباحث، في معظم الأحيان، وضع والاجابة للاحتياجات الخاصة لبحثه في نطاق معلومات اين المعالجة تفضي الى الأهداف الذي وضعها.[1]

وعليه، خلال هذه الدراسة تم الاعتماد على مجموعة من الدعائم لجمع البيانات المختلفة حسب مستويات ودرجة الاستعمال تراوحت من مرحلة الى اخرى من مراحل المعالجة وهذا بحسب المتغير المعرفي محل التنقيب والدراسة.

عموما وبحكم متطلبات الدراسة تمركزت ادوات جمع البيانات المعتمد عليها في كل من الوسائل التالية: الملاحظة، المقابلة ، الاستبانة، السجلات، التسجيلات والوثائق.

5-3-1- الملاحظـــــة:

من بين المسلمات ان كل عمل او بحث علمي منطلقه الاساسي هو الملاحظة، فمن معاينة موضوع الدراسة الى المعالجة النظرية وصولا الى مراحل التطبيق والتحليل نجد ان اعتماد اساليب الملاحظة المختلفة يبقى مستعملا باستمرار كأداة فهم ومعالجة وتحليل.

حيث حسب ب. بندتو P.Benedetto " مهما يكن مجال التنقيب، الهدف من كل ملاحظة هو انجاز في البداية صورة محددة عن الظاهرة **"** .[2]

وعليه، مرت الملاحظة في هذه الدراسة المراحل الاتية:

1- **مرحلة قبل بدء الدراسة:**

من خلال الوقوف او التعرف على مجموعة من الإشكاليات البحثية في مجال التخصص (علوم التربية)، والذي كان لها علاقة بالتراث المعرفي المسبق للباحث.

---

[1] - *Omar Aktouf- Méthodologie des sciences sociales et approche quantitative des organisations- Presses de l'université du Québec- 1987-page 48.*

[2]- *Anne-Marie lavande – Guide Méthodologique de la Recherche en Psychologie-1 édition-édition de Boeck Université – Bruxelles-Belgique-2008-p186.*

2- **مرحلة اختيار وتحديد ابعاد الدراسة:**

بعد امتلاك لمعارف مضبوطة حول وجود إشكالية معرفية في مجال وموضوع الدراسة، وبالاعتماد على مختلف أساليب الملاحظة قمنا باختيار وتحديد موضوع البحث والمتغيرات المختلفة التابعة له المتمثل في مجتمع ومجال البحث.

3- **مرحلة المعالجة الميدانية:**

في المراحل المتقدمة من البحث، تم الاعتماد عليها في جمع مختلف البيانات والمعلومات الميدانية المختلفة خاصة منها المتعلقة بعينة الدراسة.

5-3-2- المقابلـــــة :

بالنظر الى طبيعة العمل البحثي والذي يقوم على البحث و التحري ، وكون مجال الدراسة أساسها العنصر البشري كدراسة اجتماعية فالاحتكاك و اللقاءات والمقابلات كانت واردة في جميع مراحل البحث، و باعتبار "**المقابلة هي تفاعل لفظي يتم عن طريق موقف مواجهة يحاول فيه الشخص القائم بالمقابلة ان يستشير معلومات و اراء شخص اخر او اشخاص اخرين للحوصل على بعض البيانات الموضوعية** "[1]

و حسب **عمر اكرور** هو "" المقابلة : استجواب لفظي او حديث مع شخص الذي يحمل حول موضع محدد والذي نريد تعميق بعض جوانب من خلال الإجابات الذي قدمه المجيب"[2]

فمنها ما ارتبط بلقاءات مع هيئات علمية في مجالات التوجيه والارشاد والذي كان مع مجموعة من الأستاذة في مجال العلوم الاجتماعية عامة ونطاق التخصص خاصة (علم

[1] - فاروق شوقي البوهي، 2005 ،أساليب ومناهج البحث في التربية وعلم النفس،جامعة الإسكندرية ،مصر،الصفحة 203.

[2] - *Omar Aktouf-1987, Méthodologie des sciences sociales et approche quantitative des organisations- Presses de l'université du Québec, page 82.*

النفس وعلوم التربية) في اطاره الضيق على مستوى جامعة الجزائر 02 و الواسع عبر لقاءات خاصة (لقاءات مباشرة) وعبر مراسلات عبر الشبكة الالكترونية (لقاءات غير مباشرة) باعتبار ان هذه العملية تعمل على توليد البيانات والمعلومات و تقوم أيضا بتنوير الباحث حول بعض الجوانب والزوايا البحثية التي تجاهلها لأسباب منهجية او شخصية كنقص التجربة و التمكن العلمي العالي في مجال موضوع البحث.

5-3-3- الاستبانـــــة:

يستخدم المنشغلون بالبحوث التربوية في الوقت الحاضر الاستبانة على نطاق واسع للحصول على المعلومات والحقائق عن الظروف والحقائق القائمة بالفعل، فهي أكثر شيوع بالمقارنة مع الأساليب والأدوات الأخرى في الابحاث التربوية، فمن أسباب اعتماده هو راجع الى طبيعة البحوث التربوية وارتباطها بمناهج البحث الوصفي.[1]

فبعد المقابلة يعد الاستبيان الوسيلة الاكثر استعمالا في جميع التحقيقات والبحوث في العلوم الاجتماعية والتي تضم عدة أشكال، مصنفة حسب الأهداف المسطرة او مجال الدراسة (معارف، شخصية، الخصائص، الذكاء الكفاءات.....).[2]

ان الهدف المرجو من توظيف الاستبانة في هذه الدراسة كان بغرض تحصيل المعطيات والبيانات المختلفة المرتبطة بمختلف متغيرات الموضوع المبحوث مع تحديد وضبط مختلف المؤشرات وفقا للإجابات المحددة والممثلة لمجموع المؤشرات المقترحة لملمح مكون المكونين بالتكوين والتعليم المهنيين وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر هيئة أعضاء التدريس والاشراف بمختلف الهيئات والمراكز ومعاهد التكوين بإقليم ولاية الجزائر العاصمة.

---

[1] - انيسة عطية سليم قنديل،2013، الاستبانة كأداة بحث علمي، بحث مقدم الى مؤتمر الدراسات العليا بين الواقع و افاق الإصلاح والتطوير، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، ص 2-5 بتصرف.

[2] - *Omar Aktouf- Méthodologie des sciences sociales et approche quantitative des organisations- Presses de l'université du Québec- 1987-page93.*

تم بناء وتصميم وصياغة فقرات أداة الاستبانة بالاعتماد على الإطار النظري المرتبطة موضوع البحث مع مراعاة ومراجعة المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة، مع التركيز على ضرورة تحديد مختلف الابعاد الموجودة بالاستبانة والموضوعة ضمن أسئلة ممثلة لمؤشر معين الهدف منها خدمة الأهداف الموضوعة لهذه الدراسة.

في هذا الإطار قمنا بتأسيس منهجي لبناء الاستبانة بالاستعانة بمجموعة من الأساتذة في التخصص ممن لهم مقاربات في المجال البحثي وفق البعد المنهجي (المعالجات الأمبرقية، الإحصاء ....) والبعد المعرفي المتخصص[1] لمجال موضوع الدراسة (معارف حول منظومة التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر، الجودة الشاملة، التصنيفات المهنية، الهندسة البيداغوجية.....) والذي سمح بموضع هيكل تطبيقي لمجموع الإجراءات المعتمدة منهجيا مبينة الصورة الأولى للاستبانة، اين عرف أنجاز الأداة او الاستبانة المراحل التالية.

5-3-3-1- مراحل انجاز الاستبانة:

المرحلة الاولى:

هي مرحلة وضع الاستبانة القاعدية او الشكل الأول لها، تم الاعتماد على خلفية علمية معرفية بالرجوع الى مجموعة كبيرة من ادبيات المرتبطة او ذات علاقة مع معالم الدراسة وعلى سبيل الذكر اهم المراجع والمصادر الموظفة ما يلي:

- اللجنة العلمية - دليل معايير جائزة المعلم المتميز- مكتبة التربية والتعليم بغرب الرياض - المملكة العربية السعودية - الطبعة الثالثة.

- جامعة الدول العربية -الامانة العامة -ادارة التربية والتعليم والبحث العلمي -الإطار الاسترشادي لمعايير اداء المعلم العربي -سياسات وبرامج -الطبعة الاولى -القاهرة 2009.

-مجلس ابو ظبي للتعليم - المعايير المهنية لمديري المدارس .

[1] - زياد بن علي بن محمود الجرجاوي ، 2010 ،القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان ، سلسلة أدوات البحث العلمي ،مطبعة أبناء الجراح ، الطبعة الثانية، غز ة، فلسطين .

- رضا احمد حافظ الادغم – تطوير برنامج اعداد معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته.

- اليونسكو-التعليم للجميع -ضرورة ضمان الجودة.

- وفيق حلمي الاغا -دور القيادات الادارية في التطوير والتنمية-المؤتمر السنوي العام الرابع في الإدارة القيادة الإبداعية لتطوير وتنمية المؤسسات في الوطن العربي – الجمهورية العربية السورية – أكتوبر 2003

- محمد سليم الزيون -ملامح مدرسة المستقبل من وجهة نظر الخبراء التربويين في الأردن -مجلة دراسات -العلوم التربوية -مجلد 38 -ملحق 1-2011.

- عائشة بنت سيف صالح الاحمدي -العوامل المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية كما يرها طلبة كليات التربية -مجلة العلوم التربية-المجلد 28-العدد 2-سنة 2016.

- المعايير المهنية الوطنية للمعلمين مع ارشادات المعايير - NATIONAL PROFESSIONAL STANDARDS FOR TEACHERS AND SCHOOL LEADERS - 2016.10.16.

- عدنان بن احمد بن راشد الورثان -مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم – السعودية - 1248 هجرية.

- AGIR EN FORMATEUR DANS UNE FORMATION DES ENSEIGNENTS PAR ALTERNANCE – PASCHE GOSSIN - Françoise Maria – Thèse de Doctorat – Univ Genève.

- عبد المنعم, محمد؛ غريب, زينب,. قياس معايير الجودة في التدريس لدى معلم المرحلة الثانوية بمحافظة الإحساء من وجهة نظر المشرفين التربويين ومقترحاتهم للتنمية المهنية لديه. مجلة القراءة والمعرفة, 2008.

- العنزي بشرى بنت خلف-تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام وزارة التربية والتعليم -بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية-الجودة في التعليم العام-جامعة الملك سعود -القصيم – 2007.

للإشارة استغرق وقت اعداد الاستبانة حوالي سنتين، فطول المدة الذي استغرقته راجع اساسا الى وجود تشكيل وبناء مرحلي للملمح المقترح لمكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة، حيث قمنا ببناء ولعدة مرات عدة نماذج والتي قدمت الى مجموعة من المختصين وعلى راسهم الاستاذ المشرف، والذي في كل مرة يتم تقديم ما هو مناسب ومقنع لأداة لتحقيق أهداف الدراسة، هذا من جهة.

ومن ناحية اخرى الاطلاع المختلف والواسع للأدبيات المرتبطة بموضوع الدراسة كان في مرة نكتشف معارف ومعطيات، اما اننا لم نكون على اطلاع عليها او كونها جديدة، كما حاولنا قدر الامكان الاحتفاظ بالاهم والمنطقي في بناء الركن المعرفي او الخلفية المعرفية للملمح المقترح وفق تصور انه سوف يكون شامل يمسح الابعاد الاساسية المرتبطة بسمات مكون المكونين.

تضمنت الصياغة الأولى للاستبانة في البداية 152 سؤالا تقيس في مجملها المؤشرات والمجالات وابعاد الظاهرة المراد دراستها والذي كانت مقسمة الى قسمين:

القسم الاول:

واشتمل على أربع اسئلة شملت البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة.

القسم الثاني:

اشتمل على 152 سؤالا، مقسم الى اربعة مجالات.

المرحلة الثانية:

عند هذه المرحلة تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين، من خلال الرجوع الى سبعة اساتذة محكمين في مجال التخصص ومجال القياس والتقويم أو الإحصاء بهدف التقويم، الذي سيسمح بـالتحكم والضبط لمختلف ابعاد الدراسة من حيث الشكل اللغوي والمحتوى المعرفي الموضوع والمخصص لمعالجة مختلف المؤشرات (الاسئلة)، ومدى خدمة كلاهما للأهداف الذي تم رصدها لتحقيق المعرفة المرجوة من هذه الاداة البحثية.

وتمثل طلب التحكيم ضبط النقاط التالية:

- وضوح الصياغة (المعالجة والبناء اللغوي).
- انتماءها الى موضوع البحث.
- التناسق الداخلي.
- مدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها.
- التعديلات المقترحة للمجالات والاسئلة.

نتيجة للتوجيهات والملاحظات المقدمة من لجنة التحكيم الخاص بالاستبانة قمنا بالتعديلات المنصوصة، والذي تضمنت اعادة الصياغة اللغوية، حذف بعض الاسئلة، التدقيق في بناء محتوى بعض الاسئلة.

ومن بين التعديلات التي تم ادخالها على الاستبانة مرتبطة بالنقاط التالية:

- من حيث الاسلوب اللغوي (التبسيط والايضاح).
- تشابه بعض الاسئلة.

لنخلص بعد تنفيذ مختلف توجيهات وتعليمات الهيئة الى الاستبانة النهائية المتضمنة جزئيين، جزء اول يتناول البعد المرتبط بالبيانات الشخصية بالمجيب وبه أربع اسئلة، وجزء ثان به 142 سؤال، احتوتها أربعة مجالات وهي:

المجال الاول: ملمح الترشح لمنصب مكون المكونين.

المجال الثاني: ملمح الاداء، ويضم:

1- معايير المهارات البيداغوجية.

2- معايير التخطيط للتدريس – التكوين والتعليم المهنيين-.

3- معايير التقويم.

4- معايير الخصائص المهنية.

المجال الثالث: ملمح اخلاقيات المهنية.

المجال الرابع: ملمح العلاقات.

المرحلـة الثالثـــة:

وهي المرحلة التجريبية للأداة والذي يسميها البعض بالدراسة الاستطلاعية[1]، والتي فيها تم اختبار الاستبانة عمليا على عينة عشوائية تكونت من 45 عضو من هيئة الاشراف وهيئة التدريس بنسبة 10% من افراد عينة البحث المراد دراستها في فترة زمنية محددة، وهذا بغرض التأكد من صدقها وملاءمتها مع طبيعة العينة الأساسية للبحث.

المرحلـــة الرابعة:

تعد اهم مرحلة يجتهد كل باحث للوصول الى تحقيقها حيث عندها يتم وضع حيز التنفيذ الاستبانة او الأداة في وضعية الإنجاز، واضافة ملا تم ذكره سابقا، تضمنت الاستبانة من حيث التوزيع الشكلي على النسق التالي:

المجال الاول: ملمح الترشح لمنصب مكون المكونين: والذي **ضم 12 سؤال** (مؤشر).

[1] - مادلين غراوتيز Madeleine Grawitz، 1993، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية ، ترجمة د. سام عمار، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المركز العربي للتدريب و الترجمة و التأليف والنشر مطبعة طربين دمشق – سوريا .

المجال الثاني: ملمح الاداء:

1- معايير المهارات البيداغوجية: والذي **ضم 35 سؤال** (مؤشر).

2- معايير التخطيط للتدريس – التكوين والتعليم المهنيين-: احتوى **16 سؤال** (مؤشر).

3- معايير التقويم: احتوى **24 سؤال** (مؤشر).

4- معايير الخصائص المهنية: احتوى **21 سؤال** (مؤشر).

المجال الثالث: ملمح اخلاقيات المهنة: تضمن **14 سؤال** (مؤشر).

المجال الرابع: ملمح العلاقات: تضمن 20 سؤال (مؤشر).

للإشارة للإجابة عن هذه المحاور لقياس تصور اعضاء هيئة الاشراف والتدريس لملمح مكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة تم وفق مقياس **ليكرت الخماسي** (ضروري جدا، ضروري، لا أدرى، غير ضروري، غير ضروري جدا)، اين اعطيت لكل اجابة درجة تقابلها على النحو التالي:

- إذا كانت اجابة (ضروري جدا) تعطى درجة (05).
- إذا كانت الاجابة (ضروري) تعطى درجة (04).
- إذا كانت الاجابة (لا أدرى) تعطى درجة(03).
- إذا كانت الاجابة (غير ضروري) تعطى درجة (02).
- إذا كانت الاجابة (غير ضروري جدا) تعطى درجة (01).

5-3-3-2- الخصائص السيكومترية للاستبانة:

ولقياس الخصائص السيكومترية للاستبانة (**الصدق والثبات**) من خلال اتباع الخطوات التالية:

5-3-3-2-1- صدق الاستبانة:

بالنظر الى ان الصدق هو قياس اسئلة الاستبانة او الاختبار حسب ما وضعت لقياسه أي قياس الوظيفة التي تفترض ان تقيسه.

للتأكد من صدق الاستبانة وضمان صلاحية وملاءمة كل سؤال مع طبيعة القياس الموجه له، قام الباحث بالاعتماد على:

1- الصدق الظاهري: بطريقة صدق المحكمين:

للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة تم عرضه على مجوعة من المحكمين للتأكد من الابعاد الخارجية او الظاهرة المرتبطة بالاستبانة من وجهة تحكيم مقدم من طرف خبراء ومختصين في مجال علوم التربية وعلم النفس الصناعي.

2- الصدق الداخلي:

ويتم من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات ابعاد الاستبيان والدرجة الكلية للبعد نفسه والذين عمدنا على استعمال الحزمة الإحصائية SPSS لحساب معاملات الارتباط المختلفة.

2 – الصدق البنائي:

نظرا الى ان البحث العلمي يقوم على المفاهيم التي يستخدمها في دراسة وقياس الظواهر فان مصداقيته تتوقف على مدى وضوح ومصداقية هذه المفاهيم وانطباقها على الواقع، ونظرا الى ان كل مفهوم له تعريفين نظري واجرائي، فإن التعريف الاجرائي يتمثل عادة في الأداة التي تقيس المفهوم. وصدق المفهوم أو الصدق البنائي يهتم بمدى ملاءمة التعريف الاجرائي للمفهوم النظري أو بالدرجة التي يعكس فيها التعريف الاجرائي المعنى

الحقيقي للمفهوم النظري. ويعرف بأنه **مدى قياس المقياس للصفة أو للمفهوم الذي وضع لقياسه.**[1] **والتي تعمل على ضمان الصدق الخارجي.**

5-3-3-2-2-ثبات الاستبانة:

ويعد من اهم الشروط المنهجية في تصميم أدوات البحث اذ يشير الثبات يعني استقرار المقياس وعدم تنقضه مع نفسه أي ان المقياس يعطي نفس النتائج باحتمال مساو لقيمة المعامل إذا اعيد تطبيقه على نفس العينة.[2]

للتحقق من ثبات الاستبانة، تم حساب معامل الثبات بطرقتين:

1- **طريقة التجزئة النصفية:** الثبات عن طريق التجزئة النصفية

حيث يتم تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين، الجزء الأول يمثل الأسئلة الفردية والجزء الثاني يمثل الأسئلة الزوجية ثم يحسب معامل الارتباط (r) بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية والذي نفضل التعامل مع الطريقة الثانية بالنظر الى طبيعة المتغيرات وتعدد المجالات المعالجة (أربع)

2- **طريقة معامل الفا لكروتباخ** Alpha de Cronbach:

يستعمل **معامل الفا لكروتباخ** Alpha de Cronbach عندما نريد قياس ثبات المتغيرات التي تحصل عليها من الاختبارات او الاستبيانات (او محاورها) التي تقيس موضوعا يفترض تجانس مفرداته.

قمنا باستعمال برنامج الرزمة الحسابية SPSS المسمى بالمجموعة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (**Statistical Package For the Social Sciences**) بغرض

[1] - عبد الحفيظ سعيد مقدم، مرجع سابق ، صفحة 11.

[2] - زياد بن علي بن محمود الجرجاوي ، 2010 ،القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان ، سلسلة أدوات البحث العلمي ،مطبعة أبناء الجراح ،فلسطين ص 94.

حساب معامل الثبات الفا لكروتباخ حيث انه بعد القيام بإسقاط نتائج المتحصل عليها وفق تكرار ليكرث الخماسي المتضمن العينة التجريبية حصلنا على النتائج التالية:

أي نسبة ثبات تقدر بـــ0.9% والذي يعتبر ثبات مرتفع.

Statistiques de fiabilité

المجال الاول

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.263	12

Statistiques de fiabilité

المجال الثاني

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.945	96

Statistiques de fiabilité

المجال الثالث

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.781	14

Statistiques de fiabilité

المجال الرابع

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.616	20

جداول رقم (7) الخاص بمعامل الفا للثبات للمجالات الاربعة للاستبانة

مجالات – محاور الاستبانة	عدد فقرات المحاور	معامل الثبات الفا	الصدق = الجذر التربيعي للثبات
أولا: المجال الاول: ملمح الترشح لمنصب مكون المكونين	12 (12 مؤشر)	263.	0.513

ثانيا: المجال الثاني: ملمح الاداء.	13- 108 (96مؤشر)	945.	0.913
ثالثا: ملمح ادبيات (اخلاقيات) المهنية.	109-122 (14 مؤشر)	781.	0.884
رابعا: ملمح العلاقات	**123-142 (20 مؤشر)**	616.	0.785
المجمـــــوع	142	909.	**0.954**

وعليه كما هو مبين في الجدول أعلاه، فان الصدق الذاتي للاستبانة بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات تم على النحو التالي:

معامل الصدق الذاتي = معامل الثبات √

معامل الصدق الذاتي = √0.909، لنحصل على معامل يقدر بـ 0.954 و هي نتيجة عالية تؤكد صدق الاستبانة.

5-3-4- السجلات والوثائق:

وتتمثل في الاطلاع على الوثائق المتخصصة قدر الإمكان والخاصة بموضوع البحث، من خلال توظيف واستعمال السجلات، التقارير، النماذج المعالجة الاحصائية، الأطروحات والوثائق السمعية البصرية بغرض المعرفة بدرجة عالية وقدر الإمكان مسبقا عن المشكل المعالج او عن المشاكل المطابقة او المشابهة.[1]

[1] - *Omar Aktouf, Méthodologie des Sciences sociales et approche qualitative des organisations- Les Presses de l'Université du Québec-1987- page103.*

5-4- عينـة الدراســة:

ان صميم الشغل الشاغل لكل باحث في جميع مراحل اعداد الدراسة هو العمل على نباء ملامح العينة التي يتعامل معها في مصار بحثه وذلك باعتبارها هي محك او المؤشر الذي يثبت من خلاله الصدق من عدمه لنتائج بحثه.

5-4-1- طريقة اختيار العينة :

ونظرا الى طبيعة الخصائص المرتبطة بعينة البحث تم استخدام اسلوب العينة العشوائية الطبقية بالنظر الى معرفة الباحث لجميع افراد المجتمع الاصلي من حيث الانتماء والخصائص العامة بالقطاع التكويني والى عدم وجود تباين او تجانس بين فئات مجتمع البحث، من خلال تقسيم مجتمع الدراسة الى فئات: فئة مكونين المكونين، فئة هيئة الاشراف، فئة المكونين.

واختيار افراد عينة الفئة كان اعتمادا على انتماءها الى الفئة بطريقة توزيع متناسبة مع الحجم العلي للعينة الفئة، أي بالنظر انه طبيعيا حسب حقل الدراسة (مختلف مؤسسات منظومة التكوين والتعليم المهنين) حجم فئة مكون المكنونين هي اقل نسبة عددية بالمقارنة مع فئة اعضاء هيئة الاشراف وهي اقل عددية نسبة لفئة المكونين.

كما تجدر الاشارة انه عدم التجانس المسجل راجع ايضا خاصة في فئة المكونين الى اختلاف في المؤسسات التكوينية التعليمية من حيث تعداد المكونين بالنظر الى طبيعة وخصائص كل مركز او معهد تكويني.

5-4-2-خصائص العينة:

المقصود بخصائص العينة هي المعطيات الوصفية لأفراد العينة من حيث المعطيات المرتبطة بعامل الجنس، السن، المستوى الدراسي او متغيرات أخرى يطرحها الباحث بغرض ضبط الصدق في الدراسة من حيث التحكم في هذه الخصائص الشكلية المرتبطة بطبيعة عينة الدراسة، والذي أيضا يمكن الاعتماد عليها لتحليل وتفسير النتائج المتحصل عليها.

وعليه تم تحديد خصائص عينة الدراسة على النحو التالي:

المشكلة من :

1- فئة مكون المكونين: 17 فرد.

2- فئة هيئة الاشراف : 24 فرد .

3- فئة المكونين : 227 فرد .

المجموع = 268 .

تمثيل الفئـة الشاملـة :

جدول رقم (8) يبين توزيع افراد العينة من حيث الجنس

الجنس	التكرارات	النسب المئوية %
ذكر	109	41
انثى	159	59
المجموع	268	100

نسجل من خلال المعطيات الظاهرة في الجدول أعلاه، هو شبه توازن بين متغير الجنس بين ذكر وانثى، والذي يرجع أساسا الى طبيعة النشاط المهني المرتبط أساسا بعالم التكوين والتعليم والذي يشكل عموما عنصر الجنس الانثوي الريادة العددية.

جدول رقم (9) يبين توزيع افراد العينة من حيث المستوى الدراسي

المستوى	التكرارات	النسب المئوية %
متوسط	43	16
ثانوي	125	47
جامعي	100	37
المجموع	268	100

يظهر ان وجود منحى متصاعد في تحديد المستوى الدراسي لأفراد العينة والذي اتجه من المستوى المتوسط بنسبة ضعيفة الى المستوى الثانوي بأعلى درجة

وبمستوى جامعي في الوسط، و تفسير هذه النتائج تعود بالأساس الى التطور الذي عرفته المنظومة التعليمية الجزائرية من حيث تعاقب الأجيال المشرفة على التكوين والتعليم و الذي كان مستوى كل جيل مرتبط أساسا بتطور التعليم بالجزائر بالمنظور التاريخي .

جدول رقم (10) يبين توزيع افراد العينة من حيث الاقدمية.

الاقدمية	التكرارات	النسب المئوية %
1-5 سنوات	79	29
6-10 سنة	49	18
11-19 سنة	85	32
20 سنة فأكثر	55	21
المجموع	268	100

يتبين من الجدول علاه توزيع شبه متوازن للفئات المشكلة لمتغير الاقدمية في جهاز التكوين والتعليم المهنيين، والذي تفسيره راجع بالأساس الى التعاقب بين الأجيال في المناصب الذي يظهر على شكل ثلاث أجيال، 1- جيل قريب من سن التقاعد،2- جيل في متوسط المشوار المهني ، و3- جيل حديث الانخراط بالجهاز التكويني.

5-5-أساليب التحليل:

يتم التعامل مع مختلف أساليب التحليل الكيفي والكمي بحسب طبيعة المعالجة البحثية و عند مختلف مراحل البناء البحثي و فق خصائص المعطيات والمعلومات المطروحة للمعالجة في الدراسة.

5-5-1- أسلوب التحليل الكيفي:

وهي تعتمد على تقديم تحليل قائم على وصف الوقائع والعلاقات والارتباطات المسجلة او الملاحظة والتي من خلال التعامل مع هذا الأسلوب الخاص بالمعالجة الكيفية يفضي تنوع وشرح أعمق للمختلف المعالجات البحثية.

5-5-2- أسلوب التحليل الكمي:

يعمد من خلال هذا الأسلوب الى اسقاط النتائج الكمية المتحصل عليها في جداول تعالج
من خلال تحويلها الى معامل ونسب مئوية اين تم التعامل مع أدوات المعالجة الإحصائية المصنفة على النحو التالي:

5-5-2-1- أدوات الإحصاء الوصفي:

بهدف تسهيل معالجة مختلف المتغيرات قمنا باستعمال النسب المئوية بعد افراغ النتائج المتحصل عليها ضمن تكرارات بالاعتماد على تطبيقات الحزمة الإحصائية للبرامج الاجتماعية SPSS من خلال التعامل مع الأساليب الإحصائية التالية:

5-5-2-1-1- التكرارات والنسب المئوية:

للتحقق من تقديم المبحوثين للإجابات المطروحة في الاستبانة مع تحديد نسب الإجابات المقدمة.

5-5-2-1-2-أدوات الإحصاء الاستدلالي:

- الفا لكروتباخ.
- تحليل التباين.
- الانحراف المعياري.
- النسب المئوية.

الفصل السادس

عرض وتحليل البيانات الميدانية

تمهيـــــــد.

6- عرض نتائج المعالجة الإحصائية البيانات الميدانية.

6-1- المحور الاول : عرض نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات الميدانية الخاصة بالفرضية الأولى (المجال الأول الترشح للمنصب).

6-2- المحور الثاني : عرض نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات الميدانية الخاصة بالفرضية الثانية (المجال الثاني ملمح الأداء)

6-3- المحور الثالث :عرض نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات الميدانية الخاصة بالفرضية الثالثة والمتعلقة بالمجال الثالث ملمح ادبيات المهنة.

6-4- المحور الرابع : عرض نتائج المعالجة الاحصائية للبيانات الميدانية الخاصة بالفرضية الرابعة والمتعلقة بالمجال الرابع ملمح العلاقات.

6-5- المحور الخامس : عرض نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات الميدانية الخاصة بالفرضية العامة والمتعلقة بالمجالات الأربعة .

تمهيـــــد :

استمرارا في معالجة مختلف الابعاد المنهجية التابعة للدراسة، وبعد تقديمنا في الفصول السابقة للحيز النظري وما شمله من تقديم مقاربة منهجية مرتبطة بمتغيرات وفرضيات الدراسة، اين تم أيضا تقديم التوطئة للمعالجة الميدانية والتي احتوت الإجراءات المنهجية للدراسة من منهج وأدوات جمع البيانات وطبيعة عينة الدراسة وأساليب تحليل النتائج الميدانية.

عمدنا في هذا الفصل الى معالجة معطيات او نواتج المعالجة الإحصائية والذي بعد تفريغها في جداول ستسمح بتحليلها وتفسيرها باعتماد قراءة موضوعية بغرض الوصول الى حقائق علمية ومعرفية مرتبطة بموضوع الدراسة وتقدم سند علمي لمختلف المعالجات المرتبطة بفرضيات الدراسة.

كما يعد هذا الفصل هو من اهم مراحل البحث الذي هدفنا الوصول الى معالجته كأحد أسس الدراسة لكونه سيظهر مدى تجانس وصدق ما جاءت به الفصول السابقة، وعن مدى صدق فرضيات البحث ومؤشراتها، وقد عمدنا الى تقسيم هذا الفصل الى محاور حسب فرضيات الدراسة.

- **المحور الأول:** عرض النتائج الميدانية الخاصة بالمجال الأول المرتبطة بالفرضية الاولى.

- **المحور الثاني** : عرض النتائج الميدانية الخاصة بالمجال الثاني المرتبطة بالفرضية الثانية.

- **المحور الثالث** : عرض النتائج الميدانية الخاصة بالمجال الثالث المرتبطة بالفرضية الثالثة.

- **المحور الرابع** : عرض النتائج الميدانية الخاصة بالمجال الرابع المرتبطة بالفرضية الرابعة

- **المحور الخامس** : عرض النتائج الميدانية الخاصة بالمجالات الأربعة المرتبطة بالفرضية العامة.

للتنبيه في تحليلنا و معالجتنا الشاملة تم الاعتماد على خمس مستويات في التحليل أي وفق طريقة" ليكرت الخماسي " ، حيث بما انه المتغير الذي يعبر عن الخيارات الخمس (1-ضروري جدا، 2-ضروري، 3-لا ادري، 4-غير ضروري، 5-غير ضروري جدا) فهو مقياس ترتيبي، والأرقام (التي تدخل في البرنامج) تعبر عن اوزان وهي (1-ضروري جدا=5 ، 2-ضروري= 4، 3-لا ادري= 3، 4-غير ضروري =2، 5-غير ضروري جدا = 1)، ليتم بعدها تحديد المسافات للخيرات الخمس المتضمنة في الاستبانة والذي يسمح بتقديم المتوسط المرجح لكل مستوى في هذا التطبيق والذي هو على نحو التصنيف الظاهر في الشكل التالي :

الجدول رقم (11) خاص بالمتوسط الحسابي المرجح للمستويات الخمس.

المتوسط الحسابي المرجح	مدول المتوسط الحسابي	المستوى	المجال
من 1 الى 1.79	تبني المؤشر منخفض او ضعيف جدا	المستوى الثالث	اجابي ضعيف
من 1.80 الى 2.59	تبني المؤشر منخفض او ضعيف	المستوى الثالث	اجابي ضعيف
من 2.60 الى 3.29	تبني المؤشر متوسط	المستوى الثاني	اجابي مقبول
من 3.30 الى 4.19	تبين المؤشر عالي	المستوى الاول	الإيجابي جدا
من 4.20 الى 5.00	تبني المؤشر عالي جدا	المستوى الاول	

اين تم تصنيف في المستوى الأول بين نسب وتكرارات بدائل الإجابة (ضروري جدا و ضروري) والمستوى الثاني (لا ادري) والمستوى الثالث بين نسب (غير ضروري و غير ضروري جدا)، عل اعتبار ان إجابات المستوى الأول بـ (ضروري جدا وضروري) هي إجابات إيجابية، إجابات المستوى الثاني بـ (لا ادري)

هي إجابات محايدة واجابات المستوى الثالث بـ (غير ضروري وغير ضروري جدا) هي إجابات سلبية.

6- عرض نتائج البيانات الميدانية:

6-1- عرض نتائج البيانات الميدانية الخاصة بالفرضية الاولى المتعلقة بمعالجة المجال الاول " الترشح للمنصب " لملمح مكون المكونين من وجهة نظر العينة الشاملة (اعضاء هيئة الاشراف، المكونون و مكون المكونين):

يعتمد قيام الترشح للمنصب على مجموعة من المعايير والشروط الشكلية والضمنية المطروحة على جميع الراغبين الضفر بالمنصب المهني المقترح من طرف الهيئة الطارحة او المقترحة لمنصب او وظيفة ما، حيث انه من المتعارف عليه في عالم الشغل هموما ان هناك مجموعة من الشروط التي توضع للمترشح للمنصب الشاغر والتي تضم شروط موضوعية عامة مرتبطة اساسا بالنصوص التنظيمية الخاصة بنظم العمل لكل بلاد والذي نجد في الجزائر يعتمد على نصوص الوظيف العمومي وكدى شروط خاصة ذات صلة بطبيعة المهام والمؤسسة صاحبة الراغبة في التوظيف ، يضاف الى هذا وجود اخلاف بين الشروط المعتمد ة بين مصالح التوظيف العمومية و مصالح التوظيف الخاصة كل حسب خصوصياته والجهات الوصية التابع لها.

وبالنظر الى كل اعتبار ان منظومة التكوين والتعليم المهنين الجزائرية تخضع الى التنظيم وقوانين الوظيف العمومي الجزائرية فان الشروط التي تبنى عليها معايير الترشح للمنصب الوظيفي بهذا القطاع يستمد اسسه من هذه النصوص فمخالفة البنود القانونية لمصالح الوظيف العمومي ينتج عنه ابطال لكل اجراءات التوظيف بالنظر الى ان المصادقة على اتمام اجراءات يكون بتأشيرة هذه الاخيرة.

وبناءا على هذا فمجموع المؤشرات الخاصة بمجال الترشح لمنصب مكون المكونين بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية أخذ في الحسابان بعدان، الاول مرتبط بالنصوص التنظيمية و الثاني مرتبط بطبيعة المنصب المهني.

وعليه تم عرض هذا الاخير على مجموع افراد العينة وللتذكير ضمت: 227 مكون، 24 من هيئة الاشراف و17 مكون المكونين بمجموع 268 مبحوث، فكانت النتائج على النحو التالي:

6-1-1- عرض النتائج العامة الخاصة بالفرضية الاولى "للمجال الاول الترشح للمنصب" وفق الإجابة الشاملة لمجموع افراد العينة البحثية:

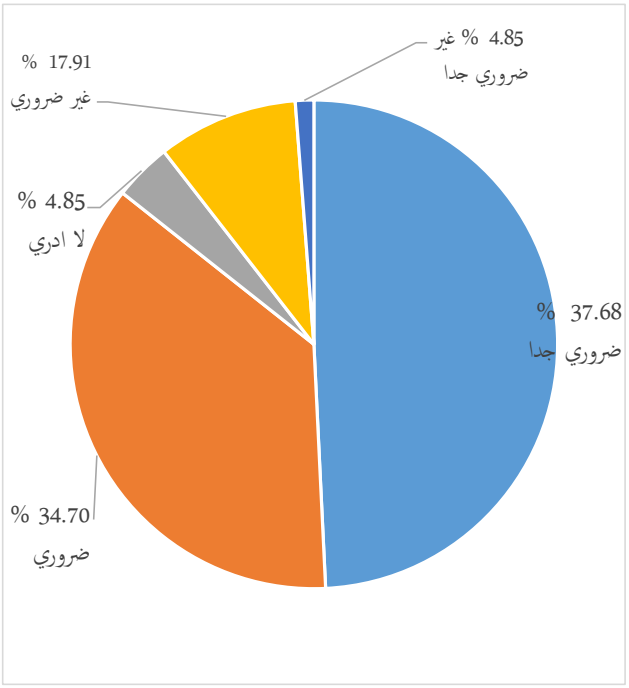
افرزت النتائج المعالجة الاحصائية المقدمة من طرف مجموع افراد العينة على النتائج الرقمية الموزعة على النحو التالي :

جدول رقم (12) خاص بإجابات مجموع افراد العينة (268) الخاصة بالمجال الاول " الترشح للمنصب " لملمح مكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة.

	عدد افراد العينة	القيمة التكرارية للدرجات	القيمة العددية للعينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	دلالة ف
المكونين	227	10200	2724	3,74	1,27	64,98	أكثر من 0,001
مكون المكونين	17	794	204	3,89	1,13		
الإشراف	24	1325	288	4,6	0,49		
ككل	268	12319	3216	3,83	1,24		

جدول رقم (13) خاص بالتمثيل بالنسب المئوية الخاصة بإجابات فئة المكونين

التكرارات / بدائل الإجابة	التكرارات	مج الدرجات التكرارات	النسب المئوية
ضروري جدا	101	6065	37.68 %
ضروري	93	4484	34.70
لا أدري	13	471	4.85
غير ضروري	48	1148	17.91
غير ضروري جدا	13	151	4.85
المجموع	268	12319	100
المتوسط الحسابي	3.83		
الانحراف المعياري	1.24		



شكل رقم (9) خاص بالتمثيل البياني التوزيع البياني لنتائج اجابات افراد العينة عن المجال الأول.

بالعودة الى مختلف النتائج الظاهرة في مختلف الجداول المعالجة الاحصائية الخاصة بإجابة مجموع افراد العينة على مؤشرات الاثني عشرة (12) المجال الاول المتضمن بعد الترشح للمنصب نسجل وجود توجه اجابي عام حول اعتماد مؤشرات هذا المجال في بناء ملمح المكون بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية ، اين ينحاز ما نسبته 72.38% ممثلة في تعداد 194 مبحوث ضمن خانة (ضروري و ضروري جدا) ، في حين عارض ما نسبته 22.76 % و بتعداد يقدر بـ 61 مستجوب ضمن خانة (غير ضروري و غير ضروري جدا) اعتماد مجموع المؤشرات ، ولتبقى فئة ممثلة في 13 مستجوب وما نسبته 4.85 % محايدة .

كما اظهرت النتائج وجود تباين بين اجابات افراد العينة والذي اكده الانحراف المعياري المقدر بـ 1.24 وفق تشتت ظاهر مس الخيرات الخمسة المقترحة مع وجود ميل عام لقبول الاتجاه الإيجابي واعتماد المجال المقترح، والذي تدعمه قيمة المتوسط الحسابي المتحصل عليها والمقدرة بـ 3.83، مع وجود فئة متوسطة التمثيل من الاتجاه المعاكس والرافض للنموذج المقترح، والذي دعمته نتائج ف المجدولة والتي اعطت نسبة 0.001 لصالح وجود دلالة احصائية لفائدة قيام اخلاف في الاجابات المقدمة من لدن مجموع افراد العينة.

اما بخصوص المؤشر الذي سجلنا اعتماده وتقبلوه بدرجة عالية في هذا المجال نجد المؤشر العاشر (10) الخاص بالجاهزية للهمل بمجموع اعلى تكرار قائم في 1214 درجة تكرارية، ومتوسط حسابي يقدر بـ 4.52 وانحراف معياري بـ 0.71 دافعت على هذا المؤشر فئة ضمت 257 مستجوب أي ما نسبته 95.89 %.

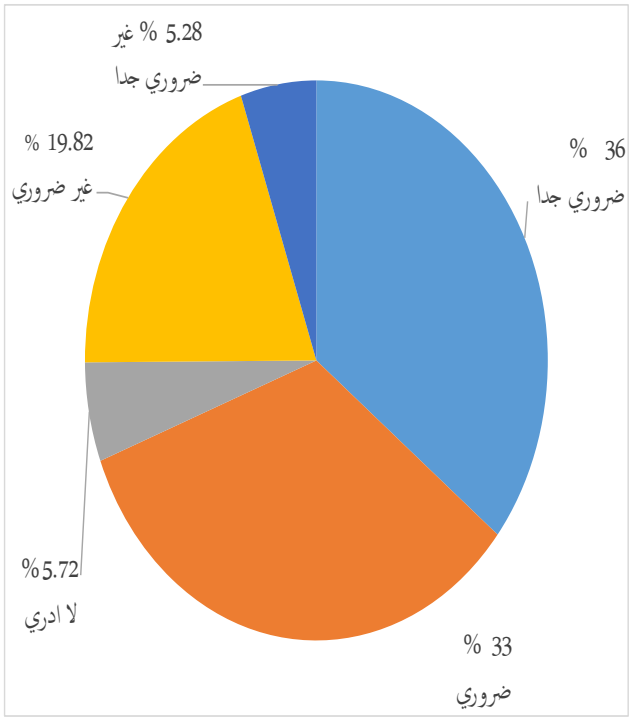
وبالمقابل المؤشر الذي سجل المستوى الأدنى فكان المؤشر الخامس (5) الخاص **خلوه من أي إعاقة جسدية** بمجموع درجات تكرارية يقدر بـ 760 ومتوسط حسابي محدد بـ 2.83 وانحراف معياري بـ 1.36 والذي بين وجود تشتت بدلالة عالية موزعة بين فئتي التبني المقدرة بـ 96 مبحوث والرافضة لهذا المؤشر بـ 142 مبحوث ما نسبته 53 %.

6-1-2-عرض نتائج المعالجة الخاصة بالفرضية اولى ضمن "المجال الاول الترشح للمنصب " للإجابة فئة المكونين:

كانت عناصر الاجابة الخاصة فئة المكونين موزعة على النحو الاتي:

جدول رقم (13) خاص بالتمثيل بالنسب المئوية الخاصة بإجابات فئة المكونين.

التكرارات / بدائل الإجابة	التكرارات	مجموع التكرارات بالرجحان	النسب المئوية
ضروري جدا	81	973	36
ضروري	76	913	33
لا أدري	13	151	5.72
غير ضروري	45	543	19.82
غير ضروري جدا	12	144	5.28
المجموع	227	**2724**	100
المتوسط الحسابي	**3.74**		
الانحراف المعياري	**1,27**		



شكل رقم (10) خاص بالتمثيل البياني الخاص بتوزيع النسب المئوية الخاصة بإجابات فئة المكونين.

قدمت مختلف نتائج المعالجة الاحصائية الخاصة بإجابات فئة المكونين بخصوص قبول مؤشرات المجال الاول مؤشر ايجابي لفائدة اعتماد هذا الاخير، اين سجلنا وجود 157 مبحوث وما نسبته 69 % متضمنة لخيارات (ضروري جدا وضروري) مع تبني هذا المجال وبالمقابل نجد 57 مبحوث وما نسبته 25.1 % مخالفة الراي لتبقى فئة ثالثة محايدة ممثلة في 13 مبحوث بنسبة 5.72 % فقط.

الجدول رقم (14) خاص بالنتائج الاحصائية العامة لإجابات فئة المكونين لمؤشرات المجال الاول " الترشح للمنصب"

	عدد افراد العينة	القيمة التكرارية للدرجات	القيمة العددية للعينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	دلالة ف
المكونين	227	10200	2724	3,74	1,27	64,98	أكثر من 0,001

من حيث توزيع اجابات المكونين حول هذا المجال نلاحظ وجود تشتت في توزيع اجابات بين الخيارات الخمسة المقترحة بانحراف معياري مقدر بـ 1.27 والذي كان لفائدة التوجه الايجابي لقبول المجال المقترح لفائدة الخيارات الايجابية مع تواجد متوسط في المجال المخالف والرافض للاقتراح مع امتناع نسبة ضعيفة عن التاثير في توجه الخيارات، كما نجد متوسط حسابي مقدربـ 3.74 والذي يقع ضمن خانة او مؤشر التبني العالي للمجال، مع اعتبار التشتت ذي دلالة احصائية حسب ف المجدولة عند مستوى 0.001 بمنظور تقبل وجود انحراف وتشتت.

الجدول رقم (15) خاص بالمعالجة الاحصائية لفئة المكونين الخاصة بالمجال الاول " الترشح للمنصب "

بدائل الاجابة	ضروري جدا	ضروري	لا أدرى	غير ضروري	غير ضروري جدا	المجموع
المجال الأول / الترشح لمنصب مكون المكونين						
مجموع التكرارات	81	76	13	45	12	227
مجموع الدرجات التكرار الملاحظة	973	913	151	543	144	2724
التكرار المتوقع	545	545	545	545	545	

اما بخصوص المؤشر الذي سجلنا اعتماده وتقبلوه بدرجة عالية في هذا المجال من طرف اعضاء فئة المكونين نجد المؤشر العاشر (10) الخاص **بالجاهزية للعمل** بمجموع اعلى تكرار قائم في 1026 درجة تكرارية، ومتوسط حسابي عالي يقدر بـ 4.51 وانحراف معياري بـ 0.72 بفضل اجابة 217 مستجوب بدرجة تكرارية مقدرة بـ 1006أي ما نسبته 95.59 %.

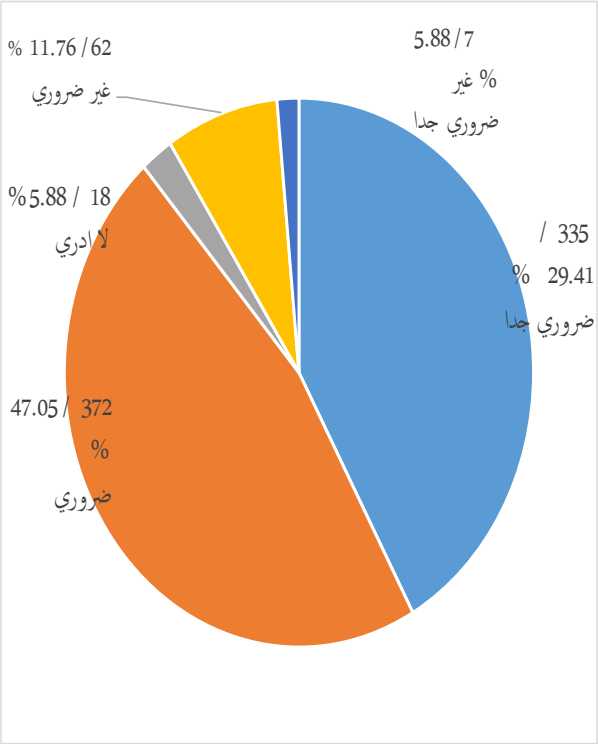
وبالمقابل المؤشر الذي سجل المستوى الأدنى للرد على هذا المجال فكان المؤشر الخامس (5) الخاص **خلوه من أي إعاقة جسدية** بمجموع درجات تكرارية يقدر بـ 590 ومتوسط حسابي محدد بـ 2.259 وانحراف معياري بـ 1.28 والذي بين وجود تشتت بدلالة عالية موزعة بين فئتي التبني المقدرة بـ 63 مبحوث فقط، بينما نجد المعارضة لاقتراح هذا المؤشر بـ 139 مبحوث ما نسبته 61.23 % بدرجة تكرارية مقدرة بـ 236 والذي تمثل اكثر من نصف افراد عينة المكونين.

6-1-3- عرض نتائج المعالجة الخاصة بالفرضية الاولى المتعلقة بالمجال الاول " الترشح للمنصب " للإجابة فئة مكون المكونين:

خلصت مختلف المعالجات الاحصائية الخاصة بإجابة فئة مكون المكونين عن مجموع مؤشرات المجال الأول الى النتائج التالية:

جـدول رقم (16) خـاص بالتمثيـل بالنسـب المئوية الخاصة بإجابات فئة مكون المكونين

التكرارات / بدائل الإجابة	التكرارات	مع التكرارات الدرجات	النسب المئوية
ضروري جدا	5	335	29.41
ضروري	8	372	47.05
لا أدرى	1	18	5.88
غير ضروري	2	62	11.76
غير ضروري جدا	1	7	5.88
المجموع	17	**794**	100
المتوسط الحسابي	**3.89**		
الانحراف المعياري/	**1.13**		



الشكل رقم (11) خاص بالتمثيل البياني الخاص بتوزيع النسب المئوية الخاصة بإجابات بالدرجات التكرارية لفئة مكون المكونين.

بالعودة الى البيانات الذي تضمنتها مختلف المعالجات الإحصائية المتضمنة والظاهرة في البيانات أعلاه، فيما يخص المجال الأول " **الترشح للمنصب** "، فقد ابدى 13 مستجوب من العينة المعبرين عن بخيرات (ضروري جدا وضروري) وبما نسبته (76.46%) على ضرورة اعتماد هذا المؤشر بدرجة عالية، بالمقابل عبر 3 من المستجوبين ما نسبته (17.67) عن رفضهم لمؤشرات هذا المجال، ليفضل 1 مستجوب الحياد.

الجدول رقم (17) خاص بالنتائج الاحصائية العامة لإجابات فئة مكون المكونين لمؤشرات المجال الاول " الترشح للمنصب"

	عدد افراد العينة	القيمة التكرارية للدرجات	القيمة العددية للعينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	دلالة ف
مكون المكونين	17	794	204	3,89	1,13	64,98	أكثر من 0,001

من حيث توزيع اجابات مكون المكونين حول هذا المجال نلاحظ وجود تشتت في توزيع اجابات بين الخيارات الخمسة المقترحة بانحراف معياري مقدر بـ 1.13 والذي كان لفائدة التوجه الايجابي لقبول المجال المقترح لفائدة الخيارات الايجابية مع تواجد ضعيف في المجال المخالف والرافض للاقتراح مع امتناع نسبة ضعيفة جدا عن التاثير في توجه الخيارات الداعمة للقبول ، كما نجد متوسط حسابي مقدر بـ 3.89 والذي يقع ضمن خانة او مؤشر التبني العالي للمجال، مع اعتبار التشتت ذي دلالة احصائية حسب ف المجدولة عند مستوى 0.001 بمنظور تقبل وجود انحراف وتشتت.

الجدول رقم (18) خاص بالمعالجة الاحصائية لفئة مكون المكونين الخاصة بالمجال الاول " الترشح للمنصب "

بدائل الاجابة	ضروري جدا	ضروري	لا أدرى	غير ضروري	غير ضروري جدا	المجموع
المجال الأول / الترشح لمنصب مكون المكونين						
مجموع التكرارات	5	8	1	2	1	17
مجموع الدرجات التكرار الملاحظة	335	372	18	62	7	794
التكرار المتوقع	159	159	159	159	159	

اما بخصوص المؤشر الذي سجلنا اعتماده وتقبلوه بدرجة عالية في هذا المجال من طرف اعضاء فئة مكون المكونين نجد المؤشر العاشر (10) الخاص **بالجاهزية للعمل** بمجموع اعلى تكرار قائم في 75 درجة تكرارية، ومتوسط حسابي عالي يقدر بـ 4.41 وانحراف معياري بـ 0.33 بفضل اجابة 16 مستجوب أي ما نسبته 98.64 %.

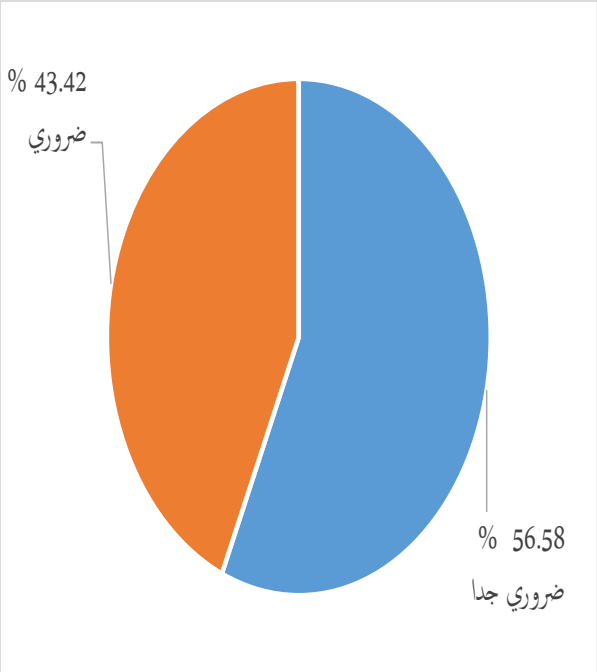
وبالمقابل المؤشر الذي سجل المستوى الأدنى للرد على هذا المجال فكان المؤشر الرابع (4) الخاص شرط **السن المحدد بثلاثين سنة** بمجموع درجات تكرارية يقدر بـ 49 ومتوسط حسابي محدد بـ 2.88 وانحراف معياري بـ 0.57 والذي بين وجود تشتت بدلالة مقبولة موزعة بين فئتي التبني المقدرة بـ 8 مبحوث فقط، بينما نجد المعارضة لاقتراح هذا المؤشر بـ 9 مبحوث ما نسبته 52.94 % والذي تمثل أكثر من نصف افراد فيئة مكون المكونين وبدرجة تكرارية مقدرة بـ 16 تكرار معياري.

6-1-4- عرض نتائج المعالجة الخاصة بالفرضية الاولى ضمن "المجال الاول " الترشح للمنصب " للإجابة فئة هيئة الاشراف:

النتائج الرقيمة المتحصل عليها تضمنت المعطيات التالية:

جدول رقم (19) خاص بالتمثيل بالنسب المئوية الخاصة بإجابات التكرارية لفئة هيئة الاشراف

التكرارات / بدائل الإجابة	التكرارات	مج التكرارات الدرجات	النسب المئوية
ضروري جدا	13.58	815	56.58
ضروري	10.42	500	43.42
لا أدري			
غير ضروري			
غير ضروري جدا			
المجموع	24	1325	100
المتوسط الحسابي	4.6		
الانحراف المعياري	0.49		



شكل رقم (12) خاص بالتمثيل البياني الخاص بتوزيع النسب المئوية الخاصة بإجابات وفق الدرجات التكرارية فئة هيئة الاشراف.

تؤكد الاحصائيات الكمية الواردة في الجدول اعلاه، بان كل افراد فئة هيئة الاشراف والمقدرة بـ 24 مشرف بنسبة 100 % يدعمون اعتماد المؤشرات المقترحة الخاصة بمجال الترشح للمنصب.

الجدول رقم (20) خاص بالنتائج الاحصائية العامة لإجابات فئة هيئة الاشراف لمؤشرات المجال الاول " الترشح للمنصب"

	عدد افراد العينة	القيمة التكرارية للدرجات	القيمة العددية للعينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	دلالة ف
هيئة الاشراف	24	1325	288	4,6	0,49	64,98	أكثر من 0,001

ومن حيث توزيع اجابات هيئة الاشراف (كما هو مبين في الجدول اعلاه) حول هذا المجال نلاحظ وجود تشتت منحصر في الاتجاه الايجابي فقط بين الخيارات الخمسة المقترحة بانحراف معياري مقدر بـ 0.49 والذي كان لفائدة التوجه الايجابي جدا لقبول المجال المقترح لفائدة الخيارات الايجابية، كما نجد متوسط حسابي عالي مقدر بـ 4.6 والذي يقع ضمن خانة او مؤشر التبني العالي جدا للمجال، مع اعتبار التشتت ذي دلالة احصائية حسب ف المجدولة عند مستوى 0.001 بمنظور تقبل وجود انحراف وتشتت.

الجدول رقم (21) خاص بالمعالجة الاحصائية هيئة الاشراف الخاصة بالمجال الاول " الترشح للمنصب "

بدائل الاجابة	ضروري جدا	ضروري	لا أدرى	غير ضروري	غير ضروري جدا	المجموع
المجال الأول / الترشح لمنصب مكون المكونين						
مجموع التكرارات	14	10				24
مجموع الدرجات التكرار الملاحظة	815	500				1325
التكرار المتوقع	265	265				

اما بخصوص المؤشر الذي سجلنا اعتماده وتقبلوه بدرجة عالية في هذا المجال من طرف اعضاء فئة هيئة الاشراف نجد المؤشر الاول (1) الخاص **حيازة المترشح للمنصب على شهادة جامعية** بمجموع اعلى تكرار قائم في 119درجة تكرارية، ومتوسط حسابي عالي يقدر بـ 4.79 وانحراف معياري بـ 0.55 بفضل اجابة 24 مستجوب أي ما نسبته 100 %.

وبالمقابل المؤشر الذي سجل المستوى الأدنى للرد على هذا المجال فكان كل من المؤشر الثالث والرابع (3+4) لكل من شرط **الأقدمية في جهاز التكوين** زائد **ألا يقل سن المترشح 30 سنة** بمجموع درجات تكرارية لكل واحد منهما يقدر بـ 102 ومتوسط حسابي قوي محدد بـ 4.25 لفائدة قبول هذا المؤشر وانحراف معياري بـ 0.57 والذي بين وجود تشتت بدلالة مقبولة ضمن القطب الإيجابي للخيارات الخمسة المقترحة.

6-2-عرض نتائج المعالجة الاحصائية الخاصة بالفرضية الثانية ضمن "المجال الثاني ملمح الاداء " للملمح مكون المكونين من وجهة نظر العينة الشاملة (اعضاء هيئة الاشراف، المكونون ومكون المكونين):

6-2-1 – عرض نتائج المعالجة الاحصائية الخاصة بالفرضية الثانية ضمن "المجال الثان " ملمح الاداء " للإجابة الشاملة لمجموع افراد العينة البحثية:

اجابات افراد العينة المقدر بـ268 على مؤشرات المجال الثاني المحدد بـ 96 بند قدمت النتائج العامة بهذا البعد والظاهرة في مختلف جداول المعالجة الاحصائية التالية:

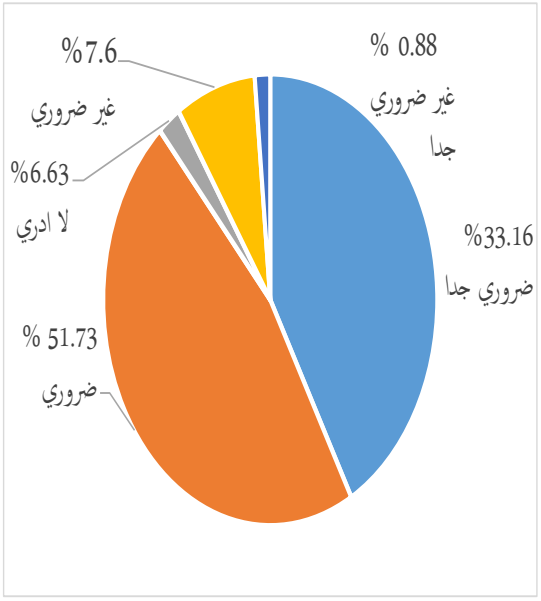
جدول رقم (22) خاص بإجابات مجموع افراد العينة (268) بخصوص المجال الثاني لملمح مكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة.

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	دلالة ف
المكونين	4,04	0,9	281,64	أكثر من 0,001
مكون المكونين	4,16	0,82		
الإشراف	4,49	0,5		
ككل	4,09	0,88		

النتائج الاولية الظاهرة في الجدول المشار اليه اعلاه، تقر بوجود تبني عام بين مجموع فئات عينة الدراسة للمجال الثاني، من خلال تسجيل متوسط حسابي مقدر بـ4.09 بتوجه ايجابي مع وجود تشتت بسيط يقوم في درجة انحراف معياري عام مقدر بـ 0.88 والذي دعمته دلالته الاحصائية عامل او قيمة ف المجدولة والذي كان ضمن مجال اكبر من 0.001.

جدول رقم (23) خاص بالتمثيل بالنسب المئوية الخاصة بإجابات التكرارية للمجموع العام لأفراد العينة.

التكرارات / بدائل الإجابة	التكرارات	النسب المئوية
ضروري جدا	88.85	33.16
ضروري	138.64	51.73
لا أدرى	17.77	6.63
غير ضروري	20.35	7.6
غير ضروري جدا	2.35	0.88
المجموع	268	100
المتوسط الحسابي	4.08	
الانحراف المعياري	0.88	



شكل رقم (13) خاص بالتمثيل البياني الخاص بتوزيع النسب المئوية الخاصة بالإجابات وفق الدرجات التكرارية لمجموع افراد العينة.

بالعودة الى مختلف النتائج الظاهرة في مختلف الجداول المعالجة الاحصائية الخاصة بإجابة مجموع افراد العينة على مؤشرات الستة وتسعين (96) الخاصة بالمجال الثاني المتضمن بعد ملمح الاداء نسجل وجود توجه اجابي عام حول اعتماد مؤشرات هذا المجال في بناء ملمح المكون بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية ، اين ينحاز ما نسبته 84.89% ممثلة في تعداد 268/228 مبحوث ضمن خانة (ضروري و

ضروري جدا) ، في حين عارض ما نسبته 8.48 % و بتعداد يقدر بـ 268/9 مستجوب ضمن خانة (غير ضروري و غير ضروري جدا) اعتماد مجموع المؤشرات ، ولتبقى فئة ممثلة في 18 مستجوب وما نسبته 6.63 % محايدة .

للإشارة، فان 96 مؤشر الذي احتواها المجال الثاني بدورها كانت مقسمة الى اربعة معايير عامة توزعت فيها المؤشرات على النحو الاتي:

1- معيار المهارات البيداغوجية بـــ 35 مؤشر.

2- معيار التخطيط للتكوين بـ 16 مؤشر.

3- معيار التقويم بـــ 24 مؤشر.

4- معيار الخصائص المهنية بـــ 21 مؤشر.

هذه ابعاد الاربعة كانت مختلف اجابات افراد العينة عنها تم على النحو التالي:

الجدول رقم (24) خاص بالمعالجة الاحصائية هيئة الاشراف الخاصة بالمجال الثاني " ملمح الاداء- وفق المعايير الاربعة "

بدائل الاجابة	ضروري جدا	ضروري	لا أدرى	غير ضروري	غير ضروري جدا	المجموع
المجال الثاني / ملمح الاداء						
المعيار الاول " المهارات البيداغوجية" بـــ 35 مؤشر						
مجموع التكرارات	99	135.3	13.48	18.22	2	**268**
مجموع الدرجات التكرارية الملاحظة	17300	18952	1416	1276	72	**39016**
التكرار المتوقع	7803	7803	7803	7803	7803	
المتوسط الحسابي	**4.16**					
الانحراف المعياري	**0.86**					
المعيار الثاني " التخطيط للتكوين" بـــ 16 مؤشر						
مجموع التكرارات	82	133	22	27	4	**268**
مجموع الدرجات التكرارية الملاحظة	6525	8536	1092	862	54	**17069**
التكرار المتوقع	3414	3414	3414	3414	3414	
المتوسط الحسابي	**4.09**					
الانحراف المعياري	**0.95**					

المعيار الثالث " التقويم " بـ 24 مؤشر						
مجموع التكرارات	86.5	142	20	17	2.5	**268**
مجموع الدرجات التكرارية الملاحظة	10370	13620	1422	836	61	**26309**
التكرار المتوقع	5262	5262	5262	5262	5262	
المتوسط الحسابي	**4.09**					
الانحراف المعياري	**0.86**					
المعيار الرابع " الخصائص الشخصية المهنية " بـ 21 مؤشر.						
مجموع التكرارات	80.5	144.3	19	22.2	2	
مجموع الدرجات التكرارية الملاحظة	8455	12132	1191	934	40	**22752**
التكرار المتوقع	4550	4550	4550	4550	4550	
المتوسط الحسابي	**4.04**					
الانحراف المعياري	**0.87**					

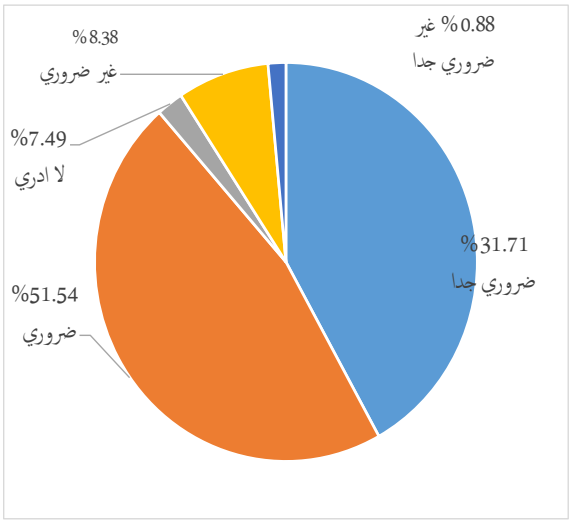
بالرجوع الى الجداول اعلاه، نسجل وبالتفصيل فان المعايير الاربعة التي احتواها المجال الثاني الخاص بملمح الاداء حظيت بموافقة بدرجة إيجابية من طرف مجموع اعضاء العينة بوجود متوسط حسابي مقدر بـ 4.08 كما تمت الاشارة اليه انفا، مع ملاحظة عدم وجود اختلاف وميل او تميز بين المعايير الاربعة، اين اعبر افراد العينة ان كلها ضرورية بالنظر الى توزيعها المتقارب جدا في الجداول المشار اليها اعلاه والخاصة بهذه المعالجة.

6-2-2 - عرض نتائج المعالجة الاحصائية الخاصة بالفرضية الثانية المتعلقة بـ "المجال الثاني ملمح الاداء " وفق إجابة فئة المكونين:

نتاج مختلف المعالجات الاحصائية المتوصل اليها برزت على الشكل التالي:

الجدول رقم (25) خاص بالنتائج الاحصائية العامة لإجابات فئة المكونين لمؤشرات المجال الثاني " ملمح الاداء".

التكرارات / بدائل الإجابة	التكرارات	الدرجات التكرارات	النسب المئوية
ضروري جدا	72	34260	31.71
ضروري	117	44968	51.54
لا أدري	17	4911	7.49
غير ضروري	19	3672	8.38
غير ضروري جدا	2	225	0.88
المجموع	227	88036	100
المتوسط الحسابي	4.04		
الانحراف المعياري	0.9		



شكل رقم (14) خاص بالتمثيل البياني الخاص بتوزيع النسب المئوية الخاصة بالإجابات وفق الدرجات التكرارية الخاص بفئة المكونين.

من خلال الاطلاع على النتائج الرقمية المحتواة في الجدول أعلاه الخاصة بإجابة فئة المكونين على مؤشرات الستة وتسعين (96) الخاصة بالمجال الثاني المتضمن بعد ملمح الاداء يظهر توجه اجابي لاعتماد مؤشرات هذا المجال في بناء ملمح المكون بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية ، اين يقر ما نسبته 83.25% ممثلة في تعداد 227/189 مبحوث ضمن خانة (ضروري و ضروري جدا) ، في حين نسجل الرفض عند ما نسبته 9.26 % و بتعداد يقدر بـ 227/21 مستجوب ضمن خانة (غير ضروري و غير ضروري جدا) اعتماد مجموع المؤشرات ، ولتبقى فئة ممثلة في 227/17 مستجوب وما نسبته 7.49 % محايدة .

جدول رقم (26) خاص بالمعالجة الإحصائية الخاص بفئة المكونين.

	عدد افراد	القيمة التكرارية	القيمة العددية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	دلالة ف

	العينة	للدرجات	للعينة				
المكونين	**227**	**88036**	**21792**	**4,04**	**0,9**	**281,64**	**أكثر من 0,001**

و من حيث توزيع اجابات فئة المكونين (كما هو مبين في الجدول اعلاه) حول هذا المجال نلاحظ وجود مؤشر للتشتت ضمن الخيارات الخمسة المقترحة بانحراف معياري مقدر بـ 0.9 والذي كان لفائدة التوجه الايجابي لقبول المجال المقترح لفائدة الخيارات الايجابية، مع تسجيل متوسط حسابي عالي مقدر بـ 4.4 والذي يقع ضمن خانة او مؤشر التبني العالي جدا للمجال، باعتبار ايضا ان التشتت ذي دلالة احصائية حسب ف المجدولة عند مستوى 0.001 مع يخدم فكرة تقبل وجود انحراف وتشتت.

الجدول الاحصائي رقم (27) خاص بالمعالجة الاحصائية لفئة المكونين الخاصة بالمجال الثاني " ملمح الاداء "

بدائل الاجابة	ضروري جدا	ضروري	لا أدرى	غير ضروري	غير ضروري جدا	المجموع
المجال الثاني / ملمح الاداء						
مجموع التكرارات	72	117	17	19	2	**227**
مجموع الدرجات التكرار الملاحظة	34260	44968	4911	3672	225	**88036**
التكرار المتوقع	17607	17607	17607	17607	17607	

اما بخصوص المؤشر الذي سجلنا اعتماده وتقبلوه بدرجة عالية في هذا المجال من طرف اعضاء فئة المكونين نجد المؤشر الرابع عشر (14) الخاص **القدرة على توظيف المعارف المختلف عند تقديم الدرس** بمجموع اعلى تكرار قائم في 1046 درجة تكرارية، ومتوسط حسابي عالي يقدر بـ 4.6 وانحراف معياري بـ 0.55 بفضل اجابة 223 مستجوب أي ما نسبته 98.33 %.

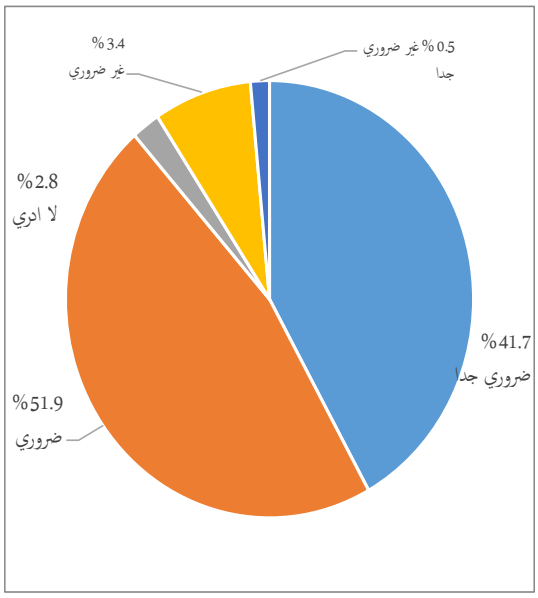
وبالمقابل المؤشر الذي سجل المستوى الأدنى للرد على هذا المجال فكان كل من المؤشر الثاني والخمسون(52) الخاص بـــ يحدد **الخبرات السابقة للمتكونين** بمجموع درجات تكرارية يقدر بـ 752 ومتوسط حسابي مستخرج بـ 3.33 لفائدة قبول هذا المؤشر وانحراف معياري بـ 1.11 والذي بين وجود تشتت بدلالة موزعة بين ضمن القطب الإيجابي بـــ 130 اجابة والرافض بـ 75 إجابة وامتناع 22 مبحوث عن تحديد التوجه.

6-2-3- عرض نتائج المعالجة الاحصائية الخاصة بالفرضية الثانية المتعلقة بـــ المجال الثاني " ملمح الاداء " وفق إجابة فئة مكون المكونين:

من خلال مختلف المعالجات الاحصائية الخاصة بهذا المستوى تحصلنا على المعطيات التالية:

جدول رقم (28) خاص بالتمثيل بالنسب المئوية الخاصة بإجابات التكرارية لفئة مكون المكونين الخاصة بالمجال الثاني.

التكرارات / بدائل الإجابة	التكرارات	الدرجات	النسب المئوية
ضروري جدا	5.89	2830	41.7
ضروري	9.17	3520	51.9
لا أدري	0.66	192	2 . 8
غير ضروري	1.22	236	3 . 4
غير ضروري جدا	0.04	4	0 . 5
المجموع	17	6782	100
المتوسط الحسابي	**4.16**		
الانحراف المعياري	**0.82**		



شكل رقم (15) خاص بالتمثيل البياني الخاص بتوزيع النسب المئوية الخاصة بالإجابات وفق الدرجات التكرارية لفئة مكون المكونين.

بينت مختلف النتائج الرقمية الظاهرة في الجدول أعلاه، تقبل نسبة عالية من المستجوبين فئة مكون المكونين لمجموع مؤشرات المجال الثاني " ملمح الأداء " من خلال تعبير ما نسبته 93.6 % أي 15 /17 مجيب وبالمقابل 3.9 % فقط ضد هذا الاختيار.

الجدول رقم (29) خاص بالنتائج الاحصائية العامة لإجابات فئة مكون المكونين لمؤشرات المجال الثاني " ملمح الاداء"

	عدد افراد العينة	القيمة التكرارية للدرجات	القيمة العددية للعينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	دلالة ف
مكون المكونين	17	6782	1628	4,16	0,82	281,64	أكثر من 0,001

من حيث توزيع اجابات فئة مكون المكونين (كما هو مبين في الجدول اعلاه) حول هذا المجال نلاحظ وجود مؤشر للتشتت ضمن الخيارات الخمسة المقترحة بانحراف معياري مقدر بـ 0.82 والذي كان لفائدة التوجه الايجابي لقبول المجال المقترح لفائدة الخيارات الايجابية ، مع تسجيل متوسط حسابي عالي مقدر بـ 4.16 والذي يقع ضمن خانة او مؤشر التبني العالي جدا للمجال، باعتبار ايضا ان التشتت ذي دلالة احصائية حسب ف المجدولة عند مستوى 0.001 مع يخدم فكرة تقبل وجود انحراف وتشتت.

الجدول الاحصائي رقم (30) خاص بالمعالجة الاحصائية لفئة مكون المكونين الخاصة بالمجال الثاني " ملمح الاداء "

بدائل الاجابة	ضروري جدا	ضروري	لا أدرى	غير ضروري	غير ضروري جدا	المجموع
المجال الثاني/ ملمح الاداء						

مجموع التكرارات	5.89	9.17	0.66	1.22	0.04	17
مجموع الدرجات التكرار الملاحظة	2830	3520	192	236	4	6782
التكرار المتوقع	1356	1356	1356	1356	1356	

اما بخصوص المؤشر الذي سجلنا اعتماده وتقبلوه بدرجة عالية في هذا المجال من طرف اعضاء فئة مكون المكونين نجد المؤشر ثمانية وخمسون (58) الخاص **القدرة على التخطيط والتصميم للدرس** بمجموع اعلى تكرار قائم في 78 درجة تكرارية، ومتوسط حسابي عالي يقدر بـ 4.59 وانحراف معياري بـ 0.51 بفضل اجابة 17 مستجوب أي ما نسبته 100 %.

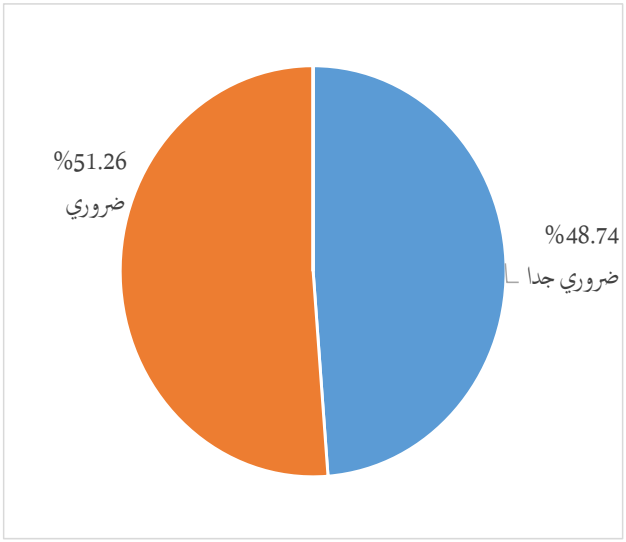
وبالمقابل المؤشر الذي سجل المستوى الأدنى للرد على هذا المجال فتمثل في المؤشر الاربعين (40) الخاص بـ القدرة **على تقديم الإجابة المناسبة عن مختلف الأسئلة المقدمة من طرف المتكونين** بمجموع درجات تكرارية يقدر بـ 61 ومتوسط حسابي مستخرج بـ 3.59 لفائدة قبول هذا المؤشر وانحراف معياري بـ 1.18 والذي بين وجود تشتت بدلالة موزعة بين ضمن القطب الإيجابي بـ 11 اجابة والرافض بـ 5 إجابات وامتناع 1 مبحوث عن تحديد التوجه.

6-2-4- عرض نتائج المعالجة الاحصائية الخاصة بالفرضية الثانية المتعلقة بـ المجال الثاني " ملمح الاداء " وفق إجابة فئة هيئة الاشراف:

انطوت نتائج المعالجة الاحصائية للبيانات الرقمية المتحصل عليها على المعطيات الاتية :

جدول رقم (31) خاص بالتمثيل بالنسب المئوية الخاصة بإجابات التكرارية لفئة هيئة الاشراف الخاصة بالمجال الثاني.

التكرارات / بدائل الإجابة	التكرارات	التكرارات .الدرجات	النسب المئوية
ضروري جدا	11.70	5615	48.74
ضروري	12.30	4724	51.26
لا أدري			
غير ضروري			
غير ضروري جدا			
المجموع	24	10339	100
المتوسط الحسابي	**4.49**		
الانحراف المعياري	**0.50**		



شكل رقم (16) خاص بالتمثيل البياني الخاص بتوزيع النسب المئوية الخاصة بالإجابات وفق الدرجات التكرارية لفئة هيئة الاشراف.

تبرز النتائج المتحصل عليها اعلاه والخاصة بإجابات فئة هيئة الاشراف عن المجال الثاني " ملمح الاداء" هو انحصار الاختيارات المقدمة في الجانب الايجابي فقط لفائدة اهمية اعتماد مجموع مؤشرات المجال الثاني قائم في اجابة 24 / 24 مبحوث وبنسبة 100%.

الجدول رقم (32) خاص بالنتائج الاحصائية العامة لإجابات فئة هيئة الاشراف لمؤشرات المجال الثاني " ملمح الاداء"

	عدد افراد العينة	القيمة التكرارية للدرجات	القيمة العددية للعينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	دلالة ف
مكون المكونين	24	6782	10339	4.46	0.50	281,64	أكثر من 0,001

من حيث توزيع اجابات فئة هيئة الاشراف (كما هو مبين في الجدول اعلاه) حول هذا المجال نلاحظ وجود مؤشرات للتشتت ضمن الخيارات الخمسة المقترحة بانحراف معياري مقدر بـ 0.50 والذي كان لفائدة التوجه الايجابي لقبول المجال المقترح لفائدة الخيارات الايجابية، مع تسجيل متوسط حسابي عالي مقدر بـ 4.46 والذي يقع ضمن خانة او مؤشر التبني العالي جدا للمجال، باعتبار ايضا ان التشتت ذي دلالة احصائية حسب ف المجدولة عند مستوى 0.001 مع يخدم فكرة تقبل وجود انحراف وتشتت.

الجدول الاحصائي رقم (33) خاص بالمعالجة الاحصائية لفئة هيئة الاشراف الخاصة بالمجال الثاني " ملمح الاداء ".

بدائل الاجابة	ضروري جدا	ضروري	لا أدرى	غير ضروري	غير ضروري جدا	المجموع
المجال الثاني/ ملمح الاداء						
مجموع التكرارات	11.70	12.30				**24**
مجموع الدرجات التكرار الملاحظة	5615	4724				**10339**
التكرار المتوقع	2068	2068				

اما بخصوص المؤشر الذي سجلنا اعتماده وتقبلوه بدرجة عالية في هذا المجال من طرف اعضاء فئة هيئة الاشراف نجد المؤشر الخامس وستون (65) الخاص **يشرك المتكونين في أنشطة التقويم، وفحص نتائجهم** بمجموع اعلى تكرار قائم في 113 درجة تكرارية، ومتوسط حسابي عالي جدا يقدر بـ 4.7 وانحراف معياري بـ 0.46 بفضل اجابة 24 مستجوب أي ما نسبته 100 %.

وبالموازاة المؤشر الذي سجل المستوى الأدنى للرد على هذا المجال فتمثل في كل من المؤشر الرابع وستون(64) الخاص بـــ القدرة **ينفذ جميع مراحل التقويم: التشخيصي، التكويني، الختامي البنائي** والمؤشر السادس وستون (66) الخاص بـ يصمم

أدوات للتقييم الذاتي بمجموع درجات تكرارية يقدر بـ 102 ومتوسط حسابي مستخرج بـ 4.25 لفائدة قبول هذا المؤشر وانحراف معياري بـ 0.44 والذي بين وجود تشتت بدلالة موزعة ضمن القطب الإيجابي بـ 24 اجابة ونسبة 100 %.

6-3- عرض نتائج المعالجة الاحصائية الخاصة بالفرضية الثالثة المتعلقة بالمجال الثالث " ملمح ادبيات المهنة " للملمح مكون المكونين من وجهة نظر العينة الشاملة (اعضاء هيئة الاشراف، المكونون ومكون المكونين):

6-3-1 –عرض نتائج المعالجة الاحصائية الخاصة بالفرضية الثالثة المتعلقة بالمجال الثالث " ادبيات المهنة " للإجابة الشاملة لمجموع افراد العينة البحثية:

اجابات افراد العينة المقدر بـ 268ـ على مؤشرات المجال الثالث المحدد بـ 14 بند قدمت النتائج العامة بهذا البعد والظاهرة في مختلف جداول المعالجة الاحصائية التالية:

جدول رقم (34) خاص بإجابات مجموع افراد العينة (268) بخصوص المجال الثالث للملمح مكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة.

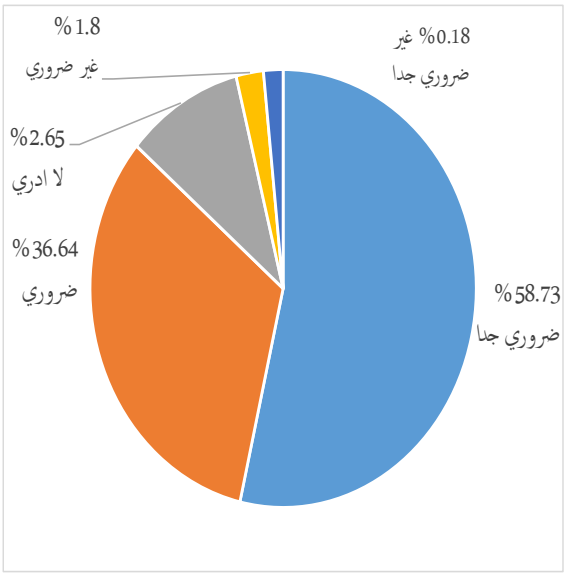
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	دلالة ف
المكونين	4,34	0,83	10,59	أكثر من 0.001
مكون المكونين	4,54	0,69		
الإشراف	4,56	0,5		
ككل	4,37	0,8		

نتائج مختلف المعالجات الإحصائية التي ضمها الجدول أعلاه يتضح لنا وجود توجه إيجابي عام من طرف الفئة اختبار لفائدة تبني المجال الثالث " ملمح ادبيات المهنة «، والذي دعمته بشدة نتائج المتوسط الحسابي الناتج المقدر بـ 4.37 وتسجيل تباين وتشتت لإجابات مختلف افراد العينة على الخيارات الخمسة (مقياس ليكرت) بانحراف

معياري بتقدير 0.8 المدعم بدلالة إحصائية لقيمة ف المجدولة والذي كانت ضمن مجال أكبر .0.001

جدول رقم (35) خاص بالتمثيل بالنسب المئوية الخاصة بإجابات التكرارية للمجموع العام لأفراد العينة.

التكرارات / بدائل الإجابة	التكرارات	رقم التكرارات .الدرجات	النسب المئوية
ضروري جدا	138	9635	58.73
ضروري	108	6012	36.64
لا أدري	10.36	435	2.65
غير ضروري	10.57	296	1.8
غير ضروري جدا	1.07	29	0.18
المجموع	268	16407	100
المتوسط الحسابي	**4.37**		
الانحراف المعياري	**0.8**		



شكل رقم (17) خاص بالتمثيل البياني الخاص بتوزيع النسب المئوية الخاصة بالإجابات وفق الدرجات التكرارية لمجموع افراد العينة.

من خلال تقصي لمختلف النتائج الظاهرة في مختلف الجداول المعالجة الاحصائية الخاصة بإجابة مجموع افراد العينة على مؤشرات الاربعة عشرة (14) الخاصة بالمجال الثالث المتضمن بعد ملمح ادبيات المهنة نستقرئ وجود توجه اجابي عام حول اعتماد مؤشرات هذا المجال في بناء ملمح المكون بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية ، اين ينحاز ما نسبته 95.37% ممثلة في تعداد 268/246 مبحوث ضمن خانة (ضروري و ضروري جدا) ، في حين عارض ما نسبته 1.98 % و بتعداد

يقدر بـ 268/12 مستجوب ضمن خانة (غير ضروري و غير ضروري جدا) اعتماد مجموع المؤشرات ، ولتبقى فئة ممثلة في 10 مستجوب وما نسبته 2.65% محايدة .

كما اظهرت النتائج وجود تباين بين اجابات افراد العينة الشاملة والذي اكده الانحراف المعياري المقدر بـ 0.8 وفق تشتت ظاهر مس الخيرات الخمسة المقترحة مع وجود ميل عام لقبول الاتجاه الإيجابي واعتماد المجال المقترح، والذي تدعمه قيمة المتوسط الحسابي المتحصل عليها والمقدرة بـ 4.37، مع وجود فئة ضعيفة التمثيل عن الاتجاه المعاكس والرافض للنموذج المقترح، والذي دعمته نتائج ف المجدولة والتي اعطت نسبة 0.001 لصالح وجود دلالة احصائية لفائدة قيام اخلاف في الاجابات المقدمة من لدن مجموع افراد العينة.

اما بخصوص المؤشر الذي سجلنا اعتماده وتقبلوه بدرجة عالية في هذا المجال نجد المؤشر مئة وتسعة (109) الخاص **بيلتزم بالأخلاقيات المهنية** بمجموع اعلى تكرار قائم في 1265 درجة تكرارية، ومتوسط حسابي يقدر بـ 4.7وانحراف معياري بـ 0.55 دافعت على هذا المؤشر فئة ضمت 268/263 مستجوب أي ما نسبته 98.13 %.

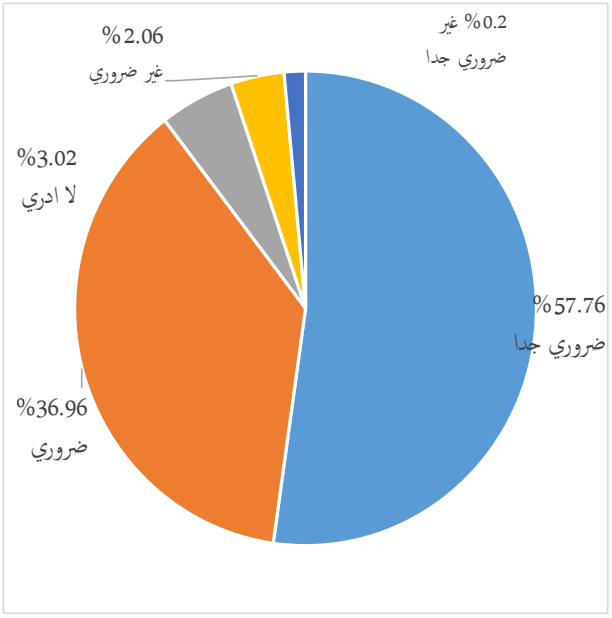
وبالمقابل المؤشر الذي سجل المستوى الأدنى فكان المؤشر مئة وثمانية عشر (118) الخاص **بالولاء لنظام التكوين المعتمد** بمجموع درجات تكرارية يقدر بـ 1067 ومتوسط حسابي محدد بـ 3.98 وانحراف معياري بـ 1.03 والذي بين وجود تشتت بدلالة عالية موزعة بين فئتي التبني المقدرة بـ 203 مبحوث ما نسبته 75.75 % والرافضة لهذا المؤشر بـ 65 مبحوث ما نسبته 24.25 %.

6-3-2 - عرض نتائج المعالجة الاحصائية الخاصة بالفرضية الثالثة المتعلقة بالمجال الثالث " أدبيات المهنة" وفق إجابة فئة المكونين:

من زاوية ما هي الملامح الاخلاقية التي يتوفر عليها مكون المكونين وما يجب ان يتضمنه الملمح بالمنظومة التكوينية، كان التوجه المتصور لطبيعة اجابات فئة المكونين لهدا البعد والتي كانت نتائجها على النحو التالي:

جدول رقم (36) خاص بالتمثيل بالنسب المئوية الخاصة بإجابات التكرارية لفئة المكونين الخاصة بالمجال الثالث.

التكرارات / بدائل الإجابة	التكرارات	الدرجات التكرارات	النسب المئوية
ضروري جدا	113.86	7970	57.76
ضروري	91.07	5100	36.96
لا أدري	9.93	417	3.02
غير ضروري	10.14	284	2.06
غير ضروري جدا	2	28	0.2
المجموع	227	13799	100
المتوسط الحسابي	4.34		
الانحراف المعياري	0.83		



شكل رقم (18) خاص بالتمثيل البياني الخاص بتوزيع النسب المئوية الخاصة بالإجابات وفق الدرجات التكرارية لفئة المكونين.

بناءا على ما اظهرته نتائج المعالجة الإحصائية لإجابات فئة المكونين على مؤشرات الاربعة عشرة (14) الخاصة بالمجال الثالث المتضمن بعد ملمح ادبيات المهنة يظهر سيطرة الإجابات ذات المنحى الإيجابي لفائدة تقبل هذا المجال بنسبة تقدر بـ 94.74 % بتعداد مقدر بـ 205 /227 إجابة ضمن خانة (ضروري وضروري جدا)، في حين عارض ما نسبته 12.17 % وبتعداد يقدر بـ 227/3 مستجوب ضمن خانة (غير ضروري وغير ضروري جدا) اعتماد مجموع المؤشرات، ولتبقى فئة ممثلة في 10 مستجوب وما نسبته 3.02% محايدة.

الجدول رقم (37) خاص بالنتائج الاحصائية العامة لإجابات فئة المكونين لمؤشرات المجال الثالث " ادبيات المهنة"

	عدد افراد العينة	القيمة التكرارية للدرجات	القيمة العددية للعينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	دلالة ف
المكونين	227	13799	3178	4,34	0,83	10,59	أكثر من 0,01

بالنظر الى توزيع اجابات فئة المكونين (كما هو مبين في الجدول اعلاه) حول هذا المجال نلاحظ وجود مؤشرات التباين و التشتت ضمن الخيارات الخمسة المقترحة بانحراف معياري مقدر بـ 0.83 والذي كان لفائدة التوجه الايجابي لقبول المجال المقترح لفائدة الخيارات الايجابية، مع تسجيل متوسط حسابي عالي مقدر بـ4.34 والذي يقع ضمن خانة او مؤشر التبني العالي جدا للمجال، باعتبار ايضا ان التشتت ذي دلالة احصائية حسب ف المجدولة عند مستوى 0.001 مع يخدم فكرة تقبل وجود انحراف وتشتت.

الجدول الاحصائي رقم (38) خاص بالمعالجة الاحصائية لفئة المكونين الخاصة بالمجال الثالث " اخلاقيات المهنة "

بدائل الاجابة	ضروري جدا	ضروري	لا أدرى	غير ضروري	غير ضروري جدا	المجموع
المجال الثالث / ادبيات المهنة						
مجموع التكرارات	113.86	91.07	9.93	10.14	2	227
مجموع الدرجات التكرار الملاحظة	7970	5100	417	284	28	13799
التكرار المتوقع	2760	2760	2760	2760	2760	

يضاف للنتائج الواردة اعلاه ، ما اسفر عنه النتائج الاحصائية التي تضمنها الجدول اعلاه عن وجود تباين بين اجابات افراد العينة الشاملة و الذي اكده الانحراف

المعياري المقدر بـ0.83 معبر عن تباين ظاهر بدرجات متباينة مس الخيرات الخمسة المقترحة بوجود ميل عام لقبول الاتجاه الإيجابي واعتماد المجال المقترح، والذي تدعمه قيمة المتوسط الحسابي المتحصل عليها والمقدرة بـ 4.34، مع وجود فئة ضعيفة التمثيل عن الاتجاه المعاكس والرافض للنموذج المقترح، والذي دعمته نتائج ف المجدولة والتي اعطت نسبة 0.001 لصالح وجود دلالة احصائية لفائدة قيام اخلاف في الاجابات المقدمة من لدن مجموع افراد العينة.

اما بخصوص المؤشر الذي سجلنا اعتماده وتقبلوه بدرجة عالية في هذا المجال نجد المؤشر مئة وتسعة (109) الخاص **بيلتزم بالأخلاقيات المهنية** بمجموع اعلى تكرار قائم في 1076 درجة تكرارية، ومتوسط حسابي يقدر بـ 4.74وانحراف معياري بـ 0.55 دافعت على هذا المؤشر فئة ضمت 222/ 227 مستجوب أي ما نسبته 97.80 %.

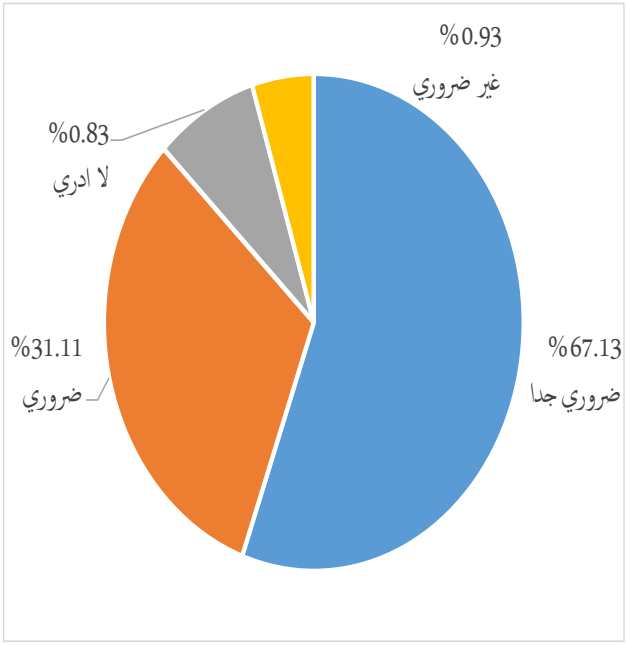
وبالمقابل المؤشر الذي سجل المستوى الأدنى فكان المؤشر مئة و اثنى وعشرين (122) الخاص **بالمشاركة في الخدمة العامة** بمجموع درجات تكرارية يقدر بـ 881 ومتوسط حسابي محدد بـ 3.88 وانحراف معياري بـ 1.11 والذي بين وجود تشتت بدلالة عالية موزعة بين فئتي التبني المقدرة بـ 227/172 مبحوث ما نسبته 75.77 % والرافضة لهذا المؤشر بـ 34 /227 مبحوث ما نسبته 15%.

6-3-3 -عرض نتائج المعالجة الاحصائية الخاصة بالفرضية الثالثة المتعلقة بالمجال الثالث " أدبيات المهنة" وفق إجابة فئة مكون المكون:

المعالجة الاحصائية لمختلف نتائج البيانات المتحصل عليها من اجابات هذه الفئة تضمنتها الارقام المصنفة الاتية:

جدول رقم (39) خاص بالتمثيل بالنسب المئوية الخاصة بإجابات التكرارية لفئة مكون المكونين الخاصة بالمجال الثالث.

التكرارات / بدائل الإجابة	التكرارات	الدرجات	النسب المئوية
ضروري جدا	10.36	725	67.13
ضروري	6	336	31.11
لا أدري	0.24	9	0.83
غير ضروري	0.4	10	0.93
غير ضروري جدا			
المجموع	17	1080	
المتوسط الحسابي	**4.54**		
الانحراف المعياري	**0.69**		



شكل رقم (19) خاص بالتمثيل البياني الخاص بتوزيع النسب المئوية الخاصة بالإجابات وفق الدرجات التكرارية لفئة مكون المكونين.

بالاعتماد على النتائج المعالجة الإحصائية الظاهرة في الجدول أعلاه لإجابات فئة المكونين على مؤشرات الاربعة عشرة (14) الخاصة بالمجال الثالث المتضمن بعد ملمح ادبيات المهنة نستخلص وجود توجه إيجابي نحو تبني هذا المجال بنسبة تقدر بـ 98.24 % بتعداد مقدر بـ 16 /17 إجابة ضمن خانة (ضروري و ضروري جدا)، في حين عارض ما نسبته 0.93 % و بتعداد يقدر بـ 17/1 مستجوب ضمن خانة (غير ضروري و غير ضروري جدا) اعتماد مجموع المؤشرات.

الجدول رقم (39) خاص بالنتائج الاحصائية العامة لإجابات فئة مكون المكونين لمؤشرات المجال الثالث " ادبيات المهنة"

	عدد افراد العينة	القيمة التكرارية للدرجات	القيمة العددية للعينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	دلالة ف
مكون المكونين	17	1080	238	4,54	0,69	10,59	أكثر من 0,01

من خلال تتبع مختلف النتائج الرقمية التي برزت بالجدول اعلاه يتبين وجود تباين للإجابات المقدمة من حيث درجات الاختيار فق انموذج **ليكرت** نلاحظ وجود مؤشرات التباين و التشتت ضمن الخيارات الخمسة المقترحة بانحراف معياري مقدر بـ 0.69 والذي كان لفائدة التوجه الايجابي شديد لقبول المجال المقترح لفائدة الخيارات الايجابية، مع تسجيل متوسط حسابي عالي مقدر بـ 4.54 والذي يقع ضمن خانة او مؤشر التبني العالي جدا للمجال، باعتبار ايضا ان التشتت ذي دلالة احصائية حسب ف المجدولة عند مستوى 0.001 مع يخدم فكرة تقبل وجود انحراف وتشتت.

الجدول الاحصائي رقم (40) خاص بالمعالجة الاحصائية لفئة مكون المكونين الخاصة بالمجال الثالث "اخلاقيات المهنة "

بدائل الاجابة	ضروري جدا	ضروري	لا أدرى	غير ضروري	غير ضروري جدا	المجموع
المجال الثالث / ادبيات المهنة						
مجموع التكرارات	10.36	6	0.24	0.40	0	17
مجموع الدرجات التكرار الملاحظة	725	336	9	10	0	1080
التكرار المتوقع	216	216	216	216	216	

تدعيما للنتائج المتحصل عليها ، نجد في النتائج الاحصائية التي تضمنها الجدول اعلاه وجود تباين بين اجابات افراد العينة الشاملة والذي اكده الانحراف المعياري متوسط الشدة و المقدر بـ0.69 معبر عن تباين ظاهر بدرجات متباينة مس الخيرات الخمسة المقترحة بوجود ميل عام لقبول الاتجاه الإيجابي واعتماد المجال المقترح، والذي تدعمه قيمة المتوسط الحسابي المتحصل عليها والمقدرة بـ 4.54، مع وجود فئة ضعيفة التمثيل عن الاتجاه المعاكس والرافض للنموذج المقترح، والذي دعمته نتائج ف المجدولة والتي اعطت نسبة 0.001 لصالح وجود دلالة احصائية لفائدة قيام اخلاف في الاجابات المقدمة من لدن مجموع افراد العينة.

اما بخصوص المؤشر الذي سجلنا اعتماده وتقبلوه بدرجة عالية في هذا المجال نجد كل من المؤشر مئة وعشرة (110) ومئة و اثنى و عشرون (122) الخاص **بكل من المحافظة على المظهر المناسب للمنصب** و المشاركة **في الخدمة العامة** بمجموع درجات تكرارية يقدر بـ 80 ومتوسط حسابي محدد بـ 4.7 وانحراف معياري بـ 0.47 والذي بين وجود تشتت بدلالة مقبولة موزعة ضمن التوجه الإيجابي بين خيارات ضروري جدا بدرجة تكرارية مقدرة بـ 60 ما نسبته 75 % و خيارات ضروري بـ 20 درجة تكرارية ما نسبته 25 %.

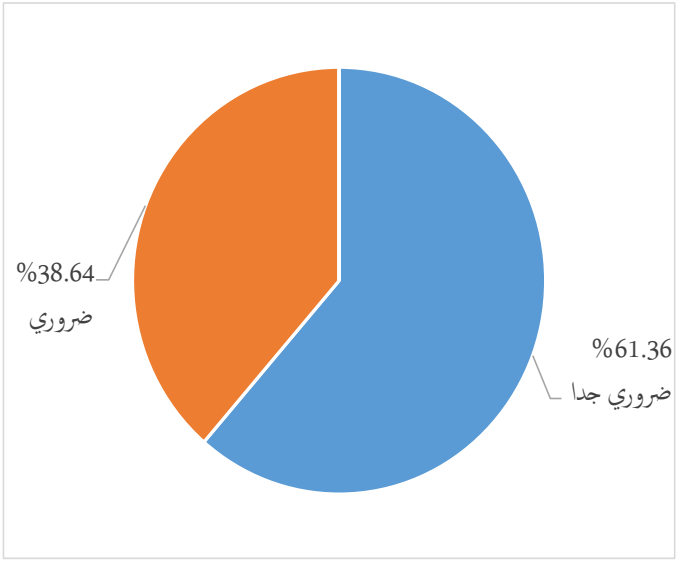
و اما المؤشر الذي احتل المرتبة الاخيرة في الترتيب نجد المؤشر مئة و ثمانية عشر (118) الخاص بـ **الولاء لنظام التكوين المعتمد** بدرجات التكرارية مقدرة بـ 70 تكرار ، عبر عن هذا الخيار بصيغة القبول ما تعداده 14 /17مبحوث عن فئة مكون المكونين ، بالمقابل نجد فقط 2 /17 من المبحوثين من عبر عكس القبول.

6-3-4 – عرض نتائج المعالجة الاحصائية الخاصة بالفرضية الثالثة المتعلقة بالمجال الثالث " أدبيات المهنة" وفق إجابة فئة هيئة الاشراف:

كانت النتائج الاحصائية المتحصل عليه من النوع الاتي:

جدول رقم (41) خاص بالتمثيل بالنسب المئوية الخاصة بإجابات التكرارية لفئة هيئة الاشراف الخاصة بالمجال الثالث.

التكرارات / بدائل الإجابة	التكرارات ///	الدرجات	النسب المئوية
ضروري جدا	13.43	940	61.36
ضروري	10.57	592	38.64
لا أدري			
غير ضروري			
غير ضروري جدا			
المجموع	24	1532	100
المتوسط الحسابي	4.56		
الانحراف المعياري	0.5		



شكل رقم (20) خاص بالتمثيل البياني الخاص بتوزيع النسب المئوية الخاصة بالإجابات وفق الدرجات التكرارية لفئة مكون المكونين.

أظهرت النتائج الرقمية المسجل اعلاه والخاصة بإجابات فئة هيئة الاشراف عن مجموع المؤشرات الاربعة عشرة (14) الخاصة بالمجال الثالث المتضمن بعد ملمح ادبيات المهنة سيطرة الاجابات ذات القطب الايجابي على الخيرات المطروحة لتقديم الرد عليها، اين كل النتائج كانت في خانة التقبل هذا المجال بنسبة 100% الممثلة لـ 24 مبحوث ضمن خانة (ضروري وضروري جدا).

الجدول رقم (42) خاص بالنتائج الاحصائية العامة لإجابات فئة هيئة الاشراف لمؤشرات المجال الثالث " اخلاقيات المهنة"

	عدد افراد العينة	القيمة التكرارية للدرجات	القيمة العددية للعينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	دلالة ف
الإشراف	24	1532		4,56	0,5	10,59	أكثر من 0,01

الارقام التي تضمنها الجدول اعلاه، تبرز طبيعة التباين للإجابات المقدمة من حيث درجات الاختيار وجود تشتت مس خيرين من خمسة ضمن المجال الايجابي بانحراف معياري مقدر بـ 0.5 والذي كان لفائدة التوجه الايجابي شديد لقبول المجال المقترح لفائدة الخيارات الايجابية، مع تسجيل متوسط حسابي عالي مقدر بـ 4.56 والذي يقع ضمن خانة او مؤشر التبني العالي جدا للمجال، باعتبار ايضا ان التشتت ذي دلالة احصائية حسب ف المجدولة عند مستوى 0.001 مع يخدم فكرة تقبل وجود انحراف وتشتت.

الجدول الاحصائي رقم (43) خاص بالمعالجة الاحصائية لفئة هيئة الاشراف الخاصة بالمجال الثالث " اخلاقيات المهنة "

بدائل الاجابة	ضروري جدا	ضروري	لا أدرى	غير ضروري	غير ضروري جدا	المجموع
المجال الثالث / ادبيات المهنة						
مجموع التكرارات	13.43	10.57				24
مجموع الدرجات التكرار الملاحظة	940	592				1532
التكرار المتوقع	307	307				

استكمالا للنتائج المتحصل عليها، تدعم النتائج وجود تباين بين اجابات افراد العينة الشاملة والذي اكده الانحراف المعياري متوسط و المقدر بـ0.5 معبر عن تباين

ظاهر بدرجات تشتت محدود مس خيرين من الخيرات الخمسة المقترحة مبينا وجود ميل عام لقبول الاتجاه الإيجابي واعتماد المجال المقترح، والذي تدعمه قيمة المتوسط الحسابي المتحصل عليها والمقدرة بـ 4.56، و بـ ف المجدولة التي اعطت نسبة 0.001 لصالح وجود دلالة احصائية لفائدة قيام اخلاف في الاجابات المقدمة من لدن مجموع افراد العينة.

اما بخصوص المؤشر الذي سجلنا اعتماده وتقبلوه بدرجة عالية في هذا المجال نجد المؤشر مئة وثمانية عشرة (118) الخاص **بالولاء لنظام التكوين المعتمد** بمجموع درجات تكرارية يقدر بـ 112 ومتوسط حسابي محدد بـ 4.67 وانحراف معياري بـ 0.48 والذي بين وجود تشتت بدلالة مقبولة موزعة ضمن التوجه الإيجابي بين خيارات ضروري جدا بدرجة تكرارية مقدرة بـ 70 ما نسبته 62.5 % وخيارات ضروري بـ 10 درجة تكرارية ما نسبته 37.5 %.

و نأتي الان الى المؤشر الذي احتل المرتبة الاخيرة في الترتيب اين نجد المؤشر مئة و ستة عشرة (116) الخاص بـ **القدرة على توظيف أسس ميثاق أخلاقيات المهنة في ضبط جو التكوين** بدرجات التكرارية مقدرة بـ 106 تكرار 112 ومتوسط حسابي محدد بـ 4.42 وانحراف معياري بـ 0.050 والذي بين وجود تشتت بدلالة مقبولة موزعة ضمن التوجه الإيجابي بين خيارات ضروري جدا بدرجة تكرارية مقدرة بـ 50 ما نسبته 47.17 % و خيارات ضروري بـ 56 درجة تكرارية ما نسبته 52.83 %.

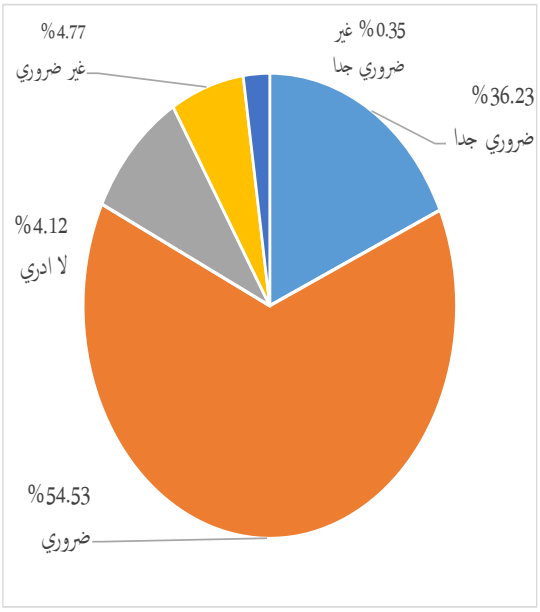
6-4-عرض نتائج المعالجة الاحصائية الخاصة بالفرضية الرابعة المتعلقة بالمجال الرابع " ملمح العلاقات " لملمح مكون المكونين من وجهة نظر العينة الشاملة (اعضاء هيئة الاشراف، المكونون ومكون المكونين):

لأهمية " مجال العلاقات " لبناء ملمح مكون المكونين عبر مختلف افراد العينة عن تصوراتهم لهذا البعد على النحو التالي:

1-4-6 – عرض نتائج المعالجة الاحصائية الخاصة بالفرضية الرابعة المتعلقة بالمجال الرابع " ملمح العلاقات " للإجابة الشاملة لمجموع افراد العينة البحثية:

جدول رقم (44) خاص بالتمثيل بالنسب المئوية الخاصة بإجابات التكرارية للمجموع العام لأفراد العينة.

التكرارات / بدائل الإجابة	التكرارات	مج التكرارات .الدرجات	النسب المئوية
ضروري جدا	77.75	7775	36.23
ضروري	146.25	11700	54.53
لا أدري	14.75	8 8 5	4.12
غير ضروري	25.6	1024	4.77
غير ضروري جدا	3.65	7 3	0.35
المجموع	2 6 8	21457	1 0 0
المتوسط الحسابي	**4**		
الانحراف المعياري	**0.92**		



شكل رقم (21) خاص بالتمثيل البياني الخاص بتوزيع النسب المئوية الخاصة بالإجابات وفق الدرجات التكرارية لمجموع العام لأفراد العينة.

من نتائج مختلف المعالجات الإحصائية التي ضمها الجدول أعلاه يتضح لنا وجود توجه إيجابي عام من طرف الفئة اختيار لفائدة تبني المجال الرابع " ملمح العلاقات "، الذي أكدته نتائج المتوسط الحسابي الناتج المقدر بـ 4 مع تسجيل تباين قائم تشتت لإجابات مختلف افراد العينة على الخيارات الخمسة (مقياس ليكرت) بانحراف معياري بتقدير 0.8 المدعم بدلالة إحصائية لقيمة ف المجدولة و الذي كانت ضمن مجال أكبر .0.001

ان من خلال التحليل الاحصائي لمختلف النتائج الظاهرة في مختلف الجداول المعالجة الاحصائية الخاصة بإجابة مجموع افراد العينة على مؤشرات العشرون (20) الخاصة بالمجال الرابع المتضمن بعد ملمح العلاقات توصلنا الى تبيان وجود توجه اجابي عام حول اعتماد مؤشرات هذا المجال في بناء ملمح المكون بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية ، اين ينحاز ما نسبته 90.76% ممثلة في تعداد 268/224 مبحوث ضمن خانة (ضروري و ضروري جدا) ، في حين عارض ما نسبته 5.12% و بتعداد يقدر بـ 268/29 مستجوب ضمن خانة (غير ضروري و غير ضروري جدا) اعتماد مجموع المؤشرات ، ولتبقى فئة ممثلة في 15 مستجوب وما نسبته 4.12% محايدة

اجابات افراد العينة المقدر بـ 268 على مؤشرات المجال الرابع المحدد بـــ 20 بند قدمت النتائج العامة بهذا البعد والظاهرة في مختلف جداول المعالجة الاحصائية التالية:

جدول رقم (44) خاص بإجابات مجموع افراد العينة (268) بخصوص المجال الرابع لملمح العلاقات وفق معايير الجودة الشاملة.

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	دلالة ف
المكونين	3,92	0,94	120,69	أكثر من 0,001
مكون المكونين	4,35	0,78		
الإشراف	4,52	0,5		
ككل	4	0,92		

كما اظهرت النتائج وجود تباين بين اجابات افراد العينة الشاملة والذي اكده الانحراف المعياري المقدر بـ 0.92وفق تشتت ظاهر مس الخيرات الخمسة المقترحة مع وجود ميل عام لقبول الاتجاه الإيجابي واعتماد المجال المقترح، والذي تدعمه قيمة المتوسط الحسابي المتحصل عليها والمقدرة بـ 4، مع وجود فئة ضعيفة التمثيل عن الاتجاه المعاكس والرافض للنموذج المقترح، والذي دعمته نتائج ف المجدولة والتي اعطت نسبة 0.001

لصالح وجود دلالة احصائية لفائدة قيام اخلاف في الاجابات المقدمة من لدن مجموع افراد العينة.

اما بخصوص المؤشر الذي سجلنا اعتماده وتقبلوه بدرجة عالية في هذا المجال نجد المؤشر مئة و اثنين واربعون (142) الخاص **بالعمل على نشر ثقافة الجودة والتميز في المحيط المهني** بمجموع اعلى تكرار قائم في 1225 درجة تكرارية، ومتوسط حسابي يقدر بـ 4.2وانحراف معياري بـ 0.79 دافعت على هذا المؤشر فئة ضمت 268/224 مستجوب أي ما نسبته 90.76 %.

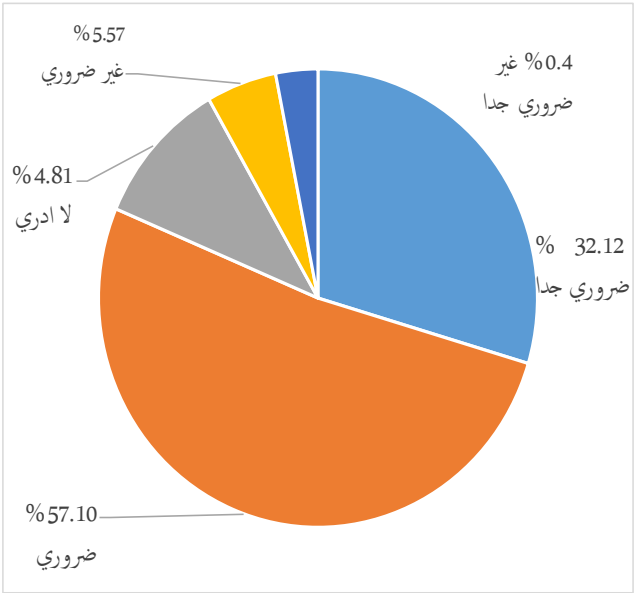
وبالمقابل المؤشر الذي سجل المستوى الأدنى فكان المؤشر مئة واثني وثلاثين (132) الخاص **نسج شبكة علاقاتية مع المتكونين عبر شبكات التواصل الإلكترونية المختلفة** بمجموع درجات تكرارية يقدر بـ 879 ومتوسط حسابي محدد بـ 3.28 وانحراف معياري بـ 1.25 الذي بين وجود تشتت بدلالة موزعة بين فئتي التبني المقدرة بـ 224 مبحوث والرافضة لهذا المؤشر بـ 29 مبحوث ما نسبته 11 % فقط من المجموع.

6-4-2 - عرض نتائج المعالجة الاحصائية الخاصة بالفرضية الرابعة المتعلقة بالمجال الرابع " ملمح العلاقات" وفق إجابة فئة المكونين:

اجابات هذه الفئة اتجاه هذا المجال الرابع تضمنتها النتائج التالية:

جدول رقم (45) خاص بالتمثيل بالنسب المئوية الخاصة بإجابات التكرارية لفئة المكونين الخاصة بالمجال الرابع

التكرارات / بدائل الإجابة	التكرارات	الدرجات التكرارات	النسب المئوية
ضروري جدا	57.2	5720	32.12
ضروري	127.1	10168	57.10
لا أدري	14.3	858	4.81
غير ضروري	24.8	992	5.57
غير ضروري جدا	3 . 6	7 2	0 . 4



المجموع	2 2 7	17810	1 0 0
المتوسط الحسابي	3.92		
الانحراف المعياري	0.94		

شكل رقم (22) خاص بالتمثيل البياني الخاص بتوزيع النسب المئوية الخاصة بالإجابات وفق الدرجات التكرارية لفئة المكونين.

النتائج الواردة في البيانات أعلاه الخاصة بإجابات فئة المكونين على مؤشرات العشرين (20) الخاصة بالمجال الرابع المتضمن بعد ملمح العلاقات تتسم بسيطرة الإجابات ذات المنحى الإيجابي لفائدة تقبل هذا المجال بنسبة تقدر بـ 89.22 % بتعداد مقدر بـ 227/184 إجابة ضمن خانة (ضروري و ضروري جدا) ، في حين عارض ما نسبته 5.97 % و بتعداد يقدر بـ 227/28 مستجوب ضمن خانة (غير ضروري و غير ضروري جدا) اعتماد مجموع المؤشرات ، ولتبقى فئة ممثلة في 15 مستجوب وما نسبته 4.81% محايدة .

الجدول رقم (46) خاص بالنتائج الاحصائية العامة لإجابات فئة المكونين لمؤشرات المجال الرابع " ملمح العلاقات"

	عدد افراد العينة	القيمة التكرارية للدرجات	القيمة العددية للعينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	دلالة ف
المكونين	227	4540	17810	3.92	0.92	120,69	أكثر من 0,001

بالعودة الى توزيع اجابات فئة المكونين (كما هو مبين في الجدول اعلاه) حول هذا المجال نلاحظ وجود مؤشرات التباين و التشتت ضمن الخيارات الخمسة المقترحة بانحراف معياري مقدر بـ 0.92 والذي كان لفائدة التوجه الايجابي لقبول المجال المقترح لفائدة الخيارات الايجابية، مع تسجيل متوسط حسابي جيد مقدر بـ3.92 والذي يقع ضمن خانة او مؤشر التبني العالي للمجال، باعتبار ايضا ان التشتت ذي دلالة احصائية حسب ف المجدولة عند مستوى 0.001 مع يخدم فكرة تقبل وجود انحراف وتشتت.

الجدول الاحصائي رقم (47) خاص بالمعالجة الاحصائية لفئة المكونين الخاصة بالمجال الرابع " ملمح العلاقات "

بدائل الاجابة	ضروري جدا	ضروري	لا أدرى	غير ضروري	غير ضروري جدا	المجموع
المجال الرابع / ملمح العلاقات						
مجموع التكرارات	57.2	127.1	14.3	24.8	3.6	**227**
مجموع الدرجات التكرار الملاحظة	5720	10168	858	992	72	**17810**
التكرار المتوقع	3562	3562	3562	3562	3562	

تكملة للنتائج الواردة اعلاه ، تعبر النتائج المتحصل عليها عن وجود تباين بين اجابات افراد العينة الشاملة والذي اكده الانحراف المعياري المقدر بـ0.92 معبر عن تباين ظاهر بدرجات متباينة مس الخيرات الخمسة المقترحة بوجود ميل عام لقبول الاتجاه الإيجابي واعتماد المجال المقترح، والذي تدعمه قيمة المتوسط الحسابي المتحصل عليها والمقدرة بـ 3.92، مع وجود فئة ضعيفة التمثيل عن الاتجاه المعاكس والرافض للنموذج المقترح، والذي دعمته نتائج ف المجدولة والتي اعطت نسبة 0.001 لصالح وجود دلالة احصائية لفائدة قيام اخلاف في الاجابات المقدمة من لدن مجموع افراد العينة.

اما بخصوص المؤشر الذي سجلنا اعتماده وتقبلوه بدرجة عالية في هذا المجال نجد المؤشر مئة وتسعة وتسعة وعشرين (129) الخاص **باحترم الزملاء والمتكونين ويتواصل معهم** بمجموع اعلى تكرار قائم في 1011 درجة تكرارية، ومتوسط حسابي يقدر بـ 4.45وانحراف معياري بـ 0.6 دافعت على هذا المؤشر فئة ضمت 220/ 227 مستجوب أي ما نسبته 97 %.

وبالمقابل المؤشر الذي سجل المستوى الأدنى فكان المؤشر مئة وسبعة وثلاثون (137) الخاص **بالقيام بدور الوساطة بين المتكون والإدارة** بمجموع درجات تكرارية يقدر بـ 803 ومتوسط حسابي محدد بـ 3.54 وانحراف معياري بـ 1.12 والذي بين وجود

تشتت بدلالة عالية موزعة بين فئتي التبني المقدرة بـ 227/152 مبحوث ما نسبته 70 % والرافضة لهذا المؤشر بـ 60 /227 مبحوث ما نسبته 26.43%.

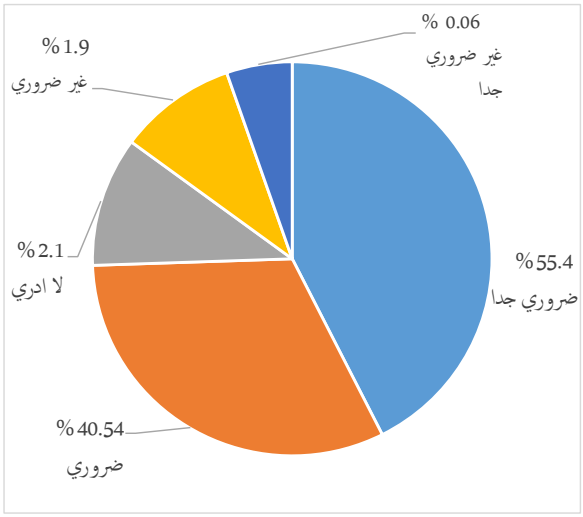
3-4-6 – عرض نتائج المعالجة الاحصائية الخاصة بالفرضية الرابعة المتعلقة بالمجال الرابع " ملمح العلاقات" وفق إجابة فئة مكون المكون:

المعالجة الاحصائية لإجابات هذه الفئة عن هذا المستوى اسفرت على النتائج الرقمية التالية:

جدول رقم (48) خاص بالتمثيل بالنسب المئوية الخاصة

بإجابات التكرارية لفئة مكون المكونين الخاصة بالمجال الرابع.

التكرارات / بدائل الإجابة	التكرارات	الدرجات	النسب المئوية
ضروري جدا	8.2	820	55.4
ضروري	7.5	600	40.54
لا أدري	0.55	31	2.1
غير ضروري	0.7	28	1.9
غير ضروري جدا	0.05	1	0.06
المجموع	17	1480	100
المتوسط الحسابي	4.35		
الانحراف المعياري	0.78		



شكل رقم (23) خاص بالتمثيل البياني الخاص بتوزيع النسب المئوية الخاصة بالإجابات وفق الدرجات التكرارية لفئة مكون المكونين.

النتائج المعالجة الإحصائية الظاهرة في الجدول أعلاه لإجابات فئة مكون المكونين على مؤشرات العشرين(20) الخاصة بالمجال الرابع المتضمن بعد ملمح العلاقات يتبين استمرار تقديم الخيارات الإيجابية لفائدة ادراج مجموع المؤشرات ضمن الملمح المقترح ، والذي يبينه الانضمام 17/15 مشترك للرد على المقياس لفائدة هذا التوجه بما نسبته 95.54 % ضمن خانة (ضروري و ضروري جدا) ، في حين عارض ما نسبته 1.96

% و بتعداد يقدر بـ 17/1 مستجوب ضمن خانة (غير ضروري و غير ضروري جدا) اعتماد مجموع المؤشرات .

الجدول رقم (49) خاص بالنتائج الاحصائية العامة لإجابات فئة مكون المكونين لمؤشرات المجال الرابع" ملمح العلاقات"

	عدد افراد العينة	القيمة التكرارية للدرجات	القيمة العددية للعينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	دلالة ف
مكون المكونين	17	1480	340	4.35	0.78	120,69	أكثر من 0,001

بالعودة الى توزيع اجابات فئة مكون المكونين (كما هو مبين في الجدول اعلاه) حول هذا المجال نلاحظ وجود مؤشرات التباين و التشتت ضمن الخيارات الخمسة المقترحة بانحراف معياري مقدر بـ 0.78 والذي كان لفائدة التوجه الايجابي لقبول المجال المقترح لفائدة الخيارات الايجابية، مع تسجيل متوسط حسابي جيد مقدر بـ4.35 والذي يقع ضمن خانة او مؤشر التبني العالي للمجال، باعتبار ايضا ان التشتت ذي دلالة احصائية حسب ف المجدولة عند مستوى 0.001 مع يخدم فكرة تقبل وجود انحراف وتشتت.

الجدول الاحصائي رقم (50) خاص بالمعالجة الاحصائية لفئة مكون مكونين الخاصة بالمجال الرابع" ملمح العلاقات "

بدائل الاجابة	ضروري جدا	ضروري	لا أدرى	غير ضروري	غير ضروري جدا	المجموع
المجال الرابع / ملمح العلاقات						
مجموع التكرارات	8.2	7.5	0.55	0.7	0.05	17
مجموع الدرجات التكرار الملاحظة	820	600	31	28	1	1480
التكرار المتوقع	296	296	296	296	296	

تكملة للنتائج الواردة اعلاه ، تعبر النتائج المتحصل عليها عن وجود تباين بين اجابات افراد العينة والذي اكده الانحراف المعياري المقدر بـ0.78 معبر عن تباين ظاهر بدرجات متباينة مس الخيرات الخمسة المقترحة بوجود ميل عام لقبول الاتجاه الإيجابي واعتماد المجال المقترح، والذي تدعمه قيمة المتوسط الحسابي المتحصل عليها والمقدرة بـ 4.35، مع وجود فئة ضعيفة التمثيل عن الاتجاه المعاكس والرافض للنموذج المقترح، والذي دعمته نتائج ف المجدولة والتي اعطت نسبة 0.001 لصالح وجود دلالة احصائية لفائدة قيام اخلاف في الاجابات المقدمة من لدن مجموع افراد العينة.

اما بخصوص المؤشر الذي سجلنا اعتماده وتقبلوه بدرجة عالية في هذا المجال نجد المؤشر مائة وتسعة وعشرون (129) الخاص **باحترم الزملاء والمتكونين ويتواصل معهم** بمجموع اعلى تكرار قائم في 81 درجة تكرارية، ومتوسط حسابي يقدر بـ 4.76وانحراف معياري بـ 0.56 دافعت على هذا المؤشر فئة ضمت 17/16 مستجوب أي ما نسبته 94.11%.

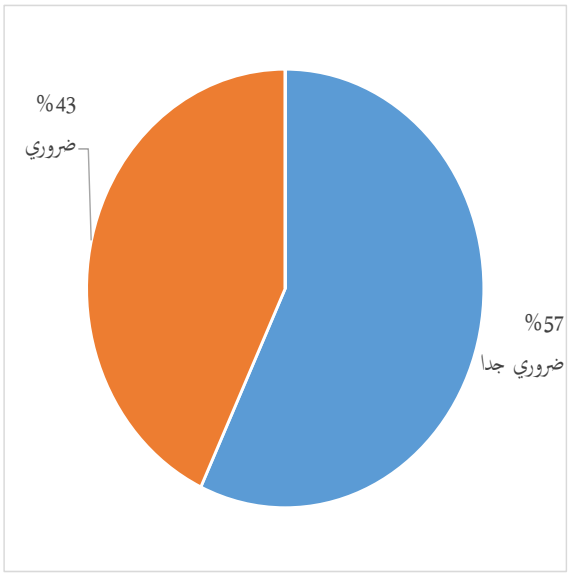
وبالمقابل المؤشر الذي سجل المستوى الأدنى فكان المؤشر مئة و اثنى و ثلاثون(132) **نسج شبكة علاقاتية مع المتكونين عبر شبكات التواصل الإلكترونية المختلفة** بمجموع درجات تكرارية يقدر بـ 66 ومتوسط حسابي محدد بـ 3.88 وانحراف معياري بـ 1.31 والذي بين وجود تشتت بدلالة عالية موزعة بين فئتي التبني المقدرة بـ 17/13 مبحوث ما نسبته 76.47 % والرافضة لهذا المؤشر بـ 4 /17 مبحوث ما نسبته 23.53%.

6-4-4 - عرض نتائج المعالجة الاحصائية الخاصة بالفرضية الرابعة المتعلقة بالمجال الرابع " ملمح العلاقات" وفق إجابة فئة هيئة الاشراف:

اظهرت النتائج وفق المعالجات الاحصائية محتوات في الجداول الاتية على مختلف هذه البيانات :

جدول رقم (51) خاص بالتمثيل بالنسب المئوية الخاصة بإجابات التكرارية لفئة هيئة الاشراف الخاصة بالمجال الرابع.

التكرارات / بدائل الإجابة	التكرارات	الدرجات المكافئة	النسب المئوية
ضروري جدا	12.35	1235	57
ضروري	11.65	932	43
لا أدري			
غير ضروري			
غير ضروري جدا			
المجموع	24	2167	100
المتوسط الحسابي	4.51		
الانحراف المعياري	0.5		



شكل رقم (24) خاص بالتمثيل البياني الخاص بتوزيع النسب المئوية الخاصة بالإجابات وفق الدرجات التكرارية لفئة هيئة الاشراف.

تظهر النتائج البارزة في الجدول اعلاه والخاصة بالمعالجة الرقمية لإجابات فئة هيئة الاشراف عن المجال الرابع " ملمح العلاقات " تمركز الاجابات المقترحة في الجناح المؤيد لاعتماد مؤشرات هذا المجال، اين ما نسبته 100 % بتعداد كامل مقدر بـ 24 مبحوث مدعم لهذه النتائج.

الجدول رقم (52) خاص بالنتائج الاحصائية العامة لإجابات فئة هيئة الاشراف لمؤشرات المجال الرابع " ملمح العلاقات"

	عدد افراد العينة	القيمة التكرارية للدرجات	القيمة العددية للعينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	دلالة ف
الإشراف	24	480	2167	4.51	0.5	120,69	أكثر من 0,001

بالعودة الى توزيع اجابات فئة هيئة الاشراف (كما هو مبين في الجدول اعلاه) حول هذا المجال نلاحظ وجود مؤشرات التباين والتشتت ضمن الخيارات الخمسة المقترحة بانحراف معياري مقدر بـ 0.5 والذي كان لفائدة التوجه الايجابي لقبول المجال المقترح لفائدة الخيارات الايجابية، مع تسجيل متوسط حسابي عالي وشديد مقدر بـ4.51 والذي يقع ضمن خانة او مؤشر التبني العالي للمجال، باعتبار ايضا ان التشتت ذي دلالة احصائية حسب ف المجدولة عند مستوى 0.001 مع يخدم فكرة تقبل وجود انحراف وتشتت.

الجدول الاحصائي رقم (53) خاص بالمعالجة الاحصائية لفئة هيئة الاشراف الخاصة بالمجال الرابع " ملمح العلاقات "

بدائل الاجابة	ضروري جدا	ضروري	لا أدرى	غير ضروري	غير ضروري جدا	المجموع
المجال الرابع/ ملمح العلاقات						
مجموع التكرارات	12.35	11.65				**24**
مجموع الدرجات التكرار الملاحظة	1235	932				**2167**
التكرار المتوقع	433	433				

تكملة للنتائج الواردة اعلاه ، تعبر النتائج المتحصل عليها عن وجود تباين بين اجابات افراد العينة والذي اكده الانحراف المعياري المقدر بـ0.5 معبر عن تباين ضعيف ظاهر بدرجات متباينة مس الخيرات الخمسة المقترحة بوجود ميل قوي لقبول الاتجاه الإيجابي واعتماد المجال المقترح، والذي تدعمه قيمة المتوسط الحسابي المتحصل عليها والمقدرة بـ 4.51، مع وجود فئة ضعيفة جدا التمثيل عن الاتجاه المعاكس والرافض للنموذج المقترح، والذي دعمته نتائج ف المجدولة والتي اعطت نسبة 0.001 لصالح وجود دلالة احصائية لفائدة قيام اخلاف في الاجابات المقدمة من لدن مجموع افراد العينة.

اما بخصوص المؤشر الذي سجلنا اعتماده وتقبلوه بدرجة عالية في هذا المجال نجد المؤشر مائة و اثنى واربعون (142) الخاص **بالعمل على نشر ثقافة الجودة والتميز في المحيط المهني** بمجموع اعلى تكرار قائم في 113 درجة تكرارية، ومتوسط حسابي يقدر بـ 4.7وانحراف معياري بـ 0.46 دافعت على هذا المؤشر فئة ضمت 24/24 مستجوب أي ما نسبته 100%.

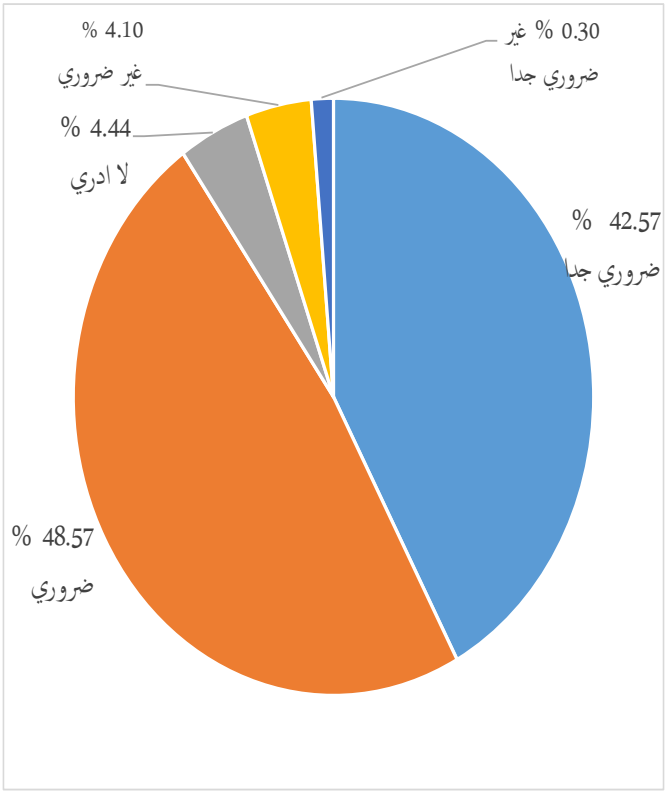
وبالمقابل المؤشر الذي سجل المستوى الأدنى فكان المؤشر مئة واربعة وعشرون(124) الخاص **بالتفاعل مع الوسط المهني** بمجموع درجات تكرارية يقدر بـ 103 ومتوسط حسابي محدد بـ 4.29وانحراف معياري بـ 0.46 والذي بين وجود تشتت بدلالة عالية موزعة بين فئتي التبني المقدرة بـ 24/24 مبحوث ما نسبته 100 %، فاعتباره على انه مصنف في المرتبة الأخيرة هو راجع الى الاختلاف في الإجابات الموزعة بين ضروري جدا وضروري اللذان كانا بشدة اقل بالمقارنة مع المؤشرات الأخرى.

6-5- عرض نتائج المعالجة الاحصائية الخاصة بالفرضية العامة المتعلقة بالمجالات الاربعة لملمح مكون المكونين من وجهة نظر العينة الشاملة (اعضاء هيئة الاشراف، المكونون و مكون المكونين):

كانت اجابة اعضاء العينة البحثية (268 مستجوب) للمجالات الاربعة المقترحة، متضمنة للنتائج المتحصل عليها التالية:

جدول رقم (54) خاص بالتمثيل بالنسب المئوية
الخاصة مجموع افراد العينة عن المجالات الاربع
للملح مكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة .

التكرارات / بدائل الاجابة	التكرارات	مج التكرارات الدرجات	النسب المئوية
ضروري جدا	114	66125	42.57
ضروري	130	75452	48.57
لا أدرى	12	6897	4.44
غير ضروري	11	6374	4.10
غير ضروري جدا	1	4 7 9	0.30
المجموع	268	155327	100
المتوسط الحسابي	**4.08**		
الانحراف المعياري	**0.92**		



شكل رقم (25) التوزيع البياني لنتائج اجابات افراد العينة
عن المجالات الاربع للملح مكون المكونين.

اظهرت النتائج العامة الظاهرة في جداول المعالجة الاحصائية اعلاه، والمتعلقة بمدى تقبل اعضاء او افراد العينة لمجموع المؤشرات المقدرة بـ 142 مؤشر المتمثلة في مجالات الاربعة، اين غالبية افراد العينة والمقدر بـ 244 مبحوث ما نسبته 91.14 % اعربوا عن تبنيهم للمؤشرات المحتوات في المجالات الاربعة من خلال بدائل الاجابة المقترحة (ضروري، ضروري جدا)، في حين اجاب 12 مبحوث ما نسبته (4.44 %) بموقف الحياد ، بينما نجد الفئة الثالثة التي ضمت الغير متبنين لهذا الاقتراح نجد 12 مبحوث بنسبة (4.4 %) ضمن بدائل الاجابة المقترحة (غير ضروري ، غير ضروري جدا) و هي نسبة ضعيفة جدا.

وكما نسجل وجود التباين في الاجابات المقدمة والذي اظهرها التشتت بانحراف معياري عام مقدر بـ 0.92 ومتوسط حسابي بقيمة عالية مقدرة بـ 4.08 بين مختلف افراد العينة والتي كانت تميل الى التوجه الإيجابي وبدرجة شديدة جدا نحو قبول المجالات الاربعة المقترحة للملمح مكون المكونين (ضمن مؤشر تبني عالي جدا) مع وجود فئة ضعيفة جدا من الاتجاه المعاكس والرافض للنموذج المقترح، والذي دعمته نتائج ف المجدولة والتي اعطت نسبة 0.001 لصالح وجود دلالة احصائية لفائدة قيام اخلاف في الاجابات المقدمة من لدن مجموع افراد العينة .

جدول رقم (55) خاص بإجابات مجموع افراد العينة (268) حول المجالات الاربع لملمح مكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة.

المجالات	عدد المؤشرات	القيمة التكرارية للدرجات	القيمة العددية للعينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	دلالة ف
المجال الأول	12 مؤشر	12319	3216	3,83	1,24	228,85	أكثر من 0,001
المجال الثاني	96 مؤشر	105147	25727	4,09	0,88		
المجال الثالث	14	16411	3752	4,38	0,8		
المجال الرابع	20	21457	5360	4	0,92		
ككل	268	155334	38055	4,08	0,92		

فتفسير النتائج الكلية البارزة في الجداول اعلاه والتي كانت نتاج لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لإجابات افراد العينة (هيئة الاشراف، مكون المكونين والمكونين) على مختلف ابعاد الملمح اين نجد تقارب في قيمة المتوسط الحسابي لمجالات الاربعة والذي نرجعه الى طبيعة وخصائص عينة البحث (ممثلي منظومة التكوين والتعليم المهني) من حيث المستوى الدراسي، الاقدمية في الجهاز وطبيعة المنصب المشغول الذي يكون عامل موجه لطبيعة اجابة افراد العينة.

اما بخصوص المؤشر الذي سجلنا اعتماده وتقبلوه بدرجة عالية نجد المؤشر مئة وتسعة (109) الخاص بـالالتزام بأخلاقيات المهنة بمجموع اعلى تكرار قائم في 1265.00 درجة تكرارية، ومتوسط حسابي يقدر بـ 4.7201 وانحراف معياري بـ 0.547 دافعت على هذا المؤشر فئة ضمت 263 مستجوب أي ما نسبته 98.13 %.

وبالمقابل المؤشر الذي سجل ضده المستوى الأدنى فكان المؤشر الخامس (5) الخاص **خلوه من أي إعاقة جسدية** بمجموع درجات تكرارية يقدر بـ 760 ومتوسط حسابي محدد بـ 2.83 وانحراف معياري بـ 1.36 والذي بين وجود تشتت بدلالة عالية موزعة بين فئتي التبني المقدرة بـ 96 مبحوث والرافضة لهذا المؤشر بـ 142 مبحوث ما نسبته 53 %.

الفصل السابـــع
تفسيـــر ومناقشـــة نتائـج الدراسـة

- تمهيد.

7-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى .

7-2- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثانية .

7-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة .

7-4- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة .

7-5- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة.

7-6-النتيجة العامة للدراسة.

7-7-الافاق البحثية التي اثارتها الدراسة.

تمهيـــــد :

ان التسلسل المنهجي الذي سارت عليه مختلف مراحل هذه الدراسة الخاصة بموضوع ملمح لمكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة تصور المكون و مكون المكونين وهيئة الاشراف من خلال اقتراح لملمح يشمل على اربع مجالات قوامها مئة و اثنى وأربعين مؤشر، حيث ابرزنا في البعد النظري الى مختلف المعالجات البحثية الخاصة بإشكالية البحث استنادا في ذلك الى التراث الادبي والعلمي المرتبط بالموضوع في اطاره الفكري والنظري خاصة منه المرتبط بالمعالم الجودة الشاملة خاصة منها في ميدان التكوين والتعليم ، كما كان لنا تلميح الى مختلف الدراسات والبحوث التي لها صلة بمختلف فرضيات المطروحة للبحث ، مع عدم اغفال تقديم وصف عام لحقل الدراسة المتمثل في منظومة التكوين والتعليم المهنيين .

و بالرغم من صعوبة ضبط موضوع الدراسة بالنظر الى التداخلات المعرفية والوظيفية بين كل من ابعاد الجودة الشاملة و معايير الأداء المهني وبين علاقة نظام الجودة الشاملة في التطبيقات التعليمية و المجال الأخرى ، سنحاول في هذا الفصل تقديم المعالجة لتبيان مدى صدق فرضيات الدراسة و مناقشة نتائجها في ضوء الابعاد المحددة انفا المتعلقة بالمقاربات الخاصة بالتنظير لهذا المجال البحثي، استنادا الى نتائج الدراسات السابقة وفي الأخير ما تم اثارته في مضامين هذه الدراسة حول طبيعة ملمح مكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة.

7-1- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى :

تقوم الفرضية الأولى على ان " قطاع التكوين والتعليم المهنيين يستند على مجال الترشح لمنصب مكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة عند بناء ملمح مكون المكونين"، للتحقق من إمكانية تقبل هذه الفرضية تم الرجوع الى البيانات الرقمية المتحصل عليها، اين عمدنا الى استخدام أساليب وأدوات إحصائية المناسبة، بن متوسط حسابي وانحراف معياري لهذه الفرضية باستخدام الحزمة الإحصائية للبرامج الإحصائية (SPSS) وبرنامج اكسل (EXCEL).

من خلال مختلف المعالجات الإحصائية التي توصلنا اليها والتي ساقتها إجراءات منهجية لجمع البيانات المقدمة من طرف افراد العينة البحثية وافراغها ضمن معطيات رقمية موجهة الى توظيف احصائي باتباع مجموعة من أساليب المعالجة الإحصائية الوصفية المناسبة لهذا النوع من المعطيات الرقمية لنخلص في الأخير الى النتائج المتعددة والذي قدمت نتائج إيجابية لصالح قيام الفرضية الأولى الخاصة بتبني مجال الترشح للمنصب من طرف منظومة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية.

حيث من خلال الجدول الخاص بمجموع الإجابات المقدمة من طرف الفئات الثلاث عن مدى تقبل المجال الأول الخاص بالترشح للمنصب

الجدول الاحصائي رقم (56) خاص بالمعالجة الاحصائية من حيث العينة الشاملة الخاصة بالمجال الاول " الترشح للمنصب "

بدائل الاجابة	ضروري جدا	ضروري	لا أدرى	غير ضروري	غير ضروري جدا	المجموع
المجال الأول / الترشح لمنصب مكون المكونين						
مجموع التكرارات	101	93	13	48	13	268
مجموع الدرجات التكرار الملاحظة	6065	4484	471	1148	151	12319
التكرار المتوقع	2464	2464	2464	2464	2464	
المتوسط الحسابي	3,83					
الانحراف المعياري	1,24					

عموما النتائج الإحصائية المتحصل عليها، تصب في تقبل ادراج هذا المجال في بناء ملمح مكون المكونين والذي يعبر عن تقبل تحقق الفرضية بدرجة إيجابية.

كما خلصت النتائج الإحصائية عند مستوى هذه الفرضية الى وجود اختلاف وتعدد في إجابات فئات الثلاثة للعينة والتي توزعت وفق الترتيب التالي:

1- إجابات فئة هيئة الاشراف بمتوسط حسابي مقدر بـ 4,6 وانحراف معياري محدود التشتت بـ 0,49.

2- إجابات فئة مكون المكونين بمتوسط حسابي مقدر بـ 3,89 وانحراف معياري واسع التشتت مقدر بـ 1,13.

3- إجابات فئة المكونين بمتوسط حسابي مقدر بـ 3,74 وانحراف معياري واسع التشتت مقدر بـ 1,27.

والذي يؤكد أيضا توجه عام نحو التصديق بقيام هذه الفرضية وادراج مجال " الترشح للمنصب " ضمن الابعاد البنائية لتشكيل ملمح مكون المكونين بفضل التصديق المقدم من ممثلي المنظومة التكوينية والتعليمية.

كما أظهرت مختلف المعالجات للإجابات الفئات الثلاث (مكون،مكون المكونين، هيئة الاشراف) منفصلة على توزيع ترتيبي للمؤشرات كان على نحو التالي:

وقوفا عند **مجموع اجابات العامة للفئات الثلاث** فان المؤشر الذي سجلنا اعتماده وتقبلوه بدرجة عالية في هذا المجال نجد المؤشر العاشر (10) الخاص بالجاهزية للهمل بمجموع اعلى تكرار قائم في 1214 درجة تكرارية ضمت 257 مستجوب أي ما نسبته 95.89 %.

وبالمقابل المؤشر الذي سجل المستوى الأدنى فكان المؤشر الخامس (5) الخاص **خلوه من أي إعاقة جسدية** بمجموع درجات تكرارية يقدر بـ 760 موزعة بين فئتي التبني المقدرة بـ 96 مبحوث ما نسبته 36 % والرافضة لهذا المؤشر بـ 142 مبحوث ما نسبته 53 %.

للإشارة فان إجابات فئة هيئة الاشراف كانت بنفس التوجه.

عند إجابات **فئة المكون** عن هذا المجال احتل المؤشر العاشر (10) الخاص **بالجاهزية للعمل** المرتبة الاولى بمجموع اعلى تكرار تفسيره ان على مكون المكونين ان يتمتع بالجاهزية للعمل في جميع الظروف المهنية باعتبار انه يمثل فئة التميزين في مجال التكوين، فالوقوف امام كل المستجدات و معضلات النشاط المهني يعد بمثابة رد فعل واداء طبيعي منتظر يؤكد استحقاق هذا المنصب .

وبالمقابل نجد المؤشر الخامس (5) الخاص **خلوه من أي إعاقة جسدية** بمجموع درجات تكرارية يقدر بـ 590 بالترتيب الاخير، تفسير هذا هو انه خلال تحليل طبيعة منصب المكون والشروط المهنية المرتبطة بهذا المنصب من حيث القدرات الجسدية والعقلية المتربطة به، فانه يمكن التقبل او التسليم بإمكانية الحامل لإعاقة جسدية محدودة تمنع القيام بالنشاط المهني المرتبط بالوظيفية الترشح لمنصب مكون المكونين.

عند إجابة **فئة المكون المكونين** الخاصة بهذا المجال الملاحظ ايضا ان ابقاء مؤشر الجاهزية للعمل كأعلى مؤشر حظي بدعم فئة مكون المكونين، يعود بالدرجة الاولى الى الممارسات اليومية والمعاش اليومي الذي تعرفه هذه الفئة من حيث مرورها بمثل هذا المواقف المهنية التكوينية والى الجهود النوعية المتعلقة ضمنية بالجاهزية المستمرة الذي تعمل على تغذيتها مختلف المواقف المهنية الموزعة خلال مسار السنة التكوينية.

بالمقابل فعدم تقبل أكثر من نصف افراد العينة لمؤشر الرابع (4) الخاص شرط **السن المحدد بثلاثين سنة** بمجموع درجات تكرارية يقدر بـ 49 يمكن تعليل هذه النتيجة الى عدة عوامل موضوعية متمثلة في انه منصب مكون المكونين يعد من بين المناصب التي يستفيد ويمارس فيها المكون (مكون المكونين) نتيجة لعملية ترقية ومسار مهني طويل ومن جهة أخرى فان الترشح لهذا المنصب عموما يتم وفق التعيين الداخلي والذي يمس المنتمين لقطاع التكوين والتعليم المهنيين فاذا نظرنا الى عامل السن نجد ان كل مكون المكونين يتعدون سن الثلاثين.

تفسير نتائج المعالجة الإحصائية المتحصل عليها في ضوء اتجاهات التنظير الى انه بالراجع بالدرجة الأولى الى مكانة ملمح الترشح للمنصب في الهيكل التنظيمي لأي مؤسسة مهنية والذي يعد مدخل لولوج عالم الشغل بعد توفر صاحب المنصب للشروط الملزمة الموضوعة من طرف الهيئة المشغلة او الموظفة.

بالعودة الى مختلف النظم التسييرية المرتبطة بتسيير الحياة المهنية نجدها تعتمد على تحديد مؤشرات ملمح الترشح للمنصب كأساس قاعدي يتعامل معه جميع أطراف النظام المؤسساتي (اقتصادي، تكويني ...).

واشراك كل من فئة المكونين وهيئة الاشراف في تحديد معالم هذا المجال هو كون هذه الفئة مرتبطة بهذا المجال كونها من جهة تستفيد من الخدمات الذي يقدمها لها مكون المكونين بمنظور مقاربات الجودة الشاملة ضمن مختلف العمليات التكوينية على مستوى معاهد تكوين المكونين التابعة لوزارة التكوين والتعليم المهني ومن جهة اخرى فان افراد هذه الفئة هم ايضا مرشحون الى التقدم الى منصب مكون المكونين ضمن مكانيزمات الترقية المهنية المحددة في التنظيم المهني للوظيف العمومي والنصوص الداخلية الخاصة بالترقية المهنية.

ومما سلف ذكره فان اقحامهم في بناء المجال الخاص بالترشح هو بالنظر الى مكانته المباشرة والغير مباشرة في التعامل مع ملمح منصب مكون المكونين هو ما تدعو اليه جميع توجهات التنظير الحديثة خاصة منها المهتمة بالتنمية البشرية والذي نجد مقاربة او معالجات الجودة الشاملة ترتكز عليه في جميع اجراءاتها الوظيفية باعتبار ان هذا المجال يبنى وفق معايير مهنية يهدف منها تحقيق جودة شاملة في النظام المعتمد ولا يمكن تحقيقه مرة اخرى دون اشراف جميع أطراف المنظمة بمنظور الزبون.

ومن الجهة التنظيمية ايضا نجد الاعتماد المنظم لمختلف التنظيمات العملية المهنية لمجال الترشح للمنصب وفق اسس توصيف المهن الذي يحتوه دليل لتصنيف المهن في مجال التعليم والتكوين والذي تتضمن عدة مؤشرات يدخل فيها حتى عامل اللغة الاجنبية مثل ما هو مقترح على مستوى النماذج المرجعية للكفاءات المهنية لمهن التعليم بفرنسا [1] والذي تعد كمرجعية متعددة الاستعمالات خاصة منها ما يرتبط بالراتب والمنصب المطابق للمدلول المهنة والذي تتطابق مع بعض المؤشرات المقدمة في بنود المجال الاول.

تقدم مختلف اتجاهات التنظير الخاصة بالمكون انطباعات مختلفة عن ملامح المكون في اطاره التربوي والتكويني والذي يغلب عليه الطابع النفعي الوظيفي للمكون على اعتبار انه يتوفر على مجموعة الشروط والصفات المهنية القائمة ضمن مجموعة من المعايير باتجاهات مختلفة منها ما هو مرتبط بالكفاءات المهنية و أخرى حسب طبيعة العلاقات و الى ما ذلك من

[1] - *Inspection de l'éducation nationale, Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat de l'éducation, Arrêté du 1-7-2013,Version consolidée au 09 nov 2017 , France ,2017.lien www.legifrance.gouv.fr.*

تصورات بيداغوجية تلزم المتحصل على صفة مكون تأكيد واتباث احقيته لهذه الصفة والمنصب والذي بعبر عنه بما يسمى الاجازة للتدريس ضمن ملامح المقاربة الامريكية المعمول بها أيضا في اليابان و بريطانيا واستراليا خصوصا والمشاهد تبينها أيضا لدى بعض الدول العربية.[1]

كما تتفق نتائج البحثية الخاصة بالمجال الأول مع **أنموذج للمعايير المهنية لمديري المدارس بامرأة أبو ظبي (الإمارات العربية المتحدة) الخاص بالترشح او الممارس منصب مدير مدرسة** [2] الذي ضم مجموعة للمعايير المهنية الواجب توفرها للمترشح لمنصب تعليمي بالاعتماد على بعض النماذج الدولية (البريطانية، الأسترالية، السنغافورية والولايات المتحدة الامريكية) والذي يحتوى على مجموعة من الشروط أهمها الشهادة الجامعية العالية والخبرة في مجال التعليم لا تقل عن خمس سنوات ويفضل الحائزين على 7 سنوات أو أكثر مع خبرة في مجال الإدارة.

كما ارتبط هاذا المجال الخاص بالترشح بالمنصب وبدرجة عالية الى خلفيات التنظير في مجال توصيف المهن الى تحديد الأسس الذي عليها يتم وضع او بناء وتصنيف المهن والذي من خلال هذا الاجراء يتم وبطريقة منهجية ضبط و تحديد المعارف و الدور لصاحب المنصب وفق ملمح مهني يعالج البعد الإنساني للنشاط المهني من حيث الأداء و مستوياته و معوقات القيام بها وسبل معالجته من خلال اعتماد التكوين المتواصل مثلا ، اين نجد بروز مصطلح التنمية البشرية كنتيجة لهذه التراكمات التنظيمية الخاصة بملمح المنصب في اطاره النظري ليتحول الى أنموذج او شرط اداري تنظيمي لفائدة المترشح لمنصب العمل وبعدها كتصور مستقبلي لملح جديد وفق ابعاد و متغيرات التطور والتغير .

---

[1] - تفيده سيد احمد غانم ، 2015 ، رخصة مزاولة مهنة التدريس وفق الاتجاهات العالمية ،الرابط kenanaonaoline.com

[2]- المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي – لجنة الاختبارات المهنية - المعايير المهنية لمديري ومديرات المدارس – الامارات العربية المتحدة . الرابط http://www.qiyas.sa/Tests/ProfessionalTesting

فالطريقة او المنهجية المعتمدة في ضبط وتصنيف المهن سمح بوجود مجموعة هائلة من التصنيفات المعيارية للمهن على مستوى الدولي والعربي (التصنيف العربي المعياري للمهن) والوطني (تصنيف الوظيف العمومي الجزائري).

ولقد افادنا هذه التوجه النظري من ضبط يعض المؤشرات المترتبط ببناء مجالات ملمح مكون المكونين والذي تمثلت أساسا في المجال الأول المتضمن ملمح الترشح للمنصب الذي يحمل توافق مع الأسس التنظيمية المعمول بها ضمن معايير توصيف المهن.

ولما سلف ذكره يمكننا اعتبار وجود هذه المقاربة النظرية ضمن هذه الدراسة من الناحية النظرية واعتمادنا عليها في الجانب التطبيقي يتوافق بدرجة كبيرة بما هو معمول به في هذا المجال الخاص ببناء وتوصيف المهن والذي يمثل أحد ابعاد هذه الدراسة الرمي لتقديم أنموذج وصفي لملمح مكون المكونين وفق معايير مهنية تعتمد على مقاربات الجودة الشاملة.

وللإشارة فان حتى نتائج الدراسة بخاصة ضمن المجال الاول أفادت حسن استعمال هذا البعد النظري من خلال إجابات القبول العالي لأفراد العينة على المؤشرات الملمح التي تعد بمثابة شروط ضمنية الواجب توفرها في المترشح لمنصب مكون المكونين.

وتتفق نتائج المتحصل مع ما توصل اليه دراسة **رائد بايش الركبي** و **صبا علي طلال** حول أهمية العناية بالمؤشرات المتعلقة بكل من عامل الشهادة والتخصص و الاقدمية (سنوات الخدمة) والخبرة المناسبة في ملمح المكون المكونين لتحقيق الجودة الشاملة في مخرجات العملية التكوينية.

و مع دراسة **خالد بن فهد** الحذيفي الخاصة بالكفاءات الواجب توفرها للمترشح للالتحاق بكليات التربية والذي ضمت مجموع من الكفايات متوافقة مع المجال الاول.

وتختلف مع دراسة صلاح صالح درويش معمار حول طبيعة مشاركة هيئة التكوين والاشراف (التدريب) والذي من جهتنا سجلنا وجود تبني عالي لمختلف أطراف لمؤشرات الملمح لخدمة أهداف تحقيق الجودة الشاملة بينما ما توصلت اليه دراسته هو انهم يمارسون بدرجات متوسطة ادوارهم في تطبيق معايير الجودة الشاملة في التدريب التربوي والذي نرى

ان سر الاختلاف هو راجع الى متغيرات المعالجة في دراستنا معالجة وفق تصورات عينة البحث بينما في هذه الدراسة هو مرتبط بالجانب التطبيقي الوظيفي لمعايير الجودة الشاملة.

للإشارة بخصوص هذا المجال فان اهم المعالجات البحثية المرتبطة بمجال الترشح للمنصب فكان يقوم بها هيئات او مؤسسات ذات الطابع الرسمي بأهداف إدارية تنظيمية وظيفية أكثر منها معالجة إشكاليات بحثية.

7-2- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

الفرضية حاملة لعبارة " **يستند قطاع التكوين والعليم المهنيين على مجال ملمح الأداء وفق معايير الجودة الشاملة عند بناء ملمح مكون المكونين.**" للتحقق من قيام هذه الفرضية استندنا على مختلف النتائج الإحصائية المتحصل عليها والمعالجة لهذه الفرضية التي نبحث من خلالها عن مدى إمكانية اعتماد "مجال الأداء " في بناء ملمح مكون المكونين مستقبلا بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية والتي اسفرت على معطيات رقمية بدرجة عالية لإجابات الفئات المبحوثة مما سمح لنا بالقول بان الفرضية تحققت بشيء كبير من الإيجابية ، بحيث كان لدينا متوسط حسابي بدلالة إحصائية عالية مقدر بـ 4,09 و انحراف معياري بـ 0.88 المعبر عن تباين وتشتت نسبي في خيارات العينة البحثة والذي كان ضمن كفة التوجه الإيجابي لاعتماد هذا المجال و الذي هو مبين في الجدول رقم (57) الشاهد ادناه.

الجدول الاحصائي رقم (57) خاص بالمعالجة الاحصائية الشاملة للمجال الثاني "ملمح الاداء"

بدائل الاجابة	ضروري جدا	ضروري	لا أدرى	غير ضروري	غير ضروري جدا	المجموع
المجال الثاني / ملمح الاداء						
مجموع التكرارات	88.85	138.64	17.77	20.35	2.35	**268**
مجموع الدرجات التكرار الملاحظة	42650	53240	5121	3908	227	**105146**
التكرار المتوقع	21029	21029	21029	21029	21029	
المتوسط الحسابي	**4,09**					
الانحراف المعياري	**0,88**					

كما خلصت النتائج الإحصائية ولفائدة تقبل هذه الفرضية الى وجود اختلاف وتباين طفيف في إجابات فئات الثلاثة للعينة والتي توزعت وفق الترتيب التالي:

1- إجابات فئة هيئة الاشراف بمتوسط حسابي مقدر بـ **4,49** وانحراف معياري محدود التشتت بـ **0,9.**

2- إجابات فئة مكون المكونين بمتوسط حسابي مقدر بـ **4,16** وانحراف معياري واسع التشتت مقدر بـ **0,82.**

3- إجابات فئة المكونين بمتوسط حسابي مقدر بـ **4,04** وانحراف معياري واسع التشتت مقدر بـ 1,27.

الدلالات الإحصائية لهذا الترتيب فالرغم من وجود تباين في النتائج الإحصائية الى انها كلها بزرت بقبول المجال المقترح بدرجة عالية حسب المتوسط الحسابي لكل فئة، اما التفسيرات حول طبيعة توزيع او ترتيب إجابات الفئات الثلاث فهو مرتبط بدرجة المسؤولية الملقاة على كل فئة من حيث المهام المهنية والدور والنشاط البيداغوجي الذي يضعهم امام مسؤوليات المحاسبة المسألة الإدارية في مختلف المراحل الاشراف والتكوين المهنيين، وعليه كل فئة تضبط الشروط والمعايير في إطار ما تناسبها ويخدم أهدافها المهنية.

تركز مختلف التوجهات التكوينية والتعليمية الحديثة على البعد المرتبط بالأداء المهني في جميع نظمه واشكاله وضمن الفضاءات التي توظف فيه هذه الكفاءات بغرض تحقيق الجودة في مخرجات النظام التكويني، حيث ان اعتماد البعد المرتبط بالأداء المهني لبناء ملمح مكون يعد من اهم المجالات المطروحة على عينة الدراسة مع احتواءها على أكبر عدد من المؤشرات المقدر بـ 96 بند مقسمة على اربعة معايير .

وتعليل استحواذ المجال الثاني لأكبر عدد من مؤشرات الملمح المقترح مرتبط من جهة بالطبيعة المهنية لملمح مكون المكونين والنشاط المهني المخول القيام به والذي يتجسد داخل الحجرة التكوين مع مجموع المكونين المستفيدين من هذا التكوين في نطاف المهام المنوطة بها

ادائها والكفاءات المنتظر منه تحقيقها وكلها تعتمد على عامل الفعل والحركة في جميع اشكالها البيداغوجية (التكوينية).

ومن جهة اخرى الى الحيز التي يحتله عامل الاداء في العملية التكوينية الموزعة بين الابعاد الثلاثة للنسق التكوينية (قبل واثناء وبعد)، فحقيقة النشاط التكويني لمكون المكونين يكون بدرجة عالية من النشاط من حيث عاملي الطاقة والوقت خلال عملية التكوين والذي تتلخص في مجموع الكفاءات (الاداء) المهنية لهذا الاخير.

للإشارة تعليل استحواذ هذا المجال على اكير عدد من المؤشرات هو راجع الى تمركز معظم النشاط المهنية التكوين ضمن محور الاداء المهني السلوكي والذي كان مقسما الى توزيع يضم أربع ابعاد او معايير مشكلة في كل من1-معيار المهارات البيداغوجية،2-معيار التخطيط للتدريس، 3-معيار التقويم و4-معيار الخصائص المهنية الشخصية والتي مجتمعة مشكلة المجال الثاني الخاص بملمح الاداء.

يعد التطرق الى موضوع الأداء من بين أكثر المجالات التي حظيت باهتمام واسع من طرف جميع المختصين والباحثين خاصة ما تعلق بجانب الكفاءة المهنية في جميع الاختصاصات المهنية وباعتبار ان جوهر الأداء هو " قدرة الفرد على استعمال مكتسباته من اجل ممارسة وظيفته تبعا لالتزامات محددة ومعروفة من قبل ميدان تخصصه".[1]، وبالنظر أيضا الى ان الأداء هو الوصف المنظم لمختلف النواحي الوظيفية الذي ينشط ضمنها المكون و عليه اتجهت الاهتمامات التنظيرية الى الوقوف على مختلف التطبيقات الوظيفية التي يمكن ابرزها من خلال اعتماد الأداء كأساس للعمل التكويني والذي سمح بظهور مجموعة معتبرة من نماذج معيارية للأداء في المجال التعليم والتكوين ضمن ابعاد عامة مرتبطة بطبيعة النشاط المهني ومنها ما هو مرتبط بمختلف مراحل تواجد النشاط او الأداء المهني على مستوى كل من مدخلات العملية ، اثناء العملية وفي الأخير عند مخرجات العملية التكوينية والذي يكون فيها معيار الأداء مختلف و محدد ة وفق مرحلة النشاط المهني التكويني، والذي حسب لو بترف Le Boterf (1993)

[1] - *Touxin Ghislain, 1994,élaboration d'un plan de cours dans le contexte d'un enseignement par compétence, Chicoutimi, Canada, p2.*

يلح على ضرورة تقديم خريطة الكفاءات "Carte de compétences" (الاداء المطلوب) للموظفين و الذي هذا الاجراء يسمح لهم تحديد احتياجاتهم التكوينية بالرجوع الى ما تشترطه التنظيم المهني والذي من خلاله ايضا يمكن استعمال هذا الاجراء في تحديد احتجاجات التكوين المتواصل على حسب تصور دي بيريتي De Peretti .

من جهة أخرى يوجد مجموعة هائلة من المعايير الادائية الذي في كل مرة يعمل المختصون الى اظهار مدى أهميتها في بناء معايير المرجعية الخاصة بالمكون والمحققة لمستويات الجودة المرجوة، فمجموع المؤشرات التي اقترحت الدراسة المتمثلة في **المهارات البيداغوجية والتخطيط والتقويم والخصائص الشخصية المهنية لاقت** المطابقة مع التوجه التنظيري الخاصة بالأداء والذي عرف كل قطب من هذه الأقطاب الأربعة اهتمام و تعامل دراسي واسع ومتنوع للمعارف المتعلقة بالأداء و الذي يؤكد مرة أخرى أهمية المؤشرات المقترحة ضمن مؤشرات بناء ملمح مكون المكونين و توافقها مع اطر التنظير المعرفي، فمن بين النماذج التنظيرية التطبيقية لهذا البعد الخاص بمجال الأداء نجد انموذج الهيئة الوطنية للتقويم و الاعتماد الاكاديمي السعودي الذي يقترح معايير ضمنان الجودة والاعتماد الخاص بمؤسسات التعليم العالي والذي يعبر به مؤشر الأداء باعتباره مجموعة كبيرة من الأدلة يمكن الأخذ بها في النظام التعليمي وفق مقاربة الجودة الشاملة .[1]

فبمنظور الجودة الشاملة التي تسعى الى تحقيق التميز في نظامها التعليمي او التكويني فان العنصر البشري يشكل الفيصل المعتمد عليه للوصول الى غايات الجودة على اعتبار ان الأداء المهني المشكل في مجموع مؤشرات ادائية (حسب الدراسة) او كفاءات مهنية المتنوعة من خلال تنوع مصادر الكفاءة على اعتبار ان الكفاءة هي التي تشكل الفروق والذي يعد العنصر البشري بخاصة المكون المشرف عليها وفق استراتيجيات التكوين والتدريب المستمرين كأحد أعمدة فلسفة إدارة الجودة الشاملة.

[1] - الهيئة القومية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، 2009، ص 6.

وعليه فان احتلال مجال الأداء حيز كبير من ملمح مكون المكونين بمجموع مؤشرات عالية هو موافق لمختلف توجهات التنظير التي تعطى هي أيضا أهمية ومكانية قوية للمعايير الادائية ممثلة في مؤشرات متضمنة للكفاءات المهنية المرجوة.

تلتقي نتائج المتوصل اليها في هذه الدراسة مع ما توصل اليه كل من **دراسة الرنتيسي- محمد محمد درويش** وتوافقها مع المعايير الادائية الخاصة بالمكون **و دراسة عارف السرهيد** والذي من خلال نتائج دراسته الذي خلصت الى ان البحوث والدراسات التي خضعت للتحليل المراجعة والرصد والتصنيف اشارت ان **اهم** الكفايات المهنية المتطلبة للمعلم العربي تتمثل بالكفايات التالية: التخطيط، و تنفيد الدرس، التقويم.

من جهة اخرى نجد **دراسة زرقان ليلى والذي** قدمت من خلالها قائمة بمعايير الجودة اللازمة لأداء أعضاء هيئة التدريس والذي مست في معظمها مؤشرات الاداء والذي نعتبره تدعيم لسحن اختيار المؤشرات وتأكيد للنتائج المتحصل عليها.

كذلك دراسة **بشرى بنت خلف العنزي** الذي يتشابه مجموع من الكفايات المهنية للمعلم المقترحة في اطارها النظري وفق تحديات الالفية الثالثة ومعايير الجودة مع مؤشرات مجال الاداء والاختلاف في تسجيل نوع من الشمولية والعمومية في المعايير المقترحة في تلك الدراسة.

كما تتطابق الخصائص الادائية لمعلم المستقبل المقترحة في دراسة **سامح محافظة** مع مجموعة من المؤشرات التي ضمها المجال الثاني ضمن معيار المهارات البيداغوجية والذي نجد بها المؤشرات المرتبطة بالمعرفة الجيدة بمحتوى موضوع التخصص، والدراسة الجيدة بخصائص المتعلمين وقدراتهم ونفسياتهم، ومهارة عالية في أساليب التدريس والتقييم، وقدرة عالية على التفاعل مع التلاميذ، والاستعداد للتنمية المهنية المستدامة، وإجادة استخدام الحاسوب وتقنيات التعليم المختلفة.

ومن جهة أخرى مع دراسة ليوبلد باكوي من حيث تطابق مجموع معايير المهنية (الكفاءات) المقترحة في بحثه و ما تم عرضه في مضامين المجال الاداء ، والذي نسجل وجود اختلاف قائم في تركيزها على مجموعة محدودة من الكفاءات عند **باكوي** والتي كانت مقدرة بستة ابعاد متعددة الوظائف (الاتصال، المشاركة الخارجية ....) والذي تعدتها الى مؤشرات اوسع في الملمح مكون المكون.

7-3- تفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الثالثة :

والتي مفادها " **يستند قطاع التكوين والعليم المهنيين على مجال ادبيات المهنة وفق معايير الجودة الشاملة عند بناء ملمح مكون المكونين.**" وللتحقق من هذه الفرضية تم الاعتماد على المعطيات المتوصل إليها وتطبيق أساليب وأدوات إحصائية معينة، من متوسط حسابي و تحليل للتباين من خلال توظيف الحزمة الاحصائية للبرامج الاحصائية (SPSS) وبرنامج اكسل (EXCEL) الذي مختلف المعالجات الإحصائية المتحصل عليها من ارقام و نسب عالية خاصة بإجابات افراد العينة لفائدة تقبل هذه الفرضية ، اين ومن خلال الاستشهاد بالأرقام الإحصائية الظاهرة في مختلف الجداول الإحصائية المرتبطة بهذه الفرضية نجد متوسط حسابي مقدر بـ 4,37 بدلالة إحصائية عالية واشارة إيجابية لفائدة تقبل الفرضية و تباين بدرجة انحراف معياري مقدر بـ 0,8 المعبر عن وجود تشتت ضعيف بدلالة إحصائية لتقبل توزيع في إجابات افراد العينة والذي كان لفائدة التوجه الإيجابي كما تم تبيانه من قبل .

الجدول الاحصائي رقم (58) خاص بالمعالجة الاحصائية لمجموع افراد العينة الخاصة بالمجال الثالث " ادبيات المهنة "

بدائل الاجابة	ضروري جدا	ضروري	لا أدرى	غير ضروري	غير ضروري جدا	المجموع
المجال الثالث / ادبيات المهنة						
مجموع التكرارات	138	108	10.36	10.57	1.07	**268**
مجموع الدرجات التكرار الملاحظة	9635	6012	435	296	29	**16407**
التكرار المتوقع	3282	3282	3282	3282	3282	

المتوسط الحسابي	4,38
الانحراف المعياري	0,8

ولفائدة تقبل هذه الفرضية التي تدور حول ادراج مجال ادبيات المهنية ضمن ملمح مكون المكونين بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية وفق تصورات الفئات الثلاث الممثلة كانت توجهاتها موزعة ومرتبة على النحو التالي:

1- إجابات فئة هيئة الاشراف بمتوسط حسابي مقدر بـ **4,56** وانحراف معياري محدود التشتت بـ **0,5.**

2- إجابات فئة مكون المكونين بمتوسط حسابي مقدر بـ **4,54** وانحراف معياري واسع التشتت مقدر بـ **0,69.**

3- إجابات فئة المكونين بمتوسط حسابي مقدر بـ **4,34** وانحراف معياري واسع التشتت مقدر بـ **0,83.**

الدلالات الإحصائية لهذا الترتيب فالرغم من وجود تباين في النتائج الإحصائية الى انها كلها بزرت بقبول المجال المقترح بدرجة عالية حسب المتوسط الحسابي لكل فئة موزع بين 4.34-4.56 والذي لم يخرج من مستوى التقبل العالي، اما التفسيرات حول طبيعة توزيع او ترتيب إجابات الفئات الثلاث فله علاقة بحجم افراد كل عينة فمن الناحية الإحصائية يمكن ان يكون فرضية التنوع كلما كان العدد اكبر لكن في هذه الدراسة تركيبة الفئات العينة البحثة ارتبط بخصائص كل منها من حيث الطبيعة الهرمية في التشكيلة العددية لفئات الاشراف والتكوين من قاعة واسعة لفئة المكونين والى فئة اقل لفئة هيئة الاشراف الى فئة محدودة لفئة مكون المكونين.

ومن جهة أخرى الى كيفية تعامل كل فئة مع وظيفية ادبيات او اخلاقيات المهنة بالأبعاد البيداغوجية المختلفة وفق الحدود الخاصة بكل فئة والذي لدى فئة المكونين تكون في إطار فضاء التكوين الصفي، فئة مكون المكونين ضمن حدود فضاء التكويني بالمؤسسة

التكوينية، فئة هيئة الاشراف ضمن حدود الفضاء التسيير البيداغوجي الإداري الخاصة بالمؤسسة، والتي كانت كلها تخدم تقبل هذه الفرضية.

من بين الاسس التي تقوم عليها نظرة الافراد للأداء المهني عموما والتكويني خصوصا هو البعد الاخلاقي للسلوك المهني، حيث بالرغم من وجود النسق القانوني والتنظيمي لهذا البعد الى اغلبية المعالجات تتم بتوجهات فردية إسقاطية عند ضبط وتقويم مستوى الاداء والناتج المهني الصادر على الشخص والذي تعليلاته في معظم الحالات تقع في خانة اسباب مرتبطة بالأخلاق المهنة التي كانت سبب في ضعف او فشل في تحقيق الجودة المرجوة.

تتفق جميع اتجاهات التنظير على اعتبار الإطار الاخلاقي هو جوهر المنظومة التعليمية و التكوينية فأمام قداسة المهام التي يوكل الى المكون بإعداد افراد تتوفر فيهم الكفاءة المعرفية والاخلاقية معبر عنها بمؤشرات سلوكية متشاركة بين اقطاب النظام التكويني، فمن خلال الرجوع الى التراث الفكري والادبي نعثر على كم هائل من السرد حول الانموذج المثالي للمكون بوصفات اخلاقية عالية و الذي عليه يتم قيام التفاعل الصفي بضمانات اخلاقية بحيث ان تحصيل الاخلاق يمثل الجزء الغير المعلن من النشاط المهني للمكون والذي يمكن الاعتماد عليه أي مؤشر الاخلاق لتحديد جودة النشاط التكويني عموما و الذي لا يتأتى الى بتوفر المكون على هذه الخصائص وهذا باتفاق المختصين في المجال التعليمي والتكويني.

ان ما تم عرضه من مؤشرات ضمن مجال ادبيات المهنة يتوافق الى حد بعيد وما تقترحه مختلف التوجهات الفكرية الحديثة المعالجة لموضوع ادبيات المهنة وعلاقاتها بالجودة المهنية اين يشكل المتعلم او المتكون هو المنتوج المرجى تقديمه وفق معايير اخلاقية يشترط توفرها في المكون لضمان الجودة الشاملة للنظام التعليمي.

وبما اننا ننتمي الى الحضارية الاسلامية فان الفكر الذي يعكس توجهنا المعرفي في المجال التعليمي التكويني سيطابق الفكر الاسلامي ضمن ابعاده المختلفة والمتعددة المرتبطة باعتماد

اخلاقيات المهنة في الحقل التربية والتعليم والذي يعتبر مصدرا قوي يعتمد عليه بالنظر الى اصول مصادره التطبيقية النابعة من القران الكريم والسنة النبوية الشريفة.

و الذي يدعمه وجود الاعتماد المعياري الخاص بهذا المجال أي اخلاقيات المهنة اين يتبين ان جميع المعايير المهنية المرتبطة بمهنة التعليم تدرج مجال اخلاقيات المهنة ضمن المؤشرات المعتمدة بالإضافة لى وجود مواثيق أخلاقية رسمية معتمدة خاصة بها، مثال ذلك ميثاق اخلاقيات قطاع التربية الوطنية الجزائرية [1] و الميثاق السعودي لأخلاقيات مهنة التعليم [2].

تلتقي نتائج دراستنا في جانبها المرتبط بمجال اخلاقيات المهنة مع دراسة **ريم الربعي** الذي توصلت الى **وجود التعاون للمعلمات مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي** والذي يتفق مع مؤشر الولاء لنظام التكوين المعتمد المقدم في مجال اخلاقيات المهنة في دراستنا الحالية.

كذلك تتفق نتائج البحثية لـ **سامح محافظة مع ما توصلنا اليه من حيث الالتزام بقواعد المهنة الأخلاقية من طرف المعلم** المستقبلي والذي يعد تعبير إيجابي مؤيد لنتائج الدراسة من حيث تقبل مؤشرات المجال الثلاث المتعلق بأخلاقيات المهنة لدى مكون المكونين بالنظر الى تشابه من حيث النشاط المهني بينه وبين المجالات التعليمية الأخرى.

7-4- تفسير ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الرابعة :

والتي مفادها " يستند قطاع التكوين والعليم المهنيين على مجال ملمح العلاقات وفق معايير الجودة الشاملة عند بناء ملمح مكون المكونين." وللتحقق من هذه الفرضية، مرة أخرى قمنا بتوظيف نتائج المعالجة الإحصائية لمجموع إجابات العينة المستجوبة المعلنة على دلالة إحصائية جيدة لفائدة تحقق الفرضية من بينها وجود متوسط حسابي مقدر بـــ 4 بدلالة إحصائية إيجابية جدا لفائدة تقبل اعتماد مجال العلاقات في تشكيل ملمح مكون المكونين

[1] - وزارة التربية الوطنية،2015، ميثاق اخلاقيات قطاع التربية الوطنية، الجزائر، نوفمبر.

[2] - وزارة التربية والتعليم، 2006، ميثاق اخلاقيات المهنة، المملكة العربية السعودية، ط1.

ووجود تباين درجة انحرافه المعياري بتشتت بسيط مقدر بـــ 0,92 بتوجه إيجابي نحو إجابات ذات الخيار الإيجابي لتقبل هذا المجال والذي هو مبين في الجدول رقم ( )التالي .

الجدول الاحصائي رقم (59) خاص بالمعالجة الاحصائية لمجموع افراد العينة الخاصة بالمجال الرابع " ملمح العلاقات "

بدائل الاجابة	ضروري جدا	ضروري	لا أدرى	غير ضروري	غير ضروري جدا	المجموع
المجال الرابع / ملمح العلاقات						
مجموع التكرارات	77.75	146.25	14.75	25.6	3.65	**268**
مجموع الدرجات التكرار الملاحظة	7775	11700	885	1024	73	**21457**
التكرار المتوقع	4291	4291	4291	4291	4291	
المتوسط الحسابي	**4**					
الانحراف المعياري	**0,92**					

و تدهيما للحكم على مدى تحقق هذا الفرضية وفق الابعاد المرتبطة بمتغيراتها المرتبطة بين مجال العلاقات والفئات البحثية الثلاث، سجلنا أيضا اخلاف في درجات المصادقة على هذا المجال والذي كان على النحو التالي :

1- إجابات فئة هيئة الاشراف بمتوسط حسابي مقدر بـ **4,52** وانحراف معياري محدود التشتت بـ **0,5.**

2- إجابات فئة مكون المكونين بمتوسط حسابي مقدر بـــ **4,35** وانحراف معياري واسع التشتت مقدر بـ **0,78.**

3- إجابات فئة المكونين بمتوسط حسابي مقدر بـــ **3,92** وانحراف معياري واسع التشتت مقدر بـــ **0,94.**

الدلالات الإحصائية لهذا الترتيب فالرغم من وجود تباين في النتائج الإحصائية الى انها كلها بزرت بقبول المجال المقترح بدرجة عالية حسب المتوسط الحسابي لكل فئة، اما تفسير و تحليل ظهور هذا التوزيع فهو برجع بالدرجة الأولى لخصائص شبكة العلاقات لكل فئة ،من حيث المدى العلاقاتي و حدوده ، طبيعة الفئات التي هي محل تبادل و تفاعل بيداغوجي و درجات الادراك و الوعي بموقع مجال العلاقات في النظام التكويني و النتائج التي يمكن التوصل اليه و تحقيق الجودة الشاملة المنشودة من خلال تطبيق و توظيف ابعاد و مؤشرات المجال الرابع ، والذي مرة أخرى فبالرغم من هذا التوزيع الى كل النتائج كانت ضمن الدلالة الإحصائية الإيجابية التي تخدم تأكيد هذه الفرضية.

وتفسير هذه النتائج الاولية هو من منطلق اعتبار نظام العلاقات التعليمية هي من اهم العوامل المساعدة على بناء وانشاء الفرد المتعلم للحياة (حسب جون ديوي)، ففي ضوء التسليم المسبق لأهمية العلاقات في عملية التكوينية وبالنظر الى ان من بين اهم خصائص العينة هو الاقدمية بجهاز التكوين والتعليم المهنيين فان مجموع الاجابات الإنجابية الظاهرة كانت بإيحاء من المغيرات المعرفية والخبرة المهنية لأفراد العينة موضوع الاختبار.

تفسير هذه النتائج والتنوع النسبي المسجل في ميل الاجابات هو راجع بالدرجة الى طبيعة المجال وقوة موقعه في المعادلة التربوية التكوينية من حيث التقبل ومقاومة ورفض القائم لمختلف التطبيقات الحديثة من حيث الموجه والمتلقي، من حيث الاساسي والثانوي ومن حيث المقدم والمستفيد، اين بالمنظور الحديث ووفق المعايير التربوية الحديثة اقترحت مقاربات جديدة غيرت من ملامح طبيعة هذه العلاقات والاجراءات المعالجة التفاعلية بين مختلف اقطاب المنظومة التكوينية المباشرة منها والغير مباشرة.

فالنقطة الاولى الذي سلمت بها نتائج هذه الفئة هو بضرورية العلاقات في ملمح مكون المكونين كامتداد لأهميتها في المنظومة التكوينية والتعليمية وثانيا التبني بالتفصيل لمختلف المؤشرات الذي احتواها المجال على انها مركبات تدعم قيام نشاط العلاقات والتفاعلات البيداغوجية التي يرجى قيام مكون المكونين بها.

كما سجلنا في اجابة فئة المكونين ضمن هذا المجال تصدر المؤشر مئة و اثنين واربعون (142) الخاص **بالعمل على نشر ثقافة الجودة والتميز في المحيط المهني** بمجموع اعلى تكرار قائم في 1225 درجة تكرارية بالمرتبة الاولى ضمن المجموعة تفسير هذا يعود الى اعتبار ان مؤشر تحقيق الجودة هو من بين الأهداف الضمنية لأي منظومة تكوينية ، فنشر ثقافة الجودة في المحيط المهني يندرج ضمن اسس معايير الجودة الشاملة ، كما يعتبر الكثير من الخبراء في هذا المجال المهام الرئيسية للقائمين على العملية التعليمية سواء كانوا تربويين أو إداريين ترتكز في البحث المستمر عن الأساليب والطرق التي تهدف وتؤدي إلى تطوير نظام التربية والتعليم ، وذلك بما تمليه الظروف والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية التي تحدث بوضوح في واقعنا المعاصر بشكل سريع ومفاجئ أحيانًا [1]، وعليه فاعتماد مختلف الادوات واليمكانيزمات التطبيقية لتحقيق الجودة الشاملة المرجوة وفق متغيرات التغير والتطور اللا منتهى والذي يستلزم العمل على نشر ثقافة الجودة بروح التميز الذي يتطلب البقاء والتمتع بهذه الخاصية هو الاستمرارية في بناء الجودة المستقبلية و نشر ثقافة الجودة النابعة عنها.

من جهة اخرى احتلال المؤشر مئة واثني وثلاثين (132) الخاص **نسج شبكة علاقاتية مع المتكونين عبر شبكات التواصل الإلكترونية المختلفة** بمجموع درجات تكرارية يقدر بـ 879 الترتيب الأخير بين مجموع المؤشرات 20، الا انه في الحقيقة يعول عليه أيضا لتأكيد تقبل افراد العينة لهذا المجال.

اما تفسير خلفية وضعه في المقام الأخير، فهو راجع بالدرجة الأولى لطبيعة وخصائص الفئة البحثية التي بحكم الاقدمية والتجذر في الثوابت التنظيمات التكوينية ذات التوجه الرسمي يكون من الصعب بمكان على مثلا ان يقوم مكون المكونين بإقامة علاقة تكوينية خارج الإطار او الحيز المكاني المرتبط بالقسم.

[1] - محمد بن عبد الله البكر، 2001 ، أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية، المجلة التربوية ، الكويت ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، العدد60،المجلد الخامس عشر ، الكويت ، ص 05 .

من جهة أخرى فاذا رجعنا الى المقررات والبرامج المسطرة هي أيضا تسبح في الإطار الرسمي الذي يضبطه محيط وحدود المؤسسة التكوينية، وعليه فان ادراج الشبكة الإلكترونية كأداة في العملية التكوينية في اطارها الغير المباشر في الوقت الحالي يعتبر غير مطروح نسبيا يضاف اليه ان الهيئة المشرفة لا يشكل اختيار تكويني بعتد عليه بالمنظومة التكوينية، فما كان على هيئة التكوين والاشراف التقييد بما هو كائن في انتظار ما سوف تفرضه المتغيرات الحضارية التكنولوجية مستقبلا.

انه من خلال ارتباط المهام الموكلة لمكون المكونين بطبيعة العلاقات التكوينية التي يقوم بها هذا الاخير اتجاه اقطاب العملية التعليمية (مكون و هيئة الاشراف.....)، فهو ملزم بالنوعية والتميز في مختلف العلاقات التي ينشئها ويطبقها في الميدان المهني باعتبار انه اعلى منصب او مرجعية معرفية في قطاع الاختصاص الذي يشرف عليه ،ترجع اليه المنظومة التكوينية والتعليمية للاستشارة والتوجيه من جهة والى استعماله لتمرير ما تم اعتماده ، من جهة المتكون فهو ايضا يعتبره الملاذ لرفع المستوى المهني للمكون من جهة ومن جهة اخرى مرافق و مرشد مكلف بمعالجة المستجدات المهنية التكوينية التي تعترض المكون اثناء قيامه بالنشاط المهني التكويني من خلال تقديم الحلول والاجابات الوظيفية المتجددة.

وعليه فان كل ما سلف ذكره يستلزم مطابقة نظام العلاقات والتفاعلات لما يقوم به مكون المكونين مع ما هو مقترح علميا وعلى ما ينتظره منه أطراف الذي يقيم معهم هذه التبادلات والتي يهدف منها في الاخير قيام نظام علاقات يمثل مؤشر او علامة للجودة والذي كان الاقرار المقدم من طرف هذه الفئة لصالح مجموع المؤشرات التي تندرج ضمن ابعاد تحقيق الكفاءة وضمان الجودة المهنية المرجوة بفضل مجال العلاقات.

بالنظر الى احتلال " النظرية العلمية " مكانة متميزة في البحث العلمي كموجه في مختلف مراحل البناء والتشكيل المنهجي لموضوع الدراسة والبحث فانه في دراستنا هذه كان التوجه نحو مجموعة من المقاربات والاتجاهات المعرفية البحثية النظرية الخاصة بموضوع ملمح مكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة بمنظومة التكوين و التعليم المهنين الجزائرية،

وبالنظر الى تنوع متغيرات البحث والذي مست عدة ابعاد وميادين وظيفية و بحكم التقاطع من الجهة والتلاقي من جهة أخرى لمختلف التوجهات والمعالجات دفعنا الى ترتيب ومتابعة بحثية منفردة لكل متغير كانت مفصلة لكل واحد منها على حدى و مشكلة في الأخير لمعالم موضوع الدراسة.

يعد التطرق الى نظام العلاقات التربوية والبيداغوجية من بين أكثر الحقول المعرفية معالجة من طرف المختصين حديثا واصحاب الفكر التربوي قديما، فالاهتمام بمعالجة موضوع او عامل العلاقات في الميدان التربوي التعليمي والتكويني، اسبابه راجعت في الاساس الى طبيعة النشاط المعرفي الذي ينشأ ويتفاعل فيه مختلف الاطراف العملية التربوية والتكوينية مقترحة اسس ومعايير وضوابط تصورية منها وتطبيقية لفائدة نجاح او انجاح العملية التربوية والتكوينية كركائز واسس بناء له.

ان مفهوم العلاقات التربوية او تكوينية بالمنظور الحديث، هو بمثابة وضعية تفاعلية مرتبطة بالمجال او النسق البيداغوجي التي تتم فيه وفق مجموعة المتغيرات المشاركة في بناء ملمح النظام التكويني في جميع اطوار المعالجة السلوكية التفاعلية، والذي يتم وفق شبكة علاقات ينشط فيها جميع اطراف العملية التعليمية بدرجات متفاوتة في احتلال مجال او حيز التدخلات التربوية والذي يضبطها في معظم الاحيان درجة المسؤوليات المهنية الخاصة بالمخرجات (المتكون ..) والذي فيما مضى كانت اسقاطات نتائج التحصيل الدراسي للمتعلم تقع على عاتق الاولياء وما ينجر عنها من مسائلات عن سوء الاهتمام والمتابعة لهم لكن وبالمنظور الحالي انقلب التوجه ليصبح المكون هو المسال عن نتائج المتكون وهذا في جميع الفئات الدراسية ، بحيث ان مختلف المعايير الدولية المعتمدة دوليا كالمعايير الولايات المتحدة الامريكية (معايير مؤسسات انكيت NCATE " المجلس القومي للاعتماد المهني للمعلمين"، يعتمد بالأساس على مؤشر العلاقات كقاعدة بنائية لتحقيق الجودة التعليمية المرجوة ، فحسب مقاربات الجودة الشاملة (TQM) فان مؤشرات العلاقات هي من اهم المؤشرات الذي تضمن قيام الجودة باعتبار ان أساس العملية التعليمة خاصة والإنتاجية (المخرجات) عامة تقوم على العلاقة بين

صاحب الخدمة وهو المكون و الزبون وهو قائم في كل من المتكون و الأدرة التعليمة و المجتمع على خلفية الاستجابة لما يطلبه المجتمع في معالجة و حل المشكلات العارضة. [1]

حيث يعد مجال العلاقات بمنظور الشراكة من اهم الابعاد الذي تعتمدها الهيئات الدولية لتحقيق التميز التعليمي للنظم التربوية بمنظور ادارة الجودة الشاملة [2] ، باعتبار ان العملية التكوينية والتعليمية هي قائمة على تبادلات نوعية وكمية بين مختلف اقطاب العملية التكوينية فنوعية العلاقات التي تقوم بينهم هي التي تسمح بتحقيق المخرجات وفق نمط العلاقات المطبق او المعتمد .

كما ان بالرغم من صعوبة التحصيل على المراجع والمصادر البحثية الذي تتحدث عن مكون المكونين بمنظوره الاصطلاحي، فان المقاربة المنهجية المعتمدة من طرفنا كانت هو اعتبار المكون هو صورة لمكون المكونين والفرق القائم بينها هو في الدرجة والترتيب الوظيفي المهني لكل منهما ، اين من الناحية الاصطلاحية مفهوم مكون المكونين يحمل معنى المدرب او المشرف او المكون من الدرجة الثالثة او الرابعة فبالنظر الى هذا الاختلاف كان التوجه والتصويب نحو الاطلاع على الاتجاهات التنظير المرتبطة بالمكون والذي من خلالها يتم نسج شبكة علاقات متعددة الامتدادات.

حاليا كل توجهات التنظير المعالجة لبعد المكون تطرح تصورات تنظير عمادها معايير معرفية محددة لحامل هذه الصفة بفلسفات وابعاد تنظيرية على سبيل المثال مقاربات التكوينية للمقاربة بالكفاءات والتصورات القائمة حول المكون ان مهامه هي مرافقة المتكون في بناء المعارف فكل الخصائص المكون تتجه وفق هذا التنظير فصورة المكون و منها صورة مكون

---

[1] - Professional Standards for the accreditation of teacher preparation institutions, National council for accreditation of teacher education,Massachusettes,U.S.A,2010. Le Lien www.ncate.org.

[2] - حاتم علي العايدي ترجمة، 2009، نموذج المؤسسة الأوربية لإدارة الجودة للتميز في التعليم العالي الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين، ص 34-35.

المكونين هي بملامح غير ثابتة معاييرها و مؤشراتها باعتبار ان الاتجاهات الحديثة في مجال التنظير لحقل التربية و التكوين هو في تطوير وتجديد مستمران، مثل ما هو قائم في الفلسفة التنظيرية لمقاربة الجودة الشاملة .

كل هذه المتغيرات المذكورة تسمح لنا باعتبار ان هذه الدراسة كان لاتجاهات التنظير الخاص بالمكون وطبيعة العلاقات التي تنسب اليه لها نصيب وتواجد ضمن هذه الدراسة، اما من خلال الدراسة النظرية او من خلال إدخالها في مختلف التحاليل للنتائج المتحصل عليها.

كما ان النتائج المتحصل عليها والذي تحمل المؤشرات المقترحة للإجابة عنها روح التوجهات التنظيرية فان افراد العينة قاموا بتأشير على جميع مؤشرات مجال العلاقات كمؤشر على الوعي بها ومن جهة والقابلية للتطبيق الميدان التكويني والتعليمي في ابعاده البيداغوجية والتنظيمية والعلائقية، والذي يثبت أيضا ان ما تم طرحه بخلفية علمية هو موافق للواقع المهني والمعرفي وقابل للتطبيق بمنظومة التكوين والتعليم والمهنية الجزائرية.

تتقارب النتائج المتحصل مع نتائج دراسة **رهيف العيساوي و علي البومحمد** بخصوص اهمية العلاقات في توفير شروط التدريس الفعال وفق معايير الجودة من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس فقط.

من جهة اخرى نجد دراسة جورجس فوتينوس حول "حالة العلاقات مدرسة – أولياء" تتفق مع النتائج البحثية خاصة تلك المتعلقة بفئة الاشراف التربوي التي تساند بشدة المجال الرابع والمؤشرات المرتبطة بطبيعة العلاقات التعليمية التكوينية التي تقوم على **أسس المشاركة** في الحياة المهنية والعمل على التموقع الإيجابي بالشبكة.

7-5- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة :

تقوم الفرضية العامة على " **يستند قطاع التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية ممثلا في كل من هيئة الاشراف، المكونين ومكون المكونين على ملمح مكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة عند بناء ملمح مكون المكونين بالتكوين والتعليم المهنيين**" وللتحقق من هذه الفرضية تم الاعتماد على المعطيات المتوصل اليها وتطبيق أساليب وأدوات إحصائية معينة ، حيث تم حساب المتوسط الحسابي و تحليل التباين بين الفئات والانحراف المعياري لهذه الفرضية باستخدام الحزمة الإحصائية للبرامج الاجتماعية (SPSS) و برنامج اكسل (EXCEL) والذي شملت المعالجة المجالات الأربعة للملمح و الفئات الثلاثة الشاملة للعينة البحثية.

أظهرت النتائج المبوبة في الجداول الإحصائية الخاصة بالمعالجات الإحصائية لمدى التقبل العام لتنبي المجالات الأربعة المقترحة وجود نتائج جد إيجابية تمثلت في متوسط حسابي جيد مقدر بـ 4,08 لفائدة الإجابات او الخيارات المؤيدة لأدراج هذا النموذج عند بناء ملمح مكون المكونين بالمنظومة التكوينية الجزائرية.

الجدول الاحصائي رقم (60) خاص بالمعالجة الاحصائية للعينة الشاملة الخاصة بمجموع المجالات

بدائل الاجابة	ضروري جدا	ضروري	لا أدرى	غير ضروري	غير ضروري جدا	المجموع
المجال الأول / الترشح لمنصب مكون المكونين						
مجموع التكرارات	101	93	13	48	13	**268**
مجموع الدرجات التكرار الملاحظة	6065	4484	471	1148	151	**12319**
التكرار المتوقع	2464	2464	2464	2464	2464	
المتوسط الحسابي	**3,83**					
الانحراف المعياري	**1,24**					
المجال الثاني / ملمح الأداء						
1- معيار / المهارات البيداغوجية						
مجموع التكرار الملاحظ	17300	18952	1413	1274	71	**39010**
التكرار المتوقع	7802	7802	7802	7802	7802	
2- معيار / التخطيط للتدريس (التكوين المهني)						

مجموع التكرار الملاحظ	3290	4328	492	420	30	**8560**
التكرار المتوقع	1712	1712	1712	1712	1712	
3- معيار/ التقويم						
مجموع درجات التكرار الملاحظ	13605	17828	2022	1278	85	**34818**
درجات التكرار المتوقع	6964	6964	6964	6964	34818	
4- معيار/ الخصائص الشخصية المهنية						
مجموع درجات التكرار الملاحظ	8455	12132	1191	934	40	**22752**
درجات التكرار المتوقع	4550	4550	4550	4550	4550	
المجموع العام للمجال الثاني						
مجموع التكرارات	88.85	138.64	17.77	20.35	2.35	**268**
مجموع الدرجات التكرار الملاحظة	42650	53240	5121	3908	227	**105146**
التكرار المتوقع	21029	21029	21029	21029	21029	
المتوسط الحسابي	**4,09**					
الانحراف المعياري	**0,88**					
المجال الثالث/ ادبيات المهنة						
مجموع التكرارات	138	108	10.36	10.57	1.07	**268**
مجموع التكرار الملاحظ	9635	6028	423	296	29	**16411**
التكرار المتوقع	3282	3282	3282	3282	3282	
المتوسط الحسابي	**4,38**					
الانحراف المعياري	**0,8**					
المجال الرابع/ ملمح العلاقات						
مجموع التكرارات	77.75	146.25	14.75	25.6	3.65	**268**
مجموع درجات التكرار الملاحظ	7775	11700	885	1024	73	**21457**
التكرار المتوقع	4291	4291	4291	4291	4291	
المتوسط الحسابي	**4**					
الانحراف المعياري	**0,92**					
المجمـــوع العام						
مجموع التكرارات	114	130	12	11	1	**268**
المجموع العام للدرجات التكرارات الملاحظة	66125	75452	6897	6374	479	**155327**
التكرار المتوقع	31065	31065	31065	31065	31065	
المتوسط الحسابي	**4,08**					
الانحراف المعياري	**0,92**					

وضمن معالجة مؤشر التباين وقياس مستوى التشتت لإجابات العينة من خلال التحاليل الرقمية للبيانات المبينة في الجدول أعلاه يظهر في انحراف معياري مقدر بـــ 0,92 لفائدة وجود تشتت محدود في الشدة وبتوجه ظاهر نحو الخيارات الإيجابية.

ومنه أمكننا القول بان هذه الفرضية صادقة بنسبة عالية وتتسم بكثير من الإيجابية، والذي يمكن ارجاعه الى وجود ترابط قوي بين متغيرات الفرضية وابعادها، والذي كانت جل الإجابات في خانة القبول الشديد، اين بالرجوع الى نتائج المجالات الأربعة يتبين ان اعلى مجال من حيث المتوسط الحسابي تمثل في **المجال الثالث** مقدر بـ 4.38 وانحراف معياري محدود بـــ 0.8 وأدنى مجال تمثل في **المجال الأول** بمتوسط حسابي مقدر بـ 3.383 وانحراف معياري محدد بـــ 1.24 كحد يبين تشتت بمؤشر أيضا ايجابي لتقبل الفرضية العامة للدراسة، اين كان الترتيب تقبل المجالات على النحو التالي :

1- المجال الثالث الخاص بملمح ادبيات المهنة.

2- المجال الثاني الخاص بملمح الأداء.

3- المجال الرابع الخاص بمجال العلاقات.

4- المجال الأول الخاص بمجال الترشح للمنصب .

ان الاجتهاد في وضع واعتماد ملمح شامل لملح المكون يشبع مختلف التطلعات والتوجهات الفكر التربوي الحديث افرز مجموعة من النماذج المعيارية بتوجهات تنظيرية مختلفة من منها ما هو بمقاربة تعتمد على المقاربات بالكفاءة كالنماذج الفرنكوفونية على وجه الخصوص وأخرى بالجودة من خلال التطبيقات بالولايات لمحتدة الامريكية، بريطانيا واليابان وحتى بعض الدول العربية وأخرى بالمنظور الإسلامي كما هو في بدايته في العالم الإسلامي.

فما تم تقديمه في هذه الدراسة التمست مصادره النظرية والتطبيقية من مختلف هذه التوجهات العالمية والذي شكل الملمح المقترح فسيفساء معيارية تضم مختلف الاملاءات الفكرية المحددة لما يجب ان يقوم عليه النشاط المهني للمكون (مكون المكونين) ، والذي يتفق

من حيث توجهات التنظير مع الدراسات الدولية في هذا المجال والذي تبناه " **هيلين تيمبرلي**" وجماعتها في كتاب " التعلم والتطوير المهني للمعلم "[1] من خلال دراسات مسحية على نطاق دولي مست الدول متقدمة اقتصاديا الرائدة في مجال التكوين والذي خلت الى تقديم مجموعة من المعايير مهنية مرتبطة بالمعلم على" أساس انه يوفر أداة لمساعدة المعلمين ومدربي المعلمين على تكييف نتائج هذه الخلاصة والبناء عليها في سياقاتهم الخاصة. " [2]

فالهدف الأساسي من وضع ملمح مكون المكونين فقي الأساس تم بغرض تقديم توجيه لمسار النشاط المهني وفق المعطيات المعرفية بنائية من جهة ومن جهة أخرى معالجة لوضعيات إشكالية تتطلب نشاط يعتمد فيها على معالجة شاملة من خلال توظيف المصادر المتعددة حسب فيليب برينود (Perrenoud) [3] والذي تهدف الى تقديم مخرجات التكوينية ترضي سوق العمل والذي تفتقره منظومات الدول العربية حسب نتائج دراسة دول مجلس التعاون الخليجي الذي اعتبرت ان هناك" افتقار الى البرنامج التدريبية والتطبيقية التي تؤهل الخرجين الى الحصول على وظائف مناسبة في ظل عدم وجود تنسيق بين قطاع العمل و مخرجات التعليم . " [4] و الذي من

[1] - هيلين تيمبرلي و جماعتها، 2008 ، التعلم والتطوير المهني للمعلم، سلسلة الممارسات التربوية ، الاكاديمية الدولية للتربية،بروكسل ، بلجيكا.

[2] - جيري بروفي، مقدمة كتاب التعلم والتطوير المهني للمعلم، سلسلة الممارسات التربوية، الاكاديمية الدولية للتربية، ص4.

[3] - *Philippe Perrenoud, 2001, Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, la Belgique* .

[4] - ندى الناشري واخرون،2007، مدى توافق مخرجات التعليم مع احتياجات سوق العمل، جيفة الاقتصادية الالكترونية، المملكة العربية السعودية.

خلال ضبط وتحديد للمعايير المهنية المتشكلة في الكفاءات المناسبة يمكن الوصول الى تحقيق الجودة الشاملة والتي تظهر في مخرجات تكوينية تخدم الزبون صاحب الطلب المهني الوظيفي والذي كان احد اهداف الدراسة الحالية يعمد الى ضبط هذا البعد المرتبط بفلسفة ادارة الجودة الشاملة.

وبالرجوع كذلك الى الخلفية المعرفية للدراسة المعتمدة على المقاربة بمعايير الجودة فانه بالرغم من الكم الهائل من المعالجات النظرية التي ارتبطت بهذا التوجه المعرفي و بالنظر الى تعدد أوجه التوظيف لنظريات الجودة الشاملة وارتباطها بنظم التكوين وبالمقاربة بالكفاءات الذي تعود جدوها الى سنوات الثمانيات من القرن الماضي (1980) بالولايات المتحدة الامريكية والذي كانت تهدف الى ابعاد الوظيفية في النظام التكوين من خلال اعتماد الجودة وادراج المعايير كتدعيم للقطاع الاقتصادي من طرف المنظومة التكوينية كون الكفاءات المهنية جعلت للتأقلم والتطور وفق متطلبات سوق العمل والتأهيل المهني [1] ، ومن جهة أخرى ففي المجال التعليمي والتكويني خصوصا اين من بين الأسس التي تقوم عليها الجودة الشاملة هي اعتبار الزبون هو أساس كل عملية او نشاط تكويني لإنتاج جودة شاملة معينة يدخل في تشكيلها عدة متغيرات نضمن من خلالها تحقيق الجودة المرجوة والمنتظرة.

وعليه ولتحقيق هذه الجودة الشاملة نجد اتفاق عام بين جميع المنظمات التكوينية والتعليمية التي تبنت هذه المقاربة على بناء واستعمال المعايير لأداة ومرجعية وظيفية ننطلق منه ونعود اليه في جميع مجالات التكوين وفق فلسفة الجودة الشاملة.

والذي من خلال تطبيقات المقياس اظهر ان غالبية المستجوبين الممثلين لمنظومة التكوين والتعليم المهني مع اعتماد هذه المقاربة الخاصة باعتماد المعايير وفق نظريات الجودة الشاملة عند بناء ملمح المكونين والذي يسمح باعتبار ان محتوى الدراسة فيه كثير من التشابه

[1] - *Robert Arpin, ,2007,Approche par compétence : l'enseignement des mathématiques a-t-il un avenir dans les programmes d'études techniques au collégial ?, Université du Québec à Montréal ;CANDA ,p28-31.*

مع السياق التنظيري لأصحاب هذا التوجه الفكري والذي يتلقى التدعيم من التنظير الذي يعتبر ' ان احد اهم أسباب الاهتمام بمؤشرات جودة العملية التعليمية هو لرفع مستوى و تحسين مخرجاتها وهذا ما تؤكده المواصفة القياسية لـ ISO:2008 التي كان اهم سماتها هو التركيز على الزبون ،مما يدعو المؤسسات (ومنها المؤسسة التكوينية) الى تبني أساليب واضحة لمعرفة مدى رضاء الزبون عن المنتجات او الخدمات التي تقدمها، وعن أداء المؤسسة ودرجة استجابتها لمتطلبات وحاجات الزبون.[1] وبالنظر أيضا الى التحول في فلسفة التعليم (التكوين) الذي أصبح معه الطالب المحور الرئيس، وحتى يكون في نهاية المطاف خريجا مساهما في انتاج فرص العمل بدلا من ان يكون مستهلكا لها، والذي يتطلب أساسا تعليما متطور ذا جودة عالية وفاقا لمعايير قياسية، ونظم حاكمة ومستمرة لقياس وتقويم الممارسات الفعلية للمؤسسات الفعلية للمؤسسات التعليمية.[2]

كما نجد ان منظومة تكوينية تقترح نماذج تكوينية موضوع وفق متغيرات متعددة ومتشابكة تتحكم فيها الأسس المرجعية النابعة عنها والمشكلة لها بعد الأخذ في الحسبان الواقع والمتوقع من هذه المنظومة الجديدة وعموما فأنها تقترح منظومة تكوينية يمثل مكون المكونين صورة المثلى للنظام التكويني المعتمد، بحيث نظرة الهيئات التنظيرية لطبيعة التكوين وملمح مكون المكونين تم وفق ابعاد وشروط الكمال والتوافق في جميع الجوانب المشكلة له والذي لا تسمح بمخالفة ما تطرحه لكل منتسب لها بخلفية ما يجب ان يكون ، فالعمل وفق اتجاهات التنظير الخاصة بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين من خلال التتبع لمجموعة من المنظومات التكوينية على راسها المنظومة التكوينية الجزائرية والذي تمثل توجهات لمجموعة من اتجاهات التنظير والمتعرف عليها من خلال مختلف التطبيقات البيداغوجية المطبقة بها الى يومنا هذا

[1] - القزاز،اسماعيل ابراهيم،2010، تدقيق أنظمة أنظمة الجودة ، دار دجلة، الطبعة الأولى ،عمان ، المملكة الأردنية الهاشمية، ص27.

[2] - الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2009، دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، الإصدار الثاني، جمهورية مصر العربية، ص 8-9.

والذي هي حاليا مع التنظير المرتبط بالمقاربة بالكفاءات الألمانية والكندية نتج عنها تنوع في الأساليب التكوينية والتعليمية المعتمدة من طرف المنظومة التكوينية والذي يظهر من خلال طبيعة ونوع التوجهات المرجعية المعتمدة من طرف هيئة الهندسة البيداغوجية الخاصة بها والكلف بإعداد البرامج التكوينية المختلفة.

اعتمدت المعالجات البحثية لمختلف الدراسات السابقة المعتمد عليها خاصة على بعد **التصور** لدراسة متغيرات الدراسة باعتبار ان التصور عبارة عن شكل من اشكال المعرفة الخاصة بالأفراد والمجتمعات البحثية، "والذي يعد بمثابة جسر بين ما هو فردي وما هو اجتماعي اذ يسمح للأفراد والجماعات بالتفاهم بواسطة الاتصال والذي يدخل في بنية ديناميكية المعرفة."[1]

فالمنهجية المعتمدة بالرغم ان في معظمها كانت بخطوات المنهج الوصفي لكن العنصر-الموظف والمحبذ كان عامل التصورات معتمد عليه في تحقيق نتائج الدراسات والذي كانت بأهداف وغايات تدور بالأساس حول بناء نماذج معرفية معينة او بغية التأكد من مجود ملامح تصورية معينة او في اطار تطوير نماذج يتم الرجوع بها الى بعد التصورات تجنب الوقوع في المتناقضات ، فاذا اردنا تفسيرها بوقع اسقاطي مرتبطة بالجودة الشاملة فان اعتماد تصورات افراد العينة المبحوثة فهو بمنظور تصورات الزبون لما سوف يعرض عليها معرفيا من طرف الإنتاج البحثي .

في حين موضوع دراستنا عمد الى تنوع في فئات البحثية المتعامل معها والتي تمثلت في الفئات التي لها علاقة بمجال التكوين والتعليم قائمة في كل من فئة المتكونين بخاصة الفئة البحثية في المجال الدراسات الجامعية ومعاهد تكوين المكونين بمختلف المستويات الدراسية ومن جهة أخرى فئة المكونين وفي الأخير مع فئة هيئة الاشراف التربوي والذي لم نجد دراسة توافقت مع هذا التنويع في أطراف العينة.

[1] - *Serge Moscovici-Claude faucheux, 1971,Psychologie sociale théorique et expérimentale, collection : les textes sociologiques n°8, Paris-lahaye, France,.*

كما ارتبط مجال التنقيب والبحث عن مجموعة الدراسات والبحوث التي عالجت متغيرات بحثية تمس جانب من الدراسة الحالية خاصة منها ما له مقاربة في مجال بناء المعايير او الجودة الشاملة في التكوين، وأخرى من خلال اقتراح نماذج عن ملامح معيارية خاصة بمهنة المكون ومجموعة أخرى من البحوث كل فئة منها قامت بمعالجة جانب متعلق بجوانب الملمح المقترح لكل بصفة محدودة فقط لم تلم بجميع المجالات المؤشرات الذي احتواها الملمح.

7-6-النتيجة العامـــــة للدراســـــة:

انه من الرغم من تسجيل وجود اختلاف في التوجه المنهجي المتبع من طرف معظم الدراسات فمنها ما كان توجهه نحو التحقق من مدى توفر كفاءات مهنية في المكون وأخرى حول مدى تطبيق النماذج المعيارية المعتمدة نظاميا ودراسات توجهت الى اقتراح تصنيفات معيارية لقياس الكفاءات المهنية.

فكل الدراسات المعالجة غايتها تحقيق الجودة الشاملة ضمن اسقاطات اما عالمية او محلية، ففي دراستنا هذه حاولنا تقديم مقاربة جديدة لبناء ملمح مكون المكونين وفق التوجه التنظير التطبيقي الخاص بالجودة الشاملة باقتراح ملمح قائم في أربع مجالات ينشط ضمن مجموعة من المؤشرات او المعايير تؤكد مدى توفر الجودة الشاملة في مكون المكونين خاصة وبالمنظومة التكوينية والتعليمية الجزائرية عامة، من اهم النتائج التي توصلنا اليها في هذه الدراسة:

1-يعتمد بناء ملمح مكون المكونين بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين حسب كل من مكون المكونين والمكونين وهيئة الاشراف على معايير الجودة الشاملة المقترحة في موضوع الدراسة والمتمثلة في مجالاتها الأربعة بمتوسط حسابي عالي مقدر بـ **4,08**.

2-يعتبر مجال الترشح للمنصب المقترح ضمن ملمح مكون المكونين بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية ضروري جدا في بناء الملمح المستقبلي حسب إجابات كل من مكون المكونين والمكونين وهيئة الاشراف بمتوسط حسابي جيد مقدر بـ **3,83**.

3-يعد مجال الأداء المتضمن في الملمح المقترح في هذه الدراسة الخاص بمكون المكونين بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين الجزائرية ضروري جدا في بناء الملمح المستقبلي بدرجة تنبي عالي من

طرف كل من مكون المكونين والمكونين وهيئة الاشراف بمتوسط حسابي عالي مقدر بـــ **4,09**.

4-يمثل مجال ادبيات المهنة المتواجد بالملمح المقترح الخاص بمكون المكونين من بين الابعاد الضرورية التي يعتمد عليها في وضع الملمح المستقبلي والذي قبلتها الفئة البحثية ممثلة في كل من مكون المكونين والمكونين وهيئة الاشراف بمتوسط حسابي بدلالة جيدة مقدرة بـــ **4,37.**

5-يندرج ملمح العلاقات ضمن ملمح مكون المكونين ضمن الأسس البنائية لملمح مكون المكونين بمنظومة التكوين والتعليم المهنيين من خلال اجابات الفئة البحثية لكل من مكون المكونين والمكونين وهيئة الاشراف بمتوسط حسابي جيد مقدر بـــ **4.**

7-7-الافاق البحثية التي أثارتـــها الدراســـة:

باعتبار ان هذه الدراسة عمادها تقديم توطئة بحثية مستقبلية لفائدة بناء ملمح لمكون المكونين، وعليه فان مجموعة المتغيرات التي تم التعامل معها قد يمكن الانطلاق من عندها لمواصلة معالجة مختلف المتغيرات التي لم ندخلها ضمن نطاق فرضيات البحث خاصة منها المرتبط بعينة البحث من خلال اما التركيز على فئة دون أخرى او تميم عينة البحث لتشمل تمثيل أكثر لتقديم دلالات اما لصالح النتائج التي تحصلنا عليها او تكون بتوجه مخالف لما قدمناه والذي في جميع الحالات هو لفائدة او غاية اثراء هذا المجال البحثي.

من جهة أخرى، ومن خلال تقديمنا لمجموعة المؤشرات المشكلة لملمح مكون المكون فإنها هي أيضا، تعد بمثابة عالم واسع لمجوعة متغيرات بحثية يمكن دراستها ومعالجتها مجتمعة او منفردة بغرض تدعيم او دحر اعتمادها كأحد مؤشرات بناء ملمح مكون المكونين.

كذلك، فان التطبيق البحثي المعتمد كان يصب نحو بناء تصور خاص يمس ملمح مكون المكونين والذي يمكن أيضا اقتراح ملمح أخرى لفائدة ملمح مهني اخر بالمنظومة التكوينية والتعليمية.

وعليه ، فاذا كانت الدراسة المقدمة تمت بنظرة محدودة مست جانب محدد من منظومة التكوينية والتعليمة الجزائرية، فانه من خلال هذه الدراسة يمكن للباحثين وبنظرة

مفتوحة نحو الافاق بحثية أخرى الاستفادة مما تم اقتراحه في اطاره النظري والتطبيقي باقتراح بمقاربة جديدة اعتمدت خلفية معايير الجودة الشاملة تعتمد على مجالاته لوضع توجه علمي منهجي لوضع ملمح وظيفي مستقبلي يوظف لفائدة منظومة التكوين والتعليم المهنين الجزائر.

كما يمكن التعبير استنادا الى هذه الدراسة والنتائج المتوصل اليها، عن الحيرة والتعجب من عدم وجود هيئات اعتماد وطنية يعمد اليها الاعداد والطرح والتطوير لمجموعة اعتمادات لمختلف القطاعات التعليمية والتكوينية بالجزائر، وبدرجة أضعف الايمان فإننا في مشورنا البحثي لم نسجل وللأسف وجود تطرق محلي خاص بالجزائر الى دعوة الى اعتماد المقاربة المعيارية من اجل اعتماد تربوي تكويني يدعم نية تحقيق الجودة التعليمة المنشودة.

وفي الأخير ومن خلال المطالعة الأدبية لمختلف المصادر المعرفية المرتبطة بموضوع الدراسة سجلنا وجود عدد قليل من الذين اهتموا بمجال التكوين والتعليم المهني خاصة من الناحية البحثية المتعلق بالمنظومة التكوينية ، ومنه وبالنظر الى التوجه العاملي الجديد القائم على الكفاءات المهنية في المجال الوظيفي المهني فان حقل البحث في مجال التكوين المهني بالجزائر خاصة منه المرتبط بالجودة الشاملة يكاد يكون منعدم ، وعليه نقترح مرة أخرى مستقبلا الاهتمام و التوسيع الدراسات العلمية المختلفة من طرف الهيئات البحثية الجامعية وحتى من طرف المعاهد المتخصصة التبعة للهيئات المتخصصة في مجالات التكوين والتعليم المهني بالجزائر.

قائمة المراجع

قائمـــة المراجع:

الكتب والدوريات والمجلات باللغة العربية

1- الأمانة العامة لمجلس الوزراء،(2010) ، دليل وصف وتصنيف وترتيب الوظائف العامة، قطر، 1431.07.19 الموافق لـ .2010.7.01

2- إبراهيم الحسن الحكمي،(2004)، الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر وعلاقاتها ببعض المتغيرات، كلية التربية جامعة التربية جامعة ام القرى، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 90، 1424هـ-2004.

3- إبراهيم شحادة الربيعات ، ب.ت ،ملامح المعلم المتميز و دوره الحضاري التربوي في ظل متغيرات العولمة، الأردن ، قدمت للمؤتمر السنوي للدراسات العليا ، الدراسات الإنسانية ،جامعة الخرطوم ، السودان ، المجلد الثالث.

4-إبراهيم بن علي الدخيل، مرضى بن مرضى المكلي، (2017)، معايير الجودة الشاملة ودورها في تحسين الأداء الأكاديمي في جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة العلمية في الجامعة، جامعة نايف للعلوم الأمنية بالرياض، المملكة العربية السعودية.

5- إبراهيم بن عبد الله المحسين، (2007)، تدريس العلوم، مطبعة العبيكان، الطبعة 2، الرياض، المملكة العربية السعودية.

6- احمد مختار عمر،(2008)،.معجم اللغة العربية المعاصرة، المجلد الأول، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة ،مصر.

7- احمد سعيد درباس،(1994)، ادارة الجودة الكلية، مجلة رسالة الخليج العربي، المملكة العربية السعودية، العدد 50،.

8- أحمد المهدى عبد الحليم،(2006)، حكاية المعايير القومية للتعليم وتوابعها، مصر، الرابط http://alarabnews.com

9- احمد علي كنعان ،(2009)، تقييم برنامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد 25- العدد 3+4، سوريا.

10- احلام عنبوسي ،خالد ابو عصبة،2013 ، تصورات معلمي المعلمين في اكاديمية القاسمي لصفات المعلم الجيد مجلة جامعة، المجلد 17 العدد 2، سنة 2013 م – 1434 هـ.

11- احمد فلوح ،(2012)، مواصفات أساتذة الجامعة من وجهة نظر الطلبة-دراسة ميدانية بجامعة مستغانم، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد 9 ديسمبر.

12- احمد بن علي غنيم،(2005)، تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وعلاقاتها بالكفايات المهنية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة، مجلة ام القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية المجلد السابع عشرن العدد الثاني، المملكة العربية السعودية.

13- احمد على الكنعان،(2009)، تقييم برنامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية، مجلة جامعة دمشق، سوريا، المجلد 25، العدد 3+4.

14- أحمد المهدى عبد الحليم ،(2016) ،حكاية المعايير القومية للتعليم وتوابعها ، جامعة الازهر، مصر ، الرابط alarabnews.com.

15- أحمد مصطفى ،(2010)، التصنيف العربى المعيارى للمهن 2008 ، المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، مصر.

16- أحمد إسماعيل حجي،(1998)، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، الطبعة الثانية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

17- احمد جلال جمال،(2016)، مبادئ في الإدارة والإدارة الاستراتيجية ، دار خالد اللحياني للنشر والتوزيع ، الأردن.

18- احمد بن عبد الرحمان الشميري، عبد الرحمان بن احمد هيجان،بشرى بنت بدير،(2014) ، مبادئ إدارة الاعمال، مكتبة العبيكان، ط 10 ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

19- احمد علي،(2012)، مفهوم المعلومات وإدارة المعرفة، مجلة جامعة دمشق، سوريا، المجلد 28، العدد الأول.

20- احمد عودة، أنطوان رحمه،محمد الشيخ حمود،(2011)، دليل معايير جودة كليات التربية في الجامعات العربية ، منشورات الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات العربية ، جامعة دمشق، سوريا.

21- احمد عبد الغفار،(2013)، الإدارة المدرسية الحديثة الفاعلة، دار النشر للجامعات، مصر.

22- ادريس سلطان صالح ،(2011)، المعايير التربوية، الرابط http://kenanaonline.com

23-ادريس سلطان صالح ، ب.ت، معايير اعداد معلم الجغرافيا، الرابط http://kenanaonline.com

24- امل فتحي عقل، (2015) ، تطوير معايير التميز في التعليم العالي، دار الخليج للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.

25- انيسة عطية سليم قنديل،(2013)، الاستبانة كأداة بحث علمي، بحث مقدم الى مؤتمر الدراسات العليا بين الواقع وافاق الإصلاح والتطوير، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

26- أوحيدة علي،(2003)، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات السند التربوي للمعلمين، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر.

27- ايمان محمد غيث و اسيل اكرم الشوارب، (2007) ، تطور تصورات الطلبة/ المعلمين في تخصص معلم الصف حول التعلم والتعليم ، جامعة البترا، عمان، الأردن.

28- اياد عبد الله شعبان،(2009)، إدارة الجودة الشاملة-مدخل نظري وعملي، دار زهران للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.

29- بن ابي عبد القادر الحنفي الرازي ،(1999) ،مختار الصحاح ، المكتبة العصرية ، ط 5 ، بيروت صيدا، لبنان.

30- بشرى بنت خلف العنزي، (2007) ، تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، وزارة التربية والتعليم ، المملكة العربية السعودية.

31- بدر بن عجاج القاسمين، (2015)، اخلاقيات الوظيفة العامة في دول مجلس التعاون الخليجي - دراسة مقارنة-، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

32- بلقاسم سلاطنية ، حسان الجيلاني ،(2012)، التكوين المهني وسياسة التشغيل في الجزائر، أسس المناهج الاجتماعية ، دار الفجر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى ، القاهرة- مصر.

33- بوبكر جيلالي ،(2016) ، الأسس الفلسفية والاجتماعية لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، الرابط www.univ-chlef.dz

34- بوعبد الله لحسن ،(1993) ،تقييم العملية التكوينية بالجامعة-كتاب الرواسي ط 01 ، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر.

35- بوسعدة قاسم ،(2011)، تكوين المعلمين وإشكاليته، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، العدد الثاني ، جوان ، الجزائر.

36- بوحنية قوي، سمير بارة، سالمة ليمام،(2012) ، قياس جودة إدارة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الجزائرية، مقدمة للمؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي IACQA ، 4-4/ 4/ ، مملكة البحرين.

37 - بوب ماتيوز ليزروس، ترجمة محمد الجوهري،(2016)، الدليل العلمي لمناهج البحث في العلوم الاجتماعية، دار الكتب المصرية، الطبعة الأولى، مصر.

38- بوفلجة غياث،(2006)، التربية والتكوين بالجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

39- بوعلي مبارك،(2015)، مفهوم معيار المعنى في فلسفة الوضعية المنطقية مجلة العلوم الإنسانية، العدد الرابع، جامعة ام البواقي ،الجزائر.

40- تلوين،(1993), حبيب ،التكوين الأولي للمعلمين، كتاب الرواسي ،طبعة 01 ،جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة،الجزائر.

41- التومي عبد الرحمان ،(2005)، منهجية التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات ، المغرب.

42- تفيده سيد احمد غانم ، (2015) ، رخصة مزاولة مهنة التدريس وفق الاتجاهات العالمية ،الرابط *kenanaonaoline.com*

43- توم فيندر ارك وجماعته، ترجمة زهير السمهوري، (2012)، قيادة التغيير، العيبكان، الطبعة العربية الأولى، المملكة العربية السعودية.

44- تيسير اندراوس ، (2015) ، درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التربية و التعليم في منطقة اربد، بحوث المؤتمر الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي ، جامعة الشارقة، 5-3/3/،الامارات العربية المتحدة.

45- جرجس الغضبان، التعليم والتدريب المهني ، ب.ت،جمعية العلوم الاقتصادية السورية، سوريا. الرابط WWW.mafhoum.com

47- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، (2000) ، رقم 84 المرسوم التنفيذي رقم 98-355 المؤرخ في 02 رجب عام 1419.

48- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، مرسوم تنفيذي رقم 09-93، المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة، العدد 13، 29 صفر 1430هـ-25 فبراير 2009.

49- الجريدة الرسمية 28 ذي الحجة عام 1419 الموفق لسنة 1999 المتضمن المرسوم التنفيدي رقم 99- 77 المؤرخ في 25 ذو الحجة عام 1419 الموافق لـ 11 افريل 1999.

50- جمال على الدهشان،(2007) ، الاعتماد الأكاديمي'' الخبرة الأجنبية والتجربة المحلية'' ،ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر العلمي السنوي الثاني '' معايير ضمان الجودة والاعتماد فى التعليم النوعي بمصر والوطن العربي ''-كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة ، ابريل، مصر.

51- جناد عبد الوهاب، (2015)، الكفاءات التدريسية الممارسة لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة علم النفس، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد 14 جوان.

52- جون ديوي، ترجمة احمد حسن الرحيم، (1998)، المدرسة والمجتمع، دار مكتبة الحياة ، لبنان.

53- جوهر القناديلي، (2012).، إدارة الافراد، مركز الخبرات المهنية للإدارة – بميك، مصر.

54- جيري بروفي،(2008) ، مقدمة كتاب التعلم والتطوير المهني للمعلم، سلسلة الممارسات التربوية، الاكاديمية الدولية للتربية، فرنسا، الرابط http://www.ibe.unesco.org

55- جيلالي بوبكر, ب.ت ،المقاربات التربوية في الجزائر بين الأهداف والكفاءات – الرابط http://www.univ-chlef.dz

56- حاتم علي العايدي ترجمة، (2009)، نموذج المؤسسة الأوربية لإدارة الجودة للتميز في التعليم العالي الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

57- حسن حسين البيلاوي واخرون، (2006) ،الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

58- حسن راوية محمد (2001)، إدارة الموارد البشرية –رؤية مستقبلية، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر.

60-حسن محمد الحراحشة،(2011)، إدارة الجودة الشاملة والأداء الوظيفي، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع،الاردن.

61-حسن شحاتة، زينب النجار،(2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ط 1، القاهرة، مصر.

62- حسين احمد، توفيق صالح،(2011) ، الرقابة الإدارية، دار و مكتبة الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

63- حصة بنت عبد الرحمن المقرن ورضي بن محيسن الشمري،(2016)، واقع تطبيق الجودة الشاملة في الادارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، المجلة الدولية التربوية المتخصصة – المجلد 5-العدد 12-سنة 2016.

64- حديوشي عاشور، (2016)، محاضرات في الإحصاء الوصفي، جامعة البويرة، الجزائر.

65- حسن ظاهر خالد،(2012)، فن التدريس في الصفوف الابتدائية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

66- حمدان احمد الغامدي،(2002)، ميثاق مقترح لأخلاقيات مهنة التعليم في دول الخليج العربي، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 83، المملكة العربية السعودية

67- حمدان احمد الغامدي،(2002) ، ميثاق مقترح لأخلاقيات مهنة التعليم في دول الخليج العربي، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 83، المملكة العربية السعودية.

68- خالد بن سعيد عبد العزيز، (1997)، إدارة الجودة الشاملة، مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية.

69- خالد محمد الرايغي، (2015) ، عادات العقل والدافعية للإنجاز، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن.

70- خالد بن فهد الحذيفي ،(2003) ، تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات ، المجلد 16.

71- خالد ثابت و خالد طاهر الزغبي، (2014) ، الكفاءة المهنية وعلاقتها بالرضى الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس وفق معايير الجودة الشاملة بكلية التربية ببور سعيد،الرابط ijssa-gezira.com.

72- خليل إبراهيم شبر، عبد الرحمن جامل،(2014)، اساسيات التدريس، دار المنهج للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.

73- خولة محمد نصار،(2014)، الاطار النظري للإدارة التربوية، دار امجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

74- ديمنغ و روبيرت هاغستروم ،(2009)، إدارة الجودة الشاملة، ترجمة هند رشدي، دار كنوز للنشر و التوزيع،مصر.

75- ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، (2013) ، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرون، النشر ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة ،الأردن.

76- رائد خضر الحديث ،(2011)، الاشراف التربوي الحديث ، اساسيات ومفاهيم ، دار غيداء للنشر والتوزيع، الاردن.

77- رائد محمد عبد ربه،(2010) ،المراجعة الداخلية، الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن.

78- رافدة الحريري، (2012) ، التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن.

79- راتي قاسم عاشور، عبد الرحيم عوض،(2009) ، المنهاج، دار النشر الجنادرية، الأردن.

80- رشيد زرواتي،(2002) ، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، منشورات جامعة محمد بوضياف ، المسيلة ، الجزائر.

81-رضا صاحب أبو حمد، سنان كاظم الموسوي،(2008)، تحليل وتوصيف الوظائف، إطار نظري وعملي، مجلة تحليل وتوصيف الوظائف العدد الثامن، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، العراق.

82-رمضان ارزيل ، محمد حسنوات (2004)، نحو استراتيجية التعلم بمقاربة الكفاءات، المعالم النظرية للمقاربة – ج2-ط2-دار الامل للطباعة والنشر والتوزيع ، تيزي وزو، الجزائر.

83- رمزي سلامة، نخلة وهبة، (2009)، تقييم مؤسسات تكوين أعضاء الهيئات التعليمية في سبع دول عربية افريقية، منشورات الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، لبنان.

84- روبرت.جاي مارزانو، ترجمة هلا نافع الخطيب(2009)، القيادة المدرسية الناجحة، العبيكان للنشر، ط 2 ،المملكة العربية السعودية.

85- روبرت جاي مارزانو وجماعته، (2009)، القيادة المدرسية الناجحة، ترجمة هلا الخطيب، دار النشر العبيكان، ط 1 ، المملكة العربية السعودية.

86- رهيف العيساوي و علي البومحمد،2015 ، ممارسة أعضاء هيأة التدريس في جامعة بغداد لمبادئ التدريس الفعال على وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم، مقدم للمؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي (IACQA)، جامعة الشارقة، دولة الامارات العربية المتحدة، 3-5/3/.

87-زهير الخويلدي،(2016)،فلسفة التربية والتعليم والحاجة الى التنوير، الناشرE.KUTUb.LTd، بريطانيا.

88- زياد بن علي بن محمود الجرجاوي ،(2010)،القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان ، سلسلة أدوات البحث العلمي ،مطبعة أبناء الجراح ، الطبعة الثانية، غز ة، فلسطين.

89- زياد الجرجاوي وعبد الغني الهمص،(2011)، مؤهلات الصحة النفسية للمعلم الفلسطيني قبل الخدمة من وجهة نظر معلمي المستقبل، جامعة القدس المفتوحة، غزة، فلسطين، 2011.

90- زياد الجرجاوي، جميل نشوان ، (2003) ، تقويم أداء الأستاذ الجامعي في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير ومؤشرات الاعتماد وضمان الجودة الشاملة ، فلسطين،

91- زكريا بن عبدالله الزامل،(2009) ، الدليل الإجرائي للمدرب نحو تحسين جودة التدريب، المؤسسة العامة للتدريب التقني المهني ،المملكة العربية السعودية.

92- سامح محافظة، (2014) ،معلم المستقبل : معايير اعداده وتأهيله وسماته، مجلة الراي، الأردن ، الرابط http://alrai

93- سامح محافظة ،(2009) ، معلم المستقبل : خصائصه، مهاراته، كفاياته ،بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثاني: نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر المنعقد في رحاب جامعة دمشق كلية التربوية في الفترة من 25-10/27/، سوريا.

94- سامعي توفيق ، (2011)، مدى تحقيق مؤسسة التكوين المهني في مدينة سطيف للكفايات المهنية لدى خريجي القطاع المكون ، شهادة دكتوراه العلوم ، جامعة فرحات عباس سطيف ، الجزائر.

95- سمير كامل الخطيب، رنا حمزة سلمان ،(2014)، دور توابث Crosby في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد 22، العدد 3، العراق.

96- سعدي نوال، (2016) ، تطبيق نظام الايزو 9000 والإدارة بالجودة الشاملة (بين التكامل والاختلاف)، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 23، مارس 2016.

97 - سلامة الخميسي،(2015)، التجديد فى فلسفة التربية لمواجهة تحديات العولمة، موقع التعليم، المغرب، الرابط www.atta3lim.com.

98- سعيد عمیار، إشكالية تقويم الكفاءة، (2012)، مجلة الباحث، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، العدد السادس، جانفي – جوان، الجزائر.

99- سامي عارف، (20110)، اساسيات الوصف الوظيفي، الجزء الثاني ، زهران للنشر، الأردن.

100- سمير كامل الخطيب، رنا حمزة سلمان ،(2014)، دور توابث Crosby في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد 22، العدد 3، العراق.

101- سهيل رزق دياب ،(2005) ،مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الفلسطيني ،جامعة القدس المفتوحة – منطقة غزة التعليمية ، فلسطين ، الرابط www.pdffactory.com.

102- سوسن شاكر، (2007)، الجودة في التعليم العالي، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد 3، ، الأردن.

103- سيلان جبران العبيدي، (2009) ، دراسة قدمت للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي "المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي"، بيروت 6-10 /12/ ، لبنان.

104- السبيعي منى بنت حميد، (2016)، واقع المهارات التدريسية لعضو هيئة التدريس بكلية العلوم التطبيقية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات جامعة أو القرى، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

105- شاويش مصطفى،(2000) ، إدارة الموارد البشرية، ط3 ، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

106- شوقي حساني حسن، (2012) ، تطوير المناهج، الناشر المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر.

107- شريفه بنت عوض الكسَ، (2016)، تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي الخاصة بمدينة الرياض في ضوء مبادئ النموذج الأوربي (EFQM) لإدارة الجودة"- المجلة الدولية التربوية المتخصصة – المجلد 5- العدد 4.

- صالح بن محمد العساف،(1995)، مدخل الى العلوم السلوكية، الطبعة الأولى، مكتبة العتبان، الرياض، المملكة العربية السعودية.

108- صالح صالحي-امال شوتري، (2013)، التكوين المهني بين خصوصية العرض ومنطق الطلب، مجلة بحوث اقتصادية عربية، العدد 61-62، جويلية.

109- صالح بن عبد العزيز النصار، (2007)، نحو معايير مهنية لاعتماد مؤسسات اعداد المعلمين نموذج نكاتي(NCATE)، نشرت ضمن اعمال اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية، جستن،15-7/16/.

110- صبري عبد العظيم،(2016)، استراتيجيات وطرق التدريس العامة والالكترونية، الناشر المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر.

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

112- طارق عبد الروؤف، إيهاب عيسى، (2014)، الجودة الشاملة و الاعتماد الاكاديمي في التعليم ، الناشر المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر.

113- طوقي طعمه ، (2014) ، تطوير التربية : من الاهداف الى الكفايات والمعايير- الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير، وزارة التربية السورية - وزارة التعليم العالي السورية - مركز البحوث التربوية لبنان - جامعة دمشق ،سوريا.

114- عاصم شحادة علي، (2010) ،تنمية الموارد البشرية في ضوء تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، مجلة الباحث ، العدد 07 ، 2009-2010 ، الجزائر.

115- عارف السرهيد،(2013)، رصد وتصنيف الكفايات المهنية للمعلم في الوطن العربي من خلال مراجعة البحوث والدراسات، مجلة اماراباك ، الاكاديمية الامريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد الرابع ، العدد العاشر، تكساس، الولايات المتحدة الأمريكية.

116- عائشة بن عمار ، نورية بن غبريت رمعون ، زبيدة سنوسي، (2013)، التكوين المهني ودعم التشغيل في البلدان المغاربية – مجلة إنسانية ، عدد 60.61 ، سبتمبر.

117- عادل بن مشعل بن عزيز ال هادي الغامدي ،(2009) ، اهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الاسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين ، جامعة ام القرى ، كلية التربية ، المملكة العربية السعودية .

118- عبد الكريم الغريب،(1998)، معجم علوم التربية، منشورات عالم التربية، الطبعة الثانية، الدار البيضاء، المغرب.

119- عبد الفتاح، نبيل عبد الحافظ ،(2000)، إدارة الجودة الشاملة، ودورها المتوقع في تحسين الإنتاجية بالأجهزة الحكومية، ملخص بحث مكتبي، مجلة الإداري، العدد 82.

120- عبد الحفيظ سعيد مقدم،(2011)، معايير تقييم البحوث والرسائل الجامعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

121- عبدالوهاب محمد النجار،(2007)، الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين، قدمت الى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، 15-2007/5/16م، في منطقة القصيم، المملكة العربية السعودية.

122- عبد الله العامر، (2009) ، المعلم الناجح، دار أسامة لنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

123- عبد الناصر علك حافظ،حسين وليد حسين عباس،(2015)، الاعتماد الاكاديمي و تطبيقات الجودة في المؤسسات التعليمية ، دار غيداء للنشر والتوزيع، ط 1، الأردن.

124- عبد العظيم صبري عبد العظيم، حمدى احمد محمود،(2015) ، المؤسسة التعليمية و دورها في اعداد القائد الصغير، الناشر المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر.

125- عدنان احمد بن راشد الورثان، (2007) ، مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم، الجودة في التعليم العام القاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، 15-16 ماي ، جامعة الملك سعد، المملكة العربية السعودية.

126- عدنان بن احمد بن راشد الورثان،(2016)، مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم، مجلة عالم الجودة، الرابط http://alamelgawda.com

127- عدنان احمد ابودية،(2011) ، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعات، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

128- عزيز قودة ،(2013)، التنظيم الاستراتيجي وتنمية الموارد البشرية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 13 ، ديسمبر، ورقلة، الجزائر.

129- عزة جلال مصطفى، (2014) ، إدارة الأصول الفكرية، دار النشر الجامعات ، مصر.

130- عطا الله واخرون، (2009)، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات ،ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.

131- علي سعود ، أسما الياس ،(2014)، الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير وزارة التربية السورية ، تطوير التربية : مسوغات التوظيف التربوي لمدخل المعايير، ، وزارة التعليم العالي السورية ، مركز البحوث التربوية لبنان ، ، جامعة دمشق ، سوريا.

132- علاء زهير ، أسماء يحى خليل العرب ، (2017) ، خصائص عضو هيئة التدريس المتميز كمؤشر لجودة التعليم العالي في الأردن، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، المجلد العاشر، العدد 27 .

133- علي عبد السميع قورة، وجيه المرسي أبو لبن،ب.ت، الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة.

134- علي عبد الرؤوف محمد نصار،(2015) ، تفعيل الاعداد التربوي للمعلم بجامعة القصيم في ضوء المعايير المهنية العالمية، مجلة العلوم التربية والنفسية ، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

135- عوض عبد اللطيف الطراونة، (2016)، الجودة الشاملة في تنمية مهارتي تحليل المحتوى والتقويم، دار الخليج، الطبعة الأولى، الأردن ص 44-49.

136- غسان يوسف قطيط، (2012) ،منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة، الرابط www.ghassan-ktait.com.

137- فاديا أبو خليل، (2011)، إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع ، مصر.

138- فارس راتب الأشقر، (2011)، فلسفة التفكير ونظريات التعلم والتعليم، زهران للنشر، ط 1، الأردن.

139- فاروق شوقي البوهي، (2005)، أساليب ومناهج البحث في التربية وعلم النفس جامعة الإسكندرية، مصر.

140- فريد حاجي ،(2005)، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، الجزائر.

141- فضل الله، محمد رجب،(2005)، متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية، بحث مقدم في المؤتمر السابع عشر – مناهج التعليم والمستويات المعيارية، مج 1، القاهرة مصر.

142- فهد ين محمد حكمي وجماعته، (2016)، تقويم مخرجات التعلم، جامعة الملك سعود، وزارة التربية، المملكة العربية السعودية

143- فوزي أيوب، (1999)، مقاربة في التقييم المدرسي الجديد بالكفايات التعليمية، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، لبنان.

144- فؤاد مرداد، (2007)، القيادة التربوية للمدرسة في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

145- الفريق الوطني للتقويم -تحت اشراف خبراء كنديين لمشروع الاقتصاد المبني على المعرفة ERFKEE-، (2004) ، استراتيجيات التقويم وأدواته.

146- قندوز احمد ، الشايب محمد الساسي، (2013)،دور التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مهارات نفيد الدرس لدى المدرسين، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد 12 ، جامعة المسيلة، الجزائر.

147- القزاز، اسماعيل ابراهيم،(2010)، تدقيق أنظمة الجودة، دار دجلة، الطبعة الأولى، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

148- كاثي ا. تراور، ترجمة ايمن الارمنازي، (2006) ، سياسات تعيين أعضاء هيئة التدريس، مطبعة العبيكان، الطبعة الأولى، المملكة العربية السعودية.

149- كمال رزيق ، أبو زعرور عمار ، (2002) ، التنافسية الصناعية للمؤسسة الاقتصادية الجزائرية، مقدمة الى الملتقى الوطني الاول حول الاقتصاد الجزائري في الالفية الثالثة، 22مـاي 2002 ، البليدة، الجزائر.

150- كمال عبد الحميد زيتون ،(2004)، تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، عالم الكتاب، الطبعة الثانية.

151- كين روبنسون، ترجمة نشوى ماهر كرم الله،(2017) ، العبيكان للنشر ، المملكة العربية السعودية.

152- لحسن بوعبد الله و محمد مقداد ، (1998) ، تقويم العملية التكوينية في الجامعة،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر.

153- نبيل محمود الصالحي، (2011)، استراتيجيات الإدارة المدرسية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن.

154- لخضر عواريب ، محمد الساسي الشايب، (2011)، تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المدرسيين.، مجلة العلوم الإنسانية، عدد خاص الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل ، جامعة ورقلة، الجزائر.

155- اللقاني ، أحمد حسين و الجمل ،على أحمد، (2002)، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر .

156- مادلين غراوتيز Madeleine Grawitz، (1993)،مناهج البحث في العلوم الاجتماعية ، ترجمة سام عمار- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – المركز العربي للتدريب و الترجمة و التأليف والنشر –مطبعة طربين دمشق – سوريا.

157- ماري ي –هوبا، جاي ي- فريد، ترجمة مها حسن بحبوح، (2006) ، تقويم مركزية – المتعلم في الكليات الجامعة، العبيكان للنشر، الطبعة الأولى، المملكة العربية السعودية.

158- مبارك داؤود سليمان، علي عبد الله الحاكم ، (2015) ، دور إدارة الجودة الشاملة واثرها على تنمية الموارد البشرية ، مجلة إدارة الجودة الشاملة، مجلد 16 ، عدد 1 ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، السودان.

159- مجيد الكرخي،(2014)، التخطيط الاستراتيجي المبني على النتائج، الناشر وزارة الثقافة والفنون والتراث، قطر.

160- محمد عبد الوهاب العزاوي، (2005) ، إدارة الجودة الشاملة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

161- محمد الساسي الشايب، (2013)، منصور بن زاهي، قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص بملتقى التكوين بالكفاءات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

162- محمد منصور الشافعي، (2006)، متطلبات وشروط التقويم الموضوعي لأداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والقائمون على العملية التقويمية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، ملتقى" اعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة"، اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

163- محمد علي محمد علي الضو، (2017) ، تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بخت الرضا من وجهة نظر الطلاب ، المؤتمر العربي الدولي السابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية،20-22/2.

164- محمد بوفاتح ،عائشة بن عون ، (2017) ،جودة البيئة المدرسية وعلاقاتها بالصحة النفسية ، مجلة دراسات نفسية وتربوية ،مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية ، عداد 18 جوان ، الجزائر.

165- محمد صايل الخضر حمادنة ، (2016) ، درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس تربية و تعليم لواء بني كنانة من وجهة نظر مديري و مديرات المدارس، المجلة الدولية التربوية المتخصصة - المجلد 5-العدد 10 ، المملكة الأردنية.

166- محمود عبد الفتاح رضوان،(2013) ، مهارات التوصيف الوظيفي، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر.

167- محمد بن دليم ، (2015) ، إدارة الموارد البشرية، العبيكان للنشر ، ط 4 ، المملكة العربية السعودية.

168- محمود احمد رضوان، (2013)، نظرية التدريب، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط 1، مصر.

169- محسن علي عطية، (2013) 3، المناهج الحديثة و طرائق التدريس، دار المناهج للنشروالتوزيع،ط1،عمان، الأردن.

170- محمود محمد الجراح،(2012) ، التربية المهنية ، أمواج للنشر، الطبعة الأولى، عمان ، الأردن.

171- محمد الربح، (2010)، مدخل المعايير في التعليم، من مستجدات تطوير المناهج وتجويد المدرسة، جامعة محمد الخامس، المغرب، الرابط www.undohacentre.ohchr.org

172- محمود عبد الفتاح رضوان، (2012)،مهارات استشراف المستقبل، الناشر المجموعة العربية للتدريب، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

173- محسن علي عطية، (2006) ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان الأردن.

174- محمود حسان، (2013) ، تقويم محتوى المناهج في ضوء المتطلبات المعرفية لمشروع التيمز، مكتبة القانون و الاقتصاد ، الطبعة الأولى، المملكة العربية السعودية.

175- محمد قاسم علي،(2012)، التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار غيداء للنشر، الطبعة الأول، الأردن.

176- محمد علي الخولي، (2011)، المنهج الدراسي: الأسس والتصميم، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن.

177- محمد عبد العال، راتب جليل، غالب جليل، (2012) ،إدارة الجودة المعاصرة، دار اليازوري العلمية، الطبعة الأولى، الأردن.

178- محمد عمر العامري،(2017)، مدخل الى التربية المقارنة، دار المعتز للنشر والتوزيع، الأردن.

179- محمد محمود الفاضل،(2010) ، تجديدات في الإدارة التربوية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

180- محمد زيد إسماعيل، جاكاريجا كيتا،(2017) ، المواصفات المعيارية مدخل لتطوير منهج قواعد اللغة العربية في ضوء معايير الجودة، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 35 ، أكتوبر 2017 ، لبنان.

181- محمد احمد عيشوني،(2011)، اساسيات قياس الابعاد في ضوء معايير الجودة العالمية ايزو ، العبيكان للنشر، الامارات العربية المتحدة.

182- محمد عمر العامري، (2017)، مدخل الى التربية المقارنة، دار المعتز للنشر والتوزيع، الأردن.

183- محمد بن عبد الله البكر،(2001)، أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية، المجلة التربوية، الكويت، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، العدد60، المجلد الخامس عشر، الكويت.

184- مزياني الوناس،ب.ت، بين الكفاءة والكفاية في المؤسسات التربوية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص بملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

185- مصطفى، احمد سيد، محمد مصيلحي الانصاري،(2002) ، برنامج ادارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، المدة من 23 – 6/26 ، الدوحة، قطر.

186- مصطفى نمر دعمس، (2009)، ادارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم، دار غيداء، الاردن.

187- مفضي عايد، سعود الخريشة،(2012) ، الإدارة الصفية، دار الحامد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن.

188- مكتب التربية العربي لدول الخليج، (2015)، عوامل نشأة مدخل المعايير في التعليم، الرابط www.abegs.org

189- منذر المصري وجماعته، (2010)، التعليم للريادة في الدول العربية، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية ، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، بيروت، لبنان.

190- منى علي سيف بن ذياب القحطاني ، عبد الله علي محمد إبراهيم، نادية محمد شريف ، (2015)، ضوابط ومعايير الجودة في انتاج المقررات الالكترونية للمساهمة في نباء مجتمع المعرفة ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد 136.

191- منار محمد إسماعيل، (2012) ، تطوير التعليم في ضوء تجارب بعض الدول، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر.

192- منال احمد البارودي، (2015) ، المجموعة العربية للتدريب والنشر ، مصر.

193- مها كمال حفني، (2015)، مهارات معلم القرن الـ 21 ، جامعة أسيوط ، مصر.

194- مؤيد سعيد السالم، عادل حرحوش صالح، (2002) ، إدارة الموارد البشرية – مدخل استراتيجي ، ط1، عالم الكتاب الحديثة للنشر والتوزيع، اربد، الأردن.

195- ميرفت محمود،(2015) ، تطوير المناهج، مركز ديبونو لتعليم التفكير ، الطبعة الاولي، الأردن.

196- منظمة اليونسكو للعلوم والثقافة والتربية، (2016)، التقرير العالمي لرصد التعليم.

197- الميثاق العربي لحقوق الانسان ،(2004).

198- المركز الوطني للقياس والتقويم،(2012)، المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

199- المعايير القومية لوزارة التربية والتعليم، (2003)، وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية.

200- المركز التربوي للبحوث والانماء، (2013)، اعداد المعلمين والمعلمات في مؤسسات التعليم العالي.

201- المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي – لجنة الاختبارات المهنية ، ب.ت، المعايير المهنية لمديري ومديرات المدارس ، الامارات العربية المتحدة .الرابط http://www.qiyas.sa/Tests/ProfessionalTesting

202- نجيب عبد الغني إبراهيم، (2017)، نظام الجودة أم إدارة الجودة الشاملة، موقع الإدارة العامة والمحلية، الرابط http://kenanaonline.com.

203- نظلة حسن خضر ،(1998)، قضايا ومشكلات حيوية في التربية العملية، ط2 ، القاهرة ، عالم الكتب، مصر.

204- ندى الناشري واخرون،(2007)، مدى توافق مخرجات التعليم مع احتياجات سوق العمل، جيفة الاقتصادية الالكترونية، المملكة العربية السعودية.

205- نسرين حمزة السلطاني، (2014)، تصورات معلمات العلوم لسمات معلم العلوم في المدارس الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة كلية التربية الأساسية جامعة بابل، العدد 17.

206- نورة العايب ،(2015)، المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة العلوم الانسانية، عدد 43، جوان.

207- نور شرف الراجحي، (2009)، دليل المفاهيم التربوية في المناهج و طرق تدريس العلوم، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية ، سنة 1430 هـ.

208- نوال عبد الكريم الاشهب، (2015)، إدارة الموارد البشرية، دار المجد للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

209- هايدي هايز جاكوبز، ترجمة نيفين الزاغة، (2015) ، منهاج القرن 21 ، العبيكان للنشر،ط1، المملكة العربية السعودية.

210- هيئة تطوير مهنة التعليم ، (2012) ،المعايير المهنية للمعلم ، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ، منظمة المتحدة للتربية والتعليم والثقافة، فلسطين.

211- هيلين تيمبرلي و جماعتها، (2008) ، التعلم والتطوير المهني للمعلم، سلسلة الممارسات التربوية ، الاكاديمية الدولية للتربية،بروكسل ، بلجيكا.

212- الهيئة القومية للتقويم والاعتماد الأكاديمي،(2009)، معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.

213- الهيئة الوطنية للمؤهلات،(2017)، المملكة العربية المتحدة، الرابط https://www.nqa.gov

214- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، (2007)، ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية.

215- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، (2009)، دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، الإصدار الثاني، جمهورية مصر العربية.

216- وثيقة إعلام داخلية، كتابة الدولة لتكوين المهني ، ديسمبر 1980.

217- وزارة التربية والتعليم ،(2002)، نظام رتب المعلمين في وزارة التربية والتعليم، السعودية، الرباط/ www.moe.gov.j.

218- وزارة التربية الوطنية ، وزارة التكوين والتعليم المهنيين،(2010) ، قرار وزاري مشترك رقم 05 مؤرخ في 08 أفريل 2010 الموافق لـ 23 ربيع الثاني 1431 المتضمن إنشاء مجلس القبول والتوجيه إلى طور ما بعد الإلزامي، تنظيمه وسيره.

219- وزارة التكوين والتعليم المهنيين المدونة الوطنية لتخصصات التكوين المهني - طبعة 2007.

220- وزارة التربية والتعليم، (2003)، مشروع اعداد المعايير القومية للتعليم، المعايير القومية للتعلم في مصر، المجلد الأول، مصر.

221- وزارة التربية، (2017)، الدليل التنظيمي لشراكة المدرسة مع الاسرة والمجتمع، المملكة العربية السعودية.

222- وزارة التربية والثقافة الفنلندية، التعليم في فنلندا، الرابط http://www.oph.

223- وسام صلاح عبد الحسين، سامر يوسف، (2014)، التعلم الحركي وتطبيقاته، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، لبنان.

224- وضحى بنت حباب بن عبد الله - العتيبي ، (2016) ، اعداد معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة – تصور مقترح – المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان- 09- 11 فيفري 2016. الرابط

ttp:/ www.mcs.gov.sa/InformationCenter/ArchivingLibrary

225- وكالة التعليم والتدريب ،(2017)، نظام التعلم الأسترالي، الرابط https://studyco.com

226- وليد نوافله، احمد نجادات، (2014)، تقويم فاعلية برامج اعداد معلمي التربية الابتدائية مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، المجلد 28، الأردن.

227- ياسر فتحي الهنداوي،(2012)، إدارة المدرسة وإدارة الفصل-أصول نظرية وقضايا معاصرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر، الطبعة الأولى، مصر.

228- يمنغ و ريبرت ها غستروم، ترجمة هند رشدي، (2009) ، إدارة الجودة الشاملة، كنوز للنشر والتوزيع،مصر.

229- يوسف حجيم الطائي،(2008)، نظام ادارة الجودة في المنظمات الإنتاجية والخدماتية، اليازوي، عمان، الأردن.

230- يوسف بن عقلا المرشد ،(2016) ، تصور مقترح قائم على التدريس التبادلي لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء معايير الجودة-المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد 5،العدد 2.

231- يوسف منير صيداني،(2001)، إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، منشورات الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية ، لبنان.

الكتب والدوريات والمجلات باللغة الأجنبية

232 - Alain rieunier , le lien http://alain.rieunier.name/index.php?page=profil-du-formateur-de-formateurs-ipnetp.

233 - Anne-Marie lavande – Guide Méthodologique de la Recherche en Psychologie-1 édition-édition de Boeck Université – Bruxelles-Belgique.

234 – CNPF,JOURNÉES INTERNATIONALES DE LA FORMATION ,1 9 9 8,Les pratiques internationales en matière de compétences, TOME 2 , , CNPF ,Expert rédacteur : François AVENTUR – CEREQ France.

235 -. Derahmoune Hilal ،1998, Adéquation de la Formation professionnelle et de l'emploi, Mémoire de Magister, Université d'Alger.

236 - Fondation européenne pour la Formation, ،2000, Aperçu sur l'enseignement et la Formation, L'Algérie .lien /https://europa.eu

237*- Guy le BOTERF, 2002,Développer la compétence des – professionnels-Construire les parcours de professionnalisation – Editions Liaisons - juin 2002.*

238 - *Georges Fotinos, L'état des relations école-parents- entre méfiance, défiance, et bienveillance, France. Lien www.meirieu.com.*

239- *Gustin Sarah , 2008 , la Formation Professionnelle en Algérie de la colonisation à nos jours ,Université lumière Lyon 2 ,France.*

240- Historique de la formation professionnelle ،INFP ،Alger 1992.

Inspection de l'éducation nationale,2017, Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat de l'éducation, Arrêté du 1-7-2013,Version consolidée au 09 nov 2017 , France ,2017.lien www.legifrance.gouv.fr

241- *Institut National de la formation et de l'enseignement professionnels, ,2012, la Formation et enseignement professionnels mission et structure.*

242- Professional Standards for the accreditation of teacher preparation institutions, National council for accreditation of teacher education,Massachusettes,U.S.A,2010. Le Lien www.ncate.org

243- *Leopold Paquay , 1994 ,Vers un référentiel des compétences professionnelles des enseignants- Recherches et Formation- n° 15 – juin 1994.*

244- Le projet Appui à l'implantation de l'approche par compétences dans le secteur de la formation professionnelle en Algérie, 2008-2012 se réalise avec l'appui financier du gouvernement du Canada agissant par l'entremise de l'Agence canadienne de développement international (ACDI).

245- Philippe Perrenoud, 2001, Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, la Belgique.

246- Ministère de la formation et de l'enseignement professionnel algérien, (2007), L'ingénierie de formation et de gestion selon l'approche par compétences dans le secteur de la formation professionnels

247- - Ministère de l'éducation national , 2011, Ministère de l'enseignement supérieure et de la recherche scientifique- Dictionnaire des compétences – France - novembre 2011.

248- MINISTÈRE DE LA FORMATION ET DE L'ENSEIGNEMENT professionnel dossier 10/ formateur des formateurs

249- Ministère de la formation et de l'enseignement professionnels , 2007,Rapport sur la mise en place progressive du nouveau parcours d'enseignement professionnel , Janvier 2007.

250- Malika Meddour, 2013, La politique de mise en adéquation entre l'offre de formation Professionnelle et du besoin du marché du travail en Algérie ,Revue des sciences de l'homme et de la société, Université de Biskra, Algérie.

251- Madeline Grawitz , 1990 , Méthodes des sciences sociales , Editions ZALLOZ, PARIS,France.

252- - Noel Terrot, 1999, Histoire de l'éducation des adultes en France, revu Sociétés Contemporaines, n°35, France.

253- Olivier Meunier, INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE, 2005, Standards, Compétences de base et socle, Cellule de veille scientifique et technologique, France

254- Omar Aktouf, 1987, Méthodologie des sciences sociales et approche quantitative des organisations- Presses de l'université du Québec-

255- PROGRAMME MEDA - PROJET D"APPUII A LA MIISE A NIIVEAU DU SYSTEME DE FORMATIION PROFESSIIONNELLE EN ALGERIE- REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE- UNION EUROPEENNE- 2008.

256-- Référentiel Qualité des INSFP–Avec l'assistance CODIFOR- MINISTERE DE LA FORMATION ET DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNELS- Version d'octobre 2007.

257– Robert Arpin, ,2007,Approche par compétence : l'enseignement des mathématiques a-t-il un avenir dans les programmes d'études techniques au collégial ?, Université du Québec à Montréal ;CANDA .

258- Serge Moscovici-Claude faucheux, 1971,Psychologie sociale théorique et expérimentale, collection : les textes sociologiques n°8 ,Paris-lahaye, France,

259- vincert carotte ,2008, les caractéristiques des enseignants efficaces en question , revue française en pédagogie, n 162/2008.

*260- Editions d'organisation,*2008,Repenser la compétence pour dépasser les idées reçus :23- Editions d'organisation -15 propositions, Groupe Eyrolles , Paris- France .

261- Thérèse Trudeau, -2005, Planification Pédagogique dans une Approche Par Compétences-Formation professionnelle – Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *QUEBEC.*

262- Touxin Ghislain, , 1994,élaboration d'un plan de cours dans le contexte d'un enseignement par compétence, Chicoutimi, Canada.

263- UNION EUROPEENNE,2008, Projet d'appui à la mise à niveau du système de formation professionnelle en Algérie – Programme MEDA

264- XAVIER ROEGIERS, L'approche par Compétences, lien https://www.youtube.com..

265- Yves Urieta ,2011, 40 Ans de Formation Professionnelle bilan et perspectives - Les éditions des JOURNAUX OFFICIELS, déc. 20011.

الاطروحات والرسائل.

266- بلقاسم سلاطنية ،1997، التكوين المهني و سياسة التشغيل ،رسالة الدكتوراه ، قسم علم الاجتماع ، جامعة قسنطينة ، الجزائر.

267- بواب رضوان، 2014 ،الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة – طلبة جامعة جيجل انمو دجا ، رسالة دكتوراه ، جامعة سطيف 2، الجزائر ،سنة الجامعية 2013-2014

268- حديد يوسف،2009، تقويم الاداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء اسلوب الكفاءات الوظيفية، اطروحة لنيل شهادة الدكتورة ، جامعة منتوري ، قسنطينة ،الجزائر.

269- الخطيب احمد ،تحديد بعض الكفاءات المهنية المطلوبة لبرنامج إعداد وتطوير المعلم بالأردن،

Al-khateeb , Ahmed , 1977, the development of guidelines for the teacher education dissertation, Illinois state university,). program in Jordan (PhD

270- رواب عمار ، غربي صباح، 2011 ، التكوين المهني والتشغيل في الجزائر، المجلة الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، عدد 5 سنة 2011 ، جامعة الشلف، الجزائر.

271- ريما إبراهيم نايف الخطيب،2013 ، مستوى أداء معلمي العلوم في مرحلتي التمكن والانطلاق في ضوء معايير NSTA من وجهة نظر المشرفين التربويين ومدراء المدارس والمعلمين انفسهم في محافظات غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة الازهر، غزة ، فلسطين ، 1433هـ-2012م.

272- الريماوي ضياء وجيه محمد، 2016 ، درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في عمان للقيادة التحويلية و علاقتها بمستوى استخدام مهارات التواصل لدى المعلمين، أطروحة ماجستير، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

- *McDonald , Rilly john ,teachers competencies in secondary school geography : avail-dated perception Model , PhD dissertation , Maryland university ,1980.*

273- زرقان ليلى ، 2013 ، إقتراح بناء برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي بجامعة سطيف 1-2 نموذجا ، مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ،جامعة سطيف ،2 الجزائر، السنة الجامعية 2012-2013.

274- سامعي توفيق،2011 ، مدى تحقيق مؤسسات التكوين المهني في مدينة سطيف للكفايات المهنية لدى خريجي القطاع المكون، أطروحة دكتوراه، جامعة فرحات عباس،سطيف، الجزائر، 2010-2011.

275- عمير بن سفر عمير الغامدي ، 2012 ، التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE) تصور مقترح ، مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ، جامعة ام القرى ، المملكة العربية السعودية ، سنة 2012 م ، 1433 هـ

276- مفلح غازي،1998، الكفايات التعليمية التي يحتاج معلموا المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دوارات اللغة العربية التعزيزية ،دراسة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية، غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

277- محمد محمد درويش الرنتيسي، 2009 ،فعالية تطوير مقرر تكنولوجيا التعليم بالجامعة الإسلامية لاكتساب الطلاب المعلمين الكفايات اللازمة في ضوء المعايير المعاصرة، بحث مقدم للحصول على درجة دكتوراه، جامعة الدول العربية-المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم-معهد البحوث والدراسات العربية-قسم البحوث والدراسات التربوية.

278- المسوس يعقوب ، تقويم الكفاءة المهنية والدافعية الشخصية والثقافة التنظيمية وعلاقته بتحقيق الإدارة بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ، أطروحة دكتوراه علوم ، جامعة وهران 2، الجزائر ، 2015-2016.

279- ماريف منور ،2013 ، تصور الذات وتأثره على طبيعة العلاقات المهنية و الاجتماعية في ظل ثقافة التكوين المهني ، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، وزارة التعليم والبحث العلمي، الجزائر ، السنة الدراسية 2012-2013.

المراجع الالكترونية

280- *www.alburaq.net/translate.*

281- www.larousse.fr/dictionnaires/francais/profil|.

282 www.almaany.com.

283- www.abahe.co.uk/professional-education-definition.html.

***284** www.elmouwatin.dz/spip.php?page=imprimer&id_article=6458*

285- www.almaany.com.

286- www.ia800205.us.archive.org.

287- *www.moe.gov.eg/.*

288- *www.facebook.com/permalink.php .*

289- www.mfep.gov.dz/AR/presentation1_ep_ar.pdf.

290- ww.abahe.co.uk.

291 ww.mfep.gov.dz.

292- www.mfep.gov.dz.

293 www.fr.wikipedia.org/wiki/Cisco_Systems.

294- www.*ar.wikipedia.org/.*

295- *www.111000.net/networks/cisc*o .

296 *www.alghad.com/article*s.

297- www.kawalisse.com.

298- *www.radioalgerie.dz/news/ar/article/20161027/.*

299- www.radioalgerie.dz/news/ar/article/20161027/92235.html.

300- www.oph.

301- www.ar.unesco.org.

302-wwwchild-trng.blogspot.com/2012/10/blog- ost_4904.html#ixzz3scIGf6Ig.

303- www.crdp.org/mag-description?id=9918.

304- www.abahe.co.uk/professional-education-definition.html

المعاجـــم

305- حسن شحاتة، زينب النجار،(2002)، معجم المصطلحات التربوية الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الاولى، مصر.

306- ملحقة سعيدة الجهوية و جماعتها، (2009) ، المعجم التربوي، المكرز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

307- ماجد محمد الشمدين، (2010) ، معجم العلوم التربوية، دار اسامة للنشر و التوزيع، الطبعة الاولى، عمان ، الاردن.

الملاحق

الملحق رقم (1)

الاستبانة

جامعـة الجزائــر 2 ابو قاسم سعد الله

كليـــة العلـــوم الاجتماعيـــة

قســـــم علـــوم التربيـــة

عزيزي المجيب :

تسعي هذه الدراسة إلي وضع ملمح لمكون المكونين وفق معايير الجودة الشاملة .

لذا ا نرجو منك التكرم بالإجابة على أسئلة هذا الاستبيان من قبل الأشخاص المعنيين بهذا الموضوع , وذلك لما لهذه الإجابة من أهمية في تحقيق أهداف البحث .

شاكـــرا تعاونك

قبل الإجابة على فقرات الاستبيان نرجو تعبئة المعلومات الآتية بوضع إشارة (x) في المربع المناسب:

1-الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2-المستوى الدراسي:

مستوى متوسط ☐ جامعي ☐

مستوى ثانوي ☐ ماجستير / دكتوراه ☐

الشهادات الجامعية الأخرى إن وجدت :

3- عدد سنوات الخدمة :

1– 5 ☐ 6 -10 ☐ 11 -19 ☐ 20 سنة فأكثر ☐

4- المجال المهني او المنصب المشغول :

المجال الأول:

الترشح لمنصب مكون المكونين

	المؤشر	ضروري جدا	ضروري	لا ادري	غير ضروري	غير ضروري جدا
01	حيازة المترشح للمنصب على شهادة جامعية					
02	الحيازة على مؤهلات علمية عالية					
03	الأقدمية في جهاز التكوين .					
04	أن لايقل سن المترشح 30 سنة .					
05	خلوه من أي إعاقة جسدية					
06	سلامة الحواس بما لا يعوقه على التكوين الفعال					
07	القابلية للعمل في جميع الظروف المهنية المختلفة					
08	تحصله على شهادات جامعية في التخصص					
09	تحمل المسؤوليات المختلفة المرتبطة بالمنصب					
10	الجاهزية للعمل					
11	التمكن من اللغات الأجنبية					
12	الجنسية الجزائرية					

المجال الثاني :

ملمـــح الأداء (أداء مكون المكونين)

1- معيار - المهارات البيداغوجية						
	المؤشر	ضروري جدا	ضروري	لا ادري	غير ضروري	غير ضروري جدا
13	القدرة على تنظيم ورشات عمل تكوينية					
14	القدرة على توظيف المعارف المختلف عند تقديم الدرس					
15	القدرة على التنمية الذاتية و مواكبة المستجدات					
16	التمكن العملي في التخصص المهني					
17	القدرة على تحقيق التغير في المتكون					
18	القدرة على ضبط عمليات الاتصال داخل بيئة التكوين لتحقيق التحصيل (الأهداف.....)					
19	يحفز ويوجه المتكونين للحصول على المعرفة بأنفسهم من مصادر متنوعة.					
20	يفعل استخدام المتكونين للمكتبات الإلكترونية					
21	يوظف الدعائم البيداغوجية الحديثة عند تقديم الدرس					
22	القدرة على ابتكار وسائط تكوينية محفزة للمتكونين					
23	استخدام إستراتيجيات تنمي الإبداع ومهارات التفكير وحل المشكلات والتكوين الذاتي					
24	يستخدم إستراتيجيات متنوعة تناسب فئات المتكونين وتدعم تكوينهم					
25	يحسن استخدام الأمثل للمستحدثات التقنية في تكوين					
26	يظهر حماسًا واهتماماً في تدريسه وتواصله مع المتكونين					

27	يقدم المعلومات بأسلوب مبسط وواضح					
28	ينوع مجالات أهداف مادة التخصص (المعرفية والمهارية والوجدانية					
29	يحدد أدوار المكون والمتكون في الموقف التدريسي وفقا للفكر التربوي المعاصر.					
30	يزود المتكونين بمفاهيم علمية تساعدهم في تكوين فهم مناسب للحياة.					
31	يستخدم مصطلحات المادة العلمية بطريقة صحيحة.					
32	القدرة على استخدام استراتيجيات المناسبة لإدارة الصف					
33	القدرة علي جعل المتكونين يعمدون إلى إنجاح العملية التكوينية (الحصة ،البرنامج ....)					
34	استخدام الطرائق المناسبة للتدريس					
35	القدرة على توظيف المراجع العلمية والتقنية في التكوين					
36	القدرة على إدارة الوقت					
37	القدرة على توظيف مهارات القيادة في القسم					
38	مساعدة المتكون على تعلم خبرات جديدة بإتاحة الأنشطة التكوينية المتنوعة					
39	مساعدة المتكونين على اختيار المعرفة المناسبة للموضوع الذي يقوم بدراسته أو المشكلة التي تواجهه					
40	القدرة على تقديم الإجابة المناسبة عن مختلف الأسئلة المقدمة من طرف المتكونين.					
41	القدرة على اختيار البدائل البيداغوجية					
42	يدير مقاومة التغيير في التكوين					
43	القدرة على التنبؤ الأداء المتوقع والأداء الفعلي للمتكون					

44	القدرة على توظيف استراتيجيات التدخل لمعالجة الفروق في التحصيل					
45	امتلاك مهارات صياغة الأسئلة .					
46	القدرة على تنمية الجوانب الابتكارية والإبداعية لدى المتكون					
47	تحفيز المتكون على توظيف الوسائل التكنولوجية (الأنظمة المعلوماتية ،الإعلام الآلي .....)					

2- معيار التخطيط للتدريس (التكوين المهني						
	المؤشر	ضروري جدا	ضروري	لا ادري	غير ضروري	غير ضروري جدا
48	التخطيط لتدريس مادة التخصص في ضوء طبيعة المتكون و وفق الإمكانات المتاحة					
49	القدرة على تجسيد البرنامج المسطر في بعده الزماني					
50	القدرة على استثمار وقت التكوين والتقليل من هدره.					
51	القدرة على استخدام تقنيات متنوعة تناسب الأنشطة التكوينية التعليمية المخطط لها					
52	يحدد الخبرات السابقة للمتكونين					
53	يصمم خطة تعليمية طويلة المدى في ضوء أنماط تكوين المتكونين.					
54	الإلمام بمناهج البحث المناسبة للحصول على المعلومات والخبرات المرتبطة بمادة التخصص					
55	القدرة على ربط المقرر الدراسي (التكويني) بالمخطط التكويني أو سياسة التكوين					
56	القدرة على تصميم نشاطات تكوينية ملائمة في ضوء نتائج تقييم تكوينهم وتقدمهم في التحصيل					

57	القدرة على وضع مخطط تعليمي مرن ، يراعي طبيعة المستوى والفروق القائمة بين المتكونين					
58	القدرة على التخطيط والتصميم للدرس					
59	تخطيط المواقف التعليمية بما يتناسب مع قدرات المتكونين واهتماماتهم وخبراتهم السابقة .					
60	وضع خطة دراسية لكل متكون ومتابعة تقدمه فيها					
61	القدرة على ضمان الاستمرارية					
62	القدرة على وضع مخطط بعيد المدى لقياس صيرورة العملية التكوينية وتحقيق جميع الأهداف					
63	قيادة خطط التغيير في التكوين					

3- معيار التقويم						
	المؤشر	ضروري جدا	ضروري	لا ادري	غير ضروري	غير ضروري جدا
64	ينفذ جميع مراحل التقويم: التشخيصي، التكويني، الختامي،البنائي					
65	يشرك المتكونين في أنشطة التقويم، وفحص نتائجهم					
66	يصمم أدوات للتقييم الذاتي					
67	يستخدم أساليب وأدوات متنوعة لتقييم أدائه التكويني					
68	يستخدم آراء المتكونين وتقييمهم له لتطوير أدائه.					
69	يحلل استجابات المتكونين لتحديد نقاط القوة و نقاط الضعف					
70	ينوع الأسئلة الشفوية والتحريرية والمناقشات					

71	يضع مؤشرات نجاح لتحقيق الأهداف					
72	تقديم الأدلة والبراهين على استخدام أساليب التقييم الفعالة					
73	القدرة على القيام بالتغذية الراجعة بعد عمليات التقويم المختلفة					
74	القدرة على قياس جودة التكوين					
75	القدرة على اختيار وتقييم احسن اداء تدريسي خاص بالتكوين					
76	القدرة على تقييم نتائج التكوين					
77	القدرة على تقييم نتائج التواصل					
78	القدرة على وضع مؤشرات الاداء العام والخاص في التدريس					
79	تزويد المتعلم بالمعلومات والوسائل اللازمة لمساعدته على تقويم تقدمه ذاتيا					
80	تشخيص صعوبات التعلم التي يواجهها المتعلمون ، ووضع الحلول المناسبة للتغلب عليها					
81	توظيف الأدوات المعيارية في التقييم الذي يعتمد على مقارنة أداء الطلاب بالمستويات المعيارية المنشودة					
82	يعد وسيلة لتكامل التدريس والتقويم					
83	يعزز مبدأ المشاركة عند تقويم المتكون					
84	إعداد بنود اختبارية ملائمة لمنهج التخصص المهني تقيس الأهداف التكوينية بستوياتها المختلفة.					
85	المشاركة في إعداد الاختبارات ثم تطبيقها وتصحيحها والقدرة على تفسير نتائجها					
86	القدرة على بناء و توظيف الأسئلة					
87	القدرة على تكييف التعليم و تقويمه من اجل تحقيق انتقال اثر التكوين					

4- معيار الخصائص الشخصية المهنية /التطوير						
	المؤشر	ضروري جدا	ضروري	لا ادري	غير ضروري	غير ضروري جدا
88	يشرك المتكونين في أنشطة التقويم، وفحص نتائجهم					
89	يصمم أدوات للتقييم الذاتي					
90	يستخدم أساليب وأدوات متنوعة لتقييم أدائه التكويني					
91	يستخدم آراء المتكونين وتقييمهم له لتطوير أدائه.					
92	يحلل استجابات المكونين لتحديد نقاط القوة والتصورات البديلة في التكوين					
93	ينوع الأسئلة الشفوية والتحريرية والمناقشات					
94	يضع مؤشرات نجاح لتحقيق الأهداف					
95	يصمم أدوات مناسبة لقياس نمو مهارات الأداء لدى المتكونين					
96	تقديم الادلة والبراهين على استخدام اساليب التقييم الفعالة					
97	القدرة على القيام بالتغذية الراجعة بعد عمليات التقويم المختلفة					
98	اقتراح البدائل الجيدة للمناهج وفقا لاحتياجات المتعلمين ومتطلبات المجتمع					
99	القدرة على توظيف الحاسوب في اعداد المقرر التكويني					
100	الاطلاع المستمر على المصطلحات الحديثة في حقل التخصص					
101	يحقق رضاه الوظيفي في اداءه المهني					
102	توظيف الخبرات السابقة في التخطيط					

	للتكوين					
103	القدر ة على التكييف في مختلف الوضعيات التكوينية					
104	التميز بالمعرفة المتعددة الأبعاد (الربط والبناء المعرفي ...)					
105	المعرفة العلمية المهنية بتوصيف المهن الخاصة والعامة.					
106	خبيراً في طرق البحث عن المعلومة					
107	يمتلك استراتيجيات التقويم النظامية وغير النظامية					
108	القدرة على إنتاج المعرفة					

المجال الثالث :

ملمـح الأخلاق

معيار الأخلاق –أدابيات المهنة -						
	المؤشر	ضروري جدا	ضروري	لا ادري	غير ضروري	غير ضروري جدا
109	يلتزم بالأخلاقيات المهنية.					
110	المحافظة على المظهر المناسب للمنصب					
111	يتقيد بآداب وأخلاقيات المجتمع					
112	يشرك المتكونين في وضع القواعد السلوكية والتنظيمية وإقرارها.					
113	يقدم نموذجاً يحتذى به في السلوك والمظهر.					
114	التقيد بالنظام المعمول به بالمؤسسة او المعهد الهمني					
115	نشر أسس أخلاقية المهنة على المتكونين					
116	القدرة على توظيف أسس ميثاق أخلاقيات المهنة في ضبط جو التكوين					
117	القدرة على توظيف المبادئ المهنية والأخلاقية لتحقيق النجاح في العملية التكوينية					
118	الولاء لنظام التكوين المعتمد					
119	ترسيخه لقيم العمل					
120	الالتزام بالوقت والإنتاجية (النشاط التكويني .....)					

121	يعمل على تعزيز الانتماء الديني والوطني					
122	المشاركة في الخدمة العامة					

المجال الرابـــع:

ملمـــح العلاقـــــات

	المؤشر	ضرورية جدا	ضروري	لا ادري	غير ضروري	غير ضروري جدا
123	يشارك في الفعاليات المهنية المرتبطة بتعليم وتعلم مادة التخصص.					
124	يتفاعل مع الوسط المهني (المكونين ، هيئة الإشراف) و الذي تناقش معه القضايا المهنية.					
125	يتبادل الخبرات المهنية مع الزملاء والقيادات					
126	يمتلك مهارات العمل ضمن فريق.					
127	يشارك بإيجابية في جهود التطوير المؤسسة المهنية					
128	ينمي التفاعل الإيجابي مع المكونين والمتكونين من مختلف الأوساط (البيئة) الاجتماعية .					
129	يحترم الزملاء والمتكونين ويتواصل معهم.					
130	المشاركة في اتخاذ القرارات التنظيمية					
131	القيام بزيارات خارجية					
132	نسج شبكة علا قاتية مع المتكونين عبر شبكات التواصل الإلكترونية المختلفة					
133	التواصل مع الإدارة أو الهيئة التكوينية					

	المشرفة حول مدى التقدم في تنفيذ المقرر و درجة تحصيل المتكونين					
134	التعاون المستمر مع الطاقم المكون لتحقيق الاهداف التكوينية المسطرة من طرف الهيئات الوصية					
135	التفاعل الإيجابي مع الموجهين والمسئولين عن تطوير المنهج					
136	الاشتراك في المشاريع الخاصة بتطوير المناهج					
137	يقوم بدور الوساطة بين المتكون والإدارة.					
138	القدرة على التعامل مع المواقف المختلفة ،					
139	القدرة على إقامة علاقات مهنية مع الشركاء المهنيين ميدانيا (المؤسسات الاقتصادية .....)					
140	اقامة علاقات بحثية مع مختلف القطاعات ا					
141	القدرة على التنويع في أنماط قيادة و توجيه التكوين					
142	يعمل على نشر ثقافة الجودة والتميز في المحيط المهني					

الملحق رقم (2)

الجداول الاحصائية

جدول خاص بالتوزيع العام للتكرارات والترتيب المرتبط بالمتوسط الحسابي
لمجموع مؤشرات الاستبانة الخاصة بمجموع اعضاء العينة الشاملة.

رقم المؤشر	المؤشر المقترح	الدرجة					المعالجة الاحصائية		
		ضروري جدا	ضروري	لا أدرى	غير ضروري	غير ضروري جدا	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		المعالجة الإحصائية							
		ت. الملاحظ	% التراكمية	ت. خام	ت. الملاحظ	% التراكمية	التكرار المتوقع	مجموع التكرارات الملاحظة	الترتيب

المجال الأول / الترشح لمنصب مكون المكونين														
01	شهادة جامعية	166	61.9	64	23.9	4	1.5	29	10.8	5	1.9	268	4.33209	1.062546
		830	61.9	256	85.8	12	87.3	58	98.1	5	100.0	232	1161.000	5
02	مؤهلات علمية	124	46.3	114	42.5	7	2.6	15	5.6	8	3.0	268	4.2351	.96413
		620	46.3	456	88.8	21	91.4	30	97.0	8	100.0	227	1135.00	2
03	الأقدمية في الجهاز	66	24.6	103	38.4	12	4.5	79	29.5	8	3.0	268	3.5224	1.23140
		330	24.6	412	63.1	36	67.5	158	97.0	8	100.0	159	944.00	5
04	سن سنة30	42	15.7	76	28.4	10	3.7	112	41.8	28	10.4	268	2.9701	1.32360
		210	15.7	304	44.0	30	47.8	224	89.6	28	100.0	159	796.00	6
05	خلوه من أي إعاقة جسدية	45	16.8	51	19.0	30	11.2	99	36.9	43	16.0	268	2.8358	1.36128
		225	16.8	204	35.8	90	47.0	198	84.0	43	100.0	152	760.00	6
06	سلامة الحواس	105	39.2	119	44.4	15	5.6	18	6.7	11	4.1	268	4.0784	1.04102
		525	39.2	476	83.6	45	89.2	36	95.9	11	100.0	219	1093.00	3
07	القابلية للعمل في	80	29.9	122	45.5	28	10.4	31	11.6	7	2.6	268	3.8843	1.04472

	جميع الظروف	400	29.9	488	75.4	84	85.8	62	97.4	7	100.0	208	1041.00	4
08	شهادات جامعية	125	46.6	74	27.6	9	3.4	55	20.5	5	1.9	268	3.9664	1.22199
		625	46.6	296	46.6	27	77.6	110	98.1	5	100.0	213	1063.00	3
09	تحمل المسؤوليات	125	46.6	110	41.0	12	4.5	15	5.6	6	2.2	268	4.2425	.93863
		625	46.6	440	87.7	36	92.2	30	97.8	6	100.0	227	1137.00	5
10	الجاهزية للعمل	164	61.2	93	34.7	1	.4	9	3.4	1	.4	268	4.5299	.71044
		820		372		3		18		1	100.0	243	1214.00	6
11	اللغات الأجنبية	66	24.6	147	54.9	8	3.0	42	15.7	5	1.9	268	3.8470	1.02538
		330	24.6	588	79.5	24	82.5	84	98.1	5	100.0	206	1031.00	6
12	الجنسية الجزائرية	105	39.2	48	17.9	21	7.8	70	26.1	24	9.0	268	3.5224	1.44935
		525	39.2	192	57.1	63	64.9	140	91.0	24	100.0	189	944.00	5
	المجال الثاني / ملمح الأداء													
	معيار/ المهارات البيداغوجية													
13	القدرة على تنظيم	112	41.8	142	53.0	3	1.1	10	3.7	1	.4	268	4.3209	.71475
	ورشات عمل تكوينية	560	41.8	568	94.8	9	95.9	20	99.6	1	100.0	232	1158.00	4
14	القدرة على توظيف مختلف المعارف	165	61.6	97	36.2	2	.7	4	1.5			268	4.5784	.59131
		825		388		6		4				245	1227.00	6
15	القدرة على التنمية الذاتية	122	45.5	132	49.3	6	2.2	7	2.6	1	.4	268	4.3694	.69355
		610	45.5	528	94.8	18	97.0	14	99.6	1	100.0	234	1171.00	6
16	التمكن العملي في التخصص المهني	140	52.2	100	37.3	6	2.2	18	6.7	4	1.5	268	4.3209	.92084
		700	52.2	400	89.6	18	91.8	36	98.5	4	100.0	232	1158.00	4
17	القدرة على تحقيق التغير في المتكون	117	43.7	120	44.8	11	4.1	19	7.1	1	.4	268	4.2425	.85948
		585	43.7	480	88.4	33	92.5	38	99.6	1	100.0	227	1137.00	5
18	القدرة على ضبط	106	39.6	133	49.6	16	6.0	13	4.9			268	4.2388	.77100

	عمليات الاتصال	530	39.6	532	89.2	48	95.1	26	100.0			227	1136.00	5
19	يحفز ويوجه المتكونين للحصول على المعرفة	89	33.2	138	51.5	10	3.7	27	10.1	4	1.5	268	4.0485	.95276
		445	33.2	552	84.7	30	88.4	54	98.5	4	100.0	217	1085.00	6
20	يفعل استخدام المتكونين للمكتبات الإلكترونية	48	17.9	142	53.0	8	3.0	68	25.4	2	.7	268	3.6194	1.07261
		240	17.9	568	70.9	24	73.9	136	99.3	2	100.0	194	970.00	6
21	يوظف الدعائم البيداغوجية الحديثة	87	32.5	157	58.6	4	1.5	20	7.5			268	4.1604	.78397
		435	32.5	628	91.0	12	92.5	40	100.0			223	1115.00	2
22	القدرة على ابتكار وسائط تكوينية	74	27.6	160	59.7	17	6.3	17	6.3			268	4.0858	.76689
		370	27.6	640	87.3	51	93.7	34	100.0			219	1095.00	
23	استخدام إستراتيجيات	81	30.2	157	58.6	12	4.5	17	6.3	1	.4	268	4.1194	.78892
		405	30.2	628	88.8	36	93.3	34	99.6	1	100.0	221	1104.00	1
24	يستخدم إستراتيجيات متنوعة تناسب	92	34.3	156	58.2	9	3.4	10	3.7	1	.4	268	4.2239	.71518
		460	34.3	624	92.5	27	95.9	20	99.6	1	100.0	226	1132.00	5
25	يحسن استخدام الأمثل للمستحدثات	87	32.5	141	52.6	19	7.1	19	7.1	2	.7	268	4.0896	.86082
		435	32.5	564	85.1	57	92.2	38	99.3	2	100.0	219	1096.00	2
26	يظهر حماسًا واهتماماً في تدريسه وتواصله مع المتكونين	146	54.5	114	42.5	4	1.5	4	1.5			268	4.5000	.60892
		730	54.5	456	97.0	12	98.5	8	100.0			241	1206.00	4
27	يقدم المعلومات بأسلوب مبسط	162	60.4	89	33.2	5	1.9	12	4.5			268	4.4963	.74702
		810	60.4	356	93.7	15	95.5	24	100.0			241	1205.00	6
28	ينوع مجالات أهداف مادة التخصص	79	29.5	153	57.1	16	6.0	19	7.1	1	.4	268	4.0821	.81694
		395	29.5	612	86.6	48	92.5	38	99.6	1	100.0	219	1094.00	2
29	يحدد أدوار	78	29.1.1	142	53.0	26	9.7	17	6.3	5	1.9	268	4.0112	.90145

	المكون والمتكون	390	82.1	568	82.1	78	91.8	34	98.1	5	100.0	215	1075.00	5
30	يزود المتكونين بمفاهيم علمية	88	32.8	142	53.0	17	6.3	18	6.7	3	1.1	268	4.0970	.86868
		440	32.8	568	85.8	51	92.2	36	98.9	3	100.0	220	1098.00	4
31	يستخدم مصطلحات المادة العلمية	150	56.0	108	40.3	6	2.2	4	1.5			268	4.5075	.62106
		750	56.0	432	96.3	18	98.5	8	100.0			242	1208.00	4
32	القدرة على استخدام استراتيجيات المناسبة لإدارة الصف	94	35.1	138	51.5	24	9.0	10	3.7	2	.7	268	4.1642	.79506
		470	35.1	552	86.6	72	95.5	20	99.3	2	100.0	223	1116.00	2
33	القدرة على جعل المتكونين يعمدون إلى إنجاح العملية التكوينية	100	37.3	137	51.1	11	4.1	18	6.7	2	.7	268	4.1754	.84967
		500	37.3	548	88.4	33	92.5	36	99.3	2	100.0	100	1119.00	3
34	استخدام الطرائق المناسبة للتدريس	143	53.4	114	42.5	7	2.6	3	1.1			268	4.4869	.60915
		715	53.4	456	96.3	21	98.9	6	100.0			240	1198.00	5
35	القدرة على توظيف المراجع العلمية والتقنية	94	35.1	157	58.6	7	2.6	10	3.7			268	4.2500	.68217
		470	35.1	628	93.7	21	96.3	20	100.0			228	1139.00	5
36	القدرة على إدارة الوقت	121	45.1	132	49.3	5	1.9	10	3.7			268	4.3582	.70209
		605	45.1	528	94.4	15	96.3	20	100.0			234	1168.00	5
37	القدرة على توظيف مهارات القيادة في القسم	104	38.8	135	50.4	8	3.0	19	7.1	2	.7	268	4.1940	.85659
		520		540		24		38		2	100.0	225	1124.00	2
38	مساعدة المتكون على تعلم خبرات جديدة	83	31.0	153	57.1	14	5.2	15	5.6	3	1.1	268	4.1119	.82253
		415	31.0	612	88.1	42	93.3	30	98.9	3	100.0	220	1102.00	1
39	مساعدة المتكونين على اختيار المعرفة المناسبة للموضوع	74	27.6	151	56.3	21	7.8	21	7.8	1	.4	268	4.0299	.83859
		370	27.6	604	84.0	63	91.8	42	99.6	1	100.0	216	1080.00	4

40	القدرة على تقديم الإجابة المناسبة عن مختلف الأسئلة	105	39.2	125	46.6	5	1.9	30	11.2	2	.7	268	4.1273	.95711
		525	39.2	500	86.1	15	88.0	60	99.3	2	100.0	220	1102.00	6
41	القدرة على اختيار البدائل البيداغوجية	85	31.7	144	53.7	14	5.2	19	7.1	6	2.2	268	4.0560	.92441
		425	31.7	576	85.4	42	90.7	36	97.8	6	100.0	217	1087.00	5
42	يدير مقاومة التغيير	50	18.7	119	44.4	53	19.8	40	14.9	6	2.2	268	3.6231	1.02211
		250	18.7	476	63.1	159	82.8	80	97.8	6	100.0	194	971.00	6
43	القدرة على التنبؤ الأداء المتوقع والأداء الفعلي	55	20.5	125	46.6	40	14.9	42	15.7	6	2.2	268	3.6754	1.03995
		275	20.5	500	67.2	120	82.1	84	97.8	6	100.0	197	985.00	6
44	القدرة على توظيف استراتيجيات التدخل	64	23.9	142	53.0	34	12.7	26	9.7	2	.7	268	3.8955	.90167
		320	23.9	568	76.9	102	89.6	52	99.3	2	100.0	209	1044.00	2
45	امتلاك مهارات صياغة الأسئلة	117	43.7	125	46.6	9	3.4	15	5.6	2	.7	268	4.2687	.83162
		585	43.7	500	90.3	27	93.7	30	99.3	2	100.0	229	1144.00	5
46	القدرة على تنمية الجوانب الابتكارية والإبداعية لدى المتكون	54	20.1	170	63.4	13	4.9	24	9.0	7	2.6	268	3.8955	.91405
		270	20.1	680	83.6	39	88.4	48	97.4	7	100.0	209	1044.00	2
47	تحفيز المتكون على توظيف الوسائل التكنولوجية	94	35.1	148	55.2	9	3.4	13	4.9	4	1.5	268	4.1754	.82734
		470	35.1	592	90.3	27	93.7	26	98.5	4	100.0	224	1119.00	3
معيار / التخطيط للتدريس (التكوين المهني)														
48	التخطيط لتدريس مادة التخصص في ضوء طبيعة المتكون ووفق الإمكانات المتاحة	84	31.3	153	57.1	13	4.9	14	5.2	4	1.5	268	4.1157	.83333
		420	31.3	612	88.4	39	93.3	28	98.5	4	100.0	221	1103.00	1

49	القدرة على تجسيد البرنامج المسطر في بعده الزماني	106	39.6	141	52.6	7	2.6	10	3.7	4	1.5	268	4.2500	.80320
		530	39.6	564	92.2	21	94.8	20	98.5	4	100.0	228	1139.00	5
50	القدرة على استثمار وقت التكوين	113	42.2	126	47.0	20	7.5	6	2.2	3	1.1	268	4.2687	.78530
		565	42.2	504	89.2	60	96.6	12	98.9	3	100.0	229	1144.00	5
51	القدرة على استخدام تقنيات متنوعة	78	29.1	161	60.1	19	7.1	9	3.4	1	.4	268	4.1418	.71530
		390	29.1	644	89.2	57	96.3	18	99.6	1	100.0	222	1110.00	4
52	يحدد الخبرات السابقة للمتكونين	43	16.0	124	46.3	23	8.6	72	26.9	6	2.2	268	3.4701	1.11638
		215	16.0	496	62.3	69	70.9	144	97.8	6	100.0	186	930.00	6
53	يصمم خطة تعليمية طويلة	53	19.8	116	43.3	38	14.2	56	20.9	5	1.9	268	3.5821	1.08306
		265	19.8	464	63.1	114	77.2	112	98.1	5	100.0	192	960.00	6
54	الإلمام بمناهج البحث المناسبة للحصول على المعلومات والخبرات	101	37.7	126	47.0	22	8.2	16	6.0	3	1.1	268	4.1418	.88392
		505	37.7	504	84.7	66	92.9	32	98.9	3	100.0	222	1110.00	4
55	القدرة على ربط المقرر الدراسي بالمخطط التكويني أو سياسة التكوين	80	29.9	135	50.4	22	8.2	27	10.1	4	1.5	268	3.9701	.95940
		400	29.9	540	80.2	66	88.4	54	98.5	4	213	100	1064.00	6
56	القدرة على تصميم نشاطات تكوينية ملائمة في ضوء نتائج تقييم تكوينهم وتقدمهم في التحصيل	62	23.1	151	56.3	23	8.6	29	10.8	3	1.1	268	3.8955	.91814
		310	23.1	604	79.5	69	88.1	58	98.9	3	100.0	209	1044.00	2
57	القدرة على وضع مخطط تعليمي مرن	96	35.8	133	49.6	10	3.7	29	10.8			268	4.1045	.90582
		480	35.8	532	85.4	30	89.2	58	100.0			220	1100.00	6

	القدرة على التخطيط	146	54.5	108	40.3	11	4.1	3	1.1			268	4.4813	.63277
58	والتصميم للدرس	730	54.5	432	94.8	33	98.9	6	100.0			240	1201.00	5
59	تخطيط المواقف التعليمية .	75	28.0	137	51.1	25	9.3	27	10.1	4	1.5	268	3.9403	.95409
		375	28.0	548	79.1	75	88.4	54	98.5	4	100.0	211	1056.00	4
60	وضع خطة دراسية لكل متكون ومتابعة تقدمه فيها	59	22.0	116	43.3	17	6.3	65	24.3	11	4.1	268	3.5485	1.19357
		295	22.0	464	65.3	51	71.6	130	95.9	11	100.0	190	951.00	6
61	القدرة على ضمان الاستمرارية	85	31.7	142	53.0	25	9.3	13	4.9	3	1.1	268	4.0933	.83614
		425	31.7	568		75		26		3	100.0	219	1097.00	4
62	القدرة على وضع مخطط بعيد المدى	64	23.9	141	52.6	36	13.4	27	10.1			268	3.9030	.87726
		320	23.9	564	76.5	108	89.9	54	100.0			209	1046.00	5
63	قيادة خطط التغيير في التكوين	60	22.4	124	46.3	53	19.8	28	10.4	3	1.1	268	3.7836	.94700
		300	22.4	496	68.7	159	88.4	56	98.9	3	100.0	203	1014.00	6
	معيار/ التقويم													
64	ينفذ جميع مراحل التقويم:	105	39.2	124	46.3	20	7.5	19	7.1			268	4.1754	.84967
		525	39.2	496	85.4	60	92.9	38	100.0			224	1119.00	3
65	يشرك المتكونين في أنشطة التقويم، وفحص نتائجهم	88	32.8	152	56.7	5	1.9	17	6.3	6	2.2	268	4.1157	.88984
		440	32.8	608	89.6	15	91.4	34	97.8	6	100.0	221	1103.00	1
66	يصمم أدوات للتقييم الذاتي	62	23.1	158	59.0	19	7.1	28	10.4	1	.4	268	3.9403	.86774
		310	23.1	632	82.1	57	89.2	56	99.6	1	100.0	211	1056.00	4
67	يستخدم أساليب وأدوات متنوعة لتقييم أدائه التكويني	90	33.6	140	52.2	14	5.2	16	6.0	8	3.0	268	4.0746	.94514
		450	33.6	560	85.8	42	91.0	32	97.0	8	100.0	100	1092.00	3

68	يستخدم آراء المتكونين وتقييمهم له لتطوير أدائه.	83	31.0	143	53.4	7	2.6	30	11.2	5	1.9	268	4.0037	.97726
		415		572		21		60		5	100.0	215	1073.00	5
69	يحلل استجابات المتكونين لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف	102	38.1	140	52.2	8	3.0	11	4.1	7	2.6	268	4.1903	.88113
		510	38.1	560	90.3	24	93.3	22	97.4	7	100.0	225	1123.00	2
70	ينوع الأسئلة الشفوية والتحريرية والمناقشات	111	41.4	145	54.1	5	1.9	7	2.6			268	4.3433	.64888
		555	41.4	580	95.5	15	97.4	14	100.0			233	1164.00	5
71	يضع مؤشرات نجاح لتحقيق الأهداف	94	35.1	152	56.7	14	5.2	8	3.0			268	4.2388	.68345
		470	35.1	608	91.8	42	97.0	16	100.0			227	1136.00	2
72	تقديم الأدلة والبراهين على استخدام أساليب التقييم الفعالة	84	31.3	124	46.3	29	10.8	28	10.4	3	1.1	268	3.9627	.97078
		420	31.3	496	77.6	87	88.4	56	98.9	3	100.0	212	1062.00	3
73	القدرة على القيام بالتغذية الراجعة بعد عمليات التقويم المختلفة	69	25.7	126	47.0	54	20.1	19	7.1			268	3.9142	.85903
		345	25.7	504	72.8	162	92.9	38	100.0			210	1049.00	5
74	القدرة على قياس جودة التكوين	81	30.2	145	54.1	28	10.4	11	4.1	3	1.1	268	4.0821	.81694
		405	30.2	580	84.3	84	94.8	22	98.9	3	100.0	100	1094.00	2
75	القدرة على اختيار وتقييم أحسن اداء تدريسي خاص بالتكوين	88	32.8	139	51.9	19	7.1	21	7.8	1	.4	268	4.0896	.86082
		440	32.8	556	84.7	57	91.8	42	99.6	1	100.0	219	1096.00	2
76	القدرة على تقييم نتائج التكوين	85	31.7	155	57.8	13	4.9	15	5.6			268	4.1567	.75307
		425	31.7	620	89.6	39	94.4	30	100.0			229	1114.00	5
77	القدرة على تقييم نتائج التواصل	68	25.4	155	57.8	25	9.3	17	6.3	3	1.1	268	4.0000	.83912
		340	25.4	620	83.2	75	92.5	34	98.9	3	100.0	214	1072.00	5

78	القدرة على وضع مؤشرات الاداء	60	22.4	152	56.7	30	11.2	19	7.1	7	2.6	268	3.8918	.91974
		300	22.4	608	79.1	90	90.3	38	97.4	7	100.0	209	1043.00	2
79	تزويد المتعلم بالمعلومات والوسائل اللازمة	105	39.2	131	48.9	14	5.2	14	5.2	4	1.5	268	4.1903	.86828
		525	39.2	524	88.1	42	93.3	28	98.5	4	100.0	225	1123.00	2
80	تشخيص صعوبات التعلم التي يواجهها المتعلمون.	117	43.7	116	43.3	12	4.5	20	7.5	3	1.1	268	4.2090	.91655
		585	43.7	464	86.9	36	91.4	40	98.9	3	100.0	226	1128.00	5
81	توظيف الأدوات المعيارية	74	27.6	136	50.7	35	13.1	20	7.5	3	1.1	268	3.9627	.89866
		370	27.6	544	78.4	105	91.4	40	98.9	3	100.0	212	1062.00	3
82	يعد وسيلة لتكامل التدريس والتقويم	64	23.9	141	52.6	39	14.6	22	8.2	2	.7	268	3.9067	.87979
		320	23.9	564	76.5	117	91.0	44	99.3	2	100.0	209	1047.00	5
83	يعزز مبدأ المشاركة عند تقويم المتكون	72	26.9	159	59.3	19	7.1	15	5.6	3	1.1	268	4.0522	.81482
		360	26.9	636	86.2	57	93.3	30	98.9	3	100.0	217	1086.00	5
84	إعداد بنود اختبارية ملائمة لمنهج التخصص	73	27.2	133	49.6	36	13.4	26	9.7			268	3.9440	.89141
			27.2		76.9		90.3		100.0			100	1057.00	4
85	المشاركة في إعداد الاختبارات ثم تطبيقها وتصحيحها والقدرة على تفسير نتائجها	95	35.4	154	57.5	6	2.2	12	4.5	1	.4	268	4.2313	.73351
		475	35.4	616	92.9	18	95.1	24	99.6	1	100.0	227	1134.00	2
86	القدرة على بناء وتوظيف الأسئلة	117	43.7	136	50.7	3	1.1	11	4.1	1	.4	**268**	4.3321	.73297
		585	43.7	**544**	94.4	**9**	95.5	**22**	99.6	**1**	100.0	**232**	1161.00	5
87	القدرة على تكييف التعليم وتقويمه	87	32.5	149	55.6	20	7.5	12	4.5			**268**	4.1604	.74477
			32.5		88.1		95.5		100.0			**100**	1115.00	2

معيار/ الخصائص الشخصية المهنية

88	يشرك المتكونين في أنشطة التقويم، وفحص نتائجهم	83	31.0	138	51.5	12	4.5	33	12.3	2	.7	268	3.9963	.95791
		415	31.0	552	82.5	36	86.9	66	99.3	2	100.0	214	1071.00	6
89	يصمم أدوات للتقييم الذاتي	56	20.9	154	57.5	21	7.8	36	13.4	1	.4	268	3.8507	.91600
		280	20.9	616	78.4	63	86.2	72	99.6	1	100.0	206	1032.00	6
90	يستخدم أساليب وأدوات متنوعة لتقييم أدائه التكويني	65	24.3	167	62.3	15	5.6	20	7.5	1	.4	268	4.0261	.79516
		325	24.3	668	86.6	45	92.2	20	99.6	1	100.0	216	1079.00	4
91	يستخدم آراء المتكونين وتقييمهم له لتطوير أدائه	54	20.1	154	57.5	21	7.8	34	12.7	5	1.9	268	3.8134	.96118
		270	20.1	616	77.6	63	85.4	68	98.1	5	100.0	204	1022.00	5
92	يحلل استجابات المكونين	84	31.3	131	48.9	18	6.7	35	13.1			268	3.9851	.95192
		420	31.3	524	80.2	54	86.9	70	100.0			214	1068.00	4
93	ينوع الأسئلة الشفوية والتحريرية والمناقشات	85	31.7	159	59.3	7	2.6	17	6.3			268	4.1642	.75644
		425	31.7	636	91.0	21	93.7	34	100.0			223	1116.00	2
94	يضع مؤشرات نجاح لتحقيق الأهداف	84	31.3	154	57.5	20	7.5	10	3.7			268	4.1642	.71573
		420	31.3	616	88.8	60	96.3	20	100.0			223	1116.00	2
95	يصمم أدوات مناسبة لقياس	68	25.4	143	53.4	25	9.3	29	10.8	3	1.1	268	3.9104	.93587
		340	25.4	572	78.7	75	88.1	58	98.9	3	100.0	210	1048.00	5
96	تقديم الادلة والبراهين على استخدام اساليب التقييم الفعالة	78	29.1	134	50.0	28	10.4	25	9.3	3	1.1	268	3.9664	.93356
		390	29.1	536	79.1	84	89.6	50	98.9	3	100.0	213	1063.00	3
97	القدرة على القيام	62	23.1	135	50.4	54	20.1	13	4.9	4	1.5	268	3.8881	.86687

	بالتغذية الراجعة	310	23.1	540	73.5	162	93.7	26	98.5	4	100.0	208	1042.00	4
98	اقتراح البدائل الجيدة للمناهج وفقا لاحتياجات	78	29.1	156	58.2	22	8.2	11	4.1	1	.4	268	4.1157	.74807
		390	29.1	624	87.3	66	95.5	22	99.6	1	100.0	221	1103.00	1
99	القدرة على توظيف الحاسوب في اعداد المقرر التكويني	99	36.9	132	49.3	2	.7	33	12.3	2	.7	268	4.0933	.96506
		495	36.9	528	86.2	6	86.9	66	99.3	2	100.0	219	1097.00	4
100	الاطلاع المستمر على المصطلحات الحديثة	119	44.4	130	48.5	12	4.5	6	2.2	1	.4	268	4.3433	.70424
		595	44.4	520	92.9	36	97.4	12	99.6	1	100.0	233	1164.00	5
101	يحقق رضاه الوظيفي في اداءه المهني	105	39.2	141	52.6	14	5.2	8	3.0			268	4.2799	.69781
		525	39.2	564	91.8	42	97.0	16	100.0			229	1147.00	6
102	توظيف الخبرات السابقة في التخطيط للتكوين	97	36.2	150	56.0	8	3.0	13	4.9			268	4.2351	.72976
		485	36.2	600	92.2	24	95.1	26	100.0			227	1135.00	2
103	القدر ة على التكييف في مختلف الوضعيات التكوينية	87	32.5	157	58.6	8	3.0	16	6.0			268	4.1754	.75142
		435	32.5	628		24		32	100.0			224	1119.00	3
104	التميز بالمعرفة المتعددة الأبعاد .	78	29.1	152	56.7	19	7.1	15	5.6	4	1.5	268	4.0634	.84783
		390	29.1	608	85.8	57	92.9	30	98.5	4	100.0	218	1089.00	6
105	المعرفة العلمية المهنية بتوصيف المهن الخاصة والعامة	66	24.6	143	53.4	24	9.0	31	11.6	4	1.5	268	3.8806	.96022
		330	24.6	572	78.0	72	86.9	62	98.5	4	100.0	208	1040.00	4
106	خبيراً في طرق البحث عن المعلومة	68	25.4	137	51.1	17	6.3	41	15.3	5	1.9	268	3.8284	1.03516
		340	25.4	548	76.5	51	82.8	82	98.1	5	100.0	205	1026.00	6
107	يمتلك استراتيجيات	73	27.2	124	46.3	41	15.3	29	10.8	1	.4	268	3.8918	.93988
		365	27.2	496	73.5	123	88.8	58	99.6	1	100.0	209	1043.00	2

	التقويم النظامية وغير النظامية												
108	القدرة على إنتاج المعرفة	102	38.1	142	53.0	9	3.4	12	4.5	3	1.1	268	4.2239	.80394
		510	38.1	568	91.0	27	94.4	24	98.9	3	100.0	226	1132.00	5
	المجال الثالث/اخلاقيات المهنة.													
109	يلتزم بالأخلاقيات المهنية	202	75.4	61	22.8	1	.4	4	1.5			**268**	4.7201	.54742
		1010	75.4	244	98.1	3	98.5	8	100.0			**253**	1265.00	6
110	المحافظة على المظهر المناسب للمنصب	171	63.8	91	34.0	3	1.1	3	1.1			**268**	4.6045	.57434
		855	63.8	364	97.8	9	98.9	6	100.0			**247**	1234.00	6
111	يتقيد بآداب وأخلاقيات المجتمع	180	67.2	73	27.2	10	3.7	5	1.9			**268**	4.5970	.65479
		900	67.2	292	94.4	30	98.1	10	100.0			**246**	1232.00	6
112	يشرك المتكونين في وضع القواعد السلوكية والتنظيمية	112	41.8	126	47.0	8	3.0	20	7.5	2	.7	**268**	4.2164	.87719
		560	41.8	504	88.8	24	91.8	40	99.3	2	100.0	**100**	1130.00	6
113	يقدم نموذجاً يحتذى به في السلوك والمظهر	148	55.2	100	37.3	7	2.6	9	3.4	4	1.5	268	4.4142	.82341
		740	55.2	400	92.5	21	95.1	18	98.5	4	100.0	237	1183.00	4
114	التقيد بالنظام المعمول به بالمؤسسة .	143	53.4	114	42.5	3	1.1	6	2.2	2	.7	268	4.4552	.70435
		715	53.4	456	95.9	9	97	12	99.3	2	100.0	239	1194.00	6
115	نشر أسس أخلاقية المهنة على المتكونين	151	56.3	106	39.6	7	2.6	4	1.5			268	4.5075	.62706
		755	56.3	424	95.9	21	98.5	8	100.0			242	1208.00	4
116	القدرة على توظيف أسس ميثاق أخلاقيات المهنة في ضبط جو التكوين	121	45.1	129	48.1	11	4.1	7	2.6			268	4.3582	.68590
		605	45.1	516	93.3	33	97.4	14	100.0			234	1168.00	5

117	القدرة على توظيف المبادئ المهنية والأخلاقية لتحقيق النجاح في العملية التكوينية	132	49.3	124	46.3	4	1.5	6	2.2	2	.7	268	4.4104	.70539
		660	49.3	496	95.5	12	97.0	12	99.3	2	100.0	236	1182.00	4
118	الولاء لنظام التكوين المعتمد	98	36.6	105	39.2	31	11.6	30	11.2	4	1.5	268	3.9813	1.03299
		490	36.6	420	75.7	93	87.3	60	98.5	4	100.0	213	1067.00	4
119	ترسيخه لقيم العمل	125	46.6	124	46.3	13	4.9	6	2.2			268	4.3731	.68337
		625	46.6	496	92.9	39	97.8	12	100.0			234	1172.00	6
120	الالتزام بالوقت والإنتاجية	128	47.8	130	48.5	4	1.5	4	1.5	2	.7	268	4.4104	.67277
		640	47.8	520	96.3	12	97.8	8	99.3	2	100.0	236	1182.00	4
121	يعمل على تعزيز الانتماء الديني والوطني	124	46.3	103	38.4	18	6.7	16	6.0	7	2.6	268	4.1978	.98399
		620	46.3	412	84.7	54	91.4	32	97.4	7	100.0	100	1125.00	2
122	المشاركة في الخدمة العامة	92	34.3	121	45.1	21	7.8	28	10.4	6	2.2	268	3.9888	1.02216
		460	34.3	484	79.5	63	87.3	56	97.8	6	100.0	214	1069.00	4
المجال الرابع/ ملمح العلاقات														
123	يشارك في الفعاليات المهنية المرتبطة بتعليم وتعلم مادة التخصص	86	32.1	159	59.3	2	.7	19	7.1	2	.7	268	4.1493	.81197
		430	32.1	636	91.4	6	92.2	38	99.3	2	100.0	222	1112.00	4
124	يتفاعل مع الوسط المهني (المكونين، هيئة الإشراف) والذي تناقش معه القضايا المهنية.	63	23.5	182	67.9	15	5.6	7	2.6	1	.4	268	4.1157	.64597
		315	23.5	728	91.4	45	97.0	14	99.6	1	100.0	221	1103.00	1
125	يتبادل الخبرات المهنية مع الزملاء والقيادات	99	36.9	161	60.1	3	1.1	5	1.9			268	4.3209	.59462
		495	36.9	644	97.0	9	98.1	10	100.0			232	1158.00	4

126	يمتلك مهارات العمل ضمن فريق.	98	36.6	146	54.5	8	3.0	14	5.2	2	.7	268	4.2090	.79393
		490	36.6	584	91.0	24	94.0	28	99.3	2	100.0	226	1128.00	5
127	يشارك بإيجابية في جهود التطوير المؤسسة المهنية	81	30.2	159	59.3	17	6.3	10	3.7	1	.4	268	4.1530	.72600
		405	30.2	636	89.6	51	95.9	20	99.6	1	100.0	223	1113.00	5
128	ينمي التفاعل الإيجابي مع المكونين والمتكونين من مختلف الأوساط	79	29.5	148	55.2	22	8.2	19	7.1			268	4.0709	.81110
		395	29.5	592	84.7	66	92.9	38	100.0			218	1091.00	3
129	يحترم الزملاء والمتكونين ويتواصل معهم	139	51.9	121	45.1	5	1.9	3	1.1			268	4.4776	.59607
		695	51.9	484	97.0	15	98.9	6	100.0			240	1200.00	6
130	المشاركة في اتخاذ القرارات التنظيمية	68	25.4	161	60.1	17	6.3	20	7.5	2	.7	268	4.0187	.82767
		340	25.4	644	85.4	51	91.8	40	99.3	2	100.0	215	1077.00	5
131	القيام بزيارات خارجية	61	22.8	116	43.3	31	11.6	53	19.8	7	2.6	268	3.6381	1.11492
		305	22.8	464	66.0	93	77.6	106	97.4	7	100.0	195	975.00	5
132	نسج شبكة علاقاتية مع المتكونين عبر شبكات التواصل الإلكترونية المختلفة	47	17.5	99	36.9	19	7.1	88	32.8	15	5.6	268	3.2799	1.24523
		235	17.5	396	54.5	57	61.6	176	94.4	15	100.0	176	879.00	6
133	التواصل مع الإدارة حول مدى التقدم في تنفيذ المقرر	63	23.5	168	62.7	19	7.1	16	6.0	2	.7	268	4.0224	.78341
		315	23.5	672	86.2	57	93.3	32	99.3	2	100.0	216	1078.00	4
134	التعاون المستمر مع الطاقم المكون لتحقيق الاهداف الهيئات الوصية	76	28.4	165	61.6	14	5.2	12	4.5	1	.4	268	4.1306	.73037
		380	28.4	660	89.9	42	95.1	24	99.6	1	100.0	221	1107.00	6
135	التفاعل الإيجابي	71	26.5	167	62.3	10	3.7	18	6.7	2	.7	268	4.0709	.79712

	مع الموجهين والمسئولين عن تطوير المنهج	355	26.5	668	88.8	30	92.5	36	99.3	2	100.0	218	1091.00	3
136	الاشتراك في المشاريع الخاصة بتطوير المناهج	84	31.3	140	52.2	14	5.2	29	10.8	1	.4	268	4.0336	.91328
		420	31.3	560	83.6	42	88.8	58	99.6	1	100.0	216	1081.00	6
137	يقوم بدور الوساطة بين المتكون والإدارة	51	19.0	139	51.9	16	6.0	54	20.1	8	3.0	268	3.6381	1.09458
		255	19.0	556	70.9	48	76.9	108	97.0	8	100.0	195	975.00	5
138	القدرة على التعامل مع المواقف المختلفة.	104	38.8	134	50.0	7	2.6	22	8.2	1	.4	268	4.1866	.86261
		520	38.8	536	88.8	21	91.4	44	99.6	1	100.0	224	1122.00	6
139	القدرة على إقامة علاقات مهنية مع الشركاء المهنيين ميدانيا	69	25.7	137	51.1	16	6.0	36	13.4	10	3.7	268	3.8172	1.07759
		345	25.7	548	76.9	48	82.8	72	96.3	10	100.0	205	1023.00	5
140	اقامة علاقات بحثية مع مختلف القطاعات	60	22.4	128	47.8	20	7.5	49	18.3	11	4.1	268	3.6604	1.13524
		300	22.4	512	70.1	60	77.6	98	95.9	11	100.0	196	981.00	6
141	القدرة على التنويع في أنماط قيادة وتوجيه التكوين	59	22.0	152	56.7	26	9.7	26	9.7	5	1.9	268	3.8731	.92750
		295	22.0	608	78.7	78	88.4	52	98.1	5	100.0	208	1038.00	6
142	يعمل على نشر ثقافة الجودة والتميز في المحيط المهني	97	36.2	143	53.4	14	5.2	12	4.5	2	.7	268	4.1978	.78972
		485	36.2	572	89.6	42	94.8	24	100.0	2	100.0	225	1125.00	2

جدول خاص بالتوزيع العام للتكرارات والترتيب المرتبط بالمتوسط الحسابي
لمجموع مؤشرات الاستبانة الخاصة بمجموع العينة

الرقم	المتوسط الحسابي	الترتيب	مجموع التكرارات المرتبطة بالمتوسط الحسابي	الترتيب حسب التكرارات	الرقم	المتوسط الحسابي	الترتيب	مجموع التكرارات المرتبطة بالمتوسط الحسابي	الترتيب حسب التكرارات
01	4.72	01	1	6	37	4.08	37	5	2
02	4.60	02	1	6	38	4.07	38	4	3
03	4.59	03	1	6	39	4.06	39	1	6
04	4.57	04	1	6	40	4.05	40	2	5
05	4.52	05	1	6	41	4.04	41	1	6
06	4.50	06	3	4	42	4.03	42	1	6
07	4.49	07	1	6	43	4.02	43	3	4
08	4.48	08	2	5	44	4.01	44	2	5
09	4.47	09	1	6	45	4.00	45	2	5
10	4.45	10	1	6	46	3.99	46	1	6
11	4.41	11	3	4	47	3.98	47	3	4
12	4.37	12	1	6	48	3.97	48	1	6
13	4.36	13	1	6	49	3.96	49	4	3
14	4.35	14	2	5	50	3.94	50	3	4
15	4.34	15	2	5	51	3.91	51	2	5
16	4.33	16	2	5	52	3.90	52	2	5
17	4.32	17	3	4	53	3.89	53	5	2
18	4.27	18	1	6	54	3.88	54	3	4
19	4.26	19	2	5	55	3.87	55	1	6
20	4.25	20	2	5	56	3.85	56	1	6
21	4.24	21	2	5	57	3.84	57	1	6
22	4.23	22	5	2	58	3.82	58	1	6
23	4.22	23	2	5	59	3.81	59	2	5
24	4.21	24	1	6	60	3.78	60	1	6
25	4.20	25	2	5	61	3.67	61	1	6

6	1	62	3.66	62	2	5	26	4.19	26
5	2	63	3.63	63	6	1	27	4.18	27
6	1	64	3.62	64	3	4	28	4.17	28
6	1	65	3.61	65	2	5	29	4.16	29
6	1	66	3.60	66	5	2	30	4.15	30
6	1	67	3.58	67	4	3	31	4.14	31
6	1	68	3.54	68	6	1	32	4.13	32
5	2	69	3.52	69	6	1	33	4.12	33
6	1	70	3.27	70	1	6	34	4.11	34
6	1	71	2.97	71	6	1	35	4.10	35
6	1	72	2.83	72	4	3	36	4.09	36

مجموع العينة	268
مجموع المؤشرات	142
مجموع المعالجة الإحصائية لمجموع المؤشرات	37488
المجموع العام للنتائج (الدرجات التكرارية)	152953
الترتيب المرتبط بالمتوسط الحسابي	72 درجة ترتيبية
الترتيب المتربط بالتكرارات	6 مستويات