الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة باتنة 1
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

الموضوع:

الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم

دراسة ميدانية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم الاجتماع تخصص علم إجتماع التربية

إعداد الطالب:
- بوعموشة نعيم

الأستاذ المشرف:
- أ د/ بوقرة بلقاسم

لجنة المناقشة:

اللقب والاسم	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
د/ العابد ليندة	أستاذ محاضر أ	جامعة باتنة 1	رئيسا
أ.د/ بوقرة بلقاسم	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	مشرفا ومقررا
د/ أعراب حكيم	أستاذ محاضر أ	جامعة باتنة 1	عضوا مناقشا
د/ عصمان بوبكر	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد خيضر – بسكرة	عضوا مناقشا
د/ بشتة حنان	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل	عضوا مناقشا
د/ صوالحية منير	أستاذ محاضر أ	جامعة العربي التبسي – تبسة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2018 / 2019

بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم ﴾

صدق الله العظيم

أسأل الله أن يكون عملي هذا
خالصاً لوجهه وأسأله جلّ وعلا
أن يهديني إلى سواء السبيل
ولله الحمد والمنة

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه، وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين﴾

سورة النمل، الآية 19

أشكر الله سبحانه وتعالى على توفيقه لإتمام هذا العمل المتواضع.

يطيب لي في هذا المقام وعرفانا بالجميل أن أتقدم بأسمى معاني الشكر والعرفان إلى الأستاذ المشرف الأستاذ الدكتور "بلقاسم بوقرة" على المجهودات التي بدلها من خلال متابعته لهذا العمل بنصائحه و توجيهاته القيمة وكان له أطيب الأثر في ترسيخ العزم نحو إتمام هذا العمل.

كما أتوجه بالشكر الجزيل للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بمناقشة هذا العمل. ولا يفوتني في هذا المقام أيضا أن أتقدم بخالص شكري إلى عميد كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل الذي قبل احتضان الدراسة الميدانية لبحثي، وكافة أساتذة وطلبة وموظفي كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل.

وأنا أقف وقفة احترام وتقدير لكل من مد لي يد العون، ولكل من ساهم في هذا العمل من قريب أو من بعيد.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات:

البسملة

الدعاء

كلمة شكر

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

ملخص الدراسة

مقدمة ..... أ – ج

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

أولا: إشكالية الدراسة **5**

ثانيا: تحديد فرضيات الدراسة **8**

ثالثا: أسباب اختيار موضوع الدراسة **9**

رابعا: أهداف الدراسة **10**

خامسا: أهمية الدراسة **10**

سادسا: مفاهيم الدراسة **12**

سابعا: الدراسات السابقة **33**

الفصل الثاني: النظريات المفسرة لموضوع الدراسة

تمهيد **50**

أولا: النظريات المفسرة للكفايات **51**

1- الاتجاه القائم على أساس الكفايات **51**

2- حركة المعايير التربوية **58**

ثانيا: النظريات المفسرة للتعليم الجامعي **63**

1- الاتجاهات النظرية الكلاسيكية **63**

2- الاتجاهات النظرية المعاصرة **72**

3- نظرية التحديث **74**

4- نظرية رأس المال البشري **76**

ثالثا: النظريات المفسرة للجودة الشاملة **78**

1- إدوارد ديمنج Adwards Deming **79**

2- والتر شيوارت Walter Shewart 82
3- فيليب كروسبي Philip Crosby 83
4- جوزيف جوران Joseph Juran 85
5- آرماند فيغنباوم Armand Feigenbaum 88
6- مالكوم بالدريج Malcolm Baldridge 89
7- كاورو أيشيكاوا Kaora Ishikawa 93
8- جينجي تاجوشي Genichi Taguchi 94
9- بيتر سنج Peter Senge 95
10- شيغيو شنغو Shigeo Shingo 95
خلاصة الفصل 97

الفصل الثالث: الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي

تمهيد 99
أولا: الكفايات 100
1- خصائص الكفاية 100
2- أساليب تحديد الكفايات 101
3- أنواع الكفايات 103
4- مصادر اشتقاق الكفايات 106
5- أبعاد الكفايات 111
6- مكونات كفاية التدريس 114
7- برنامج تربية المعلمين القائم على الكفايات 114
8- علاقة الكفاية بأداء عضو هيئة التدريس 122
ثانيا: التدريس 128
1- أهمية مهنة التدريس 128
2- مبادئ التدريس 133
3- خصائص التدريس 134
4- مهارات التدريس 136
5- أسس التدريس الجيد 138
6- خصائص ومواصفات طريقة التدريس الجيدة 140
ثالثا: الكفايات التدريسية الأساسية لعضو هيئة التدريس الجامعي 144
1- كفاية التخطيط للدرس 145

2- كفاية تنفيذ الدرس 152
3- كفاية استخدام الوسائل التعليمية 163
4- كفاية إدارة الصف 174
5- كفاية التقويم 189
رابعا: عضو هيئة التدريس الجامعي 199
1- مواصفات عضو هيئة التدريس الجامعي 199
2- مهام ووظائف عضو هيئة التدريس الجامعي 210
3- تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي 214
4- تطوير أداء عضو هيئة التدريس الجامعي 220
خلاصة الفصل 226

الفصل الرابع: معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي

تمهيد 228
أولا: المعايير 229
1- أهمية المعايير 229
2- خصائص المعايير 230
3- أغراض المعايير 232
4- تصنيف المعايير 233
ثانيا: الجودة الشاملة في التعليم 234
1- أهمية الجودة الشاملة في التعليم 235
2- أهداف الجودة الشاملة في التعليم 237
3-خصائص الجودة الشاملة 240
4- أساسيات الجودة في التعليم 242
5- مبادئ الجودة في التعليم 244
6- فوائد تطبيق الجودة في التعليم 247
7- معوقات تطبيق الجودة الشاملة 249
8- معايير الجودة الشاملة في التعليم 254
ثالثا: الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي 263
1- أهداف ومبررات تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم الجامعي 263
2- مكونات نظام الجودة الشاملة في المؤسسات الجامعية 267
3- مراحل تطبيق الجودة في المؤسسات الجامعية 269

4- الأساليب المستخدمة في تحقيق جودة أداء المؤسسات الجامعية 272
5- التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم 275
خلاصة الفصل 282

الفصل الخامس: الجامعة والتعليم الجامعي

تمهيد 284
أولا: الجامعة 285
1- أهمية الجامعة 285
2- أهداف الجامعة 286
3- خصائص الجامعة 290
4- وظائف الجامعة 291
5- التحديات التي تواجه الجامعة الجزائرية 299
ثانيا- التعليم الجامعي 304
1- أسس التعليم الجامعي 304
2- أهداف التعليم الجامعي 306
3- أهمية وخصائص التعليم الجامعي 309
4- وظائف التعليم الجامعي 311
5- تحديات التعليم الجامعي في الجزائر 315
خلاصة الفصل 321

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد 323
أولا: مجالات الدراسة 324
ثانيا: المنهج المستخدم 329
ثالثا: عينة الدراسة وطريقة اختيارها 329
رابعا: أدوات جمع البيانات 332
خامسا: أساليب المعالجة الإحصائية 337
خلاصة الفصل 339

الفصل السابع: تكميم وتحليل المعطيات الميدانية ونتائج الدراسة

تمهيد 341
أولا: عرض وتحليل البيانات الميدانية 342
1- عرض وتحليل البيانات الشخصية 342

2- عرض وتحليل بيانات فرضيات الدراسة 346
1.2- عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى **346**
2.2- عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية **361**
3.2- عرض وتحليل بيانات الفرضية الثالثة **376**
4.2- عرض وتحليل بيانات الفرضية الرابعة **391**
5.2- عرض وتحليل بيانات الفرضية الخامسة **405**
ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة 419
1- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات 419
1.1- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الأولى **419**
2.1- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثانية **422**
3.1- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثالثة **424**
4.1- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الرابعة **427**
5.1- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الخامسة **430**
2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الرئيسية 432
3- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة 435
4- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء النظريات المفسرة لموضوع الدراسة 438
الاقتراحات 446
القضايا التي أثارتها الدراسة 447
خلاصة الفصل 448
خاتمة 450
قائمة المراجع 453
الملاحق

فهرس الجداول

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	قائمة (افعل ولا تفعل) لمنع حدوث المشكلات بالصف الدراسي	187
02	الجوانب التي تستهدفها الجودة الشاملة في التعليم العالي بالجزائر	268
03	توزيع أفراد مجتمع الدراسة	328
04	توزيع عينة الدراسة	331
05	يبين توزيع محاور وعبارات الاستبيان	335
06	يبين البدائل المحتملة للإجابة على عبارات الاستبيان	335
07	معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبيان	336
08	قيم ألفا لمعاملات ثبات الأداة	337
09	توزيع المبحوثين حسب الجنس	342
10	توزيع المبحوثين حسب السن	342
11	توزيع المبحوثين حسب المستوى الجامعي	343
12	توزيع المبحوثين حسب القسم	344
13	يبين قيام الأستاذ بصياغة أهداف الدرس	346
14	يبين اعتماد الأستاذ على خطة مرنة قابلة للتعديلات الطارئة	347
15	يبين إعداد الأستاذ خطة لتنظيم تعلم محتوى المادة الدراسية وتعليمها	348
16	يبين اختيار الأستاذ موضوعات المقرر الضرورية الأكثر أهمية في مجال التخصص	349
17	يبين تحديد الأستاذ الوسائل التعليمية المناسبة للدرس	350
18	يبين اختيار الأستاذ وسائل التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدرس	352
19	يبين تحديد الأستاذ لإستراتيجية تدريسية تلائم أهداف الدرس	353
20	يبين تحديد الأستاذ لإستراتيجية تدريسية تتلائم مع اهتمامات الطلبة وعددهم	354
21	يبين تحديد الأستاذ الأهداف الإجرائية للدرس المراد شرحه	355
22	يبين قيام الأستاذ بجمع المادة العلمية حول موضوع الدرس من مراجع متعددة	356
23	يبين توزيع الأستاذ زمن الحصة على عناصر الدرس بصورة ملائمة	357
24	يبين اختيار الأستاذ التمهيد المناسب لموضوع الدرس	358
25	يبين تنبأ الأستاذ بالأحداث التي قد تقع في المحاضرة، ويحدد التحركات التدريسية التي تلائمها	359
26	يبين تحضير الأستاذ مسبقا لموضوع الدرس من جميع جوانبه	360

27	يبين تمهيد الأستاذ للدرس بشكل مشوق ومثير لدافعية الطلاب للتعلم	361
28	يبين عرض الأستاذ المقرر بأسلوب يسهل على الطالب استيعابه	362
29	يبين مراعاة الأستاذ الدقة العلمية للمادة التي يدرسها	363
30	يبين توضيح الأستاذ المفاهيم الرئيسية لمادته العلمية	364
31	يبين عرض الأستاذ الدرس بشكل مترابط ومتسلسل	365
32	يبين تمكن الأستاذ من محتوى الموضوع الذي يقوم بتدريسه	366
33	يبين محافظة الأستاذ على استمرارية جذب انتباه الطلبة لموضوع الدرس	367
34	يبين تحدث الأستاذ بصوت مسموع يتغير بما يناسب المواقف التعليمية	368
35	يبين تنويع الأستاذ في طرائق التدريس (الإلقاء، الحوار ...)	369
36	يبين استخدام الأستاذ الأمثلة التوضيحية بكفاءة لشرح الدرس	370
37	يبين إتاحة الأستاذ الفرصة للطلبة لطرح أسئلتهم	371
38	يبين تشجيع الأستاذ الطلبة على الاستفسار والمناقشة دون تردد وخجل	372
39	يبين مراعاة الأستاذ الفروق الفردية بين الطلبة في المستوى	373
40	يبين تكليف الأستاذ الطلبة بأنشطة تعليمية فردية وأخرى جماعية	374
41	يبين تهيئة الأستاذ لبيئة تعليمية داخل حجرة الدرس تحقق تعلما فعالا	376
42	يبين اهتمام الأستاذ بطريقة جلوس الطلاب في أماكنهم بشكل منظم	377
43	يبين غرس الأستاذ اتجاهات ايجابية في نفوس الطلاب نحو الانضباط الذاتي	378
44	يبين تعامل الأستاذ مع الطلبة باحترام ضمن معايير المهنة وآدابها	379
45	يبين حرص الأستاذ على معرفة أسماء طلبته ومناداتهم بها	380
46	يبين معالجة الأستاذ للمشكلات داخل غرفة الصف بطريقة مناسبة	381
47	يبين حرص الأستاذ على الالتزام بالوقت	382
48	يبين إبداء الأستاذ حماسة وحيوية داخل الصف	383
49	يبين امتلاك الأستاذ مهارة الاتصال والتواصل بفعالية مع الطلبة	384
50	يبين جذب الأستاذ انتباه الطلبة للدرس	385
51	يبين إجابة الأستاذ على أسئلة الطلبة واستفساراتهم	386
52	يبين توزيع الأستاذ الانتباه بين إجراءات التدريس وضبط الصف	387
53	يبين إتباع الأستاذ الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع الطلبة	388
54	يبين حرص الأستاذ على إثارة دافعية الطلبة للتعلم	389
55	يبين استخدام الأستاذ تقنيات التعليم الحديثة (جهاز العرض، الحاسوب ...)	391

56	يبين تنويع الأستاذ في استخدام الوسائل التعليمية التعلمية (السبورة، أجهزة العرض...) لزيادة جذب انتباه الطلبة	392
57	يبين توافق الوسيلة التعليمية التي يستخدمها الأستاذ مع محتوى الدرس	393
58	يبين تنظيم الأستاذ السبورة بطريقة فعالة هادفة	394
59	يبين توظيف الأستاذ تقنية الحاسوب في تسيير تعلم الطلبة	395
60	يبين تحفيز الأستاذ الطلبة للاطلاع على المراجع المختلفة للمادة	396
61	يبين تشجيع الأستاذ الطلبة على استخدام المكتبة الجامعية كمصدر من مصادر التعليم	397
62	يبين استخدم الأستاذ برنامج power point لتقديم الدرس	398
63	يبين تمكن الأستاذ من استخدام جهاز العرض	399
64	يبين استخدام الأستاذ الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب	400
65	يبين تشجيع الأستاذ للطلبة على استخدام المكتبات الالكترونية كمصدر للوصول إلى المعلومة	401
66	يبين استخدام الأستاذ الوسيلة التعليمية التي تخاطب أكبر عدد ممكن من الحواس	402
67	يبين حرص الأستاذ على استخدام الوسائل التعليمية التي تناسب وتخدم المادة الدراسية	403
68	يبين حرص الأستاذ على تدريب الطلبة على الوسيلة التعليمية ويكسبهم مهارات استخدامها بشكل جيد	404
69	يبين توضيح الأستاذ للطلبة معايير تقويم الواجبات التي يكلفون بها	405
70	يبين استخدام الأستاذ أساليب تقويم متنوعة تتناسب مع مستوى الطلبة	406
71	يبين متابعة الأستاذ الواجبات والأنشطة ويجعل لها علامة في التقويم	407
72	يبين تحقق الأستاذ من استيعاب طلبته للمادة العلمية	408
73	يبين طرح الأستاذ الأسئلة المثيرة للتفكير على طلبته أثناء الدرس	409
74	يبين طرح الأستاذ أسئلة أثناء الدرس للتأكد من فهم الطلاب	410
75	يبين مراعاة الأستاذ الفروق الفردية بين المتعلمين عند طرح الأسئلة	411
76	يبين إعداد الأستاذ الاختبارات وفق المعايير الخاصة لذلك	412
77	يبين صياغة الأستاذ أسئلة اختباراته بوضوح ودقة	413
78	يبين ارتباط أسئلة اختبارات الأستاذ بالمقرر الدراسي	414
79	يبين توخي الأستاذ الدقة في تصحيح اختباراته بوضع درجاته دون تحيز	415

80	يبين حرص الأستاذ على معرفة مستوى النمو المعرفي الذي وصل إليه الطالب	416
81	يبين عدم استخدام الأستاذ علامات الامتحان كوسيلة للتهديد	417
82	يبين إتقان الأستاذ لتشخيص نقاط القوة والضعف في تعلم الطلبة	418
83	مستويات توافر الكفايات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل	419
84	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات فئات عينة الدراسة لممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية التخطيط للتدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة	420
85	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات فئات عينة الدراسة لممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية تنفيذ التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة	422
86	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات فئات عينة الدراسة لممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية إدارة الصف في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة	425
87	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات فئات عينة الدراسة لممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية استخدام الوسائل التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة	427
88	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات فئات عينة الدراسة لممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية التقويم في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة	430
89	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات فئات عينة الدراسة لممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة	433

فهرس الأشكال

فهرس الأشكال:

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	عناصر التحسين المستمر لجودة النظام والتعليم	255
02	يبين توزيع المبحوثين حسب الجنس	342
03	يبين توزيع المبحوثين حسب السن	343
04	يبين توزيع المبحوثين حسب المستوى الجامعي	344
05	يبين توزيع المبحوثين حسب القسم	345
06	يبين قيام الأستاذ بصياغة أهداف الدرس	346
07	يبين اعتماد الأستاذ على خطة مرنة قابلة للتعديلات الطارئة	347
08	يبين إعداد الأستاذ خطة لتنظيم تعلم محتوى المادة الدراسية وتعليمها	348
09	يبين اختيار الأستاذ موضوعات المقرر الضرورية الأكثر أهمية في مجال التخصص	349
10	يبين تحديد الأستاذ الوسائل التعليمية المناسبة للدرس	350
11	يبين اختيار الأستاذ وسائل التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدرس	352
12	يبين تحديد الأستاذ لإستراتيجية تدريسية تلائم أهداف الدرس	353
13	يبين تحديد الأستاذ لإستراتيجية تدريسية تتلائم مع اهتمامات الطلبة وعددهم	354
14	يبين تحديد الأستاذ الأهداف الإجرائية للدرس المراد شرحه	355
15	يبين قيام الأستاذ بجمع المادة العلمية حول موضوع الدرس من مراجع متعددة	356
16	يبين توزيع الأستاذ زمن الحصة على عناصر الدرس بصورة ملائمة	357
17	يبين اختيار الأستاذ التمهيد المناسب لموضوع الدرس	358
18	يبين تنبأ الأستاذ بالأحداث التي قد تقع في المحاضرة، ويحدد التحركات التدريسية التي تلائمها	359
19	يبين تحضير الأستاذ مسبقا لموضوع الدرس من جميع جوانبه	360
20	يبين تمهيد الأستاذ للدرس بشكل مشوق ومثير لدافعية الطلاب للتعلم	361
21	يبين عرض الأستاذ المقرر بأسلوب يسهل على الطالب استيعابه	362
22	يبين مراعاة الأستاذ الدقة العلمية للمادة التي يدرسها	363
23	يبين توضيح الأستاذ المفاهيم الرئيسية لمادته العلمية	364
24	يبين عرض الأستاذ الدرس بشكل مترابط ومتسلسل	365
25	يبين تمكن الأستاذ من محتوى الموضوع الذي يقوم بتدريسه	366
26	يبين محافظة الأستاذ على استمرارية جذب انتباه الطلبة لموضوع الدرس	367

27	يبين تحدث الأستاذ بصوت مسموع يتغير بما يناسب المواقف التعليمية	368
28	يبين تنويع الأستاذ في طرائق التدريس (الإلقاء، الحوار ...)	369
29	يبين استخدام الأستاذ الأمثلة التوضيحية بكفاءة لشرح الدرس	370
30	يبين إتاحة الأستاذ الفرصة للطلبة لطرح أسئلتهم	371
31	يبين تشجيع الأستاذ الطلبة على الاستفسار والمناقشة دون تردد وخجل	372
32	يبين مراعاة الأستاذ الفروق الفردية بين الطلبة في المستوى	373
33	يبين تكليف الأستاذ الطلبة بأنشطة تعليمية فردية وأخرى جماعية	374
34	يبين تهيئة الأستاذ لبيئة تعليمية داخل حجرة الدرس تحقق تعلما فعالا	376
35	يبين اهتمام الأستاذ بطريقة جلوس الطلاب في أماكنهم بشكل منظم	377
36	يبين غرس الأستاذ اتجاهات ايجابية في نفوس الطلاب نحو الانضباط الذاتي	378
37	يبين تعامل الأستاذ مع الطلبة باحترام ضمن معايير المهنة وآدابها	379
38	يبين حرص الأستاذ على معرفة أسماء طلبته ومناداتهم بها	380
39	يبين معالجة الأستاذ للمشكلات داخل غرفة الصف بطريقة مناسبة	381
40	يبين حرص الأستاذ على الالتزام بالوقت	382
41	يبين إبداء الأستاذ حماسة وحيوية داخل الصف	383
42	يبين امتلاك الأستاذ مهارة الاتصال والتواصل بفعالية مع الطلبة	384
43	يبين جذب الأستاذ انتباه الطلبة للدرس	385
44	يبين إجابة الأستاذ على أسئلة الطلبة واستفساراتهم	386
45	يبين توزيع الأستاذ الانتباه بين إجراءات التدريس وضبط الصف	387
46	يبين إتباع الأستاذ الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع الطلبة	388
47	يبين حرص الأستاذ على إثارة دافعية الطلبة للتعلم	389
48	يبين استخدام الأستاذ تقنيات التعليم الحديثة (جهاز العرض، الحاسوب ...)	391
49	يبين تنويع الأستاذ في استخدام الوسائل التعليمية التعلمية (السبورة، أجهزة العرض...) لزيادة جذب انتباه الطلبة	392
50	يبين توافق الوسيلة التعليمية التي يستخدمها الأستاذ مع محتوى الدرس	393
51	يبين تنظيم الأستاذ السبورة بطريقة فعالة هادفة	394
52	يبين توظيف الأستاذ تقنية الحاسوب في تسيير تعلم الطلبة	395
53	يبين تحفيز الأستاذ الطلبة للاطلاع على المراجع المختلفة للمادة	396
54	يبين تشجيع الأستاذ الطلبة على استخدام المكتبة الجامعية كمصدر من مصادر التعليم	397

55	يبين استخدم الأستاذ برنامج power point لتقديم الدرس	398
56	يبين تمكن الأستاذ من استخدام جهاز العرض	399
57	يبين استخدام الأستاذ الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب	400
58	يبين تشجيع الأستاذ للطلبة على استخدام المكتبات الالكترونية كمصدر للوصول إلى المعلومة	401
59	يبين استخدام الأستاذ الوسيلة التعليمية التي تخاطب أكبر عدد ممكن من الحواس	402
60	يبين حرص الأستاذ على استخدام الوسائل التعليمية التي تناسب وتخدم المادة الدراسية	403
61	يبين حرص الأستاذ على تدريب الطلبة على الوسيلة التعليمية ويكسبهم مهارات استخدامها بشكل جيد	404
62	يبين توضيح الأستاذ للطلبة معايير تقويم الواجبات التي يكلفون بها	405
63	يبين استخدام الأستاذ أساليب تقويم متنوعة تتناسب مع مستوى الطلبة	406
64	يبين متابعة الأستاذ الواجبات والأنشطة ويجعل لها علامة في التقويم	407
65	يبين تحقق الأستاذ من استيعاب طلبته للمادة العلمية	408
66	يبين طرح الأستاذ الأسئلة المثيرة للتفكير على طلبته أثناء الدرس	409
67	يبين طرح الأستاذ أسئلة أثناء الدرس للتأكد من فهم الطلاب	410
68	يبين مراعاة الأستاذ الفروق الفردية بين المتعلمين عند طرح الأسئلة	411
69	يبين إعداد الأستاذ الاختبارات وفق المعايير الخاصة لذلك	412
70	يبين صياغة الأستاذ أسئلة اختباراته بوضوح ودقة	413
71	يبين ارتباط أسئلة اختبارات الأستاذ بالمقرر الدراسي	414
72	يبين توخي الأستاذ الدقة في تصحيح اختباراته بوضع درجاته دون تحيز	415
73	يبين حرص الأستاذ على معرفة مستوى النمو المعرفي الذي وصل إليه الطالب	416
74	يبين عدم استخدام الأستاذ علامات الامتحان كوسيلة للتهديد	417
75	يبين إتقان الأستاذ لتشخيص نقاط القوة والضعف في تعلم الطلبة	418

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة للكشف عن ممارسة عضو هيئة التدريس الجامعي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة. حيث قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة، ولتحقيق الهدف من الدراسة قام باستخدام استمارة استبيان لجمع البيانات مكونة من 70 عبارة موزعة على خمسة محاور تسعى لاختبار فرضيات الدراسة، إذ تم توزيعه على عينة عشوائية طبقية مكونة من 200 طالب (ة) بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل خلال السنة الجامعية 2018/2017. حيث استخدم الباحث برنامج التحليل الإحصائي spss لتحليل البيانات واختبار صحة فرضيات الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية التخطيط للتدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

– يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية تنفيذ التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

– يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية إدارة الصف في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

– لا يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية استخدام الوسائل التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

– يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية التقويم في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

وانطلاقا من النتائج المتوصل إليها خلص الباحث إلى مجموعة من الاقتراحات يمكن أن نوجزها فيما يلي:

– وضع قائمة موحدة بالكفايات التدريسية الأساسية لعضو هيئة التدريس الجامعي يعتمد عليها رؤساء الأقسام والعمداء في عملية تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي.

– ضرورة تبصير عضو هيئة التدريس الجامعي بالكفايات التدريسية التي يمارسها من وجهة نظر الطلبة حتى يتمكن من تحسينها، وممارسة الكفايات التدريسية غير الممارسة.

– نشر وتعميم ثقافة الجودة والتميز بين أعضاء هيئة التدريس الجامعي.

– استمرار البحث في مجال جودة التدريس الجامعي من مختلف جوانبه، والكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة مع الاهتمام بأخذ آراء الطلبة والأساتذة على حد سواء.

– إجراء دراسة مسحية تشمل جميع الجامعات الجزائرية تكشف عن مدى امتلاك عضو هيئة التدريس الجامعي للكفايات التدريسية ودرجة ممارسته لهذه الكفايات.

الكلمات المفتاحية: الكفاية، الكفايات التدريسية، عضو هيئة التدريس الجامعي، الجودة، الجودة الشاملة في التعليم.

Résumer:

Le but de cette étude était de révéler la pratique des compétences pédagogiques des membres du corps professoral des universités à la lumière des normes de qualité générales en matière d'éducation du point de vue des étudiants. Le chercheur a utilisé l'approche descriptive utilisée dans cette étude pour recueillir des données un questionnaire de 70 mots divisé en cinq axes visant à vérifier les hypothèses de l'étude, qui a été distribué à un échantillon aléatoire de 200 étudiants de la Faculté des sciences humaines. Et des études sociales à l'Université de Jijel au cours de l'année universitaire 2017/2018. Lorsque le chercheur a utilisé le programme d'analyse statistique spss pour analyser les données et tester la validité des hypothèses de l'étude. L'étude a révélé les résultats suivants:

- Les membres du corps professoral de la faculté des sciences sociales et sociales de l'université de Jijel pratiquent la planification de l'enseignement à la lumière des normes de qualité globale en matière d'enseignement du point de vue des étudiants.
- Les membres du corps professoral de la faculté des sciences humaines de l'Université de Jijel pratiquent la mise en œuvre de l'enseignement à la lumière des normes de qualité globale en matière d'enseignement du point de vue des étudiants.
- Les membres du corps professoral de la faculté des sciences humaines et sociales de l'Université de Jijel maîtrisent la gestion de la classe à la lumière des normes de qualité globales en matière d'éducation du point de vue des étudiants.
- Les membres du corps professoral de la faculté des sciences humaines de l'Université de Jijel n'exercent pas des moyens pédagogiques suffisants eu égard aux normes de qualité globales en matière d'enseignement du point de vue des étudiants.
- Les membres de la faculté des sciences humaines et sociales de l'Université de Jijel maîtrisent l'évaluation à la lumière des normes de qualité globale en matière d'enseignement du point de vue des étudiants.

Sur la base des conclusions tirées, le chercheur a conclu par un ensemble de suggestions pouvant être résumées comme suit:

- Mise en place d'une liste unifiée des compétences pédagogiques de base des membres du corps professoral de l'université, qui sera approuvée par les chefs de département et les doyens lors du processus d'évaluation des performances pédagogiques des membres du corps professoral de l'université.
- La nécessité d'éclairer les membres du corps professoral de l'université avec les compétences pédagogiques exercées par les étudiants du point de vue des étudiants afin qu'il puisse les améliorer et mettre en pratique des compétences d'enseignement qui ne sont pas pratiquées.
- Diffuser et diffuser la culture de la qualité et de l'excellence parmi les membres du corps professoral des universités.
- Poursuivre les recherches sur la qualité de l'enseignement universitaire sous toutes ses facettes et sur les compétences pédagogiques à la lumière des normes de qualité exhaustives, dans le souci de prendre en compte l'opinion des étudiants et des professeurs.
- La réalisation d'une enquête couvrant toutes les universités algériennes révèle dans quelle mesure les membres du corps professoral de l'université possèdent les compétences pédagogiques et le degré de mise en pratique de ces compétences.

Mots-clés: compétence, compétences pédagogiques, membre du corps professoral, qualité, qualité totale en éducation.

Abstract:

The aim of this study was to reveal the practice of the university faculty member's teaching competencies in light of the overallquality standards in education from the point of view of students. The researcher used the descriptive approach in this study. In order to achieve the objective of the study, he used a questionnaire to collect data consisting of 70 words which divided into five axes that seeks to test the hypotheses of the study. It was distributed to a random sample of 200 students at the Faculty of Humanities And social studies at Jijel University during the 2017/2018 academic year. The researcher used the statistical analysis program spss to analyze the data and to test the validity of the hypotheses of the study. The study found the following results:

- University faculty members at the Faculty of Social and Social Sciences at Jijel University practice the planning of teaching in the light of the overall quality standards in education from the point of view of students.
- The members of the faculty of the Faculty of Humanities and Social Sciences at Jijel University practice the implementation of teaching in the light of the overall quality standards in education from the point of view of students.
- The faculty members of the Faculty of Humanities and Social Sciences at Jijel University are proficient in the management of the classroom in the light of the overall quality standards in education from the point of view of students.
- The faculty members of the Faculty of Humanities and Social Sciences at Jijel University do not exercise sufficient educational means in light of the overall quality standards in education from the point of view of students.
- The members of the faculty of the Faculty of Humanities and Social Sciences at Jijel University are proficient in the assessment in the light of the overall quality standards in education from the point of view of students.

Based on the conclusions, we reached that the researcher concluded with a set of suggestions that can be summarized as follows:

- Setting up a unified list of basic teaching competencies of the university faculty members, which will be approved by department heads and deans in the process of evaluating the teaching performance of university faculty members.
- The need to enlighten the university faculty members with the teaching competencies practiced by the students from the point of view of the students so that he can improve them and practice teaching competencies that are not practiced.
- Disseminate and disseminate the culture of quality and excellence among university faculty members.
- Continuing research in the quality of university teaching in all its facets, and teaching competencies in the light of the comprehensive quality standards with interest in taking the views of students and professors alike.
- Conducting a survey study covering all Algerian universities reveals the extent to which the university faculty members possess the teaching competencies and the degree of practicing these competencies.

Keywords: competence, teaching competencies, faculty member, quality, total quality in education.

مقدمة

مقدمة:

أضحى تقدم الأمم مرهون بما تمتلكه من معرفة وثروة بشرية متعلمة قادرة على الإبداع والإنتاج والمنافسة وتحقيق التنمية في شتى المجالات. والتعليم الجامعي بوصفه جزءا رئيسيا من المنظومة الكلية للتعليم يعد حجر الأساس في تحقيق التنمية الشاملة والتقدم الحضاري للمجتمع. حيث تعد الجامعات مؤسسات علمية وتربوية تسعى إلى تحقيق العديد من الأهداف في الجانب الأكاديمي والبحثي وتنمية المجتمع.

وقد جاء الاهتمام بالتعليم الجامعي في الجزائر بعد انخفاض مستوى هذا الأخير بفعل التغيرات والتطورات المتسارعة في مجال التعليم وما رافقها من متطلبات المرحلة الراهنة. الأمر الذي دفع الجامعات الجزائرية التفكير في أساليب حديثة تستطيع أن تفي بتحقيق الأهداف المرجوة بما يتفق مع تحديات العصر ورهاناته، حيث عمدت لتبني وتطبيق معايير الجودة في التعليم العالي كأنجع الحلول لمواجهة التحديات المعاصرة وتدني مستوى التعليم العالي. حيث تغيرت النظرة للتعليم على أنه عملية استهلاكية وخدمة تقدمها الدولة لأفرادها، وصار ينظر إليه على أنه استثمار مربح في رأسمال البشري.

ويمثل عضو هيئة التدريس الجامعي القلب النابض للتعليم الجامعي، ومما لا شك فيه أن جودة أداءه للمهام الملقاة على عاتقه من أحد العناصر الحاسمة وبالغة الأثر في تحسين مخرجات الجامعة وجودتها. فالتدريس الجامعي يعتبر مؤشر أساسي يعتمد عليه عند قياس مؤشرات الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، من خلال جودة الطرائق والاستراتيجيات المعتمدة في التدريس، وكذلك الوسائل المستعملة في التدريس، والتقويم، وطبيعة العلاقة الصفية السائدة بين الأستاذ وطلبته.

وفي هذا إشارة واضحة لأهمية دور عضو هيئة التدريس الجامعي في التطوير النوعي للتعليم الجامعي، إذ يتوقع من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات أن يلعبوا دورا حيويا وأساسيا في تحقيق جودة التعليم العالي وذلك استنادا للأدوار والمسؤوليات المنوطة بهم، والتي تمثل جوهر ولب مجالات الجودة في التعليم.

ونظرا لأهمية الدور الذي يلعبه عضو هيئة التدريس الجامعي ولكي يتمكن من القيام بدوره بشكل فعال لابد من امتلاكه لمجموعة من الكفايات التدريسية والمتمثلة أساسا في الكفايات الآتية: التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، استخدام الوسائل التعليمية، إدارة الصف، التقويم. ومن هذا المنطلق فإن نجاح عملية التعليم والتعلم في الجامعة متوقف على مدى توفر أعضاء هيئة التدريس الجامعي على الكفايات والمهارات اللازمة لمهنة التدريس.

وبغية تطوير الأداء التدريسي ورفع القدرات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي وضمان المخرجات التربوية ذات الكفاءة العالية، لابد من السهر على تنفيذ عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي كونها عملية ملحة وأولوية مهمة يجب عدم إهمالها. لذلك فإن تقويم أعضاء هيئة التدريس وخاصة في الجانب التدريسي عمل في غاية الأهمية، انطلاقا من أن تحقيق أهداف الجامعة يعتمد بالدرجة الأولى على مدى كفاءة وفاعلية أعضاء هيئة التدريس الجامعي، كون تقويم كفايات عضو هيئة

التدريس يسهم في تحديد جوانب القوة والضعف في أدائه، وهو ما يؤكد على أن الكفايات التدريسية من الأهمية بمكان للأستاذ الجامعي.

ويعتبر تقويم عضو هيئة التدريس الجامعي عن طريق طلبته أصدق المحكمات وأكثرها ثباتا في تقويم عمله ومهاراته، وما يلم به من خبرات وممارسات تتعلق بمهنة التدريس. كما أنها مؤشر من مؤشرات الجودة الشاملة في التعليم، على اعتبار أنها تدعو إلى التركيز على المتعلم والاهتمام بحاجاته ومطالبه التعليمية والاجتماعية والنفسية.

لذا أصبح لزاما إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع الكفايات المرتبطة بمهنة التدريس الجامعي، بغية معرفة الكفايات التدريسية الممارسة فعليا في الواقع التدريسي لدفع نظام التعليم الجامعي بشكل فعال ليحقق أهدافه ضمن معايير الجودة الشاملة في التعليم، خاصة وأن هذا الموضوع لم ينل حظا وافرا من الدراسة في الجامعات الجزائرية. وقد جاءت هذه الدراسة لمحاولة إضافة أبعاد جديدة عن واقع أداء أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل من خلال تعرف آراء طلبتهم حول أدائهم.

وضمن هذا المسعى فقد تم تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين: الجانب النظري، واشتمل على خمسة فصول:

الفصل الأول: وفيه تم التطرق إلى الإطار المفاهيمي للدراسة ويتناول إشكالية الدراسة التي يعتبر تحديدها من أهم الخطوات التي تبلور موضوع الدراسة فضلا عن تحديد فرضيات الدراسة، والمبررات الأساسية التي دفعت الباحث إلى اختيار هذا الموضوع، إبراز أهمية الدراسة وكدا الأهداف التي تسعى إلى تحقيها، كما تم أيضا تحديد مفاهيم الدراسة بالإضافة إلى عرض الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة الراهنة.

الفصل الثاني: والمعنون بالنظريات المفسرة لموضوع الدراسة، والذي تضمن النظريات المفسرة للكفايات والمتمثلة في الاتجاه القائم على أساس الكفايات، وحركة المعايير التربوية. والنظريات المفسرة للتعليم الجامعي والمتمثلة في الاتجاهات النظرية الكلاسيكية، الاتجاهات النظرية المعاصرة، نظرية التحديث، نظرية رأس المال البشري. والنظريات المفسرة للجودة الشاملة والمتمثلة في إسهامات رواد الجودة: إدوارد ديمنج، والتر شيوارت، فيليب كروسبي، جوزيف جوران، آرماند فيغنباومن مالكوم بالديرج، كاورو أيشيكاوا، جينجي تاجوشي، بيتر سنج، وشيغيو شنغو.

الفصل الثالث: المعنون بكفايات عضو هيئة التدريس الجامعي وتم فيه التركيز على ثلاثة نقاط أساسية هي: الكفايات من خلال التطرق إلى خصائصها، أساليب تحديدها، أنواعها، مصادر اشتقاقها، أبعادها، مكونات كفاية التدريس، برنامج تربية المعلمين القائم على الكفايات، علاقة الكفاية بأداء عضو هيئة التدريس. كما تضمن أيضا التدريس من خلال التطرق إلى أهمية مهنة التدريس، مبادئ التدريس، خصائصه، مهاراته، أسس التدريس الجيد، وخصائص ومواصفات طريقة التدريس الجيدة. وتضمن هذا الفصل كذلك الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي والمتمثلة في الكفايات التالية: كفاية

التخطيط للتدريس، كفاية تنفيذ التدريس، كفاية استخدام الوسائل التعليمية، كفاية إدارة الصف، كفاية التقويم. وأخيرا عضو هيئة التدريس الجامعي من خلال التطرق إلى مواصفاته، مهامه ووظائفه، تقويم أداءه، وتطوير أدائه.

الفصل الرابع: والمعنون بالجودة الشاملة في التعليم الجامعي، وقد تم التركيز في هذا الفصل على ثلاثة نقاط أساسية هي: المعايير وتم التطرق فيها لأهمية المعايير، خصائصها، أغراضها، تصنيفها. الجودة الشاملة في التعليم وتم فيها التطرق إلى أهمية الجودة في التعليم، أهدافها، خصائصها، أساسياتها، مبادئها، فوائد تطبيقها، معوقات تطبيقها، معايير الجودة الشاملة في التعليم. كما تضمن أيضا الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي حيث تم التطرق فيه إلى أهداف ومبررات تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم الجامعي، مكونات نظام الجودة الشاملة في المؤسسات الجامعية، مراحل تطبيق الجودة في المؤسسات الجامعية، الأساليب المستخدمة في تحقيق جودة أداء المؤسسات الجامعية، التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم.

الفصل الخامس: والمعنون بالجامعة والتعليم الجامعي، وتم فيه التطرق إلى نقطتين أساسيتين هما: الجامعة وتم التطرق هنا إلى أهمية الجامعة، أهدافها، خصائصها، وظائفها، التحديات التي تواجه الجامعة الجزائرية. التعليم الجامعي والذي تم التطرق فيه لأسس التعليم الجامعي، أهدافه، أهميته وخصائصه، وظائفه، تحديات التعليم الجامعي في الجزائر.

أما الجانب الميداني لهذه الدراسة فقد جاء في فصلين:

الفصل السادس: تم فيه التطرق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية والمتمثلة في مجالات الدراسة، المنهج المستخدم، عينة الدراسة وطريقة اختيارها، أدوات جمع البيانات، وأساليب المعالجة الإحصائية.

الفصل السابع: والمعنون بتكميم وتحليل المعطيات الميدانية ونتائج الدراسة، وتم فيه التطرق إلى عرض وتحليل البيانات الميدانية، ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء فرضيات الدراسة، وفي ضوء الدراسات السابقة.

وأخيرا ختم الباحث دراسته بجملة من المقترحات، والقضايا التي أثارتها الدراسة، ثم الخاتمة كحوصلة نهائية لبحثه، وأهم المراجع المستخدمة والملاحق.

الفصل الأول:
الإطار المفاهيمي للدراسة

أولا: إشكالية الدراسة 5
ثانيا: تحديد فرضيات الدراسة 8
ثالثا: أسباب اختيار موضوع الدراسة 9
رابعا: أهداف الدراسة 10
خامسا: أهمية الدراسة 10
سادسا: مفاهيم الدراسة 12
سابعا: الدراسات السابقة 33

أولا: إشكالية الدراسة

لم يعد هناك مجال للنقاش أو الجدل حول أن التعليم أصبح مطلبا أساسيا أكثر من أي وقت مضى، كون له أهمية بالغة في إعداد كوادر علمية وفنية وتنظيمية وإدارية في المجتمعات الحديثة، يساهمون في دعم ودفع عجلة التنمية. والدليل على ذلك استنزاف التعليم لجزء كبير من الموارد المالية والإمكانيات البشرية للدولة، سعيا منها لأن يكون التعليم عالي الجودة يمد الدارسين بخبرات ومهارات عالية الكفاءة. وباعتبار التعليم الجامعي يحتل قمة الهرم التعليمي، فهو المسؤول عن تنمية رأس المال البشري، وإعداد الإطارات والكفاءات المؤهلة، خاصة وأن الجامعة كانت ولا تزال منبع الفكر والإبداع الانساني. وهو ما يلزم مؤسسات التعليم العالي تطوير التعليم بها، من خلال تطوير ورفع كفاءة التدريس الجامعي، خاصة في ظل ما فرضه الواقع المعاصر والتحديات المستقبلية.

وهو ما يؤكد على أن جودة التعليم العالي أضحت مطلبا أساسيا يجب أن يتحقق في عصر يسوده التعقيد والتغيير والمنافسة. الأمر الذي ساهم في تغير النظرة للتعليم على أنه عملية استهلاكية وخدمة تقدمها الدولة لأفرادها، وأصبح ينظر له على أنه استثمار مربح في الرأسمال البشري. لكن "يبدو ميزان القوة في الأوضاع الحالية في غير صالح الجامعة، ذلك أن تثمين دورها ومنتوجها (المعرفة والكفاءات التي يحملها خريجو الجامعات) لا تحظى بالاعتراف الاجتماعي إلا من خلال إبراز فعاليتها وقدرتها على تحقيق منفعة عملية محددة تتجسد خاصة في بلوغ سيطرة مثلى على المشكلات المجتمعية من قبل القوى التي لها مصلحة وهدف في ذلك"[1]. لدا تحرص المجتمعات المعاصرة على تطوير نظمها التعليمية، والسعي لتحقيق أعلى درجة من الجودة في المخرجات التعليمية، خاصة وأن الكثير من الباحثين يؤكدون على أن السبيل الوحيد لمواجهة التحديات المعاصرة يتمثل في رفع جودة ونوعية التعليم، وتحسين مخرجاته.

إن التعليم الجامعي في الجزائر كغيره من أنظمة التعليم في الدول النامية يعاني العديد من المشاكل منها ما يتعلق بالمناهج ومنها ما يتعلق بالمدرسين وبيئة العمل، بالإضافة إلى تدني مستوى خريجي هذا النظام، وعدم تطابق إعدادهم وتدريبهم مع حاجات التنمية الاجتماعية والاقتصادية، ووجود فائض في خريجي التخصصات النظرية. وهو ما يقودنا للقول بأن مشكل التعليم العالي في الجزائر عموما يكمن في عدم جودته، خاصة وأن الطابع الكمي يغلب على حساب الطابع النوعي في كافة المستويات الدراسية، كما أن استخدام أعضاء هيئة التدريس الجامعي لأساليب التلقين والحشو لا يزال غالبا على أساليب التدريس بالجامعة الجزائرية والذي يقيد فرص الإبداع لدى الطالب، "وكأن الطلبة سجناء نمط من التعليم لا يقدرون على رده والتحرر منه فإنهم أدمغة تشكل وتحشى بالمعلومات فإذا أخرجتهم من هذا النمط شعروا بالقلق والفشل وتراهم يضيعون ويستسلمون، الحق أن نمط التعليم المعتمد في مدارسنا منذ المراحل

---

[1] عياشي عنصر: **أي غد لعلم الاجتماع؟**، أعمال ندوة بعنوان الجامعة اليوم، منشورات CRASC، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، وهران، الجزائر، ماي 1998، ص12.

الأولى عود التلميذ أولا والطالب ثانيا على التلقي السكوني فإنه يقمع روح المبادرة والمخيلة، تلك المحركات التي تحث الفرد على بدل الجهد للتعلم والاكتساب"[1]، وهو ما يوحي بغياب فلسفة واضحة للتعليم العالي. ومع تزايد عدد الطلبة في الجامعات أصبحت العلاقة بين الأستاذ والطالب تتسم بالتوتر نتيجة هشاشة التواصل بين الطرفين، كل ذلك انعكس بشكل سلبي على المستوى التعليمي للطلبة.

وهو ما يجعل قضية تطوير التعليم الجامعي إذن ليست قضية كم بقدر ما هي قضية جوهر التعليم ومضمونه وطرائقه وكفاياتها في إيجاد القوى القادرة على الإسهام في بناء المجتمع والنهوض به. ولن يتأتى ذلك إلا بتغيير الممارسات التدريسية المعتمدة لتتوافق مع متطلبات التدريس الفعال، من خلال تطبيق استراتيجيات الجودة في التعليم، وتبديد الفوارق بين الأستاذ الجامعي وطلبته.

فالملاحظ في الجامعة الجزائرية بأن الكثير من أعضاء هيئة التدريس الجامعي يتم توظيفهم بالجامعة بناء على درجتهم العلمية دون مراعاة كفاءتهم التدريسية أو المهنية، وحتى دون مراعاة لسماتهم الشخصية. فأغلب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات لم يسبق لهم وأن تلقوا تكوينا، خاصة بالمناهج وطرق وأساليب التدريس وكيفية التعامل مع الطلاب وغيرها من الأمور التربوية اللازمة لهم كأساتذة. وعلى هذا الأساس ليس كل من يملك درجة علمية في أحد الفروع العلمية مؤهل ويصلح لأن يكون عضو هيئة تدريس بالجامعة. الأمر الذي يحتم على عضو هيئة التدريس الجامعي إذن امتلاك مجموعة من الكفايات والمهارات التدريسية، التي تجعله يؤدي مهنته على أكمل وجه.

وعليه تعد كفاءة التدريس الجامعي مؤشرا أساسيا يعتمد عليه عند قياس مؤشرات الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، من خلال ما يتمتع به أعضاء هيئة التدريس الجامعي من كفايات ومهارات تدريسية تؤهلهم لأداء واجباتهم بشكل فعال. ومما لا شك فيه أن جودة أداء عضو هيئة التدريس الجامعي للمهام الملقاة على عاتقه من العناصر الحاسمة وبالغة الأثر في تحسين مخرجات الجامعة وجودتها، كونه يمثل الركن الأساسي في العملية التعليمية والمهيمن في قاعة التدريس، والمحرك لدوافع الطلبة والمشكل لاتجاهاتهم، وحلقة الوصل بين المدخلات التعليمية وبين المخرجات التعليمية المتمثلة في الطالب.

ومن هذا المنظور فإن جودة مؤسسات التعليم الجامعي أضحت تحددها اليوم نوعية الهيئة التدريسية بها وكفاءتهم وكفاياتهم الشخصية والمعرفية والأساليب التي يعتمدونها في تحضير الدرس وتنفيذه والوسائل المستعملة في التدريس، ومدى قدرتهم على التواصل مع الطلبة واهتمامهم بالعلاقات الانسانية الصفية، وكذلك الأساليب التي يعتمدونها في تقويم الطلبة. وهذا لن يتأتى إلا إذا استطاع عضو هيئة التدريس الجامعي توظيف كفاياته ومهاراته التدريسية بشكل سليم وفعال، كونه يمثل جوهر النشاط العلمي والأكاديمي.

---

[1] خولة طالب إبراهيمي: **من الثانوية إلى الجامعة بين لغة التدريس والموقف من المعرفة، جامعة تبحث عن نفسها! طلبة أم تلاميذ؟!**، أعمال ندوة بعنوان الجامعة اليوم، منشورات CRASC، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، وهران، الجزائر، ماي 1998، ص64.

لذا أصبحت التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات استثمارا أكاديميا يساعد على تحسين أداء عضو هيئة التدريس الجامعي، وبالتالي الارتقاء بالجانب المهاراتي والمهني له والذي سيؤدي إلى تحسين المخرجات التعليمية، خاصة وأن جودة مخرجات التعليم تمثل المحك الذي يحكم به على جودة التعليم الذي تقدمه الجامعة. وعليه تسعى اليوم الجامعات الجزائرية إلى بدل الجهود اللازمة لتأهيل وتدريب أعضاء هيئة التدريس الجامعي بها بشكل يساعدهم على القيام بعملهم على أكمل وجه، وعلى تطوير وتنمية مستوى أدائهم، إضافة إلى متابعة وتقويم ممارساتهم التدريسية، والوقوف على مواطن القوة والقصور في أدائهم. فإتقان عضو هيئة التدريس الجامعي لمادته العلمية لم يعد كافيا لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، بل لابد أن يكون متمتعا بكفايات تدريسية تمكنه من أداء مهامه الجديدة بأعلى درجة من الإتقان. "فنجاح المدرس في أداء أدواره ومهامه يتوقف على نوعية التكوين الذي تلقاه، فالمدرس الذي أحسن إعداده وفق ما يتفق مع تخصصه الأكاديمي، ودوره المهني يستطيع أن يوظف كفاياته التي اكتسبها بكفاءة، وتحويل التفكير التربوي والنظري إلى واقع ينمي قيم التدريس".[1]

ومن هذا المنطلق، فإن تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي يفيده في تطوير مستواه ورفع كفاءته ومكانته في الجامعة، والتميز في التدريس. خاصة وأن عملية تقويم جودة التدريس الجامعي لدى أساتذة الجامعة تمثل عاملا أساسيا في تطوير الأداء التدريسي لهم، بل وتعتبر قوة دافعة في تطوير التعليم الجامعي بصفة عامة وتحسين نواتجه. ويعد إشراك الطلبة في تقويم أعضاء هيئة التدريس من مؤشرات الجودة الشاملة، وأحد أكثر المحددات التقويمية في الحكم على كفاءة العملية التعليمية، خاصة وأن نجاح العملية التعليمية من عدمه مرهون بمدى ما يتمتع به عضو هيئة التدريس الجامعي من سمات شخصية وخصائص نفسية وعقلية، وما لديه من غزارة أكاديمية وخبرات تربوية ومهنية. والطلبة أكثر إدراكا لهذه الصفات أكثر من غيرهم، وذلك لاتصالهم وتواصلهم المباشر بأساتذتهم، فهم قادرون على إبداء آرائهم حول الأداء التدريسي وتشخيص جوانب الضعف واكتشاف الكفايات التدريسية غير الممارسة أصلا من قبل عضو هيئة التدريس الجامعي.

وهو ما دفع الباحث في هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على هذه المسألة ومحاولة تقصي ورصد الواقع الفعلي لها، للوقوف على أهم الكفايات والمهارات التدريسية التي لابد أن يتحلى بها عضو هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم. ويمكن تلخيص مشكلة هذه الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: **هل يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة؟.**

---

[1] حسام الدين رفعت حسين حرز الله: **دور مديري المدارس الإعدادية في وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في تحسين كفايات معلمي العلوم وفق معايير الجودة الشاملة وسبل تطويره**، مذكرة ماجستير في الإدارة التربوية (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، ديسمبر 2016، ص13.

ويتفرع عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

– هل يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية التخطيط للتدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة؟.

– هل يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية تنفيذ التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة؟.

– هل يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية إدارة الصف في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة؟.

– هل يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية استخدام الوسائل التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة؟.

– هل يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية التقويم في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة؟.

ثانيا: تحديد فرضيات الدراسة

1- الفرضية الرئيسية:

– يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

2- الفرضيات الفرعية:

– يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية التخطيط للتدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

– يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية تنفيذ التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

– يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية إدارة الصف في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

– يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية استخدام الوسائل التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

– يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية التقويم في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

ثالثا: أسباب اختيار موضوع الدراسة

إن اختيار الباحث لموضوع دراسة ما دون غيره من المواضيع له مبرراته وأسبابه، وتعتبر هذه الأخيرة دوافع محفزة لاختيار موضوع جدير بالدراسة. ويعد موضوع الكفايات التدريسية اللازمة لمهنة التدريس واحدا من المواضيع الهامة التي لا تزال تستدعي الدراسة والبحث فيها.

فمن خلال اطلاع الباحث على العديد من الدراسات والبحوث المتعلقة بالكفايات التدريسية وجد ندرة في البحوث التي تطرقت لهذا الموضوع في التعليم الجامعي، وفي مؤسسات التعليم الجامعي بشكل خاص. كما أن شكوى العديد من الطلبة من صعوبة المقررات الدراسية وعدم استيعابهم وفهمهم لها، وكذا تركيزها على الكم والحفظ، وجمود طريقة التدريس المتبعة وغيرها، والتي تعود في الكثير من الأحيان إلى نقص كفايات عضو هيئة التدريس الجامعي، هي التي دفعت بالباحث لاختيار هذا الموضوع للدراسة والبحث. وعلى ضوء ذلك فإن أسباب اختيار هذا الموضوع تتمثل فيما يلي:

1- أسباب ذاتية:

- توجه اهتمام الباحث لتناول موضوع الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي على اعتبار أن الباحث أحد أعضاء هيئة التدريس الجامعي.
- الاطلاع المسبق على بعض البحوث والدراسات في الموضوع مما أعطى الباحث نظرة عامة حوله، فكان مشجع لاختياره كموضوع للدراسة.
- الرغبة في معالجة موضوع يمكن أن تستفيد منه مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.
- الميل إلى الاستطلاع والتفاني في البحث.

2- أسباب موضوعية وعلمية:

- دراسة هذا الموضوع دراسة علمية بالرجوع إلى القواميس والمراجع.
- قابلية الظاهرة للدراسة العلمية والميدانية باعتبارها ظاهرة موجودة بالفعل وملموسة، حيث يمكن تطبيق بعض الإجراءات المنهجية وأدوات جمع البيانات لدراستها، وبالتالي يمكن معرفة ممارسة عضو هيئة التدريس الجامعي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.
- يعتبر هذا الموضوع ذو تأثير كبير ومباشر على الطالب الجامعي الذي يعتبر محور العملية التعليمية وأهم مخرجاتها، الأمر الذي يحتم على عضو هيئة التدريس الجامعي امتلاك الكفايات التدريسية.
- الوقوف على أهم الكفايات التدريسية الممارسة من قبل أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل، ومدى توافقها مع تطلعات طلبة هذه الكلية.
- نظرا لقلة الدراسات التي اهتمت بموضوع الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم، يسعى الباحث لمحاولة تغطية النقص في التراث النظري حول الموضوع، ومن ثمة إثراء المكتبة الجامعية.

رابعا: أهداف الدراسة

إن أي دراسة مهما كان نوعها لا يمكن أن تنطلق من فراغ دون أن تكون لها أرضية أو خلفية تستند إليها. وبغض النظر عن الهدف العلمي الذي يكمن وراء كل دراسة وبحث من خلال توسيع المعارف في مختلف المجالات، وتطوير المهارات على البحث والتحليل والتفسير. فإن هذه الدراسة تهدف للكشف عن ممارسة عضو هيئة التدريس الجامعي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة، كهدف رئيس. وتندرج ضمنه الأهداف الفرعية التالية:

– الكشف عن ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية التخطيط للتدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

– الكشف عن ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية تنفيذ التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

– الكشف عن ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية إدارة الصف في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

– الكشف عن ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية استخدام الوسائل التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

– الكشف عن ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية التقويم في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

أما الأهداف الخاصة فيمكن حصرها في النقاط التالية:

– محاولة القيام بدراسة ميدانية للكشف عن مدى التطابق بين الدراسة النظرية والدراسة الميدانية.

– إثراء التراث العلمي التربوي والسوسيولوجي بنتائج هذه الدراسة بغية فتح نافذة بحث جديدة لتحسين ورفع مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم.

– معرفة اتجاهات الطلبة حول الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل، كون آراء الطلبة عامل أساسي ومهم في عملية تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي.

– الكشف عن مواطن الضعف والقصور في الجوانب الأدائية والتدريسية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل، ومحاولة تغطيتها عن طريق تدعيم إدراكهم وفهمهم للكفايات التدريسية التي لا بد أن تتوافر لديهم.

خامسا: أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية أعضاء هيئة التدريس الجامعي، كونهم العناصر الفاعلة والأساسية التي لا غنى عنها في العملية التعليمية، وتتوقف عليهم كفاءة وجودة مخرجات العملية التعليمية. فقد أضحت اليوم معايير الجودة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في الممارسة التدريسية

ضرورة ملحة لنجاح العملية التعليمية، وضمان مخرجات تعليمية فعالة ترضي احتياجات المجتمع ومتطلبات سوق الشغل. ومن ثم فإن الدراسة الحالية يمكن أن تساهم في تقديم نتائج واقعية تساعد في تحسين وتطوير الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، بحيث ينعكس ذلك إيجابا على أعضاء هيئة التدريس الجامعي وعلى الطلبة على حد سواء. وهذا استجابة للاتجاهات الحديثة التي تدعو إلى الاهتمام أكثر بموضوع جودة التعليم على جميع الأصعدة، وإعداد عضو هيئة التدريس الجامعي وتأهيله وإكسابه الكفايات التدريسية اللازمة التي من شأنها أن تحقق جودة الأداء التدريسي.

والحديث عن جودة التعليم العالي يحتم علينا أن نبحث عن جودة التدريس وجودة عضو هيئة التدريس، وما يدور داخل الصف من تفاعل لفظي على اعتبار أنه محور عملية التعليم. خاصة وأن جودة التعليم الجامعي اليوم تمثل أهم التحديات التي تواجه نظم التعليم في جميع الدول، والتي تستدعي إعادة النظر في فلسفة التعليم الجامعي ووضع معايير تضمن تحقق جودة المخرجات التعليمية.

ويمكن أن نوضح أهمية هذه الدراسة من خلال النقاط التالية:

– يقدم هذا البحث قائمة من المعايير التي ستفيد في تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي، وهذا بدوره سيمكن المسؤولين عن الجامعات من تشخيص جوانب القوة والضعف في الكفاءة التدريسية لأساتذتها، مما يسهم في تطوير أدائهم التدريسي.

– تتيح قائمة المعايير هذه فرصا لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لكي يطلعوا على مضامين مهارات التدريس الجامعي، مما قد يوفر لهم خبرة حقيقية في هذا المجال.

– قد تفيد في معرفة بعض المتغيرات على جودة مهارات التدريس لأعضاء هيئة التدريس الجامعي وتحديد كيفية استثمارها، ومعرفة أي منهم أكثر حاجة من غيره لتطوير أدائه التدريسي.

– زيادة الوعي بأهمية الارتقاء بالأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس الجامعي من خلال تنمية مهاراته وتطويرها بغية الوصول بأدائه إلى مستوى معايير الجودة المهنية والتدريسية.

– إلقاء الضوء على أهمية تطوير الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي وانعكاساتها على تحقيق الجودة في التعليم العالي، مع إبراز أهم الاستراتيجيات التي يمكن إتباعها في هذا المجال.

– الاستجابة للاتجاهات الحديثة التي تدعو إلى زيادة الاهتمام بموضوع جودة التعليم الجامعي.

– تناولت هذه الدراسة موضوع الجودة في التدريس، وهو ما يسعى إليه أعضاء هيئة التدريس المتميزون والمبدعون في أدائهم التدريسي.

– تحديد مدى تحقق معايير الجودة في الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل، وهو ما قد يساهم في إعادة النظر في تطوير ممارساتهم التدريسية.

سادسا: مفاهيم الدراسة

تشكل مفاهيم الدراسة الإطار والخلفية التي ينطلق منها الباحث والتصور الذي يوجهه في انجاز بحثه عبر مراحل مختلفة. وتعتبر المفاهيم من الخطوات البحثية التي ننقل من خلالها أفكارنا النظرية إلى واقع ملموس، فلا يمكن الاستغناء عن المفاهيم. ومن هذا المنطلق حاول الباحث صياغة مفاهيم الدراسة في ضوء التراث السوسيولوجي العام، وضمن سياق نظري يسمح بتحديدها في ضوء معطيات الواقع، والتي هي ذات ارتباط وثيق بموضوع البحث، وتتلخص في المفاهيم التالية:

1- الكفاية:

إن مفهوم الكفاية من المفاهيم التي دارت حولها كثير من النقاشات والآراء، حيث وجد الباحثين والدارسين إشكالية كبيرة في تحديد هذا المفهوم حتى يصبح ذا مدلول واضح ويسهل التعامل معه وإدراكه. وذلك لنظرة كل باحث إلى مفهوم الكفاية من زاوية تختلف عن تلك النظرة التي ينظر من خلالها غيره، إضافة إلى حداثة مفهوم الكفاية، حيث لم يتبلور مفهوم محدد للكفاية، مما يضطر كل باحث إلى استخدام مفهوم إجرائي معين يخدم أغراض بحثه أو دراسته. وسيتم هنا عرض بعض التعريفات التي قدمت لمفهوم الكفاية.

1.1- المعنى اللغوي للكفاية:

جاء في لسان العرب لابن منظور "كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر، ويقال كفاك هذا الأمر أي حسبك".[1]

وذكر الفيروز آبادي في القاموس المحيط "كفاه مؤونته يكفيه كفاية، وكفاك الشيء واكتفيت به واستكفيته الشيء فكفانيه، ورجل كاف، وكفيء".[2]

2.1- المعنى الاصطلاحي للكفاية:

"مفهوم الكفاية اللغوي يقصد به الشيء الذي لا غنى عنه ويكفي عما سواه، وكلمة كفاية تعني الاستغناء، أما بالمعنى الاصطلاحي فتعني بأنها مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما. وفي التربية تعني الكفاية بأنها الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم نتيجة مروره ببرنامج معين والتي تنعكس على أدائه داخل الصف، وهذه الكفايات لا يمكن قياسها إلا بملاحظة أداء المعلم داخل الصف عن طريق بطاقات ملاحظة معدة لهذا الغرض".[3]

وتعني الكفاية "القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية والوصول إلى النتائج المرجوة بأقل التكاليف من الجهد والوقت والمال". فالكفاية "هي التي تصف الحد الأدنى للأداء فعندما يصل الفرد إلى حد الكفاية

---

[1] جمال الدين ابن منظور: **لسان العرب**، دار العلم للملايين، بيروت، 1990، ص139.

[2] مجد الدين محمد يعقوب الفيروز آبادي: **القاموس المحيط**، دار الكتب العالمية، بيروت، ط1، 2006، ص1335.

[3] نواف أحمد سمارة، عبد السلام موسى العديلي: **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، دار المسيرة، عمان، ط1، 2008، ص.ص 135. 136

فهذا يعني أنه قد وصل إلى الحد الأدنى من المهارة التي تساعد على أداء العمل. أي أن المعلم الذي يمتلك من القدرات والمهارات التي تصل به إلى تحقيق الحد الأدنى من الأهداف التعليمية المنشودة، نقول أنه يمتلك كفايات أدائه لعمله التعليمي".[1]

ويعرف "استيلي ايلام Estanley Elam" الكفاية بأنها "مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لعملية التعليم".[2]

في حين تعرفها "باتريسيا" بأنها "أهداف سلوكية محددة بدقة، وتصف هذه الأهداف كل المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لممارسة مهنة التعليم".[3]

بينما عرف "كاري بورش C. Borich" الكفاية بأنها "مستوى من الفاعلية تظهر في سلوك المعلم ويمكن ملاحظتها. وقسمها إلى ثلاثة أصناف: كفايات معرفية، كفايات أدائية، كفايات نتاجية؛ أي التي تؤدي إلى تحقيق نتاجات معينة لدى التلاميذ".[4]

ويشير "برتيل Breteel" إلى أن الكفاية هي "المعرفة المتعمقة في مادة من المواد أو مهارة محددة، وهي تختلف عن التفوق أو الامتياز سواء من جهة النوع أو المستوى، فالكفاية هي حالة الأداء أو الانجاز المناسب لمهمة معينة، بينما التفوق هو حالة الانجاز المطلقة والمستوى الأرفع في الأداء الذي تبلغه أقلية صغيرة قياسا بأكثرية كبرى".[5]

وقد عرف مركز البحوث الكفاية بأنها "قدرة عامة منشودة يمكن تفكيكها إلى مهارات ومعارف ومواقف قابلة للقياس. ولا تعتبر كفاية إلا إذا تمت في وضعية تدامج تشمل معلومات أساسية ومعلومات ثانوية، وتتطلب معارف ومهارات تم اكتسابها سابقا، وتعود إلى التلميذ مهمة فرز هذه المعلومات وتحديد ما يلزمه منها".[6]

كما تعرف الكفاية بأنها "مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، إنها بعبارة أخرى مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها المعرفية والنفسحركية والوجدانية".[7]

---

[1] علي راشد: **كفايات الأداء التدريسي**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2005، ص56.

[2] مجدي محمود فهيم محمد: **الأسس العلمية والعملية لطرق التدريس**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2009، ص332.

[3] عزت جرادات وآخرون: **التدريس الفعال**، دار صفاء، عمان، ط1، 2008، ص44.

[4] Borich G: **The appraisal of teaching concepts and process**, Mendlo park, California, Addison Wesley publishing company, 1977, p.p 6. 7

[5] مريم السيد: **التربية المهنية مبادئها واستراتيجيات التدريس والتقويم**، دار وائل، عمان، ط1، 2009، ص91.

[6] جرجس ميشال جرجس: **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2005، ص.ص 420.419

[7] محمد السيد علي: **موسوعة المصطلحات التربوية**، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011، ص38.

وتعرف الكفاية أيضا بأنها "مجموعة المعارف والمهارات والأساليب وأنماط السلوك التي تنعكس على سلوك المعلم، والتي تظهر خلال الدور الذي يمارسه عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي".[1]

وعرفت الكفاية كذلك بأنها "مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعده في أداء عمله داخل الفصل وخارجه بمستوى معين من التمكن في الأداء، ويمكن قياسه بمعايير خاصة كالاختبارات التحصيلية وبطاقات الملاحظة المعدة لذلك".[2]

كما تعرف الكفاية بأنها "القدرة على عمل شيء بفعالية وإتقان، وبمستوى من الأداء وبأقل جهد ووقت وكلفة. وقد تكون الكفاية معرفية، وقد تكون أدائية. والكفاية المعرفية تكون منطلقا وأساسا للكفاية الأدائية، والأخيرة تشير إلى عمليات وإجراءات يمكن ملاحظتها، وتختلف باختلاف المهام التي ترتبط بها".[3]

وقد عرفت الكفاية أيضا بأنها "قدرة المعلم على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيقه النتاجات المطلوبة في سلوك الطلاب، وقدرة المعلم تشمل امتلاك المعرفة المطلوبة والضرورية والاتجاهات والمهارات اللازمة لانجاز مستوى مقبول من الأداء".[4]

وعليه فمن خلال التعاريف السابقة يتضح بأن للكفاية جانبان، جانب ظاهر وهو السلوك الملاحظ وجانب كامن وهو القدرة الناتجة عن الخبرة والمعرفة والاتجاه. وضمن هذا الإطار بين "فريدريك مكدونالد Fredrick Mcdonald" أن "كل أداء أو كفاية تتشكل من مكونين رئيسيين هما: المكون المعرفي والمكون السلوكي، فالمكون المعرفي يتألف من مجموع الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات والقرارات المكتسبة التي تتصل بالكفاية، أما المكون السلوكي فيتألف من مجموع الأعمال التي يمكن ملاحظتها، ويعد إتقان هذين المكونين والمهارة في توظيفهما أساسا لإنتاج المعلم الكفء الفعال".[5]

التعريف الإجرائي: يقصد بالكفاية في هذه الدراسة مجموعة المهارات والمعارف والاتجاهات التي ينبغي أن يمتلكها عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل ليقوم بتدريس طلابه بكفاءة وإتقان وفعالية، والتي تظهر خلال ممارساته التدريسية.

---

(1) فخري رشيد خضر: **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**، دار المسيرة، عمان، ط1، 2006، ص391.

(2) عبد الله عمر الفرا، عبد الرحمن عبد السلام جامل: **المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر**، دار الثقافة، عمان، ط1، 2003، ص41.

(3) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة، عمان، ط1، 2002، ص343.

(4) فخري رشيد خضر، المرجع نفسه، ص391.

(5) توفيق مرعي: **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**، دار الفرقان، عمان، ط1، 1983، ص23.

2- التدريس:

التدريس هو "عملية تواصل بين المدرس والمتعلم، ويعني الانتقال من حالة عقلية إلى حالة عقلية أخرى، حيث يتم نمو المتعلم بين لحظة وأخرى نتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليمية التي تؤثر فيه".[1]

والتدريس أيضا هو "مجموع الإجراءات والنشاطات التعليمية التعلمية المقصودة والمتوافرة من قبل المعلم، والتي يتم من خلالها التفاعل بينه وبين التلاميذ بغية تسهيل عملية التعلم وتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم".[2]

كما يعرف التدريس بأنه "نشاط إنساني هادف مخطط ومنظم لغرض إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها، فهو لا يكتفي بإلقاء المعارف واكتسابها إنما يتجاوزها إلى تنمية القدرات على اكتشاف المعارف، والتأثير في شخصية المتعلم من خلال عملية التفاعل التي تجري بين كل من المدرس والمتعلم والبيئة والوصول بالمتعلم إلى المستوى الذي يكون فيه قادرا على التخيل والتفكير المنظم، والتصور الواضح، وتنمية شخصية المتعلم في المجال المعرفي والانفعالي والمهاري وإخضاعه إلى عملية تقويم مستمر".[3]

ويعرف التدريس أيضا بأنه "نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم، وتسهيل مهمة تحقيقه. ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال التواصلية، والقرارات التي تم استغلالها، وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل باعتباره وسيط في أداء موقف تربوي تعليمي".[4]

ومن هذا المنطلق يعتبر التدريس "نشاطا متواصلا يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه، فهو يتضمن القيام بعدة إجراءات مثل تشكيل بيئة المتعلم بصورة تمكنه من تعلم ممارسة سلوك معين ضمن شروط خاصة بالمتعلم، وأخرى خاصة بالموقف التدريسي وثالثة خاصة بالمعلم والمنهاج وأساليب التدريس، الوسائل والأنشطة وهي التي تضمن التعلم الجيد".[5]

كما يعرف التدريس على أنه "عملية تفاعلية أو اتصالية ما بين المعلم والمتعلم يحاول فيها المعلم إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والاتجاهات والخبرات التعليمية المطلوبة مستعينا بأساليب وطرائق ووسائل مختلفة تعينه على إيصال الرسالة مشاركا المتعلم فيما يدور حوله في الموقف التعليمي".[6]

---

[1] صفا أحمد الغزالي، توفيق أحمد مرعي: **الحداثة في العملية التربوية**، دار الثقافة، عمان، ط1، 2010، ص81.

[2] محمد السيد علي الكسباني: **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، ط1، 2010، ص116.

[3] محسن علي عطية: **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، دار صفاء، عمان، ط1، 2008، ص25.

[4] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، مرجع سابق، ص23.

[5] محمد محمود ساري حمادنة، خالد حسين محمد عبيدات: **مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق، أساليب، استراتيجيات**، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2012، ص5.

[6] عزو إسماعيل عفافة، أحمد حسن اللوح: **التدريس الممسرح رؤية حديثة في التعلم الصفي**، دار المسيرة، عمان، ط1، 2008، ص17.

أما التدريس الجامعي فيعرف بأنه "كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس من أنشطة وعمليات وإجراءات وسلوكيات تعليمية تتعلق بعملية التدريس داخل الفصل الدراسي أو خارجه، وتنعكس على سلوك طلابه، ويتضمن اختيار وانتقاء المادة العلمية وتنظيمها، وتحديد إجراءات وفنيات تطبيقها، ويتحقق ذلك من خلال عدة طرق منها: المحاضرة، المناقشة، التدريس المعملي، والمواقف العلاجية".[1]

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك من يخلط بين مفهومي التدريس والتعليم ويعتقد أنهما مترادفين، ولكن في الحقيقة التعليم أعم وأشمل من التدريس. فالتدريس يعد الجانب التطبيقي للتعليم أو أحد أشكاله وأهمها. ويعرف التعليم بأنه "عملية مقصودة أو غير مقصودة، مخطط لها أو غير مخطط لها، تتم داخل غرفة الصف أو خارجها، وتتم من قبل المعلم أو غيره، تؤدي في النهاية إلى تعلم الفرد واكتسابه للخبرات المختلفة".[2]

وعلى هذا الأساس فإن التدريس عملية تلقين الطلبة مختلف المعارف والمعلومات، في حين أن التعليم هو عملية تنظيم المواقف التعليمية وتوجيه الطلبة للقيام بالنشاط اللازم لتحقيق أهدافها.

التعريف الإجرائي: يقصد بالتدريس في هذه الدراسة مجموعة النشاطات التي يؤديها عضو هيئة التدريس الجامعي في موقف تعليمي معين لمساعدة المتعلمين في الوصول إلى أهداف تربوية محددة.

3- الكفايات التدريسية:

عند مراجعة الباحث للأدب التربوي المتعلق بالموضوع، لاحظ تعدد التعريفات التي أعطيت لمصطلح الكفاية التدريسية، ورغم وجود هذا الاختلاف بين التعريفات، إلا أن هناك عددا من الخصائص التي تتفق حولها معظم هذه التعريفات. ومن بين التعريفات التي قدمت للكفاية التدريسية ما يلي:

تعرف كفايات التدريس بأنها "الحد المقبول من المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم والمبادئ الأخلاقية الذي يمكن المعلم من انجاز مهامه التعليمية بإتقان وفعالية، وتصنف كفايات التدريس في ثلاث كفايات رئيسية هي: التخطيط والتنفيذ والتقويم، ويتدرج تحت كل منها مجموعة من الكفايات الفرعية".[3]

كما تعرف كفايات التدريس بأنها "المهارات والمقدرات التي يجب أن يمتلكها المعلم لإتمام عملية التدريس بفاعلية وإتقان، وبمستوى معين من الأداء، وبأقل جهد ووقت وكلفة ممكنة".[4]

وتعرف الكفايات التدريسية أيضا بأنها "قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية ومهارية ووجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع انجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة".[5]

---

[1] طارق أبو العطا الألفي: **تطوير الإدارة الجامعية في ضوء مدخل الإدارة الإستراتيجية تحديات وطموحات**، مؤسسة طيبة، القاهرة، ط1، 2014، ص27.

[2] عادل أبو العز سلامة وآخرون: **طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة**، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009، ص25.

[3] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص.ص 104.103

[4] عادل أبو العز سلامة وآخرون، المرجع نفسه، ص89.

[5] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **الكفايات التدريسية المفهوم-التدريب-الأداء**، دار الشروق، عمان، 2003، ص29.

كما أن الكفايات التدريسية هي "القدرة على أداء نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس، تنفيذ، تقويم، وهذا النشاط قابل للتحليل إلى مجموعة من السلوكيات (الأداءات): المعرفية، المهارية، الوجدانية، ومن ثم يمكن تقييمه بحسب معايير الدقة في القيام به وسرعة انجازه".[1]

وعرفت الكفايات التدريسية كذلك بأنها "جميع المعارف والمهارات والقدرات التي يحتاجها المعلم أثناء الموقف التعليمي، كما تشمل هذه الكفايات كل ما من شأنه تحضير التلاميذ واستثارة اهتمامهم بمحتوى التعليم وطرائقه ونتائجه ومساعدتهم على بلوغ النتاجات المستهدفة إلى أقصى ما تستطيعه قدراتهم الخاصة".[2]

ويرى الباحث "Donald Medley" بأن الكفاية التدريسية تشير إلى "المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمكن المعلم من التحضير للموقف التعليمي، فقد تشمل على المعرفة ذات الصلة بتخصص المعلم والمعلومات العامة، والمعلومات ذات الصلة بعلم النفس أو بعلم الاجتماع أو بأية معلومات يمكن أن يكون لها دور في تحديد قدرة المدرس وأدائه الفعال، أما المهارات فقد تكون ذات صلة بالمحتوى ومهارات القراءة والكتابة والرياضيات، في حين تكون الاتجاهات متعلقة بالمدرس والتلاميذ والزملاء والقيم".[3]

كما عرفت الكفايات التدريسية بأنها "تلك القدرات والمهارات التي ينبغي أن يؤديها المعلم في المواقف التعليمية المختلفة بهدف تحقيق الأهداف التربوية المسطرة ونجاح عملية التعليم. وبعبارة أخرى هي مجموع السلوكات القابلة للملاحظة والقياس التي يقوم بها المدرس والتي تعتبر في نظر التربويين ضرورية لنجاح عملية التدريس".[4]

من خلال التعاريف السابقة يتضح أن الكفايات التدريسية هي مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها عضو هيئة التدريس في إطار عمليات الإعداد والتكوين، وتظهر في قدرة عضو هيئة التدريس على أداء السلوك التعليمي داخل الصف بمستوى معين من الإتقان وبأقل جهد وفي أقصر وقت ممكن.

وتجدر الإشارة هنا إلى وجود ثلاثة مفاهيم تتداخل ومفهوم الكفاية التدريسية، ألا وهي: الكفاية المهنية، الكفاية التعليمية والكفاية الأدائية. وسيحاول الباحث تقديم تعاريف لهذه المفاهيم لإزالة اللبس الكامن حولها وحول مفهوم الكفاية التدريسية.

---

[1] خالد عبد اللطيف محمد عمران: **تقنيات تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها في عصر المعلومات وثورة الاتصالات رؤى تربوية معاصرة**، مؤسسة الوراق، عمان، ط1، 2012، ص208.

[2] محمد رضا البغددي: **التدريس المصغر في ميدان التربية العملية**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، ص115.

[3] Medley Donald and Patricia Rcrook: **Resarch in teacher cometency and teaching tasks theory and practice**, autumn, 1980, p-p 294-301.

[4] يوسف حديد: **إعداد المعلم وتقويم كفاياته**، دار الهدى، عين مليلة (الجزائر)، 2015، ص.ص 191.190

المقصود بالكفاية المهنية أنها "عبارة عن مجموعة من المهارات المتداخلة معا بحيث تشكل القدرة على القيام بجانب مهني محدد. إلا أنه من الضروري تكامل الكفايات المهنية لدى المعلمين من كفايات التقويم والإدارة الصفية، وكفاية المادة الدراسية والتعليم الذاتي وأساليب التدريس، والكفايات الانسانية والتجديد المعرفي".[1]

في حين الكفايات التعليمية هي "مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات يكتسبها الطالب نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكن يسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر دون عناء".[2]

أما الكفايات الأدائية فهي "القدرات التي يمتلكها المعلم ويسخرها في التفاعل التعليمي التعلمي، لتحقيق أهداف التربية سواء أجري ذلك التفاعل داخل غرفة الصف أم خارجها، وتتم عن مدى فاعليته وقدرته على إحداث تغيير مرغوب فيه في سلوك تلاميذه وفي طرائق تفكيرهم".[3]

التعريف الإجرائي: يقصد بالكفايات التدريسية في هذه الدراسة مجموعة الممارسات التدريسية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل في الموقف التعليمي لتمكينهم من مهامهم التعليمية داخل حجرة الدرس، والمتمثلة في الكفايات التالية: كفاية التخطيط للتدريس، كفاية تنفيذ التدريس، كفاية استخدام الوسائل التعليمية، كفاية إدارة الصف، وكفاية التقويم.

4- عضو هيئة التدريس الجامعي:

يعرف عضو هيئة التدريس الجامعي والمتمثل في الأستاذ الجامعي بأنه "العنصر الفعال الذي يقوم بالتدريب للمقررات الأكاديمية ومقررات الإعداد التربوي، والحاصل على شهادة ماجستير أو دكتوراه، ويعتبر المحرك الأساسي للعملية التعليمية، فخصائصه المعرفية والانفعالية لها دور هام في فعالية العملية التعليمية".[4]

ويعرف عضو هيئة التدريس الجامعي أيضا بأنه "كل من يقوم بالتدريس في الجامعة من حملة الماجستير والدكتوراه ويساهم في تحقيق أهداف الجامعة".[5]

وعليه فإن أعضاء هيئة التدريس "هم عماد العمل الأكاديمي في الجامعة لأنهم هم الذين يتحملون مسؤولية التدريس في الجامعة سواء على مستوى الدراسة الجامعية أو الدراسات العليا، وهم المسؤولون عن الإرشاد الأكاديمي في الجامعة، والإشراف على طلاب الدراسات العليا، ويتحملون مسؤولية النشاط البحثي في الجامعة، ويضعون المناهج الدراسية ويحددون المقررات لدراسية، ومن خلالهم يمكن خدمة المجتمع،

---

[1] محمد إبراهيم قطاوي: **طرق تدريس الدراسات الاجتماعية**، دار الفكر، عمان، ط1، 2007، ص574.

[2] كريمان بدير: **التعلم النشط**، دار المسيرة، عمان، ط1، 2008، ص181.

[3] محمود طافش الشقيرات: **استراتيجيات التدريس والتقويم**، دار الفرقان، عمان، ط1، 2009، ص94.

[4] بشير معمرية: **بحوث ودراسات في علم النفس والبحث النفسي في الجامعة**، المكتبة العصرية، مصر، ط1، 2001، ص188.

[5] صلاح أحمد، عبد الرحمن أحمد: **تقويم الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة كسلا من وجهة نظر طلابهم**، مجلة جامعة كسلا، العدد الأول، أبريل 2012، ص71.

وتحقيق أهداف الجامعة يعتمد في المرتبة الأولى على مدى كفاءة وفاعلية أعضاء هيئة التدريس العاملين فيها".[1]

ويعتبر عضو هيئة التدريس الجامعي "من أهم المدخلات الجامعية التي تؤثر في العمليات التربوية داخل الجامعة والتي تشكل نوعية الكوادر التي تظهر على شكل مخرجات جامعية ولهذا أخذت بعض الجامعات تهتم بقضية تنميته أثناء الخدمة الجامعية".[2]

ويعرف عضو هيئة التدريس الجامعي أيضا بأنه "الناقل للمعرفة والمسؤول عن سير العملية البيذاغوجية وقد تعدى عمل الأستاذ التدريس والتلقين المعرفي، بل أصبح هو المسير لعملية اكتساب المعارف عند الطالب والذي يقوم بمهمة لسياسات الجامعة كتنفيذ المراجع وإجراء عمليات التقويم بها، وللأستاذ عدة مهام يقوم بها كالتدريس والإشراف على مذكرات التخرج والبحوث والتربصات الميدانية، الاجتماعية، البيذاغوجية والإدارية وكذلك المشاركة في تحضير الامتحانات".[3]

التعريف الإجرائي: يقصد بعضو هيئة التدريس الجامعي والمتمثل في الأستاذ الجامعي في هذه الدراسة كل شخص يزاول مهنة التدريس في كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل، ويشغل إحدى الرتب التالية: أستاذ مؤقت، أستاذ مساعد قسم ب، أستاذ مساعد قسم أ، أستاذ محاضر قسم ب، أستاذ محاضر قسم أ، أستاذ التعليم العالي.

5- الطالب الجامعي:

الطالب الجامعي هو "ذلك الشخص الذي سمحت له كفاءاته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية إلى الجامعة تبعا لتخصصه الفرعي بواسطة شهادة تؤهله لذلك".[4]

ويعرف "محمد علي محمد" الطلبة الجامعيين بأنهم "جماعة أو شريحة من المثقفين في المجتمع بصفة عامة، إذ يتركز المئات والآلاف من الشباب في نطاق المؤسسات التعليمية".[5]

وقد عرف "محمد إبراهيم عبده" الطالب على أنه "الفرد الذي اختار مواصلة الدراسة الأكاديمية والمهنية، ويأتي إلى الجامعة محملا معه جملة قيم وتوجهات صقلتها المؤسسات التربوية الأخرى".[6]

---

[1] سحر محمد محمد حرب: **الأدوار المستقبلة لعضو هيئة التدريس بالتعليم الجامعي الفلسطيني في ضوء تحديات العصر الحالي**، رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص أصول التربية (غير منشورة)، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، 2015، ص69.

[2] محمد بشير حداد: **التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي دراسة مقارنة**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2004، ص23.

[3] فضيل دليو وآخرون: **إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية**، مخبر علم اجتماع الاتصال، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2001، ص20.

[4] فضيل دليو وآخرون: **الجامعة وتنظيمها وهيكلتها**، مجلة الباحث الاجتماعي، جامعة قسنطينة، الجزائر، العدد 1، 1995، ص13.

[5] محمد علي محمد: **الشباب العربي والتغير الاجتماعي**، دار النهضة العربية، بيروت، 1985، ص16.

[6] منى عتيق: **الطالب الجامعي ومشروع المستقبل –نظرة واقعية تحليلية–**، مجلة الحكمة للدراسات النفسية، الجزائر، العدد 16، 2013، ص32.

والطلبة على حد تعبير "عبد الله محمد عبد الرحمن" "هم مدخلات ومخرجات العملية التعليمية الجامعية".[1]

وعليه يقصد بالطالب الجامعي في هذه الدراسة هو ذلك الطالب الحامل لشهادة البكالوريا التي تسمح له بالالتحاق بمؤسسة التعليم العالي من أجل استكمال تعلمه والرفع من مستواه العلمي، وهو يعتبر أحد أهم العناصر الأساسية والفاعلة في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي في جو من الحرية والمسؤولية في ذات الوقت.

6- المعايير:

يعرف المعيار لغويا بأنه "ما يقدر به غيره، ويعني أنموذجا متحققا أو متصورا لما يجب أن يكون عليه الشيء".[2]

وقد جاء في المعجم الوجيز أن المعيار هو "ما اتخذ أساسا للمقارنة والتقدير، وعيار النقود ما فيها من معدن خالص، والمعيار في الفلسفة نموذج متحقق أو متصور لما يكون عليه الشيء، إذن المعيار مقياس للمقارنة والتقدير، وجمعه معايير، أما المعيار في الاصطلاح فمعناه المقياس أو المحك الذي يمكن الرجوع إليه أو استخدامه أساسا للمقارنة أو التقدير".[3]

كما أن المعايير هي "مجموعة من الشروط والأحكام التي تعتبر أساسا للحكم الكمي أو الكيفي من خلال مقارنة هذه الشروط بما هو قائم وصولا إلى جوانب القوة والضعف".[4]

وتعرف المعايير اصطلاحيا أيضا بأنها "آراء محصلة لكثير من الأبعاد السيكولوجية، والاجتماعية والعلمية، والتربوية، يمكن من خلال تطبيقها تعرف الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه، أو الوصول إلى أحكام على الشيء الذي نقومه".[5]

وعرف المعيار في مجموعة من القواميس التربوية بأنه "القاعدة أو المبدأ أو الأنموذج الذي يعتمد عليه كأساس للحكم أو المقارنة. أو أنه يعتبر صفة تتخذ الوزن أو القياس أو تحديد القيمة كأساس للمقارنة أو الحكم".[6]

---

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن: **سوسيولوجيا التعليم العالي دراسة في علم الاجتماع التربوي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1991، ص92.

[2] إبراهيم أنيس: **المعجم الوسيط**، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ج2، ط2، 1982، ص639.

[3] جمال حمدان إسماعيل الهسي: **واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة**، مذكرة ماجستير في التربية تخصص أصول التربية (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، 2012، ص35.

[4] Carter: **dictionary of éducation**, mc Graaw Hill, New York, 1973, p153.

[5] أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل: **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1998، ص229.

[6] سوسن شاكر مجيد: **الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية**، دار صفاء، عمان، ط1، 2014، ص169.

فالمعايير "تمثل القواعد الأنموذجية أو الأطر المرجعية أو الشروط التي نحكم من خلالها أو نقيس عليها سلوكيات الأفراد أو الجماعات، والأعمال وأنماط التفكير والإجراءات".[1]

كما عرفت المعايير بكونها "النماذج التي يتم الاتفاق عليها ويحتذى بها لقياس درجة اكتمال أو كفاءة شيء ما". والمعايير حسب "محمود الضبع" هي "عبارات وصفية تحدد الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوفر في الشيء الذي توضع له المعايير، أو التي نسعى إلى تحقيقها".[2]

التعريف الإجرائي: يقصد بالمعيار المقياس الذي يمكن الرجوع إليه أو استخدامه أساسا للمقارنة أو التقدير.

7- الجودة:

يعد مفهوم الجودة من المصطلحات الجديدة التي تهدف إلى تطوير الأداء بصفة مستمرة، وعلى الرغم من ذلك نجد أن مفهوم الجودة من المفاهيم التي يعتريها بعض الغموض ويختلف مفهومها من سياق لآخر؛ إذ لا يوجد إجماع بين المختصين في الجودة حول تعريف واضح ومحدد، على اعتبار أن الجودة مرتبطة بمتطلبات وتوقعات المستفيدين منها. وهناك من يوحد بين مفهوم الجودة ومفهوم الامتياز، ومنهم من يرى خلاف ذلك، حيث يرى أن الفرق بين الجودة والامتياز يتمثل في أن الجودة تشمل جميع جوانب المؤسسة، ولابد من توافر معايير ومؤشرات للحكم فيها على الجودة، بينما الامتياز جزء من الجودة، والجودة أشمل وأعم. وفيما يلي سيتم استعراض بعض التعاريف المقدمة للجودة:

يعرف مفهوم الجودة لغويا على أنها "من أصل الفعل الثلاثي (جاد)، والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جودة، وجودة أي صار جيدا، وإحداث الشيء فجاد والتجويد مثله، وقد جاد جودة وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل".[3]

وتعرف المنظمة الدولية للمعايير ISO الجودة بأنها "الخصائص الكلية لكيان (نشاط أو عملية أو منتوج أو منظمة أو نظام أو فرد أو مزيج منها) التي تنعكس في قدرته على إشباع حاجات صريحة أو ضمنية".[4]

ويعرف المعهد الأمريكي للمعايير American National Standards Institute الجودة بأنها "مجموعة من السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادرا على الوفاء باحتياجات معينة."[5]

---

(1) حسن شحاتة، زينب النجار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص.ص 286.285

(2) محمد الدريج: **المعايير في التعليم نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم**، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الدار البيضاء، ط1، 2007، ص.ص 26.25

(3) هناء محمود القيسي: **فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم العالي الأساليب والممارسات**، دار المناهج، عمان، ط1، 2011، ص25.

(4) عماد أبو الرب وآخرون: **ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بحوث ودراسات**، دار صفاء، عمان، ط1، 2010، ص79.

(5) عبد الله حسن مسلم: **إدارة الجودة الشاملة (معايير الايزو)**، دار المعتز، عمان، ط1، 2015، ص22.

وحددت كل من "كاتس وجرين Katz and Green" مفهوم الجودة بأنه "عملية تحديد ووضع للمعايير القياسية ومتابعة الممارسات العملية وتقويم ما ينشأ عن هذه الممارسات من مشكلات ثم إيجاد حلول لها".[1]

كما عرفت الجودة بأنها "إستراتيجية عمل أساسية تسهم في تقديم منتجات وخدمات ترضي بشكل كبير العملاء في الداخل والخارج، وذلك من خلال تلبية توقعاتهم الضمنية والصريحة".[2]

ويعرف "فتحي درويش" الجودة بأنها "جملة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوافر في جميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات، والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم، وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية بالجامعة".[3]

ومما سبق عرضه من تعريفات، يمكن تعريف الجودة بأنها عملية تسعى لوضع معايير محددة قائمة على الدقة والتميز والإتقان لكل مجال من المجالات، ويمكن الاستناد إليها في الحكم على جودة المنتج أو الخدمة.

أما عن مفهوم الجودة في مجال التعليم فيرى Lawrence بأنها "عملية تطبيق مجموعة من المواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التعليمي (طالب، فصل، مدرسة، مرحلة تعليمية) من خلال العاملين في مجال التربية والتعليم".[4]

كما تعرف الجودة في التعليم بأنها "عبارة عن عملية توثيق البرامج والإجراءات وتطبيق للأنظمة واللوائح والتوجيهات، تهدف إلى تحقيق نقلة نوعية في عملية التعليم والارتقاء بمستوى الطلبة في جميع الجوانب العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية والثقافية، ولا يتحقق ذلك إلا بإتقان الأعمال وحسن إدارتها".[5]

ومن وجهة نظر "الخميسي" فإن الجودة في التعليم هي "عملية استيفاء النظام التعليمي للمعايير والمستويات المتفق عليها لكفاءة النظام التعليمي وفاعليته بمختلف عناصره (المدخلات، العمليات، المخرجات، البيئة)، بما يحقق أعلى مستوى من القيمة والكفاءة والفاعلية لكل من أهداف النظام وتوقعات طالبي الخدمة التعليمية (الطلبة، المجتمع)".[6]

---

(1) دلال ملحس استيتية، عمر موسى سرحان: **التجديدات التربوية**، دار وائل، عمان، ط1، 2008، ص84.

(2) محمد الدريج، مرجع سابق، ص10.

(3) أشرف السعيد أحمد محمد: **الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي دراسة نظرية وتطبيقية**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007، ص128.

(4) هناء محمود القيسي، مرجع سابق، ص26.

(5) هاشم فوزي دباس العبادي وآخرون: **إدارة التعليم الجامعي مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر**، مؤسسة الوراق، عمان، 2009، ص430.

(6) عثمان فريد رشدي: **مخرجات التعليم الفني والتدريب المهني في المؤسسات التربوية**، دار الراية، عمان، ط1، 2014، ص18.

وعليه فإن الجودة في التعليم عملية متكاملة تشمل جميع العناصر التعليمية كافة سعيا لتحقيق أهداف المؤسسات التعليمية بشكل متقن، وعلى وجه يضمن مخرجات عالية الجودة، وتحقق رضا المستفيدين. حيث يعبر مفهوم الجودة في التعليم عن القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية بالمواصفات المطلوبة.

وأوضحت اليونسكو أن المقصود بجودة عضو هيئة التدريس "امتلاكه لكفايات تتصل بالمواد التدريسية، وكفايات تتصل بالطلبة، وأخرى تتصل بالتخطيط للعملية التعليمية وإدارة الصف وتقويم الطلبة وممارسة علاقات انسانية طيبة وكفايات مهنية عامة".[1]

انطلاقا من التعاريف السابقة، يمكن تعريف الجودة في التعليم بأنها ترجمة احتياجات ورغبات وتوقعات خريجي الجامعة كونهم مخرجات للنظام التعليمي الجامعي إلى خصائص ومعايير محددة في الخريج، وتكون أساسا لتصميم برامج أكاديمية مع التطوير المستمر لمكونات المؤسسة الجامعية.

8- الجودة الشاملة:

يعد مصطلح الجودة الشاملة من المصطلحات التي نالت رواجا كبيرا في مختلف الأنظمة في العالم، وذلك لأنها تهدف إلى تحسين وتطوير الأداء بصفة مستمرة لتحقيق أفضل أداء ممكن، وذلك لتلبية متطلبات واحتياجات المستفيد. وقد تعددت تعريفات الجودة الشاملة التي قدمها المفكرون والباحثون تبعا لتغير اتجاهاتهم ونظرتهم. ومن بين التعريفات التي قدمت للجودة الشاملة ما يلي:

عرفت الجودة الشاملة بأنها "مجموعة الخصائص التي تعبر بدقة وشمولية عن التربية متضمنة الأبعاد المختلفة لعملية الجودة من مدخلات وعمليات ومخرجات والتي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة للمجتمع".[2]

كما تعرف الجودة الشاملة بأنها "مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها مدخلات، عمليات ومخرجات قريبة وبعيدة وتغذية راجعة، وكذا التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين وعلى قدرة سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة".[3]

كما أن الجودة الشاملة تعني "ايجابية النظام التعليمي، بمعنى أنه إذا نظرنا إلى التعليم على أنه استثمار قومي له مدخلاته ومخرجاته، فإن جودته تعني أن تكون هذه المخرجات بشكل جيد ومتفقة مع أهداف النظام من حيث احتياجات المجتمع ككل في تطوره ونموه، واحتياجات الفرد باعتباره وحدة بناء هذا المجتمع".[4]

---

[1] مهدي صالح السامرائي: **إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي**، دار جرير، عمان، ط1، 2007، ص424.

[2] فاروق عبده فيلة: **اقتصاديات التعليم مبادئ راسخة واتجاهات حديثة**، دار المسيرة، عمان، ط2، 2007، ص343.

[3] مهدي صالح السامرائي، صبيح كرم الكناني: **نظام إدارة الجودة الايزو iso مدخل لتحسين أداء الجامعات**، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2014، ص32.

[4] هناء محمود القيسي، مرجع سابق، ص190.

وتشير الجودة الشاملة في المجال التربوي إلى "مجموعة من المعايير والإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي، وتشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات والجودة الشاملة توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية".[1]

ويعرف مفهوم الجودة الشاملة في التعليم بأنه "ترجمة احتياجات وتوقعات الطلاب ومجتمعاتهم إلى خصائص محددة، تكون أساسا في تعليمهم وتدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف بما يوافق تطلعات الطلبة والمجتمع".[2]

كما تعرف الجودة الشاملة في التعليم بأنها "توجه جميع العاملين والأنظمة والسياسات والمناهج والعمليات لخلق ظروف مواتية للإبداع والابتكار، لضمان تلبية المتطلبات التي تهيء المخرج أو المنتج بلوغ المستوى المرجو من التميز وللمستفيد الانتفاع والرضا".[3]

وتعرف الجودة الشاملة في مجال التعليم أيضا بأنها "استحضار احتياجات المتعلمين والمجتمع، وجميع المستفيدين من خدمة التعليم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، ورغباتهم، ووضع البرامج التعليمية على وفق معايير تضمن الاستجابة لتلك الحاجات والرغبات بدرجة تتلاءم وتوقعات المستفيدين وتنال رضاهم، وتكون هذه البرامج خاضعة للتحسين والتطوير المستمرين تبعا لمتطلبات المستفيدين وحاجاتهم المتطورة تبعا لما يحدث من تطورات وتغيرات في مجالات الحياة المختلفة".[4]

في حين تعرف الجودة الشاملة في التعليم الجامعي بأنها "جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي (الطالب)، بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وبما تستلزمه هذه الجهود من تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التربوي من خلال تظافر جهود كل العاملين في مجال التعليم".[5]

وتجدر الإشارة هنا أن بعض الباحثين يخلط بين الجودة الشاملة وإدارة الجودة الشاملة، فالجودة الشاملة تشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة من المنتج وفي العمليات والأنشطة التي من خلالها تتحقق تلك المواصفات، أما إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي فتعرف بأنها "نموذج إداري شامل يقوم على الجودة فكرا وتنظيما وينطلق من إستراتيجية تعاونية ومستمرة للتحسين لضمان تحقيق أهداف الجامعة، والمجتمع، وإرضاء العملاء الداخليين على المدى القصير والطويل"[6] . كما تعرف إدارة الجودة الشاملة بأنها "العملية التي يمكن من خلالها رفع مستوى المعلمين والنظام والكلية في ضوء توقعات

---

(1) Steve Taylor and Robert Bogdan, **Introduction to Qualitative Research methods**, John wily sons, New York, 1997, p10.

(2) محمد الدريج، مرجع سابق، ص 15.

(3) هناء محمود القيسي، مرجع سابق، ص28.

(4) محسن علي عطية: **الجودة الشاملة والمنهج**، دار المناهج، عمان، 2008، ص25.

(5) هاشم فوزي دباس العبادي وآخرون، مرجع سابق، ص483.

(6) أشرف السعيد أحمد محمد، مرجع سابق، ص133.

الطلاب من خلال عملية متقنة البناء لحل المشكلات ويستطيع المعلمون والطلاب تطوير جودة التعليم".[1]

وإدارة الجودة في المجال التعليمي "تعنى بتوثيق البرامج والإجراءات وتطبيق للأنظمة واللوائح والتوجيهات، التي تهدف إلى تحقيق نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم، والارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب العقلية والجسمية والنفسية والروحية والاجتماعية، ولا يتحقق ذلك إلا بإتقان الأعمال وحسن إدارتها."[2]

التعريف الإجرائي: يقصد بالجودة الشاملة في التعليم بأنها مجموعة المعايير والمواصفات والخصائص التي ينبغي أن تتوفر لدى كافة عناصر النظام التعليمي، وبشكل خاص لدى أعضاء هيئة التدريس لتحقيق رغبات وتوقعات الطلاب، بما يحقق مخرجات متميزة تلبي احتياجات المجتمع ككل، وسوق العمل.

9- معايير الجودة:

معايير الجودة هي "بيان المستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة بشأن درجة أو هدف معين، أو التميز المراد الوصول إليه لتحقيق قدر منشود من الجودة".[3]

ويعرفها البيلاوي بأنها "عقد اجتماعي لتأكيد التوقعات المتفق عليها اجتماعيا حول متطلبات عمل مؤسسة".[4]

كما يعرف معيار الجودة بأنه "المرجعيات أو المواصفات القياسية، والمستويات التي يجب توافرها في جميع مكونات منظومة التعليم، وتصاغ في موجهات سلوكية تساعد في قياس مخرجات التعليم، والعمليات المرتبطة بإنتاجها"، وهو أيضا "تلك السمات والشروط التي يجب توافرها في أنظمة التعليم بمراحل التعليم المختلفة، وتتناول جودة التدريس، وجودة التقويم، وجودة المعلمين، وجودة المخرجات، وتلبيتها حاجة المستفيدين من النظام التعليمي".[5]

وعرفت معايير الجودة كذلك بأنها "هي عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين، ويعتبر هذا الحد الأدنى هو أقل الكفايات الواجب توفرها لدى الفرد أو المؤسسة، كي تلحق بالمستوى الأعلى، ولكي تؤدي وظيفتها في المجتمع، وتحدد المعايير مخرجات التعليم والتعلم المرغوبة متمثلة فيما ينبغي أن يعرفه المتعلم ويقوم به من أداءات".[6]

---

[1] مهدي صالح السامرائي، مرجع سابق، ص37.

[2] وفقي حامد أبو علي: **التنمية الإدارية للمؤسسات التعليمية على ضوء التغيرات والاتجاهات المعاصرة**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2014، ص293.

[3] سهيلة محسن الفتلاوي: **الجودة في التعليم**، دار الشروق، عمان، ط1، 2008، ص32.

[4] هناء القيسي، مرجع سابق، ص30.

[5] دعاء حسين عبد الحي الفرا، مرجع سابق، ص.ص 51.50

[6] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص.ص 262.261

وتعرف معايير الجودة الشاملة في التعليم بأنها "تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم والتي تتمثل في جودة الإدارة – سياسة القبول – البرامج التعليمية من حيث (أهدافها – طرق التدريس المتبعة – نظام التقويم والامتحانات) – جودة المعلمين – الأبنية والتجهيزات المادية، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين".[1]

وتعرف معايير الجودة أيضا بأنها "هي المستوى المتوقع من المتطلبات والشروط المطلوبة لتقييم الجودة وهي أيضا تمثل المستوى المطلوب تحقيقه بواسطة مؤسسات التعليم العالي وبرامجها لكي تحصل على الاعتماد".[2]

ويعرف "جون" معايير الجودة التعليمية بأنها "المحددات والمتطلبات الأساسية التي يجب أن يدركها المعلم، والمعاير هي البعد الأساس لتقويم أداء المعلم، والتي يمكن في ضوئها تحديد مدى قدرة المعلم للتعليم، وتحديد مستواه بحيث يمكن بناء برنامج لتطوير هذا الأداء".[3]

التعريف الإجرائي: يقصد بمعايير جودة الأستاذ الجامعي تلك المؤشرات التي تصف ما يجب أن يصل إليه الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي حتى نحكم عليه بالكفاءة والجودة.

10- التعليم الجامعي:

تشير الأدبيات التربوية إلى أن التعليم العالي "مرحلة من مراحل التعليم تلي المرحلة الثانوية، وتعتبر قمة هرم المراحل التعليمية، وتبدأ بعد الانتهاء من مرحلة التعليم الثانوي".[4]

كما تعرف مرحلة التعليم العالي بأنها "تلك المرحلة التالية لمرحلة التعليم الثانوي، والتي ينخرط فيها المتعلم في سن الثامنة عشر بعد قضاءه اثنتا عشر سنة دراسية في التعليم قبل العالي. والتعليم العالي وفق ما استقر في الأدبيات التربوية المعاصرة هو التعليم في الجامعات والمعاهد العليا، وكدا المعاهد الفنية والتقنية التي تلي مرحلة التعليم الثانوي، أي كل تعليم يتم بعد المرحلة الثانوية يسمى تعليم عالي".[5]

ويعرف التعليم الجامعي بأنه "المرحلة التعليمية التي تلي المرحلة الثانوية أو ما يعادلها، ويبدأ عادة بنهاية المرحلة الثانوية بالتحاق الطالب بأي من كليات أو معاهد أو جامعات القطاع العام أو القطاع الخاص ويكون فيها الفرد مؤهلا للحصول على شهادات علمية حسب مدة دراسته".[6]

---

[1] محمد محمود صالح الزناتي: **تقويم برنامج تدريب معلمي العلوم بالمدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، مذكرة ماجستير في المناهج وطرق التدريس (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2012، ص45.

[2] كمال إمام كامل، لمياء محمد أحمد: **معايير اعتماد مؤسسات التعليم الجامعي نماذج عربية وعالمية**، المكتبة العصرية، مصر، ط1، 2012، ص22.

[3] دعاء حسين عبد الحي الفرا: **تقويم برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، مذكرة ماجستير في التربية الإسلامية (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2013، ص51.

[4] هشام يعقوب مريزيق، فاطمة حسين الفقيه: **قضايا معاصرة في التعليم العالي**، دار الراية، عمان، ط1، 2008، ص21.

[5] شبل بدران: **التعليم في مجتمع المعرفة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2007، ص.ص 232.231

[6] علي عبد الرحيم صالح: **ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلط والأزمات في المؤسسات الجامعية**، دار اليازوري، عمان، 2014، ص16.

ويعرف التعليم الجامعي أيضا بأنه "كل أنواع التعليم الذي يلي مرحلة التعليم الثانوي أو ما يعادلها، أي هو مرحلة عليا من التعليم تدرس في الجامعات، أو في الجامعات الحرفية (كليات أهلية، كليات الفنون العقلية، وكليات تقنية ...الخ) أو في أي مؤسسة جامعية أخرى تمنح شهادة جامعية".[1]

ويعرف التعليم الجامعي كذلك على أنه "ذلك التعليم الذي يقوم على التوجيه والإرشاد وصقل مواهب الطالب وملكته المعرفية، وبناء شخصيته، وتنمية قدراته، ومساعدته على إبراز واستخدام كل ما لديه من إمكانيات في الترشيد والتطوير والابتكار".[2]

من خلال التعاريف السابقة يمكن تعريف التعليم الجامعي بأنه تلك المرحلة التعليمية التي تلي المرحلة الثانوية، والتي يتلقى فيها الطالب مختلف المعارف والمهارات، ويصقل ملكاته المعرفية ويطور قدراته في مجال أو تخصص معرفي وعلمي معين، ويتم هذا التعليم في المعاهد والمؤسسات الجامعية.

11- الجامعة:

تعتبر الكلمة العربية "جامعة" ترجمة دقيقة للكلمة الانجليزية المرادفة لها، لأننا إذا تأملنا الأصل اللغوي لرأينا أنها تفيد معنى "الجمع" من فعل "جمع" بالعربية، وبالانجليزية "Universalize" الذي يفيد كذلك معنى جعل الأمر عاما.[3]

ويرى "حامد عمار" أن "مصطلح الجامعة يعني أكثر من مجرد تجمع الأساتذة، فهو يتضمن أبعادا عديدة منها جامعة لمعارف عامة مشتركة، تمثل قاعدة للمهن المتخصصة، وجامعة لمختلف إبداعات الفكر الانساني، وجامعة لثوابت المجتمع وخصوصياته الثقافية، وجامعة لموارد ومصادر المعرفة، بما ييسر تجديدها وإنتاجها، وجامعة لمقومات الحياة من حيث الشراكة الفاعلة في الحياة الجامعية، وجامعة لفرق عمل متكاملة ومتعاونة، تتآلف مدارسهم الفكرية لخدمة الطلاب والارتقاء بالبحث العلمي وخدمة المجتمع".[4]

فالجامعة "مؤسسة تعليمية يلتحق بها الطلاب بعد إكمال دراستهم بالمدرسة الثانوية، والجامعة أعلى مؤسسة معروفة في التعليم العالي. وتطلق أسماء أخرى على الجامعة وبعض المؤسسات التابعة لها مثل: الكلية، المعهد، الأكاديمية، مجمع الكليات التقنية، المدرسة العليا. وهذه الأسماء تسبب اختلاطا في الفهم، لأنها تحمل معاني مختلفة من بلد لآخر".[5]

---

[1] عماد محمد محمد عطية: **التعليم العالي تاريخه – فلسفاته – بيئة الحرم الجامعي**، الدار العالمية، الإسكندرية، ط1، 2014، ص.ص 17.16

[2] محمد عوض الترتوري، أغادير عرفات جويعان: **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات**، دار المسيرة، عمان، ط1، 2006، ص135.

[3] عبد العزيز الغريب صقر: **الجامعة والسلطة دراسة تحليلية للعلاقة بين الجامعة والسلطة**، الدار العالمية، الإسكندرية، 2005، ص49.

[4] أحمد حسين الصغير: **التعليم الجامعي في الوطن العربي تحديات الواقع ورؤى المستقبل**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005، ص21.

[5] هاشم فوزي دباس العبادي وآخرون، مرجع سابق، ص62.

وعرفت الجامعة بأنها "مؤسسة للتعليم العالي تتكون من عدة كليات تنظم دراسات في مختلف المجالات وتخول حق منح درجات جامعية في هذه الدراسات، هي مجموعة معاهد علمية ذات صفة قانونية تستخدم أساتذة وينتظم بها طلاب تهتم بصياغة وتفسير المعرفة القائمة وتعمل على نشرها وتطويرها وتقدمها وإعداد الطلاب إعدادا يؤهلهم لتنمية وتطوير مجتمعاتهم."[1]

وتعرف الجامعة أيضا بأنها "المؤسسة التي تقوم بصورة رئيسية لتوفير تعليم متقدم للأشخاص على درجة من النضج ويتصفون بالقدرة الفعلية والاستعداد النفسي على متابعة دراسات متخصصة في مجال أو أكثر من مجالات المعرفة".[2]

وتعرف الجامعة كذلك بأنها "مؤسسة تعليمية ومركز للإشعاع الثقافي، ونظاما ديناميكيا متفاعل العناصر، تنطبق عليه مواصفات المجتمع البشري، حيث يؤثر مجتمع الجامعة في الظروف المحيطة ويتأثر بها في نفس الوقت". أما "رامون ماسييا مانسو" فإنه يعرف الجامعة على أنها "مؤسسة أو مجموعة أشخاص يجمعهم نظام ونسق خاصين، تستعمل وتنسق بين مهام مختلفة للوصول بطريقة ما إلى معرفة عليا".[3]

كما تعرف الجامعة على أنها "المكان الذي تتم فيه المناقشة الحرة المتفتحة بين المعلم والمتعلم، وذلك بهدف تقييم الأفكار والمفاهيم المختلفة، وهي أيضا المكان الذي يتم فيه التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس من مختلف التخصصات، وكذلك بين الطلاب المنتظمين في هذه التخصصات".[4]

أما المشرع الجزائري فقد عرف الجامعة بأنها "مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تساهم في تعميم نشر المعارف وإعدادها وتطويرها، وتكوين الإطارات اللازمة لتنمية البلاد (المرسوم رقم 83-544 المؤرخ في 1983/09/24 من الجريدة الرسمية) ولذلك فقد وضعها تحت وصاية الدولة في خدمة الأهداف السياسية والاقتصادية والثقافية من طرفها".[5]

التعريف الإجرائي: يقصد بالجامعة في هذه الدراسة جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل، والتي تم إجراء الدراسة الميدانية بها.

---

[1] فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي: **معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2004، ص145.

[2] خير الله يونس التركاوي: **إدارة الجودة الشاملة في الجامعات**، دار الإعصار العالمي، عمان، ط1، 2016، ص113.

[3] فضيل دليو وآخرون: **المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة**، مخبر علم الاجتماع والاتصال، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2006، ص79.

[4] عبد العزيز الغريب صقر، مرجع سابق، ص.ص 49. 50.

[5] فضيل دليو وآخرون، المرجع نفسه، ص80.

المفاهيم ذات الصلة:

بعد قيام الباحث بعرض المفاهيم الرئيسية للدراسة، تجدر الإشارة لبعض المفاهيم ذات الصلة والتي تتمثل في المفاهيم المرتبطة بالكفاية، والمفاهيم المرتبطة بالجودة. وذلك من أجل إزالة اللبس الكامن حول هذه المفاهيم وغيرها من المفاهيم التي تتقاطع معها.

*** المفاهيم المرتبطة بالكفاية:**

أ- الكفاءة:

"الكفاءة في اللغة تعني المثيل، واصطلاحا تعني مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأقصى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، إنها بعبارة أخرى ارتفاع مستوى الأداء إلى الدرجة التي تجعل صاحبها مماثلا للأنموذج المعياري الذي يعتد به ويحتكم إليه عند تقييم مستوى الأداء".[1]

يعرف قاموس أكسفورد الانجليزي الكفاءة بأنها "المؤهلات التي يتطلبها القانون لشغل وظيفة معينة أو أداء عمل ما". ويعرف التشريع القانوني للإدارة الكفاءة بأنها "القدرة على أداء متطلبات العمل وفق مستوى معين، وكذلك القدرة على نقل المهارات والمعارف إلى المواقف الجديدة".[2]

وتعرف الكفاءة أيضا بأنها "مزيج معقد من المعارف والمهارات والفهم والقيم والمواقف والرغبة التي تؤدي إلى فعالية، والتي تجسد عمل الانسان ي العالم في مجال معين".[3]

كما تعرف الكفاءة بأنها "القدرة على عمل شيء ما بفاعلية وإتقان ومستوى من الأداء وبأقل جهد ووقت وكلفة وقد تكون كفاءة معرفية أو أدائية أو وجدانية".[4]

وفي ضوء التعريفات السابقة للكفاءة والكفاية نرى أن الكفاية أوسع وأشمل وأوضح من الكفاءة في مجال العملية التعليمية والتربوية. حيث أن الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب منها بأقل التكاليف من جهد ووقت وتكلفة، كما تقيس الجانب الكمي والكيفي معا في مجال التعليم، في حين تعنى الكفاءة بالجانب الكمي.

ويتضح الفرق بين الكفاية والكفاءة في أن "مفهوم الكفاءة يستخدم بشكل أوسع في بريطانيا في حين أن مفهوم الكفاية يستخدم بشكل كبير في الفكر الأمريكي. فالكفاءة ترتبط ارتباطا وثيقا بالمخرجات حسب أدنى المعايير المتعلقة، وأما الكفاية فترتبط بالمدخلات التي يقدمها الفرد للعمل أو الأداء الأفضل".[5]

---

[1] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص39.

[2] برانت دافيز ولندا اليسون: **الإدارة المدرسية في القرن الحادي والعشرين**، ترجمة السيد عبد العزيز البهواشي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1، 2014، ص.ص 50.49

[3] Deakin Crich: **Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values**, Sense Publishers, USA, 2008, p9.

[4] عدنان أحمد أبو دية: **أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات**، دار أسامة، عمان، ط1، 2011، ص77.

[5] محمد محمود الفاضل: **كفايات المدير العصري للمؤسسة الإدارية والتربوية**، دار الحامد، عمان، ط1، 2010، ص108.

ب- المهارة:

تعرف المهارة بأنها "قدرة الفرد على أداء أنواع المهام بكفاءة عالية، أو أنها السهولة والسرعة والدقة في أداء العمل مع القدرة على تكييف الأداء للظروف المتغيرة".[1]

كما تعرف المهارة بأنها "القدرة على أداء عمل معين بدقة وسرعة".[2]

وتعرف المهارة أيضا بأنها "القدرة على القيام بالأعمال الأدائية المعقدة بسهولة ودقة وإتقان، وفق سلسلة من الحركات أو الإجراءات التي يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة أو غير مباشرة، ويقوم بها شخص معين أو عدد من الأشخاص في أثناء سعيهم لتحقيق هدف أو نتاج معين أو أداء مهمة ما".[3]

ويتضح الفرق بين الكفاية وبين المهارة في النقاط التالية:[4]

"- نطاق الكفاية أعم وأشمل من المهارة، فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاية.

- تتطلب المهارة شروط السرعة والدقة والتكيف ومدة التوقيت ومستوى التمكن وفق معايير للوصول إلى الهدف، في حين تتطلب الكفاية أقل تكاليف من حيث الجهد والوقت والنفقات، ولكن ليس بمستوى أداء المهارة.

- إذا تحققت المهارة في انجاز وأداء شيء ما، فهي تعني تحقق الكفاية له.

- إذا تحققت الكفاية لشيء ما، فهذا لا يعني بالضرورة تحقق المهارة به.

- ترتبط الكفاية بالكثير من الأعمال التنظيمية والفنية والإدارية، في حين ترتكز المهارة في أداء عمليات حركية حسية.

- أن المهارة تصور المستوى العالي ن الكفاية في الانجاز".

ج- الفعالية:

الفعالية هي "القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة وفق معايير محددة مسبقا، أو هي القدرة على انجاز الأهداف والوصول إلى النتائج المرجوة بأقصى حد ممكن".[5]

فالفعالية "تعني درجة تحقق الأهداف المعلنة لأي برنامج أو عمل أو خدمة تقويم به المؤسسة أو تقدمه للمستفيدين فعندما تكون درجة تحقق الأهداف عالية يقال أن فعالية هذا البرنامج أو الخدمة عالية وفي حالة تدني تحقيقها يقال أن هذا البرنامج غير فعال".[6]

---

[1] محمد السيد علي الكسباني، مرجع سابق، ص47.

[2] سليم إبراهيم الخزرجي: **أساليب معاصرة في تدريس العلوم**، دار أسامة، عمان، ط1، 2011، ص74.

[3] محمد إبراهيم قطاوي، مرجع سابق، ص319.

[4] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص29.

[5] محمد السيد علي، مرجع سابق، ص39.

[6] محسن علي عطية، **الجودة الشاملة والمنهج**، مرجع سابق، ص24.

كما أن الفعالية تعني "القدرة على إحداث الأثر وفعالية الشيء تقاس بما يحدثه من أثر في شيء آخر". وقد عرفها "فينشر Fincher" بأنها "مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة المستهدفة والنتائج الملاحظة".[1]

أما العلاقة بين الفعالية والكفاية فتتلخص بالنقاط الآتية:[2]

"– إذا تحققت الفعالية لشيء ما فهي تعني تحقيق الكفاية له.

– الكفاية مطلب ضروري للفعالية.

– إذا تحققت الكفاية لشيء ما، فهذا لا يعني بالضرورة تحقق الفعالية به.

– إن الكفاية أحد عناصر الفعالية.

– إن نطاق الفعالية يتضمن الكفاية، ولكن نطاق الكفاية قد لا يتضمن الفعالية".

*** المفاهيم المرتبطة بالجودة:**

أ– ضبط الجودة:

يعرف ضبط الجودة بأنها "مجموعة إجراءات التي تقيس مدى مطابقة منتج أو خدمة معينة لمجموعة من المعايير المحددة مسبقا، هدفها اتخاذ إجراء معين بالنسبة للمنتجات أو الخدمات التي يتبين أنها بعد الفحص والتدقيق ليست بالمستوى المطلوب".[3]

كما تعرف ضبط الجودة بأنها "عملية مراجعة المخرجات وفق مواصفات ومعايير محددة مع كل خطوة من خطوات البرنامج المطلوبة والمعايير المحددة".[4]

وعرف "J M Juran" ضبط الجودة بأنها "العملية التنظيمية التي يمكن من خلالها قياس الأداء الفعلي للجودة بالمقارنة مع المعايير أو المواصفات المحددة واتخاذ الإجراءات التصحيحية على هذا التباين أو الانحراف".[5]

وضبط الجودة في التعليم "يهدف إلى مراقبة كافة العمليات التي تجري في المؤسسة التعليمية وإزالة أسباب الأداء غير المقبول في كافة مراحل العملية التعليمية بما يحقق السياسات والأهداف الموضوعة من قبل هذه المؤسسة بما في ذلك الجوانب الاقتصادية المرغوبة".[6]

وتجدر الإشارة إلى أن هناك من يخلط بين مصطلحي ضبط الجودة وضمان الجودة، والحقيقة أن هناك فرقا كبيرا بين هذين المصطلحين. "فضبط الجودة هو عملية بعدية بالنسبة للعملية التعليمية هدفها

---

[1] محسن علي عطية: **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، مرجع سابق، ص61.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص30.

[3] سوسن شاكر مجيد، مرجع سابق، ص33.

[4] سهيلة محسن الفتلاوي: **الجودة في التعليم المفاهيم، المعايير، المواصفات**، دار الشروق، عمان، 2007، ص36.

[5] سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات: **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم**، دار صفاء، عمان، ط1، 2007، ص20.

[6] نواف محمد البادي: **الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الايزو**، دار اليازوري، عمان، 2010، ص82.

اتخاذ إجراء معين بالنسبة لمخرجات التعليم التي يبين بعد الفحص والتدقيق أنها بالمستوى المطلوب أو ليست بالمستوى المطلوب، وقد يكون هذا الإجراء لتحسين انخفاض مستوى العملية التعليمية، وقد يتبع ذلك إجراءات لمعرفة أسباب هذا الانخفاض وإعطاء توصيات للتصحيح. بينما ضمان الجودة عملية قبلية تتخذ أثناء العملية التعليمية وهدفها إكساب الطلاب جودة مطلوبة ومحددة مسبقا. إن عملية ضبط الجودة لا تمنع انخفاض مستوى العملية التعليمية وإنما تشير إليه، والذي يمنعه هو عملية ضمان الجودة".[1]

ب- الاعتماد:

إن مصطلح الاعتماد من المصطلحات الحديثة نسبيا وقد بدأ استخدامه مع بداية عقد التسعينات نتيجة شيوع استخدام مفاهيم الجودة في المؤسسات التعليمية. ومن الجدير بالذكر أن مفهوم الاعتماد يتداخل كثيرا مع مفاهيم أخرى كمفهوم ضمان الجودة. وهناك تعريفات عديدة للاعتماد منها ما يلي:

الاعتماد هو "نشاط مؤسسي علمي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها واستمرارية تطويرها".[2]

كما يعرف الاعتماد بأنه "الاعتراف بأن برنامجا معينا يصل إلى مستوى معياري محدد عن طريق إجراءات وأنشطة مؤسسية موجهة نحو النهوض والارتقاء".[3]

ويعرف الاعتماد أيضا بأنه "مجموعة من الإجراءات يتم من خلالها إجراء تقييم شامل للمؤسسة التعليمية وفقا لمعايير محددة يترتب عليه إعطاء حكم حول مدى كفاءة وأهلية هذه المؤسسة للقيام بمسؤولياتها المناطة بها والمراد أدائها بصورة جديدة ومناسبة".[4]

إن الاعتماد الجامعي كمعيار هو "بيان المستوى المتوقع الذي وضعته الهيئة الأكاديمية بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه ويحقق قدرا منشودا من الجودة أو التميز".[5]

ويعرف الاعتماد الأكاديمي بأنه "الاعتراف بجودة الكليات وفق مجموعة من المعايير التي تحددها جهات مختصة مسؤولة عن ذلك بهدف الوقوف على مدى كفاءة الكلية من الناحيتين الإدارية والأكاديمية لضمان جودتها واستمرار تحسين العمل بها ومنحها شهادة بذلك."[6]

والاعتماد في التعليم هو الاعتراف بأن برنامج تعليمي معين أو مؤسسة تعليمية يصل إلى مستوى معياري محدد، أو يتماشى مع معايير جودة الأداء الموضوعة.

---

(1) عبد الراضي حسن المراغي: **تطبيق نظام ضمان الجودة التعليمية والاعتماد لتطوير التعليم الجامعي وقبل الجامعي**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2008، ص114.

(2) سوسن شاكر مجيد، مرجع سابق، ص4.

(3) سهيلة محسن الفتلاوي: **الجودة في التعليم المفاهيم، المعايير، المواصفات**، مرجع سابق، ص33.

(4) طارق عبد الرؤوف: **الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2014، ص.ص 325.324

(5) علي عبد الرحيم صالح، مرجع سابق، ص201.

(6) طارق عبد الرؤوف، المرجع نفسه، ص.ص 325.324

سابعا: الدراسات السابقة

تشكل الدراسات السابقة تراثا مهما ومصدرا غنيا لجميع الباحثين والدارسين، فهي تعد أحد المصادر المهمة التي يرجع إليها الباحث من أجل تزويد رصيده المعرفي وإثراء بحثه. إذ تمثل الدراسات السابقة خطوة منهجية أساسية، تساعد الباحث في تدعيم دراسته من خلال إثراء مشكلة بحثه وبلورتها وتحديد أبعادها، كما تمكنه من تبني مجموعة من المفاهيم الإجرائية لصياغة الفرضيات والمؤشرات البحثية التي ينزل بها إلى ميدان الدراسة قصد التأكد من مدى صحتها، كما تعينه كذلك على اختيار خطوات منهجية سديدة تضمن له التوصل إلى نتائج بحثية تتصف بالعلمية، وتكون على درجة عالية من الصدق الميداني.

وعلى هذا الأساس فإن الدراسات السابقة هي مجمل الأعمال العلمية التي لها صلة بموضوع البحث المراد دراسته من طرف الباحث، وقد تكون علاقة هذه الدراسات بالدراسة الحالية علاقة مباشرة أو غير مباشرة. ومن هذا المنطلق حاول الباحث تناول أهم الدراسات التي تناولت موضوع الكفايات التدريسية الممارسة من قبل عضو هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم.

وقد اعتمد الباحث في عرض الدراسات السابقة على معيارين هما:

- حسب التوزيع الجغرافي: حيث تنوعت الدراسات التي تم عرضها بين دراسات عربية ودراسات جزائرية.
- حسب التاريخ الذي تمت فيه الدراسة (التسلسل الزمني): حيث جاءت في الفترة الزمنية بين سنة 1995 وسنة 2016، وقد اختار الباحث عرض الدراسات من الأحدث نحو الأقدم.

1- الدراسات العربية:

1.1- دراسة حسام الدين رفعت حسين حرز الله (2016) بعنوان: "دور مديري المدارس الإعدادية في وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في تحسين كفايات معلمي العلوم وفق معايير الجودة الشاملة وسبل تطويره".[1]

هدفت الدراسة للتعرف إلى دور مديري المدارس الإعدادية في وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة في تحسين كفايات معلمي العلوم وفق معايير الجودة الشاملة وسبل تطويره. حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم في المدارس الإعدادية بمحافظات غزة التابعة لوكالة الغوث الدولية للعام الدراسي 2016/2015، البالغ عددهم 342 معلما ومعلمة، حيث تم اختيار العينة بطريقة المسح الشامل أي المجتمع كله، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، تكونت من 61 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي (التخطيط، التنفيذ، والتقويم)، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج المعالجات الإحصائية SPSS.

---

[1] حسام الدين رفعت حسين حرز الله: **دور مديري المدارس الإعدادية في وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في تحسين كفايات معلمي العلوم وفق معايير الجودة الشاملة وسبل تطويره**، مذكرة ماجستير في الإدارة التربوية (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2016.

وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أن درجة ممارسة مديري المدارس الإعدادية في وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لدورهم في تحسين كفايات معلمي العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة جاءت بدرجة كبيرة، وبوزن نسبي قدره 77.80%.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة، لدرجة ممارسة مديري المدارس الاعدادية في وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لدورهم في تحسين كفايات معلمي العلوم تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير المؤهل العلمي، في مجالي (التخطيط والتنفيذ) لصالح معلمي العلوم حاملي شهادة الباكالوريوس، ولا توجد فروق في مجال التقويم، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخدمة. وقدمت الدراسة مجموعة من السبل المتقرحة لتطوير دور مديري المدارس في تحسين كفايات معلمي العلوم وفق معايير الجودة في المجالات (التخطيط، التنفيذ، التقويم).

وقد أوصت الدراسة بما يلي: ضرورة اهتمام مديري المدارس بتحسين كفايات معلمي العلوم، من خلال نشر ثقافة التخطيط (تحديد الأهداف العامة والخاصة بدقة، وتصميم أداة لقياس فاعلية مختبر العلوم، توفير وسائل للأنشطة المخبرية)، وكذلك النمو المهني (تنفيذ بحوث إجرائية، وتوظيف التعلم الافتراضي، وبناء اختبارات حسب جدول المواصفات).

2.1– دراسة قتادة محمد أبو جامع (2013/2012) بعنوان: "دور المشرفين التربويين في تحسين كفايات معلمي التربية الرياضية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة.[1]

هدفت الدراسة للتعرف لدور المشرفين التربويين في تحسين كفايات معلمي التربية الرياضية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة في ضوء معايير الجودة الشالة، حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي للإجابة على أهداف الدراسة وتساؤلاتها، فقد بلغت عينة الدراسة 259 معلم ومعلمة حيث تم اختيارهم بالطريقة القصدية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبيان لمعرفة دور المشرفين التربويين في تحسين كفايات معلمي التربية الرياضية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، واشتملت على 46 فقرة موزعة على خمس مجالات (التخطيط وتنفيذ الدرس، الأساليب والوسائل والأنشطة، مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي، النمو المهني، أساليب التقويم)، فقد تمتعت الاستبانة بمعاملات صدق وثبات عالي، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ 0.92.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن دور المشرفين الكلي في تحسين كفايات معلمي التربية الرياضية في مدارس محافظات غزة بدرجة متوسطة وبوزن نسبي 71.3%، فقط ظهر أن مجال الأساليب

---

[1] قتادة محمد أبو جامع: **دور المشرفين التربويين في تحسين كفايات معلمي التربية الرياضية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة**، مذكرة ماجستير في أصول التربية (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، 2013/2012.

والوسائل والأنشطة احتل المرتبة الأولى من حيث الأهمية وبوزن نسبي 74.5%، وهذا يشير إلى أن أفراد العينة يرون بأن لهذا المجال دور كبير جدا في تفعيل دور المشرفين التربويين في تحسين كفايات معلمي التربية الرياضية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة، في حين احتل مجال التخطيط وتنفيذ الدرس المرتبة الثانية وبوزن نسبي 74%، بينما احتل مجال أساليب التقويم المرتبة الثالثة وبوزن نسبي 70.8%، في حين احتل مجال مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي المرتبة الرابعة وبوزن نسبي 70%، وجاء مجال النمو المهني في المرتبة الخامسة بوزن نسبي 66.6%.

وتبين أن معلمي التربية الرياضية في المدارس الحكومية في محافظات غزة الذكور والإناث لديهم درجات متساوية بالنسبة للمجالات التخطيط وتنفيذ الدرس، الأساليب والوسائل والأنشطة، مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي، النمو المهني، دور المشرفين الكلي في تحسين كفايات معلمي التربية الرياضية.

وظهر أن المعلمات لديهن درجات في الأساليب والوسائل والأنشطة أعلى من المعلمين الذكور في المدارس الحكومية محافظات غزة، وقد بلغ متوسط درجات الذكور 44.0 درجة، في حين بلغ متوسط درجات الإناث 45.9 درجة.

ولوحظ أن المعلمات لديهن درجات في أساليب التقويم أعلى من المعلمين الذكور في المدارس الحكومية بمحافظات غزة، وقد بلغ متوسط درجات الذكور 16.7 درجة، في حين بلغ متوسط درجات الإناث 18.7 درجة.

وبناءا على ما أظهرته نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

* التوصيات المتعلقة بكفايات معلمي التربية الرياضية:

- أن يراعي القائمون على برامج إعداد وتدريب معلمي التربية الرياضية تنوع وشمول وتكامل البرامج بحيث تتناسب مع متطلبات المرحلة التعليمية وتلبي احتياجات المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة.
- أن يسعى المشرفون إلى تقويم دائم لمعلمي التربية الرياضية بشكل مستمر.
- إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات مع المشرفين التي تخص مقرر التربية الرياضية.
- السعي إلى مواكبة التطور التكنولوجي واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة في المدارس.
- الحرص على اختيار المقررات الدراسية للتربية الرياضية للمراحل التعليمية المختلفة بحيث تتناسب مع الفئات العمرية والنمو الجسمي للطلاب بشكل جيد.
- حث المعلمين على تقديم الأبحاث العلمية المختلفة المواكبة للتطور العصري والوضع الراهن في المدارس حسب الإمكانات المتاحة.

* التوصيات المتعلقة بالجودة الشاملة:

- العمل على تطوير البرامج التدريبية في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- ضرورة الاهتمام بمعايير الجودة الشاملة وتطبيقها على المعلمين.

– ضرورة الاستعانة بالخبراء والمتخصصين من مجال الجودة الشاملة لتنفيذ برامج تدريبية للمعلمين التربية الرياضية.

– العمل على تقييم أداء معلمين التربية الرياضية في ضوء معايير الجودة الشاملة بفلسطين.

3.1- دراسة جمال حمدان إسماعيل الهسي (2012) بعنوان: "واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة".[1]

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. وتحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة؟ وتفرع عن هذا السؤال 12 سؤال. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام ببناء أداة الدراسة (مقياس الجودة الشاملة لوقع إعداد المعلم في كليات التربية) وهي استبانة، وتم التحقق من صدقها وثباتها، واشتملت أداة الدراسة في صورتها النهائية على 90 فقرة (معيارا) موزعة على 10 مجالات هي: (أهداف البرنامج، سياسات القبول وممارساته، هيكلية البرنامج، أداء أعضاء هيئة التدريس، الموارد المادية، محتوى المقررات الدراسية، أساليب التعليم والتعلم، التقييم، التدريب الميداني، الطلبة الخريجون). ومن ثم تم تطبيق أداة الدراسة على عينة طبقية عشوائية من الطلبة الخريجين (طلبة المستوى الرابع) في كليات التربية في الجامعات (الأزهر، الإسلامية، الأقصى)، حيث بلغ حجم العينة 546 طالبا وطالبة من المجتمع البالغ حجمه 5437 طالبا وطالبة، بينما تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغ حجمها 50 عضوا. كشفت نتائج الدراسة أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة في الجامعات (الأزهر، الإسلامية، الأقصى) هي: 65.2%، 66.0%، 63.4% على الترتيب، وبنسبة عامة 64.6%، فيما كشفت نتائج الدراسة أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس للجامعات الثلاث 66.6%، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقييمات الطلبة ومتوسط تقييمات أعضاء هيئة التدريس عند مستوى دلالة 0.05. وفي ضوء تلك النتائج التي تكشف عن ضرورة العمل على تطوير واقع إعداد المعلم، أوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها: تطوير أهداف كليات التربية، تطوير سياسة واضحة ومحددة ومعلنة لقبول الطلبة، تطوير برامج إعداد المعلم، العمل على تطوير أداء هيئة التدريس في أساليب التعليم والتعلم والتقييم، تطوير الموارد المادية، تعميق محتوى المقررات الدراسية، استخدام أساليب تعليم وتعلم حديثة، استخدام أساليب تقييم متنوعة، تطوير أهداف التدريب الميداني، ضرورة العمل على تطوير أداء الطلبة في المجال الوظيفي.

---

[1] جمال حمدان إسماعيل الهسي: **واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة**، مذكرة ماجستير في التربية تخصص أصول التربية (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، 2012.

4.1- دراسة نجلاء بنت عبد العزيز محمد الحصان (2011): "الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض في ضوء معايير الجودة الشاملة".[1]

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة، ومدى توافر تلك الكفايات التدريسية لمعلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض في ضوء معايير الجودة الشاملة، ومعرفة إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات التدريسية لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغيرات التخصص، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة، أو الدورات التدريبية.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوب الملاحظة، وتكونت عينة الدراسة من 40 معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض من مجتمع الدراسة الذي يتكون من 932 معلمة، ولجمع البيانات اللازمة قامت الباحثة بتصميم بطاقة ملاحظة تحتوي على 59 كفاية تدريسية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق العلمية.

وكانت أبرز نتائج الدراسة ما يلي:

- التوصل إلى قائمة للكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة.

- أسفرت نتائج الدراسة الميدانية عن وجود قصور واضح في مستوى توافر الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة، حيث بلغت درجة توافر جميع مجالات الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في الدراسة الحالية بدرجة ضعيفة، وبمتوسط حسابي عام قدره 2.46.

- كان مستوى توافر الكفايات التدريسية لدى المعلمات على النحو التالي:

أولا: مجال كفايات الأنشطة والوسائل التعليمية، وتحققت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي قدره 2.65.

ثانيا: مجال كفايات التقويم، وتحققت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي قدره 2.63.

ثالثا: مجال كفايات التخطيط للدرس، وتحققت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي قدره 2.61.

رابعا: مجال كفايات التنفيذ للدرس، وتحققت بدرجة ضعيفة، وبمتوسط حسابي قدره 2.32.

خامسا: مجال كفايات إدارة الفصل والتفاعل مع الأطفال، وتحققت بدرجة ضعيفة، وبمتوسط حسابي قدره 2.08.

---

[1] نجلاء بنت عبد العزيز محمد الحصان: **الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض في ضوء معايير الجودة الشاملة**، مذكرة ماجستير في المناهج وطرق التدريس (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، 2011.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في درجة توافر الكفايات التدريسية لصالح المعلمات ذات تخصص رياض الأطفال في مجال كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في درجة توافر الكفايات التدريسية لصالح المعلمات اللاتي خبرتهن من خمس سنوات إلى عشر سنوات في مجال كفايات الأنشطة والوسائل التعليمية.

وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة عددا من التوصيات أهمها:

– الإفادة من قائمة الكفايات التي تم التوصل إليها في تصميم البرامج والدورات التدريبية وإعدادها لمعلمات رياض الأطفال.

– مراجعة برامج إعداد المعلمات بشكل عام، ومعلمات رياض الأطفال بشكل خاص، والتركيز على إتقان الكفايات التدريسية، وضرورة اهتمام مؤسسات إعداد المعلم بتطبيق الجودة الشاملة في برامجها ومناهجها.

– إقامة المحاضرات والورش التعليمية لمعلمات رياض الأطفال بشكل مستمر، لتبصيرهم بأحدث الطرق للتخطيط، والتنفيذ، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم الحديثة، وأحدث الطرق التربوية في إدارة الفصل والتعامل مع الأطفال، التي تؤدي إلى الجودة في أدائهن التدريسي.

– إعداد دليل خاص لمعلمات رياض الأطفال يعتني بالكفايات التدريسية ومعايير الجودة الشاملة.

– أهمية نشر ثقافة الجودة الشاملة في المجال التعليمي.

5.1– دراسة قاسم محمد خزعلي، عبد اللطيف مومني (2010): بعنوان "الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص".[1]

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في الأردن للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص. ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة تكونت من 168 معلمة يعملن في 30 مدرسة خاصة في محافظة إربد من أصل 315 معلمة يعملن في 94 مدرسة خاصة. وقد قام الباحثان بتصميم أداة الدراسة، والتي تضمنت 38 كفاية تدريسية لقياس مدى امتلاكهن للكفايات.

وقد أظهرا نتائج الدراسة أن أبرز الكفايات التدريسية التي تمتلكها المعلمات، هي: استغلال وقت الحصة بفاعلية، واستخدام الأسلوب التدريسي الملائم للموقف التعليمي، وصياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة ومحددة، وجذب انتباه الطلبة والمحافظة على إستمراريته.

---

[1] قاسم محمد خزعلي، عبد اللطيف مومني: **الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص**، مجلة جامعة دمشق، العدد 3، المجلد 26، 2010، ص–ص 553–592.

وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا $\alpha = 0.05$ في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والتخصص، في حين وجدت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائيا $\alpha = 0.05$ في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لسنوات الخبرة التدريسية ولصالح المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن 6 سنوات.

6.1- دراسة أحمد محمد عبد ربة موسى (1995): بعنوان "فاعلية الممارسات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية".[1]

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى قيام عضو هيئة التدريس الجامعي بالممارسات الأكاديمية سواء ما كان يتعلق منها بتخطيط العملية التعليمية قبل التدريس، أو التطبيق العملية التعليمية في أثنائه، أو تقويم العملية التعليمية بعده. هذا إلى جانب نشاطات أكاديمية أخرى مثل القيام بالأبحاث، وحضور المؤتمرات والندوات.

ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبانة مكونة من 48 فقرة قاست فاعلية الممارسات الأكاديمية الجامعية قبل التدريس، وفي أثناءه وبعده، وطبقها على عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية مكونة من 239 عضوا، منهم 218 معلما جامعيا 21 معلمة جامعية يحملون درجة الدكتوراه.

وقد عولجت بيانات الدراسة باستخدام الإحصاء الوصفي تارة، وتحليل التباين تارة أخرى، وكان أهم ما توصلت له الدراسة من نتائج ما يلي:

- يقوم عضو هيئة التدريس الجامعي في الجامعات الفلسطينية بالممارسات الأكاديمية بدرجة عالية، حيث بلغ متوسط ممارساته على فقرات الاستبانة التي تقيس هذه الممارسات 4.32 نقطة من حد أعلى بلغ الخمس نقاط، أي بنسبة 86.4%.

- أظهر تحليل التباين الأحادي لمقياس المعاد باستخدام اختبار (ف) أن عضو هيئة التدريس الجامعي يقوم بالممارسات الأكاديمية المتعلقة بمجال تطبيق العملية التعليمية في أثناء التدريس (م=4.422) بنسبة أعلى وبفرق له دلالة إحصائية (&=0.05) من ممارسته لمجال تخطيط العملية التعليمية قبل التدريس (م=4.248)، أو تقويمها بعد التدريس (م=4.059).

- إن الممارسات الأكاديمية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس الجامعي بنسبة 90% فأعلى كانت في معظمها ممارسات أكاديمية تتعلق بتطبيق العملية التعليمية في أثناء التدريس، في حين أن الممارسات الأكاديمية التي يقوم بها بنسبة 10% فأدنى كانت في معظمها ممارسات أكاديمية تتعلق بتخطيط العملية التعليمية قبل التدريس، وتقويمها بعده.

---

[1] أحمد محمد عبد ربة موسى: **فاعلية الممارسات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية**، مذكرة ماجستير في الإدارة التربوية (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس (فلسطين)، 1995.

– أظهر تحليل التباين الأحادي باستخدام اختبار (ف) اختلافا في الممارسات الأكاديمية بين أعضاء هيئة التدريس باختلاف الجامعات الفلسطينية، حيث أظهرت النتائج أن الممارسات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة بيت لحم كانت أفضل من الممارسات الأكاديمية في بقية الجامعات الأخرى ما عدا جامعتي بيرزيت والخليل، في حين كانت ممارسات أعضاء هيئة التدريس في بقية الجامعات الفلسطينية المدروسة أفضل من ممارسات نظائرهم في جامعة الأزهر مع عدم وجود فروق بينها.

– أظهر اختبار (ف) دلالة إحصائية لصالح ممارسات الأستاذ المشارك (م=4.453) دون الأستاذ المساعد (م=4.294) مع عدم وجود فرق بينها وبين ممارسات الأستاذ (م=4.259). وباختلاف عدد المؤتمرات أو الندوات العلمية التي يشارك بها عضو هيئة التدريس الجامعي، فقد أظهر اختبار (ف) دلالة إحصائية لصالح ممارسات الفئة التي شاركت في 15 مؤتمرا أو ندوة علمية فما فوق (م=4.476) دون غيرها من الفئات الأخرى الأقل منها عددا. وباختلاف عدد الأبحاث والتقارير العلمية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس، فقد أظهر اختبار (ف) أيضا دلالة إحصائية لصالح ممارسات الفئة التي قامت بنشر (4–6) بحثا أو تقريرا (م=4.474) أكثر من الفئة التي قامت بنشر عدد أقل من ذلك أو أكثر.

– لم يظهر تحليل التباين الأحادي باستخدام اختبار (ف) فرقا إحصائيا في الممارسات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي باختلاف التخصص العلمي، ولا باختلاف الكلية التي يعمل بها، ولا باختلاف عدد سنوات الخدمة التي قضاها في الجامعة.

– أظهر اختبار (ت) دلالة إحصائية في الممارسات الأكاديمية لصالح المعلمات الإناث (م=4.498) مقابل المعلمين الذكور (م=4.306).

وبناء على هذه النتائج يوصي الباحث إدارة الجامعات الفلسطينية بتنظيم دورات تدريبية لعضو هيئة التدريس الجامعي من شأنها أن تساعد على امتلاك مهارات التخطيط للعملية التعليمية، وتقويمها، وذلك لما لهذه الممارسات من أثر ليس فقط على تحسين نوعية التعليم الجامعي وإغنائه، بل وعلى رفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي.

2– الدراسات الجزائرية:

1.2– دراسة سميحة يونس (2016/2015): بعنوان "كفايات خريجي التعليم العالي وفق مفهوم إدارة الجودة الشاملة دراسة ميدانية على عينة من خريجي التعليم العالي بمدينة برج بوعريريج".[1]

انطلقت هذه الدراسة "كفايات خريجي التعليم العالي الجزائري وفق مفهوم إدارة الجودة الشاملة دراسة ميدانية على عينة من خريجي التعليم العالي بمدينة برج بوعريريج" من التساؤلات التالية:

[1] سميحة يونس: **كفايات خريجي التعليم العالي وفق مفهوم إدارة الجودة الشاملة دراسة ميدانية على عينة من خريجي التعليم العالي بمدينة برج بوعريريج**، أطروحة دكتوراه علوم في علم الاجتماع تخصص تنمية الموارد البشرية (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2016/2015.

التساؤل الرئيسي الأول: ما أهم الكفايات التي يمتلكها خريجو التعليم العالي الجزائري والتي تمكنهم من أداء عملهم وفق مفهوم إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظرهم؟.

تندرج تحت هذا التساؤل التساؤلات التالية:

– هل يمتلك خريجو التعليم العالي الجزائري الكفايات المهنية التي تمكنهم من أداء عملهم وفق مفهوم إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظرهم؟.

– هل يمتلك خريجو التعليم العالي الجزائري الكفايات الأكاديمية التي تمكنهم من أداء عملهم وفق مفهوم إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظرهم؟.

– هل يمتلك خريجو التعليم العالي الجزائري الكفايات الثقافية التي تمكنهم من أداء عملهم وفق مفهوم إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظرهم؟.

– هل يمتلك خريجو التعليم العالي الجزائري الكفايات الشخصية التي تمكنهم من أداء عملهم وفق مفهوم إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظرهم؟.

– هل يمتلك خريجو التعليم العالي الجزائري كفايات التميز في العمل التي تمكنهم من أداء عملهم وفق مفهوم إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظرهم؟.

– هل يمتلك خريجو التعليم العالي الجزائري كفايات الاتصال والتواصل التي تمكنهم من أداء عملهم وفق مفهوم إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظرهم؟.

التساؤل الثاني: ما درجة امتلاك خريجي التعليم العالي للكفايات التي تمكنهم من أداء عملهم وفق مفهوم إدارة الجودة الشاملة؟.

ويندرج تحت هذا التساؤل التساؤلات التالية:

– ما درجة امتلاك خريجي التعليم العالي الجزائري الكفايات المهنية؟.

– ما درجة امتلاك خريجي التعليم العالي الجزائري الكفايات الأكاديمية؟.

– ما درجة امتلاك خريجي التعليم العالي الجزائري الكفايات الثقافية؟.

– ما درجة امتلاك خريجي التعليم العالي الجزائري الكفايات الشخصية؟.

– ما درجة امتلاك خريجي التعليم العالي الجزائري كفايات التميز في العمل؟.

– ما درجة امتلاك خريجي التعليم العالي الجزائري كفايات الاتصال والتواصل؟.

التساؤل الرئيسي الثالث: هل تختلف الكفايات التي يمتلكها خريجو التعليم العالي باختلاف: الجنس، التخصص، الدرجة العلمية (ليسانس، ماستر، دكتوراه) للخريج؟.

ويندرج تحت هذا التساؤل التساؤلات التالية:

– هل تختلف الكفايات المهنية التي يمتلكها خريجو التعليم العالي الجزائري باختلاف: الجنس، التخصص، الدرجة العلمية (ليسانس، ماستر، دكتوراه) للخريج؟.

– هل تختلف الكفايات الأكاديمية التي يمتلكها خريجو التعليم العالي الجزائري باختلاف: الجنس، التخصص، الدرجة العلمية (ليسانس، ماستر، دكتوراه) للخريج؟.

– هل تختلف الكفايات الثقافية التي يمتلكها خريجو التعليم العالي الجزائري باختلاف: الجنس، التخصص، الدرجة العلمية (ليسانس، ماستر، دكتوراه) للخريج؟.

– هل تختلف الكفايات الشخصية التي يمتلكها خريجو التعليم العالي الجزائري باختلاف: الجنس، التخصص، الدرجة العلمية (ليسانس، ماستر، دكتوراه) للخريج؟.

– هل تختلف كفايات التميز في العمل التي يمتلكها خريجو التعليم العالي الجزائري باختلاف: الجنس، التخصص، الدرجة العلمية (ليسانس، ماستر، دكتوراه) للخريج؟.

– هل تختلف كفايات الاتصال والتواصل التي يمتلكها خريجو التعليم العالي الجزائري باختلاف: الجنس، التخصص، الدرجة العلمية (ليسانس، ماستر، دكتوراه) للخريج؟.

حيث كان الهدف من هذه الدراسة معرفة أهم الكفايات التي يمتلكها خريج التعليم العالي الجزائري، خاصة خريج النظام الجديد LMD، والتي تمكنه وتساعده على أداء عمله بكل جودة وكفاءة. بالإضافة إلى التعرف على درجة امتلاك خريجي التعليم العالي الجزائري للكفايات التي تمكنهم من أداء عملهم وفق مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

ولتحقيق الهدف من الدراسة تم إعداد استمارة استبيان مكونة من 65 عبارة مصممة وفقا لمقياس ليكرت الخماسي، وزعت على عينة من خريجي التعليم العالي العاملين بقطاع التربية الوطنية والتعليم – معلمين وأساتذة– بمدينة برج بوعريريج.

وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي لرسم خطوات الدراسة الميدانية وربطها بالجانب النظري للوصول إلى الإجابة على تساؤلات الدراسة وتحقيق الهدف منها.

وجاءت نتائج الدراسة كما يلي:

– أهم الكفايات التي يمتلكها أفراد العينة من وجهة نظرهم هي الكفايات الشخصية، كفايات الاتصال والتواصل، الكفايات الأكاديمية، الكفايات المهنية، الكفايات الثقافية وكفايات التميز في العمل. وتأتي على رأس قامة الكفايات الشخصية كفاية: روح المواطنة والولاء للوطن، كفاية القدرة على العمل ضمن فريق فعال في مجال كفايات التميز في العمل، القدرة على استخدام البريد الالكتروني في مجال كفايات الاتصال والتواصل، المعرفة بالتراث والعقيدة الإسلامية في مجال الكفايات الثقافية، الاطلاع على التطورات العلمية الحديثة في مجال الكفايات الأكاديمية، الحرص على العمل بإتقان في الكفايات المهنية.

– درجة امتلاك خريجي التعليم العالي للكفايات (الشخصية، كفايات الاتصال والتواصل، الكفايات الأكاديمية، الكفايات المهنية، الكفايات الثقافية وكفايات التميز في العمل) والتي تمكنهم من أداء عملهم الوظيفي وفق مفهوم إدارة الجودة الشاملة هي بدرجة قليلة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لمجموع الكفايات 3.77.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) في امتلاك أفراد العينة لكفايات جودة خريج التعليم العالي.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصفة الوظيفية (معلم التعليم الابتدائي، أستاذ التعليم المتوسط، أستاذ التعليم الثانوي) في امتلاك أفراد العينة لكفايات جودة خريج التعليم العالي.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك خريجي التعليم العالي لمجالات (الكفايات الشخصية، كفايات الاتصال والتواصل، الكفايات المهنية، الكفايات الأكاديمية والدرجة الكلية) تعزى لمتغير الدرجة العلمية (ليسانس، ماستر، دكتوراه)، ووجود فروق في امتلاك الكفايات الثقافية وكفايات التميز في العمل.

2.2– دراسة رضوان بواب (2014/2013): بعنوان "الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة – طلبة جامعة جيجل أنموذجا".[1]

هدفت الدراسة الكشف عن مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات المهنية المرتبطة بمهنة التدريس، ومعرفة مواطن الضعف في الجوانب الممارساتية والأدائية للأساتذة الجامعيين فيما يخص الكفايات المهنية.

وقد حاولت الدراسة الإجابة على التساؤلات الآتية:

– ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات المهنية من وجهة نظر الطلبة؟.

– ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات التدريسية من وجهة نظر الطلبة؟.

– ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات التكنولوجية من وجهة نظر الطلبة؟.

– ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات الانسانية من وجهة نظر الطلبة؟.

– ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات التقويمية من وجهة نظر الطلبة؟.

وللإجابة على هذه الأسئلة تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من 218 طالب تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية والمتعددة المراحل بنسبة 1% من مجموع أفراد مجتمع الدراسة، وقد استعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي الملائم لهذه الدراسة. كما استخدم مجموعة من الأدوات البحثية والمتمثلة في الملاحظة والمقابلة والاستبيان والسجلات والوثائق، وأساليب التحليل الكمي والكيفي.

---

[1] رضوان بواب: **الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة – طلبة جامعة جيجل أنموذجا**، أطروحة دكتوراه علوم في علم الاجتماع تخصص إدارة الموارد البشرية (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة سطيف 2، الجزائر، 2014/2013.

واعتمدت الدراسة الميدانية على مجموعة إجراءات يمكن تلخيصها فيما يلي:

- قياس الخصائص السيكوميترية للاستبيان (الثبات والصدق).
- استخدام برنامج SPSS 20 (الحزمة الإحصائية للبرامج الاجتماعية).
- توزيع الاستبيان على عينة الدراسة ومقابلة بعض مفرداتها.

وبعد معالجة النتائج وتحليل البيانات المتحصل عليها ومناقشة الفرضيات، توصلنا إلى 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 الانسانية من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية.
- يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات التقويمية من وجهة نظر الطلبة بدرجة متوسطة.

3.2- دراسة ليلى زرقان (2013/2012): بعنوان "اقتراح بناء برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي بجامعة سطيف 1-2 نموذجا".[1]

هدفت هذه الدراسة لصياغة برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بعدة خطوات تمثلت أولا في إعداد قائمة بمعايير الجودة اللازمة لأداء أعضاء هيئة التدريس، ثم تحديد قائمة بالاحتياجات التدريبية اللازمة لأداء عضو هيئة التدريس في ظل هذه المعايير وصولا لصياغة البرنامج التدريبي. ولتحقيق هذا الغرض تم اعتماد المنهج الوصفي والاستعانة بمجموعة من الأدوات أهمها بناء مقياس تكون من ستة مجالات بمثابة معايير لجودة عضو هيئة التدريس وهي مجال استراتيجيات التدريس الفعال، مجال معيار التقويم، مجال معيار استخدام الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، مجال معيار الاتصال الفعال مع الطلبة، مجال معيار أنشطة البحث العلمي، مجال معيار الممارسات الإدارية والقيادية. حيث تألف المقياس من جزأين، الأول خاص بالبيانات الشخصية والثاني بمجموعة المعايير التي تخص المجالات السابقة لمعرفة

---

[1] ليلى زرقان: **اقتراح بناء برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي بجامعة سطيف 1-2 نموذجا**، أطروحة دكتوراه علوم في علم النفس تخصص إدارة تربوية (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة سطيف 2، الجزائر، 2013/2012.

درجة الاحتياج التدريبي لهم، وبعد التأكد من صدقه وثباته بعرضه على المحكمين وبحساب معامل ألفا كرونباخ واللذان بلغا 0.80 و 0.97 قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغت 150 فردا للكليات الثلاث (العلوم القانونية، الاقتصادية وعلوم التسيير، الآداب والعلوم الاجتماعية) في جامعة فرحات عباس –سطيف–. ولمعالجة البيانات وتحليل استجابات عينة الدراسة استخدمت الباحثة برنامج الحزم الإحصائية SPSS وذلك بحساب التكرارات والنسب المؤوية، الوزن المأوي، المتوسطات، الانحراف المعياري، ومن خلال التحليل الإحصائي أسفرت نتائج الدراسة عن: هناك احتياجات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في كل المجالات وفقا لمعايير الجودة.

– بلغت نسبة الاحتياج التدريبي بالنسبة للمجال الأول (التدريس الفعال) 73.6% وبمتوسط حسابي 3.86 حيث مثلت 17 فقرة حاجة تدريبية بمستوى عالي خاصة ما تعلق بمهارات إعداد وعرض المادة العلمية، مما يؤكد ضعف كفاءات أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس.

– بالنسبة لمجال التقييم كانت نسبة الاحتياج التدريبي 74% وبمتوسط حسابي وصل إلى 3.70 حيث مثلت 6 فقرات من أصل 8 فقرات حاجة تدريبية بمستوى عالي خاصة ما تعلق بكيفية بناء الاختبارات وكيفيات التقويم.

– في حين بلغت درجة الاحتياج التدريبي 72.8% وبمتوسط حسابي 3.64 بالنسبة لمجال استخدام التكنولوجيا حيث مثلت 9 كفايات احتياج تدريبي بمستوى عالي من أصل 11 حاجة تدريبية بمستوى عالي خاصة ما تعلق بالمكتبات الرقمية إتقان برامج الحزم الإحصائية واستخدام الانترنت.

– أما مجال الاتصال فقد بلغ 77.2% وبمتوسط حسابي 3.86 حيث جاءت اغلب الفقرات في المستوى العالي خاصة ما تعلق بمهارات وطرائق الاتصال ...الخ.

– وبالنسبة لمجال البحث العلمي فقد حصل على وسط مرجح قدر بـ 4.00 ووزن مأوي 80% مما يدل على الاحتياج التدريبي الكبير لأعضاء هيئة التدريس في هذا المجال، حيث تقع اغلب العبارات ضمن احتياج تدريبي عالي خاصة ما تعلق بكيفيات كتابة التقارير والمقالات البحثية واستخدام الشبكات العالمية والربط بين النظري والتطبيقي وطرق إدارة المشروعات.

– حصل مجال الممارسات الإدارية والقيادية على وسط قدر بـ 3.83 ووزن مأوي قدر بـ 76.6% مما يدل على الحاجة التدريبية العالية في هذا المجال إذ مثلت أغلب الفقرات حاجة تدريبية خاصة ما تعلق بمفهوم القيادة واهم ممارساتها. وعليه تم ترتيب هذه الاحتياجات التدريبية وإبعاد التي لا تمثل حاجة منها كالتالي: 1/ مجال أنشطة البحث العلمي، 2/ مجال التدريس الفعال، 3/ مجال الاتصال، 4/ مجال استخدام TIQ، 5/ مجال الممارسات القيادية والإدارية، 6/ مجال التقويم. وبناءا على هذه الاحتياجات التدريبية وما تم التعرض له في الجانب النظري من دراسات ونماذج قامت الباحثة باقتراح نموذج تم في ضوئه بناء البرنامج التدريبي المقترح بموضوعاته وأهدافه ومفرداته ومدته الزمنية وفعالياته ومتطلباته، كما تم الخروج في النهاية بجملة من المقترحات والتوصيات أهمها: 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.

4.2- دراسة يوسف حديد (2009/2008): بعنوان "تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية".[1]

تناولت هذه الدراسة موضوع تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية. 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 حيث توجد فروق دالة عند مستوى 0.05 لصالح الأساتذة الذكور.

- عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغير الخبرة المهنية باستثناء كفايات تنفيذ الدرس حيث توجد فروق دالة عند مستوى 0.01 لصالح الأساتذة ذوي خبرة مهنية تفوق 14 سنة.

- عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغير المؤهل العلمي باستثناء كفايات تكنولوجيا الإعلام والاتصال حيث توجد فروق دالة عند مستوى 0.05 بين الأساتذة حاملي شهادة ليسانس والأساتذة حاملي شهادة مهندس دولة لصالح الأساتذة حاملي شهادة مهندس دولة. وكذلك وجود فروق دالة في ممارسة الكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي لمادة الرياضيات في مستوى ألفا = 0.01، لصالح الأساتذة حاملي شهادة ليسانس.

- عدم وجود فروق دالة في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي باستثناء وجود فروق دالة عند مستوى ألفا تساوي 0.01 في ممارسة كفايات تنفيذ الدرس لصالح الأساتذة حاملي شهادة ليسانس، وكذلك وجود فروق دالة عند مستوى ألفا تساوي 0.05 في درجة ممارسة كفايات تكنولوجيات الإعلام والاتصال لصالح الأساتذة من التخصصات الأخرى.

---

[1] يوسف حديد: **تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل**، أطروحة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2009/2008.

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

وتوصلت 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 والاتصال.

كما توصلت الدراسة إلى: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أساتذة الرياضيات للمعوقات المؤثرة على أدائهم التدريسي ترجع لجنسهم (ذكور–إناث)، أو خبرتهم المهنية أو مؤهلاتهم العلمية أو تخصصاتهم الأكاديمية أو مؤسسة تكوينهم.

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

التعقيب على الدراسات السابقة:

إن الهدف من عرض الدراسات السابقة والمرتبطة بموضوع الدراسة الحالية هو إثراء هذه الدراسة وتكوين فكرة عن الإطار النظري للدراسة، وبناء تصور للإطار الميداني أو التطبيقي. فالدراسات السابقة التي قام الباحث بتوظيفها في هذه الدراسة تدخل ضمن التراث النظري وضمن أدبيات موضوع الدراسة الحالية. حيث استفاد منها الباحث في تحليل الكثير من التصورات والأفكار حول الكفايات التدريسية اللازمة لعضو هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم، كما أفادته في الوصول إلى مراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة من خلال القوائم البيبليوغرافية التي عرضتها الدراسات السابقة، وكدا في تحديد المتغيرات والأبعاد والمؤشرات الأكثر أهمية والأنسب للدراسة الحالية، إضافة إلى المساهمة في بناء وتصميم محاور أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان وطريقة تنفيذها، وكيفية اختيار العينة واستخدام الطرق والأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات.

ومن خلال عرض الباحث للدراسات السابقة استخلص الكثير من القضايا والأمور التي تستدعي الذكر أهمها:

– تتشابه هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة التي قام الباحث بعرضها، في تناولها لموضوع الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس، وتناولها للجودة الشاملة في التعليم.

– أغلب الدراسات السابقة التي تم عرضها كان هدفها وضع قوائم ومعايير تضم الكفايات التدريسية التي ينبغي أن يتميز بها عضو هيئة التدريس الكفء، والتي استفاد منها الباحث في إعداد قائمة الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي في الدراسة الحالية.

– أغلب الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي إضافة إلى الاعتماد على المنهج الإحصائي الذي يعتمد على المعالجات الإحصائية اللازمة.

– أغلب الدراسات السابقة اعتمدت على أداة الاستبانة، التي صممت حسب مقياس ليكرت، لأن هدفها هو معرفة اتجاهات وآراء فئات معينة نحو الكفايات التدريسية أو المهنية الممارسة من قبل أعضاء هيئة التدريس.

– كانت العينة المعتمدة في أغلب الدراسات السابقة التي تم عرضها متمثلة في الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى التفاوت في حجم هذه العينات وطريقة اختيارها.

– اتفقت أغلب الدراسات السابقة على أهمية امتلاك عضو هيئة التدريس للكفايات التدريسية اللازمة لمزاولة مهنة التدريس، كما أشارت لأهم الكفايات التي يجب على عضو هيئة التدريس امتلاكها.

– أكدت أغلب الدراسات السابقة على أهمية تدريب وإعداد عضو هيئة التدريس إعدادا جيدا لممارسة مهنة التدريس، وعلى ضرورة الاهتمام بالكفايات التدريسية اللازمة لعضو هيئة التدريس وضرورة تطويرها وتحسينها في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم.

وتختلف الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية في عدة أمور، وهي:

– اختلاف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوع ومشكلة الدراسة، حيث أن الدراسة الحالية ستتناول الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة، وهو ما لم تتطرق إليه الدراسات السابقة التي تحصل عليها الباحث بصورة مباشرة.

– اختلاف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المجال الزمني والبشري ومكان التطبيق.

– اختلاف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهداف الدراسة.

– اختلاف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في النتائج التي سوف يتوصل إليها الباحث، نظرا لاختلاف الأهداف ومجال التطبيق.

– اختلاف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في طبيعة الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس والمرحلة التعليمية التي طبقت عليها الدراسة.

الفصل الثاني:
النظريات المفسرة لموضوع الدراسة

تمهيد **50**

أولا: النظريات المفسرة للكفايات **51**

1- الاتجاه القائم على أساس الكفايات **51**

2- حركة المعايير التربوية **58**

ثانيا: النظريات المفسرة للتعليم الجامعي **63**

1- الاتجاهات النظرية الكلاسيكية **63**

2- الاتجاهات النظرية المعاصرة **72**

3- نظرية التحديث **74**

4- نظرية رأس المال البشري **76**

ثالثا: النظريات المفسرة للجودة الشاملة **78**

1- إدوارد ديمنج Adwards Deming **79**

2- والتر شيوارت Walter Shewart **82**

3- فيليب كروسبي Philip Crosby **83**

4- جوزيف جوران Joseph Juran **85**

5- آرماند فيغنباوم Armand Feigenbaum **88**

6- مالكوم بالدريج Malcolm Baldridge **89**

7- كاورو أيشيكاوا Kaora Ishikawa **93**

8- جينجي تاجوشي Genichi Taguchi **94**

9- بيتر سنج Peter Senge **95**

10- شيغيو شنغو Shigeo Shingo **95**

خلاصة الفصل **97**

تمهيد:

تحتل النظرية العلمية مكانة متميزة في البحث العلمي بصفة عامة، وتعتبر النظرية في أي علم قاعدة ينطلق منها الباحثون لفهم الواقع وتشخيصه وتفسيره. فهي الإطار المرجعي والفكر الاستنباطي المنظم الذي يفسر الظواهر المتجسدة أمام الباحث، منطلقا من الواقع ليعود إليه في نسق علمي مترابط، وذلك تبعا لنوعية الظاهرة في حد ذاتها وربطها بالسياق الفكري والنظري الذي تتفاعل فيه.

وانطلاقا من هذا الطرح لا يستطيع الباحث التعامل مع أي عمل بحثي بصورة موضوعية دون أن ينطلق من تصور نظري شامل يحدد طبيعة أبعاد الموضوع، وكيفية فهمه والتعامل معه من ناحية إجرائية. فحتى يتمكن الباحث من التعامل مع موضوعات العلم المختلفة بروح علمية ومنهجية، لابد أن يبنى على تصورات نظرية مشتقة من الواقع وتعمل على تفسيره.

وبما أن هذه الدراسة تتخذ من موضوع الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم منطلقا رئيسيا لها، تستدعي الضرورة تناول المقاربات والمداخل النظرية التي تسمح لنا بالتعامل مع متغيرات وأبعاد هذا الموضوع. وذلك بالتطرق إلى أهم الاتجاهات النظرية التي تناولت بالدراسة والتحليل كل من الكفايات التدريسية، الجامعة والتعليم الجامعي، الجودة الشاملة في التعليم. وذلك من خلال عرض آراء وإسهامات الباحثين المختصين والمفكرين في هذه المجالات، من أجل الإلمام والإحاطة بالظاهرة المدروسة في شتى أبعادها السوسيولوجية والتربوية والسيكولوجية.

أولا: النظريات المفسرة للكفايات

1- الاتجاه القائم على أساس الكفايات:

يعد اتجاه الكفايات من أبرز ملامح المستحدثات التربوية المعاصرة، ومن أكثر الاتجاهات أهمية وشيوعا في المؤسسات التربوية المنوطة بإعداد المعلمين وتدريبهم وفق أحدث نظريات التعليم والتعلم. وتوصف بأنها مجموعة من الإجراءات التي تساعد الطالب/المعلم في أثناء الإعداد على أن يكتسب المعارف والمهارات والاتجاهات ليؤدي دوره بفاعلية.

وبرامج إعداد وتدريب المعلمين تعكس أهدافا تربوية محددة فرضها عامل الالتزام والمسؤولية بتحقيق الأهداف وتأكيد ملائمة البرامج لحاجات المتعلمين. وقد اكتسبت برامج تربية المعلمين القائمة على الكفاية كمدخل بديل للتعليم أهمية بالغة منذ بداية السبعينات، حيث تحدد هذه البرامج السلوك والمعارف والاتجاهات التي يحتاج إليها المتعلمون مسبقا، كما تحدد الشروط التي تظهر فيها الكفايات مستوى الأداء الذي يجب الوصول إليه.

والمقصود بحركة تربية المعلمين على أساس الكفاية هي "تلك البرامج التي تحدد أهدافا دقيقة لتدريب المعلمين، وتحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح ثم تلزم المعلمين بالمسؤولية على بلوغ هذه المستويات، ويكون القائمون بتدريبهم مسؤولين عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة".[1]

إن ظهور مفهوم البرامج التعليمية القائمة على فكرة الكفايات يرجع لأواخر الستينيات وبداية السبعينيات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية. "وقد ظهر اتجاه إعداد المعلم في ضوء فكرة الكفاية عند Lucien Kenny عام 1952 في دراسته التي أعدها حول إعداد المعلمين. وبدأ الاهتمام يتزايد بهذا الاتجاه ففي عام 1968 قامت بعض الولايات والجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية بإعداد قوائم لكفايات تربية معلمي المرحلة الابتدائية، وقد توصل فريق من جامعة فلوريدا عام 1968 للمهام التعليمية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في خمس مهام رئيسية هي: التخطيط للتعليم، واختيار المحتويات التعليمية وتنظيمها، واستخدام استراتيجيات ملائمة لبلوغ الأهداف السلوكية، وتقويم نتاجات التعليم، وتحمل المسؤوليات المهنية. كما ظهرت قائمة لكفاية Toleado لتربية معلمي المرحلة الابتدائية توصلت إلى تحديد 818 كفاية فرعية بهدف تطوير برامج تربية معلمي المرحلة الابتدائية بصورة تحسن من طريقة إعدادهم وزيادة فعاليتهم، ثم تصنيفها في خمسة مجالات رئيسية هي: تنظيم التعليم والتكنولوجيا التربوية ووسائل التعليم وأساليبه، والعملية التعليمية التعلمية المستمرة، والعوامل الاجتماعية، والبحوث، وممارسات المعلم وخصائصه وسلوكه".[2]

ويقوم مدخل الكفايات التدريسية على أساس فكرة "ترى الانسان الكفء هو الانسان الذي يمتلك مجموعة من المهارات التي تجعله قادرا على القيام بمجموعة الأعمال التي تتطلبها مهنة بدرجة عالية من

---

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **الكفايات التدريسية المفهوم-التدريب-الأداء**، مرجع سابق، ص32.

[2] المرجع نفسه، ص64.

الكفاءة، فإعداد المعلم وتدريبه على أساس الكفايات يعطي أهمية خاصة لعملية ربط النظرية بالتطبيق، وهذا الاهتمام بربط النظرية والتطبيق في إعداد المعلم وتدريبه له أهمية كبرى في تقدم إعداد المعلم على الرغم من العقبات التي تواجه هذا الربط ومنها: أن المعلم في بعض الأوقات يكون غير قادر على تحديد أفضل ما حصل عليه من أنواع المعرفة في برامج الإعداد. وتتأثر كفاءة المعلم بعوامل متعددة من بينها فلسفة وطبيعة برامج العداد قبل الخدمة وبرامج النمو المهني للمعلم أثناء الخدمة إلى جانب سنوات الخبرة في ممارسة مهنة التدريس".[1]

فقد جاءت تربية المعلمين القائمة على الكفايات لتمثل رد فعل على ما أظهرته الأساليب التقليدية التي كانت سائدة سابقا من فشل، والتي كانت تركز على إكساب المعلم المعلومات النظرية المتصلة بالمادة الدراسية، بالإضافة إلى تزويده بمعرفة نظرية في التربية وعلم النفس على افتراض أن ذلك يؤهل المعلم للقيام بعملية التعليم. في حين انطلقت حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات من مفهوم مفاده إكساب المدرس الكفايات اللازمة لقيامه بمهامه كمدرس ومرب. وهو ما جعل هذا النموذج قوة فعالة في دفع عملية التعليم وإعداد المعلمين وتدريبهم.

"وجاءت فكرة ضرورة الأخذ بفكرة البرامج القائمة على الكفايات في إعداد المعلم وتدريبه على يد العالم التربوي الأمريكي "شارترز Charters". وكان استخدامها ضيقا وبدائيا إلى حد ما، ولكنه شاع استخدامها في الأوساط التربوية، حيث شهد عقد الستينيات نموا ملحوظا، بعد أن أصبحت برامج إعداد المعلم وتدريبه متأثرة بهذه الحركة تأثرا كبيرا، حتى صارت تلك البرامج القائمة على الكفايات البديل المناسب للبرامج التقليدية، من أجل معالجة جوانب القصور المختلفة في الأساليب القديمة".[2]

ومن بين العوامل التي ساعدت على نشأة هذه الحركة في الستينات وانتشارها، ما يلي:[3]

"– أن التحرك باتجاه البرامج القائمة على الكفاية كان نتيجة لمطالبة الجماهير بمردود أفضل لعملية التعليم. وأن تكون المدارس أكثر استجابة وفعالية للمتطلبات الاجتماعية والفردية وأن تحقق ما تقول أنها تحققه، كما أن مدراء المدارس بدؤوا يرغبون التعرف على أن معلميهم يتمتعون بكفاية عالية يطبقونها في داخل الفصل من حيث المعرفة والمهارات والاتجاهات، وكذلك طلبة إعداد المعلمين الذين بدؤوا يرغبون التأكد من كفايتهم التي تمكنهم من الأداء الجيد في أول موقف تعليمي سوف يقفونه.

– جاءت هذه الحركة كرد فعل للأساليب التقليدية التي تسود برامج الإعداد لتتجاوز ثغراتها وعيوبها والتي تؤكد على الجانب النظري، والتي تستند على المفهوم التقليدي لتربية المعلمين، والذي مؤداه أن إمداد المعلم قبل الخدمة بقدر من المعلومات والمعارف المتنوعة، وإكسابه نوعا من الخبرة في التدريس من

---

[1] محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود: **المعلم إعداده ومكانته وأدواره**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2007، ص108.

[2] عبد الوهاب أحمد الجماعي: **كفايات تكوين المعلمين اللغة العربية للمرحلة الثانوية أنموذجا**، دار يافا العلمية ودار الجنادرية، عمان، ط1، 2010، ص186.

[3] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **الكفايات التدريسية المفهوم–التدريب–الأداء**، مرجع سابق، ص–ص 32–34

خلال دراسة مقررات تربوية تجعله معلما كفؤا قادرا على تحمل أعباء المهنة ومسؤولياتها، وعلى العكس من هذا المفهوم فإن حركة تربية المعلمين القائمة على الكفاية تستند على تحديد الكفايات المرتبطة بأدوار المعلم ومسؤولياته في الموقف التعليمي، وهي تشير إلى كم ونوع المعارف التي يجب تعلمها، والمهارات التي يجب اكتسابها.

– التطور الواسع في مهنة التدريس وما صاحبها من دراية واسعة بخصائص المعلم ونوعيات سلوكه في المواقف التدريسية المختلفة، والإيمان بأدوار جديدة ينبغي أن يمارسها فهو معلم ومتعلم في نفس الوقت وهو مبتكر ومجدد ومبادئ.

– كما أنها جاءت كاستجابة لانسحاب الكثير من المفاهيم الاقتصادية وأساليبها على النظام التعليمي، وعلى مراحل التعليم ومستوياته كافة، فظهر مفهوم اقتصاديات التعليم وبه يتم التركيز على مقدار ما ينفقه المجتمع على التعليم وناتجه، وقد أدى ذلك إلى قيام الكثير من الدراسات التي عنيت بكفاءة التعليم الداخلية، والتي نعني بها (المناهج، الطرائق، والوسائل التعليمية، ونسبة النجاح والرسوب والتسرب وغيرها). كما عنيت هذه الدراسات بالكفاءات الخارجية والتي نعني بها، مدى تلبية التعليم لحاجات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية من مخرجات النظام التعليمي.

– إن تطور التكنولوجيا وتوفرها سهل تنفيذ منهج الحركة في عملية التعليم والتعلم".

كما تتمثل أهم العوامل والمبررات التي أدت إلى ظهور هذه الحركة فيما يلي:[1]

"– **اعتماد الكفاءة بدلا من المعرفة:** زاد النقد الموجه لبرامج إعداد المعلمين التقليدية نظرا لتركيزها على المعرفة، وإتقان عدد من المقررات الدراسية كمعيار للنجاح في ممارسة عملية التعلم، والاعتماد في برامج التربية العملية على المعرفة النظرية كإطار مرجعي واتخاذ الدرجات معايير للحكم على المعلم وعلى فاعلية برنامج تربية المعلمين.

– **ظهور مبدأ المسؤولية في العملية التربوية:** يتضمن مبدأ المسؤولية بالنسبة للمشتغلين بالتعليم ضرورة تحديد المرامي والغايات وتقييم مدى ما تحقق منها وتحمل مسؤولية النتائج وقد أدى تطبيق هذا المبدأ إلى الانتقال باهتمامات التعليم من عملية التدريس إلى عملية التعلم، وتحول دور المعلم من مصدر للمعلومات إلى موجه وميسر لعملية التعلم.

– **تحديد الأهداف بشكل سلوكي:** تتضح الصلة بين حركة الكفايات وبين تحديد الأهداف وصياغتها بشكل سلوكي إلى درجة أن عدد من الباحثين يعرفون الكفاءات على أنها تحديد الأهداف على شكل نتاجات تعليمية سلوكية ساعدت في تطوير الحركة، فالأهداف السلوكية هي حجر الزاوية في التربية القائمة على الكفايات، حيث أن الحركة ترتبط بتحقيق الأهداف أكثر من ارتباطها بمصادر التعلم اللازمة لتحقيق الأهداف. والأهداف في الحركة واضحة وسلوكية، مصاغة على شكل نتاجات تعليمية محددة

[1] عبد الرحمن عبد السلام جامل: **الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي**، دار المناهج، عمان، ط2، 2001، ص-ص 19-21.

قابلة للقياس وتحدد أنواع السلوك وتعمل كوسيلة اتصال بين المعلم والمتعلم، وتشكل أساسا لاختيار الأنشطة التعليمية المناسبة، وقياس نتاجات التعلم وتقويمها.

– **التطور التكنولوجي:** ترتبط تكنولوجيا التربية بأفكار سكينر المتعلقة بالاشتراط الإجرائي وتشكيل السلوك، ومن الدراسات التجريبية التي تمت في هذا المجال التعليم المبرمج والتعليم المصغر الذي يقسم الموقف التعليمي إلى سلسلة من المواقف الصغيرة المتتالية يسير بموجبها المتعلم خطوة خطوة. ويرى إيلام Elam أن التطور التكنولوجي التربوي الذي أمد التعليم والتعلم بمصادر وطرق جديدة، كان من العوامل التي طورت حركة التربية القائمة على الكفايات.

– **التربية القائمة على العمل الميداني، منح الشهادة على أساس الكفاءة:** رافقت حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات حركة أخرى تسمى حركة التربية القائمة على العمل الميداني حيث تتاح الفرص الكافية للطلاب المعلمين ليشاهدوا، ويلاحظوا المواقف التعليمية في المدارس وليمارسوا عملية التعليم نفسها، ويلحق بكل طالب/معلم مجموعة صغيرة من التلاميذ ليعمل معهم بعض الوقت، ثم تتاح له الفرص ليعمل مع مجموعات كبيرة. كما رافق ذلك ظهور التعليم المصغر كأسلوب فعال، يقوم على أساس من الاهتمام بالأداء المهاري في العملية التعليمية أكثر من الأداء اللفظي القائم على مجرد المعرفة المحفوظة. وقد رافق ذلك أيضا ظهور حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات حيث أن التربية القائمة على الكفايات ترتبط ارتباطا عضويا بحركة منح الشهادات القائمة على الكفاية، وأن مفهوم الواحدة منها يكمل مفهوم الآخر. فهما تؤكدان عمله لا ما يعرفه أو يعتقده أو يشعر به، فإذا استطاع الطالب/المعلم تطبيق ما يعرفه واستطاع أن يعمل ما هو متوقع منه منح الشهادة".

ويذكر "مرعي" العوامل التي أدت إلى نشوء حركة الكفايات فيما يلي:[1]

"– اعتماد الكفاية بدلا من المعرفة (بدلا من الاعتماد على الجانب النظري المعرفي بشكل كامل يتم الاعتماد على الأداء).

– حركة المسؤولية، وذلك بعد تأصيل مبدأ المحاسبية ومدى تحقيق الأهداف وفق اختيار يعتمد على خصائص المسؤول.

– حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات، وهي الترخيص بالعمل والذي يعتمد إعطاءها على مستوى الأداء الحقيقي.

– تطور التكنولوجيا التربوية ولا يقصد بذلك الآلات والأدوات فحسب وإنما تطبيق العلم على العمل وإتباع التعليم المبرمج بالأهداف.

– حركة تحديد الأهداف على شكل نتاجات تعليمية سلوكية حيث أنها حجر الزاوية في التربية القائمة على الكفايات وذلك لارتباطها بتحقيق الأهداف أكثر من غيرها.

– التعلم الإتقاني وذلك لأنه يعتمد بشكل أساس على الاهتمام بالأداء وبتزويد المهارات الخاصة به.

---

[1] محمد محمود الفاضل، مرجع سابق، ص.ص 105.104

– حركة التجريب، وذلك لارتباطها بالتغير المتسارع للعالم، والتربية العملية المتصلة بعلم النفس، والسلوك النفسي، والاجتماعي، والواقعية.

– اختلاف مفهوم التعليم وذلك لأنه لا توجد مبادئ مثلى موحدة في التعليم مما يركز على القياس من خلال الأدوار التي تؤدى.

– حركة التربية القائمة على العمل الميداني، وذلك لتزويد العاملين بالخبرات ولتكامل وجهات النظر من خلال مشاهدة وملاحظة العمل.

– حركة تفريد التعليم وذلك لحل مشكلة المنهج التقليدي الذي يعلم كل شيء عن شيء ما، وشيئا ما عن كل شيء.

– السلوكية حيث ارتباطها بالمدرسة السلوكية التي تعتمد على تشكيل السلوك وتعديله كأهم نمطين.

– النظم وذلك لأن أحد المصادر أو المناحي التي تعتمد عليها الكفايات هو أسلوب تحليل النظم، وذلك يساعد على حل كثير من المشكلات، ويكون إطارا فلسفيا متكاملا ويحسن الأساليب التقويم.

– التدريب الموجه نحو العمل وهو من أبرز الاتجاهات الحديثة التجديدية، لأن الكفايات تجسد الاتجاه في التدريب.

– تطور أساليب التقويم نحو العمل لان لهما نفس السمات، حيث أن الاتجاه نحو التحسين نتيجة العمل لدى العامل، فقد تحسنت أساليب التقويم وارتبطت بحركة الكفايات".

ويعتقد المدافعون عن حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات بأنها حركة تتمتع بعدة مميزات وصفات، فهي حركة صالحة لكل المراحل والمواد، وتتصف بأنها عملية متكاملة منطقية وعلمية وعملية، وتجعل عملية التكوين ذات فعالية وأكثر إبداعا ونجاحا. وتتميز أيضا حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات بكونها:[1]

"– تحدد سلفا الأهداف التعليمية في تربية المعلمين القائمة على الكفايات بشكل واضح وبلغة السلوك القابل للملاحظة، واعتبارها أساسا لتقويم أداء المعلمين، أي التحديد الدقيق لأهداف التعلم.

– اعتبار الأدوار المختلفة التي يقوم بها المعلم مصدرا لاشتقاق الكفايات المطلوبة لتكوين المعلمين عليها أثناء عملية التكوين.

– امتلاك الكفاية المتوقع منه تطبيقها بمستوى الأداء المحدد.

– إشراك المعلم في تحديد الأهداف، أو على الأقل أن يكون لديه علم بذلك، كما يحقق له القيام بعملية الاختيار من بينها أحيانا.

– يعتبر التدريب الميداني أساسيا في هذه الحركة، لذا لابد من توفير الفرص التدريبية الكافية لاكتساب الكفايات المخططة.

– يتطلب تعلم المعلمين الطلاب نفس الطريقة التي يمكن أن يعلموا بموجبها.

---

[1] عبد الوهاب أحمد الجماعي، مرجع سابق، ص-ص 194-196

– تعمل على التكامل بين النظري والتطبيقي في مجال التعلم لإحداث عملية تمفصل بينهما، والأخذ بمبدأ الاستمرارية في تربية المعلم.

– ارتباط التعلم بالأهداف التعليمية الواجب تحققها أكثر من ارتباطه بمصادر التعلم واستراتيجياته ووسائله المستخدمة لتحقيق تلك الأهداف.

– الاهتمام الشديد بالفروق الفردية، والتركيز على الاهتمامات.

– الارتباط الشديد بالمبادئ الديمقراطية في التربية من خلال إشراك المعلمين والطلاب وغيرهم مع المعنيين بالأمر.

– يتم التكوين في حالة تمكن المعلم الطالب من عمل الشيء؛ أي امتلاكه القدرة على انجاز الشيء المطلوب منه، بغض النظر عن الوقت، إذ ليس هو العامل المهم في العملية.

– تركز تربية المعلمين القائمة على الكفايات على المتعلم وتدور حوله وبيئته، وتستغل كل الإمكانات لتحقيق المنتوجات التعليمية، والاستفادة من التقدم التكنولوجي، وتتلاءم مع متطلبات التعلم الذاتي.

– تكون الدافعية داخلية أكثر من كونها خارجية في تربية المعلمين القائمة على الكفايات، فهي تقوم على الثقة بالنفس والنجاح والتشخيص ثم العلاج.

– إن قدرة المعلم المتكون ونجاحه تظهر من خلال الممارسة بكفاءة وفعالية، وليس ما يعرفه أو يشعر به.

– إلقاء مسؤولية تحقيق الأهداف المرجوة على عاتق المعلم، من خلال نتائج طلابه.

– تدفع التربية القائمة على الكفايات المعلم الطالب للتنافس مع ذاته فقط.

– توظيف مهارات التقويم الذاتي وتنميتها، مما يساعد على تحديد الحاجات التعليمية للطالب المعلم".

ومن هذا المنطلق، يستند مدخل الكفايات على تحديد الأدوار والمهام التي يقوم بها المدرس، وتحليلها إلى كفايات تحدد على ضوئها الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للمدرس لأداء عمله بإتقان. كما أن لحركة الكفايات سمات مميزة تصنف على النحو التالي:[1]

"– **السمات المتعلقة بالأهداف التعليمية:** تكون الأهداف محددة سلفا بشكل واضح وسلوكية ويشترك المتعلم في تحديدها أو العلم بها على الأقل.

– **السمات المتعلقة بأساليب الإعداد:** لابد من توفير الفرص للتدرب على الكفايات في المجال الميداني، ولابد من مراعاة الفروق الفردية، والتركيز على الممارسة العملية، والوقت غير مهم بل المهم هو امتلاك القدرة على العمل.

– **السمات المتعلقة بالدور الفعال للمتعلم:** تدور حركة الكفايات على المتعلم، وتؤكد على طرق التعلم: التعلم بالمجابهة، والتعلم بالمراسلة، والتعلم بوسائل الإعلام، والتعلم الموجه ذاتيا.

– **السمات المتعلقة بالتقويم:** تتم عملية التقويم بدلالة الأهداف والقدرة على العمل، ولا دخل للوقت في عملية التقويم. ويؤكد على التقويم المرحلي، والتقويم الختامي، والتقويم الذاتي، ويتنافس المتعلم مع ذاته".

---

[1] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، مرجع سابق، ص.ص 348.347

وبناء على ذلك تعتبر حركة التربية القائمة على الكفايات من أبرز التجديدات التربوية خلال العقدين الماضيين. وتستخدم ثلاثة معايير لتحديد مستوى الطالب/المعلم في تحقيق هذه الكفايات وتقييمها وهي كما يلي:[1]

"– **معايير خاصة بالمعرفة**، وتستعمل لتقييم المفاهيم الإدراكية لدى الطالب/المعلم.

– **معايير خاصة بالأداء**، وتستخدم لتقييم نوع من السلوك التعليمي لدى الطالب/المعلم يستخدمه في التدريس.

– **معايير خاصة بالتنمية والنتائج**، وتستعمل لتقييم فعالية تدريس الطالب عن طريق التعرف على مدى النمو العقلي والعاطفي للطالب/المعلم".

إن الهدف الأساسي من برنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات هو تخريج مدرس قادر على تعليم طلبته بكفاءة، بحيث يحصل على مهارات ومعارف واتجاهات تسهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية، وتزويده بالأداء المطلوب للعملية التعليمية.

وقد توصل "الخطيب" إلى أن أهم ما يمتاز به التعليم المبني على أساس الكفايات هو:[2]

"– التركيز على الأهداف والأهداف التعليمية تكون محددة سلفا وبشكل واضح ومعرفة بلغة السلوك، وتستخدم أساسا لتقويم الأهداف التعليمية.

– تحويل مسؤولية التعلم من المعلم إلى المتعلم نفسه.

– الاهتمام بالفروق والحاجات والاهتمامات بين المتعلمين.

– ارتباط حركة التربية المبنية على الكفايات بالمبادئ الديمقراطية في التربية.

– تكامل المجالين النظري والتطبيقي في مجال التعليم.

– تأكيد مبدأ تفريد التعليم والتعلم الذاتي.

– الاعتماد الواسع على التقنيات التربوية في عملية إعداد الطلبة.

– التعليم يتم على أساس سرعة التعلم نفسه.

– التقويم يتم لقيادة تعلم المتعلم وتحسينه وليس لإصدار أحكام تتعلق بالنجاح أو الفشل ويركز على التقويم التكويني أكثر من التقويم الختامي.

– توسيع قاعدة اتخاذ القرارات بالنسبة للمتعلم ومشاركة الطلاب أنفسهم في العملية.

– التركيز على نتائج عملية التعليم وليس على العملية نفسها.

– التعلم المستمر (التكرار) لإتقان الأداء.

– الكفايات المطلوبة للتعلم والتدريب عليها مشتقة من دور المعلم في المواقف التعليمية.

– استخدام التغذية الراجعة والدافعية.

---

[1] محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود، مرجع سابق، ص108.

[2] أحمد الخطيب، رواح الخطيب: **الحقائب التدريسية**، دار المستقبل، الأردن، ط1، 1977، ص.ص 19.18

– وضع معايير لقياس كفايات المتعلم وتكون واضحة في تحديدها، مبنية ومنسجمة مع كفايات محددة في البرنامج".

على الرغم من المزايا الواسعة لحركة الكفايات في توجيه الاهتمام بالأداء وتحديد الأهداف وإعلانها بشكل مسبق أمام المتدربين، وفي ارتباط الحركة بالمسؤولية والتقويم المستمر. إلا أنها أثارت جدلا واسعا بين المهتمين ببرنامج إعداد المعلمين، حيث تعرضت لانتقادات عديدة منها:[1]

"– أن شرعية التربية القائمة على الكفايات موضع شك كما يعتقد جيمس دي James F Day، ويرجع ذلك لارتباطها بأغراض المسؤولية منذ نشأتها، والمرتبطة بدورها بالأغراض السياسية، وعدم ارتباطها بتربية المعلمين نفسها.

– لقد ارتبطت التربية القائمة على الكفايات بالمدرسة السلوكية بطريقة أو بأخرى، حيث تقوم الأخيرة بتفتيت الموقف الموحد إلى أجزاء، كما تنظر إلى السلوك على أنه مجموعة من المثيرات والاستجابات، لذا يعتبر الهجوم على المدرسة السلوكية هجوما عليها.

– إن تنمية الكفايات أمر مهم بشرط أن لا يكون ذلك بعيدا عن المعلومات والمعارف، حتى لا تنتهي بعد فترة من الزمن، خاصة إذا تغيرت الأسس المعرفية لهذه الكفايات.

– تعتبر تربية لا انسانية، نظرا لاعتمادها على مدخل النظم، واستخدامها مصطلحات من مدخلات ومخرجات، وجعل المتعلم أشبه بالآلة، أي أنها تضيق حرية الانسان المدرس وتحد من قدراته الإبداعية.

– يعاب على التجارب والأبحاث التي يتم على ضوء نتائجها تحديد الكفايات المؤثرة في تعلم الطلاب، كونها تفتقر إلى الموضوعية والدقة والمصداقية، سواء على المستوى المهني أو على مستوى علاقة نتائجها بتحصيل وتعلم الطلاب".

وقد انتقد "ديفيد كامبل David N Campbell" الكفايات ساخرا منها، ووصفها "بأنها غير واضحة كغيرها من المصطلحات التربوية الحديثة، وأنها موضة ألقت بكل مسؤولية الفشل في حالة وجودها على المعلم، ولهذا فإنها حركة لا تثق بالمعلم عندما تخطط له كل شيء سيعمله، فأصبح التعليم آليا وأصبح المعلم يعلم مادة ولا يعلم انسانا".[2]

وعلى الرغم من الانتقادات التي تم ذكرها، فإن باحثين كثيرين يرون أن حركة إعداد المعلم على أساس الكفايات تعد الوسيلة المنطقية التي تمكن مؤسسات إعداد المعلم من تحقيق النوعية الجيدة من التدريب المبني على تكافؤ الفرص، ومراعاة الجوانب الاقتصادية للإعداد.

2– حركة المعايير التربوية:

انطلقت حركة المعايير باعتبارها حركة من حركات الإصلاح التربوي استجابة لفكرة المعايير التي أخذت بها المجالات الحياتية الأخرى، وثبتت فعاليتها في تطوير نواتجها رغبة في تحسين المنتج التربوي

---

[1] عبد الوهاب أحمد الجماعي، مرجع سابق، ص.ص 200.199

[2] توفيق مرعي: **شرح الكفايات التعليمية**، دار الفرقان، عمان، 2003، ص47.

والتعليمي. "ومن المعروف أن المعايير الأكاديمية مصطلح يصف مستوى الأداء الذي يتعين على المتعلم بلوغه للحصول على درجة علمية، وينبغي أن تكون تلك المعايير موضوعة على أسس متشابهة بشكل عام، كما تعني بأنها مخرجات محددة تفرزها المؤسسة التعليمية وتكون مستمدة من مراجع خارجية وقومية أو عالمية ولا تقل عن الحد الأدنى للمعايير الأكاديمية القياسية القومية والتي تستوفي رسالة المؤسسة التعليمية المعلنة".[1]

ويذهب العديد من الباحثين إلى أن أصل نشأة مدخل المعايير في التعليم أمريكي، حيث اتخذ إصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية شكل مداخل وحركات تتزامن وتتنافس، ولعل من أبرزها:[2]

"– **حركة التربية التقدمية:** بقيادة رائدها جون ديوي، وكانت اهتماماتها موجهة إلى أن يكون المتعلم هو غاية التعليم؛ بمعنى أن يقوم المتعلمون في كافة المراحل ببدل جهد تتسم بالنشاط والفاعلية، وكان لكتابيه الخبرة والتربية، وكتاب آخر لم يترجم إلى العربية 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، والتعليم بالعمل. ولا تزال هذه الحركة تمثل رافدا لإغناء التعليم في أمريكا وفي معظم دول العالم.

– **حركة إصلاح التعليم القائم على تمكين المعلمين:** وكان جوهرها أن المعلم هو المنوط بالتدريس الذي ينتج التعلم، لذلك تجب العناية بتكوينه وبمتابعته تنميته مهنيا، من خلال إتاحة فرص متعددة لتنميته في مجالات التخصص الذي يقوم بتدريسه، ورفع مستوى أدائه المهني، واستمرار نموه ثقافيا، كما عنيت هذه الحركة بدور المعلمين في تخطيط منهاج المدرسة، وسياسات واستراتيجيات تنفيذه.

– **موجة الإصلاح القائم على جعل المدرسة وحدة إصلاح التعليم أو تطويره:** ويقترح أصحاب هذه الحركة أن يبدأ إصلاح التعليم من قاعدته الأساس ألا وهي المدرسة.

– **حركة تحديث بنية العلوم:** التي قامت في أمريكا بعد نجاح الاتحاد السوفيتي 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، وكانت العناية الكبرى في هذه الحركة موجهة إلى محتويات المنهاج، للتأكد من أنها صادقة بمقاييس التقدم العلمي المعاصر، وأنها مشروعة ومبررة اجتماعيا، وأنها قابلة للتعلم. وكان حجر الزاوية في هذه الحركة برونر Bruner: أنك تستطيع أن تعلم أي شيء للمتعلمين في أي عمر إذا استطعت أن تضع المادة المتعلمة في صورة أمينة وملائمة للبنية الذهنية للمتعلمين.

---

[1] مصطفى السايح محمد: **أدبيات البحث في تدريس التربية الرياضية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2009، ص21.

[2] محمد الدريج، مرجع سابق، ص–ص 31–33

- **حركة إصلاح التعليم المؤسس على مدخل الكفايات:** وتدعو كأساس للإصلاح إلى ضرورة تحديد وتنمية كفايات المعلمين وكفايات المتعلمين على حد سواء، وقد شاعت هذه الحركة في البحوث الصادرة عن عدد من الجامعات الأمريكية ومراكز البحث التربوي، وانتقلت إلى العالم العربي من خلال من انبعثوا للتعلم في أمريكا، ومن خلال الأدبيات الأمريكية التي تمت ترجمتها في بعض الدول الأوربية مثل فرنسا وبلجيكا وبعدها إلى العربية، فتبنت بعض الأنظمة التعليمية في دول عربية مثل المغرب وتونس مدخل الكفايات في بناء وتطوير المناهج الدراسية.

- **مدخل الإصلاح القائم على المعايير القومية للتعليم والمحاسبة:** وهو المدخل الذي لقي انتشارا كبيرا وربما يحمل اليوم قصب السبق في العديد من الولايات المتحدة الأمريكية، وهو المدخل الذي تم استنساخه لإصلاح التعليم في بعض الدول ومنها العربية، ودخل بالتالي في معركة التنازع على المواقع بينه وبين مداخل أخرى مثل مدخل الأهداف السلوكية الذي أصبح في طور الانقراض، ومدخل الكفايات والذي لا يتناقض بالضرورة مع مدخل المعايير".

إلا أن هناك الكثير من الباحثين في المجال التربوي يرون "أن بداية حركة المعايير الحديثة ترجع إلى نشر التقرير الأمريكي الشهير أمة في خطر A Nation At Risk الذي نشر عام 1983 وسبب تغييرا كبيرا في خطابات الإصلاح التعليمي، وكذلك القلق الشديد للمجتمع الأمريكي على المستقبل ونوعية التعليم السائد، ومدى المصداقية في هذا النوع من التعليم، إذ أنه يرى أن المؤسسات التعليمية أضعف من مواجهة الخطر الذي يواجه الأمة، وذلك بسبب الإهمال الشديد لهذه المؤسسات".[1]

وقد قدم تقرير أمة في خطر مجموعة من التوصيات الهامة لإصلاح نظام التعليم الأمريكي ومنها:[2]

"– ضرورة تبني المدارس والكليات والجامعات لمعايير عالية المستوى، وأكثر قابلية للقياس.

– وأن ترفع الكليات والجامعات من متطلبات الالتحاق بها.

– وضرورة تطوير إعداد المعلم، وجعل التدريس مهنة أكثر احتراما، من خلال إعداد معلمين في ضوء المعايير التربوية السائدة، لكي يتمكنوا من التدريس بكفاءة.

– ويجب تقويم الكليات والجامعات التي تقدم برامج لإعداد المعلم من خلال مقابلة خرجيها لتلك المعايير.

– ورفع مستوى الكتب المدرسية وغيرها من أدوات التعلم والتعليم وتحديثها لضمان محتوى أكثر صرامة".

ونتيجة لهذه التوصيات أصدر وزير التربية والتعليم الأمريكي "وليام بينيت William Bennet" سنة 1988 تعليماته بأن لا تقوم جهات الاعتماد الأمريكية بمنح الاعتماد الأكاديمي لأية مؤسسة تعليمية إلا بعد التحقق من أن لتلك المؤسسة مخرجات تعليمية محددة وتعمل على تحقيقها. وإدراكا لأهمية المعايير لإصلاح التعليم الأمريكي حدد المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم ستة معايير لبرامج إعداد

---

[1] سوسن شاكر مجيد، مرجع سابق، ص162.

[2] المرجع نفسه، ص163.

المعلم، أما في مرحلة الالتحاق بالمهنة اعتمدت معايير إجازة التدريس التي تهدف إلى التأكد من أن الخريجين اكتسبوا المعارف التي يحتاجونها للقيام بالتدريس بصورة مناسبة.

وللحصول على رخصة التدريس والتأكد من أن المدرس يمتلك معارف ومهارات متقدمة، ويستطيع أن يقوم بمهام لا يستطيع أن يقوم بها غيره، تم تحديد معايير من قبل المجلس القومي للمعايير المهنية للتدريس (NBPTS) الذي تم إنشاؤه عام 1987. وتضمنت المعايير التي أسسها المجلس ثلاثة عناصر هي:[1]

"– تحديد ماهية الممارسات التدريسية الفعالة، وفي ضوئها تحديد ما يجب أن يعرفه المعلم الفعال ويكون قادرا على أدائه.

– يتم تقييم وتقويم التدريس باستخدام أدوات متنوعة لقياس الأداءات ومعايير الانجاز.

– التنمية المهنية تمد المعلمين بالفرص لمناقشة الممارسات التدريسية الفعالة ودمج هذه الممارسات في بيئة التعليم".

ومن بين الأسباب والمبررات التي تدعو إلى الحاجة لتطوير أداء المعلمين في ضوء المستويات المعيارية، ما يلي:[2]

"– قصور الأداء الحالي للمعلم، مما أدى إلى قصور نواتج التعلم التي تعوق مواكبة التغيرات والتحولات الحادثة في المجتمع.

– تأكيد كثير من البحوث والدراسات –المعاصرة والمستقبلية– على أهمية توفير المستويات المعيارية شرطا لتطوير أداء المعلم.

– وجود فجوة بين النظرية والتطبيق سواء في إعداد المعلم في مرحلة قبل الخدمة، أو في تدريبه أثناء الخدمة حيث يتم الاهتمام بالنظريات والفلسفات التربوية والسيكولوجية أكثر من تطبيقها في الحياة اليومية.

– زيادة الاهتمام بضرورة تطوير وتحديث التعليم –قبل الجامعي والجامعي– لمواجهة التحديات الناجمة عن منطلقات العصر.

– مناداة المجتمع العالمي المعاصر بوجه عام، والتعليم العالمي بجميع مراحله بوجه خاص على ضرورة تحقيق الجودة الشاملة في التعليم، والتي تستلزم تطوير أداء المعلم من خلال توفير المستويات المعيارية لديه.

– حاجة سوق العمل إلى نوعية خاصة من المعلمين مدربين تدريبا متميزا، خاصة في ظل منافسة كثيرة من الدول الأخرى في هذا الشأن.

---

[1] سعيد عبد الله بن جار الله الغامدي: **تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية**، أطروحة دكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2010، ص34.

[2] المرجع نفسه، ص29.

– الحاجة المستمرة للمعلم إلى التطوير والتحديث حتى يفهم الحقائق والمفاهيم والتعميمات الجديدة في المجالات المختلفة –أكاديميا وتربويا ومهنيا وثقافيا– وحتى يدرك أهمية استيعاب كل ذلك، بالإضافة إلى إتاحة الفرص أمامه لكي يمارس عمليا وتطبيقيا بعض المهام النظرية الملقاة على عاتقه".

وقد أورد المجلس القومي للمعايير المهنية للتدريس NBPTS معايير للمعلم ترتكز على مجموعة من الأسس المهمة، ومنها:[1]

"– **المعلمون مسؤولون عن التلاميذ وتعلمهم:** وأن عليهم أن يكرسوا جهودهم لتيسير حصول جميع التلاميذ على المعرفة، وأن يعدلوا ممارساتهم في ضوء ميول التلاميذ وقدراتهم ومهاراتهم وخلفياتهم، وأنهم يفهمون كيف ينمو التلاميذ وكيف يتعلمون.

– **المعلمون على دراية كافية بالمادة التي يدرسونها، وكيفية تدريسها لمختلف التلاميذ:** يجب أن يتوافر لدى المعلمين المؤهلين فهما خصبا للموضوعات والمواد الدراسية التي يدرسونها، ومعرفة بطرق كشف هذه الموضوعات والمواد للتلاميذ، وهم على وعي بالمعرفة التي يجلبها التلاميذ معهم، ومدركاتهم وخبراتهم ومفاهيمهم السابقة، كما أنهم يهيئون للتلاميذ مسارات متعددة للمعرفة، وكيفية تحديد المشكلات وطرحها وحلها.

– **المعلمون مسؤولون عن إدارة تعلم التلميذ ومراقبته:** يهيئ المعلمون المؤهلون مواقف تحافظ على ميول التلاميذ، ويتقنون الأساليب التعليمية المتنوعة، ويعرفون التوقيت المناسب لاستخدام كل منها، ويعرفون كيف يثيرون دوافع مجموعات التلاميذ ويدمجونهم في الأنشطة المختلفة، ويستخدمون طرقا عديدة لقياس نمو التلميذ، ويستطيعون أن يشرحوا ويفسروا أداء التلاميذ لآبائهم.

– **يفكر المعلمون في ممارساتهم المهنية تفكيرا نسقيا منظما ويتعلمون من الخبرة:** يفحص المعلمون المؤهلون ممارساتهم ويسعون إلى الحصول على آراء الآخرين ويستفيدون من البحث التربوي لزيادة معرفتهم وتطوير أساليب التدريس والتقويم بما يتلاءم مع النتائج والأفكار الجديدة.

– **المعلمون أعضاء في مجتمعات التعلم:** يعمل المعلمون المؤهلون متعاونين مع أعضاء المهن الأخرى، ويستخدمون إمكانيات المدرسة والمجتمع لصالح التلاميذ، كما أنهم يتعاونون مع الآباء ويشركونهم في العمل المدرسي".

ومن خلال تحليل هذه الحركات الإصلاحية في التعليم يتضح ما يلي:[2]

"– تدرجها في التحول من الاهتمام بالمعارف إلى العناية باستخدام المعارف.

– تحولها من التعامل مع جزئيات المعارف ومكونات المهارات إلى التركيز على التكامل بين أجزاء المعرفة، وبين مكونات المهارة الواحدة، وبين مهارات المادة الواحدة.

---

[1] جابر عبد الحميد جابر: **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص413.

[2] سعيد عبد الله بن جار الله الغامدي، مرجع سابق، ص.ص 38.37

– انتقالها من التسليم بوجود الفروق الفردية بين المتعلمين، وعلى حتمية وجود مستويات مختلفة لتحصيلهم الدراسي إلى العمل على تذويب هذه الفروق، والوصول بجميع المتعلمين على نفس الدرجة من التحصيل.

– تغيير محور تركيزها من مدخلات العمليات التربوية والتعليمية إلى مخرجات هذه العمليات ونواتجها.

– ارتقائها من مستوى التوقعات لما ينتظر من نتائجها إلى مستوى الإلزام بضرورة حدوثه، لضمان تحققه دون إهدار للوقت والجهد.

– تطور إجراءات إصدار الأحكام والتقديرات، والاستجابة لها من الملاحظة والقياس –غالبا– من جانب طرف واحد إلى العلم بالمحكات، وتلمس المؤشرات من جميع الأطراف (الشفافية والشراكة).

– التمهيد للانتقال من الاهتمام بالرصيد المعرفي، وتطبيقاته في التعليم، والتقويم إلى الاهتمام بما يستطيع المتعلم أداءه من هذه التطبيقات، ونتيجة هذه المعرفة في المواقف الحياتية الحقيقية أو المحاكية".

ثانيا: النظريات المفسرة للتعليم الجامعي

1– الاتجاهات النظرية الكلاسيكية:

1.1– الاتجاه الوظيفي:

الفكرة الأساسية التي ينطلق منها هذا الاتجاه هي اعتبار المجتمع نسقا اجتماعيا عاما يشمل نظما فرعية متداخلة ومترابطة مع بعضها البعض، ويؤدي كل منها وظيفة محددة، وهو في تفاعل دائم مع مكونات النسق الاجتماعي العام. وعليه فإن فهم أي نظام من نظم المجتمع يتطلب النظر إليه في علاقته بباقي النظم الفرعية الأخرى المكونة للنسق.

ووفقا لهذا المنظور "فإن الوظيفية تعني التأثير الذي يحدثه الجزء في الكل وفي الأجزاء الأخرى المكونة للكل. انطلاقا من هذا الطرح فإن الأنظمة الفرعية للمجتمع كالنظام التعليمي لا يتم فهمها وتحليلها إلا من خلال وظيفتها في تحقيق التضامن أو التكامل الداخلي بين مكونات المجتمع، وباعتبارها تلعب دورا أساسيا في البناء الاجتماعي ككل، وتؤثر في جميع النظم الاجتماعية الأخرى اقتصادية، سياسية، ثقافية، دينية، وتحافظ على استمرار النسق."[1]

ويقوم الاتجاه الوظيفي على جملة من الافتراضات هي:[2]

"– ترتبط التربية بالمجتمع.

– أن المجتمع الانساني يقوم على الاتفاق العام.

– أن طبيعة وجوهر المجتمع هو الاتزان.

---

[1] راضية رابح بوزيان: **إدارة الجودة الشاملة ومؤسسات التعليم العالي دراسة ميدانية في بعض جامعات الشرق الجزائري**، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، ط1، 2015، ص80.

[2] حسين عبد الحميد، أحمد رشوان: **التربية والمجتمع دراسة في علم اجتماع التربية**، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 2002، ص138.

– المجتمع يتكون من أجزاء أو مجموعة أجزاء أو مجموعة من الأنساق، أو نظم، أو مؤسسات مترابطة، ويقوم كل جزء منها بوظيفة تؤدي إلى استمرار وتكامل واتزان كلي في المجتمع، كناتج لهذه العلاقات الوظيفية.

– المدرسة –المؤسسة التعليمية– هي مؤسسة اجتماعية تقوم بوظائف هامة في بناء واستمرار المجتمعات الحديثة."

إن التحليل البنائي الوظيفي للأنساق التربوية يتمثل في:[1]

"– البحث عن العناصر البنائية للأنساق التربوية وتحليل العلاقات التي تربطها مع بعضها مكونة الأنساق الفرعية الموجودة ضمن النسق التربوي العام.

– تحليل وتفسير طبيعة العلاقة بين التربية والنظم الاجتماعية الأخرى من أجل الكشف عن الطريقة التي يمكن بها توقع سلوك الأفراد داخل النسق التربوي العام.

– إسهامات التربية في تنمية المجتمع وتلمس القصور الوظيفي للأنساق التربوية وما يرتبط بها من مشكلات تربوية مختلفة، وأنه لا يمكن فهم التربية إلا من خلال علاقاتها مع غيرها من المؤسسات وكيفية عملها.

– التأكيد على أن الوظائف التربوية محتاجة إلى التنظيم الاجتماعي، وأن الرابطة الرئيسية بين التربية والبناء الاجتماعي في المجتمع تتحقق من خلال العوامل الاقتصادية المتغيرة، وما يرتبط بها من احتياجات تتعلق بالاختيار وتأهيل وتدريب القوى العاملة في المجتمع".

ومن أهم القضايا النظرية التي يتفق عليها أصحاب الاتجاه الوظيفي نحو التربية، ما يلي:[2]

"– أن التربية –المدرسية– تقوم بطريقة رشيدة وموضوعية بتصنيف وانتقاء أفراد المجتمع وفقا لقدراتهم وإمكاناتهم. وبذلك تساعد المدرسة على تحقيق المساواة الاجتماعية بين أفراد المجتمع، أو على الأقل بتحقيق الفرصة المتكافئة أمام المجتمع. كما تساعد المدرسة –بذلك– أيضا المجتمع على تسكين الفرد المناسب وفقا لقدراته وإمكاناته المكان المناسب، أي المكان الذي يتناسب مع قدراته وإمكاناته في سوق العمل، فالمدرسة أداة لتحقيق الكفاية والمساواة في المجتمع.

– تساعد التربية على خلق مجتمع يقوم على الجدارة والاستحقاق. كما تساعد على خلق مجتمع تتحدد فيه المكانة الاجتماعية للأفراد وفقا لما يملكونه من مواهب وقدرات، ومن ثم تتاح لهم فرص واسعة ومتكافئة في عملية الحراك الاجتماعي –في كل اتجاه– داخل طبقات المجتمع.

– التربية –المدرسية– أداة لإعداد الأيدي العاملة والماهرة التي تستطيع أن تقابل متطلبات التطور التكنولوجي في سوق العمل. فالتربية هي الوسيلة لتزويد الجيل الناشئ بالمهارات والتدريبات الخاصة والعامة الضرورية لمتطلبات العمالة الماهرة في مجال التصنيع.

---

[1] نعيم حبيب جعنيني: **علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق**، دار وائل، عمان، ط1، 2009، ص97.

[2] شبل بدران، حسن البيلاوي: **علم اجتماع التربية المعاصر**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 2003، ص.ص 21.20

– هناك علاقة موجبة بين ما يتعلمه الفرد داخل المدرسة من مهارات معرفية وبين مستوى أدائه في العمل. ويترتب على ذلك أنه كلما زاد المستوى التعليمي للفرد، تحسن مستوى أدائه في العمل، وزاد مستواه المادي والوظيفي.

– المهارات المعرفية التي يتعلمها أفراد المجتمع في المدارس، ليست لازمة فقط لتحقيق النمو الاقتصادي في المجتمعات الحديثة، بل أيضا لازمة لتحقيق التنمية السياسية والاجتماعية. فالتربية أداة لتحديث المجتمع، في المجتمعات المتقدمة والمتخلفة على حد سواء".

وتتضح الإسهامات السوسيولوجية في التعليم عموما والتعليم الجامعي خصوصا في أعمال رواد الاتجاه الوظيفي أمثال: روبرت ماكيفر، إميل دوركايم، ماكس فيبر، تالكوت بارسونز. من خلال تحليلاتهم في دراسة النظام التعليمي بمختلف أنساقه بما في ذلك الجامعة، والتركيز على دورها ووظيفتها الأساسية في المجتمع.

أ– روبرت ماكيفر R. Maciver:

يعتبر "روبرت ماكيفر" من بين علماء الاجتماع الأوائل الذين حاولوا دراسة الجامعات من منظور سوسيولوجي، حيث قام بالتركيز على مشاكلها في العصر الحديث، وذلك من خلال إعطاء تفسيرات حول الجامعات والمؤسسات الأكاديمية ووظيفتها المركبة في المجتمع. وتعد مشكلة الحرية الأكاديمية إحدى أهم المشكلات التي اهتم بدراستها وتحليلها، حيث أشار إلى مكونات قضية الحرية الأكاديمية بالجامعات فميز بين ثلاث أبعاد رئيسية لها وهي:[1]

"– **البعد الوظيفي:** وهو معرفة مدى حرية الجامعات وأعضاء الهيئة الأكاديمية بها في ضوء دورهم المهني والأكاديمي، وفي تحديد العمليات التدريسية والبحثية، واختيار أفضل الطرق والوسائل لسير العملية الأكاديمية حتى تؤدي دورها بفاعلية وكفاءة.

– **البعد الأكاديمي المهني:** ويرتكز هذا البعد على توضيح مدى اهتمام الجامعة وأعضائها على استمرارية واتصال المعرفة، تلك الوظيفة التي تخدم المجتمع المحلي، ومن الصعب تقدير أبعادها الايجابية على نحو قاطع لأنها تمتد لتشمل المجتمع الأكبر، والحضارة والجنس البشري.

– **البعد النظامي:** وهو ما يوضح طبيعة حق المساواة الليبرالية لقضية الحرية، ذلك الحق الذي لا يقل أهمية عن وظائف الجامعة في البحث عن المعرفة واستمرارية تجديدها."

"ويأتي اهتمام "ماكيفر" بهذه المشكلة من خلال تأكيده على أهمية حقوق الجامعة وأعضائها الأكاديميين وإلى ضرورة تهيئة الجو العلمي والأكاديمي المناسب الذي يؤدي لزيادة فاعلية الجامعة، وانجاز وظائفها في المجتمع. وكذلك تأكيده المستمر على حق الأستاذ الجامعي في الحصول على الحرية الأكاديمية بكل معانيها ليتحمل مسؤولياته نحو المجتمع والحضارة".[2]

---

[1] راضية رابح بوزيان، مرجع سابق، ص82.

[2] المرجع نفسه، ص82.

ب- إميل دوركايم E. Durkhiem:

اهتم "دوركايم" بدراسة سوسيولوجيا التعليم العالي شأنه في ذلك شأن علماء الاجتماع الأوائل، محاولا فهم الدور الحقيقي الذي يقوم به النظام التعليمي في عمليات التنمية. "خاصة وأن "دوركايم" قد شغل وظيفة أستاذ لعلم الاجتماع في جامعة السربون، وباريس والتي تحولت عام 1913 إلى وظيفة أستاذ لعلم الاجتماع والتربية معا واقترنت أفكاره بالمدخل السوسيولوجي التربوي في نفس الوقت، وانعكست عموما تجاربه الأكاديمية والحياتية والتربوية على تفسيره لقضايا ومشكلات التعليم في العالم الغربي خلال فترة حياته".[1]

وقد جاءت اهتمامات "دوركايم" المتعلقة بدراسة النظم التعليمية، والوقوف على أهميتها كأحد النظم الاجتماعية الأساسية في المجتمع، في إطار معالجته للعلاقة بين تلك النظم والنظم الاجتماعية الأخرى. ومن أهم القضايا التي أثارها أو عالجها "إميل دوركايم" نجد اعترافه بأنه لا يوجد نمط تعليمي واحد لكل المجتمعات، وإنما هناك أنماط تعليمية وتربوية مختلفة بقدر ما يوجد في المجتمع من تباينات، وأن دور المدارس والجامعات هو إكساب الأفراد المهارات اللازمة للحياة الجمعية، وكدا المهارات النوعية التي يتطلبها سوق العمل. كما أن النظم التعليمية تعمل على نقل القيم العامة التي من شأنها خلق تجانس بين الأفراد، وكذلك المهارات المتخصصة التي تعد ضرورة للتماسك الاجتماعي.

أما من ناحية القضايا التربوية ذات الوحدات الميكروسكوبية التحليلية الصغرى التي اهتم بها "دوركايم" أو ما يعرف بسوسيولوجيا المنهج والتي ظهرت في كتابه "تطور المنهج في فرنسا"، اهتم "دوركايم" بدراسة مشكلات التربية والتعليم في فرنسا ولاسيما قضية المنهج، ونوعية المقررات الدراسية التي تقدم للتلاميذ والطلاب سواء في المدارس أو الجامعات. "وقد ركز دوركايم على دراسة دور المؤسسات الاجتماعية التعليمية ومدى تأثيرها في تطوير وتنمية المجتمع الصناعي الذي عاصر المراحل التطويرية لنشأته. فالمجتمع لا يستطيع أن يبقى ما لم توجد بين أعضائه درجة معقولة من التجانس والتكامل، ويؤكد على ضرورة جعل التعليم تخصيصا من أجل توفير التنوع والاختلاف الذي يقوم عليه التكامل في المجتمع، ذلك عن طريق اكتساب الأفراد للمهارات النوعية الضرورية اللازمة للمهنة التي سوف يقومون بها في المستقبل لتحقيق مبدأ تقسيم العمل، الأمر الذي من شأنه خلق تعاون وتضامن في الحياة الاجتماعية للأفراد".[2]

ومن ثم نجد "أن "دوركايم" قد ركز على قضايا تربوية هامة مثل قضية المنهج تلك القضايا التي شغلت اهتمام العديد من المهتمين بسوسيولوجية التربية في الوقت الراهن. أو ما يظهر حديثا في إطار سوسيولوجيا المنهج، وسوسيولوجيا التدريس، وتحليل نظم التربية المقارنة وغير ذلك من تخصصات فرعية

---

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الميدانية الحديثة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2007، ص170.

[2] راضية رابح بوزيان، مرجع سابق، ص.ص 83.82

متعددة. في نفس الوقت، ناقش "دوركايم" العلاقة المتبادلة بين تحديد المناهج والمقررات الدراسية، وطبيعة التخصص، وتقسيم العمل ولاسيما أنه ناقش القضايا الفرعية المرتبطة بقضية التربية، وكيفية انتقال المجتمعات من الطابع التقليدي إلى المجتمعات الحديثة، والتي تتم تكوينها وإنشائها عن طريق التخصص وزيادة الاهتمام بالعلم، وظهور دور المؤسسات الاجتماعية في المجتمع".[1]

ج- ماكس فيبر M. Weber:

كان اهتمام "ماكس فيبر" شأنه في ذلك شأن علماء الاجتماع مع ظهور بوادر العلم الحديث بدور الجامعات في عمليات تطور البحث العلمي والتكنولوجي في المجتمع، وتنمية المجتمع الألماني بصفة خاصة والمجتمع الغربي بصفة عامة. وقد كان اهتمام فيبر منصبا أساسا على تلك الأشكال التربوية التي تهدف إلى إعداد أعضاء الصفوة والطبقات الحاكمة في المجتمعات. وقد قاده هذا الاهتمام إلى إدراك الوظيفة الانتقائية للتعليم في المجتمع المعاصر بالإضافة لوظيفة نقل القيم.

"وحاول فيبر دراسة المؤسسات التعليمية انطلاقا من خبرته كأستاذ جامعي، حيث قام بدراسة وتحليل عدة قضايا تخص الجامعة، والمشكلات التي تواجه نظام التعليم العالي في ألمانيا والولايات المتحدة الأمريكية. ومن أهم هذه المشكلات مشكلة الحرية الأكاديمية، ومشكلة العلاقة بين الجامعة والدولة، ودور الأستاذ الجامعي والجامعة، واهتماماتها بالقضايا السياسية، أو ما يعرف بتسييس الجامعة، وقضية الحياد الأخلاقي، والمسؤولية المهنية لأساتذة الجامعات".[2]

وقد سعى "فيبر" في تحليلاته لمعالجة العديد من نواحي القصور والضعف والمشكلات الفعلية التي تواجه نظام التعليم العالي في ألمانيا، من خلال تحليلاته المقارنة لمميزات نظام التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية. "ومن أهم القضايا والمظاهر البنائية والوظيفية للجامعات في كل من الدولتين هي: مشكلة العملية التعليمية، وطرق التدريس الجامعي، ونوعية الحياة الجامعية للطلاب، والعلاقة بين الجامعة والمجتمع، والعلاقة بين الدولة والجامعة، ونوعية البيروقراطية الموجودة. بالإضافة إلى تصوراته للجامعة كتنظيم متميز عن البيروقراطيات والمؤسسات المجتمعية الأخرى، واختلاف طبيعة الجامعات كتنظيمات عن غيرها من التنظيمات السياسية بالمجتمع وخاصة الأحزاب السياسية".[3]

كما أشار "فيبر" إلى طبيعة أنواع المدارس والمعاهد العليا والجامعات، ونوعية تقديمها لأنماط مختلفة من التعليم. وقد ناقش "فيبر" قضية الاختبارات الخاصة "حيث حاول أن يحلل الأسباب التي تؤدي إلى استخدام هذه الاختبارات والتي تقوم بها كافة التنظيمات البيروقراطية الحديثة بدء من التنظيمات أو المؤسسات التعليمية مثل المدرسة وحتى الجامعات، وذلك حرصا من هذه المؤسسات على تصنيف

---

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الميدانية الحديثة**، مرجع سابق، ص.ص 175.174

[2] راضية رابح بوزيان، مرجع سابق، ص83.

[3] المرجع نفسه، ص.ص 84.83

تلاميذها، وسبل وكيفية إعطائهم المقررات والمناهج الدراسية المتخصصة، بالإضافة إلى حصولهم على الشهادات"[1]. كما أكد على أهمية إجراء الاختبارات الخاصة باعتبارها وسيلة لعملية الاختيار السليم لنوعية المهارات والكفاءات.

"كما عرض فيبر بعض الأفكار العامة لمستقبل المهنة الأكاديمية، والتقدم التكنولوجي، وعمليات التحديث البنائي والوظيفي لأدوار الجامعة في المجتمع، كقضية الديمقراطية الأكاديمية سواء للأساتذة أو الطلاب، ومشكلة الحيادية الأخلاقية، والموضوعية العلمية والأكاديمية، ومسؤوليات الأستاذ الجامعي، وحقوقه، وغير ذلك من المشكلات التي مازالت مركز اهتمام العديد من المهتمين بدراسة قضايا التعليم العالي ومشكلات الجامعات الحديثة وتجارب تطبيق الجودة الشاملة فيها."[2]

د- تالكوت بارسونز:

سعى "بارسونز" لتحليل الكثير من قضايا التربية والنظام التعليمي في المجتمع الأمريكي في الخمسينات وحتى نهاية السبعينات تقريبا، والتي تعد من أهم فترات التحول والتغير الراديكالي السريع في مؤسسات التعليم والنظام التربوي الغربي عامة، والأمريكي خاصة. وتتجلى إسهامات "بارسونز" في النسق الاجتماعي الذي اهتم فيه بالجماعات المهنية في الجامعات، وأهمية التدريب المهني باعتباره عملية تطوير الكفاءة المهنية. "حيث ركز "بارسونز" على أهمية العلاقة المتبادلة بين العملية التعليمية وأنشطة البحث العلمي، إضافة إلى فهم ميكانيزمات الجامعة والتي اعتبرها كتنظيم أكاديمي أو مجتمع محلي متماسك يؤدي وظائفه في المجتمع، وعلى هذا فإن الاتجاه الوظيفي يؤكد على الدور الوظيفي والبنائي للجامعات ومؤسسات التعليم العالي".[3]

وجاءت اهتمامات "بارسونز" لقضية التعليم العالي أو الجامعي في إطار تحليله لمشكلات النظام التعليمي أو التربوي في المجتمع الأمريكي خاصة والمجتمع الأوروبي بصفة عامة. "فقد حرص "بارسونز" على دراسة الجامعة واعتبرها التنظيم الأم، الذي يمد جميع التنظيمات والمؤسسات الإنتاجية والخدمية بالفئات المهنية على مختلف تخصصاتهم بالكوادر والمهارات البشرية اللازمة لقوى العمل والإنتاج. كما تصور أيضا، أن الجامعة هي التنظيم المكون للمركب التنظيمي لتنظيمات المجتمع الحديث، وعن طريق دراسة الجامعة يمكن التعرف بوضوح على عمليات التغير التنظيمي والتغير المهني. كما سعى لتحديد وظائف الجامعة وعلاقتها بالمجتمع الخارجي، وضرورة تنويع هذه الوظائف من الناحية الأكاديمية، والبحثية، والإنتاجية، وتقديم الوقت والخبرة والمشورة للمجتمع الخارجي".[4]

---

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الميدانية الحديثة**، مرجع سابق، ص187.

[2] راضية رابح بوزيان، المرجع نفسه، ص84.

[3] المرجع نفسه، ص84.

[4] عبد الله محمد عبد الرحمن: المرجع نفسه، ص.ص 182.181

كما حاول "بارسونز" "أن يعرض نظام الجامعات الأمريكية، وطبيعة وظائفها المتعددة في المجتمع، إذ ركز على خاصية التخصص كإحدى السمات العامة التي يتصف بها المجتمع الحديث، واعتبر التخصص هو المحرك الأساسي الذي عن طريقه يمكن فهم طبيعة التباين بين المستويات المهنية الأكاديمية بالجامعات، وتحليل العمليات البنائية الديناميكية بها، ويؤكد على أهمية التكامل بين تلك التخصصات المهنية والأكاديمية عن طريق ما يسمى بعمليات الاتصال التنظيمي المهني بالجامعات، ويشير إلى أهمية إثراء هذه العملية باعتبارها العامل الأول الذي يؤدي إلى استمرارية وجود هذه الجامعات، والاهتمام بالنواحي التعليمية المتخصصة في كافة مراحلها نظرا لما تضمنه هذه العملية من تطوير للتعليم والرقي بمستويات البحث العلمي".[1]

وقد اقتصرت تصورات "بارسونز" ورؤيته السوسيولوجية على تناوله لقضايا التعليم العالي وتفسيره لها في ضوء التصورات المستقبلية التي يمكن أن تواجه قضايا التعليم العالي ككل في إطار التطورات العلمية. ووضح طبيعة انساق التعاون العلمية والبحثية بين الجامعات والمؤسسات الصناعية من خلال ميكانيزمات التكامل بين الجامعات والمؤسسات المجتمعية، والتي بلورت دور الجامعات وانفتاحها على حل مشكلات المجتمع باعتبار أن الجامعة هي التنظيم الأساسي في المجتمع.

2.1- الاتجاه الماركسي:

إن تحليلات الماركسية التقليدية لم تتناول قضية التعليم والعملية التربوية كقضية منفصلة عن الإطار الإيديولوجي لنظرية الصراع الطبقي. حيث "يرى الماركسيون أن النظام التعليمي ليس مجرد استجابة للمتطلبات الوظيفية للنظام الاقتصادي، بل له وظيفة أساسية في الصراعات حول المكانة الاجتماعية والثروة والدخل. وعليه ارتبطت رؤية أصحاب هذا الاتجاه في تحديد وظيفة التعليم بفهم عدد من القضايا منها طبيعة المجتمع والحياة الاجتماعية بصفة عامة، وكيف يوفر نظام التعليم علاقات القوة التي تتطلبها استمرارية النظام الرأسمالي بصفة خاصة".[2]

ولعل من أهم المبادئ التي تقوم عليها هذه المدرسة، ما يلي:[3]

"- لا تقف حدود النظرية الاجتماعية عند وصف الأوضاع القائمة بل تتجاوزها إلى اقتراح أساليب عملية لتغيير المجتمعات البشرية إلى الأحسن من خلال تحليل أوضاع المجتمعات القائمة.

- يجب أن تكون النظرية الاجتماعية موجهة لصالح المجموعات التي لها مصلحة في التغيير وليس المجموعات المستفيدة من بقاء الأوضاع على حالها.

- أن التغير سمة الوجود ولذلك فمهمة النظرية الاجتماعية تقديم فهم علمي سليم للقوانين التي تتحكم في التغيير.

---

[1] راضية رابح بوزيان، مرجع سابق، ص.ص 85.84

[2] المرجع نفسه، ص85.

[3] نعيم حبيب جعنيني، مرجع سابق، ص.ص 106.105

– أن الصراع هو الذي يحكم طبيعة العلاقات الاجتماعية وأن الإجماع القيمي والاتفاق الجمعي ليس له من وجود.

– أن قدرات الانسان غير محدودة ولذلك يستطيع تغيير واقعه بمختلف أبعاده وكذلك تغيير نفسه للأفضل".

وينطلق النموذج الماركسي في علاقته بالتعليم من مرتكزين أساسيين، هما:[1]

"– النظر إلى التعليم كوسيلة هامة في تحرير أبناء الطبقة العاملة والسير بهم نحو مرحلة الشيوعية، ففي دولة تحكمها البروليتاريا (الطبقة العمالية) تضمن الدولة تعلم جميع الأطفال دون استثناء كما تهيئ تعليما متساويا للجميع، حيث تستمر فرص التعليم حتى ينمو الفرد ويخرج انسانا مستقلا قادرا على تحمل المسؤولية في المجتمع.

– أما النظام الرأسمالي فيرى ماركس وإنجلز أن التعليم في ظله يصبح زداه في يد الطبقة الرأسمالية يصمم لإخضاع الطبقة العاملة وإبقاء امتيازات الطبقة البرجوازية."

وتعد تحليلات الفيلسوف الفرنسي "ألتوسير" إحدى التحليلات الماركسية التي تبنت المنظور الماركسي المحدث، واعتبرت النظام التعليمي أو التربوي جزء من البناءات الفوقية التي تتحدد معالمها حسب نوعية البناءات التحتية. ومن هذا المنطلق ركز "ألتوسير" على ربط النظام التربوي في المجتمع الرأسمالي الغربي واعتباره أحد أجهزة الدولة الإيديولوجية والعاملة على استمرارية وجود الوضع الطبقي وحتمية الطبقة الحاكمة على جميع وسائل الإنتاج. إذ نجد "أن تصورات "ألتوسير" تركز على عملية التعليم لإعادة إنتاج قوة العمل اللازمة من أجل استمرارية وبقاء الطبقة الرأسمالية الحاكمة، كما تجيء أهمية المؤسسات والنظام التربوي في تخريج الكوادر المهنية أو التي أطلق عليها –المهارات– من أجل تلقين سبل الاستغلال والسيطرة للطبقة الحاكمة على الأجيال القادمة خلال عمليات التنشئة الاجتماعية والمهنية المختلفة".[2]

وتعتبر تحليلات "ألتوسير" من بين أهم التحليلات الماركسية الحديثة التي سعت إلى فهم العلاقة بين النظام التعليمي وأسلوب الإنتاج والعلاقات الاجتماعية السائدة. إذ يرى "ألتوسير" "أن التعليم هو جزء من الجهاز الإيديولوجي في المجتمع مؤكدا دوره في إنتاج قوة العمل. وهو جزء من البناء الفوقي يعكس علاقات الإنتاج السائدة في البناء التحتي ويخدم مصالح الطبقات المتنفذة المسيطرة في المجتمعات الطبقية، فهو خادم لآلة الدولة، ويوضح أن إعادة الإنتاج في أي مجتمع هو وظيفة الجهاز الإيديولوجي للدولة ويتكون من وسائل الإقناع الشاملة للمؤسسات الدينية والقانونية والتربوية والإعلام والاتحادات المختلفة والتي تسمى الجهاز الإيديولوجي للدولة".[3]

---

[1] إبراهيم عثمان وآخرون: **علم الاجتماع التربوي**، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، ط1، 2013، ص17.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن، **علم اجتماع التربية الحديث النشأة التطورية والمداخل النظرية**، مرجع سابق، ص228.

[3] نعيم حبيب جعنيني، مرجع سابق، ص108.

وعليه يتضح بأن "ألتوسير" قد أعطى الجانب الإيديولوجي أهمية كبرى أثناء تحليله لكيفية إعادة إنتاج قوة العمل عن طريق التعليم، ففي نظره أن النخبة الحاكمة لا يمكنها ضمان السيطرة والبقاء في مواقع القوة عن طريق القمع بأجهزة الدولة التقليدية، بل إن إستمراريتها وبقاء سيطرتها سيكون عن طريق السيطرة الفكرية والضبط الاجتماعي باستخدام وسائل فعالة للحفاظ على الهيمنة الطبقية.

فالنظام التعليمي في نظر "ألتوسير" يعمل على نقل إيديولوجية الطبقة الحاكمة وغرسها في العقول من خلال الوعي الزائف. وهو ما يتم تعليمه حسب "ألتوسير" في مختلف مؤسسات التعليم ومنها الجامعة، لتكون بذلك مجموعة من الكوادر تكرس مهاراتها لخدمة وتدعيم سيطرة الطبقة الحاكمة في شتى المجالات.

في حين ينظر "بيير بورديو" إلى النظام التربوي في المجتمعات ذات التفاوت الطبقي على أنه أحد الآليات الأساسية الفعالة في الإبقاء على النمط الاجتماعي السائد في تلك المجتمعات. وأقام نظريته من خلال ملاحظاته ودراساته لبنية النظام التربوي في فرنسا ولمرحلة التعليم العالي منه خاصة. وعلى ذلك يقول "بورديو" "أن شعار ديمقراطية التعليم الذي رفعته المجتمعات الغربية الحديثة، كان وهما صريحا، وأول ما يهدف إليه تأكيد عملية العنف الثقافي الذي تمارسه القوى المسيطرة من خلال النظم التعليمية القائمة، وتعطى بها ما تقوم به هذه النظم من انتقاء اجتماعي أن هذا العنف الثقافي هو الذي يسبب فشل كل جهود الإصلاح التربوي الذي يركز فقط على إزالة العقبات الاقتصادية التي تعوق تكافؤ الفرص التعليمية".[1]

وقد حاول "بورديو" في كتابه الشهير الذي قدمه مع "باسرون" The Inheritors سنة 1979 أن يكشف عن نوع رأس المال الثقافي واللغوي الذي يحمله معهم أبناء الطبقات العليا إلى النظام التربوي، "وذلك بدراسة الميراث الثقافي الذي يرثه أبناء الطبقات العليا (الصفوة) وكيف يساعدهم ذلك الميراث على تحقيق النجاح والتفوق داخل التعليم العالي، ويتضح منذ البداية أن الذهاب إلى الجامعة في حد ذاته لا يمثل شيئا جديدا عن نمط الحياة التي يألفها أبناء هذه الطبقات، لذلك تجدهم أكثر ميلا من غيرهم أبناء الطبقات الدنيا، إلى الشعور بالأمان مع كل ما يحيط بهم في حياتهم الجامعية، وهم كذلك أكثر ميلا من غيرهم في تكوين أصدقاء من بين زملائهم في الجامعة. ولديهم شعور بالقدرة على الحصول على المزيد من البرامج الدراسية والثقافية خارج نطاق البرامج المقررة".[2]

وقد حاول كل من "بورديو" و"باسرون" من خلال تحليل وظيفة الجامعة البحث عن ميكانيزمات يتم من خلالها إعادة إنتاج ثقافة الفئة المسيطرة، وبالتالي إعادة إنتاج علاقات القوة. فحسبهما تسعى الطبقة المسيطرة التي لها ثقافتها الخاصة إلى نقلها وتوريثها للأجيال، وإعادة إنتاجها لتضمن استمرارية سيطرتها، والحفاظ على النظام القائم. "إن التحليلات البنيوية التي قام بها بورديو لفعالية الاتصال التربوي مكنته من

---

[1] شبل بدران، حسن البيلاوي، مرجع سابق، ص116.

[2] المرجع نفسه، ص.ص 25.124

كشف وتفسير عمليات الاستبعاد المباشر المتمثلة في رسوب أبناء الطبقات الدنيا داخل المؤسسة التربوية، وكذلك عمليات الاستبعاد غير المباشر المتمثلة في توزيع أبناء هذه الطبقات في شعب وأنواع مختلفة من التعليم، تختلف من حيث قيمتها الاجتماعية والتربوية عن تلك التي يدخل فيها أبناء الطبقات العليا. فتشعب التلاميذ داخل النظام التعليمي الواحد، أو توزيعهم على أنظمة تعليمية متنوعة، داخل المجتمع الواحد، إنما يتم وفقا لرأس المال الذي يتطلبه النظام التعليمي من كل تلميذ ليمر بنجاح في شعبة ومقررات دراسية محددة، وكذلك وفقا لدرجة الانتقاء النسبي ... وبهذه الطريقة يفسر لنا بورديو الاختلافات التي تشاهدها بين الكليات الجامعية بعضها ببعض من حيث القيمة الاقتصادية والاجتماعية لكل منها وبنفس الطريقة أيضا يبين لنا أن ترتيب هذه الكليات في شكل هرمي، حسب أفضلية كل منها، إنما يعكس تماما هرمية علاقات القوى الاجتماعية بين طبقات وقوى المجتمع".[1]

وعليه فإن نجاح الطالب يتوقف على رصيده من رأس المال الثقافي، وهو ما يعمل على فرز الطلاب وتصنيفهم وفقا لأصولهم الثقافية. إذ يمثل نمط التدريس وأساليب التقويم أحسن ميكانيزم ينتهجه النظام التعليمي للفصل بين أبناء الطبقات المختلفة، فهو يعمل على إعادة إنتاج النظام القائم.

وهكذا يمكن تلخيص إسهام "بورديو" وزملاؤه من المدرسة الفرنسية في هذا الشأن فيما يلي:[2]

"– تقدم نظرية بورديو حقائق نظرية وإمبريقية تؤكد على أن المجتمع الطلابي ليس محيطا متجانسا من الناحية الثقافية والاجتماعية. وأن دراسة التباين في المستويات التعليمية والتحصيل الدراسي بين الطلاب يتطلب ضرورة دراسة والبحث في أصولهم الطبقية وهذا يؤكد بصفة خاصة على تأثير البناء الطبقي في المجتمع على ممارسات وطرق أداء النظام التعليمي.

– أسهمت نظرية بورديو وباسيرون في كشف دور المدرسة والمؤسسات التعليمية في تدعيم إعادة الإنتاج الاجتماعي وأوضاع عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية. وذلك من خلال الفرز الطبقي للطلاب وتصنيفهم وتدعيم أوضاع أبناء الطبقة المسيطرة وحرمان أبناء الطبقات الأقل تمايزا. ويسهل الرصيد المعرفي لأبناء الطبقة المسيطرة والاستعدادات المكتسبة داخل الأسرة من فرص نجاحهم في النظام التعليمي، الذي يعمل وفقا لأساليب ومعايير تقوم على أساس ثقافة طبيعتهم وتتوافق معها. الأمر الذي يشكك في مقولة حياد المؤسسات التعليمية باعتبارها تعمل على إنشاء مجتمع الجدارة –كما تقرر الوظيفية– في إطار من تكافؤ الفرص".

2– الاتجاهات النظرية المعاصرة:

هناك عدة كتابات حديثة تطرقت لطبيعة التعليم العالي محاولة تطوير المدخل السوسيولوجي لدراسة الجامعات على المستويين النظري والإمبريقي، ومن بينهم إيرك أشبي، إميري وتريست.

---

[1] شبل بدران، حسن البيلاوي، مرجع سابق، ص.ص 131.130

[2] حمدي علي أحمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص.ص 168.167

1.2- إيرك أشبي E. Ashby:

يعتبر "إيرك آشبي" أحد الباحثين الاجتماعيين الذين حاولوا دراسة طبيعة التطورات الاجتماعية والتاريخية لظاهرة الجامعات في المجتمعات الحديثة عن طريق تبني الأفكار التصورية العامة لأصحاب الاتجاه البنائي الوظيفي عامة، ونظرية المماثلة البيولوجية عند "هربرت سبنسر" بصفة خاصة.

حيث حاول "آشبي" أن "يوضح طبيعة النشأة التاريخية التطورية للجامعة الألمانية، منذ إنشاء جامعة برلين سنة 1810 التي اهتمت بالدراسات الانسانية، وبعد ذلك اهتمت بالعلوم التطبيقية، وكيف أدى الاحتكاك بين الجامعات الألمانية والبريطانية والأمريكية من خلال البعثات التعليمية إلى نقل النماذج الألمانية، مع إجراء بعض التعديلات للتكيف نتيجة لاختلاف البيئة والمجتمع الجديدة لهذه النماذج".[1]

كما عمد "إيرك آشبي" إلى "تحليل عمليات تكيف الجامعات في الوقت الحاضر مع طبيعة التغيرات البيئية المستمرة، فيتصور أن الجامعات ما هي إلا بناءات عضوية تقوم بعمليات التمثيل والتطور والنمو طبقا لقوانينها ولوائحها الدالية الخاصة بها، حتى أصبحت اليوم من أهم المؤسسات التي يعتمد عليها في دعم الاقتصاد، وبقاء الأمم واستمرار وجودها".[2]

"ويكشف تاريخ تطور الجامعات طبيعة نشأتها داخل المجتمعات وتكيفها مع نوعية الحكومات في العصور القديمة والوسطى، والعصر الحديث الذي استطاعت فيه نيل اهتمام حكومات مجتمعاتها نظرا لأدوارها الوظيفية المتعددة، والتي تكرس أساسا لخدمة المجتمع وتقدمه. فالجامعات ميكانيزمات لنقل التراث الثقافي، وهي تشبه في نشاطها وتطورها الأنساق الوراثية. ولهذا يجب عليها أن تكيف نفسها مع المجتمع الذي تعيش فيه، ذلك التكيف الذي يعزز من بقائها واستمراريتها في الوجود".[3]

2.2- إميري وتريست F. Emery & E. Trist:

تعد دراسة إميري وتريست من الدراسات الجادة لتفسير عمليات التغير التي حدثت على البنى التنظيمية للجامعات ومؤسسات التعليم العالي، "وذلك عن طريق نظرية النسق العام، حيث ركزا في تحليلهما للجامعات باعتبارها انساقا فرعية تتأثر بطبيعة الأنساق الفرعية الأخرى في المجتمع، وحاولا الكشف عن الملامح البنائية والوظيفية الحديثة التي ظهرت على الجامعات، ومدى تأثرها بالبيئة الخارجية التي تحيط بها. وقد استخدم إميري وتريست مدخل البيئة التنظيمي في تحليل البيئة الخارجية وعلاقتها بالجامعات ومؤسسات التعليم العالي، وكيفية تكيف الجامعات مع هذه البيئة بصفة مستمرة"[4] . وفي إطار هذا التصور قدم كل من "إميري وتريست عرضا لأربعة أنواع من البيئة التنظيمية المثالية التي تحيط

---

[1] راضية رابح بوزيان، مرجع سابق، ص86.

[2] المرجع نفسه، ص86.

[3] المرجع نفسه، ص.ص 87.86

[4] المرجع نفسه، ص87.

بالجامعات في الوقت الحاضر، ونوعية العلاقات المتبادلة بين هذه الأنماط وتكيف الجامعات معها. وتتمثل هذه الأنماط فيما يلي:[1]

"– **البيئة العشوائية المستقرة:** وهي بيئة تتميز بالاستقرار النسبي وعدم التغير، تحتوي على مجموعة من القوى والعوامل الايجابية والسلبية الموزعة بصورة عشوائية والمؤثرة على تنظيم الجامعة.

– **البيئة المتداخلة المستقرة:** تلك البيئة التي تتضمن قوى سلبية وايجابية، والتي تكون مستقرة ولكنها متداخلة مع التنظيمات والأنساق الاجتماعية الفرعية والكبرى، وهي تخضع لنوعية المنافسة الموجودة في البيئة الخارجية.

– **البيئة المجددة الموزعة:** وهي تشير إلى البيئة التنظيمية التي تجد ما يماثلها من فئات تنظيمية أخرى. ويفسر ذلك على سبيل المثال بأن الجامعات تستطيع أن تعمل مع جامعات أخرى عن طريق زيادة انساق التعاون والاتصال لمواجهة التهديد الخارجي.

– **البيئة غير المستقرة:** وتظهر هذه البيئة بوضوح في الوقت الحاضر نتيجة لزيادة معدلات التعقيد والتداخل التي تتطلب المزيد من كفاءة التنظيمات للتنبؤ بالمشكلات المتوقعة في المستقبل، كما تحتاج إلى المزيد من القدرات التنظيمية نحو زيادة معدلات الضبط والسيطرة على جميع عملياتها وأنشطتها المتنوعة، حيث تستطيع التعرف على طبيعة المشاكل التي تظهر في مجالها التنظيمي نتيجة لظهور الأنماط الجيدة من المعاهد الفنية العليا والجامعات التكنولوجية المتخصصة، وظهور العديد من مؤسسات التعليم الجامعي الخاص".

3– نظرية التحديث:

تعددت الاتجاهات في فهم وتفسير عملية التحديث في المجتمعات، فقد حاول البعض الانطلاق من خلفية إيديولوجية في فهم التحديث، في حين هناك من انطلق من المستوى الفردي. ويؤكد الكثير من الباحثين على أن للتحديث جانبين: جانب بنائي وجانب آخر سيكولوجي. وقد جاءت هذه النظرية لتوضيح العلاقة التبادلية والعوامل المفسرة لعمليات التنمية والتحديث. "حيث اعتمد علماء الاجتماع المعاصرين المجتمع الغربي نموذجا يحبذون نقله إلى مجتمعات العالم الثالث، وسعى البعض من هؤلاء الكتاب إلى الترويج بالانجازات التي أحرزتها الدول المتقدمة، على أمل أن تسعى الدول النامية لتحقيق هذا الانجاز، وأن تتبنى نفس الطرق التنموية التي استخدمتها الدول المتقدمة لإحداث عمليات التغير والتطور والتقدم في مجتمعاتها. وقد ركزت هذه النظرية على المداخل السببية والتفسيرية في حدوث الانجازات موضحة مقدار التداخل بين العوامل التي تؤثر بصورة مباشرة في عمليات التنمية والتحديث، ومنها النظام التعليمي باعتباره عنصرا أساسيا ليس فقط في تحقيق التحولات في أنماط السلوك والقيم، وتكوين أفراد على درجة عالية من الخبرة والمهارة. وتعتبر الجامعة المؤسسة المناسبة لتكوين هؤلاء الأفراد".[2]

---

[1] المرجع نفسه، ص.ص 88.87

[2] المرجع نفسه، مرجع سابق، ص88.

ويرى أنصار نظرية التحديث "أن التوسع في التعليم وتنوع الأنساق التعليمية يعكس التغيرات التكنولوجية التي يفرضها البناء المهني، وتزايد الطلب على المهارات الفنية المتخصصة، وهي الرؤية التي تعتمد في إطارها النظري على نظرية المجتمع الصناعي التي سيطرت على أوروبا خلال الخمسينات، تلك النظرية التي يتحدد مضمونها في أن التغير التكنولوجي –وخاصة في مجال الإنتاج– يوفر الأساس اللازم للتغير في الأنساق التعليمية، بالإضافة إلى تأكيد دور التعليم ذاته في تحديث أنساق الإنتاج ونظم المجتمع، والعلاقة المتبادلة التي تربط بينها. ولهذا ساعدت نظرية التحديث على تبرير التوسع التعليمي وتنوعه".[1]

ومع منتصف السبعينات اهتم بعض علماء الاجتماع بتحليل عمليات تطور المجتمع الحديث، وكان الثنائي "إنجلز" و"ديفيد سميث" من الناشطين في هذا المجال. "فقد أجريا بعض الدراسات الميدانية في مجموعة من الدول النامية قصد تحليل العلاقة بين التعليم والتنمية، وذلك عن طريق تطبيق مقياس لتحديد خصائص الانسان الحديث في دراسة مقارنة على ستة دول نامية، فيؤكدان على أن عملية التحديث ما هي إلا عملية اكتساب أكبر قدر من السكان لمجموعة من المواصفات والخصائص والاتجاهات والقيم والمعتقدات الحديثة. ومن أهم مؤشرات هذا المقياس الذي طوراه لمعرفة الشخصية أو الانسان الحديث نجد درجة اكتساب الخبرة، والرغبة في التجديد والتغيير وتنويع الاتجاهات والآراء، واكتساب الحقائق والمعلومات، والاهتمام بالحاضر والمستقبل، وعدم التركيز على الماضي والتخطيط المستقبلي للحياة الشخصية واكتساب الخبرة التكنولوجية الحديثة، واحترام هوية الآخرين وآرائهم، والاقتناع بأهمية التصنيع والإنتاج في المجتمع الحديث".[2]

من خلال المظاهر السابقة لعمليات التحديث نستطيع التأكيد على مدى أهمية دور المؤسسات الاجتماعية في الدول النامية خاصة التعليمية منها، لأنها هي التي يقع عليها العبء الأكبر في عملية تحديث المجتمع وتطويره، دون إنكار دور الأسرة باعتبارها المؤسسة التي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية.

وقد أوضح كل من "هالس وفلود Halsey & Floud" أن التعليم يعكس التغيرات التي يتطلبها النمو الاقتصادي، حيث أوضحا أن التقدم التعليمي يجب أن يتم التوسع فيه لإعداد القوى العاملة، المتفاعلة باعتبارها مطلب مهني ويتم ذلك من خلال زيادة التخصص في التعليم المهني لإمداد الأفراد بالمعرفة والتدريب اللازم والضروري لإكساب المهارات اللازمة لإحداث النمو".[3]

بالرغم من الانتقادات التي وجهت لأفكار أصحاب نظرية التحديث، إلا أن ذلك لم يقلل من أهميتها لمساهمتها في فتح المجال لإجراء المزيد من الدراسات الحديثة لفهم واقع عمليات التحديث، خاصة تلك الدراسات التي حاولت إبراز دور المؤسسات التعليمية بما فيها الجامعات في التحديث والتنمية. حيث تقوم

---

[1] حمدي علي أحمد، مرجع سابق، ص139.

[2] راضية رابح بوزيان، المرجع نفسه، ص.ص 89.88

[3] حمدي علي أحمد، المرجع نفسه، ص139.

بمهمة إكساب الخبرات المهنية والمعرفية، وإعداد القوى البشرية المدربة، كما تعمل على تغيير القيم التقليدية، وتوسيع مدركات الأفراد الذاتية نحو تحديد الأهداف المستقبلية وتحسين مستويات المعيشة الاقتصادية والاجتماعية.

4- نظرية رأس المال البشري:

تعد نظرية رأس المال البشري امتدادا فكريا وإيديولوجيا للنظرية الوظيفية بصفة عامة في صياغتها المحدثة. ويتمثل الإسهام الأساسي لهذه النظرية في محاولة تبرير التوسع الهائل في الأنساق التعليمية والاستثمارات الضخمة التي خصصت للتعليم، وجدوى هذا الإنفاق الكبير على التعليم، والعائد منه بالنسبة للأفراد والمجتمع. وتعتبر إسهامات "تيودور شولتز" من أهم الإسهامات في إطار تحليل العلاقة بين التعليم ومخرجاته من القوى العاملة باعتبارها نوعا من استثمار رأس المال، وأحد الأسس الرئيسية لعملية التنمية.

1.4- تيودور شولتز:

حرص "شولتز" على تحليل العلاقة بين عملية التعليم والتربية والتقدم الاقتصادي والاجتماعي ولاسيما في الدول النامية خلال النصف الأخير من القرن العشرين. "حيث ركز على أهمية زيادة النفقات الاقتصادية للمؤسسات التربوية والتعليمية التي لا تقل أهمية عن المؤسسات الصناعية الإنتاجية الأخرى التي توجد في المجتمع مثل المصانع والشركات الإنتاجية المتعددة".[1]

وقد أكد "شولتز" "على أهمية التعليم ودوره في تحسين الظروف الاقتصادية التي جاءت كنتيجة طبيعية لإعطاء الفرد القدرات والكفاءات اللازمة أو المؤهلات المطلوبة لتكوين الخبرات الشخصية للفرد التي يسعى بها من أجل الحصول على المهارات العلمية والفنية التي تؤهله لدخول سوق العمل البشري ليمارس وظيفة ويساهم من خلالها في تحقيق النمو الاقتصادي والتنمية الصناعية الشاملة"[2]. علاوة على ذلك، اعتبر "شولتز" التعليم هو رأس المال الذي يؤدي إلى التنمية الاقتصادية في الدول النامية بغض النظر عن مدى تمتع هذه الدول بالموارد الاقتصادية والطبيعية الوفيرة. وقد قدم العديد من الأمثلة التي تثبت صحة آرائه وتصورات نظرية رأس المال البشري عندما أشار إلى تجارب دول النمور الآسيوية مثل سنغافورة وهونغ كونغ التي وجهت سياساتها التعليمية والتربوية إلى الاهتمام بمؤسسات وسياسات التعليم والحصول على المكاسب الاقتصادية بعد ذلك.

ومن ناحية أخرى، "ركزت نظرية رأس المال البشري على أهمية الإنفاق التعليمي كنوع من الاستثمار الإنتاجي الذي لا يوجه فقط بالنسبة للأفراد أنفسهم كما يحدث في التعليم الجامعي وإشباع حاجاتهم الذاتية والشخصية فقط، بقدر ما يؤدي الإنفاق على كافة المستويات التعليمية أو حتى لتعليم

---

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الميدانية الحديثة**، مرجع سابق، ص193.

[2] راضية رابح بوزيان، مرجع سابق، ص90.

الكبار ويكون له عائدا كبيرا على الأسرة والمجتمع المحلي، والمجتمع الأكبر الذي توجد فيه. كما أكد "شولتز" وأصحاب نظرية رأس المال على أهمية الإنفاق على البحوث العلمية وما يسمى بأنشطة بحوث التطوير أو التنمية والتي تعزز من المكانة العلمية والاستثمارية الاقتصادية والتنمية في المجتمعات التي تنفق فيها على هذه الأنشطة من خلال الجامعات والمعاهد والمراكز البحثية المتخصصة".[1]

ويمكن تلخيص أفكار "ثيودور شولتز" كتعبير عن نظرية رأس المال البشري في النقاط التالية:[2]

"– الاهتمام بالتعليم من خلال زيادة نفقات المؤسسات التعليمية.

– التركيز على أهمية نفقات البحث العلمي لإثراء عملية التطور والتنمية.

– الإشارة إلى أن التباين في الاهتمام بالتعليم في الدول النامية يعود إلى التمايز بين المستويات الاقتصادية لهذه الدول.

– الاهتمام بالعلاقة التبادلية بين المؤسسة التعليمية (الجامعة) وحكومات الدول النامية.

– إن التعليم العالي في أي مجتمع ليس نشاطا حرا بل هو نشاط اقتصادي له تكاليف وبالتالي فإن الموارد والخدمات المحددة التي تخصص للجامعات ذات قيمة عالية.

– اعتبر أن التعليم العالي يمكن تقدير نفقاته بسهولة أكثر مما يمكن تقدير قيمة عوائده التي تظهر في صورة خدمات.

– الإشارة لمختلف الانتقادات الموجهة للجامعة، ونظام التعليم العالي باختلاف النقاد وإيديولوجيتهم.

– أصبح التعليم أكثر أهمية عن ذي قبل باعتباره عملية استهلاكية".

والواقع أن تحليلات نظرية رأس المال البشري لم تقتصر على أفكار "شولتز" لأن أهمية التعليم كاستثمار لرأس المال البشري وضرورته أدركها علماء الاقتصاد منذ وقت طويل، حيث أشار "آدم سميث" في كتابه ثروة الأمم إلى أهمية التعليم كعامل للاستقرار الاجتماعي والاقتصادي والسياسي.

2.4– ألفرد مارشال:

ألفرد مارشال مفكر انجليزي واقتصادي أكاديمي ذو نزعة حديثة في مجال الدراسات الاقتصادية للتعليم. ويعتبر "ألفرد مارشال A. Marshall" أول من اعتبر التعليم نوعا من الاستثمار القومي، حيث يرى "أن قيمة ما ينفق على التعليم يعتبر ربحا عظيما قد يأتي عن طريق إعطاء أفراد الشعب فرصا أكثر للتعليم لاكتشاف مواهبهم وقدراتهم، وأن أبلغ أنواع رأس المال قيمة هو رأس المال المادي الذي يستثمر في الانسان. فقد ذهب إلى أن تفوق الاقتصاد الانجليزي يرجع إلى أن الإنفاق الحكومي على التعليم كان

---

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الميدانية الحديثة**، مرجع سابق، ص195.

[2] أسماء هارون: **دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام LMD**، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع تخصص تنمية الموارد البشرية (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2010/2009، ص.ص 23.22

مفيدا في الاستثمار، لأنه أتاح الفرص أمام الجماهير لتحقيق التقدم الاقتصادي من خلال استخدام العمال لمهاراتهم الكامنة".[1]

ويرى "مارشال" أنه يوجد انقلاب في توجه المجتمعات نحو التعليم كخدمة استهلاكية يضمنها المجتمع لغالبية أفراده، إلى اعتبار أن مثل هذا العنصر سيؤدي إلى تكوين اقتصاد اجتماعي رأسماله متمركز حول استثمار القوى البشرية. حيث وضع "مارشال" مجموعة من الشروط كمحددات نظرية لمعالجاته العلمية لاقتصاديات التعليم، ومن بينها:[2]

"– من واجبات الدولة تقديم التعليم كخدمة استهلاكية، تستفيد منها كافة فئات المجتمع.

– الدولة على رأس هيئاتها ملزمة بتخصيص النفقات على التعليم كمطلب استهلاكي ينشده الأفراد في حياتهم اليومية.

– إذا كان التعليم يرفع من الإمكانات المعرفية ويرقي قدرات الأفراد، فإنه يصبح عاملا مباشرا في النمو الاقتصادي.

– للتعليم وظيفة اجتماعية تظهر في قيمة المهارات المكتسبة عند الأفراد، وهي من أكثر أنواع رأس المال أهمية، لأنها كامنة في الانسان.

– إذا أتقن المجتمع استعمال التربية والتعليم كخدمة استهلاكية وسخر إمكانياته لاستثمار المواهب الخلاقة لدى الأفراد، فإنه حتما ستكون مردودية في العلوم وفي الإنتاج، ومنه يحصل رفاه اقتصادي وتطور اجتماعي".

من خلال هذه التصورات أو الافتراضات يؤكد "مارشال" على حقيقة مفادها أن التعليم عملية حتمية في مسار التاريخ الاقتصادي في المجتمعات القديمة والحديثة بشكل خاص. والدليل على ذلك أن الدول الصناعية المتقدمة عرفت كيف تتحكم في التعليم النظري والتطبيقي أو المهاري، والإنفاق عليه بالقدر الكافي. وبالتالي الاستثمار في رأس المال البشري، والذي مكنها اليوم من إحراز التقدم في شتى المجالات الاقتصادية، الاجتماعية، التربوية والتعليمية.

ثالثا: النظريات المفسرة للجودة الشاملة

يرجع الاهتمام بقضية الجودة في التعليم في الوقت الحاضر للتوسع في مؤسسات التعليم وزيادة أعداد الطلاب وانخفاض مستويات الانجاز التعليمي. حيث أصبحت مؤسسات التعليم تعرف مشكلة انحدار جودة التدريس والبحث وذلك كنتيجة لعوامل متعددة ومتداخلة، منها ضعف كفاءة أعضاء هيئة التدريس ومحدودية الموارد المالية، والتسهيلات المادية، وانخفاض الكفاءة الداخلية. وهذا الاهتمام المتزايد بالجودة الشاملة جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة الشاملة.

---

[1] حمدي علي أحمد، مرجع سابق، ص144.

[2] يسمينة خدنة: **واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية دراسة حالة جامعة منتوري قسنطينة**، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع تخصص التنمية وتسيير الموارد البشرية (غير منشورة)، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2008/2007، ص77.

وإدارة الجودة الشاملة كغيرها من النماذج الإدارية تقف بين مؤيد ومعارض، فالمؤيدون يرون أن أسلوب الجودة الشاملة قابل للتطبيق في المؤسسات التعليمية وقادر في نفس الوقت أن يحقق نفس معدلات النجاح التي حققها في المجالات الأخرى، في حين أن المعارضين يرون أن التعليم بخصائصه وأهدافه يختلف كل الاختلاف عن المجالات الصناعية، ولذلك يؤكدون على البحث عن نماذج لإدارة الجودة الشاملة أكثر ملائمة لطبيعة التعليم.

وقد تبلورت فلسفة الجودة الشاملة واتضحت معالمها بقوة في فترة الثمانينيات من القرن العشرين، والتي عرفت زيادة الوعي بقيمة وأهمية تحسين الجودة في كل المؤسسات. وتعد الجودة الشاملة في مجال التعليم حديثة جدا حتى عقد التسعينيات من القرن العشرين أين تعددت الكتابات والبحوث وبرامج الجودة الشاملة بالتعليم وبخاصة التعليم العالي. وهذا التطور التاريخي لفلسفة الجودة الشاملة في التعليم شديد الارتباط بتطور أفكار ورؤى فلاسفة الجودة الشاملة الأوائل والذين كان لهم الفضل في نضج هذه الفلسفة وتبلورها.

1- إدوارد ديمنج Adwards Deming:

يعتبر "إدوارد ديمنج" (1900-1993) من أشهر رواد إدارة الجودة الشاملة ويلقب بأبي ثورة الجودة الشاملة. وهو مستشار أمريكي حاصل على الدكتوراه في الرياضيات والفيزياء، تخرج من جامعة Yale وعمل في البداية في مصنع شيكاغو الشهير Western Electrics of Howthern Plant. وبعد الحرب العالمية الثانية هاجر "ديمنج" إلى اليابان، وهناك طور أفكاره عن الجودة الشاملة، حيث رفض ضبط الجودة القديم الذي يقوم على قياس المنتج وفق معايير أعدت من قبل مجموعة من الخبراء بعيدا عن الإنتاج.

وفلسفة "ديمنج" للجودة تقوم على وضع مفهوم الجودة في إطار انساني، حيث قدم "ديمنج" تعريفا للجودة مؤداه أن "الجودة هي درجة التميز الذي يمكن التنبؤ به من خلال استعمال معايير أكثر ملائمة وأقل تكلفة وهذه المعايير تشتق من المستهلك وينطبق ذلك المبدأ على عملية الإنتاج والمنتج النهائي في نفس الوقت".[1]

ويرى "ديمنج" "أن مسؤولية الجودة تقع بالدرجة الأولى على عاتق الإدارة، فالجودة في جوهرها تعد ثمرة تصرفات الإدارة وقرارات الإدارة العليا وليست ثمرة تصرفات العاملين، لذلك يؤكد أن حوالي 85% من مشكلات الجودة تتحملها الإدارة لفشلها في إجراءات التخطيط وسياسات التشغيل والتأثير في العاملين، والنسبة الباقية 15% ترجع إلى أخطاء العاملين في التنفيذ الفعلي".[2]

---

[1] سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، مرجع سابق، ص56.

[2] أشرف السعيد أحمد محمد: **الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية بين رؤية ما بعد الحداثة والرؤية الإسلامية**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2008، ص149.

وقد ابتكر "ديمنج" ما أسماه بدائرة ديمنج والتي توضح المراحل الأربعة لتحسين الجودة، وهي:[1]

"– **خطط Plan:** خطط لأي تحسين تريد إدخاله.

– **اعمل Do:** نفذ الخطة وطبق التغيير في نطاق محدود واكتشف الأخطاء وحدد أسبابها.

– **تأكد Check:** قس وقيم النتائج واكتشف فيما إذا كانت أفكارك وحلولك صحيحة وقابلة للتطبيق.

– **نفذ Act:** إذا حققت نجاحا طبق حلولك بشكل واسع وسريع وابعد كل شيء حقق فشلا واجعل معايير للنجاح تعتمدها المنظمة جزءا من إستراتيجيتها وثقافتها".

كما قدم "ديمنج" برنامجا متكاملا يتكون من أربعة عشر مبدأ يمكن الاعتماد عليها في تحسين الجودة، وتتمثل هذه المبادئ فيما يلي:[2]

"– خلق ثبات في الأغراض الهادفة لتحسين جودة المنتجات والخدمات المزمع تقديمها وإقرار مسؤولية الإدارة العليا بشأنها.

– انتهاج فلسفة جديدة من خلال رسالة تعمم على كل من يعمل في المؤسسة.

– تقليل الاعتماد على الفحص وذلك بالاستعانة عنه بنظام الرقابة الشامل كطريقة أساسية لتحسين الجودة.

– التوقف عن استخدام سياسة التقييم القائمة على أساس الكم، والتوجه إلى سياسة التقييم على أساس الجودة النوعية المحققة، واعتبارها المعيار الأساسي للتقييم.

– التحسين المستمر لعملية إنتاج السلع والخدمات أي تحسين الأداء المتعلق بالأنشطة التشغيلية بشكل مستمر والاهتمام باستخدام الأساليب الإحصائية.

– إيجاد التكامل بين الأساليب الحديثة والاعتماد على الطرق الحديثة في التدريب والتعليم في العمل مع تبني قيادة بديلة.

– تحقيق التناسق بين الإشراف والإدارة أي تمكين المشرفين من العمل بشكل مباشر مع العاملين، وتحسين أدائهم وفق التوجيهات المختلفة، وتعميق توجيهات المسؤولين نحو تحسين الجودة.

– إزالة الخوف من العاملين وجعل أنشطتهم تتوجه دائما نحو معرفة المشاكل في الأداء وإبلاغ الإدارة المسؤولة عن ذلك بشكل مستمر ودون تردد.

– رفع الحواجز بين الأقسام المختلفة ويتم ذلك من خلال العمل سوية وبروح متفاعلة كفريق واحد نحو انجاز الجودة العالية.

– تقليل الشعارات وذلك بتفادي استخدام الصيغ والأساليب غير القادرة على تحقيق الأهداف الأساسية لتحسين الإنتاج.

---

[1] سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات: **الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي**، دار صفاء، عمان، ط2، 2015، ص.ص 37.36

[2] خير الله يونس التركاوي، مرجع سابق، ص89.

– تقليل الإجراءات التي تطلب تحقيق نتيجة محددة من كل موظف على حدة والاعتماد على أسلوب العمل تعاونيا من خلال فرق العمل.

– إزالة العوائق في الاتصالات وتتضمن إزالة الحواجز بين الإدارة العليا والعاملين وتجنب الأنظمة السنوية في التقويم.

– تأسيس البرامج التطويرية وتعني إحلال برامج التعليم والتطوير المستمر للأفراد وبمهارات جديدة.

– تشجيع الأفراد في العمل والسعي من أجل مواكبة التحسين والتطوير المستمرين في الأداء واعتماد سياسات تطويرية جديدة لكي تحل محل السياسات القديمة وبشكل دائم ومستمر".

ويرى "ديمنج" أن السعي الحثيث نحو تحقيق الجودة الشاملة يتطلب تفهم أسباب فشل الجودة، وذلك يقتضي تحليل أسباب فشل الجودة والتي قسمها "ديمنج" إلى نوعين من الأسباب، هما:[1]

"– **الأسباب الشائعة:** وهي الأسباب التي يمكن عزوها إلى فشل الأنظمة نفسها، وهي أسباب متأصلة في داخل العمليات المؤسسية، وفي النظام الإنتاجي نفسه، وهذه الأسباب يتطلب حلها أو اختزالها تغييرات جوهرية في النظام، العمليات، والإجراءات.

– **الأسباب الخاصة أو الفرعية:** وهي الأسباب الناشئة من خارج النظام الإنتاجي نفسه ويمكن عزوها إلى العاملين بخصائصهم واتصالاتهم، وإلى الموارد والأدوات والأجهزة المادية".

وقد أشار "ديمنج" إلى أن هناك سبعة عوامل لها تأثير سلبي على مستقبل المنظمة سماها بالأمراض السبعة القاتلة للمنظمات، وهي:[2]

"– عدم الاستمرار في وضع الأهداف نحو التحسين وغموض تلك الأهداف.

– التركيز على الأرباح في الأجل القصير فقط وقصر النظر في هذا المجال.

– عدم كفاءة أنظمة التقييم التقليدية لأداء الأفراد، وتخويف العاملين بالتأثير على مستقبلهم الوظيفي نتيجة هذه الأنظمة.

– التغييرات الكثيرة في الإدارة.

– الإدارة على أساس الكم فقط.

– عدم بناء نظام الجودة في المنتجات من أول خطوة.

– التكاليف المغالى فيها وغير الضرورية في مجالات ضمان المنتج والاستشارات والأمور القانونية".

واعترافا بجهود "ديمنج" ومساهماته في الصناعة اليابانية وتفوق اليابان في الجودة تم تأسيس جائزة باسمه. ويتمثل الهدف من منح جائزة ديمنج للمنظمات والوحدات التابعة لها في تقييم مدى نجاح جهود تطبيق إدارة الجودة الشاملة للمنظمات اليابانية واختيار المنظمة الأكثر نجاحا في هذا المجال.

---

[1] أشرف السعيد أحمد محمد: **الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية بين رؤية ما بعد الحداثة والرؤية الإسلامية**، مرجع سابق، ص150.

[2] محفوظ أحمد جودة: **إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات**، دار وائل، عمان، ط6، 2012، ص32.

وقد حققت إسهامات "ديمنج" للعديد من المؤسسات نجاحات مميزة من خلال تبني هذا النهج، كما تعد مبادئه من أفضل النماذج ملائمة للتطبيق في قطاع التربية والتعليم، حيث تم تطويعها في العديد من المؤسسات الجامعية والتعليمية الأخرى. ولا يزال تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم في بداياته، وقد تعترض تطبيقه بعض المعوقات.

وإذا ما أردنا اعتماد أفكار "ديمنج" لتحسين جودة التعليم فإن ذلك يكون ممكنا بإتباع ما يلي:[1]

"– بما أن الجودة تعني الاستجابة لمتطلبات المستفيدين وبما أن المستفيد الداخلي في العملية التعليمية هو الطالب، فإن تحسين الجودة في التعليم يقتضي التشدد على حاجات المتعلمين وما يريدون من المنهج الدراسي.

– بما أن المستفيد الخارجي من العملية التعليمية هو المجتمع ومؤسساته فإن تحسين الجودة في العملية التعليمية يقتضي التشديد على تلبية المناهج الدراسية لمتطلبات المجتمع ومؤسساته التي ستستقبل الطلبة بعد تخرجهم من المؤسسات التعليمية.

– بما أن الجودة تقتضي وضع الخطط المستقبلية لعمل المؤسسة فإن هذا يقتضي أن تتبنى المؤسسات التعليمية بمختلف أنواعها وضع الخطط المستقبلية التي تضمن تحقيق المتطلبات المستقبلية للمستفيدين طلبة ومجتمعا ومؤسسات مجتمعية.

– الجودة عملية مستمرة يلزمها التطوير والتحسين المستمر وهذا يتطلب خضوع العاملين في المؤسسة إلى برامج تدريبية مستمرة، وعند تطبيق هذا المبدأ في التعليم فإنه يعني إخضاع جميع العاملين في المؤسسات التعليمية إلى تدريب مستمر لضمان تحسن الأداء واستمرار التطور في عمل تلك المؤسسات.

– إن تحقيق الجودة في عمل المؤسسة يتطلب توافر الكوادر الإدارية القادرة على قيادة العمل في المؤسسة، وهذا يعني أننا عندما نريد تطبيق الجودة الشاملة في التعليم يجب أن نوفر أفضل الكوادر التي تمتلك قدرات إدارية وتنظيمية عالية وإيمانا بفلسفة تحسين الجودة ووعيا كاملا بمتطلباتها في عمل المؤسسة التعليمية.

– بما أن الحكم على جودة الأهداف من وظائف الجودة الشاملة فعند تطبيقها في التعليم يجب التشديد على جودة الأهداف وارتباطها بمتطلبات المستفيدين من الخدمة التعليمية، وانجاز تلك الأهداف بالمواصفات التي حددت لها".

2– والتر شيوارت Walter Shewart:

"والتر شيوارت" (1897–1967) عالم أمريكي، عمل "والتر شيوارت" خبيرا إحصائيا في معامل "بل Bell" للتلفونات بولاية نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية، ويعد "شيوارت" الرائد الأول للرقابة المعاصرة للجودة، وله كتاب عن الجودة نشره عام 1931 بعنوان الرقابة الإحصائية على جودة السلع المصنعة، وهو يعد من أفضل المؤلفات التي أسهمت في تحسين جودة المنتجات والسلع.

[1] محسن علي عطية: **الجودة الشاملة والمنهج**، مرجع سابق، ص.ص 31.30

إذ "يعتبر شتيوارت المؤسس الأول لمفهوم إدارة الجودة الشاملة في ضوء ما ابتكره من طرق وأدوات إحصائية للرقابة على الجودة أصبحت تعرف فيما بعد بخرائط أو جداول رقابة الجودة وبعمليات الرقابة الإحصائية والتي تستخدم كأداة رئيسية لتشخيص المشكلات وللتعرف على مدى انحراف الأداء أو المنتج عن معايير الجودة الموضوعة".[1]

وقد استخدم "شيوارت" المفهوم اللغوي للجودة المأخوذ عن الكلمة اللاتينية Qualites، Qualis التي تعني "كيف يتم تركيب أو تشكيل المنتجات أو الخدمات، وهي تظهر جانبين في الجودة: الأول جودة الهدف؛ التي تهتم بجودة شيء ما مثل واقعية الهدف بصورة مستقلة عن وجود العامل، الثاني: الجودة الموضوعية؛ التي تهتم بجودة شيء ما وعلاقته بالكيفية التي يفكر أو يشعر بها العامل أو الكيفية التي يستخدم بها حواسه كنتيجة لواقعية الهدف".[2]

ويرى "شيوارت" أن التطوير المستمر يعد أحد مظاهر إدارة الجودة الشاملة، وقد وضع تصميما يتماثل إلى حد كبير مع الطريقة العلمية في التطوير المستمر والتي تتكون من أربعة مراحل هي: الخطة Plan، العمل Do، التدقيق Check، التنفيذ Act. وفيما يلي إيضاح لهذه المفردات:[3]

"- **الخطة Plan:** وفيها يتم اختيار وتحديد العملية التي سيتم تطويرها، ويلي ذلك استعراض للوضع القائم وتحديد أين ومتى تحدث المشكلة؟ وكيف يمكن قياس رضا العميل عن المخرجات؟ ثم يتم بعد ذلك تحليل العملية بهدف تحديد الأسباب المحتملة، ثم يلي ذلك اقتراح بالتطوير، ووضع إستراتيجية لجمع البيانات المطلوبة لهذا التطوير.

- **العمل Do:** وفيه يتم تجريب التطوير المقترح على نطاق محدود في بيئة يمكن التحكم فيها والرقابة عليها.

- **التدقيق Check:** وفيها يتم جمع وتحليل البيانات لتحديد ما إذا كان التطوير المقترح يلقى قبولا ورفضا من جانب العميل أم لا.

- **التنفيذ Act:** وفيه يتم تنفيذ التغيرات الفعالة المرتبطة بالعملية وذلك من خلال ربطها بعمليات النظام الجاري".

3- فيليب كروسبي Philip Crosby:

ارتبط اسم "فيليب كروسبي" (1926-2001) بفكرتين قويتين وقيمتين حول الجودة، الأولى هي أن الجودة تتحقق بالمجان ودون تكاليف إضافية، والثانية متعلقة بمبدأ أو مفهوم الأخطاء الصفرية أو عدم وجود عيوب. بدأ "كروسبي" حياته العملية بوظيفة مشرف خطوط إنتاج في شركة (ITT) الأمريكية وتقلد فيها عدة مناصب إلى أن وصل إلى منصب نائب المدير، وقد شغل هذا المنصب لمدة 14 سنة. واستمر

---

(1) أشرف السعيد أحمد محمد: **الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي دراسة نظرية وتطبيقية**، مرجع سابق، ص112.

(2) عواطف إبراهيم الحداد: **إدارة الجودة الشاملة**، دار الفكر، عمان، ط1، 2009، ص29.

(3) سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات: **الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي**، مرجع سابق، ص60.

"كروسبي" يعمل في مجال الجودة 38 عاما، وألف العديد من الكتب المتعلقة بالجودة الشاملة ومنها: الجودة الحرة، والجودة بلا ندم. وقد عرف "كروسبي" الجودة بأنها "المطابقة للمتطلبات والشعور بأن الجودة العالية ينتج عنها تخفيض في التكاليف وزيادة في الأرباح".[1]

وقد تركزت مجهودات "كروسبي" على أساليب تطوير الجودة وتخفيض تكاليفها، وكان أول من نادى بفكرة عدم وجود معيب في المنتج. ومن أهم أفكاره في هذا الشأن ما يلي:[2]

"– الجودة لا تعني الأفضل أو الممتاز بالضرورة، ولكنها ببساطة تعني مطابقتها لمتطلبات الزبون وضرورة تحسينها لهذا الغرض.

– الجودة تتحقق بالوقاية وتفادي الأخطاء وليس بتقييم الأداء.

– معيار الأداء للجودة يجب أن يكون منتج بلا عيوب دائما.

– مقياس الجودة هو تكلفة ضعف التطابق بين الأداء الفعلي والمتطلبات".

وأما العناصر الرئيسية التي حددها "كروسبي" كمتطلبات لتحسين الجودة فهي:[3]

"– الإصرار والجدية من قبل الإدارة العليا لتحقيق الجودة والتعهد المستمر بتحسينها.

– تعليم الجميع وتدريبهم بشكل دائم على مسلمات إدارة الجودة –ثوابت الإدارة– والتأكد من الفهم الكامل لها.

– التطبيق الفعلي لتلك المسلمات في شكل خطوات بما يتضمنه ذلك من إجراءات وتغيير لاتجاهات الأفراد وثقافة العمل داخل المنظمة.

– أساليب التنفيذ يجب أن تطبق بواسطة كل العاملين مع أهداف اكتشاف وإزالة كل فرص الخطأ، ويكون استخدام الأدوات الإحصائية في خلال مرحلة التنفيذ".

وأكد "كروسبي" على أهمية الإدارة العليا في دعم الجودة وتحقيق مستوى عالي فيها، كما أنه وضع برنامجا متكاملا للجودة الشاملة ركز فيه على أداء العمل بالشكل الصحيح من المرة الأولى والذي يؤدي إلى تخفيض التكلفة، ولكن هذا لا يعني أن المسؤولية تقع على عاتق الإدارات العليا فقط بل هي مسؤولية الجميع. ومدخل كروسبي للجودة يبدأ من تقويم نظام الجودة القائم، "ولقد قدم كروسبي شبكة grid لإدارة الجودة تقدم الطريقة التي يمكن بها تحديد المكان الذي ترقد فيه عملية الجودة القائمة وتحديد موقع العمليات الفعالة لتحسين الجودة، هذه الشبكة تقسم إلى خمس مراحل للنضج هي: الشك والجهل، اليقظة والنهضة، التنوير، الحكمة، اليقين والثقة.

---

[1] عواطف إبراهيم الحداد، مرجع سابق، ص44.

[2] فواز التميمي، أحمد الخطيب: **إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للإيزو (9001)**، عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي، عمان، ط1، 2008، ص36.

[3] أشرف السعيد أحمد محمد: **الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية بين رؤية ما بعد الحداثة والرؤية الإسلامية**، مرجع سابق، ص162.

وحدد كروسبي ست تصنيفات للإدارة والتي تساعد في تقويم العملية هي: اتجاه وفهم الإدارة، مكانة منظمة الجودة، معادلة المشكلة، تكلفة الجودة كنسبة من المبيعات، أعمال تحسين الجودة، وملخص عن حالة جودة المنظمة".[1]

وقد تضمن نموذج "كروسبي" أربعة عشر خطوة لتحسين الجودة، كما يلي:[2]

"– التزام الإدارة بالجودة بشكل واضح.

– تشكيل فرق تحسين الجودة من ممثلين بارزين من كل قسم في المؤسسة.

– قياس العمليات لتحديد أماكن وقوع المشاكل الحالية والمحتملة.

– تقييم تكلفة الجودة وشرح استخدامها كأداة من أدوات عمل الإدارة.

– رفع مستوى الوعي بالجودة والاهتمام الشخصي بها من قبل جميع الموظفين.

– اتخاذ الإجراءات لتصحيح المشاكل التي تم تحديدها من خلال الخطوات السابقة.

– إنشاء آلية لمتابعة التقدم المحرز في عملية التحسين.

– تدريب المشرفين للقيام بنشاط هام من أجل تنفيذ برنامج تحسين الجودة.

– عقد يوم انعدام العيوب لإعادة تأكيد التزام الإدارة بالجودة.

– تشجيع الأفراد على وضع أهداف التحسين لأنفسهم ولزملائهم.

– تشجيع الموظفين على إبلاغ الإدارة حول العقبات التي تحول دون تحسين الجودة.

– الاعتراف والتقدير لأولئك الذين يشاركون في عمليات الجودة.

– إنشاء مجالس للجودة تعمل بينها على أساس منتظم.

– التأكيد على أن عملية تحسين الجودة مسألة لا تنتهي أبدا".

كما أشار "كروسبي" إلى "أن الأخطاء تنتج عن سببين: الافتقار إلى المعرفة وضعف الانتباه، الأول يمكن قياسه ومحاربته بوسائل معروفة، أما السبب الثاني فهو مشكلة موقف واتجاه، وينبغي أن يغير الفرد العامل ذاته، العامل المهم الذي أكد عليه Crosby هو فهم وتلبية حاجات الزبائن ومتطلباتهم".[3]

4- جوزيف جوران Joseph Juran:

يعتبر "جوزيف جوران" (1904–2008) من الرواد الأوائل في مجال الجودة، وهو مهندس وقانوني وإحصائي متميز. ولد "جوران" من أسرة يهودية عام 1904 في برايلا برومانيا، وفي عام 1912 هاجر إلى أمريكا مع عائلته، تخرج من المدرسة العليا جنوب مينيابوليس في عام 1920، في عام 1924

---

[1] أشرف السعيد أحمد محمد: **الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية بين رؤية ما بعد الحداثة والرؤية الإسلامية**، مرجع سابق، ص161.

[2] مجيد الكرخي: **إدارة الجودة الشاملة المفاهيم النظرية وأبعادها التطبيقية في مجال الخدمات**، دار المناهج، عمان، 2015، ص.ص 89.88

[3] عواطف إبراهيم الحداد، مرجع سابق، ص46.

تحصل على درجة البكالوريوس في الهندسة الكهربائية من جامعة مينيسوتا، وتوفي في عام 2008 مخلفا وراءه العديد من المؤلفات والكتب في إدارة الجودة الشاملة منها دليل ضبط الجودة، تخطيط وتحليل الجودة، جوران وتخطيط الجودة، جوران وقيادة الجودة، الإبداع الإداري.

وقد عرف جوران الجودة بأنها "الملائمة للاستخدام"، "وهو بذلك يؤكد أن الجودة ترى من زاويتين الأولى محاولة تقليل العيوب أو القصور في الخدمة المقدمة، والثانية محاولة تحسين شكل الخدمة سعيا لإشباع احتياجات العملاء وكسب رضاهم، وهو بذلك يؤكد على أن تقديم منتج أو خدمة ملائمة للوظيفة التي صممت من أجلها هي الجودة بعينها لأنها تعني إشباع احتياجات العملاء ورغباتهم".[1]

ويرى "جوران" أن تطبيق الجودة في المؤسسة الإنتاجية أو الخدمية يقتضي مجموعة من الإجراءات التي تلزم تحقيق الجودة داخل المؤسسة، وهي:[2]

"– تزويد أفراد المؤسسة بوعي كاف عن ثقافة الجودة والحاجة إلى التطوير والتحسين المستمرين.

– وضع أهداف محددة لتحسين الجودة في المؤسسة تكون معلومة للعاملين فيها التي تم تحديدها ويراد تحقيقها.

– وضع خطة تنظم العمل وتوزع الأدوار وتحدد المسؤوليات للوصول إلى الأهداف التي تم تحديدها ويراد تحقيقها.

– إخضاع جميع العاملين في المؤسسة إلى برامج تدريب مستمرة.

– تنفيذ المشروعات اللازمة لحل المشكلات التي تواجه عمل المؤسسة.

– رفع تقارير تتسم بالصدق عن سير العمل وانجازاته، ومتطلبات السوق.

– إيضاح المفاهيم لجميع أفراد المؤسسة وخلق حالة من الفهم المشترك لديهم لتلك المفاهيم.

– إيضاح النتائج التي تتوصل إليها المؤسسة وإحاطة جميع العاملين علما بها.

– المحافظة على قوة الفريق في العمل بإجراء التحسينات اللازمة لذلك".

وفي عام 1986 قدم "جوران" فكرة المراحل بثلاثيته المعروفة وأطلق عليها مثلث الجودة Trilogy Quality، وهي حسب رأيه تعالج موضوع الجودة من خلال ثلاث عمليات هي:

أ– **تخطيط الجودة:** وتقع مسؤولية تخطيط الجودة على الإدارة العليا والتي تقوم بوضع برنامج سنوي للجودة يتم من خلاله تحديد أهداف وخطة عملية المتابعة. ويتم التخطيط للجودة حسب "جوران" وفق خطوات محددة هي:[3]

"– تحديد المستفيد أو العميل.

– ما احتياجات العملاء وتوقعاتهم؟.

---

[1] أشرف السعيد أحمد محمد: **الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي دراسة نظرية وتطبيقية**، مرجع سابق، ص117.

[2] محسن علي عطية: **الجودة الشاملة والمنهج**، مرجع سابق، ص.ص 32.31

[3] مهدي صالح السامرائي، مرجع سابق، ص.ص 95.94

– تطوير المنتج / الخدمة بمستوى احتياجات العميل وتوقعاته.

– تطوير أنظمة تتيح للمنظمة إضافة المهارات المطلوبة لتوفير الجودة.

– شمول مختلف المستويات التشغيلية بخطة تحقيق الجودة، ووضعها موضع التنفيذ".

ب– رقابة الجودة: وهي العملية التي تقع على عاتق الإدارة الدنيا وقوة العمل بهدف رقابة جودة المنتج وتحليل وتتبع الأسباب التي تقف وراء انخفاض الجودة. "وتركز على وحدات القياس وتكرار عمليات المراقبة واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة لإشباع متطلبات العملاء، ويتم فيها التقويم الفعلي للمنتجات ومقارنتها بالمواصفات التي رغب فيها العميل وحل أي مشكلات تكشف عنها عملية التقويم".[1]

ج– تحسين الجودة: وتركز على وضع الآليات المساندة لاستمرار الجودة، وتتضمن عملية تحسين الجودة في ضوء أفكار "جوران" الخطوات التالية:[2]

"– توفير البنية التحتية اللازمة لعمليات ومشاريع تحسين الجودة.

– التعرف على الاحتياجات الخاصة من التحسينات ومشاريع التحسين.

– إقامة مشروع فريق لكل مشروع تحسين مع توضيح مسؤوليات كل فريق وأهدافه.

– توفير التدريب والتعليم اللازم للفريق من أجل زيادة القدرة على تشخيص المشكلات بالتعرف على أسبابها.

– التحفيز للعلاج (استثارة الدافعية للعلاج).

– إقامة نظم الرقابة والتحكم لإحراز المكاسب والاحتفاظ بها".

ويؤكد "جوران" أن المهمة الأساسية للجودة تتركز في تنمية برنامج للإنتاج أو الخدمات يقابل احتياجات العملاء. وقد لخص "جوران" أفكاره حول الجودة في عشر نقاط يتم تنفيذها من خلال ثلاثيته للجودة، وهي:[3]

"– خلق إدراك لتحسين الجودة وإشاعة الوعي بأهمية التحسين والحاجة إلى الجودة.

– وضع الأهداف والتحسينات المستمرة.

– بناء التنظيم لتحقيق الأهداف الموضوعة.

– تدريب جميع العاملين على أساليب ومبادئ الجودة الشاملة.

– حل المشكلات بشكل علمي مدروس بعد التعرف عليها بشكل دقيق وتحديد أولويات المعالجة.

– مراقبة التنفيذ وتقديم التقارير عن تقد سير العمل.

– تشخيص التميز وتقديره.

– الإبلاغ عن النتائج المتحققة.

---

[1] علي عبد الرحيم صالح، مرجع سابق، ص207.

[2] أشرف السعيد أحمد محمد: **الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي دراسة نظرية وتطبيقية**، مرجع سابق، ص119.

[3] مهدي صالح السامرائي، مرجع سابق، ص.ص 94.93

– الاحتفاظ بسجل للنجاح المتحقق وتوثيق المعلومات لأنها بيانات يمكن الرجوع إليها عند الحاجة.
– دمج التحسينات السنوية والنظم وعمليات المؤسسة والمحافظة على الزخم والتوسع في بناء التحسينات".

5– آرماند فيغنباوم Armand Feigenbaum:

ولد الأمريكي "آرماند فالن فيغنباوم" سنة 1922، حصل على درجة البكالوريوس من كلية الاتحاد ودرجة الماجستير من كلية سلون للإدارة، والدكتوراه في الاقتصاد من معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا. شغل منصب مدير عمليات التصنيع في شركة جنرال إلكتريك (1958–1968)، كما شغل منصب رئيس الجمعية الأمريكية للجودة (1961–1963). يعد "فيغنباوم" أول من استخدم مصطلح الرقابة على الجودة الشاملة، كما أكد على أن الجودة في المنتج أكثر أهمية من معدلات الإنتاج.

وقد عرف "فيغنباوم" الجودة بأنها "الناتج الكلي للمنتج أو الخدمة جراء دمج خصائص نشاطات التسويق والهندسة والتصنيع والصيانة والتي تمكن من تلبية حاجات ورغبات الزبون"[1]. كما عرف الضبط الشامل للجودة على أنه "نظام فاعل يهدف إلى تكامل جهود مختلف المجموعات في المنظمة من أجل تطوير الجودة، إدامة الجودة وتحسين الجودة لتتمكن الشركة من تسويق، هندسة، إنتاج، وتقديم خدمات ما بعد البيع عند مستويات اقتصادية جدا تحقق الرضا التام للزبون".[2]

وقد بين "فيغنباوم" أن إدارة الجودة الشاملة تتألف من أربع مراحل هي: وضع معايير للجودة، تقييم مطابقة هذه المعايير، قرار معرفة الفترة الزمنية التي تكون فيها هذه المعايير مناسبة، والتخطيط لتطوير هذه المعايير. كما أكد على "أن نظام الجودة الشاملة يتكون من جزئين مرتبطين: النظام الإداري والذي يرتبط بمفاهيم السلوك التنظيمي والثقافة التنظيمية، والنظام الفني التكنولوجي والذي يتضمن عمليات ضمان الجودة. ويرى ضرورة التنسيق والتكامل بين الأنظمة الإدارية والأنظمة الفنية التكنولوجية بحيث تتلاقى بشكل ينتج عنه تعزيز القدرات الابتكارية داخل المنظمة".[3]

ويرى "فيغنباوم" بأن جودة المنتوج والخدمة تتأثران بشكل مباشر بتسع Ms، هي:[4]

"– **السوق Market:** لمواجهة المنافسة المتزايدة، الطلبات المتنامية للزبائن وفتح أسواق جديدة، حاجة منظمة الأعمال إلى المرونة.

– **الأموال Money:** الأخذ بالاعتبار الاستثمارات الضخمة المطلوبة لأغراض المكننة والأتمتة، الطريقة التي تسهم في تغطية الأرباح من خلال تخفيض تكاليف الجودة.

– **الإدارة Management:** ينبغي أن تتحمل الإدارة العليا مسؤولية ضمان متطلبات قياس الجودة من خلال تقديم خدمات ما بعد البيع.

---

[1] مجيد الكرخي، مرجع سابق، ص90.

[2] عواطف إبراهيم الحداد، مرجع سابق، ص41.

[3] أشرف السعيد أحمد محمد: **الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي دراسة نظرية وتطبيقية**، مرجع سابق، ص121.

[4] عواطف إبراهيم الحداد، المرجع نفسه، ص42.

- **العاملين Men:** تتطلب زيادة الخبرة التقنية وتنظيم حقول عمل جديدة تضم معرفة متخصصة ينتج عنها قسم مسؤول عن جودة المنتوج هذا يتطلب التركيز على أنظمة تشغيل عديدة.

- **الدافعية Motivation:** الحاجة إلى زيادة مساهمة ومشاركة كل فرد وجميع العاملين من خلال تشجيع الدعم الايجابي الشعور بالانجاز والانتماء، استخدام البرامج التدريبية والتثقيفية لتحسين وسائل الاتصال وخلق الوعي بالجودة.

- **المواد Materials:** الحاجة لاستخدام معادن خاصة أو خليط من المعادن وتصنيعها ضمن الحدود المطلوبة.

- **المكائن والمكننة Machines & Mechanization:** استخدام معدات تصنيع معقدة تعتمد بشكل أكبر على جودة المواد الداخلة في التصنيع يمكن أن يسهم في تخفيض التكاليف ويساعد في زيادة الإنتاج.

- **أساليب معلوماتية معاصرة Modern Information Methods:** تطور تكنولوجيا الحاسوب وتطور استخدامه في جمع، خزن، معالجة، واسترجاع المعلومات لكم هائل من البيانات.

- **الارتقاء بمتطلبات المنتوج Mounting Production Requirements:** التقدم في تعقيدات متطلبات التصاميم الهندسية تساعد على الضبط المحكم للعملية التصنيعية".

وقد خلص "فيغنباوم" إلى وضع عشر نقاط تمثل فلسفته الخاصة، والتي يرى أنها ضرورية لتعزيز الجودة ورفع مستواها، وهي:[1]

"- جعل الجودة عملية واسعة النطاق تتبناها المؤسسة.

- أن تكون الجودة والتكلفة كلا متكاملا.

- أن تعني الجودة ما يفهمه ويتقبله العميل.

- توافر الحماس لدى الأفراد ومجموعات العمل اتجاه الجودة.

- اعتبار الجودة أسلوبا للإدارة.

- التكامل في الجودة والإبداع.

- اعتبار الجودة عملية أخلاقية.

- التطوير المستمر للجودة.

- السعي لتخفيض الكلفة قدر المستطاع وزيادة الفعالية في التكلفة ومراعاة الزمن في الإنتاجية.

- أن تنفد الجودة من خلال نظام شامل يرتبط بالعميل والمصدر معا".

6- مالكوم بالدريج Malcolm Baldridge:

"هوارد مالكوم بالدريج" (1922-1987) هو أحد رواد إدارة الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية، تخرج من جامعة بيل بدرجة بكالوريوس في عام 1944، بدأ حياته المهنية في الصناعة

[1] صالح ناصر عليمات: **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير**، دار الشروق، عمان، ط1، 2004، ص26.

التحويلية في عام 1947 في شركة بكونيتيكت ليترأس هذه الشركة بحلول عام 1960. كما شغل منصب وزير التجارة في حكومة رونالد ريغان عام 1980، حيث لعب دورا أساسيا في تطوير وتنفيذ إدارة السياسات التجارية، وكان من دعاة إدارة الجودة كمفتاح لتحقيق الازدهار على المدى الطويل. وقد خصصت لـ "بالدريج" جائزة باسمه تم إقرارها بشكل قانوني عام 1987 ويشرف عليها المعهد الوطني للمعايير والتكنولوجيا الأمريكية.

ويرى "بالدريج" أن الجودة الشاملة ما هي إلا ثورة على القديم وتغيير شامل له وذلك بإرضاء العميل من خلال تقديم جودة عالية وبصورة مستمرة ووفقا لما يريده ويتوقعه، ودعم البيئة بتقديم كل مسببات المنفعة والابتعاد عن أي عمل يؤدي إلى الإضرار بها. كما أنه يهدف إلى:[1]

"– إيجاد منافسة شريفة بين المؤسسات في مجال تحقيق الجودة وخدمة المجتمع.

– تحديد سياسات المؤسسات من أجل تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة وتحسينها.

– تحديد سبل تحقيق الجودة.

– وضع أسس إرشادية للتقييم الذاتي في مجال تحقيق الجودة وتحسينها.

– الرعاية للمؤسسات التي تفوز في المنافسة والحصول على الجائزة.

– تطوير فهم الإدارة لبيئة العمل والعمليات الإحصائية التي بإمكانها أن تؤدي إلى تطوير الكلفة والنوعية والجودة للمنتجات".

أما عن انتقال مفهوم الجودة الشاملة إلى مجال التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية فقد كان على يد "مالكوم بالدريج"، والذي تقوم فلسفته على أهمية ما يلي:[2]

"– التركيز على إرضاء الطلاب والمستفيدين من الخدمة التعليمية.

– الاهتمام بنتائج الأداء التعليمي.

– تنمية الموارد البشرية داخل المؤسسة التعليمية.

– الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي في التعليم.

– تطوير القيادات التعليمية.

– بناء شبكة معلومات متطورة".

ويتضمن نموذج "بالدريج" العناصر الآتية:

أ– **القيادة الإدارية:** "وتشكل محور النظام المتكامل الذي يسعى إلى تحقيق الجودة، باعتبار أنها المسؤول الأول وبشكل مباشر عن إرضاء العملاء، وقد أعطى "بالدريج" أهمية خاصة للإدارة الوسطى والتنفيذية، كما أعطى أهمية لضرورة توفر القناعة الكافية لدى القيادة بجدوى وفائدة إدارة الجودة الشاملة. وأشار إلى أن القناعة لا تكفي وحدها بل يتطلب الأمر وجود الحماسة لها، وأن يكون القائد انسانا ومنتجا ومفكرا

---

[1] مهدي صالح السامرائي، مرجع سابق، ص101.

[2] محمد صادق إسماعيل: **إدارة الجودة الشاملة في التعليم**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ط1، 2014، ص25.

يتفهم أهمية احترام الفرد ويعمل على توافر فرص النمو المهني والأكاديمي للمرؤوسين من أجل تكوين الحالات المبدعة لزيادة الإنتاج وتحسين نوعيته"[1]. فالقيادة الفعالة تستلزم الجمع بين الحنكة والسياسة ونزاهة القصد واكتساب ثقة المرؤوسين واحترامهم ورعاية العمل الجماعي.

ب- التخطيط الاستراتيجي: إن التخطيط الاستراتيجي يلعب دورا أساسيا في تطبيق إدارة الجودة الشاملة ونجاحها ومتطلبات تطبيقها، فهو الدعامة الأساسية والمعين لها في مواجهة تحديات المستقبل وما يشوبه من أمور غير محسوبة. والتخطيط الاستراتيجي هو "أسلوب علمي وعملي يستهدف تحديد الأهداف وتدبير الوسائل ورسم معالم الطريق لتحقيق هذه الأهداف مستغلا مختلف الوسائل بما في ذلك وضع القرارات ورسم السياسات وتجنيد الإمكانيات لوضع الأهداف موضع التنفيذ"[2]. ويشتمل التخطيط الاستراتيجي باعتباره العملية المستخدمة في تحديد أهداف الجودة على الجوانب التالية:[3]

"- وضع أهداف إستراتيجية بعيدة الأجل تركز على إرضاء العميل.

- وضع ثقافة تنظيمية جديدة بدلا من المعمول بها حاليا.

- إدخال تغييرات جذرية على الأداء التنظيمي تهدف إلى تحقيق الرضا لدى العميل".

ج- نظام جمع المعلومات وتحليلها: "يشتمل النظام على كيفية اختيار المؤسسة للمعلومات والبيانات المستخدمة في التخطيط والإدارة وتقويم الأداء الكلي الذي يعني مستوى إدارة البيانات والمعلومات للجودة وكيفية تحليل البيانات الخاصة بالنوعية والمستفيدين والأداء العملياتي وعلاقتهما في إسناد أنشطة التخطيط والفعاليات الأخرى. وأكد بالدريج على الجوانب الآتية:

- جمع المعلومات وتحليلها في الوقت المناسب لمن يحتاج إليها، بما يخدم تحقيق عملية الجودة الشاملة. وتشمل هذه المعلومات على كل شيء، وخاصة المعلومات عن الموردين وعن المنافسين، وعن حالة المؤسسات المنافسة.

- تحديث المعلومات وبشكل مستمر".[4]

د- إدارة وتنمية الموارد البشرية: تعد إدارة الموارد البشرية وظيفة من وظائف الإدارة، إذ "أن تنمية العنصر البشري تعتبر ركنا أساسيا في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، مما يتطلب الاهتمام بتحسن الجودة وبشكل مستمر من خلال إشراك العاملين في تخطيط الجودة، والاهتمام ببيئة العمل، وتقويم الأداء النوعي للعاملين، ورفع الروح المعنوية وتقدير جهودهم المبذولة في إنجاح إدارة الجودة الشاملة".[5]

هـ- تصميم العمليات: يتوقف تحقيق مستوى الجودة العالية على مدى سلامة العمليات وسهولة تنفيذها. "إن العمليات ما هي إلا مجموعة من المهمات الرئيسية المكونة من مهمات فرعية مرتبطة، متكاملة،

---

[1] سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات: **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم**، مرجع سابق، ص70.

[2] مهدي صالح السامرائي، مرجع سابق، ص102.

[3] خير الله يونس التركاوي، مرجع سابق، ص95.

[4] سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات: **الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي**، مرجع سابق، ص51.

[5] خير الله يونس التركاوي، المرجع نفسه، ص95.

ومتفاعلة مع بعضها في تجانس وتناغم، على وفق أسلوب سلسلة الجودة بحيث يسهم الجميع في انجاز هدف مشترك، وهو تحقيق أعلى جودة وصولا لإرضاء المستفيد وسعادته"[1]. ويتخذ تصميم العمليات جوانب عدة وهي:[2]

"– عمليات تصميم المخرجات، (التصنيع، الإعداد)، إدارة الموارد، رقابة وتقويم الجودة.

– تصميم جميع العمليات بشكل يؤدي إلى تلبية احتياجات ورغبات المستفيد وتحقيق الرضا لديه وهذا الأمر يتطلب الوضوح من قبل الجميع.

– التحسين المستمر لجودة العمليات مع توفير درجة من المرونة وتبني رقابة فعالة على جودة تنفيذ العمليات.

– تأكيد اختيار المدخلات الجيدة التي تتصف لدرجة عالية من الجودة.

– توثيق نتائج المراقبة والقياس والتقييم في سجلات تعتمد خصيصا لهذا الغرض".

و– قياس وتقويم الجودة: يراد بقياس وتقويم الجودة التعرف على مجالات الجودة في المؤسسة بهدف قياس ما تم تحقيقه من نتائج ومقارنتها بالأهداف المحددة مسبقا، بغية معرفة الانحرافات وتحديد مسبباتها واتخاذ ما يلزم لمعالجتها. وتتطلب عملية قياس وتقويم الجودة توفر مجموعة من المعايير تهدف لحساب مستوى الأداء بالمؤسسة والوقوف على مستوى تطور نشاطها، فضلا عن تحديد مستوى جودة الانجاز. ويشمل قياس وتقويم الجودة على الجوانب الآتية:[3]

"– توفير نظام لقياس وتقويم مستوى الجودة المتحقق في كل عملية ومقياس خاص بمستوى جودة المخرجات من سلع وخدمات.

– مقارنة مستوى الجودة المنجز مع مستوى الجودة المتحقق لدى المنافسين بالاختصاص نفسه من خلال معايير المقارنة والمواصفات الموضوعة.

– تقويم المدخلات المادية والبشرية في ضوء نتائج جودة المخرجات المتفق عليها".

ز– التركيز على المستفيد ورضاه: يمثل رضا المستفيد المحور الأساسي لإدارة الجودة الشاملة، ولهذا تسعى دائما المؤسسات للارتقاء بمستوى خدماتها المقدمة للمستفيدين وذلك من أجل تحقيق رغبات المستفيد وتطلعاته حتى تحصل على ولائه، والعمل على جذب مستفيدين جدد. ويضم معيار التركيز على المستفيد ورضاه ما يأتي:[4]

"– التلبية الفورية لمطالب المستفيد وسرعة انجازها.

– إبداء المودة وتوفير جو الألفة مع المستفيد ومخاطبته بتفكيره نفسه.

---

[1] مهدي صالح السامرائي، مرجع سابق، ص105.

[2] سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، **الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي**، مرجع سابق، ص53.

[3] مهدي صالح السامرائي، المرجع نفسه، ص106.

[4] المرجع نفسه، ص107.

– اللباقة في التعامل وأن يكون مقدم الخدمة دائما مساعدا وناصحا.

– دقة وشمول المعلومات إذ أن المستفيد يتوقع بأن مصدر المعلومات محل ثقة ودقة.

– حق المستفيد للاعتراض مع الأخذ بنظر الاعتبار دراسة اعتراضاته والإجابة عنها".

7– كاورو أيشيكاوا Kaora Ishikawa:

يعد "كاورو إيشيكاوا" (1915–1989) من رواد الجودة اليابانيين الذين تتلمذوا على يد "ديمنج"، ومن المساهمين في تطوير مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، ويعتبر "إيشيكاوا" الأب الروحي لحلقات الجودة حيث أنه كان أول من نادى بها. وحلقات الجودة "عبارة عن مجموعة صغيرة من العاملين ينضمون مع بعضهم بصفة تطوعية ويعتبرون اجتماعاتهم لمناقشة مشاكل الجودة في العمل".[1]

قام "كاورو إيشيكاوا" بتصنيف أدوات الجودة الإحصائية إلى ثلاث مجموعات، هي:[2]

"– **المجموعة الأولى:** إيمان وقناعة الإدارة العليا حدد سبع أدوات يمكن تعلمها وتطبيقها من قبل أي شخص في المنظمة من أجل تقييم مشاكل الجودة. ومن هذه الأدوات: طريقة السبب والأثر، تحليل باريتو، خرائط مراقبة العمليات، والمدرجات التكرارية، مخططات التشتت، والترتيب بالطبقات، وأدوات الفحص أو الاختبار.

– **المجموعة الثانية:** وهي الأدوات التي يمكن استخدامها من قبل المديرين، وخبراء الجودة وهي تتضمن اختبار الفرضيات، والعينات.

– **المجموعة الثالثة:** وهي الأدوات التي تستخدم في حل المشاكل الإحصائية المتقدمة والمستخدمة من قبل خبراء الجودة والمستشارين وهي تتضمن أدوات بحوث العمليات".

ويرى "إيشيكاوا" أن نجاح المؤسسة يعتمد على مبدأ مفاده أن تطوير الجودة عملية مستمرة لا يمكن أن تنتهي، وأن الالتزام بالتطوير المستمر عنصر مهم في نجاحها. ويؤكد "إيشيكاوا" في هذا الصدد على أن الجودة الشاملة تبدأ بعملية التدريب والتعليم وتنتهي أيضا بالتدريب والتعليم للموظفين. حيث أشار لأهمية التعليم والتدريب في زيادة معارف العاملين وتحسين مهاراتهم وتغيير اتجاهاتهم. كما نادى "إيشيكاوا" بإشراك العاملين في حل المشكلات من خلال حلقات الجودة، وقد حقق هذا الأسلوب نتائج ملموسة في تطوير وتحسين جودة المنتج والعمليات وغيرها.

وقد طور "إيشيكاوا" مفهوم مواصفات الجودة الصحيحة والبديلة، حيث أن درجة التوفيق بين مواصفات الجودة الصحيحة والبديلة هي التي تحدد رضا الزبون. و"مواصفات الجودة الصحيحة تتمثل بوجهة نظر المستهلك حول أداء المنتوج والتي يعبر عنها بمفردات الزبون، أما مواصفات الجودة البديلة فتتمثل بوجهة نظر المنتج عن أداء المنتوج والتي يعبر عنها بمفردات فنية".[3]

---

[1] محفوظ أحمد جودة، مرجع سابق، ص34.

[2] سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات: **الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي**، مرجع سابق، ص49.

[3] عواطف إبراهيم الحداد، مرجع سابق، ص48.

ويلخص "إيشيكاوا" المبادئ الأساسية لرقابة الجودة الشاملة فيما يلي:[1]

"– أن الجودة تبنى على وجهة نظر العميل، لذلك يجب التعرف على ماذا يريد وما احتياجاته وكيف يتم تلبيتها.

– أن الجودة هي جوهر العملية الإدارية، ويفضل أن ينظر لها على أنها استثمار طويل الأجل بدلا من التركيز على الأرباح في مدة قصيرة من الزمن.

– أن الجودة تعتمد بدرجة كبيرة على المشاركة الفعالة للعاملين في إدارة التنظيم بحيث يحدث التكامل الرأسي والأفقي لأنشطة الجودة، ويتطلب ذلك إزالة الحواجز بين الأقسام المختلفة.

– أن معالجة البيانات والمعلومات باستخدام الوسائل والأدوات الإحصائية يساهم في اتخاذ القرارات السليمة".

8– جينجي تاجوشي Genichi Taguchi:

يعتبر "تاجوشي" (1924–2012) أحد الرواد القادة لحركة الجودة في اليابان حيث كان مهندسا وإحصائيا. درس هندسة النسيج، في عام 1948 انضم إلى وزارة الصحة العامة والرعاية، كان يعمل أيضا في معهد الرياضيات الإحصائية Seika موريناغا. تأثر بأفكار "إدوارد ديمنج" والاتحاد الياباني للعلماء والمهندسين، وقضى اثني عشر عاما هناك في تطوير طرق تحسين النوعية والموثوقية وتبنت بعض أفكاره شركة تويوتا. أكمل الدكتوراه في جامعة كيوشو في عام 1962، ليصبح أستاذا للهندسة في جامعة أوياما غاكوين بطوكيو عام 1964، ومستشارا لمعهد المواصفات اليابانية والمدير التنفيذي لمعهد مزود الأمريكية مند عام 1982.

تعد الفكرتان الأساسيتان في فلسفة "تاجوشي" عن الجودة من الأفكار الكمية، "وتتمثل الفكرة الأولى في إيمانه بالوسائل الإحصائية كوسيلة لتحديد مشكلات الجودة والقضاء عليها، بينما تعتمد الفكرة الثانية على تصميم المنتجات والعمليات لبناء الجودة داخلها مند البداية".[2]

ويشتمل نموذج "تاجوشي" على النقاط التالية:[3]

"– أن التصميم الجيد للعملية والمنتج يسهم بشكل فاعل في جودة المنتج وتقليل التكاليف.

– تتطلب عملية تحسين الجودة تخفيضا مستمرا في الانحرافات الخاصة بأداء العملية أو المنتج.

– يمكن تحديد المقاييس والمعايير الخاصة بالعملية أو المنتج، وذلك عن طريق استخدام التجارب الإحصائية.

– يمكن تخفيض انحراف الأداء عن طريق استخدام التأثيرات غير الخطية بين مقاييس العملية وخصائص أداء المنتج".

---

[1] أشرف السعيد أحمد محمد: **الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي دراسة نظرية وتطبيقية**، مرجع سابق، ص123.

[2] محمد صادق إسماعيل، مرجع سابق، ص24.

[3] علي عبد الرحيم صالح، مرجع سابق، ص213.

وباستقراء تلك النماذج يمكن التوصل إلى النقاط التالية:[1]

"– أن عملية تحسين الجودة لا تتم دون الاستثمار في برامج التعليم والتدريب المستمر للقوى البشرية للمنظمة.

– أن العملاء هم الركيزة الأساسية لجميع عمليات تحسين الجودة.

– أن تحسين الجودة يسهم في تقليص النفقات على المدى البعيد وزيادة القدرة التنافسية للمنظمة.

– أن تحسين الجودة يستغرق وقتا طويلا وتتم بأسلوب علمي.

– أن تحسين الجودة يتطلب من الإدارة العليا التركيز على مستوى الأداء من خلال المتابعة والتقويم وإجراء التصحيحات الملائمة.

– أن تحسين الجودة الشاملة مهمة جميع العاملين في كافة المستويات التنظيمية والفنية".

9– بيتر سنج Peter Senge:

ركز "سينج" على خمسة مكونات تكنولوجية تؤدي إلى وجود المؤسسة المبدعة، ويرى بأن هذه المكونات عبارة عن أساليب وبنى نظرية يجب أن تدرس بعناية. وتتضمن ما يأتي:[2]

"– **السيطرة الشخصية:** وذلك من خلال التركيز على ما لدى الفرد من طاقات وإمكانات يقوم بتطويرها حتى يمكنه رؤية الحقيقة بموضوعية وذلك من خلال الإصرار على التعلم المتواصل مدى الحياة.

– **النماذج العقلية:** وذلك عن طريق إيجاد افتراضات وتعميمات وصور ذهنية وضرورة طرحها أمام الآخرين بطريقة مرنة، مبنية على المنطق والتفكير العقلاني.

– **بناء رؤية مشتركة:** وذلك بتبني أفكار مشتركة من أجل الالتزام المؤسسي والإنتاج الحقيقي في ضوء هذه الرؤية.

– **تفكير النظم:** بمعنى أن كل الأحداث الزمانية والمكانية لها تأثيرها في المؤسسة وتسير وفق تفكير منظم تشكل في ضوءه المحاولات الانسانية النظرية والعملية لتحقيق الإنتاجية بصورتها الملائمة للمجتمع.

– **التعلم الفريقي:** وذلك عن طريق الحوار وتقديم الافتراضات والتفكير بصورة جماعية لأن ذلك يشكل التكامل والوحدة الجوهرية للمؤسسة الحديثة".

10– شيغيو شينغو Shigeo Shingo:

ولد العالم الياباني "شينغو" في مدينة ساجا باليابان عام 1909، وتوفي في 14 نوفمبر 1990. درس في معهد ساجا الثانوي العام وحصل على درجة الهندسة الميكانيكية من كلية يامانشي في عام 1930، ثم انتقل للعمل في مصنع تايبية للسكك الحديدية. وخلال الفترة (1946–1954) طرح العديد من البحوث والأوراق العلمية ومن خلالها تبلورت أفكاره حول العمليات وخطوط الإنتاج، وفي عام 1955 بدأ "شينغو" العمل مع شركة تويوتا.

---

[1] راضية رابح بوزيان، مرجع سابق، ص185.

[2] صالح ناصر عليمات، مرجع سابق، ص.ص 28.27

ويعد "شينغو" من علماء الجودة القلائل ظهورا في الطروحات المعاصرة، ويعزى ذلك إلى أن إسهاماته اقتصرت على اليابان ولم يحاول قط نقل أفكاره إلى ميادين الصناعة في الغرب. وقد أكد "شينغو Shingo" على أن استخدام أساليب ضبط الجودة الإحصائية لا تقود بالضرورة إلى الأخطاء الصفرية، فهو يقول بأن الأساليب الإحصائية يمكن أن تقلل الأخطاء لكنها لا تقضي عليها، لذا اقترح نظاما جديدا يعرف بنظام تصحيح الخطأ لأجل القضاء على الأخطاء كليا.

وقد تبنت عدد من الشركات فلسفة "شينغو" في برنامج الوقت المحدد، وحرصت على تدريب العاملين على تقنياتها، لما خلصت إليه من فوائد عديدة منها:[1]

"– تقليل الهدر.

– القضاء على الأخطاء.

– تحسين الجودة.

– تحقيق أعلى درجات السلامة.

– المرونة من خلال الاستجابة السريعة للمتغيرات والظروف وطلبات العملاء.

– تشجيع مشاركة العاملين في عمليات التحسين المستمر".

ويتكون نظام "شينغو Shingo" لضبط الجودة الصفري من أربعة مبادئ أساسية هي:[2]

"– استخدام فحص المصدر، تطبيق أساليب الضبط في المراحل التي تظهر فيها العيوب عند المصدر.

– استخدام فحص المصدر بنسبة 100% (ليس باستخدام فحص العينة).

– تقليل الوقت اللازم لاتخاذ الإجراءات التصحيحية عند ظهور حالات غير طبيعية.

– تهيئة وسائل تصحيح الخطأ Poka-Yoke مثل الحساسات، المراقبين وفقا لمتطلبات المنتوج أو العملية".

---

[1] طارق عبد الرؤوف، مرجع سابق، ص129.

[2] عواطف إبراهيم الحداد، مرجع سابق، ص.ص 51.50

خلاصة الفصل:

استعرض الباحث في هذا الفصل آراء وتصورات الباحثين النظرية حول كل من الكفايات التدريسية والتعليم الجامعي والجودة الشاملة في التعليم، والتي حاولت إعطاء تفسير لها، كل حسب منطلقاته الفكرية ورؤيته وتياره أو إطاره النظري. حيث أفلحت هذه التصورات والطروحات النظرية في كثير من الجوانب إلا أنها أغفلت جوانب أخرى، حيث أن أغلب النظريات التي تم عرضها في هذا الفصل تناولت موضوع الكفايات التدريسية والجودة الشاملة في التعليم بصورة غير مباشرة. ومهما اختلفت التصورات والأطر النظرية التي تم عرضها ومناقشتها إلا أنها في مجملها تهدف إلى الوقوف على تفسير سوسيو تربوي للكفايات التدريسية والجودة الشاملة في التعليم.

الفصل الثالث:
الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي

تمهيد 99
أولا: الكفايات 100
1- خصائص الكفاية 100
2- أساليب تحديد الكفايات 101
3- أنواع الكفايات 103
4- مصادر اشتقاق الكفايات 106
5- أبعاد الكفايات 111
6- مكونات كفاية التدريس 114
7- برنامج تربية المعلمين القائم على الكفايات 114
8- علاقة الكفاية بأداء عضو هيئة التدريس 122
ثانيا: التدريس 128
1- أهمية مهنة التدريس 128
2- مبادئ التدريس 133
3- خصائص التدريس 134
4- مهارات التدريس 136
5- أسس التدريس الجيد 138
6- خصائص ومواصفات طريقة التدريس الجيدة 140
ثالثا: الكفايات التدريسية الأساسية لعضو هيئة التدريس الجامعي 144
1- كفاية التخطيط للدرس 145
2- كفاية تنفيذ الدرس 152
3- كفاية استخدام الوسائل التعليمية 163
4- كفاية إدارة الصف 174
5- كفاية التقويم 189
رابعا: عضو هيئة التدريس الجامعي 199
1- مواصفات عضو هيئة التدريس الجامعي 199
2- مهام ووظائف عضو هيئة التدريس الجامعي 210
3- تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي 214
4- تطوير أداء عضو هيئة التدريس الجامعي 220
خلاصة الفصل 226

تمهيد:

بات من الأمور المتفق عليها بين جميع المهتمين بالشأن التربوي على اختلاف توجهاتهم الفكرية أن ثمة ارتباط قوي بين نوعية الأداء في أي نظام تعليمي ونوعية أداء أعضاء هيئة التدريس العاملين فيه. ومن أجل مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي وإدارة العملية التعليمية بكافة مكوناتها والتحكم في طبيعة التفاعلات فيما بينها وتقييمها بشكل مستمر حتى نصل إلى تحقيق الأهداف المرجوة، يستوجب ذلك رفع مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس وتوظيفهم لكفايتهم وتوجيه مهاراتهم لتحقيق تعليم أفضل، وأداء أكثر كفاءة وفاعلية بما يتناسب وقدرات المتعلمين وخصائصهم في مختلف المستويات التعليمية.

وعلى هذا الأساس فإن عضو هيئة التدريس الجامعي يمثل أحد أهم عناصر المنظومة التعليمية ومدخلاتها، إذ لم يعد دوره يقتصر على تلقين المعلومات والمعارف فقط، بل يتعدى ذلك لعملية البحث العلمي ومساعدة الطلاب على تحقيق أهدافهم وتوجيههم والإشراف عليهم. ولذلك فإن نتاجات العملية التعليمية التعلمية تتأثر تأثيرا كبيرا بمدى كفاءة عضو هيئة التدريس الجامعي وإعداده، الأمر الذي يتطلب منه التمكن من الكفايات التدريسية اللازمة للقيام بمهامه في ظل التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده القرن الحادي والعشرون. ويشير مفهوم كفايات عضو هيئة التدريس الجامعي إلى مهارته في تقديم المعرفة، بحيث يصبح أكثر فاعلية مع طلابه بمستوى يؤثر في الناتج المعرفي والتربوي المتوقع منه.

أولا: الكفايات

يعد مصطلح الكفايات من المصطلحات الحديثة التي أدخلت إلى القاموس التربوي، والكفاية هي القدرة على أداء العمل بكفاءة وفاعلية. فمختلف المهن والأعمال بما فيها مهنة التدريس تتطلب قدرا معينا من الفهم والممارسة ليتم تأديتها بالشكل المناسب والصحيح.

1- خصائص الكفاية:

تتصف الكفاية بأنها:[1]

"- أداة تسمح بالتحكم في النشاط الحالي واستباق الظهور.

- إجرائية ومكتسبة ومتعلمة بواسطة تكوين أو ممارسة.

- كلية مركبة وغائية؛ أي ذلك النشاط الذي يجعل الفرد يحشد كل الموارد المتنوعة.

- منظمة وملائمة للفصل وشديدة التنوع.

- مفهوم افتراضي مجرد، إذ لا يمكن ملاحظة الكفاية إلا من خلال نتائجها.

- محطة نهائية لمرحلة أو لتكوين.

- شاملة ومدمجة؛ أي تشمل المعارف الخاصة والذاتية من التجربة الشخصية.

- خاصة الصلة بين فصيلة من الوضعيات.

- خاصة هيمنة التخصص (المادة) مع إمكانية توظيفها في مواقف أخرى مشابهة.

- أشمل من الأداء والقدرة.

- لا تتجسد إلا من خلال الفعل نظرا لارتباطه به.

- ترتبط بالسياق الذي تمارس فيه".

كما تتضح خصائص الكفايات في كونها:[2]

"- إن الكفاية نهائية لمرحلة معينة.

- أنها شاملة، ومدمجة، أو تقتضي اكتساب تعلم في المجالات التالية: المعرفي، الوجداني، الحسي- الحركي.

- أنها تتأثر بميل الفرد الطبيعي أو دوافعه".

وتبرز الخصائص العامة للكفاية في النقاط التالية:[3]

"- الكفاية فعل وممارسة: إنها قدرة الفرد على التأثير التي تتجلى من خلال المهمة المطلوب انجازها.

- الكفاية وضعية: تمارس الكفاية ضمن سياق وضعية محددة، ومن ثم فهي تتطلب التكيف مع متطلبات هذه الوضعية وتحولاتها.

---

[1] عبد الوهاب أحمد الجماعي، مرجع سابق، ص.ص 163.162

[2] محمد محمود الفاضل، مرجع سابق، ص108.

[3] حسام الدين رفعت حسين حرز الله، مرجع سابق، ص20.

– الكفاية تعبئة وتجنيد: فالكفاية تعبئة لموارد مختلفة، وتنسيق بينها من أجل الاستجابة لمختلف الوضعيات.

– إنجاز المهام الفعلية والقيام بأنشطة ذات دلالة في الواقع: وتعني أداء الأنشطة المطلوبة لتحقيق الأهداف".

ويرى "جاك لوبلا" بأن للكفاية ثلاث خصائص، هي:[1]

"– الكفايات غائية: بمعنى أننا أكفاء لأجل تحقيق عمل أو انجاز أو هدف معين، فالكفايات حسب هذه الخاصية معارف إجرائية ووظيفية نتجه نحو العمل ولأجل التطبيق، أي علي اعتبار مدى الاستفادة منها في تحقيق الهدف.

– الكفايات مكتسبة: لأننا نصير أكفاء، فالكفايات تكتسب بالتعلم في المدرسة أو في مكان العمل وغيرها، وتتحقق بعد متابعة مسارات معينة.

– الكفايات مفهوم افتراضي مجرد: بمعنى أن الكفايات داخلية لا يمكن ملاحظتها إلا من خلال نتائجها وتجلياتها والمؤشرات التي تدل على حصولها، أي من خلال ما ينجزه الفرد المالك لها".

2– أساليب تحديد الكفايات:

تشير دراسات عديدة في مجال تحديد الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى عضو هيئة التدريس الكفء أو الفعال في تحقيق النواتج التعليمية إلى وجود أربعة عوامل رئيسية لكفاية عضو هيئة التدريس، وهي:[2]

"– التمكن من المعلومات النظرية حول التعلم والسلوك الانساني.

– التمكن من المعلومات في المجال التخصصي الذي سيقوم بتدريسه.

– امتلاك الاتجاهات التي تسهم في إسراع التعلم وتحسين العلاقات الانسانية في المدرسة.

– التمكن من مهارات التدريس، التي تسهم بشكل أساسي في تعلم التلاميذ".

ويستعمل الخبراء والباحثون في مجال كفايات التدريس أساليب متعددة لتحديد الكفايات واشتقاق قوائم لها. ويلخص رشدي طعيمة أهم المصادر المعينة على تحديد الكفايات في:[3]

"– ترجمة محتوى المقررات الدراسية Course Translation الحالية إلى كفايات ينبغي أن تتوافر عند المدرس الذي يضطلع بمسؤولية تدريسها.

– تحليل المهمة Task Analysis؛ ويقصد بذلك الوصف الدقيق لادوار المدرس ثم يترجم هذا الوصف إلى كفايات يتدرب عليها.

---

[1] سميحة يونس، مرجع سابق، ص.ص 57.56

[2] كمال عبد الحميد زيتون: **التدريس نماذجه ومهاراته**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003، ص53.

[3] رشدي طعيمة: **المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2006، ص.ص 35.34

– دراسة حاجات التلاميذ Needs of school learners وقيمهم وطموحاتهم وترجمة هذا كله إلى كفايات يجب أن تتوافر عند المدرس الذي يتصل بهم.

– قياس الاحتياجات Needs Assessment؛ ويقصد بذلك دراسة المجتمع المحيط بالمدرسة وتعرف متطلباته وتحديد المهارات اللازم توافرها عند المتخرجين في هذه المدرسة لأداء وظائفهم في مجتمعهم، ثم ترجمة هذا كله إلى كفايات ينبغي أن تتوافر عند معلمي هذه المدرسة.

– التصور النظري Theoretical لمهنة التدريس والتحليل المنطقي لإبعاد هذا التصور، وفي هذا الأسلوب يبدأ الباحث بمجموعة افتراضات حول مهنة التدريس، وما ينبغي أن يكون عليه المدرس، ومنها يحدد الكفايات المناسبة.

– تصنيف المجالات في عناقيد Clusters، يضم كل منها عددا من المجالات ذات الموضوع المشترك مستخلصا منها ما يشترك بينها من أمور تترجم بعد ذلك إلى كفايات للمتعلمين".

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه يمكن استخدام أكثر من أسلوب في وقت واحد، لأن ذلك يفيد في جعل العمل أكثر دقة وموضوعية، بشرط تلبية الحاجة المتوخاة من ذلك العمل.

هذا ويرى الباحثان (Okey and Broun) أن أساليب تحديد الكفاية أربعة، هي:[1]

"– استطلاع رأي الأطراف المعنية، معلمين أو موجهين أو أساتذة في معاهد إعداد المعلمين وسؤالهم عن المهارات التي يظنون أنها يجب ان تتوافر عند المعلم.

– الاقتباس من قوائم أخرى جاهزة، توصل إلى وضعها باحثون أو هيئات بحث معترف بها وهذه القوائم تضم أهم الكفايات الأدائية التي ينبغي أن تتوفر لدى المعلمين.

– ملاحظة الأداء التدريسي للمعلمين ذوي الخبرة، على أن تكون هذه الملاحظة في موقع العمل أي داخل حجرة الدرس حيث يقوم المعلم بتقديم درسه أمام التلاميذ، ثم القيام باشتقاق المهارات اللازمة للمعلمين.

– تحليل عملية التدريس وذلك بأن يحلل الباحث بعناية ودقة ما يتوفر في الجو التعليمي من ظروف نفسية تيسر حدوث عملية التعليم".

كما أن هناك مناح عدة يؤخذ بها لغرض تحديد الكفايات، وتتمثل في:[2]

"– منحنى أسلوب تحليل النظم، واستخدام تقنياته في تحليل نظام العملية التعليمية لاستخلاص الكفايات اللازمة. ويمكن تعريف تحليل النظم بأنه سلسلة متصلة من تحديد الأهداف، ثم تصميم للنظم البديلة لتحقيقها، ثم تقييم لهذه البدائل في ضوء فعاليتها، وكلفتها، ثم إعادة النظر في الأهداف ثم ابتكار بدائل جديدة، وإيجاد أهداف جديدة وهكذا. ولهذا فهو منهج في التحليل يستهدف التمكين للوصول إلى قرارات أو اختيارات أفضل بشأن المستقبل. ويهدف أسلوب تحليل النظم بشكل أساس بعد تحليل النظام إلى المعرفة الجيدة بطبيعة هذا للنظام، واستخدام هذه المعرفة في تطوير النظام أو حل مشكلاته.

---

[1] يوسف حديد: **إعداد المعلم وتقويم كفاياته**، مرجع سابق، ص.ص 202.201

[2] محمد محمود الفاضل، مرجع سابق، ص–ص 101–103

– منحنى ملاحظة سلوك مجموعة من المعلمين النابهين، والناجحين في عملية التدريس الفاعل لاشتقاق الكفايات اللازمة لإعداد المعلمين.

– منحنى البحوث التربوية، التي من شأنها أن تكشف عن المتغيرات أو العوامل التي تؤثر في عملية التعليم بصورة ايجابية لاشتقاق الكفايات التعليمية المطلوبة لإعداد المعلم الناجح. كما أن البحث التربوي يعد ضرورة في التوصل إلى أفضل السبل التي تمكننا من تطوير الجانبين النوعي والكمي للجوانب التعليمية على أساس موضوعي سليم، وتوجيه العمل على أساس من التعقل والاستبصار.

– منحنى معرفة آراء ووجهات نظر التربويين المشتغلين في إعداد وتأهيل المعلمين لتحديد الكفايات التعليمية.

– منحنى تحليل المهارات وذلك عن طريق التركيز على أنواع النشاط التي توجه نحو تحقيق الوظائف وتنظيم الخبرات العلمية".

وهناك العديد من الأسس العامة لتحديد الكفاية، يلجأ إليها الدارسون لتحديد الكفاية قبل صياغتها. وقد حددها "كوبر Cooper" في أربعة محاور هي:[1]

"– **الأساس الفلسفي:** ويعد بمثابة الحاكم، ويتم في ضوئه وضع المنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع وفلسفته، ومن خلال هذه المنطلقات تتحدد النتاجات المرغوبة لعملية التربية مما يساعد على وضع مفهوم معين لدور المعلم تحدد في ضوئه الكفايات التعليمية اللازمة.

– **الأساس الامبريقي:** ويتم ببعض المفاهيم الامبريقية التي يمكن أن تشكل أساسا سليما يقوم عليه اشتقاق العبارات الخاصة بالكفايات التعليمية.

– **أساس المادة الدراسية:** ويتيح هذا الأساس فرصة تحديد الكفاءات التعليمية من خلال البيانات المعرفية، والتنظيمات المتنوعة في مجال المادة الدراسية، وغالبا ما تكون الكفايات التي تحدد في ضوء هذا الأساس هي كفايات تخصصية تقوم على المعرفة بصفة أساسية.

– **أساس الممارسة:** ويقوم هذا الأساس على مفهوم أن الكفاءة التعليمية يمكن تحديدها من خلال التحديد الدقيق لما يفعله المعلمون الأكفاء أثناء ممارستهم لعملية التدريس، لأن المعلم المقتدر تظهر كفاءته من خلال أدائه لمهام التدريس المحددة، مثل توجيه الأسئلة وإدارة المناقشة والحوار وغيرها من المهام الأخرى".

3– أنواع الكفايات:

هناك أنواع ومستويات للكفايات يصنفها الباحثون حسب المراحل والمواقف التدريسية. ورغم تداخلها وترابطها، فهي تسعى في مجملها إلى تحقيق الأهداف التعليمية في جوانبها المعرفية والمهارية والوجدانية. فليس ثمة تصنيف مطلق، ومن بين التصنيفات المقدمة للكفايات، ما يلي:

[1] عبد الرحمن عبد السلام جامل، مرجع سابق، ص27.

أشار "محمد الناقة" إلى أن هناك أربعة أنواع من الكفايات، هي:[1]

"- **الكفايات المعرفية Cognitive Cometencies:** وتشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية والوعي والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد لمهامه في شتى المجالات والأنشطة المتصلة بهذه المهام، وهذا الجانب يتعلق بالحقائق والعمليات والنظريات والفنيات، ويعتمد مدى كفاية المعلومات في هذا الجانب على إستراتيجية المؤسسة التعليمية في الجانب المعرفي.

- **الكفايات الأدائية Performance Cometencies:** تشير إلى كفايات الأداء التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات النفس حركية في حقول المواد التكنولوجية، والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد سابقا من كفاءات معرفية وتتطلب عرضا يستطيع الطالب أن يقدمه ويؤديه مستفيدا فيه من كل الوسائل والأساليب والفنيات.

- **الكفايات الوجدانية Affective Cometencies:** تشير إلى آراء الفرد واستعداداته وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني، والذي يؤثر على أدائه لعمل ما، وهذه تعطي جوانب كثيرة وعوامل متعددة مثل حساسية الفرد وتقبله لنفسه، واتجاهاته نحو المهنة، وتسهم الدراسات الانسانية ومعامل التفاعل الانساني في تحقيق هذه الكفايات.

- **الكفايات الإنتاجية Consequence Cometencies:** تشير إلى أثر أداء الطالب للكفايات السابقة في الميدان، وهذه ينبغي أن تلقى الاهتمام في برامج إعداد الكوادر الفنية، ذلك أن هذه البرامج تعد لتأهيل معلم ذي كفاية، والتأهيل هنا والكفاية عادة ما يشيران إلى نجاح المتخصص في أداء عمله (ليس ما يؤديه، ولكن ما يترتب على أدائه)، وكثيرا ما ننظر إلى هذا المستوى الأخير من منظور التقدير والتقويم أي المستوى الذي ينبغي أن يقوم من خلاله كل برنامج الكفاية".

ويصنف "عزت جرادات" الكفايات إلى ثلاثة أنواع، هي:[2]

"- **الكفايات المعرفية:** لا تقتصر الكفايات المعرفية على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفايات التعلم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرق استخدام هذه المعرفة في الميادين العملية. وقد كان من الشائع أن هذه الكفايات المعرفية كافية لتمكين المدرس من ممارسة عمله بفاعلية، وكانت الفلسفة التقليدية في إعداد المعلمين تؤمن بأن معرفة أساليب التدريس وأصول المادة التي سيدرسها المدرس كافية لإيجاد المدرس المؤهل الفاعل. ولكن حركة التربية القائمة على الكفايات أوضحت أن الكفايات المعرفية ضرورة لا غنى عنها للمدرس، على أن تتشكل بكفايات أدائية تمكن المدرس من أداء متطلبات العمل.

---

[1] محمد كامل الناقة: **البرنامج التعليمي القائم على الكفايات، أسسه وإجراءاته**، شركة مطابع الطبوبجي، القاهرة، 1987، ص.ص 21.20

[2] عزت جرادات وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 64.63

– **كفايات الأداء:** وتشمل هذه الكفايات قدرة المدرس على إظهار سلوك واضح في المواقف الصفية التدريبية والحقيقية، مثال:

– أن يكون المدرس قادرا على استخدام أدوات التقويم المختلفة.

– أن يضع خطة يومية يحدد فيها أهدافا متنوعة.

– أن يكتب الأهداف في صيغ سلوكية محددة.

إن مثل هذه الكفايات تتعلق بأداء المدرس لا بمعرفته، ومعيار تحقق الكفاية هنا هو في قدرة المدرس على القيام بالسلوك المطلوب، والمدرس مطالب بإبداء القدرة على القيام بأداءات سلوكية متعددة تشمل أبعاد الموقف التعليمي كله.

– **كفايات الانجاز أو كفايات النتائج:** إن امتلاك الكفايات المعرفية يعني أن المدرس يمتلك المعرفة اللازمة لممارسة العمل، دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء. أما امتلاك المدرس للكفايات الأدائية فيعني أنه قادر على إظهار قدراته في ممارسة مهارات التعليم المتعددة دون أن يعني وجود مؤشر على أن هذا المدرس قادر على إحداث التغيرات في سلوك المتعلمين لا مجرد امتلاك المعرفة وإظهار الأداء، فقد يمتلك مدرس ما جميع المعارف والأساليب الضرورية. وقد يكون قادرا على أداء مهارات التعليم المطلوبة دون أن يكون فاعلا في إحداث النتائج المتوقعة، أو ما نسميه بكفايات النتائج أو كفايات الانجاز. (...) أما مثل هذه الكفايات تتحدث عن النتائج لا عن الأداء أو المعرفة ولا شك أن هذه الكفايات ترتبط بالكفايات المعرفية والكفايات الأدائية، ولكنها تتميز عنها بدخول عناصر جديدة تتمثل في الحماس والثقة بالنفس والقدرة على الوصول إلى النتائج".

كما أضاف "محمود صابر حسين" الكفايات الوجدانية (الانفعالية) فقال "هي نوع من الكفايات المتصلة بالاستعدادات والميول والاتجاهات والقيم الأخلاقية والمثل العليا، ويمكن اشتقاقها من القيم الأخلاقية والمبادئ السائدة في أي نظام، وتستخدم مقاييس الاتجاهات لقياس هذا النوع من الكفايات، وتكاد تجمع البحوث والدراسات السابقة على صعوبة تحديد هذه الكفايات وقياسها".[1]

بينما يرى باحثون آخرون أن الكفايات تصنف إلى ستة مجالات، هي:[2]

"– كفايات خاصة بالعلاقات الانسانية.

– كفايات خاصة بعمليات الاتصال.

– كفايات خاصة بالتخطيط.

– كفايات خاصة بإجراءات التعلم.

---

[1] صالح بن جمعان بن رداد الحميداني: **الكفايات التربوية والمهنية لمشرفي الموهوبين من وجهة نظر المشرفين المتخصصين والمعلمين المتعاونين**، مذكرة مكملة لنيل درجة الماجستير في المناهج والإشراف التربوي (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1430هـ، ص24.

[2] عبد الوهاب أحمد الجماعي، مرجع سابق، ص177.

– كفايات خاصة بالتقويم.

– كفايات خاصة بالمادة الدراسية".

وثمة أسلوب آخر لتصنيف الكفايات ينطلق من تصور أدوار المعلم مع طلابه، كون المعلم ناقل للمعرفة وموجه للنشاط التعليمي ومدير لصفه. ويتضح هذا التصنيف في النموذج الذي قدمته كلية التربية بجامعة بستبرج بأمريكا. وحصرت الكفايات في ستة تحت كل منها عدد من الكفايات التفصيلية، وتنقسم هذه الكفايات التفصيلية بدورها إلى قسمين هما: كفايات التخطيط Planning competencies وكفايات التنفيذ Implémentation competencies. أما عن المجالات الرئيسية للكفايات في نموذج بستبرج فهي:[1]

"– المجال الأول: المعلم ناقل للمعرفة importer of information ويضم 14 كفاية ثانوية.

– المجال الثاني: المعلم مدير للنشاط التعليمي director of learning activities ويضم 13 كفاية ثانوية.

– المجال الثالث: المعلم مصمم ومصدر لعملية التدريب على التعليم designer and source for the process of learning how to learn ويضم 11 كفاية ثانوية.

– المجال الرابع: المعلم مصمم ومدير لمهام التعليم designer manager of learning tasks ويضم 13 كفاية ثانوية.

– المجال الخامس: المعلم يشارك في الإشراف participation in supervision ويضم 6 كفايات ثانوية.

– المجال السادس: المعلم في تفاعل مع الآخرين interacting with other people ويضم 10 كفايات ثانوية".

مما سبق يتضح أن المتتبع لأنواع الكفايات وتصنيفاتها يجد عددا لا محدود من هذه الأنواع. ويمكن إرجاع أسباب هذا التنوع في تصنيفات الكفايات إلى:

– اختلاف طبيعة الوظائف والأعمال ومتطلباتها.

– اختلاف وجهات نظر الباحثين واجتهاداتهم في تصنيفها.

– اختلاف مصادر اشتقاق الكفايات.

4– مصادر اشتقاق الكفايات:

يقصد بمصادر اشتقاق الكفاية التدريسية الخلفيات النظرية التي تعتمد كأسس ينطلق منها في تحديد كفايات التدريس. وقد تعددت مصادر اشتقاق الكفايات بتعدد الدراسات والمحاولات التي أجريت لتحديد كفايات عضو هيئة التدريس. ومن مصادر اشتقاق الكفايات الأكثر شيوعا والأكثر تحديدا ما يأتي:[2]

"– **تحليل المقررات وترجمته إلى كفايات Course translation:** ويتم فيه إعادة تشكيل المقررات الجارية وتحويلها إلى عبارات تقوم على الكفاية، ويشير "هل وجونز Hall and Jones" إلى أن ترجمة المحتوى

[1] رشيد طعيمة، مرجع سابق، ص37.

[2] عبد الرحمن عبد السلام جامل، مرجع سابق، ص.ص 30.29

يعني تحويل محتوى المقرر، والتدرج من الأهداف العامة إلى الأهداف التعليمية الخاصة مرورا بالكفايات، وذلك في خط متصل يمكن تصويره على النحو التالي:

المقرر ← الأهداف ← الكفايات العامة ← الكفايات الفرعية ← الأهداف التعليمية والمهارات.

ويرى "هوستون" أن هذا الأسلوب هو أكثر الأساليب استخداما، إلا أنه يعاب عليه تقديم مفهوم جديد للبرامج، حيث يظل التأكيد على المقررات التقليدية قائما ولا يتم سوى تغيير محدود في المادة، ولمعالجة هذا العيب يرى "هل وجونز" إضافة بعد آخر لأسلوب ترجمة المحتوى، حيث يقترحان دعم هذا الأسلوب بأساليب أخرى كأن يطلب من المعلمين تحديد ما يروه ضروريا من كفايات وأهداف يمكن إضافتها لما يشتق من كفايات وأهداف من المقرر القائم.

- **تحديد الحاجات Needs assessment:** يعد تحديد الحاجات من مصادر اشتقاق الكفايات في ضوء طبيعة الميدان وحاجاته، وما يراه الخبراء، والقائمون على التخطيط من مطالب معينة لإعداد الفرد الذي سيعمل في هذا الميدان، ويتطلب هذا المدخل تحديد حاجات المجتمع والمدرسة والمهتمين بمجال التعليم من معلمين وطلاب وغيرهم، ذلك حتى يتم اشتقاق كفايات البرنامج في ضوء هذه الحاجات. ويرى "دودل" أن برنامج تربية المعلمين عندما يرتكز على الميدان، ويتم توجيهه أساسا نحو المشكلات والحاجات الحقيقية، فإن أسلوب تقدير الحاجات يصبح أكثر الأساليب قبولا لاشتقاق كفايات المعلم وتحديدها، وأكثر ملاءمة لبرامج الإعداد قبل وأثناء الخدمة.

- **قوائم تصنيف الكفايات Competency lists:** من مصادر اشتقاق الكفايات قوائم تصنيف الكفايات إذ يعتمد هذا المصدر على القوائم الجاهزة، التي تشتمل على عدد كبير من الكفايات التعليمية بما يتيح إمكانية الاختيار من بينها بما يتلاءم وحاجات البرنامج، في ضوء وجود إستراتيجية واضحة ومحددة يتم في ضوئها اختيار العدد المناسب من الكفايات التي تشتق من منطلقات البرنامج وأهدافه، وهي متواجدة ومتوفرة في العديد من الدراسات العربية والأجنبية.

- **مشاركة العاملين في مهنة التعليم وما يسمى بالمدخلات المهنية:** ويتضمن هذا المصدر الاستعانة بالعاملية في مهنة التعليم ومؤسساتها المهنية في عملية اشتقاق الكفايات وتحديدها وتضمين ما يرونه ضروريا منها في برامج تربية المعلمين، ومشاركة المنتفعين من برامج الإعداد في تحديد الكفايات التي تتضمنها هذه البرامج وذلك من خلال استطلاع آرائهم ووفق قدراتهم وإمكاناتهم، بواسطة أساليب المقابلات الشخصية والاستبيانات واستطلاع الرأي. المصدر الثاني: دراسة المقررات التربوية الخاصة بطلاب معاهد المعلمين وترجمة هذه المقررات على اعتبار أن هذه الأهداف سوف تكون هي الكفايات التي سوف تكسب للطالب/المعلم من خلال التعلم الذاتي. والمصدر الثالث: آراء الخبراء والعاملين في المجال التربوي وذلك الحصول على آرائهم بعد تحديد الكفايات وحصرها، وتضمين ما يرونه ضروريا بالنسبة لتحديد كفايات القياس والتقويم، وذلك عن طريق المقابلة الشخصية والاستبيانات".

أما "جاري بورش Gary D Borich" فيرى أن هناك أربع طرق لاشتقاق الكفايات، وهي:[1]

"– طريقة تخمين الكفايات اللازم توفرها لدى المعلم الفعال، وهذه الطريقة أقل الطرق صدقا.

– طريقة ملاحظة المعلم في الصف، وهذه الطريقة أفضل من الأولى حيث تربط كفايات المعلم بالنتاج التعلمي لدى التلاميذ.

– الطريقة النظرية في اشتقاق الكفايات.

– الدراسات التحليلية، وهي أفضل الطرق في رأيه".

أما "كروك شانك Cruickshank" فقد حدد خمسة مصادر لاشتقاق الكفايات، وهي:[2]

"– تحليل المهام التي يقوم بها المعلمون في أثناء ممارستهم لأعمالهم.

– تحديد خصائص التعليم الجيد والمهارات التي تحقق هذا التعليم.

– معرفة ما يقوم به المعلمون من ممارسات صفية وغير صفية.

– الطلب من المعلمين تحديد الكفايات اللازمة لهم.

– مراجعة النظريات والأدب التربوي المرتبط بإعداد المعلمين".

وتعد هذه المصادر من أهم مصادر اشتقاق الكفايات التي يمكن الرجوع إليها والاستفادة منها، بالإضافة إلى أن هناك مصادر أخرى لاشتقاق الكفايات يمكن للباحث اللجوء إليها. ويرجع تنوع مصادر اشتقاق الكفايات إلى اختلاف أهداف الدراسات التي أجريت وتنوع الأدوات المستخدمة فيها، بالإضافة إلى تنوع المواد التي يدرسها عضو هيئة التدريس والمراحل التي يدرسون فيها، وخصائص أعضاء هيئة التدريس وحاجاتهم النمائية في مختلف المجالات الجسمية والعقلية والانفعالية.

ويرى "مرعي" و"الحيلة" أن مصادر أو أطر اشتقاق الكفايات تتمثل فيما يلي:[3]

"– **الإطار النظري:** أي ندرس المادة النظرية، ونحاول استخلاص القدرات أو الكفايات أو الأداءات المتوخاة منها مع قلب التركيز من الإطار النظري إلى البعد العملي أو الممارسة.

– **المهام أو الأدوار أو الوظائف:** وهنا لابد من عملية تحليل الموقف المطلوب، إلى مهام أو أدوار أو وظائف أو مهارات ثم تحويلها جميعا إلى كفايات أدائية مع مستويات ومعايير لكل كفاية، بالإضافة إلى الشروط المطلوب توافرها، ومن ثم تحول الكفايات إلى أهداف ممكنة، وهناك إجراءات أخرى لابد من أخدها بعين الاعتبار مثل: تحديد الإطار النظري، وربط الإطار النظري بالممارسة العملية، ومراعاة الفروق الفردية.

– **تحويل البرنامج القائم إلى مجموعة من الكفايات:** وهنا لابد من التركيز على الجانب العملي، والممارسة والانطلاق منهما.

---

[1] توفيق مرعي: **شرح الكفايات التعليمية**، مرجع سابق، ص50.

[2] مريم الخالدي: **نظام التربية والتعليم**، دار صفاء، عمان، ط1، 2008، ص.ص 272.271

[3] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، مرجع سابق، ص.ص 349.348

– **إطار البحوث كأحد مصادر اشتقاق الكفايات:** يمكن استخلاص الكفايات من البحوث التي يقوم بها الباحثون، ومن أمثلة هذه البحوث، بحوث تحليل التفاعل اللفظي لأميدون وفلاندرز وغيرهما، وبحوث التعليم المصغر مثل: موضوعات الأسئلة السابرة وأسئلة التمايز وتوفير الدافعية واستخدام الأمثلة، وبحوث تعديل السلوك، وبحوث معايير أداء المعلم.

– **إطار الكفايات الجاهزة:** وهي متعددة، فهناك قوائم كفايات حددها الباحثون، وهناك كفايات حددتها المؤسسات المختلفة".

كما تتمثل مصادر اشتقاق الكفايات في المصادر التالية:[1]

"– **النظرية التربوية:** إن وجود نظرية للتعليم سيسهم كثيرا في تحديد الكفايات اللازمة لممارسة هذه المهنة، في ضوء أسس ومنطلقات هذه النظرية. فإذا اعتمدنا النظرية التقليدية للتعليم كعملية نقل المعلومات إلى الطلاب فإن كفايات المعلم ستحدد في ضوء هذه النظرية ومنطلقاتها، وإذا اعتمدنا النظرية الحديثة القائمة على أن التعليم هو تهيئة مواقف التعلم المناسبة، فإن الكفايات المطلوبة من المعلم ستختلف عن كفايات المعلم في ضوء النظرية التقليدية. وإذا نظرنا إلى التعليم كعمل صفي فإن الكفايات اللازمة لممارسة التعليم تختلف عن الكفايات اللازمة لممارسة التعليم، إذا كان التعليم عملا صفيا وعملا اجتماعيا. وبذلك تعتبر النظرية التربوية مصدرا سليما لاشتقاق الكفايات.

– **تحليل مهام التعليم:** إن مهام المعلم من المصادر الأساسية لاشتقاق الكفايات المطلوبة منه وتتم دراسة مهام المعلم من خلال ملاحظة عدد من المعلمين وهم يعملون، وتسجيل النشاطات التي يقومون بها، واشتقاق الكفايات المتضمنة فيها، وهذا يتطلب:

– تحليل نشاطات المعلم ومهامه العقلية والانفعالية والأدائية.

– وضع معيار يوضح درجة الإتقان المطلوبة لكل نشاط.

– ترجمة المعايير إلى أهداف تفصيلية.

فإذا أردنا أن نحلل مهام المعلم لنشتق الكفايات المطلوبة فإننا:

* نحدد النشاطات التي يمارسها المعلم مثل: التخطيط، الشرح، التجريب، إدارة الصف، توجيه الأسئلة، تقويم الطلاب.

* تحليل كل نشاط لاكتشاف المهارات الأساسية التي تمكننا من القيام بالنشاط بصورة فعالة، وبهذا نصل إلى قائمة الكفايات المطلوبة.

– **حاجات المتعلمين:** فإذا أردنا تحديد كفايات للمدرسين في كليات المجتمع فإننا ندرس حجات الطلبة في كليات المجتمع، فالطلبة المعلمون في كليات المجتمع يحتاجون إلى اكتساب ما يلي: اكتساب مهارات التخطيط الدراسي ومهارات التعامل مع الطلاب، ومهارات إدارات الصفوف، ومهارات تقويم الطلاب، ومهارات العمل في البيئة المحلية، التدريب على مواجهة المواقف الطارئة.

---

[1] عزت جرادات وآخرون، مرجع سابق، ص–ص 59–61

– **الأبحاث والدراسات:** تزودنا الأبحاث والدراسات التربوية بمعلومات وبيانات تساعد المربين على اكتشاف معايير أو صفات التعليم الجيد، وتبين مدى إسهام كل معيار أو صفة في إحداث التغيير المطلوب عند الطلاب، وهذه الأبحاث على سبيل المثال يمكن أن تزودنا بما يلي:

– الشروط المناسبة لإحداث التفاعل اللفظي من المعلم والطلاب.

– أثر التفاعل اللفظي على تحسين المواقف التعلمية.

– أثر التغذية الراجعة على تعديل سلوك المعلم.

– أثر التخطيط الدراسي على تحسين تحصيل الطلاب.

إن مثل هذه الأبحاث تزودنا بمعلومات قيمة تسهم في تحديد الكفايات التي يفترض توفرها عند المعلمين، لأنها تعطينا صورة متكاملة عن مكونات الموقف التعليمي، وهذه المكونات هي أساس هام أو مصدر هام لاشتقاق الكفايات".

ويلعب مستوى أداء عضو هيئة التدريس في اكتساب الكفايات وتوظيفها واستخدامها دورا رئيسيا في رفع مستوى فاعلية التعليم والتعلم، ولها أثر ايجابي على الأداء المهني لعضو هيئة التدريس، وتسهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية، كما أنها معايير للحكم على العملية التعليمية.

وانطلاقا مما سبق يمكن تلخيص مصادر اشتقاق وتحديد الكفايات فيما يلي:[1]

"– الاحتياج الشخصي: من خلال سؤال العينة المستهدفة مثل الطلاب المعلمين أو الخريجين أو المعلمين عن أمور شعروا بالحاجة إليها ومن ثم دراستها في البرنامج المقترح.

– حاجات الميدان: في ضوء طبيعة الميدان وحاجاته يرى الخبراء حاجة إعداد الفرد الذي سيعمل فيه، وهذا يتطلب تزويده بكفايات معينة يمكن تحديدها.

– الطريقة النظرية: وهنا يتم الاعتماد على نظرية تربوية معينة في اشتقاق الكفايات الواجب توافرها لدى الفرد للقيام بأدواره ومهامه المتوقعة والتي تحددها النظرية.

– القوائم الجاهزة: وهي قوائم نتجت عن محاولات علمية في الميدان سواء كانت محاولات فردية أم جماعية كمؤسسة تربوية ما.

– تحليل المناهج الدراسية.

– آراء الخبراء والمختصين من أساتذة الجامعات، والموجهين والمعلمين.

– رصد الأداء النموذجي للأفراد أي ملاحظة أداء الأفراد أثناء قيامهم بمهامهم، بحيث يتم رصد السلوك النموذجي له في ضوء تحليل هذه السلوكيات ثم تحديد الكفايات.

– الطريقة التحليلية: وتستند هذه الطريقة على:

* تحليل المهام والأدوار التي ينبغي على المعلم القيام بها وترجمتها في صورة كفايات.

---

[1] هيثم عاطف حسن علي: **تنمية الكفايات الالكترونية للمعلمين في عصر تكنولوجيا المعلومات**، مؤسسة الوراق، عمان، ط1، 2016، ص.ص 102.101

* تحليل مهارات التدريس عن طريق حصر الأنشطة التدريسية ووصفها في صورة أساسية تترجم إلى كفايات".

5- أبعاد الكفايات:

تستند الكفاية بشكل عام إلى الأبعاد الأساسية التالية:

أ- **البعد الأخلاقي:** يمثل هذا البعد جانبا مهما من شخصية المدرس المتأمل والممارس. وأبرز صفات هذا البعد ما يلي:[1]

"- المرونة والشجاعة والصبر والمثابرة.

- امتلاك أخلاقيات مهنية عالية.

- البراعة والدهاء العلمي، والتزام الهدوء داخل الصف وتجنب الانفعال.

- الجدية والحماس في عملية التدريس.

- اعتماد مبدأ العدالة والاحترام والمساواة بين الطلاب كسلوك يتبع في عملية التدريس.

- الاستماع والاستجابة بصورة جيدة للطلاب.

- الشعور بالراحة والاطمئنان أثناء عرض الدرس.

- التخاطب مع الطلاب بأساليب تربوية نفسية تساعد على زيادة دافعيتهم للتعليم والتعلم".

ب- **البعد الأكاديمي أو العلمي:** لممارسة عملية التدريس بفاعلية ومقدرة عالية، ينبغي أن تتوافر في المدرس الكفايات الأكاديمية، ومنها:[2]

"- امتلاك مهارات التقصي والاكتشاف العلمي.

- يستخدم خطوات منهج البحث العلمي في التقصي والتدريس.

- يلم بمادة التخصص.

- يستخدم الأمثلة التوضيحية التي ترتبط بمادة الدرس وأهدافه وتثير اهتمامات المتعلمين في آن واحد.

- يوضح أوجه الترابط بين عناصر الدرس الرئيسية.

- توجيه التدريس على نحو يساعد على التدرج في مستوى الصعوبة.

- يشرح بشكل واضح وشيق.

- يوضح ويفسر ويربط موضوع الدرس بمشكلات الحياة وضمان مشاركة المتعلمين القصوى في أثناء التدريس.

- يشرك المتعلمين بأنشطة وواجبات ذات علاقة بمحتويات أو موضوعات التدريس.

- يتقن الحقائق والمفاهيم والتعميمات الخاصة بالمادة التي يدرسها أو المقرر الذي يدرسه.

- يميز بين الحقائق والآراء الشخصية.

---

[1] عبد الوهاب أحمد الجماعي، مرجع سابق، ص166.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **الكفايات التدريسية المفهوم-التدريب-الأداء**، مرجع سابق، ص.ص 39.38

- يؤكد على علاقات الأسباب والنتائج.
- يحدد الافتراضات الضرورية لجعل النتائج صحيحة.
- يختار التمرينات أو التطبيقات المناسبة وكذلك استخدام الآليات الملائمة للتعامل معها.
- يلم بالأهداف التربوية العامة لمجتمعه.
- يلم بالأهداف التعليمية للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها.
- يحدد جوانب الترابط والتكامل بين محتوى دروس المادة التي يقوم بتدريسها والمواد الدراسية الأخرى.
- يستخلص الاستنتاجات من المتعلمين ويدفعهم إلى الاستجابة، وتسهيل الصعوبات التي استغلقت على عقول المتعلمين.
- يخطط لمناشط تشتمل على تنمية العمليات الفعلية المختلفة للمتعلمين من: استقصاء، تخيل، الربط، الافتراض، التنظير.
- مساعدة المتعلمين على إيجاد المعلومات بأنفسهم، أي تشجيع المتعلمين على التعلم الذاتي.
- تكون لديه خلفية واسعة عن مادة تخصصه.
- تكييف المنهج الدراسي وفق متطلبات المتعلمين داخل الفصل.
- يكيف موضوعات المنهج وفق الظروف الطارئة.
- مطلع على كل جديد في مجال تخصصه.
- يلم بمختلف المصادر والمراجع الأساسية في مجال تخصصه.
- يتعرف على الأهداف التربوية العامة للمرحلة التعليمية التي يقوم بالتدريس فيها".

ج- البعد التربوي: إن البعد التربوي لكفايات المدرس يقترن بالمقدرة على استخدام المفاهيم والاتجاهات وأنواع السلوك الأدائي في التدريس بسهولة ويسر وإتقان لتحقيق الأهداف التربوية. ويضم البعد التربوي الكفايات الأدائية الآتية:[1]

"* **كفايات التخطيط:** وهي مرحلة تمثل الاختيار والتحديد والتحضير للجوانب الآتية:

- تحليل محتوى المادة الدراسية.
- تحليل الخصائص المشتركة للطلاب لمختلف مستويات النمو.
- التصور المسبق للموقف والإجراءات التدريسية.
- صياغة الأهداف للمادة الدراسية.
- تحديد الطرائق التدريسية المراد استخدامها أثناء عرض الدرس.
- تحديد الإستراتيجية اللازمة لعملية التدريس.
- تحديد التقنيات التعليمية اللازم استخدامها أثناء عرض الدرس.

* **كفايات تنفيذ الدرس:** وتعد هذه المرحلة أساسية للتدريس، وتتركز في الجوانب الآتية:

[1] عبد الوهاب أحمد الجماعي، مرجع سابق، ص.ص 169.168

- تنظيم وترتيب بيئة الفصل بإتباع عدد من الخطوات والإجراءات.
- التمهيد للدرس وتهيئة الدارسين ذهنيا وجسميا وانفعاليا لتلقي الدرس.
- إثارة اهتمام الطلاب نحو الدرس، بهدف جذب انتباههم.
- تنويع الحافز؛ أي التغيير أثناء الدرس للأنماط السلوكية للمعلم.
- تحسين عملية الاتصال بين طرفي العملية التدريسية.
- استخدام الوسائل التعليمية وفق القواعد العامة، وإدارة الصف بهدف تحقيق نظام فعال داخل الفصل.
- اختتام الدرس بشكل مناسب، بهدف مساعدة المتعلمين على تنظيم المعلومات وبلورتها في عقولهم.
- تحديد الواجب المنزلي بغرض مراجعة المعلومات وإتقانها.

* **كفايات نتائج التدريس:** وتتعلق تلك الكفايات بعملية التقويم التي تكشف عن مدى تحقق أهداف الدرس والتقدم في التحصيل الدراسي، ويمكن إبراز ذلك من خلال الآتي:

- التقويم التكويني المستخدم أثناء سير الدرس لغرض معرفة مدى تقدم الطلاب في اكتساب المعرفة والمعلومات والحقائق.
- التقويم النهائي، الذي يستخدم في نهاية العملية التدريسية، لتقدير مدى تحصيل الطلاب ومعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية والتربوية المسطرة".

د- البعد الاجتماعي والانساني: ويتركز هذا البعد حول الكفايات الوجدانية والاجتماعية، كبعد أساسي له صفاته وملامحه، ويضم الآتي:[1]

"- يتعاون مع زملائه المعلمين الآخرين، والمدير لإنجاح عمليتي التعليم والتعلم بوجه عام.
- يقدم نشاطات حل المشكلات بوعي وقصد.
- يستوعب طبيعة المجتمع الذي يعمل فيه، وبالتالي يساعد على ترجمة الأهداف المدرسية لصالح المجتمع المحلي الذي يعيش فيه.
- يقيم علاقات مع المتعلمين قائمة على التفاهم والتعاون والاحترام المتبادل.
- يعطي توجيهات وتعليمات واضحة ومحددة للمعلمين.
- يجيد تنمية الانضباط الذاتي لدى المتعلمين.
- يسهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بمعالجة المشكلات التي تواجهها المدرسة وفي تقديم المقترحات والآراء المساعدة على تنفيذ أهدافها.
- يشخص أنماط السلوك الدالة على عدم الانتباه والسأم ومعالجة ذلك لدى الحاجة.
- يشجع مشاركة المتعلمين في التفاعل داخل الفصل.
- يشجع اختيار المتعلمين للأنشطة وتنظيمها وإدارتها.

---

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **الكفايات التدريسية المفهوم-التدريب-الأداء**، مرجع سابق، ص44.

– ملاحظة عمل المتعلمين، والتداخل لمراعاة تحركات النشاط، بحيث يراعي النظام ويقدم التغذية الراجعة أو المرتدة".

6– مكونات كفاية التدريس:

تتكون كفاية التدريس من المكونات التالية:[1]

"أ– **المكون المعرفي:** يتضمن المكون المعرفي لكفاية التدريس الخلفية النظرية التي يجب أن يلم بها المدرس عن تلك الكفاية. وهذه الخلفية قد تشمل: مواصفات الكفايات التدريسية، وكيفية أدائها أو خطوات أدائها، وأسسها النفسية والتربوية، وكيفية تطبيقها بشكل يناسب الطلاب وأهداف وطبيعة المادة التعليمية، والأساليب المناسبة لاستخدامها في الموقف التعليمي، وأهم المشكلات التي يمكن أن تواجه المدرس وطلبته في أثناء تطبيقه لها، وأساليب التغلب على هذه المشكلات.

ب– المكون الأدائي: يتضمن المكون الأدائي لكفاية التدريس الطرائق أو الأساليب التي يجب أن يستخدمها المدرس في تطبيق وأداء هذه الكفاية، أو الأعمال والمهارات التي يجب أن يؤديها المعلم أثناء تطبيقه لهذه المهارة. وقد تشتمل هذه الأعمال على: الأعمال اليدوية، والحركات اللفظية وغير اللفظية، وذلك كما في: القراءة والكتابة، والكلام، والايحاءات، والمناقشات، والرسم، والتخطيط، وتركيب الأجهزة وتشغيلها، واستعمال الأدوات ...الخ.

ج– المكون الوجداني: يتمثل المكون الوجداني لمهارة التدريس برغبة المدرس في تعلم هذه المهارة وإتقانها، وإحساسه بأهميتها ودورها في العملية التعليمية. ويمكن النظر إلى المكون الوجداني لكفايات التدريس بشكل عام، على أنه يتمثل برغبة المدرس في العمل بمهنة التدريس وإقناعه بها، وبما يتصل به من قيم ومبادئ وأخلاق، يؤدي تنبيه لها إلى التزامه بمهنة التعليم، وبالتالي إلى أداء عمله بأمانة وإخلاص".

وتؤكد معظم الدراسات التي تناولت الكفايات، أن الكفاية تتكون من:[2]

"– معارف ومعلومات وحقائق ومفاهيم وقوانين ونظريات يستند إليها الأداء السلوكي.

– سلوك أدائي يعبر عنه بمجموعة الأعمال والأفعال.

– إطار من الاتجاهات والقيم والمعتقدات والسلوك الوجداني والأفعال.

– مستوى معين لناتج الأداء".

7– برنامج تربية المعلمين القائم على الكفايات:

إن الكفايات كنموذج تربوي حديث أصبح يفرض نفسه داخل مختلف مجالات التربية والتعليم بفعل قوة ملائمته لروح العصر، خاصة وأن هذا النموذج يساعد على تكوين أفراد قادرين على التكيف مع مختلف المستجدات العلمية والثقافية والاقتصادية، ومواجهة التحديات المعاصرة.

---

[1] عادل أبو العز سلامة وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 90.89

[2] مجدي محمود فهيم محمد، مرجع سابق، ص333.

وقد خلق الاهتمام بالكفايات ما يسمى بحركة التربية القائمة على الكفايات أو الأداءات، حيث ظهرت حركة التربية القائمة على الكفايات كرد فعل للاتجاه التقليدي في إعداد المعلمين الذي يرتكز على دراسة عدد من المساقات الدراسية، في الوقت الذي تزايد فيه النقد الموجه للتربية التقليدية بسبب عجزها عن تحقيق أهدافها.

وقد عرف كل من "كوبر M. Cooper" و"ويبر W.R. Weber" تربية المعلمين القائمة على الكفايات بأنها "البرنامج الذي يحدد الكفايات المتوقع أن يظهرها المعلم، والذي يوضح المعايير التي يمكن اتخاذها في تقويم الكفايات، كما أنه يضع مسؤولية الوصول إلى المستوى المطلوب من الكفايات على المتدرب نفسه"[1] . فالبرنامج القائم على الكفايات يركز على إتقان الطالب المعلم لأداء متطلبات العمل في التعليم، حيث يتدرب الطالب على أداء متطلبات مهنة التعليم المختلفة بمستوى معين من الإتقان يتحدد مسبقا في هذا البرنامج.

أما "هوسام Howsam" فيرى بأن البرنامج القائم على الكفايات هو "البرنامج الذي يحدد الكفايات التي يفترض أن يؤديها المتدرب، والمعايير التي يتم بموجبها تقويم أدائه. وتتحدد ملامح هذه البرامج من خلال تحليل عناصره الأساسية وهي: الكفايات ومعايير التقويم وأسلوب التنفيذ، فهذه البرامج تحدد الكفايات التي سيتم تدريب المعلمين على أدائها وتحديد مستويات الإتقان المطلوبة، والشروط التي تتم بموجبها عملية التدريب وعملية التقويم. أما عملية التقويم نفسها فتعتمد على الأداء الملاحظ الذي يطلب من المتدرب إظهاره كدليل على إتقانه عملية التدريب".[2]

وهناك عدة فرضيات يبنى عليها البرامج القائم على الكفايات، منها:[3]

"– إن المقررات الدراسية سواء المواد المتخصصة أو التربوية لا تضمن لوحدها اكتساب المعلم الكفايات التدريسية وإتقان مهارته.

– إن أهداف البرامج والكفايات التدريسية يمكن تحليلها وتصنيفها، وتحديد الخبرات والنشاطات التي يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف، وتعلم وإتقان هذه الكفايات.

– يصبح التعليم والتعلم أكثر فعالية عندما يفهم المتعلم ما هو متوقع أو مطلوب منه.

– يصبح التعليم والتعلم أكثر فعالية عندما يفهم المتعلم ما هو متوقع أو مطلوب منه.

– يصبح التعليم والتعلم أكثر فعالية عندما يراعي الفوارق بين المتعلمين في الاهتمامات والقابليات والحاجات.

– اشتراك المتعلم بنشاط في الخبرات التعليمية تجعل التعلم أكثر فعالية.

– إن التدعيم المباشر لاستجابة المتعلم بعد أن يقوم بالفعل أو الأداء تجعل التعلم أكثر فعالية".

---

[1] عبد الرحمن عبد السلام جامل، مرجع سابق، ص17.

[2] مريم الخالدي، مرجع سابق، ص273.

[3] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **الكفايات التدريسية المفهوم–التدريب–الأداء**، مرجع سابق، ص34.

ولإعداد المعلم أو عضو هيئة التدريس في ضوء الكفايات هناك أربع مرتكزات، وهي:[1]

"– تحديد الكفايات المطلوبة من المعلم في برنامج الإعداد بشكل واضح حتى نضمن تحقيق المعلم لها.

– تدريب المعلم على الأداء والممارسة وليس على أساس المعرفة النظرية.

– تزويد برنامج الإعداد بخبرات تعليمية في شكل كفايات محددة تساعد المعلم على أداء أدواره التعليمية الجديدة.

– تزويد برنامج الإعداد بالمعيار الذي سيتم بموجبه تقويم كفايات المعلم".

وتقوم فكرة إعداد المعلم القائم على الكفايات التدريسية على عدة مبادئ، منها:[2]

"– يمكن لأي طالب إتقان المهام المختلفة للتدريب على التدريس على مستوى عال، وذلك إذا ما وفر له الوقت الكافي للتعلم، والنوعية الجيدة من التدريب.

– يجب إرجاع الفروق الفردية في مستوى إتقان الطلاب المعلمين مهام التدريس إلى أخطاء في نظام التدريب، لا إلى خصائص المتعلمين.

– إن توفير إمكانيات مناسبة للتعلم، يجعل الطلاب المعلمين متشابهين إلى حد كبير في معدل التعلم.

– يجب التركيز على الاختلافات في التعلم، أكثر من التركيز على الاختلافات في المتعلمين.

– إن أكثر العناصر أهمية في عملية التدريس هي نوعية خبرات التعلم التي تتوافر للطالب المعلم".

وتتصف برامج تربية المعلمين القائمة على الكفايات بخصائص عديدة وهناك توافق كبير بين الباحثين في هذا المجال. وقد حددت "اللولو" خصائص البرامج القائمة على الكفايات على النحو التالي:[3]

"– ضرورة التحديد الدقيق للكفايات التي يسعى أي برنامج إعداد المعلمين لممارستها.

– قياس مدى نجاح الطالب المعلم في ضوء الأهداف التي يسعى إليها.

– ضرورة إعلام الطلبة المعلمين بالأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها من البداية.

– تحمل الطالب المعلم مسؤولية الوصول إلى أهداف البرنامج حسب سرعته الخاصة والتعلم بالتفريد المباشر للسلوك.

– استخدام الأساليب المناسبة والمعمول بها في مجال تكنولوجيا التعلم والتي أبرزها الموديولات التعليمية، والرزم والمجمعات التعليمية ونظام التدريس المصغر.

– تقريب المتدرب إلى أقصى درجة ممكنة من متطلبات عمله الميداني، وذلك من حيث المستوى الأكاديمي والمهارة في الأداء.

– ضرورة التقويم البنائي أثناء البرنامج، وكذلك تزويد الطالب المعلم بالتغذية الراجعة".

---

[1] هيثم عاطف حسن علي، مرجع سابق، ص109.

[2] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص53.

[3] خالد عبد الله سليمان الحولي، مرجع سابق، ص17.

ويتفق كل من "كوبر" و"هوسام" و"هوستون" في تحديدهم للخصائص الأساسية المتعلقة بالتعليم القائم على الكفاية بأنها "تقوم على تحديد أهداف التعلم في عبارات سلوكية، وتعين الوسائل اللازمة للتقييم، وتوفير أساليب تعليمية وثيقة الصلة بالأهداف، وإعلان الأهداف والمحكات ووسائل التقويم، والأنشطة البديلة، وتقويم خبرة التعلم في ضوء محكات الكفاية، وإلقاء مسؤولية التعلم على المتعلم بحيث يصبح مسؤولا ومحاسبا عن بلوغه المحكات الموضوعة"[1]. وعليه فإن تحديد الكفايات المتوقع إكسابها للطالب المعلم، ووعيه بها يساعده على أداء عمله بشكل أفضل وتطوير أدائه بشكل مستمر.

ولعل من السمات البارزة للبرامج القائمة على الكفايات التدريسية تحديد خطوات تلك البرامج وإجراءاتها، وتحديد الاستراتيجيات والإجراءات والأساليب والطرق والوسائل والأنشطة المساهمة في التدريس لتحقيق أهداف البرنامج، والتي من ملامحها الآتي:[2]

"– التأكيد على الأداء، إذ يتوقع من كل طالب امتلاك الكفاية بمستوى الأداء المحدد.

– التأكيد على نتائج عملية التعليم المختلفة وتطبيقاتها الفعلية بدلا من العناية فقط بالمعرفة اللفظية.

– العناية بالتدريب بدلا من التدريس لمساعدة الطلبة / المعلمين على امتلاك القدرة على الأداء العملي المنتج وليس على امتلاك المعلومات والمعارف النظرية فحسب، فالمعلومات تكتسب قيمتها ومدى إسهامها في تطوير الأداء المتصل بها وبذلك يتحقق التكامل بين المجالين النظري والتطبيقي.

– الإفادة من تكنولوجيا التعليم لتحقيق فاعلية تلك الاستراتيجيات من خلال استخدام القواعد العلمية في التخطيط والمنهج العلمي للعمل، فضلا عن استخدام المواد والأجهزة والأدوات التعليمية المختلفة.

– العناية بالعمل الميداني لتسهيل عملية اكتساب الكفايات التي ستؤدى في المواقف التعليمية.

– التنويع في طرائق وأساليب التعليم والتدريب لبحث مستوى أداء الطلبة / المعلمين".

وقد حددت "الفتلاوي" بعض الأمور التي تتميز بها برامج تدريب وإعداد المعلم القائم على الكفاية، وتتلخص في:[3]

"– أن الطلبة/المعلمين عندما يعرفون الكفايات التي يتطلبها عملهم، فإنهم يستطيعون تحديد الأهداف التي يعملون من أجلها ويستطيعون بسهولة أن يعرفوا ما ينبغي لهم أن يتعلموه وصولا لتحقيق الأهداف المتوخاة.

– يتم تحديد الكفايات اعتمادا على تحليل خاص لوظائف المعلم وأدواره والمهام التي يقوم بها.

– توضع الكفايات التي يتوقع من المعلم القيام بها داخل الفصل وخارجه في صورة أهداف سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها، ويعد الأداء التدريسي للطالب معيارا للحكم على مدى نجاحه في التدريس.

– الاهتمام بالفروق في القابليات والاهتمامات والحاجات الذاتية للمعلمين والعمل على تقديرها.

---

[1] عبد الرحمن عبد السلام جامل، مرجع سابق، ص23.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **الكفايات التدريسية المفهوم–التدريب–الأداء**، مرجع سابق، ص.ص 66.65

[3] المرجع نفسه، ص.ص 36.35

– تمتاز مجموعة الكفايات التدريسية في البرامج بالتدرج، والانتظام في مجموعات تسهل ترجمتها إلى خبرات تعليمية، ويعمل الطالب/المعلم على تحصيلها الواحدة بعد الأخرى.

– أن تقدم الطالب/المعلم ضمن البرنامج يعتمد على سرعته وتقدمه التي توافق قدرته، ويعرف الطالب/المعلم مسبقا أنه لا سبيل لتخرجه من دون انجازه عمليا للمهارات التي يحددها البرنامج كافة وفق معايير موضوعة ومتفق عليها من الجميع.

– أنه يتيح فرصا أكبر للتأكد من مستويات الخريجين.

– يمتاز البرنامج باعتماده الواسع على التقنيات التربوية في عمليات إعداد الطلبة وتدريبهم.

– الاهتمام بتضييق الفجوة بين التنظير والتطبيق، وذلك بإحكام الترابط والتكامل بين المجالين النظري والتطبيقي في برنامج إعداد المعلمين في عملية تعليمهم وتعلمهم لمحتوى هذا البرنامج، وبذلك تتحول النظريات والأسس العلمية إلى كفايات تدريسية يظهر أثرها في أداء المعلم وعمله المهني، ومن خلال أداء المعلم وعمله المهني في المواقف التدريسية تظهر ونلاحظ أنماط السلوك التي يجب إعادة تكوينها وتعديلها.

– الاستفادة من التغدية الراجعة Feed Back من مختلف المصادر ليحصل المتعلم على معلومات منظمة مستمدة من خلال تقدمه في البرنامج.

– تكون المعايير التي يراد استخدامها لتقويم كفايات الطالب/المعلم واضحة ومعلومة لديه، ويكون مسؤولا إزاءها، وهذه المعايير تكون محددة لمستويات متوقعة للإتقان في ظل ظروف معينة ومعلنة مسبقا.

– يستدل على كفاية الطالب/المعلم من ملاحظة واقع سلوكه وتصرفاته المهنية، ومن أسلوب مثابرته واجتهاده في أعماله وممارساته اليومية المتجددة.

– يؤكد هذا الأسلوب على الإفادة من استخدام معظم المستحدثات التربوية تحقيقا لأهدافه، ومن هذه المستحدثات التعليم المصغر، تحليل التفاعل اللفظي، وغيرها من المستحدثات التربوية.

– أن هذه البرامج ترتكز على العديد من الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة منها، تفريد التعليم والتعليم الذاتي.

– تحديد المحتوى الذي يوفر الكفايات من مفاهيم ومبادئ ومهارات وأمثلة توضيحية لها، فضلا عن تحديد الاستراتيجيات والإجراءات والأساليب والوسائل والأنشطة المساهمة في التدريس والتدريب لتحقيق أهداف البرنامج.

– تستخدم أنواع مختلفة من التقويم ما بين تشخيصي، وبنائي، وتجميعي (نهائي/بعدي) لكي يحصل الطالب/المعلم على معلومات منظمة ومستمرة من خلال تقدمه في البرنامج.

– يتم التقويم من خلال الأداء النظري والعملي عن طريق المتابعة من القائمين عليه.

– العناية بالعمل الميداني لتسهيل عملية اكتساب الكفايات التي ستؤدى في المواقف التدريسية".

ومن خلال ما سبق، يتضح أن برنامج تربية المعلمين القائمة على الكفايات يتميز بالسمات التالية:

– أنه برنامج يعد خصيصا لتنمية معارف عضو هيئة التدريس ومواكبة المستجدات والتطورات، ليكون قادرا على أداء المهام الموكلة إليه على أكمل وجه.

– أنه برنامج يدعو إلى ضرورة التوفيق والتنسيق بين الجانب النظري (المعارف) والجانب العملي (المهني) لتحقيق الأهداف المرجوة.

– أنه برنامج يزود عضو هيئة التدريس بمجموعة الكفايات التي تؤهله للقيام بدوره على أكمل وجه.

أما الشروط الواجب توافرها في برنامج التدريب القائم على الكفايات، فيمكن أن نوجزها فيما يلي:[1]

"– أن يكون البرنامج التدريبي قائما على كفايات يستطيع المتدرب تطبيقها عند إتمامه برنامج التدريب بنجاح.

– أن تكون المعايير المراد استخدامها في تقويم الكفايات الصفية واضحة.

– أن يعتمد تقويم كفايات المتدرب على تقويم أداءه للكفايات المعينة.

– تفريد التدريب بمراعاة الزمن الذي يحتاجه المتدرب في اكتشاف الكفايات المحددة بشكل مرن.

– التخطيط النظامي للبرنامج التدريبي وتحديد مجموعة العناصر المكونة له والتأكيد على المخرجات.

– التركيز على التقويم القبلي – المرحلي – النهائي – البعدي، وعلى التغذية الراجعة التي تساعد المدرب والمتدرب على تعديل البرنامج بما يتلاءم مع احتياجات المتدربين".

وفي ضوء هذا يجب على برامج إعداد المعلم وتدريبه مراعاة المعايير والأسس التالية:[2]

"– تحديد الأداء المطلوب انجازه والموافقة عليه مقدما وقبل بدء التعليم.

– صياغة الأهداف التعليمية المطلوبة بشكل محدد وواضح وتأكيد ملائمة البرامج لحاجات المتعلمين.

– توفير الوقت الكافي والتعزيزات الملائمة لتحقيق هذه الأهداف.

– تحديد الكفايات الأكاديمية التعليمية المطلوب إتقانها عن طريق تفريد التعليم، والتعلم الذاتي والتخطيط النظامي للبرنامج وتحديد العناصر المكونة للبرنامج والتأكيد على المخرجات وإجراء التقييم المناسب والتغذية الراجعة.

– مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب/المعلمين، والمعلمين واعتماد مبدأ المرونة.

– التركيز على النتائج بجانب عملية التعلم وعلى المخرج مع متطلبات الدخول وعلى التقويم في ضوء المحكات مع التقويم في ضوء المعايير.

– التعرف على برامج الإعداد الأولي للمعلمين واكتشاف نقاط الضعف فيها.

– اختيار الزمان والمكان المناسبين للعمل وتحديد المشكلات وترتيبها حسب الأهمية وتحديد السلوك غير المرغوب وغير المرضي كما وكيفا وتحليل العمل المطلوب.

---

[1] هيثم عاطف حسن علي، مرجع سابق، ص.ص 111.110

[2] محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود، مرجع سابق، ص.ص 111.110

– المتابعة والتقويم لتحسين المدخلات والعمليات وتحقيق أفضل النتائج بالتعلم وبالإتقان".

وفي ضوء مفهوم حركة الكفايات ومفهوم البرنامج القائم على الكفايات الذي ركزت عليه الاتجاهات الحديثة في تنمية المعلمين، أمكن اشتقاق المبادئ التالية التي يمكن أن تنظم برنامجا لإعداد المعلمين:[1]

"– استناد البرنامج إلى أهداف نظرية واضحة ومحددة تحدد الممارسات والتطبيقات التي يفترض أن يكتسبها المتدربون وهذه الأهداف النظرية يمكن أن تستند إلى دراسات تجريبية منظمة ومن المهم أن تكون الأهداف واضحة ومعلنه مسبقا، ومصاغة بشكل سلوكي محدد يوضح للمتدرب نوع المهارات التي يتدرب عليها لإتقانها.

– استناد البرنامج إلى الحاجة المهنية للمتدربين، ويمكن تحديد هذه الحاجات من خلال تحليل المهام والأدوار التي يمارسها المعلمين في أثناء أدائهم لأعمالهم سواء في المواقف الصفية التدريسية أو في المواقف غير الصفية.

– تحديد الكفايات المعرفية والأدائية والانفعالية التي يفترض أن ينميها هذا البرنامج، وهذا يتطلب ترجمة الإطار النظري الفكري للبرنامج وحاجات المعمين إلى كفايات ومهارات محددة تعتبر المحتوى الأساسي للبرنامج التدريبي.

– استخدام المنحنى المتعدد الوسائط لتنفيذ البرنامج وعدم الاقتصار على أسلوب واحد، وهذا يتطلب استخدام أساليب المحاضرة والنقاش والعرض التطبيقي والدراسة الذاتية، واستخدام مختلف تقنيات التعليم.

– اعتماد مبدأ التدريب المستمر لرفع مستوى أداء المتدربين وتزويدهم بما يستجد من معارف ومهارات وكفايات في ضوء التغيرات في أدوار المعلم ومهامه.

– تأكيد أهمية تكنولوجيا التعليم واستخدام الأسلوب العلمي المنظم في تخطيط البرنامج وتنفيذه وتقويمه، وإبراز أهمية المواد والأدوات التدريبية الحديثة مثل المجمعات التعليمية والمختبرات والأجهزة.

– تأكيد أهمية تفريد برنامج التدريب، بحيث يشمل البرنامج عدة بدائل تشمل الأهداف والمحتوى والسرعة والوقت والأساليب ليتمكن المتدرب من التعلم وفق قدراته الخاصة".

وقد حدد المتخصصون الكفايات التدريبية الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس بسبعة مجالات رئيسية وهي كالآتي:[2]

"* **الكفايات الأكاديمية والنمو المهني:** وتشمل خمسة مفردات:

– إتقان مادة التخصص.

– إتقان مادة التخصص الفرعي.

– اكتساب حصيلة ثقافية متنوعة.

---

[1] مريم الخالدي، مرجع سابق، ص.ص 279.278

[2] عبد الله عمر الفرا، عبد الرحمن عبد السلام جامل، مرجع سابق، ص–ص 42–45.

- متابعة ما يستجد في مجال التخصص.
- متابعة ما يستجد في المجالات التربوية.

*** كفايات تخطيط الدروس:** وتضم أحد عشرة مفردة:

- صياغة أهداف الدرس بطريقة إجرائية (سلوكية).
- تصنيف أهداف الدرس في المجال المعرفي.
- تصنيف أهداف الدرس في المجال الوجداني.
- تصنيف أهداف الدرس في المجال الحس حركي (المهاري).
- تحديد الخبرات اللازمة لتحقيق أهداف الدرس.
- تحديد طرق التدريس المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.
- تحديد الوسائل التعليمية المرتبطة بالدرس.
- تصميم بعض الوسائل التعليمية المستقاة من مصادر البيئة المحلية.
- اختيار الأنشطة التعليمية المرتبطة بالدرس.
- اختيار وسائل التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.
- كتابة خطة الدرس في تسلسل منطقي يتضمن أهم عناصر الخطة الجيدة.

*** كفايات تنفيذ الدرس:**

- إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس.
- ربط موضوع الدرس بالبيئة والحياة العلمية.
- ربط موضوع الدرس بخبرات التلاميذ السابقة.
- تنوع أساليب الدرس.
- تنوع أوجه النشاط داخل الفصل.
- استخدام الوسائل التعليمية بشكل جيد.
- إشراك التلاميذ في عملية التعلم.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- صياغة وتوجيه الأسئلة المرتبطة بالدرس.
- استخدام أدوات وأساليب التقويم المناسبة للدرس.

*** كفايات ضبط الصف:**

- جذب انتباه التلاميذ وتحفيزهم طوال الحصة.
- تنمية الشعور بالمسؤولية لدى التلاميذ.
- استخدام أساليب التعزيز المناسبة لسلوك التلاميذ.
- الاهتمام باحتياجات واهتمامات التلاميذ ومشكلاتهم.

- بث جو الود والألفة في الصف.
- توزيع الاهتمام على كل التلاميذ في الصف.
- التعامل بحكمة مع المشكلات التي قد تنشأ أثناء الدرس.

*** كفايات التقويم:**

- إعداد اختبارات تشخيصية للتلاميذ.
- إعداد اختبارات تحصيلية مرتبطة بالأهداف.
- تصميم الاختبارات الموضوعية.
- استخدام التقويم الدوري (المستمر) للتلاميذ.
- تحليل وتفسير نتائج الاختبارات.
- متابعة التقدم المستمر للتلاميذ أثناء العام الدراسي.

*** الكفايات الإدارية:**

- التعاون مع الإدارة في انجاز الأعمال.
- المشاركة في تسيير الاختبارات المدرسية.
- التعاون مع إدارة المدرسة في ريادة بعض الفصول.
- المشاركة مع الإدارة المدرسية في التعرف على مشكلات الطلاب.
- التعاون في الإعداد للمجالس المدرسية.
- تقديم الآراء والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير العمل في المدرسة.

*** كفايات التواصل الانساني:**

- تكوين علاقات حسنة مع التلاميذ.
- تكوين علاقة حسنة مع رؤسائه.
- تشكيل علاقات جيدة مع الآباء.
- تعريف التلاميذ على آذاب المناقشة والحديث".

مما سبق يمكن القول أن البرنامج القائم على الكفايات هو أحدث الاتجاهات التي يبنى عليها إعداد المعلم أو عضو هيئة التدريس في العصر الحديث، لدا ينبغي أن يتم الاهتمام بالكفايات والعمل على تطويرها بما يتناسب ومستجدات وتطورات العصر، ومواكبة كل ما هو جديد ليصبح عضو هيئة التدريس متمكنا من مهنته.

8- علاقة الكفاية بأداء عضو هيئة التدريس:

إن تحديات القرن الحادي والعشرين حتمت على عضو هيئة التدريس مسؤوليات تفوق كل ما اعتاده في أي وقت مضى، ليس لشيء سوى تكوين وإعداد مخرج تربوي قادر على مواجهة والتكيف مع

مختلف التحديات المعاصرة. ولن يتأتى ذلك إلا إذا كان عضو هيئة التدريس يتمتع بالكفايات اللازمة للتدريس، وقادر على ضمان تعلم مناسب للطلبة.

فالاهتمام بتطوير عضو هيئة التدريس وضمان الجودة في أدائه والارتقاء بمستوى ممارساته، جاء كاستجابة حتمية لمنطق العصر ومواجهة مقتضياته والتحديات التربوية والتعليمية الجديدة. فقد أظهرت نتائج البحوث والدراسات خلال السنوات الأخيرة جملة من المفارقات يمكن أن نوجزها في النقاط التالية:[1]

"– أن ثمة ارتباط ايجابي قوي بين درجة فاعلية أي مجتمع في المستقبل ودرجة نجاحه في إتاحة فرص تعليمية عالية الجودة معتدلة الكلفة، لجميع أبنائه. وذلك بهدف مساعدتهم على اكتساب القدرات والمهارات التي تمكنهم من المشاركة الايجابية في مجتمع قائم في الأساس على المعرفة.

– في ظل زيادة الطلب الاجتماعي غير المسبوق على التعليم كنتيجة طبيعية لزيادة وعي الأفراد والمجتمعات بقيمة التعلم، فقد بات من المؤكد أن أهم معايير الحكم على مدى فاعلية مدارس الغد، تتمثل في مدى نجاحها في تلبية الطموح التعليمي المتفجر لدى مجموعات من المتعلمين ذوي خلفيات اجتماعية واقتصادية وثقافية متباينة.

– أنه في ظل هذا المجتمع القائم في الأساس على المعرفة فقد أصبح تدريب مجموعات متباينة من المتعلمين على مهارات الإنتاج المعرفي والإبداع التكنولوجي، وكدا مساعدتهم على ممارسة مهارات الأنماط المختلفة للتفكير وحل المشكلات المعقدة، وأن يبدعوا ويبتكروا، وأن يتقنوا محتوى المواد الدراسية الأكثر طموحا، نقول أصبح ذلك يمثل أبرز التحديات التي تواجه المؤسسة التعليمية.

– أن هذه النوعية الجديدة من التعليم لها متطلبات ومقتضيات أبعد وأكبر من تلك النوعية التي تحتاجها لكي يتعلم هؤلاء المتعلمون مهارات روتينية رتيبة.

– أن المعلم الماهر الفعال صاحب المعرفة العميق هو وحده القادر على توفير هذه النوعية من التعليم والاستجابة لحاجات تلاميذه استجابات متمايزة وملائمة لتباينهم واختلافهم لما يضمن لهم جميعا النجاح، بل والتفوق في تحقيق أهداف تعليمية على هذه الشاكلة من التحدي للعقل ولإمكانيات الشخصية البشرية.

– أن توجيه النظام التعليمي باتجاه النوعية التعليمية المنشودة، يلقي على المعلم بمسؤوليات وواجبات جديدة، الأمر الذي يفرض عليه تبني أدوار مغايرة تماما لتلك التي يقوم بها اليوم، وبالأحرى تختلف اختلافا نوعيا وجذريا عن تلك التي كان يقوم بها بالأمس.

– إن نجاح المعلم في القيام بأدواره الجديدة المتوقعة يستلزم امتلاكه جملة من الكفايات والقدرات التي تختلف بدورها عن تلك التي يمتلكها معلم اليوم، وبالأحرى عن مثيلتها لمعلم الأمس، مما يعني ضرورة تحديث وتطوير برامج إعداد المعلم قبل الخدمة، كدا البرامج الموجهة للتنمية المهنية المستمرة له أثناء الخدمة.

---

[1] محمد عوض الترتوري، أغادير عرفات جويحان، مرجع سابق، ص–ص 65–67.

– إن مراجعة البحوث العلمية في مجال التعليم تشير إلى زيف الخرافة التي صدقناها لزمن طويل والتي مؤداها أن المعلم الفعال يولد ولا يصنع، وأن بإمكان أي فرد أن يصير معلما ناجحا إذ يكفيه فقط إتقان المادة التي سيقوم بتعليمها".

لقد ترتب على إتباع الجزائر لسياسة أو إستراتيجية الكم مقابل الكيف التي تم اعتمادها سابقا واضطراريا بفعل الطلب الاجتماعي الهائل والمتزايد على التعليم التضحية بالعديد من الجوانب النوعية في اختيار وتأهيل أعضاء هيئة التدريس. أما اليوم وقد تمكنت الجزائر من تحقيق استجابة كبيرة لهذا الطلب، تحتم عليها في ظل التحديات المعاصرة إتباع إستراتيجية النوع التي تفرض نفسها أكثر من أي وقت مضى. خاصة وأن المخرجات التعليمية أصبحت غير قادرة على الاستجابة للمتغيرات المجتمعية والعالمية وتحديات التنمية، وكذا سوق الشغل. وهو ما يجعل من قضية تجويد التعليم أمرا ملحا وعلى درجة عالية من الأهمية، إما أن نكون أو لا نكون في عصر الجودة.

ويمكن هنا توضيح علاقة الكفاية بأداء عضو هيئة التدريس من خلال الكفاية التعليمية التي تشمل أربعة مفاهيم، هي:[1]

"– **الكفاية كسلوك:** تعني عمل أشياء محددة وقابلة للقياس، لذلك يغلب على هذا المفهوم الدقة والتحديد.

– **الكفاية هي التمكن من المعلومات:** أي استيعاب المعلومات والمهارات والنشاطات التي تتطلب مراحل التفكير العليا.

– **الكفاية هي درجة المقدرة:** أي ضرورة الوصول إلى درجة معينة من القدرة على عمل شيء، في ضوء معايير ومقاييس متفق عليها.

– **الكفاية على أساس نوعية الفرد:** أي ما يتصل بشخصية الفرد التي يمكن قياسها بناء على معايير، أو مقاييس شخصية مرغوبة فيها، باستخدام المقابلات، والاستبانات".

إن دراسة الكفايات اللازمة لعضو هيئة التدريس لا تعتبر وصفة مقننة جاهزة تضمن فاعلية التعليم، وذلك لعديد من الاعتبارات منها:[2]

"– أن الفصل الدراسي ليس حجرة مليئة بمجموعة من التلاميذ المتحمسين بنفس الدرجة للتعلم، المتماثلين في درجة الذكاء، المتقاربين في الخلفية الأسرية، وإنما هم مجموعة توجد بينهم اختلافات، بل تباينات في نواح كثيرة.

– أن المقرر الدراسي ليس بالضرورة مقررا مثاليا في كل أجزائه لكل التلاميذ، فالمقررات الدراسية عرضة للتغيير باستمرار، حيث يتكشف فيها بعد التطبيق خلل أو ثغرات من نوع أو آخر، أو تحدث تطورات في المعارف التي يتناولها محتواها.

---

[1] حسام الدين رفعت حسين حرز الله، مرجع سابق، ص24.

[2] حسن حسين البيلاوي وآخرون: **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات**، دار المسيرة، عمان، ط1، 2006، ص.ص 159.158

– أن الوقت المخصص للدراسة، والمحيط الفيزيقي في الفصل، والتكنولوجيا التعليمية، كل تلك الشروط ليست كافية بالضرورة.

– أن مفهومي الكفاية والفاعلية مثلها مثل سائر المفاهيم المتعلقة بالتربية تنطبق عليها مسألة النسبية، بمعنى أن ما يعتبر سلوكا مؤثرا تأثيرا ايجابيا من جانب المعلم في مجموعة من التلاميذ، قد يكون ذا تأثير سلبي في مجموعة أخرى، وما يعتبره معلم خبرة ثرية يقدمها للتلاميذ، قد يعتبره أولئك التلاميذ خبرة لا قيمة لها.

– أن كل مفاهيم ونظريات التربية تكتسب قيمتها من محك واحد، وهو التعلم الذي يحدث للتلاميذ. التعليم الجيد يعتبر جيدا إن أدى إلى تعلم جيد، وكفايات المعلم لا قيمة لها إن لم تؤد إلى تحقيق الهدف في التلاميذ أنفسهم".

وتتلخص الكفايات الأساسية لعضو هيئة التدريس والتي تمثل معايير الجودة العالمية في التعليم، فيما يلي:[1]

"– **كفايات المؤهل والتخصص والخبرة العملية:** حيث يستحسن من برامج التأهيل والإعداد والتدريب على احتلال الخريجين من المعلمين لمجموعة من المعارف والمهارات في كل من المحتوى العلمي والتربوي وذلك من خلال التأكد من إكمال المقررات اللازمة وكذلك دخول الامتحانات الضرورية بنجاح وكذلك الإشراف على التجارب العملية قبل الحصول على الدرجة الجامعية مع ضرورة تطبيق ميداني لتلك البرامج تحت إشراف الاختصاصيين، وبما يضمن كون تلك البرامج مواكبة للتطورات المتسارعة عالميا في مختلف العلوم وخاصة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والكمبيوتر وتكنولوجيا التعليم مما يؤهل الخريج من المعلمين مع اطلاع واسع وأهلية مهنية مناسبة للعمل كمعلم ودافعية عالية للتعلم المستمر مدى الحياة، ويتطلب ذلك التنسيق المستمر بين الجامعات ومؤسسات التعليم العام المختلسة.

– **كفايات الكفاءة التدريسية الإدارية:** أي النصاب الأسبوعي، عدد الساعات الأسبوعية التي يقضيها المعلم في مراجعة أعمال الطلاب وتقويم الدروس، عدد الساعات الأسبوعية التي يقضيها في التخطيط وإعداد وتحضير الدروس والاختبارات والتجارب وغيرها.

– **كفايات التفاعل مع زملائه من طاقم التدريس والطاقم الإداري:** مناقشة طرق التدريس حول موضوع معين، العمل في تحضير مادة تعليمية، زيارة أحد زملائه في الحصة لملاحظة طرق تدريسه.

– **الانتساب إلى برامج التطوير والتدريب الفردية والجماعية في مجال المهنة،** كما يلي:

* حول المحتوى الدراسي للمنهاج.
* الجانب التربوي والاجتماعي والوطني.
* طرق ووسائل تدريس المنهاج.

---

[1] رمضان سالم النجار، عبد العزيز صالح بن حبتور: **التعليم الثانوي المعاصر**، دار المسيرة، عمان، ط1، 2009، ص.ص 82.81

* إدخال تكنولوجيا المعلومات واستخدامها في إدارة وتصميم العملية التعليمية.

* تحسين مهارة الاكتشاف والتفكير المبدع لدى التلاميذ: تنوع أساليب ووسائل التقويم، تنوع أسئلة الاختبارات والامتحان بحيث تشمل كلا من الفهم، الاستنتاج، الافتراض، تذكر الحقائق والإجراءات ...الخ.

– **تحسين دافعية التلاميذ نحو التعلم وتقدير دور المعلم**، في كل من:

* تنمية القدرة على البحث والاستكشاف في ما حوله.

* تنمية القدرة على حل المشاكل ومواجهة التحديات اليومية للحياة بشكل علمي.

* القدرة على جمع المعلومات والبيانات حول الظواهر المحيطة وتصنيفها وتحليلها وتمثيلها بيانيا واستنتاج النتائج الضرورية منها.

* تقدير دور العلماء العرب والمسلمين وفي العالم واحترام النظريات العلمية مع الاقتناع بأن هذه النظريات متغيرة وتحتاج إلى جهود متتالية".

وهناك العديد من المعايير للحكم على كفاية عضو هيئة التدريس، نوجزها فيما يلي:[1]

"– تحصيله للمعرفة وهو أقدم معيار، وعليه يحصل المعلم على شهادة كفاية أو صلاحية لنقل المعرفة وتعليمها.

– معيار القدرة على التدريس الجيد وتمكنه من طرائقه.

– معيار السمعة الطيبة، وهو يركز على الجانب الأخلاقي.

– معيار تقدم التلاميذ في الدراسة، فالمعلم القادر على تحقيق تغيرات مرغوبة في سلوك تلاميذه يعد معلما ناجحا.

– معيار التفاعل في الموقف التعليمي مع التلاميذ، ويتم التحقق من ذلك بواسطة عدة طرق مثل: ملاحظة المعلم، وتقويم التلاميذ لمعلمهم وتقدير المناخ الدراسي في الفصل.

– معيار الكفايات، ويركز هذا المعيار على توافر القدرات والاستعدادات التي تتناسب مع طبيعة التعليم، في المرشحين للمهنة.

– معيار الإعداد والتأهيل التربوي.

– المعيار المركب، في ضوء هذا المعيار يكون النجاح التعليمي متعدد الجوانب كثير المسالك، ومن الظلم أن نقتصر على معيار واحد، فهو باختصار يأخذ في اعتباره كل المعايير السابقة".

أما بالنسبة للمجالات التي يمكن تحقيق جودة عضو هيئة التدريس فيها، فتتضمن ما يلي:

– **المادة العلمية:** "وتحدد جودة المعلم في هذا المجال من خلال مدى تمكنه من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها ومدى قدرته على توظيف هذه المادة في الأنشطة التعليمية، ويتطلب ذلك تحليل بنية المادة إلى عناصرها الأساسية بهدف إيضاح المفاهيم الأساسية، ومن ثم تحديد الاستراتيجيات المناسبة لشرح مثل

[1] محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود، مرجع سابق، ص.ص 68.67

هذه المفاهيم، ويتطلب ذلك أيضا التمكن من طرق البحث في المادة العلمية ومتابعة أحد التطورات في مجالها، واستخدام مصادر التعلم والأساليب التكنولوجية المختلفة للحصول على المعلومات والمعارف، وإشراك الطلاب في حل المشكلات".[1]

– **التخطيط:** "وتتطلب جودة عملية التخطيط تحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب من خلال تصميم بعض الأنشطة الاستكشافية المتنوعة، واستخدام أساليب وأدوات متنوعة لرصد وفهم مستويات الطلاب التحصيلية، وفهمها، وتشجيع الطلاب على التأمل والتفكر في حياتهم وخبراتهم الشخصية وتوظيف الحوار كوسيلة مهمة للتعرف على خبراه واحتياجات الطلاب، وإشراكهم في وضع الأهداف".[2]

– **إدارة الصف:** "وتقاس جودة هذا المجال من خلال قدرة المعلم على تحقيق الانضباط والنظام داخل الفصل، ومدى قدرته على ضبط سلوك الطلاب، والتخطيط الجيد لعملية التواصل مع الطلاب، وحفظ النظام بطريقة تسهل عملية التعليم والتعلم، وتنمية روح المسؤولية لديهم، وتوفير مناخ آمن داخل الفصل، ويتطلب ذلك إيضاح أنظمة الفصل وقوانينه التي تنظم حركة الطلاب ومشاركتهم وتشجيع الطلاب على التقيد بتلك الأنظمة، وتشجيعهم على الانضباط الذاتي، واستنكار أي سلوك مخالف لنظام الفصل، وتنمية علاقات طيبة بين المعلم والطلاب".[3]

– **استراتيجيات التعلم والتقويم:** "المعلم الفعال يحاول تدعيم التعلم التعاوني والنشط، حيث يشارك جميع الطلاب في الخبرات التعليمية المتنوعة التي تلاءم طرائقهم المختلفة في التعلم، كما يستخدم استراتيجيات متنوعة لتقديم مفاهيم المادة الدراسية ومهاراتهم لجميع الطلاب وشرحها وإعادة صياغتها، ويحاول طرح بعض الأسئلة المفتوحة، وتسيير المناقشة ويشجع التعلم المتمركز على الطالب، بالإضافة إلى ذلك فإنه ينوع الاستراتيجيات التعليمية لزيادة المشاركة النشطة للطلاب في التعلم".[4]

– **مهنية المعلم:** "وتقاس جودة هذا المجال من خلال مدى قدرة المعلم على بناء الثقة بينه وبين الطلاب عن طريق إشراكهم في وضع قوانين النظام، ومدى تعاونه معهم في حل مشكلاتهم، واحترام قدراتهم وشخصياتهم، والالتزام بقواعد العمل في المدرسة، ومدى قدرته على الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة".[5]

من خلال ما سبق يتضح أن امتلاك عضو هيئة التدريس للكفاية يعد ذا أهمية في تجويد أدائه بفعالية، حيث تمكنه من التعامل مع المواقف التدريسية بكفاءة وتحقيق النتائج المطلوبة، وتحسين عملية التدريس بالصورة المرغوب فيها. وبما أن الكفاية تسعى إلى تحسين كل ذلك فهي تحتاج إلى طرق لتحسينها، ولعل أبرز الطرق التي تؤدي إلى ذلك وجود المقدرة والحافز معا لدى عضو هيئة التدريس لضمان الأداء الفعال.

---

[1] صفاء عبد العزيز، سلام عبد العظيم: **إدارة الفصل وتنمية المعلم**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007، ص108.

[2] المرجع نفسه، ص109.

[3] المرجع نفسه، ص110.

[4] المرجع نفسه، ص111.

[5] المرجع نفسه، ص112.

ثانيا: التدريس

يعتبر التدريس عملية ذات طبيعة معقدة كونها تتأثر بعدد كبير من العوامل منها ما يتصل بعضو هيئة التدريس من حيث سمات شخصيته، وإعداده علميا وتربويا واجتماعيا، ومنها ما يتصل بالطالب من حيث خصائصه الشخصية وقدراته وميوله واستعداداته، ومنها ما يتصل بالمنهج والخطط الدراسية والبرامج من حيث طبيعتها وأهدافها ومحتواها وتقويمها.

وتعد وظيفة التدريس من أهم الوظائف التي تؤديها الجامعة وأكثرها فاعلية في إعداد الطلبة للحياة المستقبلية، إذ تزودهم بالمعارف التخصصية وكل المهارات العلمية والعملية اللازمة لتأهيلهم كي يصبحوا أعضاء فاعلين في خدمة المجتمع. فمهنة التدريس رسالة رفيعة الشأن عالية المنزلة تحظى باهتمام الجميع لما لها من تأثير في حاضر الأمة ومستقبلها. ويتجلى سمو هذه المهنة ورفعتها في مضمونها الأخلاقي الذي يحدد مسارها، ونتائجها التربوية والتعليمية وعائدها على الفرد والمجتمع.

1- أهمية مهنة التدريس:

تحتل مهنة التدريس مكانة عالية إذا ما قورنت بالمهن الأخرى في المجتمعات التي تسعى إلى التقدم والتطور، نظرا لما لها من أثر واضح في رقي المجتمعات وتطورها وحل مشكلاتها. إذ تحتاج مهنة التدريس إلى دراية مبنية على الفطرة والتدريب، وأصعب ما فيها هي المواجهة، فمواجهة المدرس للطلبة داخل غرفة الدرس ليس بالأمر السهل.

وبسبب زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم، أصبحت مهنة التعليم أو التدريس من المهن المرغوب فيها، كما أصبحت ترتبط بالتعليم مهام كثيرة بصدد تطوير المجتمع المعاصر. حيث يساهم التعليم في تطوير وتحديث المجتمع، كما يساهم في إعداد أفراد الأمة ثقافيا واجتماعيا لكي يكونوا أفرادا فاعلين قادرين على خدمة وتطوير مجتمعهم.

وتعتبر المهنة مجموع الوظائف والأعمال والمهارات والواجبات التي يجب أن يؤديها الفرد. ومن بين المحددات أو الأسس التي تميز المهنة عن غيرها من الأعمال كالحرفة أو الوظيفة ما يلي: [1]

"- أن المهنة تتضمن بصفة أساسية أعمالا عقلية بمعنى أن يعتمد أعضاء المهنة على المهارات العقلية في مزاولة أعمالهم أكثر من اعتمادهم على المهارة اليدوية أو الجسمانية. إلا أن هذا لا يعني أن تكون هناك بعض المهن التي قد تعتمد على قدر من المهارة اليدوية أو الجسمية، غير أن النشاط العقلي للمهن هو الذي ينبغي أن يتحكم في المهارة اليدوية أو غيرها ويوجهها.

- أن المهنة تقوم على أساس من الثقافة المهنية، ويقصد بالثقافة المهنية مجموعة المعلومات والمعارف الفنية وأنماط السلوك المهني والقيم والاتجاهات المرتبطة بالمهنة، والجدير بالذكر أن كل مهنة تستند إلى واحد أو أكثر من المبادئ المعرفية والعلوم والتي تستقى منها الأسس العامة لها وتبنى عليها التطبيقات والمهارات اللازمة لها، ومن الطبيعي القول أنه يجب أن لا تتوافر هذه الثقافة بغير أرباب المهن.

---

[1] شبل بدران: **التربية والمجتمع**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 2003، ص.ص 161.160

– أن يستغرق الإعداد للمهنة أطول فترة ممكنة من التعليم والتدريب المتخصصين على المستوى الجامعي، فلا شك أن ممارسة أية مهنة من المهن ذات المكانة العالية تتطلب فترة طويلة نسبيا من الإعداد السابق بحيث يحتل التخصص أطول فترة ممكنة.

– أن المهنة توجه مادتها الأساسية (تعمل) إلى أهداف ونهايات محددة وعملية، بمعنى أن تهتم المهنة بالخدمة التي يجب أن تقدمها للمجتمع أكثر من اهتمامها بما يعود على أعضائها من نفع مادي كأساس لتنظيم المهنة وممارستها، بحيث يتحتم على الممارسين لها أن يؤدوا واجبات معينة بغض النظر عن أية اعتبارات أخرى، وهذا بالطبع تضمن ثقة الجمهور بالممارسين المهنة.

– للمهنة عادة رابطة أو روابط مهنية، حيث لكل مهنة مستويات وطرق الانتقاء والإعداد لها والاشتراك فيها، ومعنى هذا أن يكون لكل مهنة رابطة تكون مسؤولة عن تنظيم دخول الأفراد للمهنة وتجديد مستوياتهم بحيث لا يقبل بها إلا الفرد الذي تتوفر فيه السمات التي تخول له الدخول في المهنة.

– للمهنة دستور أخلاقي يرجع إليه عند الضرورة، ولعل أهم الأسباب التي دعت إلى إنشاء المنظمات أو الروابط المهنية إيجاد جهاز يستطيع أن يراقب مستويات السلوك المهني، وهذه المستويات متضمنة فيما يطلق عليه الدستور الأخلاقي، والجدير بالذكر أن أعضاء المهنة هم الذين يضعون الدستور الأخلاقي وتفسيره، كما أنه منوط بهم مراجعة مدى تنفيذه والالتزام به من جانب أعضاء المهنة.

– أن يتمتع أعضاء المهنة بقدر من حرية التصرف في ممارسة العمل المهني، لأن المهني غالبا ما تواجهه مشكلات تتطلب قدرا من المبادأة واتخاذ القرارات، لذا فتوفير قسط من الحرية أمر ضروري ويتم ذلك في ضوء أهداف المهنة وأخلاقياتها.

– تؤكد المهنة على أهمية التعلم الذاتي والتدريب أثناء الخدمة، حتى يستطيع أفرادها المواءمة بين التراكم المعرفي السريع والمشكلات الناجمة من ناحية وقدراتهم وثقافتهم المهنية من ناحية أخرى".

وباعتبار التدريس يحتل مكانة مهمة في كل المجتمعات كونه مهنة ومن أصعب المهن، فهو يكون العناصر البشرية المؤهلة لمختلف المهن الأخرى، فهو وسيلة تعليم الأفراد وإعدادهم مهنيا سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية، فالتدريس أداة فعالة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للمجتمع. ولمهنة التعليم مقومات تستند إليها وتجعلها تتبوأ مكانة عالية على رأس المهن، ومن هذه المقومات:[1]

"– لمهنة التعليم أهدافها التي تسعى إلى تحقيقها، والتي ينبغي أن تصاغ بصورة واضحة في ضوء ما تنشده السياسة التعليمية العامة للدولة.

– لمهنة التعليم مؤسسات تكون مسؤولة عن إعداد هؤلاء القائمين على أمرها، تقوم بتنفيذ سياسات إعداد معينة متفق عليها وفق رؤى تربوية تنظر لها، تجمع بين الأصالة والمعاصرة، فتحفظ للأمة ثوابتها في الوقت الذي تنفتح فيه بوعي على الخبرات الأخرى من حولها.

---

[1] مجدي صلاح طه المهدي: **المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007، ص.ص 40.39

– لمهنة التعليم رجالها القائمون عليها والذين يحملون على عاتقهم عبء تحقيق أهدافها، بما يمليه ذلك من مواصفات يجب أن تتوافر فيهم وآداب يجب أن يراعوها ويلتزموا بها.

– هناك تنظيم رسمي يرعى مصالح أصحاب هذه المهنة، يحدد واجباتهم ويدافع عن حقوقهم، ويتولى مساءلة من يخرج منهم عن إطار ما اتفق عليه من مبادئ لهذه المهنة، وهو ما يعرف بنقابات المعلمين داخل المجتمع.

– هناك ميثاق أخلاقي شرفي يلتزم به كل من ينتسب لهذه المهنة، يحدد ضوابط العمل التعليمي، ويكون بمثابة الإطار الحاكم لتوجهات المهنة من النواحي العملية والسلوكية.

– أصحاب المهنة يخضعون لدورات تدريبية تجدد معارفهم، وتزيد من مهاراتهم وتؤهلهم لحسن التفاعل مع ما تفرضه المستجدات الحديثة من نظريات تربوية مستحدثة، حتى يمكنهم الإفادة منها في أدائهم التعليمي".

وتنطوي مهنة التدريس على جانبين اثنين، "**الجانب الأول:** وهو جانب النشاط العملي الذي يشمل مجموعة الوسائل والأساليب، فهناك طرق التدريس، وضبط الفصل، وجذب انتباه التلاميذ وتهيئة المواقف التي يتعلم فيها الأفراد واختيار المعرفة وتنظيم العلاقة بين المدرس والتلميذ، واستخدام الوسائل التعليمية وما إلى ذلك مما يشمله المجال الكلي لعملية التدريس والتدريب الخلقي ونمو الشخصية. أما **الجانب الثاني:** فهو جانب النشاط النظري أي ذلك النشاط العلمي الذي يتخذ من الجانب الأول (جانب النشاط العلمي) موضوعا للبحث والدراسة العلمية الأكاديمية".[1]

ويمكن تحديد أهم السمات لاكتساب صفة المهنية في التعليم في الآتي:[2]

"– الأهداف المجتمعية للمهنة، إذ تقوم المهنة من أجل إشباع أو مواجهة احتياجات مجتمعية، وتقدم خدمات لها أهميتها لأفراد المجتمع، فالمهنة تستمد شرعية وجودها من إحساس الناس بضرورة قيام نشاط معين من شأنه أن يشبع لهم احتياجا أو يسد حاجة أو يحل مشكلة ما تواجه المجتمع.

– استناد المهمة إلى قاعدة علمية، وهذا يعني أن كل مهنة تستند إلى قاعدة من المعرفة والنظريات والقوانين والمبادئ العلمية التي تتيح للممارس عمقا في فهم وتحليل المشكلات المهنية وتحديد الحلول المناسبة لها، على أن تتاح للممارسين الفرص للاستخدام الحقيقي للمعرفة وتقنياتها في شؤونهم العملية، وفي الارتقاء بمستوى أدائهم المهني.

– دور النشاط العقلي في ممارسة المهنة، وهذا يشير إلى أن ممارسة المهنة تعتمد على النشاط المعرفي والتطبيقي معا أكثر من اعتمادها على القوة البدنية للممارس.

---

[1] شبل بدران: **التربية والمجتمع**، مرجع سابق، ص.ص 178.177

[2] علي بن ناصر بن شتوي آل زاهر: **برامج التطوير المهني لعضو هيئة التدريس السعودي مجالاتها وطرق تنفيذها ومعوقاتها ومقومات نجاحها**، أطروحة دكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1422هـ/1423هـ، ص.ص 84.83

– إعداد الممارسين للمهنة الأكاديمية، إذ أن ممارسة المهنة الأكاديمية تتطلب إعدادا خاصا، من خلال نقل المعرفة النظرية والتقنيات التطبيقية الخاصة بالمهنة إلى جميع الممارسين لها قبل دخولهم الخدمة وممارستهم لها.

– النمو المهني، فالعمل المهني يتطلب نموا مستمرا في المهنة، حيث أنه في ظل التطور العلمي والتقني والتغيير المستمر في البيئة المحيطة، والزيادة في المعرفة تصبح التربية المستديمة والمستمرة حاجة ملحة، وتزويد أعضاء هذه المهنة بأحدث ما وصل إليه البحث العلمي في جانب التخصص العلمي والميدان المهني.

– ممارسة أخلاقيات خاصة بالمهنة، من خلال وجود معايير سلوكية وقواعد أخلاقية وآداب خاصة تنبع من المهنة ذاتها.

– وجود رابطة مهنية وهي تنظيم ذاتي يحقق الهوية الجمعية للممارسين للمهنة، من خلال بناء كيان يحافظ على السمات الخاصة بالمهنة".

وتتجلى مسؤوليات عضو هيئة لتدريس تجاه مهنته في النقاط التالية:[1]

"– يجب أن تتوافر لدى من يختار مهنة التعليم الرغبة فيها، والقدرة على تحمل أعبائها، وتعلم معارفها ومهاراتها، وأن لا يتخذها الفرد وسيلة عرضية للانتقال إلى مهنة غيرها.

– يجب أن يسعى المعلم جاهدا إلى تنمية نفسه بالمعارف والمهارات والاتجاهات والخبرات اللازمة لإجازته لممارسة مهنة التعليم، وفق المقاييس التي تضعها معاهد إعداد المعلمين ووزارات التربية والتعليم، في مجالات الثقافة العامة لتعده انسانا سويا ومواطنا صالحا، والثقافة التخصصية والمسلكية لتعده معلما ناجحا.

– يجب أن يسعى المعلم في أثناء ممارسته مهنة التعليم إلى الاستمرار في تنمية نفسه بالمعلومات والمهارات والخبرات بمختلف الوسائل المتيسرة، وأن يحرص على أن تزداد فعاليته في العمل سنويا، وأن لا يكتفي بتكرار خبرات سنته الأولى من مهنة التعليم.

– أن يكون مخلصا في عمله، يتحمل المسؤولية للقيام بعمله التعليمي المباشر وغير المباشر، كاشتراكه في اجتماعات الآباء والمعلمين وإسهامه في النشاط المدرسي المرافق للمنهاج بأنواعه المختلفة.

– أن يعتز بمهنته ويحافظ على كرامتها ويرفع من شأنها ويلتزم قواعدها الأخلاقية في سلوكه العام والخاص.

– أن لا يخل بعقد العمل أو ينهيه قبل الموعد المتفق عليه.

– أن لا يتغاضى عما يضر بمهنته وبمصلحة المؤسسة التي يعمل فيها، وأن يبلغ المسؤولين بذلك رسميا.

– أن يقسم قسم مهنة التعليم ويتخذه شعارا له طيلة ممارساته لهذه المهنة.

---

[1] عزت جرادات وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 163.162

– أن يسعى المعلم مع زملائه في المهنة لدى المسؤولين في المجتمع للحصول على الامتيازات والعلاوات الفنية وسائر الحقوق التي تعطى لنظرائهم من أصحاب المهن الأخرى".

وتجدر الإشارة هنا، إلى أن مهنة التدريس تعتمد على أساسين هما:[1]

"– الاستعدادات والميول الطبيعية التي تمهد لمهارة التدريس، وتتجلى في قوة الشخصية، ووضوح الصوت، وسلامة النطق، وضبط الانفعال، وحضور البديهة، والاستقامة، وحب الناس، والأمانة العلمية، وحسن الخلق، والحماس، والبشاشة، والذكاء، والقدرة على التعبير.

– الإعداد للمهنة وتشمل إعداد المعلم في المادة التي سيوكل له أمر تدريسها، وكذلك إكسابه طرائق التدريس وأساليبه، وإلمامه بسيكولوجية المرحلة الدراسية التي يتعامل معها".

ولمهنة التدريس كغيرها من المهن أخلاقيات نابعة من الدور الفاعل للجامعة والأستاذ في المجتمع. ومن أخلاقيات المهنة التي يجب أن يلتزم بها الأستاذ الجامعي في القيام بمهام التدريس ما يلي:[2]

"– التأكد من إتقان المادة التي يناط به تدريسها أو يؤهل نفسه فيها قبل أن يقبل تدريسها.

– التحضير الجيد لمادته مع الإحاطة الوافية بمستجداتها ومستحدثاتها ليكون متمكن من المادة بالقدر الذي يؤهله لتدريسها على أفضل وجه.

– الالتزام بمعايير متطلبات الجودة في تجديد المستوى العلمي للمادة التي يقوم بتدريسها، فلا تكون أعلى مما هو مطلوب فتخلق صعوبات غير مبررة، أو تكون أسهل مما هو مطلوب فتؤثر سلبيا على عملية التعليم اللاحقة، وعلى مستوى الخريج، وعلى مستوى أداء المهن في المجتمع في نهاية الأمر.

– الالتزام بخلق الفرص لأن يحقق طلابه أعلى مستوى من الانجاز تسمح به قدراتهم.

– أن يعلن لطلابه إطار المقرر، وأهدافه، ومحتوياته، وأساليب تقييمه، ومراجعه وارتباطه ببرنامج التدريس ككل، ويقبل مناقشة الطلاب في كل هذا.

– أن يلتزم باستخدام وقت التدريس استخداما جيدا وبما يحقق مصلحة الطلاب والجامعة والمجتمع.

– أن ينمي الطالب قدرات التفكير المنطقي، ويتقبل توصله إلى نتائج مستقلة بناء على هذا التفكير.

– أن يحترم قدرة الطالب على التفكير، وأن يشجعه على التفكير المستقل، ويحترم رأيه المبني على أسانيد محددة.

– أن يسمح بالمناقشة والاعتراض وفق أصول الحوار البناء وتبعا لآداب الحديث المتعارف عليها، وبما يهيئ فرصا أفضل للتعلم.

– أن يتقن مهارات التدريس، وأن يستخدم الطرق والوسائل التي تساعده في إتقان التدريس وجعله مشوقا وممتعا ومفيدا في نفس الوقت.

---

[1] فخري رشيد خضر، مرجع سابق، ص386.

[2] سعيد جاسم الأسدي: **فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي**، دار صفاء ومكتبة العلامة الحلي، عمان، ط1، 2014، ص.ص 218.217

– أن يؤدي عمله في المحاضرة أو المعمل، بأمانة وإخلاص، حريصا على النمو المعرفي والخلقي لطلابه ومعاونيه.

– أن يتابع أداء طلابه إلى أقصى مدى ممكن، وأن يتيح نتائج المتابعة لطلابه ولذوي الشؤون للتصرف بناء عليها.

– أن يكون نموذجا للقيم الديمقراطية في حرية الفكر وحرية الرأي وحرية التعبير والمساواة، وأن يسعى لتنمية هذه القيم في طلابه.

– أن يوجه طلابه التوجيه السليم بشأن مصادر المعرفة ونوعية المعلومات ومراجع الدراسة.

– أن يراعي كلما كان ذلك ممكنا نقل عبء متزايد من مسؤولية التعلم إلى الطالب من خلال إتباع أساليب التدريس المناسبة".

2– مبادئ التدريس

استنادا للتعاريف المقدمة للتدريس يمكن أن نقف على مجموعة من المبادئ، نوجزها في النقاط التالية:[1]

"– التدريس عملية ذات أبعاد ثلاثة (مدرس، تلميذ، وخبرة تربوية).

– التدريس سلوك اجتماعي لا ينشأ من فراغ ولكن يتضمن تفاعلا بين المعلم والتلميذ والخبرة التربوية، وقد اقتضى هذا ضرورة اختيار الخبرات التربوية والطرق المناسبة لتدريسها.

– التدريس سلوك يمكن ملاحظته وقياسه وبالتالي يمكن ضبطه وتقويمه وتحسينه، لذا يميل التربويون إلى اعتبار التدريس علما أكثر منه فنا ويؤكدون أن المدرس يصنع ولا يولد.

– يشتمل التدريس على بعد انساني يتمثل في التفاعل بين المعلم والتلميذ فالمدرس لا يمكن استبداله بأية آلة مهما بلغت دقتها والوسائل التعليمية والأجهزة لا تتعدى كونها أدوات مساعدة لا تمثل بديلا للمدرس بأي حال من الأحوال.

– التدريس عملية حركية تشمل فاعلا ومنفعلا وتأثرا وتأثيرا وثقة متبادلة، فالمدرس يجب أن يسلم بأهمية تلميذه وأن يسعى لإشراكه في الموقف التعليمي، والتلميذ يجب أن يشعر بقدرة أستاذه على التأدية وتمكنه من مساعدته على تحقيق أهدافه.

– التدريس عملية اتصال وسيلتها الرئيسية اللغة، مما يتطلب من المعلم استخدام لغة ما لتوصيل رسالة معينة إلى مستقبل معين، وهذه اللغة ليست اللغة المقروءة والمكتوبة فقط وإنما تشمل اللمس والنظر والصمت والإشارة والإيماء وغير ذلك.

– إن عملية التدريس ليس فقط ما يقوم به المدرس داخل الفصل وإنما هي عملية تتضمن: أنشطة كثيرة قبل وأثناء وبعد لقاء المدرس مع تلاميذه".

---

[1] سامية محمد محمود عبد الله: **استراتيجيات التدريس الأسس – النماذج – والتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2015، ص.ص 28.27

وتتمثل مبادئ التدريس الفعال في:[1]

"– فعالية التلميذ ومشاركته في العملية التعليمية، وهذا ما لا نجده في التدريس التقليدي الذي يجعل مشاركة التلميذ في هذه العملية قليل للغاية فالمعلم يشرح ويلقن والتلميذ يستمع ويردد، أما التدريس الفعال فيؤكد على نشاط التلميذ وايجابيته واكتشافه للمعارف بنفسه، وينحصر دور المعلم في التوجيه والإرشاد والتشجيع.

– مبدأ التكامل، حيث تعد المعلومات والحقائق والأحداث العلمية متكاملة، كما أن هذا التدريس يتصف بكونه عملية متكاملة شاملة تأخذ في اعتبارها كافة مؤثرات وعوامل العملية التعليمية من معلم وتلاميذ وأسرة ومنهج وبيئة ومجتمع.

– تحسين التعلم أي أن التلميذ يعرف ماذا، وكيف؟ بالإضافة إلى تتضمن العديد من مصادر التعلم.

– تنظيم تعلم التلاميذ بما يتفق وطبيعة الموقف التعليمي".

3– خصائص التدريس:

تتمثل خصائص التدريس في:[2]

"– التدريس عملية ذات أبعاد متعددة (معلم – تلميذ – خبرات تربوية – بيئة تعليمية – وسائط متعددة).

– التدريس سلوك اجتماعي لا ينشأ من فراغ ولكن يتضمن تفاعلا بين المعلم والتلميذ والخبرات التربوية.

– التدريس سلوك يمكن ملاحظته وقياسه وبالتالي يمكن ضبطه وتقويمه، وتحسينه وتجويده.

– يشتمل التدريس على بعد انساني يتمثل في التفاعل بين المعلم والتلميذ فالمعلم لا يمكن استبداله بآلة تعليمية مهما بلغت إمكاناتها فالوسائل التعليمية والأجهزة التعليمية المتعددة لا تمثل بديلا للمعلم.

– التدريس عملية اتصال وسيلتها الرئيسية اللغة، مما يتطلب من المعلم حسن استخدام اللغة للتواصل مع تلاميذه وعرض رسالته التعليمية للتلميذ باعتباره مستقبلا لهذه اللغة.

– عملية التدريس معقدة وتتضمن العديد من الأنشطة قبل وأثناء وبعد لقاء المعلم بتلاميذه.

– التدريس علم له أصوله وقواعده ومبادئه، يمكن تعلمه والتدريب عليه وملاحظته وقياسه.

– التدريس فن التأثير في الآخرين، التأثير متبادل بين المعلم والتلميذ.

– يعتمد التدريس على مهارات وعمليات الاتصال الفعال.

– يتعامل التدريس مع العنصر البشري ومن خلال مواقف حقيقية.

– يعتمد التدريس على التنوع في أساليب التدريس.

– يعطى فرصة للتفكير والتعبير الحر المبتكر للأداء الحركي".

---

[1] عفاف عثمان عثمان مصطفى: **استراتيجيات التدريس الفعال**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2014، ص.ص 54.53

[2] المرجع نفسه، ص.ص 46.45

كما تتمثل خصائص التدريس فيما يلي:[1]

"– التدريس عملية هادفة تساعد المتعلم على إدراك الخبرة التعليمية، والتفاعل معها والاستفادة من نتائج هذا التفاعل عن طريق تعديل سلوكه، أو اكتساب سلوك جديد.

– نشاط اجتماعي يعتمد على العلاقات والتواصل الشخصي بين المعلم والمتعلم، مما يؤكد على اكتساب المعلم للمهارات الاجتماعية المتضمنة في التدريس، وإن امتلاكها يعد كفاءة اجتماعية ويكون تدريسه أكثر فاعلية.

– عملية اجتماعية انتقائية تتفاعل فيها كافة أطراف العملية التربوية من إداريين وعاملين لتحقيق نمو متكامل في جوانب شخصية المتعلم العقلية والنفسية والأدائية والاجتماعية.

– التدريس مهنة انسانية يتميز العاملون فيها بالإيثار والعطاء، وبالرغم من أن مهنة التدريس تتميز بتنوع الإجراءات والأساليب والآراء، إلا أنها تجمع العاملين فيها من خلال أهدافها وغاياتها الانسانية والاجتماعية والتربوية ضمن إطار فلسفي وعملي يخدم المجتمع بتربية أجياله المتلاحقة.

– التدريس عملية تفاعلية أو اتصالية ما بين المعلم والمتعلم، يحاول فيها المعلم إكساب المتعلم الخبرات التعليمية المتنوعة مستعينا بأساليب وطرائق ووسائل مختلفة تعينه على إيصال الرسالة مشاركا المتعلم فيما يدور حوله من المواقف التعليمية".

وتجدر الإشارة هنا إلى أهم مواصفات التدريس الفعال، وهي:[2]

"– ألا يكرس المعلم جهده ووقته في جدب انتباه التلاميذ وتشويقهم للدرس بشتى الطرق والوسائل، لأن هذا الانتباه يكون مؤقتا، لكن المهم أن ينجح المعلم في توجيه نشاط التلاميذ ومجهودهم توجيها ثابتا ودائما.

– استثارة خبرات المتعلمين السابقة والانطلاق منها للتدريس الجديد، فالتدريس يعد ناجحا بقدر ما تعتمد خطواته على استثارة خبرات المتعلمين وتنقيحها، وبناء التعلم الجديد عليها.

– الاقتصاد في الوقت والجهد من المعايير المهمة التي ينبغي أن تراعى عند اختيارنا طريقة تدريس معينة، فكلما حققت عملية التدريس الهدف منها في أقل وقت ممكن وبأقل جهد، كان التدريس ناجحا وفعالا.

– أن يستعين المعلم في تدريسه بأكثر من طريقة تدريس، حتى ينوع في معالجته لمحتوى المنهج كي يتلافى عيوب بعض الطرق المشار إليها ويحقق فعالية التدريس، بالإضافة إلى التنوع في ظل نظامنا التعليمي الحالي المحكوم بعامل الوقت.

– أن يقف المعلم على طبيعة الأساليب التي تستخدم في عملية التدريس، حيث أن بعض الأهداف التعليمية هي نتاج مباشرة للأساليب المستخدمة".

---

[1] محمد إبراهيم قطاوي، مرجع سابق، ص114.

[2] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص.ص 62.61

4- مهارات التدريس:

تعرف مهارة التدريس بأنها "القدرة على أداء عمل أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية أو الحركية أو الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به وسرعة انجازه والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، وبعده يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية".[1]

كما تعرف مهارة التدريس بأنها "نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محددة يصدر من المعلم على شكل استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو جسمية أو عاطفية متماسكة، وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والسرعة والتكيف مع ظروف الموقف التعليمي".[2]

وعليه فإن التدريس لم يعد مجرد نشاط بسيط يتكون من فعل ورد فعل، بل هو مهمة معقدة تتطلب معرفة متنوعة وقدرات عالية ومهارات تدريسية مركبة. وتتمثل خصائص مهارات التدريس في:[3]

"- **القابلية للتعميم:** بمعنى أن وظائف المعلم لا تختلف من معلم إلى آخر باختلاف المادة التي يدرسها أو المرحلة، بالرغم من أنها تتميز بالمرونة والقابلية للتشكيل وفقا لطبيعة كل مادة ومرحلة.

- **القابلية للتدريب والتعلم:** بمعنى أنه يمكن اكتسابها من خلال برامج التدريب المختلفة.

- **يمكن اشتقاقها من مصادر متنوعة:** ومن هذه المصادر:

* تحليل الأدوار والمهام التي يقوم بها المعلم من خلال ملاحظة سلوكه أثناء التدريس.

* تحديد حاجات المتعلم وخصائصه.

* نظريات التدريس والتعلم".

كما تتجلى خصائص مهارة التدريس في أنها:[4]

"- تعبر المهارة التدريسية عن القدرة على أداء عمل / نشاط معين ذي علاقة بالنشاط المهني التدريسي للمعلم، سواء أكان هذا العمل أثناء التخطيط للتدريس أو أثناء تنفيذه أو أثناء تقويمه.

- يمكن تحليل كل مهارة تدريسية إلى عدد من السلوكيات (الأداءات) الفرعية المكونة لها والقابلة للملاحظة المنظمة.

- تظهر المهارة التدريسية في شكل سلوكيات (أداءات) معرفية وحركية واجتماعية مختلطة معا وإن كان يغلب عليها الجوانب المعرفية.

- تزويد الفرد بخلفية معرفية عن المهارة التدريسية محل الاكتساب يعد أمرا ضروريا لتعلمه لها.

---

(1) علي تعوينات: **البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم**، كنوز الحكمة، الجزائر، 2009، ص177.

(2) خليل إبراهيم شبر وآخرون: **أساسيات التدريس**، دار المناهج، عمان، ط1، 2014، ص83.

(3) عفاف عثمان عثمان مصطفى، مرجع سابق، ص.ص151.150

(4) المرجع نفسه، ص.ص154.153

– يعد التدريب والممارسة الفعلية للمهارة التدريسية شرطا أساسيا في إتقانها.

– يتم عادة تقييم أداء الفرد للمهارة التدريسية فعليا".

وتجدر الإشارة هنا إلى إن اكتساب المهارات التدريسية يتطلب ما يأتي:[1]

"– دراسة الجوانب النظرية المتعلقة بكل مهارة من مهارات التدريس فلكل مهارة أسس نظرية، وأخرى إجرائية، وأدائية فلابد لمن يريد أن يمتهن التدريس من الإلمام بالأطر النظرية لكل مهارة من مهارات التدريس وذلك من خلال ما يتضمنه برنامج الإعداد والتأهيل لمهنة التدريس.

– إحاطة المتدرب أو الطالب المدرس بالغرض الذي تمارس من أجله المهارة، وعلاقتها بمهنة التدريس، ومدى الحاجة إليها، وما يترتب على الضعف فيها أو فقدانها.

– ملاحظة إجراءات أداء المهارة وهي تؤدى ممن له خبرة مميزة في أداء تلك المهارة. وهذا ما يتأسس عليه مبدأ المشاهدة في برامج الإعداد التي تتبناها مؤسسات إعداد المدرسين والمعلمين. على أن تكون هذه المشاهدة هادفة ومخططا لها، ويعرف المتدرب ماذا يشاهد وكيف يسجل مشاهداته، ويجب أن تنتهي المشاهدة بمناقشة وتقويم.

– التدريب الفعلي أو الممارسة الفعلية للمهارة من المتدرب، وذلك في مواقف تعليمية تبدأ في صورة تمثيل، ثم في مواقف حقيقية.

– التقويم المستمر لأداء المتدرب ليحصل على تغذية راجعة تسهم في تعديل الأداء.

– تكرار ممارسة المهارة لأن تكرار ممارستها يصقلها في الذهن ويجعل أدائها آليا تلقائيا".

وينظر إلى مهارات التدريس الفعال على أنها نظام يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات، تتمثل فيما يلي:[2]

"– **محكات التعليم الفعال:** يعتبر التعليم عملية معقدة ومتعددة الجوانب والأبعاد بحيث تؤثر في نجاحه متغيرات كثيرة ومتداخلة، وفي ضوء هذا المنحى فقد اتجه المنظرون إلى تقويم فعالية التعليم في ضوء عدد من المحكات تتمثل فيما يلي:

* **النتاج التعليمي:** من خلال مقارنة أداء المتعلم قبل التعليم بأدائه بعد التعليم وقياس التغير الذي طرأ على سلوكه.

* **العملية التعليمية:** وهي أنماط السلوك التفاعلي السائد في الموقف التعليمي العلمي بين المعلم والطالب.

* **العوامل الشخصية:** وهي الاستعدادات والقدرات التي يتسم بها المعلم ويتم التعرف عليها من خلال السجلات والتقارير والمقابلات أو قوائم التقدير.

---

[1] محسن علي عطية، **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، مرجع سابق، ص.ص 115.114

[2] سعيد جاسم الأسدي، مرجع سابق، ص.ص 460.459

– **التخطيط للتعلم الفعال:** هناك مجموعة من المتطلبات الأساسية التي يجب أن تتوافر عند تنفيذ خطة أي من الدروس الفعالة، والمعلم في التعليم الفعال هو الذي يستطيع أن يوجه التعلم في المسار المناسب الذي يؤدي إلى بلوغ التلاميذ أهداف الموقف التعليمي، ويتحقق ذلك من خلال ما يلي:

* **إثارة الدافعية:** استثارة الدوافع وتوظيفها في الموقف التعليمي، وذلك من خلال سؤال أو عرض عملي، عرض شرائح، أو قص قصص، أو عرض خريطة.

* **المرونة وسعة الاطلاع:** عدم الحتمية في استخدام المادة التعليمية والتوجه نحو القدرة على التصرف الفوري في مواجهة ما قد يطرأ على الموقف التعليمي الذي سبق وخططه.

* **إعداد الأسئلة وتوجيهها:** ينبغي على المعلم التنويع في استخدام الأسئلة وجعلها أكثر إثارة ومن أمثلة ذلك، أسئلة استرجاع المعلومات، الأسئلة السابرة، أسئلة التمهيد، وينبغي لهذه الأسئلة أن تكون دقيقة ومثيرة وواضحة ومناسبة لمستويات التلاميذ.

* **الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية:** تكون الوسيلة مناسبة للمحتوى، ولمستوى التلاميذ وواضحة وقابلة للاستخدام ولأكثر من مرة وغير مزدحمة بالمعلومات.

* **توظيف الكتاب المدرسي بفاعلية:** يتم توجيه التلاميذ لاستخدام الكتاب المدرسي في تنمية مهاراتهم في القراءة والفهم والنقد والتفسير والتعبير الذاتي".

5– أسس التدريس الجيد:

التدريس الفعال هو "نشاط تعليمي مخطط ذو أهداف محددة مسبقا قادر على إحداث التعلم، وتحقيق أهداف التعليم بسهولة ويسر، وفاعلية وتفاعل ايجابي بين أطراف العملية التعليمية. فهو يزيد من فاعلية المتعلم في التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة ويزيد قدرة المتعلم على إدارة معرفته وتوظيفها بطريقة فعالة في مواجهة الواقع".[1]

ولكي يكون التدريس أكثر فعالية في تحقيق أهداف العملية التعليمية لابد أن يقوم على مجموعة من الأسس التي يمكن تحديدها بالآتي:[2]

"– رصد الخلفية المعرفية للطالب والتأسيس عليها: إن التدريس الناجح يقتضي أن يقوم التعلم الجديد على التعلم السابق، وتنظيم البنية المعرفية للمتعلم، وهذا يتطلب رصد البنى المعرفية للطلبة قبل التعلم الجديد وتحديد قدراتهم وإمكاناتهم، واهتماماتهم، ثم العمل على تنميتها.

– وضوح أهداف التدريس: إن من سمات العمل الناجح أن يكون موجها نحو أهداف واضحة لذلك فإن نجاح التدريس وزيادة فاعليته يقتضي أن تكون أهدافه واضحة في ذهن المعلم والمتعلم ولا يشوبها أي غموض لأن وضوح الأهداف يؤدي بالضرورة إلى توجيه مسار العمل واختيار أساليبه وأدواته الملائمة.

---

[1] محسن علي عطية: **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، مرجع سابق، ص62.

[2] محسن علي عطية: **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج، عمان، ط1، 2013، ص–ص 267–269

– إثارة دافعية المتعلمين وتحفيزهم نحو التعلم: عندما يكون المتعلم ذا دافعية قوية نحو التعلم في موقف معين فإنه يتعلم بشكل أفضل وأسرع لذلك ينبغي أن يقوم التدريس على إثارة الطلبة ودوافعهم وحفزهم على التعلم لرفع نواتج التعلم وتحسين العملية التعليمية.

– إيجابية المتعلم ومشاركته في العملية التعليمية: من الأسس التي يقوم عليها التدريس الفاعل الحرص على أن يكون المتعلم إيجابيا في الموقف التعليمي مشاركا فاعلا نشطا فيه ليكون أفضل قدرة على الانجاز.

– إشراك أكثر من حاسة في عملية التعلم: لقد أثبتت الدراسات أن التدريس يكون أكثر فاعلية إذا ما استطاع إشراك أكثر من حاسة في عملية التعلم بوصف الحواس نوافذ المتعلم على مصادر التعلم.

– وظيفة التدريس: إن التدريس يكون أكثر فاعلية إذا ما كان وظيفيا والوظيفة تعني أن يمكن المتعلم من توظيف ما يتعلمه وتسخيره لمواجهة مواقف يمكن أن تواجهه في حياته، ويشعر بالحاجة إلى التعامل معها ومواجهتها.

– ملائمة مادة التعلم قدرات المتعلمين، وخصائص نموهم، ولا تكون فوق قدراتهم فيشعرون بالإحباط عندما يتعرضون لتعلمها.

– مراعاة الفروق الفردية: أثبتت الدراسات أن هناك تباينا بين المتعلمين في الطريقة التي يتعاملون بها، وأن هناك تباينا في أنواع الذكاءات السائدة بين المتعلمين. لذلك ينبغي أن يراعي التدريس، ما بين المتعلمين من فروق في القدرات والاستعدادات عن طريق تنويع أساليب التعليم، والوسائل المستخدمة في التدريس.

– تحدي قدرات الطالب وإشباعها: إن التدريس الفاعل ينبغي أن لا يكون أقل من مستوى الطلبة، إنما يجب أن يتحدى قدرت الطلبة، وأن ينمي هذه القدرات عن طريق تلبية طموح الطلبة في تنميتها.

– تنظيم بيئة التعلم: لكي يكون التعلم ذا فاعلية لابد أن يهتم بتنظيم بيئة التعلم ومتغيرات الموقف التعليمي بطريقة تنسجم وأهداف التدريس وتلائم اهتمامات الطلبة وميولهم وتسهل إدراك العلاقة بين عناصر الموقف من المتعلم فضلا عن توفير البيئة النفسية الملائمة للمتعلم.

– أن يكون المتعلم محور العملية التعليمية به تبدأ وبه تنتهي، وأن يبتعد المدرس عن الإلقاء والتلقين.

– سيادة النظام وإيجابية العلاقة بين المدرس والطالب في عملية التدريس.

– مرونة الخطة التدريسية: من أسس التدريس الفاعل أن يكون قائما على تصميم يتسم بالمرونة قابل للتنفيذ والتعديل في جميع مراحل عملية التدريس.

– استمرار التقويم: يعني أن تكون عملية التقويم في التدريس عملية مستمرة لتوفير التغذية الراجعة، فضلا عن قياس التعلم وأخذ نتائج التقويم بعين الاعتبار عند التخطيط للدروس اللاحقة ومراعاتها.

– أن يستند إلى قوانين التعلم التي تم التثبت من صحتها والاتجاهات التربوية الحديثة ونظريات التدريس الحديثة ذوات الفاعلية التي توصل إليها المربون".

وهناك أيضا العديد من الأسس الأخرى التي يرتكز عليها التدريس الجيد، منها:[1]

"– إن التعلم سيكون أفضل عندما يستخدم المعلم:

* طرق التدريس التي تعتمد على ايجابية ومشاركة المتعلم.

* خبرات المتعلم القديمة في تدريسه للخبرات الجديدة.

* أكثر من حاسة أثناء عملية التعليم.

– إن التعلم سيكون أفضل عندما تكون هناك حاجة للتعلم من جانب المتعلم.

– إن التعلم سيكون أفضل عندما تكون المادة المتعلمة أو الخبرة المقدمة للمتعلم في مستوى قدراتهم وإمكانياتهم وتشبع رغباتهم.

– أن يكون المتعلم هو محور العملية التربوية، وأن تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، فيستخدم المعلم مع المتخلفين طرقا ومواد تختلف عن تلك التي يستخدمها مع بطيئي التعلم، أو العاديين أو ذوي الذكاء المرتفع.

– أن يهدف التدريس إلى إكساب المتعلم المعارف والمهارات والقيم التي تؤهله للحاضر والمستقبل.

– أن يتم استخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم باختلاف أنواعها بشكل مكثف في عملية التدريس.

– أن يتم الاستفادة من نتائج الدراسات والبحوث العلمية في العملية التربوية بكل جوانبها".

6– خصائص ومواصفات طريقة التدريس الجيدة:

يقصد بطريقة التدريس "الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة طلابه على تحقيق الأهداف، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات، أو توجيه أسئلة، أو تخطيط لمشروع أو إثارة لمشكلة تدعو المتعلمين إلى التساؤل، أو محاولة لاكتشاف أو فرض فروض، أو غير ذلك من الإجراءات، والطريقة هي حلقة الوصل بين المتعلم والمنهج، ويتوقف على الطريقة نجاح وإخراج المقرر أو المنهج إلى حيز التنفيذ، كما تتضمن الطريقة كيفية إعداد المواقف التعليمية المناسبة وجعلها غنية بالمعلومات والمهارات والعادات، والاتجاهات والقيم المرغوب فيها".[2]

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك من يخلط بين إستراتيجية وطريقة وأسلوب التدريس، فالبعض يستخدمها كمترادفات لها نفس الدلالة. ولكن في الحقيقة هناك فرق بينها، ويتضح هذا في أن "**إستراتيجية التدريس:** هي مجموعة التحركات التي يقوم بها المعلم (العرض – التنسيق – التدريب – النقاش) بهدف تحقيق أهداف تدريسية محددة مسبقا. أما **طريقة التدريس:** فهي عبارة عن جملة الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم لتوصيل محتوى المادة الدراسية للمتعلم، أو هي توجه فلسفي يتكون من عدة فرضيات متسقة مترابطة متعلقة بطبيعة المادة وتعليمها، وتبدو آثارها على ما يتعلمه الطلاب. في حين **أسلوب التدريس:** فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس، وهو ما يميز أداء كل معلم عن المعلم

---

[1] خليل إبراهيم شبر وآخرون، مرجع سابق، ص23.

[2] المرجع نفسه، ص.ص 25.24

الآخر، عند استخدامهما لطريقة التدريس نفسها في الموقف التعليمي، ويرتبط ارتباطا وثيقا بصفاته الشخصية، وطريقة تعامله مع الطلاب".[1]

إذا فطريقة التدريس أشمل من أسلوب التدريس، والإستراتيجية مفهوم أشمل من الاثنين فهي أعم وأشمل من طريقة التدريس، حيث أن الإستراتيجية تقوم على عدة طرق أو طريقة واحدة حسب الأهداف المرجو تحقيقها من الإستراتيجية، أما الطريقة فإنها تختار لتحقيق هدف متكامل خلال موقف تعليمي واحد.

وهناك العديد من العوامل والمتغيرات التي يمكن لعضو هيئة التدريس أن يختار طريقة التدريس في ضوئها، وهي:[2]

"- **الهدف التعليمي:** إن لكل هدف من الأهداف طريقة خاصة بتدريسه، والأهداف التعليمية عامل أساسي يؤثر في قرارات المعلم المتصلة بالطريقة التي سوف يتبعها لتحقيق هذه الأهداف. فطريقة التدريس التي تستخدم في تدريس المعلومات أو الحقائق تختلف عن الطريقة التي تتبع في تدريس المفاهيم والاتجاهات والمهارات، فإذا كان المعلم يهدف إلى إكساب المتعلمين بعض المفاهيم أو تكوينها لديهم، فإذن يمكن أن يستخدم التعليم عن طريق الاكتشاف كمدخل في التدريس، وإذا كان يهدف إلى تحصيل المتعلمين مقدارا من الحقائق فيمكن أن يستخدم طريقة الإلقاء أو القراءات الخارجية.

- **طبيعة المتعلم:** بمعنى أن تكون الطريقة المختارة مناسبة لمستوى المتعلمين وقادرة على جذب انتباه وتنشيط تفكيرهم ومتناسبة مع خبراتهم السابقة، وأن يراعي الفروق الفردية الموجودة بينهم –فالأفراد لا يختلفون عن بعضهم البعض فقط ولكنهم يختلفون أيضا عن أنفسهم من وقت لآخر فما ينطبق على المتعلمين في هذا الموقف قد لا ينطبق عليهم في موقف آخر ووقت لاحق- فالطريقة التي تناسب مجموعة معينة من المتعلمين قد لا تتناسب مع مجموعة أخرى.

- **طبيعة المادة:** يجب أن تتلاءم الطريقة مع محتوى المادة الدراسية إذ يجب التعرف على محتوى المادة الدراسية ومستوى صعوبتها ونوع العمليات التي يتطلبها فهم هذا المحتوى قبل التخطيط لطريقة تدريس معينة. ولذلك تختلف المواد من حيث طبيعتها من مجال إلى آخر، فالتاريخ مثلا تضمن حقائق وأهداف تنتمي إلى الماضي، ولا يمكن إثباتها تجريبيا في المعمل ولكن معرفتها تتم عن طريق التحقيق والدراسة والنقد والتحليل للوثائق التاريخية ولذلك تختلف طرق تدريس التاريخ عن طريق تدريس العلوم التي يمكن أن تتم في المعامل من خلال التجارب المعملية.

- **خبرة المعلم (نظرة المعلم إلى التعليم):** يختلف أداء المعلم لطريقة التدريس باختلاف كفاءته ومهاراته وبحسب شخصيته ولكل معلم أسلوبه الخاص في التدريس، وكذلك فإن الطريقة التي تناسب معلما ما قد لا تكون مناسبة مع معلم آخر، وتتحدد طريقة التدريس التي يختارها بنظرته إلى عملية التعليم ونوع

---

[1] سامية محمد محمود عبد الله، مرجع سابق، ص39.

[2] خليل إبراهيم شبر وآخرون، مرجع سابق، ص-ص 175-173

الفلسفة التربوية التي يستخدمها، فإذا كان يرى أن التعليم عملية ذاتية يقوم بها المتعلم فإن طريقته في التدريس سوف تنسجم مع هذه الطريقة. ولذلك يجب التنوع في طرق التدريس وأساليبه حتى يؤدي ذلك إلى اهتمام المتعلمين ودافعيتهم".

والطريقة الجيدة في التدريس هي الطريقة التي تحقق أهداف التدريس بأقل ما يمكن من الجهد والوقت والكلفة. وهناك جملة معايير إذا ما توافرت في الطريقة يمكن وصفها بالجيدة، وهي:[1]

"– أن تكون قادرة على تحقيق أهداف التعليم بأقل الوقت والجهد المبذول من المعلم والمتعلم في عملية التعليم والتعلم.

– أن تتلاءم وقدرات المتعلمين واستعداداتهم.

– أن تحث الطلبة على التفكير الجيد، والوصول إلى النتائج.

– أن تشجع لطلبة على التعلم الذاتي وتؤهلهم للاعتماد على أنفسهم في التعليم.

– أن تستثير دافعية المتعلمين نحو التعلم.

– أن تكون ممكنة الاستخدام في أكثر من موقف تعليمي.

– أن تكون مرنة قابلة للتعديل تبعا لمتغيرات الموقف التعليمي.

– أن تحرص على الانتقال من المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب، ومن الكل إلى الجزء، ومن المحسوس إلى المجرد.

– أن ترتبط بأهداف التعليم.

– أن تساعد الطلبة على تفسير النتائج التي يتوصلون إليها.

– أن توازن بين الجانب النظري والتطبيق العملي وتربط بين المادة وتطبيقاتها".

وتتضح صفات طريقة التدريس الجيدة أيضا في النقاط التالية:[2]

"– توضح الأهداف للطلاب.

– توظف كل مصادر التعليم المتوفرة في البيئة المادية والبشرية.

– تحقق الأهداف المرجوة بأقصى سرعة، وبأقل جهد ووقت، وبأكبر فاعلية.

– تراعي الخصائص النمائية للمتعلمين.

– تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

– تنمي لدى المتعلمين القدرة على التفكير، فاكتساب الطلاب طريقة في التفكير أفضل بكثير من الكم المتراكم من المعلومات التي قد تنسى بعد مرور فترة وجيزة.

– تقوم على نشاط المتعلمين وفاعليتهم وعلى تعليم الطلاب كيف يتعلمون.

– تراعي طرائق البحث والتفكير الخاصة بالمادة الدراسية.

---

[1] محسن علي عطية: **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، مرجع سابق، ص270.

[2] فخري رشيد خضر، مرجع سابق، ص121.

– تتصف بالمرونة بحيث تأخذ كل المتغيرات في البيئة التعليمية بالاعتبار.

– تنمي لدى المتعلمين المهارات، والكفايات الأدائية، والاتجاهات والقيم، إضافة إلى المعارف والمعلومات".

ومن خلال ما سبق، يتوجب أن تكون طريقة التدريس مرنة وقابلة للتكيف. وعليه يتضح أن مميزات الطريقة الجيدة في التدريس تتمثل فيما يلي:

– تراعي المتعلم ومراحل نموه وميوله.

– تراعي خصائص النمو للمتعلمين الجسمية والعقلية.

– تراعي الأهداف التربوية التي نرجوها من المتعلم.

– تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

– تراعي طبيعة المادة الدراسية وموضوعاتها.

ومن هذا المنطلق يمكن القول أن طرائق التدريس الفعالة في الجامعة هي:[1]

"– أحد الأهداف الأساسية، فعليها يتوقف نوعية وجودة التدريس الجامعي سلبا أو إيجابا وتنمية القدرة على التعلم لدى المتعلمين لتنمية شخصياتهم.

– أنها تحدث تواصل بين المتعلم والمعلم بعيدا عن أساليب العنف والتلقين.

– أحد مجالات أبحاث التدريس المهمة، وقضيته الرئيسية تهدف للوصول إلى أنجح الطرائق التي تجعل التدريس مثمرا ومحبوبا. ولا شك أن تلك الطرائق هي العامل المشترك بين كافة الأطراف المعنية بالعملية التربوية من موجهين ومدراء وأولياء أمور وغيرهم.

– مساعدة المعلمين ليكون أدائهم جيدا في مهامهم التعليمية، وكذلك أنها ترتبط بنجاح التدريس وفي تحصيل المعلومات واكتسابها بشكل سلس وايجابي من دون أية معوقات وصعوبات.

– يتوافر فيها كافة الشروط التي تتعلق بالمتعلم وخبراته واستعداداته ودافعيته وتحصيله، أو تلك التي تشكل البيئة المحيطة بالتعلم أثناء التدريس".

ويذكر الأدب التربوي تصنيفات عدة لطرائق التدريس، فهناك من صنفها على أساس دور كل من المدرس والطالب في عملية التعليم والتعلم، وتقع في ثلاث مجموعات هي:[2]

"– **الطرائق الإلقائية:** وفيها يكون المعلم هو المسيطر على العملية التعليمية التعلمية ويقع عليه الجهد الأكبر كطريقة المحاضرة، والمحاكاة، والعرض التوضيحي، والشرح، والقصص، والوصف ...الخ.

– **الطرائق التفاعلية:** وفيها تكون العملية التعليمية التعلمية عملية تشاركية بين المعلم والمتعلمين، مثل: طريقة المناقشة والحوار، وطريقة الاستقراء، وطريقة الاستنباط، وطريقة حل المشكلات، وطريقة التعلم التعاوني ...الخ.

---

[1] علي عبد الرحيم صالح، مرجع سابق، ص.ص 62.61

[2] عادل أبو العز سلامة وآخرون، مرجع سابق، ص142.

– **طرائق التعلم الذاتي (الفردي):** وفيها يكون الدور الرئيس للمتعلم ويقع عليه الجهد الأكبر في عملية التعلم، مثل: التعلم المبرمج، الحقائب التعليمية، القراءة، المراسلة ...الخ".

وهناك من صنف طرائق التدريس على أساس عدد الطلبة المشتركين في عملية التعليم في ثلاث مجموعات، وهي:[1]

"– **طرائق جمعية:** وفيها يقوم المعلم بتدريس جميع طلبة الصف في آن واحد، وتستخدم هذه الطريقة عندما يكون عدد الطلبة في الصف كبيرا نسبيا، مثل: المحاضرة، الشرح، القصة، الوصف، العروض التوضيحية، المناقشة، والحوار ...الخ.

– **طرائق المجموعات الصغيرة:** وفيها يقوم المعلم بتقسيم طلبة الصف إلى مجموعات صغيرة، وتستخدم هذه الطريقة عندما يكون عدد طلبة الصف صغيرا نسبيا، مثل: التعلم التعاوني، المشروعات، التجارب العملية، طريقة حل المشكلات ...الخ.

– **طرائق التدريس الفردية:** وفيها يتعلم كل طالب ويتقدم بالتعلم بمفرده وفقا لقدراته واستعداداته الذاتية، مثل: التعليم المبرمج، الحقائب التعليمية".

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه من الخطأ التحيز في عملية التدريس لطريقة تدريس ما على أنها أصلح الطرائق لتحقيق الأهداف المنشودة. فلا يستطيع عضو هيئة التدريس أن يستخدم طريقة واحدة من طرائق التدريس في تدريسه لكافة الدروس وكافة الطلاب وفي كافة الظروف. لذلك فإن طريقة التدريس الجيدة هي تلك الطريقة التي تراعي أو تأخذ بعين الاعتبار عوامل عدة كتوفر الإمكانيات المادية، المرحلة الدراسية، طبيعة الطلبة والفروق الفردية بينهم، عدد الطلبة في الصف، الموضوع الدراسي أو المادة التعليمية.

ثالثا: الكفايات التدريسية الأساسية لعضو هيئة التدريس الجامعي

بعد عرض الباحث لأنواع الكفايات وتصنيفها، لاحظ أن أساليب تصنيف الكفايات متعددة، ويختلف بعضها عن بعض باختلاف الدراسة التي يجريها الباحث، وهدف كل منها. وأن امتلاك عضو هيئة التدريس الجامعي للكفايات التدريسية أمر ضروري ومهم حتى يقوم بمهمته على أكمل وجه، أخذين بعين الاعتبار تكامل هذه الكفايات مع بعضها البعض. وقد قام الباحث هنا بتحديد الكفايات اللازمة التي تتلائم مع طبيعة الهدف من هذه الدراسة، والمتمثل في قياس الكفايات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي، وهي: كفاية التخطيط للتدريس، كفاية تنفيذ التدريس، كفاية إدارة الصف، كفاية استخدام الوسائل التعليمية، كفاية التقويم.

[1] عادل أبو العز سلامة وآخرون، مرجع سابق، ص142.

1- كفاية التخطيط للتدريس:

تعد مرحلة إعداد وتخطيط الدروس من المراحل المهمة لنجاح عملية التدريس، كون نجاح عضو هيئة التدريس داخل الصف مرتبط إلى حد كبير بمدى دقة الإعداد والتخطيط الذي يقوم به؛ إذ أن الأداء الجيد في تدريس أي مادة من المواد الدراسية لا يمكن تحقيقه إلا بالتخطيط الدقيق والإعداد الجيد الذي يسبق التدريس.

والتخطيط يعتبر عملية عقلية هادفة تمثل منهجا وأسلوبا منظما للعمل تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة بفاعلية وكفاية. كما يمثل التخطيط الرؤية الواعية الشاملة لجميع عناصر وأبعاد العملية التعليمية التعلمية والتي تساعد وتضمن لعضو هيئة التدريس الوصول إلى أهدافه. ويعرف التخطيط للتدريس بأنه "تصور مسبق لما سيقوم به المدرس من أساليب وأنشطة وإجراءات واستخدام أدوات أو أجهزة أو وسائل تعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة".[1]

أما كفايات تخطيط التدريس فتعرف بأنها "المهارات والمقدرات التي يحتاجها المعلم في عملية تخطيطه لتنفيذ التدريس لضمان نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها. وتشمل كفايات تخطيط التدريس: كفاية صياغة الأهداف التعليمية، وكفاية تحديد الإجراءات والأنشطة التعليمية التعلمية وطرائق التدريس (رسم لمجريات سير الحصة الصفية)، وكفاية اختيار الوسائل التعليمية، وكفاية تقويم تعلم الطلبة، وكفاية تحديد الواجبات المنزلية".[2]

ويشير التخطيط للتدريس إلى ذلك الجانب من التدريس الذي يقوم فيه عضو هيئة التدريس بصياغة مخطط عمل لتنفيذ التدريس، سواء كان طوال السنة أو لنصف سنة أو لشهر أو ليوم. وفي هذا الصدد تجدر الإشارة إلى أن هناك مستويان للتخطيط للتدريس هما:[3]

"- **التخطيط بعيد المدى:** وهو التخطيط الذي يتم لفترة زمنية طويلة كعام دراسي، أو فصل دراسي.

- **التخطيط قصير المدى:** وهو التخطيط الذي يتم لفترة زمنية قصيرة كالتخطيط الأسبوعي، أو اليومي".

وترجع أهمية التخطيط لكونه ينعكس بصورة مباشرة أو غير مباشرة على سلوك عضو هيئة التدريس داخل الصف أو أمام طلبته. وتتضح أهمية التخطيط للتدريس فيما يلي:[4]

"- يساعد التخطيط المدرس في إعادة تنظيم محتوى التعلم ومستلزماته بشكل يجعلها جميعا أكثر ملائمة لإمكانات الطالب وحاجاته.

- يسمح للمدرس في تحديد الأهداف التي يرغب في تحقيقها عند الطلاب، مما يقلل من الممارسات الصفية العشوائية.

---

[1] علي تعوينات، مرجع سابق، ص178.

[2] عادل أبو العز سلامة وآخرون، مرجع سابق، ص91.

[3] محمد إسماعيل عبد المقصود: **المهارات العامة للتدريس**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 2007، ص40.

[4] بسام القضاة، ميسون الدويري: **دليل التربية العملية (معلم صف)**، دار الفكر، عمان، ط1، 2012، ص.ص 104.103

– إن التخطيط الجيد لتنفيذ المنهاج والدروس، هو الذي ييسر تحقيق الربط العضوي من حاجات المتعلمين ومتطلبات المادة التعليمية، وبين هذه وحاجات المجتمع وتطلعاته.

– يساعد المدرس على اختبار أفضل الأساليب واستراتيجيات التدريس التي تلاءم مستويات الطلاب الذين يدرسهم.

– التخطيط الناجح لتنفيذ المنهاج، وتعليم محتواه يجعل عملية التعلم ممتعة للطلبة.

– يساعد المدرس على اختيار أفضل الوسائل التعليمية التي يمكن أن تشد انتباه الطلاب وتثير دافعيتهم نحو التعلم.

– التخطيط الجيد يحقق الترابط والتكامل بين أهداف التعليم ووسائله، وطرائقه من ناحية، وأهداف المتعلمين وحاجاتهم، وإمكاناتهم من ناحية ثانية، ويحرص على توفير الفرص المناسبة لكل طالب ليتعلم، ويتقدم نحو الأهداف المنشودة بما يتناسب مع سرعته في التعلم، والطرائق التي تناسب إمكاناته.

– يساعد المدرس على اختيار أفضل الأنشطة التي تلاءم مستويات الطلاب المختلفة.

– يساعد المدرس على اختيار أفضل الأسئلة المناسبة والتي ترتبط بنتاجات التعلم.

– يساعد المدرس في مراعاة الزمن اللازم لتحقيق الأهداف وتنفيذ الأنشطة والمهمات.

– إن التخطيط الجيد للتعلم يجعل المدرس أقدر على التحكم بالعناصر المختلفة المؤثرة في الوقت التعليمي التعلمي.

– التخطيط يولد الثقة في نفس المدرس مما يمكن من السيطرة على الوقت التعلمي بسهولة.

– يكسبه احترام الطلبة وتقديرهم.

– يسهم في تطوير العملية التربوية بوجه عام من حيث تطوير الاختبارات المدرسية وبنائها وتطوير مستوى التعليم وتحسين نوعيته".

وعليه فإن التخطيط للتدريس يمثل إحدى الكفايات التدريسية الأساسية لدى عضو هيئة التدريس، ويستند التخطيط السليم والجيد للتدريس إلى مجموعة من المعايير والأسس، أهمها:[1]

"– الواقعية.

– ترتيب الأولويات من حيث الأهمية والزمن.

– الشمول والتوازن.

– التكامل.

– الاستمرارية.

– المرونة.

– التحديث والتطوير.

---

[1] ماهر مفلح الزيادات، محمد إبراهيم قطاوي: **الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها**، دار الثقافة، عمان، ط1، 2010، ص290.

– وضع خطة متكاملة للتدريس في ضوء الأهداف التعليمية المحددة.
– أن ترتبط الخبرات التعليمية التي تشملها الخطة بالأهداف التعليمية المحددة.
– أن ترتبط الإجراءات والأساليب والوسائل التعليمية التي تشملها الخطة بالأهداف التعليمية المحددة.
– مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند وضع الخطة التدريسية.
– أن توضع الخطة التدريسية وفق توجيهات وتعليمات الجهة الرسمية للتعليم وتتفق مع أهدافها المرسومة".

ويذكر الأدب التربوي عدد من المبادئ والأسس التي يجب على عضو هيئة التدريس مراعاتها في عملية التخطيط للدرس وفي تنفيذه لهذا التخطيط. ومن بين المبادئ العامة التي على عضو هيئة التدريس معرفتها وامتلاكها ومراعاتها في التخطيط ما يلي:[1]

– إتقان المدرس للمادة العلمية جيدا، مما يسهل عليه تحديد الأهداف وتحليل المحتوى العلمي إلى أشكاله وأنواعه المختلفة.
– فهم المدرس للأهداف التربوية العامة، وأهداف تدريس مفرداته بشكل خاص، مما ييسر عليه وضع الخطط التدريسية في ضوئها.
– معرفة المدرس الخصائص الطلبة الذين يدرس لهم وقدراتهم وحاجاتهم، وميولهم واهتماماتهم.
– معرفة المدرس لطرق وأساليب تدريس مقرراته المختلفة، وبالتالي وضع الخطط التدريسية بشكل مرن يتناسب مع طبيعة المادة العلمية، والأهداف المنشودة، ومستوى الطلبة ونوعيتهم، والمرحلة التعليمية وأهدافها.
– معرفة المدرس لأساليب التقويم، وبالتالي تحديد الأدوات المناسبة لقياس مدى ومقدار ما تحقق من الأهداف المنشودة أو الغايات المرسومة؛ وهذا يتطلب ارتباط إجراءات التقويم وأساليبه بالأهداف والخبرات والنشاطات والمواقف التعليمية المختلفة.
– تصميم الخطط التدريسية في ضوء الاعتبارات التربوية التالية:
* الإمكانات المادية والفنية المتوافرة في المدرسة بوجه عام.
* إمكانية التحقيق والتنفيذ، وبالتالي الابتعاد عن الخطط المثالية التي يصعب تحقيقها أو تنفيذها.
* أن تتصف بالمرونة والتطور والتجديد والتحديث، وبالتالي الابتعاد عن التخطيط التدريسي الروتيني.
* أن تكون شاملة للعناصر (والمتغيرات) التي تحيط بالمواقف والنشاطات التعليمي المختلفة.
* أن تراعي مبدأ تكامل الخبرات التعليمية والوحدة بين أنواع الخطط التدريسية ونماذجها أو مستوياتها المختلفة".

فنجاح عضو هيئة التدريس في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة لعملية التدريس يتوقف بدرجة كبيرة على مدى واقعية الخطط ودقتها ووضوحها. فالخطة التدريسية تمثل قاعدة الارتكاز ومحور

[1] خليل إبراهيم شبر وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 88.87

الانطلاق في العملية التربوية والتعليمية. والتخطيط المبرمج الجيد للتدريس يساعد عضو هيئة التدريس في الحالات الآتية:[1]

"– دراسة وتمحيص محتوى المادة التعليمية وتوفير المستلزمات التي تجعلها أكثر ملائمة لإمكانات الطالب.

– توفير الفرص للطالب لبلوغ الأهداف المنشودة وفق قدرته في التعلم.

– استثمار الوقت وعدم هدره.

– إضفاء صفة التشويق والمتعة لعملية التعلم وزيادة دافعية الطلبة للتفاعل مع التعلم بدون ملل.

– تحقيق الترابط بين أهداف التعليم وطرائقه ووسائله وبين الطلاب وقدراتهم.

– الاختيار الأمثل لأساليب القياس والتقويم المناسبة لقياس فاعلية التعلم والتعليم.

– اختيار الإستراتيجية المناسبة للتعلم ومساعدات هذه الإستراتيجية من وسائل تعليمية.

– توظيف توجهات النظريات التعلمية التعليمية الحديثة والعمل بموجبها".

إن التخطيط للتدريس يتضمن جميع الإجراءات والتدابير التي يتخذها عضو هيئة التدريس لضمان تحقيق أهداف التدريس، ونجاح العملية التعليمية. لذلك تعتبر هذه المهمة من المهمات الأساسية في التدريس لما لها من أثر في المهمات الأخرى. ومن أجل النجاح في التخطيط للتدريس يجب على عضو هيئة التدريس القيام بما يلي:[2]

"– تحديد الأهداف التعليمية التي يراد تحقيقها: لأن عملية التخطيط لا يمكن أن تكون بمعزل عن أهداف التدريس والاهتداء بها في اختيار الطريقة والأنشطة، والوسائل التعليمية وأساليب التقويم.

– تحليل خصائص المتعلمين وتحديد مستوى الاستعداد التعليمي للمتعلمين لكي يكون بإمكان المخطط مراعاة قدرات المتعلمين: ومعرفة النقطة التي يبدأ منها ويؤسس عليها في التدريس وهذا يعني أن يكون المدرس على بينة من خصائص المتعلمين، وحاجاتهم، وميولهم، وقدراتهم لكي يأخذها بعين الاعتبار في عملية التخطيط للتدريس.

– تحليل محتوى المنهج الذي يراد التخطيط لتدريسه: لأن عملية التدريس معنية بتنفيذ المنهج المقرر، ولابد للمخطط أن يتعرف محتوى المنهج وخصائصه وأنشطته وصلته بالأهداف التعليمية لكي يحسن اختيار الأساليب الملائمة للتدريس.

– اختيار طرائق التدريس والأساليب الملائمة للتدريس: في ضوء تحديد الأهداف التعليمية وتحديد خصائص المتعلمين وتحليل محتوى المنهج يختار المخطط الطرائق والأساليب التي سيعتمد للتدريس وينفذ بموجبها.

---

[1] طارق عبد الحميد البدري: **إدارة التعلم الصفي الأسس والإجراءات**، دار الثقافة، عمان، ط1، 2005، ص.ص 175.174

[2] محسن علي عطية: **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، مرجع سابق، ص.ص 274.273

– اختيار الوسائل التعليمية والأنشطة اللازمة لإثراء التعلم وتسهيل عملية التعلم: لابد أن تتضمن الخطة تحديدا للوسائل التعليمية والأنشطة التي يمكن ممارستها لغرض تدعيم التعلم والمساعدة في تحقيق الأهداف التعليمية.

– اختيار أسلوب التقويم: من بين العناصر التي تتضمنها خطة التدريس تحديد أساليب التقويم التي ستعتمد في التدريس لكي تؤخذ بعين الاعتبار في عناصر الخطة الأخرى.

– وضع خطة التدريس وكتابتها في ضوء المعطيات السابقة علما بأن هناك أكثر من مستوى للتخطيط: فهناك التخطيط بعيد المدى الذي يكون على مستوى عام دراسي، أو فصل دراسي وتسمى الخطة بعيدة المدى بالخطة السنوية أو الفصلية، وهناك التخطيط قصير المدى الذي تسمى الخطة بموجبه بالخطة اليومية، ولكل من هذه المستويات من التخطيط شروط ومواصفات ينبغي أن يحيط بها المدرس ويراعيها في عملية التخطيط للتدريس".

ومن المهام والأنشطة التي على عضو هيئة التدريس القيام بها عند تخطيط التدريس، ما يلي:[1]

"– صياغة الأسئلة والمهام التي يتم اختيارها لإثارة وتحدي أفكار التلاميذ.

– توقع أفكار وتوجهات التلاميذ.

– تشجيع التلاميذ ليوضحوا ويظهروا أفكارهم شفويا وكتابيا.

– بناء الأنشطة الصفية واللاصفية لتقديم وتطوير الأفكار وبناء المعنى.

– تخطيط التنظيمات الصفية الفردية أو التعاونية أو التنافسية المناسبة للدرس المقدم مع مراعاة احتياجات المتعلمين.

– التخطيط لأنشطة الفروق الفردية.

– تصميم أنشطة للتلاميذ منخفضي التحصيل وأنشطة إثرائية للمتفوقين.

– تصميم أنشطة علاجية لذوي الصعوبات والتحديات.

– تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة.

– اختيار الأمثلة المرتبطة باكتساب المفاهيم.

– اختيار التدريبات المباشرة والتطبيقات الحياتية والمواقف المشكلة.

– تحديد مصادر التعلم اليدوية والالكترونية أو الرقمية.

– تحديد مكان الحصة داخل الفصل أو المعمل أو الفناء أو خارج سور المدرسة.

– تحديد إمكانية مشاركة بعض المعلمين.

– تصميم أنشطة تطبيقية للمفاهيم العلمية المقدمة.

– توضيح كيفية بناء الترابطات بين المدرسة والمنزل مع تصميم أنشطة منزلية".

---

[1] رضا مسعد السعيد، ناصر السيد عبد الحميد: **توكيد الجودة في مناهج التعليم (المعايير والعمليات والمخرجات المتوقعة)**، دار التعليم الجامعي، الإسكندرية، 2010، ص116.

ويدخل ضمن كفاية التخطيط للتدريس ما يلي:[1]

"– تحليل محتوى الوحدة الدراسية، وتحديد أهدافها وتصنيفها في المجالات المعرفية، والسلوكية، والوجدانية.

– إعداد الخطط السنوية والفصلية.

– تقدير الوقت واحترامه، والالتزام به، والسعي إلى استثماره في المواقف الصفية وغير الصفية.

– النمو المهني المستمر في مجال التخصص وفي مجال التعليم.

– الإحساس بالظروف التي يعيشها الطلاب ومراعاة هذه الظروف.

– اكتساب مهارات البحث والاستقصاء وحل المشكلات، بالإضافة إلى مهارات استخدام الحاسوب والانترنت (الشبكة البينية).

– الإلمام بفلسفة المجتمع، وقيمه، وتطلعاته، وآماله".

أما بالنسبة لأنواع الخطط التدريسية فتختلف من عضو هيئة تدريس لآخر. وبوجه عام يذكر الأدب التربوي ثلاثة أنواع من الخطط التدريسية وهي: الخطة التدريسية السنوية أو الفصلية، خطة تدريس الوحدة الدراسية، والخطة الدرسية. ويمكن هنا لعضو هيئة التدريس أن يقوم بالتخطيط لتدريس المقرر الدراسي على مرحلتين: التخطيط على مستوى السنة الدراسية أو الفصل الدراسي، والتخطيط لكل درس على حدة. وتعرف الخطة التدريسية بأنها "عبارة عن مجموعة من الإجراءات التنظيمية التي يضعها المعلم لضمان نجاح العملية التدريسية وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة".[2]

وتتضح كفاية التخطيط في إعداد الخطط التدريسية السنوية والفصلية واليومية على النحو الذي يؤدي إلى تحقيق ما يلي:[3]

"– الفاعلية وتكامل المقرر الدراسي وترابطه مع سائر المقررات.

– اشتقاق الأهداف السلوكية وصياغتها بطريقة إجرائية قابلة للملاحظة والقياس.

– تحديد المتطلبات القبلية لموضوعات دراسية معينة وتوضيح طرق الكشف عنها والاستفادة منها.

– تنويع استراتيجيات وطرائق التدريس واستخدامها بطريقة وظيفية متكاملة في مجالات مقررات الحلقة الأولى بما سيلبي حاجات التلاميذ وقدراتهم.

– تعرف الوسائل التعليمية وإعدادها وإنتاجها من الخامات المتوفرة في البيئة وتوظيفها.

– استخدام أساليب التقويم المناسبة للتأكيد على مدى تحقق الأهداف.

– تخطيط وتصميم الأنشطة والبرامج الصفية واللاصفية".

---

[1] فخري رشيد خضر، مرجع سابق، ص393.

[2] عادل أبو العز سلامة وآخرون، مرجع سابق، ص95.

[3] محمد إبراهيم قطاوي، مرجع سابق، ص.ص 581.580

ومن بين الكفايات التي يجب على عضو هيئة التدريس امتلاكها عند التخطيط للتدريس على المدى الطويل (السنوي أو الفصلي) ما يلي:[1]

"– الإلمام والتمكن من المادة العلمية.

– معرفة الحقائق العامة للمادة العلمية ومفاهيمها.

– معرفة أهداف المادة المستوحاة من منهجها العام سواء كانت معرفية أو وجدانية أو مهارية.

– تحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب.

– توزيع وحدات المنهج على مدار العام.

– دراسة الإمكانات المادية والبشرية التي تتطلبها المواقف التعليمية.

– تحديد أساليب وطرائق التدريس المناسبة لموضوعات المقرر الدراسي وجدولتها ضمن الخطة الفصلية.

– حصر الأنشطة الصفية وغير الصفية اللازم تنفيذها.

– تحديد استراتيجيات وأدوات التقويم المناسبة.

– معرفة المراجع التربوية والعلمية والتي تخدم تدريس المقرر".

وكما سبق الإشارة إليه، فإن نجاح الدرس يعتمد بشكل كبير على قدرة عضو هيئة التدريس على تجسيد خطة الدرس عمليا، وهذا يتوقف على امتلاكه لمجموعة من الكفايات التي تجعل خطته تتصف بالعملية والمرونة والفاعلية. ومن بين الكفايات التي يجب على عضو هيئة التدريس التحلي بها عند التخطيط اليومي ما يلي:[2]

"– كفاية تحليل محتوى الدرس، أي الوقوف على جوانب التعلم التي يتضمنها، والتي تمثل نواة يدور حولها المحتوى.

– كفاية اشتقاق الأهداف السلوكية الإجرائية وصياغتها، وتشمل صياغة الأهداف على هيئة نواتج سلوكية منتظرة من الطالب، بحيث يمكن ملاحظتها وقياسها. وتتضمن صياغة الأهداف إشارة إلى المحتوى الذي يحدث السلوك من خلاله، وكذلك الشروط أو الظروف اللازمة لتحقيقه، ومستوى الأداء المقبول دليلا لحدوث التعلم.

– كفاية تحديد التعلم القبلي (السلوك المدخلي)، والمقصود بالتعلم القبلي الحالة التي يوجد عليها المتعلم قبل تعلمه الدرس الجديد. ويطلق على التعلم القبلي أو المتطلبات السابقة للتعلم أحيانا الاستعداد المفهومي. ويقصد به مجموعة المفاهيم الضرورية السابقة لنجاح التعلم الحالي".

ومن بين الصعوبات التي تؤدي إلى إعاقة سير الخطة التدريسية ما يلي:[3]

"– حالة الطلبة النفسية والاجتماعية ودرجة الاستعداد للتعلم الجديد وغياب الدافعية للتعلم.

---

[1] ماهر مفلح الزيادات، محمد إبراهيم قطاوي، مرجع سابق، ص295.

[2] فخري رشيد خضر، مرجع سابق، ص137.

[3] محمد إبراهيم قطاوي، مرجع سابق، ص.ص 481.480

– خلل في تحديد السلوك المدخلي نتيجة غياب المعرفة الدقيقة لقدرات الطلبة.

– عدم قابلية استخدام الوسائل لأسباب خارجة عن الإرادة وانقطاع التيار الكهربائي.

– حاجة بعض الطلبة إلى إجراءات تعليمية علاجية تستلزم وقتا وجهدا.

– انشغال أحد المرافق المدرسية بنشاط تعليمي يتزامن مع تنفيذ النشاط المخطط له.

– ظهور بعض المشكلات السلوكية التي تعيق النظام الصفي وسير الموقف التعليمي".

وفيما يلي إرشادات عامة لعضو هيئة التدريس لتخطيط الدروس اليومية:[1]

"– يجب أن تكون الخطة مرنة قابلة للتعديل، والتقديم والتأخير في محتواها.

– يجب أن يكون لدى المدرس معرفة كافية بقدرات الطلبة، وخصائصهم، ولعل هذا يساعده على توظيف إجراءات التدريس بشكل جيد.

– أن تتبع الخطط التحضيرية اليومية من خطط الوحدات التدريسية.

– أن تتضمن الخطة التوزيع الزمني للوقت الخاص بتحقيق كل هدف من الأهداف، حتى يمكن إدارة وقت الحصة بالشكل الملائم.

– أن يكون إعداد المدرس لحواره، ونشاطاته متصفا بتسلسل الأفكار وتوضيح المصطلحات، والمفاهيم العملية مع الإعداد للأسئلة المتوقعة من جانب الطلبة، والصعوبات الواردة عند تنفيذ الدرس وكيفية التغلب عليها.

– أن تحتوي الخطة على كيفية تنظيم جلوس الطلاب: هل يجلسون فرادى، أم جماعات ومتى؟".

2– كفاية تنفيذ التدريس:

إن عملية تنفيذ التدريس تستدعي من عضو هيئة للتدريس القيام بالعديد من الإجراءات والأساليب والمهارات المعقدة، التي من شأنها إكساب المتعلمين الخبرات التربوية المستهدفة. فعملية التدريس ما هي إلا مجموعة من الأنشطة والتفاعلات بين عناصر ومكونات الموقف التعليمي تهدف لإحداث التعلم عند المتعلم. "ولكي يقوم المدرس بتنفيذ الدرس على الوجه المطلوب عليه أن يتمكن من بعض المهارات مثل مهارة التهيئة للدرس، ومهارة شرح الدرس، ومهارة التفاعل اللفظي وغير اللفظي، ومهارة إثارة الدافعية، ومهارة صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها، ومهارة استخدام التقنيات التعليمية، ومهارة إدارة الصف وضبطه، ومهارة إنهاء الدرس".[2]

وتعرف كفاية تنفيذ التدريس بأنها "المهارات والمقدرات التي يحتاجها المعلم لتنظيم المواقف التعليمية الصفية في أثناء تنفيذه لعملية التدريس لضمان نجاح العملية التعليمية التعلمية وتحقيق أهدافها. وتشمل

---

[1] محمد إسماعيل عبد المقصود، مرجع سابق، ص57.

[2] فواز بن سويلم بن خضر القرشي: **الكفايات اللازمة لمعلمي الرياضيات لتدريس الطلاب الصم ودرجة ممارستهم لها**، مذكرة مكملة لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1434هـ، ص44.

كفايات تنفيذ التدريس كل ما من شأنه أن يعمل على جذب انتباه الطلبة واستثارة دافعيتهم للتعلم لبلوغ نتاجات التعلم المستهدفة، ومن كفايات تنفيذ التدريس: كفاية التهيئة أو الإثارة، وكفاية التعزيز، وكفاية حيوية المعلم، وكفاية طرح الأسئلة الصفية وصياغتها، وكفاية الإدارة الصفية ...الخ".[1]

ومن بين المبادئ العامة التي على عضو هيئة التدريس معرفتها وامتلاكها ومراعاتها عند تنفيذ التدريس ما يلي:[2]

"– استثارة دافعية الطلبة للتعلم والمحافظة عليها.

– استخدام الأنشطة الصفية واللاصفية لتنمية قدرات الطلبة بطرق فردية وجماعية.

– توظيف مبادئ التعلم والتنويع في استخدام استراتيجيات وأساليب التدريس، لمقابلة صعوبات التعلم بين الطلبة، لا سيما تلك الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

– استخدام مصادر التعلم المختلفة بما فيها الوسائل السمعية والبصرية ووسائل الاتصال والتقنيات التي تسهم في تحقيق الأهداف في الموضوع الملائم والوقت المناسب.

– استخدام الأنشطة الجماعية لتنمية اتجاهات ايجابية نحو التعاون والعمل الجماعي لدى الطلبة.

– إتقان مهارات التواصل والتفاعل الصفي مع الطلبة، وتشجيعهم على التعبير عن أفكارهم بوضوح والمشاركة في النشاط بفاعلية.

– توظيف المبادئ النفسية والتربوية بطريقة تكاملية، لإثارة الدافعية للتعلم وأساليب التعزيز المتنوعة والعمل ضمن فريق وممارسة السلوك التعاوني أثناء التدريس".

إن التزام عضو هيئة التدريس ببداية الحصة الدراسية في الوقت المحدد والالتزام به يعد تعاقدا بين كل من الأستاذ والطالب. إذ يسعى الأستاذ لترشد وقت التدريس وعدم إهدار الوقت على حساب مستوى الدرس، فالدقائق الخمسة الأولى من الحصة تعد فترة مستقطعة لأنها تمثل الفترة التي يجلس فيها الطلبة ويستخرجون أدواتهم وكراريسهم، والأمر نفسه بالنسبة للأستاذ. لذا عليه أن يستغلها أحسن استغلال لجذب انتباه الطلاب والإشارة لبدأ الدرس.

ويحتاج تنفيذ التدريس إلى توافر قدر كبير من الدافعية لدى المتعلمين، والذي يتأتى باستخدام عضو هيئة التدريس لوسائل وأساليب متنوعة مثل: طرح بعض الأسئلة عليهم، أو طلب القيام بأنشطة معينة. وتعد كفاية التهيئة أو الإثارة "كل ما يقوله المدرس أو يفعله أمام طلبته قبل البدء بتنفيذ الإجراءات اللازمة للتعلم الجديد بقصد إعدادهم إعدادا ذهنيا وجسميا ونفسيا لهذا التعلم؛ أي بقصد إثارة دافعيتهم للتعلم الجديد الذي يعتبر شرطا من شروط التعلم"[3] . ويتضح الفرق بين التهيئة للدرس والتمهيد له في أن "التهيئة للدرس هي مهارة تدريسية تتمثل بحث المتعلمين على المشاركة في العملية التعليمية من خلال

---

[1] عادل أبو العز سلامة وآخرون، مرجع سابق، ص121.

[2] محمد إبراهيم قطاوي، مرجع سابق، ص581.

[3] عادل أبو العز سلامة وآخرون، المرجع نفسه، ص121.

استثارة حواسهم، وتهيئتهم ذهنيا وجسميا للتفاعل مع الدرس، أما التمهيد للدرس فينحصر في التمهيد المنطقي للمادة العلمية".[1]

وتتضح أهمية تهيئة الطلاب وإثارة انتباههم ودافعيتهم للتعلم في أنها:[2]

"– تسهم في نقل الطلاب من حالتهم النفسية قبل الدرس إلى حالة نفسية تؤدي إلى اندماجهم ومتابعتهم للدرس، فحالة الطلاب النفسية في طابور الصباح، تختلف عن حالتهم في الفترات بين الحصص، وعلى المعلم أن يعمل على تغيير حالتهم النفسية لتحقيق أهداف درسه.

– تؤدي إلى إثارة وتنمية دافعية الطلاب للتعلم، حيث أن الدافعية تعد شرطا أساسيا من شروط التعلم الفعال. فهي تجعل التعلم شيئا هاما للطلاب، وأكثر نشاطا وإنتاجا، ويتم ذلك من خلال استخدام المعلم الأسلوب أو الأساليب المناسبة لاستثارة دافعية الطلاب داخ الفصل.

– تعمل على تركيز انتباه الطلاب على المادة التعليمية الجديدة كوسيلة لضمان اندماجهم في الأنشطة الصفية.

– تؤدي إلى إيجاد إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات التي سوف يتضمنها الدرس، ويتحقق ذلك من خلال إعطاء الطلاب فكرة عن أهداف الدرس ومحتواه، حيث يؤدي ذلك إلى مساعدتهم على فهم الدرس وتحقيق أهدافه.

– تساعد على توفير الاستمرارية في العملية التعليمية التعلمية من خلال ربط موضوع الدرس بما سبق أن تعلمه الطالب.

– تساعد في التعامل مع جميع الطلاب، بالرغم من الفروق الفردية فيما بينهم من خلال الأساليب المتنوعة التي تلبي مثل هذه الفروق.

– تساعد المدرس على أن ينوع الأنشطة التعليمية التي يستخدمها داخل وخارج الفصل، كالانتقال من المحاضرة إلى المناقشة إلى العمل الجماعي مع الطلاب إلى استخدام الصور والرسوم واستخدام أساليب التفاعل اللفظي وغير اللفظي المتنوعة، ورسم الخرائط الجغرافية والتاريخية، وضرب الأمثلة، وعمل بعض العروض التوضيحية إلى غير ذلك من الأساليب المتنوعة بما لا يجعل المدرس يحس بالملل من تكرار نفسه كل يوم وكل حصة بنفس الأسلوب.

– تسهم في إشباع حاجات معينة لدى بعض الطلاب، فعندما يستخدم المدرس مثلا مراجعة المعلومات السابقة كأسلوب للتهيئة، قد يستفيد بعض الطلاب في تثبيت معلوماتهم، أو قد يصحح بعض الطلاب معلوماتهم، أو قد تزداد ثقة بعض الطلاب بأنفسهم، أو قد تؤدي إلى ربط الدروس ببعضها، مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة ...الخ".

---

[1] سليم إبراهيم الخزرجي، مرجع سابق، ص79.

[2] خليل إبراهيم شبر وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 153.152

في حين تهدف عملية التهيئة للدرس لتحقيق الأغراض التالية:[1]

"– إعداد المتعلمين نفسيا وذهنيا للتعامل مع الدرس الجديد.

– تركيز انتباه المتعلمين على المادة التعليمية الجديدة.

– وسيلة لضمان اندماج المتعلمين في الأنشطة الصفية وزيادة دافعيتهم للتعلم.

– توفير إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات التي سوف يتضمنها الدرس.

– توفير الاستمرارية في العملية التعليمية عن طريق ربط موضوع الدرس بما سبق أن تعلمه الطلبة وبخبراتهم السابقة، ويتحقق بذلك التعلم ذو المعنى".

ويمكن استخدام التهيئة للدرس ليس فقط عند بداية كل درس، وإنما عند الانتقال لكل نشاط جديد في إطار الدرس. وهناك ثلاثة أنواع من التهيئة، وهي كالآتي:[2]

"– **التهيئة التوجيهية:** وتستخدم لتوجيه الطلاب نحو الموضوع المراد تدريسه وتعتبر نقطة البداية للدرس وتقدم إطارا يساعد المتعلمين على تصور الأنشطة التعليمية التي سوف يتضمنها الدرس.

– **التهيئة الانتقالية:** وتستخدم لتوفير تحول سلس من مادة معلومة سبق دراسته إلى المادة الجديدة المراد تدريسها أو من نشاط تعليمي إلى نشاط آخر.

– **التهيئة التقويمية:** وتستخدم لتقويم ما تم تعلمه قبل الانتقال إلى مادة جديدة".

أما كفاية التعزيز بنوعيه الايجابي (الثواب) والسلبي (العقاب)، فتعمل على تنمية النواحي الايجابية لدى المتعلمين والاستمرار في سلوكاتهم المرغوب فيها من جهة، والحد من النواحي السلبية لديهم وتصحيح سلوكاتهم غير المرغوب فيها من جهة أخرى. ويعرف التعزيز بأنه "عبارة عن الأفعال والأقوال التي تصدر عن المدرس وتؤدي إلى زيادة احتمال تكرار السلوك المرغوب فيه، ونقصان احتمال تكرار السلوك غير المرغوب فيه، وبالتالي حدوث التعلم".[3]

وتتضح أهمية التعزيز وأثره في عمليتي التعلم والتعليم فيما يلي:[4]

"– يزيد التعزيز من حدوث التعلم ويرسخه في أدهان الطلبة.

– يزيد من مشاركة الطلبة في الأنشطة التعليمية.

– يشجع الطلاب الخجولين، والطلاب بطيئي التعلم، والطلاب الذين لا يشاركون في الأنشطة الصفية، ويزيد من دافعيتهم للتعلم.

– يجعل الطلبة أكثر انتباها وفاعلية في الدرس.

– يسهل التعزيز على المدرس إدارة الصف وضبطه".

---

[1] محمد إبراهيم قطاوي، مرجع سابق، ص121.

[2] سليم إبراهيم الخزرجي، مرجع سابق، ص78.

[3] عادل أبو العز سلامة وآخرون، مرجع سابق، ص125.

[4] المرجع نفسه، ص127.

وعلى عضو هيئة التدريس ألا يبالغ في استخدام التعزيز حتى لا يؤدي إلى نتائج سلبية أو لا يؤدي التعزيز دوره، لذلك عليه التنويع ما أمكن في استخدامه للمعززات والتعزيز في المواقف التي تستحق ذلك. كما تعد الدافعية شرط من الشروط الأساسية لحدوث التعلم، لدا على عضو هيئة التدريس استثارة دوافع طلابه وتشجيعهم على التعلم ما أمكنه ذلك. ويمكن لعضو هيئة التدريس إثارة دافعية الطلبة من خلال تهيئة البيئة النفسية والاجتماعية المحفزة والمشجعة للتعلم، وتحدي قدراتهم بمواقف ومشكلات تدفعهم للتفكير، وإظهار اندفاع وحماسة أثناء التعليم، والعمل على تشجيع تفاعل الطلاب ومشاركتهم في الدرس.

ولا يمكن أن نتجاهل أيضا الدور الذي تقوم به الأسئلة التي يقوم عضو هيئة التدريس بطرحها على طلبته باعتبارها إحدى إجراءات مهارة تنفيذ التدريس، خاصة وأنها تحتل عادة قسما كبيرا من وقت التدريس، ووسيلة هامة لتهيئة مرحلة التعلم وبدئها. وذلك لكونها وسيلة فعالة في إثارة أفكار الطلبة، فضلا عن توفير بيئة صفية نشطة يسودها التفاعل ما بين عضو هيئة التدريس وطلابه وبين الطلاب أنفسهم. وتعرف مهارة طرح الأسئلة على أنها "تلك الإجراءات أو السلوكات التي يقوم بها المدرس بدقة وسرعة وقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التعليمي، لدعم نوعية المعلومات من خلال استقصاء طلابي يتطلب طرح الأسئلة الفاعلة أو صياغتها أو اختيار الأفضل منها".[1]

ويتضح الغرض من استخدام الأسئلة الصفية في النقاط التالية:[2]

"– تعمل الأسئلة الصفية على إثارة اهتمام الطلبة وتحفزهم وتشويقهم وجذب انتباههم للدرس، إذ أن هذه الأسئلة تدفع طلاب الصف إلى المشاركة في التفاعل الصفي، وبالتالي تؤدي إلى كسر الجمود واستبعاد الملل من نفوسهم.

– تسهم في تنفيذ الدرس، فطريقة الحوار والمناقشة والاستجواب تدفع الطلاب إلى المشاركة بالأسئلة والإجابة عنها، مما يؤدي في النهاية إلى متابعتهم لعملية التعلم، مما يساعد المدرس على تنفيذ ما خطط لتنفيذه.

– تساعد المدرس في التعرف على ما يمتلكه طلبته من معارف سابقة عن موضوع الدرس، إذ أن التعلم القبلي (المتطلبات القبلية) يعتبر من متطلبات التعلم الجديد.

– تساعد المدرس في تقويمه لتعلم طلبته ومدى تحقيقهم للأهداف المنشودة، وبالتالي في اكتشاف أوجه القصور والضعف في أدائهم وتعلمهم، مما يعينه على استكمال النقص وسد الثغرات لديهم.

– تنمي ثقة الطلاب بأنفسهم، وخاصة عند رضا المدرس عن مستويات إجاباتهم وحصولهم على التعزيز المناسب.

– تسهم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، فالأسئلة المدروسة والمعدة جيدا والمطروحة بشكل صحيح تثير التفكير لديهم".

---

[1] محمد إبراهيم قطاوي، مرجع سابق، ص320.

[2] عادل أبو العز سلامة وآخرون، مرجع سابق، ص128.

وعليه تمثل الأسئلة في الجانب التدريسي جانبا مهما وجوهريا في معظم استراتيجيات التدريس، وفي تقويم عملية التعليم والتعلم، فهي تعمل على التمهيد للدرس الجديد، كما تثير انتباه الطلبة وتجذبهم للدرس وتنمي مهارات التفكير لديهم، وتسمح لعضو هيئة التدريس بتكوين اتجاهات ايجابية نحو المادة الدراسية وتقويم مدى نجاحه في عملية التدريس.

وتشير البحوث والدراسات إلى أن فن صياغة الأسئلة وتوجيهها من الكفايات الأساسية لعضو هيئة التدريس، وتعد من أكثر أنماط السلوك استخداما. وتأتي لتحقيق جملة من الأهداف أهمها:[1]

"– تركيز انتباه الطلبة على الدرس والمحافظة على هذا الانتباه.

– تثير رغبة الطلبة وتدفعهم للعمل وتحفزهم لمزيد من التعلم.

– التأكيد على النقاط الهامة أثناء عرض الدرس.

– لمعرفة مدى تمكن الطلبة من المادة العلمية وما اكتسبوه من اتجاهات ومهارات عقلية وبدنية وكشف مدى استيعابهم لما يطرح.

– معرفة قدرة الطلبة على الاستدلال وعلى استخلاص الاستنتاجات من حقائق ومعلومات تعطى بأشكال مختلفة.

– تساعد على تشخيص نقاط الضعف لدى الطلبة وتحديد الصعوبات التي تواجههم في عمليتي التعليم والتعلم.

– تساعد المدرس على معرفة ما تحقق من أهداف تدريس المواد الدراسية المتوخاة من الدرس أو الوحدة التعليمية.

– تكسب الطلبة شجاعة في مواجهة الآخرين وتنمية القدرة على التعبير السليم وتبادل الآراء مع الآخرين، وتصحيح الأخطاء واللباقة في الحديث.

– تساعد المدرس في تخطيط البرامج العلاجية المناسبة في اختيار طرائق وأساليب وأنشطة تدريسية مناسبة لمواجهة صعوبات ومشكلات عملية التعليم والتعلم.

– تعلم الطلبة أن لكل منهم قيمته ودوره في الصف.

– الربط بين مختلف خبرات التعلم السابقة والحالية".

وتعد صياغة الأسئلة الصفية من أهم المهارات التي يحتاج إليها عضو هيئة التدريس، كونها تلعب دورا هاما وحاسما في أداء الوظائف التعليمية المختلفة. وعليه يجب على عضو هيئة التدريس عند صياغة واستعمال الأسئلة الصفية الشفوية والتي تسهم في زيادة فعالية العملية التعليمية التعلمية، أن يراعي مجموعة من المبادئ كارتباط الأسئلة بموضوع التدريس، ووضوحها وتنوعها، وكذا توقيت طرح الأسئلة.

[1] محمد إبراهيم قطاوي، مرجع سابق، ص.ص 128.127

وفيما يلي بعض الإرشادات العملية التي من شأنها أن ترفع من كفاية الأسئلة الصفية، وهي كما يلي:[1]

"– توزيع الأسئلة العادل على الطلبة وعادة ما يتبع الطالب/المعلم إحدى الاستراتيجيات الثلاث في توزيع الأسئلة على الطلبة أثناء الحصة الصفية:

* توجيه الأسئلة إلى الطلبة الذين يتطوعون دائما بالإجابة مفترضا أن باقي الطلاب سيتعلمون منهم.

* توجيه الأسئلة إلى الطلبة الذين لا يرغبون في المشاركة أثناء المناقشة حتى يشجعهم عليها.

* توجيه الأسئلة إلى الفريقين.

– عدم توجيه الأسئلة إلى الطلاب بالتتابع حسب تسلسل أسمائهم أو ترتيب جلوسهم على المقاعد.

– عدم اقتراح الإجابة عند السؤال: لأن هذا يلغي المبرر من توجيه السؤال واستخدامه في التعليم.

– توجيه أكثر من سؤال للطالب الواحد حتى لا يعتقد أن مشاركته قد انتهت فيلهو ويلعب عندئذ داخل الحصة.

– التركيز على النقاط الرئيسية أو الهامة عند السؤال، والاستفسار عن الأمور المهمة والخبرات والمعارف لا هوامشها، لأن الغرض التربوي هو تنمية مثل هذه المهارات لدى الطلاب.

– المحافظة على النظام داخل الحصة وعدم السماح بالإجابة الجماعية.

– السماح للطلبة بوقت كافي للتفكير بعد كل سؤال (من 4–5 ثوان).

– توجيه الأسئلة بعد الانتهاء مباشرة من كل فقرة تعليمية لغرض تقييم الطلاب ومزيد من التعلم.

– توجيه الأسئلة للطلبة غير المنتبهين لعودتهم إلى جو الحصة والمشاركة في أنشطتها المختلفة.

– النظر إلى جميع الطلاب أثناء طرح السؤال حتى يشعر كل طالب بأن السؤال موجه له.

– جذب الطلبة بأساليب مثيرة ومشوقة، مثل: تغيير نبرات الصوت عند طرح السؤال.

– توجيه بعض الأسئلة السهلة للطلبة ذوي التحصيل المنخفض، حتى يجيبوا عنها إجابة صحيحة تعيد إليهم الثقة في أنفسهم.

– الطلب من الطلاب بإعطاء إجابة كاملة وعدم الانتقال إلى الآخرين إلا بعد استيفاء الإجابة من الطالب أو المحاولة الجادة معه بالتشجيع المناسب وإعادة صياغة السؤال أو إعطاء تلميحات غير مباشرة بخصوص المقصود منه.

– اعتماد الإجراء التعليمي التالي في توجيه الأسئلة واستخدامها، والمكون من ست خطوات متتابعة نلخصها فيما يلي:

* توجيه السؤال بلغة سليمة.

* التوقف أو الانتظار قليلا حتى يتسنى لأفراد الصف استعادة المطلوب وتطوير الإجابة بعقلانية وجد.

* دعوة أحد الطلبة باسمه عشوائيا للإجابة عن السؤال.

---

[1] بسام القضاة، ميسون الدويري، مرجع سابق، ص–ص 171–173.

* الاستماع بعناية لإجابة الطالب.
* الحذف والإضافة من قبل الطالب بتشجيع المدرس وتلميحات غير المباشرة كما لزم.
* تجميع إجابة الطالب وتلخيصها لجموع الصف من المدرس أو أحد أفراد الصف".

وتعتبر أيضا مهارة شرح الدرس جوهر العملية التدريسية وتعتمد على قدرة عضو هيئة التدريس على توضيح المدركات والمفاهيم الواردة في الدرس، وتتطلب هذه المهارة من عضو هيئة التدريس التعرف على مستوى طلابه، والإلمام بمادته والتعمق في مفاهيمها حتى يستطيع توضيحها للمتعلمين ويثري تعلمهم. ويتلاقى الشرح يدا بيد مع الأسئلة وكليهما معا يتناول محتوى الدرس بالتحليل والتبرير، مما ييسر على الطالب تعلم خبراته والتمكن من جوانب التعلم الموجودة فيه، ويشترط هنا أن تكون لغة عضو هيئة التدريس سهلة ومفهومة وملائمة لمستوى الطلبة.

وتتمثل المهارات المتضمنة في الشرح الفعال في خمس مهارات أساسية هي:[1]

"- **الوضوح والطلاقة:** وذلك من خلال تعريف المصطلحات الجديدة بوضوح وباستخدام ملائم للغة واضحة.

- **التأكيد والاهتمام:** بالاستخدام الجيد للصوت، والإيماءات، والأدوات، والصياغة الجيدة للمحتوى.

- **استخدام الأمثلة:** الملائمة في النوع والنمط.

- **التنظيم:** وجود التتابع المنطقي، واستخدام الكلمات الرابطة مثل (ولاسيما، تأسيسا على ما سبق، وبناء عليه، إذن ...).

- **التغذية الراجعة:** تقديم الفرصة للطلاب ليسألوا أسئلة، ويقيموا المخرجات التعليمية".

والشرح الجيد هو ذلك الذي يكون بسيطا وواضحا، وتستخدم فيه الأمثلة، ويضم معرفة المصطلحات، والأمر الأكثر أهمية يتمثل في ترشيد وقت التدريس. ويمكن عرض أهم الكفايات الأساسية لعضو هيئة التدريس في مجال شرح الدرس في النقاط التالية:[2]

"- إبراز عناوين الدرس وعناصره الأساسية على السبورة.
- استخدام لغة سليمة وواضحة ومناسبة لمستوى المتعلمين.
- عرض الدرس بسرعة تناسب مستويات المتعلمين.
- عرض الدرس بأسلوب منطقي ومترابط ومتسلسل.
- تشجيع المتعلمين على المشاركة في أحداث الدرس.
- الحرص على إبراز الجوانب التطبيقية للدرس ما أمكن.
- ربط المادة الدراسية بحياة المتعلمين واهتماماتهم ما أمكن.
- توزيع الأنشطة التعليمية بما يحقق أهداف الدرس.

---

[1] محمد إسماعيل عبد المقصود، مرجع سابق، ص76.

[2] فواز بن سويلم بن خضر القرشي، مرجع سابق، ص.ص 48.47

- تغطية العناصر الأساسية لموضوع الدرس دون استطراد.
- استخدام أمثلة وتشبيهات ووسائل تعليمية تعين على فهم الدرس.
- تنويع الحركة والصوت بما يخدم الموقف التعليمي.
- التمتع بالحيوية والمرح بما لا يخل بتتابع أحداث الدرس.
- التأكد من فهم المتعلمين لكل عنصر من عناصر الدرس.
- تزويد المتعلمين بمصادر التعلم المناسبة لموضوع الدرس.
- تكليف المتعلمين بواجبات منزلية تسهم في تحقيق أهداف الدرس.
- جعل الكتاب المدرسي مصدرا أساسي للتعلم.
- تعزيز إسهامات المتعلمين ومشاركاتهم بأساليب تربوية سليمة وفورية.
- توفير التدريب الكافي لاكتساب مهارات الدرس للمتعلمين.
- تقديم تغذية راجعة هادفة وفورية للمتعلمين ما أمكن.
- توزيع زمن الحصة على الأنشطة المختلفة بصورة مناسبة".

وتبرز كفاية تنفيذ الدرس لدى عضو هيئة التدريس أيضا في كفايات مجال التخصص، والتي تتمثل في:[1]

"- تهيئة أذهان المتعلمين لتعلم الموضوع الجديد.
- امتلاك قدر كبير مشترك من الثقافة العامة.
- إدراك بنية المادة العلمية، وتحديث المعرفة.
- استخدام مبادئ التربية، وعلم النفس استخداما سليما في التدريس، وفي التعامل مع الطلاب.
- إتقان أساليب التدريس الخاص بكل مادة دراسية يعلمها.
- امتلاك مهارة البحث العلمي.
- توظيف الوسائل التعليمية.
- إتقان غلق الموقف التعليمي.
- استخدام أساليب الدعم والتعزيز.
- مراعاة الفروق الفردية.
- إتقان مهارة إيراد الأسئلة المرتبطة بالأهداف.
- ربط موضوع الدرس بالأحداث الجارية، والقضايا المعاصرة.
- تعديل استراتيجيات التعليم في ضوء نتائج التقويم.
- استخدام اللغة العربية بمهارة للتعبير عن الأفكار والمشاعر والانفعالات".

[1] فخري رشيد خضر، مرجع سابق، ص.ص 394.393

وتعتبر مرحلة غلق الدرس آخر المراحل في عملية تنفيذ التدريس، وينظر إلى مهارة الغلق باعتبارها عملية مكملة لمهارة التهيئة. وتعرف مهارة غلق الدرس بأنها "تلك الأفعال أو الأقوال التي تصدر عن المدرس بقصد إنهائه لإجراءات تنفيذ الدرس وأنشطته، وذلك عن طريق تلخيصه للأفكار الرئيسية للدرس وتنظيمها وربطها مع بعضها".[1]

وتظهر مهارة عضو هيئة التدريس في مجال إنهاء الدرس من خلال قدرته على تلخيص النقاط الأساسية للموضوع ومساعدة طلابه على تنظيم المعلومات بشكل يضمن تحقيق الهدف من الدرس، بما يتلائم مع طبيعة المادة الدراسية. وتهدف مهارة الغلق إلى "إبراز العناصر الرئيسية في الدرس وربطها بشكل متماسك لضمان تكاملها في البنية المعرفية للمتعلم، وهي لا تقدم تلخيصا سريعا لمادة الدرس فقط وإنما تساعد المتعلم على إدراك الترابط المنطقي والمتسلسل بين عناصر الدرس من البداية حتى النهاية".[2]

وهذه المهارة تعتبر إحدى التطبيقات المباشرة للمدرسة الجشطالتية التي تقوم على مبدأ الإدراك الكلي للأشياء. وتبرز أهمية غلق عضو هيئة التدريس لدرسه فيما يلي:[3]

"– تعمل عملية الغلق على جذب انتباه الطلاب وتدفعهم للمشاركة في تنفيذ إجراءاتها، مما يساعد المدرس على الاستمرار في تقويم تعلمهم، ويعززهم لمتابعة عملية التعلم.

– تساعد عملية الغلق في تنظيم وترتيب ما يحتويه الدرس من معلومات، مما يسهل على الطلاب الاحتفاظ بها وتذكرها.

– تساعد عملية الغلق في ربط محتويات الدرس ببعضها وتوضيح ما بينها من علاقات، مما يجعل منها قطعة متكاملة مترابطة تسهل على الطلبة فهمها وتطبيقها في مواقف حياتية أخرى.

– تبرز عملية الغلق النقاط المهمة والعناصر الأساسية في الدرس وتؤكد عليها، مما يجعل من التفاصيل الدقيقة التي يحتويها الدرس نقاطا يسهل على الطلبة الاحتفاظ بها وتذكرها.

– إشراك الطلبة في استنتاج ما يحتويه الدرس من أفكار رئيسية وما بينها من روابط وعلاقات يسهم في تنمية مهارات التفكير لديهم.

– تساعد عملية الغلق في تقويم تعلم الطلاب، فمن خلالها يكتشف المدرس نواحي الضعف لدى طلبته ويعمل على معالجتها.

– يساعد الطلبة ويدربهم على تلخيص محتوى أي درس".

---

[1] عادل أبو العز سلامة وآخرون، مرجع سابق، ص136.

[2] سليم إبراهيم الخزرجي، مرجع سابق، ص81.

[3] عادل أبو العز سلامة وآخرون، المرجع نفسه، ص.ص 138.137

وتعتمد مهارة الغلق على عمليتين أساسيتين من عمليات التدريس هما: إعطاء فكرة شاملة عن موضوع الدرس، وإتاحة الفرصة للمتعلمين للتدريب أو الممارسة. وتتمثل أنواع الغلق في:[1]

"- **غلق المراجعة:** يحاول هذا النوع من الغلق جذب انتباه المتعلمين إلى نقطة نهاية منطقية للدرس، ويستخدم لمراجعة النقاط الرئيسية في العرض الذي قدمه المدرس، ويراجع التتابع المستخدم في تعلم المادة خلال العرض، ويلخص مناقشات المتعلمين عن موضوع معين، ويربط الدرس بمفهوم رئيسي أو مبدأ عام سبق دراسته. يساعد هذا الغلق على تنظيم أفكار الطلاب عن مفهوم معين، قبل الانتقال إلى مفهوم جديد.

- **غلق النقل:** يلفت المدرس الطلاب إلى نقطة النهاية في الدرس، ويطلب منهم أن ينموا معارف جديدة من مفاهيم سبق دراستها، ويسمح للطلاب بممارسة ما سبق أن تعلموه أو التدريب عليه".

"كما أن عملية إنهاء الدرس ليس بالضرورة أن تكون ملخصا للعناصر الرئيسية للدرس فحسب، بل ربما يهتم المدرس ببعض الجوانب الوجدانية والسلوكية عند الطلاب، كأن يشكرهم أو يشكر بعضهم على متابعتهم للدرس وعلى تجاوبهم أو على قيامهم بسلوك متميز أثناء شرح الدرس، وقد يعاتبهم أو يعاتب بعضهم على سلوكيات سلبية، بدرت منهم ويوجههم إلى ما يجب أن يكون، وقد يجمع المدرس بين الأسلوبين فيتحدث عما تعلمه الطلاب ويتطرق للجوانب الوجدانية والسلوكية كذلك".[2]

ومن بين النقاط التي يجب على عضو هيئة التدريس مراعاتها حتى يكون درسه جيدا ما يلي:[3]

"- استثارة الدافعية لدى الطلاب وتنميتها، واستخدام الحوافز المادية والمعنوية.

- معرفة مستوى التلاميذ وخصائصهم للإفادة منها في وضع القواعد للتعامل معهم.

- إعداد المادة العلمية إعدادا جيدا، لأن الإعداد للتدريس يمثل منهجا وأسلوبا يحقق الارتقاء بعملية التعليم.

- تهيئة الطلبة لتلقي موضوع الدرس.

- المحافظة على وقت الدرس.

- مراعاة أسماء الطلاب ومناداتهم بها.

- مراعاة الفروق الفردية.

- تحية الطلاب، وعدم الاستهزاء بهم مهما كان السبب، وإظهار الشعور الودي الصادق نحوهم.

- عدم التأخر عن الدرس أو اقتطاع وقت منه لأغراض شخصية.

- تجنب الغضب والتعامل الحسن مع مثيري المشكلات من الطلاب.

- الإصرار على السلوك الرسمي في الصف.

---

[1] محمد إبراهيم قطاوي، مرجع سابق، ص133.

[2] فواز بن سويلم بن خضر القرشي، مرجع سابق، ص62.

[3] فخري رشيد خضر، مرجع سابق، ص.ص 132.131

- التأكيد على الايجابيات ومدح العمل الجيد.
- الإعداد الجيد للاختبارات.
- عدم محاولة إلصاق صفة ما في الطالب وجعلها دائمة فيه، ومعاملة الطلاب برفق ولين، والتلطف بمعاملة بطيئي التعلم.
- إظهار الأمانة الفكرية والتواضع في المعرفة، وضرورة التعامل في ضوئهما.
- مساعدة الطالب على إعمال عقله، والإحساس بمتعة الاستقصاء والبحث.
- الاستخدام الفعال للسبورة أو اللوح.
- تجسير الهوة بين الأمور النظرية والتطبيقات العملية.
- استخدام الواجبات البيتية بفعالية.
- معرفة عملية التدريس، فأي مهنة لا يمكن إتقانها إذا لم يكن الفرد ملما بأصولها ومبادئها. وللتدريس أصول وقواعد تخص المعلم والمتعلم والمادة وأسلوب التعلم ووسائله.
- معرفة أهداف التدريس العامة والخاصة، حيث توجه الأهداف الأنشطة الصفية ذات العلاقة وتوجه الدافع للانجاز، وتعمل مؤثرا في التقويم لمعرفة النجاح والفشل.
- عدم إهمال مجهودات الطلاب مهما كانت قليلة".

3- كفاية استخدام الوسائل التعليمية:

تعد الوسائل التعليمية وسائل مساعدة ومعينة لتسهيل العملية التعليمية التعلمية بالنسبة لكل من المدرس والمتعلم؛ فهي تساعد عضو هيئة التدريس على أداء مهمته التعليمية على أكمل وجه، كما أنها تعمل على إثارة وتحفيز المتعلمين للتعلم، مما يسمح بتحقيق الأهداف التي يسعى إليها عضو هيئة التدريس. ومما لا شك فيه أن الوسائل التعليمية مكون من مكونات نظام التدريس المخطط، مما يعني أن الاستغناء عنها غالبا ما يحدث خللا في مخرجات منظومة التدريس.

وتعرف الوسائل التعليمية بأنها "كل ما يقدم أو يسهم في تقديم مادة تعليمية ضرورية لعملية التعلم كما تصفها وتحددها الأهداف التعليمية، وتستخدم كجزء أساسي متفاعل مع بقية إجراءات منظومة التدريس".[1]

وقد ذهب بعض المربين إلى أن الوسيلة التعليمية "هي كل ما يساعد المدرس على تبسيط المادة الدراسية أو يساهم في تعليم الدارس مهارات وخبرات محددة ضرورية من أجل نجاحه وتقدمه في مهمة ما بشكل أو أسلوب سهل ومشوق ليستطيع الدارس اكتسابها بسهولة".[2]

---

[1] يس عبد الرحمن قنديل، **التدريس وإعداد المعلم**، دار النشر الدولي، الرياض، ط2، 1998، ص.ص 29. 30

[2] سعيد حسني العزة: **الوسائل التعليمية والتكنولوجية المساعدة في خدمة العاديين وذوي الإعاقات المختلفة**، دار الثقافة، عمان، ط1، 2010، ص60.

كما يقصد بالوسائل التعليمية "جميع أنواع الوسائط التي تستخدم في العملية التعليمية التعلمية، لتسهيل اكتساب المفاهيم والمعارف والمهارات وخلق المناخ الملائم لتنمية المواقف والاتجاهات وغرس القيم، فالوسائل التعليمية هي كل ما يعين المدرس على تطوير منهجية عمله والزيادة في مردوديته التربوية، وكل ما يعين المتعلمين على إثراء خبراتهم وأساليب تعليمهم، وهي تضم: الكتب المدرسية والسبورات بأنواعها والنماذج والعينات والمجسمات والخرائط الحائطية والشرائح (الشفافات) وأجهزة الإسقاط الخلفي وأجهزة التليسكوب والأفلام والراديو والتلفاز وأشرطة الكاسيت وأشرطة الفيديو والحاسوب ... كما يمكن اعتبار تجهيزات حجرة الدرس والحديقة المدرسية والبيئة المحلية من الوسائل التعليمية".[1]

وتتجلى قيمة الوسائل التعليمية في تدريس مختلف المقررات أو المواد الدراسية من خلال المؤشرات التالية:[2]

"– توفر الأساس المادي المحسوس لما يدرسه المتعلم من حقائق وأفكار.

– إن تقديم الخبرات بشكل محسوس وملموس يجعلها أثبت أثرا في ذهن المتعلم.

– إشراك أكثر من حاسة في عمليتي التعليم والتعلم.

– تساهم في إزالة ما يعتري المواد التعليمية من عموم وإبهام وصعوبة.

– تساهم في إثارة الرغبة بالاستطلاع في نفوس المتعلمين للكشف عن المعرفة.

– تساعد على تنمية روح الملاحظة والمتابعة لدى المتعلمين كما تزودهم بخبرات جديدة ومباشرة.

– تنمي الكثير من المهارات المعرفية والحركية والوجدانية".

وعليه تبرز أهمية الوسائل التعليمية في كونها تهتم بالفروق الفردية بين المتعلمين، وتقطع رتابة المواقف التعليمية، وتجذب انتباه المتعلمين، كما أنها تعمل على إثراء العملية التعليمية وتساعد على سرعة الفهم والاستيعاب. ويمكن تحديد دور الوسائل التعليمية فيما يلي:[3]

"– مساهمتها في زيادة التفاعل بين المدرس والطالب.

– تقوية الإدراك الحسي وتحقيق الفهم.

– مساعدتها على التذكر.

– مساعدتها في ترتيب المادة التعليمية وتقديمها بأسلوب مشوق يبعث على الاهتمام برغبة التعلم.

– تنمي الميول والرغبات الايجابية لدى الطلبة نحو المدرس والمادة التعليمية.

– تؤدي إلى تبسيط وتوضيح وتفسير المعلومات وفهمها.

– تنمي القدرة على التعلم الذاتي.

---

[1] هناء خليل محمود أبو مطلق: **فاعلية استخدام ملف الانجاز الالكتروني لتنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة**، مذكرة ماجستير في المناهج وطرق التدريس (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، 2012، ص59.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **المدخل إلى التدريس**، دار الشروق، عمان، 2010، ص226.

[3] محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات، مرجع سابق، ص196.

– زيادة الربط بين الأفكار والخبرات الحسية المختلفة.

– تؤدي إلى زيادة متعة التعلم، وتجدد النشاط والاستمرارية في التعلم.

– تزيد من تنمية حب الاستطلاع في المتعلم.

– تمكن من ربط المتعلم بالحياة العامة وبيئته المحيطة وتمكنه من التعامل مع التكيف مع الحياة من خلال ما اكتسبه عن طريق وسائل الاتصال".

وقد ساهم التطور التقني والتكنولوجي المعاصر في دعم اتجاه استخدام الوسائل التعليمية التي تخدم العملية التعليمية، واختيار الوسائل التعليمية المناسبة والملبية لاحتياجات المتعلمين، والتي تحقق أهداف الدرس في أقل وقت وجهد. وتتمثل أبرز الوظائف التي تتحقق من استخدام الوسائل التعليمية فيما يلي:[1]

"– **تقديم الدرس:** لجذب انتباه المتعلمين وإثارة حب الاستطلاع وحفزهم على المشاركة في مجال موضوع ما أو مشكلة ونحو ذلك.

– **التوضيح والتفسير:** لتوضيح وتفسير الأفكار والمعلومات والحقائق والأشياء والعلاقات الزمانية والمكانية والتنظيمات وغيرها مما تحتويه مادة الدرس.

– **استكمال نواحي النقص:** يستخدم المدرس الوسائل التعليمية عندما يشعر بنقص في المادة الدراسية التي يحتويها الكتاب المدرسي المقرر نتيجة لسؤال أو بعض الأسئلة التي يثيرها المتعلمين أو نتيجة لإحداث جارية أو مشكلات معاصرة أو اكتشاف أو بحث جديد لجعل الخبرات أكثر شمولا وتكاملا.

– **إقامة الدلائل:** تحتاج بعض المعلومات والأفكار والحقائق التي تقدم للمتعلمين إلى تدعيم فوري بإقامة الدلائل، وإن كانت الدلائل ليست محسوسة، إلا أنها تستطيع أن توضح المعنى المقصود وتؤكده وتجعله سهل التذكر.

– **الاستنتاج والمراجعة والتلخيص:** يستخدم المدرس الوسائل التعليمية التعلمية في استنتاج حقائق أو مفاهيم معينة من إحدى الوسائل، كما يستطيع الطلبة تلخيص معلوماتهم السابقة والتأكد من استيعابها وفهمها دون الرجوع إلى الكتاب المدرسي المقرر الأمر الذي يشجع على التعبير الحر والثقة بالنفس.

– **التقويم:** يمكن استخدام الوسائل التعليمية في عملية تقويم الطلبة والحكم على مدى تحصيلهم للمادة الدراسية. كما أن المدرس يستطيع في هذا المجال أن يتعرف على مدى نجاحه في اختيار الوسيلة أو الوسائل المستخدمة في تدريسه لأحد الدروس أو بعضها، وذلك عن طريق التعرف على آراء المتعلمين حول أثر وقيمة الوسيلة أو الوسائل في تفسير مادة الدرس أو حل المشكلة أو معالجة الوحدة".

ويمكن إبراز مقومات الوسيلة التعليمية الجيدة في النقاط التالية:[2]

"– أن تثير الوسيلة الانتباه والاهتمام، وأن يراعي في إعدادها وإنتاجها أسس التعلم ومطابقة الواقع قدر المستطاع.

---

[1] ماهر مفلح الزيادات، محمد إبراهيم قطاوي، مرجع سابق، ص.ص 127.126

[2] محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات، مرجع سابق، ص.ص 195.194

- أن تكون الوسيلة التعليمية مرتبطة من المنهاج الدراسي، وتحقق أهدافه وتثري نشاطاته واهتماماته.
- تراعي خصائص المتعلمين العقلية والانفعالية والجسمية ...الخ.
- أن تتسم بالبساطة والواقعية والوضوح وعدم التعقيد وأن تكون مشوقة وجذابة.
- أن تتناسب مع الوقت والجهد الذي يتطلبه استخدامها، من حيث الحصول عليها واستخدامها.
- أن تكون مشوقة وتنمي الاطلاع والبحث والاستقصاء وتساعده على استنباط خبرات جديدة.
- ارتباطها بأهداف التعليم ومساعدتها على تحقيق تلك الأهداف.
- توفر عنصر التشويق في الوسيلة وهذا شيء مهم، فالهدف من الوسيلة تسهيل عملية التعليم بشكل عام.
- ملائمة الوسيلة لمستوى الطلبة المعرفي، النفسي، الانفعالي، والجسماني.
- التنظيم والوضوح الصوتي والكتابي والألوان حسب نوع الوسيلة.
- الصدق في المعلومات الواردة في الوسيلة لأن ذلك دافع للطلاب إلى الثقة بها.
- قلة ثمنها وسهولة حفظها وإدامتها.
- واقعيتها وملائمتها للواقع.
- سهولة استخدامها من المتعلم والمعلم.
- توافرها وإمكانية تصميمها وإنتاجها.
- توافر عنصر الأمان في استخدامها.
- تتناسب مع التطور العلمي والتكنولوجي لكل مجتمع.
- حداثة معلوماتها وترتيبها.
- جزء لا ينفصل عن المنهاج.
- تؤدي إلى زيادة قدرة الطالب على الملاحظة والتأمل وجمع المعلومات".

وتكمن أهمية استخدام الوسائل التعليمية وفوائدها من خلال تأثيرها العميق في العناصر الرئيسية الثلاثة من العملية التعليمية (المعلم، المتعلم، والمادة التعليمية). ويمكن إبراز فوائد استخدام الوسائل التعليمية فيما يلي:[1]

"- تسهل وتبسط عملية التعلم والتعليم.
- اقتصادية تختزل الوقت والجهد والمال.
- تثير دافعية المتعلم نحو التعلم.
- تنمي في المتعلم الميل للاكتشاف وحب الاستطلاع.
- تشجع الطالب على الإبداع في مجال اختراع وسائل أفضل.

[1] سعيد حسني العزة، مرجع سابق، ص-ص 68-70

- تجعل للتعليم معنى حيث يربط الطالب بينها وبين ما يتعلمه.
- تساعد المتعلم على تذكر ما تعلمه حيث تعمل كمثير تمييزي في عملية التعلم.
- تشوق المتعلم للدرس.
- تساعد في توسيع حواس المتعلم كما أنها تنمي قدراته العقلية.
- تساعد الطلاب على إدراك الحقائق والقوانين والمبادئ العلمية واكتساب خبرات جديدة.
- تساعد على إيجاد جو متفاعل بين المتعلم والمعلم وتقوي العلاقة بينهما وتجعل الطالب يحب معلمه لأنه سهل عليه فهمه واستيعابه الدرس.
- تساعد الطلاب على استعمال أسلوب حل المشكلات.
- ترفع مفهوم الطالب عن ذاته خاصة عندما ينجح في مهماته وأهدافه الدراسية.
- تساعد المتعلم على تخطي قيوده الوظيفية أو عيوب تعلمه.
- تساعد الطالب في الوصول إلى نظرة شمولية وكلية عن المادة المدروسة وتساعد في ربط أجزائها مع بعضها البعض.
- تترك أثرا أكبر في عملية تعلم المتعلم قياسا مع التعليم النظري.
- تساعد المتعلم على ربط خبراته السابقة بالجديدة.
- تساعد في إبقاء المعلومات لفترة أطول في ذاكرة الطالب.
- تشجع المتعلم على التعلم بوساطة العمل والتجريب.
- تنمي حب المتعلم للاستطلاع والاكتشاف.
- تساعد على تقليل الفروقات الفردية في عملية التعلم لأنها عبارة عن تعلم حي ونشط ويختزل الصعوبة.
- تجعل من المتعلم معلما عندما يستطيع المتعلم وصف ما شاهده لغيره.
- تجعل من الطلبة المتفرجين طلبة مشاركين ومتفاعلين.
- تساعد على إيصال المعرفة إلى أكبر قدر ممكن من الناس، فعلى سبيل المثال فإن استعمال جهاز الكمبيوتر في تعليم مجموعات من الطلاب يخدم هذا الهدف.
- تساعد المعلم على تذكر ما لم يستطع تذكره أي تعالج بعض عيوبه.
- تساعد في توضيح بعض الأفكار والمفاهيم الغامضة.
- تساعد على تنويع التعليم وعدم الاقتصار على التلقين والشرح.
- حررت المعلم من دوره التقليدي في عملية التعليم".

أما بالنسبة لأهم أسس استخدام الوسائل التعليمية، فيمكن إيجازها في الآتي:[1]

"- التكامل: ويقصد به هنا معان عدة منها:

[1] بسام القضاة، ميسون الدويري، مرجع سابق، ص.ص 188.187

* العلاقات التي تربط استخدام الوسائل التعليمية بالنظام التربوي ككل وببرنامج معلم الصف على وجه الخصوص.

* العلاقات التي تربط بين مختلف الوسائل أو المعينات التي يتم استخدامها فلا تتعارض وسيلة مع أخرى.

* العلاقات التي تربط بين مختلف المعينات في مختلف المواد، فلا تستخدم وسيلة في أحد المواد يترتب عليها ضرر مع مادة أخرى.

– الشمول: ويقصد بذلك استخدام الوسائل التعليمية في مختلف مستويات التعليم وكذلك في مختلف سنوات الدراسة.

– التدرج: ويقصد به الارتقاء من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد ومن الكل إلى الجزء، أو من الجزء إلى الكل حسب الموقف ...الخ.

– تلبية الحاجات التربوية: يقصد بذلك قدرة الوسائل التعليمية على إشباع الحاجات التربوية المختلفة لجميع الطلبة.

– التقويم المستمر: ويقصد بذلك متابعة مدى تحقيق الأهداف التي تستخدم من أجلها التقنيات التربوية وأساليب استخدامها والنتائج التي حققتها.

– أن تكون الوسيلة مشوقة تعمل على استثارة دافعية الطلبة.

– صحة المعلومات التي تعرضها الوسيلة ودقتها.

– مراعاة الخصائص الفنية الجيدة في الوسيلة التعليمية.

– توافر عوامل الأمن والسلامة للتلاميذ أثناء عرض الوسيلة.

– الابتعاد عن الشكلية والروتين في استخدام الوسيلة التعليمية".

وهناك مجموعة من الضوابط التي يجب أن يلتزم بها عضو هيئة التدريس عند استخدامه للوسائل التعليمية وهي:[1]

"– تجنب عرض أكثر من وسيلة في وقت واحد.

– لا تعرض الوسيلة إلا في الوقت المناسب والملائم.

– وضع الوسيلة في مكان ملائم ليستطيع جميع الطلبة مشاهدتها.

– المحافظة على سلامة الوسيلة التعليمية من الضياع أو الإتلاف.

– التأكد من صلاحية الوسيلة التعليمية قبل استعمالها على أرض الواقع.

– تجنب استخدام الوسائل التي يشكل استعمالها خطرا على الطلبة.

– رفع الوسيلة التعليمية بعد الانتهاء من الموقف التعليمي الذي اقتضى عرضها أمام الطلبة.

– تدريب الطلبة على استخدام الوسيلة التعليمية بشكل جيد.

[1] محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات، مرجع سابق، ص.ص 200.199

– حفظ الوسيلة التعليمية بعد الانتهاء من استعمالها في المكان المخصص".

وعلى عضو هيئة التدريس عند التخطيط لاستخدام وسيلة تعليمية لموقف تعليمي محدد، الإجابة على الأسئلة التالية:[1]

"– ما هي الوسيلة التعليمية المناسبة لهذا الموقف التعليمي؟

– كيف أحصل على هذه الوسيلة؟

– لمن ستعرض هذه الوسيلة "مستوى المتعلمين"؟

– متى أستخدمها أثناء الحصة؟

– أين أضعها داخل الصف؟

– إلى متى أبقيها معروضة في الصف؟".

وقد تم تصنيف الوسائل التعليمية من قبل العديد من التربويين حسب معايير مختلفة. ونظرا لتعدد التصنيفات سنحاول تصنيفها مع الإشارة إلى أهمية استخدامها في التدريس كما يلي:[2]

"أ– **وسائل التقنية العملية:** وتشمل: الخبرات العملية والمشاغل، التجارب المعملية، التمثيليات والألعاب التعليمية، الحلقات الدراسية، الوحدات النسقية أو المجمعات التعليمية، الحقائب التعليمية، التعليم المبرمج، استخدامات الكمبيوتر وغيرها. وتكمن أهمية استخدامها في التدريس في النقاط الآتية:

– تتيح الفرصة الايجابية لمشاركة المتعلم في عمليتي التعليم والتعلم أو بمعنى آخر تفسح المجال للمتعلم بالمشاركة الفعالة مما يكون دوره ايجابيا سواء كان في التدريس الجماعي أو الفريقي أو الفردي.

– تساعد على تكوين الانطباعات الواقعية الصادقة لدى المتعلمين فضلا عن أن ما يتم تعلمه بالعمل أفضل من تعلمه بأي وسيلة أخرى.

– إتاحة الفرصة للمتعلمين في اكتساب الخبرات المباشرة.

– تقدم متغيرات متعددة ومتفاوتة وبما تتلاءم مع مختلف القدرات والاستعدادات.

– تساعد في اكتساب المتعلمين مهارات الأسلوب العلمي في التفكير وحل المشكلات.

– تتيح الفرصة للمتعلم بالاحتكاك بالواقع وتفاصيله.

– يستخدم في البعض منها أسلوب التعلم الذاتي كما في الحقائب التعليمية والوحدات النسقية والتعليم المبرمج واستخدام الكمبيوتر.

ب– الوسائل الميدانية: وتشمل: الزيارات العلمية الميدانية، مشاهدة لمعارض، مشاهدة المتاحف، مهرجانات ومؤتمرات، النماذج والعينات. وتكمن أهمية استخدامها في التدريس في النقاط الآتية:

– تخرج المتعلم خارج جدران الفصل الدراسي بقصد المشاهدة لتثبيت المعلومات المتعلقة بالموضوع الذي سبق دراسته أو الذي يفترض دراسته لاحقا.

---

[1] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص360.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **المدخل إلى التدريس**، مرجع سابق، ص–ص 232–237

– تكسر الملل في نفوس المتعلمين وتزيد الميل والرغبة في الدراسة.

– تتيح الفرصة للمتعلمين بجمع المعلومات والحقائق من البيئة الواقعية.

– تستخدم كمدخل للتدريس وذلك بعد اتفاق المتعلمين ومعلمهم بعد مناقشة محتويات الوحدة القادمة في الدراسة أو الموضوع القادم باستهلال دراسته بزيارة أو رحلة ذات علاقة بالموضوع.

– تساعد في تكوين صورة صحيحة للمدركات في أدهان المتعلمين يعجز اللفظ عن تصويرها.

– تتيح الفرصة للاتصال بالبيئة ومصادرها والخروج إليها والاتصال بها عن طريق وسائل الدراسة الميدانية.

– تتيح الفرصة لايجابية المتعلمين عن طريق إشراكهم في التنظيم والتحديد في جوانب الأنشطة المرافقة لتلك الوسائل.

ج– الوسائل المبرمجة: وتشمل: وسائل سمعية بصرية متحركة، وسائل سمعية بصرية ثابتة، وسائل سمعية. وتكمن أهمية استخدامها في التدريس في النقاط الآتية:

– توفر للمتعلم خبرات بديلة عن الخبرات الواقعية التي لا يستطيع أن يمر بها المتعلم لأسباب عديدة.

– تهيئ للمتعلم مواقف مشابهة أو مماثلة أو حتى مطابقة للموقف التعليمي.

– تتيح الفرصة لتدريس الكثير من المعلومات والحقائق والمفاهيم والنظريات في وقت قصير بالاستفادة من وسائل التطوير والتقدم العلمي في إنتاج الأجهزة والبرامج التعليمية.

– تخصب خبرات المعلمين والمتعلمين بالأجهزة والبرامج التعليمية.

– تسهل عمليتي التعليم والتعلم بتدليل صعوبات ومعوقات الأمور الغامضة التي لا يستطيع المتعلم إدارتها عن طريق الوسائل اللفظية.

– تكون مدركات عقلية إما سمعية أو بصرية أو سمعية بصرية واضحة للوحدة الدراسية أو الموضوع الدراسي مما يفضي إلى إطالة مدة التذكر.

– تثير شوق المتعلمين ورغبتهم في التعلم لأن ما يعرض يتصف بإشراك أكثر من حاسة، فضلا عن أنه يعكس الواقع الحي لما يراد توضيحه.

– تزويد المتعلمين بالكثير من الخبرات التي توضح الأفكار والمعاني مع مراعاة ربطها ببيئة المتعلم مما يجعلها أكثر واقعية مما توفره الكلمة المقروءة أو المنطوقة.

د– الوسائل المرئية المجردة: وتشمل: الصور، الخرائط بأنواعها، اللوحات التعليمية بأنواعها، الرسوم، النشرات الجدارية وغيرها. وتكمن أهمية استخدامها في التدريس في النقاط الآتية:

– تنمية ميول المتعلمين نحو الاطلاع وتعميق فهمهم من مصادر مختلة تساعد على تنمية القدرة على المقارنة والتحليل والتفسير والفهم.

– تتيح الفرصة أمام المتعلمين للتعرف على المعلومات والأحداث التي لم يعالجها الكتاب المدرسي.

– لا تكلف الكثير من الكلفة المادية أو القابلية الإبداعية والجهد.

– استخدام هذه الوسائل يجعل فهم المواد لدى المتعلمين أمرا سهلا وميسورا لأنها تختلف عن كيفية عرض الموضوعات عبر الكتاب المدرسي.

– تتيح الفرصة لربط ما يورد من معلومات في الكتاب المدرسي.

– تساعد على تركيز الكثير من المعلومات وتجعلها أكثر وضوحا وأقرب إلى الفهم فهي عامل من عوامل توفير الوقت والجهد.

– تساعد على إثارة اهتمام المتعلمين وانتباههم لمحتوى الدرس مما ينمي الرغبة للدراسة والتتبع وتغني المتعلم عن الاستظهار الذي لا مبرر له.

– سهولة توفيرها واستخدمها مما يتيح إمكانية الإفادة منها بشكل واسع لتساعد على إدراك الحقائق والمعلومات والأفكار وتحل في ذهن المتعلم كل الرؤية الحقيقية أو المشاهدة العينية أو الممارسة العملية.

– تتيح الفرصة لإشراك المتعلم في إعداد بعض الوسائل وبتوجيه المعلم مما يساعد على تنمية العديد من المهارات الحركية وعلى التعاون والاعتماد على النفس.

هـ– الوسائل اللفظية: وتشمل: الشرح، إعطاء الأمثلة، ذكر الوقائع والأحداث، الوصف التشبيه وعقد المقارنات، العروض العملية. وتكمن أهمية استخدامها في التدريس في النقاط الآتية:

– الكلمة المقروءة والمنطوقة لا غنى عنها في عملية التدريس لأنها توضح الكثير من المعاني والألفاظ والأفكار التي لا يمكن توصيلها إلا عن طريق الاتصال اللفظي.

– إن استخدام الوسائل اللفظية مطلب ضروري في عملية التفاعل والتفاهم ما بين المعلم والمتعلم في كثير من المواقف والموضوعات.

– تعد الوسائل اللفظية أمر ضروري في توضيح ودعم الكثير من الوسائل الميدانية والبصرية والمجردة المستخدمة في عملية التدريس.

– إن استخدام الوسائل اللفظية توفير للجهد والتكاليف والقابلية الإبداعية".

كما يمكن تصنيف الوسائل التعليمية كما يلي:[1]

"– **الوسائل البصرية:** وهي تضم مجموعة من الأدوات والطرق التي تستغل حاسة البصر وتعتمد عليا. وتشمل هذه المجموعة: الصور الفوتوغرافية، والصور المتحركة الصامتة، وصور الأفلام، والشرائح بأنواعها المختلفة، والرسومات التوضيحية، والرسوم البيانية، والرسوم المتحركة، والأشياء المبسطة، والعينات، والنماذج، والخرائط، والكرات الأرضية، كما تتضمن هذه الوسائل أيضا: التمثيليات، والرحلات، وتجارب العرض، والمعارض، والمتاحف، واستخدام السبورة، واللوحة الوبرية، ومجلة الحائط، ولوحة النشرات، واللوحة المغناطيسية، واللوحة الكهربية، ومنضدة الرمل.

– **الوسائل السمعية:** وتضم مجموعة المواد والأدوات التي تساعد على زيادة فاعلية التعلم، وتعتمد أساسا على حاسة السمع، وتشمل: الراديو، وبرامج الإذاعة المدرسية، والاسطوانات، والتسجيلات الصوتية.

---

[1] أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد جابر: **الوسائل التعليمية والمنهج**، دار الفكر، عمان، ط1، 2007، ص40.

– **الوسائل البصرية والسمعية:** وتضم مجموعة المواد التي تعتمد أساسا على حاستي البصر والسمع، وتشمل الصور المتحركة الناطقة، وهي تتضمن الأفلام والتلفزيون. كما تشمل هذه الوسائل أيضا الأفلام الثابتة والشرائح والصور عندما تستخدم بمصاحبة تسجيلات صوتية مناسبة على اسطوانات أو شرائط تسجيل".

وتتمثل الشروط التي يجب على عضو هيئة التدريس الالتزام بها وتوفيرها عند استخدام الوسيلة في التعليم، في النقاط التالية:[1]

"– أن يجعلها جزءا طبيعيا من تصميم الموقف التعليمي، وعدم استخدامها للتظاهر والتفاخر بها وإنما لتحقيق هدف يكون متصلا بموضوع الدرس.

– أن يدرب الطلبة على استعمال الوسيلة واكتساب مهارات استخدامها.

– تنظيم الصف أو قاعة العرض بطريقة تضمن مشاركة الجميع.

– توفير مستلزمات استعمال الوسيلة في المكان المراد العرض فيه.

– تهيئة المتعلمين للتعامل مع الوسيلة قبل الاستعمال.

– أن تكون موادها من البيئة ما أمكن.

– أن تكون ألوانها واقعية وأن تطغى الألوان على الأفكار الأساسية وعلى الهدف من استعمالها.

– اهتمام المعلم والطلاب بالوسيلة التعليمية من أجل المحافظة عليها وإدامتها.

– على المعلم تجريب الوسيلة التعليمية قبل دخوله لغرفة الصف أو لقاعة العرض تفاديا للحرج أو للمشاكل.

– أن تعرض للموقف التعليمي المحدد وإزالتها حال الانتهاء منها لكي لا تكون عنصر تشتيت للطلبة".

على الرغم من أهمية الوسائل التعليمية في عمليتي التعليم والتعلم، إلا أن عضو هيئة التدريس ما زال يواجه صعوبات ومعوقات كثيرة تعيق استخدامه لها في عملية التدريس، منها ما يلي:[2]

"– عدم ملائمة تصميم الصفوف الدراسية وتجهيزاتها وإمكانياتها لاستخدام المواد والأجهزة التعليمية.

– نقص المواد والأجهزة التعليمية في المدارس وخاصة أجهزة عرض الأفلام المتحركة والشرائح والشفافيات فهي في أغلب الأوقات لا تكفي إلا لمدرس واحد فقط في نفس الوقت.

– ثقل العبء التدريسي للمدرس وزيادة نصابه من الحصص الصفية مما يعيق استخدام الوسائل التعليمية لأن إعداد الوسيلة يتطلب جهدا ووقتا كبيرين وهذا لا يتوافر للمدرس المثقل بأعباء كثيرة.

– النقص في تدريب المعلمين على إتقان الوسائل التعليمية واستخدامها والتعامل مع الأجهزة التعليمية وتشغيلها وصيانتها.

– صعوبة الحصول على الوسائل التعليمية للمدارس من قبل مديريات التربية والتعليم التابعة لها.

---

[1] محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات، مرجع سابق، ص195.

[2] المرجع نفسه، ص.ص 199.198

– قلة وعي المعلمين بأهمية توظيف الوسائل التعليمية في العملية التعليمية التعلمية، والنظر إليها على أنها مجرد أدوات وأجهزة تساعد على التعلم وليس جزء من عملية التدريس.

– عدم معرفة بعض المعلمين بالوسائل التي يتم إنتاجها والوسائل المتوافرة في المدرسة.

– عدم وجود غرفة خاصة للوسائل التعليمية في المدرسة.

– صعوبة نقل الأجهزة والأدوات التعليمية إلى الغرف الصفية.

– قلة المخصصات المادية للوسائل التعليمية".

بالإضافة للمعوقات والتحديات التي تحد من فعالية استخدام الوسائل التعليمية في العملية التعليمية التعلمية نجد أيضا تركيز الامتحانات على تكرار ما حفظه الطلبة مما قدم إليهم من دروس أثناء المحاضرات، ولا تتناول أو تهمل الجوانب الأخرى لأهداف العملية التعليمية كالمهارات العملية، مما يدفع الكثير من المدرسين إلى الشرح اللفظي وعدم اللجوء إلى استخدام الوسائل التعليمية، ضف إلى ذلك نظرة بعض الطلبة إلى الوسائل التعليمية على أنها أدوات للتسلية واللهو وليست للدراسة الجادة والفعالة، مما يجعلهم يعرضون عن الانتباه والاهتمام بالدرس.

وتحتاج الأدوار والمهام المطلوبة من عضو هيئة التدريس في استخدامه للوسائل التعليمية إلى توفر العديد من الكفايات والمهارات التي تساعده على أداء مهماته المطلوبة بفعالية عالية. ومن هذه الكفايات ما يلي:[1]

"– إتقان استخدام تقنيات التعليم المتطورة.

– إتقان التطبيقات العملية لاستخدام الكمبيوتر وشبكات المعلومات وقواعد البيانات في تدريس مادة التخصص.

– إتقان التطبيقات العملية على استخدام الوسائط المتعددة في تدريس مادة التخصص.

– التمكن من توفير التدريبات المصورة واللفظية في حل المشكلات التعليمية.

– التمكن من تطوير وسائل تعليمية متنوعة ومستجدة عند وضع الخطط اليومية والفصلية.

– إتقان تحديد مصادر المعرفة المختلفة التي تتيحها شبكة الانترنت للبحث والتحري عن المعلومات المستهدفة.

– امتلاك مرونة في التفكير تسمح له بتقبل كل جديد مهم ومفيد لإثراء العملية التعليمية.

– التمكن من تدريب طلابه على التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة لتلك الجوانب المعرفية حتى يغرس ذلك في نفوسهم مند الصغر في هذا العصر المتجدد.

– التمكن من صياغة أسئلة تنمي مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى الطلاب.

---

[1] محمد حسين عبد الهادي أبو جاسر: **دور المشرف التربوي في تنمية كفايات تكنولوجيا المعلومات لمعلمي المرحلة الثانوية بفلسطين وفق المعايير الدولية**، مذكرة ماجستير في أصول التربية (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، 2012، ص.ص 60.59

- إتقان إعداد وسائل تنمية حب الاستطلاع في نفوس الطلاب.
- التمكن من إعداد تطبيقات عملية لتنمية القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار والتصورات في وحدة زمنية محددة (الطلاقة).
- التمكن من تنمية قدرة طلابه على طرح الأفكار وإثارة الأسئلة بدلا من تنمية قدرتهم على الإجابة عليها.
- التمكن من تعزيز تعلم الطلاب الفردي والتعاوني من خلال تقنية المعلومات.
- التمكن من استخدام التكنولوجيا التعليمية وتقنية المعلومات المتجددة في طرق التدريس.
- التمكن من استخدام استراتيجيات التدريس مثل التعلم التعاوني، والتعلم المصغر، والتعلم الفردي.
- إتقان التعامل مع الكمبيوتر والانترنت ووسائل التكنولوجيا الحديثة وصولا لمصادر المعرفة.
- توجيه طلابه إلى الأنشطة التي يميلون إليها ويحبونها.
- التمكن من كيفية إتقان طلابه للحوار وعرض الأفكار بشكل منطقي ومقنع.
- غرس المرونة وتقبل آراء الآخرين في سلوك طلابه".

إن الهدف الأساسي من استخدام الوسائل التعليمية في العملية التدريسية، وكدا التوجه لاستخدام التكنولوجيا الرقمية وتمكين الطالب من استخدامها هو تجاوز سلبيات العملية التربوية التقليدية، وجعل الطالب المحور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية.

4- كفاية إدارة الصف:

تتوقف كفاءة عضو هيئة التدريس وفاعليته في التدريس إلى حد كبير على حسن إدارته لصفه، وحفظه للنظام والهدوء فيه؛ إذ أن انضباط الطلاب داخل الصف يعتبر من متطلبات البيئة التعليمية المناسبة، وشرطا ضروريا لحدوث التدريس الفعال. فالإدارة الصفية تشمل قدرة عضو هيئة التدريس على تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لتعلم الطلاب، وذلك بما يوفره لهم في مواقف وأنشطة تعليمية تعلمية تمكنهم من أداء أدوارهم بكفاءة.

وتعرف الإدارة الصفية بأنها "مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المدرس لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى طلبته، وحذف الأنماط غير المناسبة، وتنمية العلاقات الانسانية الجيدة بينهم، وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الصف والمحافظة على استمراريته".[1]

في حين تعرف كفاية إدارة الصف بأنها "مجمل السلوك التدريسي الفعال الذي يتضمن المعارف والمهارات الذي يكتسبه الطالب المعلم، وينعكس أثره على أدائه لمهام تخطيط القواعد والإجراءات وتنظيم بيئة الفصل فيزيقيا، واجتماعيا، وضبط سلوكيات التلاميذ، ومتابعة تقدم التلاميذ، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة في الحدود الزمنية المحددة لها".[2]

---

[1] محمد الحيلة: **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة، عمان، 2002، ص275.

[2] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص512.

وعليه تعد إدارة الصف واحدة من أهم المهارات والكفايات التدريسية الأساسية لعضو هيئة التدريس، وبدون امتلاكه لها لا يكون تدريسه ناجحا في أغلب الأحيان. كما تعتبر إدارة الصف فنا وعلما، فمن الناحية الفنية تعتمد هذه الإدارة على شخصية عضو هيئة التدريس وأسلوبه في التعامل مع الطلاب داخل الصف وخارجه، وتعد إدارة الصف علما بذاته بقوانينه وإجراءاته.

إذ تتطلب عملية ضبط الصف والمحافظة على النظام من عضو هيئة التدريس الكثير من الحنكة واللباقة. ومن الأمور التي تساعد عضو هيئة التدريس على إدارة الصف بنجاح ما يلي:[1]

"– معرفة أسماء الطلاب بأسرع وقت ممكن، ويستحسن أن يحمل المعلم معه دائما قائمة بأسماء طلابه، واستخدامها في حالات الحفز والتعزيز، ومن الأهمية بمكان مناداة المتعلمين بأحب الأسماء إليهم، حتى المشاكسين منهم.

– تحديد المكان المناسب لكل طالب، وعدم السماح له بتغييره إلا لما يخدم الموقف الصفي.

– عدم السماح بدخول الطالب المتأخر دون إذن.

– عدم السماح بالأحاديث الثنائية العشوائية خارج نطاق التفاعل.

– مخاطبة ومعاملة الجميع باحترام.

– عدم اللجوء إلى العقاب الجماعي.

– الابتعاد عن أساليب التهكم والاستخفاف.

– دراسة ملف كل طالب، وكتابة ملحوظات حول مستواه الدراسي، وحالته الصحية ومركزه الاجتماعي.

– عدم ترك فراغ في الحصة، لأن من شأن ذلك أن يكون باعثا للفوضى والشغب.

– العدل في المعاملة.

– عدم التسامح مع الطلاب الخارجين على النظام.

– اهتمام المدرس بمظهره وبلغته وصوته وبخطه، ذلك لأن لغة المدرس هي مفتاح شخصيته، والنافذة التي يطل منها الآخرون على عقله".

والإدارة الصفية ذات أهمية خاصة في العملية التعليمية، لأنها تسعى إلى توفير وتهيئة جميع الأجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية لحدوث عملية التعلم بصورة فعالة. وذلك لكونها "تعمل على تيسير تحقيق الطلبة للأهداف التعليمية على نحو مباشر، وتعمل على خلق الظروف وتوفير الشروط التي يحدث في أطرها التعلم، لذلك فإن الإدارة الفاعلة للصف شرط ضروري للتعلم الفعال؛ وذلك من منطلق أن إدارة الصف بطريقة فاعلة هو جانب هام من عملية التعليم والتعلم".[2]

وعليه فإن الإدارة الصفية تكفل عوامل التنظيم الذي يسهل ويسرع حدوث التعلم الصفي، وبالتالي خلق نوع من التوازن بين أركان العملية التعليمية والتعلمية بعيدا عن التسيب والفوضى أو التسلط

---

[1] محمود طافش الشقيرات، مرجع سابق، ص.ص 95. 96

[2] محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون: **إدارة الصف والمخرجات التربوية**، دار صفاء، عمان، ط1، 2012، ص 36.

والاستبداد، لاسيما إذا كانت الإدارة الصفية تمتاز بالانضباط والمرونة والفعالية. ويمكن أن نبرز أهمية الإدارة الصفية الفعالة في المسائل التالية:[1]

"– ينتج الصف ذو الإدارة الصفية الفاعلة معدلا عاليا من الانهماك في العمل الصفي، ومعدلا منخفضا من الانحراف والشذوذ عن الموقف التعليمي التعلمي.

– توفر الإدارة الصفية قدرا من تنظيم المواد والأدوات التعليمية واستعمالاتها، والانتقال من نشاط إلى آخر وتوفير الوقت والمكان والإجراءات المناسبة لتنفيذ المنهاج.

– تساعد الإدارة الصفية غالبا في ضبط الصف وحفظ النظام فيه، ووضع الأنظمة والقوانين وتطبيقها.

– تسهم في تقليل اعتماد الطلبة على المدرس باتخاذ إجراءات مناسبة لاستخدام المواد التعليمية والاستفادة من الوقت والمكان المتاحين.

– تؤدي إلى ترتيبات واضحة في غرفة الصف، وإلى سهولة فهم الإجراءات والتوجيه والإرشاد من المدرس.

– تعزز وسائط نقل المعرفة وغرس القيم والمهارات في النشء عن طريق المدرس.

– تعزز من أنماط التفاعل والتواصل الايجابي بين المدرس وطلبته من جهة وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى.

– تتيح للمدرس سيطرة أكبر على البيئة الصفية التي يعمل فيها".

وتتضح كفاية إدارة الصف في النقاط التالية:[2]

"– توظيف مهارات تنظيم إدارة الصف بما يحقق تعلما فعالا وعلاقات ايجابية بين المعلم وطلابه وأقرانهم، وبما يمكن من حفظ النظام داخل الصف وخارجه.

– وضع توقعات واضحة لسلوك الطلاب في الصف والمعايير المناسبة للانضباط بما يتناسب مع خصائص هذه المرحلة.

– تنظيم خبرات التعلم داخل الصف وخارجه.

– تنظيم البيئة المادية للصف بما يتلاءم مع طبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية، بما يوفر الراحة والأمن والأمان للطلبة.

– تعرف المشكلات السلوكية داخل الصف ودراستها ووضع الحلول المناسبة لتعديل السلوك.

– إدارة واستثمار الوقت المخصص للتعلم والأنشطة الصفية.

– تنظيم وحفظ السجلات الخاصة بالطلبة وتوظيفها في تحقيق التعلم الفعال".

---

[1] محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة: **المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة**، دار الحامد، عمان، ط1، 2006، ص.ص 28.27

[2] محمد إبراهيم قطاوي، مرجع سابق، ص582.

وفي إطار ما يتحلى به عضو هيئة التدريس من الكفايات في الإدارة والتنظيم الصفي، عليه أيضا أن يمتلك مهارات بهذا الجانب ليكون كفؤا، وأن يتحلى بكفايات أخرى تتمثل فيما يلي:[1]

"– **كفايات توجيهية:** تتمثل في:

– القدرة في استيعاب سلوك الطلبة وامتصاص عوامل تأجيجها وتحويل وتعديل السلوك.

– التعاون الجماعي والفردي مع الطلبة بطريقة زجهم في المشاركات والأنشطة.

– تقديم الخدمات والإرشاد والنصح واحتضان الأفكار والآراء الجيدة وبلورتها إلى ميدان عمل حسب طبيعة مادة الدرس ومتطلباته.

– معالجة المشكلات الطلابية خلال التدريس والعمل على تذليلها.

– خلق علاقة مع البيئة الخارجية بهدف تحسين سلوك الطلبة المحتاجين نحو الأفضل.

– العمل على كشف حاجات الطلبة لطبيعة المادة المطلوب تدريسها وتقديم العون لإشباعها وسد النقص الحاصل فيها.

– تقويم وتدوين سير العملية التدريسية ذاتيا وللطلبة.

– الكشف عن معوقات عمله في قيادة التدريس ويصنفها ويعالجها حسب مرجعيتها.

– **كفايات التفاعل في العلاقات:** وتتمثل في:

– إدامة الصلة بالطلبة ومحاولة التعرف على أصولهم وقدراتهم وأوضاعهم الاجتماعية عبر قنوات العمل المباشر أو النشاطات الصفية واللاصفية المتعلقة بالدرس.

– احترام الآراء والطروحات والأفكار التي يبديها الطلبة ويأخذ منها ما يفيد التدريس.

– القدرة على حفظ وتدوين كافة المعلومات الشخصية لكل طالب.

– زرع عامل الثقة وتفعيل العلاقات بينه وبين الطلبة كممثل للمدرسة في كل ما تحمله من قيم.

– يتعامل مع الجميع بالعدل والحق والمصداقية ويدعو لانتشال حالات الضعف وتعزيز حالات النمو.

– دائما يكون شاكرا وممتنا للعمل الطلابي مهما كان حجمه ومقداره ويقسم التثمين هذا بما يناسب ذلك الحجم من المعرفة والمعلومات.

– يتفاعل مع القوانين والأنظمة المدرسية ويحاول أن يكون مرنا ومركزيا في تنفيذها بما يعزز المناخ الصفي ويجعله مناخا ملائما للتدريس والتعلم.

– **كفايات تنفيذ الواجبات الدراسية:** وتتمثل في:

– يستخدم الأسلوب العلمي المتبع في تدريس المادة بعيدا عن المبالغة بدءا من التسلسل المنطقي لها (الأولوية – الأسبقية – التدريجية – القاعدية).

– استثارة دافعية الطلبة واهتماماتهم نحو الدرس.

– تنمية سمات القيادة الصفية للطلبة من خلال قيادة المادة العلمية للدرس.

---

[1] طارق عبد الحميد البدري، مرجع سابق، ص–ص 114–116

– استخدام الوسائل التعليمية والدعاية والإعلام التربوي داخل الصف.
– استخدام اللغة المؤدبة الهادئة في التدريس.
– إشراك أكبر عدد من الطلبة في تنفيذ مفردات خطة التدريس كواجب تعليمي لهم.
– التحلي بالضبط الانفعالي وعدم السماح لذاته في تصعيد المواقف التي تستجد أثناء التدريس.
– يستخدم الجانب العملي في التدريس ويرجع كفة الأنشطة الواقعية وممارستها في الصف.
– يعمل مخلصا وفيا لرسالته في وضع بصماته الأخلاقية ونقل قيم وتقاليد المجتمع المشعة للطلبة.
– يدير وقت الحصة الدراسية حسب المفهوم العلمي وخطة الدرس والوقت المتاح مستعينا بالمعلومات التي يستقيها من خلال إدارة الوقت.
– تضمين خطة الدرس المعارف والمفاهيم والمبادئ والقانون لمحتوى المادة.
– استخدام الأسلوب التدريسي الفعال المنظم الملائم للمرحلة والسن والقدرة في الاستيعاب".

ومن العوامل التي تساعد على وجود إدارة صفية ناجحة من شأنها أن تعمل على بلوغ عضو هيئة التدريس أهدافه التربوية ما يلي:[1]

"– شخصية المدرس التي يجب أن تتصف بالحزم والمرونة معا، وتحظى بالتقدير والاحترام.
– حسن التصرف في معالجة المشكلات الطارئة أثناء الحصة والذي يقوم على تقدير سليم للأمور مع الأخذ بعين الاعتبار تقبل المدرس لطلابه وتحسسه لحاجاتهم وأن يسود علاقته معهم العامل الانساني الذي يراعي شعورهم دون التفريط بالمصلحة العامة أو بالنظام المدرسي مع الشعور بالعدالة والمساواة في معاملة الجميع.
– إعداد المدرس لدرسه إعداد جيدا يستطيع معه أن يصل إلى أهدافه ويلمس الطلبة الإفادة منه، أنهم إن أحسوا بذلك أقبلوا على الدرس بكل يقظة وانتباه، لأن وقتهم لم يضع سدى وسيجدون في حصة كهذه قدرا من المتعة التي تجذبهم إلى معلمهم.
– أسلوب المدرس الذي يتوفر فيه المشاركة الايجابية الفعالة، والفرصة لممارسة أنواع من الأنشطة الموجهة وتنوع الأسلوب في الحصة الواحدة يشد انتباه الطلبة ويجذبهم إليها".

وفيما يلي مجموعة من المبادئ أو القواعد التي تحقق إدارة جيدة للصف:[2]

"– أن يكون قدوة متمثلا أخلاق المهنة في كل ما يصدر منه من سلوك ولئن طلب هذا من الطالب/المعلم بشكل عام فهو أحرى بأن يراعي من الطالب/المعلم في مجال معلم الصف.
– أن يحترم المواعيد فيضرب المثل في مراعاة التوقيت سواء في بدء الحصة أم في انتهائها أو في غير ذلك من أنشطة. والطالب/المعلم بذلك يحول دون وقوع مشكلات انضباطية في الصف قد تحدث عندما يتأخر في مواعيده.

---

[1] سعيد جاسم الأسدي، مرجع سابق، ص.ص 443.442
[2] بسام القضاة، ميسون الدويري، مرجع سابق، ص–ص 180–182.

– أن يحسن إعداد درسه، متمكنا من الموضوع الذي يشرحه واثقا من معلوماته حتى يكون جديرا باحترام الطلبة له.

– أن يجيد عرض مادته متمكنا من طرق التدريس، قادرا على توصيل المعلومات وتنمية القيم والاتجاهات المرغوبة. إن التمكن من المادة العلمية وحده لا يكفي لأن يحظى باحترام الطلبة خاصة في مرحلة التعليم الأساسي.

– أن يتعرف على الطلبة في بداية الحصة محاولا تذكر أسمائهم ومناداتهم بها، فهذا ما يخلق جوا من الألفة بينهم وبين الطالب/المعلم. إن مخاطبة الطالب باسمه تبني جسرا من المودة بينه وبين المعلم وتجعل الطالب يخجل بعد ذلك من أي سلوك يسيء إلى المعلم، وقد يكلف الطالب/المعلم الطلبة بكتابة أسمائهم على ورقة صغيرة يرفعها كل منهم عادة عندما يريد الحديث أو الإجابة عن سؤال.

– أن يكون رحيما بالطلبة مقدرا ظروفهم، ملتمسا العذر ما أمكن لما يبدر منهم من سلوك غير متوقع.

– أن يكون عادلا في تعامله مع جميع الطلبة وفي كل مواقف الاتصال بهم حتى في توزع اهتماماته وابتساماته، ولابد أن يشعر الطلبة بذلك فلا تترك بعد ذلك فرصة لأحد يعبر عن إحساسه بالظلم.

– أن يكون مرنا وحازما وصارما في الوقت نفسه، وذلك حسب ما يتطلب الموقف.

– أن يقسم الدرس إلى محاور أو عناصر يستغرق كل منها فترة، ثم يقوم بتلخيص ما قاله عقب كل فترة، طارحا أسئلة يتأكد منها من متابعة الطلبة له ويقظتهم لما يقوله. ومن ثم لا يترك مجالا للانصراف عنه. المهم في الأمر أن الطالب/المعلم عندما يطرح سؤالا لا يخص طالبا بعينه لكي يجيب عنه، حتى يجعل كل طالب عرضة للسؤال فيظل تحت تهديد الطلب.

– أن يعبر عن استعداده دائما لمعاونة الآخرين، فيبدل جهدا إضافيا مع الضعفاء من الطلبة، بل قد يسهم في حل مشكلة اجتماعية أو شخصية يواجهها بعض هؤلاء الطلبة.

– أن يكون واسع الثقافة، إن من أهم مبادئ كسب احترام الطلبة أن يشعروا أنهم أمام معلم (وليس مجرد طالب مثلهم) موسوعي المعرفة إلى حد ما، لديه من المعرفة عن كل فن ما ينبغي أن يكون لدى المثقف المعاصر، ليس منغلقا على تخصصه.

– أن يوفر للطلبة ما يشغلهم في الحصة، إن كل طالب –كما يقول أحد التربويين– قنبلة موقوتة، إذ لديه طاقة يريد إخراجها. ومن ثم يلزم الطالب/ المعلم أن يعرف كيف يستثمر هذه الطاقة. فالطالب إذا لم تشغله شغلك.

– أن يكون يقظا لما يحدث في الصف، واعيا بحركة كل طالب فيه مميزا ما يصدر منه عن تلقائية أو عن استهزاء واستهتار بالحصة.

– أن يتجاهل –عن عمد– بعض السلوكيات الشاذة البسيطة التي لا تؤثر على مجرى الدرس أو تسيء إلى كرامته. أن كثرة تدخل الطالب/المعلم في كل ما يحدث في الصف وتكرار عبارات التحذير ورفع

الصوت لكل كبيرة أو صغيرة تصدر، من شأنه كسر حاجز الاحترام بين الطلبة والطالب/المعلم. وقد يغري بعض الطلبة بتعمد الإساءة وارتكاب الخطأ استثارة للطالب/المعلم وتمتعا بمشاهدته في هذه الحال.

– أن يعزز إجابات الطلبة دائما، فيشعرون بعد ذلك أنهم موضع اهتمام من الطالب/المعلم وأن ما قالوه لقي صدى عنده.

– أن يشيع في الحصة جوا من المرح والدعابة المقبولة، حتى لا يتسرب الملل إلى نفوس الطلبة فيشعرون بالضجر ويحاولون الخروج من هذا الأسر.

– أن يتحرى الصدق في كل ما يقول. إن من أسوأ ما يوصف به المعلم الكذب، وعندها لا مجال للثقة به.

– ألا يعد بما لا يقدر عليه، حتى لا تزيد توقعات الطلبة منه عن إمكاناته فيستهينون بعد ذلك بما يقول.

– أن يتحاشى مقارنة الطلبة بعضهم ببعض حتى لا يوغر صدر الضعاف منهم أو يصيب الأقوياء منهم بغرور.

– أن يجيد التصرف في المواقف الطارئة ومواجهة السلوكيات غير المتوقعة من الطلبة.

– أن يعترف بعدم الإلمام بموضوع السؤال الذي لا يعرف إجابته بعد استنفاد الأساليب الأخرى. فهذا أفضل من التسرع بتقديم إجابة خاطئة يتبين للطلبة بعد ذلك خطؤها فلا يثقون بعد ذلك في عمله. إن بناء الثقة في نفوس الطلبة صعب ويستغرق وقتا، ولكن فقد الثقة سهل ولا يستغرق وقتا."

ولكي ينجح عضو هيئة التدريس في إدارة صفه وإدارة التعلم في حجرة التدريس لابد أن يتسلح بقدرات ومهارات كافية لقيادة هذا الدور، وتتلخص هذه المهارات في النقاط الآتية:[1]

"– فهم كامل لأساسيات التعلم ونظرياته ومؤثراته وأساليب اكتساب المفاهيم والمعلومات والمعارف والاحتفاظ بالبنى المنظمة لها.

– معرفة للأساليب والوسائل التي تسهم في نمو التعلم وتطوره ومعالجة ما يحصل خلا التدريس من مشاكل أو معوقات تؤثر في طبيعة المناخ الصفي.

– التعرف على مستوى الطلبة المعرفي والعلمي والسلوكي ودرجات التفاوت وبرمجة الخطط التدريسية وإدراج الأهداف التعليمية تبعا لذلك.

– تحديد نوع التعلم والطريقة التدريسية وفن العرض للمادة واستخدام الحوافز لإبقاء الصف مفعما بالحيوية والسلوك السليم.

– استخدام مبدأ للاستثارة والحفز لتأجيج الدافعية لدى الطلبة وضمان استمرار انتباههم.

– القدرة على مواجهة مشكلات الصف واتخاذ القرار المناسب للموقف التعليمي.

– تحديد إجراءات تعزيز المناخ الصفي من الناحية التدريسية والتعليمية. لأن التدريس يركز على تقديم المادة العلمية، والتعلم يشمل السلوك والدور القيادي لكي يكتسب المتعلم مفاهيم ومبادئ والمدرس عليه

[1] طارق عبد الحميد البدري، مرجع سابق، ص.ص 106.105

مسؤولية النهوض بكلتا الحالتين التدريس والتعليم، لدا عليه البحث عن معززات للحفاظ على الموقف التعليمي سليما وايجابيا.

– توظيف عامل الاتصال والتفاعل الاجتماعي والنفسي في أجواء التدريس وتبادل الخبرات مع الطلبة.

– تحديد عوامل التأثير في حفظ النظام والانضباط الصفي وتأمين مناخ صفي مفعم بالنشاط الفكري والعلمي كامل وقته.

– استخدام طرق القياس والتقويم لنواتج التعلم وتحديد طبيعة الممارسة التعليمية المطلوبة للطلبة وتوفير الوقت الملائم والمناسب لتغطية مفردات المنهج الدراسي".

ويمكن تصنيف الإدارة الصفية تبعا لمدى انضباط الطلبة إلى ثلاثة أنماط هي: النمط التسلطي، والنمط الفوضوي، والنمط الديمقراطي. ويعد اختيار عضو هيئة التدريس لنمط معين من هذه الأنماط لإدارة صفه وقيادته لطلابه من أهم العوامل المؤثرة في المناخ النفسي والاجتماعي والتعليمي الذي يسود غرفة الصف. وفيما يلي عرض لأنماط إدارة الصف من حيث سماتها وأثرها على العملية التعليمية:

– **النمط التسلطي:** إن أبرز سمات هذا النمط هو أن التفاعل الذي يتم بين المعلم وطلابه يتسم بالقسر والترهيب، والاستغلال السيئ للمركز الوظيفي. حيث يحصر المدرس التسلطي جميع السلطات بيده، فهو الوحيد الذي يتخذ القرارات يصدر الأوامر، ويوجه الطلبة وفق رغباته وقناعاته، ويفرض عليهم طاعته، ولا يفسح المجال أمامهم لمناقشته. ويتميز هذا النمط بالعديد من السمات أهمها:[1]

"– ينطلق المدرس ذو النمط التسلطي في إدارته لصفه من افتراض مؤداه أنه أكبر من الطلبة سنا وأكثر منهم خبرة وحكمة.

– الاستبداد بالرأي وعدم السماح للطلبة بالتعبير عن آرائهم.

– يفرض على الطلبة ما يجب أن يفعلوه، ومتى وأين.

– ينعزل عن الطلبة ولا يحاول التعرف عليهم وعلى مشكلاتهم، ولا يؤمن بالعلاقات الإنسانية بينه وبينهم.

– يعتقد المدرس أن الطلبة لا يوثق بهم إذا تركوا لأنفسهم.

– يحاول أن يجعل الطلبة يعتمدون عليه شخصيا باستمرار.

– نادرا ما يمدح طلبته لأنه يعتقد أن ذلك تدليلا لهم يساعدهم على الكسل والتهاون.

– يميل إلى استخدام العقاب الجسدي لاعتقاده أنه ضروري لانضباط الطلبة.

– يتوقع من طلبته التقبل الفوري لكل أوامره، باعتباره المسؤول الوحيد عن اتخاذ كافة القرارات داخل الصف.

– لا يسمح بالنقاش داخل الصف".

[1] أحمد إبراهيم: **إدارة الفصل قراءات من الانترنت**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2006، ص72.

رغم أن هذا النمط الإداري للصف قد يؤدي إلى إحكام السلطة وانتظام العمل داخل الصف، إلا أن له تأثيرات سلبية تعود على الطالب وعلى عمليتي التعليم والتعلم، ويمكن تلخيصها فيما يلي:[1]

"– عدم توافر الحوافز المناسبة التي تدفع الطالب إلى التفاعل، إضافة إلى عدم توافر البيئة المشجعة لهذا التفاعل.

– عدم توافر الفرص للطالب كيف يضع أهدافا لذاته، أو كيف يقدر المسؤولية، أو كيف يسهم بالعمل في الفعاليات والأنشطة المختلفة.

– اضطرار الطالب إلى كبت رغباته وميوله، مما قد يؤدي إلى نفوره من التعلم، والى تعقيدات أخرى تنشأ عن ذلك قد تؤثر على صحته النفسية.

– قد تظهر المظاهر السلبية على الطالب، كالشرود والاتكالية وعدم الرغبة في التعاون وعدم الاطمئنان لمعلمه، أو إبداء الخضوع التام له، مما سينعكس مثل تلك الأمور سلبا على شخصيته وتحصيله الدراسي".

وعموما فإن الأسلوب التسلطي من الأساليب الإدارية المرفوضة من وجهة نظر الإدارة الصفية والنظرية النفسية، لعدم اهتمامه بشخصيات الطلبة، وإعاقته لنموهم وتطورهم ولانعدام روح التعاون وتأثير ذلك على المناخ النفسي لحجرة الصف ولطبيعة العلاقات السائدة فيه. ورغم كل تلك العيوب التي تحيط بإدارة الصف التسلطية الاستبدادية، إلا أن هذا الأسلوب ما يزال سائدا في كثير من المؤسسات التعليمية، بل أن العدد الأكبر من المدرسين يفضلون اللجوء إليه حرصا منهم على الحفاظ على هيبتهم والسيطرة على النظام داخل الصف والوصول بالطلبة إلى مستوى أمثل من التحصيل الدراسي.

– **النمط الفوضوي:** يمتاز هذا النمط أو الأسلوب من الإدارة الصفية بإعطاء الحرية المطلقة للمتعلمين سواء عن رغبة ذاتية أو غير ذاتية من قبل المدرس. ويكثر هذا النمط من إدارة الصف لدى المدرسين ضعاف الشخصية، أو المدرسين الذين يعانون من مشكلات مع الإدارة المدرسية، أو أولئك الذين لا يرغبون في هذه المهنة أصلا. ومن أبرز سمات هذا النمط ما يلي:[2]

"– يتخذ المدرس دورا سلبيا ويترك الحرية كاملة للطلبة لاتخاذ القرارات حول الأنشطة الفردية أو الجماعية التي يريدونها دون متابعة.

– عدم متابعة الطلبة في الحضور والغياب.

– محاولة توفير ما أمكن من مواد تعليمية ومعلومات للطلبة، ولا يقدمها المدرس لهم إلا عندما يطلبون منه ذلك.

– المحافظة على إقامة علاقات صداقة مع التلاميذ، والاهتمام بالجوانب العاطفية للطلبة أكثر من السيطرة على قاعة الصف.

---

[1] خليل إبراهيم شبر وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 159.158

[2] أحمد إبراهيم، مرجع سابق، ص75.

– عدم القيام بأي جهد لتقويم سلوك الطلبة أو إنتاجيتهم أو القيام بأدنى قدر من المبادرات أو الاقتراحات.

– لا يوجد عنده قواعد أو معايير لضبط سلوك الطلبة، فهو بنفسه كسول ولا يوجد لديه أي أهداف".

ويمكن إرجاع أسباب هذا التدهور وميل المدرس للإدارة الفوضوية للصف إلى عدة عوامل نوجزها فيما يلي:[1]

"– ضعف شخصية المدرس وعدم إلمامه بالأهداف النبيلة للتربية والتعليم أو عدم احترامه لها.

– ضعف مستوى المدرس الأكاديمي وافتقاده لمهارات التدريس.

– عدم اطلاع المدرس وضيق أفقه وعدم تمكنه من استخدام طرق واستراتيجيات التدريس الملائمة.

– الافتقار إلى التدريب المستمر أثناء الخدمة.

– عدم توافق المناهج الدراسية مع حاجات واتجاهات وميول الطلبة، وعدم مراعاة خلفياتهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

– فوضوية الإدارة المدرسية أو استبدادها.

– عدم تعاون الإدارة المدرسية مع المدرس.

– ضعف الرواتب الشهرية، وهو أحد الأسباب الهامة التي تصيب المدرس بالإحباط والاستهتار.

– عدم ثقة الطلبة وأولياء أمورهم بالتعليم النظامي".

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن للنمط الفوضوي في إدارة الصف أثار سلبية على عملية التعليم والتعلم، لعل أبرزها ما يلي:[2]

"– ضعف إنتاجية الطلبة بحضور المدرس، بسبب قضائهم لمعظم الوقت في الاستفسار منه عن المعلومات بدلا من انشغالهم بعمل فعلي مثمر، ولا يختلف الوضع كثيرا في حالة غيابه.

– إحساس الطلبة بالقلق نتيجة إدراكهم بأنهم يمارسون نشاطا غير موجه يحول دون معرفتهم ما ينتظر منهم، مما يجعلهم غير واثقين من أنهم يعملون الشيء الصحيح من جهة، وخائفين من النتائج غير السارة المترتبة على عدم أدائهم لما ينتظر منهم من جهة أخرى.

– افتقار الطلبة إلى القدرة على وضع الخطط لعملهم، نظرا لعدم تبلور حاجاتهم في صورة أهداف واضحة لديهم، ولا يخفى بأن تركهم أحرارا في العمل لن يساعدهم على امتلاك تلك القدرة.

– كره الطلبة للنظام الذي تترك فيه سلطة التصرف للجماعة دون أن يكون هناك شخص واحد يتولى القيادة، ويرسم لهم الطريق الذي يسيرون فيه؛ وذلك لأن وقتا طويلا يضيع في التخطيط، بينما يمكن الاستفادة منه في تنفيذ العمل نفسه".

– **النمط الديمقراطي:** في هذا الأسلوب من إدارة الصف تقوم العلاقة بين المدرس وتلاميذه على مبدأ المشاركة، حيث يقوم المدرس هنا بتوجيه الطلبة نحو الأهداف والسلوكيات الايجابية، باستخدام الأساليب

---

[1] أحمد المغربي: **إدارة الفصل**، دار الفجر، القاهرة، 2008، ص–ص 26–28.

[2] عبد الرحمن السفاسفة: **إدارة التعليم والتعلم الصفي**، دار يزيد، الكرك (الأردن)، 2005، ص204.

والوسائل المناسبة، والتخطيط الجيد، فيما يقوم التلميذ بدوره في الاستجابة والتفاعل مع المدرس، والقيام بالأنشطة الموكلة إليه. وعليه فإن هذا الأسلوب لإدارة الصف يوفر الأمن والطمأنينة لكل من الطالب والمدرس، حيث يسوده جو التفاعل الايجابي بين المدرس وطلبته من جهة، وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى. لذلك يحتاج هذا النمط لمدرسين ذوي كفاءة عالية حتى يتمكنوا من الحفاظ على البيئة السليمة للصف، مع الحفاظ على مستوى عال من التحصيل. من أهم مميزات الأسلوب الديمقراطي في إدارة الصف، ما يلي:[1]

"– احترام المدرس لقيم الطلبة وتقدير مشاعرهم وتطلعاتهم، والعمل على إشباع حاجاتهم ورغباتهم.

– تشجيع الطلبة لبذل أقصى جهد مستطاع في سبيل إقبالهم على التعلم، من خلال إتاحة فرص متكافئة أمامهم وتشجيعهم على التعاون والمشاركة وتبادل وجهات النظر.

– توفير قاعدة للنظام والضبط داخل الصف قائمة على قناعة الطلبة ومشاركتهم، وإقامة الفرصة أمام الطلبة لتقييم عملهم بأنفسهم مع قيام المدرس بدور توجيهي لهم.

– إشراك الطلبة في رسم الخطط والأساليب واتخاذ القرارات، وتنسيق العمل المشترك بين المدرس والطلبة، وشعور الطلبة بالطمأنينة اللازمة للقيام بأعمالهم بفعالية.

– تطوير الاحترام الذاتي لدى الطلبة من خلال المشاركة في تحمل المسؤولية وزيادة الإنتاجية والانجاز لدى الطلبة بدرجة مرتفعة، والسيطرة على قاعة الصف من خلال المشاركة.

– تقدير مشاعر الطلبة وأحاسيسهم، بل وأخذ ظروفهم الخاصة بعين الاعتبار، واللجوء إلى الإقناع في التعامل مع الطلبة.

– العمل على تشجيع الطلبة والكشف عن مواهبهم وذلك عن طريق الثناء والتقدير.

– إشراك الطلبة في المناقشة وتبادل الرأي ووضع الأهداف، والعمل على زيادة دافعية الطلبة وإقبالهم على التعلم.

– التواضع أمام الطلبة وعدم إشعارهم بالتعالي بسبب المركز الوظيفي، ولكن دون أن يؤدي ذلك إلى فقدان احترامهم له.

– العمل على استثارة القدرة الابتكارية عند الطلبة وتنميتها باستمرار.

– الاهتمام بالفروق الفردية بين الطلبة ومراعاتها.

– ينمي هذا النمط لدى الطلبة العديد من الأخلاقيات التي تدفعهم إلى التصرف بسلوكيات محترمة ومسؤولة".

وقد أظهرت بعض الدراسات الميدانية أن الأسلوب الديمقراطي في إدارة الصف، يؤدي إلى إحداث تأثير كبير على فعالية عمليتي التعليم والتعلم، ويمكننا توضيح هذا التأثير كما يلي:[2]

---

[1] أحمد إبراهيم، مرجع سابق، ص.ص 69.68

[2] خليل إبراهيم شبر وآخرون، مرجع سابق، ص161.

"– حب الطلاب للعمل واستمتاعهم به، حيث أن العمل في جو مري يتسم بالهدوء والطمأنينة، لابد وأن يدفعهم إلى التعاون المثمر مع معلمهم، وبدل جهد أكبر في العمل، وأن ذلك له المردود الايجابي في تسهيل عملية تعلمهم وتكامل شخصياتهم.

– حب الطلاب لمعلمهم، وحبهم لبعضهم البعض؛ نظرا لعملهم في بيئة تعاونية ديمقراطية تتميز بالإخلاص والثقة والتفكير المشترك، مما يساعد على توطيد الصداقة وحب العمل.

– توافر فرص العمل التعاوني والتخطيط الجماعي الموجه لانجاز العمل، مما يساعد الطلاب على تقديم المقترحات، ويعلمهم كيفية اتخاذ القرارات، وكيفية التعامل فيما بينهم بشكل مثمر وبناء.

– تحدد احتياجات الطلاب في صورة أهداف واضحة، يسهل عليهم تحقيقها.

– توافر برامج تعزيز مناسبة تؤدي إلى دفع الطلاب إلى التفاعل الايجابي، وإلى استثارة اهتماماتهم وتوجيهها.

– اكتساب الطلاب للعديد من الاتجاهات الايجابية، كضبط النفس، وتحمل المسؤولية، والاستماع إلى الآخرين، والاستفادة من أفكارهم، وإبداء النقد البناء ...الخ".

وقد أشارات الدراسات والبحوث في مجال التدريس إلى أن التعلم الفعال والايجابي يحدث في بيئة صفية منضبطة تساعد على ممارسات تعليمية تعلمية جيدة، كما أشارت هذه الدراسات إلى أن عدم الانضباط داخل الصف الدراسي يمثل مشكلة كبيرة بالنسبة للمدرسين. إذ نجد أن معظم الطلبة ينخرطون في انجاز مهمات التعلم إلا فئة قليلة تسلك سلوكا سيئا لأسباب عدة تدفعهم إلى ذلك، ومن بين هذه الأسباب شعور الطالب بالملل والضجر خاصة إذا كان موضوع الدرس أو النشاط الذي يمارسه غير متفق مع اهتماماته وميولاته، أو إذا كانت تغلب عليها اللفظية، أو إذا كانت سهلة بدرجة كبيرة أو صعبة بدرجة كبيرة أيضا. ففي بعض الأحيان يجد الطالب نفسه غير قادر على أداء العمل إما لصعوبته أو لعدم وضوحه أو لعدم معرفته بإجراءات تنفيذه، غالبا ما يكون رد الفعل منه هو الخروج عن الانضباط وممارسة سلوك غير مقبول. كما أن بعض الطلبة تنقصهم الثقة في أنفسهم كمتعلمين، أو ربما تكون لديهم مشكلات عاطفية تجعل من الصعب تكيفهم ويترددون في الانخراط في المهمات التعليمية، وبالتالي فإن مثل هؤلاء الطلبة كثيرا ما يبتعدون تدريجيا عن الانضباط الصفي والمناخ الصفي الايجابي. ويمكن لعضو هيئة التدريس التغلب على مشكلات عدم الانضباط هذه من خلال التدريس الماهر، وذلك بإشعار الطلاب أنه يمتلك المعلومات والقدرة على تدريسها بكفاءة، وأنه يبني الأنشطة التعليمية الفاعلة ويديرها بشكل يجعلها ترتبط بحياتهم.

فالتفاعل الصفي يساعد على التواصل وتبادل الآراء ونقل الأفكار بين الطلبة ومدرسهم، كما يهيئ فرصا مناسبة لقدرات الطلبة وإمكاناتهم الذهنية ليمارسوا التفكير المستقل. كما أن "التفاعل الصفي يزيد حيوية الطلبة في الموقف التعلمي، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية والانسحابية إلى حالة البحث والمناقشة وتبادل وجهات النظر في القضايا التي تهمهم، فيصبح الصف وما يدور فيه من

أنشطة ملبيا لحاجاتهم ومجالا للتعبير عن آمالهم وطموحاتهم وهمومهم. كما يساعد التفاعل الصفي الطلبة على تطوير اتجاهات ايجابية نحو الآخرين ومواقفهم وآرائهم فيستمعون للرأي الآخر ويحترمونه، ويساعدهم أيضا على تطوير مفهوم ايجابي نحو دواتهم وقدراتهم وإمكاناتهم وتقبل دواتهم وخصائصهم الجسمية والاجتماعية والانفعالية والذهنية".[1]

كما يعتبر الوقت أحد مدخلات عملية التعليم والتعلم الصفي، حيث يقوم عضو هيئة التدريس في مرحلة تخطيط التدريس بتحديد الزمن اللازم لتنفيذ كل من الأنشطة التعليمية التعلمية. وتعرف مهارة إدارة وقت الحصة بأنها "مهارة المعلم في ترتيب وتنظيم وبرمجة العمل التعليمي التعلمي داخل غرفة الصف وخارجها لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة".[2] ويمكن لعضو هيئة التدريس أن يعمل على إدارة وقت الحصة بكفاءة من خلال منعه للأفعال والعوامل التي تؤدي إلى هدر وضياع وقت الحصة. ومن هنا يبرز أن أحد الأهداف المهمة لإدارة الصف هو توسيع دائرة الوقت الذي تستغرقه عملية التعلم، واستخدام الوقت بفاعلية. لذلك تسعى الإدارة الصفية إلى زيادة وقت التعلم الأكاديمي من خلال الحفاظ على اندماج الطلبة في نشاطات ملائمة وفعالة وذات قيمة.

وعلى عضو هيئة التدريس مراعاة ما يلي في ظل نظام إدارة الوقت داخل الصف الدراسي:[3]

"– تحديد الأهداف التعليمية والسلوكية في الخطة والتي تتعلق بطبيعة المادة العلمية وكيفية التصرف بها ومساعدة الطلبة في تحقيقها.

– تحديد نواتج التعليم والنمط السلوكي داخل الصف وكيفية تعديل السلوك.

– تحديد الفعاليات والأنشطة المطلوبة تطبيقا داخل الصف وحساب حجم ونوع تلك الفعاليات التي تبرز مهارات الطلبة عبر عملية التدريب عليها.

– تقسيم خطة الدرس حسب طبيعة أهميتها والوقت المطلوب لعرضها مند بدء المحاضرة وحتى نهايتها مع المستغرق من الوقت في تهيئة الوسائل التعليمية واستخدام الإعلام التربوي.

– التقويم المستمر للأداء وتحديد مستوياته واتخاذ الإجراء اللازم بخصوصه".

ومن خلال ما سبق، يمكن تصنيف دور عضو هيئة التدريس في إدارة الصف على النحو التالي:[4]

"– **السلطة الرسمية:** نظام التعليم تقيده القوانين والعادات والتنظيمات الحكومية، وهذا التقييد أكسب التدريسي ما يسمى بالسلطة الرسمية، والتي تستخدم بصورة واسعة وأساس في الضبط والإرشاد في وضع حد للطالب والتدريسي من خلال فرض عقوبات رسمية عند مجاوزتهما الحدود.

---

[1] يوسف قطامي وآخرون: **تصميم التدريس**، دار الفكر، عمان، ط3، 2008، ص697.

[2] عادل أبو العز سلامة وآخرون، مرجع سابق، ص135.

[3] طارق عبد الحميد البدري، مرجع سابق، ص.ص 126.125

[4] عبد الواحد حميد الكبيسي وآخرون: **أخلاقيات ومتطلبات التأهيل التربوي للأستاذ الجامعي**، مكتبة المجتمع العربي، عمان، ط1، 2014، ص94.

- **الحالة النفسية:** فالتدريسي المتعمق في فهم الطلاب ودوافعهم ومشاكلهم لديه سلطة تجريبية عظيمة، ومثل هذه الحكمة تستخدم لمساعدة الطلبة على النمو بأحسن ما لديهم من قدرات.

- **تفوق المعرفة:** عندما يكون التدريسي قويا بمعلوماته فإنه يمنح نفسه سلطة عظيمة، فيصبح كالخبير في مجال عمله الذي يبحث عنه للحصول على إجابات دقيقة، فيصبح محترما بينهم يملك السيطرة عليهم.

- **المهارة في العملية التربوية:** الخبرة في طرق التدريس من أهم السلطات البارزة التي يمتلكها التدريسي في التعبير عن قدرته المعرفية، والتدريسي الذي يسيطر على مهارات التدريس بدرجة عالية له كل السلطة داخل الصف، والسلطة تفاعل بين التدريسي والطلاب، هو تفاعل يستدعي أنماط متعددة من السلطة في آن واحد، وبنسب مختلفة تعتمد في مجموعها على التدريسي والطالب والموقف، من هذا المنطلق فإن التطبيق يعتمد على مدى كفاءة أنواع خاصة من السلطة في مواقف محددة".

وفيما يلي (قائمة افعل ولا تفعل) وهي قائمة لعضو هيئة التدريس يمكن أن يستخدمها لمنع حدوث المشكلات بالصف الدراسي، والتي أشار إليها بعض الباحثين التربويين، وهي على النحو التالي:[1]

الجدول رقم (01): قائمة (افعل ولا تفعل) لمنع حدوث المشكلات بالصف الدراسي

افعل	لا تفعل
1- كن مستعدا جيدا لكل صف من صفوفك.	1- لا تحاول أن تضيع الوقت في صفك بتكليف الطلاب مهاما غير مفيدة.
2- استخدم أنشطة تدريسية وتعليمية تدور حول الطالب.	2- لا تصنع قواعد اصطلاحية وغير مفيدة لتظهر سلطتك أو لتعاقب الطلاب.
3- ضع قواعد عادلة ومعقولة وافرضها على طلابك.	3- لا تعاقب الطالب المخطئ نتيجة لمشاجرة في الصف.
4- أشرك الطلاب في القواعد واشرح السبب وراء كل منها.	4- لا تعاقب الصف كله بسبب تصرف البعض.
5- أشرك الطلاب في وضع قواعد السلوك في الصف.	5- لا تكن قاسيا وغير مرن في وضع النظام.
6- كن على استعداد للتوافق.	6- لا تحمل الضغائن لطلابك.
7- استخدم تنوعا في الأنشطة التدريسية والتعليمية في صفك.	7- لا تحاول أن تتساهل مع الطلاب عند ملاحظتك السلوك غير سوي.
8- أعط الطلاب فرصا للتحدث والتحرك والتعبير عن أنفسهم في الصف.	8- لا تفقد صبرك أو تحكمك في نفسك.

[1] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص.ص 533.532

9- انشغل بسلوك مهني راقي المستوى في كل الأوقات.	9- لا تستخدم عقوبات بدنية كثير من المدارس تمنعها والآباء تعترض عليها.
10- أحفظ أسماء طلابك وخاطبهم به.	10- لا تبالغ في الجدية لدرجة الخطأ.
11- اهتم بإخلاص بأنشطة الطلاب خارج الصف.	11- لا تنتظر من المدير أو الموجه أن يتعامل مع مشكلات نظام الفصل.
12- اشترك في أنشطة إضافية للمنهج تتعلق بالطلاب.	12- لا تهدد بما لا تستطيع.
13- استخدم تعزيزا مخلصا وايجابيا.	13- لا تسخر من الطلاب.
14- اصبر على الطلاب عندما يخطئون من حين لآخر.	14- لا توقفهم في حيرة.
15- استخدم التعزيزات الايجابية المنوعة.	15- لا تعط عقوبات يعتبرها الطلاب ثوابا.
16- كن متسقا في معاملتك للطلاب.	16- لا تتورط في مجاملات مع الطلاب.
17- تذكر أن المراهقين ممتلئون بالطاقة ويمكن أن يكونوا متحمسين أحيانا.	17- لا تعط عقوبة تكون غير مناسبة لسلوك سيء.
18- اخبر أولياء أمور الطلاب عن نجاح أبنائهم.	18- لا تبحث عن المتاعب.
19- أسس قواعد للسلوك في بداية كل مقرر.	19- لا تستخدم الاختبارات والواجبات كعقاب.
20- أعط اهتماما فرديا لكل طالب.	20- لا تكن ودودا مع الطلاب أكثر من اللازم.
21- اعترف بأخطائك.	21- لا تصنع من الطلاب مجموعة مدللة.
22- تأكد من أن كل تلميذ لديه معيارا للنجاح والمكانة.	22- لا تصرخ في الطلاب.
23- حاول أن تضفي لمسة مرح على طلابك وكن قادرا على الضحك.	23- لا تتوقع دائما أن الطلاب سيكونون هادئين أثناء دراسة وتعلم مادتك.
24- تلمس احترام وتعاون طلابك.	24- لا تسمح لنفسك بالإرهاق والضيق.
25- اجعل مزاجك رهن تحكمك.	25- لا تستخدم التهديد كأسلوب وحيد للسيطرة على الطلاب.
26- افرض تنظيمات المدرسة.	26- لا توقع العقاب وأنت غاضب.
27- عامل الطلاب برقة واحترام.	27- لا تتوقع أن يعاملك الطلاب باحترام أن من تحترم مشاعرهم.

5- كفاية التقويم:

تعتبر عملية التقويم إحدى الكفايات اللازمة للحكم على فعالية منظومة التدريس بأكمله. فالتدريس الجيد يتطلب تقويما دقيقا لجوانب التعلم المختلفة من معارف ومهارات لتحديد نقاط القوة والضعف في تعلم الطلاب. ويعرف التقويم على مستوى الصف بأنه "عبارة عن عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التدريسية من قبل الطلبة، واتخاذ قرارات بشأنها".[1]

وكفاية التقويم هي "مجموع الإجراءات التي يقوم بها المدرس قبل بداية عملية التدريس، وأثنائها وبعد انتهائها، وتستهدف الحصول على بيانات كمية أو كيفية حول نتائج التعلم، بغية معرفة مدى التغير الذي طرأ على سلوك الطلاب وذلك باستخدام مجموعة أدوات (أسئلة شفوية وكتابية، أو ملاحظة أداء سلوكي محدد)".[2]

وعليه فإن عملية التقويم هي الوسيلة التي يتم الحكم بوساطتها على مدى حدوث التعلم، كونها تزود عضو هيئة التدريس ببيانات تتعلق بمستوى أدائه ونجاحه في دوره كمدرس. وهناك عدة نقاط تبرز من خلالها أهمية التقويم، من بينها ما يلي:[3]

"- معرفة مدى ما تحقق من الأهداف التدريسية القصيرة المدى (السلوكية) والطويلة المدى بالمجالات المعرفية، والوجدانية، والمهارية.

- الحكم في مدى تقدم تعلم الطلبة وأدائهم في المواد الدراسية ضمن المجالات الثلاثة المعرفية، والوجدانية، والمهارية. وبذلك فهو يزود المعلم بتغذية راجعة عن معدل تقدم طلبته ومستوى تحصيلهم.

- يزود المدرس بتغذية راجعة عن فاعلية تدريسه (أهداف، ومحتوى، وطريقة) وبذلك يكون التقويم عملية تشخيصية، وقائية، علاجية، تساعد المعلم في تطوير أساليب وطرائق تدريسه التي يستخدمها.

- يزود الطالب بتغذية راجعة عن الذي تعلمه بالضبط وما الذي ينبغي عليه أيضا تعلمه وما هي نواحي الضعف في تحصيله وما هي النقاط التي يحتاج أن يركز عليها، وتطوير أساليب تعليمه التي يستخدمها".

أما عن أهداف التقويم فيمكن إيجازها في النقاط التالية:[4]

"- معرفة مدى تحصيل الطلبة للدروس أو لبرنامج تعليمي أو إكسابهم مهارة أو خبرة معينة.

- قياس النمو الشامل للطلبة في جميع جوانب الخبرة، بحيث تضم جوانب المعرفة والمهارات والاتجاهات والميول والنمو في التفكير العلمي واكتساب القيم.

- معرفة مستوى النمو المعرفي الذي وصل إليه الطالب، فهل يتوقف عند مستوى التذكر، أم يصل إلى مستوى الفهم أو إلى مستوى التطبيق، أو يصل إلى مستوى التحليل أو التركيب.

---

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **المدخل إلى التدريس**، مرجع سابق، ص266.

[2] هناء خليل محمود أبو مطلق، مرجع سابق، ص60.

[3] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المرجع نفسه، ص266.

[4] عادل أبو العز سلامة وآخرون، مرجع سابق، ص359.

– يمكن أن يكون التقويم دافعا للطالب للمزيد من النمو، فمعرفة الطالب المستمرة لمستوى تحصيله، سوف يدفعه لتحسين مستواه، ولذلك ينبغي أن يستمر التقويم طوال عملية التعلم فيكون جزءا متكاملا من التدريس.

– يستطيع المدرس أن يقوم نفسه ويقوم مدى نجاحه في العملية التعليمية من خلال نتائج التقويم الذي يقوم به لطلبته".

ومن بين الأسباب التي تدفع عضو هيئة التدريس إلى تقويم الطلاب، ما يلي:[1]

"– الوقوف على مدى تحقق الأهداف.

– إيجاد أساس لتصميم برنامج لفرد، أو مجموعة، أو فصل.

– تحديد المعلومات والمهارات التي اكتسبها الطلاب، وملاحظة نمو اتجاهاتهم.

– تحديد وتقرير أين ومتى يحتاج المنهج إلى تحسين، أو تعديل، أو تطوير شامل بمعنى: هل تم تحقيق أهداف المنهج؟ ما الموضوعات أو الأنشطة التي ينبغي الإضافة إليها؟ أو الحذف منها؟ أو إثرائها؟ وما الموضوعات أو الأنشطة التي تحتاج إلى إعادة تنظيم لمحتواها؟.

– تقرير مدى فاعلية عملية التدريس بمعنى أي الاستراتيجيات كانت أكثر نجاحا؟ وأيها يحتاج إلى تعديل أو تحسين ليكون أكثر نجاحا؟.

– تشخيص المستوى المبدئي للطلاب قبل القيام بعملية التدريس.

– جمع المعلومات المتعلقة ببيئة التعلم لأنواع محددة من التعلم بمعنى: هل المناخ الصفي يدعم عمل كل من المدرس والطالب؟ هل تم تنظيم الفصل ليساعد على تيسير عملية التعلم؟ هل تم تهيئة الظروف الفيزيقية في الفصل للمساعدة في إحداث التعلم الفعال؟.

– تحديد مدى استجابة الطلاب لجوانب المنهج أو محتوياته بمعنى: كيف استقبل الطلاب هذا الموضوع أو هذا النشاط؟ هل يستمتعون بدراسة موضوعات وأنشطة المنهج؟.

– مساعدة المدرس على تحديد نوع التدريس مستقبلا.

– تحديد مدى وظيفية المعلومات والمهارات التي اكتسبها الطلاب في حياتهم الفعلية.

– تحديد نوع المساعدات الإضافية التي يحتاج إليها الطلاب بمعنى: هل يحتاجون إلى أنشطة علاجية؟ هل يحتاجون إلى أنشطة إثرائية".

وعليه فإن التقويم من المهمات الرئيسية في التدريس، وذلك لأن التدريس يقوم على التقويم ويستمر بالتقويم ويتحسن ويتطور بالتقويم. وبناء على ذلك فإن مهمة التقويم تقتضي إحاطة عضو هيئة التدريس بمهمات أخرى تتأسس عليها مهمة التقويم، وهي:[2]

---

[1] محمد إسماعيل عبد المقصود، مرجع سابق، ص.ص 246.245

[2] محسن علي عطية: **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، مرجع سابق، ص.ص 112.111

"– مهمة تحديد الأهداف التربوية والتعليمية وذلك لأن قياس الأهداف وما تحقق منها هو المستهدف في عملية التقويم.

– مهمة اختيار نوع التقويم المراد اعتماده في التدريس لأن التقويم أنواع منها:

* التقويم القبلي: وهو ما يتم إجراؤه قبل البدء بالتدريس لغرض تحديد مستوى المتعلمين وخلفياتهم المعرفية ومستوى استعداداتهم، وعلى أساسه يقوم تخطيط محتوى التعلم وأنشطته.

* التقويم التكويني: وهو ما يتم إجراؤه في أثناء عملية التدريس لقياس مستوى تقدم الطلبة نحو الأهداف المحددة، وتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة التي يقتضيها التدريس.

* التقويم النهائي: وهو ما يتم إجراؤه في نهاية عملية التدريس لقياس ما تحقق من الأهداف التي خطط المدرس لها المطلوب تحقيقها في نهاية عملية التدريس.

– مهمة تحديد وسائل القياس: وسائل القياس في التدريس متعددة ومتنوعة تبعا لنوع التقويم والغرض منه والمادة، والطلبة، وأهداف التدريس ومنها:

* الأسئلة الصفية التي تلقى في أثناء الدرس أو في نهايته.

* الاختبارات التحريرية القصيرة والمطولة وهي أنواع:

¤ المقالية.

¤ الموضوعية بأنواعها: الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والمزاوجة، وإكمال الفقرات الناقصة، وتعديل الفقرات وغيرها.

– مهمة بناء الاختبارات ووسائل القياس التي يقوم عليها التقويم، ومراعاة الشروط التي يتطلبها بناء الاختبار من حيث الصحة والشمول والثبات، وإمكانية التطبيق.

– مهمة وضع معايير التصحيح وتقدير الدرجات على إجابات الطلبة، من حيث توزيع الدرجات بين مفردات الاختبار على أساس الوزن النسبي لكل مفردة ووضع مفاتيح الإجابات الصحيحة أو الإجابات النموذجية إذا كانت أسئلة الاختبار مقالية.

– مهمة تفسير النتائج وتحليلها واستعمال الوسائل الإحصائية اللازمة لذلك".

وعليه فالهدف الرئيسي من التقويم هو تحسين عملية تعلم الطلبة وتحديد مدى نجاحه في ضوء معايير معينة، ويتضح تأثيره ونتائجه على المتعلم في الآتي:[1]

"– يكون التقويم حافزا لبعض المتعلمين للتعلم واستغلال قدراتهم للارتفاع بمستوى تحصيلهم وأدائهم.

– يساعد على معرفة نواحي القوة ونواحي القصور لدى المتعلم، أي أنه يساعده على اكتشاف قدراته لتحسين أدائه.

– يكون التقويم مصدر تهديد ورهبة لبعض الطلبة، مما يزيد من مستوى القلق لدرجة تعوق استغلال قدراتهم، وهذا يسبب إهمال الطالب لمادته الدراسة، ويكون له تأثير على التحصيل".

---

[1] عادل أبو العز سلامة وآخرون، مرجع سابق، ص359.

وبالرجوع إلى أنواع التقويم يقسم الأدب التربوي التقويم إلى عدة أنواع من حيث أهدافها وأغراضها وهي:[1]

"– **التقويم القبلي:** ويهدف هذا النوع من التقويم إلى تحديد النقطة التي يبدأ منها كل طالب تعلمه، ويقوم به المدرس عند البدء للتخطيط لدرس جديد أو وحدة دراسية جديدة، لتحديد المعلومات والمهارات والقدرات السابقة لطلابه قبل البدء في عملية التدريس.

– **التقويم البنائي:** ويهدف هذا النوع من التقويم إلى تحديد مدى تقدم الطلاب نحو الأهداف التدريسية المنشودة.

– **التقويم التشخيصي:** ويتم هذا النوع من التقويم على فترات منظمة خلال تطبيق البرنامج التعليمي أو أثناء تنفيذ التدريس بتطبيق اختبارات تقيس مدى اكتساب الطلاب لكل هدف من الأهداف التدريسية أو السلوكية للدرس.

– **التقويم النهائي:** ويستخدم هذا النوع من التقويم في نهاية الفصل الدراسي لتقدير مدى تحصيل الطلاب في نهاية الوحدة أو في نهاية البرنامج، ويهدف هذا النوع من التقويم إلى الحصول على مقياس عام للتقدم في التعليم يمكن استخدامه في إعطاء التقارير والشهادات الدراسية للطلاب، وتقديم التقارير لأولياء الأمور والمسؤولين في المدرسة لتوضيح مدى التقدم الذي حدث في التعلم بغرض تطويره باستمرار.

– **التقويم البعدي:** ويتم هذا النوع من التقويم بعد الانتهاء من تدريس البرنامج التعليمي بفترة زمنية محددة بهدف الوقوف على بقاء أثر التعلم، والتعرف على مدى استفادة الطلاب من البرنامج واستخدام هذه النواتج في تطوير العملية التعليمية".

ومن سمات التقويم الجيد أن يكون شاملا لكل جوانب شخصية الطالب، المعرفية، والمهارية والوجدانية. وعليه لا يكون التقويم فعالا وقادرا على تحقيق وظائفه ما لم تتوافر فيه الخصائص التالية:[2]

"– ينبغي أن يكون التقويم هادفا: والتقويم الهادف هو الذي يبدأ بأغراض واضحة محددة، فبدون تحديد هذه الأهداف واتخاذها منطلقا لكل عمل تربوي، يكون التقويم عشوائيا لا يساعد على إصدار أحكام سليمة أو اتخاذ حلول مناسبة.

– ينبغي أن يكون التقويم شاملا: والتقويم الشامل هو الذي يتناول العملية التعليمية بجميع مكوناتها وأبعادها، والتقويم الشامل يتضمن المجالات الآتية:

* جميع الأهداف التربوية المعرفية، والوجدانية والأدائية.

* جميع ما يؤثر في العملية التعليمية سواء في ذلك الأهداف أو الخطط أو المناهج أو المتعلمين أو المعلمون أو الإداريون أو المباني والموافق والوسائل والمعدات والظروف العائلية والاجتماعية والثقافية التي تؤثر في عمل المدرسة وتتأثر به.

---

[1] سعيد عبد الله لافي: **أساليب التدريس**، عالم الكتب، القاهرة، 2012، ص321.

[2] خليل إبراهيم شبر وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 299-301.

* جميع مكونات المنهج، سواء منها المقررات أو الطرق، أو الوسائل، أو النشاطات أو العلاقات أو غيرها.

– ينبغي أن يكون التقويم مستمرا: التقويم المستمر يلازم العملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها، بل أنه يبدأ أصلا ليكون عون على تهيئة الظروف المناسبة للتعلم في ضوء واقع المتعلمين.

– ينبغي أن يكون التعليم ديمقراطيا: والتقويم الديمقراطي يقوم على أساس احترام شخصية المتعلم بحيث يشارك في إدراك غاياته ويؤمن بأهميته ويتقبل نتائجه قبولا حسنا، بل ويشارك في تقويم ذاته، كما يقوم على أساس مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

– ينبغي أن يكون التعليم علميا: ويمتاز التقويم العلمي بسمات معينة تكون عونا على إصدار الأحكام السليمة واتخاذ القرارات المناسبة ومن أهم السمات ما يأتي:

* الصدق: ويقصد به أن تكون أداة التقويم قادرة على ان تقيس ما وضعت لقياسه.

* الثبات: ويقصد أن تعطي الوسيلة نتائج ثابتة نسبيا عند تكرار استخدامها، والمقاييس في مجال العلوم الطبيعية مثل المتر والميزان ومقياس الحرارة والضغط، تعطي نتائج على درجة كبيرة من الثبات، أما المقاييس التربوية فتأثر بكثير من العوامل الاجتماعية والنفسية، ولذلك فإننا نكتفي فيها بدرجة معقولة من الثبات.

– الموضوعية: وتقصد بها عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الذاتية مثل مزاج من يقوم بالتقويم، وحالته النفسية، ومن مظاهر الموضوعية أن لا تختلف نتائج التقويم من مقوم إلى آخر ولا مع الشخص الواحد من وقت لآخر.

– ينبغي أن يعتمد التقويم على وسائل وأساليب متعددة: فالعملية التعليمية تتضمن جميع جوانب الخبرة ومستوياتها، وتتضمن جوانب النمو وأهدافه المتنوعة، وهي بكل ذلك تتطلب استخدام وسائل وأدوات متنوعة.

– لابد أن يكون التقويم عملية مشتركة بين المقوم ومن يقوم، فالمتعلمين مثلا يجب أن يعرفوا الهدف من التقويم ويتدربوا على عينة من الاختبارات، ثم لابد من المدرس أن يناقش مع الطلاب نتائج التقويم، فور تصحيح الاختبارات وهذا يحقق ما يسمى بديمقراطية التقويم.

– لابد أن يكون التقويم اقتصاديا من حيث الجهد، والوقت والتكلفة".

ومن بين الاعتبارات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار قبل استخدام إجراءات التقويم ما يلي:[1]

"– التوقيت: لماذا أقوم في هذا الوقت؟

– الهدف والطريقة: لماذا استخدم هذا الإجراء المحدد للتقويم؟

– نمو الطلاب وفعالية المنهج: ما الذي أعرفه الآن عن مستوى نمو الطلاب وكذا عن مدى فعالية المنهج؟ وما الذي أتوقع أن أعلمه نتيجة استخدام هذا الإجراء من إجراءات التقويم؟

[1] محمد إسماعيل عبد المقصود، مرجع سابق، ص.ص 253.252

– خبرات الطلاب التعليمية: ما الذي أود أن يتعلمه الطلاب من هذه الخبرة التقويمية؟

– الأهداف: كيف يرتبط هذا الإجراء التقويمي بالأهداف؟ مع أي الأهداف سوف يقاس مدى التقدم؟ كم من الوزن سوف أعطي لكل هدف أريد أن أقيس مدى تحققه؟ هل هذا الوزن يرتبط بأهمية الهدف في المنهج؟

– إعداد الطالب: هل اعد الطلاب لنمط التقويم المستخدم؟ هل يعلم الطلاب إجراءات عمليات التصحيح؟

– توزيع الوقت: هل الوقت الموزع على الأسئلة عادلا؟ بمعنى هل هو ملائم لطبيعة الأسئلة؟

– تعيين الدرجات: هل تلائم الدرجات صعوبة المهمة والوقت المتاح لانجازها؟

– المستويات المختلفة للقدرة: هل راعى التقويم اختلاف الطلاب في قدراتهم؟

– المستثنيات: هل وضعت في اعتباري استثناءات معينة خاصة بالطلاب أو المحتوى؟ الطلاب ذوي المستويات الخاصة أو القدرات الخاصة؟

– المتابعة: هل تم توزيع الوقت لمتابعة الأنشطة بعد التقويم؟".

أما عن أبرز مهارات التقويم التي على عضو هيئة التدريس أن يمتلكها، فنوجزها فيما يلي:[1]

"– مهارات استخدام إستراتيجية التقويم المناسبة وإعدادها بدقة.

– مهارة بناء الورقة الاختبارية ذات المواصفات العالية الدقيقة.

– مهارة بناء الاختبارات التشخيصية وفق تصميم مخصوص بهدف الكشف عن مواضع الضعف لدى المتعلمين، ووضع خطط ملائمة لتخليصهم منها، من أجل تمكين المدرس من الانطلاق لتحقيق أهدافه على أسس سليمة وصلبة، ومن المفيد إعادة هذه الاختبارات من حين إلى آخر، للتأكد من أنه قد خلص الطلاب من ضعفهم.

– مهارة تنويع استراتيجيات التقويم، مع الحرص على استمرارية التقويم.

– مهارة استخدام أداة التقويم المناسبة لكل غرض.

– مهارة طرح وتوزيع الأسئلة التكوينية.

– مهارة وضع إستراتيجية مناسبة ينطلق منها في الكشف عن الخصائص المطلوبة.

– مهارة وضع جدول مواصفات لضمان العدالة في توزيع الأسئلة على فقرات المادة العلمية.

– مهارة تحليل الاختبارات تحليلا علميا للاستفادة من نتائجها في العلاج والبناء".

ومن بين المبادئ العامة التي على عضو هيئة التدريس معرفتها وامتلاكها ومراعاتها في التقويم ما يلي:[2]

"– استخدام أساليب التقويم المتنوعة: الشفوية والتحريرية والعملية والتقارير البحثية والسجلات التراكمية ومتابعة تقدم الطلبة.

---

[1] محمود طافش الشقيرات، مرجع سابق، ص97.

[2] محمد إبراهيم قطاوي، مرجع سابق، ص582.

– صياغة فقرات الاختبار بأنواعه المختلفة في ضوء الأهداف التعليمية.

– كشف نواحي القوة لدى الطلبة وتعزيزها، وتشخيص نواحي الضعف ومعالجتها.

– تحليل نتائج الملاحظات والاختبارات وتبويب بياناتها في صورة تسهل استخلاص النتائج وتفسيرها للاستفادة منها.

– استخدام أساليب التقويم الذاتي لتنمية مهارات المدرس التقويمية، والتقويم التشخيصي والتكويني مع التوجه تدريجيا نحو التقويم الأدائي والعملي.

– المساهمة في تقويم العملية التعليمية وعناصرها المختلفة".

وتتمثل الكفايات التي يجب أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس كمقوم، في الكفايات التالية:[1]

"* **الكفايات الشخصية:**

– العدالة والنزاهة في التقويم وعدم التحيز.

– التركيز على التقويم الذاتي وجعله جزءا من التقويم الصفي.

– تنمية ذاته مهنيا.

– التعامل مع المشكلات واقتراح الحلول المناسبة.

– مواكبة التطورات والتغيرات في مجال تخصصه والقدرة على التكيف معها.

– تقديم التغذية الراجعة للمعنيين بأسلوب ودي.

– إشراك الطلبة عند اختيار أدوات ومعايير التقويم والاتفاق عليها.

– تطبيق مهارات التقويم في مواقف صفية مختلفة.

– القدرة على توظيف التكنولوجيا في التقويم.

– عدم استخدام علامات الاختبار كأدوات تهديد.

*** الكفايات المعرفية:**

– معرفة فلسفة التربية والتعليم وأهدافها.

– تحديد هدف التقويم بوضوح.

– تنويع استراتيجيات التقويم وأدواتها.

– جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.

– الاستفادة من نتائج التقويم وتوظيفها لمعالجة نقاط الضعف وإثراء نقاط القوة.

– معرفة معلم الدراسات الاجتماعية لمحتوى منهاج الدراسات الاجتماعية والكتب المدرسية المقررة للمبحث الذي يدرسه وأهدافها وتحليل محتواها.

– معرفة حقوقه وواجباته ومسؤولياته.

– معرفة أسباب تقويم نتاجات تعلم الطلبة.

---

[1] ماهر مفلح الزيادات، محمد إبراهيم قطاوي، مرجع سابق، ص.ص 282.281

– بناء الاختبارات وتحليلها وتقديم التغذية الراجعة".

وتشير البحوث والدراسات التربوية بأن فن صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها تعد من أساليب التقويم الشفهية المستخدمة في مستويات التعليم المختلفة، كما أنها من الكفايات الأساسية لعضو هيئة التدريس. وللأسئلة الصفية وظائف عدة في عمليتي التعليم والتعلم لكونها تؤدي إلى:[1]

"– تركز انتباه الطلبة على الدرس والمحافظة على هذا الانتباه.

– تثير رغبة الطلبة وتدفعهم للعمل وتحفزهم له لمزيد من التعلم.

– التأكيد على النقاط الهامة أثناء عرض الدرس.

– تقييم قدرة الطلبة على فهم الحقائق والمناهج والمعلومات التي تنطوي عليها الدروس اليومية.

– لتقييم مدى تحضير الطلبة وإعدادهم للدرس.

– لمعرفة مدى تمكن الطلبة للمادة العلمية وما اكتسبوه من اتجاهاتها من مهارات عقلية وبدنية، وكشف مدى استيعابهم لما يطرح.

– لمعرفة قدرة الطلبة على الاستدلال وعلى استخلاص الاستنتاجات من حقائق ومعلومات تعطى بأشكال مختلفة.

– لمراجعة وتلخيص ما تم تعلمه.

– تساعد على تشخيص نقاط الضعف لدى الطلبة وتحديد الصعوبات التي تواجههم في عمليتي التعليم والتعلم.

– تساعد المدرس على معرفة ما تحقق من أهداف تدريس المواد الدراسية المتوخاة من الدرس أو الوحدة التعليمية.

– تكسب الطالب شجاعة في مواجهة الآخرين، وتنمية القدرة على التعبير السليم وتبادل الآراء مع الآخرين وتصحيح الأخطاء واللباقة في الحديث.

– تساعد في تتبع مستوى الطلبة معرفيا ووجدانيا ومهاريا والتعرف على مدى سرعته في التفكير والفهم واستخلاص النتائج وإصدار الأحكام.

– لتقييم مهارة الطلبة في القراءة والكتابة والحل والرسم والتفكير.

– تحفيز الطلبة لتقصي المعرفة العلمية وتنمية التفكير والتأمل وتطويرها لدى الطلبة.

– تساعد المدرس في تخطيط البرامج العلاجية المناسبة في اختيار طرائق وأساليب وأنشطة تدريسية مناسبة لمواجهة صعوبات ومشكلات عملية التعليم والتعلم".

وتعد الامتحانات من الأساليب التقليدية لتقويم الطلبة، إلا أنه أسيء فهمها واستخدامها. حيث تركز الامتحانات على الجانب المعرفي في أدنى مستوياته وهو مستوى الحفظ والاسترجاع وتهمل الجوانب التي تتصل بالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والحكم، كما تهمل الجوانب الأدائية والعلمية والسلوكية، وما

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **المدخل إلى التدريس**، مرجع سابق، ص.ص 272.271

تتضمنه من ميول واتجاهات وأفكار وقيم. وعلى هذا الأساس فإن الامتحانات وطريقة وضعها وتصحيحها قد شجعت في الحقل التعليمي كثيرا من الظواهر السلبية كتحول التدريس إلى تلقين، وشيوع ظاهرة الغش في الامتحانات بين المتعلمين في جميع المراحل والمستويات التعليمية.

وهناك العديد من المهارات التي يجب أن يتمكن منها عضو هيئة التدريس عند تصميم الاختبارات المدرسية، ويمكن حصرها في الآتي:[1]

"– تحديد الأهداف التربوية والتعليمية.

– اشتقاق الأهداف التعليمية وصياغتها.

– تسخير الاختبار لقياس الأهداف التعليمية.

– مراعاة الشمول والتكامل في القياس.

– التمكن من مفهوم التقويم وأغراضه وأنواعه.

– التمكن من أدوات القياس وأسس بنائها وميزاتها وعيوبها.

– مراعاة الأسس العلمية والفنية في بناء الاختبار.

– معرفة خطوات بناء الاختبار والتمكن منها.

– إعداد جدول مواصفات الاختبار.

– تحديد الوزن النسبي لمحتويات المقرر الدراسي أو المادة المراد قياس تعلم الطلبة فيها.

– مراعاة مستويات الطلبة وقدراتهم.

– التمكن من قياس ثبات الاختبار وصدقه، ومستوى صعوبة فقراته وسهولتها.

– التمكن من استعمال اللغة بشكل دقيق واضح.

– تحديد التعليمات اللازمة للاختبار.

– إعداد مفاتيح الإجابة، والإجابات النموذجية.

– توزيع الدرجات بين فقرات الأسئلة بشكل يتلاءم والوزن النسبي للمادة.

– مراعاة التدرج من السهل إلى الصعب.

– تحديد صعوبات التعلم.

– تحديد الأخطاء الشائعة.

– الدقة في التصحيح والابتعاد عن الذاتية.

– ممارسة التقويم المستمر في التدريس.

– التمكن من استخدام الأساليب الإحصائية الملائمة.

– القدرة على تفسير النتائج.

– استخدام نتائج الاختبارات في تعديل مسار العملية التعليمية".

---

[1] محسن علي عطية: **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، مرجع سابق، ص.ص 319.318

ويمكن لعضو هيئة التدريس الاستفادة من المعلومات التي تم الحصول عليها من تصحيح الاختبارات كإحدى أدوات التقويم في الوقوف على جملة من الاعتبارات، يمكن تلخيصها في النقاط التالية:[1]

"– هل تمت صياغة السؤال بوضوح؟

– هل الطلبة كان لديهم الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة؟

– هل تم إعداد الطلاب جيدا للإجابة عن الأسئلة؟

– هل هناك مؤشرات تدل على أن الطلاب لديهم خلط في تحديد الموضوعات التي يجيبون عنها؟

– هل الإجابات الضعيفة هي نتيجة للدراسة غير الكافية أو لقلة المهارات لدى الطلاب؟

– هل كانت الأسئلة مجردة لدرجة تفوق النمو العقلي للطلاب؟

– هل النتائج تشير إلى عدم ملائمة محتوى المنهج؟

– هل كانت طرق العرض في الفصل فعالة؟

– هل هناك أساليب تقويم أخرى قد تكون أكثر فاعلية من المستخدمة الآن؟

– هل الأسئلة كانت تتطلب مستوى أعلى من التفكير؟

– هل هناك عدد كبير من الطلاب لم يجيبوا على أحد الأسئلة؟ وإذا كان الأمر كذلك فماذا سنفعل في الدرجة المخصصة له؟".

مما سبق، يتضح أن الغرض الأساسي من عملية التقويم إصدار أحكام وتصحيح مسار التعلم وتجنب أو تجاوز الأخطاء ومعرفة الفروق الفردية بين الطلبة. وعليه يمكن لعضو هيئة التدريس الاستفادة من نتائج التقويم في الأمرين الآتيين:[2]

"– تحسين عملية التعليم وأساليبها ومعالجة أوجه الضعف لدى الطلبة.

– الكشف عن الحالة الدراسية لكل طالب وبالتالي التعرف على الموهوب منهم ومحاولة إنماء مواهبه، والضعيف محاولة معالجة أسباب ضعفه والتعرف على الفروق الفردية والعناية بكل واحد منهم على حدة".

ومن هذا المنطلق، فإن امتلاك عضو هيئة التدريس الجامعي لهذه الكفايات برمتها بالغ الأهمية، حيث أن هناك علاقة وثيقة بين الكفايات والجودة، فتحسين كفايات عضو هيئة التدريس يعني امتلاك عضو هيئة تدريس جامعي كفء يتمتع بالتميز والدقة والإتقان في العمل، وتلك هي الجودة التي نهدف الوصول إليها. وعليه فإن تحقيق معايير الجودة في التعليم الجامعي يستند أساسا إلى تطوير كفايات عضو هيئة التدريس الجامعي الأدائية والتدريسية، المرتبطة بجودة معايير المدخلات التعليمية، والعمليات والمخرجات. ويأتي الاهتمام بالكفايات الأدائية والتدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي من كونها عامل حاسم ومؤثر في تحقيق الأهداف التعليمية، وفي جودة مخرجات النظام الجامعي.

---

[1] محمد إسماعيل عبد المقصود، مرجع سابق، ص293.

[2] عادل أبو العز سلامة وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 377.376

رابعا: عضو هيئة التدريس الجامعي

يعد عضو هيئة التدريس في الجامعات الموجه للحياة الجامعية، وبمقدار كفاءته في القيام بالأدوار المنوطة به يتوقف نجاح الجامعة في أداء مهمتها وتحقيق أهدافها. حيث يمثل أعضاء هيئة التدريس الجامعي أهم المدخلات الجامعية التي تؤثر في العملية التعليمية داخل الجامعة، والتي تشكل نوعية المخرجات الجامعية. كما أنهم عماد العمل الأكاديمي في الجامعة، لأنهم هم الذين يتحملون مسؤولية التدريس في الجامعة، والإشراف على طلاب الدراسات العليا، ويتحملون مسؤولية النشاط البحثي في الجامعة، ويحددون المقررات والمناهج الدراسية.

وعلى هذا الأساس فإن تحقيق أهداف الجامعة يتوقف على مدى كفاءة وفاعلية أعضاء هيئة التدريس بها. فمعرفة عضو هيئة التدريس الجامعي لتخصصه وتجويده له لا تكفي لوصفه أستاذا جامعيا، بل لابد عليه من اكتساب مهارات وامتلاكه لخصائص شخصية ونفسية واجتماعية تجعل من أداءه يتسم بالعلمية والمهنية.

1- مواصفات عضو هيئة التدريس الجامعي:

يعد امتلاك عضو هيئة التدريس الجامعي لكل مقومات وأركان المادة العلمية من أهم المؤثرات على مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، ومعالجة أي قصور في العملية التعليمية، وهو المكمل الرئيسي والعامل المساعد لتوفير منتج تعليمي عالي الجودة. حيث أشار "كلارك Clark" إلى أن عضو هيئة التدريس الفعال هو "الذي لديه القدرة على تزويد معرفة الطالب وتحسينها، وتقديم محتوى جيد من المادة الدراسية، وتوفير التعلم الجيد لمختلف الطلاب ذوي القدرات والمهارات المختلفة، ومن ثم فإنه يراعي الفروق الفردية بين هؤلاء الطلاب أثناء قيامه بواجباته ومهامه".[1]

وحتى تكون العملية التعليمية في الجامعة عملية ناجحة يجب توفر خمس قضايا أساسية لعضو هيئة التدريس الجامعي، وهي:[2]

"- معرفة أهداف الجامعة التي يعمل فيها: من المهم أن يعرف المدرس في الجامعة أهداف الجامعة التي يعمل فيها الخاصة والعامة، ويسعى إلى إيجاد توافق بينها، وبين أهدافه وكذلك بين أهداف المجتمع، مع ملاحظة أن على المدرس الجامعي أن يسهم إسهاما واضحا في تحقيق أهداف جامعته.

- معرفة مناهج التدريس المختلفة: لكي يتمكن المدرس من اختيار طريقة مناسبة لتعميم البرنامج الدراسي للمساقات التي يدرسها، فيتمكن من إعداد خطة دراسية مناسبة لكل مساق وفقا للأسس التي تعدها الجامعة.

- معرفة طرائق تدريس تناسب التعليم الجامعي والعوامل التي تؤثر فيها: من المهم للتدريسيين الجامعيين أن يتعرفا إلى طرائق تدريس متنوعة، وأن يختاروا منها ما يناسب الطلبة الذين يدرسونهم في الجامعة، مع

---

[1] صفاء عبد العزيز، سلام عبد العظيم، مرجع سابق، ص92.

[2] عبد الواحد حميد الكبيسي وآخرون، مرجع سابق، ص214.

مراعاة وجود عوامل كثيرة تؤثر في تعلم الطلبة الجامعيين مثل: اتجاهات كل طالب نحو التعليم الجامعي، وقدرة الطالب الخاصة والعامة، ومستوى الطالب الاجتماعي والاقتصادي ما يؤثر في استعداد الطلبة للتعليم ودافعيتهم إليه.

– معرفة أساليب التقويم المتنوعة وطريقة تنفيذها: من الضروري لكل مدرس جامعي أن يكون على معرفة بأساليب تقويم المادة التي يدرسها، والأدوات التي يمكن استخدامها في التقييم، وكيفية تعميم الاختبارات المختلفة.

– تقديم النصوص التعليمية المختلفة بطرق تمكن الطلبة من الحصول على المعرفة المطلوبة في شكل أهداف تعليمية محددة".

وقبل الحديث عن مواصفات عضو هيئة التدريس الجامعي، لابد من الإشارة إلى واقع تكوين عضو هيئة التدريس الجامعي الجزائري، للوقوف عند مواطن الخلل في تكوين هذا الأخير من أجل تجازها والمساهمة في ترقية مكانته، ونوجزها في النقاط التالية:[1]

"– النشاطات المقامة من أجل التكوين في الجامعات الجزائرية عبارة عن تجارب ذاتية، غالبا ما تخلق تفاوت بين التكوين النظري في الدراسات ما بعد التدرج والاكتساب الفعلي للبيداغوجيا من أجل التدريس.

– في الواقع لا يتم إعداد الأستاذ الجامعي في الجزائر لمهنة التدريس تربويا ومهنيا، والذي يحدث هو أنه أثناء التحاق الطالب ببرنامج الماجستير، يتلقى في شقه النظري دروسا ضمن مقياس يسمى علم النفس البيداغوجي، يتسم بعدم الوضوح في موضوعه وأهدافه كذلك يكون محتوى هذه المادة نظري فمثلا حول طرق التدريس أو أساليب التقويم أو سيكولوجية المتعلم ...الخ، ولا يكون شق ميداني وعملي لهذا المحتوى النظري، فلا وجود لدورات أو ورش حول هذا الموضوع كذلك التنظيم المعمول به حاليا في الجامعة الجزائرية لا يلزم الأستاذ على تلقي تكوين في أساسيات التدريس قبل التحاقه بالمهنة.

– هناك وضع خاص بالنسبة لإعداد الأستاذ الجامعي في الجزائر لمهمة البحث العلمي، حيث هناك ضعف واضح في هذا الإعداد، حيث نجد أن معظم حاملي درجة الدكتوراه، ليسوا مؤهلين لذلك لأنهم لم يمارسوا البحث إلا أثناء إنجازهم لرسائلهم في الماجستير والدكتوراه.

– إعداد الأستاذ الجامعي كمساهم في تنمية المجتمع لا وجود لها أصلا في اهتمامات الجامعة الجزائرية، حتى على مستوى إدارة الجامعات والكليات، فالأستاذ ليس مهيأ ولا يوجد في ذهنه أنه يمكن أن يقدم خدمة علمية للمجتمع من خلال مؤسساته ويساهم في حل مشكلاته، مما نتج عنه فصل تام بين الجامعة كمؤسسة عمومية تمارس البحث العلمي والمجتمع بمؤسساته التعليمية والاقتصادية والإدارية والثقافية التي هي في حاجة إلى تدخل الجامعة بباحثيها وعلمائها لتساهم في حل المشكلات التي تتعرض لها هذه المؤسسات.

---

[1] دلال سلامي، إيمان عزي: **تكوين الأستاذ الجامعي الواقع والآفاق**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، العدد 3، ديسمبر 2013، ص.ص 160.159

– غياب مناخ بحثي بيداغوجي يدفع الأستاذ إلى القيام بالنقد الذاتي والتغذية الراجعة الموضوعية والايجابية لطرق التدريس التي يعتمدها، وهي مشكلات سلبية تؤثر سلبا على مردودية الأستاذ".

إن مقدرة عضو هيئة التدريس الجامعي على القيام بالمهام المنوطة به تتطلب اتصافه بمواصفات عديدة، ومن بينها:[1]

"– الإلمام بحقل اختصاصه والتفهم العميق لموضوعه بما يمكنه من المساهمة في تطويره والقدرة على ربطه من موضوعه بحقول وتجارب تطويره والقدرة على ربط ما يمكن ربطه من موضوعه بحقول وتجارب أخرى.

– القدرة على تخطيط وتنفيذ البحوث العلمية في حقل تخصصه.

– الخبرة العلمية والتطبيقية في حقل اختصاصه.

– قدرته ورغبته في مواكبة التطورات التكنولوجية المحلية وتفهمه لظروف ومشاكل العمل في حقل تخصصه.

– القابلية على صياغة المناهج الدراسية وتطويرها.

– الرغبة والاقتناع بمهنة التعليم الجامعي والتقني واستيعاب مفهومها.

– التأهيل التربوي والفكري بما يتناسب ومتطلبات العمل.

– التأهيل لاستخدام الوسائل التعليمية الحديثة والقدرة على إيصال المعلومات للطلبة بشكل مناسب".

لكن السؤال المطروح هنا: هل يمكن الحكم على خصائص عضو هيئة التدريس الجامعي ومدى فعاليته في العملية التعليمية بعيدا عن ملاحظته داخل الفصل؟. وهو ما يدعونا إلى أن نراهن على أن جودة عضو هيئة التدريس الجامعي وفعاليته تتوقف بصورة رئيسية على تمتعه بالمهارات الفكرية والذهنية والأكاديمية واللفظية التي تؤهله للتدريس، كما تلعب العوامل الشخصية والفروق الفردية دورا كبيرا في تحقيق مدى فعالية عضو هيئة التدريس من عدمها.

وعلى هذا الأساس يرى بعض الباحثين أن أهم خصائص ومميزات عضو هيئة التدريس الفعال تتمثل في:[2]

"– الفهم العميق للأطر المعرفية في الموضوع الذي يدره واستخداماتها وطرق الاستقصاء التي تم توليدها أو إنتاجها والمعايير والقواعد التي تستخدم في الحكم عليها من حيث صحتها وتاريخها وكيفية تطورها.

– الفهم الجيد لطبيعة الطلاب، من حيث خصائصهم التي تؤثر في تعلمهم، ومعرفة دوافعهم وأساليبهم المتصلة بالتعلم، إضافة إلى فهم أوسع لطبيعة المجتمع الذي يعيشون فيه، وإدراك المتغيرات العالمية الجارية.

---

[1] هاشم فوزي دباس وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 541.540

[2] صفاء عبد العزيز، سلام عبد العظيم، مرجع سابق، ص–ص 104–106.

– إدراك مفهوم التعليم الجيد والفعال، وفهم جيد للطرائق والأساليب التي يمكن استخدامها لتحويل المحتوى الذي يراد تدريسه إلى صيغ وأشكال قابلة للتعلم، ويقصد بذلك معرفة الوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها لتوضيح المفاهيم الانسانية والعلاقات بينها في المحتوى الذي يراد تدريسه.

– معرفة أساليب وطرائق التقويم الملائمة لتشخيص فهم الطلاب، واستعداداتهم لتعلم موضوع ما ولقياس ما حققوه من تعلم فيه، والتركيز على حث الطلاب على الاستقلالية والمرونة في التفكير النقدي والتعلم الذاتي.

– التفاعل مع الطلاب وإتاحة الفرصة للمناقشة وإقامة علاقات ديمقراطية بين المعلمين والطلاب، والتحرر من الصورة الأبوية التقليدية للمعلم.

– القدرة على إدارة أكثر من وسيلة للتعلم الفعال، كالتعلم التعاوني، والتعلم الاستكشافي والابتكاري والتعلم الذاتي، وغيرها من مستجدات أنواع التعلم الذي قد تسود العملية التعليمية.

– إدراك الجانب الإداري والفني في العملية التعليمية، وإدراك المعلم لأهمية الجانب الفني في عمله وخاصة ما يتعلق بالجوانب التكنولوجية يجعله قادرا على الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم والتعلم، ومتابعة تطور هذه التقنيات وتطبيقاتها المختلفة في العملية التعليمية.

– الرغبة الطبيعية في التعليم، فالمعلم الفعال تتوافر لديه هذه الرغبة حيث يقبل على طلابه وموضوعه بحب ودافعية، وينظر إلى التدريس كمهنة انسانية تتطلب منه محاولة جادة لتطوير العمل التعليمي المناط به.

– الالتزام بمتطلبات مهنة التدريس، ويؤدي ذلك إلى إنتاج تعليم منتظم وهادف ومؤثر كما يشجعه على تكريس كل جهده للتعليم كمهنة اختارها عن رغبة ذاتية يشبع من خلالها حاجات انسانية، واجتماعية لديه، ويحقق من خلالها ذاته الاجتماعية والمهنية.

– توافر معرفة كافية لديه سواء كانت معرفة عامة تتمثل في أساليب العلوم ومبادئها، أو معرفة خاصة بموضوع تعليمه، أو معرفة طرق ووسائل التدريس، أو معرفة بالطلاب الذين يعلمهم أو معرفة ذاته ودرايته بمواطن الضعف ومواضع القوة لديه.

– المهارات في العلاقات الاجتماعية، فالتعليم مهنة انسانية واجتماعية، فالمجتمع المدرسي مجتمع انساني يقوم على التفاعل الاجتماعي بين أعضائه وطلابه ومعلمين وإداريين، يتفاعل بدوره مع المترددين على المدرسة من خارجها كأولياء الأمور والموجهين وممثلي المجتمع على اختلاف مستوياتهم.

– الاطلاع والرغبة في التعليم المستمر، فالمدرس الفعال هو ذلك المدرس الدائم الاطلاع والإلمام بكل جديد في مهنته، وفي غيرها من الميادين الأخرى المرتبطة بالتدريس، حيث ينظر إلى نفسه كمتعلم يجب عليه الاطلاع على أشكال التدريب لتجديد فكره وإثراء معلوماته وتطوير أساليبه بما يتماشى مع التجديدات التربوية التي تطرأ على المدرسة".

وبما أن أهمية عضو هيئة التدريس الجامعي تبرز من حساسية الدور الذي يلعبه بشأن العملية التعليمية، ففي هذا الشأن تجدر الإشارة إلى أن عضو هيئة التدريس الناجح في التدريس يتسم بما يأتي:[1]

"– التمكن من مادته وما له صلة بها ومعرفة كل ما طرأ عليها وأفضل المصادر ذوات الصلة بها.

– تفهم الطلبة ومعرفة خصائصهم، وميولهم، واتجاهاتهم واستعداداتهم.

– قوة الشخصية، وانشراح النفس، وسعة الصدر، وسرعة البديهة، وحدة الذكاء، وقوة الملاحظة، وقوة الحجة والبرهان، وسعة الثقافة، والاتزان الانفعالي.

– التمكن من مهارات التدريس وكفاياته المعرفية والأدائية ومعرفة مهمات التدريس، ومسؤولياته.

– احترام الوقت وحسن استغلاله لتحقيق أهداف التدريس، وعدم التجاوز على أوقات راحة الطلبة.

– حسن علاقته مع طلبته واحترام آرائهم.

– العدالة بين الطلبة في إشراكهم في الدرس، والأسئلة التي يطرحها، وتقدير علاماتهم، واهتمامه بهم، وطريقة التعامل معهم.

– القدوة في الأخلاق وأن يطابق فعله قوله ولا تتقاطع أفعاله مع أقواله.

– التسامح والتعاون مع الطلبة ومساعدتهم في بلوغ أهداف التعلم.

– متابعة ما يحصل من مستحدثات واتجاهات في مجال التدريس والمادة التي يدرسها.

– الاطلاع على تجارب الآخرين من المدرسين والتزاور مع أقرانه من المدرسين الذين يدرسون المادة نفسها.

– سلامة اللغة ووضوح الصوت.

– الابتعاد عن أساليب التعنيف والإهانة للطلبة.

– الحرص والإخلاص والحماس في أداء الواجبات والالتزام بالنظام.

– تنويع الأنشطة وأساليب التدريس ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

– الاهتمام بجميع جونب شخصية المتعلم وعدم قصر الاهتمام على الجانب المعرفي.

– إشراك الجميع في الدرس بطريقة تتسم بالعدالة والفاعلية.

– الربط بين مادة التعلم والواقع أو البيئة التي يعيش فيها المتعلمون.

– الاهتمام بالجانب العملي التطبيقي للمادة وجعلها ذات معنى عند المتعلم.

– الحرص على أن يكون شخصية محبوبة، محترمة من المتعلمين والإدارة المدرسية والمجتمع.

– أن يكون له دور في تطوير المنهج.

– أن يكون عمله مخططا له يؤدي إلى أهداف محددة".

ومن هذا المنطلق وجب علينا أن ندرك وبصورة كلية متكاملة النواحي أو الصفات المختلفة التي تهيئ لعضو هيئة التدريس النجاح في عمله، والتي نوضحها في النقاط التالية:

---

[1] محسن علي عطية: **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، مرجع سابق، ص.ص 284.283

أ- **الصفات الشخصية:** وتتمثل في:[1]

"- أن يتسم بسمات المؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره وأن يلتزم في سلوكه مع الآخرين للمنهج الإيماني حتى يكون قدوة صالحة لطلابه حيث أنهم يتأثرون بالسلوك المقصود وغير المقصود لأساتذتهم.

- أن يتمتع بحيوية بدنية كافية تؤهله للقيام بوظائفه المختلفة وهو بذلك يشيع هذه الحيوية بين طلابه ويبث فيهم روح الحماس والإقبال على العمل ويبعد عنهم روح الكسل والبلادة كما أنه يهتم بمظهره وأناقة ملبسه.

- أن يكون دقيقا في مواعيده وتوقيتاته فتجده دائما في الميعاد المحدد لا يتأخر أبدا (باستثناء الظروف القهرية) وهو بذلك يعطي لطلابه نموذجا حيا لهذه الدقة فيتعودون على دقة المواعيد وهي سمة هامة في رجال الأعمال المختلفة.

- أن يتميز بالانتظام في حضوره للمحاضرات والاجتماعات المختلفة سواء على مستوى القسم أو الكلية وأيضا هو منتظم الحضور في اللقاءات والندوات الفكرية التي تعقدها الجامعة وقد يمر العام الدراسي دون أن يتأخر عن حضور كافة هذه المحاضرات أو تلك الاجتماعات والندوات.

- أن يحتفظ بتحكم انفعالي مناسب فهو لا يدع فرصة للغضب أن يتملكه ولا يعطي أحكاما سريعة للمواقف المختلفة بل هو أمام هذه المواقف هادئ مترو في الحكم عليها ولا يصدر حكمه إلا بعد أن يتفحص متغيرات كل موقف فالأستاذ الجامعي:

* مكتسب لعادة إصدار الحكم بناء على الحقائق.
* عنده إصرار على وزن الأدلة على ضوء علاقتها بالموضوع وقوتها وملائمتها.
* يتجنب الأحكام السريعة.

- أن يكون واثقا من نفسه وهو جدير بالثقة ذو ضمير حي أحاديثه تتسم بالإيمان بالله والصدق والأمانة وهو دائم الحرص على الوفاء بالعهد والوعد ولا يشعر أحدا من خلال هذه الأحاديث بأي تكلف أو نفاق أو رياء.

- أن ينجز أعماله ومسؤولياته بجدية واهتمام وبدافع داخلي دون دوام الإشراف عليه أو دون الخوف من أن تصل شكوى عنه للمسؤولين.

- أن يتميز بلباقة في حديثه كما يتميز هذا الحديث أيضا بروح مرحة فهو لا يجعل محاضراته تتسم بالجدية الكاملة بل أنه من آن لآخر وفي الوقت المناسب يشيع روح المرح بين طلابه فلا يصيبهم الملل ويعمل هذا على تجديد حيوية المحاضرة دائما.

- أن يتقبل آراء الآخرين برحابة صدر كما يتقبل النقد البناء ويناقش الموضوعات المختلفة بموضوعية ودون تعصب فكري أو انفعال فهو متفتح الدهن يرفض التزمت ويحترم وجهات نظر الغير.

---

[1] سعيد جاسم الأسدي، مرجع سابق، ص-ص 247-249

– أن يكون متعاونا دائما مع الآخرين ويجيد العمل مع الفريق فهو يرحب دائما بالأعمال التي تسند إليه مع الآخرين، ويشعر الآخرين بارتياح نفسي كبير عند علمهم أنهم سيعملون معه في انجاز مهام ومسؤوليات ما.

– أن يكون قادرا على مواجهة الآخرين سواء أكانوا طلابا أو زملاء الجامعة أو رؤساء بمستوى دمث من الخلق والاحترام المتبادل وتنتهي الأحاديث والمناقشات بينه وبينهم دائما بارتياحهم ورضاهم.

– أن يكون لديه المثابرة والإصرار للبحث عن مزيد من المعلومات والحقائق والتفسيرات وهو مكتسب لقدرات ومهارات التفكير العلمي واتجاهاته كما أنه ذو نظرة متفائلة إلى المستقبل واعتقاده بأنه قادر أن يصل إلى مستوى أفضل.

– أن يتميز بالأمانة الفكرية حيث يقوم بالبحث عن الحقائق والوصول إلى القوانين والنظريات دون تعصب فكري وهو يرفض دائما علاقات السبب والنتيجة التي ألا يعتد بها والتي لا تخضع للمنطق العقلي".

ب– الصفات الاجتماعية: "تعتبر عملية التعليم أساسا عملية اجتماعية، ويؤدي النظام المدرسي فيها إلى آثار اجتماعية تنعكس على الطلبة، لذلك لابد للمدرس أن يطلع على ثقافة مجتمعه وقيمه وعاداته وتقاليده، ليمتلك ما هو مرغوب فيه ويعمل على ترسيخه لدى طلابه. ويستطيع المدرس الناجح أن يعمق عادات وتقاليد وقيم مجتمعه لدى طلابه من خلال سلوكه سلوكات يكون فيها قدوة ومثلا لهم، وتوظف الموضوعات الدراسية لتدعيم ما هو مرغوب فيه من القيم والعادات والتقاليد لديهم. ويمكن للمدرس تحقيق ذلك إذا كان على وعي كاف بمسؤولياته، وخطط جيدا لما يمكن غرسه من قيم وعادات وتقاليد لدى طلابه، وقام بتوجيه أداء طلابه أثناء تنفيذه لعملية التدريس وما يرافقها من أنشطة وواجبات متعددة، ومن ثم الإشادة بسلوك الطالب الذي يصدر منه ما هو مرغوب فيه من العادات والقيم والتقاليد".[1]

ج– الصفات النفسية: وتتمثل في:[2]

"– **الصبر والتحمل وضبط النفس:** ذلك لأن هذه المهنة هي مهنة الرسل والأنبياء وعملية التدريس تحتاج إلى ضبط نفسي واضح، ذلك أن الطلاب مختلفون في قدراتهم على الاستيعاب فهناك من يستوعب شرح المدرس من مرة واحدة، بينما هناك آخرون لابد لهم من إعادة الشرح والتكرار. كذلك فإن طبيعة عمل المدرس ليست سهلة، هي مضنية، الكل يتابع عمل هذا المدرس، فالطالب والمدرس الأول، والموجه، ومدير المدرسة، وغيرهم يتابعون عمله ويلاحظون بعيون مفتوحة ما يصنع. وإذا وضع المدرس في اعتباره أنه يجب عليه أن يرضي ربه وضميره ويتقي الله في عمله فذلك هو طريق النجاح الحقيقي.

– **الحزم:** من المهم أن يكون المدرس حازما في إدارته لفصله ولكن حزما بغير قسوة. إن عملية إدارة الفصل وضبطه عنصر مهم في عملية تهيئة الجو المناسب لتعلم الطلاب وانتباههم نحو الدرس. ولا

---

[1] عادل أبو العز سلامة وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 38.37.

[2] عبد الله عمر الفرا، عبد الرحمن عبد السلام جامل، مرجع سابق، ص–ص 36–38

نقصد أن يكون المدرس دكتاتورا يكبت كل رأي ويبطش بكل مخطئ ولا نريد مدرسا متحجر القلب يبطش بهذا ويخلع قلب ذاك. إن الإدارة المرنة لها أكثر من فائدة فهي تجدب الطالب إلى المادة وتغريه على فهمها وعمل الواجبات الخاصة بها تجعله متفاعلا مع الدرس مشاركا في النقاش.

- **المحبة والعطف على الطلاب:** فالتعليم هو تغيير في الأداء للأفضل والتغيير الحقيقي لا يأتي إلا عن محبة، فالطالب لا ينتفع من المدرس إذا لم يكون محبا لأساتذته. كلنا نتذكر أننا أحببنا الكثير من المواد الدراسية بسبب حبنا لأساتذتها وقد قالوا: أن المدرس الذي يفتح قلبه لطلابه، يبادله الطلاب بفتح قلوبهم له. ما أجمل أن يكون المدرس أخا كبيرا أو أبا لطلابه وليس سجانا لهم.

- **القدوة الصالحة:** كما سبق وقلنا الطالب ينظر لمدرسه كقدوة يحتدى بها، وعلى هذا وجب على المدرس أن يكون متحليا بالأخلاق الحميدة، ومتمسكا بالفضيلة، فالصدق والوفاء والأمانة كلها اتجاهات مطلوب تنميتها لدى الطالب ولاسيما في مرحلة الدراسة الابتدائية والإعدادية والثانوية. أنهم خلال هذه المراحل يتأثرون جدا بمدرسيهم ويتقمصون شخصية أساتذتهم ومن المهم القول هنا أنه لا ينبغي على المدرس تقريب أحد منهم على حساب طالب آخر. عاملهم وكأنهم أبناؤك وعلى قدر المساواة من الحب والعطف كن طبيعيا معهم لا تتكلف ولا تتصنع ولا تدعي صفات غير موجودة فما أقسى أن يكتشف الطالب أنك لست الصورة التي رسمها لك ولست الرمز الذي صنعه خياله لك.

- **قوة الشخصية:** الشخصية هي نتيجة تفاعل سمات وعوامل وراثية فطرية مع عوامل بيئية مكتسبة فهي صورة الانسان في مرآة نفسه وفي مرآة الآخرين. لهذا كن قوي الشخصية لا تنهار أو تتخاذل حين تكون رباطة الجأش مطلوبة واستنهض همم طلابك ولا تبث فيهم الإحباط. شجعهم ولا تزرع في نفوسهم اليأس، بل أبذر بذور الأمل في نفوسهم الشابة وذكرهم بقصص الناجحين وابتعد عن الفاشلين في معرض ذكر العبر".

د- الصفات المهنية: هناك بعض الصفات التي تتعلق بمهنة التدريس على وجه التحديد، والتي ينبغي أن تتوافر في كل مدرس، وهذه الصفات تتعلق بمعرفة المدرس في مجال تخصصه، وثقافته العامة خارج نطاق ذلك التخصص، وصفات تتعلق بمهنة التدريس ومهاراته. وهذه الصفات يمكن إيجازها بما يلي:[1]

"- **المعرفة التخصصية:** على المدرس أن يمتلك قدرا غزيرا من المعرفة بأشكالها المختلفة في مجال تخصصه. كما أنه من الضروري أن يلم المدرس بالفروع الأخرى في مجال تخصصه، والعلاقة بينها. ومن جهة أخرى ينبغي على المدرس أن يتقن أساليب البحث اللازمة لمتابعة ما يستجد من معرفة في مجال تخصصه، إذ أن تمكنه من هذه الأساليب يساعده على تعليمها لطلابه، فالمعرفة وحدها لم تعد كافية لمتطلبات العصر الحاضر، بل لابد أن تقترن بأساليب البحث عنها لتجديدها باستمرار.

- **الثقافة العامة:** على الرغم من التزايد المعرفي في شتى مجالات العلوم والتخصصات في الوقت الراهن، إلا أنه من الضروري إلمام المعلم ببعض المعلومات العامة من خارج نطاق تخصصه الأكاديمي.

[1] عادل أبو العز سلامة وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 36.35.

فالمدرس الناجح لا يهتم فقط بمعارف تخصصه، بل عليه أن ينهل من مناهل العلوم كافة، فالعلوم والمعارف متداخلة ومتكاملة مع بعضها البعض، إذ أن المدرس أكثر من غيره مطالب بتنمية دخيرته الثقافية. من أجل ذلك، يجب أن يكون المدرس بمثابة الباحث عن المعرفة في شتى مجالاتها.

– **المعارف والمهارات المهنية:** هناك جانب آخر من الصفات التي يجب توافرها في المدرس، تلك الصفات المتعلقة بالمعارف والمهارات المهنية اللازمة لأداء مهنة التدريس. يمكن تحديد أهم الصفات المرتبطة بالمعارف والمهارات المهنية فيما يلي:

* **فهم الأسس النفسية للتعلم وتطبيقها في عملية التدريس:** ينبغي على المدرس أن يكون فاهما للأسس النفسية للتعلم، وهذه الأسس تشمل: أسس التعلم الجيد، ونظريات التعلم المختلفة وتطبيقاتها في مجال التدريس، والخصائص الجسمية والعقلية للطلاب، وخاصة طلاب المرحلة التي يدرسها فيها، ثم الاستفادة من إلمامه بهذه الجوانب وتطبيقها في عملية التدريس.

* **إلمامه بمهارات (كفايات) التدريس وتمكنه من تطبيقها:** ينبغي على المدرس أن يكون ملما بالمهارات أو الكفايات اللازمة لأداء مهنته بشكل فاعل، ومتمكنا من تطبيقها على أرض الواقع. ومن هذه الكفايات أو المهارات: مهارات تخطيط التدريس (مثل: صياغة الأهداف، تحديد الإجراءات والأنشطة وطرائق التدريس، تحديد الوسائل التعليمية، تحديد وسائل التقويم، ...)، ومهارات تنفيذ التدريس (مثل: مهارة الإدارة الصفية، مهارة التعزيز، مهارة الحوار والمناقشة، مهارة بدء الحصة وغلقها، ...)، ومهارات تقويم التدريس (التقويم التكويني والتقويم الختامي)".

هـ – كفاءته التدريسية: وتبرز من خلال ما يلي:[1]

"– أن يكون متمكنا في مجال تخصصه فهو واسع الاطلاع في هذا المجال يقرأ بصورة مستمرة عن الجديد فيه ويشعر طلابه دائما بعمله الغزير.

– أن يكون لديه تخطيط عالي الكفاءة لمحاضراته فهو لا يدع لتلك المحاضرات أن تسير بطريقة عشوائية بل يتنبأ بما سوف تسير عليه محاضرته وهذا التنبؤ يؤدي به إلى تصور عما سيدور في هذه المحاضرات من مناقشات وعرض وحوار وهذا التخطيط مرن قابل للتغير وفق ظروف المواقف المختلفة.

– أن يكون على علم تام بأهدافه التعليمية والتربوية ويسعى إلى تحقيقها بتفهم ووضوح مباشر وهو في ذلك متكيف مع حاجات طلابه واهتماماتهم وكفاياتهم وهو يستخدم خبرات طلابه لإثراء محاضراته.

– أن يكون لديه القدرة على تقديم موضوع محاضرته التقديم المناسب والتهيئة المناسبة بقصد إعداد طلابه لهذا الموضوع حيث يكون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول والايجابية في العمل والمناقشات والتهيئة ضرورية لاستثارة دافعية الطلاب للتعلم كما أنها تستهدف خلق إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات المتضمنة بالمحاضرة.

---

[1] سعيد جاسم الأسدي، مرجع سابق، ص–ص 249–251.

– أن يكون لديه مهارات الاستحواذ على انتباه طلابه خلال محاضراته وذلك عن طريق التغير المقصود في أساليب عرضه للموضوع وتنوع المثيرات التي يستخدمها وتتمثل في حركاته وصوته وتحويل التفاعل واستخدام الوسائل التعليمية المختلفة وكذلك فترات الصمت وغيرها من المثيرات التي تجعل الطلاب لا ينصرفون عن أستاذهم طوال المحاضرة.

– أن يكون لديه مهارات التحدث باللغة الصحيحة فهو متأكد من قواعد اللغة التي يتكلم بها كما يجب أن يكون صوته متميزا بالوضوح خاليا من عيوب النطق كما يتميز حديثه بالعذوبة فهو يقدم نموذجا في القدرة على التحدث مع الآخرين يحتذي به طلابه.

– أن يكون لديه مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة وهو يستخدمها لإدارة دفة المناقشة بينه وبين طلابه وقد تكون هذه الأسئلة من النوع التمهيدي أو الربطي أو التقويمي وهو يستخدم استجابات الطلاب كعامل مساعد لتدريسه.

– أن يكون على وعي بأهمية الدافعية في التعليم ولديه مهارة إثارة الدافعية عند طلابه ومن الخطوط العامة التي يستخدمها استثارة الدافعية لدى طلابه:

* وضوح الهدف من المحاضرة للطلاب.
* إظهار روح الحماس.
* تنوع أساليب التدريس.
* استخدام الأمثلة المألوفة.
* استخدام الوسائل التعليمية المختلفة.
* امتداح الطالب المجتهد.
* إضفاء جو المرح في المحاضرة.

– أن يعمل عند اتصاله بطلابه سواء في قاعات الدراسة أو غيرها على إنماء هؤلاء الطلاب في جوانب شتى فهو يعمل على تنمية معارفهم وأساليب تفكيرهم وتدريبهم على بعض المهارات المتعلقة بمادة تخصصه كما أنه يعمل دائما على تنمية الجوانب الروحية والوجدانية.

– أن يكون لديه القدرة على التجديد والإبداع والابتكار في أساليب تدريسه وفي مناقشاته وفي استخدامه للوسائل التعليمية وحث طلابه على التجديد وكذلك الابتكار في عملهم وأفكارهم.

– أن يكون لديه القدرة على تقديم الموضوعات الأفكار بطريقة واضحة منطقية مقنعة فليس في عرضه الغموض في المفاهيم ولا غموض في المعاني ولا تفكك في الأفكار بل هناك وضوح في تلك المعاني والمفاهيم وترابط في الأفكار يساعد الطلاب على فهمه وتتبعه والاستفادة من محاضراته.

– يراعي الفروق الفردية بين طلابه عند تدريسه فهو ينوع في أساليب العرض ويضرب الأمثال المختلفة ويستخدم وسائل تعليمية مناسبة حتى يحقق أهداف محاضراته في جميع طلابه".

ومما سبق عرضه يتضح أن عضو هيئة التدريس أهم ما في الموقف الصفي باعتباره أهم مدخلاته، ولابد أن يمتلك الكفايات الأدائية الضرورية لعمله، وصفات تؤهله لأداء دوره التدريسي. وعلى هذا الأساس يمكن تصنيف أعضاء هيئة التدريس الذين يمارسون عملية التدريس إلى أصناف أربعة هي:[1]

"– **المعلم الضعيف أو الكسول:** الذي يفرط في مهامه وواجباته، ويقصر في أدائه وعطائه لأي عمل يقوم به، ولا يؤدي حق المادة من حيث مساعدة الطلاب وتوجيههم وتزويدهم بالمعلومات، هذا إلى عدم رغبته في التجديد أو التحديث والتغيير، وعدم تقدره المسؤولية التعليمية المناطة به.

– **المعلم المهمل:** الذي يهمل في أدائه وواجباته في التربية والتعليم، ولا يشعر بالمسؤولية الملقاة على عاتقه، ويبدو وكأنه مجبر على عملية التدريس وكأنها فرضت عليه وهو غير راغب فيها.

– **المعلم المزاجي:** وهو صاحب مزاج في التدريس، بحيث ينتهز الفرص، فتارة يشرح ويناقش، وتارة يصمت ويتحدث في أمور لا صلة لها بالتعليم ويضيع أوقات الطلاب، لكن إذا سنحت له الفرصة وتمكن من الشرح واصل المسيرة بجهد المقل دون إحساس بطبيعة العمل وواجبات المهنة.

– **المعلم المخلص الأمين:** وهو أفضل الأنماط السابقة، لأنه معلم حريص ومخلص ومجتهد ومثابر، يبدل قصارى جهده بإخلاص وأمانة ويحرص على حسن الأداء والابتكار والإبداع، ويراعي الله في أداء عمله سرا وعلانية. ويفكر مليا في أفضل الطرق لمساعدة طلبته وتوجيههم وتشجيعهم في عملية التعلم، ويبدل جهودا مخلصة لإثبات ذاته وتعليم أبنائه".

فعضو هيئة التدريس الجامعي المبدع هو الذي يمنح الطالب التقدير والثقة والقبول، وعدم إهانته وتصغيره. وفي ضوء التغيرات الحديثة لابد لعضو هيئة التدريس الجامعي من:[2]

"– التحول من الجمود إلى المرونة كونها عنصر أساس في مواجهة التغييرات التي تحدث في مجال المعرفة العلمية أو التربوية أو المهنية.

– التحول من التجانس إلى التنوع بمعنى أنه يجب مراعاة الفروق الفردية لأن الطلبة غير متجانسين وبالتالي على الأستاذ أن ينوع من وسائله وأدواته.

– التحول من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان وهذا يتطلب من الأستاذ المهارات والاهتمام بأنشطة تربوية أهمها:

* التربية التعريفية لمواجهة المشكلات قبل التعلم.
* التربية العلاجية لمواجهة المشكلات أثناء التعلم.
* التعلم الإثرائي لمواجهة المتفوقين.

---

[1] عبد السلام مصطفى عبد السلام: **أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2006، ص.ص 423.422

[2] سعيد جاسم الأسدي، مرجع سابق، ص.ص28.27

– التحول من ثقافة الاجترار إلى ثقافة الابتكار أي التحول من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع.

– التحول من ثقافة التسليم إلى ثقافة التقويم أي التحول من الاعتماد على الكتاب المنهجي والحقائق الموجودة فيه إلى ثقافة الاعتماد على تحقيق الأهداف.

– التحول من السلوك الاستجابي إلى السلوك الايجابي أي التحول من الاستسلام للواقع البيئي التعليمي إلى خلق مناخ تعليمي جيد يكون أساسه الإبداع والتجديد وحرية القرار.

– التحول من التعلم المعتمد على الآخر إلى التعلم الذاتي".

2– مهام ووظائف عضو هيئة التدريس الجامعي:

قد يعتقد البعض بأن عمل عضو هيئة التدريس الجامعي ينحصر في الوقوف أمام الطلبة لينقل إليهم ذلك الكم من المعلومات التي يحتويها المنهاج الدراسي، واختبار ما حصله طلابه من تلك المعلومات. إن النظرة إلى مهام عضو هيئة التدريس بهذا المنظور الضيق يتنافى مع الدور الحقيقي الذي يلعبه في حدوث التعليم الفاعل. وعليه تتضح ملامح صورة عضو هيئة التدريس الجامعي المنشودة في العديد من الأدوار، أبرزها ما يلي:[1]

"أ– **دوره في إنتاج ونشر المعرفة:** إذ يتعين عليه أن يكون باحثا علميا، تتوفر فيه المهارات الفكرية والبحثية وإجادة آليات البحث وفنياته، بالإضافة إلى تمتعه بسمات شخصية تمكنه من ذلك ومنها: إجادة العمل في فريق والمرونة الفكرية وغيرها. ونظرا لأن المعرفة العلمية وما يترتب عليها من تطبيقات تعد بمثابة السلعة التي ينتجها أساتذة الجامعة. مما يتطلب قدرة عضو هيئة التدريس على تسويق هذه السلعة بحيث يؤدي ذلك إلى التوسع في مجال البحث العلمي كما ونوعا. وهذا يوجب على عضو هيئة التدريس وباستمرار أن يكون في حالة تأهب ونمو مهني مستمر.

ب– دوره في نقل المعرفة: إذ يتطلب من عضو هيئة التدريس أثناء قيامه بمهمة التعليم أن يلاحق مظاهر التفجر المعرفي حتى يمكن أن يساعد ويعد طلابه بكل جديد في المجال المعرفي. وهذا لا يقتصر على التعمق فقط في المعرفة التخصصية، بل أيضا الإلمام بأكبر قدر من المعرفة بصفة عامة، وتنمية مهاراته في مجال طرائق التعليم وأساليبه.

ج– دوره في تنمية وتطوير الشخصية: من خلال غرس وتنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطلاب، ودعم القيم الملائمة للتكيف مع معطيات الحياة بخصائصها المستقبلية، وإعمال الفكر واصطناع الرسائل الكفيلة بالاهتمام بتربية الشباب، باعتبارهم عماد المستقبل وعدته، وكل هذا لا يمكن أن يتأتى إلا إذا كان عضو هيئة التدريس بدوره يتمتع بمقومات شخصية ووعي اجتماعي وحس مستقبلي يمكنه من الاضطلاع بهذه المهام.

د– دوره في الإعداد لسوق العمل: إذ أن سوق العمل المتغير بصورة متسارعة، وتسارع ظاهرة دوران العمل، يفرض على أعضاء هيئة التدريس تحديات تتطلب منهم السعي لإعادة النظر بصفة دائمة فيما

[1] علي بن ناصر بن شتوي آل زاهر، مرجع سابق، ص.ص 86.85

يقدمون من برامج ودراسات ... كما أن زيادة التلاحم بين الجامعة وسوق العمل بكل معطياته وأبعاده طلبا للتدريب على الحديث يستدعي التغير الدائم في المهن.

هـ- دوره في القضايا العامة: حيث تشير الممارسات أن وظيفة الجامعة في خدمة بيئتها ومجتمعها تقوى يوما بعد آخر، وزوال الحواجز بين الجامعة والمجتمع. مما يزيد من عمق التفاعلات والعلاقات بين الجامعة وأساتذتها من جانب، والمجتمع ومؤسساته من جانب آخر. بل أصبح ينظر للجامعة كبيت خبرة يلجأ إليه لدراسة وحل مشكلات الحياة في المجتمع".

وبما أن عضو هيئة التدريس الجامعي يعد فاعلا رئيسيا في منظومة التعليم الجامعي من خلال تأديته للمهام والأدوار المنوطة به، فإن الأدوار الأساسية التي يؤديها عضو هيئة التدريس الجامعي تتمثل فيما يلي:

أ- الدور التدريسي: يمثل عضو هيئة التدريس الجامعي أحد أهم مقومات العملية التربوية والتعليمية في التعليم الجامعي من خلال ما يقوم به من أدوار وما يؤديه من مهام مرتبطة ارتباطا وثيقا بتحقيق أهداف الجامعة ووظيفتها وتتمثل في التدريس، حيث يتطلب منه التمكن من المادة العلمية وأساليب التدريس المتنوعة والموضوعية في العامل مع الطلبة. ويقصد بالتدريس "العملية المنظمة المتعمدة التي يتم فيها تعليم الطلاب خبرة ما، بما تتضمنه من تقديم للمعارف والمعلومات بقصد تنمية الطلاب فكريا وثقافيا واجتماعيا. إنه فن إيجاد بيئة تعليمية مع الإبقاء عليها وإحداث الأنشطة التي تؤدي إلى تطوير العقل تطويرا صحيحا".[1]

وعليه فإن أساس التدريس هو الاستعداد العلمي والنفسي له، إذ يعد التدريس المتميز العنصر الأهم في نشاط عضو هيئة التدريس، ويحتل المكانة الأولى على سلم الأولويات. ويتضمن التدريس ما يلي:[2]

"- التخطيط لإعداد الدروس وإلقائها سواء في مرحلة التدرج أو ما بعد التدرج من حيث:

* تحديد الأهداف من التدريس.
* تحديد وضعيات الطلبة المعرفية قبل التدريس.
* تحديد مضمون الدرس (مفاهيم، حقائق، معلومات ...).
* تحديد الأنشطة (طرق التدريس، وسائل التدريس، ما يقوم به الأستاذ، ما يقوم به الطالب ...).
* تحديد أساليب التقويم (تمارين، أسئلة كتابية، أسئلة شفوية، أو أدائية ...).
* التحكم في سلوك الطلبة أثناء إلقاء الدرس.

- تأليف الكتب في التخصص الذي يدرس.
- تطوير مناهج التدريس في التخصص الذي يدرسه.
- العمل في اللجان البيداغوجية.

---

[1] محمد بشير حداد، مرجع سابق، ص48.

[2] دلال سلامي، إيمان عزي، مرجع سابق، ص.ص 154.153

– إتقان اللغة التي يدرس بها".

ب– الدور البحثي: فعضو هيئة التدريس الجامعي هو باحث في المقام الأول، وتقع على عاتقه مسؤولية ومهمة تطوير البحث العلمي والنهوض به داخل الجامعات. إذ يعد البحث العلمي الأداة التي لا غنى عنها في تحسين الأداء في كل مجالات الحياة، خاصة وأنه يهدف إلى تطوير المعرفة العلمية واكتشاف النظريات والمعرفة الجديدة وتطوير التدريس، ومواجهة مشكلات المجتمع والعمل على حلها. "وهنا تعمل الجامعة على تنمية الاتجاهات الايجابية لدى أساتذتها نحو الاهتمام بالبحوث العلمية وتقدمها من خلال توفير المناخ العلمي للبحث وما يستلزمه من معدات وأجهزة وكتب ومراجع وغيرها من المصادر العلمية، وتنفيذ برامج تنمية تحفز أعضاء هيئة التدريس على البحث والتمكن من مهاراته والجيد فيه، وبدون هذا لا تستطيع الجامعات تحقيق وظيفتها في البحث العلمي المتميز وكذلك المحافظة على تميزها من مراحل التعليم الأخرى"[1] . وتتضمن مهمة البحث العلمي ما يلي:[2]

"– التدريب على البحث العلمي وأساليبه، ويتحقق ذلك أثناء إعداد مذكرتي درجتي الماجستير والدكتوراه.

– التأليف في ميدان مناهج البحث.

– الاستمرار في ممارسة البحث والإنتاج العلمي والنشر العلمي في ميدان تخصصه العلمي.

– حضور حلقات البحث العلمي التي تنظم لصالح الباحثين المبتدئين والمشاركة في تنشيطها ومناقشتها.

– ممارسة الإشراف العلمي على درجتي الماجستير والدكتوراه.

– قراءة موضوعات الطلبة في البحث العلمي وإعطائهم توجيهات وإرشادات في البحث.

– حضور الملتقيات العلمية والوطنية والدولية التي تنظم في ميدان تخصصه والمشاركة فيها بحثيا".

ومن هنا أصبح البحث العلمي يمثل عنصرا أساسيا من عناصر تقويم نشاطات عضو هيئة التدريس، إذ أن البحث العلمي الأصيل يساعده على الرقي بممارساته المهنية في ميدان اهتمامه.

ج– الدور المجتمعي: يمتاز التعليم الجامعي في الجزائر بخصوصيات معينة جعلت من أهدافه ذات طابع خاص تأخذ بعين الاعتبار الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي نشأ في كنفها هذا التعليم، حيث يسعى إلى إعداد الطلبة ليكونوا مواطنين صالحين قادرين على تحمل المسؤولية وعلى مواجهة تحديات المستقبل، وتشجيعهم ليكونوا فاعلين ومبدعين ومتقنين لأعمالهم والسعي لدفع عجلة التنمية. "والعلاقة بين المجتمع والجامعة تبادلية فهي تؤثر من خلال ما تقوم به من وظائف ومهام، وتتأثر بما يحيط بها من مناخات تفرضها أوضاع المجتمع أو حركته، وهذه العلاقة تدفع الجامعة إلى إحداث تغييرات في البنية والوظائف والبرامج والبحوث تتناسب مع المتغيرات التي تحدث في المجتمع. وبقدر ما تلتحم الجامعة بمجتمعها تكون أقدر على تحقيق وظائفها".[3]

---

[1] محمد بشير حداد، مرجع سابق، ص49.

[2] دلال سلامي، إيمان عزي، مرجع سابق، ص153.

[3] محمد بشير حداد، المرجع نفسه، ص52.

ويتضمن دور عضو هيئة التدريس الجامعي في خدمة المجتمع وتنميته خارج الجامعة فيما يلي:[1]

"– القيام بالبحوث التطبيقية التي تعالج مشكلات المجتمع وتساهم في حلها.

– تقديم الخبرة والمشورة إلى المؤسسات التي تطلبها.

– المشاركة في الندوات العلمية التي تنظم في قاعات غير جامعية بتقديم أعمال علمية فيها.

– الإسهام في الندوات التدريسية لتكوين الإطارات العلمية المسيرة للمؤسسات.

– تأليف كتب في ميدان التخصص وتكون موجهة للمثقف العام.

– الترجمة ونقل المعارف في ميدان التخصص من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية".

وتجدر الإشارة هنا إلى أن البحوث الأكاديمية والدراسات الجامعية (ماجستير–دكتوراه) لابد أن تكون مرتبطة بمسائل التنمية تسعى إلى حل مشاكل معينة وتساعد على إنجاح الجهود التنموية. لذلك أصبح من الضروري ربط التعليم الجامعي بالاهتمامات والاحتياجات اليومية للمجتمع باعتباره المستفيد الخارجي الأول من الخدمة التعليمية، مما يتطلب إعادة النظر في وظائف الجامعات والتخطيط لتوفير مخرجات ملائمة لسوق العمل.

وعلى هذا الأساس، فإن عضو هيئة التدريس الجامعي يمكن أن يساهم بشكل كبير في حل كثير من المشكلات التي يتعرض لها المجتمع سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية، ويساهم في تقدم المجتمع بتعميق ما فيه من ايجابيات وتغيير ما يعترضه من سلبيات سواء في الجوانب المادية أو البشرية، وتحقيق التنمية الشاملة للمجتمع في جوانبها المختلفة.

أما المشرع الجزائري فقد حدد مهام عضو هيئة التدريس الجامعي أو الأستاذ الجامعي فيما يلي:[2]

"– يدرس الأستاذ الجامعي أسبوعيا تسع ساعات.

– المشاركة في أشغال اللجان التربوية بالإضافة إلى مراقبة الامتحانات.

– تصحيح نسخ الامتحانات مع المشاركة في أشغال المداولات.

– تحضير الدروس مع الاستمرار في تحديدها، والإشراف على الرسالات والأطروحات والدراسات العليا.

– المشاركة في حل المشاكل التي تطرحها التنمية من خلال الدراسات والأبحاث.

– استقبال الطلبة لمدة أربعة ساعات في الأسبوع لتقديم النصائح وتوجيههم.

– المشاركة في أشغال اللجان الوطنية التي ترتبط موضوعها بمجال تخصصها.

– المساهمة في ضبط الأدوات التربوية والعلمية التي لها علاقة بمجال اختصاصهم".

وعلى ضوء ذلك فإن دور عضو هيئة التدريس يمثل أساسا من أسس البناء الجامعي، كما أن دوره يتعدى التدريس إلى التأثير في شخصية الطلاب من خلال النشاطات العلمية التي يحرص على تنفيذها.

---

[1] دلال سلامي، إيمان عزي، مرجع سابق، ص154.

[2] فضيل دليو وآخرون: **إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية**، مرجع سابق، ص223.

ومن القضايا الأساسية التي يجب على عضو هيئة التدريس الجامعي الإلمام بها، ما يلي:[1]

"– معرفة أهداف الجامعة التي يعمل فيها: من المهم أن يعرف المدرس في الجامعة أهداف الجامعة التي يعمل فيها الخاصة والعامة، ويسعى إلى إيجاد توافق بينها، وبين أهدافه، وكذلك بين أهداف المجتمع، من ملاحظة أن على المدرس الجامعي أن يسهم إسهاما واضحا في تحقيق أهداف جامعته.

– معرفة مناهج التدريس المختلفة: لكي يتمكن المدرس من اختيار طريقة مناسبة لتعميم البرنامج الدراسي للمساقات التي يدرسها، فيتمكن من إعداد خطة دراسية مناسبة لكل مساق وفقا للأسس التي تعدها الجامعة.

– معرفة طرائق تدريس تناسب التعليم الجامعي والعوامل التي تؤثر فيها: من المهم للتدريسيين الجامعيين أن يتعرفوا إلى طرائق تدريس متنوعة، وأن يختاروا منها ما يناسب الطلبة الذين يدرسونهم في الجامعة، مع مراعاة وجود عوامل كثيرة تؤثر في تعلم الطلبة الجامعيين، مثل: اتجاهات كل طالب نحو التعليم الجامعي، وقدرة الطالب الخاصة والعامة، ومستوى الطالب الاجتماعي والاقتصادي ما يؤثر في استعداد الطلبة للتعليم ودافعيتهم إليه.

– معرفة أساليب التقويم المتنوعة وطريقة تنفيذها: من الضروري لكل مدرس جامعي أن يكون على معرفة بأساليب تقويم المادة التي يدرسها، والأدوات التي يمكن استخدامها في التقييم، وكيفية تعميم الاختبارات المختلفة.

– تقديم النصوص التعليمية المختلفة بطرق تمكن الطلبة من الحصول على المعرفة المطلوبة في شكل أهداف تعليمية محددة".

3– تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي:

يعد عضو هيئة التدريس الجامعي أحد أهم العناصر التي ترتكز عليها العملية التدريسية وصولا إلى التميز وجودة المخرجات. لذلك أصبح لزاما على مؤسسات التعليم العالي تهيئة كل الظروف لتحسين جودة أداء عضو هيئة التدريس الجامعي من خلال عمليات التقويم والتحسين التي تمارس بشكل مستمر، والذي ينعكس إيجابا على جودة المؤسسة التعليمية ومخرجاتها.

لهذا تعد عملية التقويم ضرورية بوصفها جزءا لا يتجزأ من عملية تطوير قطاع التعليم العالي، فبدون هذه العملية لا يمكن التعرف على مدى تحقق أهداف الجامعة في رفع المستوى التعليمي. خاصة وأن تحقيق التقدم والتنمية في المجتمع يتوقف على ارتفاع مستوى الخريج الجامعي، ومدى اكتسابه للمعارف الأساسية التي تمكنه من تنمية مهاراته في سوق العمل وتطويرها بما يتناسب واحتياجات التنمية.

ويعرف التقويم بأنه "عملية التشخيص التي يتم من خلالها رصد الايجابيات والسلبيات والبحث عن الأسباب الكامنة وراء كل قصور وضعف والتفكير في سبل العلاج".[2]

---

[1] عبد الواحد حميد الكبيسي وآخرون، مرجع سابق، ص214.

[2] عماد محمد محمد عطية، مرجع سابق، ص296.

كما يعرف التقويم بأنه "عملية إصدار حكم حول جودة عمل ما أو شيء ما، وهو تقرير رسمي حول جودة وفاعلية أو قيمة برنامج أو مشروع ما. وهو عملية منهجية منظمة مخططة تتضمن إصدار الأحكام على السلوك أو الفكر أو الوجدان أو الواقع المقاس. وذلك بعد مقارنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك أو الواقع الذي تم التوصل إليه عن طريق القياس القائم على معيار أو أساس تم تحديده بدقة ووضوح".[1]

وتتمثل الأهداف التي تسعى عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس للوصول إليها في:[2]

"– تحديد مدى كفاية المدرس في أداء الأدوار المنوطة به.

– التعرف على ما لدى المدرس من إمكانات مختلفة بغية تحقيق الاستثمار الأمثل لها في تحقيق الأهداف المدرسية.

– تحديد مجالات وجوانب الأداء التي تحتاج إلى تطوير وتحسين من خلال التحديد الدقيق للحاجات التدريبية الفعلية للمعلم.

– تخطيط برامج التنمية المهنية باتجاه التحسين المستمر للأداء بناء على رؤية علمية.

– الترخيص وإعادة الترخيص لمزاولة المهنة أو الترقية في العمل أو تحديد العلاوات والمكافآت.

– توثيق المشكلات التي تستوجب الاستغناء عن خدمات المعلم أو توقيع الجزاء المناسب عليه نظرا لتقصيره عمدا في القيام بالدور المطلوب منه على النحو المرجو.

– مساعدة المدرس على تقدير ذاته بالتفكر في ممارساته ومراجعة أداءه".

"– تنمية مهارات ومعلومات المدرس المهنية، لإمكان مساهمته بفاعلية في عمليات التطوير المستقبلية والتحديث المستمر لمنظومة المنهج المدرسي.

– توفير معلومات أو بيانات تسهم في مكافأة الأداء المتميز أو الترقية إلى وظائف قيادية أو مهام تدريبية أو بعثات خارجية.

– تحسين نوعية التعليم المقدم للطلاب باعتباره أحد مكونات العملية التعليمية، من خلال تحديد نوعية التغييرات المطلوبة من المدرس لإمكانية التطوير أو التحسين المدرسي، سواء كانت في طرائق التدريس، أو بيئة التعلم، أو مصادر التعلم.

– تشخيص الاحتياجات الفردية للمدرسين من خلال تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في الأداء المدرسي، وتوفير التغذية الراجعة لكيفية توجيه الطلاب نحو التعليم الفاعل، وهو ما يمكن اعتباره تقويما مرحليا، وغالبا ما يتصف بالوصف أكثر منه حكما أو تقويما لأداء التدريس أو الأداء المدرسي".[3]

---

[1] رافدة عمر الحريري: **القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي**، دار الثقافة، عمان، ط1، 2010، ص323.

[2] حسن حسين البيلاوي وآخرون، مرجع سابق، ص160.

[3] حسن شحاتة: **نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003، ص133.

وعليه يفيد تقويم الأداء لعضو هيئة التدريس الجامعي من معرفة مدى وصوله أو تجاوزه لمستوى أو معيار التدريس الجيد أو الإخفاق في تحقيقه، كذلك تسهم عملية التقويم في الكشف عن انجازات أعضاء هيئة التدريس الجامعي وتشجيعهم في تطوير كفاءتهم وكفايتهم التدريسية وفي استخدام طرائق وأساليب حديثة في التدريس. وعموما تقوم عملية تقويم معايير الأداء المهني لعضو هيئة التدريس على:

– وصف للأداء التدريسي والمهني الذي يجب أن يقوم به عضو هيئة التدريس لتنمية قدرات المتعلمين المرتبطة بالمحتوى.

– وصف للأداء التدريسي والمهني المرتبط بالعمليات كالتواصل والترابط والاستدلالات داخل المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها.

– وصف للأداء التدريسي والمهني المرتبط بالقدرات المعرفية.

ولا يخفى علينا أن الجامعات الجزائرية تعتمد على حملة الشهادات العليا كالماجستير والدكتوراه لتوفير الهيئات التدريسية، لكن هذه الشهادات لا تفي بجميع المتطلبات اللازمة للتدريس. وهو ما يطرح جملة من السلبيات والفجوات في إعداد عضو هيئة التدريس الجامعي، والتي تختلف حسب طبيعة التخصص وخلفية عضو هيئة التدريس والمستوى العلمي الذي يتمتع به، وأهم هذه الفجوات:

– افتقاد التأهيل المناسب في طرق التعليم والتعلم وإيصال المعلومات للطلبة.

– ضعف أو قلة التأهيل على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس.

لذا أعادت الوزارة الوصية على قطاع التعليم العالي في الجزائر النظر في هذه الفجوات ومعالجتها، لأنها تنعكس بدون شك على مجمل العملية التربوية والتعليمية وعلى نوعية المخرجات، وذلك من خلال إخضاع عضو هيئة التدريس الجامعي حديث التوظيف لدورة تكوينية لمدة سنة في تكنولوجيا الإعلام والاتصال وفي أساليب وطرق التدريس.

وتجدر الإشارة هنا، إلى أن تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس الجامعي يكتسي دورا فاعلا ومؤثرا على مجريات العملية التعليمية والتدريسية داخل المؤسسة الجامعية وما تسعى إليه من أهداف علمية وتربوية. كما يعتبر أحد أهم المؤشرات التي تساعد عضو هيئة التدريس الجامعي على تدارك أخطائه وسلبياته، وتدعيم ايجابيات أداءه. وتتمثل أهداف تقويم عضو هيئة التدريس بالجامعات فيما يلي:[1]

"– تحقيق أهداف الجامعات.

– تحسين أداء عضو هيئة التدريس وزيادة فاعليته، وفي تطوير محتويات المادة العلمية ومضامينها.

– اتخاذ قرارات موضوعية فيما يتعلق بالوضع الوظيفي لعضو هيئة التدريس كالترقية وزيادة الرواتب ومنح الحوافز، وفي تصميم أنشطة تطوير وتأهيل أعضاء هيئة التدريس.

– تحسين البيئة التعليمية والحد من المعوقات التي تحد من فعاليات الممارسات التدريسية لتوفير الإمكانيات التعليمية للممارسات التدريسية الفعالة ومنها إيجاد أنظمة وسياسات تعليمية جيدة".

[1] عماد محمد محمد عطية، مرجع سابق، ص300.

أما معايير التقويم الفعلي لعضو هيئة التدريس فتتمثل في:[1]

"– تقويم الأداء من خلال إجراءات تساعد في تجميع ومراجعة واستخدام معلومات متجمعة حول عضو هيئة التدريس من أجل تحسين أدائه مثل توضيح لماذا يخضع للتقييم، ما هي المعايير وما هي النماذج والسجلات التي سوف تستخدم في التقييم؟.

– توضيح الجوانب التي سوف يتناولها التقييم كالجوانب الخاصة بالسلوك والتصرفات ذات الصلة بأداء الأدوار المتوقعة وما يرتبط بها من مسؤوليات.

– أن يغطي التقييم فترة زمنية محددة.

– عملية التقييم لا ينبغي أن تتمحور حول فكرة المحاسبة فقط بل تستهدف عملية التنمية المهنية المستمرة وتطوير الأداء.

– وضع معايير محددة للتقويم الفعلي لأداء عضو هيئة التدريس الجيد من خلال خطوات عملية تحدد المهارات المطلوبة باستعمال معايير دقيقة محددة ومعدة سلفا".

إذ ينبغي أن يتم تقييم عضو هيئة التدريس الجامعي من حيث فاعليته في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وذلك ضمن النقاط المهمة الآتية:[2]

"– مدى تحقق نواتج التعلم ومخرجاته من اكتساب الطلبة للمعارف والمعلومات بصورة وظيفية وامتلاكهم لطرق العلم ومهاراته وطرق البحث وعملياته، واستخدامهم للأسلوب العلمي في البحث والتفكير وحل المشكلات وكتابة التقارير البحثية، وقدرتهم على القيام بالأنشطة العملية وما يصاحبها من قدرات على معالجة الأدوات والأجهزة والمواد العلمية.

– تحليل نتائج الطلبة للتأكد من مدى تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة، كما يظهر ذلك فعلا في معارف الطلبة وسلوكهم وأفكارهم ووجدانهم سواء بسواء، وعليه فإنه إذا كانت الاختبارات التي يستخدمها عضو هيئة التدريس في تقييم تعلم الطلبة تعكس بصدق هذه الاختبارات، فإن ذلك يمكن أن يعد مؤشرا رئيسيا لنجاح المدرس الجامعي في تحقيق أهداف عمله وسلوكه التدريسي والبحثي.

– صفات عضو هيئة التدريس الشخصية والأكاديمية والبحثية ومدى انعكاسها على أدائه وسلوكه التدريسي وفاعليته.

– القدرة على إثارة أفكار الطلبة وعلاقاته الشخصية معهم.

– تحليل خطط المساقات التدريسية التي يقوم عضو هيئة التدريس بإعدادها وتدريسها في الجامعة، وبالتالي مدى تحقيقها للأهداف التعليمية المنشودة.

---

[1] عماد محمد محمد عطية، مرجع سابق، ص.ص 306.305

[2] عمرو برهان جميل العكر: **تطوير الكليات الانسانية في الجامعات الفلسطينية من حيث أداء أعضاء هيئة التدريس فيها وعلاقتها بالمجتمع المحلي**، مذكرة ماجستير في الإدارة التربوية (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2001، ص.ص 35.34

– السلوك التدريسي الصفي في قاعة المحاضرات لعضو هيئة التدريس ومهاراته التدريسية.

– البحوث والدراسات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس وإمكانية الاستفادة منها نظريا وعمليا في حل قضايا المجتمع ومشكلاته.

– دور عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحلي والوطني والقومي والانساني".

وعليه تهدف وتسعى عمليات التقويم لأداء أعضاء هيئة التدريس الجامعي إلى مساعدتهم في تنمية مهاراتهم المختلفة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وعلى التطور الذاتي المستمر لمواكبة التطورات والمستجدات العلمية. ولتقويم عضو هيئة التدريس الجامعي تستخدم عدة طرق، من بينها ما يلي:

– **تقويم رئيس القسم أو العميد:** "يعتبر تقويم رئيس القسم وعميد الكلية لأعضاء هيئة التدريس من الأمور المهملة وذلك لأن العميد هو المسؤول الأول، ورئيس القسم هو الرئيس المباشر لأعضاء هيئة التدريس. ومن المفروض أن يكون عميد الكلية ورئيس القسم على علم ودراية بمستوى أعضاء هيئة التدريس وكفاءتهم ونشاطهم ومدى تعاونهم مع زملائهم في العمل ومدى تفانيهم في خدمة المجتمع، وذلك من أجل تحقيق موضوعية أفضل تساعد على اتخاذ قرارات صائبة فيما يتعلق بالوضع الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس كالترقية، والتثبيت، ومنح العلاوة التشجيعية وغيرها من الأمور ذات العلاقة بالجانب الإداري."[1] لكن تقويم أعضاء هيئة التدريس بالاعتماد على تقرير رئيس القسم أو عميد الكلية يكون مبنيا في بعض الأحيان على الانطباع الشخصي أو حديث الزملاء عن أعضاء هيئة التدريس، أو قد يستند على القدرة الفعلية للمدرس في إلقاء المحاضرات الدراسية فقط.

– **تقويم الزملاء:** "فيه يقوم أعضاء هيئة التدريس بتقويم زملائهم بشكل فردي أو عن طريق تشكيل لجان، وفي كثير من الجامعات في العالم العربي نجد أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات والأقسام المختلفة يقومون أداء زملائهم من أعضاء هيئة التدريس الآخرين في مجال البحث العلمي، وخدمة الجامعة والمجتمع، وذلك من خلال لجان الترقيات التي تعينها الجامعات حيث تقوم هذه اللجان بتقويم الجوانب الكمية والنوعية لأبحاث عضو هيئة التدريس ونشاطه العلمي، وكذلك مساهمته في مجال خدمة الجامعة والمجتمع".[2]

– **تقويم الطلاب للأستاذ الجامعي:** "إن تقويم الطلاب لفعالية تدريس الأستاذ الجامعي والأحكام التي يصدرونها على أساتذتهم أحد المصادر الرئيسية التي تعول عليها كثير من الجامعات في تقويم أساتذتها، إن عملية تقويم الطلاب لأساتذتهم عملية صعبة ومعقدة، لأنه لا توجد معايير محددة وواضحة لقياس فعالية التدريس. (...) وهذا الأسلوب يمكن أن يتم من خلال آراء الطلاب بناء على استمارة مخصصة لجمع المعلومات قد يكون أعدها القسم أو الكلية أو الجامعة بعناية لهذا الهدف، توزع على الطلاب في

---

[1] عماد محمد محمد عطية، مرجع سابق، ص302.

[2] المرجع نفسه، ص.ص 303.302

نهاية كل فصل دراسي. وعلى الرغم من أن هذا الأسلوب يعتبر من أكثر الأساليب شيوعا في تقويم الأستاذ الجامعي، إلا أن هناك بعض التساؤلات التي تثار كثيرا من قبل الباحثين في هذا الموضوع ولعل من أبرز هذه التساؤلات التساؤل حول مدى اقتناع أعضاء هيئة التدريس بقدرة طلابهم على إدراك ومشاهدة جوانب الضعف والقوة في الممارسات التدريسية، وعزلها عن بعضها وعن العوامل الخارجية عند التقويم، ومدى الإسهام الفعلي لتقويم الطلاب في تطوير كفاءات التدريس لدى أساتذة الجامعة وتحسينها".[1]

وتتجلى فوائد مشاركة الطلاب في تقويم جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي في الآتي:[2]

"– نشر ثقافة الجودة على مستوى المؤسسة التعليمية ككل.

– زيادة مستوى رضا الطلاب عن مؤسستهم التعليمية التي تتيح لهم تقويم الجوانب المختلفة للعملية التعليمية فيها، وكسب ولائهم لها.

– تحديد مواطن القوة والضعف في مكونات العملية التعليمية من وجهة نظر المستفيد الأول منها وهو الطالب.

– التحديد الدقيق لحاجات الطلاب التعلمية وغير التعليمية.

– الاستفادة من وجهات نظر الطلاب لتطوير المؤسسة التعليمية.

– كسب السمعة الحسنة للمؤسسة التعليمية.

– إضافة الشرعية على عمليات التقويم والمتابعة المستمرة لتحسين مستوى الجودة في المؤسسة التعليمية.

– زيادة عدد الطلاب المستقبلين للمؤسسة التعليمية.

– زيادة القدرة التنافسية للمؤسسة التعليمية على المستوى المحلي والعالمي في ظل العولمة.

– تسمح المشاركة في تعرف الطلبة على أداء أساتذتهم من خلال عدة مواقف.

– الطلبة هم أكثر الأشخاص معرفة بنقاط قوة وضعف أساتذتهم وبالتالي فإن تقويمهم له سيقدم له الفائدة لتطوير وتحسين أدائه.

– إشراك الطلبة في تقويم أساتذتهم يجعلهم أكثر نشاطا، ويشركهم في تطوير العمل الجامعي.

– يساعد تقويم الطلبة على تقنين العلاوات أو الترقيات التي تمنح لعضو هيئة التدريس نتيجة حصوله على التقويم الجيد".

– **التقويم الذاتي:** "إن التقويم الذاتي يسهم في تنمية أعضاء هيئة التدريس تنمية شاملة ليس من النواحي الأكاديمية والمهنية والمهارات فحسب بل ينمي جوانب أخرى منها الإحساس بالمسؤولية الشخصية وتعميق القيم الروحية والحساسية الاجتماعية والتفكير الناقد. ويوجد عدة طرق لتطبيق أسلوب التقويم الذاتي منها:

---

[1] المرجع نفسه، ص.ص 304.303

[2] سعيد جاسم الأسدي، مرجع سابق، ص.ص 487.486

* أن يقوم أعضاء هيئة التدريس بتقويم أنفسهم وذلك باستخدام نماذج خاصة لهذا الغرض قد تكون شبيهة أو مطابقة أحيانا لنماذج تقويم الطلاب، ومن ثم تقارن نتائج النوعين من التقويم ببعضهما البعض.

* أن يقوم أعضاء هيئة التدريس بتسجيل جميع فعالياتهم ونشاطاتهم وسلوكياتهم خلال المحاضرة على شريط فيديو، ثم يقوم بعد ذلك باستعراض ذلك الشريط المسجل وتحليل ما يحتويه من فعاليات وممارسات تدريسية من أجل معرفة نقاط القوة والضعف في تلك الفعاليات، ومن ثم التوصل إلى حكم ذاتي عن مدى كفاءته وقدرته في التدريس الجامعي".[1]

وعليه يفيد تقدير أداء عضو هيئة التدريس الجامعي وتقويم أداءه في تطوير مستواه ورفع كفاءته ومكانته في الجامعة، والتميز في التدريس، وتعزيز تدريسه والارتقاء به، وتعزيز الجانب الأخلاقي له في المجتمع الجامعي وإظهار التزامه داخل الجامعة وخارجها.

ويعد تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، معضلة يواجهها من يريد بناء مقياس يرتكز على أسس ومعايير قابلة للتحديد الواضح والدقيق، إذ لا يقدم الأسلوب الوصفي مؤشرات أو دلالات مؤكدة أو مفيدة لتقييم مناسب لعضو هيئة التدريس الجامعي تجعله يعد تقييما موضوعيا. أما بالنسبة للمقياس الكمي فهو يعتمد على تحديد أسس التقييم بالانطلاق من العوامل ذات الصلة بممارسة مهام عضو هيئة التدريس الجامعي.

وتجدر الإشارة هنا إلى بعض العوائق والمشاكل التي تعترض عملية تقويم عضو هيئة التدريس الجامعي في الجامعة الجزائرية، ونوجزها في النقاط التالية:[2]

"– غياب أدوات التقويم الموضوعية والأساليب الكفيلة بالتقويم الدقيق لأعضاء هيئة التدريس.

– إحساس بعض الأساتذة بأنهم فوق التقييم وذلك بدعوى أنه لا يوجد من يرقى لمستواه لتقويمه.

– عدم جدية التقويم أحيانا والحرص على تقديم صورة جميلة عن العملية التعليمية مما يجعل التقويم أحيانا عملية شكلية.

– عدم إحساس الأستاذ الجامعي بجدوى التقويم وبأن له مردود في حياته الوظيفية".

4– تطوير أداء عضو هيئة التدريس الجامعي:

إن الجامعة كمؤسسة اجتماعية ذات أهداف سامية تتطور وتأخذ مكانتها في المجتمع، بمقدار قوة أعضاء هيئة التدريس فيها ومدى تميزهم وتطور أدائهم. فأعضاء هيئة التدريس الجامعي يمثلون إلى حد كبير المرآة الحقيقية لقوة الجامعة ونشاطها وحيويتها، كونهم من أهم المدخلات الرئيسية في التعليم الجامعي.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن دور عضو هيئة التدريس الجامعي تحول من ناقل للمعرفة إلى متعلم ومتدرب ومواكب دائم للتطورات والمتغيرات المتسارعة لينمو ويتطور مهنيا وأكاديميا كي يتمكن من أداء

---

[1] عماد محمد محمد عطية، مرجع سابق، ص.ص 305.304

[2] دلال سلامي، إيمان عزي، مرجع سابق، ص160.

دوره. ويعود الاهتمام بعضو هيئة التدريس الجامعي نتيجة للتطورات في المجالات العلمية والتربوية والنفسية مما أدى إلى بروز الحاجة للإعداد الأكاديمي. وعليه فإن أي خلل في عملية إعداد عضو هيئة التدريس الجامعي تنعكس سلبا على أدائه التدريسي وعلى نوعية التعليم وجودته.

فقد أشار العديد من الباحثين إلى أن العامل الأساسي الذي أدى إلى تدني مستوى التدريس في الجامعات يرجع لكون أغلبية أعضاء هيئة التدريس الجامعي لم يعدوا إعدادا خاصا يؤهلهم للقيام بمهام التدريس في الجامعات، لذلك تم التوجه نحو تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس الجامعي لأنهم المسؤولون المباشرون عن تحقيق جودة النوعية في التعليم العالي.

لدا فمن أحد التحديات الجدية التي تسعى إليها الإدارة الجامعية اليوم هو العمل على مساعدة أعضاء هيئة التدريس الجامعي لأن يطوروا أدائهم خلال فترة عملهم الأكاديمي بالجامعة، وأن يصبحوا أكثر فاعلية في مجالات التدريس والبحث العلمي. "وذلك من خلال تدريبهم وتزويدهم بمهارات جديدة تتعلق بكيفية إعداد المساقات التي يدرسونها وإتباع طرق جديدة، واستخدام تكنولوجيا مساعدة يمكن لها أن تعكس اتجاهات مرغوبا فيها نحو عملية التعليم والتعلم".[1]

حيث يهدف تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس الجامعي قبل أو أثناء الخدمة إلى تحسين أدائهم ورفع كفاءتهم المهنية والوظيفية، وكل ما من شأنه أن يرفع مستوى عملية التعليم. ويمكن تلخيص الأهداف الأساسية لتدريب أعضاء هيئة التدريس قبل أو أثناء الخدمة في النقاط التالية:[2]

"– تزويد أصحاب المهنة العاملين في الميدان بالمستحدثات الجديدة والمنظورة في مجال التخصصات التي يدرسونها.

– زيادة كفاءة أصحاب المهنة بما يعينهم في أداء مهمتهم التدريسية على أكمل وجه في ظل الاتجاهات الحديثة، وتزويدهم بالأساليب الحديثة في التعليم.

– تزويدهم بالاتجاهات الحديثة في المناهج وطرق التدريس والتقويم التي تتفق مع متطلبات العصر الحديث.

– إيقاف من يقوم بأمر التعليم على أهم المشكلات المتجددة، والمتطورة التي يأتي بها الطلاب وتحدث داخل المجتمع، وتزويدهم بأساليب مواجهتها والتفاعل معها.

– تزويدهم بالخبرات والمعلومات والمهارات التي تحقق لهم النمو المهني والابتكار والتجديد في العملية التعليمية وتعزيز خبراتهم في مجال التخصص الدراسي.

– تبصيرهم بالبحوث والدراسات التي أجريت في مجالات تخصصاتهم، وتدريبهم على أساليب البحث العلمي والنمو الذاتي.

---

[1] عمرو برهان جميل العكر، مرجع سابق، ص25.

[2] مجدي صلاح طه المهدي، مرجع سابق، ص.ص 198.197

– تبصير أصحاب المهنة بالمشكلات التي توجد في تخصصاتهم، وبوسائل حلها، وتعريفهم بأدوارهم ومسؤولياتهم في مواجهتها.

– تزويدهم بأساليب التقنيات الحديثة والمتطورة وكيفية التعامل معه والاستفادة منها في تدريس تخصصاتهم كالكمبيوتر والانترنت وغيرها.

– تعميق وعي القائمين بمهنة التعليم السياسي والقومي لاستيعاب التغيرات المجتمعية الحادثة سياسيا واقتصاديا واجتماعيا، ثم محاولة ترجمتها إلى أنماط سلوكية عند المتعلمين".

فمع تطور الوظائف الأساسية للجامعة وسعيها لتحقيق الجودة الشاملة، ومواجهة التحديات المستقبلية زاد الاهتمام بالتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس الجامعي وتدعيم قدراتهم، وتعزيز دور الجامعة في تحقيق وظائفها. ويقصد بالتطوير المهني هنا مجموعة البرامج والأساليب التي تقوم بها الجامعة لإكساب عضو هيئة التدريس مزيدا من المعارف والمهارات المتصلة بممارسة أدواره المهنية (التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع) لرفع مستوى أدائه بما يمكنه من أداء أدواره بصورة جيدة.

وعلى هذا الأساس، فإن عضو هيئة التدريس الجامعي الحريص على تطوير أدائه التدريسي ورفع كفاءته المهنية عليه أن يقبل على التدريب أثناء الخدمة. ويقصد بالتدريب أثناء الخدمة لأعضاء هيئة التدريس "كل البرامج المنظمة والمخطط لها، والتي تمكن المعلمين من الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والمهنية (والتخصصية) وكل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعليم وزيادة طاقات المعلمين الإنتاجية".[1]

أما الأهداف التي تكمن وراء جهود رفع مستوى أعضاء هيئة التدريس فيمكن تحديدها في الآتي:[2]

"– زيادة خبرات أعضاء هيئة التدريس اللازمة للمواد التي يدرسونها حاليا ومستقبليا.

– ضمان وصول عضو هيئة التدريس إلى مستوى التمكن من عمله والمحافظة على هذا المستوى.

– تشجيع أعضاء هيئة التدريس على الابتكار في تخصصاتهم.

– مساعدة عضو هيئة التدريس على الارتقاء بجوانب شخصية وأدائه الأكاديمي والمهني.

– تمكين أعضاء هيئة التدريس من إدراك تنظيم الجامعة وظروفها وفلسفتها، وتمكينهم من القيام بدور فعال في إدارتها وتوضيح أهدافها ووضع سياساتها وخططها.

– تشجيع أعضاء هيئة التدريس على التجاوب مع التغيير وعلى زيادة خبراتهم والاستعداد للمهام الجديدة والمتغيرات داخل الجامعة وخارجها".

وكما سبق الإشارة إليه، فإن التعليم العالي يعد من أساسيات الحياة المعاصرة في معظم أنحاء العالم، وذلك لما له من أهمية في تقدم المجتمعات وتنميتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وفي إعداد الكوادر المؤهلة التي تتمكن من القيام بدورها الفاعل في المجتمع. ولن يتأتى ذلك إلا بالتطوير والارتقاء

---

[1] محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود، مرجع سابق، ص93.

[2] علي بن ناصر بن شتوي آل زاهر، مرجع سابق، ص.ص 95.94

بهذا التعليم وذلك لجعل مدخلاته ومخرجاته ذات نوعية متميزة ومنافسة. وبغية تطوير مستوى أداء عضو هيئة التدريس الجامعي في ظل الجودة الشاملة يستحسن إتباع ما يلي:[1]

"– اهتمام مؤسسات التعليم الجامعي بالعمل على نشر ثقافة تحقيق معايير ضمان الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي بين صفوف أعضاء هيئة التدريس والعاملين بهذه المؤسسات.

– تأسيس ثقافة جديدة للجودة في كليات الجامعة تركز على مجموعة من القيم (العمل الجماعي، المشاركة في اتخاذ القرارات، التطوير المستمر لمهارات أعضاء هيئة التدريس والعاملين، التقويم الشامل والمستمر للأداء، توعية العاملين بأهمية التقويم الذاتي عن طريق اللقاءات وورش العمل في الجامعة) التي تحتم على العاملين (إداريين وأعضاء هيئة التدريس) في الجامعة الالتزام بتحقيق التحسين المستمر في كل عمليات وأنشطة التعليم في الجامعة، واعتبار جودة التعليم في الجامعة مسؤولية جميع العاملين فيها.

– توفير المعدات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة مثل أجهزة الحاسوب، و LCD وغيرها من البنية التحتية لهذه التقنيات.

– إجراء دراسة حول حاجة الجامعات العربية إلى التعليم الالكتروني.

– إجراء دراسة مقارنة بين مستوى توظيف تكنولوجيا المعلومات والوسائط المتعددة في التدريس الجامعي في الجامعات العربية والعالمية لغرض التطوير.

– عقد دورات أو ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس لمساعدتهم للقيام بمهامهم المنوطة بهم.

– العمل على التنويع في استخدام طرائق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة في عرض الدروس لتلافي قصور أداء أعضاء هيئة التدريس في تأدية مجال التنفيذ.

– ضرورة إشراك الطلاب والطالبات الجامعيين في عملية التخطيط للمنهج الدراسي لدعم وتعزيز مجال التخطيط الدراسي لدى عضو هيئة التدريس.

– العمل على توفير أدوات الاتصال الفاعلة بين الطالب وعضو هيئة التدريس والتي تسهم في استمرارية العلاقات الانسانية بينهما.

– تشجيع ودعم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لحضور المؤتمرات الدولية والندوات للاستفادة منها في مجال التطوير مع ضرورة تحسين مستوى تصميم الدورات التدريبية وورش العمل التي تقدم لأعضاء هيئة التدريس على المستوى المحلي وتركيزها على التنويع في طرق التدريس واستخدام التقنيات الحديثة في ذلك".

وهناك عدد من الأسباب والدواعي التي تستدعي تطوير قدرات عضو هيئة التدريس المهنية في الجامعات. وتتنوع تلك الأسباب بتنوع الباحثين، ومن هذه الأسباب ما يلي:[2]

---

[1] رافدة عمر الحريري، مرجع سابق، ص–ص 363–365

[2] علي بن ناصر بن شتوي آل زاهر، مرجع سابق، ص.ص 97.96

"– حاجة أعضاء هيئة التدريس للعمل المستمر في مراجعة المناهج (الأهداف والمحتوى – الطرق – الوسائل والأنشطة – التقويم) لتعديلها نحو الأفضل والمساهمة الفعالة في التنمية البشرية على مستوى المنهج والتدريس، وكذلك ظهور أشكال جديدة في التدريس مثل: دور المتعلمين – مداخل حل المشكلات.

– اعتبار التدريس الجامعي مهنة حيث تتوفر فيه الصفات الخاصة بالمهن، من حيث كونه يتطلب مهارات قائمة على المعرفة النظرية، ويتطلب تدريبا وتعليما عاليا، وأن الأستاذ يبرز كفاءته العلمية، ويلتزم بتقاليد خاصة بمهامه، وأن الخدمة العامة من أهداف عمله.

– الحاجة إلى ترشيد العلاقة بين عضو هيئة التدريس الجامعي والطالب، باعتبار أن المرحلة العمرية للطالب الجامعي لها خصائصها ومشكلاتها وفق التغيرات الاجتماعية والاقتصادية المعاصرة، والتي يحتاج التعامل معها إلى الإفادة من الدراسات العلمية المتخصصة التي تساعد عضو هيئة التدريس على صياغة الأهداف، وتحديد طرق التدريس والتقويم بما يدفع الطالب نحو التفاعل الثقافي والعلمي والاجتماعي السوي.

– ارتفاع عدد الطلاب في الجامعات مع نقص إعداد أعضاء هيئة التدريس في الدول النامية، الأمر الذي تحتاج معه الجامعات للعمل نحو الإفادة المثلى من أساتذتها.

– تعدد وظائف الجامعة، فلم تعد الجامعة تقتصر على وظيفة التدريس والمحافظة على التراث الثقافي للمجتمع، بل شهدت تغييرات جذرية في مقاصدها وطبيعة أعمالها، إذ ظهر هذا التغيير الجدري الذي طرأ على استراتيجيات العمل فيها. ومن هنا فإن التطوير المهني المستمر لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات يعتبر المنطلق الأساسي لتحقيق ذلك، وأداء التزاماتها وتحقيق مهامها أمام مجتمعها والطلاب الذين التحقوا بها.

– سرعة التغيير العالمي والاستعداد لمتطلبات هذا القرن، حيث يشهد العالم في هذه المرحلة تحولات جذرية ويعج بأحداث مزعجة، مما يتطلب من النظام التربوي مساعدة الأفراد على تكوين رؤية واعية متفائلة حول قدراتهم على امتلاك ناحية المستقبل، وهذا يدعو إلى الحاجة إلى تنمية مؤسسية جادة وفاعلة لأعضاء هيئة التدريس ليتمكنوا من أداء رسالتهم، والاستعداد العلمي والمهني الفاعل للمستقبل بكل تحولاته ومشكلاته، وليحققوا المكانة المرموقة لأنفسهم ولجامعتهم ولأمتهم.

– تنوع مهام عضو هيئة التدريس الجامعي (نظرا لتعدد وظائف الجامعة) إذ يناط به تحقيق أكبر قدر من هذه الوظائف.

– حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى الحافز المهني الذي يمكنهم من تحسين أدائهم للمهام الموكلة إليهم في ضوء وظائف الجامعة، الأمر الذي يساعدهم على التكيف مع بيئتهم المهنية".

ومن أجل أن يقوم عضو هيئة التدريس بما هو مطلوب منه على الوجه الأمثل، يوجد اتفاق عام بين التربويين على المعالم الأساسية لإعداده، وتشمل خمسة جوانب هي:[1]

"- **الإعداد العلمي الأكاديمي التخصصي:** ويشمل هذا الجانب المواد الأساسية العلمية التخصصية والمواد المساندة لها التي ينبغي للمعلم أن يدرسها، وتقع ضمن تخصصه العلمي الذي سيقوم بتدريسه، فالهدف العام من الإعداد الأكاديمي هو أن يتفهم المعلم تفهما كاملا أساسيات ومفاهيم المادة الدراسية التي سيتخصص بها مستقبلا. مما سيجعل معلم المستقبل متمكنا من مادة تخصصه، وهذا التمكن له آثار ايجابية مهمة للمعلم أهمها: ثقة المعلم بنفسه، وثقة الطلبة به كمعلم كفء يستطيع أن يفيدهم في نموهم العلمي وفي قدراتهم على التفكير السليم وربط المادة الدراسية بتطبيقات عملية وبجوانب حياتية مناسبة.

- **الإعداد المهني:** ويشمل هذا الجانب الدراسات التربوية والنفسية النظرية والعملية التي تمكن معلم المستقبل من تنظيم المواقف والخبرات التعليمية وتسهل عملية التدريس، ومواجهة المواقف التعليمية المتنوعة. والإعداد المهني يكسب معلم المستقبل المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها في أصول مهنة التدريس، حتى يتمكن من التعامل الفعال الناجح في عملية التدريس ويحقق أهدافها المنشودة، والجانب العملي في هذا الإعداد يتضمن التدريب الميداني (التربية العملية) الذي يضع المعلم في مواجهة الواقع التعليمي.

- **الإعداد الثقافي:** ويشمل هذا الجانب دراسات معلم المستقبل التي تزوده بمعارف وإدراكات في جوانب متنوعة، ويتضمن هذا النوع من الإعداد ثقافة عامة وثقافة تخصصية، وتتمثل الثقافة العامة في معرفة وإدراك وفهم جوانب علمية واجتماعية ودينية وتربوية وثقافية وصحية واقتصادية ومشكلات محلية وعالمية، وتتمثل الثقافة التخصصية في معرفة وإدراك وفهم جوانب تتصل بالمادة الدراسية التي تخصص فيها.

- **الإعداد الشخصي:** ويشمل هذا الجانب تهيئة معلم المستقبل لاكتساب السمات الشخصية السوية والسلوك الشخصي المتميز، والاتجاهات والقيم والاهتمامات المرغوب بها، وقد توجد مقررات دراسية يعنيها هذا الإعداد ويتم أيضا من خلال القدوة الحسنة لمن يقومون بإعداد المعلم، ومن خلال الأنشطة الطلابية المتنوعة سواء الثقافية، أم الاجتماعية، أم الفنية وغيرها. ومن السمات المرغوبة: الصوت الواضح المعبر، واللياقة البدنية، والإيمان الواضح، والعقيدة الراسخة، والتحلي بالآداب، واحترام شخصية وآراء الآخرين، والعدل، والموضوعية عند إصدار الأحكام، وطابع الود والتعاون.

- **الإعداد التكنولوجي:** ويشمل هذا الجانب تمكين المعلم من امتلاك مهارات التكنولوجيا المتقدمة والتعامل معها، والقدرة على توظيف الحاسوب في المجالات التعليمية التعلمية".

[1] محمد إبراهيم قطاوي، مرجع سابق، ص.ص 576.575

خلاصة الفصل:

إن الاستثمار في التميز في التعليم أحد التوجهات الحديثة والمهمة في التعليم الجامعي لتحقيق الميزة التنافسية واستدامتها على مستوى المدخلات والعمليات وضمان مخرجات منسجمة مع المعايير المحددة. وبالتالي فإن عضو هيئة التدريس الجامعي هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية لأنه يقود العمل التربوي والتعليمي، ومحدد نوعية التعليم وجودة المخرجات التعليمية. ولكي يتمكن عضو هيئة التدريس الجامعي من القيام بأدواره بنجاح وبكفاءة عالية لابد له أن يتمتع بقدر كاف من القدرات والكفايات التدريسية والمهارة في الأداء، وهذه الكفايات تبرز من خلال الممارسات التي يقوم بها، في أدائه لأدواره.

وعليه فإن مكانة المجتمع اليوم تتوقف على نوعية الأفكار التي ينتجها وقابليتها للمنافسة، وهو ما يجعل التحدي الأكبر أمام المجتمعات المعاصرة هو تحدي معرفي بالأساس، لدا ينتظر من الجامعة أن تضم داخل أسوارها أعضاء هيئة تدريس أكفاء مؤهلين لأداء مهامهم التدريسية لإعداد إطارات أكفاء وذوو تكوين جامعي جيد.

الفصل الرابع:
معايير الجودة الشاملة
في التعليم الجامعي

تمهيد **228**

أولا: المعايير **229**

1- أهمية المعايير **229**

2- خصائص المعايير **230**

3- أغراض المعايير **232**

4- تصنيف المعايير **233**

ثانيا: الجودة الشاملة في التعليم **234**

1- أهمية الجودة الشاملة في التعليم **235**

2- أهداف الجودة الشاملة في التعليم **237**

3-خصائص الجودة الشاملة **240**

4- أساسيات الجودة في التعليم **242**

5- مبادئ الجودة في التعليم **244**

6- فوائد تطبيق الجودة في التعليم **247**

7- معوقات تطبيق الجودة الشاملة **249**

8- معايير الجودة الشاملة في التعليم **254**

ثالثا: الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي **263**

1- أهداف ومبررات تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم الجامعي **263**

2- مكونات نظام الجودة الشاملة في المؤسسات الجامعية **267**

3- مراحل تطبيق الجودة في المؤسسات الجامعية **269**

4- الأساليب المستخدمة في تحقيق جودة أداء المؤسسات الجامعية **272**

5- التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم **275**

خلاصة الفصل **282**

تمهيد:

نظرا لما يشهده التعليم العالي من توسع كمي لأهميته في تحقيق احتياجات المجتمع المتنوعة ومتطلبات التنمية الشاملة المستدامة، أصبح التنافس بين مؤسسات التعليم العالي في نوعية وجودة مخرجاتها ضرورة حتمية للبقاء والتميز في عصر المعلوماتية والانفتاح الثقافي والحضاري، خاصة وأن العملية التعليمية تعد من أهم مقومات تطور المجتمع.

فجودة التعليم تعني التميز والتقدم في كافة العمليات التربوية، لدا فإن أي مؤسسة تسعى لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي، وتحقيق التميز في تقديم خدماتها للمستفيدين، ينبغي لها أن تحقق الجودة في كافة مدخلاتها وعملياتها، كي تحصل على مخرجات عالية ومرموقة تحقق الرضا التام لكل المستفيدين.

وتعد الجودة الشاملة فلسفة حديثة طبقت في مختلف المؤسسات وثبتت فعاليتها، لدا اتجه صناع السياسة التربوية للاستفادة من الجودة لإخراج التعليم من الأزمة التي يتخبط فيها، للحصول على جودة في مخرجات التعليم، التي أصبحت ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة المعاصرة. لتصبح بذلك الجودة الشاملة في التعليم العالي أحد المرتكزات الأساسية في تطوير منظومة التعليم الجامعي التي تتمثل ركائزها في: الطالب الجامعي، أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية، البرامج الأكاديمية وجودة المادة العلمية، وسائل التدريس وتقنيات التعلم، وجودة البيئة التربوية من مباني ومعدات.

ويجب أن نؤكد هنا على أن جودة التعليم لا تحدث من تلقاء نفسها، بل لابد أن يكون هناك لها أساس في السياسة التعليمية، وذلك لأنها تحتاج إلى تحديد الأهداف وتبني معايير تقود إلى التخطيط لمواكبة التطور العلمي والتقني والثورة المعلوماتية، وتبني آليات للعمل وإنجاح الجودة في التعليم. وباعتبار عضو هيئة التدريس الجامعي أحد أطراف معادلة ضمان الجودة في المؤسسة الجامعية، فإن الجودة المطلوبة في أداء عضو هيئة التدريس الجامعي تحتاج لمعايير ومؤشرات لمراقبته وضمان تحققها في هذا الأداء. حيث تعد هذه المعايير بمثابة المحك الذي يقاس في ضوئه مستوى أداء عضو هيئة التدريس الجامعي، ودليل للبعد عن الذاتية في الحكم على هذا الأداء، وتعطي عضو هيئة التدريس الجامعي الحافز للوصول للصورة المثالية المرجوة من أدائه.

أولا: المعايير

تعد المعايير محكات للحكم على الجودة، وتمثل قاعدة المسؤولية والمحاسبة، كما تساهم في رفع جودة أداء عضو هيئة التدريس من خلال إكسابه المعارف والمهارات المتضمنة في معايير التعليم. فالمعايير توفر مقياسا مناسبا وملائما لتقويم أبعاد التدريس كلها، وتحديد ما يجب أن يكون عليه التعليم والتعلم.

1- أهمية المعايير:

تتمثل أهمية المعايير فيما يلي:[1]

"- وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة، ومتفق عليها للأداء التربوي في كل جوانبه.

- تقديم لغة مشتركة وهدف مشترك لمتابعة وتسجيل تحصيل الطلاب المعلمين.

- إظهار قدرة الطلاب المعلمين على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقا.

- وجود الكثير من المعلومات التشخيصية لمراجعة وتقديم البرنامج التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

- تمكين هيئة التدريس من تحديد المستويات الحالية لتحصيل الطلاب، والتخطيط للتعليم المستقبلي بكل ثقة.

- استخدام هيئة التدريس للنواتج المحددة كدليل لكيفية استخدام محتوى المنهج والمواد المساعدة الأخرى.

- إعادة التأكيد على أهمية إطلاق المعلمين للأحكام عند تقييم الطلاب ودورهم كمتخصصين.

- إظهار قدرة المعلمين على عقد مقارنة لمستويات الطلاب.

- تدعيم ايجابية المعلمين نحو أساليب التعلم المطورة وخرائط التقدم الراسية.

- تقديم إطار ثابت ومستقر لإعداد التقارير.

- التأكيد على النواحي الايجابية لانجازات الطلاب.

- تشجيع المعلمين على استخدام المحتوى والعمليات بنطاق أوسع في تخطيطهم وتدريسهم.

- توفير سبل محاسبية المجتمع للمدرسة.

- تنمية لغة أولياء الأمور وإطار عملهم المشترك، وتذوقهم للعمل التربوي داخل المدرسة.

- اكتساب المعلمين لفكر متجدد عن كيفية تفكير وتعليم الطلاب.

- حصول الطلاب على تغذية راجعة وفرص للتخطيط، والاعتراف بذلك كمؤشر لتقدمهم".

كما تتجلى أهمية المعايير فيما يلي:[2]

"- مدخل عملي لتوكيد الجودة المؤسساتية وجميع عناصر المؤسسة.

- تعطي فرصة لتحديد ثوابت ومستويات الأداء، بالإضافة إلى تصميم أدوات التقويم.

- تصف العلاقات بين عناصر المنظومة وتوضح التداخلات والعلاقات البينية.

---

[1] حسن البيلاوي وآخرون، مرجع سابق، ص23.

[2] رضا مسعد السعيد، ناصر السيد عبد الحميد، مرجع سابق، ص34.

– تصف ما يجب أن يتعلمه التلميذ وكيف يتعلمه وتحدد الأنشطة التي يجب أن يؤديها وتوفر أساليب تقويمه.

– تصف الحد الأعلى من الأداء للفرد والبرنامج والمؤسسة.

– تصف محددات المناخ العام للنظام التربوي.

– تعطي فرصة لتجميع البيانات حول المنتج النهائي".

هذا وللمعايير أهمية خاصة تتحدد بالآتي:[1]

"– تقديم لغة مشتركة وهدفا مشتركا لمتابعة وتسجيل تحصيل الطلاب المدرسين.

– وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة ومتفق عليها للأداء التربوي في كل جوانبه.

– إبراز قدرة الطلاب المدرسين على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقا.

– وجود الكثير من البيانات والمعلومات التشخيصية لمراجعة البرنامج التدريسي وتقديمه بشكل متكامل لأعضاء هيئة التدريس.

– تمكين أعضاء هيئة التدريس من تحديد مستويات تحصيل الطلبة في الوقت الراهن، والتخطيط للتعليم المستقبلي بشكل متقن.

– استفادة أعضاء هيئة التدريس من النواتج المحددة كدليل إرشادي لكيفية استخدام محتوى المنهج والمواد المساندة الأخرى.

– إعادة التأكيد على أهمية إصدار أعضاء هيئة التدريس للأحكام عند تقييم الطلبة.

– إبراز قدرة أعضاء هيئة التدريس على عقد مقارنة لمستويات الطلبة.

– تدعيم ايجابية أعضاء هيئة التدريس نحو أساليب التعلم المطورة وخرائط التقدم الرأسية.

– تقديم نموذج ثابت لإعداد التقارير.

– التأكيد على النواحي الايجابية لتحصيل الطلاب.

– تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام المحتوى والعمليات بشكل أوسع في تخطيطهم وتدريسهم.

– توفير سبل لمحاسبة المجتمع للمؤسسة التعليمية.

– تنمية لغة أولياء الأمور وسبل عملهم المشترك وتقديرهم للعمل التربوي داخل المؤسسة التعليمية.

– اكتساب أعضاء هيئة التدريس لفكر متجدد عن كيفية تفكير وتعليم الطلاب.

– حصول الطلاب على تغذية راجعة وفرص للتخطيط، واعتبار ذلك مؤشرا لتقدمهم".

2– خصائص المعايير:

تتمثل خصائص المعايير في النقاط التالية:[2]

"– أن تكون المعايير شاملة بما يكفي لتطبيقها على مجالات واسعة من الجوانب التعليمية.

---

[1] رافدة عمر الحريري، مرجع سابق، ص.ص 90.89

[2] سوسن شاكر مجيد، مرجع سابق، ص.ص 171.170

- أن تكون المعايير واقعية ومقبولة وقابلة للتحقيق.
- أن تكون موضوعة من قبل المختصين وبالتشاور مع الخبراء في هذا المجال.
- أن تصاغ العبارات بطريقة ايجابية وتشير إلى الأداء الجيد المقبول والمتميز.
- أن تكتب المعايير بطريقة مفهومة لا لبس وغموض فيها.
- أن تستند المعايير على المعارف والعلوم الحديثة والممارسات العملية.
- أن تراجع المعايير المكتوبة بشكل دوري.
- أن تكون المعايير نموذجية وعملية وتمثل الحد الأعلى من الأداء.
- أن تكون المعايير موضوعية وصادقة ومقبولة وقابلة للتحقيق".

ويمكن توضيح خصائص المعايير بأكثر دقة من خلال مجموعة من الخصائص، منها:[1]

"- عامة: تستعمل في أكثر من موضوع ومادة.

- غير محسوسة: تظهر ماديا من خلال المبينات.

- ثابتة: لا تتأثر بتغير المسابقات أو الأعمال أو الأزمنة.

- مستقلة: أي مستقلة عن غيرها من المعايير فلا تتقاطع معها كي لا يؤدي ذلك إلى الحكم على العمل مرتين أو في أكثر في تقويم واحد.

- واضحة: بسيطة ومعروفة من قبل الجميع.

- صادقة: تقيس فعلا ما هو مفروض قياسه."

كما تتمثل خصائص المعايير في كونها:[2]

"- شاملة: تتناول الجوانب المختلفة المتداخلة للعملية التعليمية والتربوية والسلوكية وتحقق مبدأ الجودة الشاملة.

- موضوعية: تركز على الأمور المهمة في المنظومة التعليمية بلا تحيز، وتنأى عن الأمور والتفصيلات التي لا تخدم الصالح العام.

- مرنة: يمكن تطبيقها على قطاعات مختلفة وفقا للظروف البيئية والجغرافية والاقتصادية المتباينة في ربوع الوطن.

- مجتمعية: أي تعكس تنامي المجتمع وخدمته، وتلتقي مع احتياجاته وظروفه، وقضاياه.

- مستمرة ومتطورة: يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة تكون قابلة للتعديل ومجابهة المتغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية.

- قابلة للقياس: يمكن مقارنة المخرجات المختلفة للتعليم بالمعايير المقننة للوقوف على جودة هذه المخرجات.

---

[1] محمد حسين عبد الهادي أبو جاسر، مرجع سابق، ص70.

[2] رضا مسعد السعيد، ناصر السيد عبد الحميد، مرجع سابق، ص.ص 55.54

– تحقق مبدأ المشاركة: بأن تبنى على أساس الأطراف المتعددة والمستفيدين في المجتمع في إعدادها من ناحية وتقويم نتائجها من ناحية أخرى.

– وطنية: بأن تخدم أهداف الوطن وقضاياه وتضع أولوياته وأهدافه مصلحته العليا في المقام الأول.

– أخلاقية: بأن تستند إلى الجانب الأخلاقي وتخدم القوانين السائدة وتراعي عادات المجتمع وسلوكياته.

– داعمة: فلا تمثل هدفا في حد ذاتها وإنما تكون آلية لدعم العملية التعليمية والنهوض بها".

أما بالنسبة لخصائص المعايير التعليمية الحاكمة لجودة منظومة التعليم العالي فتتمثل فيما يلي:[1]

"– الشمولية بحيث تتناول جميع جوانب العملية التعليمية والتربوية والسلوكية وتتفق وتطبيق نظم الجودة الشاملة.

– الموضوعية وعدم التحيز في الاهتمام بعناصر المنظومة التعليمية في الجامعات بحيث يوزع الاهتمام عليها جميعا بصورة متكافئة.

– المرونة والمواءمة بين محتوى المعايير وبين تنوع الظروف البيئية والجغرافية والاقتصادية.

– توسع نطاق المعايير بحيث تشمل احتياجات المجتمع وطموحاته، وتعكس التقدم في مستوى الخدمات التعليمية ومخرجاتها.

– المراجعة المستمرة للمعايير الموضوعة، وإدخال التطويرات اللازمة لمواجهة التغييرات المتنامية في نطاق العلوم والمعرفة والتكنولوجيا.

– التقنين والقابلية للقياس بحيث يمكن من خلالها التعرف على مدى جودة المخرجات من العملية التعليمية.

– التعبير عن وجهات نظر متعددة تعكس آراء المشاركين والمستفيدين من الخدمة التعليمية من جهة، وتعتمد على هؤلاء المشاركين والمستفيدين أنفسهم في عملية التقويم لهذه المعايير من جهة أخرى.

– اتفاق المعايير مع القيم والأخلاقيات السائدة في المجتمع من جهة وعكسها النصوص القانونية السائدة في التشريع المحلي من جهة أخرى.

– إجرائية المعايير بحيث تعبر عن الآليات الممكنة لتحسين الأداء المؤسسي والأكاديمي.

– قومية المعايير بحيث تخدم المصالح الوطنية العليا".

3– أغراض المعايير:

تتمثل أغراض المعايير في:[2]

"– أنها توفر مرجعية يمكن بموجبها تقييم أداء المؤسسات التعليمية والبرامج والتخطيط لتطويرها.

– أنها تحدد الأداء المستهدف بلوغه خلال التدريب لضمان الجودة والاتساق.

– لمعرفة تميز أداء المؤسسات والبرامج التعليمية مقارنة مع مؤسسات وبرامج أخرى مشابهة.

---

[1] كمال إمام كامل، لمياء محمد أحمد، مرجع سابق، ص–ص 40–43.

[2] سوسن شاكر مجيد، مرجع سابق، ص.ص 170.169

– لتشجيع المعنيين على الالتزام بالنماذج السليمة وأفضل الممارسات.
– لضمان شعور المستفيدين بالرضا عن الخدمات التي تقدمها المؤسسات والبرامج التعليمية لهم.
– لتزودنا بالمبادئ التوجيهية للأداء الأفضل.
– لتوفر لنا الأساس في تقييم جودة المؤسسات والبرامج التعليمية.
– لتساعدنا على تحسين نوعية الأداء وزيادة فعاليته وتحسين كفاءته.
– لتساعدنا على تحسين معايير وثائق المؤسسة التعليمية وبرامجها.
– لتوفر لنا الدرجة التي يمكن بلوغها واتخاذ الإجراءات التصحيحية في الوقت المناسب.
– تساعد المشرفين والمسؤولين عن البرامج في توجيه الكوادر على تحسين الأداء".

وقد حدد "زيتون" سبعة افتراضات ينطلق منها وضع المعايير للمدرس، وهي كالآتي:[1]

"– الطالب قادر على التعلم، وتحقيق معايير مرتفعة.
– لابد للنظام التعليمي أن يضمن وجود بيئة تعلم تراعي مواهب المتعلمين، وابتكاراتهم، وتتفهم اختلاف الخبرات وتراعيها، كذلك تسهم في التعلم مدى الحياة.
– لابد من وجود معايير لممارسة مهنة التدريس، حتى تضمن لكل طالب التميز والتفوق، وتشجيع كل المعلمين على الارتقاء بأدائهم المهني (معرفيا، مهاريا، ووجدانيا).
– تنعكس تلك المعايير ايجابيا على النمو العقلي والبدني والاجتماعي والعاطفي والأخلاقي للطلاب، وتجعلهم ايجابيين في عملهم، وقادرين على التنقيب عن المعرفة واستخدامها.
– لابد للتدريس أن يكون متناميا، وديناميكيا ويخاطب كل السياقات التي يتعلم فيها الطلاب.
– يلقى على كاهل المدرس مسؤوليات تتعدى حدود الفصل الدراسي، فيتصل بأولياء الأمور ليتعاون معهم لتحقيق مخرجات التعلم المرجوة.
– التطور المهني للمعلم ضرورة رئيسية يستلزم تضافر كل الهيئات المعنية لتحقيقه، فالتطور هذا يعد عملية ديناميكية مستمرة".

4– تصنيف المعايير:

هناك أنواع كثيرة من المعايير تستخدم لتوجيه ومتابعة المؤسسات والبرامج التربوية، منها:[2]

"– **المعايير الأكاديمية:** معايير مخرجات محددة تقررها المؤسسة التعليمية وتكون مستمدة من مراجع خارجية قومية أو عالمية، ولا تقل عن الحد الأدنى للمعايير الأكاديمية القياسية واتي تستوفي رسالة المؤسسة المعنية. ويمكن القول أن المعايير الأكاديمية توقعات عامة حول مستويات الانجاز والصفات العامة التي يفترض توقعها في خريجي تخصص ما.

---

[1] سعيد بن عبد الله بن جار الله الغامدي، مرجع سابق، ص42.
[2] سوسن شاكر مجيد، مرجع سابق، ص–ص 171–174

– **المعايير الأكاديمية القياسية:** وهي معايير يتم وضعها من قبل لجان متخصصة بالاشتراك مع المستفيدين من الخدمة التعليمية، وكل أصحاب المصلحة استرشادا بالمعايير العلمية وبالمحافظة على الهوية القومية. وهذه المعايير تمثل الحد الأدنى، ويمكن للمؤسسة أن تتبنى معايير أكاديمية خاصة بها لا تقل عن المطلوب توافره في البرامج التعليمية.

– **المعايير المرجعية:** عبارة عن حدود مرجعية تستخدم لتقارن بها معايير وجودة الأداء ومن ثم فهي بمثابة توقعات عامة حول مستويات الانجاز والخصائص العامة المتوقع أن يتصف بها الخريج في تخصص معين عند تخرجه. يمكن عن طريقها اقتباس وتطبيق عناصر التفوق في الجامعات الأفضل في الخارج بما يضمن تحسينات مستمرة لضمان مسايرة التقدم التقني، ويمكن أن تحدث المقارنات التحسينية داخل نفس الدولة الواحدة بين جامعاتها المختلفة ويتطلب الأمر تحديد النواحي المراد تجديدها وتطويرها ثم البحث عن النموذج البديل ودراسة مزايا وعيوب ومكاسب الاقتباس والتطبيق.

– **المعايير التجريبية والنموذجية:** وهذه المعايير تصف الممارسات التي تعد جيدة أو نموذجية من قبل مجموعة موثوق فيها (كالهيئات، والوكالات المتخصصة، ... وغيرها).

– **معايير المحتوى:** وهذه لمعايير تصف المعارف والمهارات التي يجب على الطلاب الوصول إليها وغالبا ما تسمى (ما يجب أن يعرفه الطلاب) ويكونون قادرين على القيام بها. وأنها تشير إلى طرائق التفكير، والعمل والتواصل والتحقق في أفكار هامة ودائمة والمفاهيم والقضايا والمشكلات والمعارف الأساسية للبرنامج.

– **معايير الأداء:** وتعرف بأنها المحكات التي تضعها التخصصات العلمية أو الانسانية لمخرجاتها المتوقعة لتقرير فيما إذا تم تحقيق تلك المخرجات. ولهذا فإن معايير الأداء ترتبط بالأهداف والمخرجات التعليمية التي يتم تقويمها فهي تمثل مستويات الأداء التي ترغب الجهة التي تقوم بعملية التقويم في أن يتمكن الطلبة من تحقيقها. ولابد لعضو هيئة التدريس عندما يقوم بوضع أهداف وخرجات تعليمية لمساقه من أن يحدد مسبقا وقبل القيام بأية عملية تقويم في ذلك المساق معايير الأداء التي بموجبها أن الطلاب قد حققوا أي من تلك الأهداف. ومن الضروري أن تكون معايير الأداء واضحة ودقيقة وأن يتم تحديدها مسبقا وأن تكون طموحة وليست سهلة التحقيق.

– **المعايير العملية:** وتعني التوقعات المحددة والتوجهات للمدارس واللجان والأسر لكيفية استخدام أفضل الظروف التعليمية لتلبية احتياجات الطلاب وتحقيق الأهداف التربوية".

ثانيا: الجودة الشاملة في التعليم

تواجه النظم التعليمية والتربوية تحديا كبيرا ألا وهو تحسين جودة التعليم في المؤسسات التربوية والجامعية، فالتحديات المختلفة على مختلف الأصعدة العلمية والتكنولوجية والاقتصادية، والسعي لتحقيق التنمية المستدامة أجبرت القائمين على التعليم أن يستجيبوا لهذا المطلب، الأمر الذي يؤكد على أن تحسين جودة التعليم أصبحت هدفا رئيسيا للنظم التعليمية.

وتأتي الجودة الشاملة كاتجاه تطويري معاصر لتمثل إطارا محوريا لتقويم الأداء وتطويره، ويرجع ذلك إلى عجز المؤسسة التعليمية بصفة عامة والمؤسسة الجامعية بصفة خاصة عن الاستجابة السريعة والمتلاحقة للتغيرات المجتمعية والعالمية وتحديات التنمية. فمع بداية الألفية أصبحت الجودة الشاملة أحد المبادئ الرئيسية في الخطاب الرسمي عن التعليم، خاصة وأن التحديات التي تواجهها العملية التعليمية استدعت أن يكون هناك توجه جديد يتوافق معها بالشكل الذي يحقق التطوير في مخرجات العملية التعليمية. حيث باتت جودة التعليم من أهم المتغيرات التي تسعى مؤسسات التعليم الجامعي لتحقيقها للارتقاء بمستوى الطلبة في جميع الجوانب العلمية والثقافية والاجتماعية، وبالتالي تنمية الثروة الحقيقية للمجتمع ومواجهة ضغط التحولات العالمية المتزايدة في جميع المجالات.

1- أهمية الجودة الشاملة في التعليم:

لقد أصبحت الجودة الشاملة هدفا لكل المؤسسات الطموحة، ولعل هذا الاهتمام بالجودة يأتي كنتيجة طبيعية لكونها إحدى الاستراتيجيات الأساسية لمواجهة التحديات العالمية. وعليه فإن الجودة الشاملة تركز على مفهوم البقاء والاستمرار والتطوير من خلال استشراف آفاق المستقل للوصول إلى أفضل أداء.

إن تطبيق الجودة الشاملة في التعليم يعني تحقيق أكبر قدر ممكن من الفائدة التي سوف تحسن الأداء في العملية التدريسية ككل، وهي بهذا تعتبر ضرورية في كل عمليات ومراحل تكوين أعضاء هيئة التدريس، بهدف الوصول إلى مخرجات متميزة، وهو ما يجعل من الجودة عملية مستمرة.

وتأتي أهمية الجودة الشاملة من كونها منهجا شاملا للتغيير أبعد من كونها نظاما يتبع أساليب مدونة بشكل إجراءات وقرارات. ويمكن إبراز أهمية الجودة الشاملة في التعليم من خلال النقاط الآتية:[1]

"- التحسين المستمر في أداء عمل المدرس، وليس الوقوف عند مستوى معين.

- تحقيق النتائج المتوقعة بأقل تكلفة وأقل جهد وأقصر وقت ممكن.

- تحقيق حاجات ورغبات الطلاب بأبسط الطرق والوسائل المتاحة.

- تشمل جودة المدخلات والعمليات والمخرجات في النظام التعليمي ككل.

- التقويم المستمر للجهود المبذولة في تطوير النظام التعليمي.

- التعرف على جوانب القصور في الأداء التدريسي ومعالجته".

أما عن المزايا التي يمكن تحقيقها من خلال تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وبالأخص في الركيزة الأساسية من هذا المفهوم وهي التدريس، ما يلي:[2]

"- الوفاء بمتطلبات التدريس.

- تقديم خدمة تعليمية علمية تناسب احتياجات الطلبة.

---

[1] محمد سيد فهمي: **المدرسة المعاصرة والمجتمع**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2013، ص142.

[2] يوسف حجيم الطائي وآخرون: **إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي**، دار الوراق، عمان، ط1، 2008، ص.ص 235.234

– مشاركة الطلبة في العمل ووضوح أدوارهم ومسؤولياتهم.
– الإدارة الديمقراطية للفصل دون الإخلال بالتعليمات الرسمية.
– التزام كل طرف من أطراف العملية التعليمية التعلمية بالنظام الموجود وقواعده.
– تقليل الهدر التعليمي في المواقف التدريسية.
– وجود نظام شامل ومدروس ينعكس ايجابيا على سلوك الطلبة.
– تحقيق التنافس الشريف بين الطلبة.
– تأكيد أهمية وضرورة العمل الفريقي الجمعي.
– تفعيل التدريس بما يحقق الأهداف التعليمية المأمولة".

وعليه يمكن القول بأن أهمية الجودة الشاملة في التعليم الجامعي تبرز أساسا في النقاط التالية:

– الارتقاء بالمستوى المعرفي والمهاري، والنفسي، والاجتماعي للطلبة.
– رفع كفاءة أداء أعضاء هيئة التدريس والإداريين.
– رفع مستوى الوعي والإدراك لدى أعضاء هيئة التدريس والطلاب تجاه عمليات التعليم والتعلم لتطوير وتحسين المخرجات التعليمية بما يتماشى مع الأنظمة والسياسات، وإرضاء جميع المستفيدين من هذه المخرجات.
– خلق وإيجاد بيئة داعمة للتطوير المستمر.

هذا وتتضح أهمية دراسة الجودة في المؤسسة الجامعية في النقاط التالية:[1]

"– إن الاهتمام بمفهوم الجودة وفي ضوء المعايير الدولية من شأنه أن يساهم في تطوير الجامعات ورفع مستواها وإظهار إمكاناتها في المحافل الدولية.
– تأتي أهمية الدراسة من أجل تحسين نوعية وجودة التعليم الجامعي والنهوض به للوصول إلى أهدافه ووظائفه ودوره في خدمة المجتمع.
– تأتي أهمية الدراسة من سعيها الجاد في بيان مؤشرات تطبيق الجودة في التعليم، واستقراء لأهم المعوقات والمشكلات التي تواجه التطبيق، وبيان أبرز الأخطاء الشائعة المتوقعة في سير عملها.
– تكمن أهمية الدراسة بضمان الوضوح والشفافية للبرامج الأكاديمية، وتوفير برامج واضحة ودقيقة للطلبة والأساتذة، والتحقق من توفر الشروط اللازمة لتحقيق هذه البرامج بفعالية، وأنها ستستمر في المحافظة على هذا المستوى.
– تعزز هذه الدراسة دعم وثقة الدولة والمجتمع بالنتائج التي تقدمها الجامعة مع توفير آلية بمساءلة جميع المعنيين بالإعداد والتنفيذ والإشراف على البرامج الأكاديمية.
– تأتي أهمية الدراسة في تطوير التعليم الجامعي في ظل الظروف التي يعيشها المجتمع وصولا إلى مستقبل أفضل للجامعات.

[1] علي عبد الرحيم صالح، مرجع سابق، ص.ص 191.190

– إن طرح وتطبيق الاتجاهات الحديثة في قياس الجودة يعمل على تجنب ضيق النظرة، وعلى قياس مخرجات العملية الجامعية المتمثلة في توفير خصائص اتجاهية ومعرفية ومهارية وسلوكية.

– تأتي أهمية الدراسة في جودة المؤسسة الجامعية إلى تحسين المخرجات التعليمية والاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة، وتقديم الخدمات بما يشبع المستفيد الداخلي والخارجي.

– وكذلك تأتي أهمية الدراسة من خلال التركيز على جودة العمل الجامعي، وتحسين نمط وبرامج التدريب، ونوعية التدريس لتواكب التطورات الحديثة، وتطوير الجامعة لتحافظ على الحداثة، وتتجاوب مع حاجات المجتمع وتحديات المستقبل.

– إن الاهتمام بضبط الجودة في المؤسسات التعليمية نبع من النظر إلى التعليم بوصفه مطلب أساسي ولابد له أن ينافس وأن يسعى إلى إرضاء المستهلكين (الطلاب) والمجتمع والدولة".

ومما سبق يتضح بأن الجودة الشاملة في التعليم لها أهمية واضحة، وهذا بدوره يؤكد على أهمية تطبيقها في مؤسسات التعليم، خاصة وأن نجاح هذه الأخيرة أو فشلها أضحى يتوقف على مدى مراعاة تطبيق جوانب الجودة والاهتمام بها.

2– أهداف الجودة الشاملة في التعليم:

حظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم، حيث تزايد الاهتمام بشكل كبير خلال السنوات الأخيرة بمستوى الجودة في مجال التربية والتعليم. هذا الاهتمام الذي حظيت به الجودة الشاملة جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة، باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لمسايرة التغيرات الدولية والمحلية ومحاولة التكيف معها.

وتتمثل أهداف الجودة الشاملة في التعليم في الآتي:[1]

"– تطوير أداء جميع العاملين عن طريق تنمية روح العمل التعاوني الجماعي وتنمية مهارات العمل الجماعي بهدف الاستفادة من كافة الطاقات وكافة العاملين بالمنشأة التربوية.

– ترسيخ مفاهيم الجودة الشاملة والقائمة على الفعالية والفعالية تحت شعارها الدائم أن نعمل الأشياء بطريقة صحيحة من أول مرة وفي كل مرة.

– الاهتمام بمستوى الأداء للإداريين والمعلمين والموظفين التابعين لإدارة الجودة التعليمية من خلال المتابعة الفاعلة وإيجاد الإجراءات التصحيحية اللازمة وتنفيذ برامج التدريب المقننة والمستمرة والتأهيل الجيد، مع تركيز الجودة على جميع أنشطة مكونات النظام التعليمي (المدخلات – العمليات – المخرجات).

– اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها ورفع درجة الثقة في العاملين وفي مستوى الجودة التي حققتها الإدارة والعمل على تحسينها بصفة مستمرة لتكون دائما في موقعها الحقيقي.

– اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها.

---

[1] محمد محمود صالح الزناتي، مرجع سابق، ص.ص 40.39

– الوقوف على المشكلات التربوية والتعليمية في الميدان، ودراسة هذه المشكلات وتحلها بالأساليب والطرق العلمية المعروفة واقتراح الحلول المناسبة لها ومتابعة تنفيذها في الإدارة والميدان التربوي التي تطبق نظام الجودة مع تعزيز الايجابيات والعمل على تلافي السلبيات.

– التواصل التربوي مع الجهات الحكومية والأهلية التي تطبق نظام الجودة، والتعاون مع الدوائر والشركات والمؤسسات التي تعنى بالنظام لتحديث برامج الجودة وتطويرها بما يتفق مع النظام التربوي والتعليمي العام.

– تحقيق نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم.

– الوفاء بمتطلبات العميل والمجتمع.

– ضبط وتطوير النظام الإداري.

– زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى كل العاملين.

– الارتقاء بمستوى العاملين في جميع الجوانب الجسمية والاجتماعية والنفسية والروحية.

– توفير جو من التفاهم والعلاقات الانسانية بين جميع العاملين.

– تمكين الإدارة من تحليل المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة.

– العمل بروح الفريق.

– تطبيق نظام الجودة يمنح الإدارة والمشرف الاعتراف والتقدير المحلي والعالمي.

– التحفيز على التميز وإظهار الإبداع.

– تقوية الولاء للعمل في الإدارة التعليمية.

– التشجيع على المشاركة في أنشطة وفعاليات الإدارة التعليمية".

كما تتحدد أهداف الجودة الشاملة فيما يلي:[1]

"– فهم حاجات ورغبات السوق والسعي لتحقيق ما يريد.

– توفير الخريج من الجامعات والمعاهد بما تنسجم مع متطلبات الجودة التي تسعى إلى مخرجات تخدم أهدافها في التطور والاستمرار بالمنافسة.

– التكيف المستمر وتطوير الأنظمة والأنماط التعليمية وفقا للتطورات الاقتصادية والتقدم التكنولوجي.

– توقع احتياجات السوق ورغبات المجتمع في المستقبل والتهيؤ لإعداد أجيال تستطيع مواكبة التطورات المستقبلية وجعل ذلك هدفا مستمرا يجب العمل عليه.

– رفع كفاءة الأداء وزيادة المهارة العلمية والمنهجية والتدريبية للخريج مع المحافظة على تقليل الكلف المادية، بما ينسجم مع موازنات الجامعات وتخصصاتها، ولكن يجب أن لا يكون ذلك على حساب الجودة.

– المحافظة على عملية التجديد والتحسين والتكيف مع المتغيرات البيئية.

---

[1] طارق عبد الرؤوف، مرجع سابق، ص.ص 56.55

– تقوية المركز التنافسي للمؤسسات التعليمية من خلال رفع الكفاءة وزيادة الجودة للخريجين، بحيث يكون له ميزة خاصة عندما تكون هناك منافسة شديدة مع عرض قليل لفرص العمل.

– إدخال عملية الجودة في عملية التخطيط الاستراتيجي للمؤسسات التعليمية.

– إزالة المعوقات التي تحد من قدرة العاملين على الإبداع.

– دعم كافة الممارسات الجيدة والمبادرات التي تهدف إلى تحسين العمليات الإدارية والعلمية والتربوية في دعم جودة الخريج".

أما أهداف الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، فتشمل ما يلي:[1]

"– ضبط وتطوير النظام الإداري بالجامعة نتيجة لتوصيف الأدوار والمسؤوليات المحددة لكل فرد في النظام الجامعي وحسب قدراته ومستواه.

– الارتقاء بمستوى الطلبة الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي والنفسي والتربوي باعتبارهم أحد مخرجات النظام الجامعي.

– تحسين كفايات المشرفين الأكاديميين ورفع مستوى الأداء لجميع الإداريين من خلال التدريب المستمر.

– توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الانسانية بين جميع العاملين في النظام الجامعي.

– تطوير الهيكلة الإدارية للجامعة بطريقة تسهل عملية التعلم بعيدا عن البيروقراطية وتسمح بالمشاركة في اتخاذ القرارات التعليمية.

– رفع مستوى الوعي لدى الطلبة اتجاه عملية التعليم وأهدافه مع توفير فرص ملائمة للتعلم الذاتي بصورة أكثر فاعلية.

– النظرة الشمولية لعملية التعليم من كافة جوانبها والابتعاد عن التجزئة بين عناصر التعليم الجامعي مع الأخذ بعين الاعتبار عمليات التدريب المستمر لكافة المعنيين والمشاركين من أجل التطوير والتحسين للوصول إلى مخرجات تعليمية ملائمة ذات صبغة تنافسية.

– زيادة الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العلمي بالمؤسسات التعليمية لما تقدمه من خدمة مختلفة للطلبة والمجتمع من خلال المساهمة في تنمية المجتمع المحلي".

وعليه فإن الهدف الأساسي من تحسين الجودة في التعليم هو تطوير جودة الأداء والخدمات وخفض التكاليف والتقليل من الجهد والوقت الضائع. فتحسين الجودة هو تقييم وتأكيد وتحسين جودة الطالب والخدمة المقدمة له، لكسب رضاه ورضا المؤسسات والجهات التي سيعمل فيها بعد تخرجه. ويمكن إيجاز أهداف تحسين الجودة فيما يلي:[2]

"– تحقيق الجودة بتطوير الخدمات المقدمة تبعا لما يريده الطلبة.

– زيادة كفاءة العاملين عن طريق التدريب المستمر والعمل بروح الفريق الجماعي.

---

[1] يوسف حجيم الطائي وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 197.196

[2] محسن علي عطية: **الجودة الشاملة والمنهج**، مرجع سابق، ص.ص 58.57

– الحد من الوقت اللازم لانجاز العمل وهذا يعني تحقيق الأهداف التي حددتها المدرسة في أقل ما يمكن من الوقت.

– خفض التكاليف، أن الجودة تتطلب النتائج الصحيحة بالطريقة الصحيحة من أول مرة وهذا يعني تقليل المدخلات أو المخرجات التالفة ومن شأن هذا أن يؤدي إلى قلة التكاليف.

– تجنب الأعمال والمهمات عديمة الفائدة مثل تكرار العمل.

– تحقيق الثقة لدى العاملين بما ينجزون وطريقة عملهم وتعاونهم".

انطلاقا مما سبق، يتضح أن عملية تطبيق الجودة في الجامعات تتطلب إعادة النظر في رسالة وأهداف وغايات واستراتيجيات الجامعات، وكذلك مراجعة المعايير والإجراءات المتبعة للتقويم والتعرف على احتياجات الطلبة وطبيعة البرامج والتخصصات التي تلبي رغباتهم الحالية والمستقبلية. وهو ما يتطلب إعادة النظر وبشكل جدي في كيفية توظيف أعضاء هيئة التدريس ذوو الكفاءة والفاعلية، وإعادة مراجعة محتوى المناهج الدراسية بما يتوافق ومتطلبات السوق وتلبية حاجات الطلبة والمجتمع، وتطوير طرق التدريس ووسائل التقييم مما يؤدي إلى تطوير القدرات والمهارات.

3– خصائص الجودة الشاملة:

أصبح تحقيق الجودة الشاملة في التعليم مطلبا عالميا وعربيا ومحليا تسعى كافة النظم التعليمية لتحقيقه. ومن بين خصائص الجودة الشاملة ما يلي:[1]

"– شمولية الجودة للكفاية والفاعلية والتميز وذلك لأن الفاعلية تعني في أبسط معانيها اتخاذ القرار وتحديد الأهداف المرغوبة بعملية الدقة، أما الكفاية فتعني الاستخدام الأمثل للإمكانات التعليمية المتاحة (مدخلات) من أجل تحقيق الأهداف في الوصول إلى مخرجات متميزة بأدنى مقدار من الكلفة الممكنة وفي أقصر وقت ممكن.

– شمولية الجودة للمواصفات والخصائص الايجابية المتميزة في العملية الإنتاجية والخدمية.

– شمولية الجودة لجميع عناصر العملية الإنتاجية الخدمية ومنها التعليمية في المدخلات والعمليات والمخرجات".

وتتجلى خصائص الجودة الشاملة في التعليم في النقاط التالية:[2]

"– التحسين المستمر لمخرجات العملية التعليمية.

– الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة.

– تقديم الخدمات بما يشبع حاجات المستفيد الداخلي والخارجي.

---

[1] سهيلة محسن الفتلاوي: **الجودة في التعليم**، مرجع سابق، ص27.

[2] فاطمة موسى الخالدي: **مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، مذكرة ماجستير في المناهج وطرق التدريس (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2012، ص.ص 91.90

– توفير محتويات أفضل لجميع العاملين.

– توفير أدوات ومعايير لقياس الأداء.

– تخفيض التكلفة مع تحقيق الأهداف التربوية في الطلب الاجتماعي تركز على الأداء بصورة صحيحة من خلال تنمية القدرات الفكرية ذات المستوى الأعلى، وتنمية التفكير الابتكاري والتفكير الناقد لدى الطلاب.

– تعني التوافق مع الغرض الذي تسعى إلى تحقيقه المؤسسة التعليمية.

– تشير إلى عملية تحويلية ترتقي بقدرات الطالب الفكرية إلى مرتبة أعلى، وتنظر إلى المدرس على أنه مسهل للعملية التعليمية، وإلى الطالب على أنه مشارك فعال في التعليم.

– تعتبر التربية والتعليم عملية مستمرة مدى الحياة.

– تسعى إلى التحسين المستمر لمخرجات العملية التعليمية.

– تهدف إلى الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة.

– تقديم الخدمات بما يشبع حاجات المستفيد الداخلي والخارجي.

– توفير أدوات ومعايير لقياس الأداء".

مما سبق، يتبين أن الجودة الشاملة هي عبارة عن ثقافة جديدة يجب أن تتبناها الجامعات، كونها تهتم بالعناصر التالية:[1]

"– التركيز على الطلاب والمستفيدين واحتياجاتهم.

– اعتبار الجودة جزء رئيسي من إستراتيجية الجامعة.

– التركيز على الاستمرارية في التحسين.

– اعتبار كل فرد في الجامعة أو الكلية مسؤولا عن الجودة.

– شمولية العمليات والأنشطة التي تطور وتغير ثقافة الجامعة لتركز على جميع جوانب الجودة عبر عناصرها المختلفة وهي: المصادر، والمدخلات، والتشغيل، والمخرجات، والاستخدامات، والمقارنات الرقابية، والبيئة والقيادة.

– التركيز على مشاركة العاملين والمديرين، وتقوية الطاقات والإمكانات لتنفيذ معدلات الجودة العالية".

وقد حدد "ريد Reid" و"شو Shaw" خصائص الجودة في التعليم الذي يجب أن يركز على أن الجودة في التعليم ترتبط بملائمته للغرض، وأن لهذه الجودة في التعليم صفات هي:[2]

"– المنهاج الدراسي المناسب لحاجات الكلية واهتماماتها وأهدافها.

– نظام تقويم يقيس بدقة مدى اكتساب الطلبة للمعلومات.

– نسبة احتفاظ عالية ونسب تسرب منخفضة.

---

[1] محمد عوض الترتوري، أغادير عرفات جويحان، مرجع سابق، ص.ص 78.77

[2] مهدي صالح السامرائي، صبيح كرم الكناني، مرجع سابق، ص108.

– نسبة نجاح عالية أكثر من تلك التي تحرزها مقررات مرادفة بنوعية أقل جودة".

ويمكن قياس الجودة في التعليم عن طريق ما يلي:[1]

"– **قياس الجودة بدلالة المخرجات:** وتشمل المتعلم، والمعلم، والمناهج، والمباني، والتجهيزات، وغيرها من المدخلات. ويستند أصحاب هذا المدخل إلى أن المدخلات جوهر التعليم وجودته، إلا أنها ليست كافية في حد ذاتها لضمان الجودة، فالعبرة ليست مجرد توافر المدخلات أو الموارد الجيدة، وإنما في كيفية استثمارها في أحسن صورة ممكنة، فتزايد معدل التكلفة لكل طالب، لا يضمن انعكاسها ايجابيا على المدخلات حتى مع افتراض صلاحيتها لقياس جودة التعليم، فقد تهدر النفقات في أمور ليس لها علاقة جوهرية بالعملية التعليمية.

– **قياس الجودة بدلالة العمليات:** وذلك من خلال عدد المتعلمين، ونسبة المعلمين إلى المتعلمين في المؤسسة التعليمية، ومدة العام الدراسي، ومجموع ساعات الدراسة في اليوم.

– **قياس الجودة بدلالة المخرجات:** وذلك من خلال التحصيل الدراسي.

– **قياس الجودة بدلالة الخصائص الموضوعية:** حيث يرى أصحاب هذا المدخل أن الأفضل لقياس الجودة هو محاولة بدل الجهد، لاشتقاق خصائص أو سمات موضوعية لعمليات الجودة وتحديدها".

4– أساسيات الجودة في التعليم:

لقد حاول بعض التربويين تطبيق مبادئ ديمنج في التعليم لتحسين أداء المؤسسات التعليمية وإدارتها، وتجويد مخرجاتها، ومعايير أداء الطلبة. وفيما يأتي أساسيات الجودة في التعليم:[2]

"– تزويد المدرسين والإداريين بالأدوات والأساليب اللازمة لمساعدتهم على تحسين العملية التعليمية وتجويدها.

– تبني فلسفة الجودة لوجود التعليم في بيئة تنافسية عالمية، وعلى النظم التعليمية مواجهة المنافسة في الاقتصاد العالمي بتعليم الطلاب مهارات جديدة لدعم فلسفة الجودة، وتقبل المجتمع لطالب الجودة، وتحمل مسؤوليات لتحسين معايير الأداء وخدمات الجودة.

– إزالة الحواجز التي تسلب الطلبة والهيئتين التدريسية والإدارية حقوقهم، وتؤدي إلى عجزهم في أداء أعمالهم.

– العمل على تحسين أداء الطلاب والخدمات التعليمية، وأن الهدف هو التنافس في المدارس والمعاهد والجامعات.

– التقليل من الحاجة إلى الاختبارات والتفتيش على المباني والخدمات التعليمية المختلفة.

– ابتكار أساليب جديدة لتقليل تكلفة التعليم.

– إيجاد الحلول البديلة التي تسهم بإحداث عملية تحسين الجودة.

---

[1] حسام الدين رفعت حسين حرز الله، مرجع سابق، ص55.

[2] عثمان فريد رشدي، مرجع سابق، ص.ص 22.21

– مشاركة جميع المعنيين (مدرسين، وإداريين، والطلبة، وأولياء الأمور وغيرهم) في المسؤولية وتشجيعهم على التحدث بحرية والعمل من دون خوف لتحسين مستويات الأداء.

– تنمية ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية والرغبة في التجديد كما وكيفا على جميع المستويات الإدارية".

ويرتكز الإطار العام المقترح للارتقاء بجودة التعليم العالي على العناصر التالية:[1]

"– التعليم الجامعي ذي الجودة العالية دور حاسم في التنمية المستدامة للمجتمع بما فيها تمكينه من الحفاظ على هويته وثرائه والإسهام في الحضارة الانسانية وإكساب المجتمع ثقافة معرفية متميزة ومهارات تنافسية عالية.

– للطلبة الحق الكامل في تعليم جامعي متميز ومرتفع الجودة بمستويات أكاديمية تعكس الطموحات الوطنية والانسانية ودرجات علمية تتوافر فيها المواصفات المعتمدة من جهات الاعتماد المحلية والعالمية.

– ضمان الجودة المتميز للتعليم الجامعي لا يمكن أن يترك للنوايا الحسنة والرغبات الصادقة للقائمين على مؤسساته، بل لابد من وجود نظام محدد وجدي لتطبيقه على مستوى المؤسسات التعليمية. ولابد أيضا من وجود دعائم وركائز تعمل على تنفيذ وتحقيق هذا النظام.

– التطوير الحقيقي للجودة في التعليم الجامعي لن يأتي إلا من داخل الجامعات نفسها ومن داخل الكليات ومن داخل الأقسام بإجراءات وجهود مخططة وواعية يشارك فيها جميع العاملين في الجامعات، وأما السبل الأخرى الخارجية فهي معتمدة منبهة ومساعدة ومسارعة للتطوير المطلوب. مع العلم بأن هيئة الاعتماد قد تحدد المعايير المطلوبة للاعتماد.

– الجامعات بحكم أهدافها وانتمائها ومصالحها وإدراكها لأدوارها المجتمعية تكون بشكل عام حريصة على التصرف بمسؤولية تجاه جودة التعليم فيها وتجاه التجويد المستمر لمستويات مخرجاتها، ولكنها مع ذلك تظل عرضة لبعض السلبيات.

– الدولة هي المسؤولة الأولى عن التخطيط للتنمية الشاملة للوطن وعن تعزيز التعليم الجامعي، ولكن هذه الحقيقة لا تعني أن تكون الدولة هي المسؤول الرئيسي عن تحسين جودة مخرجات التعليم الجامعي، والأفضل لهذه الغاية أن تلعب الدولة دورا تنسيقيا وتدعيميا وأن تقوم كل مؤسسة تعليمية بعمل خطة تعليمية تعتمد على جودة التعليم لنفسها وتترابط مع خطط المؤسسات الأخرى ترابطا تنافسيا.

– يجب أن تكون مؤسسات التعليم الجامعي مستقلة ماليا وإداريا وأكاديميا، تسود أرجاء كل منها الحرية الأكاديمية، وتحترم في جنبات كل منها القيم الانسانية وعلى رأسها المساواة والعدل والتعاون وتكريم الإبداع والابتكار والمبادرة وتشجيع اكتساب المهارات والخبرات".

[1] عبد الراضي حسن المراغي، مرجع سابق، ص.ص 116.115

وكما سبق الإشارة له فإن جودة التعليم تعد مطلبا لتحقيق الأهداف والطموحات التي تسعى إليها المؤسسات التعليمية وصولا إلى الإتقان والتميز. كما تقوم الجودة الشاملة في التعليم أيضا على جملة من الأسس تتمثل في:[1]

"– قيادة الإدارة لضبط جودة التقويم من أجل تقديم خدمات مثمرة.

– مسؤولية كل فرد من أفراد النظام التعليمي عن تحقيق الجودة الشاملة.

– محاولة منع الأخطاء وذلك بالأداء الوظيفي المتميز.

– اعتماد مواصفات ومعايير قياسية لجودة الأداء والتحقق منه.

– اكتساب ثقة المستفيدين (المخرجات) من الخدمة التعليمية في تحسين جودتها.

– الاهتمام بتدريب الإداريين وأعضاء هيئة التدريس.

– عمل نظام متابعة لتنفيذ إجراءات التطوير.

– تعزيز الولاء والانتماء إلى مهنة التدريس".

5– مبادئ الجودة في التعليم:

إن الجودة في التعليم هي مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية، وهي التي تستطيع أن تفي باحتياجات الطلاب. وعليه يتطلب التخطيط لإدخال الجودة الشاملة ونظمها في مجال التعليم صياغة مبادئ للجودة الشاملة، بحيث تراعي هذه المبادئ الشروط التالية:[2]

"– ارتباط صياغة مبادئ الجودة الشاملة بنتائجها، ويترتب على ذلك ارتباط الاختيار الجيد لمبادئ الجودة بتحسن نتائجها.

– يتطلب تحسين الجودة إدراك أفراد المؤسسة لأدوارهم، والإعداد الجيد لهذه الأدوار عن طريق التدريب.

– تزويد المدارس بالجوانب التطبيقية لتحسين الجودة، والتركيز على الجانب العملي والاهتمام باحتياجات الطلاب وربطها باحتياجات سوق العمل."

وعليه فإن نظام الجودة الشاملة في التعليم الجامعي يتضمن العديد من المبادئ الواجب التقيد والالتزام بها لتحقيق النجاح في تطبيقها، ومن أهمها:[3]

"– الوعي بمفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لدى جميع المؤسسات الإدارية والعملية بالجامعة حتى يسهم الجميع عن اقتناع في نجاح تنفيذ الجودة الشاملة.

– وجود أهداف محددة وواضحة للجامعة، يشارك في صنعها جميع العاملين، كل قدر إسهامه بحيث يكون لهذه الأهداف توجه مستقبلي طويل وقصير الأمد وتحقق رغبات الطلاب والعاملين والعملاء.

---

[1] طارق عبد الرؤوف، مرجع سابق، ص.ص 57.56

[2] صلاح الدين المتبولي: **قضايا تربوية التربية ومشكلات المجتمع**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2003، ص177.

[3] سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، مرجع سابق، ص–ص 191–194.

– توافر القيادة الفعالة التي تتمكن من تنمية مفهوم وثقافة الجودة لدى العاملين بالجامعة، وتستطيع تحديد الاحتياجات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ العمل بنجاح، ولديها القدرة على تحديد الواقع الحالي للجامعة، وما هو متوقع في المستقبل، والفجوة بين الاثنين وتلتزم التحسين المستمر للجودة.

– التزام إدارة الجامعة بتنمية ثقافة الجودة والحرص على تنفيذ أسسها.

– تبني فلسفة منع الخطأ، وليس مجرد كشفه والتركيز على تصحيح العمليات.

– احترام العاملين في الجامعة، ومراعاة حقوقهم وتلبية رغباتهم بما لا يتعارض مع تنفيذ العمل ومصلحته.

– الالتزام بالموضوعية والصدق في عرض البيانات والمعلومات المتعلقة بمجالات العمل المختلفة بالجامعة.

– استخدام مدخل المشكلة في تنفيذ الجودة، والتغلب على المعيقات التي يواجهها باعتباره المدخل الملائم لتحسين الجودة. ومن الأساليب التي تسهم بشكل فعال في تنفيذ هذا المدخل ومن ثم تحسين الجودة: العصف الذهني، تحليل باريتو، تحليل السبب والأثر، وخرائط المسار والأشكال البيانية.

– تصميم البرامج التعليمية والمناهج الدراسية واختيار الأساليب التعليمية في ضوء دراسة احتياجات ومتطلبات سوق العمل والعملاء، من حيث الأعداد المطلوبة والمواصفات المتوقعة في المتعلمين ومتابعة التغير الذي يحدث في هذه التوقعات من آن لآخر.

– تحقيق التكامل بين البرامج التعليمية للأقسام المختلفة على مدى سنوات الدراسة في مرحلتي البكلوريوس والدراسات العليا، باعتبار أن حسن إعداد الطالب في مرحلة معينة يسهم في تأهيله للمرحلة الآتية.

– تبني استراتيجيات وطرق جديدة لتنفيذ الأعمال المختلفة، ورؤية كل عملية من العمليات التعليمية أو الإدارية في ضوء النظام ككل.

– انفتاح الجامعة على البيئة المحيطة بمؤسساتها المختلفة.

– الاعتماد على الرقابة الذاتية والتقويم بدلا من الرقابة الخارجية.

– الاستخدام الذكي لتكنولوجيا المعلومات، ووجود قاعدة بيانات متكاملة يتم استخدامها بصفة دورية بالشكل الذي يضمن سلامة ما يتخذ من قرارات، مع مراعاة أن تكون تلك البيانات ممكنة لاعتبارات السرعة، والدقة وسهولة الاسترجاع. وقد تتعلق بسياسات وشروط القبول أو تعكس احتياجات سوق العمل أو تتعلق بتقييم البرامج والأفراد المشاركين في العملية التعليمية.

– تطبيق مبادئ التعليم المستمر والتدريب المتواصل للعاملين على عمليات الجودة الشاملة وعلى كل جديد، مع التأكيد على أن يكون التدريب مرتبطا مباشرة بتحسين الجودة ومن أمثلة ذلك تدريب أعضاء هيئة التدريس على الحاسوب وتشجيعهم على المشاركة في الندوات والمؤتمرات المحلية والعالمية.

– التركيز على العمل الجماعي، وليس على العمل الفردي وتحقيق الترابط والتعاون بين الأقسام والنظم الفرعية، وبين الجهات الإدارية والعاملين، وذلك من خلال توحيد الهدف والتركيز على اكتساب المهارات

اللازمة للتعامل مع الغير وإتاحة الفرصة لتبادل المعلومات والخبرات مما يسهم في اتخاذ القرارات الرشيدة وحل المشكلات.

– إدراك أهمية الوقت كمورد رئيسي.

– تقليل التكلفة بقدر الإمكان، مع الحرص على أداء العمل بشكل جيد وتحقيق الأهداف المتوقعة.

– التخلص من الخوف لأنه يقلل من عمليات المبادأة والتجديد والإنتاجية، ويتيح الفرصة لتبادل المعلومات غير الصحيحة، ويعيق استخدام مداخل إدارية أكثر حداثة وتعاونا مثل: الإدارة التشاركية، والتقييم والتحسين المستمر بمعنى أن يكون على مستوى الجامعة جهاز متخصص، وعلى مستوى عال من الكفاءة العلمية والعملية، يتولى مهمة القياس والتقييم المستمر لجودة البرامج التعليمية، ويعمل على تحديث تلك البرامج وتطويرها بالشكل الذي يتناسب مع احتياجات سوق العمل من جهة ومع التطورات العالمية والتكنولوجية من جهة أخرى. وينبغي أن لا يقتصر التحسين على محتويات البرامج التعليمية فقط بل يمتد ليشمل طرق وأساليب تنفيذها وتقييمها.

– وجود دليل موثق يتضمن كل ما يتعلق بمقومات الجودة وأسس إدارتها".

ويرى "منصور" أن من مبادئ الجودة تتمثل فيما يلي:[1]

"– **المشاركة:** تأتي عن طريق تحمل الطلاب والآباء المسؤولية بامتلاكهم لمهارات الجودة وحل المشكلات.

– **المبادأة:** تشير إلى أن هيئة التدريس والإدارة يجب أن يجدوا لأنفسهم قيم جودة محددة داخل المؤسسة، وذلك بالتخلي عن الأساليب الروتينية داخل المؤسسة.

– **التطوير المستمر:** وذلك لتحقيق تدعيم قيم التربية لدى الطلاب، من خلال التفاعل المستمر والعمل على تحقيق التوازن والاستثمار الأمثل للموارد المتاحة، من خلال التخطيط والتقويم المستمر.

– **سرعة رد الفعل:** يقصد بها الاستجابة السريعة لمتطلبات المستفيد، من خلال تحسين زمن الاستجابة وما يتطلبه من مراجعة العمليات والأهداف والأنشطة، من خلال عمليات القياس المستمر الذي يؤدي إلى تحسين الجودة، إذ تمثل عملية رد الفعل أهمية كبيرة في تحقيق رضا المستفيد.

– **الرؤية الإستراتيجية:** لدى كل من المستفيدين وترجمتها إلى خطط مستقبلية، إذ لا تقتصر على فئة معينة في المؤسسة التعليمية، بل تشمل جميع أعضاء المؤسسة، أي أن كل شخص بمثابة رائد جودة.

– **المنفعة والتعاون:** مع سائر المؤسسات الإنتاجية في المجتمع، من خلال تبادل المنافع بين المؤسسة التربوية ومؤسسات المجتمع المدني".

---

[1] حسام الدين رفعت حسين حرز الله، مرجع سابق، ص.ص42.43

أما تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التعليم الذي اهتم بها "مالكوم" فتعني مجموعة مبادئ من أهمها ما يلي:[1]

"– أن الإداريين وأعضاء هيئة التدريس يجب أن يسعوا جميعا من أجل تحقيق الجودة.

– التركيز يجب أن يتم على منع الطلاب من الفشل بدلا من دراسة الفشل بعد وقوعه.

– استعمال الضبط الإحصائي بدقة لتحسين عمليات الإدارة والعائد من الطلاب.

– التدريب الأولي هام جدا لإدارة الجودة، وكل فرد في المؤسسة يجب أن يدرب من أجل الجودة.

– ضرورة الاتفاق على معايير واضحة تحدد سنويا جودة العمليات والمخرجات".

وعليه فإن الخريج من الجامعات التي تعتمد على تطبيق مبادئ الجودة الشاملة يتمتع بمجموعة من الخصائص والمميزات، أهمها:[2]

"– إتقان مهارات التفكير المعرفية والتطبيقية.

– لديه مهارات أداء شخصية ومقدرة على التعلم الذاتي.

– يكتسب مهارات التكيف والاعتماد على النفس.

– يحترم الحقوق الانسانية ولديه ثقة بالنفس.

– الحفاظ على البيئة والالتزام بالقيم الخلقية.

– القدرة على فهم المشكلات الدولية والتعامل معها.

– اكتساب مهارات التفكير العلمي، واستخدام تقنيات المعلومات".

6– فوائد تطبيق الجودة في التعليم:

إن ظهور الجودة الشاملة لم يكن محض الصدفة، ولكنه تراكم للخبرات البشرية وتطور حسب الضرورة المقتضات والتسارع المتلاحق في الأحداث، وهو ما يجعل الجودة الشاملة هدفا لكل المؤسسات الطموحة.

ويرجع الاهتمام بالجودة لعدة دوافع وأسباب تتمثل أساسا في:[3]

"– التوسع والتنوع الهائل الذي شهدته نظم ومؤسسات التعليم العالي وظهور أنواع وأنماط جديدة من مؤسسات وبرامج وتخصصات علمية ومهنية في التعليم العالي.

– ارتفاع أعداد الملتحقين في المؤسسات وتزامن ذلك بنقص الاعتمادات المالية وتدهور في البنية الأساسية مما أدى إلى تدهور نوعية التعليم والأنشطة البحثية والأكاديمية.

– زيادة إدراك كثير من الحكومات ومؤسسات التعليم العالي والمنظمات والجهات الحكومية والإقليمية والدولية بأهمية ضمان جودة المدخلات والعمليات والمخرجات لمؤسسات التعليم العالي لتقوم بدورها في

---

[1] حسن حسين البيلاوي وآخرون، مرجع سابق، ص27.

[2] صلاح الدين المتبولي، مرجع سابق، ص193.

[3] سوسن شاكر مجيد، مرجع سابق، ص26.

وضع وتطبيق معايير ومؤشرات وإجراءات مقننة وموضوعية بدلا من الاعتماد على معايير التقويم الذاتي أو تقويم الأقران.

– نشأة وتطور وانتشار التعليم العالي وظهور أنواع جديدة من مؤسسات وبرامج التعليم العالي (الجامعات الالكترونية، المفتوحة، برامج الانتساب، التعليم بالمراسلة).

– حاجة المؤسسات العاملة تحت مظلة التعليم العالي إلى تقويم طرق أدائها في كافة الأنشطة لكي تضبط المدخلات وتظهر المخرجات بصورة جلية".

وعليه فإن القسط الأكبر من مسؤولية تحقيق الجودة الشاملة في التعليم يتحمله أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية. ومن هذا المنطلق، فإن تطبيق الجودة الشاملة في التعليم بوجه عام وفي التعليم العالي بوجه خاص يشتمل على ما يلي:[1]

"– رسم سياسة الجودة الشاملة من حيث تحديد المسؤول عن إقامة الجودة الشاملة وإدارتها، وتحديد كيفية مراجعة النظام وتحديد المهمات المطلوبة وإجراءات تنفيذها، وكيفية تصحيح الإخفاق في تنفيذ الإجراءات.

– الإجراءات، وتشمل القدرة على التسجيل، تقديم المشورة، تخطيط المنهج، التقويم، إعداد مواد التعليم، واختيار العاملين وتطويرهم.

– يفترض أن تكون تعليمات العمل واضحة وقابلة للتطبيق.

– المراجعة، ويقصد بها الوسيلة التي تتمكن المؤسسة من خلالها التأكد من تنفيذ الإجراءات.

– الإجراء التصحيحي ويعني تصحيح ما أغفل أو ما تم عمله بشكل خاطئ.

– الخطوات الإجرائية، أي وضع معايير لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة".

ومنه فإن نظام الجودة الشاملة في التعليم الجامعي يهدف إلى تحسين مستوى الخريجين من الطلبة وتقليل تكلفة الإعداد بما يتناسب مع المكونات المادية المتاحة، ورفع الروح المعنوية للعاملين بمؤسسات التعليم العالي لتحقيق الأهداف التعليمية للجامعة، وتقليل الاختلافات في جوانب الإعداد الثقافية والأكاديمية والمهنية، وذلك لضمان التحسين المستمر في طرق التدريس وأساليب التقويم واستثمار الوقت.

وعلى هذا الأساس لا يمكن للجودة أن تتحقق في التعليم إلا من خلال تأسيس المنهج الفكري السليم الذي تسير عليه هذه العملية التعليمية. ومن خلال استقراء بعض الكتابات والبحوث والدراسات التي تناولت تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، تم التوصل إلى مجموعة من الفوائد التي يمكن أن تتحقق في حالة تطبيق الجودة الشاملة في التعليم منها:[2]

"– دراسة متطلبات المجتمع واحتياجات أفراده والوفاء بتلك الاحتياجات.

– أداء الأعمال بشكل صحيح، وفي أقل وقت وبأقل جهد وأقل تكلفة.

– تنمية العديد من القيم التي تتعلق بالعمل الجماعي وعمل الفريق.

---

[1] رافدة عمر الحريري، مرجع سابق، ص.ص 83.82

[2] أمجد محمود محمد درادكة: **الإدارة والتخطيط التربوي رؤى جديدة**، عالم الكتب الحديث، إربد (الأردن)، ط1، 2009، ص 93.

– إشباع حاجات المعلمين وزيادة الإحساس بالرضا لدى جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية.

– تحسين سمعة المؤسسة التعليمية في نظر المعلمين والطلبة وأفراد المجتمع المحلي، وتنمية روح التنافس والمبادأة بين المؤسسات التعليمية المختلفة.

– تحقيق جودة المتعلم سواء في الجوانب المعرفية أو المهارية أو الأخلاقية.

– بناء الثقة بين العاملين بالمؤسسة التعليمية ككل وتقوية انتمائهم لها.

– توفير المعلومات ووضوحها لدى جميع العاملين.

– تحقيق الترابط الجيد والاتصال الفعال بين الأقسام والإدارات والوحدات المختلفة في المؤسسات التعليمية.

– الإسهام في حل كثير من المشكلات التي تعيق العملية التعلمية التعليمية في المؤسسة.

– تنمية العديد من المهارات لدى أفراد المؤسسة التعليمية مثل مهارة حل المشكلة وتفويض الصلاحيات وتفعيل النشاطات وغيرها.

– تحقيق الرقابة الفعالة والمستمرة لعملية التعلم والتعليم.

– تحقيق مكاسب مادية وخبرات نوعية للعاملين في المؤسسة التعليمية ولأفراد المجتمع المحلي والاستفادة من هذه المكاسب والخبرات وتوظيفها في الطريق الصحيح لتحقيق التنمية المجتمعية الشاملة".

مما سبق، يمكن تلخيص فوائد تطبيق نظام الجودة الشاملة في الجامعات بمجموعة من النقاط الأساسية منها: تطوير المناهج، وأساليب القياس والتقييم، تحسين الاهتمام باستخدام تكنولوجيا التعليم ورفع مستوى أداء العاملين من أكاديميين وإداريين، وتحسين مخرجات التعليم، وزيادة رضا الطلاب والمجتمع، وزيادة إنتاج البحث العلمي في الجامعة. ومن هنا تبرز أهمية الجودة بأبعادها في العملية التعليمية في سعيها إلى التميز في تقديم خدماتها التعليمية إلى الطالب وإلى سوق العمل، وهذا التميز لا يتحقق إلا من خلال الارتقاء إلى مستوى متميز من الجودة.

7– معوقات تطبيق الجودة الشاملة:

إن عملية تحسين جودة التعليم، ومراجعة معايير الأداء أصبحت ضرورة ملحة في وقتنا الحاضر، نظرا لما يعانيه النظام التعليمي من مشكلات وصعوبات تحد من قدرته على مواكبة التغيرات والتحديات المعاصرة. وعلى الرغم من أن تطبيق الجودة الشاملة في التعليم في بعض الدول قد حقق نجاحا في تطوير التعليم، والتغلب على العديد من جوانب الضعف والقصور فيه، إلا أنه لا زالت هناك بعض الصعوبات التي تواجه تنفيذ الجودة الشاملة، والتي تعيق تحقيق الأهداف المنشودة وتؤثر سلبا على النتائج المرجوة.

ومن بين أهم معوقات تطبيق الجودة الشاملة ولاسيما في مؤسسات التعليم الجامعي، والتي يجب أن نأخذها بالحسبان، لمعرفة كيفية التعامل معها ومحاولة تجنبها وتجاوزها قدر الإمكان، ما يلي:[1]

"– نقص المعرفة وعدم الإلمام الكافي بأبعاد الجودة الشاملة وكيفية التخطيط السليم لمنهجيتها وعدم توفير تدريب فعال وكاف للقيادة الإدارية وهيئة التدريس في الكلية.

– يجد بعضهم أن مفاهيم الجودة الشاملة وأدواتها تنطبق أساسا على قطاع الإنتاج، لذا تعد مصطلحاتها صناعية وتجارية لا صلة لها بعالم التعليم بسبب جذورها الصناعية.

– مقاومة رؤية الطلبة بوصفهم (زبائن) مستفيدين.

– استبعاد إدارة الجودة الشاملة، لأنها لا تعدو أكثر من موضة جديدة سرعان ما تخبو وتنتهي.

– المركزية التقليدية في صنع سياسات التعلم العالي ترفض أنموذج إدارة الجودة الشاملة لكونه أنموذجا استشاريا ديمقراطيا قائما على المشاركة.

– عدم تحديد حاجات المستفيد تحديدا دقيقا يؤدي إلى الخدمة المقدمة له، بحيث أنها لن تفي بالغرض المطلوب.

– القول الكثير والفعل القليل؛ إذ أن منهج إدارة الجودة الشاملة يستدعي التطبيق العلمي والجهد الجاد والطويل؛ إذ لا مكان للشعارات والدعاية في النهج الإداري الجديد.

– النقل الحرفي من نماذج مطبقة في مؤسسات أخرى من دون تكييفها على وفق معطيات بيئة الكلية الداخلية والخارجية، ويقودها هذا بالتأكيد إلى الإخفاق والفشل.

– الإخفاق في ترجمة الجودة المطلوبة إلى معايير محددة تتفق وحاجات المستفيدين.

– التطبيق دفعة واحدة وعلى نحو شامل قد يحدث فوضى ومشكلات كثيرة مما يتطلب أن يكون التطبيق تدريجيا في مجالات محددة ومنتقاة.

– التركيز على الجانب التقني على حساب الجانب البشري في الوقت الذي يعد العنصر البشري هو الأساس لكونه هو الذي يطبق هذا المنهج الإداري الحديث، لذا يجب الموازنة بين أركان الجودة الثلاثة: العنصر البشري، والثقافة، والمناخ البيئي.

– الإخفاق في التعامل مع مقاومة التغيير عن طريق الضعف والقسوة يؤدي إلى ردة فعل عكسية.

– استعمال النتائج، إن نتائج تطبيق إدارة الجودة الشاملة تكون طويلة الأمد لكونها عملية تغيير، والتغيير يحتاج إلى وقت كاف لتظهر نتائجه".

ومن بين المعوقات أيضا التي قد تقف حائلا أمام تطبيق الجودة الشاملة ووضع المعايير المناسبة لها، ما يلي:[2]

"– الافتقار إلى هدف ثابت للتطوير المستمر على المدى البعيد في الجامعات.

---

[1] سعيد جاسم الأسدي، مرجع سابق، ص.ص 522.521

[2] طارق عبد الرؤوف، مرجع سابق، ص83.

– التركيز على التقويم للأداء والمعدلات السنوية مما يؤدي إلى التركيز على الخريجين من حيث العدد والكمية وليس على النوعية أو المواصفات والى توافقها مع احتياجات السوق.

– غياب الفهم الكامل والواعي لمعنى الجودة الشاملة وأهدافها ومسؤولية كل من يعمل في الجامعة عن المشاركة في تحقيقها.

– الاختيار غير السليم للقيادات المسؤولة عن إدارة المؤسسات الجامعية أو تلك المسؤولة عن تطوير القوانين واللوائح التي تحكم سير العمل.

– نقص تأييد والتزام الإدارة العليا لتطبيق هذا المفهوم.

– مقاومة العاملين في مؤسسات التعليم العالي لعملية التغيير".

ويوجز بعض الباحثين المعوقات التي تحول دون النجاح الكامل في تطبيق الجودة الشاملة في التعليم، فيما يلي:[1]

"– نقص الإمكانات المادية وضعف مدخلات التعليم المتوفرة مقارنة بالدول المتقدمة التي تطبق الجودة الشاملة.

– ضعف ثقافة الجودة لدى العاملين في مجال التعليم العام والعالي وحتى المستفيدين من برامج الجودة الشاملة في المجتمع.

– نتائج تطبيق الجودة الشاملة تحتاج إلى مدة زمنية طويلة نسبيا وتطبيق خطط إستراتيجية طويلة المدى، وليس تخطيطا تكتيكيا سريعا.

– أصبح تطبيق الجودة الشاملة مفهوما يركز على الشكل وليس على المضمون، بمعنى ان المؤسسات التعليمية تسعى إلى إنشاء دوائر ومراكز في الجامعات تتعلق بالجودة الشاملة بشكل شكلي دون الوعي الكامل باليات التطبيق والتنفيذ، ودون الدعم المادي والمعنوي من الإدارة العليا.

– عدم وجود تعاون كامل بين الجامعات ومراكز الجودة فيها بالعناصر والمؤسسات المستفيدة من الجودة، بمعنى ضعف العلاقة بين الجامعات والمجتمع المحلي.

– إمكانات المدارس والنظام المركزي المطبق في مجال التعليم لا يسمح للمديرين والمعلمين بالحرية الكاملة لتطبيق الجودة الشاملة، وكذلك ضعف كفايات المعلمين والمديرين".

كما يمكن إرجاع سبب فشل تطبيق الجودة الشاملة إلى الأسباب التالية:[2]

"– عدم تبني البرنامج الذي يتناسب مع ثقافة المؤسسة وأفرادها.

– الاعتقاد بأن الشعارات هي التي تحقق النتائج، وأن معايير قياس الجودة غير واضحة، وأنها متجددة لقياس مدى التقدم والانجاز.

– سوء التخطيط وافتقاد الانضباط والقيادة والسعي لتحقيق النتائج قصيرة الأمد.

---

[1] فاطمة موسى الخالدي، مرجع سابق، ص103.

[2] دلال ملحس استيتية، عمر موسى سرحان، مرجع سابق، ص87.

– التسرع في التنفيذ قبل توفر الضمانات الكافية للنجاح وقبل تهيئة البيئة الملائمة.

– عدم قدرة المنظمة على خلق ثقافة يتم من خلالها تشجيع الأفراد على المساهمة بآرائهم وأفكارهم، بالإضافة إلى عدم قدرة الإدارة على تغيير أساليبها وطرق انجازها للنشاطات.

– عدم التزام الإدارة العليا، والتكلفة العالية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، والاعتقاد بأن الجودة ليست أولوية قصوى، وأن النتائج قد تكون غير محسوسة".

وقد قدم "Sallis" بعض معوقات تحديد وتطبيق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، وهي:[1]

"– أن الجودة التعليمية والأكاديمية نسبية غير محددة المعايير، فمفهوم الجودة من أكثر المفاهيم التي يختلف إدراك ما تعنيه من سياق إلى سياق.

– تحديد عملاء الجودة في التعليم الجامعي، حيث إن مصطلح العميل قد يحتوي على خليط معقد من الأطراف المشاركة والتي لها مصلحة في التعليم الجامعي مثل: الطالب، المجتمع ومؤسسات الإنتاج، والعاملين وأعضاء هيئة التدريس.

– منتج التعليم الجامعي، وهذا يعني من العميل في التعليم الجامعي؟ هل هو الطالب أم البرامج الأكاديمية؟.

– الجودة كملائمة للأهداف، حيث إن تعريف جودة التعليم الجامعي بمدى ملائمته للأهداف الموضوعة يتجنب قضايا تحديد من هم عملاء التعليم الجامعي وذلك بالعودة إلى أهداف المؤسسة، بحيث يصبح إحراز الجودة مقرونا بمدى الفاعلية المؤسسية في انجاز الأهداف.

– مدى إمكانية تعميم الجودة الجامعية، وهذا يتوقف على مدى إمكانية قياس جودة الأداء الجامعي بدقة، وعلى مدى إمكانية استخدام مؤشرات الأداء لتحقيق ذلك القياس الدقيق".

ومن صعوبات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم أيضا "إتباع أنظمة وسياسات لا تتوافق مع أسلوب الجودة الشاملة كتحكم الروتين، وتقليد ومحاكاة تجارب ناجحة في مؤسسات أخرى دون مراعاة للفروق، وعدم التقدير الكافي لأهمية العنصر البشري ودوره القيادي، وعدم اتساق سلوكيات القادة مع أقوالهم، وعدم مراعاة التوازن بين الأهداف طويلة الأجل، وعدم الإنصات للنقد، وغلبة الطابع العدائي للمؤسسة، ورفض التغيير، والتركيز على الجوانب المتصلة بالمؤسسة، وإهمال العلاقات الانسانية، وصعوبة توفير المعلومات الكافية عن الانجازات".[2]

ومن هذا المنطلق، فإن اختيار إدارة الجودة الشاملة كمدخل في جامعاتنا لتحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية وتحسين مستوى الخريج يتطلب توافر عدة عوامل، أهمها:[3]

"– اهتمام إدارة الجامعة بجودة مدخلات عملية التعليم الجامعي والعملية التعليمية نفسها ومخرجاتها.

---

[1] رافدة عمر الحريري، مرجع سابق، ص75.

[2] أحمد البستان وآخرون: **الإدارة والإشراف التربوي النظرية البحث الممارسة**، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 2003، ص293.

[3] طارق عبد الرؤوف، مرجع سابق، ص86.

– أهمية توحد الإدارة الجامعية بسوق العمل حيث يجب أن تتحرى جيدا احتياجات وتوقعات هذه السوق من الخريجين مع إدراك أن هذه الاحتياجات والتوقعات تتغير من وقت لآخر.

– تحديد مستويات الجودة في كل مجالات وأنشطة الأداء بحيث تستهدف الإدارة بلوغها من خلال برنامج التطوير المستمر.

– الاهتمام بسلامة وجودة تصميم البرامج التعليمية.

– التدريب والتطوير المستمر لكافة مستويات العاملين مثل تدريب المديرين على الأداء ومجالاتها المتعددة من خلال المشاركة في ندوات ومؤتمرات الإدارة المحلية الخارجية وتدريب أعضاء هيئة التدريس والمدرسين المساعدين والمعيدين على الاستخدامات المتعددة والمتزايدة للحاسب الآلي والانترنت في العمليتين البحثية والتعليمية.

– الاهتمام بصياغة الاختيارات بأسلوب منهجي موضوعي في كافة المراحل الدراسية بحيث تقيس مدى تحصيل وفهم الطالب وقدرته على التحليل وليس على الحفظ".

وتجدر الإشارة هنا، إلى أن عملية قياس الجودة التعليمية عملية صعبة ومعقدة، وذلك لعدة أسباب منها:[1]

"– إن عملية تقييم الجودة عملية معقدة، حيث لا يوجد بعد واحد بسيط يقيس الجودة وإنما تتضمن مجموعة من الأبعاد المتداخلة المتفاعلة.

– إن الخبرات خارج الصف الدراسي تلعب دورا مهما في عملية التعلم، ولذلك لا يمكن القول على نحو دقيق أن التدريس يسبب التعلم، فالتنوع في مصادر المعرفة والتعلم تجعل من الصعب عزو التغير الحادث في سلوك ومعرفة الطالب إلى مصدر واحد، وكذلك لدور الدافعية والاتجاهات نحو التعليم في تحديد مستوى التعلم.

– إن مفهوم الجودة مفهوم محمل بالقيم، وذلك يعني تأثر الحكم على الجودة بالمنظور الشخصي المنبثق عن الذاتية الشخصية وبالبيئة المحيطة.

– إن محاولة ترتيب مؤسسات التعليم –وبخاصة الجامعات والكليات– على ضوء مقياس عددي دقيق تعتبر عملية صعبة المنال، فالمؤشرات الكمية الرقمية في الحكم تقوم على نسب ومعدلات، في حين أن التعليم داخله معاملات وعناصر تستعصي على التكميم والحصر والقياس والمعايرة، كما أن داخل العملية التعليمية قيمة مضافة من مصادر وعوامل متعددة وليس في الإمكان حسابها ورصدها أو قياسها وإدراك مدى تأثيرها".

---

[1] أشرف السعيد أحمد محمد: **الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية بين رؤية ما بعد الحداثة والرؤية الإسلامية**، مرجع سابق، ص.ص 238.237

8- معايير الجودة الشاملة في التعليم:

تمثل جودة التعليم الجامعي اليوم أهم تحدي يواجه نظم التعليم في جميع دول العالم الثالث، وذلك بالتركيز على تحقيق الجودة النوعية الشاملة داخل نظم مؤسسات التعليم العالي ووحداتها الإدارية والأكاديمية، بغية الارتقاء بجودة خدماتها ومخرجاتها. وقد برز الاهتمام بقضية الجودة الشاملة في الجامعات من خلال مجموعة من القضايا لتحقيق الجودة مثل: تحسين جودة الممارسة التدريسية، تحسين أوضاع هيئة التدريس والموظفين، تحسين جودة البحث العلمي، تحسين فرص نجاح الطالب.

ففي ظل الاهتمام العالمي المتزايد بالجودة ليس فقط جودة السلع والمنتجات وإنما أيضا جودة الخدمات، أصبح من الأكيد أن الجودة ليست خيارا بل ضرورة لنجاح أي نظام. وهناك معايير يتم بموجبها قياس جودة ونوعية الخدمة المقدمة، ويجب على الأفراد العاملين الالتزام بها حتى يتم ضمان الأداء بشكل أفضل، وبالتالي تقديم خدمات ذات جودة عالية ترضي رغبات واحتياجات المستفيدين منها.

ولدراسة معايير ضمان تحقيق الجودة في التعليم العالي هناك أربعة مداخل أساسية، وهي:[1]

"أ- **المدخلات:** يعتمد أداء المؤسسات التعليمية أساسا على عدة أمور من أهمها المدخلات كانتقاء الطلاب المتميزين أو ذوي المعدلات العالية، وتوافر الموارد المتاحة، كالتسهيلات ومخصصات البحث. ولابد من التركيز على ضرورة الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة وتخصيص تلك الموارد وفقا للاحتياجات والأولويات المحددة.

ب- المخرجات: المقصود بالمخرجات الطلبة الخريجين وخصائصهم ومؤهلاتهم بالإضافة إلى المخرجات الأخرى كالمطبوعات والبحوث المنشورة وخدمة المجتمع. ويمكن قياس جودة المخرجات برؤية أكثر شمولية للمخرجات حيث لا تقتصر المخرجات على الخريجين فقط بل تشمل كذلك أطرافا أخرى كأفراد المجتمع عند استفادتهم من خدمة المجتمع التي تقدمها المؤسسات التعليمية.

ج- القيمة المضافة: تعني القيمة المضافة ما أضافته المؤسسة التعليمية على معلومات الطالب ومعارفه ومهاراته، فلابد أن يكون هناك فروقات في مستويات تلك المعلومات والمعارف والمهارات بين دخول الطالب ومستوياتها عند تخرجه.

د- المعايير الموجهة نحو العملية: يرى مؤيدو هذا المدخل أن العملية التعليمية أكثر أهمية من المدخلات أو المخرجات، وأن طريقة أداء العملية لها أثر في جودة التعليم فهي التي تصنع الاختلاف والفرق في التعليم ذو الجودة العالية، والعملية التي يتشكل بها محتوى المنهج والمداولات حول ما تقدمه هذه المناهج هي التي تحدد الجودة".

[1] محفوظ أحمد جودة، مرجع سابق، ص.ص 376.375

بينما يرى "محمد عبد الرزاق إبراهيم" أن طرق توكيد الجودة في نظام التعليم الجامعي تتمثل في الشكل التالي:[1]

الشكل رقم (01): عناصر التحسين المستمر لجودة النظام والتعليم

مدخلات النظام Input System	عمليات النظام Process System	مخرجات النظام Output System
1- مواصفات الطالب "الأكاديمية وأشياء أخرى"	1- التصميم	1- انجاز الطالب الأكاديمي وأشياء أخرى
2- مواصفات الكلية	2- المدخلات	2- التخرج /الخسارة / الفشل بعد التخرج
3- التسهيلات والموارد المالية	3- البرامج	3- التعليم الإضافي
4- البرامج	4- الأداء	4- انجازات الوظيفة
5- الخدمات المدعمة	5- نظم المعلومات	
	6- التغذية الراجعة	

وقد أظهرت الجهود البحثية عن اتفاق أغلب الباحثين على البنود العشرة التالية كمعايير للجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، والمتمثلة في:[2]

"- توفر المصادر المادية الكافية لدعم التعليم والتعلم.

- توفر المصادر البشرية الكافية لدعم التعليم والتعلم (والموظفون مؤهلون بشكل مناسب).

- توفر أهداف وغايات واضحة يفهمها كل من هيئة التدريس والطلبة.

- ارتباط محتوى الموضوعات الدراسية بأهداف البرنامج وغاياته.

- تشجيع الطلبة على المشاركة الفاعلة، وإعطائهم المسؤولية الكاملة بتعلمهم.

- معيار البرنامج مناسب للمكافأة.

- التقييم الصادق، والموضوعي والعادل.

- التقييم الذي يغطي مدى واسع من أهداف المساق وغاياته.

- تلقي الطلبة التغذية الراجعة المفيدة من التقييم (وتزويدهم باستمرار بمدى التقدم والتحسن).

- يتخرج الطلبة وقد حصلوا على معرفة ومهارات قابلة للانتقال خارج الجامعة".

---

[1] إبراهيم محمد عبد الرزاق: **منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة**، دار الفكر، عمان، 2003، ص112.

[2] محمد عوض الترتوري، أغادير عرفات جويحان، مرجع سابق، ص.ص 82.81

وقد حدد "فيليب كروسبي Crosby" أربعة معايير لضمان المؤسسة التعليمية للجودة الشاملة، وهي:[1]

"– التكييف أو التعديل لمتطلبات الجودة ويتم ذلك من خلال وضع تعريف محدد وواضح ومتسق للجودة.

– وصف نظام تحقيق الجودة على أنه الوقاية من الأخطاء يمنع حدوثها من خلال وضع معايير للأداء (الجيد/السيئ – العالي/المنخفض – الأول/الثاني).

– تحديد مستويات أداء بمنع حدوث الأخطاء لضمان أداء جيد من أول مرة، حيث لا تقبل أخطاء أو عيوب.

– تقويم الجودة من خلال قياسها بناء على المعايير الموضوعة، وحساب تكلفة كل شيء لم يتم القيام به بشكل جيد من المرة الأولى، وحساب الفاقد، وغيرها من المعايير الكيفية والكمية".

إن عملية البحث عن التميز تستدعي معرفة جوانب القوة والضعف في كل عنصر من عناصر الأداء، مع العمل على تعزيز عوامل القوة واستدراك جوانب الضعف وتصحيحها. ومن هنا لابد من فهم وإدراك محاور الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي قبل البدء في عملية تطبيقها، ويمكن تحديد أهمها فيما يلي:

أ– جودة عضو هيئة التدريس: يقصد بجودة عضو هيئة التدريس تأهيله العلمي، الأمر الذي يسهم في إثراء العملية التعليمية. فعضو هيئة التدريس يلعب دورا هاما في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية التي يعمل بها، وعليه "فإن عضو هيئة التدريس هو الأساس في إنجاح العملية التعليمية التربوية، لذلك ينبغي تأهيله علميا وسلوكيا مما يزيد من فعاليته في تقديم المحاضرات والتفاعل مع الطلبة، وهذا المحور مرتبط بحجم الهيئة التدريسية وكفايتها للحد المطلوب في المواد الدراسية والمقررات الجامعية والتأهيل العلمي والثقافي وتطوير الذات والأداء الأكاديمي والمهني المتميز والمساهمة في خدمة المجتمع"[2].

أما السمات التي يجب أن تتوفر لدى عضو هيئة التدريس فهي:[3]

"* **السمات الشخصية:** وذلك بأن يكون لديه مرونة من التفكير وثقة في النفس، ويتفهم الآخرين ويتقبلهم، ويتأنى في إصدار الأحكام، بحيث لا يعتمد على الأحكام المسبقة أو غير المبنية على أسس علمية صحيحة، ويجب أن يمتلك مهارات الاتصال الفعال والقدرة على الشرح والتوضيح.

* **الكفايات المهنية:** بأن يكون مع الطلبة، يدافع عنهم ويحذرهم من المخاطرة، ويقدم المساعدة لهم في انجاز مهماتهم، ويشجع على التعاون الاجتماعي ويدرك مشاعر الآخرين، وأن يشرك الطلبة بمواقف مثيرة للتفكير، ويتقبل اقتراحاتهم المختلفة ويستمع لهم بشكل جيد.

---

[1] محمد سيد فهمي، مرجع سابق، ص143.

[2] خير الله يونس التركاوي، مرجع سابق، ص119.

[3] يوسف حجيم الطائي وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 276.275

* **الخبرات الموقفية:** يتم ذلك عن طريق معرفة المدرس المتعمقة في مجال تخصصه وقدراته على تقبل الغرابة والأصالة والتنويع في استجابات الطلبة، والقدرة على إدخال المهارات الفعلية في العملية التعليمية، وقدرته على استخدام مهارات الاستماع للطلبة وتوظيفها بشكل جيد بالإضافة إلى قدرته على تقييم العمل اليومي والأسبوعي وتقييم الوحدات التعليمية وفعاليتها.

* **الكفاءة العلمية:** وهي إلمام المدرس بالمعلومات والخبرات التي يحتاجها الطلبة وقدم لهم تلك المعلومات بالشكل السليم والصحيح.

* **الكفاءة التربوية:** أي معرفة المدرس بالطرق التربوية المناسبة في التعامل مع الطالب وكيفية تقديم المعلومات للطالب.

* **الكفاءة الاتصالية:** أي قدرة المدرس على استخدام الطرق المناسبة لتوصيل المعلومات للطلبة بالشكل الصحيح والقدرة على الاتصال بكل أفراد العملية التربوية بما فيهم المجتمع المحلي.

* **الرغبة في التعليم:** حيث تعتبر هذه الخاصية من أهم الخصائص، لأن المدرس إذا لم يملك الدافعية في التعليم فلن ينجح في أداء ونجاح العملية التعليمية".

وعليه فإن جودة أعضاء هيئة التدريس الجامعي من العوامل المهمة لجودة التعليم الجامعي، وترتبط بحجم وكفاية الهيئة التدريسية. ويمكن إيجاز أهم مؤشراته فيما يلي:[1]

"– توفر الضوابط والأسس المتعلقة بقبول أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمعاهد العليا وتحديد الإجراءات والضوابط المتعلقة بها.

– حجم أعضاء هيئة التدريس وكفايتهم إلى الحد الذي يسمح بتغطية جميع الجوانب المنهجية للتخصص.

– الكفاية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، فعلى أعضاء هيئة التدريس أن يناقشوا المعايير اللازمة لهم لتدريس مقرراتهم الدراسية، وأن يظهروا كفاية فيها، وأن تحدد هذه المعايير المعارف والمهارات التي يتوقع امتلاكهم لها، هذا بالإضافة إلى النمو المهني المستمر في مجال تخصصهم.

– مساهمة أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحيط بهم.

– مستوى التدريب الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس.

– الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس، تتمثل الجودة الفكرية للباحثين في اختيارهم لموضوعات بحثية تتسم بالعمق والإبداعية، ويعد حجم البحوث والدراسات والكتب المنشورة والمقالات من مؤشرات الجودة، وبخاصة المنشورة منها في مجلات جيدة السمعة ومحكمة.

– مدى تفرغ أعضاء هيئة التدريس للعمل الجامعي.

– مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الجمعيات العلمية والمهنية وغيرها.

– احترام أعضاء هيئة التدريس لطلابهم سواء في دائرة المقررات أو خارجها."

[1] محمد الدريج، مرجع سابق، ص.ص 61.60

ب- جودة الطالب: "يعد الطالب أحد المحاور الأساسية في العملية التعليمية، لأن هذه المؤسسات أنشئت لخدمته ومن أجله، وتحديد مؤشرات الجودة بهذا المحور متعددة منها انتقاء الطلبة بحيث يراعى في عملية الاختيار تأهيل الطالب صحيا وعمليا وثقافيا ونفسيا ليكون قادرا على الفهم والاستيعاب والتفاعل مع أعضاء الهيئة التدريسية، وتقاس جودته من خلال قدرته على الخلق والإبداع والابتكار والمشاركة في النقاشات التقدرية الذاتية وبناء شخصيته وسلامتها"[1]. ولجودة الطالب لابد من الأخذ بعدد من المبادئ الواجب توافرها فيه لكي يصبح قادرا على التفاعل مع بقية عناصر العملية التربوية لتحقيق الأهداف المنشودة من النظام التربوي، وهذه المبادئ هي:[2]

"* التركيز والانتباه والإصغاء من أجل تقبل المثيرات من قبل المدرس ومجموعة الطلبة أثناء الحوار.

* الاستجابة: حيث تكون الاستجابة وفقا لاستيعاب المعلومات، بحيث لا تخرج عنه إلا إذا كانت متعلقة بجوانب جزئية خاصة به.

* التفاعل الصفي وذلك من خلال تقبل المعلومات التي تطرح أثناء الحصة الصفية والاستجابة لها.

* التقييم والتقويم الذاتي: ويتم من خلال المراجعة الذاتية للمعلومات والسلوكات الفردية للطالب.

* الالتزام بالنظام المدرسي الأكاديمي والمسلكي.

* شمولية عملية التقييم والتقويم للطالب، بحيث يؤخذ بعين الاعتبار جميع الجوانب الشخصية والمسلكية للطالب والقدرات العقلية المتنوعة دون الاقتصار على الجانب المعرفي فقط".

ولكي تتحقق الجودة للطالب وتعلمه، لابد من أن يتميز بالخصائص الآتية:[3]

"- الاندفاع والرغبة في التعلم، فالطالب الجيد هو الطالب الراغب في التعلم ليس لغرض النجاح فقط وإنما ليتزود بالكفايات المعرفية والأدائية والأخلاقية التي تؤهله للتعامل مع مفردات الحياة وتوفر له فرص النجاح في سوق العمل بعد تخرجه واتجاهه للعمل في أي مجال من المجالات التي يعد للعمل فيها.

- القيام بدور المكتشف بمعنى أن الطالب الجدي هو الطالب الذي يتعلم بالاكتشاف على وفق قدراته العقلية والمهارية.

- التجريب والممارسة، وهذا يعني أن الطالب الجيد هو الذي يتعلم بالتجريب والاستقراء وأن تكون له رغبة جامحة في التعلم عن طريق إجراء التجارب واكتشاف الحقائق عن طريقها.

- التعلم بالبحث المستند إلى التشاور والتعاون مع المعلمين.

- التعلم بالمناقشة والحوار الهادف والتفاعل الايجابي بينه وبين المعلم وبينه وبين الطلاب.

- القدرة على استثمار معارفه السابقة في التعلم الجديد".

---

[1] خير الله يونس التركاوي، مرجع سابق، ص119.

[2] يوسف حجيم الطائي وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 279.278

[3] محسن علي عطية: **الجودة الشاملة والمنهج**، مرجع سابق، ص224.

ج- جودة البرامج التعليمية وطرق التدريس: يعد هذا المحور من أهم المعايير التي يجب التركيز عليها وذلك لأنها تعكس الفلسفة التعليمية التي تسير عليها الجامعة. ويقصد بجودة البرامج التعليمية "شموليتها وعمقها ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، ومدى تطويعها بما يتناسب مع المتغيرات العامة، الأمر الذي من شأنه أن يجعل طرق تدريسها بعيدة تماما عن التلقين ومثيرة لأفكار وعقول الطلاب من خلال الممارسات التطبيقية لتلك البرامج وطرق تدريسها".[1]

إن الحكم على جودة المادة الدراسية من منظور الجودة الشاملة يكون من خلال:[2]

"- استجابة المادة للمتغيرات المعرفية والتكنولوجية.

- ما توفره للطالب من توجيه ذاته في الدراسة والبحث.

- توفيرها الأنشطة التعليمية التي تجعل الطالب محور الاهتمام في العملية التعليمية.

- قدرتها على خلق اتجاهات وقدرات ومهارات لدى الطلبة يتطلبها سوق العمل.

- إسهامها في زيادة وعي الطلبة وثقافتهم.

- إسهامها في تنمية القدرة على التحصيل الذاتي للمعلومات عن طريق البحث والتقصي".

أما جودة طرائق التدريس فتعني:[3]

"- ابتعادها عن الإلقاء التلقيني.

- إثارتها الأفكار والدافعية لدى المتعلمين.

- اهتمامها بالتفاعل الايجابي الذي يشكل الطالب محوره.

- اهتمامها بالجوانب التطبيقية.

- تشجيعها التعلم الذاتي.

- حسن استثمارها للوقت والجهد.

- جودة توظيفها التقنيات الحديثة والوسائل التعليمية لتحقيق أهداف المنهج".

د- جودة المرافق والتسهيلات الجامعية: تعد المباني التعليمية وتجهيزاتها محورا مهما من محاور العملية التعليمية وأداة فعالة لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم، لما لها من تأثير فعال على العملية التعليمية وجودتها. و"تتمثل هذه المرافق والتسهيلات في جميع التجهيزات من مباني ومكتبات ومعامل ومختبرات وورش إضافة إلى الأجواء الفيزيقية كالتهوية والإضاءة والضوضاء، حيث أن مرونة المبنى وقدرته ينبغي أن تكون مناسبة للتفاعل بين جميع العناصر في العملية التعليمية التعلمية وقادرا على استيعاب عدد الطلاب، ومدى الفائدة التي توفرها المكتبات من المراجع والكتب والدوريات وغيرها. فضلا عن أن التمويل المالي يعد من أهم عناصر تنفيذ البرامج الجامعية وبدونه يقف نظام التعليم عاجزا عن أداء مهامه

---

[1] محمد صادق إسماعيل، مرجع سابق، ص51.

[2] محسن علي عطية: **الجودة الشاملة والمنهج**، مرجع سابق، ص221.

[3] المرجع نفسه، ص225.

الأساسية، وعند كفايته تقل المشكلات ويسهل حلها، وأن جودة التعليم تمثل متغيرا تابعا لقدرة لتمويل المالي في كل مجال من مجالات النشاط".[1]

هـ- جودة الكتاب التعليمي: يقصد بجودة الكتاب التعليمي "جودة محتوياته والتحديث المستمر له بما يواكب التغيرات المعرفية والتكنولوجية، بحيث يساعد الطالب على توجيه ذاته في دراساته وأبحاثه في جميع أنواع التعلم التي تتطلبها المؤسسة التعليمية منه، كما يجب أن توفر الكتب النشاط التعليمي الذي يكون فيه الطالب محور الاهتمام، ويعمل على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية لديهم، الأمر الذي يسهم في زيادة وعي الطالب، ومن ثم القدرة على التحصيل الذاتي للمعلومات بالبحث والاطلاع مما يثري التحصيل والبحث العلمي".[2]

و- جودة المناهج: "إن جودة المنهج وما يشتمل عليه من موضوعات ومفردات وفصول تعبر عن المعارف والمهارات التي يمتلكها الخريج في مجالات التخصصات المعرفية والمهنية، ومن الضروري شمول المناهج وعمقها ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، ومدى تطويعها بما يتناسب مع المتغيرات العامة وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة للخريج"[3]. ومن المؤشرات المرتبطة بالجودة في المناهج ما يلي:[4]

"- أصالة البرامج وجودة المناهج من حيث المستوى والمحتوى والطريقة والأسلوب.

- إلى أي مدى تعكس المناهج الشخصية القومية وتبتعد عن التبعية الثقافية.

- إلى أي مدى ترتبط بالبيئة وتثري شخصية المتعلم".

ويتم تطوير المنهاج من خلال مجموعة من الخطوات، منها:[5]

"- **تحديد إستراتيجية التعليم:** وذلك بوضع إطار لسياسات تعليمية يستهدف المحافظة عليها في تكامل وتوقيت ملائمين وتوجيهها الوجهة الصحيحة، وينبغي مراعاة خاصيتين عند تحديد إستراتيجية التعليم هما:

* وجوب التركيز على العلاقات بين الأشياء: وذلك بإيجاد سلسلة كاملة من العلاقات الداخلية في النظام التعليمي الموجودة بين مستوياته المختلفة وبين النظام التعليمي ككل والبيئة التي يتواجد فيها.

* وجوب التركيز على التجديد: بحيث يكون شاملا لجميع جوانب العملية التعليمية بهدف إحداث التوافقات التي يحتاج إليها النظام.

- **دراسة الواقع الحالي في ضوء الإستراتيجية المرسومة:** حيث تتضمن هذه الدراسة: طرق التدريس ووسائله، وأساليب التقويم، وإعداد المعلم وتدريبه بالإضافة إلى الإدارة المدرسية.

---

[1] خير الله يونس التركاوي، مرجع سابق، ص.ص 120.119

[2] محمد صادق إسماعيل، مرجع سابق، ص52.

[3] رافدة عمر الحريري، مرجع سابق، ص232.

[4] محمد الدريج، مرجع سابق، ص61.

[5] هاشم فوزي دباس العبادي وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 529.528

- **التخطيط:** عبارة عن عملية منظمة تتضمن اتخاذ مجموعة من القرارات للوصول إلى أهداف محددة وعلى مراحل معينة، وخلال فترة زمنية معينة مستعينا بالإمكانيات المادية والبشرية والمعنوية المتاحة والهدف من ذلك أنها تسهل عملية التنفيذ والتمويل والتغيير في العملية التعليمية".

ز- جودة الإدارة الجامعية والاستقلالية: الإدارة الجامعية هي حلقة الوصل بين عناصر العملية التعليمية الجامعية أي الطالب والمدرس والمنهج التعليمي، لذلك فهي وسيلة وليست غاية. ويقصد بها جودة العملية الإدارية التي تتألف من عناصر أساسية هي التخطيط والتنظيم والقيادة والرقابة وتقويم الأداء، بما يسمح بحسن استخدام الموارد المتاحة البشرية والمادية والمالية والمعلوماتية. وعليه فإن جودة الإدارة الجامعية "تتعلق باتجاه وسياسة الجامعة ومدى التزام ومبادرة القيادة الجامعية ببرامج إدارة الجودة الشاملة، ويجب أن يكون هناك جودة في التخطيط الاستراتيجي وفي العلاقات القائمة بين القيادة والعاملين وفي اختيار العاملين وتأهيلهم ومتابعة الأنشطة التي تؤدي إلى إيجاد ثقافة تؤمن بفلسفة إدارة الجودة الشاملة. وفيما يخص استقلالية الجامعة وتحررها من الضغوط، إذ بقدر ما يتاح للكلية من حرية في اتخاذ القرارات وحرية البحث والنشر وحرية الفكر والتعبير عن الرأي بقدر ما ينطلق الإبداع والابتكار وتتحرر الجهود العلمية من القيود، لأن الضبط الخارجي يقلل من كفاءة الجامعة وفعاليتها التربوية، ولاسيما الضبط في الجانب الاقتصادي والفكري".[1]

ح- جودة الإنفاق التعليمي: تعرف نفقات التعليم بأنها "مجموع ما يتاح من مدخلات تعين النظام على تحقيق جملة العوائد، ومواجهة مختلف التحديات، ويؤكد أن النفقات لا تقتصر على الموارد المالية فحسب بل تشمل كذلك الإرادة السياسية التي تدعم التعليم ماديا ومعنويا، والوفاق الوطني المساند للتعليم، والجهود الذاتية، فجميعها مكونات لمفهوم نفقات التعليم".[2]

وبما أن التعليم الجامعي أصبح أداة النهوض بالمجتمعات والارتقاء بها، توجب على الدولة تمويل التعليم الجامعي، الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بفلسفة المجتمع وأهدافه واتجاهاته. و"يمثل تمويل التعليم مدخلا بالغ الأهمية من مدخلات أي نظام تعليمي، وبدون التمويل اللازم يقف نظام التعليم عاجزا عن أداء مهامه الأساسية، أما إذا توافرت له الموارد المالية الكافية قلت مشكلاته، وصارت من السهل حلها، ولا شك أن جودة التعليم على وجه العموم تمثل متغيرا تابعا لقدرة التمويل التعليمي في كل مجال من مجالات النشاط، ويعد تدبير الأموال اللازمة للوفاء بتمويل التعليم أمرا له أثره الكبير في تنفيذ البرامج التعليمية المخطط لها، وكذلك فإن سوء استخدام الأموال سيؤدي إلى تغيير خطط وبرامج التعليم، الأمر الذي يؤثر حتما على جودة التعليم والتي تحتاج غالبا إلى تمويل دائم، مصادره من التمويل الحكومي والذاتي، وعائد خدمات ومراكز البحوث والاستشارات والتدريب".[3]

---

[1] خير الله يونس التركاوي، مرجع سابق، ص120.

[2] أحمد حسين الصغير، مرجع سابق، ص79.

[3] صالح ناصر عليمات، مرجع سابق، ص115.

ط- جودة تقييم الأداء التعليمي: "يتطلب رفع كفاءة وجودة التعليم، تحسين أداء كافة عناصر الجودة التي تتكون فيها المنظومة التطبيقية، والمشتملة بصفة أساسية على الطالب، والمعلم والبرامج التعليمية وطرق تدريبها، وتمويل إدارة المؤسسة التعليمية، وكل ذلك يحتاج بالطبع إلى معايير لتقييم كل العناصر بشرط أن تكون واضحة ومحددة ويسهل استخدامها والقياس عليها، وهذا يتطلب بدوره تدريب كافة العاملين بالمنظومة التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة عليها مع إعادة هيكلة الوظائف والأنشطة وفق تلك المعايير ومستويات الأداء"[1]. كما أن أهم أهداف وجود الجامعات هو إيجاد العلاقات الحسنة مع المجتمع، ولتفعيل هذه العلاقة ينبغي على الجامعة أن تضع نفسها بإمكانياتها المادية والبشرية في خدمة المجتمع. ويتضمن هذا المحور بعض المؤشرات وهي:[2]

"- ربط تخصصات الجامعة باحتياجات المجتمع.

- ربط البحث العلمي بمشكلات المجتمع بغية إيجاد الحلول لها.

- التفاعل بين الجامعة والمجتمع بقطاعاته الإنتاجية والخدمية".

وعلى هذا الأساس، فإن الجودة الشاملة في التعليم تحتاج إلى دقة في التنفيذ، وتهيئة المناخ المناسب لتطبيقها، ناهيك عن النفقات الكبيرة التي تحتاجها المؤسسة التعليمية أثناء عملية التطبيق، وخاصة فيما يتعلق بتوفير البيئة التعليمية المتميزة من مبان ومرافق وتدريب للكوادر البشرية وكل ما يتعلق بالعملية التعليمية، وكل ذلك ينبغي توفيره حتى تحصل المؤسسة على مواصفات الجودة الشاملة.

وبهذه الصورة تؤدي ثقافة الجودة وبرامجها إلى إشراك كل فرد، وإدارة، ووحدة علمية، وطلبة، وأعضاء هيئة التدريس ليصبحوا جزءا من هذا البرنامج. وهو ما يجعل من الجودة القوة الدافعة المطلوبة لدفع نظام التعليم الجامعي دفعا فعالا ليحقق أهدافه ورسالته المنوطة به.

وفي ضوء ما سبق، يمكن تحديد أهم عناصر أو معايير الجودة في التعليم العالي في النقاط التالية:

- جودة عناصر العملية التعليمية المكونة من الطلاب وأعضاء الهيئات الجامعية.
- جودة المادة التعليمية بما فيها من برامج وكتب وطرائق وتقنيات.
- جودة مكان التعليم بما يتضمنه من قاعات دراسية ومكتبات ومخابر وورش وغيرها.
- جودة الإدارة وما تعتمد عليه من قوانين ولوائح وأنظمة وتشريعات، وما تتبناه من سياسات وفلسفات.
- جودة المنتج أو المخرجات (الخريجون، الأنشطة البحثية والخدمات المجتمعية).

---

[1] محمد صادق إسماعيل، مرجع سابق، ص53.

[2] خير الله يونس التركاوي، مرجع سابق، ص120.

ثالثا: الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي

1- أهداف ومبررات تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم الجامعي:

تعد الجودة الشاملة جملة من الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وتحسين المنتج التعليمي بما يتناسب مع رغبات المستفيدين ومع قدراتهم وسماتهم المختلفة. وعلى هذا الأساس فإن من أبرز مبررات تطبيق الجودة الشاملة في النظام التعليمي ما يلي:[1]

"- ارتباط الجودة بكفاءة الإنتاج.

- نجاح تطبيق نظام الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية سواء في القطاع الحكومي أو القطاع الخاص في معظم دول العالم.

- ارتباط نظام الجودة الشاملة مع التقويم الشامل للتعليم بالمؤسسات التعليمية.

- أن الثورة التكنولوجية الشاملة والقائمة على تدفق علمي ومعرفي هو الذي جعل المجتمعات تتنافس في تجويد نظمها التعليمية.

- إقبال معظم المجتمعات على التوسع في التعليم مند السبعينيات مع التضحية بالجودة في التعليم ما ساعد في زيادة معدلات البطالة.

- ترتكز الجودة على الاستجابة لاحتياجات الطلبة وبالتالي إرضائهم والحصول على مخرجات عالية الكفاءة.

- تعمل على استثمار إمكانيات الأفراد وطاقاتهم الإبداعية.

- تعمل على إيجاد نظام شامل لضبط الجودة والذي يسهل مراجعة وتطوير المناهج الدراسية".

فالملاحظ على التعليم الجامعي أنه يمر بمرحلة انتقالية مهمة تركز على تجويد نوعية التعليم، والارتقاء بمخرجاته، ويرجع ذلك إلى طبيعة التحديات التي يواجهها هذا النظام والتغيرات العالمية المتسارعة. ومن هنا كان على التعليم العالي ومؤسساته إعادة النظر في أهدافها. وعلى هذا الأساس فإن من بين الملامح التي تبين ضرورة تطبيق الجودة على مؤسسات التعليم العالي ما يلي:[2]

"- حدوث زيادة هائلة في إعداد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي في مختلف أنحاء العالم وخاصة في الدول النامية، وحدوث تنوع كبير في أهداف التعليم العالي ومجالاته وبرامجه وأنماطه في وقت شحت فيه الموارد المالية لمؤسساته بشكل عام.

- ازدياد المطالبات من جانب المنظمات المهنية والثقافية والانسانية والهيئات المجتمعية والدولية بتحسين الخدمات المقدمة للمواطنين بعامة وللمتعلمين في مختلف المستويات بخاصة، وتجاوب الحكومات والمؤسسات التعليمية مع هذه المطالب.

---

[1] سعيد جاسم الأسدي، مرجع سابق، ص519.

[2] سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات: **الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي**، مرجع سابق، ص-ص 92-94.

– تزايد القناعة لدى المسؤولين في الحكومات بأن النجاح الاقتصادي يتطلب قوى عاملة جيدة الإعداد، وهذا لا يتأتى إلا من خلال برامج تعليمية وتدريبية جيدة النوعية في مؤسسات التعليم العالي.

– ازدياد التنافس بين المؤسسات الجامعية على استقطاب الطلاب وعلى الحصول على دعم مالي من الحكومات أو الشركات الكبرى أو الوكالات الدولية المانحة.

– ارتباط كثير من دول العالم باتفاقيات التجارة الإقليمية والدولية والمجالس المهنية ومنظمات التعليم العالي الدولية، ومنظمات التعاون والتمويل، مما زاد الدعوة إلى الحرص على النوعية العالية في الصناعات والأبحاث والمواد التعليمية وزاد من الحراك الأكاديمي للمعلمين والطلبة والباحثين.

– ظهور الحاجة في المجتمع الجامعي إلى التكامل والانسجام بين مستوياته المختلفة (هيئة التدريس، والإدارة الجامعية، أولياء الأمور، والطلاب).

– ضعف التعاون بين المجتمع المحلي والجامعات.

– ظهور ملامح الضعف في إنتاجية العاملين بالجامعات والحاجة إلى نظام جيد للمحاسبة على الإنتاجية.

– حاجة الجامعات إلى مساحة من الحرية في اتخاذ القرار، وتدعيم تمويل مشروعات الجامعات.

– الحاجة إلى ترشيد العمالة والإتقان في الجامعات.

– الحاجة إلى مصداقية المستفيدين حول إنتاجية الجامعات وقدرتها.

– الحاجة إلى تعزيز ثقافة جامعية مؤيد للتطوير والتحديث.

– حاجة مجتمع الجامعة إلى إيجاد سبل للتوصل إلى معرفة حقيقية لتطوير الأداء والإنتاجية فيه.

– غموض الأهداف لدى العاملين في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بشكل عام.

– تدني مستوى خريجي التعليم العالي وضعف أدائهم في المراحل التعليمية التالية كأثر من آثار ضعف المحتوى العلمي المقدم لهم".

لقد عملت هذه العوامل كقوة دافعة أثرت على مختلف الدول للمضي قدما في الاهتمام بالجودة في قطاع التعليم العالي بمؤسساته، حيث توجهت إلى الإصلاحات التعليمية المتكررة في أساسها على مبادئ الجودة الشاملة. كما تتضح أيضا مبررات ضرورة تطبيق الجودة في التعليم العالي فيما يلي:[1]

"– ظهور الحاجة في المجتمع الجامعي إلى التكامل والانسجام بين مستوياته المختلفة (هيئة التدريس والإدارة التعليمية المحلية أو المركزية والطلاب).

– ضعف التعاون بين المجتمع الجامعي والمحلي.

– ظهور ملامح الضعف في مخرجات التعليم العالي والحاجة إلى نظام جيد للمحافظة على جودة المخرجات.

– حاجة الجامعة إلى مساحة أكثر من الحرية في اتخاذ القرار، وتدعيم تمويل مشروعاتها المختلفة.

[1] عبد الواحد حميد الكبيسي وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 219.218

– الحاجة إلى ترشيد العمالة والاتفاق في الجامعة.
– الحاجة إلى مصداقية المستفيدين حول إنتاجية الجامعة وقدرتها.
– الحاجة إلى تعزيز ثقافة الجامعة مؤيدة للتطوير والتحديث.
– حاجة مجتمع الجامعة إلى إيجاد السبل للتوصل إلى معرفة حقيقية لتطوير الأداء والإنتاجية فيه.
– غموض الأهداف لدى العاملين في الجامعة ومؤسسات التعليم (ما هو المطلوب عمله كي أكون مميزا؟ وما هي المتطلبات التي أحقق بها دخلا أفضل؟ وما هو المنتج النهائي الذي أحاسب عليه وأعمل على تحسينه؟)
– عدم توافر الأعداد الكافية من أساتذة الجامعات المؤهلين في مختلف التخصصات مقابل ارتفاع نسبة المدرسين من حديثي العهد في التدريس وهذه الفئة تفتقر إلى المهارات والخبرات اللازمة لممارسة أدوارها بصورة فعالة.
– النمو المعرفي في جميع التخصصات والمجالات مما يتطلب ضرورة متابعة عضو هيئة التدريس للتطورات العلمية في مجال تخصصه باعتبار هذا الأمر ضرورة لتحسين الكفاءات التدريسية.
– قناعة أساتذة الجامعات بأهمية النمو المهني بحيث يتمكنون من أداء أدوارهم بفاعلية.
– تزايد أعداد الطلبة في مؤسسات التعليم العالي خلال العقود الثلاثة الماضية في مختلف أنحاء العالم، مما أدى إلى تزايد الطلب على أعضاء الهيئات التدريسية بمختلف مؤهلاتهم وتخصصاتهم.
– تحدي جودة النوعية في التعليم العالي، فتحقيق جودة النوعية في التعليم أصبح يشكل تحديا يواجه مسؤولي مؤسسات التعليم العالي".

كما يعود الاهتمام الشديد بتطبيق الجودة الشاملة في الجامعات لأربعة عوامل رئيسية، وهي:[1]

"– **التعليم الجامعي بوصفه نتاج قوة انسانية عالية الجودة:** ينظر إلى التعليم الجامعي على أنه عملية ملء فراغات معينة في سوق العمل بقوى بشرية يتوقع أن تكون منتجة، وذات قيمة نفعية في الاقتصاد والتنمية، وتصبح الجودة هنا بمثابة قدرة مخرجات التعليم الجامعي على الإيفاء بمتطلبات الخطط التنموية، وأداء العمل بمستوى عال من الجودة والإتقان.
– **التعليم الجامعي بوصفه تدريبا على البحث العلمي:** تتشكل مهام التعليم الجامعي عن طريق المجتمع الأكاديمي الذي يتم إعداده إعدادا متقنا وإكسابه مهارات البحث العلمي وفق هذه الرؤية يتم قياس الجودة اعتمادا على جودة الأبحاث التي ينجزها طلبة الدراسات الأولية والعليا على حد سواء، وعلى القدرة في الاكتشاف والتحليل للوقائع العلمية، والقدرة على معالجة مشكلات جوهرية وإيجاد الحلول لها.
– **التعليم الجامعي بوصفه الإدارة الفعالة للاحتياطي التعليمي:** ووفق هذه الرؤية تعد مؤسسات التعليم الجامعي ذات جودة عالية إذا كانت كمية الموارد لديها عالية، أي توافر الموارد في متناولها، وكنتيجة لذلك وفي إطار هذا التصور عن الجودة يتم البحث عن مؤشرات الأداء اعتمادا على معايير نسب الطلبة

[1] رافدة عمر الحريري، مرجع سابق، ص.ص 228.227

الحاصلين على درجات جيدة، وتكلفة الوحدات التعليمية، ونسبة الطلاب إلى عدد أعضاء هيئة التدريس، ووفرة الموارد المالية.

– **التعليم الجامعي بوصفه مسألة توسيع فرص الحياة:** يقيم التعليم الجامعي اعتمادا على هذا التصور باعتباره وسيلة للتطور الاجتماعي أو بضاعة مدنية تقيم في ضوء قدرتها على عرض الفرص للجميع لكي يساهموا في المؤسسات الاجتماعية المختلفة، ويتمتعوا بفوائد المجتمع المتطور، ونتيجة لذلك يصبح التعليم الجامعي نتاجا للطلب الاجتماعي الحر مهما كان هذا الطلب".

إن المبررات والأهداف التي تسعى إليها الجودة الشاملة لابد أن تكون واضحة بصورة سليمة قابلة للتطبيق العملي وليس مجرد مفاهيم نظرية بعيدة عن الواقع. وعليه تتمثل الأهداف المتوخاة من تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي في:[1]

"– ضبط وتطوير النظام الإداري بالجامعة نتيجة لتوصيف الأدوار والمسؤوليات المحددة لكل فرد من النظام الجامعي وحسب قدراته ومستواه.

– الارتقاء بمستوى الطلبة الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي والنفسي والتربوي باعتبارهم أحد مخرجات النظام الجامعي.

– تحسين كفايات المشرفين الأكاديميين ورفع مستوى الأداء لجميع الإداريين من خلال التدريب المستمر.

– توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الانسانية بين جميع العاملين في النظام الجامعي.

– تطوير الهيكلة الإدارية للجامعة بطريقة تسهل عملية التعلم بعيدا عن البيروقراطية وتسمح بالمشاركة في اتخاذ القرارات التعليمية.

– رفع مستوى الوعي لدى الطلبة اتجاه عملية التعليم وأهدافه مع توفير فرص ملائمة للتعلم الذاتي بصورة أكثر فاعلية.

– النظرة الشمولية لعملية التعليم من كافة جوانبها والابتعاد عن التجزئة بين عناصر التعليم الجامعي مع الأخذ بعين الاعتبار عمليات التدريب المستمر لكافة المعنيين والمشاركين من أجل التطوير والتحسين للوصول إلى مخرجات تعليمية ملائمة ذات صبغة تنافسية.

– زيادة الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العلمي بالمؤسسات التعليمية لما تقدمه من خدمة مختلفة للطلبة والمجتمع من خلال المساهمة في تنمية المجتمع المحلي".

ومن خلال تطبيق نظام الجودة داخل الجامعة الجزائرية يمكن أن نصل إلى الأهداف التالية:[2]

"– جعل نظام التعليم العالي يستجيب لحاجات المتعلمين.

– جعل موضوع التعلم ذو معنى في نظر المتعلم.

---

[1] يوسف حجيم الطائي وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 197.196

[2] جابر نصر الدين، نور الدين توريريت: **متطلبات ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر**، الملتقى البيداغوجي الرابع، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2008، ص115.

– حمل المتعلم على الفعل والممارسة، من خلال التجسيد التدريجي لطرائق التفاعلي والتشاركي والذاتي.

– جعل التعلم مستداما أي تعلما راسخا أطول مدة ممكنة.

– جعل نشاط تعلم قادرا على ترحيل مكتسبات التعلم وتوظيفها في وضعيات جديدة ومعقدة.

– الاعتماد على تغذية راجعة للمنتج التعليمي المباشر وغير المباشر من خلال رصد التغيرات الحاصلة على المستوى السلوكي والشخصي وأيضا على مستوى التغيرات الثقافية والاقتصادية والتقنية والاجتماعية والسياسية التي يحدثها التعليم في المجتمع.

– تحديد مواقع الهدر وأنواعه المختلفة من هدر مالي وهدر بشري وهدر زمني، وتقدير معدلاتها وتأثيرها على كفاءة التعليم الداخلية والخارجية".

2– مكونات نظام الجودة الشاملة في المؤسسات الجامعية:

يعد التعليم العالي من أهم ميادين الحياة التي تتطلب النوعية فيها، وذلك بسبب العلاقة المباشرة بين جودة التعليم العالي والنمو المجتمعي والاقتصادي، خاصة وأن التعليم العالي قد أصبح يشكل قاطرة التقدم. وتتمثل عناصر نظام الجودة الشاملة في التعليم فيما يلي:[1]

"أ– **المدخلات:** وتشمل:

– الطلاب وخصائصهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية.

– البيئة المدرسية وما يحيط بها من حيث نوع المباني، والمواقع والمرافق كالمكتبات والحدائق والمختبرات والساحات الرياضية وأماكن الراحة، والنظافة والإنارة والتهوية والأثاث وغيرها.

– المعلمون من حيث خصائصهم وسماتهم الشخصية، وتأهيلهم المعرفي والمسلكي، وإيمانهم بالحاجة إلى الجودة ومهاراتهم وغير ذلك.

– الخطط المدرسية وإمكانية تطبيقها وتوافر مستلزمات تطبيقها، ومدى دقتها وعلميتها، ومرونتها وقابليتها للتعديل.

– الإدارة المدرسية ومستوى كفاياتها، وقدرتها على التخطيط، ورؤيتها إلى الجودة.

– النظام الدراسي، وتشعريعاته وضوابطه.

– المناخ العام السائد في المؤسسة ومستوى التعاون بين جميع العاملين في المؤسسة.

ب– العمليات: وتشتمل:

– عمليات التعليم والتعلم.

– المناهج والمقررات الدراسية.

– طرائق التدريس وأساليبها.

– عمليات التقويم.

– الوسائل التعليمية واستخدامها.

---

[1] محسن علي عطية: **الجودة الشاملة والمنهج**، مرجع سابق، ص.ص 55.54

- استخدام الأجهزة والمختبرات.
- استخدام المكتبة ومصادر المعرفة.

ج- المخرجات: وتشمل:

- النواتج التعليمية المقيسة في المتخرجين من المؤسسة التي تم قياسها بالامتحانات وأدوات القياس الملائمة.
- النواتج غير المقيسة في المتخرجين (الأخلاقية، والشخصية، والاجتماعية).
- نواتج عامة (اقتصادية، وثقافية، ومهنية).

د- التغذية الراجعة: وتضمن تقويم جودة المدخلات والعمليات والمخرجات ومراقبة النظام، وضبطه، والتقويم التتبعي".

إن تطبيق مدخل الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي يستهدف تحسين مجموعة من المفاهيم، تتصل اتصالا مباشرا ووثيقا بمختلف مستويات الأداء داخل هذا النسق وعلاقته مع البيئة السوسيو اقتصادية المحيطة به. وذلك بهدف ضبط الأداء في التعليم العالي على كافة المستويات، من أجل خلق ديناميكية جديدة تجعل التعليم الجامعي مواكبا للتغيرات التي يشهدها المجتمع، وعاملا أساسيا في تفعيل ودفع حركية التنمية. ومن خلال الجدول التالي سنحاول عرض مختلف الجوانب التي تستهدفها الجودة الشاملة في التعليم العالي في الجزائر بالتحسين والتطوير والتجويد:[1]

الجدول رقم (02): الجوانب التي تستهدفها الجودة الشاملة في التعليم العالي بالجزائر

الجوانب المستهدف تطويرها	الاتجاهات والممارسات المطلوب تحقيقها
الجانب الإداري	- إدارة حازمة وملتزمة بأهداف الجامعة - احترام وتوفير قيم الإخلاص في العمل وتكافؤ الفرص وتعزيز ثقافة التطوير والتجديد - تطوير نظام الحوافز ومنح صلاحيات أوسع في اتخاذ القرار - تنمية كفاءات الاتصال والتفاوض وحل المشكلات - القدرة على بناء شراكة مع البيئة الخارجية ومواكبة مستجدات سوق العمل - إشراك الخبراء والمختصين في وضع سياسات وخطط الجامعة.
البرامج والمناهج	- وضع برامج تواكب متطلبات المحيط السوسيو اقتصادي - توظيف التكنولوجيا في وسائل التدريس - تفعيل التدريب الميداني داخل وخارج الجامعة - محتويات تعليمية متكاملة ومنفتحة على المعرفة العالمية - تطوير القدرات النقدية والإبداعية لدى الطالب.

[1] حسان بن اسباع: **سياسات التعليم العالي في الجزائر دراسة ميدانية في بعض جامعات الشرق الجزائري**، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التربية (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2014/2013، ص104.

هيئة التدريس	– تطوير القدرات والمهارات الأكاديمية (التدريس والبحث) – قيادة الطلبة ومرافقتهم – التقييم الشامل والمتكامل لشخصية الطالب ومعلوماته بعدالة – ترسيخ قيم التحدي والتميز والإبداع.
أداء الطلاب	– المشاركة الايجابية في العملية التعليمية من خلال: القدرة على النقاش وعرض وانتقاد الأفكار، القدرة على التفاعل مع التكنولوجيا، توظيف اللغات الأجنبية، اكتساب مهارات التفكير والإبداع.
البحث العلمي	– تأمين الموارد والدعم ومضاعفة التمويل الضروري للبحث العلمي – التركيز على المشاريع البحثية المتميزة – الاهتمام بالبحوث التطبيقية – الاعتراف بالحريات الأكاديمية ولاسيما البحث والنشر – تطوير آليات الاستفادة من الأبحاث.
التمويل	– إجراء تقييم شامل للمدخلات الجامعية – ترشيد الإنفاق على المواد المستهلكة لغايات التدريس والبحث العلمي والأنشطة الإدارية والطلابية – تشجيع الجامعة على طرح خدماتها التعليمية والبحثية للمستفيدين منها – توفير الميزانية الضرورية ومنح الاستقلالية الكافية للتصرف فيها.
أساليب التقييم	**الطالب:** – دراسة نتائج الطلبة ومشكلات التحصيل – تطوير نظام الامتحانات – التقييم على أساس امتلاك المعرفة والاستفادة منها وليس على أساس الحفظ. **الأستاذ:** – المتابعة الأكاديمية للأستاذ – اختيار الأستاذ لمقاييس التدريس وفق أسس موضوعية – وجود نظام عادل لتقييم البحوث العلمية. **العمل الأكاديمي:** – إنشاء وحدة الجودة الشاملة على المستوى المركزي وتأسيس وحدات على المستوى الجهوي بالاعتماد على قيام هيئات للتقييم على مستوى الكليات.

3- مراحل تطبيق الجودة في المؤسسات الجامعية:

لم يعد التعليم لمجرد التعليم وفقط، وإنما للتنمية أيضا، وهذا ما يفرض على المؤسسات الجامعية التطوير النوعي للتعليم العالي ومخرجاته. ولن يتحقق ذلك إلا عن طريق تطبيق نظام الجودة الشاملة، كونه يسمح بتعزيز الموقع التنافسي لمؤسسات التعليم لتقديم خدمة تربوية وتعليمية ذات جودة عالية.

ولكي يتم تطبيق الجودة الشاملة في التعليم فإن هناك عدة مراحل يمر بها ذلك التطبيق، وهي:[1]

"– **المرحلة الصفرية:** وتعد أهم المراحل حيث يقرر القادة في هذه المرحلة فيما إذا كانوا سيستفيدون من تطبيق إدارة الجودة الشاملة لأجل التطوير والتحسين أم لا، وتعد هذه المرحلة مرحلة اتخاذ القرار لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

[1] رافدة عمر الحريري، مرجع سابق، ص200.

- **المرحلة الأولى:** وهي مرحلة التخطيط والصياغة لرؤية المؤسسة التعليمية، ووضع الأهداف والاستراتيجيات والسياسات. ولابد من نشر روح إدارة الجودة الشاملة في هذه المرحلة على كل المستويات داخل المؤسسة واختيار بعض الأعضاء للمشاركة في عملية التطوير، وتحويل جميع العاملين إلى فرق عمل متعاون.

- **المرحلة الثانية:** وهي مرحلة التقويم والتقدير إذ تشتمل هذه المرحلة على التقويم الذاتي لأداء الأفراد، والتقدير التنظيمي للمؤسسة والمسح الشامل لمدى رضا العملاء.

- **المرحلة الثالثة:** وهي مرحلة التطبيق لإدارة الجودة الشاملة على كافة المستويات، مع تقديم المبادرات التدريبية لكل العاملين في المؤسسة.

- **المرحلة الرابعة:** وهي مرحلة تبادل ونشر الخبرات بعد الحصول على مصداقية ما تم بالفعل مع ضرورة الالتزام الشديد لتطوير جميع العاملين لانجاز أهداف المؤسسة ووجود خطة إستراتيجية تحدد أهداف المؤسسة والموارد المتاحة لها والتي ينبغي أن تستند للموظفين للعمل على تحقيقها بشكل متقن، وإجراء مراجعات دورية لتدريب وتطوير الموظفين بشكل مستمر مع تقويم الاستثمار في التدريب والتطوير لمراجعة مستوى فاعلية عملية تدريب الموظفين وتطويرهم".

ويمكن تحديد خطوات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية الجامعية على النحو الآتي:[1]

"- **التمهيد:** وهي مرحلة تهيئة العاملين بالمنظمة التعليمية لتقبل مفهوم الجودة الشاملة، والالتزام بهذا المفهوم وما يتطلبه من إجراءات ومتطلبات في العمل، وتتضمن هذه العملية الممارسات الآتية:

* توضيح مفهوم الجودة الشاملة وأسسها ومقوماتها لجميع العاملين.

* تشجيع العاملين على المشاركة في مناقشة تلك الأسس والمقومات.

* تحديد احتياجات العملاء الداخلين (المتعلمين) أو الخارجين (احتياجات مؤسسات الأعمال المختلفة في القطاعين العام والخاص والمنظمات الخدمية وغيرها).

* تحديد معايير الجودة التي ينبغي الوصول إليها في كل نشاط أو مجال من مجالات التعليم بالمنظمة التعليمية.

* تحديد خطوات العمل وإجراءاته في كل مجال بدقة.

* تحديد المهام والمسؤوليات اللازمة لتنفيذ الأعمال المختلفة.

* توضيح الخصائص والصفات الواجب توافرها في القائمين بالعمل في مختلف الأقسام والمجالات بدقة من حيث المؤهلات العلمية والمهارات الشخصية.

* توفير الموارد المالية والمعلومات اللازمة لبداية التنفيذ.

- **التنفيذ:** ويتضمن الممارسات الآتية:

---

[1] صالح ناصر عليمات، مرجع سابق، ص-ص 102-104.

* توزيع المهام والمسؤوليات على الأفراد بما يتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم.

* تحديد السلطات المناسبة لكل فرد بما يتفق مع مسؤولياته.

* زيادة القدرات والمهارات اللازمة للتنفيذ من خلال عمليات التدريب المستمر سواء بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس أو الإداريين.

– **التقويم:** تجدر الإشارة إلى أن هذه العملية لا يقصد بها فقط التقويم النهائي للحكم على نجاح وجودة التغيير الذي تم انجازه، ولكن تصاحب هذه العملية كل مراحل العمل السابقة سواء التمهيد أو التنفيذ، وذلك للاستفادة من التقويم المستمر في ترشيد عمليات إدارة الجودة في المرات الآتية، ومن أبرز الممارسات التي تتضمنها تلك العملية:

* المراقبة المستمرة للأداء من مرحلة التمهيد حتى نهاية مرحلة التنفيذ.

* مقارنة الأداء بمعايير الجودة التي تم تحديدها في مرحلة التمهيد.

* تقييم أداء العاملين ووضع رتب لأدائهم.

* إعادة توجيه العمل نحو المتطلبات الجديدة للعميل، وتحديد الأخطاء والانحرافات عن الهدف الموضوع، وتقديم الخبرات اللازمة لتصحيح الأخطاء والتحسين المستمر.

* المراجعة المستمرة للجودة بغرض التأكد من مدى فاعلية نظام إدارة الجودة الشاملة ومدى مناسبته بطبيعة العمل بالجامعة".

وهناك من الباحثين من يرى بأن الإجراءات المتبعة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، تتمثل في:[1]

"– **التمهيد للتجديد:** أي نشر أفكار ثقافة الجودة الشاملة داخل مؤسسات التعليم العالي، وتهيئة أفراد المجتمع من خلال بناء وعي فردي وجماعي لمعرفة أهداف وفلسفة إدارة الجودة الشاملة كي تتضح الرؤية لدى الأفراد مع ضرورة تهيئة المناخ التربوي داخل الكليات لتقبل الجودة الشاملة ومعاييرها. وعقد المؤتمرات والندوات واللقاءات الدورية التي تضم المهتمين بقضايا إعداد المدرس وذلك للتعرف على فلسفة ومبادئ الجودة الشاملة والقيم المرتبطة بها. وعقد برامج تدريبية وورش لأعضاء هيئة التدريس والإداريين لتطبيق إدارة الجودة الشاملة والقيم المرتبطة بها. إضافة إلى جعل الطالب هو مركز الاهتمام باعتباره المستفيد الأول من تحقيق إدارة الجودة الشاملة وضرورة توفير التعليم الذي يجعل من الطلاب أعضاء نافعين على المدى القريب والبعيد، والنظر إلى التنظيم التعليمي على أنه سلسلة جودة مستمرة وشاملة لكل جوانب العملية التعليمية.

– **التخطيط للجودة:** في هذه المرحلة يجب وضع خطة رئيسية لتطوير النظام بعناصره الثلاثة المدخلات، العمليات والمخرجات، مع ضرورة وجود رؤية إستراتيجية قوية لنجاحها. ويجب أن تشتمل الخطة على أهداف محددة للتطوير.

---

[1] رافدة عمر الحريري، مرجع سابق، ص.ص 202.201

– **التنظيم للجودة:** يتصف التنظيم للجودة الشاملة داخل كليات إعداد المدرسين بوحدة الفاعلية ووحدة التوجيه الرأسي الذي يعني أن كل عضو بالكلية يحتاج إلى فهم إستراتيجية واتجاهات ورسالة الكلية. وإلى التوجيه الأفقي الذي يعني تقليل المنافسة بين الأقسام وإدراك الأهداف، كذلك وجود قيادة فردية لكل عملية.

– **التنفيذ:** يرتكز تنفيذ متطلبات نظام الجودة الشاملة على مجموعات صغيرة يطلق عليها دوائر الجودة، ويتراوح عدد أعضائها 5–12 عضوا يتم اختيارهم على أساس التشابه في الخبرات ويجتمعون أسبوعيا لحل المشكلات التي تواجههم أثناء العمل، وتقوم دوائر الجودة بوضع جدول زمني لخطة العمل ويحدد في ذلك الجدول النشاط الواجب تنفيذه.

– **التقويم:** تهدف هذه الخطوة إلى التأكد من أن جميع الأعمال الأكاديمية والإدارية التي تؤثر في جودة النظام الجامعي تؤدي بالكفاءة المطلوبة باستخدام تقنيات الجودة الشاملة وإعادة النظر في السياسات التعليمية والإدارية، وتصحيح الأخطاء للوصول إلى التطوير والتحسين المستمرين".

4– الأساليب المستخدمة في تحقيق جودة أداء المؤسسات الجامعية:

تتمثل الخطوات الضرورية والواجبة لتحقيق نظام إدارة الجودة في التعليم الجامعي، في:[1]

"– تحديد مواصفات قياسية للخريج الجامعي، ومتطلبات سوق العمل.

– بناء سياسة وأهداف لجودة العملية التعليمية.

– تحديد العمليات التعليمية الأساسية والمرتبطة بها وتسلسلها وتداخلاتها، وكذلك المسؤوليات اللازمة لتحقيق أهداف الجودة.

– تحديد وتوفير جميع أنواع الموارد (البشرية والمادية) اللازمة لتحقيق الأهداف المرحلية والنهائية.

– تحديد المعايير والمواصفات والطرائق المطلوبة للتأكيد من كفاءة، وقياس الفاعلية لجميع العمليات داخل النظام التعليمي.

– تحديد الآليات المانعة لحدوث حالات عدم المطابقة مع المعايير والشروط المحددة.

– بناء وتطبيق نظام للتحسين المستمر داخل النظم التعليمية، وجعله هدفا دائما من خلال القياس والمراقبة والتحليل لجميع العمليات.

– العناصر الرئيسية للنظام (مسؤوليات الإدارة، إدارة الموارد، إدراك خصائص المنتج، القياس والتحليل والتحسين).

– التأكد من تفهم أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والعاملين لأهمية التوافق مع متطلبات سوق العمل والمواصفات القياسية للخريج.

– وضع سياسة للجودة توضح توجهات المؤسسة التعليمية.

– تحديد آليات موثقة لضمان تحديد الهدف الجودة.

---

[1] سعيد جاسم الأسدي، مرجع سابق، ص.ص 524.523

- القيام بمراجعات دورية لنظام إدارة الجودة.
- وضع آليات توفير المواد بأنواعها المادية والبشرية.
- تحديد مواصفات عالمية للخريج".

في حين تتمثل خطوات تحسين الجودة، فيما يلي:[1]

"- **تحديد ما سيتم تحسينه:** وهذا يعني تحديد كل شيء يحتاج إلى تحسين في كل مفردة من مفردات النظام بما في ذلك عناصر المدخلات، أو العمليات، أو المخرجات. إن هذا التحديد يحتاج معرفة المشكلات الموجودة والمتطلبات الجديدة، ويتأسس على تحديد المشكلات والمتطلبات الجديدة بناء أهداف المؤسسة التعليمية لذلك يجب أن تكون عملية التحديد هذه مبنية على دراسة ميدانية علمية دقيقة وتحليل دقيق يجعل من الأهداف التي ستتبناها المؤسسة صحيحة.

- **التحليل:** إن هذه الخطوة تعني معرفة أسباب حدوث المشكلات، وكيفية حدوثها، ومعرفة ما ينجم عن النظام من تأثيرات نريد تحسينها، وهذا يتطلب استخدام البيانات الموجودة ومراجعتها وجمع بيانات جديدة تعين على التحليل وتتضمن عملية التحليل وضع الحلول المقترحة واختيار الحل الأمثل.

- **التطوير:** ويتضمن اقتراح الخطوات التصحيحية الممكنة على أن تتضمن المقترحات أكثر من بديل. ثم اختيار التصحيح الأفضل علما بأن التصحيح هنا يعني أداء العمل بشكل صحيح تحاشيا للأداء الخاطئ وتكلفة الفشل، ثم التخطيط للتصحيح ويعني الإعداد الجيد لكيفية تنفيذ التصحيح، ثم تطبيق التصحيح والتحقق منه وإبلاغ الآخرين به.

- **الاختيار والتطبيق:** في هذه الخطوة يتم اختبار الفرض الذي تم الوصول إليه في الخطوة الثالثة للتأكد من أن عملية التحسين، المتوقعة قد تمت وتتضمن هذه الخطوة اقتراح الخطوات الوقائية، واختيار أسلوب الوقاية، والتخطيط للوقاية وتطبيق الوقاية والتحقق من الوقاية وإبلاغ العاملين بالوقاية".

إن عملية تحسين جودة الأداء الجامعي تتطلب عدم التوقف عند توافق الأداء مع أدنى مستويات معايير الجودة، فذلك لا يمثل إلا بداية الانطلاق نحو الأفضل. ومن المؤشرات اللازمة للقيام بإجراء تقويم مؤسس لتحسين جودة الأداء الجامعي، ما يلي:[2]

"- **مؤشرات فعالية الأداء التدريسي:** وتشتمل على الدرجة العلمية لأعضاء الهيئة التعليمية وإعدادهم وتخصصاتهم وطريقة اختيارهم وتعيينهم بالجامعة والتدريب المقدم لهم، وإدارتهم لعمليات التدريس واستراتيجيات التدريس المطبقة وتعاملهم مع الطلاب.

- **مؤشرات انجاز الجامعة:** تتضمن على سمعة المؤسسة التعليمية محليا ودوليا ومدى ما تنجزه في ضوء رسالتها ووظائفها وغاياتها ومعدلات الإقبال عليها، والشروط التي يجب أن تتوفر في الطلاب، واختبارات القبول ومعدلات الانتقال من مستوى دراسي لآخر، ومعدلات النجاح والتحويل وإعادة القيد، ونوعية

---

[1] محسن علي عطية: **الجودة الشاملة والمنهج**، مرجع سابق، ص.ص 60.59

[2] طارق عبد الرؤوف، مرجع سابق، ص.ص 144.143

البحوث والمشاريع الممولة من القطاع الأهلي وإعداد أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على جوائز أو براءات اختراع.

– **مؤشرات المستوى الأكاديمي:** ترتبط بنوعية كل من البرامج الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس ومدى الإقبال على البرامج التخصصية ومدى التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي في البرنامج، ونوعية المشاركين بتصميم البرنامج والأساليب المتبعة في تصميمه ومراجعته ومدى ارتباطه بالاحتياجات الفردية والاجتماعية والمجالات المعرفية المستحدثة وذات العلاقة وحجم الطلب على الخريجين فنجاح الخريجين مفتاح جودة البرنامج الأكاديمي وأداة فعالة في تطويره وتقويمه.

– **مؤشرات الخدمات التعليمية ونوعيتها:** تشتمل على المباني والمرافق والمعامل والتجهيزات المكتبية والمكتبات وبرامج الرعاية الصحية والأنشطة الطلابية والاستقلالية في توفير الموارد وتوزيعها ووجود عمليات للتنمية المهنية المستمرة مع توافر البيئة المؤيدة للحرية الأكاديمية في اختيار الأعضاء والطلاب وتصميم البرامج وتخصيص وتوزيع الموارد ومدى توفر لنظام تدفق المعلومات بصورة سريعة وسهلة وتوفر كم من المشاريع والبحوث الممولة".

ونتيجة للتطورات في مجال جودة الأداء الجامعي تقتضي الضرورة التحسين المستمر لمعايير ومقاييس الأداء في ضوء المستجدات والتطورات العالمية، وهذا يحتم على مؤسسات التعليم العالي وضع خطط للارتقاء بتحسين جودة الأداء إلى المستويات العليا في المعايير والمقاييس المستخدمة. وفي ضوء ذلك يمكن تلخيص آليات تحسين جودة الأداء فيما يلي:[1]

"– تحديد رؤية ورسالة لكل كلية وإدارة منبثقة من رؤية ورسالة الجامعة التي تنتمي إليها.

– إيجاد بيئة عمل مناسبة تتوفر بها كافة الاحتياجات التقنية والتجهيزات اللازمة لتحسين جودة الأداء الجامعي.

– تشكيل مجلس استشاري للجودة من قبل القياديين على أعلى المستويات التنظيمية بالمؤسسة وعضوية مستشارين خارجيين في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي.

– تحديد معايير القياس والتقويم بكل أداء ونشرها بين منسوبي الجامعة والرد على استفساراتهم نحوها.

– إنشاء مركز للتقويم والقياس بالجامعة يقوم بالإشراف على معايير قياس الأداء ويدرب الأعضاء على تفعيلها ويتابع عملية تحسين جودة الأداء طبقا لإجراءات موضوعية تعتمد على مؤشرات إحصائية محددة.

– إعداد دليل يوضح الخطوات الإجرائية التطبيقية لتحسين جودة الأداء الجامعي لكل مستوى تنظيمي في المؤسسة الجامعية.

– توفير حوافز متنوعة للقوى البشرية تتفق مع نوع الأداء المنجز وتبعا لمعايير أداء موضوعية.

– توفر أنماط قيادية ديمقراطية تعتمد المشاركة والتعاون والعمل بروح الفريق.

– تطبيق مبدأ المساءلة والشفافية في التعامل.

---

[1] المرجع نفسه، ص–ص 153–155

– مشاركة كافة منسوبي الجامعة سواء أعضاء هيئة التدريس وإداريين وطلاب وعاملين في تحسين جودة الأداء الجامعي.

– تصميم جدول لمؤشرات الأداء المطلوبة في كل مستوى إداري أكاديمي.

– تشكيل لجان دائمة على مستوى كل قسم أكاديمي يكون في عضويتها مستشارون متخصصون في مجال قياس وتقويم أداء البرنامج الأكاديمي وتطويره بصورة مستمرة.

– تحسين جودة أداء البرامج الأكاديمية عن طريق توفير فرق تتابع تنفيذ البرامج الأكاديمية وتركز على جودة مخرجاتها التعليمية بتطبيق نظام قياسي موضوعي يسعى باستمرار إلى الارتقاء بجودة مخرجات البرنامج الأكاديمي كما يتعرف على مدى تقبل سوق العمل لخريجي كل برنامج.

– تشكيل فرق تحسين الأداء وتحديد سلطاتها ومسؤولياتها ومهامها بصورة مكتوبة معتمدة.

– النشر الالكتروني الفعال للممارسات الإدارية ومجلس الجامعة والتقارير الدورية لتكون في متناول كافة منسوبي الجامعة.

– توفير قنوات اتصال مفتوحة مع كافة منسوبي الجامعة على مختلف المستويات التنظيمية.

– تصميم موقع الكتروني يمكن من التواصل مع المسؤولين عن تحسين جودة الأداء الجامعي.

– التدريب المستمر على أساليب الأداء ذات الجودة المرتفعة على مختلف المستويات التنظيمية وخاصة ما يتعلق بالعملية التعليمية وأساليب التدريس.

– توفير نشرات ومطويات عن كيفية تحسين جودة أداء الفرد في البيئة الجامعية.

– تصميم برامج ودبلومات عالية لإعداد قيادات مؤسسات التعليم العالي.

– تخصيص جزء من ميزانية الجامعة لعمليات تحسين جودة الأداء الجامعي المستمرة بصورة دورية".

5– التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم:

يعد أعضاء هيئة التدريس المحور الرئيسي والأساسي الذي يعتمد عليه التطوير والجودة، لأنه لا يمكن الحصول على الجودة المطلوبة بدونهم. خاصة وأن نجاح أي برنامج تعليمي يعتمد على قدرات وكفايات القائمين على تنفيذه، وبالتالي فإن أعضاء هيئة التدريس أهم فاعل في تطوير ونجاح أي برنامج. وتعتبر التنمية المهنية أحد أهم الآليات والوسائل التي تعمل على تحسين المستوى الأكاديمي لعضو هيئة التدريس، ويقصد بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس أنها "عمليات تهدف إلى تغيير مهارات ومواقف وسلوك أعضاء هيئة التدريس لتكون أكثر كفاءة وفعالية لتلبية احتياجات الجامعة والمجتمع، وحاجات أعضاء هيئة التدريس أنفسهم".[1]

وعليه فإن التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، تمثل حاجة مستمرة وملحة، حيث تساعدهم على التعامل مع المواقف الجديدة بكفاءة عالية، كما تجعلهم أكثر وعيا بالجديد في مجال

---

[1] عواطف عبد الرحمن: **الصحافة والجامعات رؤى مستقبلية: إصلاح أوضاع هيئات التدريس بالجامعات**، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2014، ص115.

تخصصهم، وتساعدهم على النمو المستمر، وتكسبهم القدرة على التفكر في ممارساتهم وتحسينها، كما تكسبهم مهارات استخدام التكنولوجيا في التعليم والتواصل، وهي مهارات ضرورية يتطلبها العمل في المرحلة الجامعية.

وتكمن أهمية التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في كونها تهدف إلى تنمية شعورهم بجدوى وأهمية العمل الذي يقومون به، وتمكينهم من القيام بالعمل بقدر من الكفاءة، وزيادة دافعيتهم للعمل، ومساعدتهم على التوقع والاستعداد التام للتغيرات التي تحدث لوظائفهم وتتطلب الاستجابة لها. وبالتالي فإن أداء أعضاء هيئة التدريس يرتبط بوجود العديد من المؤشرات، منها:[1]

"– مدى كفاية إعداد ونوعية أعضاء هيئة التدريس في البرنامج التعليمي ومدى قدرتهم على: القيام بالتعليم الأكاديمي، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع والتي هي من أهم أهداف التعليم العالي.

– مدى ونوعية الأبحاث والدراسات التي قام بها أعضاء هيئة التدريس، والتي تسهم في تطوير الجامعة والمجتمع بالإضافة إلى النشاطات الأخرى التي تتعلق بأمور المجتمع.

– مدى قدرة النظام التعليمي الذي يطبق البرنامج على استقطاب المدرسين المؤهلين مع المحافظة على ذوي الخبرات والقدرات المؤهلة والمدربة.

– مدى الوضوح والثبات في تطبيق البرنامج، وكذلك وضوح آلية توظيف وتقييم وترقية أعضاء هيئة التدريس.

– مدى فعالية عملية الاتصال والتواصل بين أعضاء هيئة التدريس مع بعضهم البعض أو مع إدارة البرنامج أو الجامعة أو الكلية، لأجل تسهيل عملية البحث العلمي وتطويره بما يخدم الجامعة.

– استخدام الوسائل والطرق والإمكانات المتوفرة بشكل فعال لتطوير مدربي المعلمين والهيئات التدريسية.

– مدى توفر الرضا الوظيفي ومشاركة معلمي المعلمين في اتخاذ القرارات على مستوى أعضاء البرنامج والكلية، والقسم والدائرة من خلال ملائمة الإجراءات المستخدمة بالاتصال بمعلمي المعلمين.

– معرفة العبء الوظيفي لمعلمي المعلمين ومقارنته بالجامعات المحلية والعربية والدولية المشابهة.

– السيرة الذاتية لكل أستاذ جامعي والتي تظهر النشاطات والفعاليات والأبحاث لكل عضو تدريس والمؤتمرات التي شارك فيها.

– البعثات والدورات التطويرية التي تقدمها الجامعة لأعضاء هيئة التدريس.

– وضوح نظام الترقيات للمدرسين.

– الخبرات التعليمية في المنهاج والبحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس، والقدرة على استخدام أساليب وتقنيات حديثة في التعليم الجامعي.

– النمو المهني لكل عضو تدريس في مجال اختصاصه ومهنته.

---

[1] فؤاد العاجز: **السمات الشخصية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الاعتماد وضمان الجودة للتعليم العالي في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية**، الجودة في التعليم العالي، العدد 1، المجلد 2، ديسمبر 2006، ص.ص 55.54

– توفر إحصائيات عن نسبة أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للطلبة ونسبة حملة الرتب العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ)، ونسبة الذكور إلى الإناث من أعضاء هيئة التدريس، ونسبة حملة الماجستير، ونسبة الهيئة التدريسية المتفرغين وغير المتفرغين".

وعليه يتوقع من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات أن يلعبوا دورا حيويا وأساسيا في تحقيق جودة التعليم العالي، وذلك إستادا لما يناط بهم من أدوار تمثل جوهر مجالات الجودة في التعليم، لاسيما وأن تحقيق الجودة مرتبط بثقافة الجودة. وهناك عدة أمور يجب على عضو هيئة التدريس أن يتعرف عليها، ومنها:[1]

"– التعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة والتوجهات المستقبلية في مجال التعليم.

– التعرف على واقع استخدامات التقنيات المتطورة في مجال التعليم في كافة البلدان العربية.

– التعرف على الاحتمالات المستقبلية لاستخدامات التقنيات الحديثة في مجال التعليم.

– التعرف على مجالات وفرص التعاون العربي والدولي المتاحة والتي يمكن أن تتاح في المستقبل فيما يتعلق بالتطوير التكنولوجي في مجال التعليم.

– التوصل إلى وضع إستراتيجية عربية تتضح فيها أهداف التطوير وسياساته وتوجيهاته وتوزيع الأدوار والمسؤوليات، مع الأخذ في الاعتبار وجود فروق بين البلدان العربية في مستوى الاستفادة من التقنيات الحديثة في مجال التعليم.

– التعرف والإلمام بتكنولوجيا الاتصال والمعلومات في مجال تطوير التعليم فيترتب عليه مواكبة تطورات عصر المعلومات ولانجاز ذلك يجب عليه، التعجيل في إنشاء وتشغيل شبكات وطنية للمعلومات، والمبادرة في إعداد الكوادر الوطنية القادرة والماهرة في التعامل مع المعلومات في شتى مراحلها وفي كافة أشكالها بالإضافة إلى الاجتهاد في القضاء على المخاوف والسلبيات التي تعوق تبني التقنيات الحديثة في مجال المعلومات والاتصالات مع العمل جديا على تأمين الخصوصية الوطنية.

– رفع مستوى أداء عضو هيئة التدريس من خلال اكتسابه للمهارات المعرفية والعلمية التي تتطلبها الوظيفة القيادية.

– العمل على زيادة قدراتهم على التفكير الإبداعي بما يمكنهم من التكيف مع عملهم ووظيفتهم.

– تنمية الاتجاهات السليمة نحو قيمة العمل الذي يقومون به من الناحيتين الوظيفية والاجتماعية.

– تنمية مهارات إدارة الوقت، ويتم ذلك من خلال التعود على تسجيل كافة الأنشطة اليومية التي يقومون بها في سجل خاص يوضح توقيت كل نشاط وكم استغرق من الوقت، حتى إذا ما انتهى الأسبوع يستطيع المعلم حساب طول الوقت الذي استغرقه كل نشاط بالمقارنة بغيره من الأنشطة، وأن يعمد عضو هيئة التدريس بتخصيص وقت خلال كل يوم يقضيه أعضاء هيئة التدريس معا (40 دقيقة) في أحاديث ومناقشات وحوارات اجتماعية تخفف عنهم بعض ضغوط العمل والانشغال به".

---

[1] هاشم فوزي دباس العبادي وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 526.525

وعلى هذا الأساس فإن التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي تهدف إلى زيادة ما لديهم من معارف ومهارات وتحسينها في مجال عملهم ومسؤولياتهم المهنية للوصول إلى درجة عالية من الإتقان العلمي في أداء واجباتهم المهنية. وعلى العموم تهدف التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس الجامعي إلى ما يلي:

– تحسين وتحديث معارف عضو هيئة التدريس الأكاديمية ومهاراته التدريسية.

– تنمية الصفات الأخلاقية والوجدانية والفكرية التي ينشدها المجتمع من عضو هيئة التدريس الجامعي كي يستطيع تنشئة طلابه تنشئة سليمة.

– إكسابه نظاما من القيم تلائم طبيعة المهنة، وتنمية وعيه بمتغيرات السياق التربوي محليا وعالميا.

– إعادة تأهيله أثناء الخدمة كي يظل واقفا وعلى دراية بالتطورات والاتجاهات التربوية.

ومن هنا فإن الجودة ومعاييرها أصبحت مطلبا هاما لا رجعة فيه لتطوير العملية التعليمية. وهو ما يحتم على عضو هيئة التدريس الجامعي في ضوء التغييرات الحديثة ما يلي:[1]

"– التحول من الجمود إلى المرونة كونها عنصرا أساسي في مواجهة التغييرات التي تحدث في مجال المعرفة العلمية أو التربوية أو المهنية.

– التحول من التجانس إلى التنوع بمعنى أنه يجب مراعاة الفروق الفردية لأن الطلبة غير متجانسين وبالتالي على الأستاذ أن ينوع في وسائله وأدواته.

– التحول من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان وهذا يتطلب من الأستاذ المهارات والاهتمام بأنشطة تربوية أهمها:

* التربية التعريفية لمواجهة المشكلات قبل التعلم.

* التربية العلاجية لمواجهة المشكلات أثناء التعلم.

* التعلم الإثرائي لمواجهة المتفوقين.

– التحول من ثقافة الاجترار إلى ثقافة الابتكار أي التحول من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع.

– التحول من ثقافة التسليم إلى ثقافة التقويم أي التحول من الاعتماد على الكتاب المنهجي والحقائق الموجودة فيه إلى ثقافة الاعتماد على تحقيق الأهداف.

– التحول من السلوك الاستجابي إلى السلوك الايجابي أي التحول من الاستسلام للواقع البيئي التعليمي إلى خلق مناخ تعليمي جيد يكون أساسه الإبداع والتجديد وحرية القرار.

– التحول من التعلم المعتمد على الآخر إلى التعلم الذاتي".

[1] سعيد جاسم الأسدي، مرجع سابق، ص.ص 28.27

وانطلاقا من التصورات التي تفرضها متطلبات ضمان الجودة في التعليم عامة وجودة أداء عضو هيئة التدريس خاصة، يمكن القول بأن رسالة التنمية المهنية الفاعلة لعضو هيئة التدريس في إطار دوره الجديد يجب أن تنطلق من جملة الأبعاد التالية:[1]

"– إن إتاحة فرص التنمية المهنية المتكافئة لجميع المدرسين وتوسيع مجالاتها وتنويع مصادرها ومساراتها وأساليبها فضلا عن كونها باتت جميعا من أهم شروط ومعايير تحقيق الجودة الشاملة للنظام التعليمي، فإنها أضحت من الأمور الحتمية التي تستوجبها دواعي التطوير المستمر والشامل للنظام التعليمي ليكون أكثر قدرة على الاستجابة الفورية لمقتضيات التطورات المذهلة في كافة المجالات العلمية والتكنولوجية وما تفرضه من تغيرات سريعة في أهداف التعلم الفعال ومتطلباته وما يستلزمه ذلك من تبدلات متلاحقة في شروطه وبيئته.

– إن أي إصلاح أو تطوير تعليمي باتجاه معايير ومتطلبات تحقيق الجودة الشاملة في النظام التعليمي، لا يمكن أن يحقق أهدافه أو يبلغ مقاصده ما لم تشكل التنمية المهنية المستديمة للمدرس بعدا أساسيا من أبعاد هذا الإصلاح وذلك التطوير، نظرا لحيوية وأهمية الدور الذي تلعبه في تجاوز فجوة الأداء بين الممارسات الحالية للمدرسين الموجودين في الخدمة أو المنتظر دخولهم إليها وبين الممارسات الجديدة التي ينبغي أن يقوموا بها ليتمكنوا من تحقيق كفاءة وفعالية النظام والتحسين المستمر لمخرجاته للارتقاء بها إلى مستوى معايير الجودة المنشودة.

– إن أحد أهم المعايير للحكم على مدى فعالية أنشطة التنمية المهنية المستديمة للمدرس، كركيزة أساسية لضمان جودة النظام التعليمي، يتمثل في مدى انطلاقها في فلسفتها وأهدافها ومن ثم تخطيط برامجها وفعالياتها، من الاقتناع بأن برامج الإعداد قبل الخدمة مهما بلغت كفايتها فهي لا تخرج عن كونها مقدمة أو مدخلا لسلسلة متواصلة من فعاليات وأنشطة التدريب والتأهيل وإعادة التدريب والتأهيل على مدار الحياة المهنية للمدرس، خاصة في ظل مجتمع سريع في تبدلاته، عنيف في تحولاته.

– إن أحد أهم ضمانات استمرارية التنمية المهنية للمدرس، كأحد المطالب الأساسية لضمان استمرارية تأكيد الجودة في النظام التعليمي، يحتاج إلى مشاركة مجتمعية حقيقية ومخططة في جميع مراحلها وفعالياتها من خلال دمج كل من يؤثر في تعليم الطلاب وتعلمهم في إطار ما يعرف بمجتمعات التعلم.

– إن التنمية المهنية للمدرس في إطار السعي لتأكيد جودة النظام التعليمي، تنجح أكثر عندما تكون جزءا من نظام لاختيار وإعداد وترخيص ومنح شهادات التأهيل الراقي للمدرسين، وهو ما يعني كذلك ضرورة توسيع رسالة معاهد ومؤسسات إعداد المعلم لتشارك بفاعلية في هذا الأمر جنبا إلى جنب مع مؤسسات التعليم الجامعي الأخرى".

[1] حسن حسين البيلاوي وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 166.165

وتجدر الإشارة إلى أن البرامج التنموية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي تتنوع وفق وظائف الجامعة كما يلي:[1]

"* **برامج التنمية المهنية في مجال التدريس:** وتسعى هذه البرامج إلى تحقيق الجوانب الآتية:

– التنمية البشرية على مستوى المنهج والتدريس الجامعي.

– تقديم الطرق الجديدة في التعليم (دور المتعلمين – مداخل حل المشكلات ...الخ) والتعرف على طرق الإفادة منها في التدريس الجامعي.

– مراجعة المناهج بما فيها الأهداف والمحتوى – الطرائق، الوسائل – التقويم.

– الاطلاع على إستراتيجية العمل الجامعي وأهدافه ونظمه.

– الوقوف على أخلاقيات مهنية التدريس الجامعي المتميزة.

– ازدياد المعرفة بخصائص نفسية الطالب الجامعي وسلوكياته وطموحاته.

* **برامج التنمية المهنية في مجال البحث:** تحرص هذه البرامج على التمكين الأكاديمي المهني لعضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي للمحافظة على مستوى مميز للأبحاث العلمية، وذلك بتحري الدقة والموضوعية والتمكن من مهارات البحث حيث تهتم كثير من الجامعات بالتدريس أكثر من اهتمامها بإعداد وتدريب وتنمية القوى البشرية على البحث العلمي المتميز. كما يهتم بعض أعضاء هيئة التدريس بالبحوث الفردية في الوقت الذي تتطلب سرعة المعرفة والتغير بحوثا جماعية تساهم في إثراء المعرفة وتطوير العلوم وتغذية المناهج والمحتوى، وإيجاد حلول مناسبة لمشكلات وقضايا التغير في المجتمع. وتسعى هذه البرامج إلى:

– تعريف المشاركين بالبحوث التي تقوم بها الجامعة.

– تزويد الباحثين بالتغذية الراجعة اللازمة لتوجيه البحوث في مسارها الصحيح.

– تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام الرزمة الإحصائية (SAS) في الحاسب الآلي وكيفية إدخال البيانات الإحصائية.

– التنمية المعرفية لمهارات البحث.

– تقويم دور البحث العلمي وأهميته كأحد المهام الرئيسية لعضو هيئة التدريس.

– طرق تمويل البحث وتدعيمه.

* **برامج التنمية المهنية في مجال خدمة المجتمع:** تعتبر برامج التنمية المهنية في مجال التدريس والبحث العلمي إسهاما في خدمة المجتمع وذلك باعتبار أنهما يهدفان لخدمة المجتمع. غير أن خدمة المجتمع تأخذ جوانب إضافية لابد لعضو هيئة التدريس حتى يتمكن من المساهمة فيها من الالتحاق ببرنامج خاص لهذا الغرض يهدف إلى:

– معرفة طرق الاستشارات العلمية.

---

[1] محمد بشير حداد، مرجع سابق، ص.ص 64.63

- معرفة طرق مخاطبة الجمهور وإلقاء المحاضرات.
- التعرف على البيئة الاجتماعية التي يراد تقديم الخدمة فيها.
- تنمية القدرة على الحوار والنقاش العام والجماهيري.
- معرفة الجوانب التطبيقية التي يحتاج إليها في خدمة المجتمع".

ومما سبق، يتضح أن التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس الجامعي من حيث زيادة معارفه ومهاراته، تجعله يحاول باستمرار رفع مستواه الأكاديمي والتربوي. وإحداث تغيير في كفاياته وزيادة حصيلته معرفيا ومهاريا ووجدانيا، لتحقيق النمو المستمر في مجال تقنيات التعلم والأداء الفعال.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن هناك البعض من المعوقات التي قد تكون سببا في عرقلة جهود التطوير المهني لعضو هيئة التدريس الجامعي. ومن بين تلك المعوقات:

- عدم توفر الرغبة لدى عضو هيئة التدريس الجامعي.
- زيادة الأعباء التدريسية، ومحدودية الحرية المتاحة لعضو هيئة التدريس الجامعي مهنيا.
- طغيان الاهتمامات المادية لعضو هيئة التدريس الجامعي وتدني الطموحات العلمية.
- ندرة الندوات والمؤتمرات التي يحضرها عضو هيئة التدريس الجامعي بسبب قلة المخصصات المالية.
- النقص الشديد في المراجع وعدم العناية الكافية بالمكتبة الجامعية العلمية المتخصصة.
- عدم التنسيق بين الأجهزة البحثية والمؤسسات الإنتاجية والخدمية.
- عدم احتساب كفاءة عضو هيئة التدريس الجامعي في مجالات التدريس ضمن متطلبات الترقية.
- التعقيدات البيروقراطية في مجال الإدارة.

خلاصة الفصل:

مما سبق عرضه في هذا الفصل، يمكن القول أن موضوع الجودة في التعليم أصبح من القضايا المطروحة على كافة المستويات في المجتمعات المعاصرة. وحتى يكون للجودة وجود فعلي على أرض الواقع لابد من العمل على إيجاد القيادة التربوية التي تؤمن بتطبيق منهج الجودة، ونشر ثقافة الجودة بين جميع الفاعلين في المؤسسات التعليمية، وإشراكهم في وضع خطة إستراتيجية طموحة وقابلة للتجسيد ومتوافقة مع الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة.

وبما أن التعليم الجامعي يمثل أحد محركات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والأداة الرئيسية لنقل الخبرة العلمية والثقافية، فإن الجامعات لم تعد اليوم مسؤولة عن إعداد الخريجين والإطارات وإعداد الأبحاث فقط، بقدر ما هي مطالبة بحل مشكلات المجتمع وخلق فرص العمل، والوقوف أمام المنافسة التعليمية ومجاراة تيار مجتمعات المعرفة. ولعل الجودة بمثابة المدخل الأساسي لإحداث التغيير في التعليم الجامعي الهادف إلى تحسين الأداء والمحافظة على الاستمرارية. فتأمين جودة التعليم الجامعي أصبح الضمانة الحقيقية للرفع من الكفاءة النوعية للطلاب وتزويدهم بالمهارات اللازمة، وتطوير قدراتهم واستعداداتهم للمساهمة في بناء وخدمة المجتمع، وتحقيق التموقع والمنافسة المؤسساتية ومواكبة التغيرات العلمية والتكنولوجية المتسارعة.

ويتحمل أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي عبء تحقيق الجودة في تلك المؤسسات، فهم يمتلكون مفتاح النجاح أو الفشل في تحقيق الجودة وفقا لدافعيتهم واستعدادهم وإيمانهم بما يقومون به. ولهذا فإن معايير جودة التعليم العالي تبدأ بأعضاء هيئة التدريس لأنهم يمثلون أهم المدخلات بحكم أدوارهم، ويتوقف على مدى جودة أدائهم مستوى جودة المخرجات. وعليه يشكل التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس الجامعي ضرورة ملحة لمواجهة التحديات التي يشهدها النظام التعليمي والتغيرات المحيطة وتحدي النوعية على وجه الخصوص، وذلك بإكساب عضو هيئة التدريس الجامعي الكفايات الشخصية والمعرفية والأدائية التي تمكنه من أداء أدواره بفاعلية، على اعتبار أنهم عنصر مستهدف في نظام الجودة، كما تقع على عاتقهم مسؤولية تحقيق العديد من المعايير الخاصة بجودة التعليم.

الفصل الخامس:
الجامعة والتعليم الجامعي

تمهيد **284**

أولا: الجامعة **285**

1- أهمية الجامعة **285**

2- أهداف الجامعة **286**

3- خصائص الجامعة **290**

4- وظائف الجامعة **291**

5- التحديات التي تواجه الجامعة الجزائرية **299**

ثانيا- التعليم الجامعي **304**

1- أسس التعليم الجامعي **304**

2- أهداف التعليم الجامعي **306**

3- أهمية وخصائص التعليم الجامعي **309**

4- وظائف التعليم الجامعي **311**

5- تحديات التعليم الجامعي في الجزائر **315**

خلاصة الفصل **321**

تمهيد:

يعد التعليم الجامعي من أساسيات الحياة المعاصرة، وذلك لما له من أهمية في تقدم المجتمعات وتنميتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وإعداد الكوادر المؤهلة الفاعلة والقادرة على خدمة المجتمع. وعليه تسعى معظم الجامعات في العالم إلى تطوير التعليم بها والارتقاء به وجعل مدخلاته ومخرجاته ذات نوعية متميزة وقادرة على التغيير.

وقد شهد التعليم الجامعي في السنوات الأخيرة تحولا جذريا في أساليب التعليم ومجالاته، وذلك بسبب الانفجار المعرفي المتسارع ونمو العديد من الصناعات الحديثة التي حتمت التوجه نحو الاستثمار في مجالات المعرفة. ويعد تحقيق الجودة في التعليم العالي منهجا وعملية إدارية تهدف إلى تحقيق كفاية التعليم الجامعي وخلق الجو الأكاديمي المناسب للطلبة للتعليم والحصول على شهادة جامعية. والتعليم ذو النوعية العالية يعني التميز في التعليم وفي نوعية الخريجين وهيئة التدريس، والبحوث العلمية، والعملية التعليمية وفق معايير معتمدة تؤهل الجامعة لتحقيق رضا المجتمع عن مخرجاتها.

أولا: الجامعة

كانت الجامعة ولا تزال تحتل أهمية كبرى في تكوين الإطارات ذات المهارات العلمية العليا والمتخصصة، والمؤهلة لتوظيف المعرفة لخدمة احتياجات ومتطلبات المجتمع، وإحداث التقدم العلمي والاقتصادي والاجتماعي. فالجامعة هي المؤسسة العلمية المسؤولة عن إعداد وتخريج الإطارات والكفاءات المؤهلة التي تتماشى ومتطلبات سوق العمل، وتحقيق النهضة والتنمية في شتى المجالات.

1- أهمية الجامعة:

تعد الجامعة الركيزة الأساسية في أي مجتمع يطمح لتحقيق التنمية في كل المجالات، كما تعتبر الجامعة أهم صرح للتعلم والبحث والتطوير وإنتاج الكفاءات العلمية للأمة، بحكم طبيعتها العلمية والثقافية. وتتمثل أهمية الجامعة كمؤسسة اجتماعية وتعليمية فيما يلي:[1]

"- تنمية الموارد البشرية علميا وتقنيا وثقافيا حتى تتكامل وتتوافق مع متطلبات العصر ومتغيراته المتسارعة، لتوفير سبل التنمية المستمرة وتفعيل ثروات المجتمع.

- تنمية وتطوير الرصيد المعرفي للمجتمع، والمساهمة في التنمية القومية من خلال التخطيط والتنمية المستمرة للقدرات والموارد العلمية والبحثية للجامعات.

- استثمار العلم والتقنية في إدارة مؤسسات التعليم الجامعي في تنمية علاقات التفاعل والتعاون بين عناصرها وإدماج مفاهيم وآليات التطوير المستمر والجودة في نظمها.

- تعظيم دور الجامعات كمراكز تعليم وتثقيف وتنوير تشع مساهماتها العملية والفكرية على المجتمع الخارجي، مع الاحتفاظ بهوية المجتمع.

- تطوير منظومة التعليم الجامعي، ليتوافق مع المعايير والنظم العالمية بحيث تتاح الفرص للدرسين في الالتحاق بسوق العمل، والعودة مرة أخرى لاستكمال دراستهم".

كما تتضح أيضا أهمية الجامعة في كونها:[2]

"- تعد الجامعة وسيلة لصعود السلم الاجتماعي وتولي المناصب والقيادات الإدارية والسياسية.

- تعد الجامعة وسيلة للحصول على معلومات تزيد من ثقافة الانسان، وتوسيع مداركه.

- هي المدخل للالتحاق بالدراسات العليا والحصول على أعلى الدرجات العلمية.

- تساعد على تعميق للتعليم المستمر.

- تدعم الشخصية وتعطيها الثقة وتنمي فيها القيم والمعايير والسلوكيات الفاضلة، وتؤكد جانب الانتماء والولاء للجماعة والمجتمع".

---

[1] طارق أبو العطا الألفي، مرجع سابق، ص.ص 37.36

[2] المرجع نفسه، ص37.

ويرجع "حسين آيت عيسى" أهمية الجامعة للعوامل الآتية:[1]

"– اعتبار الجامعة تتويجا لمراحل التعليم ككل، والطلبة الملتحقين بها الناتج النهائي من مخرجات النسق التعليمي.

– توقف اطراد سير المجتمع نحو التقدم أو التقهقر على الخصائص الكيفية لخريجي الجامعات.

– اعتبار التكوين العلمي العالي شرطا أساسيا لاندماج الشباب ومساهمته في التقدم الاجتماعي نظرا للانفجار المعرفي والتكنولوجي، وتوسيع مجال تطبيق التكنولوجيات الحديثة.

– التزايد السريع للطلب الاجتماعي على التعليم العالي، مما أدى إلى توسيع نسقه وارتفاع كلفته وحجم ميزانيته.

– اعتبار التعليم العالي حلقة تكوينية ذات أهمية بالغة، ودور حاسم واستقطاب متزايد في الاقتصاد الحديث".

وعليه فإن الجامعات بحكم ارتباطها بما يجري حولها في العصر الحاضر، لها دور بالغ الأهمية في حياة الأمم والشعوب، خاصة وأن الجامعة جزء من المجتمع يتأثر بالقوى والمؤثرات الاقتصادية والاجتماعية ويؤثر فيها. الأمر الذي أدى بالجامعة إلى الانتقال من دورها التقليدي في البحث عن المعرفة وتأصيلها ونشرها، إلى الانتقال للمجتمع والبحث في حاجاته والاستجابة لمتطلباته والسعي لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

2– أهداف الجامعة:

لا يمكن تصور أي تنظيم بغير هدف واضح، وتأتي أهداف الجامعة انعكاسا لرسالتها في المجتمع، من حيث دفعة إلى الأمام في طريق التطور، عبر خطة للتنمية تلعب الجامعة الدور الأساسي فيها، فتحديد الأهداف ووضوحها هو الأساس لتحقيق شروط الجودة في التعليم. وتتمثل الأهداف التي تسعى الجامعة لتحقيقها فيما يلي:[2]

"– إكساب الطلاب طرق التفكير العلمي، بحيث تعمل الجامعة على تكوين الطالب تكوينا عقليا سليما، فيكتسب مرونة فكرية ونظرة موضوعية للأشياء وحبا حقيقيا للعلم يجعله يقبل التطور والتجديد ويشارك في إحداث التقدم في المجتمع.

– إعداد الفنيين والمتخصصين للعمل في المهن الرفيعة كالطب والهندسة والزراعة والتدريس والصحافة ... الخ، وتزويدهم بمستوى عال من المعارف والمهارات بما يتفق مع طبيعة العصر، ويقتضي ذلك أن تكون الجامعة في موقف تستطيع فيه ملاحقة التقدم العلمي السريع.

---

[1] إبراهيم فخار: **التعليم الجامعي والقيم السوسيودينية للفتاة المزابية**، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع التربوي الديني (غير منشورة)، معهد العلوم الانسانية والاجتماعية، المركز الجامعي غرداية، الجزائر، 2012/2011، ص45.

[2] عبد العزيز الغريب صقر، مرجع سابق، ص.ص 57.56

– العمل على خلق مدارس علمية ناجحة تتبنى البحوث التي تعمق علمنا، وتتصدى لمشكلات المجتمع، وتدفع حركة التنمية.

– توثيق صلتها بالمجتمع، فالجامعة هي الأمة في طريق التعليم، ولذلك يجب أن تلبي الجامعة حاجات المجتمع.

– التركيز على الدراسات الأساسية في المرحلة الجامعية الأولى، على أن يكون التخصص الدقيق في مرحلة الدراسات العليا".

كما تسعى الإدارة الجامعية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، تتمثل في:[1]

"– توفير برامج تعليمية متقدمة متعددة التأهيل ومتنوعة التخصص تفي باحتياجات المجتمع من مختلف المجالات وتوفير أعضاء هيئة التدريس لديهم القدرة على العطاء العلمي المتواصل والمتطور.

– تنظيم وإعداد الدورات التدريبية والبرامج المهنية المختلفة عن طريق برامج التعليم المتواصل والمستمر مدى الحياة.

– إجراء البحوث العلمية والنظرية والتطبيقية التي تسهم في الارتقاء بالمجتمع وتقدمه، وكذلك القيام بالاختبارات والتجارب العلمية وتقديم أعمال الخبرة والاستشارات الفنية لمؤسسات المجتمع المختلفة".

أما بالنسبة للأهداف العامة الأساسية الكبرى التي تسعى الجامعة لتحقيقها، فتتمثل فيما يلي:[2]

"**الهدف الأول: التدريس الجامعي**، ويتمثل هذا الهدف في إعداد الكوادر والطاقات البشرية المتخصصة والمؤهلة في كافة التخصصات والمهن في شتى المجالات التربوية والإسلامية والثقافية والأدبية والعلمية والمهنية والزراعية والإدارية والتجارية والقانونية والهندسية والخدمية ...الخ والتي يحتاجها المجتمع والتنمية الاجتماعية الاقتصادية. ولتحقيق ذلك وضمن هذا الإطار والهدف، يتطلب من الجامعة تحقيق ما يلي:

– تزويد الطالب الجامعي بالمعرفة الانسانية والعلمية في حقل التخصص العلمي أو المهني بأشكالها المختلفة المتمثلة في: الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات ...الخ.

– تنمية التفكير العلمي لدى الطالب، وتعليم التفكير، واكتسابه مهارات العلم وطرقه وعملياته.

– اكتساب الطالب المهارات الأساسية المناسبة في التخصص (أو المهنة) الذي يلتحق به.

– تنمية الاتجاهات (الايجابية) والميول والاهتمامات ومنظومة القيم في المجتمع لدى الطلبة.

– تنمية التربية الطلابية الجامعية لدى الطلبة كما في: صقل الشخصية، وتحمل المسؤولية، والمحاورة الديمقراطية، والمبادرة، والتعلم الذاتي، والاعتماد على النفس والقدرة على التفكير العلمي، والتفكير الناقد، والوعي الجامعي، والتعاون، والقدرة على التجديد والابتكار، والتكيف في الحياة ...الخ.

الهدف الثاني: البحث العلمي، ويتمثل هذا الهدف في إجراء البحوث الأساسية (النظرية) والإجرائية والتطبيقية ودعمها وتوظيفها، وبخاصة تلك البحوث المتعلقة بقضايا المجتمع وحل مشكلاته. ويمكن

---

[1] طارق أبو العطا الألفي، مرجع سابق، ص38.

[2] سعيد جاسم الأسدي، مرجع سابق، ص.ص 50.49

تحقيق ذلك من خلال قيام أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا ومراكز البحوث في الجامعة بالبحث العلمي ونشاطاته المرافقة.

الهدف الثالث: خدمة المجتمع وتنميته، ويتمثل ذلك من خلال تزويد المجتمع بالتخصصات والمهن المطلوبة في المجتمع، وكذلك المشاركة في وضع الخطط والسياسة الوطنية للتنمية، وتأمين حاجات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من الكوادر والقوى البشرية المؤهلة، وتنفيذ المشروعات والاستشارات، وتطوير المجتمع المحلي والوطني، وإعداد القيادات المؤهلة لتبؤ مراكز القيادة والريادة في المجتمع وفي مختلف التخصصات والمهن بمجالاتها المختلفة".

ويمكن إجمال الأهداف العامة للجامعة في النقاط التالية:[1]

"– تطوير البحث العلمي وتشجيع إجراءه داخل وخارج الجامعة.

– الإسهام في تعديل وتطوير الاتجاهات في المجتمع المحيط نحو الأفضل.

– نشر المعرفة والثقافة وإشاعتهما.

– سد حاجة المجتمع من الكوادر المتخصصة والكفاءات الوطنية المدربة وإعدادها لمختلف مجالات الحياة.

– دراسة مشكلات المجتمع المحيط وفهمها وتحليلها، والبحث عن حلول مناسبة لها.

– مواكبة الانفجار المعرفي وثورة المعلوماتية الحادثة في العالم، واستثمار معطياتها لصالح المواطن والمجتمع.

– تدعيم القيم الروحية لدى الشباب حتى لا تنقطع صلاتهم بتراثهم الأصيل.

– مواكبة التغير الحادث من حول الجامعة، والإسهام في تكييف المجتمع له بل ومحاولة استشراف مستقبله والإعداد له.

– الإسهام في تنوير المجتمع من حولها بالتيارات الفكرية المختلفة وتنفيذها وتوضيحها والرد عليها.

– تدريب وإعادة تدريب أصحاب الكفاءات لمواكبة الجديد والمستحدث في مجالات تخصصاتهم".

أما الأهداف الخاصة للجامعة فتلعب دورا مهما وأساسيا، "فهي التي تحدد أسلوب التدريس، ونوع الوسائل، وطرق التقويم وغيرها من الأمور المتعلقة بالعملية التعليمية، ووضوح هذه الأهداف ودقتها في غاية الأهمية للأستاذ والطالب، فهي التي تقود الأستاذ ليلعب دوره في التعليم بكفاءة ومهارة، كما أنها هي التي توجه الطالب، ليمارس دوره التعليمي بفعالية ومهارة واقتدار. والأهداف الخاصة للجامعة من الناحية التعليمية هي: التغيرات السلوكية المراد تطويرها لدى الطالب، أو بعبارة أخرى هي: التغير في المفاهيم، والمعارف والمهارات، العادات والقيم والاتجاهات المراد إحداثها عند الطالب".[2]

---

[1] السيد سلامة الخميسي: **المعلم العربي بعض قضايا التكوين ومشكلات الممارسة المهنية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2003، ص.ص 26.25

[2] طارق أبو العطا الألفي، مرجع سابق، ص.ص 44.43

كما تهدف الجامعة أيضا إلى:[1]

"– إعداد خريجين ذوي مهارات عالية المستوى، ومواطنين مسؤولين، وتزويدهم بالمعلومات الحديثة والمهارات اللازمة للتكيف مع العصر.

– إكساب الطلبة مهارات التعلم الذاتي، والقدرة على الإبداع والتكيف مع التغيرات.

– إعداد العقلية المستقبلية للتغيير، وتزويدها بثقافة تدعيم القيم الأخلاقية.

– إنتاج المعارف ونشرها عن طريق البحوث العلمية والاطلاع لخدمة المجتمع وتنميته.

– الربط بين البحوث العلمية ومشكلات المجتمع المحلي، وكذلك إجراء البحوث البينية التي تعالج بعض المشكلات المجتمعية".

وقد ذكر "زيسوولر Zisweller" أهداف الجامعة كالتالي:[2]

"* **الأهداف البيداغوجية:** وتضم التكوين، وهي أهداف المحتوى البيداغوجي المتعلق بالكفاءات، المعارف، التقنيات، مميزات تكوين كل مرحلة.

* **أهداف البحث العلمي:** هي في علاقة مع الأهداف البيداغوجية من حيث تكييف محتوى البرامج التعليمية، تطوير وتحسي المؤسسة لربطها ببيئتها الخارجية.

* **أهداف تسيير هيئة الموظفين:** وترتبط بالأساتذة وهي:

– أهداف النوعية والكمية مع تحديد الكفاءات للاندماج في المؤسسة.

– أهداف خاصة بالتكفل بظروف العمل، سياسة وإجراءات الترقية، وضعية الأجور، الوسائل البيداغوجية مكيفة نوعية وكمية الخدمات المقدمة، كما ترتبط هذه الأهداف بتسيير الإداريين والعمال.

* **أهداف التعيين والانتقاء:** ولها ثلاث جوانب:

– الجانب النوعي: المطلوب اكتسابه من الطلبة.

– الجانب الكمي: يتعلق بحجم المؤسسة والحاصلين على الشهادات ومجالات العمل الممكنة.

– جانب الانتقاء: للدخول والانتقال من مرحلة إلى أخرى.

* **أهداف التمويل:** وضوح سياسة التمويل التي تدعم العلاقات بين الهيئة الوصية والمصالح الاقتصادية والاجتماعية، وأهداف العلاقات الاجتماعية للمؤسسة. وتتضمن ما يلي:

– أهداف العلاقات الاجتماعية الداخلية: تغطي ظروف العمل، الإعلام، المشاركة في القرارات، أجهزة المتعاونين والسلطة، أجهزة الإعلام.

– أهداف العلاقات الاجتماعية الخارجية: والتي تتطلب تحديد مساهمات المؤسسة عن طريق نظام اتصال فعال وبعض الهيئات الأخرى".

---

[1] طارق أبو العطا الألفي، مرجع سابق، ص42.

[2] مسعودة عجال: **القيم التنظيمية وعلاقتها بجودة التعليم العالي**، مذكرة ماجستير في علم النفس العمل والسلوك التنظيمي (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2010/2009، ص93.

3- خصائص الجامعة:

تتبوأ الجامعات ومؤسسات التعليم العالي مكان الصدارة في المجتمع، كونها مركز للإشعاع الفكري والمعرفي. ونظرا لاختلاف وظائف وأهداف مؤسسات التعليم العالي، تتميز عموما عن غيرها من المؤسسات بما يلي:[1]

"- نشاط المؤسسة الجامعية ذو سمة علمية أكاديمية بالدرجة الأساسية مضمونها التعليم والبحث العلمي.

- هي الحلقة المجتمعية الأكثر تماشيا مع معطيات العلوم والمعارف والتطورات في ميادين اختصاصاتها واهتماماتها.

- تعد المواقع الأكثر حساسية في رسم معالم مستقبل موطنها الذي تمده بالإطارات البشرية والكفاءات والمهارات من خلال مخرجاتها.

- يعد الاستثمار في الجامعة استثمارا طويل الأجل لا تظهر نتائجه في الأمد القصير، كما يصعب قياسها وفق آليات حساب الاستثمارات الأخرى.

- تضم كما نوعيا من الأطر البشرية المؤهلة لنقل المعارف والمهارات لغيرها.

- ترتبط الجامعة بنظيراتها من الجامعات الأخرى بصلات ذات طبيعة خاصة، تميل في العادة إلى التعاون ولا تخلو أحيانا من المنافسة، سواء كانت تلك الجامعات وطنية أو أجنبية.

- تضم الجامعة إلى جانب العاملين فيها المستفيدين من خدماتها المباشرة وهم الطلبة الذين يعدون ثروة بشرية ثمينة عليها بدل عناية شديدة في إعدادهم علميا وتربويا.

- يعد الإنتاج المباشر للمؤسسة الجامعية فكرا ومعارف ومهارات خاضعا لأصول مختلفة في تسويقه".

كما تتميز الجامعة بمجموعة من الخصائص، تتمثل في:[2]

"- الاهتمام بالتدريس والتدريب بكفاءة وفعالية.

- التركيز على توافر الكفاءة والجدارة لدى كل من الطلبة والعاملين.

- اهتمام الجامعة بأن تكون مركزا للتعاون بين مختلف قطاعات المجتمع.

- تمثل الجامعة مركزا لتحديث المعارف وتنمية المهارات.

- يتمحور دورها حول التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

- تتسم بحساسيتها تجاه التغيرات والتطورات في مختلف المعارف والعلوم والتقنية.

- تمارس مهام ووظائف الإدارة الجامعية وفق مسارين هما الهرمية الأكاديمية والهرمية التنظيمية رؤساء الجامعات، عمداء الكليات، رؤساء الأقسام".

---

[1] سمية الزاحي: **مكانة المكتبة الجامعية في سياسات التعليم العالي في الجزائر**، أطروحة دكتوراه علوم في علم المكتبات (غير منشورة)، معهد علم المكتبات والتوثيق، جامعة قسنطينة 2، الجزائر، 2014/2013، ص63.

[2] طارق أبو العطا الألفي، مرجع سابق، ص.ص 19.18

هذا وتتميز الجامعة أيضا بمجموعة خصائص على كل المستويات، نذكر منها:[1]

"– تنشأ في مجتمع يحدد أهدافها ووظائفها حيث تعتبر عنصرا متفاعلا معه.

– تتميز بالتغيير والحركية ومواكبة التطور المحلي والعالمي.

– أصبحت الجامع روح العصر، وتعكس ما توصلت إليه البشرية من إبداع وتراكمات معرفية.

– تضم مجموعة علماء متخصصين في شتى مجالات العلوم التكنولوجية والانسانية.

– هي المكان الوحيد الذي تجاوز الهوة بين الأجيال عن طريق السلوكيات والأخلاقيات.

– تتميز أيضا بالاستقلالية في الإدارة، والتنظيم ولو كانت بشكل نسبي ومتفاوت.

– تتميز بعدة مهام متكاملة، وهذا الذي قدم لها اتساعا كبيرا في الرؤية لمختلف المشاكل".

4– وظائف الجامعة:

تحتل الجامعات مكانة مرموقة في كل دول العالم، نظرا لما تقوم به من وظائف والمتمثلة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وهي وظائف متكاملة ومترابطة. وينظر إلى الجامعة كذلك على أنها استثمار للموارد البشرية، باعتبار أن رأس المال البشري لا يقل أهمية عن رأس المال المادي. "فوظيفة الجامعات في وقتنا الحاضر تعددت وتنوعت وكبرت حتى أصبحت شريكة في تحقيق الرفاهية والنهضة عن طريق الخريجين حملة العلم والمعرفة والمهارات، وليس حملة الشهادات فقط".[2]

لذلك تغيرت وظائف الجامعة من نشأتها الأولى حتى وقتنا الحالي، فبعد أن كانت تقتصر على النشاط الأكاديمي وتحديدا على التدريس والبحث العلمي، فتحت أبوابها للمجتمع من حولها وأصبحت اليوم أكثر ارتباطا به وما يحدث فيه من متغيرات وما يواجهه من تحديات، وذلك نتيجة للمتغيرات المجتمعية واتساع مسؤوليات ونشاطات الجامعة. وعليه يمكن القول بأن الوظائف الأساسية للجامعة تتمثل فيما يلي:

أ– التدريس: يمثل التدريس أهم وظائف الجامعة، وأكثرها فاعلية في إعداد الطلبة، وتزويدهم بالمعارف والمهارات العلمية والعملية اللازمة لتأهيلهم ليصبحوا أعضاء فاعلين في خدمة أنفسهم ومجتمعهم. لذا فإن مؤسسات التعليم الجامعي عمدت إلى توظيف كل إمكانياتها المادية والبشرية المتاحة لتوفير نوع من التعليم ذو المستوى العالي. وعليه فإن "هذا النوع من التعليم هو الذي يسهم في تنمية شخصية الطلاب وإعدادهم للعمل الذي يمكن أن يمارسونه مستقبلا، بتحصيل المعلومات والمعارف وممارستها، واكتساب المهارات وتكوين الاتجاهات، وبالتالي تضطلع الجامعات من خلال القيام بوظيفة التدريس بإعداد وتنمية القوى البشرية المؤهلة والمدربة للنهوض بالمجتمع وتطويره، ومن ثم تسهم الجامعات بشكل مباشر في إعداد رأس المال البشري، الذي يضطلع بدور فاعل في تنمية اقتصاد المجتمع وتنشيط مؤسساته

---

[1] أسماء هارون، مرجع سابق، ص.ص 37.36

[2] عز الدين دياب: **توجهات نحو جامعة عربية للمستقبل دراسات في وظائف الجامعة**، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دار الثقافة، دمشق، 2009، ص238.

الصناعية. وهو ما يؤكد أن الجامعة من أهم دعائم التقدم في المجتمع؛ لأنها تعتني بالانسان تربية وتعليما وتدريبا وتأهيلا للعمل في مؤسساته المختلفة".[1]

وعلى الرغم من أهمية التدريس باعتباره أحد أهم أسس إعداد رأس المال البشري في المجتمع، إلا أن التدريس في الجامعات العربية بشكل عام والجامعات الجزائرية بشكل خاص أصبح عملية تقليدية في ظل الأعداد الكبيرة من الطلاب، والاعتماد على المحاضرات النظرية والامتحانات التي تقوم على الحفظ والاستذكار وهو ما أثر سلبا على مخرجات التعليم الجامعي، والتي ارتفعت من حيث الكم وانخفضت من حيث الكيف والنوع. وللارتقاء بمستوى التدريس الجامعي في الجامعات العربية وقياسا على ذلك الجامعات الجزائرية لابد من ضرورة إتباع ما يلي:[2]

"– مراجعة البرامج المطروحة في الجامعات المختلفة وتقييمها، من حيث مواءمتها لسوق العمل ومتطلباته.

– إدخال برامج جديدة تستجيب لتعدد التخصصات، وفروع المعرفة، والتطور التقني المعاصر.

– الاستعانة بالأدب التربوي المعاصر في الجامعات، والذي يؤكد جوانب ثقافية جديدة، تأخذ بالتعلم النشط، واعتبار الطالب مركز العملية التعليمية، والتعلم التعاوني، وتكوين مجتمعات للتعلم، ودمج التكنولوجيا في التعليم الجامعي.

– إدخال أساليب تقويمية معاصرة ومتنوعة، وعدم الاقتصار على الامتحانات كأسلوب أوحد للتقويم، وتجريب واستخدام التقويم القائم على الأداء، والتقويم الذاتي وغيره من أساليب التقويم التي تقيس عمليات عقلية عليا.

– دعم برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وإتاحة الفرص لهم للتعلم والنمو المهني.

– توفير مصادر تربوية حديثة ومتعددة، ونظم معلومات مناسبة لكل تخصص ومساعدة الطلاب على التعلم من مصادر متنوعة".

ولا يجب أن نغفل هنا على أن كفاءة الأستاذ الجامعي تمثل أساس تقدم أي مؤسسة تعليمية، وأحد العناصر الأكثر أهمية في تحقيق جودة العملية التعليمية، لدا يجب العمل على رفع كفاءة الأستاذ الجامعي التدريسية والمهنية، بحيث يصبح قادرا على التعامل مع الطلبة ومؤسسات المجتمع المختلفة. وهذا ما أكد عليه الباحثون من خلال وضع معايير لتنمية أعضاء هيئة التدريس مهنيا وتشمل الإلمام بالمعرفة والمهارات وأساسيات عملية الإعداد قبل الخدمة، والقدرة على اكتساب الخبرات التربوية والممارسات التعليمية الفعالة، المعرفة التامة بمحتوى مادة تخصصه وكيفية نقلها للطلبة، القدرة على استخدام استراتيجيات وأساليب متنوعة في التدريس، امتلاك المهارات والمعارف والاتجاهات الايجابية اللازمة لجودة التدريس.

---

[1] أحمد حسين الصغير، مرجع سابق، ص24.

[2] المرجع نفسه، ص.ص 26.25

وتلعب الجامعة دورا كبيرا في تعزيز الجودة في التدريس، وذلك عن طريق ما يلي:[1]

"– على الجامعة أن تعتمد الجودة كنظام إداري والعمل على تطوير وتوثيق هذا النظام.

– تشكيل فريق الجودة والتميز والذي يضم فريق الأداء التعليمي.

– نشر ثقافة التميز في التدريس.

– تحديد وإصدار معايير الأداء المتميز ودليل الجودة.

– تعزيز المبدأ الديمقراطي من خلال تطبيق نظام الاقتراحات والشكاوي.

– التجديد والتدريب المستمر للمدرسين.

– تعزيز روح البحث وتنمية الموارد البشرية.

– إكساب مهارات جديدة في المواقف الصفية.

– العمل على تحسين مخرجات التعليم.

– إعداد الشخصية القيادية.

– إنشاء مركز معلوماتي دائم وتفعيل دور تكنولوجيا التعليم.

– التواصل مع المنظمات التعليمية وغير التعليمية.

– تدريب الطلبة على استقراء مصادر التعلم.

– توجيه الطلبة للأسئلة التفكيرية المختلفة.

– إكساب الطلبة القدرة على تنظيم الوقت.

– استفادة من تجارب تربوية محليا وعربيا وعالميا".

ب– البحث العلمي: لم يعد التدريس الوظيفة الوحيدة للجامعات، وإنما أصبح هناك اهتمام بالبحث العلمي باعتباره أحد العوامل المهمة في إنتاج المعرفة وتطويرها، وتحقيق التقدم العلمي والتقني. "وأصبح البحث العلمي في هذا العصر يشغل حيزا كبيرا من وقت وجهد وفكر أساتذة الجامعات، والمسؤولين في جميع الأوساط الأكاديمية دون استثناء، لأن مكانة عضو هيئة التدريس العلمية، أصبحت مرتبطة ارتباطا وثيقا بالبحث والنشر والتأليف، هذا فضلا عن دور البحث العلمي في تزويد عضو هيئة التدريس بالمعلومات والمعارف المتنوعة، وتحسين مستوى أدائه وتقدمه المهني، كما يمثل البحث العلمي موردا مهما من موارد تمويل الجامعات نظير ما تقوم به الجامعات من مشروعات بحثية، لصالح قطاعات المجتمع الإنتاجية".[2]

لدا يحتل البحث العلمي مكانة مهمة في مجتمع المعرفة، وركيزة لتميز الجامعات وأساسا لترقية أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. وتتضح هنا العلاقة الوثيقة بين التدريس والبحث العلمي واللذان هما

---

[1] يوسف حجيم الطائي وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 236.235

[2] أحمد حسين الصغير، مرجع سابق، ص26.

وجهان لعملة واحدة، إذ أن البحث العلمي يخدم عملية التدريس ويزيد من مهارات عضو هيئة التدريس الجامعي، ويرفع من مستوى أدائه التدريسي.

ومن بين الأسباب التي جعلت البحث العلمي يحتل مكانة مهمة في مجتمع المعرفة ما يلي:[1]

"– البحث العلمي عامل أساسي في إنتاج المعرفة وتجديدها وتطويرها.

– البحث العلمي أساس المكانة والتميز، ومن خلاله تتفاضل الجامعات.

– البحث العلمي أساس ترقية وتميز عضو هيئة التدريس بالجامعة.

– البحث العلمي يمثل موردا حيويا لتمويل التعليم الجامعي.

– البحث العلمي أحد مداخل التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس".

ولضمان جودة البحث العلمي فقد وضع بعض الباحثين مجموعة من المعايير، تتمثل في:[2]

"– إسهام البحوث في مجال تطبيق الطرق العلمية، والتنمية المجتمعية.

– تنوع مجالات البحوث العلمية وتنمية الكفاءة العلمية والإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس.

– إلمام الأستاذ الجامعي بموضوعات البحوث التي يشرف عليها.

– يعمل البحث العلمي وفق معايير الأداء العالمية.

– توفير مصادر بديلة لتمويل البحوث العلمية والاهتمام بالمنح العلمية والدراسية.

– توفر الجامعة فرص لتسويق البحوث العلمية".

ومن معايير ومؤشرات الجودة أيضا المرتبطة بالبحث العلمي ما يلي:[3]

"– تحفيز البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي والأنشطة العلمية والثقافية لأعضاء هيئة التدريس، مثل المساهمة والمشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية ووضع آليات لتسهيل هذه المشاركات.

– تطوير برامج الدراسات العليا بالداخل والاهتمام بها.

– العمل على تنظيم إجازات التفرغ العلمي بما يحقق الاستفادة القصوى منها ويضمن تحسين مستوى أداء عضو هيئة التدريس.

– العمل على توجيه البحوث والدراسات التي يقوم بها طلاب الدراسات العليا بما يخدم قضايا المجتمع بشكل عام ويساهم في برامج التنمية البشرية".

وعلى الرغم من الأهمية التي يكتسيها البحث العلمي، إلا أنه يعاني من مشكلات عديدة في الجامعات العربية بشكل عام والجامعات الجزائرية بشكل خاص، منها: نقص التمويل اللازم، والفهم الخاطئ لدور البحث العلمي وعدم وجود رؤية واضحة للبحث العلمي وخطط منهجية علمية؛ إذ يعتبره البعض مجرد أداء وظيفي يقوم به عضو هيئة التدريس الجامعي لتحقيق أهداف ذاتية كنيل الدرجات

---

[1] أحمد حسين الصغير، مرجع سابق، ص27.

[2] طارق أبو العطا الألفي، مرجع سابق، ص30.

[3] محمد الدريج، مرجع سابق، ص58.

العلمية أو الترقية منفصلة بذلك عن حاجة المجتمع، وهو ما يجعل الفائدة من هذه الدراسات محدودة ويكون مصيرها رفوف المكتبات. هذا فضلا عن المناخ العام الذي لا يشجع الباحثين ويقتل لديهم ملكات الإبداع.

ج- خدمة المجتمع: وتعني الخدمة العامة التي تقدمها الجامعة خارج إطار عملها الرسمي التعليمي والبحثي. إذ "تقوم الجامعات بدور أساسي في تنمية المجتمع، تنمية شاملة سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية وتربوية، فالجامعات تقدم خدماتها في كافة المجالات ولكافة المنظمات والأفراد، ومن ثم تسهم في صنع حاضر الأمة ومستقبلها، من خلال إعداد رأس المال البشري، باعتباره أهم مقومات التنمية والتطور في المجتمع، ومتابعة تدريب وتأهيل الأفراد في مهنهم، بهدف تجديد أفكارهم ومعارفهم، وتزويدهم بكل جديد في مجال عملهم، فالجامعات منوطة بتحسين مستوى معيشة الأفراد، وبحل مشكلاتهم وتحسين نوعية الحياة التي يعيشونها".[1]

فالجامعة اليوم أصبحت جزءا لا يتجزأ من المجتمع، وتتفاعل معه وتسهم في تطويره ثقافيا واجتماعيا واقتصاديا. وفيما يلي بعض المؤشرات التي توضح دور الجامعة في خدمة المجتمع ومنها:[2]

"- ربط التخصصات المختلفة في الجامعات العربية باحتياجات المجتمع المحيط بها.

- ربط البحث العلمي بمشكلات المجتمع بغية إيجاد الحلول لها.

- التفاعل بين الجامعة بمواردها البشرية والبحثية والفكرية وبين المجتمع بقطاعاته الإنتاجية والخدمية".

كما تتضمن مجالات خدمة المجتمع في الجامعة ما يلي:[3]

"- **الأنشطة والبرامج التعليمية:** وذلك من خلال تقديم برامج التعليم المفتوح والتعليم المستمر والتعليم مدى الحياة، ومساعدتها للأفراد العاملين في مجال تنمية المجتمع بقصد توسيع مداركهم، ونشر الثقافة في المجتمع.

- **البحوث التطبيقية:** وهي بحوث تستهدف حل مشكلة معينة أو سد حاجة المجتمع وخدمته أو رسالة معينة تحددها ظروف المجتمع، وقد تكون هذه البحوث قصيرة المدى تحدد موضوعاتها الاحتياجات الفعلية الخاصة بالجهة التي يخدمها البحث، وقد تكون طويلة المدى حيث تتعلق بقضايا تنمية المجتمع.

- **الاستشارات البحثية:** وهي خدمات يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة كل في مجال تخصصه لخدمة مؤسسات المجتمع، وكذلك الأفراد الذين يشعرون بالحاجة لمثل هذه الخدمات.

- **تسويق الخدمات الجامعية:** وذلك من خلال التزاوج بين الجامعة والمجتمع والتزامن بين المعرفة النظرية وتطبيقاته التكنولوجية، وبين المنتج (الجامعة) والعملاء (الأفراد في المؤسسات الخارجية)".

---

[1] أحمد حسين الصغير، مرجع سابق، ص29.

[2] هاشم فوزي دباس العبادي وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 97.96

[3] طارق أبو العطا الألفي، مرجع سابق، ص.ص 34.33

ومن بين معايير ومؤشرات الجودة المرتبطة بدور الجامعة في خدمة المجتمع ما يلي:[1]

"– مراعاة كل جامعة لاحتياجات المجتمع المحيط بها وربط التخصصات المختلفة في الجامعات باحتياجات المجتمع المحيط بها.

– ربط أنشطة البحث بمشكلات المجتمع المحيط بها بغية إيجاد الحلول لها.

– التفاعل بين الجامعة بمواردها البشرية والبحثية والفكرية وبين المجتمع بقطاعاته الإنتاجية والخدمية.

– التوازن في انتشار الجامعات أفقيا لمعالجة الصعوبات الناجمة عن النقص في الإمكانيات البشرية والفنية بها وتأثيراتها في جودة مخرجاتها، مع المحافظة على توفير الخدمات التعليمية لمرحلة التعليم العالي وتمكين القادرين ذهنيا عليها من الحصول على هذه الخدمات.

– تنظيم التعليم العالي التشاركي ليسهم في رفع كفاءة وفعالية خطط التنمية العامة للمجتمع.

– تقويم مناهج مؤسسات التعليم العالي التشاركي من خلال لجان فنية متخصصة بالجامعات الأساسية التي تقع في نطاقها هذه المؤسسات ومراقبة امتحاناتها.

– توفير قانون ينظم آلية تأسيس مؤسسات التعليم التشاركي وآلية عملها وإدارتها ومتابعتها.

– العمل على تحسين مستوى أداء مؤسسات التعليم التشاركي العالي ودعمها لتصبح مؤهلة لمؤازرة مؤسسات التعليم العالي العامة ولتكون قادرة على القيام بأعباء ومتطلبات خطط التنمية الشاملة".

وعليه فإن خدمة الجامعة للمجتمع تتمثل في الآتي:[2]

"– إعداد العنصر البشري القادر على إحداث التنمية المنشودة من خلال إعداد القوى العاملة القادرة على مواجهة التغيرات العلمية والتكنولوجية في العالم المعاصر.

– إتاحة الفرصة أمام هيئة التدريس من ذوي الخبرة لتستفيد بهم المؤسسات المختلفة في مجالات الإنتاج والخدمات.

– القيام بالبحوث والمؤتمرات التي تسهم في ترقية المجتمع وحل مشكلاته هذا بالإضافة إلى الاستشارات العلمية التي تقدمها الجامعة لمؤسسات المجتمع.

– تعليم الكبار من جميع الأعمار (التعليم المستمر) والتدريب المستمر للمهنيين لرفع كفاءتهم وإكسابهم الخبرات اللازمة لأداء عملهم بكفاءة وفاعلية.

– نشر العلم والمعرفة بين أبناء المجتمع المحلي من خلال الندوات والمحاضرات التي تساعدهم على حل مشكلاتهم والتكيف مع مجتمعهم.

– عقد الحلقات والندوات والمؤتمرات العلمية لخريجيها، لكي يلموا بكل ما يستحدث في مجالات تخصصهم ومعالجة المشكلات التي تواجههم في الحياة العلمية".

---

[1] محمد الدريج، مرجع سابق، ص57.

[2] طارق أبو العطا الألفي، مرجع سابق، ص35.

ومن هذا المنطلق فإن خدمة المجتمع تمثل أحد أهم أدوار الجامعات المعاصرة، حيث تعمل من خلال هذه الوظيفة على تطبيق المعرفة وتوظيفها لخدمة وتطوير المجتمع، ومن ثم تخرج الجامعة من داخل أسوارها إلى قلب المجتمع لتتفاعل معه، وتقف عند قضاياه وتعمل على تلبيتها وتسهم في خدمته والارتقاء به.

"فالحقيقة أن الجامعة لا تعيش في فراغ ولا يمكن أن تنتعش إلا إذا كيفت نشاطاتها التعليمية وبحوثها مع متطلبات المجتمع، وقد تهمش ويستغنى عنها إذا ما هي عجزت عن تحقيق التكيف، فالجامعة تزدهر وتتطور كلما نجحت في أن تكون نشاطا للإبداع العلمي والثقافي، والذي يدخل في إطار تقدم المجتمع ورقيه".[1]

ويتضح مما سبق أن للجامعة وظائف متعددة ومترابطة مع بعضها البعض، وتتمثل في التدريس والذي يسهم في نقل المعرفة، والبحث العلمي الذي يسهم في إنتاج المعرفة واستثمارها وتوظيفها، وخدمة المجتمع، وكل هذه الوظائف تسعى لخدمة المجتمع وتحقيق تقدمه وتطوره، والعمل على حل مشكلاته.

ولكي تتمكن الجامعات من القيام بأدوارها، لابد عليها أن ترتقي إلى مستوى التحديات العلمية المعاصرة، وهذا ما يتطلب منها أن تعمل بما يلي:[2]

"– إحداث تطور جوهري في كليات وأقسام الجامعات وبما يحقق لهذه الأقسام والكليات تفوق واضح وكبير وليست على المستوى الوطني والقومي بل على المستوى العالمي لتكون قادرة على التنافس والإبداع.

– توظيف البحث العلمي الجامعي في خدمة قطاعات الإنتاج والتنمية وربط مؤسسات البحث العلمي بمؤسسات الدولة كافة، وزيادة تفعيل تقديم الخدمات بشكل يؤثر في جودة عمليات التصنيع والإنتاج وتوفير الخدمات.

– تطوير قواعد البيانات للأبحاث العلمية والباحثين في الجامعات العربية والإسلامية والتنسيق والتعاون بين مؤسسات البحث العلمي في هذه الجامعات واستخدام وسائل الاتصال الحديثة.

– وضع خطط سليمة للنهوض بعمليات البحث العلمي الجامعي تتضمن تحديد المجالات والأولويات والتنسيق مع الجهات المختصة لتوفير تشريعات لمشاركة مؤسسات الإنتاج والتنمية في وضع نتائج البحث العلمي موقع التطبيق والإفادة العلمية.

– تطوير القدرات في رفد القطاعات بالمتخرجين القادرين على هضم المتغيرات الجديدة والتعامل مع المشكلات الخدمية وبالعقول المبدعة القادرة على التواصل العلمي والتفاعل مع المستجدات العلمية والتكنولوجية المتسارعة التغيير.

---

[1] مراد بادي: **القيادة الإدارية وعلاقتها بتنفيذ نظام LMD**، دار طليطلة، الجزائر، ط1، 2015، ص.ص 160.159

[2] هاشم فوزي دباس العبادي وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 98.97

– استقدام كل المبتكرات والتقنيات الجديدة والحرص على المشاركة والمساهمة في صنع القرار العملي والتواصل معه.

– الولوج في المفاهيم الحديثة والمتجددة للعلوم واستحداث أقسام علمية لمواكبة دراستها في عمليات البحث العلمي.

– التغيير في مفاهيم التعليم والتدريب والتدريس التقليدية ليكون مراودة إلى مفاهيم (الابتكار، الإبداع، الاكتشاف، الخوارق ...).

– تطوير عميق في مناهج التعليم وفي العلوم وبما يتوافق مع حاجات الأمة ومع اندماجها وتعاملاتها مع الطبيعة ومع رؤية المستقبل.

– التركيز على القيم وتعميق الوعي الروحي والأخلاقي والانساني لدى الطلبة الجامعيين وبما يضمن لهم انطلاقة في محاربة كل أشكال التغريب والغزو الفكري الثقافي.

– الحفاظ على الهوية والثقافة والحضارة العربية من خلال التكامل العربي في مجالات تطوير تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات الحديثة واستخدامها كالأقمار الصناعية والشبكات السريعة للمعلومات كالانترنت".

ويلقى عبء تحقيق الجودة في الجامعات على أساتذة الجامعة، حيث أن جودة الأستاذ هي من العوامل المهمة لجودة التعليم الجامعي. ويرتبط هذا المحور بحجم وكفاية الهيئة التدريسية التي لها مؤشرات يمكن إيجازها فيما يلي:[1]

"– حجم أعضاء هيئة التدريس وكفايتهم إلى الحد الذي يسمح بتغطية جميع الجوانب المنهجية للتخصص.

– الكفاية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس الذين عليهم أن يناقشوا المعايير اللازمة لهم لتدريس مقرراتهم الدراسية، وأن يظهروا كفاية فيها وأن تحدد هذه المعايير المعارف والمهارات التي يتوقع من أعضاء هيئة التدريس امتلاكهم لها. هذا بالإضافة إلى النمو المهني في مجال تخصصهم.

– مدى مساهمة أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحيط.

– مستوى التدريس الأكاديمي لأعضاء هيئات التدريس.

– الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس، تتمثل الجودة الفكرية للباحثين في اختيارهم لموضوعات بحثية تتسم بالعمق والإبداعية ويعد حجم البحوث والدراسات والكتب المنشورة والمقالات من مؤشرات الجودة وخاصة المنشورة في مجلات جيدة السمعة. فالأعمال البحثية عالية الجودة عادة ما تنشر في المجلات الجديدة، ويمكن اعتبار هذه الأعمال مقياس غير مباشر للجودة في التعليم الجامعي.

– مدى تفرغ أعضاء هيئة التدريس للعمل الجامعي ومستواهم العلمي.

– مدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الجمعيات العلمية والمهنية وغيرها.

– احترام أعضاء هيئة التدريس لطلابهم سواء في دائرة المقررات الدراسية أو خارجها".

---

[1] عواطف عبد الرحمن، مرجع سابق، ص112.

5- التحديات التي تواجه الجامعة الجزائرية:

تواجه الجامعات الجزائرية تحديات على المستوى العالمي منها تحديات مجتمع المعرفة الذي يقوم على أساس إنتاج المعارف. كما تواجه تحديات على المستوى المحلي والتي تتمثل في بقاء الجامعات الجزائرية دون تجديد أو تطوير، وتعمل في ظل ممارسات تقليدية، كما غاب على هذه الجامعات التنسيق والتخطيط مع سوق الشغل، الذي نتج عنه انفصال بين التعليم الجامعي وسوق العمل، وكدا انفصال البحث العلمي عن المشكلات الحياتية والواقعية مما أفقد الكثير من البحوث العلمية قيمتها. وكل ذلك أثر على مخرجات التعليم الجامعي التي انخفضت نوعيتها، مما أدى بالمنظمات والمؤسسات للعزوف عن تعيين خريجي الجامعات لأنهم لا يملكون المهارات والمعارف التي يتطلبها سوق العمل.

وعلى هذا الأساس يمكن أن نوجز التحديات التي تواجه الجامعات اليوم في ثلاثة نقاط أساسية، هي:[1]

"- عدم رضا سوق العمل عن مخرجات الجامعة بسبب التغيير المستمر في متطلباته.

- التحول من اكتساب المعلومات إلى بناء المعرفة، لأن عقل الطالب ليس وعاء تصب فيه المعلومات.

- تحديات العولمة التي تتطلب من النظم التعليمية وبالأخص الجامعة تمكين مجتمعها من الحفاظ على الهوية الثقافية والوطنية والقومية للمجتمع في مواجهة الثقافات الرامية إلى تسطيح الوعي الثقافي، وجعله سلوكا مؤطرا لتلبية حاجاته الحياتية الأساسية والهدف هنا زيادة الاستهلاك".

ومن التحديات أيضا التي تواجه الجامعات الطلب المتزايد على التعليم الجامعي، وارتفاع كلفة الطالب وزيادة النفقات التعليمية، وزيادة الموارد المطلوبة للبحث العلمي، والانحدار الشديد في جودة التدريس والبحث في المؤسسات الجامعية، وانخفاض الكفاءة لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي.

وكما سبق وأن أشرنا، فإن التعليم الجامعي يعد القاعدة الأساسية لكل استثمار بشري لكافة الدول المتقدمة والنامية في سبيل خدمة المجتمع والارتقاء به حضاريا. والجامعة كمؤسسة مجتمعية تتحدد فلسفتها في ضوء التغيرات والتحديات المتصلة بها في ضوء العديد من الجوانب، والتي من أهمها ما يلي:[2]

"- **طبيعة المجتمع:** تتبع فلسفة التعليم الجامعي من أهداف المجتمع المتغيرة، لذا فإن قدرة التعليم الجامعي على تحقيق أهداف المجتمع تعد مقياسا واضحا لتحديد كفاءته.

- **طبيعة المعرفة:** تتسم المعرفة بالزيادة المستمرة والتوسع والتغير الدائم، لدا فإن الإلمام بها سيكون أمرا مستحيلا، ويعد من أبرز ملامح المجتمع الجديد أنه دائم التغير يقوم على إنتاج المعرفة والمعلومات، كما أن المعرفة تسهم في فاعلية الممارسات الإدارية الجيدة، وتدعيم العلاقات الوظيفية، والتعلم التنظيمي.

---

[1] مهدي صالح السامرائي، صبيح كرم الكناني، مرجع سابق، ص103.

[2] طارق أبو العطا الألفي، مرجع سابق، ص.ص 22.21

– **طبيعة القيم:** تتغير القيم من وقت لآخر وتظهر قيم جديدة، وعلى الفرد أن يتمكن من التعامل الايجابي والناقد مع هذه القيم الجديدة والمطروحة على النطاق العالمي.

– **طبيعة الفرد المتعلم:** هي طبيعة لا تحددها حدود المكان أو الزمان، فالتطور العلمي والتكنولوجي أدى إلى زوال كثير من الحواجز والحدود والتنقل من مجتمع لآخر".

وعليه فإن الجامعات العربية تعاني من أزمة حقيقية وإن اختلفت أبعادها، وتنوعت أشكالها، وتفاوتت درجاتها من جامعة لأخرى ومن دولة لأخرى. إذ تعرضت الجامعات في الوطن العربي وخاصة في السنين القليلة المنصرمة إلى انتقاد شديد، نظرا للنقائص والسلبيات التي تعاني منها ويعاني منها التعليم العالي بها، ومنها ما يلي:[1]

"– التخرج السنوي لأعداد كبيرة من الطلبة لا يمكن للمجتمع الإفادة من مؤهلاتهم فائدة ملموسة في المشاريع والخدمات.

– ممارسة دور تقليدي يقتصر على نقل العلم والمعرفة وإعداد الإطارات، لكنها لم تقم بدورها في تغيير الأسس الاقتصادية والفكرية للمجتمع العربي.

– عجز الجامعات العربية عن مواكبة التطورات العلمية والاجتماعية والاقتصادية المعاصرة، وذلك لجمود مناهجها، واحتشاد صفوفها بالطلبة، وتختلف الأجهزة الإدارية والتدريبية فيها، وخضوعها للسلطات السياسية، وتدني مستوى الرواتب والحوافز المالية للعاملين فيها.

– وجود بعض الجامعات العربية تدار تبعا لنسق موروث عن أو مفروض مباشرة من قبل قوة مستعمرة سابقا.

– غياب الأبحاث المتقدمة في الجامعات العربية، فضلا عن النطاق المحدود للنشاط العلمي بصورة عامة، ويشير تقرير اليونسكو لسنة 1997 إلى أن الإنفاق على البحث والتطوير لا يتجاوز 3–5 في الألف من الدخل القومي، بينما تصل النسبة إلى حوالي 20–30 في الألف في حالة الدول الصناعية المتقدمة.

– لا تزال إلى حد كبير رهينة الدور التقليدي وتكاد تعيش في عزلة عن المجتمع ومؤسساته الأخرى فهي لا تمارس الدور النشط والفعال الذي تمارسه الجامعات في الدول المتقدمة من الخروج ببعض البرامج إلى خارج أسوارها ومد خدماتها إلى المجتمع مباشرة، وربما كان مرد تلك العزلة إلى النظرة التقليدية إلى العملية التعليمية من جهة، والفجوة الكبيرة بين الجامعات ومؤسسات الدولة والمجتمع من جهة ثانية، وانعدام قنوات الاتصال مع الجامعات المتقدمة في العالم وما يجري من تطور وتقدم علمي متسارع من جهة ثالثة.

– غياب برامج خدمة المجتمع وانفصال معارف الخريجين ومهاراتهم عن حاجات المجتمع والسوق وظاهرة هجرة العقول، حيث أن 70% من طلبة البعثات العرب لا يعودون إلى بلادهم بعد إكمال

[1] سمية الزاحي، مرجع سابق، ص.ص 60.59

دراساتهم خارج الوطن العربي وأسباب ذلك معروفة منها ما يرجع إلى عوامل سياسية واجتماعية ومنها ما يرجع إلى عجز الجامعات العربية عن تأمين بيئة علمية ونفسية ملائمة لأبنائها من العلماء، ناهيك عن عدم توفر مستلزمات البحث.

– الافتقار إلى فلسفة تعليمية وتربوية محددة، كما لا تتاح للجامعات الفرص الكاملة لممارسة حرية البحث وحرية النقد.

– الضعف في مواكبة مؤسسات التعليم العالي للمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والفكرية في العالم وتكييف مخرجاتها مع تلك المتغيرات، واستمرار ضيق قاعدة التخصصات العلمية المتاحة للطلبة.

– تدني مؤشرات التعليم العالي من حيث كفاية الموارد المخصصة لعمل مؤسساته واتساع الفجوة مع مرور الوقت بين ما تخصصه الدولة لمؤسسات التعليم العالي، وتضم حجم مسؤولية هذه المؤسسات من ناحية، وضمان الحد الأدنى لنوعية أداء تلك المؤسسات".

فرغم الإمكانيات المسخرة سواء بشريا أو ماديا من قبل القائمين على قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر لرفع تحدي الجودة وكسب رهان تحسين المنظومة الجامعية، لا تزال الجامعة الجزائرية تعاني الكثير من النقائص وتتلقى في كل سنة جامعية الكثير من الانتقادات كتدني مستوى الخريجين علميا وعمليا، وعدم التوازن بين عدد الخريجين وما يتطلبه سوق العمل، إضافة إلى عدم ملائمة المناهج في عدد من مؤسسات التعليم الجامعي لمتطلبات سوق العمل، وكدا قلة الإمكانات المتاحة لدى المؤسسات الجامعية وشح الموارد لمسايرة المستجدات والعجز في الإنفاق على دعم البحث العلمي، بالإضافة إلى زيادة نفقات التعليم الجامعي نتيجة لزيادة عدد الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والعاملين. كل هذا تسبب في كثير من الضعف والقصور في العملية التعليمية، مما يجعل الجامعة الجزائرية غير قادرة على تأهيل خريجين مؤهلين للمساهمة في عملية التطوير والتنمية ومواجهة التحديات والتطورات العالمية المعاصرة، وكدا الارتقاء إلى المراتب الأولى في تصنيف الجامعات العالمية والعربية.

ونستنتج مما تقدم أن كل العملية التعليمية في الجزائر بحاجة إلى إعادة نظر، "الأمر الذي يتطلب وضع استراتيجيات جديدة لإصلاح التعليم وتطويره بحيث يتمكن من إعطاء الطالب الفرص الممكنة للحصول على خبرات تعليمية تلبي احتياجاته في واجهة التحديات التي تفرضها المسافة القائمة بين جامعاتنا والجامعات الموجودة في الدول والأمم المتقدمة".[1]

فبالنسبة لأعضاء هيئة التدريس فإن كفاءة عضو هيئة التدريس تتحدد أثناء ممارسته للعملية التدريسية وعلى مدى قدرته على التعامل والتفاعل المباشر مع الطلاب والتأثير فيهم، وكذلك على اعتماده على الطرائق والاستراتيجيات والأساليب التدريسية الحديثة وقدرته على استخدام التقنيات والوسائل التعليمية. إذ تعتمد عملية التدريس في معظم الجامعات الجزائرية على أساليب الحفظ والتلقين، كما أن بعض أعضاء هيئة التدريس الجامعي لا يوظفون تكنولوجيا المعلومات في عملية التدريس الجامعي أو

[1] عز الدين دياب، مرجع سابق، ص238.

عاجزين حتى عن استخدامها لجهلهم بها. بالإضافة لجمود المناهج والمقررات الدراسية التي ترتكز على المستوى المعرفي فقط وإهمال الجوانب الوجدانية والمهاراتية. وكدا زيادة عدد الطلبة داخل القاعات الدراسية نظرا لتزايد الطلب على التعليم الجامعي واتساع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، مما يزيد من الأعباء الملقاة على عاتق عضو هيئة التدريس الجامعي وتحمله أضعاف نصابه القانوني من المحاضرات لتغطية العجز المسجل في التأطير.

ويمكن تلخيص الإشكاليات التي تعوق الجامعة عن القيام بدورها في النقاط التالية:[1]

"- **استراتيجيات التدريس:** بالرغم من الزيادة الرهيبة في إعداد الطلبة الذين التحقوا بالجامعة، فإن الجامعة ظلت على إستراتيجيتها في التدريس، فاستخدمت طرق غير مناسبة للتدريس للأعداد الكبيرة ولم تحاول لضعف إمكانياتها أن تستخدم التكنولوجيا المناسبة والأدوات والأجهزة الحديثة التي تمكنها من العمل. ولا تكتمل منظومة المناهج إلا إذا أعدنا النظر في الطرق التقليدية للامتحانات المتبعة في معظم كليات الجامعات التي تعتمد في أساسها على قدرة الطالب على استرجاع المعلومات أكثر من قدرته على الاستيعاب وإعمال الفكر والتحليل والنقد والاستنتاج وحل المشاكل.

- **زيادة أعداد الطلبة الملتحقين بالجامعات:** بسبب رغبة الحكومة في توفير مكان لكل طالب ناجح في الثانوية العامة في الكليات والمعاهد أصبح هناك كم كبير من المعاهد والكليات التي تقبل آلاف الطلاب كل عام، فضلا عن إهدار طاقات شباب كان من الممكن أن يبدءوا حياتهم العلمية ولكن من أجل أن يحصل فقط على مؤهل عالي أمضى 4 سنوات أو أكثر وفي النهاية يحصل على شهادة ليس لها قيمة في سوق العمل.

- **سوء حالة المكتبات:** يعتبر سوء حالة المكتبات من الأسباب الهامة في تدهور الأداء الجامعي، حيث تعد المكتبة من أهم الأساسيات التي تتكون منها الجامعة، لذلك فإن عدم تحديث المكتبة بما يواكب التطورات الحديثة في ثورة المعلومات يصبح عقبة في طريق الجامعة لتأدية وظيفتها. كما أن عدم امتداد مواعيد العمل بالمكتبات إلى ما بعد اليوم الدراسي في الكليات يؤدي إلى عدم إعطاء فرصة للطالب للبحث والمعرفة.

- **ضعف التمويل:** يعتبر ضعف التمويل المخصص للأبحاث والاعتماد شبه الكامل على التمويل الحكومي من الأسباب الرئيسية في فشل الجامعات في تحقيق أهدافها، ولقد أدى ضعف التمويل أيضا إلى عدم قدرة الجامعة على دفع مرتبات مجزية لأعضاء هيئة التدريس مما أدى لتدهور نوعية التدريس".

أما بالنسبة للتحديات التي يعرفها البحث العلمي فيمكن إيجازها في النقاط التالية:[2]

"- محدودية مصادر التمويل والإنفاق على البحث العلمي.

- ندرة التنسيق بين هيئات ومؤسسات البحث العلمي وبين قطاعات الإنتاج الخاص.

---

[1] عواطف عبد الرحمن، مرجع سابق، ص.ص 104.103

[2] طارق أبو العطا الألفي، مرجع سابق، ص.ص 119.118

– غياب التنسيق وندرة وجود سياسة بحثية بين أجهزة البحث العلمي على المستوى المحلي وعلى المستوى العربي.

– تجاهل أصحاب القرار بالبحوث العلمية الجيدة التي تساعد على تقدم المجتمع.

– صوبة تحويل نتائج البحوث إلى برامج تنفيذية في المجتمع.

– كثرة الأعباء التدريسية والإدارية المطلوبة من عضو هيئة التدريس والقيادات بالجامعة.

– الضغوط المحاسبية والمسؤولية الموجهة لعضو هيئة التدريس والقيادات، لتقييم جودة إنتاجيتهم ومخرجاتهم البحثية.

– الشروط والقيود التي تفرضها بعض الدوريات على الباحث لغرض النشر.

– قلة اعتماد الباحثين على الذات في العلوم والثقافة بسبب عدم الإيمان بالقدرة الذاتية في التعامل مع العلوم والثقافات الحديثة.

– عدم امتلاك مهارات البحث كالقدرة على الربط بين الأشياء والاستنتاج والتحليل، والتفاوض، استخدام التكنولوجيا الحديثة، والمشاركة في العمل التعاوني.

– هجرة أصحاب الكفاءات العلمية من الجامعات ومراكز البحوث إلى الدول المتقدمة التي توفر لهم مستلزمات البحث.

– الازدواجية في الأبحاث وتكرارها نتيجة غياب روح العمل في فريق وغياب التنسيق والتكامل بين الباحثين بالهيئات والمؤسسات المختلفة المستفيدة من البحوث".

ولكي تواجه الجامعات العربية وقياسا على ذلك الجامعات الجزائرية تحديات الألفية الثالثة داخلية كانت أو خارجية، يتوجب عليها القيام بما يلي:[1]

"– إعادة النظر في فلسفة وأهداف التعليم الجامعي، وتفعيل أدوار الجامعات من خلال الشراكة مع المجتمع، والبحوث التطبيقية التي تعالج مشكلاته، وتقديم خدمات متنوعة للمؤسسات الاجتماعية، مع الاهتمام بنوعية الخريج وملائمة إعداده لمتطلبات سوق العمل من خلال رؤى وخطط مشتركة بين الجامعات ومنظمات المجتمع الإنتاجية.

– وضع رؤية جديدة ورسالة تحقق هذه الرؤية للتعليم الجامعي، بحيث تنفرد كل جامعة برؤية ورسالة تقود في النهاية الأفراد للعمل والاستقصاء والبحث ودراسة التقنيات والتعمق في استخدامها، بما يساعد الأفراد على إنتاج المعارف وتحقيق أرباح اقتصادية تسهم في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

– أن تقوم الجامعات العربية بخطوات إجرائية في مجال تأسيس بنية تحتية قوية من شبكة الاتصالات الحديثة وتوفير قواعد معلومات من خلال خطوط الانترنت، بهدف بناء قاعدة معرفية معلوماتية قوية، تساعد الأفراد على البحث والاتصال بالعالم، وهو ما يسهم في تيسير عمليات التعليم والتعلم، ويجعلها مواكبة لمتطلبات الألفية الثالثة.

---

[1] أحمد حسين الصغير، مرجع سابق، ص–ص 72–75.

– الجامعات العربية في حاجة ماسة لاتخاذ خطوات عملية يمكن من خلالها تحويل الكليات والأقسام إلى مجتمعات تعلم، أهم ما يميز أفرادها أنهم يتعلمون باستمرار ويقيمون مجتمعات تعلم فيما بينهم، تزيد من قدراتهم، وتصقل من مهاراتهم وتقودهم إلى إنتاج المعارف وتسويقها، ومن ثم تعزيز اقتصاد المعرفة.

– أن تعمل الجامعات على نشر ثقافة التنمية المهنية، من خلال إقامة الندوات والمؤتمرات، وورش العمل، وبرامج التدريب، وغيره وتوفير فرص متعددة لأعضاء هيئة التدريس، لحضور المؤتمرات والمشاركة فيها سواء داخل المجتمع، أو خارجه. على أن تقوم الجامعات بعمل خطة سنوية لتنمية أعضاء هيئة التدريس مهنيا، بل وتطالب عضو هيئة التدريس بعمل خطة سنوية لتنمية نفسه مهنيا.

– أن تخطط الجامعات العربية لبناء نظام تقييم جديد، يقوم على تقييم الأداء، والتقييم الذاتي وتقييم الأقران والتقييم البديل، وغيره من مداخل التقييم، التي يمكن من خلالها تعرف مميزات البرنامج التعليمي وعيوبه.

– إن الجامعات العربية مطالبة بمد جسور الشراكة بينها وبين منظمات المجتمع المحلي من حولها، وبينها وبين الجامعات على المستوى المحلي أو على مستوى المجتمع العربي، أو مستوى العالم؛ بهدف الارتقاء بمستوى أداء الجامعات، وخدمة المجتمع، وتحسين نوعية المخرجات.

– الجامعات العربية في أمس الحاجة للتمويل الذي يفي بمتطلبات الجامعات من التحديث والتجديد، الأمر الذي يتطلب دراسة مستفيضة لأهمية التمويل واتجاهاته المختلفة، ومصادره المتنوعة، بهدف تقديم مقترح يسهم في إيجاد مصادر متنوعة لتمويل التعليم الجامعي، حتى تستطيع الجامعات الوفاء بأدوارها وإحراز التقدم والرقي للمجتمع".

ثانيا: التعليم الجامعي

يمثل التعليم الجامعي قمة الهرم التعليمي وأحد أهم المراحل التعليمية، ويعد الاهتمام به أحد المظاهر الضرورية لنهضة المجتمع الجزائري في الألفية الثالثة، الأمر الذي دفع الدولة الجزائرية إلى محاولة إصلاح وتجويد التعليم الجامعي حتى يكون لديه القدرة على تحقيق وظائفه بكفاءة ومواجهة التغيرات المتسارعة في جميع نواحي الحياة السياسية والعلمية والاقتصادية والاجتماعية.

وبذلك أصبحت قضية تطوير التعليم الجامعي في الجزائر وتحسين مستواه وجودته والتحكم في كلفته وحسن استثمارها، من القضايا الرئيسية المثارة في الوقت الحاضر استجابة لتحديات التغير السريع في مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والمعرفية. وهو ما يجعل من قضية تطوير التعليم الجامعي في الجزائر ليست قضية كم بقدر ما هي قضية جوهر التعليم ومضمونه وطرائقه وكفايته في إعداد القوى البشرية القادرة على النهوض بالمجتمع وتطويره.

1– أسس التعليم الجامعي:

إن التحديات التي صاحبت عصر المعلومات التي يواجهها العالم المعاصر تحتم على الدول والحكومات إجراء مراجعة شاملة ودقيقة لأسس التعليم ونظمه التي لم يعد معها هدف التعليم هو تحصيل

المعرفة فقط، لأن المعرفة في حد ذاتها لم تعد هدفا، بل المهم هو أثر هذه المعرفة على إعادة تشكيل البنية المعرفية للفرد. وتمثل العناية بالتعليم والاهتمام بجودته نقطة الانطلاق الأولى لتحقيق التنمية الشاملة للمجتمع في شتى المجالات.

وعلى هذا الأساس "يعد التعليم الجامعي أحد أهم مرتكزات التنمية البشرية، ذلك أنه يتعلق بإعداد الكفاءات المتخصصة في مختلف مجالات الحياة، وبقدر جودة التعليم الجامعي بقدر ما نضمن جودة هذه الكفاءات، والتدريس الجامعي باعتباره أحد الأهداف الأساسية للجامعات والمعاهد العليا، يتصل به مجموعة من العوامل التي تتعلق بالأستاذ الجامعي والطلبة والمناهج الجامعية، وإدارة الجامعات. وهذه العوامل تتداخل معا لتؤثر على نوعية وجودة التدريس الجامعي سلبا أو إيجابا، وبقدر توفر متطلبات الجودة في كل هذه العوامل بقدر ما تكون جودة التدريس الجامعي".[1]

حيث تتبع كفاءة وفاعلية التعليم الجامعي من مقدرته على تحقيق أهدافه بأقل قدر من التكاليف أو بأقل حجم من الموارد. وتتمثل شروط وضوابط التعليم الجامعي كما حددتها منظمة التربية والتعليم اليونسكو بالآتي:[2]

"– إتاحة الانتفاع بالتعليم العالي للجميع ولمن يملكون القدرات والإعداد المناسب لكل مرحلة في الحياة.

– الاستعانة بكل الأشكال استجابة للاحتياجات التعليمية في كل مراحل الحياة.

– أن تكون مهمة التعليم العالي ليس التدريب فحسب بل التربية أيضا.

– أن يضطلع التعليم العالي بوظيفة الرصد اليقظ ولفت الانتباه.

– أن يكون له دور أخلاقي توجيهي في أزمة القيم.

– أن يطور عن طريق جميع أنشطته ثقافة السلام.

– أن يقيم روابط التضامن العالمي مع مؤسسات أخرى للتعليم العالي ومع مؤسسات أخرى في المجتمع.

– أن يستحدث أسلوبا إداريا يستند إلى المبدأ المزدوج للاستقلال المسؤول والخضوع للمساءلة في إطار من الشفافية.

– أن يظهر حرصا على صياغة معايير للجودة والملائمة.

– أن يجعل التعليم العالي مبدأه القيمي الأسمى هو وحدة الرجال والنساء".

وعليه يعد الاهتمام بتطوير التعليم الجامعي ضرورة من ضرورات المجتمع، خاصة وأن جوهر التعليم المعاصر اليوم ليس تعليما لتخزين المعلومات والمعارف في أدهان الطلبة، وإنما هو تعليم يسمح للطلبة بالتحكم في الواقع المحيط، كما يعد أفرادا للانخراط في سوق العمل. وهو ما يجعل التعليم الجامعي المعاصر قائما على فكرة أساسية وجوهرية مفادها: لا أن نعلم وإنما كيف نعلم.

---

[1] عبد الواحد حميد الكبيسي وآخرون، مرجع سابق، ص215.

[2] علي عبد الرحمن صالح، مرجع سابق، ص26.

ومن هذا المنطلق، فإن التحديث العلمي التربوي والتعليمي ونجاحه في التعليم الجامعي يعتمد على أسس هامة، وهي:[1]

"– وعي القيادة السياسية بدور التربية وما يخصص لها من أموال لخلق مجتمع علمي معاصر.

– قيادة عصرية ذات نظرة اجتماعية شاملة متكاملة تقود عمليات الثورة العلمية في إطار الثورة الاجتماعية الشاملة.

– أسس وأبحاث ودراسات علمية من واقع المجتمع تستند إليها في إرساء دعائم هذه الثورة.

– الانفتاح العالمي على الجامعات الإقليمية والدولية وإجراء المقارنة المرجعية المستمرة لأجل تطوير عمل وأساليب العمل التربوي في الجامعة.

– التغيرات البيئية الجديدة وإدخالها حيز التطبيق من حيث التغيرات التكنولوجية والعلمية والسياسية والاقتصادية وانعكاس ذلك على العملية التربوية".

وعليه فإن فلسفة التعليم الجامعي تشكل بعدا من أبعاد فلسفة المجتمع، والقاعدة التي يقوم عليها هذا التعليم ويعمل في إطارها، والتي تحدد وظائفه وأهدافه. وتركز فلسفة التعليم الجامعي على مجموعة من المعايير منها:[2]

"– أن التعليم الجامعي يعتبر خدمة عامة، واستثمار تنموي واقتصادي.

– أن المعرفة العلمية عملية تراكمية مركبة، وأن ظهور نمو أو تطور جديد للمعرفة في مجال ما، يتطلب إجراء تعديلات وترتيبات جوهرية.

– البحث العلمي مكون أساسي للتأثير في صياغة مستقبل المجتمعات، مما يقتضي العناية بالبحث العلمي لاجتياز الفجوة المتسعة بين الأوضاع الراهنة والتقدم المعرفي".

2– أهداف التعليم الجامعي:

يعد التعليم الجامعي أحد أهم مرتكزات التنمية، ذلك أنه يتعلق بإعداد الكفاءات المتخصصة في مختلف المجالات، وبقدر جودة التعليم الجامعي بقدر ما تضمن جودة هذه الكفاءات. فالتعليم العالي يمثل المرحلة التخصصية من التعليم، والمنوط بها إعداد الإطارات اللازمة وتزويدهم بالمهارات الضرورية لتمكينهم من قيادة عملية التنمية.

كما "يعد التعليم الجامعي في ظل تكون مجتمع المعرفة بعد الثورة المعلوماتية والتكنولوجية التي تشهدها المجتمعات المعاصرة من أهم مراحل التعليم التي تعمل على إعداد الكوادر العلمية المدربة والمؤهلة لقيادة مؤسسات المجتمع، وركيزة أساسية للتنمية، فالاهتمام بالتعليم الجامعي أصبح مطلبا ملحا وأكثر من أي وقت مضى بالعمل على الاستثمار البشري بأقصى طاقة ممكنة وذلك من خلال تطوير

[1] هاشم فوزي دباس العبادي وآخرون، مرجع سابق، ص37.

[2] طارق أبو العطا الألفي، مرجع سابق، ص.ص 21.20

المهارات البشرية واستحداث تخصصات تتناسب ومتطلبات العصر مع الحرص على تخريج كوادر بشرية تمتلك المهارات اللازمة للتعامل مع كافة المستجدات والتغيرات التي يشهدها العصر".[1]

ويمكن إيجاز أهداف التعليم العالي في النقاط التالية:[2]

"– إتاحة الفرص التعليمية للطلاب، وتوفير بيئة تعليمية مناسبة لمساعدتهم على النمو والتكيف.

– تطوير وتنمية المعرفة وقابليات وقدرات الأفراد في المجتمع.

– توفير العدالة في فرص التعليم الجامعي لجميع الطلاب الذين أتموا التعليم الثانوي.

– دعم وتعزيز عمليات الإبداع العقلي والفني.

– تقويم المجتمع بهدف تجديده من خلال تنمية الفكر الناقد عند الطلاب.

– إتاحة الفرص أمام النابغين للدراسات العليا في التخصصات العلمية المختلفة.

– القيام بدور ايجابي في ميدان البحث العلمي الذي يسهم في مجال التقدم العلمي".

في حين يهدف التعليم العالي في الجزائر إلى:[3]

"– تكوين الإطارات الكفأة من أجل خدمة التنمية الوطنية.

– تنمية الروح العلمية ونشر الدراسات ونتائج البحوث.

– يساعد في دراسة المشكلات الاقتصادية للمجتمع وإيجاد حلول لها.

– التعريب.

– تدعيم المفاهيم العلمية بشكل يؤدي إلى تنمية الطالب الذي من خلاله تكون تنمية المجتمع ككله.

– تقديم خدمات عامة للمجتمع".

فالتعليم اليوم لم يعد مجرد مؤسسات تمنح شهادات تؤهل الطالب لإيجاد وظيفة أو للتفاخر أمام الآخرين بأنه متعلم، بل هو اليوم مع التطور العلمي والثورة التقنية جزء من الأمن القومي وعماد نهضة المجتمعات. حيث تتمثل الأهداف العامة للتعليم العالي فيما يلي:[4]

"– إعداد كفايات بشرية عالية المستوى في مختلف المجالات، ويعد الهدف العام الأساسي للتعليم العالي، إذ يسهم التعليم العالي في إعداد أفراد ذوي كفاءات متخصصة يسهمون في قيادة التغيير في مختلف مجالات الحياة، وهذا يتطلب من مؤسسات التعليم العالي تبصر احتياجات المجتمع والحرص على الاهتمام بجودة التعليم فيها.

– تطوير الالتزام بتحكيم العقل والأخذ بالمنهج العلمي وتطوير مقدرة الطالب في استخدام المنهج العلمي في الحصول على المعرفة واكتشاف الحقائق.

---

[1] خير الله يونس التركاوي، مرجع سابق، ص115.

[2] عبد العزيز الغريب صقر، مرجع سابق، ص.ص 59.58

[3] مولود سعادة، فضيل دليو: **علاقة الجامعة بالمحيط**، مجلة الباحث، جامعة قسنطينة، العدد 2، سبتمبر 1999، ص82.

[4] هشام يعقوب مريزيق، فاطمة حسين الففيه، مرجع سابق، ص27.

– تنمية شخصية الطالب بأبعادها المختلفة، وهذا يتطلب تنويعا في النشاطات والفعاليات والمواقف التعليمية المختلفة لكي ينمو الطالب ويتطور في جميع أبعاد شخصيته الروحية والقيمية والمعرفية واللغوية والجسمية والانفعالية.

– الاستمرار في متابعة التعليم طوال الحياة، وذلك لتطوير المعارف والمفاهيم والعادات والقيم والاتجاهات ومواكبة التقدم العلمي الذي يسير بخطوات متسارعة آتيا بكل جديد.

– تحقيق النمو والتقدم للمجتمع من خلال تطوير الانفتاح على الخبرة الانسانية".

وبصفة عامة فإن أهداف التعليم الجامعي تتعدد الآراء حولها، ويرجع ذلك لكون الجامعات مؤسسات أكاديمية وإدارية وثقافية ومجتمعية. وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن أهداف التعليم الجامعي تشتمل على ما يلي:[1]

"– أهداف أكاديمية تستهدف نشر الثقافة الانسانية المجردة، ودعمها وتهيئة القيادات انطلاقا من الاتجاه القائل (العلم للعلم).

– أهداف تعنى بتطوير شخصية الطالب، وصقلها وتنميتها وتزويدها بكل ما ينمي معارفه ويوسع مداركه.

– إعداد المتخصصين ذوي المستوى الرفيع في المهن المختلفة، الأمر الذي من شأنه تحريك طاقات المجتمع لتحقيق التقدم.

– أهداف تبتغي إعداد أفراد المجتمع، عن طريق التدريب والتأهيل، للقيام بوظائف معينة يحتاج إليها المجتمع لتنميته، وتطويره تماشيا مع النظرة الاقتصادية، التي تقرر أن الوظيفة الاقتصادية للتعليم، هي الاستثمار في العنصر البشري.

– تنمية الكوادر القيادية، في جميع المجالات إكسابهم المهارات، وتنمية إمكاناتهم وقدراتهم الفكرية، التي تؤهلهم لقيادة حركة الفكر، والثقافة والتجديد في المجتمع.

– زيادة مجال البحث العلمي، للوفاء بحاجات المجتمع، وحل ما يعترضه من مشكلات على أسس علمية سليمة".

وقد تعددت الدراسات التي تناولت أهداف التعليم الجامعي، واتجاهاته وعلاقاته، وجميعها تشابهت فيما رمت إليه، ومن أهمها دراسة "جروس"، والتي قام فيها بتصنيف أهداف التعليم الجامعي على المخرجات، ويندرج تحتها أهداف فرعية هي:[2]

"أ– **أهداف يعكسها الطالب:** يقصد بها التغير المقصود في بنيان الطالب الخلقي والنفسي نتيجة التعرض لعملية الضبط والتطبيع الاجتماعي والتي تعمل على:

– بناء الشخصية المتكاملة بتنمية الشعور بالثقة واحترام الآخرين، وتنمية الحس والشعور بالمسؤولية الاجتماعية.

---

[1] خير الله يونس التركاوي، مرجع سابق، ص114.

[2] محمد حسن رسمي: **أساسيات الإدارة التربوية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2004، ص.ص 78.77

– تنمية واستثارة قدرات الفرد المعرفية والمهارية لتحقيق أقصى عائد لها.

– تنمية القدرة على التحليل والاستنتاج وإخضاع القضايا الجدلية لمنطق الموضوعية من خلال بناء القدرة على نقد وتقويم الأفكار.

ب– أهداف تعكس الكفاية العملية: وتشير إلى العائد الفردي والاجتماعي لمجموعة الأنشطة المقدمة بهدف تأهيل الفرد لوظيفة في المجتمع من خلال:

– الإعداد الأكاديمي والمهني وخلق وتنمية المهارات والخبرات المهنية.

– خلق روح البحث العلمي واستثارة الدافعية نحو السعي إلى الخلق والابتكار باللجوء إلى الوسائل المعملية والعملية.

– إكساب الفرد مجموعة من الاتجاهات بالتعرض لعملية التغذية الثقافية والتاريخية، وخلق عادات جديدة.

ج– أهداف ترتبط بالبحث العلمي: ويقصد بها الحصول على معارف جديدة والتوصل إلى حلول لمشكلات المجتمع باللجوء إلى الأبحاث التطبيقية والأبحاث الأكاديمية ذات الأبعاد النظرية.

د– أهداف خدمية: وتتفق مع طبيعة الجامعة المتعددة الإنتاجية بالاعتماد على مجموعة القوى والموارد وتسخيرها لخدمة المجتمع من خلال:

– تقديم الاستشارات الفنية، وتقديم الموارد والإمكانات.

– تقديم البرامج التعليمية الممتدة، وخلق الكوادر الثقافية بالإشراف على البرامج وإقامة الندوات.

– مركز لحفظ ونقل التراث، ومعمل لخلق الأفكار في مختلف المجالات".

3– أهمية وخصائص التعليم الجامعي:

يحظى التعليم العالي بمكانة اجتماعية هامة لدوره في تكوين وإعداد الكفاءات البشرية المؤهلة لشغل المناصب التنموية في الدولة. ويمكن تلخيص أهمية التدريس الجامعي للطلاب من حيث أنه:[1]

"– له أثر بالغ على التحصيل العلمي والمعرفي والنمو الفكري الاجتماعي والأخلاقي لطلاب الجامعة.

– إعداد الطلاب إعدادا مهنيا متخصصا عاليا حسب ما يتفق مع متطلبات قطاعات الإنتاج المختلفة من القوى العاملة.

– للتدريس الجامعي أهمية بالغة حيث يتم من خلاله التفاعل الفكري والمعرفي بين طلاب الجامعة وأعضاء هيئة التدريس سواء داخل أو خارج قاعات الدراسة.

– يساعد التدريس الجامعي الفعال الطلاب كيف يفكرون ويستخدمون عقولهم.

– التدريس الجامعي الفعال يساعد على تنمية قدرات الطلاب العقلية والفكرية.

– يساهم التدريس الجيد في إكساب طلاب الجامعة القيم والمبادئ الأخلاقية الحميدة، وكذلك الاتجاهات الايجابية.

---

[1] مليحان معيض الثبيتي: **التدريس كوظيفة أساسية من وظائف الجامعة دراسة تحليلية نقدية**، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد 7، الرياض، 1996، ص–ص 4–10

– يساهم التعليم الجامعي في المساعدة على نضج الطلاب الاجتماعي.

– يساعد التدريس الجامعي الفعال الطلاب على التعبير عن الآراء والأفكار بكل صراحة وموضوعية".

وعلى هذا الأساس، فإن التعليم الجامعي يعد قضية هامة وحيوية لإعداد الكفاءات والكوادر التي تدفع بعجلة التنمية بجوانبها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. فالتعليم الجامعي "هو مرحلة التخصص والإعداد العملي في كافة أنواعه ومستوياته سدا لحاجات المجتمع المختلفة في حاضره ومستقبله، بما يساير التطور المنشود الذي تسعى إليه أي أمة لتحقيق أهدافها وغاياتها، فإن الرؤية الإستراتيجية للتعليم العالي ضرورة ملحة وذلك لوجود الكثير من التحديات والمعضلات التي تواجهه والمتغيرات التي يمر بها. كما يحتل التعليم العالي مكان الصدارة في التقدم المنشود في المجتمعات البشرية، وفي تشكيل معالم الواقع والمستقبل في مختلف الجوانب الاجتماعية والعلمية والاقتصادية لكل الدول، خاصة مع تنامي مفهوم اقتصاد ومجتمع المعرفة، وتزايد متطلبات واحتياجات التنمية، وأصبح من المسلم به أن تقدم الدول ورقيها ونماءها أصبح يعتد باستمرار على مدى تقدمها العلمي، ويرتبط بمدى قدرتها على مواكبة التطورات المتسارعة على الصعيد المعرفي، التكنولوجي، والمعلوماتي، ولا يتحقق ذلك لأي دولة إلا من خلال وجود نظام جيد للتعليم العالي يجعل من العنصر البشري عامل نمو وتقدم للمجتمع".[1]

ومن هذا المنطلق، فإن التعليم والمعرفة العلمية اليوم هما عماد نهضة المجتمعات، لدا على التعليم الجامعي أن يكون تعليما عصريا منفتحا على علوم العصر، يخرج حملة شهادات يحتاجهم المجتمع ويطلبهم سوق الشغل، لا مجرد حملة شهادات فقط. "فالتعليم لم يعد اليوم مجرد مؤسسات تمنح شهادات تساعد حامليها على ولوج سلك الوظيفة، بل هو اليوم أساس نهضة وتقدم الأمم، والأمم المتقدمة اليوم تعتبره جزءا من أمنها القومي، لأنه بالتعليم يتم خلق رجالات المستقبل وقادة الأمة. والدول الحريصة على مستقبل الأمة هي التي ترفع من مستوى التعليم وخصوصا في الجامعات، وهي التي تحترم التخصصات وتنأى بنفسها عن التدخل في الشؤون الأكاديمية إلا على مستوى توفير حرية البحث للطالب والأستاذ".[2]

وعليه يعد التعليم الجامعي الأداة التي تعمل على إعداد الكوادر العلمية المدربة والمؤهلة لقيادة مؤسسات المجتمع، والركيزة الأساسية للتنمية المجتمعية. "لدا يمثل التعليم الجامعي أهم دعائم تطوير المجتمعات البشرية وأدوات النهوض بها وذلك لما يحتله من مكانة في تهيئة وإعداد الأطر الفنية والعلمية المؤهلة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، إضافة إلى دوره في صناعة المعرفة والعلم ونشرها، فالتعليم الجامعي هو استجابة لمتطلبات المجتمع وتحفيز الإبداع وإجراء البحوث العلمية لتحقيق التنمية المستدامة خدمة للمجتمع البشري".[3]

---

[1] سمية الزاحي، مرجع سابق، ص.ص 62.61

[2] هشام يعقوب مريزق، فاطمة حسين الفقيه، مرجع سابق، ص28.

[3] علي عبد الرحيم صالح، مرجع سابق، ص15.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة تتطلب مستوى نوعيا ومتطورا للتعليم وبالشكل الذي يتوافق مع حاجات ومطالب التخطيط والعملية التنموية. لدا ينبغي أن تتضمن نوعية التعليم خمسة جوانب رئيسية هي:[1]

"– **مستوى التحصيل:** حيث ينبغي على التعليم أن يوفر للفرد الفرص الملائمة لتطويره وتنمية قابلياته ومهاراته اعتمادا على التسهيلات التعليمية التي يقدمها النظام التعليمي.

– **الارتباط:** فبالإضافة إلى المستوى الملائم من التحصيل العلمي لابد أن تكون المعرفة والمهارات المكتسبة مرتبطة باحتياجات الفرد والمجتمع.

– **التوازن:** ولابد أيضا أن يتحقق التوازن الصحيح بين الأنواع المختلفة للتعليم ذات الصلة بمتطلبات المجتمع وعلى الصعيد العام للمجتمع ككل.

– **الاستبقاء:** كذلك فإن النظام التعليمي لا يعتبر متفوق بأي حال من الأحوال ما لم يتسنى له استبقاء الطلبة لفترة تصل في طولها إلى الحد الذي يكفي لضمان حصولهم من المقررات الدراسية على الفوائد المنشودة.

– **الإعادة:** وهي جانب من جوانب النوعية باعتبار أنها تعد في الغالب مرتبطة بالنظم الموضوعة للامتحان وبالمناهج الدراسية غير الملائمة وبطبيعة همم وحماس الأفراد العاملين في التعليم".

4– وظائف التعليم الجامعي:

يكاد يكون هناك شبه إجماع على أن الوظائف الرئيسية للتعليم الجامعي تتمثل في:

أ– إعداد القوى البشرية: "لم يعد التعليم العالي مكتفيا بإعداد المتخصصين على مستوى الدرجة الجامعية الأولى فقط، وإنما امتد بدراساته ودرجاته العلمية إلى مستوى الدرجات العلمية العليا فوق الجامعية. ومع أن الإعداد للدرجات العليا قد يتداخل مع الوظيفة الثانية لمؤسسات التعليم العالي وهي القيام بالبحوث، فمما لا شك فيه أن التقسيم بين هذه الوظائف هو تقسيم اصطلاحي ومن الصعب وضع حدود فاصلة بينها. ولقد اتسعت وظائف التعليم العالي المعاصر لتشمل إلى جانب الإعداد للمهن المتخصصة مهمة التدريب الحديث أيضا. فلم تعد الجامعة تكتفي بإعداد المهنيين فحسب وإنما أخذت على عاتقها أيضا مسؤولية تدريبهم بعد إعدادهم. وأصبح التدريب الحديث من مسؤوليات التعليم العالي يستطيع من خلاله نشر الاتجاهات الحديثة في مجالات التخصص المختلفة. وهكذا يتكامل الإعداد والتدريب كوظيفة رئيسية كبرى للتعليم العالي في ظل مفهوم متكامل من التربية المستمرة".[2]

---

[1] هاشم فوزي دباس العبادي وآخرون، مرجع سابق، ص46.

[2] عبد الواحد حميد الكبيسي وآخرون، مرجع سابق، ص17.

وتتمثل مهمات الإعداد والتأهيل والتدريب فيما يلي:[1]

"– تزويد المتخرجين بكفايات محددة من معارف ومهارات واتجاهات، تتيح لهم الانخراط بالمجتمع والمشاركة الفاعلة في قطاعات النشاط البشري المختلفة.

– تكوين مواطنين مثقفين يمتلكون الكفايات المتعلقة بالاتصال والتحليل والتفكير الحر وما إليها من كفايات فكرية عليا.

– تكوين مواطنين ملتزمين بقضايا الناس والمجتمع والكون، يتمتعون بروح النقد وقادرين على العمل ضمن فريق وتحليل المشكلات الاجتماعية والبيئية وغيرها واستنباط الحلول لها، بخاصة تلك التي تواجه الدول النامية.

– تعزيز العلاقات والعمل على تلبيتها مع أخذ التطورات العلمية والتقنية والاقتصادية بالاعتبار من جهة، ومن خلال تأمين التدريب في أثناء الخدمة، والمساهمة في خلق فرص عمل جديدة من جهة أخرى".

ب– البحث العلمي: "يعد البحث العلمي أحد الوظائف الثلاثة التي يستند إليها التعليم العالي في مفهومه المعاصر. فعلى مؤسسات التعليم العالي دور هام في تنمية المعرفة وإنمائها وتطويرها من خلال ما تقوم به من أنشطة البحث العلمي. ولا يمكن أن تكون هناك مؤسسة للتعليم العالي بالمعنى الحقيقي إذا أهملت البحث العلمي أو لم تعره الاهتمام الذي يستحقه. ويجب أن تكون لدى أساتذة وطلاب مؤسسات التعليم العالي اتجاهات قوية نحو الاهتمام بالبحوث العلمية وتقدمها. ويجب أن تحرص مؤسسات التعليم العالي على القيام برسالتها في البحث العلمي وتدريب المشتغلين به، بل ويجب أن تعتبر ذلك جزءا لا يتجزأ من أنشطتها العلمية، وتستطيع في هذا المجال أن توفر المناخ العلمي للبحث وما يستلزمه من معدات وأجهزة ومراجع وغيرها من مصادر علمية. وتوفر استخدام ذلك بالنسبة للأساتذة والطلاب على السواء، وبهذا تعمل على التنمية الذاتية والتدريب لأعضاء هيئة التدريس والطلاب والباحثين الذين تعدهم".[2]

وتتمثل مهمات البحث العلمي فيما يلي:[3]

"– تشجيع البحث العلمي في المجالات كافة ولا سيما في الميادين التطبيقية بما يؤدي إلى تطوير المعرفة وتعميقها وتوسيع نطاقها وتطويرها لتتلائم مع خصائص كل بلد ومجتمع والى توفير قاعدة علمية لاتخاذ القرارات.

– تأمين الإعداد والتدريب المناسبين للباحثين من خلال تطوير الدراسات العليا.

– تأمين الموارد ولدعم الضروري للباحثين داخل الجامعة.

– الاعتراف بالحريات الأكاديمية ولا سيما حرية البحث والنشر والمحافظة على حقوق الباحثين الفكرية وتطوير الآليات التي تتيح الاستفادة من نتائج أبحاثهم لتجويد التعليم العالي والتطوير القطاعي.

---

[1] يوسف حجيم الطائي وآخرون، مرجع سابق، ص140.

[2] عبد الواحد حميد الكبيسي وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 18.17

[3] يوسف حجيم الطائي وآخرون، المرجع نفسه، ص141.

– تعزيز نشر المعارف ونتائج الأبحاث في المجالات كافة".

ج– التنشيط الثقافي العام: "يعد نشر العلم والثقافة من رسالة المؤسسات الجامعية، فهي مركز إشعاع ثقافي للمجتمع تتعرف من خلاله على مشكلاته وتحاول أيضا من خلاله معالجة مشكلاته. وعلى المؤسسات الجامعية أن تنفتح على المجتمع وأن تفتح أبوابها للمجتمع، وأن تتحسس آمال المجتمع ومشكلاته لتكون معبرة عنها واعية ومستجيبة لها. ولابد لمؤسسات التعليم العالي أن تستجيب للحاجات الثقافية للمجتمع لتسهم في تنشيط بنيته الاجتماعية والارتفاع بمستواه الفكري والثقافي".[1]

د– التدريس: "يعتبر التدريس الوظيفة الأساسية للجامعات، وأن الجامعة هي مكان لتدريس الطلاب وتنمية قدراتهم العقلية والفكرية. ومن واجبات التدريس في التعليم الجامعي أن يبتعد عن الحفظ والتلقين والإملاء وإتباع الأساليب الحديثة التقليدية على وفق الرؤية العصرية التي تؤكد على:

* تبني نهج التعليم القائم على الأساليب الديمقراطية وليس التسلطية.
* اعتماد نهج التعليم القائم على بناء القدرات والمهارات وليس القولبة والنمطية.
* تبني نهج التعليم القائم على الانفتاح وليس الانغلاق.
* توخي نهج التعليم القائم على التفكير النقدي وتهيئة الطلبة للتعامل مع معطيات عصر العولمة والمعلوماتية".[2]

هـ– خدمة المجتمع: "ويتم من خلال تقديم خدمات مباشرة ومتنوعة للمجتمع من خلال الأنشطة والبرامج التي تقدمها الجامعة بما يتوافق مع احتياجات مختلف مؤسسات المجتمع وذلك استثمارا لما يتوفر لديها من طاقات أكاديمية رائدة، وما تملكه من إمكانيات مختبرية وتجهيزات متقدمة، فضلا عن المكتبة ومختلف مصادر التعلم، مما لا يتوفر في أية مؤسسة أخرى داخل المجتمع. لذا فمن واجب التعليم الجامعي أن يراعي النقاط الآتية في خدمة المجتمع:

* تزويد المجتمع بالأطر المؤهلة تأهيلا عاليا لقيادة وتحمل مسؤولية البناء والتطوير في المجتمع.
* السعي عن طريق الأبحاث العلمية لتطوير المجتمع وعلاج مشكلاته.
* عدها مصدر إشعاع ثقافي للمجتمع بما تقدمه من مؤتمرات وندوات أو لقاءات علمية".[3]

كما تتمثل وظيفة التعليم الجامعي في خدمة المجتمع سواء كانت هذه الخدمة عامة أو مباشرة فيما يلي:[4]

"– المساهمة في تحقيق أهداف التنمية الشاملة والمتكاملة للمجتمع من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

---

[1] عبد الواحد حميد الكبيسي وآخرون، مرجع سابق، ص18.

[2] علي عبد الرحيم صالح، مرجع سابق، ص33.

[3] المرجع نفسه، ص34.

[4] يوسف حجيم الطائي وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 142.141

– المساهمة في الحفاظ على القيم المجتمعية وتعزيزها.

– المساهمة في فهم الثقافات المحلية والإقليمية والدولية والتاريخية، وفي الحفاظ عليها وتعزيزها في إطار التنوع الثقافي.

– التحليل المستمر للميول السياسية والاقتصادية والاجتماعية بهدف تمكين المجتمع من معالجة المسائل التي تعكر صفو المجتمعات المحلية، والدول والمجموعات الإقليمية والمجتمع الدولي.

– نشر القيم المتفق عليها عالميا وأهمها السلام والعدالة والمساواة والتضامن وحقوق الانسان.

– المساهمة في تنمية التعليم وتحسينه عل كافة المستويات، بخاصة عبر تدريب المعلمين.

– المساهمة في تنمية المجتمع المحلي على الأصعدة كافة عبر القيام بمشاريع تعاون مع مختلف القطاعات الاجتماعية والهيئات والمنظمات الحكومية وغير الحكومية".

وعليه فإن التعليم الجامعي يمثل أهم دعائم تطوير المجتمعات والنهوض بها، وذلك للمكانة التي يحتلها في تهيئة وإعداد الأطر الفنية والعلمية المؤهلة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية. فالاهتمام بالتعليم الجامعي ضرورة حتمية وقضية مصيرية، كون الجامعة وسيلة تغيير فاعلة في المجتمع. ولا يتوقف دور الجامعة على الدور التعليمي فقط والذي يقوم على تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات العلمية التي تؤهلهم لممارسة مهنة معينة، بل للتعليم الجامعي أدوار متعددة في الحياة العامة للمجتمع، وهذه الأدوار هي كالآتي:[1]

"– **الدور التربوي:** تقوم وظيفة هذا الدور في تكوين أجيال تتطلع إلى المعرفة والاستفادة منها، وتكوين جيل يحترم ثقافة الآخر، وذو رؤية متنورة، ومتفتحة تتصدى لمشكلات وصعوبات المجتمع.

– **الدور الثقافي:** تقوم وظيفة هذا الدور في تنمية المجتمع في المجال الثقافي من خلال الحفاظ على الهوية الثقافية، ونشر ثقافة السلم، وتعديل العادات الثقافية البالية، وتبني ثقافة سليمة وصحيحة مجتمعيا وانسانيا تنبذ العنف والإرهاب.

– **الدور المعرفي:** تقوم وظيفة هذا الدور في تحقيق أهداف التعليم الأساسية، والتنسيق بين رسالته وأهدافه، ونشر المعلومات والخدمات للمجتمع، إذ التعليم الجامعي منبع العلوم ومصادر المعرفة. إذ يسعى التعليم الجامعي إلى تطوير وتعميق المعرفة من خلال البحث العلمي وما يرافقه من دراسات وبحوث.

– **الدور الاجتماعي:** يسعى التعليم الجامعي إلى تنمية المجتمع من خلال توعيته وحل قضاياه ومشكلاته المختلفة من بطالة وحالات فساد وتخلف وغيرها.

– **الدور السياسي:** قد يبدو دور التعليم الجامعي قليلا من وجهة نظر البعض إلا أن التعليم الجامعي له مساهمة كبيرة في تحقيق الأمن الوطني، ونشر الوعي السياسي، وصناعة القرار السياسي والتنظيمي، وتحقيق استقرار البلد بشكل عام".

---

[1] علي عبد الرحيم صالح، مرجع سابق، ص27.

5- تحديات التعليم الجامعي في الجزائر:

نظرا للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي طرأت مؤخرا، والتي انعكست آثارها على التعليم الجامعي، كان لابد للجامعة الجزائرية أن تتكيف مع الواقع وتتطور مع أحداث هذه التغيرات. ويلخص "جيرولد آبس" التحديات التي تواجه التعليم العالي فيما يلي:[1]

"- النمو الكبير في أعداد الطلبة المسجلين بنسبة أعلى من نسبة نمو المصادر التمويلية.

- التمويل ومشكلاته.

- ظهور أفكار جديدة حول التعليم والتعلم بما فيها تلك الأفكار الناجمة عن أثر التكنولوجيا.

- التغيرات في المناهج.

- المنافسة بين الكليات والجامعات من جهة والمؤسسات البديلة من جهة أخرى.

- إمكانات التعاون".

وتأسيسا على ما سبق، يمكن أن نستعرض أهم التحديات التي يتخبط فيها ويواجهها التعليم الجامعي في الجزائر، والتي تتضح في النقاط التالية:

- الطلب المتزايد على التعليم العالي وتزايد أعداد الطلبة، كما أن الهياكل المنجزة غير مواكبة للزيادات العددية للطلبة بحيث في كل سنة جامعية يتأخر موعد الدخول الفعلي، وذلك بالرغم من المجهودات المبذولة في سبيل احتضان الأعداد الهائلة للطلبة.

- قلة التأطير وأغلب الأساتذة المؤطرين برتبة أستاذ مساعد، والاعتماد المتزايد في السنوات الأخيرة على الأساتذة المتعاقدين لتغطية العجز في التأطير.

- ضعف التناسق والترابط بين سياسات التعليم العالي وبين مؤسسات التوظيف في المؤسسات العامة والخاصة، مما يؤدي إلى بروز البطالة المقنعة بين الخريجين.

- غياب نظم ومعايير تقييم الأداء لمؤسسات التعليم العالي لضمان جودة مخرجاتها، حتى يتم الكشف عن جوانب القصور بها أو تدعيم ايجابياتها.

- تدني مستويات الأداء الجامعي بسبب اعتماد أغلب الجامعات على أساليب التدريس القائمة على الإلقاء أو التلقين من جانب الأستاذ الجامعي، واستقبال المعلومات وحفظها واستظهارها من جانب الطلبة.

- اعتماد التعليم الجامعي في الجزائر على نظم التعليم الجامعي الأجنبية التي لا تتناسب في مضمونها مع اهتمامات وميول الطلبة.

- تزايد أعداد الطلبة المتخرجين من الكليات النظرية في الجامعة، في مقابل حاجة المجتمع المتزايدة إلى المتخرجين من الكليات العلمية والتطبيقية لارتباط ذلك بمتطلبات وحاجات التنمية.

- اعتماد معدل الطلبة في شهادة البكالوريا كمعيار وحيد وأساسي للقبول وتوزيع الطلبة على التخصصات.

---

[1] حسن محمد حسان وآخرون: **التعليم الجامعي الخاص التطور والمستقبل**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2008، ص17.

– إتباع إستراتيجية النمو الكمي للتعليم الجامعي، وهي إستراتيجية لم تف بحاجات التعليم الكمية، ولم تبق على نوعية التعليم وجودته.

"فالتعليم العالي كأي نسق تعليم نظامي، ليس إلا انعكاسا للسياق الاجتماعي والاقتصادي العام، وليس بالمستغرب أن يعاني التعليم العالي ومؤسسات التعليم العالي من مشكلات كبيرة، حيث تواجه مؤسسات التعليم العالي في الجزائر تحديات وتهديدات بالغة الخطورة نشأت عن المتغيرات التي غيرت شكل العالم وأوجدت نظاما عالميا جديدا يعتمد العلم والتطور التكنولوجي المتسارع أساسا، ويستند إلى تقنيات عالية التقدم والتفوق، الأمر الذي لا يدع مجالا للتردد في البدء ببرامج شاملة للتطوير والتحديث تضمن لمؤسسات التعليم الوطنية القدرة على تجاوز مشاكلها ونقاط الضعف فيها".[1]

إن التحدي الحقيقي الذي يواجه الجامعات الجزائرية هو انخفاض نوعية التعليم الجامعي؛ بمعنى أن مخرجات التعليم الجامعي ليست في المستوى المطلوب، أو بالمواصفات التي يتطلبها سوق العمل. مما أدى إلى إحجام مختلف المؤسسات عن توظيف خريجي الجامعات، لأنهم لا يملكون المهارات التي يتطلبها العمل، وهو ما أدى إلى انتشار البطالة وتفاقم المشكلات في المجتمع.

ويرجع تدني مستوى خريجي الجامعات العربية، والجامعات الجزائرية لأسباب عديدة، منها: "وجود فصل واضح بين التعليم الجامعي وبين العمل الذي يتم إعداد الطلاب له مستقبلا، فيتم التعليم بشكل نظري دون ربطه بالجانب التطبيقي، ودون وجود تخطيط يكامل بين النظرية والتطبيق؛ الأمر الذي أثر بشكل سلبي على إعداد الخريجين للمهن، هذا فضلا عن البرامج الدراسية والمناهج التقليدية والتي لم تعد تساير روح العصر، وطرق التدريس التي تعتمد على المحاضرات، باعتبارها الأسلوب الوحيد المستخدم، على الرغم من تأكيد الأدب التربوي المعاصر على طرق وأساليب حديثة ومتنوعة".[2]

وهو ما يضع إذن التعليم العالي بالجزائر في مواجهة ثلاث أزمات هي: وفرة المعارف، عدم التوافق المهني، وعدم الملائمة. وتتبع الرؤية المستقبلية لتحديث التعليم الجامعي من التوافق مع عالمية التعليم، وإقامة التوازن بين المتطلبات المحلية وضرورات التعايش والتكيف مع المتغيرات العالمية فهما ووعيا وتوظيفا، لمواكبة حركة العلم في علاقته الجدلية بحركة المجتمع. وعليه فإن تحديث التعليم الجامعي يستهدف تكوين الكوادر المؤهلة والمعترف بمستوياتها دوليا، من خلال قاعدة علمية متينة للتعليم والبحث العلمي بما يتلائم ومتطلبات الجودة الشاملة. ولهذا فإن مسيرة تطوير التعليم الجامعي تسعى إلى:[3]

"– أن توضع مرجعيات التعليم الجامعي والعالي، تتفق مع المستويات العالمية والوصول بمستويات الشهادات الجامعية إلى المستويات العالمية، بهدف إنشاء الكوادر العلمية المكونة للقاعدة العلمية لخطة الاستثمارات والتنمية المقصودة.

---

[1] فيروز مامي زرارقة: **مشكلات وقضايا سوسيولوجية معاصرة**، دار الأيام، عمان، 2014، ص.ص 410.409

[2] أحمد حسين الصغير، مرجع سابق، ص66.

[3] حسن شحاتة، مرجع سابق، ص.ص 220.219

– إنشاء قاعدة بحثية جادة في الجامعات، يتولاها من لهم قدرات بحثية متميزة، حتى يمكن أن تساند هذه القاعدة خطط التنمية والتطوير.

– وضع نظام خاص لتفرغ أعضاء هيئة التدريس تفرغا كاملا مقابل جزاء مادي واجتماعي خاص.

– تهيئة الظروف المحفزة للترابط بين مواقع الإنتاج والجامعات للتبادل العلمي المعرفي والتطبيقي والبحثي بينهما، الأمر الذي يهيئ فرص إيجاد مشروعات بحثية، تعود على الجامعات بدخل إضافي وخاصة للكوادر العاملة بها مقابل تأسيس العمل في مواقع الإنتاج بأسس علمية سليمة.

– الاهتمام بالكيف قبل الكم في نوعية خريج الجامعة، ولو لفئة متميزة من قطاعات التعليم الجامعي.

– تقييم الأداء الجامعي في كل جامعة لإشعال المنافسة بينهما، ويمكن أن يكون الدعم المادي مرتبطا بمستويات الأداء، ويبدأ التقويم لأعضاء هيئات التدريس بأساليب متبعة دوليا.

– السعي نحو قبول أعداد مناسبة من الطلاب في كل قسم علمي وكل كلية تتفق مع المساحات المقررة دوليا، والمعدات وأعضاء هيئات التدريس.

– تأكيد أن التعليم الجامعي والعالي قيمة عليا تزيد من قيمة الانسان ومكانته في المجتمع، وهو ما يفرض على الدولة التوسع في التعليم الجامعي والعالي".

وعليه لم يعد تحسين نوعية التعليم الجامعي والارتقاء بمستوى الخريجين مجرد اختيار وإنما ضرورة حتمية. الأمر الذي يتطلب من الجامعات تطوير ممارسات أعضاء هيئة التدريس وتنميتهم مهنيا، وتطوير المناهج والتركيز على الجوانب الأكاديمية، وعلى إكساب الطلاب وتدريبهم على ممارسة مهارات التفكير والتأمل والبحث والتقصي، ومساعدتهم على فهم المعارف وتدريبهم على تطبيقها.

وكما سبق الإشارة إليه فإن نجاح التعليم يقاس بمدى ما يحققه من نتائج مفيدة، وبمدى الاستفادة التي يحصل عليها الطالب وما يجنيه أو يحققه في حياته المستقبلية. ويمكن إيجاز المظاهر العامة لكي يكون التعليم الجامعي ناجعا وناجحا في النقاط التالية:[1]

"– **المناقشة:** يعتمد التعليم في الجامعة على المحاضرات التي يلقيها أعضاء هيئة التدريس وهي رغم فائدتها الكبيرة إلا أن كثيرا من الطلبة لا يمكنهم استيعاب موضوع المحاضرة وفهم كل جوانبها (والتطبيق عليها في الكليات العملية) إلا عندما يقوم المدرس الجامعي بالإيضاح في فصول المناقشة وحينئذ يشعر الطلاب بايجابية أكثر.

– **ارتباط الطالب بالمنهج:** يحتاج كل تخصص دراسي إلى مجموعة من المناهج تخدم هذا التخصص إلا أن المنهج الذي يثير حماس الطلاب هو ذلك المنهج الذي له علاقة مباشرة بحياة الطلاب ما أمكن ذلك، أو الذي يخدم منهجا آخرا محبب إلى عقلية الطالب فذلك الأسلوب له القدرة على جلب انتباهه ويجعله مرتبطا بهذه الدراسة.

[1] هاشم فوزي دباس العبادي وآخرون، مرجع سابق، ص–ص 51–53.

– **مستوى الذكاء:** ينبغي أن يتم التدريس لمستوى الطالب المتوسط وليس الطالب ذو الذكاء المرتفع وهذا من شأنه أن يشجع الطلاب على الدرس والتحصيل الاستزادة من المعلومات ومن ثم الحصول على نتائج مرتفعة والارتقاء بالمستوى المتوسط تدريجيا حتى الوصول به إلى أفضل مستوى ممكن.

– **حماس التدريسي:** يجب على من يقوم بالتدريس أن يحب مادته ويقوم بتدريسها ليس من قبيل تأدية الواجب فقط ولكن من منطلق عشقه لها ومحاولته الجادة أن يقدم هذه المعلومات لطلابه فيصل بهم إلى حبها وعشقهم لها، أيضا يندرج تحت هذا العنوان حب الأستاذ للتدريس وحماسة للقيام به على أكمل وجه.

– **الاحترام الشخصي:** من الأساسيات الهامة في التعليم الناجح أن يكون المحاضر سواء أكان أستاذا في أعلى سلم الدرجات العلمية أو معيدا في بداية السلم التدريسي متمتعا باحترامه لذاته في غير إسراف وأن يكون متمتعا أيضا باحترام طلابه له. وهذا الأخير سوف يزداد عمقا إذا أظهر الأساتذة اهتماما بطلابهم ومشاكلهم بالإضافة إلى احترام أفكارهم ومناقشتهم دون تسفيه لآراء أي منهم.

– **الثقة بين المتعلم وأستاذه:** يجب أن يثق الطلبة في أساتذتهم من حيث كفاءتهم في الإلمام بكافة جوانب المنهج الذي يقومون بتدريسه. كما أن الطلبة يجب أن يثقوا في دقة أساتذتهم عند الامتحان وتقدير الدرجات. يضاف إلى ذلك أنه يجب أن يكون هناك ثقة بين الأستاذ وطلابه في أنه لا يفرق في المعاملة بينهم ولايجابي أو يجامل أحدا منهم ويكون عادلا في حكمه بينهم.

– **تنظيم المنهج:** يجب على الأستاذ أن يحدد الهدف من تدريسه المنهج الذي يقوم بشرحه للطلاب ويفضل أن يضع الأستاذ ملخصا لجميع نقاط المنهج على أن يحدد للطلاب كتابا أو أكثر يكون هو العمود الفقري للمنهج. ومعنى ذلك أنه يجب على الأستاذ أن يكون منظما وهذا كفيل أن يوقظ شهية الطلاب لسماع محاضرته.

– **التحضير:** ينبغي على من يواجه الطلاب بغرض التدريس أن يقوم بالإعداد لما سوف يلقيه بعناية بالغة واهتمام كبير بغض النظر عن تمكنه في هذا الفرع فإن التردد من جانب الأستاذ ولو للحظات سوف يفقد الطلاب ثقتهم في قدرته.

– **المواظبة:** يجدر بالأستاذ احترامه الشديد للمواعيد وتقديره الكامل لقيمة الوقت ومحاولة عدم الاعتذار عن ميعاد المحاضرة إلا لضرورة قصوى أو سبب قهري يقبله الطلاب عن اقتناع ويفضل عند الاعتذار أن يكون ذلك قبل ميعاد المحاضرة بوقت كاف. كما يجب على الأستاذ ألا ينهي محاضرته قبل الميعاد المحدد فيتعلم طلابه منه الاحترام والمواظبة واحترام الوقت.

– **التنوع:** ينبغي على الأستاذ أن يستعين بأساليب متعددة للتعليم والتفسير والشرح مثل الوسائل السمعية والبصرية أو بعض التجارب التوضيحية فهذا يساعد على الفهم والاستبصار خصوصا عندما يقترن النظر بالسمع كما أنه يقضي على الرتابة ويساعد على شدة الانتباه".

فالتدريس الجامعي الفعال يعد عملية ذات طبيعة معقدة كونها تتأثر بعدد كبير من العوامل، والتي تتداخل وتتعاون معا لتحقيق أهداف الجامعة الرئيسية المتمثلة في: التدريس والبحث العلمي وخدمة

المجتمع وتنميته. ومن هذه العوامل "ما يتصل بالأستاذ الجامعي من حيث إعداده العلمي وتعمقه في التخصص وإعداده المهني (التربوي–المسلكي) في التدريس الجامعي، وسمات شخصيته، وصلاته البينية مع الطلبة وتعامله معهم، ومنها ما يتصل بالطالب الجامعي نفسه من حيث: خصائصه الشخصية، وقدراته، وميوله، ومستواه الاقتصادي – الاجتماعي، واستعداده للتعليم الجامعي، ومنها ما يتصل بطبيعة المناهج والبرامج الجامعية والخطط الدراسية والتدريسية في الجامعة، من حيث طبيعتها، وأهدافها، ومحتواها، وتقويمها، ومتطلباتها الأخرى وبخاصة مدى مواءمتها مع اهتمامات الطالب وحاجاته من جهة ومتطلبات سوق العمل والمجتمع من جهة أخرى، هذا بالإضافة إلى الإدارة الجامعية الرشيدة (الناجحة) التي تهيئ مناخا جامعيا تعليميا – تعلميا بحثا مناسبا".[1]

إن جودة التعليم العالي من الوظائف الهامة التي تطمح الجامعة الجزائرية لتحقيقها أملا منها للوصول إلى بر الأمان ومواكبة التطورات العالمية المتسارعة، من خلال إعداد وتكوين الكفاءات والإطارات، وتزويدهم بالمهارات والمعارف الأكثر تخصصا. فالجزائر خلال العقد الأخير أدركت أهمية الأخذ بمعايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي كخيار لا مفر منه خاصة على مستوى الخطاب البيداغوجي الذي تأمل أن تصل أو تحقق جزء من أهدافه.

وعليه فإن الجامعة الجزائرية المقبلة على تطبيق نظام الجودة الشاملة ستواجه جملة من التحديات كإعادة النظر في أهدافها، وتحديد أدوارها، وتنظيم المسؤوليات، وهو ما يتطلب توفير البيانات الكافية والبحث عن السبل الكفيلة لتحقيق التحسين المستمر للخدمة التعليمية المقدمة. دون أن نغفل عن المقاومة التي يواجهها التغير وهو ما يمكن إرجاعه للخوف من كل ما هو جديد بسبب عدم القدرة على التكيف مع متطلباته، إضافة للمقاومة من أعضاء هيئة التدريس الجامعي لنظام الجودة لاعتقادهم أنه يحتاج إلى مهارات معينة أو قدرات متميزة لا تتوفر عندهم، وكدا مقاومتهم لأي محاولة لتقييم أدائهم لاعتقادهم أنهم في موضع فوق المساءلة والتقييم. وهو ما يؤكد أن هناك فجوة كبيرة بين الواقع الفعلي للجامعة والمستوى المراد الوصول إليه بتبني معايير الجودة. والذي سينعكس بدوره على تفاقم المشكلات البيداغوجية ومخرجات العملية التعليمية، وبالتالي عدم تحقق الكفاءة والمكانة العلمية المتميزة.

ومن هذا المنطلق، يتوجب على التعليم العالي في الوطن العربي عموما وفي الجزائر خصوصا لكي يتمكن من التصدي للتحديات التي تواجهه، "أن يقوم بمراجعة جذرية وعميقة لسياساته وأنظمته وقوانينه وتشريعاته وخططه وبرامجه ومناهجه، فضلا عن اعتماد منهجية علمية في المتابعة والرقابة والتقويم، وذلك لتمكينه من الوفاء بالتزاماته نحو أجيال المستقبل من خلال تزويدهم بالكفايات والمهارات التي تتطلبها خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية".[2]

---

[1] سعيد جاسم الأسدي، مرجع سابق، ص46.

[2] محمد عوض الترتوري، أغادير عرفات جويحان، مرجع سابق، ص.ص 138.137

وللوقوف في وجه التحديات التي تواجه التعليم العالي في الجزائر لابد من الارتقاء بالمستوى الأكاديمي للخريج، وذلك بتشجيع التعليم الذاتي واستعمال المكتبة الجامعية، وتنمية قدرات الطالب على التحليل والابتكار واكتساب المعارف، وتنويع أساليب التدريس وإشراك الطالب في النقاش وجعله محور التدريس، وكذلك العمل على رفع مستوى المهارات اللغوية للطلبة، وربط التعليم العالي بمتطلبات التنمية وسوق العمل، وزيادة فعالية البحث العلمي والسعي لربط الأطروحات والرسائل الجامعية بقضايا المجتمع ومشكلاته، وهنا يتوجب على التعليم أن يخرج من عزلته وأن يفتح أحضانه للمجتمع ومطالبه.

وعلى هذا الأساس، فإن التقويم في مجال التعليم العالي يكتسي أهمية بالغة تتمثل فيما يلي:[1]

"– التعرف على مدى تحقيق برامج التعليم العالي لأهدافها.

– الوقوف على نقاط القوة ونواحي الضعف في المحتوى وأساليب التدريس.

– تحديد المستوى النوعي لمخرجات التعليم من القوى البشرية التي تحتاجها الخطط التنموية.

– مدى تحقق أهداف التعليم العالي في مجال خدمة المجتمع والتعليم المستمر.

– التعرف على مستوى تحقيق التعليم العالي لأهدافه في مجال البحث العلمي.

– التعرف على مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

– انتقاء أفضل الكفاءات البشرية للعمل في مؤسسات التعليم العالي".

مما سبق يتضح بأن التعليم الجامعي يشكل أهم القطاعات المجتمعية وحجر الزاوية للعملية التنموية للمجتمع، ويتبوأ الصدارة في التقدم المنشود في المجتمعات البشرية، خاصة مع تنامي مفهوم اقتصاد المعرفة ومجتمع المعرفة وتزايد متطلبات واحتياجات التنمية. وهو ما يلزم مؤسسات التعليم العالي أكثر من أي وقت مضى النهوض بمكانتها ومستويات قدراتها وبناء مناهجها وطرائق التدريس، لتتمكن من تأدية مهمتها على أكمل وجه. فالتعليم العالي يمثل المرحلة التخصصية من التعليم، والمسؤولة عن إعداد الكوادر المؤهلة والقادرة على النهوض بالتنمية. لذلك فإن تجويد مؤسسات التعليم العالي والبرامج التعليمية خيار لا بديل عنه، والحل الأمثل للارتقاء بمستوى الأداء الأكاديمي.

[1] عماد محمد محمد عطية، مرجع سابق، ص.ص 297.296

خلاصة الفصل:

من خلال ما تقدم يتضح أن للتعليم الجامعي ومؤسساته أهمية ومكانة بالغة في المجتمع، نظرا لدورها الريادي في النهوض قدما بالمجتمعات. ففي ظل التحولات المعاصرة التي طغت على كافة المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بات من الضروري إعادة صياغة الوظائف التقليدية للتعليم العالي ومؤسساته، صياغة عصرية تقترب من المفهوم الذي ينبغي أن تكون عليه مؤسسات التعليم الجامعي مستقبلا. وتعد الجودة أحد أهم الممارسات الإدارية المعاصرة لتحقيق قفزة نوعية في مؤسسات التعليم الجامعي الجزائرية، حيث بادرت هذه الأخيرة مند سنوات قليلة لتطبيقها بغية تحسين نوعية المنتج التعليمي وتلبية احتياجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل.

الفصل السادس:
الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد 323
أولا: مجالات الدراسة 324
ثانيا: المنهج المستخدم 329
ثالثا: عينة الدراسة وطريقة اختيارها 329
رابعا: أدوات جمع البيانات 332
خامسا: أساليب المعالجة الإحصائية 337
خلاصة الفصل 339

تمهيد:

بعد أن قام الباحث بانجاز الإطار النظري لموضوع الدراسة من خلال جمع المعلومات والحقائق النظرية عن الظاهرة المدرسة من مراجع ومصادر مختلفة، اتجه إلى الجانب الميداني محاولة منه ربط الظاهرة المدروسة وكل ما هو نظري بالواقع. والأكيد أن هذا لا يتحقق إلا ببناء منهجي دقيق يتبعه من خلال العمل الميداني. وعليه حاول الباحث في هذا الفصل المعنون بالإجراءات المنهجية للدراسة أن يحدد ما يلي: مجالات الدراسة والتي تضم المجال المكاني والزمني والبشري للدراسة، المنهج المستخدم، العينة وطريقة اختيارها، أدوات جمع البيانات التي حددتها طبيعة الدراسة، بالإضافة إلى أساليب المعالجة الإحصائية.

أولا: مجالات الدراسة

إن تحديد مجالات الدراسة عملية ضرورية وهامة لأي بحث اجتماعي، حيث أنها تساعد الباحث على مواجهة مشكلة بحثه بكل موضوعية وعلمية، كما تضفي على البحث أكثر مصداقية وتبعده عن أي التباس أو نقص، الذي من شأنه أن يشكك في النتائج المتوصل إليها. ويجمع الباحثون الاجتماعيون أن لكل دراسة ثلاث مجالات رئيسية هي: المجال المكاني، المجال البشري، المجال الزمني.

1- المجال المكاني:

وهو المجال الذي يحدد النطاق المكاني الذي أجريت فيه الدراسة الميدانية، وتنحصر حدود هذه الدراسة التي بعنوان الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة، في إحدى المؤسسات الجامعية، حيث قام الباحث بإجراء دراسته الميدانية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل.

1.1- نبذة تاريخية حول جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل:*

بدأ التعليم العالي في ولاية جيجل سنة 1986 ضمن ملحقة لجامعة قسنطينة بناءا على القرار رقم 72 المؤرخ في 21 مارس 1986 الصادر عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وخلال الموسم الجامعي 1989/1988 تم إنشاء المدرسة العليا للعلوم الأساسية بموجب المرسوم التنفيذي رقم 62/88 المؤرخ في 22 مارس 1988، وتزامن ذلك مع تسخير مركز التكوين الإداري بجيجل لصالح المدرسة العليا للأساتذة، حيث تم فتح فروع الليسانس في الفيزياء الكيمياء والرياضيات. وأمام العدد المتزايد من الطلبة المتوافدين على المدرسة العليا تم ضم معهد التقنيين السامين في الأشغال العمومية إلى المدرسة العليا وكان ذلك في سنة 1993.

وعلى إثر فتح شعب وفروع جديدة، بالإضافة إلى توسع الدوائر البيداغوجية واستلام مرافق جديدة وكذلك اقتناء تجهيزات علمية، تمت ترقية المدرسة العليا للأساتذة إلى مركز جامعي بموجب المرسوم التنفيذي رقم 221/98 المؤرخ في 27 جويلية 1998 مكون من أربعة معاهد:

- معهد العلوم الدقيقة.
- معهد التكنولوجيا.
- معهد علوم الطبيعة.
- معهد الإعلام الآلي.

وعليه فإن النشاط البيداغوجي لم يقتصر على التكوين في مرحلة التدرج بل تعدى ذلك وأصبح يشمل مرحلة ما بعد التدرج، إضافة إلى نشاطات عديدة في مختلف مجالات البحث العلمي، حيث أصبح هذا الجانب من أكبر اهتمامات المركز الجامعي بجيجل.

* المصدر: مصلحة الإحصائيات والإعلام والتوجيه بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل.

وبموجب المرسوم التنفيذي رقم 258/03 المؤرخ في 22 جويلية 2003، تم ترقية المركز الجامعي إلى جامعة مكونة من أربعة كليات:

- كلية العلوم.
- كلية الهندسة.
- كلية الحقوق.
- كلية علوم التسيير.

ونظرا للتزايد المستمر في عدد الطلبة المسجلين خاصة بكلية الحقوق وبالأخص قسمي اللغة والأدب العربي والعلوم القانونية والإدارية، والعراقيل التي واجهت عمل الهيئات البيداغوجية والعلمية في تسيير هذه الكلية فقد تقرر إنشاء كليتين جديدتين وذلك بفصل شعب الحقوق والعلوم السياسية عن شعب اللغات والعلوم الاجتماعية. فطبقا للمرسوم التنفيذي رقم 92/09 المؤرخ في 17 فيفري 2009 المعدل والمتمم للمرسوم السالف الذكر والمتضمن إنشاء جامعة جيجل، تم تغيير عدد الكليات التي تتكون منها جامعة جيجل واختصاصها كما يلي:

- كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة.
- كلية العلوم والتكنولوجيا.
- كلية الحقوق والعلوم السياسية.
- كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.
- كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية.

ومع توسيع دائرة ميادين التكوين والتخصصات التي تفرضها الإصلاحات البيداغوجية الجديدة والخاصة بالنظام ل م د الذي تم تطبيقه في الدخول الجامعي 2006/2005 وتعميمه في 2011/2010، حيث يدعو هذا الأخير للتفكير بصفة معمقة في رهانات التكوين في الميادين العلمية التي تتطلب إتباع أساليب احترافية من شأنها أن تنعكس إيجابا على التكوين البيداغوجي والبحث العلمي.

إن هذا التوسع يعتمد بالدرجة الأولى على تحقيق التوافق والانسجام بين ميادين التكوين، وذلك من أجل وضع مسار تكويني هادف وفعال للطلبة من جهة وتسهيل عمل الهيئات البيداغوجية والعلمية من جهة أخرى. ومن أجل تحقيق هذا الهدف فقد تم انعقاد مجالس علمية وعدة ورشات عمل مع مجموع الأساتذة والهيئات البيداغوجية والإدارية بالجامعة لتوحيد النظرة الاستشرافية لإيجاد الحلول المناسبة والضرورية فيما يتعلق بتنمية جامعة جيجل.

وبالفعل استفادت جامعة جيجل من تنفيذ مشروع إعادة تنظيم الكليات وذلك بعد صدور المرسوم التنفيذي رقم 12-362 المؤرخ في 8 أكتوبر 2012، المعدل والمتمم للمرسوم التنفيذي رقم 03-258 المؤرخ في 22 يوليو 2003 والمتضمن إنشاء جامعة جيجل، إذ تم تغيير عدد الكليات المكونة لها واختصاصها كما يلي:

- كلية العلوم الدقيقة والإعلام الآلي.
- كلية علوم الطبيعة والحياة.
- كلية العلوم والتكنولوجيا.
- كلية الحقوق والعلوم السياسية.
- كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.
- كلية الآداب واللغات.
- كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.

2.1- التعريف بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية:*

أنشأت كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل بموجب المرسوم الرئاسي المعدل والمتمم رقم 12-362 المؤرخ في 22 ذي القعدة 1433 هـ الموافق لـ 18 أكتوبر 2012 المعدل والمتمم للمرسوم رقم 03-258 المؤرخ في 22 يوليو 2003 المتضمن إنشاء جامعة جيجل. وبناءا على القرار الوزاري رقم 215 المؤرخ في 24 مارس 2013 المتضمن إنشاء الأقسام المكونة لكلية العلوم الانسانية والاجتماعية وهي:

- قسم التعليم الأساسي للعلوم الاجتماعية.
- قسم التعليم الأساسي للعلوم الانسانية.
- قسم علم الاجتماع.
- قسم الإعلام والاتصال.
- قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.
- قسم علوم وتقنيات نشاطات التربية الرياضية والبدنية.

2- المجال الزمني:

ويقصد بالمجال الزمني المدة الزمنية التي استغرقتها الدراسة، ويرى بعض الباحثين أن المجال الزمني للبحث العلمي يتضمن الفترة الزمنية الكلية لإجراء البحث وتنفيذه بدءا من اختيار وتحديد مشكلة البحث مرورا بجميع خطوات البحث العلمي وصولا إلى مرحلة استخراج النتائج. حيث قسم الباحث هذه الدراسة إلى جانبين هما:

1.2- الجانب النظري: وهي مرحلة جمع المعلومات الخاصة بالجانب النظري، حيث قام الباحث بتقسيم هذا الجانب إلى خمسة فصول، وبدأ بجمع المعلومات في نهاية شهر ديسمبر 2015 إلى غاية نهاية شهر أفريل 2018، وقد واجه الباحث بعض الصعوبات في الحصول على المراجع الخاصة بهذا الجانب، إضافة إلى قلة الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع.

* المصدر: مصلحة الإحصائيات والإعلام والتوجيه بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل.

2.2- الجانب الميداني: حيث قسم الباحث هذا الجانب إلى خمسة مراحل وهي:

أ- المرحلة الأولى: حيث كان أول اتصال للباحث بالمؤسسة وذلك يوم 08 أفريل 2018 حيث قابل السيد عميد كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل والذي تحدث إليه الباحث عن موضوع الدراسة، والحصول على الموافقة من أجل إجراء الدراسة الميدانية بالمؤسسة.

ب- المرحلة الثانية: كانت ثاني زيارة للمؤسسة يوم 18 أفريل 2018 بعد الحصول على الموافقة من عميد كلية العلوم الانسانية والاجتماعية لجامعة جيجل لإجراء الدراسة الميدانية بالكلية، قام الباحث بزيارة استطلاعية للتعرف على المؤسسة وجمع المعلومات اللازمة حول المجال البشري والجغرافي لمكان إجراء الدراسة الميدانية، والوثائق اللازمة، بالإضافة إلى مقابلة بعض الأساتذة وكذا الطلبة الذين سيتم إجراء الدراسة معهم.

ج- المرحلة الثالثة: كانت من 22 إلى 24 أفريل 2018، وذلك بصدد تجريب أداة الدراسة والمتمثلة في الاستبيان، حيث قام الباحث بتوزيع 50 استبانة على الطلبة لمعرفة مدى استجابتهم لها، كما قام بإجراء بعض المقابلات مع الأساتذة، والطلبة لتقديم نظرة عامة حول الكفايات التدريسية التي يتمتع بها أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل، للوقوف عند بعض النقاط التي يمكن أن تخدم موضوع الدراسة بصورة مباشرة.

د- المرحلة الرابعة: كانت يوم 06 ماي 2018 حيث قام الباحث بتطبيق الاستبيان في صورته النهائية على المبحوثين، حيث قام بتوزيع 200 استبانة، وتم جمعها في فترات مختلفة من 08 إلى 14 ماي 2018، حيث حرص الباحث على استرجاع جميع الاستبيانات.

د- المرحلة الخامسة: وهي المرحلة الأخيرة، وفيها قام الباحث بتفريغ بيانات أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان في جداول تكرارية، وحساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة واستخلاص النتائج النهائية، ودامت هذه المرحلة حوالي 6 أشهر.

3- المجال البشري:

ويقصد بالمجال البشري عدد أفراد المؤسسة التي أجريت فيها الدراسة الميدانية، حيث تضم كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة محمد الصديق بن يحي - جيجل 3993 طالب (ة) مسجل (ة) خلال السنة الجامعية 2018/2017، ويتوزع أفراد مجتمع الدراسة على النحو التالي:*

* المصدر: مصلحة الإحصائيات والإعلام والتوجيه بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل.

الجدول رقم (03): توزيع أفراد مجتمع الدراسة

القسم		الشعبة / التخصص	المستوى	ذكور	إناث	التعداد الإجمالي
قسم التعليم الأساسي للعلوم الاجتماعية			الأولى	69	508	577
قسم علم الاجتماع	الليسانس	علم الاجتماع	الثانية	47	367	414
			الثالثة	53	267	320
		علم اجتماع العمل والتنظيم	الثالثة	00	01	01
		علم اجتماع الاتصال	الثالثة	00	02	02
	الماستر	علم اجتماع الاتصال	الأولى	09	46	55
		علم اجتماع العلاقات العامة	الثانية	07	20	27
		علم اجتماع التربية	الأولى	02	50	52
			الثانية	01	39	40
		علم اجتماع التنظيم والعمل	الأولى	08	75	83
			الثانية	18	76	94
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا	الليسانس	علوم التربية	الثانية	06	185	191
		علم النفس التربوي	الثالثة	05	163	168
	الماستر	علم النفس التربوي	الأولى	01	29	30
		إدارة وإشراف بيداغوجي	الثانية	01	29	30
		إرشاد وتوجيه	الأولى	02	29	31
		توجيه وإرشاد تربوي	الثانية	00	37	37
قسم التعليم الأساسي للعلوم الإنسانية			الأولى	72	324	396
قسم الإعلام والاتصال	الليسانس	علوم الإعلام والاتصال	الثانية	103	326	429
		إعلام	الثالثة	64	257	321
	الماستر	الصحافة المطبوعة والإلكترونية	الأولى	14	34	48
		اتصال وتسويق	الثانية	39	82	121
		السمعي البصري	الأولى	08	65	73
		اتصال وعلاقات عامة	الثانية	12	102	114
قسم علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	الليسانس	علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	الأولى	81	05	86
		تدريب رياضي	الثانية	71	05	76
		التدريب الرياضي التنافسي	الثالثة	76	09	85
	الماستر	تحضير بدني رياضي	الأولى	49	00	49
			الثانية	41	02	43
				859	3134	3993

ثانيا: المنهج المستخدم

يلعب المنهج دورا هاما وأساسيا في الكشف عن مختلف الظواهر التي من خلالها يمكن للباحث فهم ما يحيط به. وعليه فمسألة المنهج تعد من المسائل الأساسية والحاسمة عند القيام بأي بحث أو دراسة. فالباحث عندما يكون بصدد جمع المعلومات حول الظاهرة موضوع البحث فهو يهتم بالمناهج التي استخدمت في دراسة الظاهرة وذلك لكي يستفيد منها.

والمنهج هو "طريقة البحث التي يعتمدها الباحث في جمع المعلومات والبيانات المكتبية أو الحقلية وتصنيفها وتحليلها وتنظيرها".[1]

وعلى وجه التحديد يمكن القول أن طبيعة المنهج تختلف باختلاف طبيعة موضوع الدراسة وكذا الهدف منها. ويعتبر المنهج الوصفي هو المنهج الأنسب والأكثر ملائمة لهذه الدراسة التي تتناول الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة، والذي يعتبر موضوعا يتطلب رصد معلومات كافية حوله، ولن يتوقف الباحث عند هذا الحد بل سيقوم بتفسيرها تفسيرا كافيا حتى يمكنه استخلاص النتائج، لأن الدراسة الوصفية لا تقتصر على معرفة خصائص الظاهرة بل تتجاوز ذلك من خلال تقديم تفسير للنتائج المتوصل إليها.

ويعرف المنهج الوصفي على أنه "مجموع الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث".[2]

ويعتمد المنهج الوصفي على "دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا. فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى".[3]

حيث تم من خلال هذا المنهج الاستعانة بمجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية والمتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للكشف عن ممارسة عضو هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

ثالثا: عينة الدراسة وطريقة اختيارها

تعد مرحلة تحديد مجتمع البحث من أهم الخطوات المنهجية في البحوث الاجتماعية، إذ تتطلب من الباحث دقة بالغة، إذ يتوقف عليها إجراء البحث وتصميمه وكذا نتائج الدراسة الميدانية، والتي يثبت

---

[1] إحسان محمد الحسن: **مناهج البحث الاجتماعي**، دار وائل، عمان، ط1، 2005، ص 11.

[2] أحمد عياد: **مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009، ص62.

[3] عمار بوحوش، محمد محمود الدنيبات: **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط8، 2016، ص138.

صدقها كلما زاد أفراد مجتمع البحث والعكس صحيح. لكن هذا الأمر ليس بالسهل، إذ قد يلجأ الباحث إلى انتقاء عينة محدودة من المفردات يأخذها في الوقت والجهد والإمكانات المتاحة.

والعينة هي "جزء من المجتمع الإحصائي يتم اختياره وفق أساليب المعاينة الإحصائية، ويشترط أن تكون ممثلة للمجتمع الذي نقوم بدراسته، ولكي تكون العينة ممثلة للمجتمع يجب أن تتضمن خصائص المجتمع بشكل يمكننا تعميم نتائجها لتقدير أهم معالم المجتمع الإحصائي".[1]

وقد اختار الباحث في دراسته هذه العينة العشوائية الطبقية لتلائمها مع مجتمع البحث. وتتمثل العينة العشوائية الطبقية في "التقسيم المسبق لمجتمع الدراسة إلى أجزاء أو طبقات يفترض فيها التجانس فيما يتعلق ببعض الخصائص المراد دراستها، ثم يتم تعيين لكل من هذه الطبقات حصة من شأنها أن تحدد عدد مفردات العينة".[2]

وبما أن مجتمع الدراسة يتكون من 3993 طالب قام الباحث باختيار عينة حجمها 5% من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية طبقية، حيث قدرت عينة الدراسة بـ 200 طالب (ة). وذلك حسب العلاقة التالية:

$$\begin{cases} 3993 \longleftarrow \%100 \\ ؟ \longleftarrow \%5 \end{cases} \Longleftarrow 200 \approx 199.65 = \frac{5 \times 3993}{100}$$

وتعتبر العينة العشوائية الطبقية هنا الأصلح لتمثيل المجتمع الأصلي تمثيلا جيدا، وذلك لكونها لا تهمل الفروقات والطبقات الموجودة في المجتمع الأصلي. بحيث قام الباحث باختيار حجم العينة 5% من كل فئة أو طبقة، مراعيا في الاختيار نفس الحجم أي 5% بالنسبة لجنس المبحوثين والمستوى الدراسي حسب كل قسم. وذلك حسب العلاقة التالية: $\frac{\text{العدد الإجمالي لكل فئة} \times \text{حجم عينة الدراسة}}{100}$

فمثلا عند اختيار الباحث لعينة من طلبة قسم التعليم الأساسي للعلوم الاجتماعية، قام بما يلي:

*** اختيار عينة من المبحوثين حسب المستوى من طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية:** وذلك كما يلي:

$$\begin{cases} 577 \longleftarrow \%100 \\ ؟ \longleftarrow \%5 \end{cases} \Longleftarrow 29 \approx 28.85 = \frac{5 \times 577}{100} \text{ طالب (ة)}$$

*** ثم قام الباحث باختيار عينة من المبحوثين حسب الجنس من طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية:**

- لاختيار عينة من الذكور من طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية: قام الباحث باعتماد المعادلة التالية:

$$\begin{cases} 69 \longleftarrow \%100 \\ ؟ \longleftarrow \%5 \end{cases} \Longleftarrow 03 \approx 03.45 = \frac{5 \times 69}{100} \text{ طلبة}$$

---

[1] محمد جلال الغندور: **البحث العلمي بين النظرية والتطبيق**، دار الجوهرة، القاهرة، ط1، 2005، ص88.

[2] فضيل دليو: **تقنيات المعاينة في العلوم الانسانية والاجتماعية**، دار هومة، الجزائر، 2015، ص48.

- **لاختيار عينة من الإناث من طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية:** قام الباحث باعتماد المعادلة التالية:

508 ← %100

؟ ← %5

$\frac{5 \times 508}{100} = 25.4 \approx 26$ طالبة

وبنفس الطريقة واصل الباحث استخراج مفردات عينة الدراسة من مجتمع الدراسة الكلي. وقد جاءت عينة الدراسة موزعة على النحو التالي:

الجدول رقم (04): توزيع عينة الدراسة

القسم		الشعبة / التخصص	المستوى	ذكور	إناث	التعداد الإجمالي
قسم التعليم الأساسي للعلوم الاجتماعية			الأولى	03	26	29
قسم علم الاجتماع	الليسانس	علم الاجتماع	الثانية	03	18	21
			الثالثة	02	14	16
		علم اجتماع العمل والتنظيم	الثالثة	00	00	00
		علم اجتماع الاتصال	الثالثة	00	00	00
	الماستر	علم اجتماع الاتصال	الأولى	01	02	03
		علم اجتماع العلاقات العامة	الثانية	00	01	01
		علم اجتماع التربية	الأولى	00	03	03
			الثانية	00	02	02
		علم اجتماع التنظيم والعمل	الأولى	00	04	04
			الثانية	01	04	05
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا	الليسانس	علوم التربية	الثانية	01	09	10
		علم النفس التربوي	الثالثة	00	08	08
	الماستر	علم النفس التربوي	الأولى	00	01	01
		إدارة وإشراف بيداغوجي	الثانية	00	01	01
		إرشاد وتوجيه	الأولى	00	02	02
		توجيه وإرشاد تربوي	الثانية	00	02	02
قسم التعليم الأساسي للعلوم الإنسانية			الأولى	04	16	20
قسم الإعلام والاتصال	الليسانس	علوم الإعلام والاتصال	الثانية	05	16	21
		إعلام	الثالثة	03	13	16
	الماستر	الصحافة المطبوعة والإلكترونية	الأولى	01	02	03
		اتصال وتسويق	الثانية	02	04	06
		السمعي البصري	الأولى	01	03	04
		اتصال وعلاقات عامة	الثانية	01	05	06
قسم علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	الليسانس	علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	الأولى	04	00	04
		تدريب رياضي	الثانية	04	00	04
		التدريب الرياضي التنافسي	الثالثة	04	00	04
	الماستر	تحضير بدني رياضي	الأولى	02	00	02
			الثانية	02	00	02
200				43	157	200

رابعا: أدوات جمع البيانات

تعتبر أدوات جمع البيانات وسيلة هامة تعتمد عليها كافة العلوم في جمع الحقائق، ويتوقف صدق ودقة النتائج المتوصل إليها في أي بحث على دقة الأدوات المستخدمة ودرجة مصداقيتها. وتماشيا مع طبيعة الموضوع والهدف من الدراسة والمنهج الوصفي المتبع للوصول لهذا الهدف، قام الباحث باستخدام بعض الأدوات التي تمكنه من الوصول إلى البيانات المستهدفة بأكثر دقة وموضوعية.

1- الملاحظة:

تعد الملاحظة من بين التقنيات المستعملة خاصة في الدراسة الميدانية، لأنها الأداة التي تجعل الباحث أكثر اتصالا بالمبحوث. والملاحظة العلمية "تمثل طريقة منهجية يقوم بها الباحث بدقة تامة وفق قواعد محددة للكشف عن تفاصيل الظواهر ولمعرفة العلاقات التي تربط بين عناصرها، وتعتمد الملاحظة على قيام الباحث بملاحظة ظاهرة من الظواهر في ميدان البحث وتسجيل ملاحظاته وتجميعها لاستخدامها في استخلاص المؤشرات منها".[1]

وقد اعتمد الباحث في دراسته هذه الملاحظة البسيطة والتي يقصد بها "ملاحظة الظواهر كما تحدث تلقائيا في ظروفها العادية دون إخضاعها للضبط العلمي وبدون استخدام أدوات دقيقة للقياس بغية الدقة في الملاحظة والتحلي بالموضوعية".[2]

ومن خلال موضوع الدراسة قام الباحث بتسجيل بعض الملاحظات التي تجسدت له أثناء الزيارات الميدانية داخل المؤسسة، حيث تمكن من مشاهدة مختلف المواقف وسلوكيات أعضاء هيئة التدريس الجامعي والطلبة داخل الصف. والتي مكنته من الوصول إلى بعض الحقائق حول ممارسة عضو هيئة التدريس الجامعي للكفايات التدريسية ومدى رضا الطلبة عن الأداء التدريسي لأساتذتهم. بالإضافة إلى ملاحظة الوسائل التعليمية والإمكانيات المادية التي تتوفر عليها كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل، ومدى ملائمتها للقيام بالعملية التعليمية، وكدا درجة توافرها بما يسمح لعضو هيئة التدريس الجامعي من رفع مستوى أدائه وممارسته للكفايات التدريسية. كما ساهمت الملاحظة أيضا في الكشف عن بعض مواطن الضعف والقصور وكدا التميز في الأداء التدريسي وممارسة الكفايات التدريسية ومعرفة أكثر الكفايات التدريسية ممارسة من قبل أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل.

2- المقابلة:

تعتبر المقابلة من الأدوات الأساسية في جمع المعلومات والبيانات حول الظاهرة موضوع الدراسة، وهي من الوسائل البسيطة الأكثر شيوعا واستعمالا في مختلف البحوث الاجتماعية. وتعرف المقابلة بأنها

---

[1] خالد حامد: **منهج البحث العلمي**، دار ريحانة، الجزائر، ط1، 2003، ص126.

[2] رشيد زرواتي: **منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2004، ص 148.

"عملية تقصي علمي تقوم على مسعى اتصالي كلامي من أجل الحصول على بيانات لها علاقة بهدف البحث".[1]

وقد رأى الباحث إمكانية إجراء المقابلة للاستفادة من المعلومات التي يمكن أن توفرها. وقد قام باستخدامها للحصول على المعلومات المتنوعة الخاصة بميدان الدراسة الميدانية (المجال الجغرافي، البشري للمؤسسة، والوثائق اللازمة)، وتم إجراء المقابلة كذلك مع بعض الأساتذة والذين تم محاورتهم حول موضوع الدراسة والوقوف عند مدى ممارستهم للكفايات التدريسية والعراقيل التي تواجه أدائهم التدريسي. كما تم إجراء مقابلات مع بعض الطلبة بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل بغية الحصول على بيانات خاصة بالبحث ومعرفة آرائهم وتقييمهم للأداء التدريسي لأساتذتهم ودرجة ممارستهم للكفايات التدريسية كمؤشر لجودة العملية التعليمية، بالإضافة إلى توضيح وتفسير المقصود من العبارات الواردة في الاستبيان وإزالة أي لبس أو سوء فهم للعبارات الواردة فيه. ومن خلال النتائج المتوصل إليها من المقابلات التي قام الباحث بإجرائها، يمكنه التأكد من مدى صدق إجابات المبحوثين على استمارة الاستبيان، وتوظيف إجاباتهم في تحليل وتفسير البيانات المحصل عليها وتدعيمها بقراءة سوسيو تربوية لها.

3- الاستبيان:

تعتبر استمارة الاستبيان من أكثر أدوات جمع البيانات شيوعا واستخداما في البحوث الاجتماعية، وهي وسيلة أساسية تستخدم في جمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة بأكثر دقة وموضوعية، وهي أقل تكلفة واختصارا للجهد بالإضافة إلى سهولة معالجة بياناتها إحصائيا.

ويشير الاستبيان إلى "تلك الأداة التي يستخدمها الباحث الاجتماعي في جمع البيانات المتعلقة بموضوع بحثه من المبحوثين (الأفراد)، وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو العبارات المكتوبة والمزودة بإجاباتها المحتملة والمعدة بطريقة منهجية، يطلب فيها من المبحوثين الإشارة إلى ما يعتقدون أنه يمثل رأيهم حول السؤال المطروح أو العبارة المقترحة".[2]

ويتوقف نجاح الاستبيان وقدرته على الوصول للبيانات والمعلومات التي تخدم البحث بمدى التزام الباحث بجملة من القواعد المنهجية، وصياغته بأسلوب مفهوم ومراعاة الارتباط المنطقي بين الأسئلة وتدرجها. وقد جاء استخدام الاستبيان في هذه الدراسة وفقا لهدفها المتمثل في الكشف عن ممارسة عضو هيئة التدريس الجامعي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة، وكدا لطبيعة مجتمع الدراسة وحاجة أفراده للوقت الكافي لتدوين الإجابات.

---

[1] سعيد سبعون، حفصة جرادي: **الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2012، ص173.

[2] فضيل دليو: **مدخل إلى منهجية البحث في العلوم الانسانية والاجتماعية**، دار هومة، الجزائر، 2014، ص217.

ولإخراج أداة الدراسة (الاستبيان) في صورة تجيب عن أسئلة الدراسة، قسم الباحث عملية إعداد الاستبيان وبناء فقراته إلى الخطوات التالية:

أ- تحديد مصادر بناء الاستبانة: وذلك من خلال:

- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة.
- الاطلاع على الكفايات التدريسية الأساسية لعضو هيئة التدريس الجامعي ومعايير تنفيذها.
- الاطلاع على المقاييس المتعلقة بالكفايات التدريسية، في الدراسات العلمية السابقة.
- استشارة بعض الأساتذة من أصحاب التخصص في هذا المجال، ومحاورتهم والاستفادة من آرائهم بغرض وضع تصور تمهيدي لأداة الدراسة.

ب- مرحلة الصياغة الأولية: حيث قام الباحث بصياغة أولية لمحاور الدراسة والكفايات التي يتضمنها كل محور، والتي تضمنت في البداية 79 عبارة تقيس في مجملها مؤشرات الدراسة التي وضعت سابقا. ثم انتقل الباحث إلى مرحلة عرض الاستمارة على مجموعة من المحكمين والأساتذة المختصين في علم الاجتماع وعلم النفس وعلوم التربية، محاولة منه التقليل من أخطاء الاستبيان وحسن اختيار المؤشرات وتجنب العبارات العامة والمعقدة ...الخ، فبعد عرض الاستبيان على 10 أساتذة محكمين برتبة أستاذ محاضر قسم أ وأستاذ التعليم العالي*. قام الباحث بالتعديل وفق ما ورد من ملاحظات المحكمين في جوانب الصياغة والحذف والترتيب. وتألفت نقاط طلب التحكيم في الآتي:

- درجة انتماء العبارة للمحور (تقيس – لا تقيس).
- عدد العبارات في المحور (كاف – غير كاف).
- وضوح الصياغة للمحاور والفقرات (واضحة – غير واضحة).
- بدائل الإجابة (مناسبة – غير مناسبة).
- التعديلات المقترحة للفقرات وملاحظات عامة.

ج- مرحلة الدراسة الاستطلاعية: حيث قام الباحث باختبار استمارة الاستبيان عمليا على عينة عشوائية من الأفراد المبحوثين وعددهم 50 طالب (ة) من طلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل، وذلك بغية التأكد من صحة أداة الدراسة وملائمتها ومعرفة درجة استيعاب وفهم المبحوثين للعبارات الواردة في الاستبيان، إضافة إلى معرفة درجة تجاوب المبحوثين وقبولهم الإجابة دون إحراج على العبارات المطروحة. وكذا التعرف على الصعوبات التي قد تعترض الباحث عند التطبيق، من أجل التقليل من حدتها أو تفاديها في الدراسة النهائية التطبيقية. وعليه خضع الاستبيان إلى بعض التعديلات كإلغاء

* **الأساتذة المحكمين:** أ د. بوقرة بلقاسم – جامعة باتنة 1، أ د. حديد يوسف – جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل، أ د. ماهر مرعب فرحان – جامعة 8 ماي 1945 قالمة، د. كوسة بوجمعة – جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، د. دشاش نادية – جامعة 8 ماي 1954 قالمة، د. بواب رضوان – جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل، د. عباسي يزيد جامعة محمد خيضر بسكرة، د. بوبكر هشام – جامعة 20 أوث 1955 سكيكدة، د. بوالفلفل إبراهيم – جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل، د. بشتة حنان – جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل.

عبارات غير مجدية وتعديل عبارات أخرى، وطرح عبارات أخرى أكثر دقة وتعبيرا وأهمية حول موضوع الدراسة.

د- الصياغة النهائية: والتي تضمنت 74 عبارة، كانت موزعة حسب البيانات الشخصية والفرضيات الخاصة بالدراسة، كما يلي:

* **الجزء الأول:** وتضمن البيانات الشخصية الخاصة بوصف مجتمع الدراسة، والتي يتم من خلالها تحديد هوية وخصائص المبحوثين، وقد تضمن 04 أسئلة.

* **الجزء الثاني:** وقد تضمن 70 عبارة تمثل الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم، لمعرفة مدى توافرها في أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل، وقد جاءت موزعة كالتالي:

الجدول رقم (05): يبين توزيع محاور وعبارات الاستبيان

المحور	الكفاية	عدد العبارات	أرقام الكفايات كما وردت في الاستبيان
الأول	كفاية التخطيط للتدريس	14	من 1 إلى 14
الثاني	كفاية تنفيذ التدريس	14	من 15 إلى 28
الثالث	كفاية إدارة الصف	14	من 29 إلى 42
الرابع	كفاية استخدام الوسائل التعليمية	14	من 43 إلى 56
الخامس	كفاية التقويم	14	من 57 إلى 70

وقد استخدم الباحث لقياس مدى توافر الكفايات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل مقياس ليكرت الخماسي لقياس درجة إجابة المستجوبين أو المبحوثين على عبارات الاستبيان. ويعتبر هذا المقياس من أكثر المقاييس شيوعا، بحيث يطلب من المبحوث أن يحدد درجة موافقته أو عدم موافقته على خيارات محددة. وجاء هذا المقياس مكون من خمسة خيارات متدرجة يشير المبحوث إلى اختيار واحد منها، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (06): يبين البدائل المحتملة للإجابة على عبارات الاستبيان

الاستجابة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الدرجة	1	2	3	4	5

صدق أداة الدراسة وثباتها:

1- صدق أداة الدراسة:

تعد أداة الدراسة صادقة إذا تمكنت من قياس ما صممت لقياسه. ويقصد بالصدق "الدرجة التي تحقق فيها أداة القياس الأهداف التي وضعت من أجلها؛ أي أن الاختبار يعد صادقا عندما يقيس ما ينبغي قياسه فعلا. هذا وتوجد عدة أنواع من الصدق منها: صدق المحتوى، الصدق الذاتي، الصدق

التجريبي، والصدق العاملي. ويرتبط صدق الاختبار بثباته، وخاصة الصدق الذاتي، حيث يمكننا إيجاد قيمة الصدق الذاتي بمعلومية معامل الثبات من العلاقة التالية:

$$\text{الصدق الذاتي معامل} = \sqrt{\text{الثبات معامل}}$$

وبذلك يمكن القول أنه كل اختبار صادق وثابت وليس العكس".[1]

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم التحقق من أن مظهر الأداة يدل على أنها تقيس ما وصفت لقياسه وكذلك شموليتها وسلامتها من الناحية اللغوية من خلال عرضها بصورتها الأولية على عدة محكمين عددهم 10 أساتذة برتبة أستاذ محاضر قسم أ وأستاذ التعليم العالي من ذوي الخبرة والمعرفة في مجال البحث العلمي وفي طرق التدريس وعلوم التربية وعلم الاجتماع حيث طلب من كل محكم إبداء رأيه بخصوص مدى وضوح الصياغة، ومدى مناسبة وشمولية وانتماء كل عبارة لمحورها، ومدى ملائمة ودقة تسمية كل محور وتدرجات قياسه. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم إجراء التعديلات المطلوبة التي اتفق عليها 80% من المحكمين. وقد تركزت ملاحظات المحكمين في تعديل الصياغة لبعض العبارات ودمج بعض العبارات المتكررة وحذف أخرى، وتغيير موضع بعض العبارات في المحور أو تغييرها لمحور آخر.

ب- الصدق البنائي (الاتساق الداخلي): تم التحقق من الصدق البنائي من خلال توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية بسيطة قدرت بـ (50) طالب (ة) وذلك لتحديد مدى التجانس الداخلي لأداة الدراسة. بعد تجميع الاستبيانات تم معالجتها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وذلك من خلال تحديد معاملات الارتباط بين كل محور بالدرجة الكلية للاستبيان، حيث جاءت النتائج كما هي في الجدول التالي:

الجدول رقم (07): معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبيان

المحور	الكفاية	عدد العبارات	قيمة معامل الارتباط
الأول	كفاية التخطيط للتدريس	14	0.816**
الثاني	كفاية تنفيذ التدريس	14	0.899**
الثالث	كفاية إدارة الصف	14	0.927**
الرابع	كفاية استخدام الوسائل التعليمية	14	0.831**
الخامس	كفاية التقويم	14	0.904**

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من خلال الجدول رقم (07) أن قيم معامل ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للاستبيان موجب ودال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل، مما يشير إلى أن جميع محاور استمارة الاستبيان

[1] محمد السيد علي الكسباني، مرجع سابق، ص74.

تتمتع بدرجة صدق مرتفعة، وهي صالحة لأغراض الدراسة. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.927) في حدها الأعلى للمحور الثالث المتعلق بكفاية إدارة الصف، و(0.816) في حدها الأدنى للمحور الرابع المتعلق بكفاية التخطيط للتدريس.

2- ثبات أداة الدراسة:

يشير الثبات "إلى تماسك أداة القياس أو التجانس في النتائج نفسها، ويمكن وصف الاختبار بالثبات إذا كنا نثق أنه سيعطينا النتائج نفسها عند إعادة تطبيقه مرة أخرى على العينة نفسها بعد مرور فترة زمنية مناسبة وفي ظروف التطبيق نفسها، أي بعد استبعاد أخطاء القياس".[1]

وقد تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ، حيث جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (08): قيم ألفا لمعاملات ثبات الأداة

المحور	عدد العبارات	قيمة ألفا كرونباخ
الأول	14	0.867
الثاني	14	0.892
الثالث	14	0.891
الرابع	14	0.889
الخامس	14	0.879
الاستبيان ككل	70	0.967

يلاحظ من الجدول رقم (08) أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة ثبات عالية حيث تراوحت قيم ألفا بين (0.892) في حدها الأعلى للمحور الثاني و(0.867) في حدها الأدنى للمحور الأول، في حين بلغت قيمة ألفا العام للأداة (0.967) وهي قيم مرتفعة جدا، مما يعني أن معامل الثبات للمحاور مرتفع. وهذا مؤشر لصلاحية أداة الدراسة للتطبيق بغرض تحقيق أهدافها من خلال الإجابة على أسئلتها، مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها عند تطبيقها.

خامسا: أساليب المعالجة الإحصائية

بعد تطبيق الأداة الرئيسية للدراسة والمتمثلة في الاستبيان وجمع المعلومات والبيانات اللازمة، قام الباحث بمراجعتها وتفريغها ومعالجتها باستخدام البرنامج الإحصائي المعروف باسم برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS النسخة 21، والذي يعتبر من أهم البرامج الإحصائية المستعملة في إجراء التحليلات الإحصائية بكافة أشكالها.

حيث اعتمد الباحث على مجموعة من الأساليب الإحصائية بغرض تحليل وتفسير البيانات والإجابة عن تساؤلات وفرضيات الدراسة. وتعتبر الأساليب الإحصائية مجموعة من العمليات والإجراءات

[1] محمد السيد علي الكسباني، مرجع سابق، ص74.

والطرق الإحصائية التي تستهدف معالجة البيانات الكمية والنوعية من حيث وصفها، واتخاذ قرارات بشأنها. وهذه الأساليب هي:

1- التكرارات والنسب المئوية: باعتبارها مادة المعالجة الإحصائية ووسيلة لوصف والتعرف على الخصائص والصفات الشخصية لمفردات الدراسة، وتحديد استجابات أفرادها اتجاه عبارات المحاور الرئيسية التي تتضمنها أداة الدراسة؛ أي التعرف على نسبة الموافقة على كل عبارة من عبارات محاور الاستبيان، والتي تؤشر في مجموعها على مدى ممارسة عضو هيئة التدريس للكفايات التدريسية من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم.

2- المتوسط الحسابي: ويعبر عن درجة موافقة عينة الدراسة على مضمون العبارة أو عبارات الاستبيان ككل، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي.

ولتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة الخمسة، تم حساب المدى (5 – 1 = 4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4 / 5 = 0.80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية. وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

1- من 1 إلى 1.79 يمثل درجة غير موافق بشدة.

2- من 1.80 إلى 2.59 يمثل درجة غير موافق.

3- من 2.60 إلى 3.39 يمثل درجة محايد.

4- من 3.40 إلى 4.19 يمثل درجة موافق.

5- من 4.20 إلى 5 يمثل درجة موافق بشدة.

3- الانحراف المعياري: تم استخدامه للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي. فالانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات محاور الاستبيان، فكلما اقتربت قيمته من الصفر كلما تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس، كما أنه يفيد في ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.

4- معامل ألفا كرونباخ: لحساب ثبات أداة الدراسة.

5- معامل الارتباط الخطي بيرسون: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان، بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

خلاصة الفصل:

لقد حاول الباحث في هذا الفصل توضيح أهم الخطوات المنهجية التي تم استخدامها في هذا البحث والتعرف على أهم الأدوات المنهجية التي استخدمت في جمع البيانات وتحليلها، بالإضافة إلى التعرف على مجالات الدراسة، وعينة الدراسة وطريقة اختيارها، ومدى ملائمة المنهج المتبع لموضوع الدراسة. وقد شكلت هذه العناصر والتقنيات سندا منهجيا ساعد الباحث في تسيير معالجة الموضوع وتوفير بيانات هامة ومتنوعة عنه. وكانت في نفس الوقت بمثابة الجسر الذي يمكنه من المرور إلى المرحلة الأخيرة من البحث الميداني والمتمثلة في تحليل وتفسير بيانات الدراسة الميدانية، ومن ثم الحصول أو التوصل إلى نتائج وإجابات مقنعة لأسئلة الدراسة.

الفصل السابع:
تكميم وتحليل
المعطيات الميدانية

تمهيد **341**

أولا: عرض وتحليل البيانات الميدانية **342**

1- عرض وتحليل البيانات الشخصية **344**

2- عرض وتحليل بيانات فرضيات الدراسة **346**

1.2- عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى **346**

2.2- عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية **361**

3.2- عرض وتحليل بيانات الفرضية الثالثة **376**

4.2- عرض وتحليل بيانات الفرضية الرابعة **391**

5.2- عرض وتحليل بيانات الفرضية الخامسة **405**

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة **419**

1- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات **419**

1.1- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الأولى **419**

2.1- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثانية **422**

3.1- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثالثة **424**

4.1- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الرابعة **427**

5.1- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الخامسة **430**

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الرئيسية **432**

3- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة **434**

4- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء النظريات المفسرة لموضوع الدراسة **438**

الاقتراحات **446**

القضايا التي أثارتها الدراسة **447**

خلاصة الفصل **448**

تمهيد:

تعتبر مرحلة عرض البيانات الميدانية وتحليلها وتفسيرها آخر مرحلة في البحث السوسيولوجي، وهذا بعد جمع البيانات والمعطيات ميدانيا. لذا يلاحظ أن هناك اهتمام كبير بهذه المرحلة، نظرا لما تتطلبه من بصمات خاصة بالباحث تتضافر فيها قدراته الذهنية وخبراته المعرفية. حيث يتعرض هذا الفصل إلى تكميم ومناقشة وتحليل البيانات التي جمعت من الميدان الذي أجريت به الدراسة؛ أي كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل، بغية التأكد والتحقق من صدق فرضيات الدراسة. حيث قام الباحث بعرض وتحليل البيانات الشخصية وبيانات فرضيات الدراسة، ثم مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات وفي ضوء الدراسات السابقة، وفي ضوء النظريات المفسرة لموضوع الدراسة، ليصل في الأخير إلى بعض المقترحات وأهم القضايا التي أثارتها الدراسة.

أولا: عرض وتحليل البيانات الميدانية

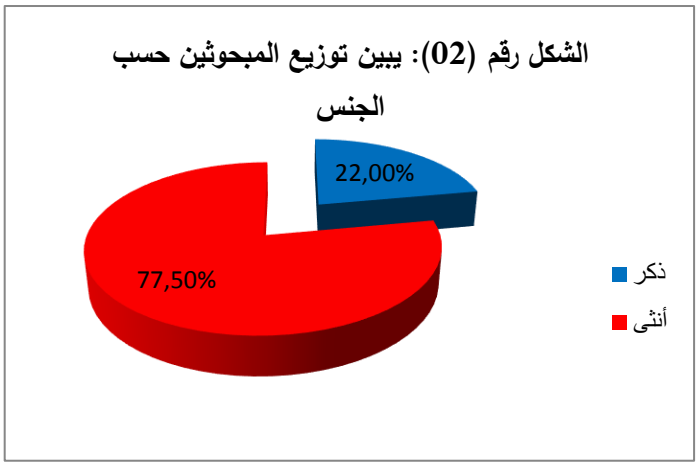
1- عرض وتحليل البيانات الشخصية:

تشكل البيانات الشخصية إطارا مرجعيا يوجه مسار الدراسة الميدانية على اعتبار أنها تشكل المقدمات الأساسية لتحديد وتفسير البيانات المتعلقة بالدراسة، بالإضافة إلى ذلك تبرز البيانات الشخصية مدى تجانس أفراد العينة، وتكوين الرؤية الواضحة حول مجتمع الدراسة، وبالتالي تقريبا إلى الفهم الصحيح والتفسير السليم للظاهرة.

الجدول رقم (09): توزيع المبحوثين حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	45	%22.5
أنثى	155	%77.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (02): يبين توزيع المبحوثين حسب الجنس

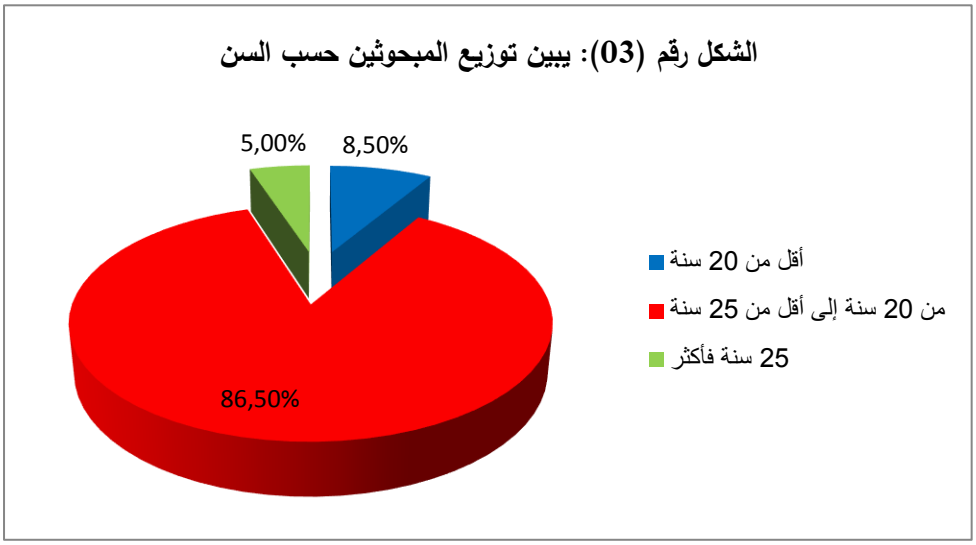


من خلال الجدول رقم (09) يتضح بأن 77.5% من المبحوثين إناث، في المقابل نجد أن 22.5% من المبحوثين ذكور. ويرجع ذلك لارتفاع نسبة الناجحين في شهادة البكالوريا بالنسبة للإناث وميلهن لدراسة تخصصات العلوم الانسانية والاجتماعية مقارنة بالذكور، حيث يميل الذكور للتسجيل في تخصصات أخرى كالحقوق وعلوم التسيير أو اللغات الأجنبية أو التخلي عن الدراسة والتوجه مبكرا نحو سوق الشغل.

الجدول رقم (10): توزيع المبحوثين حسب السن

السن	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 20 سنة	17	%8.5
من 20 سنة إلى أقل من 25 سنة	173	%86.5
25 سنة فأكثر	10	%5.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (03): يبين توزيع المبحوثين حسب السن

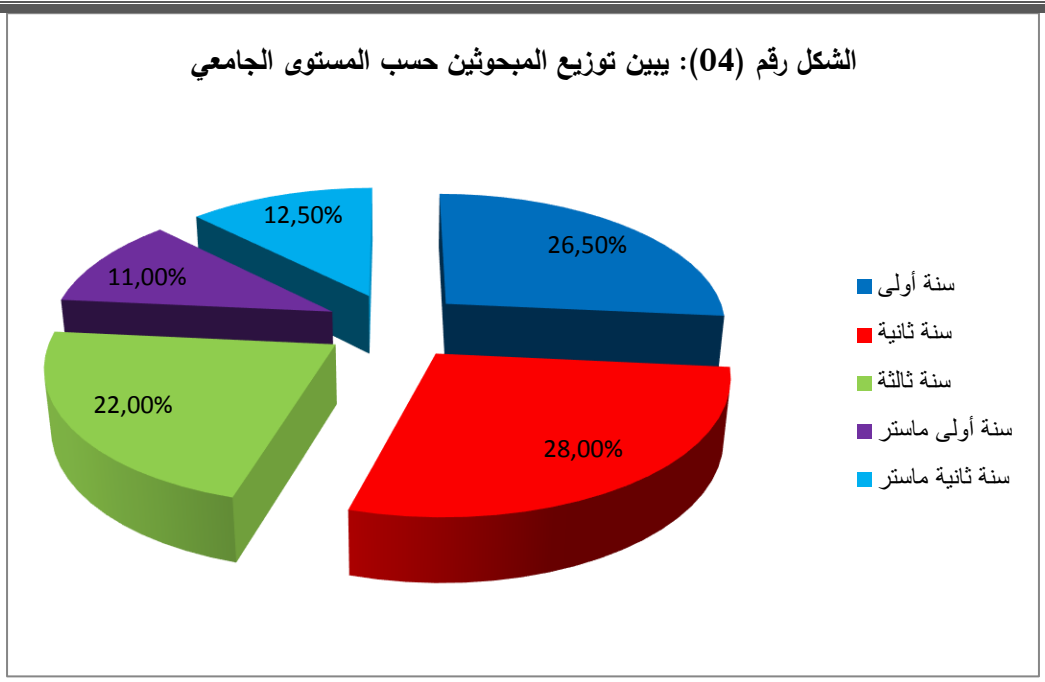


من خلال الجدول رقم (10) يتضح بأن 86.5% من المبحوثين تتراوح أعمارهم من 20 سنة إلى أقل من 25 سنة، في حين أن 8.5% من المبحوثين أعمارهم أقل من 20 سنة، أما 5% من المبحوثين أعمارهم 25 سنة فأكثر. ومنه يتضح أن الفئة العمرية الغالبة على كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل تتراوح بين 20 سنة إلى أقل من 25 سنة والتي تضم الملتحقين الجدد بالجامعة من حاملي شهادة البكالوريا بالإضافة لطلبة التدرج والمقبلين على التخرج في طوري الليسانس والماستر، حيث يلتحق الطلبة عادة بالجامعة في سن 18 سنة فما فوق لينتهي تكوينهم الجامعي في حدود 24 سنة.

الجدول رقم (11): توزيع المبحوثين حسب المستوى الجامعي

المستوى الجامعي	التكرار	النسبة المئوية
سنة أولى	53	%26.5
سنة ثانية	56	%28.0
سنة ثالثة	44	%22.0
سنة أولى ماستر	22	%11.0
سنة ثانية ماستر	25	%12.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (04): يبين توزيع المبحوثين حسب المستوى الجامعي

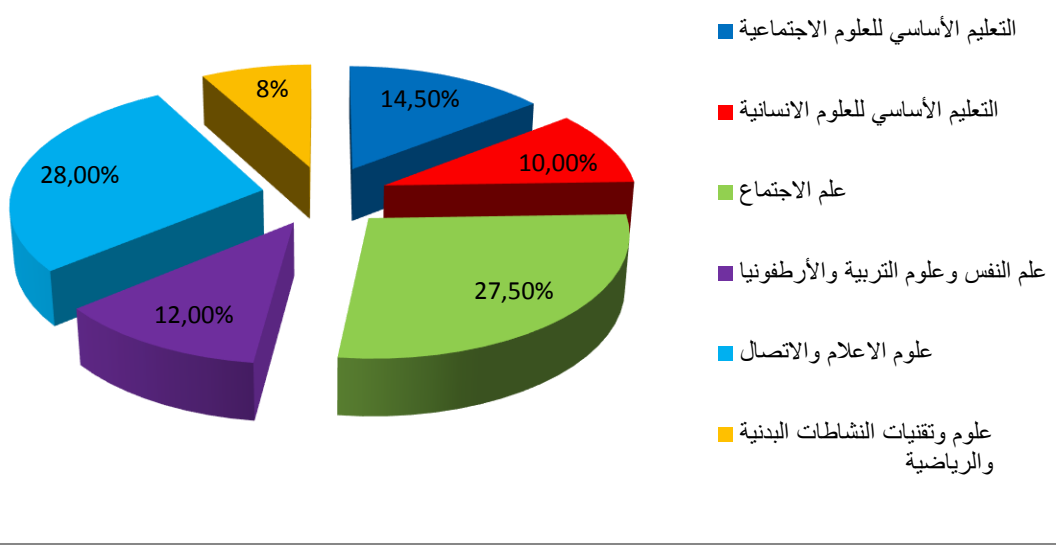


من خلال الجدول رقم (11) يتضح بأن 28% من المبحوثين مسجلين بالسنة الثانية، في حين أن 26.5% من المبحوثين مسجلين بالسنة الأولى، أما 22% من المبحوثين مسجلين بالسنة الثالثة، بينما 12.5% من المبحوثين مسجلين بالسنة الثانية ماستر، في المقابل نجد أن 11% من المبحوثين مسجلين بالسنة الأولى ماستر. فقد حاول الباحث أثناء توزيع الاستبيان الوصول إلى الطلبة في كافة المستويات الدراسية في مختلف الشعب والتخصصات بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل، وهذا يعطي مصداقية أكبر للإجابات لأنه غالبا ما يكون لهؤلاء رؤى مختلفة تساهم في فهم أكبر للجوانب المتعلقة بالدراسة والتعرف على ممارسة الكفايات التدريسية من قبل عضو هيئة التدريس الجامعي في مختلف الأطوار الدراسية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل.

الجدول رقم (12): توزيع المبحوثين حسب القسم

القسم	التكرار	النسبة المئوية
التعليم الأساسي للعلوم الاجتماعية	29	%14.5
التعليم الأساسي للعلوم الانسانية	20	%10.0
علم الاجتماع	55	%27.5
علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا	24	%12.0
علوم الإعلام والاتصال	56	%28.0
علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	16	%8.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (05): يبين توزيع المبحوثين حسب القسم



من خلال الجدول رقم (12) يتضح بأن 28% من المبحوثين مسجلين بقسم علوم الإعلام والاتصال، في حين أن 27.5% من المبحوثين مسجلين بقسم علم الاجتماع، أما 14.5% من المبحوثين مسجلين بقسم التعليم الأساسي للعلوم الاجتماعية، بينما 12% من المبحوثين مسجلين بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، في المقابل نجد أن 10% من المبحوثين مسجلين بقسم التعليم الأساسي للعلوم الانسانية، أما 8% من المبحوثين فمسجلون بقسم علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية. حيث ركز الباحث أثناء توزيع الاستبيان على شمولية الدراسة لكل الطلبة في كافة الأقسام بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل في مختلف الشعب والتخصصات المتاحة بهذه الأقسام، والتي تضمن للطالب تكوينا أوليا في الجدع المشترك خلال السنة الأولى ليلتحق بعدها الطالب بأحد الفروع الموجودة حسب كل شعبة. كما أن لطلبة هذه التخصصات والشعب رؤى مختلفة حول ممارسة عضو هيئة التدريس الجامعي للكفايات التدريسية.

2- عرض وتحليل بيانات فرضيات الدراسة:

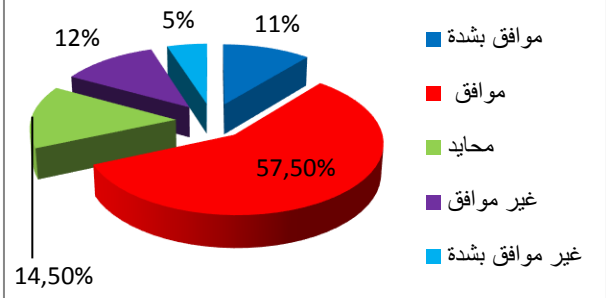
1.2- عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى:

والتي مفادها: يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية التخطيط للتدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

الجدول رقم (13): يبين قيام الأستاذ بصياغة أهداف الدرس.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	22	%11.0
موافق	115	%57.5
محايد	29	%14.5
غير موافق	24	%12.0
غير موافق بشدة	10	%5.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (06): يبين قيام الأستاذ بصياغة أهداف الدرس



من خلال الجدول رقم (13) يتضح أن 57.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يقوم بصياغة أهداف الدرس، في حين أن 14.5% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 12% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يقوم بصياغة أهداف الدرس، بينما 11% من المبحوثين فأقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يقوم بصياغة أهداف الدرس، في المقابل نجد أن 5% من المبحوثين قد أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يقوم بصياغة أهداف الدرس.

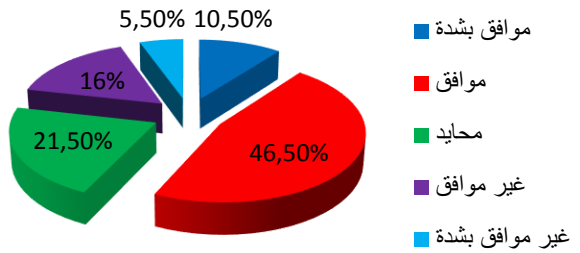
من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة صياغة أهداف الدرس، والتي تقوم أساسا على توجيه الطلبة نحو الأنشطة التعليمية الهادفة، واختيار الخبرات والأنشطة التعليمية المناسبة التي تراعي الفروق الفردية، وربط المقررات الدراسية بميول المتعلمين، واختيار الطريقة المناسبة التي تتوافق والمادة التعليمية واتجاهات واهتمامات الطالب كونه محور العملية التعليمية، وكذا اختيار الوسيلة أو الوسائل التعليمية المناسبة. ويشترط في الأهداف العامة لتدريس المادة أن تشتمل على نتاجات التعلم الثلاثة: المعرفية الإدراكية (المفاهيم والعمليات العقلية) والوجدانية العاطفية (الاتجاهات والقيم) والأدائية (المهارات). وعليه فإن نجاح العملية التعليمية مرتبط بدرجة كبيرة بقدرة عضو هيئة التدريس الجامعي على تحديد أهداف الدرس وربطها بمستوى الطالب وقدراته، حيث يعمل لاحقا على حث طلبته على بلوغ هذه الأهداف والتي تضمن تحقيق قدر كاف من التعلم. وتتمثل مهارات الأهداف التعليمية التي يجب أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس الجامعي في صياغة أهداف الدرس بطريقة إجرائية تحدد بوضوح أنماط السلوك المرغوبة، وصياغتها

أيضا بطريقة واقعية ومناسبة لمستوى الطلبة وقدراتهم وحاجاتهم، وأن تتناول هذه الأهداف مختلف المستويات المعرفية والوجدانية والحركية للطالب.

الجدول رقم (14): يبين اعتماد الأستاذ على خطة مرنة قابلة للتعديلات الطارئة.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	21	%10.5
موافق	93	%46.5
محايد	43	%21.5
غير موافق	32	%16.0
غير موافق بشدة	11	%5.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (07): يبين اعتماد الأستاذ على خطة مرنة قابلة للتعديلات الطارئة



من خلال الجدول رقم (14) يتضح بأن 46.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يعتمد على خطة مرنة قابلة للتعديلات الطارئة، في حين أن 21.5% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 16% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يعتمد على خطة مرنة قابلة للتعديلات الطارئة، بينما 10.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يعتمد على خطة مرنة قابلة للتعديلات الطارئة، في المقابل نجد أن 5.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يعتمد على خطة مرنة قابلة للتعديلات الطارئة.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة اعتماد خطة مرنة قابلة للتعديلات الطارئة، حيث يهدف التخطيط لتحديد مسارات العمل التدريسي بجميع فعالياته، فممارسة مهنة التدريس أمر مختلف تماما عن الحديث عنه، لدا على عضو هيئة التدريس الجامعي اعتماد خطة تسمح له بوضع تصور لما ينبغي أن تكون عليه العملية التعليمية، وامتلاكه للإجراءات والطرق التي تؤهله لتوصيل المعارف التي يمتلكها للطلبة ومساعدتهم على التفاعل مع الموقف التعليمي. ومن الأهمية بمكان أن يسأل عضو هيئة التدريس الجامعي نفسه عند إقدامه على وضع خطة تدريسية الأسئلة التالية:[1]

"– كيف يمكنني الربط بين الدرس الحالي والدرس السابق؟

– كيف سأبدأ الحصة؟

– ما أنواع السلوك أو الأنشطة التي يمكن أن تسود الحصة؟

– كيف أستطيع تنويع الأنشطة التعليمية؟

– كيف يمكنني تنويع واستخدام المواد والوسائل التعليمية؟

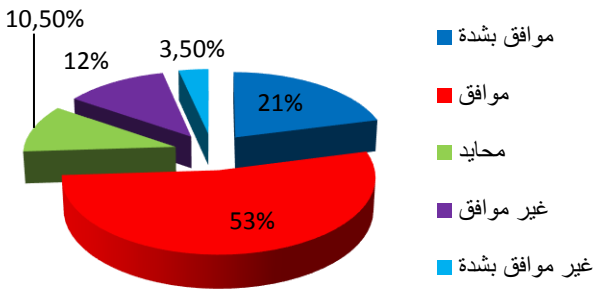
[1] خليل إبراهيم شبر وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 107.106

- كيف أستطيع التدرج والانتقال من مهمة تعليمية إلى أخرى؟
- كيف أستطيع إثارة انتباه الطلاب؟
- كيف يمكنني ضبط الفصل الدراسي إذا ما حدثت مشكلات سلوكية ونظامية؟
- ما المعلومات والمهارات التي سأعمل على اكتساب الطلاب لها؟
- ما المواد والأدوات والمصادر التي يمكن استخدامها لتسهيل عملية التعليم لدى الطلاب؟
- كيف سأتقدم في تنفيذ مكونات خطة الدرس (عمليات التمهيد / العرض / التطبيق / التقويم)؟
- كيف سأتم أو أنهي الدرس اليومي؟
- كيف سأعد المتعلمين للدرس القادم؟".

الجدول رقم (15): يبين إعداد الأستاذ خطة لتنظيم تعلم محتوى المادة الدراسية وتعليمها.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	42	%21.0
موافق	106	%53.0
محايد	21	%10.5
غير موافق	24	%12.0
غير موافق بشدة	07	%3.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (08): يبين إعداد الأستاذ خطة لتنظيم تعلم محتوى المادة الدراسية وتعليمها



من خلال الجدول رقم (15) يتضح بأن 53% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يقوم بإعداد خطة لتنظيم تعلم محتوى المادة الدراسية وتعليمها، في حين أن 21% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يقوم بإعداد خطة لتنظيم تعلم محتوى المادة الدراسية وتعليمها، أما 12% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يقوم بإعداد خطة لتنظيم تعلم محتوى المادة الدراسية وتعليمها، بينما 10.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم محايدين، في المقابل نجد أن 3.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يقوم بإعداد خطة لتنظيم تعلم محتوى المادة الدراسية وتعليمها.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة إعداد خطة لتنظيم تعلم محتوى المادة الدراسية وتعليمها، حيث يعتمد عضو هيئة التدريس الجامعي على خطة دراسية يصممها لتدريس كل مادة من المواد التي يقوم بتدريسها تتضمن الهدف من تدريس هذه المادة ومفرداتها وتحديد الأنشطة المصاحبة، والأساليب والوسائل المعتمدة في تدريسها، وكذا وسائل قياس أو تقويم مكتسبات الطالب للمادة الدراسية. ويعد التخطيط الجيد في غاية

الأهمية لنجاح العملية التعليمية التعلمية، وفيما يلي خطوات مقترحة يمكن أن تساعد عضو هيئة التدريس الجامعي على وضع خطة دراسية جيدة:[1]

"– قراءة مادة الدرس قراءة تحليلية متأنية من الكتاب المقرر ومن مراجع أخرى –تذكر للطلاب في بداية الحصة– مع مراعاة الوقت المخصص.

– صياغة المادة الدراسية على هيئة نتاجات تعلم أو أهداف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، مع مراعاة مجالاتها المتنوعة: المعرفية، المهارية والوجدانية، وأيضا الاجتماعية إن أمكن.

– اختيار استراتيجيات التدريس والتقنيات والأنشطة التي يرى المعلم أنها كفيلة بتحقيق الأهداف.

– اختيار استراتيجيات التقويم الملائمة وأدواتها، مع مراعاة تنويعها بما في ذلك تحديد الأمثلة والأسئلة التي سيستخدمها.

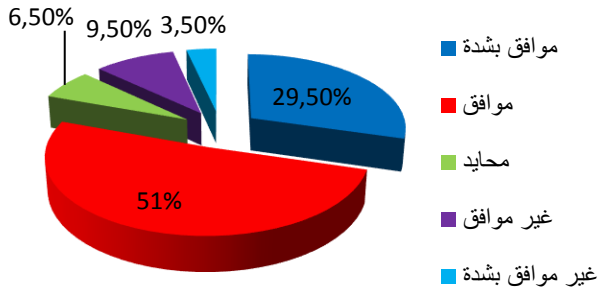
– التفكير في التهيئة الحافزة، بحيث تكون مناسبة لمستويات المتعلمين.

– تحديد الفترة الزمنية التي يتوقع أن تتم بها كل مرحلة من مراحل الدرس".

الجدول رقم (16): يبين اختيار الأستاذ موضوعات المقرر الضرورية الأكثر أهمية في مجال التخصص.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	59	%29.5
موافق	102	%51.0
محايد	13	%6.5
غير موافق	19	%9.5
غير موافق بشدة	07	%3.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (09): يبين اختيار الأستاذ موضوعات المقرر الضرورية الأكثر أهمية في مجال التخصص.



من خلال الجدول رقم (16) يتضح بأن 51.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يختار موضوعات المقرر الضرورية الأكثر أهمية في مجال التخصص، في حين أن 29.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يختار موضوعات المقرر الضرورية الأكثر أهمية في مجال التخصص، أما 9.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يختار موضوعات المقرر الضرورية الأكثر أهمية في مجال التخصص، بينما 6.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم محايدين، في المقابل نجد أن 3.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يختار موضوعات المقرر الضرورية الأكثر أهمية في مجال التخصص.

[1] محمود طافش الشقيرات، مرجع سابق، ص91.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة اختيار موضوعات المقرر الضرورية الأكثر أهمية في مجال التخصص، حيث تتيح فرصة اطلاع عضو هيئة التدريس الجامعي على المصادر المتنوعة للمعرفة التي يمكن الاستفادة منها عن طريق المكتبة الجامعية أو عن طريق محركات البحث المتنوعة على شبكة الانترنت في ظل الانفجار المعرفي الكبير من مراجعة المادة الدراسية وتنميتها، واختيار المواضيع الأساسية للمقرر الدراسي والتي تتماشى وطبيعة التخصص ومتطلبات الواقع. ولكي تتحقق الجودة في المادة العلمية ينبغي أن تكون:[1]

"– معدة بشكل مشجع للدراسة.

– مواضيعها معروضة ومقسمة بشكل منطقي ومنظم.

– واضحة الغرض والهدف.

– لغتها واضحة وسهلة ومختصرة ومفيدة.

– حجمها مناسب للفترة الزمنية المخصصة لها.

– مناسبة لمستوى الطلاب اللغوي والعلمي والفكري.

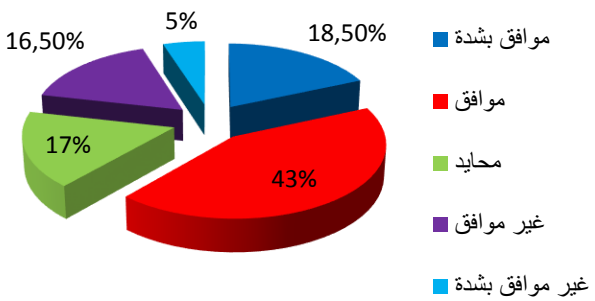
– تساعد على تطوير القدرات الفكرية والخيالية عند الطلاب.

– تساعد الطلاب في فهم الواقع المحيط بهم".

الجدول رقم (17): يبين تحديد الأستاذ الوسائل التعليمية المناسبة للدرس.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	37	%18.5
موافق	86	%43.0
محايد	34	%17.0
غير موافق	33	%16.5
غير موافق بشدة	10	%5.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (10): يبين تحديد الأستاذ الوسائل التعليمية المناسبة للدرس



من خلال الجدول رقم (17) يتضح بأن 43% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يحدد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس، في حين أن 18.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة

[1] شادي عبد الله أبو عزيز: **معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بمراكز الإنتاج بغزة**، مذكرة ماجستير في المناهج وتكنولوجيا التعليم (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2009، ص99.

على أن الأستاذ يحدد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس، أما 17% من المبحوثين فأقروا بأنهم محايدين، بينما 16.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يحدد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس، في المقابل نجد أن 5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يحدد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة تحديد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس، حيث تتيح الوسائل التعليمية لمختلف حواس الطالب المشاركة في أحداث التعلم فهي تطرد الملل وتثير دافعية الطلبة للمساهمة في الأنشطة التعليمية وتزيد من قدرتهم على التركيز والانتباه، وتقلل من اعتماد عضو هيئة التدريس الجامعي على التعبير اللفظي المجرد، ويؤدي إلغاء استخدامها أو الاستغناء عنها غالبا إلى خلل في مخرجات العملية التعليمية وعدم تحقيق الأهداف منها. لدا يجب على عضو هيئة التدريس الجامعي إعداد الوسائل والمواد التعليمية اللازمة مراعيا في ذلك مواصفات الجودة في تصميمها وإعدادها، خاصة وأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بعملية التدريس كونها أحد مكونات نظام التدريس المخطط. وعليه فإن الوسائل التعليمية من الأركان الأساسية لخطة أي درس من الدروس ومن أبرز العوامل المساعدة على إنجاح العملية التعليمية التعلمية، لذلك يجب على عضو هيئة التدريس الجامعي أن يحدد الوسائل التعليمية المناسبة لتقديم الدرس، والتي إذا ما تكاملت مع طرق التدريس والمحتوى الدراسي والأنشطة التعليمية الأخرى كان لها دور فعال في تحقيق أهداف الدرس. ويجدر بعضو هيئة التدريس الجامعي عند اختيار الوسيلة التعليمية أن يأخذ الأمور التالية بعين الاعتبار:[1]

"- اختيار الوسائل والأجهزة والمواد المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.

- اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لمستوى الطلبة.

- اختيار الوسائل التعليمية التي تعمل على إثارة اهتمام الطلبة وجذب انتباههم.

- التأكد من صلاحية الوسائل والأجهزة والمواد التعليمية وتجربتها قبل تنفيذ الدرس بوقت كاف.

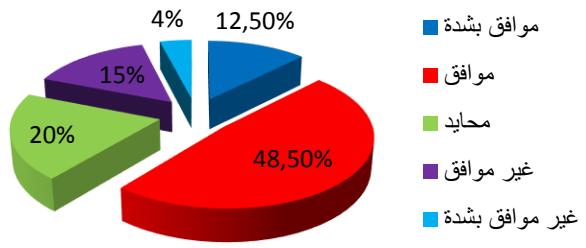
- تقييم كل وسيلة تعليمية قبل تنفيذ الدرس ومعرفة مدى الاستفادة منها في تحقيق الهدف أو الأهداف التعليمية المنشودة".

[1] عادل أبو العز سلامة وآخرون، مرجع سابق، ص105.

الجدول رقم (18): يبين اختيار الأستاذ وسائل التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	25	%12.5
موافق	97	%48.5
محايد	40	%20.0
غير موافق	30	%15.0
غير موافق بشدة	08	%4.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (11): يبين اختيار الأستاذ وسائل التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.



من خلال الجدول رقم (18) يتضح بأن 48.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يختار وسائل التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدرس، في المقابل نجد أن 20% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، في حين أن 15% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يختار وسائل التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدرس، أما 12.5% من المبحوثين فقد أقروا بأن الأستاذ يختار وسائل التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدرس، بينما 4% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يختار وسائل التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة اختيار وسائل التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدرس، حيث يقوم عضو هيئة التدريس الجامعي بتحديد أدوات التقويم المناسبة شفهية كانت أم كتابية لتحقيق أهداف الدرس، والتي تقيس الجانب المهاري والمعرفي للطالب من خلال توظيف الأنشطة الصفية واللاصفية في تقويم أداء الطلبة. "فالتقويم عملية يجب أن يوليها الأستاذ أهمية كبيرة قبل بدء التدريس فإذا كان قد حدد أهدافا للدرس فهذا يعني أنه لابد من التعرف على مدى بلوغ هذا الهدف ومن ثم لابد من إعداد أسئلة لهذا الغرض أثناء الدرس وبعد الانتهاء منه، على أن تكون هذه الأسئلة مرتبطة بالأهداف وأن تتميز بالوضوح حتى يدرك المتعلمين الإجابة المطلوبة بيسر وسهولة"[1]. وعموما تمر عملية التقويم بثلاث مراحل هي:[2]

"- التقويم التشخيصي: والذي يهدف إلى الكشف عن مستوى امتلاك الطلبة المعلومات والمعارف والاتجاهات لإعداد الخطط المناسبة للتعلم، ويتم قبل البدء في الدرس.

- التقويم التكويني أو البنائي: وهو التقويم الذي يتم في مرحلة من الدرس والذي يساعد في تحديد التحسينات أو التعديلات في مدخلات، وخطوات العملية التعليمية التي من شأنها أن تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة.

[1] خليل إبراهيم شبر وآخرون، مرجع سابق، ص105.

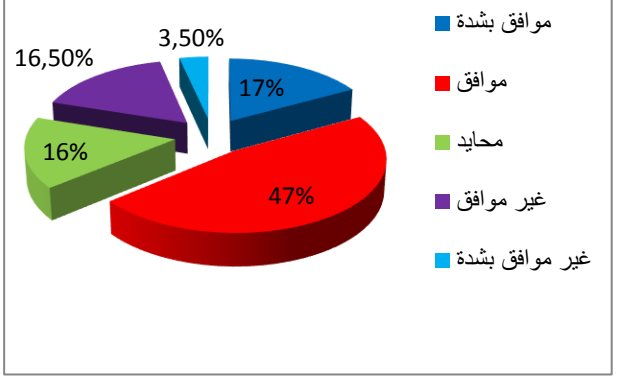
[2] بسام القضاة، ميسون الدويري، مرجع سابق، ص123.

– التقويم الختامي: الكشف عن مدى التقدم، والنجاح الذي تحقق في الدرس، وهذا التقويم يتم في نهاية الدرس".

الجدول رقم (19): يبين تحديد الأستاذ لإستراتيجية تدريسية تلائم أهداف الدرس.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	34	%17.0
موافق	94	%47.0
محايد	32	%16.0
غير موافق	33	%16.5
غير موافق بشدة	07	%3.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (12): يبين تحديد الأستاذ لإستراتيجية تدريسية تلائم أهداف الدرس



من خلال الجدول رقم (19) يتضح بأن 47% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يحدد إستراتيجية تدريسية تلائم أهداف الدرس، في حين أن 17% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يحدد إستراتيجية تدريسية تلائم أهداف الدرس، بينما 16.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يحدد إستراتيجية تدريسية تلائم أهداف الدرس، أما 16% من المبحوثين فأقروا بأنهم محايدين، في المقابل نجد أن 3.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يحدد إستراتيجية تدريسية تلائم أهداف الدرس.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة تحديد إستراتيجية التدريس التي تلائم أهداف الدرس، وتتعلق الاستراتيجيات التدريسية أساسا بكيفية سير الدرس وتوجيه الأنشطة التعليمية التعلمية، حيث يتم اختيار إستراتيجية التدريس في ضوء الأهداف المحددة للدرس، وأن تكون الإستراتيجية التدريسية مناسبة لميول الطلبة واتجاهاتهم وملبية لاحتياجاتهم ومراعية لخصائص نموهم، ومراعية للفروق الفردية بينهم، وقد يضطر عضو هيئة التدريس الجامعي إلى استخدام أكثر من طريقة في الدرس الواحد كالإلقاء والمناقشة والحوار ...الخ. فمن أجل إشراك جميع الطلبة في الأنشطة التعليمية لابد من استخدام استراتيجيات متنوعة لتقديم مفاهيم المادة الدراسية وشرحها لجميع الطلبة. ويمكن لعضو هيئة التدريس الجامعي عند تحديد طريقة التدريس لتعليم الموضوع الذي يريد تعليمه أن يسأل نفسه خمسة أسئلة هي:[1]

"– هل تحقق الطريقة أهداف التدريس؟

– هل تثير الطريقة انتباه الطلاب وتولد لديهم الدافعية للتعلم؟

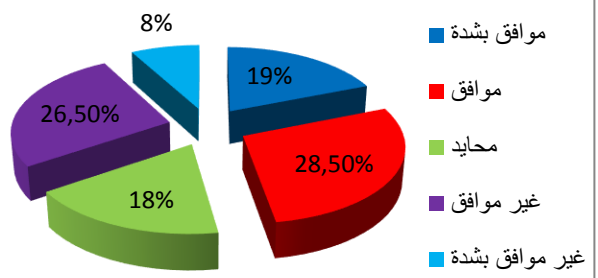
[1] محمد إبراهيم قطاوي، مرجع سابق، ص471.

- هل تتماشى الطريقة مع مستوى النمو العقلي للطلاب؟
- هل تحافظ الطريقة على نشاط الطلاب في أثناء التعلم وتشجعهم بعد انتهاء الدرس؟
- هل تنسجم الطريقة مع المعلومات المتضمنة في الدرس؟".

الجدول رقم (20): يبين تحديد الأستاذ لإستراتيجية تدريسية تتلائم مع اهتمامات الطلبة وعددهم.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	38	%19.0
موافق	57	%28.5
محايد	36	%18.0
غير موافق	53	%26.5
غير موافق بشدة	16	%8.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (13): يبين تحديد الأستاذ لإستراتيجية تدريسية تتلائم مع اهتمامات الطلبة وعددهم



من خلال الجدول رقم (20) يتضح بأن 28.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يحدد الإستراتيجية التدريسية التي تتلائم مع اهتمامات الطلبة وعددهم، في حين أن 26.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يحدد الإستراتيجية التدريسية التي تتلائم مع اهتمامات الطلبة وعددهم، أما 19% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقون بشدة على أن الأستاذ يحدد الإستراتيجية التدريسية التي تتلائم مع اهتمامات الطلبة وعددهم، بينما 18% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم محايدين، في المقابل نجد أن 8% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يحدد الإستراتيجية التدريسية التي تتلائم مع اهتمامات الطلبة وعددهم.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة تحديد إستراتيجية التدريس التي تتلائم مع اهتمامات الطلبة وعددهم، وذلك لتحصيل المعرفة والمشاركة بفعالية في كافة أنشطة التعليم والإقبال عليها. فنظرا لتغير النظرة إلى طبيعة العملية التعليمية بعدما كانت تعتمد على الحفظ والاستذكار اتسعت لتشمل المستوى الإدراكي والمعرفي للطالب ليكون شخصا ايجابيا وفاعلا في العملية التعليمية. وهناك مجموعة من الأدوار يستطيع عضو هيئة التدريس الجامعي من خلالها زيادة التفاعل الايجابي بين الطلبة أنفسهم وبينهم وبينه، وهذه الأدوار هي:[1]

"- دور الأستاذ في اختيار الخبرات والوسائل التعليمية ومن حاجات الطلبة.
- دور الأستاذ في تنظيم وتهيئة الخبرات الموجهة للطلبة أفرادا أو جماعات.

[1] ماجد خطايبة وآخرون: **التفاعل الصفي**، دار الشروق، عمان، ط1، 2002، ص.ص 25.24

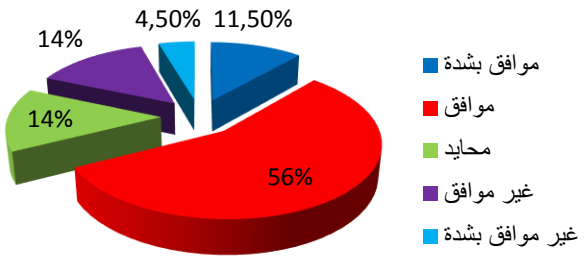
– دور الأستاذ في تسهيل وتيسير مهمة الطلبة في التفاعل مع الخبرات والأنشطة التعليمية.

– دور الأستاذ في إعداد مهمات تعليمية تعلمية متنوعة، وإفساح المجال أمام الطلبة أفرادا وجماعات ليختاروا من بينها ما يناسب ميولهم وقدراتهم".

الجدول رقم (21): يبين تحديد الأستاذ الأهداف الإجرائية للدرس المراد شرحه.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	23	%11.5
موافق	112	%56.0
محايد	28	%14.0
غير موافق	28	%14.0
غير موافق بشدة	09	%4.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (14): يبين تحديد الأستاذ الأهداف الإجرائية للدرس المراد شرحه



من خلال الجدول رقم (21) يتضح بأن 56% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يحدد الأهداف الإجرائية للدرس المراد شرحه، في المقابل نجد أن 14% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، في حين أن 14% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يحدد الأهداف الإجرائية للدرس المراد شرحه، أما 11.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم موافقون بشدة على أن الأستاذ يحدد الأهداف الإجرائية للدرس المراد شرحه، بينما 4.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يحدد الأهداف الإجرائية للدرس المراد شرحه.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة تحديد الأهداف الإجرائية للدرس المراد شرحه، فبقدر وضوح تلك الأهداف تكون جودة العمل التعليمي، حيث يتم تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها بدقة استنادا لاحتياجات الطلبة، وربط أهداف محتوى المادة العلمية بأهداف الدرس، ومراعاة الجوانب الوجدانية والنفسية في صياغة الأهداف الإجرائية للدرس. وتمر الإجراءات التدريسية بمراحل عدة بدءا بالتمهيد المناسب إذ به يتم الربط بين المعرفة الجديدة والبنى المعرفية السابقة لدى الطلبة، وكلما كان التمهيد مثيرا ومحفزا كان الربط فاعلا ومؤثرا بين المعرفتين السابقة والجديدة، بالإضافة إلى تنويع أساليب التدريس حسب المحتوى الدراسي والأهداف التعليمية المخطط لها والمستوى التعليمي للطلبة. كما أن تحديد الأهداف الإجرائية يعطي لعضو هيئة التدريس الجامعي محكا يحكم به على مدى تقدمه ومدى ما أنجز من أهداف.

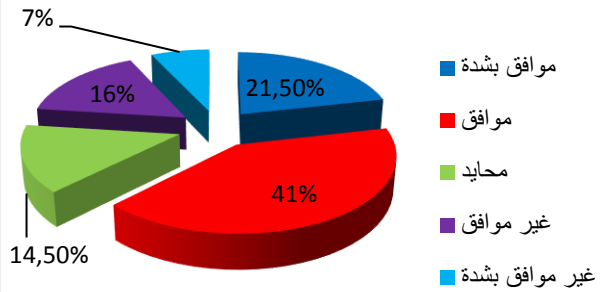
ويجب الإشارة هنا إلى أن كثيرا من أعضاء هيئة التدريس الجامعي يجدون صعوبة في تحديد أهدافهم التعليمية في صورة إجرائية على نحو يساعدهم على التخطيط الفعال لنشاط تدريسهم وتحقيق نتائج تعليمية أفضل، وتختلف هذه الصعوبات في نوعيتها ودرجتها باختلاف الأهداف ذاتها وما يتوافر

لدى عضو هيئة التدريس الجامعي من معرفة ومهارات تمكنه من التحديد الجيد للأهداف الإجرائية. ومن بين الأسس التي ينبغي مراعاتها عند صياغة الأهداف الإجرائية أن تصاغ بشكل واضح محدد لا غموض فيه، وأن تتناسب مع قدرات الطلبة واستعداداتهم المعرفية والعقلية وشموليتها لجميع جوانب المتعلم المختلفة، وينبغي أيضا عند صياغة الهدف الإجرائي إمكانية قياسه لمعرفة مدى تحققه.

الجدول رقم (22): يبين قيام الأستاذ بجمع المادة العلمية حول موضوع الدرس من مراجع متعددة.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	43	%21.5
موافق	82	%41.0
محايد	29	%14.5
غير موافق	32	%16.0
غير موافق بشدة	14	%7.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (15): يبين قيام الأستاذ بجمع المادة العلمية حول موضوع الدرس من مراجع متعددة



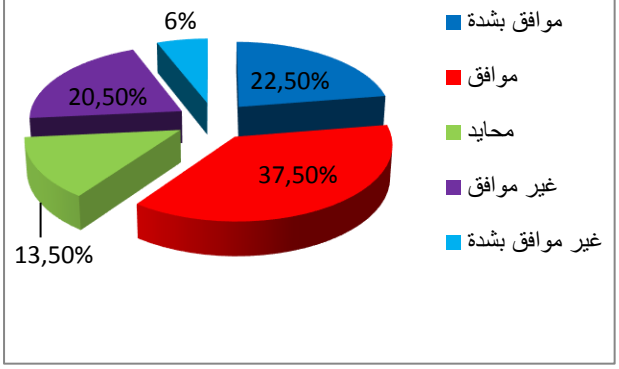
من خلال الجدول رقم (22) يتضح بأن 41% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يقوم بجمع المادة العلمية حول موضوع الدرس من مراجع متعددة، في حين أن 21.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يقوم بجمع المادة العلمية حول موضوع الدرس من مراجع متعددة، بينما 16% من المبحوثين فيقرون بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يقوم بجمع المادة العلمية حول موضوع الدرس من مراجع متعددة، أما 14.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم محايدين، في المقابل نجد أن 7% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يقوم بجمع المادة العلمية حول موضوع الدرس من مراجع متعددة.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة جمع المادة العلمية حول موضوع الدرس من مراجع متعددة، إذ يحرص عضو هيئة التدريس الجامعي على تحديث المصادر والمراجع المعتمدة والتنويع فيها عند جمع المادة العلمية لتحضير الدرس، وذلك من خلال الاطلاع الدائم على ما كتب عن مواضيع تخصصه والمادة التي يقوم بتدريسها، والحصول على المزيد من المعلومات عن موضوع الدرس لإثراء مادته العلمية من جهة، ومن الإجابة على أسئلة الطلبة واستفساراتهم بثقة وتمكن من جهة أخرى.

الجدول رقم (23): يبين توزيع الأستاذ زمن الحصة على عناصر الدرس بصورة ملائمة.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	45	%22.5
موافق	75	%37.5
محايد	27	%13.5
غير موافق	41	%20.5
غير موافق بشدة	12	%6.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (16): يبين توزيع الأستاذ زمن الحصة على عناصر الدرس بصورة ملائمة



من خلال الجدول رقم (23) يتضح بأن 37.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يوزع زمن الحصة على عناصر الدرس بصورة ملائمة، في حين أن 22.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يوزع زمن الحصة على عناصر الدرس بصورة ملائمة، بينما 20.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يوزع زمن الحصة على عناصر الدرس بصورة ملائمة، أما 13.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم محايدين، في المقابل نجد أن 6% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يوزع زمن الحصة على عناصر الدرس بصورة ملائمة.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة توزيع زمن الحصة على عناصر الدرس بصورة ملائمة، وذلك بغية تحقيق أهداف الدرس خلال الزمن المخصص له، حيث يقوم باستغلال وقت التعلم بفعالية والانتقال والتقدم السلس من خطوة لأخرى أثناء الدرس بما يضمن فهم الطلبة لمحتوى الدرس. وتعرف مهارة إدارة وقت الحصة بأنها "مهارة المدرس في ترتيب وتنظيم وبرمجة العمل التعليمي التعلمي داخل غرفة الصف وخارجها لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة"[1]. "فبالرغم من صعوبة التحديد الزمني القاطع لكل خطوة من خطوات الدرس إلا أن توزيع الوقت على مراحل الدرس المختلفة أمر ضروري، لكي لا يصرف الوقت على جوانب ويغفل جوانب أخرى، وبالممارسة يستطيع المدرس تقدير الوقت ولكن لابد للمدرس من تنفيذ وانجاز الدرس ومراحله في الوقت المخصص له"[2]. وعليه يمكن لعضو هيئة التدريس الجامعي أن يعمل على إدارة وقت الحصة بكفاءة من خلال منعه للأفعال والعوامل التي تعمل على هدر وضياع وقت الحصة.

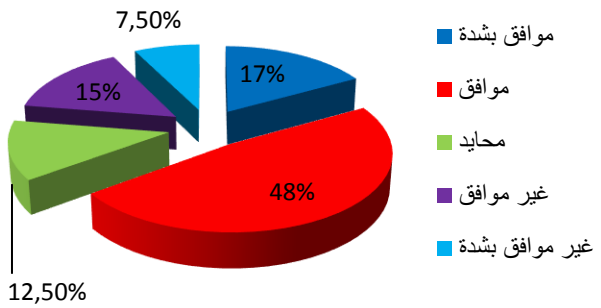
[1] عادل أبو العز سلامة وآخرون، مرجع سابق، ص135.

[2] بسام القضاة، ميسون الدويري، مرجع سابق، ص123.

الجدول رقم (24): يبين اختيار الأستاذ التمهيد المناسب لموضوع الدرس.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	34	%17.0
موافق	96	%48.0
محايد	25	%12.5
غير موافق	30	%15.0
غير موافق بشدة	15	%7.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (17): يبين اختيار الأستاذ التمهيد المناسب لموضوع الدرس



من خلال الجدول رقم (24) يتضح بأن 48% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يختار التمهيد المناسب لموضوع الدرس، في حين أن 17% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يختار التمهيد المناسب لموضوع الدرس، بينما 15% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يختار التمهيد المناسب لموضوع الدرس، أما 12.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم محايدين، في المقابل نجد أن 7.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يختار التمهيد المناسب لموضوع الدرس.

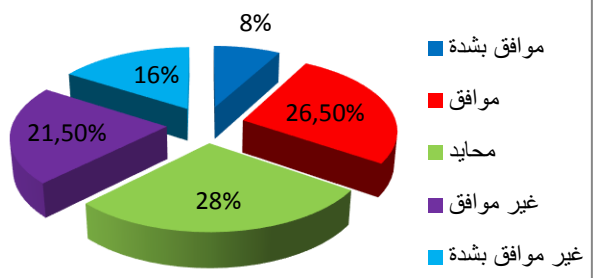
من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة اختيار التمهيد المناسب لموضوع الدرس، وهذه المهارة تعادل مهارة التهيئة وهي تختلف من مادة إلى أخرى ومن موضوع إلى آخر، وقد يفرض طبيعتها موقف معين. وتعتبر هذه المهارة ضرورية لنجاح التواصل البيذاغوجي، حيث يكون لدى عضو هيئة التدريس الجامعي القدرة على تقديم موضوع محاضرته التقديم المناسب والتهيئة المناسبة بقصد إعداد طلابه لهذا الموضوع، حيث يكونون في حالة ذهنية وانفعالية مناسبة للتلقي والايجابية في العمل، فالتهيئة للدرس ضرورية لاستثارة دافعية الطلبة للتعلم. وقد أثبتت البحوث التي قام بإجرائها جيج وبرلاينر 1975 Gage & Berliner ودي سيكو 1968 Dececo وغيرهم "أن إعطاء الطلبة مقدما فكرة عن محتوى الدرس أو عما هو متوقع منهم، يساعدهم على فهم الدرس وتحقيق ما هو متوقع منهم"[1]. ويهدف اختيار التمهيد المناسب للدرس لتركيز انتباه الطلبة على الموضوع الذي يعتزم عضو هيئة التدريس الجامعي تدريسه، وإعدادهم نفسيا وذهنيا للتعامل مع الدرس الجديد من خلال ربط الدرس الجديد بمواضيع سبق أن تعلمها الطلبة بما يقوي البنية المعرفية للطالب ويضمن الاستمرارية في العملية التعليمية، وضمان اندماجهم في الأنشطة الصفية وزيادة دافعيتهم للتعلم.

[1] محمد إبراهيم قطاوي، مرجع سابق، ص119.

الجدول رقم (25): يبين تنبأ الأستاذ بالأحداث التي قد تقع في المحاضرة، ويحدد التحركات التدريسية التي تلائمها.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	16	%8.0
موافق	53	%26.5
محايد	56	%28.0
غير موافق	43	%21.5
غير موافق بشدة	32	%16.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (18): يبين تنبأ الأستاذ بالأحداث التي قد تقع في المحاضرة، ويحدد التحركات التدريسية التي تلائمها



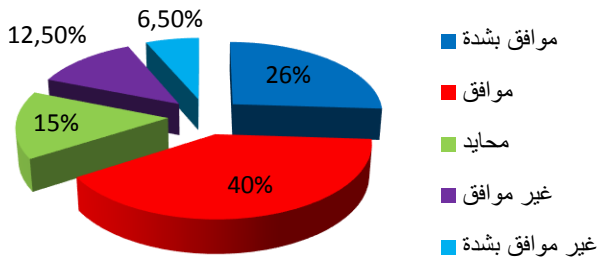
من خلال الجدول رقم (25) يتضح بأن 28% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، في المقابل نجد أن 26.5% من المبحوثين يقرون بأن الأستاذ يتنبأ بالأحداث التي قد تقع في المحاضرة، ويحدد التحركات التدريسية التي تلائمها، أما 21.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يتنبأ بالأحداث التي قد تقع في المحاضرة، ويحدد التحركات التدريسية التي تلائمها، في حين أن 16% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يتنبأ بالأحداث التي قد تقع في المحاضرة، ويحدد التحركات التدريسية التي تلائمها، بينما 8% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يتنبأ بالأحداث التي قد تقع في المحاضرة، ويحدد التحركات التدريسية التي تلائمها.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لا يمتلك مهارة التنبؤ بالأحداث التي تقع في المحاضرة لتحديد التحركات التدريسية التي تلائمها، ويرجع ذلك لعدم التخطيط عالي الكفاءة من قبل عضو هيئة التدريس الجامعي للمحاضرة ويدعها تسير بطرقة عشوائية من خلال عرضه لمحتوى الدرس دون إتاحة فرصة للطلبة للاستفسار أو المناقشة إما لعدم تمكنه واطلاعه الواسع أو خشية عدم التحكم في زمن المحاضرة. لدا على عضو هيئة التدريس الجامعي أن يتنبأ بما سوف تسير عليه محاضرته وهذا التنبؤ يؤدي به إلى تصور عما سيدور في هذه المحاضرة من مناقشات وعرض وحوار. فالتخطيط الفعال لتعليم الطلبة ينبغي أن يكون نشاطا علميا منطقيا، وفق أسس مدروسة تقوم على التحدي وإثارة دافعية الطلبة، منطلقا من احتياجات الطلبة تماشيا مع استعداداتهم وقدراتهم بما يؤدي إلى تسهيل التعلم. وعليه فإن التدريس الفعال يتضمن جملة من المواصفات ينبغي على عضو هيئة التدريس الجامعي إدراكها وأخذها بعين الاعتبار كخصائص الطالب وقدراته واستعداداته وميوله، طبيعة المادة الدراسية، حسن إدارة الوقت والجهد، التنويع في طرق التدريس وأساليبه المختلفة، إضافة إلى سعة الاطلاع والمرونة؛ أي القدرة على التصرف الفوري في مواجهة ما قد يطرأ على الموقف التعليمي الذي سبق وخطط له.

الجدول رقم (26): يبين تحضير الأستاذ مسبقا لموضوع الدرس من جميع جوانبه.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	52	%26.0
موافق	80	%40.0
محايد	30	%15.0
غير موافق	25	%12.5
غير موافق بشدة	13	%6.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (19): يبين تحضير الأستاذ مسبقا لموضوع الدرس من جميع جوانبه



من خلال الجدول رقم (26) يتضح بأن 40% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يحضر مسبقا لموضوع الدرس من جميع جوانبه، في حين أن 26% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يحضر مسبقا لموضوع الدرس من جميع جوانبه، أما 15% من المبحوثين فأقروا بأنهم محايدين، بينما 12.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يحضر مسبقا لموضوع الدرس من جميع جوانبه، في المقابل نجد أن 6.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يحضر مسبقا لموضوع الدرس من جميع جوانبه.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة التحضير المسبق لموضوع الدرس من جميع جوانبه، وهو ما يسمح لعضو هيئة التدريس الجامعي من أداء موقف صفي مناسب ينال فيه احترام نفسه واحترام طلبته على حد سواء. إذ يجب على عضو هيئة التدريس الجامعي الاطلاع على المادة والمحتوى الدراسي وفهمه فهما معقولا، وأن يكون قادرا على تقديمها بالطريقة التي يستفيد منها طلبته. وأن يتوسع في المعرفة والخبرة؛ أي أن يقف على معلومات إضافية من خلال قراءة مراجع جديدة، وهذا ما يجعله يقف موقف الواثق من معرفته وخبرته ومهاراته. ومن النصائح الهامة التي من المفيد أن ينتبه إليها عضو هيئة التدريس الجامعي عند التحضير للدرس ما يلي:[1]

"– أن يجعل الغرض من الدرس نصب عينية دائما.

– أن يعلم أن المعول في الدرس على الفهم لا على كثرة الكلام السطحي، وحشو عقول الطلبة بقشور المعلومات.

– ألا يؤدي درسه أداء عشوائيا يتخبط فيه تخبطا، يخرجه عن موضوع الدرس ومسائله إلى سواها حتى يتأكد من فهم الطلبة لها.

[1] محمد عيسى أبو سمور: **مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي**، دار دجلة، عمان، ط1، 2015، ص107.

– أن يجعل علاقته بطلبته حسنة حتى يحبوه ويتقبلوا ما يقول ويقبلوا على درسه، وأن يسوي بينهم في الاهتمام والعناية مراعيا الفروق الفردية بينهم".

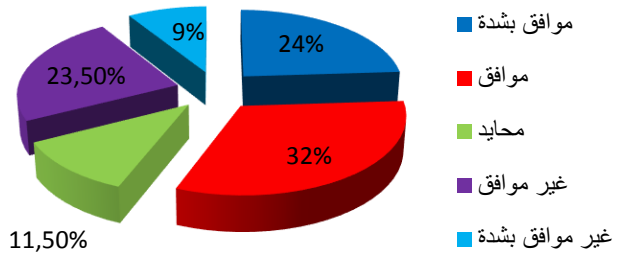
2.2– عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية:

والتي مفادها: يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية تنفيذ التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

الجدول رقم (27): يبين تمهيد الأستاذ للدرس بشكل مشوق ومثير لدافعية الطلاب للتعلم.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	48	%24.0
موافق	64	%32.0
محايد	23	%11.5
غير موافق	47	%23.5
غير موافق بشدة	18	%9.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (20): يبين تمهيد الأستاذ للدرس بشكل مشوق ومثير لدافعية الطلاب للتعلم



من خلال الجدول رقم (27) يتضح بأن 32% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يمهد للدرس بشكل مشوق ومثير لدافعية الطلاب للتعلم، في حين أن 24% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يمهد للدرس بشكل مشوق ومثير لدافعية الطلاب للتعلم، أما 23.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يمهد للدرس بشكل مشوق ومثير لدافعية الطلاب للتعلم، بينما 11.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم محايدين، في المقابل نجد أن 9% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يمهد للدرس بشكل مشوق ومثير لدافعية الطلاب للتعلم.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة التمهيد للدرس بشكل مشوق ومثير لدافعية الطلبة للتعلم، فعضو هيئة التدريس الجامعي الكفء هو الذي يمتلك شخصية دافعة ومثيرة للاهتمام ومشوقة، ويبدي استمتاعه بعمله ويستحوذ على اهتمام طلبته ويوجههم للتعلم والاندماج فيه وينال ثقتهم. ويشير مفهوم مهارة التهيئة للدرس "إلى جملة الإجراءات والخطوات التي يستخدمها المدرس قبل الدخول في النشاط التعليمي أو التي تسبق النشاط التعليمي لإثارة انتباه المتعلم إلى الغرض الأساسي من هذا النشاط"[1]. حيث تكون التهيئة الجيدة للدرس من خلال معرفة الخبرات السابقة وربطها بالخبرات الجديدة واستخدام مقدمة تنسجم مع أهداف الدرس، إذ على عضو هيئة التدريس الجامعي ربط التقديم بموضوع الدرس بطريقة واضحة وجذابة والتدرج

[1] رفعت محمود بهجات: **تدريس العلوم المعاصرة المفاهيم والتطبيقات**، عالم الكتب، القاهرة، 1996، ص179.

في عرض عناصر الدرس. كما يسمح تركيز انتباه الطلبة على موضوع الدرس الجديد ضمان اندماجهم في الأنشطة الصفية، وتحفيزهم وإثارة دافعيتهم ليصبحوا فاعلين في عملية التعلم منذ بداية الدرس. وترتكز عملية التمهيد للدرس أو التهيئة للدرس بصورة عامة على الجوانب التالية:[1]

"– تركيز انتباه الطلبة على موضوع الدرس الجديد أو إحدى نقاطه عن طريق إثارة الدافعية لديهم نحو هذا الدرس أو إحدى نقاطه.

– تكوين توقعات لدى الطلبة لما سيتعلمون من محتوى هذا الدرس، وما سوف يحققونه من أهداف.

– تحفيز ما لدى الطلبة من متطلبات التعلم المسبقة واستدعاءها.

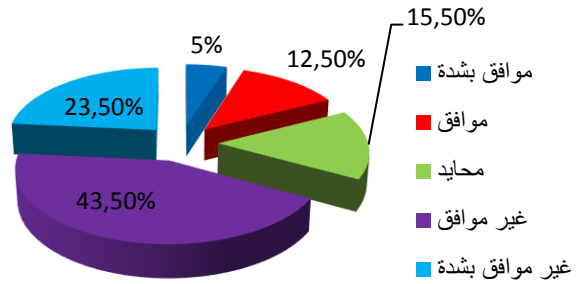
– تزويد الطلبة بإطار عام تنظيمي ومرجعي لما سوف يتضمنه محتوى الدرس من نقاط وما يربطها من علاقات.

– تستهدف عملية التهيئة تقويم ما سبق تعلمه وربطه بموضوع الدرس الجديد أو إحدى نقاطه، وهذا يساعد على توفر الاستمرارية في العملية التعليمية".

الجدول رقم (28): يبين عرض الأستاذ المقرر بأسلوب يسهل على الطالب استيعابه.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	10	%5.0
موافق	25	%12.5
محايد	31	%15.5
غير موافق	87	%43.5
غير موافق بشدة	47	%23.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (21): يبين عرض الأستاذ المقرر بأسلوب يسهل على الطالب استيعابه



من خلال الجدول رقم (28) يتضح بأن 43.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يعرض المقرر بأسلوب يسهل على الطالب استيعابه، في حين أن 23.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يعرض المقرر بأسلوب يسهل على الطالب استيعابه، في المقابل نجد أن 15.5% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 12.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يعرض المقرر بأسلوب يسهل على الطالب استيعابه، بينما 5% من المبحوثين فأقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يعرض المقرر بأسلوب يسهل على الطالب استيعابه.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لا يمتلك مهارة عرض المقرر الدراسي بأسلوب يسهل على الطالب استيعابه، ويرجع ذلك لعدم تدرج بعض أعضاء هيئة التدريس الجامعي في تقديم وشرح محتوى المقرر الدراسي بشكل منظم

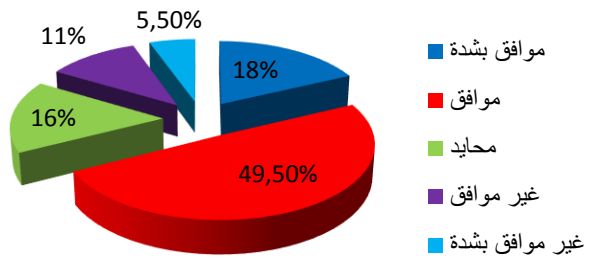
[1] علي تعوينات، مرجع سابق، ص181.

سعيا منهم لإنهائه في الوقت المحدد دون انتباههم لدرجة استيعاب الطلبة للمعارف المقدمة، كما أن بعض أعضاء هيئة التدريس الجامعي يجدون صعوبة في تقديم وشرح المحاضرات والدروس نتيجة العدد الكبير للطلبة واكتظاظ القاعات الدراسية، الأمر الذي يضعهم في موقف صعب ما بين ضبط الصف وتقديم وشرح الدرس، مما يضيع على الطالب فرصة فهم واستيعاب محتوى المقرر الدراسي. لدا على عضو هيئة التدريس الجامعي أن يمتلك القدرة على تقديم الموضوعات المقررة بطريقة واضحة لا يشوبها اللبس والغموض في المعاني والمفاهيم ولا تفكك في الأفكار. وحتى يتمكن عضو هيئة التدريس الجامعي من تحقيق مهارة الشرح في الواقع الميداني فيجب أن يكون الشرح موجزا وغير مطول، وبسيطا في تعبيراته، مرتكزا على النقاط الأساسية في الدرس ومغطيا لها، وأن يكون مفهوما تماما من الطلبة، شائقا وجذابا بالنسبة للطلبة، كما يجب أن تكون الأمثلة والتشبيهات والإيضاحات المستخدمة سليمة ومرتبطة بالشرح.

الجدول رقم (29): يبين مراعاة الأستاذ الدقة العلمية للمادة التي يدرسها.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	36	%18.0
موافق	99	%49.5
محايد	32	%16.0
غير موافق	22	%11.0
غير موافق بشدة	11	%5.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (22): يبين مراعاة الأستاذ الدقة العلمية للمادة التي يدرسها



من خلال الجدول رقم (29) يتضح بأن 49.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يراعي الدقة العلمية للمادة التي يدرسها، في حين أن 18% من المبحوثين أقروا بأن الأستاذ يراعي الدقة العلمية للمادة التي يدرسها، في المقابل نجد أن 16% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 11% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يراعي الدقة العلمية للمادة التي يدرسها، بينما 5.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يراعي الدقة العلمية للمادة التي يدرسها.

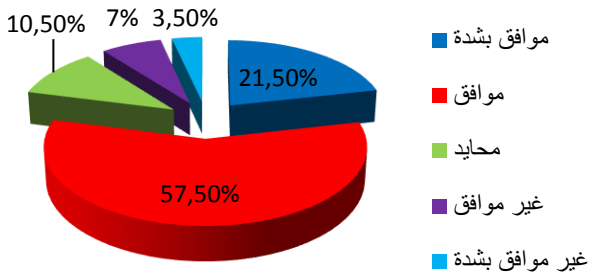
من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة مراعاة الدقة العلمية للمادة التي يدرسها، فمن بين الأخلاقيات التي يجب أن يلتزم بها عضو هيئة التدريس الجامعي في القيام بمهام التدريس التأكد من إتقان المادة التي يكلف بتدريسها قبل أن يقبل على تدريسها، مع التحضير الجيد لمادته والإحاطة الوافية بمستجداتها ليكون متمكنا من المادة بالقدر الذي يؤهله لتدريسها على أفضل وجه. فنجاح عضو هيئة التدريس الجامعي في حجرة

الدرس يتطلب مستويات عالية من المعرفة بالمادة العلمية ومحتواها والفهم الكامل للموضوعات التي تتضمنها، ومهارات مختلفة في عرض هذه المادة وتدريسها. وتتحدد جودة عضو هيئة التدريس الجامعي في هذا المجال من خلال "مدى تمكنه من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها ومدى قدرته على توظيف هذه المادة في الأنشطة التعليمية، ويتطلب ذلك تحليل بنية المادة إلى عناصرها الأساسية بهدف إيضاح المفاهيم الأساسية، ومن ثم تحديد الاستراتيجيات المناسبة لشرح مثل هذه المفاهيم، ويتطلب ذلك أيضا التمكن من طرق البحث في المادة العلمية ومتابعة أحد التطورات في مجالها، واستخدام مصادر التعلم والأساليب التكنولوجية المختلفة للحصول على المعلومات والمعارف، وإشراك الطلاب في حل المشكلات".[1]

الجدول رقم (30): يبين توضيح الأستاذ المفاهيم الرئيسية لمادته العلمية.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	43	%21.5
موافق	115	%57.5
محايد	21	%10.5
غير موافق	14	%7.0
غير موافق بشدة	07	%3.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (23): يبين توضيح الأستاذ المفاهيم الرئيسية لمادته العلمية



من خلال الجدول رقم (30) يتضح بأن 57.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يوضح المفاهيم الرئيسية لمادته العلمية، في حين أن 21.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يوضح المفاهيم الرئيسية لمادته العلمية، أما 10.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم محايدين، بينما 7% من المبحوثين فأقروا بأنهم غي موافقين على أن الأستاذ يوضح المفاهيم الرئيسية لمادته العلمية، في المقابل نجد أن 3.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يوضح المفاهيم الرئيسية لمادته العلمية.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة توضيح المفاهيم الرئيسية لمادته العلمية، حيث يقوم عضو هيئة التدريس الجامعي أثناء شرح المادة الدراسية بتوضيح المفاهيم الرئيسية المرتبطة بها وتبسيطها بما يتناسب ومستوى وقدرات الطلبة الذهنية والمعرفية، ويبتعد عن العبارات والمفاهيم الغامضة والبعيدة عن القاموس اللغوي للطالب، والتي يمكن أن تعيق الفهم أثناء عملية الشرح فيقف الطالب عاجزا أمام فهم فكرة الدرس. ففي

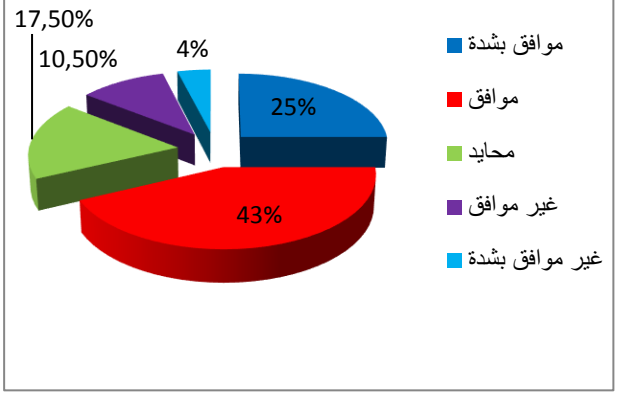
[1] صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم، مرجع سابق، ص108.

بعض الأحيان يفترض عضو هيئة التدريس الجامعي أن الطالب يمتلك نفس المفاهيم التي يمتلكها هو ومن ثم يستمر في عملية الشرح دون توضيح المفاهيم الغامضة لدى الطالب وهو افتراض خاطئ، لدا فإنه يجب على عضو هيئة التدريس الجامعي أن يوضح المفاهيم الغامضة لدى الطالب، كون المفاهيم تعد المفاتيح الأساسية للتفكير والبحث والاستقصاء، كما أنها جوهر فهم محتوى المادة التي يدرسها الطالب، والتي من دونها تفقد عملية التعليم والتعلم الكثير من أهدافها ونواتجها.

الجدول رقم (31): يبين عرض الأستاذ الدرس بشكل مترابط ومتسلسل.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	50	%25.0
موافق	86	%43.0
محايد	35	%17.5
غير موافق	21	%10.5
غير موافق بشدة	08	%4.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (24): يبين عرض الأستاذ الدرس بشكل مترابط ومتسلسل



من خلال الجدول رقم (31) يتضح بأن 43% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يعرض الدرس بشكل مترابط ومتسلسل، في حين أن 25% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يعرض الدرس بشكل مترابط ومتسلسل، في المقابل نجد أن 17.5% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 10.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يعرض الدرس بشكل مترابط ومتسلسل، بينما 4% من المبحوثين فأقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يعرض الدرس بشكل مترابط ومتسلسل.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة عرض الدرس بشكل مترابط ومتسلسل، حيث يسعى عضو هيئة التدريس الجامعي إلى الشرح المفصل لجزئيات المواضيع المتعلقة بالمادة الدراسية من خلال الانتقال المتسلسل والمترابط من السهل إلى الصعب والاستعانة بالأمثلة الواقعية والتكرار المقصود والهادف لتبسيط الفكرة أكثر، من خلال استخدام مفردات بسيطة تربط بشكل مناسب بين أفكار محتوى الدرس وتزيل كل عائق يقف أمام فهم واستيعاب الطالب. وتلعب هنا خبرة عضو هيئة التدريس الجامعي في التدريس دورا كبيرا في تحقيق هذا الغرض، فانتقال عضو هيئة التدريس الجامعي من فكرة ما إلى أخرى بشكل مفاجئ يولد عدم الفهم والإرباك لدى الطلبة. ولكي يضمن عضو هيئة التدريس الجامعي انتقالا تدريجيا بين عناصر الدرس عليه التأكد من أن معظم الطلبة قد استوعبوا الفكرة السابقة، وأن جميع الطلبة في حالة انتباه عند

الانتقال للفكرة الجديدة، والعمل على شرح أهداف الموضوع الجديد وخطواته، مع إعطاء توضيح لبعض الأمور الغامضة على السبورة عند الانتقال من عنصر لآخر أو من موضوع لآخر.

ومن بين الخصائص أيضا التي ينبغي أن يراعيها عضو هيئة التدريس الجامعي في عرض محتوى الدرس ما يلي:[1]

"– أن يتلائم مع خبرة ومستوى نضج الطلبة.

– أن تتصف الحقائق والمفاهيم التي ينطوي عليها محتوى الدرس بكونها متماسكة ومترابطة.

– يراعي مبدأ التتابع والاستمرار في اختيار وتنظيم عرض المحتوى.

– يراعي قابلية الطلبة فينبغي عدم إرهاقهم بأكثر مما يستطيعون متابعته واستيعابه خلال الوقت المخصص للحصة لأن ذلك يؤدي إلى الإقلال من ميل ودافعية طلبة الصف لمتابعة سير الدرس ومناقشة محتواه.

– مراعاة مبدأ التوازن في عرض المحتوى وتنظيمه وتقديمه، فلا تركز على جانب وتهمل جانبا آخر من محتوى الدرس.

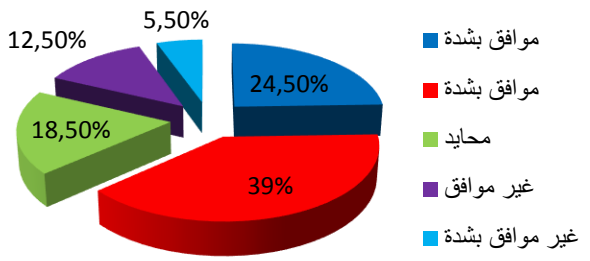
– تأكيد مبدأ التكامل بين محتوى مادة ومحتوى المواد الدراسية الأخرى.

– تأكيد مبدأ إثارة اهتمام وانتباه الطلبة وتشويقهم لمحتوى الدرس عن طريق التمهيد لها أو استعمال معلومات الطلبة حول محتوى الدرس، أو استخدام الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة ذات الارتباط بمحتوى الدرس، لأن ذلك يساعد على إثارة دوافع واهتمامات الطلبة بمحتوى الدرس واستقطاب اهتمامهم به".

الجدول رقم (32): يبين تمكن الأستاذ من محتوى الموضوع الذي يقوم بتدريسه.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	49	%24.5
موافق	78	%39.0
محايد	37	%18.5
غير موافق	25	%12.5
غير موافق بشدة	11	%5.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (25): يبين تمكن الأستاذ من محتوى الموضوع الذي يقوم بتدريسه



من خلال الجدول رقم (32) يتضح بأن 39% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ متمكن من محتوى الموضوع الذي يقوم بتدريسه، في حين أن 24.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ متمكن من محتوى الموضوع الذي يقوم بتدريسه، في المقابل نجد أن 18.5% من

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **المدخل إلى التدريس**، مرجع سابق، ص.ص 205.204

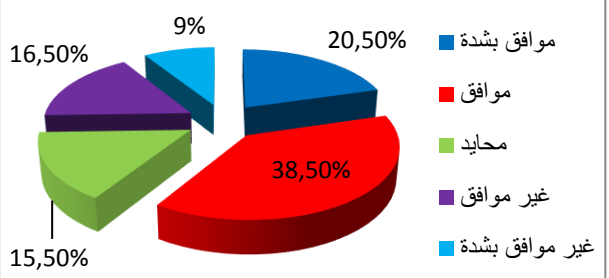
المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 12.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ متمكن من محتوى الموضوع الذي يقوم بتدريسه، بينما 5.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ متمكن من محتوى الموضوع الذي يقوم بتدريسه.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة التمكن من محتوى الموضوع الذي يقوم بتدريسه، حيث يفترض في عضو هيئة التدريس الجامعي أن يحيط إحاطة كافية بمادة تخصصه، فالمعرفة التامة والغزيرة في المادة الدراسية من شأنها أن تتيح للطلاب الإفادة الأوفى من المادة الدراسية، فالملاحظ أن الطالب يكن احتراما أكبر للأستاذ الذي يجد فيه الكفاءة العلمية والإجابة الوافية عن كل استفسار أو سؤال يبادر به. في حين أن قصور عضو هيئة التدريس الجامعي في الإحاطة بمادته أو قصور في تقديمها دليل على نقص جدارته العلمية، الأمر الذي يشكل خللا واضطرابا في الصف ناتج عن استهانة الطالب بأستاذه وبالدرس. وعليه لابد على عضو هيئة التدريس الجامعي الإلمام الكافي بكل ما يتعلق بالمادة التي يقوم بتدريسها، وأن يمتلك قاعدة معرفية وعلمية صلبة وتعمق معرفي في المادة ومطلعا اطلاعا واسعا على مواضيعها، حتى يكون مصدرا للمعرفة الحديثة التي سيلقنها لطلبته، معتمدا في ذلك الأسلوب التدريسي المناسب لإيصال المعلومة إلى الطلبة، خاصة وأن تمكن عضو هيئة التدريس الجامعي من محتوى الموضوع الذي يقوم بتدريسه دليل على إعداده وتكوينه الأكاديمي الجيد.

الجدول رقم (33): يبين محافظة الأستاذ على استمرارية جذب انتباه الطلبة لموضوع الدرس.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	41	%20.5
موافق	77	%38.5
محايد	31	%15.5
غير موافق	33	%16.5
غير موافق بشدة	18	%9.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (26): يبين محافظة الأستاذ على استمرارية جذب انتباه الطلبة لموضوع الدرس



من خلال الجدول رقم (33) يتضح بأن 38.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يحافظ على استمرارية جذب انتباه الطلبة لموضوع الدرس، في حين أن 20.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يحافظ على استمرارية جذب انتباه الطلبة لموضوع الدرس، أما 15.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يحافظ على استمرارية جذب انتباه الطلبة لموضوع الدرس، في المقابل نجد أن 15.5% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، بينما 9% من

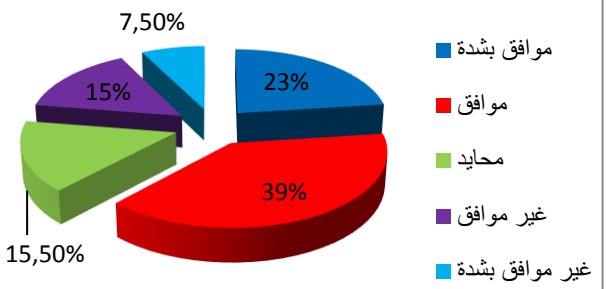
المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يحافظ على استمرارية جذب انتباه الطلبة لموضوع الدرس.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة المحافظة على استمرارية جذب انتباه الطلبة لموضوع الدرس، أي أن عضو هيئة التدريس الجامعي لديه مهارة الاستحواذ على انتباه الطلبة ومتحمس في تقديم المعلومة لهم. وحتى يتمكن عضو هيئة التدريس الجامعي من جذب انتباه الطلبة أثناء الدرس فإنه يقوم بإضفاء الحماس والجدية في عرض محتوى الدرس من خلال تنويع أسلوب الشرح عن طريق مجموعة من السلوكيات كتغيير نبرة الصوت، الصمت في بعض الأحيان، الإشارات والإيماءات والحركات وتعابير الوجه ...الخ، والعمل على الإجابة عن أسئلة الطلبة واستفساراتهم لإزالة الغموض عن الأمور التي تم تناولها أثناء الشرح. فتبادل الأسئلة والإجابات بين عضو هيئة التدريس الجامعي والطلبة يعد من الجوانب الهامة لإثارة نتباه الطلبة نحو الموضوع المطروح، كما أن الاتصال البصري المباشر مع كل طالب والنظر إليهم جميعا يسهم في شد انتباه الطلبة إلى موضوع الدرس أو المحاضرة. ففي حالة شرود ذهن الطالب أثناء الحصة على عضو هيئة التدريس الجامعي أن ينبه الطالب بإشارة من يده أو بإيماءة أو برفع صوته أثناء الشرح، وإذا استمر الطالب في شروده يمكن له أن يقوم بتنبيهه لفظيا أو سؤاله عن السبب إذا اقتضى الأمر مع عدم تكرار السؤال في حال لم يجب.

الجدول رقم (34): يبين تحدث الأستاذ بصوت مسموع يتغير بما يناسب المواقف التعليمية.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	46	%23.0
موافق	78	%39.0
محايد	31	%15.5
غير موافق	30	%15.0
غير موافق بشدة	15	%7.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (27): يبين تحدث الأستاذ بصوت مسموع يتغير بما يناسب المواقف التعليمية



من خلال الجدول رقم (34) يتضح بأن 39% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يتحدث بصوت مسموع يتغير بما يناسب المواقف التعليمية، في حين أن 23% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يتحدث بصوت مسموع يتغير بما يناسب المواقف التعليمية، في المقابل نجد أن 15.5% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 15% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يتحدث بصوت مسموع يتغير بما يناسب المواقف التعليمية، بينما 7.5% من المبحوثين

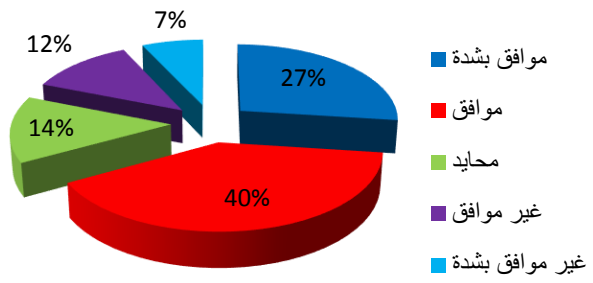
فقد أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يتحدث بصوت مسموع يتغير بما يناسب المواقف التعليمية.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة التحدث بصوت مسموع يتغير بما يناسب المواقف التعليمية، فاللغة الرصينة والواضحة أثناء عرض المادة الدراسية وتوضيحها للطلاب عامل مهم أثناء الشرح مع إضفاء جو من المتعة والحيوية على الدرس، في حين أن ثبات الصوت على وتيرة واحدة لفترة زمنية طويلة سوف يسبب الملل للطلبة. لذلك يجب على عضو هيئة التدريس الجامعي إتقان لغته والحرص على انتقاء الألفاظ الواضحة البعيدة عن الغموض، مبتعدا عن اللهجة العامية قدر المستطاع، وأن يكون صوته مسموعا، ومن المفيد التنويع في نبرات الصوت ومستوياته لأن من شأن ذلك تبديد الرتابة وإضفاء الحيوية على الموقف التعليمي، ولا يتركه على وتيرة واحدة لأنه قد يسبب للطلبة التشتت وعدم الانتباه.

الجدول رقم (35): يبين تنويع الأستاذ في طرائق التدريس (الإلقاء، الحوار ...).

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	54	%27.0
موافق	80	%40.0
محايد	28	%14.0
غير موافق	24	%12.0
غير موافق بشدة	14	%7.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (28): يبين تنويع الأستاذ في طرائق التدريس (الإلقاء، الحوار ...)



من خلال الجدول رقم (35) يتضح بأن 40% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ ينوع في طرائق التدريس (الإلقاء، الحوار ...)، في حين أن 27% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ ينوع في طرائق التدريس (الإلقاء، الحوار ...)، في المقابل نجد أن 14% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 12% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ ينوع في طرائق التدريس (الإلقاء، الحوار ...)، بينما 7% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ ينوع في طرائق التدريس (الإلقاء، الحوار ...).

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة التنويع في طرائق التدريس (الإلقاء، الحوار ...)، فالتنويع في طرائق التدريس والمزج ما بين الطريقة الإلقائية التقليدية وطريقة المناقشة الجماعية (الحوار) يسمح بالخروج من جو الروتين والرتابة إلى الإثارة التعليمية وخلق جو تعليمي تفاعلي لتبادل الآراء والأفكار وتنمية التفكير لدى الطالب والتأكد من مدى استيعابه لمحتوى المادة الدراسية. كما على عضو هيئة التدريس الجامعي التنويع

في استخدام الطرق التدريسية بما يتناسب وطبيعة ومحتوى الموضوع المراد تدريسه، حيث يلجأ لإلقاء وعرض المادة تارة وإلى الاستفهام والسؤال تارة أخرى. فالتدريس علم وفن في آن واحد، إذ على عضو هيئة التدريس الجامعي أن يكون متمكنا من المادة العلمية التي يدرسها، ويبرز فن التدريس في اختيار طريقة التدريس المناسبة لإيصال محتوى المادة الدراسية للطالب بما يتناسب وطبيعته، وبشكل يعزز ويرضي الطلبة ويضمن استيعابهم لما يقدم إليهم. وهناك بعض الأسس التي يجب توافرها في طريقة التدريس الناجحة ومنها:[1]

"– أن تقوم الطريقة على إيجابية المتعلم ونشاطه، وتنمي فيه الاعتماد على النفس الثقة بها.

– أن تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث من المعروف أن كل متعلم يتفاعل مع الموقف التعليمي من زاوية مختلفة تبعا لاهتماماته وقدراته وميوله واستعداداته، وبالتالي فإن طريقة التدريس الجيدة هي التي تتنوع خبراتها لتتلائم مع هذه الفروق بين المتعلمين.

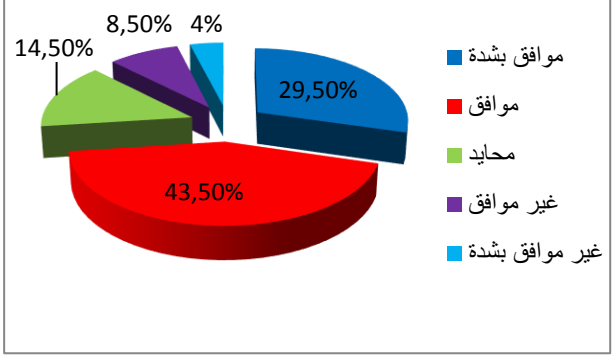
– أن تتناسب طريقة التدريس مع كل من الأهداف والمحتوى، وبالتالي يمكن من خلالها ترجمة الأهداف إلى سلوك يقوم به المتعلم، وتدريس المحتوى بالطريقة التي تناسبه وتسهم في تحقيق أهدافه.

– أن تقوم على ربط المتعلم والمادة المتعلمة ببيئة المتعلم ومجتمع الذي يعيش فيه، وبالتالي يشعر المتعلم بأن المواد التي يتعلمها وظيفية في حياته، وأنه بحاجة إليها لتساعده على فهم مجتمعه والإسهام في بنائه وتطويره".

الجدول رقم (36): يبين استخدام الأستاذ الأمثلة التوضيحية بكفاءة لشرح الدرس.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	59	%29.5
موافق	87	%43.5
محايد	29	%14.5
غير موافق	17	%8.5
غير موافق بشدة	08	%4.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (29): يبين استخدام الأستاذ الأمثلة التوضيحية بكفاءة لشرح الدرس



من خلال الجدول رقم (36) يتضح بأن 43.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يستخدم الأمثلة التوضيحية بكفاءة لشرح الدرس، في حين أن 29.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يستخدم الأمثلة التوضيحية بكفاءة لشرح الدرس، في المقابل نجد أن 14.5% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 8.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على

[1] عفت مصطفى الطناوي: **التدريس الفعال تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه**، دار المسيرة، عمان، ط3، 2013، ص167.

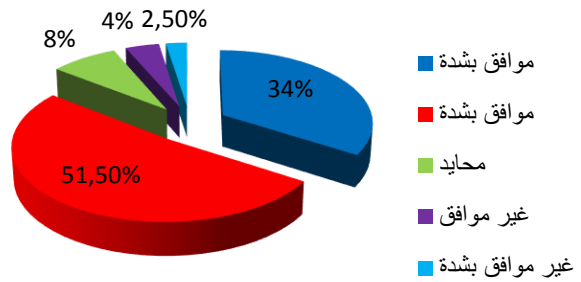
أن الأستاذ يستخدم الأمثلة التوضيحية بكفاءة لشرح الدرس، بينما 4% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يستخدم الأمثلة التوضيحية بكفاءة لشرح الدرس.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة استخدام الأمثلة التوضيحية بكفاءة لشرح الدرس، فاستعمال الأمثلة شيء أساسي في التعليم الجيد الواضح، فهي ضرورية لتوضيح ما تم تقديمه. فالتدريس الفعال يعتمد على قدرة عضو هيئة التدريس الجامعي على استخدام الأمثلة والبحث عن أمثلة بسيطة تساعد الطلبة على استيعاب وفهم الدرس أو عناصره فهما جيدا. إذ يجب على عضو هيئة التدريس الجامعي عند استخدامه للأمثلة بشكل فعال أثناء الشرح البدء بالأمثلة البسيطة التي تحقق الهدف والانتقال إلى الأمثلة المعقدة، واستخدام الأمثلة التي ترتبط بخبرات الطلبة وتناسب مستوى فهمهم. وقد يلجأ عضو هيئة التدريس الجامعي أيضا لاستخدام الأمثلة في التأكد من وصول الطلبة إلى الأهداف المنشودة من الدرس، والحصول على تغذية راجعة Feedback تفيد في تعديل العملية التعليمية.

الجدول رقم (37): يبين إتاحة الأستاذ الفرصة للطلبة لطرح أسئلتهم.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	68	%34.0
موافق	103	%51.5
محايد	16	%8.0
غير موافق	08	%4.0
غير موافق بشدة	05	%2.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (30): يبين إتاحة الأستاذ الفرصة للطلبة لطرح أسئلتهم



من خلال الجدول رقم (37) يتضح بأن 51.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يتيح الفرصة للطلبة لطرح أسئلتهم، في حين أن 34% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يتيح الفرصة للطلبة لطرح أسئلتهم، في المقابل نجد أن 8% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 4% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يتيح الفرصة للطلبة لطرح أسئلتهم، بينما 2.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يتيح الفرصة للطلبة لطرح أسئلتهم.

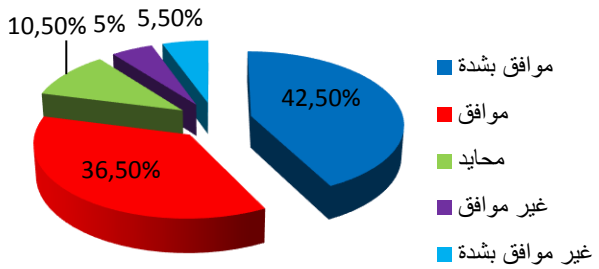
من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة إتاحة الفرصة للطلبة لطرح أسئلتهم، والتي تدخل ضمن التفاعل الصفي والذي يقصد به تفعيل دور الطالب وترغيبه بالمشاركة والمبادرة من خلال طرح أسئلته، كون ذلك يعزز من ثقة الطالب بنفسه ويقلل من حديث عضو هيئة التدريس الجامعي ويزيد من ايجابية الطالب في التفاعل

الصفي. وتتضح مهارة الإصغاء للطلبة في استخدام لغة الجسم لإظهار الاهتمام وتشجيع الطالب على الاستمرار، الاتصال بالنظر عند مخاطبة الطالب، إظهار الاهتمام أثناء الاستماع لحديث الطالب دون الاستهانة به، الإيماء بالرأس، تعزيز الأسئلة الصحيحة بالتأكيد على أهميتها بذكر بعض مصطلحات التعزيز كأحسنت، ممتاز، السؤال الذي طرحته رائع وله علاقة بموضوع الدرس. حيث "تنادي الاتجاهات الحديثة في التربية بالعمل على مساعدة الطلبة أن يتعلموا كيف يتعلمون، وأن يصبحوا مستقلين في تعلمهم، وأن يفكروا لأنفسهم. ولعل من أهم الوسائل الفعالة في تنمية المبادأة لدى الطلبة أسئلة المدرس. فلكي يصبح الطلبة مستقلين في تعلمهم عليهم أن يتعلموا كيف يطرحون الأسئلة، ويتخذوا من المدرس نموذجا لهم في ذلك".[1]

الجدول رقم (38): يبين تشجيع الأستاذ الطلبة على الاستفسار والمناقشة دون تردد وخجل.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	85	%42.5
موافق	73	%36.5
محايد	21	%10.5
غير موافق	10	%5.0
غير موافق بشدة	11	%5.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (31): يبين تشجيع الأستاذ الطلبة على الاستفسار والمناقشة دون تردد وخجل



من خلال الجدول رقم (38) يتضح بأن 42.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يشجع الطلبة على الاستفسار والمناقشة دون تردد وخجل، في حين أن 36.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يشجع الطلبة على الاستفسار والمناقشة دون تردد وخجل، في المقابل نجد أن 10.5% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 5.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يشجع الطلبة على الاستفسار والمناقشة دون تردد وخجل، بينما 5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يشجع الطلبة على الاستفسار والمناقشة دون تردد وخجل.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة تشجيع الطلبة على الاستفسار والمناقشة دون تردد وخجل، فالتدريس تفاعل بين طرفين وليس مجرد عمل يؤديه عضو هيئة التدريس الجامعي وفقط. إذ يسمح التفاعل الصفي بتخلص عضو هيئة التدريس الجامعي من دور الملقن، لأن الطلبة سوف يأخذون على كاهلهم دور الفاعلين في الحصة من خلال تبادل الآراء والأفكار والمناقشة بينهم وبين عضو هيئة التدريس الجامعي مما يرفع مستويات أفكارهم، ويطور اتجاهات ايجابية لديهم نحو المادة الدراسية وزيادة حيوية الصف

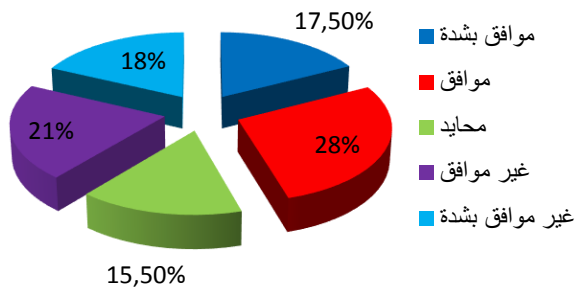
[1] كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص486.

والتشويق، كما يتعلم الطلبة أدب الحوار والنقد البناء دون احتقار أو مبالغة أو ثقة مطلقة. فإتاحة عضو هيئة التدريس الجامعي للطلبة فرصة المشاركة والتعبير الحر والتفكير السليم المتمثل في النقد والاعتراض والاقتراح تعتمد أساسا على مدى استعداده ومدى تمكنه من توفير الخبرات التي تيسر للطلبة تعلم هذه الأمور. وتجدر الإشارة هنا إلى "أن نظرية العلاقات الانسانية تعتبر إشراك المعلم للطلاب في عملية التعلم والتفاعل الاجتماعي مؤشر على كفاياته وفاعليته في تنظيم التعلم، حيث أن قرارات المدرس المتصلة بهذا الموضوع تكون أقرب إلى الموضوعية كلما ازداد فهمه لطلابه، الأمر الذي يستدعي أن يقترب منهم ويقيم علاقات المودة والثقة معهم، وسينشأ عن ذلك أن يكون أقدر على اختيار الخبرات المناسبة لهم وتنظيمها وإدارتها بصورة تؤدي إلى تعلمهم ونموهم"[1]. وعليه فإن المناقشة تقوم بدور هام في إنجاح عملية الاتصال داخل الصف لأنها تتيح فرصا متعددة أمام الطلبة للمشاركة الكمية والنوعية في العملية التعليمية، ومن ثم فإنها تساهم في نقل مركز العملية التعلمية من عضو هيئة التدريس الجامعي إلى الطالب. "وقد أظهرت الأعمال التي قدمها إلت Ellett دانيلسون (2011) في جامعة لويزيانا الأمريكية والتي توضح أن إشراك الطالب في عملية التعليم والتعلم أمر مطلوب وله أهميته، وفي تقرير لإدارة التربية الأمريكية بعنوان What Works ورد ما نصه: يستفيد الطلاب تعليميا عندما يتشاطر معلموهم الأفكار معهم، ويتعاونون في تنفيذ الأنشطة، ويسهم كل منهم في النمو العقلي للآخر ... فالتدريس الجيد ينشط وينجح عندما يتعاون المعلمون مع الطلاب".[2]

الجدول رقم (39): يبين مراعاة الأستاذ الفروق الفردية بين الطلبة في المستوى.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	35	%17.5
موافق	56	%28.0
محايد	31	%15.5
غير موافق	42	%21.0
غير موافق بشدة	36	%18.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (32): يبين مراعاة الأستاذ الفروق الفردية بين الطلبة في المستوى



من خلال الجدول رقم (39) يتضح بأن 28% من المبحوثين أقرون بأنهم موافقين على أن الأستاذ يراعي الفروق الفردية بين الطلبة في المستوى، في حين أن 21% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يراعي الفروق الفردية بين الطلبة في المستوى، أما 17.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يراعي الفروق الفردية بين الطلبة في المستوى، بينما 17.5% من

[1] محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون، مرجع سابق، ص264.

[2] فاطمة عبد الرحيم النوايسة: **الاتصال الانساني بين المعلم والطالب**، دار الحامد، عمان، ط1، 2012، ص129.

المبحوثين فأقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يراعي الفروق الفردية بين الطلبة في المستوى، في المقابل نجد أن 15.5% من المبحوثين قد أقروا بأنهم محايدين.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لا يمتلك مهارة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في المستوى، ويرجع ذلك لصعوبة تمييز ومعرفة الفروق العقلية بوضوح لدى الطلبة. فمن سمات التدريس الجيد مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة عند شرح الدرس، أي التعامل مع كل طالب على أنه حالة منفردة تستحق العناية والاهتمام، كما على عضو هيئة التدريس الجامعي التحرك حول الطلبة فقد تكون الحاجة لإيصال المعلومة للطلبة بطريقة جيدة تستدعي منه عدم الوقوف في مكان واحد أثناء الشرح وذلك للتأكد من استيعاب جميع الطلبة لما تم تقديمه خلال وقت المحاضرة أو الدرس، ويستحسن أيضا أن يكون حديث عضو هيئة التدريس الجامعي واضحا وبطيئا. وعليه فإن مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من المرتكزات الرئيسية لنجاح عملية التدريس، ومن بين فوائد معرفة الفروق الفردية بين الطلبة بالنسبة لعضو هيئة التدريس الجامعي ما يلي:[1]

"– تساعده على حسن اختيار الاستراتيجيات التدريسية المتمثلة في أسلوب التدريس، والوسيلة التعليمية والتقنية، وبيئة التعليم، وأنواع النشاط، وأدوات التقويم ونظام التعزيز إلى غير ذلك.

– تمكنه من إدارة الصف إدارة تعليمية مناسبة سواء أكان ذلك في صورة القيادة الديمقراطية (الشورية) أو التسلطية، وفي تزويد المتعلمين بالتعليمات والإرشادات لكل موقف صفي، وكذلك نظام الثواب والعقاب.

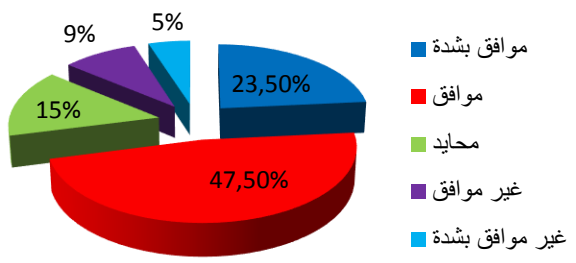
– ترشيده إلى تفعيل المتعلمين من خلال زيادة مشاركاتهم في الموقف الصفي، سواء أكانت هذه المشاركات لفظية أم ذهنية أم مهارية.

– تسهم في تمكينه من تحقيق أهدافه المخطط لها بصورة أفضل وأنسب".

الجدول رقم (40): يبين تكليف الأستاذ الطلبة بأنشطة تعليمية فردية وأخرى جماعية.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	47	%23.5
موافق	95	%47.5
محايد	30	%15.0
غير موافق	18	%9.0
غير موافق بشدة	10	%5.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (33): يبين تكليف الأستاذ الطلبة بأنشطة تعليمية فردية وأخرى جماعية



[1] ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد: **مراعاة مبادئ الفروق الفردية وتطبيقاتها في تدريس التربية الإسلامية**، دار وائل، عمان، ط1، 2005، ص28.

من خلال الجدول رقم (40) يتضح بأن 47.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يكلف الطلبة بأنشطة تعليمية فردية وأخرى جماعية، في حين أن 23.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يكلف الطلبة بأنشطة تعليمية فردية وأخرى جماعية، في المقابل نجد أن 15% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 9% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يكلف الطلبة بأنشطة تعليمية فردية وأخرى جماعية، بينما 5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يكلف الطلبة بأنشطة تعليمية فردية وأخرى جماعية.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة تكليف الطلبة بأنشطة تعليمية فردية وأخرى جماعية، وتعتبر هذه المهارة أساسية في عملية تنفيذ التدريس وتتطلب معرفة الفروق الفردية بين الطلبة ومراعاتها، والقدرة على توجيه العملية التعليمية خارج حجرة الدراسة من خلال حث الطلبة على ممارسة الأنشطة التعليمية ذاتيا. فعملية التعليم عملية مستمرة وليست مقتصرة على ما يحدث داخل الصف فقط، كما أن الوقت المخصص للدرس عادة لا يكفي لضمان مشاركة جميع الطلبة في الأنشطة التعليمية لذلك يعمد عضو هيئة التدريس الجامعي إلى تكليف الطلبة بأداء بعض الأنشطة التعليمية بصورة فردية في شكل تمارين وتطبيقات على ما تمت معالجته خلال الحصة، أو جماعية كمشروعات البحث التي تتطلب الرجوع إلى مصادر المعرفة المختلفة. هذه الأنشطة والواجبات الصفية تشكل تحديا للطلبة وتتناسب مع الفروق الفردية مما ينعكس على تفاعلهم الايجابي وتنافسهم الحر من أجل استيعاب الموضوع بدقة. ولذلك يمكن اعتبار الأنشطة التعليمية ضمن اتجاهات التعليم الفعال وجودة التعليم، كما أنها تعمل على تفعيل دور الطالب في التعلم، فلا يكون فيه متلقيا للمعلومات فقط بل مشاركا وباحثا عن المعلومة. والغرض من تكليف الطلبة بأنشطة تعليمية هو تحقيق أهداف تعليمية مختلفة منها تعزيز عملية التعلم، وتنمية عادات دراسية جيدة كالاطلاع الخارجي والبحث والاكتشاف، ويرسخ معرفة الطلبة للمادة العلمية، ويتيح لهم الفرصة لإثراء معلوماتهم وتوسيع ثقافتهم وتنمية قدراتهم المختلفة، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للطالب لتلقي الدرس المقبل بحيث يكون قادرا على أن يسهم بنشاطاته بصورة أكثر فعالية. فزيادة استقلالية الطلبة في انجاز المهام التعليمية وتشجيعهم على الأنشطة التلقائية يعزز لديهم الثقة بالنفس وتحقيق الذات.

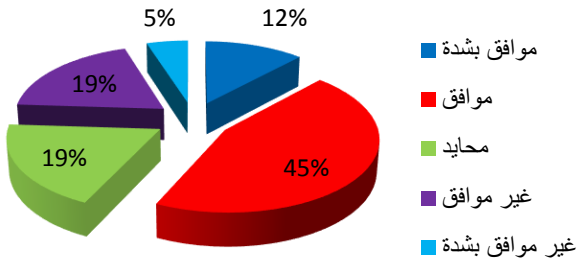
3.2- عرض وتحليل بيانات الفرضية الثالثة:

والتي مفادها: يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية إدارة الصف في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

الجدول رقم (41): يبين تهيئة الأستاذ لبيئة تعليمية داخل حجرة الدرس تحقق تعلما فعالا.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	24	%12.0
موافق	90	%45.0
محايد	38	%19.0
غير موافق	38	%19.0
غير موافق بشدة	10	%5.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (34): يبين تهيئة الأستاذ لبيئة تعليمية داخل حجرة الدرس تحقق تعلما فعالا



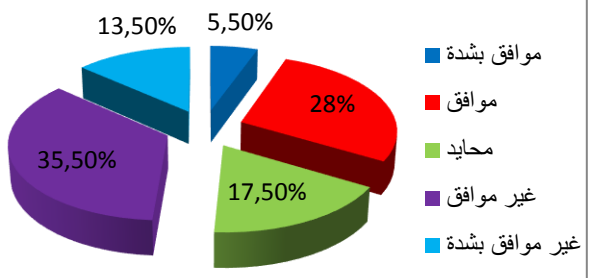
من خلال الجدول رقم (41) يتضح بأن 45% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يهيئ لبيئة تعليمية داخل حجرة الدرس تحقق تعلما فعالا، في حين أن 19% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 19% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يهيئ لبيئة تعليمية داخل حجرة الدرس تحقق تعلما فعالا، بينما 12% من المبحوثين فأقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يهيئ لبيئة تعليمية داخل حجرة الدرس تحقق تعلما فعالا، في المقابل نجد أن 5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يهيئ لبيئة تعليمية داخل حجرة الدرس تحقق تعلما فعالا.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة تهيئة بيئة تعليمية داخل حجرة الدرس تحقق تعلما فعالا، فعضو هيئة التدريس الجامعي الكفء هو الذي يجيد إدارة الصف وتهيئة البيئة التعليمية المناسبة داخل حجرة الدرس، إذ تعتبر العلاقة الجيدة بين الطالب وعضو هيئة التدريس الجامعي مؤشرا لالتزام وانضباط الطلبة داخل الصف، الأمر الذي يسمح بتوفير المناخ المناسب لسير العملية التعليمية التعلمية بنجاح وتحقيق أهدافها. وحتى يتحقق ذلك لابد على عضو هيئة التدريس الجامعي من امتلاك الشخصية القيادية القادرة على إدارة الصف الدراسي بكفاءة عالية تضمن توفر البيئة الملائمة للتفاعل التعليمي الهادف وإضفاء الجودة على الممارسة التدريسية. وتسمح تهيئة وإعداد الطلبة للموقف التعليمي من الناحية النفسية والعقلية والانفعالية من جعلهم في حالة تسمح لهم بتلقي المعارف والخبرات والمهارات بصورة سهلة ومتسلسلة ومتدرجة بعيدا عن النفور، واستثارة هممهم للتفاعل مع فعاليات الدرس والأنشطة التعليمية المختلفة.

الجدول رقم (42): يبين اهتمام الأستاذ بطريقة جلوس الطلاب في أماكنهم بشكل منظم.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	11	%5.5
موافق	56	%28.0
محايد	35	%17.5
غير موافق	71	%35.5
غير موافق بشدة	27	%13.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (35): يبين اهتمام الأستاذ بطريقة جلوس الطلاب في أماكنهم بشكل منظم



من خلال الجدول رقم (42) يتضح بأن 35.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يهتم بطريقة جلوس الطلاب في أماكنهم بشكل منظم، في حين أن 28% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يهتم بطريقة جلوس الطلاب في أماكنهم بشكل منظم، في المقابل نجد أن 17.5% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 13.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يهتم بطريقة جلوس الطلاب في أماكنهم بشكل منظم، بينما 5.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يهتم بطريقة جلوس الطلاب في أماكنهم بشكل منظم.

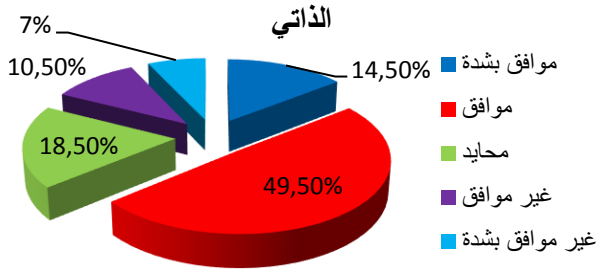
من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لا يمتلك مهارة الاهتمام بطريقة جلوس الطلبة في أماكنهم بشكل منظم، ويرجع ذلك لتأخر بداية الحصة الدراسية في بعض الأحيان وتأخر الطلبة عن الالتحاق بحجرات الدراسة نظرا لاضطرارهم لتغيير قاعات الدراسة بين الحصص والموزعة حسب التوزيع الزمني، كما أن أغلب أعضاء هيئة التدريس الجامعي يتحاشون فرض طريقة جلوس معينة على الطلبة لعدم إضاعة الوقت أو وقوع خلاف بين الطلبة لدا يترك لهم الحرية في طريقة الجلوس. لكن يجب على عضو هيئة التدريس الجامعي تحديد المكان المناسب لكل طالب وعدم السماح له بتغييره إلا لما يخدم الموقف الصفي أو الموقف التعليمي، لأن ترتيب المقاعد داخل الصف يعتمد بصورة أساسية على نوع الدرس الذي سيشرحه عضو هيئة التدريس الجامعي، سواء كانت المقاعد مرتبة ترتيبا تقليديا في صفوف أو مرتبة في صورة مجموعات فإنه الوحيد الذي يملك الحق في تحديد من سيجلس في ذلك المكان أو ذاك المكان. وتسمح طريقة تنظيم جلوس الطلبة وتحديد وترتيب المقاعد لعضو هيئة التدريس الجامعي من معرفة أسماء الطلبة بسرعة، ومن إدارة الصف بطريقة سليمة وتقليل المشكلات السلوكية داخل الصف. وتشير نتائج دراسة حديثة إلى "أن جلوس الطلبة في غرفة الصف في صفوف متوازية يزيد اهتمامهم بالدراسة والعمل الصفي بنسبة تراوحت بين 16%-24% ويؤدي بالتالي إلى ارتفاع مستوى تحصيلهم بمقدار الصف، إلا أن بعض المربين لا يؤيد هذه الدراسة إذ يرى جيمس تولي أستاذ العلوم التربوية في جامعة تبوكاس إلى أن نظام تعليم الطلبة في

مجوعات يمكن أن يشتت الطلبة ويقيد قدراتهم على الإبداع وحل المشكلات، في حين ترى مسؤولة التربية البريطانية أنه لا توجد سياسة محددة تتعلق بنمط جلوس الطلبة في غرفة الفصل، ولا يتوفر دليل مقنع يؤكد أيا من نمطي جلوس الطلبة المتوازية أو المجموعات أفضل".[1]

الجدول رقم (43): يبين غرس الأستاذ اتجاهات ايجابية في نفوس الطلاب نحو الانضباط الذاتي.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	29	%14.5
موافق	99	%49.5
محايد	37	%18.5
غير موافق	21	%10.5
غير موافق بشدة	14	%7.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (36): يبين غرس الأستاذ اتجاهات ايجابية في نفوس الطلاب نحو الانضباط الذاتي



من خلال الجدول رقم (43) يتضح بأن 49.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يغرس اتجاهات ايجابية في نفوس الطلاب نحو الانضباط الذاتي، في حين أن 18.5% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 14.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يغرس اتجاهات ايجابية في نفوس الطلاب نحو الانضباط الذاتي، بينما 10.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يغرس اتجاهات ايجابية في نفوس الطلاب نحو الانضباط الذاتي، في المقابل نجد أن 7% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يغرس اتجاهات ايجابية في نفوس الطلاب نحو الانضباط الذاتي.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة غرس اتجاهات ايجابية في نفوس الطلبة نحو الانضباط الذاتي، ويرجع ميل الطلبة نحو الانضباط الذاتي لاعتماد عضو هيئة التدريس الجامعي على مجموعة من الممارسات التي تعزز الثقة في نفوس الطلبة وتدفعهم للانضباط كالاهتمام بتوفير الجو التعليمي المناسب والمحفز لعملية التعلم، وابتعاد عضو هيئة التدريس الجامعي عن العصبية والتزامه بالرزانة، والسعي لإشراك جميع الطلبة في مختلف الأنشطة الصفية، وحسن الإنصات لآرائهم وأفكارهم واحترامها، بالإضافة لتشجيع الطلبة على البحث وتنمية مهارات التفكير بدلا من التلقي الصم أو السكوني. فنجاح العملية التعليمية مرتبط إلى حد كبير بتوفير البيئة المناسبة والملائمة للتعلم، والتي لن تتأتى إلا ببعث الثقة في نفس الطالب وحثه على الانضباط الذاتي والعمل على تطوير قدراته ومهاراته. فعضو هيئة التدريس الجامعي الكفء هو الذي يستطيع توطيد العلاقة بينه وبين طلبته من خلال فهم حاجاتهم، وتوجيه النشاطات التعليمية وتوظيفها

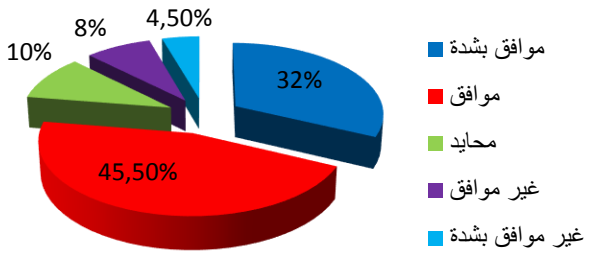
[1] ماجد خطايبة، مرجع سابق، ص.ص 42.41

لخدمة ضبط الصف لبعث الرغبة والدافع للتعلم في نفس الطالب، لأن الطالب الذي يفقد الرغبة في التعلم سيلجأ إلى الإخلال بالنظام وإثارة الفوضى ويعرقل سير الموقف التعليمي.

الجدول رقم (44): يبين تعامل الأستاذ مع الطلبة باحترام ضمن معايير المهنة وآدابها.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	64	%32.0
موافق	91	%45.5
محايد	20	%10.0
غير موافق	16	%8.0
غير موافق بشدة	09	%4.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (37): يبين تعامل الأستاذ مع الطلبة باحترام ضمن معايير المهنة وآدابها



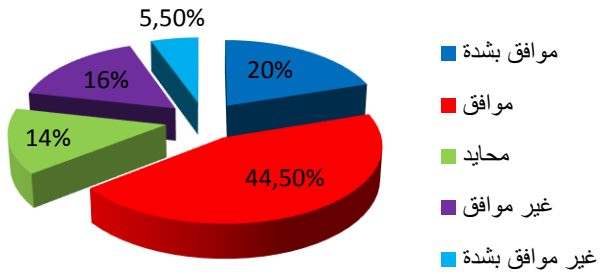
من خلال الجدول رقم (44) يتضح بأن 45.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يتعامل مع الطلبة باحترام ضمن معايير المهنة وآدابها، في حين أن 32% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يتعامل مع الطلبة باحترام ضمن معايير المهنة وآدابها، في المقابل نجد أن 10% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 8% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يتعامل مع الطلبة باحترام ضمن معايير المهنة وآدابها، بينما 4.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يتعامل مع الطلبة باحترام ضمن معايير المهنة وآدابها.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة التعامل مع الطلبة باحترام ضمن معايير المهنة وآدابها، حيث تتسم علاقة عضو هيئة التدريس الجامعي بطلبته بالاحترام واللطف والبشاشة والتسامح والنصح والثقة المتبادلة، ويتعاملون معهم باهتمام وينصتون لانشغالاتهم ويساعدونهم على تلبية احتياجاتهم وحل مشكلاتهم ويسألون عنهم أحيانا في حال غيابهم عن الحصة، الأمر الذي من شأنه أن يشعر الطلبة بالتقدير لذاتهم وللآخرين والثقة في النفس، وبالتالي احترام أساتذتهم والإقبال على المادة الدراسية والانضباط الذاتي داخل الصف، وهو ما يوفر مناخا تعليميا مناسبا يضمن نجاح العملية التعليمية التعلمية وتحقيق أهدافها. وعليه فإن احترام مشاعر الطلبة يعد أمرا مهما، لأن العمل بخلاف ذلك قد يدفع الطالب للانسحاب من الموقف التعليمي أو إعاقته.

الجدول رقم (45): يبين حرص الأستاذ على معرفة أسماء طلبته ومناداتهم بها.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	40	%20.0
موافق	89	%44.5
محايد	28	%14.0
غير موافق	32	%16.0
غير موافق بشدة	11	%5.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (38): يبين حرص الأستاذ على معرفة أسماء طلبته ومناداتهم بها



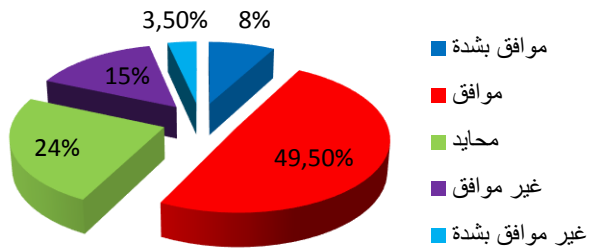
من خلال الجدول رقم (45) يتضح بأن 44.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يحرص على معرفة أسماء طلبته ومناداتهم بها، في حين أن 20% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يحرص على معرفة أسماء طلبته ومناداتهم بها، أما 16% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يحرص على معرفة أسماء طلبته ومناداتهم بها، بينما 14% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم محايدين، في المقابل نجد أن 5.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يحرص على معرفة أسماء طلبته ومناداتهم بها.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة الحرص على معرفة أسماء الطلبة ومناداتهم بها، فمن بين الأمور التي تساعد عضو هيئة التدريس الجامعي على إدارة الصف بنجاح معرفة أسماء الطلبة في الحصة الأولى وتذكرها، ومناداتهم بأحب الأسماء إليهم، فهذا ما يخلق جوا من الألفة بين الطالب وعضو هيئة التدريس الجامعي. فحينما يعرف عضو هيئة التدريس الجامعي أسماء الطلاب يصبح النظام أكثر سهولة، وهو ما يسمح له بجذب انتباه الطلبة للدرس وتوجيه الأسئلة أثناء الشرح وتحفيز أو تعزيز المواقف التعليمية الايجابية وتعديل المواقف السلبية. فمناداة أو مخاطبة عضو هيئة التدريس الجامعي للطالب باسمه يبني جسرا من المودة بينه وبين الطالب، ويحسسه بالاهتمام ويدفعه للانضباط الذاتي والمشاركة في الأنشطة التعليمية ويجعله يخجل بعد ذلك من أي سلوك يسيء إلى أستاذه.

الجدول رقم (46): يبين معالجة الأستاذ للمشكلات داخل غرفة الصف بطريقة مناسبة.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	16	%8.0
موافق	99	%49.5
محايد	48	%24.0
غير موافق	30	%15.0
غير موافق بشدة	07	%3.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (39): يبين معالجة الأستاذ للمشكلات داخل غرفة الصف بطريقة مناسبة



من خلال الجدول رقم (46) يتضح بأن 49.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يعالج المشكلات داخل غرفة الصف بطريقة مناسبة، في حين أن 24% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 15% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يعالج المشكلات داخل غرفة الصف بطريقة مناسبة، بينما 8% من المبحوثين فأقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يعالج المشكلات داخل غرفة الصف بطريقة مناسبة، في المقابل نجد أن 3.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يعالج المشكلات داخل غرفة الصف بطريقة مناسبة.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة معالجة المشكلات داخل غرفة الصف بطريقة مناسبة، إذ يحرص عضو هيئة التدريس الجامعي على المحافظة على النظام داخل الصف، وتوفير الجو المناسب لكل أجزاء الموقف التعليمي، والتصرف بحكمة في المواقف الحرجة على نحو يبعث الطمأنينة في نفوس الطلبة، وتشخيص عوامل السلوك غير السوي داخل الصف لدى بعض الطلبة حتى يتمكن من التدخل لمعالجته. فلعضو هيئة التدريس الجامعي السلطة التي قد تدمر أو تبني تقدير الطالب لذاته وعلاقاته الشخصية مع الآخرين، لدا فإن أسلوب الاتصال المناسب هو مخاطبة السلوك وليس شخصية الطالب، كما على عضو هيئة التدريس الجامعي عدم اعتبار السلوك السلبي من قبل الطالب قضية شخصية. ويرى العديد من خبراء التربية أنه لإزالة العقبات التي تجابه عضو هيئة التدريس يفضل التعامل مع أسباب المشكلة بدلا من التعامل مع أعراضها، فتحديد سبب المشكلة يسمح بمعالجة السبب وبالتالي القضاء على الأعراض. ويمكن الإشارة إلى بعض الاستراتيجيات التي يمكن لعضو هيئة التدريس الجامعي استخدامها لمعالجة المشكلات الصفية، والمتمثلة فيما يلي:[1]

"– التلميحات أو الإشارات غير اللفظية، كأن يعطي الأستاذ إشارة للطالب الذي قام بالسلوك غير السوي مثل وضع الأصبع على الفم أو هز الرأس.

[1] ماجد خطايبة وآخرون، مرجع سابق، ص.ص 60.59

– مواصلة النشاط التالي، وذلك بانتقال الأستاذ من نشاط إلى نشاط آخر وبشكل مرن مما يؤدي إلى تقليل الوقت (الميت) وهذا يتطلب التخطيط الجيد للأنشطة من قبل الأستاذ.

– الاقتراب من الطلبة، إذ يقوم الأستاذ بالاقتراب الجسمي من الطلبة المصحوب بالإشارات غير اللفظية لإيقاف السلوك غير المتأدب دون تعطيل الدرس.

– استخدام إجراء لفت انتباه الطلاب ككل، حيث يمكن للأستاذ استخدام التحرك المتمثل بلفت انتباه جميع طلاب الصف أو إعطاء نشاط أكثر فعالية لإعادة انتباه الطلاب للدرس.

– إعادة توجيه السلوك، هناك إستراتيجية فعالة لإعادة التوجيه وتتمثل في استخدام الثناء (التعزيز) العلني الجماعي والفردي على السلوك المناسب، مثلا إذا كان هناك عدد من الطلاب غير منتبهين في بداية النشاط فعلى الأستاذ أن يحدد الطلاب الذين يتصرفون بشكل فعال ويقدم لهم التعزيز كأن يقول أرى أن المجموعة الأولى تعمل بشكل جيد وهادئ، شكرا لأفراد هذه المجموعة.

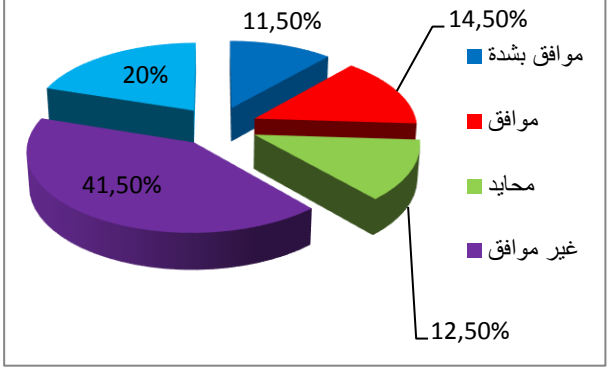
– تفقد عمل الطلبة وطرح أسئلة قصيرة، إذ قد يعكس السلوك غير الصحيح عدم استيعاب الطلبة للمهمة التعليمية وبالتالي فإن تقديم المساعدة عن طريق إيقاف النشاط وشرح المطلوب للصف كله يؤدي إلى انشغال الجميع به.

– إصدار أمر بإيقاف السلوك غير المناسب كأن يوجه الأستاذ نظره مباشرة للطالب".

الجدول رقم (47): يبين حرص الأستاذ على الالتزام بالوقت.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	40	%11.5
موافق	29	%14.5
محايد	25	%12.5
غير موافق	83	%41.5
غير موافق بشدة	40	%20.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (40): يبين حرص الأستاذ على الالتزام بالوقت



من خلال الجدول رقم (47) يتضح بأن 41.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يحرص على الالتزام بالوقت، في حين أن 20% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يحرص على الالتزام بالوقت، أما 14.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يحرص على الالتزام بالوقت، بينما 12.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم محايدين، في المقابل نجد أن 11.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يحرص على الالتزام بالوقت.

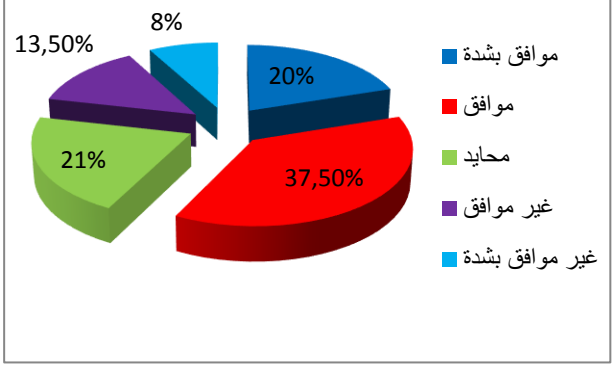
من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لا يمتلك مهارة الحرص على الالتزام بالوقت، ويتضح ذلك من خلال تأخر بعض أعضاء

هيئة التدريس الجامعي عن الحضور في الوقت المحدد للحصة، وصرف الطلبة من قاعة الدرس أو المدرج قبل الوقت المحدد أو بعده مما قد يدفع بالطلبة للتأخر عن حضور الحصة الموالية أو التغيب عنها. بالإضافة لخروج عضو هيئة التدريس الجامعي في بعض الأحيان عن موضوع الدرس إلى مواضيع جانبية أو استعجاله في الإلقاء خوفا من انقضاء زمن الحصة قبل إنهاء محتوى الدرس أو المحاضرة. وعليه يجب على عضو هيئة التدريس الجامعي إدارة الوقت بشكل دقيق والتحكم في الزمن المتاح للموقف التدريسي؛ أي التحاقه بالمحاضرة في الوقت المحدد لها باستثناء الظروف القاهرة، وصرف الطلبة من قاعة الدرس أو المدرج في الوقت المحدد، إلا في بعض الحالات الاستثنائية التي يرى فيها حاجة الطلبة للراحة بين المحاضرات لاستعادة النشاط، أو إنهاءه للدرس أو المحاضرة. بالإضافة لاستغلال زمن الحصة الدراسية استغلالا جيدا وتوزيع الأنشطة التعليمية حسب الوقت المخصص للحصة حتى لا يقف في موقف لا يحسد عليه كعجزه عن إنهاء الدرس بسبب خروجه عن الدرس في مواضيع جانبية، أو بسبب تكرار أشياء سهلة لا تحتاج للتكرار، أو إنهاء الدرس قبل نهاية الحصة بوقت طويل بسبب استعجاله في إلقائه.

الجدول رقم (48): يبين إبداء الأستاذ حماسة وحيوية داخل الصف.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	40	%20.0
موافق	75	%37.5
محايد	42	%21.0
غير موافق	27	%13.5
غير موافق بشدة	16	%8.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (41): يبين إبداء الأستاذ حماسة وحيوية داخل الصف



من خلال الجدول رقم (48) يتضح بأن 37.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يبدي حماسة وحيوية داخل الصف، في حين أن 21% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 20% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يبدي حماسة وحيوية داخل الصف، بينما 13.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يبدي حماسة وحيوية داخل الصف، في المقابل نجد أن 8% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يبدي حماسة وحيوية داخل الصف.

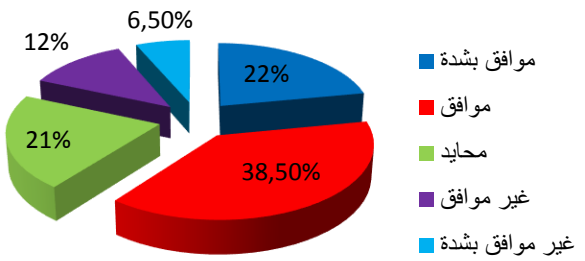
من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة إبداء الحماسة والحيوية داخل الصف، ويقصد بالحيوية نشاط عضو هيئة التدريس الجامعي وحركاته المتنوعة لانجاز المهام التدريسية المختلفة، وتظهر هذه المهارة قدرة عضو

هيئة التدريس الجامعي على التنويع من أساليب الاتصال والتفاعل اللفظية وغير اللفظية والتي يقوم بها أمام طلبته في أثناء تنفيذه لعملية التدريس بهدف الاستحواذ على اهتمامهم وانتباههم. وتتطلب هذه الحيوية عدة سلوكيات كحركة عضو هيئة التدريس الجامعي داخل الصف حركة هادفة تتناسب والموقف التعليمي وتجذب انتباه الطلبة، فجلوسه على الكرسي يجلب الملل لطلبته وحركته الكثيرة بينهم تشتت انتباههم. كما ينبغي أيضا على عضو هيئة التدريس الجامعي التأني وعدم العجلة أثناء الشرح حتى يتدبر الطلبة في المعاني والشرح ويستوعبونه ويفهمونه، فعضو هيئة التدريس الجامعي الذي يتكلم ويشرح بسرعة لا يعطي لطلبته الوقت الكافي للتفكير والتمعن فيما يقوله، وبالتالي لا يستطيعون فهم واستيعاب محتوى الدرس فيتشتت انتباههم. كما يعد إشراك عضو هيئة التدريس الجامعي لطلبته في إجراءات الدرس والنقاش من أهم المظاهر التي تدل على حيويته وحماسه في العملية التعليمية، وتبعث الحيوية والنشاط في نفوس الطلبة وتزيد من دافعيتهم للتعلم.

الجدول رقم (49): يبين امتلاك الأستاذ مهارة الاتصال والتواصل بفعالية مع الطلبة.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	44	%22.0
موافق	77	%38.5
محايد	42	%21.0
غير موافق	24	%12.0
غير موافق بشدة	13	%6.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (42): يبين امتلاك الأستاذ مهارة الاتصال والتواصل بفعالية مع الطلبة



من خلال الجدول رقم (49) يتضح بأن 38.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يمتلك مهارة الاتصال والتواصل بفعالية مع الطلبة، أما 22% من المبحوثين فأقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يمتلك مهارة الاتصال والتواصل بفعالية مع الطلبة، في حين أن 21% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، بينما 12% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يمتلك مهارة الاتصال والتواصل بفعالية مع الطلبة، في المقابل نجد أن 6.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يمتلك مهارة الاتصال والتواصل بفعالية مع الطلبة.

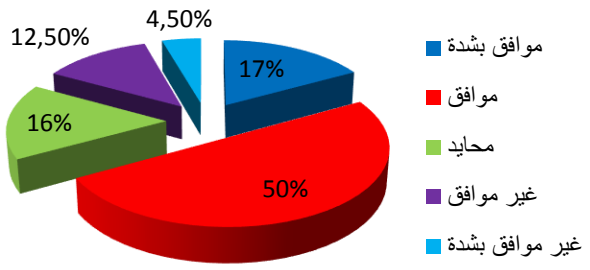
من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة الاتصال والتواصل بفعالية مع الطلبة، ويعد امتلاك عضو هيئة التدريس الجامعي لهذه المهارة شرطا أساسيا لتوصيل المادة الدراسية للطلبة، الأمر الذي يتطلب منه التحكم في اللغة وفي المهارات والسلوكات الاتصالية اللازمة لشرح المادة الدراسية بشكل يضمن للطلبة سهولة فهم محتوى المقررات الدراسية التي يدرسونها، إضافة إلى توظيف الإشارات والإيماءات والإيحاءات أثناء

الشرح والاعتماد على الأمثلة المناسبة التي تسهل على الطالب فهم محتوى الدرس، كما يتم أيضا توظيف السلوكات الاتصالية في تعديل سلوكات الطلبة داخل الصف. فعضو هيئة التدريس الجامعي الذي لا يتقن مهارات التواصل والتفاعل الصفي يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية. وقد احتلت مهارة الاتصال اهتمام العديد من البحوث والدراسات التي تستهدف تحسين الممارسات التعليمية، والتي أظهرت "أن نسبة كبيرة من المدرسين وخصوصا في المراحل العليا من التعليم يستأثرون بوقت الدرس، فالمدرس يتحدث والطلبة يستمعون وموقعه في منتصف غرفة الصف. وغالبا يبقى في هذا الموقع كي يستطيع أن يرسل رسالته إلى جميع الطلبة الذين يجلسون غالبا على شكل صفوف متوازية، وقد يعود السبب في ذلك إلى اعتقاد بعض المدرسين أن مشاركة الطلبة تقلل من إمكانية قطع المطلوب من المنهاج، حيث يرى هؤلاء المدرسين أن الفرص التي تعطى للطلبة في المشاركة في النشاطات الصفية تعيق الأهداف. وقد يعود السبب في استئثار المدرسين لجزء كبير من وقت الحصة إلى قلة امتلاكهم مهارة تنظيم عملية الاتصال".[1]

الجدول رقم (50): يبين جذب الأستاذ انتباه الطلبة للدرس.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	34	%17.0
موافق	100	%50.0
محايد	32	%16.0
غير موافق	25	%12.5
غير موافق بشدة	09	%4.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (43): يبين جذب الأستاذ انتباه الطلبة للدرس



من خلال الجدول رقم (50) يتضح بأن 50% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يجذب انتباه الطلبة للدرس، أما 17% من المبحوثين فأقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يجذب انتباه الطلبة للدرس، في حين أن 16% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، بينما 12.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يجذب انتباه الطلبة للدرس، في المقابل نجد أن 4.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يجذب انتباه الطلبة للدرس.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة جذب انتباه الطلبة للدرس، وذلك بإتباعه لأساليب تدريسية متنوعة، حيث ينوع في أسلوب الشرح حتى يستطيع جذب انتباه الطلبة وإثارة فضولهم وتحفيزهم على المشاركة في الدرس، ويرجع التفاعل الجيد بين عضو هيئة التدريس الجامعي والطلاب داخل الصف إلى أسلوب التخاطب

[1] فاطمة عبد الرحيم النوايسة، مرجع سابق، ص124.

والحوار بينهما. وبما أن عضو هيئة التدريس الجامعي هو المتحكم في العملية التعليمية داخل الصف فمن الممكن أن يعتمد أسلوبه على الليونة والمرونة في الانتقال من عملية إلى أخرى، كما يركز على المحافظة على عمل الطلبة أثناء وقت الحصة وذلك عن طريق دمجهم وإشراكهم في الأنشطة التعليمية المختلفة، فكلما زاد الوقت الذي يقضونه في الانغماس في الأنشطة التعليمية كلما تمكنوا من المادة الدراسية. وتمثل تعبيرات الوجه ونبرة الصوت أهمية كبرى في الحوار مع الطلاب حيث أنها تجعل عضو هيئة التدريس الجامعي يتأكد من جذب اهتمام الطلبة، وذلك عن طريق إجبار الطلبة على ترك كل ما في أيديهم والاستماع إلى ما يقوله باهتمام. ومن بين الإرشادات التي يمكن لعضو هيئة التدريس الجامعي الإفادة منها في جذب انتباه الطلبة ما يلي:[1]

"– بدأ الدرس بمقدمة تبين أهمية الموضوع.

– الاتفاق مع الطلبة على إشارات للتوقف عما يقومون به وتركيز الانتباه على المدرس.

– البدأ في عرض الدرس بتوجيه الأسئلة التي تثير لدى الطلبة الاهتمام بموضوع الدرس.

– اللجوء إلى استخدام الوسائل التعليمية بين الحين والآخر.

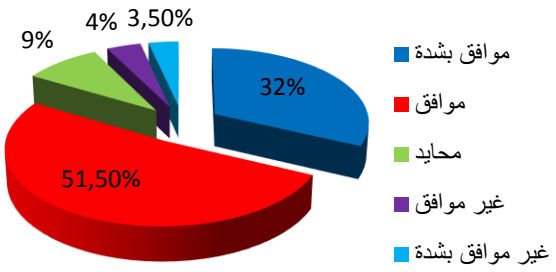
– التحرك في أرجاء غرفة الصف بين فترة وأخرى، واستخدام الإيحاءات والتعبيرات المناسبة، وتجنب الكلام بوتيرة واحدة.

– إعادة جذب انتباه بعض الطلبة للدرس عن طريق الاقتراب من أماكن جلوسهم، واستخدام أسمائهم، أو مواجهتهم بأسئلة يستطيعون الإجابة عليها".

الجدول رقم (51): يبين إجابة الأستاذ على أسئلة الطلبة واستفساراتهم.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	64	%32.0
موافق	103	%51.5
محايد	18	%9.0
غير موافق	08	%4.0
غير موافق بشدة	07	%3.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (44): يبين إجابة الأستاذ على أسئلة الطلبة واستفساراتهم



من خلال الجدول رقم (51) يتضح بأن 51.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يجيب على أسئلة الطلبة واستفساراتهم، بينما 32% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يجيب على أسئلة الطلبة واستفساراتهم، في المقابل نجد أن 9% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 4% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يجيب على أسئلة

[1] عباس نوح سليمان محمد الموسوي: **علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ**، دار الرضوان، عمان، ط1، 2015، ص101.

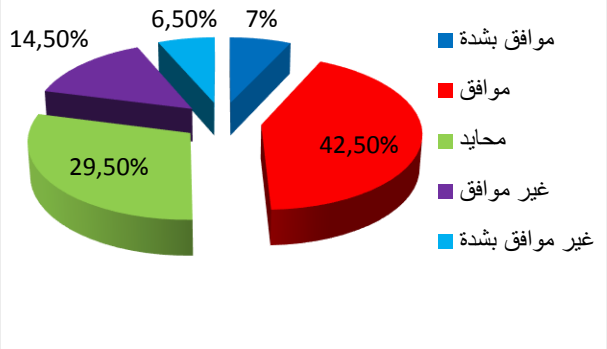
الطلبة واستفساراتهم، في حين أن 3.5% من المبحوثين أقروا بأن الأستاذ يجيب على أسئلة الطلبة واستفساراتهم.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة الإجابة على أسئلة الطلبة واستفساراتهم، إذ تعتبر الأسئلة من المكونات المهمة والرئيسية لأي تدريس ناجح، وذلك لكونها وسيلة فعالة لإثارة أفكار الطلبة. وعلى عضو هيئة التدريس الجامعي هنا إعطاء الفرصة الكافية للطلبة لجعل المناقشة الصفية مألوفة لديهم مما يدفعهم للمشاركة فيها، على اعتبار أن أفضل فهم بالنسبة للطالب هو ما يكتشفه بنفسه بمحاولات الخطأ والصواب. ويجب على عضو هيئة التدريس الجامعي أن يكون حذرا من أسئلة الطلبة المفاجئة ولا يتسرع في الإجابة الفورية عنها إلا إذا كان واثقا من إجابته. وينبغي هنا لعضو هيئة التدريس الجامعي أن يكون واسع الاطلاع في مجال تخصصه وعلى درجة كبيرة من التمكن من مادته، إضافة إلى الإلمام ببعض المعلومات العامة خارج نطاق تخصصه الأكاديمي، حتى يستطيع الإجابة على أسئلة طلبته واستفساراتهم ولا يقع في موقف محرج. ومن الأهمية أيضا أن يولي عضو هيئة التدريس الجامعي الاهتمام بالأسئلة التي يطرحها الطلبة كونها وسيلة تكشف عما يدور في عقولهم، وقد تكشف بعضها عن فهم خاطئ لبعض حقائق الدرس، وهنا ينبغي على عضو هيئة التدريس الجامعي تصحيح هذا الفهم الخاطئ.

الجدول رقم (52): يبين توزيع الأستاذ الانتباه بين إجراءات التدريس وضبط الصف.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	14	%7.0
موافق	85	%42.5
محايد	59	%29.5
غير موافق	29	%14.5
غير موافق بشدة	13	%6.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (45): يبين توزيع الأستاذ الانتباه بين إجراءات التدريس وضبط الصف



من خلال الجدول رقم (52) يتضح بأن 42.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يوزع الانتباه بين إجراءات التدريس وضبط الصف، في حين أن 29.5% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 14.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يوزع الانتباه بين إجراءات التدريس وضبط الصف، بينما 7% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يوزع الانتباه بين إجراءات التدريس وضبط الصف، في المقابل نجد أن 6.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يوزع الانتباه بين إجراءات التدريس وضبط الصف.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك نوعا ما مهارة توزيع الانتباه بين إجراءات التدريس وضبط الصف، فعندما يتم تأسيس القواعد والمعايير الايجابية الاجتماعية والتعليمية فمن الواجب على عضو هيئة التدريس الجامعي المحافظة على استمرارية هذه المعايير من خلال المحافظة على اندماج الطلبة في الأنشطة التعليمية إلى أقصى درجة والمحافظة على المناخ التعليمي المناسب. وهناك عدة طرق يجب أن يعتمد عليها عضو هيئة التدريس الجامعي لضبط الصف ويضمن في نفس الوقت إجراء فعاليات التدريس، إذ عليه أن يكون جادا منذ اليوم الأول بل من بداية الحصة الأولى في تعامله مع طلابه، وأن يعودهم كيفية الاستعداد للحصة قبل بدايتها، وأن يتفقد بنظرة ثاقبة جميع طلبته وأن يشعر كل طالب بأنه تحت سمعه وبصره، كما عليه أن يتعرف على طلابه غير المنضبطين وأن يتابعهم بدقة وأن يشعرهم بذلك. ضف إلى ذلك فإن عضو هيئة التدريس الجامعي يستخدم خلال العملية التعليمية عدة تحركات مخطط لها لتحقيق أهداف تعليمية محددة، ومن بين تحركات عضو هيئة التدريس الجامعي لتنفيذ إجراءات التدريس وضبط الصف ما يلي:

- تحركات الإلقاء: وهي قيام الأستاذ بإلقاء معلومات حول موضوع أو فكرة معينة وبذلك يكون الأستاذ هو المرسل والمتعلم (الطالب) هو المستقبل للمعلومات، وبذلك يكون الأستاذ هو محور هذا النوع من التحركات.

- تحركات العرض: وهي قيام الأستاذ بعرض أي معلومات بقصد توضيح فكرة معينة في الدرس والاعتماد هنا يكون على حاسة البصر ويكون الأستاذ هو محدد هذا النوع من التحركات.

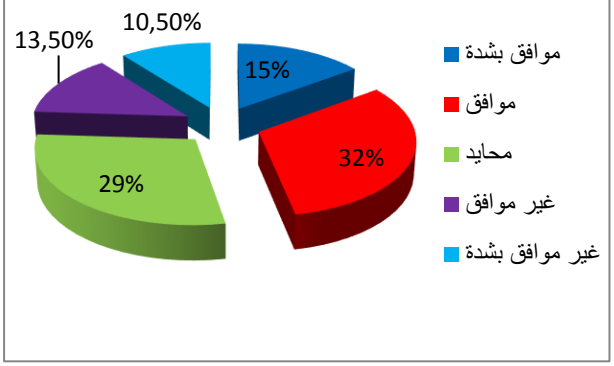
- تحركات النقاش: وهي قيام الأستاذ بتوجيه أسئلة للطلبة لاستثارتهم وخلق جو من الحوار والنقاش بين الأستاذ والطلبة حول كيفية حل موضوع الأسئلة المطروحة.

- تحركات إدارة الصف: وهي قيام الأستاذ ببعض الأمور مثل استخدام ألفاظ أو كلمات أو استخدام إشارات وحركات بقصد ضبط الصف وتنظيمه لخلق بيئة دراسية مناسبة وجو دراسي مناسب للتعلم.

الجدول رقم (53): يبين إتباع الأستاذ الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع الطلبة.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	30	%15.0
موافق	64	%32.0
محايد	58	%29.0
غير موافق	27	%13.5
غير موافق بشدة	21	%10.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (46): يبين إتباع الأستاذ الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع الطلبة



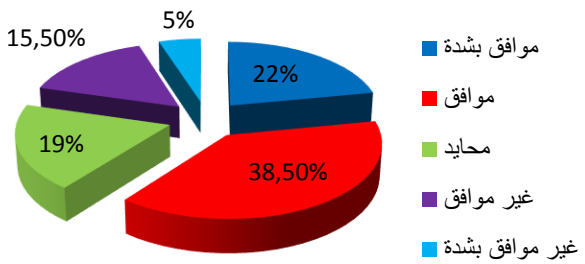
من خلال الجدول رقم (53) يتضح بأن 32% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يتبع الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع الطلبة، في حين أن 29% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 15% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يتبع الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع الطلبة، بينما 13.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يتبع الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع الطلبة، في المقابل نجد أن 10.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يتبع الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع الطلبة.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك نوعا ما مهارة إتباع الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع الطلبة، حيث أن إتباع عضو هيئة التدريس الجامعي للأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع الطلبة مؤشر على كفاءته وتمكنه من أداء مهامه بشكل يضمن تنمية المهارات والقدرات المعرفية للطلبة وإثارة دافعيتهم نحو التعلم. وعضو هيئة التدريس الجامعي الذكي هو من يقوم باختيار الأسلوب الذي من شأنه تسهيل عملية التعليم والتعلم لدى الطلبة، حيث يجب أن تتصف شخصيته بالحزم والمرونة معا وتحظى بالتقدير والاحترام، وأن يكون قدوة في كل ما يصدر منه من سلوك، وأن يحسن التصرف في معالجة المشكلات السلوكية والتعليمية أثناء الحصة، وأن يكون رحيما بالطلبة مقدرا ظروفهم وعادلا في تعامله مع جميع الطلبة.

الجدول رقم (54): يبين حرص الأستاذ على إثارة دافعية الطلبة للتعلم.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	44	%22.0
موافق	77	%38.5
محايد	38	%19.0
غير موافق	31	%15.5
غير موافق بشدة	10	%5.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (47): يبين حرص الأستاذ على إثارة دافعية الطلبة للتعلم



من خلال الجدول رقم (54) يتضح بأن 38.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يحرص على إثارة دافعية الطلبة للتعلم، بينما 22% من المبحوثين فأقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يحرص على إثارة دافعية الطلبة للتعلم، في حين أن 19% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 15.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يحرص على إثارة دافعية الطلبة للتعلم، في المقابل نجد أن 5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يحرص على إثارة دافعية الطلبة للتعلم.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة الحرص على إثارة دافعية الطلبة للتعلم، والذي يعد مؤشرا لكفاءة عضو هيئة التدريس الجامعي من خلال جعل العملية التعليمية عملية مشوقة ومفيدة ومثيرة للاهتمام، وتوفير الظروف التي تساعد على جعل التعليم فعالا وحصر انتباه الطلبة في الموقف التعليمي التعلمي وما يجري فيه من أنشطة، والمشاركة في مختلف الأنشطة التعليمية. والدافعية للتعلم هي مجموعة المشاعر التي تدفع الطالب إلى الاندماج في الأنشطة التعليمية المختلفة بما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. وعلى عضو هيئة التدريس الجامعي هنا أن ينوع في النشاطات التعليمية الهادفة وفي طرق جذب انتباه الطلبة نحوها مما يسمح بتطوير قدرات الطلبة، كما أن طريقة تقديم عضو هيئة التدريس الجامعي لمحتوى المقرر الدراسي تعمل أيضا على تشويق الطلبة للتعلم والانتباه أكثر وتبعدهم عن الملل والنفور من المادة الدراسية. ولا يوجد أسلوب واحد لاستثارة دافعية الطلبة للتعلم بل تختلف باختلاف طبيعة الطلبة وطبيعة الموقف التعليمي وطبيعة المادة وظروف تعلمها، وعلى عضو هيئة التدريس الجامعي اختيار المثير والحافز المناسب الذي يمكن أن يثير دافعية الطلبة ويحفزهم على الإقبال على التعلم والاندماج في الأنشطة التعليمية والاستمرارية فيها حتى نهاية الدرس. ومن بين الطرق التي يمكن لعضو هيئة التدريس الجامعي استخدامها لاستثارة دافعية الطلبة خلال عرض الدرس إثارة فضول الطلبة وحب الاستطلاع لديهم من خلال طرح الأسئلة المثيرة للتفكير، والتأكيد على أهمية موضوع الدرس في حياة الطلبة اليومية أو بالنسبة للمقرر الدراسي أو لفهم الموضوعات الأخرى، الترحيب بأسئلة الطلبة وتشجيعهم على توجيهها، والعمل على اكتشاف صعوبات التعلم لدى بعض الطلبة ومساعدتهم على التغلب عليها كونها تعيقهم عن الاستمرار في الأنشطة التعليمية وتدفعهم بعيدا عن الدرس. كما تبرز أيضا إستراتيجية ومهارة عضو هيئة التدريس الجامعي في استثارة دافعية الطلبة نحو التعلم في: استخدام عبارات الثناء والتشجيع، استخدام الأمثلة من واقع حياة الطلبة وأسمائهم وأماكنهم في تفسير المفاهيم العلمية، استخدام معلومات الطلبة السابقة لبناء المعلومات والمفاهيم الجديدة، استثارة التشويق والاكتشاف وحب الاستطلاع عند الطلبة، تقديم بعض الأفكار أو الفوائد العلمية والمعرفية غير المتوقعة لموضوع معين، التقليل ما أمكن من العقاب واللوم والسخرية في حالة فشل الطالب في أداء نشاط معين.

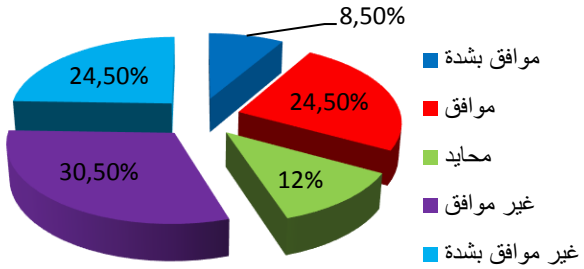
4.2- عرض وتحليل بيانات الفرضية الرابعة:

والتي مفادها: يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية استخدام الوسائل التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

الجدول رقم (55): يبين استخدام الأستاذ تقنيات التعليم الحديثة (جهاز العرض، الحاسوب ...).

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	17	%8.5
موافق	49	%24.5
محايد	24	%12.0
غير موافق	61	%30.5
غير موافق بشدة	49	%24.5
المجموع	**200**	**%100**

الجدول رقم (48): يبين استخدام الأستاذ تقنيات التعليم الحديثة (جهاز العرض، الحاسوب ...)



من خلال الجدول رقم (55) يتضح بأن 30.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يستخدم تقنيات التعليم الحديثة (جهاز العرض، الحاسوب ...)، في حين أن 24.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يستخدم تقنيات التعليم الحديثة (جهاز العرض، الحاسوب ...)، في المقابل نجد أن 24.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يستخدم تقنيات التعليم الحديثة (جهاز العرض، الحاسوب ...)، أما 12% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم محايدين، بينما 8.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يستخدم تقنيات التعليم الحديثة (جهاز العرض، الحاسوب ...).

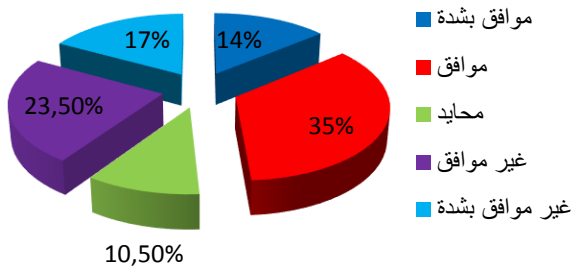
من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لا يمتلك مهارة استخدام تقنيات التعليم الحديثة (جهاز العرض، الحاسوب ...)، ويرجع ذلك لنقص هذه الإمكانيات والوسائل وكذا الفضاءات على مستوى الكلية في حال أراد عضو هيئة التدريس الجامعي توظيفها في العملية التعليمية، كما أن هناك بعض أعضاء هيئة التدريس الجامعي ينفرون من استخدام التقنيات التعليمية التكنولوجية في التدريس كونها لا تتلائم ولا تتوافق مع طبيعة المادة الدراسية التي يقومون بتدريسها، ويمكن إهدار الكثير من الوقت في حال تم استخدامها. رغم هذا يبقى توظيف واستخدام تقنيات التعليم الحديثة في العملية التدريسية أمرا هاما في الوقت الحاضر كونه أحد مؤشرات جودة العملية التدريسية، حيث تسمح الوسائل التعليمية بإثارة الدافعية للتعلم والخروج من النمطية المعتمدة في التدريس. حيث تساهم الوسائل التعليمية في إكساب الطلبة الخبرة التربوية المتكاملة لما

تحدثه من تغيير في شخصية الطالب نتيجة لما يتعلمه من معلومات وما يكتسبه من مهارات، كما تساعد على زيادة معلومات ومعارف الطلبة في وقت يقل كثيرا عن الوقت الذي تستغرقه الطريقة اللفظية.

الجدول رقم (56): يبين تنويع الأستاذ في استخدام الوسائل التعليمية التعلمية (السبورة، أجهزة العرض...) لزيادة جذب انتباه الطلبة.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	28	%14.0
موافق	70	%35.0
محايد	21	%10.5
غير موافق	07	%23.5
غير موافق بشدة	34	%17.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (49): يبين تنويع الأستاذ في استخدام الوسائل التعليمية التعلمية (السبورة، أجهزة العرض...) لزيادة جذب انتباه الطلبة.



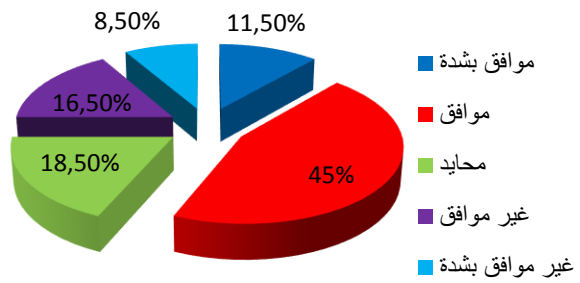
من خلال الجدول رقم (56) يتضح بأن 35% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ ينوع في استخدام الوسائل التعليمية التعلمية (السبورة، أجهزة العرض...) لزيادة جذب انتباه الطلبة، في حين أن 23.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ ينوع في استخدام الوسائل التعليمية التعلمية (السبورة، أجهزة العرض...) لزيادة جذب انتباه الطلبة، أما 17% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ ينوع في استخدام الوسائل التعليمية التعلمية (السبورة، أجهزة العرض...) لزيادة جذب انتباه الطلبة، بينما 14% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ ينوع في استخدام الوسائل التعليمية التعلمية (السبورة، أجهزة العرض...) لزيادة جذب انتباه الطلبة، في المقابل نجد أن 10.5% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة التنويع في استخدام الوسائل التعليمية التعلمية (السبورة، أجهزة العرض ...) لزيادة جذب انتباه الطلبة، فالوسائل التعليمية هي كل ما يعين عضو هيئة التدريس الجامعي على تطوير منهجية عمله والزيادة في مردوديته التدريسية، وكل ما يعين الطلبة على إثراء خبراتهم واكتسابهم لمعارف ومهارات وزيادة انتباههم وانجذابهم نحو التعلم، وتتمثل هذه الوسائل التعليمية في السبورات وأجهزة الإسقاط والحاسوب والكتب والمراجع، فهي ليست كما يعتقد البعض مساعدة على الشرح فحسب إنما هي جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية. وعليه فالوسائل التعليمية تساعد على زيادة انتباه الطلبة وقطع رتابة المواقف التعليمية وتمنع شرود ذهن الطالب، وتثير حب الاستطلاع وحفز الطلبة على المشاركة في موضوع الدرس. فحسب علماء النفس التربوي فإن التعلم يمر بثلاثة مراحل هي الانتباه، الإدراك، والفهم، وكلما زاد الانتباه زاد الإدراك وبالتالي يزيد الفهم لدى الطلبة.

الجدول رقم (57): يبين توافق الوسيلة التعليمية التي يستخدمها الأستاذ مع محتوى الدرس.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	23	%11.5
موافق	90	%45.0
محايد	37	%18.5
غير موافق	33	%16.5
غير موافق بشدة	17	%8.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (50): يبين توافق الوسيلة التعليمية التي يستخدمها الأستاذ مع محتوى الدرس



من خلال الجدول رقم (57) يتضح بأن 45% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الوسيلة التعليمية التي يستخدمها الأستاذ تتوافق مع محتوى الدرس، في حين أن 18.5% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 16.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الوسيلة التعليمية التي يستخدمها الأستاذ تتوافق مع محتوى الدرس، بينما 11.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الوسيلة التعليمية التي يستخدمها الأستاذ تتوافق مع محتوى الدرس، في المقابل نجد أن 8.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الوسيلة التعليمية التي يستخدمها الأستاذ تتوافق مع محتوى الدرس.

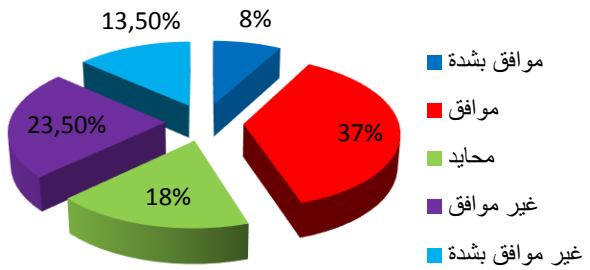
من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة توافق الوسيلة التعليمية المستخدمة مع محتوى الدرس، حيث يحرص عضو هيئة التدريس الجامعي على اختيار الوسيلة المناسبة للمتعلمين وخصائصهم وقدراتهم وفق أسس سليمة، ومعرفة مدى ما تحققه من تنوع وإثارة ووضوح وتبسيط لمحتوى الدرس ومدى ارتباطها بموضوع الدرس وأهدافه وإثراء نشاطاته، الأمر الذي يسمح بإيجاد تفاعل صفي جيد بين عضو هيئة التدريس الجامعي والطلبة ويثير اهتمامهم ورغبتهم نحو الدراسة. "وتشير الدراسات بأن للوسائل التعليمية أهمية في التسهيل على جذب انتباه الطلبة وجعلهم قادرين على استيعاب المعلومات بشكل أفضل، ممثلا ذلك في استخدام وسائل تعليمية مناسبة للموضوع، حيث يرى الباحثون في هذا المجال أن لكل وسيلة تعليمية ارتباط بموضوع الدرس من ناحية، ومستوى الطلبة معرفيا من ناحية أخرى".[1]

[1] نبيل عبد الهادي وآخرون: **التفاعل الصفي أساسياته تطبيقاته مهاراته**، دار قنديل، عمان، ط1، 2013، ص148.

الجدول رقم (58): يبين تنظيم الأستاذ السبورة بطريقة فعالة هادفة.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	16	%8.0
موافق	74	%37.0
محايد	36	%18.0
غير موافق	47	%23.5
غير موافق بشدة	27	%13.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (51): يبين تنظيم الأستاذ السبورة بطريقة فعالة هادفة



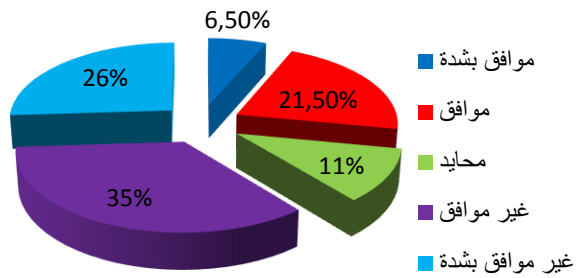
من خلال الجدول رقم (58) يتضح بأن 37% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ ينظم السبورة بطريقة فعالة هادفة، بينما 23.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ ينظم السبورة بطريقة فعالة هادفة، في المقابل نجد أن 18% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 13.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ ينظم السبورة بطريقة فعالة هادفة، في حين أن 8% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقون بشدة على الأستاذ ينظم السبورة بطريقة فعالة هادفة.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك نوعا ما مهارة تنظيم السبورة بطريقة فعالة هادفة، إذ تعد السبورة وسيلة تعليمية لا يمكن الاستغناء عنها وأفضل وأهم وسيلة تعليمية في الصف، حيث يستعملها عضو هيئة التدريس الجامعي بالتدريج مع كل خطوة من خطوات الدرس بطريقة منظمة، كما تستعمل أيضا عند تسجيل النقاط الهامة التي سترد في الدرس حتى يمكن لفت انتباه الطلبة إلى تلك النقاط والتفكير فيها وتذكرها. لدا على عضو هيئة التدريس الجامعي عند دخول الصف الحرص على مسح السبورة بأكملها، واستخدام طباشير أو قلم ذو ألوان واضحة وأن يسأل الطلبة عن مدى وضوحها، وأن يقسمها إلى عدة أقسام حسب حجم السبورة وحجم ما سيكتبه عليها مع الحرص على وضوح الخط وعدم الاعوجاج أو الميل أثناء الكتابة وتفادي الشطب ومسح الخطأ مباشرة، وإذا كان عضو هيئة التدريس الجامعي قد ملأ السبورة وأراد كتابة المزيد عليه مسح الجزء أو القسم الذي انتهى الطلبة من كتابته مع حثهم على الإسراع في الكتابة. وعليه أيضا ألا يدع ظهره بأكمله للطلبة عند الكتابة على السبورة وإنما يجب عليه إبقاء انتباهه على الطلبة حتى لا يدع لديهم فرصة للفوضى وشد انتباههم أكثر نحو الدرس، وأن يضع خطوطا تحت النقاط الرئيسية أو الهامة لجلب أنظار الطلبة لها. وعليه يمكن للسبورة أن تقوم بوظائف مهمة في العملية التعليمية، وخاصة إذا أحسن عضو هيئة التدريس الجامعي التخطيط لاستخدامها وتوظيفها بشكل فعال، حيث تعد همزة الوصل بينه وبين طلبته.

الجدول رقم (59): يبين توظيف الأستاذ تقنية الحاسوب في تسيير تعلم الطلبة.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	13	%6.5
موافق	43	%21.5
محايد	22	%11.0
غير موافق	70	%35.0
غير موافق بشدة	52	%26.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (52): يبين توظيف الأستاذ تقنية الحاسوب في تسيير تعلم الطلبة



من خلال الجدول رقم (59) يتضح بأن 35% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يوظف تقنية الحاسوب في تسيير تعلم الطلبة، في حين أن 26% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يوظف تقنية الحاسوب في تسيير تعلم الطلبة، أما 21.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يوظف تقنية الحاسوب في تسيير تعلم الطلبة، بينما 11% من المبحوثين فأقروا بأنهم محايدين، في المقابل نجد أن 6.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يوظف تقنية الحاسوب في تسيير تعلم الطلبة.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لا يمتلك مهارة توظيف تقنية الحاسوب في تسيير تعلم الطلبة، ويرجع ذلك إما لعدم تحبيذ عضو هيئة التدريس الجامعي لاستعمال الحاسوب كوسيلة تعليمية، أو لغياب الإمكانيات اللازمة لتوظيفها في التعليم، بالإضافة إلى طبيعة مواضيع بعض المقررات الدراسية التي لا تتطلب بالضرورة توظيف هذه الوسيلة. كما أن توظيف الحاسوب كوسيلة تعليمية من شأنه أن يحد من درجة التفاعل ما بين عضو هيئة التدريس الجامعي والطالب أثناء عرض وتقديم محتوى المادة الدراسية، كما قد يضفي نوعا من الجمود والرتابة على العملية التعليمية التعلمية. رغم هذا لا يمكن أن ننفي أهمية ودور استخدام تقنية الحاسوب في نجاح عملية التدريس خاصة في التخصصات العلمية والتقنية، إذ يعتبر الحاسوب أحد أهم مصادر التعليم في العصر الحديث كونه أحدث نقلة نوعية في مجال التعليم من خلال الانتقال من التعليم التقليدي التلقيني إلى التعليم الحديث الالكتروني. وقد أثبت الدراسات والأبحاث أن الكمبيوتر يتميز بخصائص ومميزات جعلت من استخدامه في التعليم وسيطا تعليميا جيدا، وبناء بيئة تعليمية نشطة مليئة بالتقنية والحيوية تعمل على زيادة تحصيل الطلبة للمعارف. ومن بين مزايا استخدام الكمبيوتر في التعليم ما يلي:[1]

[1] حمدي أحمد محمود حامد: **تكنولوجيا الوسائط التعليمية المتعددة وتدريس الدراسات الاجتماعية**، دار الراية، عمان، ط1، 2013، ص87.

"– تنمية مهارات الطلاب لتحقيق الأهداف التعليمية وإمكانية حل المشكلات التي تواجه المدرس داخل الفصل كزيادة عدد الطلاب أو قلة الوقت المخصص للدراسة.

– تنمية اتجاهات الطلاب نحو بعض المواد الدراسية المعقدة وإجراء العديد من المناقشات بين المدرس وطلابه.

– عرض الموضوعات ذات المفاهيم المرئية أو المصورة كالخرائط والرسوم البيانية بألوانها الطبيعية.

– توفير بيئة تعليمية تفاعلية بالتحكم والتعرف على نتائج المدخلات في الحال بجانب التغلب على مشكلة الفروق الفردية بين الطلاب.

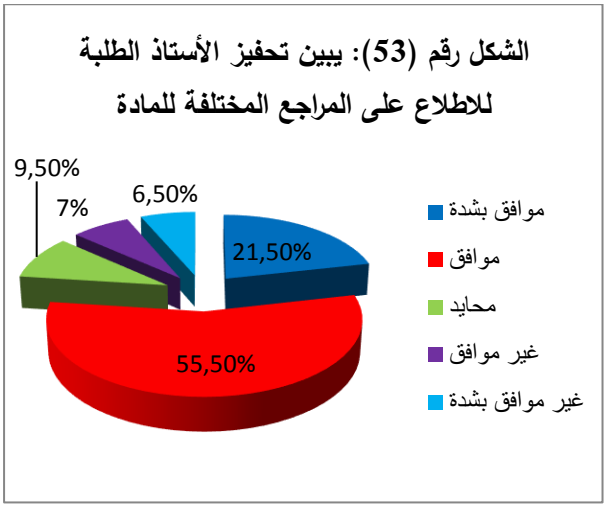
– رفع مستوى متوسط تحصيل الطلاب لبعض المواد وذلك بإتاحة الكم الكبير من التدريبات التي يمارسها المتعلم مع الحاسوب ووجود تغذية راجعة (Feedback).

– تشجيع الطلاب على العمل لفترة طويلة ودون ملل وذلك لأن البرامج التي تعتمد على العمل الجماعي تعتبر أكثر فعالية وتوافقا بالنسبة للطلاب مع نظام الفصل المدرسي والأنشطة المصاحبة لعملية التدريس".

الجدول رقم (60): يبين تحفيز الأستاذ الطلبة للاطلاع على المراجع المختلفة للمادة.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	43	%21.5
موافق	111	%55.5
محايد	19	%9.5
غير موافق	14	%7.0
غير موافق بشدة	13	%6.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (53): يبين تحفيز الأستاذ الطلبة للاطلاع على المراجع المختلفة للمادة



من خلال الجدول رقم (60) يتضح بأن 55.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يحفز الطلبة للاطلاع على المراجع المختلفة للمادة، بينما 21.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يحفز الطلبة للاطلاع على المراجع المختلفة للمادة، في المقابل نجد أن 9.5% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 7% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يحفز الطلبة للاطلاع على المراجع المختلفة للمادة، في حين أن 6.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يحفز الطلبة للاطلاع على المراجع المختلفة للمادة.

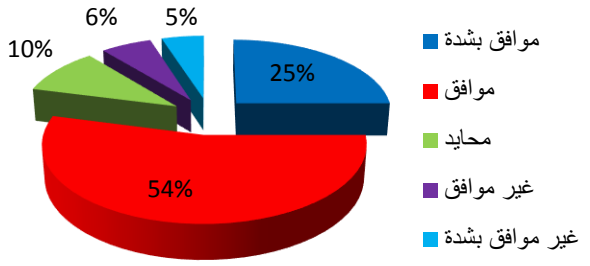
من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة تحفيز الطلبة للاطلاع على المراجع المختلفة للمادة، مما يجعل من الكتاب أحد المصادر الأساسية للتعليم وذلك لزيادة المعرفة والحصول على المزيد من المعلومات حول موضوع

الدرس، أو للبحث عن إجابات للأسئلة والمشكلات التي تثار خلال الدرس، أو لكتابة تقارير البحث حول بعض الموضوعات المرتبطة بالدرس أو المادة الدراسية. وعلى عضو هيئة التدريس الجامعي هنا أن يكون قادرا على مجاراة الكم الهائل من المعرفة الحديثة، ويرشد طلبته إلى مصادر المعرفة المختلفة والتي تسهم في تنمية مهاراتهم في القراءة والفهم والنقد والتفسير والتعبير. مما يجعل من الكتب الجامعية مصدرا مهما للمعرفة العلمية بمختلف جوانبها التي يراد من الطلبة فهمها، فهي ليست مجرد وسيلة يستعان بها في التدريس بل هي صلب التدريس نفسه وهي الدروس بعينها، إذ تمثل مصدرا رئيسيا من مصادر التعلم، وتسهل الحصول على المعرفة في مختلف المواد الدراسية، وتعرض المادة العلمية بطريقة منظمة ومرتبة. وعليه فإن الكتاب الجامعي هو جوهر عملية التعلم وحلقة الوصل بين المدرس والطالب، فهو الذي يحتوي على أساسيات المقرر الدراسي، ويساعد الطلبة على إعداد بحوثهم وبلوغ ما ينبغي تعلمه، وأعضاء هيئة التدريس الجامعي على ما ينبغي تعليمه.

الجدول رقم (61): يبين تشجيع الأستاذ الطلبة على استخدام المكتبة الجامعية كمصدر من مصادر التعليم.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	50	%25.0
موافق	108	%54.0
محايد	20	%10.0
غير موافق	12	%6.0
غير موافق بشدة	10	%5.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (54): يبين تشجيع الأستاذ الطلبة على استخدام المكتبة الجامعية كمصدر من مصادر التعليم



من خلال الجدول رقم (61) يتضح بأن 54% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يشجع الطلبة على استخدام المكتبة الجامعية كمصدر من مصادر التعليم، في حين أن 25% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يشجع الطلبة على استخدام المكتبة الجامعية كمصدر من مصادر التعليم، في المقابل نجد أن 10% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 6% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يشجع الطلبة على استخدام المكتبة الجامعية كمصدر من مصادر التعليم، بينما 5% من المبحوثين فأقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يشجع الطلبة على استخدام المكتبة الجامعية كمصدر من مصادر التعليم.

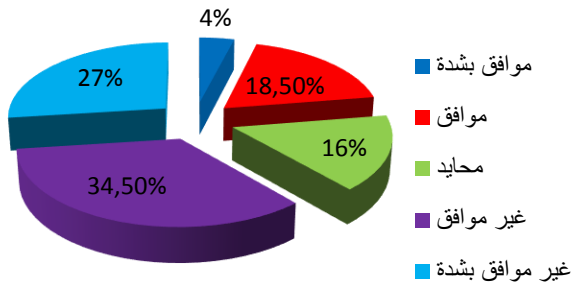
من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة تشجيع الطلبة على استخدام المكتبة الجامعية كمصدر من مصادر التعليم، إذ تعد المكتبة الجامعية بما تتوفر عليه من مراجع وكتب أداة رئيسية وأساسية في العملية التعليمية، حيث

يحرص عضو هيئة التدريس الجامعي على حث الطلبة على استخدام المكتبة الجامعية للحصول على المراجع المناسبة لإعداد بحوثهم ومذكرات التخرج أو التحضير لدروسهم، وتساعدهم في مراجعة وحفظ المادة الدراسية واللجوء إليها في الامتحانات، كما يشجعهم على المطالعة كونها تتيح للطالب تنمية قدراته المعرفية وتوسيع دائرة معارفه عن الموضوعات التي يدرسها. وعليه فإن المكتبات الجامعية أنشأت لتدعم عملية التدريس والبحث العلمي، حيث تضم بين رفوفها الكتب بأشكالها المختلفة، الدوريات العامة والمتخصصة، المراجع العامة والمتخصصة، الموسوعات والمعاجم والقواميس، المذكرات والرسائل الجامعية وكافة المصادر التي تساعد الطلبة في الدراسة والتحضير وكتابة البحوث وإعداد مذكرات التخرج. ويمكن تعريف المكتبة الجامعية بأنها "مرفق معلومات ينشأ داخل الجامعة ويدار ويمول من قبلها بغية جمع وإتاحة أوعية المعلومات وتنظيمها وتجهيزها لتقديم خدمات المعلومات المختلفة لمجتمع المستفيدين من المجتمع الجامعي".[1]

الجدول رقم (62): يبين استخدم الأستاذ برنامج power point لتقديم الدرس.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	08	%4.0
موافق	37	%18.5
محايد	32	%16.0
غير موافق	06	%34.5
غير موافق بشدة	54	%27.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (55): يبين استخدم الأستاذ برنامج power pointلتقديم الدرس



من خلال الجدول رقم (62) يتضح بأن 34.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يستخدم برنامج power point لتقديم الدرس، بينما 27% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يستخدم برنامج power point لتقديم الدرس، في حين أن 18.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يستخدم برنامج power point لتقديم الدرس، أما 16% من المبحوثين فأقروا بأنهم محايدين، في المقابل نجد أن 4% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يستخدم برنامج power point لتقديم الدرس.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لا يمتلك مهارة استخدام برنامج power point لتقديم الدرس، ويرجع ذلك لتفضيل أغلب أعضاء هيئة التدريس الجامعي الاعتماد على أساليب التدريس التقليدية كالإلقاء لتقديم محتوى المقررات

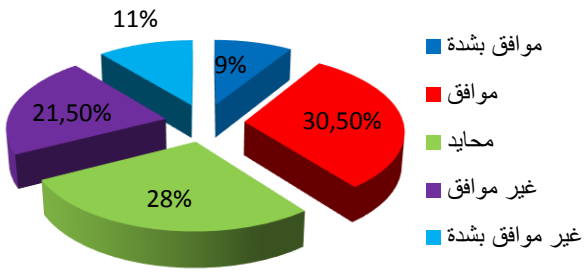
[1] السعيد مبروك إبراهيم: **إدارة المكتبات الجامعية في ضوء اتجاهات الإدارة المعاصرة**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ط1، 2012، ص41.

الدراسة، خاصة وأن منهم من لا يمتلك مهارة التحكم في البرمجيات. ويجب أن نؤكد هنا على أهمية توظيف برامج الحاسوب كبرنامج Word، Excel، Power point في العملية التعليمية كونها تتيح لعضو هيئة التدريس الجامعي تصميم محتوى الدرس وتجزئته ليتم تقديمه وعرضه بشكل مترابط ومتناسق يسهل على الطلبة فهم واستيعاب واكتساب عناصره، خاصة وأن هذه البرمجيات من شأنها أن تضيف بعدا جماليا لعملية تقديم وشرح الدرس وتجذب انتباه الطلبة بشكل أكبر، مما يسمح برفع وتطوير كفاءتهم المعرفية.

الجدول رقم (63): يبين تمكن الأستاذ من استخدام جهاز العرض.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	18	%9.0
موافق	61	%30.5
محايد	56	%28.0
غير موافق	43	%21.5
غير موافق بشدة	22	%11.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (56): يبين تمكن الأستاذ من استخدام جهاز العرض



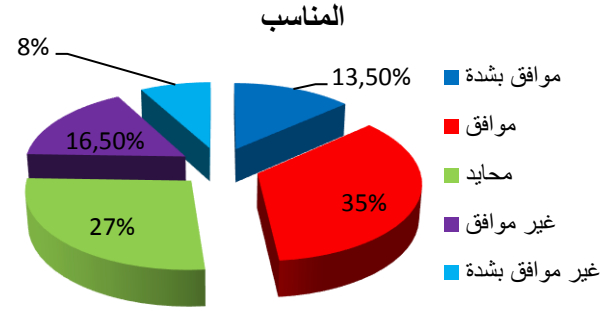
من خلال الجدول رقم (63) يتضح بأن 30.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ متمكن من استخدام جهاز العرض، في حين أن 28% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 21.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ متمكن من استخدام جهاز العرض، بينما 11% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ متمكن من استخدام جهاز العرض، في المقابل نجد أن 9% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ متمكن من استخدام جهاز العرض.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لا يمتلك مهارة استخدم جهاز العرض، ويرجع ذلك لعدم امتلاكهم لمهارة استخدام هذه التقنية في العملية التدريسية، وهو ما أكدته معايشة الطلبة لأساتذتهم خلال الممارسة التدريسية داخل الصف، بالإضافة لغياب الفضاءات والإمكانيات اللازمة بالكلية من أجل توظيف هذه التقنية في العملية التعليمية من قبل عضو هيئة التدريس الجامعي، والتي بقيت تقتصر بشكل خاص على التخصصات العلمية والتقنية. ويعد امتلاك عضو هيئة التدريس الجامعي لمهارة استخدام تقنيات التعليم الالكتروني وبرمجياته مؤشرا هاما لتحقيق الجودة في العملية التدريسية، فالتواصل الجيد في الموقف التعليمي من خلال استخدام جهاز العرض كفيل بتوفير بيئة تعليمية جيدة لتقديم المقررات الدراسية وتسهيل وصول المعلومة للطلبة.

الجدول رقم (64): يبين استخدام الأستاذ الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	27	%13.5
موافق	70	%35.0
محايد	54	%27.0
غير موافق	33	%16.5
غير موافق بشدة	16	%8.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (57): يبين استخدام الأستاذ الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب



من خلال الجدول رقم (64) يتضح بأن 35% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يستخدم الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب، في حين أن 27% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 16.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يستخدم الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب، بينما 13.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يستخدم الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب، في المقابل نجد أن 8% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يستخدم الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك نوعا ما مهارة استخدام الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب، فالوسائل التعليمية هي وسائط تربوية يستعين بها عضو هيئة التدريس الجامعي لإحداث عملية التعلم من خلال مساعدة الطلبة على اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات بصورة مشوقة ومثيرة لحواسه المختلفة. حيث تستخدم الوسائل التعليمية لتقديم المادة الدراسية بأسلوب مشوق واستكمال نواحي النقص فيها، وتقوية الإدراك الحسي وتحقيق الفهم ولا تستخدم إلا في الوقت المناسب والملائم وإزالتها حال الانتهاء منها كجهاز العرض مثلا لكي لا تكون عنصر تشتيت للطلبة. ويجب على عضو هيئة التدريس الجامعي عدم المبالغة في استخدام الوسيلة التعليمية لأن ذلك يؤثر على درجة الانتباه حيث يؤدي إلى تشتيت الانتباه. وقد ذكر سبنير Spenear أن على عضو هيئة التدريس الجامعي أن يسأل نفسه ثلاثة أسئلة قبل اختياره لوسيلة تعليمية ما، وهي:[1]

"– ما مدى قابلية الوسيلة للتطبيق؟

– ما مدى ملائمة الوسيلة لخصائص الطلبة؟

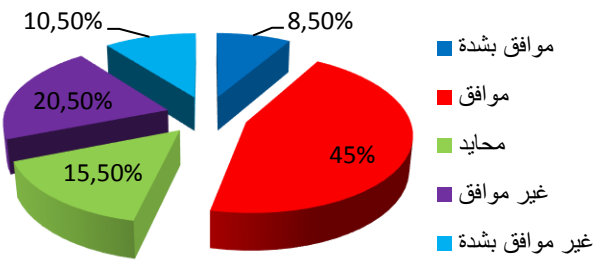
– ما النشاطات التعليمية التي ستوظف الوسيلة فيها؟".

[1] فوزي فايز اشتيوة، ربحي مصطفى عليان: **تكنولوجيا التعليم (النظرية والممارسة)**، دار صفاء، عمان، ط2، 2015، ص69.

الجدول رقم (65): يبين تشجيع الأستاذ للطلبة على استخدام المكتبات الالكترونية كمصدر للوصول إلى المعلومة.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	17	%8.5
موافق	90	%45.0
محايد	31	%15.5
غير موافق	41	%20.5
غير موافق بشدة	21	%10.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (58): يبين تشجيع الأستاذ للطلبة على استخدام المكتبات الالكترونية كمصدر للوصول إلى المعلومة



من خلال الجدول رقم (65) يتضح بأن 45% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يشجع الطلبة على استخدام المكتبات الالكترونية كمصدر للوصول إلى المعلومة، أما 20.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يشجع الطلبة على استخدام المكتبات الالكترونية كمصدر للوصول إلى المعلومة، في المقابل نجد أن 15.5% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، بينما 10.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يشجع الطلبة على استخدام المكتبات الالكترونية كمصدر للوصول إلى المعلومة، في حين أن 8.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يشجع الطلبة على استخدام المكتبات الالكترونية كمصدر للوصول إلى المعلومة.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة تشجيع الطلبة على استخدام المكتبات الالكترونية كمصدر للوصول إلى المعلومة، ويرجع ذلك لكون المكتبات الالكترونية المتاحة على شبكة الانترنت إحدى المصادر الهامة للوصول إلى المعلومة، نظرا لاحتوائها على معلومات عديدة ومتنوعة تخدم جميع التخصصات التعليمية. حيث يمكن للطلبة استخدامها كمصدر للمعرفة لتحضير دروسهم، ومرجع هام لانجاز البحوث الموكلة إليهم وإعداد مذكرات التخرج بالنسبة للطلبة المقبلين على التخرج خاصة في ظل الشكاوي المتكررة للطلبة من عدم توفر أو نقص المراجع والكتب بمكتبة الكلية. فالمكتبات الالكترونية أصبحت اليوم عنصرا مهما في التعليم الجامعي، فهي المكان الطبيعي الذي يرتاده المتعلم لتلبية حاجاته من المعلومات بأوعيتها المختلفة كونها تتسم بسهولة الوصول إلى المعلومة، ولها دور مهم في تحسين العملية التعليمية. في حين أن بعض أعضاء هيئة التدريس الجامعي يتحاشون استخدام المكتبات الالكترونية وينصحون طلبتهم بعدم الاعتماد عليها لأن بعض المصادر والمراجع الالكترونية المنشورة على الانترنت لا تحظى بالموثوقية، كما أنها تضر بالأمانة العلمية وتعود الطلبة على السرقات العلمية للبحوث الجاهزة، وتكرس الإتكالية

والكسل في البحث والوصول إلى المعلومة. وهناك عدد من الأهداف التي تسعى المكتبة الالكترونية المعاصرة إلى تحقيقها، يمكننا أن نحدد أهمها فيما يلي:[1]

"- تأمين نوعية المعلومات وكميتها المطلوبة وإمدادها للمستفيدين والمستخدمين الفعليين، وكذلك المحتملين منهم، من خلال الخدمات المتطورة التي تقدمها المكتبة الالكترونية.

- نظرا لأن البحث العلمي هو رأس الرمح في حركة المجتمعات المعاصرة المتطورة، لدا فإن المكتبة الالكترونية تشجع البحث العلمي وتدعمه، بما تؤمنه للباحثين من معلومات وتسهيلات وخدمات.

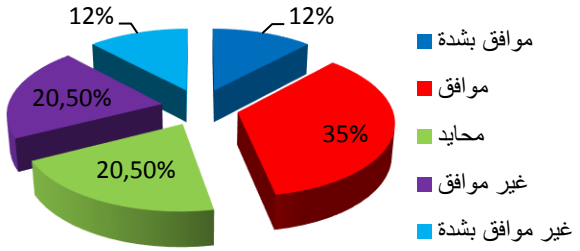
- تسعى المكتبة الالكترونية إلى تشجيع التعلم الذاتي والتعلم المستمر للمستفيدين، كجزء مهم من خدمات المجتمع، إلى جانب الخدمات الأخرى التي يحتاجها.

- متابعة التطورات التكنولوجية والمصادر الالكترونية المستجدة عبر الانترنت والوسائط الالكترونية الأخرى".

الجدول رقم (66): يبين استخدام الأستاذ الوسيلة التعليمية التي تخاطب أكبر عدد ممكن من الحواس.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	24	%12.0
موافق	70	%35.0
محايد	41	%20.5
غير موافق	41	%20.5
غير موافق بشدة	24	%12.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (59): يبين استخدام الأستاذ الوسيلة التعليمية التي تخاطب أكبر عدد ممكن من الحواس



من خلال الجدول رقم (66) يتضح بأن 35% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يستخدم الوسيلة التعليمية التي تخاطب أكبر عدد ممكن من الحواس، في حين أن 20.5% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 20.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يستخدم الوسيلة التعليمية التي تخاطب أكبر عدد ممكن من الحواس، بينما 12% من المبحوثين فأقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يستخدم الوسيلة التعليمية التي تخاطب أكبر عدد ممكن من الحواس، في المقابل نجد أن 12% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يستخدم الوسيلة التعليمية التي تخاطب أكبر عدد ممكن من الحواس.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك نوعا ما مهارة استخدام الوسيلة التعليمية التي تخاطب أكبر عدد ممكن من الحواس، حيث تساعد الوسيلة التعليمية على اختيار المعلومات وتمييزها وذلك من خلال إشراك أكثر من حاسة،

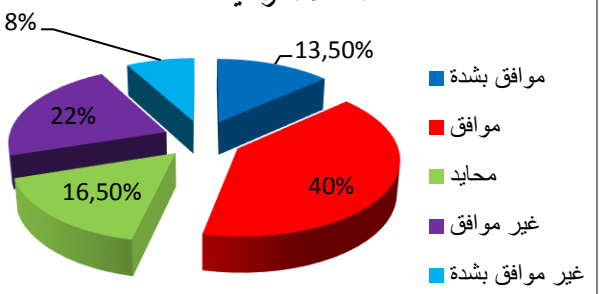
[1] ربحي مصطفى عليان، إيمان فاضل السامرائي: **المصادر الالكترونية للمعلومات**، دار اليازوري، عمان، 2014، ص287.

مما يساعد على سرعة الإدراك وتحقيق الفهم بالنسبة للطالب. فالوسيلة التعليمية تعمل على بقاء أثر الخبرات التعليمية، فالطالب الذي يكتسب الخبرة عن طريق مشاهدتها على أرض الواقع أو يرى صورة بديلة لها من الصعب عليه نسيانها بخلاف الذي يحفظها دون مشاهدتها، كما أنها تجعل الطالب يثق بما يتعلمه لأنه شاهد ذلك بحواسه ولأنه مارسه واقعيا.

الجدول رقم (67): يبين حرص الأستاذ على استخدام الوسائل التعليمية التي تناسب وتخدم المادة الدراسية.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	27	%13.5
موافق	80	%40.0
محايد	33	%16.5
غير موافق	44	%22.0
غير موافق بشدة	16	%8.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (60): يبين حرص الأستاذ على استخدام الوسائل التعليمية التي تناسب وتخدم المادة الدراسية



من خلال الجدول رقم (67) يتضح بأن 40% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يحرص على استخدام الوسائل التعليمية التي تناسب وتخدم المادة الدراسية، في حين أن 22% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يحرص على استخدام الوسائل التعليمية التي تناسب وتخدم المادة الدراسية، في المقابل نجد أن 16.5% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 13.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يحرص على استخدام الوسائل التعليمية التي تناسب وتخدم المادة الدراسية، بينما 8% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يحرص على استخدام الوسائل التعليمية التي تناسب وتخدم المادة الدراسية.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة استخدام الوسائل التعليمية التي تناسب وتخدم المادة الدراسية، فعلى الوسيلة التعليمية أن تلبي وتلائم محتوى المنهج وأنشطته، وطريقة التدريس وتحقيق الأهداف التعليمية حتى تساعد على تحقيق التعلم السهل والممتع، وإلا خرجت عن الهدف الأساسي لاستخدامها. ويرى دول اديجر (Dale Edgar) "بأن الوسيلة التعليمية الناجحة التي لها صفات أساسية في استثارة انتباه الطلبة، وتجعلهم قادرين على متابعة الموضوعات المطروحة ضمن الدرس دون ملل، وتجعلهم أكثر فعالية في تشكيل صورهم الذهنية حيث تساعدهم على ربط الدرس بالواقع مما يساعدهم ذلك على عدم النسيان وكذلك الاستمتاع بجو الحصة الصفية"[1] . حيث يلجأ عضو هيئة التدريس الجامعي الكفء لاستخدام الوسيلة

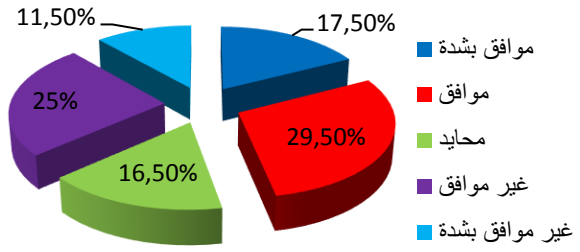
[1] نبيل عبد الهادي وآخرون، مرجع سابق، ص150.

التعليمية المناسبة التي تنمي الميول الايجابية لدى الطلبة نحو المادة الدراسية لتوضيح وتبسيط وتفسير الأفكار والمعلومات وغيرها مما تحتويه مادة الدرس واستكمال نواحي النقص في تعلم الطلبة للمادة وفهمها، والمساهمة في ترتيب المادة التعليمية وتقديمها بأسلوب مشوق يبعث على الاهتمام ويؤدي إلى زيادة متعة التعلم.

الجدول رقم (68): يبين حرص الأستاذ على تدريب الطلبة على الوسيلة التعليمية ويكسبهم مهارات استخدامها بشكل جيد.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	35	%17.5
موافق	59	%29.5
محايد	33	%16.5
غير موافق	50	%25.0
غير موافق بشدة	23	%11.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (61): يبين حرص الأستاذ على تدريب الطلبة على الوسيلة التعليمية ويكسبهم مهارات استخدامها بشكل جيد



من خلال الجدول رقم (68) يتضح بأن 29.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يحرص على تدريب الطلبة على الوسيلة التعليمية ويكسبهم مهارات استخدامها بشكل جيد، في حين أن 25% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يحرص على تدريب الطلبة على الوسيلة التعليمية ويكسبهم مهارات استخدامها بشكل جيد، أما 17.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يحرص على تدريب الطلبة على الوسيلة التعليمية ويكسبهم مهارات استخدامها بشكل جيد، بينما 16.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم محايدين، في المقابل نجد أن 11.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يحرص على تدريب الطلبة على الوسيلة التعليمية ويكسبهم مهارات استخدامها بشكل جيد.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك نوعا ما مهارة تدريب الطلبة على الوسيلة التعليمية وإكسابهم مهارات استخدامها بشكل جيد، حيث يحاول عضو هيئة التدريس الجامعي غرس اتجاهات ايجابية في نفوس الطلبة نحو التعليم الالكتروني واستخدام الوسائل التعليمية في التعليم كالكمبيوتر وشبكة الانترنت وتوظيف هذه التكنولوجيا الرقمية للوصول إلى المعلومة في ظل الزخم المعلوماتي في جميع فروع المعرفة، خاصة وأن التوجهات الحديثة في مجال التعليم تتجه نحو التعليم الالكتروني. أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي الرافضين لاعتماد الوسائل التعليمية الحديثة في مجال التعليم فيبررون موقفهم بنقص الإمكانيات

والظروف المادية للطالب، إضافة إلى كون هذا النوع من التعليم يقتل روح الإبداع والمبادرة لدى الطالب، ويشجعه على التكاسل والإتكالية والاعتماد على كل ما هو جاهز.

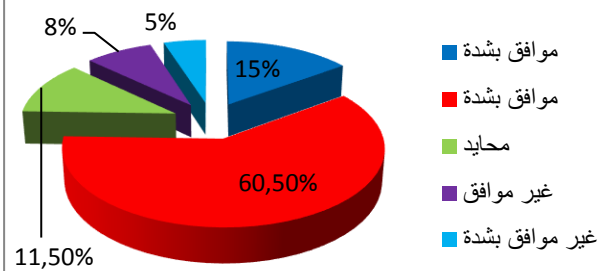
5.2- عرض وتحليل بيانات الفرضية الخامسة:

والتي مفادها: يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية التقويم في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

الجدول رقم (69): يبين توضيح الأستاذ للطلبة معايير تقويم الواجبات التي يكلفون بها.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	30	%15.0
موافق	121	%60.5
محايد	23	%11.5
غير موافق	16	%8.0
غير موافق بشدة	10	%5.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (62): يبين توضيح الأستاذ للطلبة معايير تقويم الواجبات التي يكلفون بها



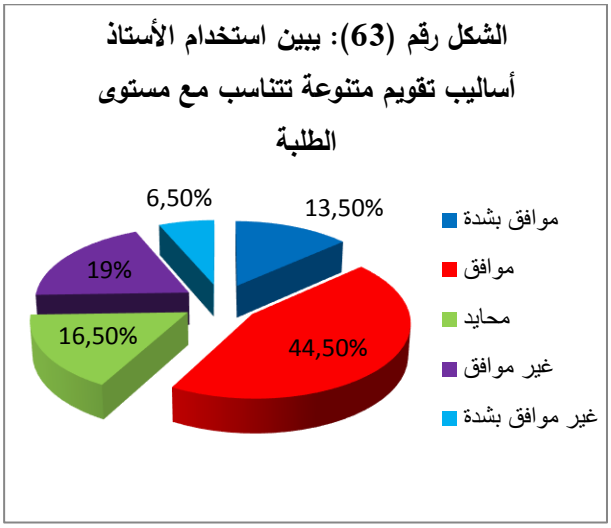
من خلال الجدول رقم (69) يتضح بأن 60.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يوضح للطلبة معايير تقويم الواجبات التي يكلفون بها، في حين أن 15% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يوضح للطلبة معايير تقويم الواجبات التي يكلفون بها، في المقابل نجد أن 11.5% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 8% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يوضح للطلبة معايير تقويم الواجبات التي يكلفون بها، بينما 5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يوضح للطلبة معايير تقويم الواجبات التي يكلفون بها.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة توضيح للطلبة معايير تقويم الواجبات التي يكلفون بها، لأنه في بعض الأحيان من الصعب على الطلبة تحقيق أهداف المقرر الدراسي من خلال الاعتماد على معيار واحد للتقويم وقياس مدى فهم الطلبة لموضوعات المادة الدراسية والذي عادة ما يكون على شكل اختبار كتابي، لدا يلجأ عضو هيئة التدريس الجامعي لمعايير أخرى للتقويم مثل المشاركة في الحوار والمناقشة، تقديم تقرير أو بحث أو ملخص عن أحد الموضوعات التي تم تناولها أو المقررة في المقرر الدراسي، الالتزام بالحضور والانضباط داخل الصف. حيث يقوم هنا عضو هيئة التدريس الجامعي بتوضيح معايير التقويم للطلبة في الحصة الأولى بالنسبة لكل من المحاضرات والأعمال الموجهة أو التطبيقية، من أجل أن تتكون لدى الطلبة فكرة حول طبيعة التقويم ومعاييره، مع التركيز على العدالة والنزاهة في التقويم وعدم التحيز.

الجدول رقم (70): يبين استخدام الأستاذ أساليب تقويم متنوعة تتناسب مع مستوى الطلبة.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	27	%13.5
موافق	89	%44.5
محايد	33	%16.5
غير موافق	38	%19.0
غير موافق بشدة	13	%6.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (63): يبين استخدام الأستاذ أساليب تقويم متنوعة تتناسب مع مستوى الطلبة



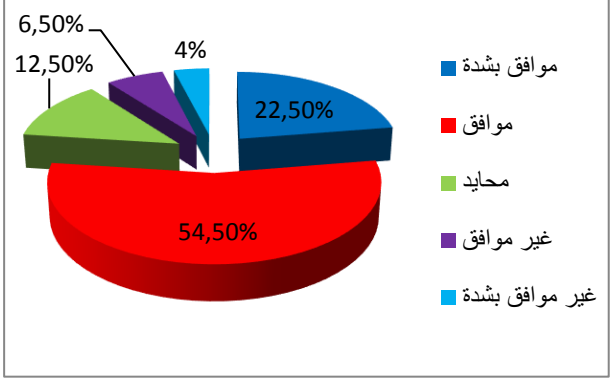
من خلال الجدول رقم (70) يتضح بأن 44.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يستخدم أساليب تقويم متنوعة تتناسب مع مستوى الطلبة، في حين أن 19% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يستخدم أساليب تقويم متنوعة تتناسب مع مستوى الطلبة، في المقابل نجد أن 16.5% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 13.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يستخدم أساليب تقويم متنوعة تتناسب مع مستوى الطلبة، بينما 6.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يستخدم أساليب تقويم متنوعة تتناسب مع مستوى الطلبة.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة استخدام أساليب التقويم المتنوعة التي تتناسب مع مستوى الطلبة، وذلك للحكم على مستوى الطلبة وقياس تحصيلهم الدراسي، ومدى استيعابهم واكتسابهم لمحتوى المقرر الدراسي، وذلك باعتماد أنماط وأساليب متنوعة لذلك وفي فترات زمنية معينة. فمن بين أساليب التقويم التي يعتمدها عضو هيئة التدريس الجامعي إشراك الطلبة في إعداد البحوث والمشاركة في مختلف النشاطات التعليمية، والانضباط داخل الصف والالتزام بالحضور، واختبارات الأعمال الموجهة بالإضافة للاختبارات السداسية. ويهدف هذا التقويم للوقوف على مدى نجاح الأهداف التعليمية وتقدير مستوى الطلاب والحكم على مدى اكتساب الطالب للمادة الدراسية أو للسداسي، إضافة للحكم على انتقال الطالب من مستوى دراسي لآخر من عدمه.

الجدول رقم (71): يبين متابعة الأستاذ الواجبات والأنشطة ويجعل لها علامة في التقويم.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	45	%22.5
موافق	109	%54.5
محايد	25	%12.5
غير موافق	13	%6.5
غير موافق بشدة	08	%4.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (64): يبين متابعة الأستاذ الواجبات والأنشطة ويجعل لها علامة في التقويم



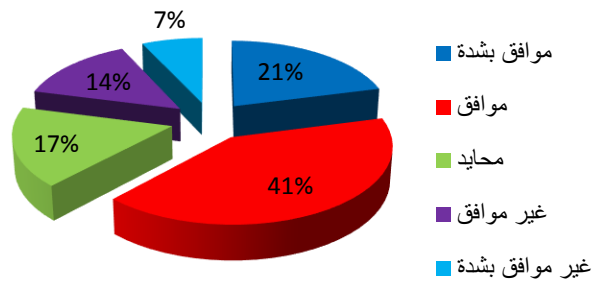
من خلال الجدول رقم (71) يتضح بأن 54.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يتابع الواجبات والأنشطة ويجعل لها علامة في التقويم، في حين أن 22.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يتابع الواجبات والأنشطة ويجعل لها علامة في التقويم، في المقابل نجد أن 12.5% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 6.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يتابع الواجبات والأنشطة ويجعل لها علامة في التقويم، بينما 4% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يتابع الواجبات والأنشطة ويجعل لها علامة في التقويم.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة متابعة الواجبات والأنشطة وجعل علامة لها في التقويم، ويدل ذلك على حرص عضو هيئة التدريس الجامعي على متابعة الأعمال والأنشطة الصفية الموكلة للطلبة كإعداد البحوث والتحضير للدروس والمشاركة في إثراء الدرس والمناقشة، وجعلها كمعيار أساسي يعتمده عضو هيئة التدريس الجامعي في تقويم طلبته خلال حصص الأعمال الموجهة، حيث يعمد لمراقبة أعمال الطلبة الفردية والجماعية ويحفزهم لإعدادها مقابل نيل درجات على أدائها. فأكثر ما يهبط عزائم الطلبة أن ينفقوا وقتهم وجهدهم في القيام بالواجبات ليجدوا أن عضو هيئة التدريس الجامعي قد نسي كل شيء عنها أو اكتفى بمجرد إلقاء نظرة سطحية للتأكد فقط من أن الطلبة قد أدوا ما كلفهم به دون أخذها محمل الجد أو جعلها ضمن معايير التقويم.

الجدول رقم (72): يبين تحقق الأستاذ من استيعاب طلبته للمادة العلمية.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	42	%21.0
موافق	82	%41.0
محايد	34	%17.0
غير موافق	28	%14.0
غير موافق بشدة	14	%7.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (65): يبين تحقق الأستاذ من استيعاب طلبته للمادة العلمية



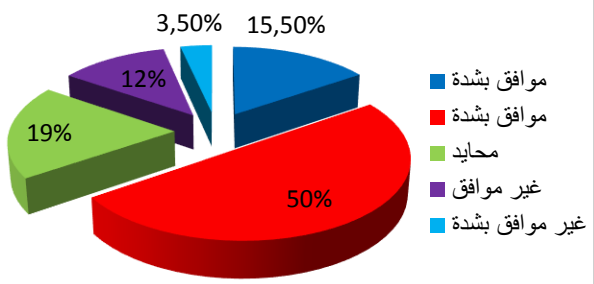
من خلال الجدول رقم (72) يتضح بأن 41% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يتحقق من استيعاب طلبته للمادة العلمية، في حين أن 21% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يتحقق من استيعاب طلبته للمادة العلمية، في المقابل نجد أن 17% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 14% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يتحقق من استيعاب طلبته للمادة العلمية، بينما 7% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يتحقق من استيعاب طلبته للمادة العلمية.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة التحقق من استيعاب الطلبة للمادة العلمية، وتعرف هذه المهارة بالتقويم التكويني والذي يتم بصورة مستمرة على مدار عملية التدريس ومن بداية الحصة، حيث يقدم عضو هيئة التدريس الجامعي جزءا من محتوى الدرس مستخدما طرقا مختلفة لذلك ومن ثم يقيم مدى استيعاب الطلبة لهذا الجزء قبل الانتقال إلى جزء أو عنصر آخر من موضوع الدرس، وبهذا يقف أولا بأول على مدى استيعاب الطلبة للدرس. ويمكن لعضو هيئة التدريس الجامعي هنا تصحيح مسار العملية التعليمية، وذلك بعد حصوله على التغذية الراجعة حول مستوى طلابه وحول أخطائهم ومدى استيعابهم وتقدمهم وإتقانهم للمهارات والمعارف المحددة مسبقا. مما يسمح لعضو هيئة التدريس الجامعي تحديد مواطن القوة في تعلم الطلبة والعمل على تعزيزها ومواطن الضعف والعمل على تصحيحها.

الجدول رقم (73): يبين طرح الأستاذ الأسئلة المثيرة للتفكير على طلبته أثناء الدرس.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	31	%15.5
موافق	100	%50.0
محايد	38	%19.0
غير موافق	24	%12.0
غير موافق بشدة	07	%3.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (66): يبين طرح الأستاذ الأسئلة المثيرة للتفكير على طلبته أثناء الدرس



من خلال الجدول رقم (73) يتضح بأن 50% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يطرح أسئلة مثيرة للتفكير على طلبته أثناء الدرس، في حين أن 19% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 15.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يطرح أسئلة مثيرة للتفكير على طلبته أثناء الدرس، بينما 12% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يطرح أسئلة مثيرة للتفكير على طلبته أثناء الدرس، في المقابل نجد أن 3.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يطرح أسئلة مثيرة للتفكير على طلبته أثناء الدرس.

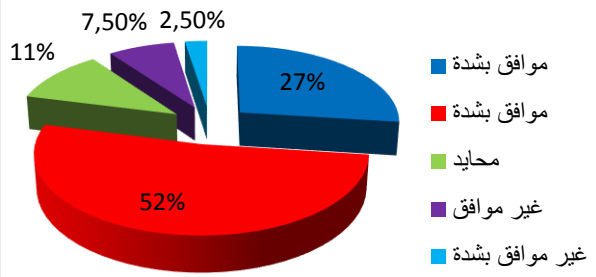
من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة طرح الأسئلة المثيرة للتفكير على الطلبة أثناء الدرس، والتي يوظفها للتأكد من فهم الطلبة، ولإدارة دفة المناقشة بينه وبين طلابه، ولإثارة دافعية الطلبة والعمل على شد انتباههم فهي فرصة لتنمية الثقة بالنفس لدى الطلبة ووسيلة لتنمية القدرة على التفكير لديهم. فنوعية الأسئلة التي يطرحها عضو هيئة التدريس الجامعي على طلبته تتوقف على كفاءته ومدى حماسه في إثارة تفكير طلبته والعمل على تشجيعهم على ممارسة العمليات المتعلقة بالتفكير. حيث يقوم عضو هيئة التدريس الجامعي بطرح السؤال على الطلبة وتجنب الإجابة عنه مباشرة إلا في حالة عجز الطلبة عن الإجابة تاركا أمامهم الفرصة للتفكير ومحاولة إيجاد الحل، بعدها يقوم بإعطائهم الجواب الصحيح. "لدا فإنه ينبغي على الأستاذ أن يكون مبدعا في مجال طرح الأسئلة الذكية والحذر من استخدام الأسئلة السطحية التي تتكون إجابتها من نعم أو لا وأن يقدم الأسئلة التي تدفع الطلبة إلى التفكير والتحليل والربط والتعليل إضافة إلى ضرورة ربط السؤال بالهدف الذي طرح من أجله. ولقد أثبتت الدراسة التي أجراها (جالجر وآشز) أن نوعية الأسئلة التي يطرحها المدرس على طلبته لها علاقة وثيقة بنوع التفكير الذي يسود بينهم"[1]. وعليه فإن الأسئلة المثيرة للتفكير تتعدى حد الذاكرة إلى المعرفة أو الفهم الحقيقي للمادة، وتتطلب هذه الأسئلة في العادة من الطالب إعمال الفكر والمحاولة الجادة لإيجاد حلول وآراء معمقة بعيدة عن التخمين.

[1] رافدة الحريري: **مهارات الإدارة الصفية**، دار الفكر، عمان، ط1، 2010، ص54.

الجدول رقم (74): يبين طرح الأستاذ أسئلة أثناء الدرس للتأكد من فهم الطلاب.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	54	%27.0
موافق	104	%52.0
محايد	22	%11.0
غير موافق	15	%7.5
غير موافق بشدة	05	%2.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (67): يبين طرح الأستاذ أسئلة أثناء الدرس للتأكد من فهم الطلاب



من خلال الجدول رقم (74) يتضح بأن 52% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يطرح أسئلة أثناء الدرس للتأكد من فهم الطلاب، في حين أن 27% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يطرح أسئلة أثناء الدرس للتأكد من فهم الطلاب، في المقابل نجد أن 11% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 7.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يطرح أسئلة أثناء الدرس للتأكد من فهم الطلاب، بينما 2.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يطرح أسئلة أثناء الدرس للتأكد من فهم الطلاب.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة طرح أسئلة أثناء الدرس للتأكد من فهم الطلبة، حيث يقوم عضو هيئة التدريس الجامعي بطرح أسئلة متنوعة ما بين الصعوبة والسهولة ومابين أسئلة استفهامية وأخرى تخمينية أو تذكيرية، يستطيع من خلالها التأكد من فهم طلبته لموضوع الدرس واستيعابهم له وتدليل الغموض الذي يدور حول بعض النقاط التي جاءت في الشرح. وعلى عضو هيئة التدريس الجامعي أن يكون ماهرا في صياغة وطرح الأسئلة الجيدة المتعلقة بعناصر الدرس الرئيسية وفي التوقيت المناسب، بحيث تكون واضحة ومختصرة ومناسبة لمستوى الطلبة وتراعي الفروق الفردية بينهم. وتتكون مهارة توجيه الأسئلة من مجموعة من المهارات الفرعية، وهي:[1]

"– يختار الأوقات المناسبة لتوجيه الأسئلة.

– يلقي السؤال بلغة بسيطة ومفهومة ومباشرة بحيث يكون تركيب السؤال منصبا على المضمون.

– يلقي السؤال بنبرة فيها الحماس والتشجيع على الإجابة.

– يلقي السؤال بالسرعة المناسبة حسب مستوى السؤال المطروح، فأسئلة المستويات الدنيا من التفكير يكون توجيهها بسرعة، أما أسئلة المستويات المتوسطة والعليا فيلقيها ببطء حتى يمكن فهم المقصود منها.

– يوجه السؤال إلى جميع الطلبة وليس لطالب معين أو مجموعة من الطلبة.

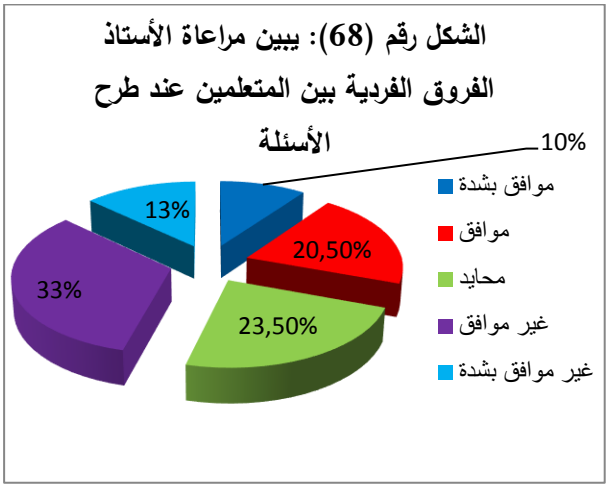
[1] علي تعوينات، مرجع سابق، ص.ص 192.191

- يوجه أسئلة متنوعة ويراعي العدالة في توزيعها.
- يشجع جميع الطلبة على المشاركة في الإجابات.
- ينتظر فترة من الوقت (فترة سكوت) قبل أن يسمح لأول طالب بالإجابة، وهذه الفترة تتيح له الفرصة للتفكير، وتمتد من 3 ثوان حتى 15 ثانية.
- عدم السماح بالإجابات الجماعية.
- يطلب من أحد الطلبة الإجابة عن السؤال.
- ينظر باهتمام إلى الطالب المجيب وحثه على الإجابة باللغة الفصحى.
- إعطاء فرصة للطالب لإكمال إجابته وعدم مقاطعته.
- لا يسمح بمقاطعة الطالب المجيب من قبل زملائه.
- تسجيل بعض عناصر إجابة الطالب على السبورة إذا كان ذلك ضروريا".

الجدول رقم (75): يبين مراعاة الأستاذ الفروق الفردية بين المتعلمين عند طرح الأسئلة.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	20	%10.0
موافق	41	%20.5
محايد	47	%23.5
غير موافق	66	%33.0
غير موافق بشدة	26	%13.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (68): يبين مراعاة الأستاذ الفروق الفردية بين المتعلمين عند طرح الأسئلة



من خلال الجدول رقم (75) يتضح بأن 33% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين عند طرح الأسئلة، في حين أن 23.5% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 20.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين عند طرح الأسئلة، بينما 13% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين عند طرح الأسئلة، في المقابل نجد أن 10% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين عند طرح الأسئلة.

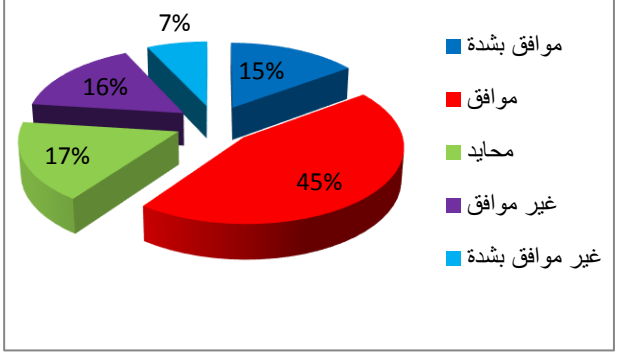
من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لا يمتلك مهارة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند طرح الأسئلة، وهو ما قد يؤثر على بيداغوجية العملية التدريسية، فعلى عضو هيئة التدريس الجامعي أن يتعامل مع الطلبة كل حسب قدراته ومستواه وأن يوجه إليهم الأسئلة التي يمكنهم استيعابها، وذلك بصياغتها بصورة تتماشى وقدراتهم المعرفية، خاصة وأن هناك اختلاف في القدرات الذهنية والمعرفية للطلبة، واختلاف في مستوى الفهم

والاستيعاب وحتى الاستعداد للتعلم. لذلك على عضو هيئة التدريس الجامعي أن يعي جيدا بأن لكل طالب قدراته واستعداداته المعرفية والنفسية والاجتماعية عند طرح السؤال على الطالب، مع مراعاة الدقة في الصياغة والوضوح لتتوافق وقدراته. كما ينبغي عليه بناء أسئلة اختباراته بصورة متدرجة ما بين الصعوبة والبساطة حتى يسهل على الطلبة ضعيفي المستوى الإجابة عليها.

الجدول رقم (76): يبين إعداد الأستاذ الاختبارات وفق المعايير الخاصة لذلك.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	30	%15.0
موافق	90	%45.0
محايد	34	%17.0
غير موافق	32	%16.0
غير موافق بشدة	14	%7.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (69): يبين إعداد الأستاذ الاختبارات وفق المعايير الخاصة لذلك



من خلال الجدول رقم (76) يتضح بأن 45% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يعد الاختبارات وفق المعايير الخاصة لذلك، في حين أن 17% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 16% من المبحوثين فيقرون بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يعد الاختبارات وفق المعايير الخاصة لذلك، بينما 15% من المبحوثين فأقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يعد الاختبارات وفق المعايير الخاصة لذلك، في المقابل نجد أن 7% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يعد الاختبارات وفق المعايير الخاصة لذلك.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة إعداد الاختبارات وفق المعايير الخاصة لذلك، إذ تعد إستراتيجية التقويم القائمة على القلم والورقة المتمثلة في الاختبارات بأنواعها من الاستراتيجيات المهمة التي تهدف لقياس مستوى امتلاك الطالب للمعلومات والمعارف والمهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقا. حيث يراعي عضو هيئة التدريس الجامعي جملة من المعايير التي تحكم شكل الاختبار وإعداده كطبيعة المادة الدراسية، نوع أو أنواع الأسئلة التي سيقوم بطرحها وصياغتها بلغة سليمة خالية من الغموض والأخطاء النحوية والإملائية، وأن تكون مرتبطة بالمقرر الدراسي، وأن تكون الأسئلة مناسبة للزمن المخصص للاختبار وظروف التصحيح، وأن تتدرج الأسئلة من الأسهل إلى الأصعب وتراعي الفروق الفردية للطلبة، وتحديد العلامة الكلية والجزئية لكل سؤال، والتأكد من الإخراج الجيد لموضوع الامتحان وإن كانت الفراغات المخصصة للإجابة كافية على ورقة الامتحان.

وتتمثل معايير أو مواصفات الورقة الامتحانية الجيدة في النقاط التالية:[1]

"– التحديد الجيد والوضوح في صياغة الأسئلة، ويتمثل في:

* تعتمد في إجابتها على نقاط أساسية وليست أمور ثانوية (هامشية) في المقرر الدراسي.

* تتجنب الغموض في الصياغة، وكذلك الإسهاب في عرضها.

– الشمول: يجب أن تكون الأسئلة الامتحانية شاملة لموضوعات المقرر الدراسي، حتى لا تلعب الصدفة دورا في نجاح أو رسوب طالب ما. ويتضمن الشمول قياس المجالات المختلفة للمتعلم سواء (مجال معرفي أو فسحركي).

– تستطيع الأسئلة التمييز بين الطلبة (المتوسطين وفوق المتوسطين والمتفوقين) للطالب المتوسط 60%، لفوق المتوسط 25%، للطالب المتفوق 15%.

– التمييز والتنوع في شكل الأسئلة المقدمة للطالب بحيث تضم صورا مختلفة للأسئلة (موضوعي أو تركيبي أو مقالي) أسئلة الاختيار من بديلين / أسئلة المزاوجة / أسئلة إعادة الترتيب / أسئلة الإجابات القصيرة / الأسئلة التفسيرية / أسئلة الاختيار من متعدد.

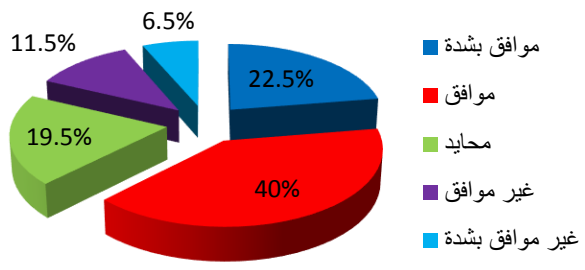
– أسئلة اختيارية: إذا كان الهدف عدم المقارنة بين أداء الطلبة، يتضمن الامتحان فرصة الاختيار بقدر الإمكان سواء كان داخل حدود السؤال الواحد أو حتى بين الأسئلة على أن تكون الأسئلة متكافئة. أما إذا كان الهدف هو المقارنة بين أداء الطلبة: تكون جميعها من النوع الإجباري أي ليس هناك مجال للاختيار من بين الأسئلة المقدمة وذلك لتوحيد جميع الظروف.

– الزمن: أن يكون الزمن المخصص للامتحان (لقراءة الأسئلة والزمن المستغرق في الإجابة والمراجعة) مناسبا".

الجدول رقم (77): يبين صياغة الأستاذ أسئلة اختباراته بوضوح ودقة.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	45	%22.5
موافق	80	%40.0
محايد	39	%19.5
غير موافق	23	%11.5
غير موافق بشدة	13	%6.5
المجموع	**200**	**%100**

الجدول رقم (65): يبين صياغة الأستاذ أسئلة اختباراته بوضوح ودقة



[1] عباس نوح سليمان محمد الموسوي، مرجع سابق، ص.ص 280.279

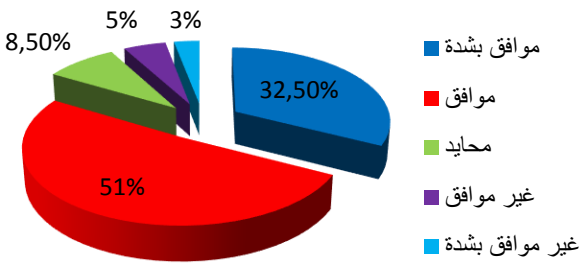
من خلال الجدول رقم (77) يتضح بأن 40% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يصوغ أسئلة اختباراته بوضوح ودقة، في حين أن 22.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يصوغ أسئلة اختباراته بوضوح ودقة، في المقابل نجد أن 19.5% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 11.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يصوغ أسئلة اختباراته بوضوح ودقة، بينما 6.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يصوغ أسئلة اختباراته بوضوح ودقة.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة صياغة الاختبارات بوضوح ودقة، حيث تشكل الامتحانات جزءا من العمل الجامعي، ويفترض فيها تحقيق تقييم دقيق للطالب واختبار قدراته العقلية والعلمية وقدراته على الحفظ. وتتطلب الصياغة الجيدة للأسئلة من عضو هيئة التدريس الجامعي مراعاة بعض المعايير أو الإرشادات الأساسية التالية: ارتباط الأسئلة بالأهداف التدريسية المراد تحقيقها، تنوع مستويات الأسئلة وتدرجها بين السهولة والصعوبة، وضوح الأسئلة وتحديد التعليمات الخاصة بالإجابة، تجنب الأسئلة التي تتطلب الإجابة بنعم أو لا دون التعليل، يجب أن يستدعي السؤال فكرة واحدة وأن تكون صياغة الأسئلة في أقل عدد ممكن من الكلمات فالسؤال المركب الذي يشمل أكثر من فكرة يمثل عائقا أمام الطالب في تنظيم إجاباته، وأن تكون الكلمات المستخدمة في صياغة السؤال مألوفة ولها مدلول عقلي واضح لدى الطالب، ألا يوحي السؤال بالإجابة الصحيحة للطالب، وأن يكون عدد الأسئلة وزمن الإجابة عليها مناسبا.

الجدول رقم (78): يبين ارتباط أسئلة اختبارات الأستاذ بالمقرر الدراسي.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	65	%32.5
موافق	102	%51.0
محايد	17	%8.5
غير موافق	10	%5.0
غير موافق بشدة	06	%3.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (71): يبين ارتباط أسئلة اختبارات الأستاذ بالمقرر الدراسي



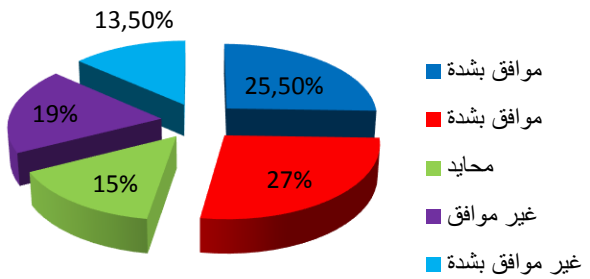
من خلال الجدول رقم (78) يتضح بأن 51% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن أسئلة اختبارات الأستاذ ترتبط بالمقرر الدراسي، في حين أن 32.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن أسئلة اختبارات الأستاذ ترتبط بالمقرر الدراسي، في المقابل نجد أن 8.5% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على أن أسئلة اختبارات الأستاذ ترتبط بالمقرر الدراسي، بينما 3% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن أسئلة اختبارات الأستاذ ترتبط بالمقرر الدراسي.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة ارتباط أسئلة الاختبارات بالمقرر الدراسي، فالاختبار التحصيلي يقوم على اختيار أسئلة ممثلة للمحتوى هدفها قياس النتاجات التعليمية، حيث يجب أن تكون أسئلة الاختبار شاملة لمختلف الموضوعات في المادة الدراسية المقررة التي درسها الطالب. وعليه فإن الامتحانات الجامعية ترتبط ارتباطا وثيقا بطريقة التدريس، حيث لا يمكن لعضو هيئة التدريس الجامعي أن ينتهج طريقة معينة في التدريس ويخرج عنها في تنظيم أسئلة الاختبار، وبما أن طريقة التدريس الأكثر استخداما هي التلقين؛ أي حشو ذهن الطالب بكم هائل من المعارف والمعلومات، فإن أسئلة الاختبارات عملية عكسية تستدعي من الطالب إرجاع هذا الكم من المعارف أو جزء منه. وغالبا ما تكون أسئلة الاختبار غير شاملة لجميع مواضيع مقرر المادة، حيث يكون هناك سؤال مقال في غالب الأحيان يتناول درس أو درسين على الأكثر.

الجدول رقم (79): يبين توخي الأستاذ الدقة في تصحيح اختباراته بوضع درجاته دون تحيز.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	51	%25.5
موافق	54	%27.0
محايد	30	%15.0
غير موافق	38	%19.0
غير موافق بشدة	27	%13.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (72): يبين توخي الأستاذ الدقة في تصحيح اختباراته بوضع درجاته دون تحيز



من خلال الجدول رقم (79) يتضح بأن 27% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يتوخى الدقة في تصحيح اختباراته بوضع درجاته دون تحيز، في حين أن 25.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يتوخى الدقة في تصحيح اختباراته بوضع درجاته دون تحيز، أما 19% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يتوخى الدقة في تصحيح اختباراته بوضع درجاته دون تحيز، بينما 15% من المبحوثين فأقروا بأنهم محايدين، في المقابل نجد أن 13.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يتوخى الدقة في تصحيح اختباراته بوضع درجاته دون تحيز.

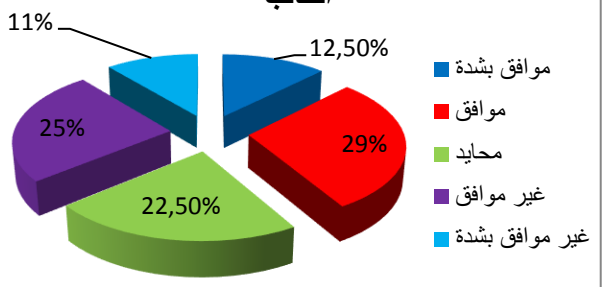
من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة توخي الدقة في تصحيح الاختبارات بوضع درجات دون تحيز، وهو ما يدل على أن عضو هيئة التدريس الجامعي يأخذ الوقت الكافي لعملية التصحيح، كما يمنح الطلبة فرصة لإعادة النظر في أوراق امتحاناتهم بعد إعلان نتائج الامتحان مرفقا بالإجابة النموذجية، وهو ما يكرس

مبدأ العدالة والمساواة في التقييم. أما بالنسبة للمبحوثين الذي لا يثقون في دقة التصحيح والتحيز في وضع العلامات فيبررون موقفهم بتماطل عضو هيئة التدريس الجامعي في عملية التصحيح بحجة العدد الكبير لأوراق الإجابة والوقت الضيق للتصحيح، الأمر الذي يبعث الشك في نفوس الطلبة بأن عضو هيئة التدريس الجامعي لن يتحرى الدقة أثناء التصحيح نتيجة الملل الذي قد يصيبه أثناء هذه العملية والضغط الذي تمارسه عليه الإدارة لاسترجاع العلامات في الوقت المناسب، كما قد يخضع التقويم للأهواء الشخصية لعضو هيئة التدريس الجامعي والميول الذاتية نحو الطلبة.

الجدول رقم (80): يبين حرص الأستاذ على معرفة مستوى النمو المعرفي الذي وصل إليه الطالب.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	25	%12.5
موافق	58	%29.0
محايد	45	%22.5
غير موافق	50	%25.0
غير موافق بشدة	22	%11.0
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (73): يبين حرص الأستاذ على معرفة مستوى النمو المعرفي الذي وصل إليه الطالب



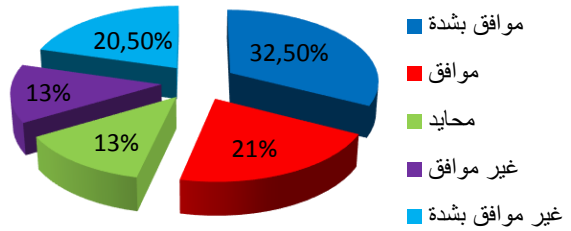
من خلال الجدول رقم (80) يتضح بأن 29% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يحرص على معرفة مستوى النمو المعرفي الذي وصل إليه الطالب، في حين أن 25% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يحرص على معرفة مستوى النمو المعرفي الذي وصل إليه الطالب، في المقابل نجد أن 22.5% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 12.5% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يحرص على معرفة مستوى النمو المعرفي الذي وصل إليه الطالب، بينما 11% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يحرص على معرفة مستوى النمو المعرفي الذي وصل إليه الطالب.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لا يمتلك مهارة الحرص على معرفة مستوى النمو المعرفي الذي وصل إليه الطالب، ويرجع ذلك لاهتمام عضو هيئة التدريس الجامعي بالإلقاء والتلقين فقط من أجل إنهاء البرنامج الدراسي، دون الاكتراث للصعوبات التي تعترض الطلبة في الفهم أو بمستوى النمو المعرفي الذي وصلوا إليه. رغم أن التقويم عملية أساسية مصاحبة للتدريس من البداية إلى النهاية، وهذا بغية التعرف على نقاط القوة لدى الطلبة وتعزيزها ونقاط الضعف والعمل على معالجتها من أجل تحسين مستوى الطالب ومدى استيعابه وفهمه. فالتأكد من مستوى النمو المعرفي الذي وصل إليه الطالب عن طريق عملية التقويم من الأمور الرئيسية في العملية التدريسية، ويمكن من خلال ذلك الحكم على مدى فعالية الأساليب والطرق التدريسية المتبعة والتي تهدف لتحقيق أهداف العملية التدريسية.

الجدول رقم (81): يبين عدم استخدام الأستاذ علامات الامتحان كوسيلة للتهديد.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	65	%32.5
موافق	42	%21.0
محايد	26	%13.0
غير موافق	26	%13.0
غير موافق بشدة	41	%20.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (74): يبين عدم استخدام الأستاذ علامات الامتحان كوسيلة للتهديد



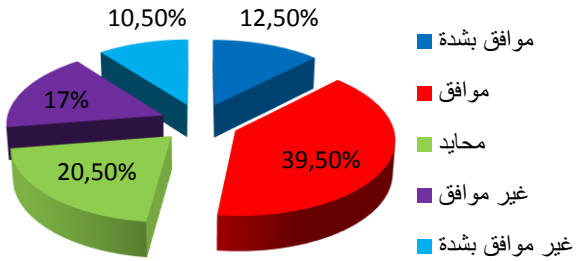
من خلال الجدول رقم (81) يتضح بأن 32.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ لا يستخدم علامات الامتحان كوسيلة للتهديد، في حين أن 21% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ لا يستخدم علامات الامتحان كوسيلة للتهديد، أما 20.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ لا يستخدم علامات الامتحان كوسيلة للتهديد، بينما 13% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ لا يستخدم علامات الامتحان كوسيلة للتهديد، في المقابل نجد أن 13% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة عدم استخدام علامات الامتحان كوسيلة للتهديد، حيث يستخدم عضو هيئة التدريس الجامعي الامتحان كوسيلة تقويمية لتحصيل الطلبة ومدى اكتسابهم للمعارف المدرجة ضمن المقرر الدراسي والتي قام بتلقينهم إياها سابقا. أما بالنسبة لحديث عضو هيئة التدريس الجامعي أحيانا عن استخدام علامة الامتحان كوسيلة للتهديد فيقع ضمن إجراءات ضبط الصف، والتي يلجأ إليها كآلية لفرض الالتزام والانضباط على الطلبة داخل الصف وحث الطلبة لبدل المزيد من الجهد لانجاز الأعمال والأنشطة التي يكلفهم بها لا غير. فالامتحان لابد أن يقوم على ثقة الطالب في الأستاذ أثناء التصحيح وبموضوعيته ونزاهته، فالامتحان بطبيعته التربوية ليس وسيلة لإعطاء نقطة للطالب بل وسيلة يكتشف من خلالها جوانب ضعفه. ولكي يبعث عضو هيئة التدريس الجامعي الثقة في نفس الطالب فإنه يلجأ إلى اطلاعه على ورقته وعلى الإجابة النموذجية بعد عملية التصحيح والإعلان عن علامات أو نتائج المادة الدراسية، مما يعطيه فرصة لإحداث المقارنة بنفسه بين إجابته والإجابة التي قررها عضو هيئة التدريس الجامعي، مما يكشف للطالب أخطائه ويقتنع بالنقطة التي حصل عليها.

الجدول رقم (82): يبين إتقان الأستاذ لتشخيص نقاط القوة والضعف في تعلم الطلبة.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة	25	%12.5
موافق	79	%39.5
محايد	41	%20.5
غير موافق	34	%17.0
غير موافق بشدة	21	%10.5
المجموع	**200**	**%100**

الشكل رقم (75): يبين إتقان الأستاذ لتشخيص نقاط القوة والضعف في تعلم الطلبة



من خلال الجدول رقم (82) يتضح بأن 39.5% من المبحوثين أقروا بأنهم موافقين على أن الأستاذ يتقن تشخيص نقاط القوة والضعف في تعلم الطلبة، في حين أن 20.5% من المبحوثين أقروا بأنهم محايدين، أما 17% من المبحوثين فقد أقروا بأنهم غير موافقين على أن الأستاذ يتقن تشخيص نقاط القوة والضعف في تعلم الطلبة، بينما 12.5% من المبحوثين فأقروا بأنهم موافقين بشدة على أن الأستاذ يتقن تشخيص نقاط القوة والضعف في تعلم الطلبة، في المقابل نجد أن 10.5% من المبحوثين أقروا بأنهم غير موافقين بشدة على أن الأستاذ يتقن تشخيص نقاط القوة والضعف في تعلم الطلبة.

من خلال هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلك مهارة تشخيص نقاط القوة والضعف في تعلم الطلبة، وتتمثل هذه المهارة في التقويم التشخيصي والذي يهدف إلى تشخيص صعوبات التعلم وتحديد جوانب القوة والضعف في مستوى التحصيل الدراسي، وتحديد الأخطاء الشائعة بين المتعلمين سواء في معارفهم أو مهاراتهم أو اتجاهاتهم، وذلك بناء على نتائج التقويم حيث يعمد لتقديم التغذية الراجعة. فمن خلال تصحيح أوراق الامتحانات والبحوث والنشاطات الأخرى التي توكل للطلبة يستطيع عضو هيئة التدريس الجامعي أن يقف عند جوانب القصور والقوة في أداء طلبته، فيعمد بذلك إلى تعزيز جوانب القوة والتدخل لتصحيح جوانب الضعف والقصور، ومعالجة الصعوبات والمشاكل التي تواجههم في الفهم والاستيعاب. ويمكن أيضا للأسئلة الصفية السابرة أن تشخص نقاط القوة والضعف في تعلم الطلبة، وذلك من خلال توضيح الأفكار الغامضة، والتقويم الذاتي، بحيث يتمكن الطالب من اكتشاف موطن خطئه أو موضع ضعفه وقوته، بالإضافة إلى توسيع الأفكار بحيث يمكن للطالب استيعاب الأفكار الجزئية المتضمنة في الفكرة الرئيسية، كما أن هذه الأسئلة تزيد من التفاعل الصفي فيشترك أكثر من طالب في إظهار الفكرة، وتوضيحها، أو إعادة صوغها أو تلخيصها. وعليه فإن الهدف من عملية التقويم عموما هو معرفة مدى تجاوب الطلبة مع المقررات الدراسية وردود أفعالهم حولها، فمن خلال نتائج عملية التقويم يمكن الوقوف عند جوانب القوة والضعف في تعلم الطلبة.

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

1- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء فرضيات الدراسة:

لقد حددت بدائل الاستجابة أمام كل فقرة خمسة مستويات لمستوى توافر الكفايات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم، بحسب تقديرات فئات العينة وهي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

وللحكم على مستوى توافر الكفايات لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل حسب تقديرات العينة أعطيت التقديرات الوصفية تقديرات كمية كما يلي:

* غير موافق بشدة = 1
* غير موافق = 2
* محايد = 3
* موافق = 4
* موافق بشدة = 5

وقد تم تحويل التكرارات من بيانات تقع بمستوى القياس الاسمي على المقياس الخماسي، إلى درجات تقع بمستوى القياس شبه الفئوي لتسهيل عملية تصنيفها إلى خمسة مستويات بحسب مدى متوسط التكرارات، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (83): مستويات توافر الكفايات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل

مدى الدرجات	1.79-1	2.59-1.80	3.39-2.60	4.19-3.40	5-4.20
مستويات التوافر	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة

وسيتم عرض النتائج على مستوى كل فئة على حدة على النحو التالي:

1.1- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى من فرضيات الدراسة على: **يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية التخطيط للتدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.**

سيتم عرض نتائج استجابات عينة الدراسة على أساس كفاية التخطيط للتدريس، على النحو التالي:

الجدول رقم (84): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات فئات عينة الدراسة لممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية التخطيط للتدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

الترتيب بحسب الاستبيان	كفاية التخطيط للتدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الإجابة
4	يختار موضوعات المقرر الضرورية الأكثر أهمية في مجال التخصص.	3.94	1.028	1	موافق
3	يعد خطة لتنظيم تعلم محتوى المادة الدراسية وتعليمها.	3.76	1.028	2	موافق
14	يحضر مسبقا لموضوع الدرس من جميع جوانبه.	3.66	1.179	3	موافق
1	يقوم بصياغة أهداف الدرس.	3.58	1.005	4	موافق
7	يحدد إستراتيجية تدريسية تلائم أهداف الدرس.	3.57	1.063	5	موافق
9	يحدد الأهداف الإجرائية للدرس المراد شرحه.	3.56	1.016	6	موافق
10	يقوم بجمع المادة العلمية حول موضوع الدرس من مراجع متعددة.	3.54	1.194	7	موافق
5	يحدد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس.	3.53	1.120	8	موافق
12	يختار التمهيد المناسب لموضوع الدرس.	3.52	1.160	9	موافق
6	يختار وسائل التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.	3.51	1.022	10	موافق
11	يوزع زمن الحصة على عناصر الدرس بصورة ملائمة.	3.50	1.215	11	موافق
2	يعتمد على خطة مرنة قابلة للتعديلات الطارئة.	3.40	1.052	12	موافق
8	يحدد إستراتيجية تدريسية تتلائم مع اهتمامات الطلبة وعددهم.	3.24	1.257	13	محايد
13	يتنبأ بالأحداث التي قد تقع في المحاضرة، ويحدد التحركات التدريسية التي تلائمها.	2.89	1.198	14	محايد

يلاحظ من الجدول رقم (84) أن هذا المحور شمل 14 كفاية خاصة بالتخطيط للتدريس، وأن تقديرات عينة الدراسة لممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية التخطيط للتدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة، قد تراوحت بين (2.89–3.94) وانحراف معياري بين (1.005–1.257). وموزعة على مستويين للتقدير هما:

المستوى الأول: تقديرات ضمن مدى المتوسطات (3.40–3.94)، ومدى انحراف معياري بين (1.028–1.052) وهي تقع ضمن متوسطات التقدير (موافق)، وتشمل (12) عبارة من عبارات المحور الأول في الاستبيان، وهي تشكل 85.71% من عبارات المحور الأول في الاستبيان. حيث احتلت العبارة 4 (يختار موضوعات المقرر الضرورية الأكثر أهمية في مجال التخصص) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.94) وانحراف معياري قدر بـ (1.028)، تليها العبارة 3 (يعد خطة لتنظيم تعلم محتوى المادة الدراسية وتعليمها) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.76) وانحراف معياري قدر بـ (1.028)، ثم العبارة 14 (يحضر مسبقا لموضوع الدرس من جميع جوانبه) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.66) وانحراف معياري قدر بـ (1.179)، بعدها العبارة 1 (يقوم بصياغة أهداف الدرس) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.58) وانحراف معياري قدره (1.005)، يلي ذلك العبارة 7 (يحدد إستراتيجية تدريسية تلائم أهداف الدرس) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (3.57) وانحراف معياري قدره (1.063)، ثم العبارة 9 (يحدد الأهداف الإجرائية للدرس المراد شرحه) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي بلغ (3.56) وانحراف معياري قدره (1.016)، بعدها العبارة 10 (يقوم بجمع المادة العلمية حول موضوع الدرس من مراجع متعددة) في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.54) وانحراف معياري قدره (1.194)، تليها العبارة 5 (يحدد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس) في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي بلغ (3.53) وانحراف معياري قدره (1.120)، ثم العبارة 12 (يختار التمهيد المناسب لموضوع الدرس) بمتوسط حسابي بلغ (3.52) في المرتبة التاسعة وانحراف معياري قدره (1.160)، يلي ذلك العبارة 6 (يختار وسائل التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدرس) في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي بلغ (3.51) وانحراف معياري قدره (1.022)، بعدها العبارة 11 (يوزع زمن الحصة على عناصر الدرس بصورة ملائمة) في المرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي بلغ (3.50) وانحراف معياري قدر بـ (1.215)، وأخيرا العبارة 2 (يعتمد على خطة مرنة قابلة للتعديلات الطارئة) في المرتبة الثانية عشر بمتوسط حسابي بلغ (3.40) وانحراف معياري قدر بـ (1.052).

المستوى الثاني: تقديرات ضمن مدى المتوسطات (2.89–3.24)، ومدى انحراف معياري بين (1.198–1.257) وهي تقع ضمن متوسطات التقدير (محايد)، وتشمل (02) عبارتين من عبارات المحور الأول في الاستبيان هما على التوالي العبارة 8 (يحدد إستراتيجية تدريسية تتلائم مع اهتمامات الطلبة وعددهم) في المرتبة الثالثة عشر، والعبارة 13 (يتنبأ بالأحداث التي قد تقع في المحاضرة، ويحدد

التحركات التدريسية التي تلائمها) في المرتبة الرابعة عشر، وهي تشكل 14.29% من عبارات المحور الأول في الاستبيان.

وحسب هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمارس كفاية التخطيط للتدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة. ويظهر ذلك من خلال ممارسة عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لمهارة اختيار موضوعات المقرر الضرورية الأكثر أهمية في مجال التخصص، مهارة إعداد خطة لتنظيم تعلم محتوى المادة الدراسية وتعليمها، مهارة التحضير مسبقا لموضوع الدرس من جميع جوانبه، مهارة صياغة أهداف الدرس، مهارة تحديد إستراتيجية تدريسية تلائم أهداف الدرس، مهارة تحديد الأهداف الإجرائية للدرس المراد شرحه، مهارة جمع المادة العلمية حول موضوع الدرس من مراجع متعددة، مهارة تحديد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس، مهارة اختيار التمهيد المناسب لموضوع الدرس، مهارة اختيار وسائل التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدرس، مهارة توزيع زمن الحصة على عناصر الدرس بصورة ملائمة، مهارة الاعتماد على خطة مرنة قابلة للتعديلات الطارئة.

2.1- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية من فرضيات الدراسة على: **يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية تنفيذ التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.**

سيتم عرض نتائج استجابات عينة الدراسة على أساس كفاية تنفيذ التدريس، على النحو التالي:

الجدول رقم (85): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات فئات عينة الدراسة لممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية تنفيذ التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

الترتيب بحسب الاستبيان	كفاية تنفيذ التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الإجابة
25	يتيح الفرصة للطلبة لطرح أسئلتهم.	4.11	0.893	1	موافق
26	يشجع الطلبة على الاستفسار والمناقشة دون تردد وخجل.	4.06	1.108	2	موافق
18	يوضح المفاهيم الرئيسية لمادته العلمية.	3.86	0.949	3	موافق
24	يستخدم الأمثلة التوضيحية بكفاءة لشرح الدرس.	3.86	1.061	4	موافق
28	يكلف الطلبة بأنشطة تعليمية فردية وأخرى جماعية.	3.75	1.068	5	موافق

19	يعرض الدرس بشكل مترابط ومتسلسل.	3.75	1.070	6	موافق
16	يعرض المقرر بأسلوب يسهل على الطالب استيعابه.	3.68	1.115	7	موافق
23	ينوع في طرائق التدريس (الإلقاء، الحوار ...).	3.68	1.194	8	موافق
20	متمكن من محتوى الموضوع الذي يقوم بتدريسه.	3.65	1.143	9	موافق
17	يراعي الدقة العلمية للمادة التي يدرسها.	3.64	1.071	10	موافق
22	يتحدث بصوت مسموع يتغير بما يناسب المواقف التعليمية.	3.55	1.210	11	موافق
21	يحافظ على استمرارية جذب انتباه الطلبة لموضوع الدرس.	3.45	1.239	12	موافق
15	يمهد للدرس بشكل مشوق ومثير لدافعية الطلاب للتعلم.	3.39	1.317	13	محايد
27	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة في المستوى.	3.06	1.384	14	محايد

يلاحظ من الجدول رقم (85) أن هذا المحور شمل 14 كفاية خاصة بتنفيذ التدريس، وأن تقديرات عينة الدراسة لممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية تنفيذ التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة، قد تراوحت بين (3.06–4.11) وانحراف معياري بين (0.893–1.384). وموزعة على مستويين للتقدير هي:

المستوى الأول: تقديرات ضمن مدى المتوسطات (3.45–4.11)، ومدى انحراف معياري بين (0.893–1.239) وهي تقع ضمن متوسطات التقدير (موافق)، وتشمل (12) عبارة من عبارات المحور الثاني في الاستبيان، وهي تشكل 85.71% من عبارات المحور الثاني في الاستبيان. حيث احتلت العبارة 25 (يتيح الفرصة للطلبة لطرح أسئلتهم) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.11) وانحراف معياري قدر بـ (0.893)، تليها العبارة 26 (يشجع الطلبة على الاستفسار والمناقشة دون تردد وخجل) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.06) وانحراف معياري قدر بـ (1.108)، ثم العبارة 18 (يوضح المفاهيم الرئيسية لمادته العلمية) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.86) وانحراف معياري قدر بـ (0.949)، بعدها العبارة 24 (يستخدم الأمثلة التوضيحية بكفاءة لشرح الدرس) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.86) وانحراف معياري قدره (1.061)، ثم العبارة 28 (يكلف الطلبة بأنشطة تعليمية فردية وأخرى جماعية) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (3.75) وانحراف معياري قدره

(1.068)، يلي ذلك العبارة 19 (يعرض الدرس بشكل مترابط ومتسلسل) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي بلغ (3.75) وانحراف معياري قدره (1.070)، بعدها العبارة 16 (يعرض المقرر بأسلوب يسهل على الطالب استيعابه) في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.68) وانحراف معياري قدره (1.115)، تليها العبارة 23 (ينوع في طرائق التدريس (الإلقاء، الحوار ...)) في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي بلغ (3.68) وانحراف معياري قدره (1.194)، ثم العبارة 20 (متمكن من محتوى الموضوع الذي يقوم بتدريسه) في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي بلغ (3.65) وانحراف معياري قدره (1.143)، يلي ذلك العبارة 17 (يراعي الدقة العلمية للمادة التي يدرسها) في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي بلغ (3.64) وانحراف معياري قدره (1.071)، بعدها العبارة 22 (يتحدث بصوت مسموع يتغير بما يناسب المواقف التعليمية) في المرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي بلغ (3.55) وانحراف معياري قدر بـ (1.210)، وأخيرا العبارة 21 (يحافظ على استمرارية جذب انتباه الطلبة لموضوع الدرس) في المرتبة الثانية عشر بمتوسط حسابي بلغ (3.45) وانحراف معياري قدر بـ (1.239).

المستوى الثاني: تقديرات ضمن مدى المتوسطات (3.39-3.06)، ومدى انحراف معياري بين (1.317-1.384) وهي تقع ضمن متوسطات التقدير (محايد)، وتشمل (02) عبارتين من عبارات المحور الثاني في الاستبيان هما على التوالي العبارة 15 (يمهد للدرس بشكل مشوق ومثير لدافعية الطلاب للتعلم) في المرتبة الثالثة عشر، والعبارة 27 (يراعي الفروق الفردية بين الطلبة في المستوى) في المرتبة الرابعة عشر، وهي تشكل 14.29% من عبارات المحور الثاني في الاستبيان.

وحسب هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمارس كفاية تنفيذ التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة. ويظهر ذلك من خلال ممارسة عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لمهارة إتاحة الفرصة للطلبة لطرح أسئلتهم، مهارة تشجيع الطلبة على الاستفسار والمناقشة دون تردد وخجل، مهارة توضيح المفاهيم الرئيسية للمادة العلمية، مهارة استخدام الأمثلة التوضيحية بكفاءة لشرح الدرس، مهارة تكليف الطلبة بأنشطة تعليمية فردية وأخرى جماعية، مهارة عرض الدرس بشكل مترابط ومتسلسل، مهارة عرض المقرر بأسلوب يسهل على الطالب استيعابه، مهارة التنويع في طرائق التدريس (الإلقاء، الحوار ...)، مهارة التمكن من محتوى الموضوع الذي يقوم بتدريسه، مهارة مراعاة الدقة العلمية للمادة التي يدرسها، مهارة التحدث بصوت مسموع يتغير بما يناسب المواقف التعليمية، مهارة الحفاظ على استمرارية جذب انتباه الطلبة لموضوع الدرس.

3.1- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة من فرضيات الدراسة على: **يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية إدارة الصف في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.**

سيتم عرض نتائج استجابات عينة الدراسة على أساس كفاية إدارة الصف، على النحو التالي:

الجدول رقم (86): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات فئات عينة الدراسة لممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية إدارة الصف في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

الترتيب بحسب الاستبيان	كفاية إدارة لصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الإجابة
39	يجيب على أسئلة الطلبة واستفساراتهم.	4.05	0.942	1	موافق
32	يتعامل مع الطلبة باحترام ضمن معايير المهنة وآدابها.	3.93	1.070	2	موافق
38	يجذب انتباه الطلبة للدرس.	3.62	1.049	3	موافق
33	يحرص على معرفة أسماء طلبته ومناداتهم بها.	3.58	1.141	4	موافق
42	يحرص على إثارة دافعية الطلبة للتعلم.	3.57	1.141	5	موافق
37	يمتلك مهارة الاتصال والتواصل بفعالية مع الطلبة.	3.57	1.149	6	موافق
31	يغرس اتجاهات ايجابية في نفوس الطلاب نحو الانضباط الذاتي.	3.54	1.084	7	موافق
36	يبدي حماسة وحيوية داخل الصف.	3.48	1.186	8	موافق
34	يعالج المشكلات داخل غرفة الصف بطريقة مناسبة.	3.44	0.959	9	موافق
35	يحرص على الالتزام بالوقت.	3.44	1.279	10	موافق
29	يهيئ بيئة تعليمية داخل حجرة الدرس تحقق تعلما فعالا.	3.40	1.080	11	موافق
40	يوزع الانتباه بين إجراءات التدريس وضبط الصف.	3.29	1.015	12	محايد
41	يتبع الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع الطلبة.	3.27	1.186	13	محايد
30	يهتم بطريقة جلوس الطلاب في أماكنهم بشكل منظم.	2.76	1.160	14	محايد

يلاحظ من الجدول رقم (86) أن هذا المحور شمل 14 كفاية خاصة بإدارة الصف، وأن تقديرات عينة الدراسة لممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية إدارة الصف في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة، قد تراوحت بين (2.76-4.05) وانحراف معياري بين (0.942-1.186). وموزعة على مستويين للتقدير هي:

المستوى الأول: تقديرات ضمن مدى المتوسطات (3.40-4.05)، ومدى انحراف معياري بين (0.942-1.080) وهي تقع ضمن متوسطات التقدير (موافق)، وتشمل (11) عبارة من عبارات المحور الثالث في الاستبيان، وهي تشكل 78.57% من عبارات المحور الثالث في الاستبيان. حيث احتلت العبارة 39 (يجيب على أسئلة الطلبة واستفساراتهم) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.05) وانحراف معياري قدر بـ (0.942)، تليها العبارة 32 (يتعامل مع الطلبة باحترام ضمن معايير المهنة وآدابها) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.93) وانحراف معياري قدر بـ (1.070)، ثم العبارة 38 (يجذب انتباه الطلبة للدرس) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.62) وانحراف معياري قدر بـ (1.049)، بعدها العبارة 33 (يحرص على معرفة أسماء طلبته ومناداتهم بها) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.58) وانحراف معياري قدره (1.141)، ثم العبارة 42 (يحرص على إثارة دافعية الطلبة للتعلم) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (3.57) وانحراف معياري قدره (1.141)، يلي ذلك العبارة 37 (يمتلك مهارة الاتصال والتواصل بفعالية مع الطلبة) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي بلغ (3.57) وانحراف معياري قدره (1.149)، بعدها العبارة 31 (يغرس اتجاهات ايجابية في نفوس الطلاب نحو الانضباط الذاتي) في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.54) وانحراف معياري قدره (1.084)، تليها العبارة 36 (يبدي حماسة وحيوية داخل الصف) في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي بلغ (3.48) وانحراف معياري قدره (1.186)، ثم العبارة 34 (يعالج المشكلات داخل غرفة الصف بطريقة مناسبة) في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي بلغ (3.44) وانحراف معياري قدره (0.959)، يلي ذلك العبارة 35 (يحرص على الالتزام بالوقت) في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي بلغ (3.44) وانحراف معياري قدره (1.279)، وأخيرا العبارة 29 (يهيئ بيئة تعليمية داخل حجرة الدرس تحقق تعلما فعالا) في المرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي بلغ (3.40) وانحراف معياري قدر بـ (1.080).

المستوى الثاني: تقديرات ضمن مدى المتوسطات (2.76-3.29)، ومدى انحراف معياري بين (1.015-1.160) وهي تقع ضمن متوسطات التقدير (محايد)، وتشمل (03) عبارات من عبارات المحور الثالث في الاستبيان، وهي على التوالي العبارة 40 (يوزع الانتباه بين إجراءات التدريس وضبط الصف) في المرتبة الثانية عشر بمتوسط حسابي بلغ (3.29) وانحراف معياري قدر بـ (1.015)، العبارة 41 (يتبع الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع الطلبة) في المرتبة الثالثة عشر بمتوسط حسابي بلغ (3.27) وانحراف معياري قدر بـ (1.186)، العبارة 30 (يهتم بطريقة جلوس الطلاب في أماكنهم بشكل

منظم) في المرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي بلغ (2.76) وانحراف معياري قدر بـ (1.160). وهي تشكل 21.43% من عبارات المحور الثالث في الاستبيان.

وحسب هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمارس كفاية إدارة الصف في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة. ويظهر ذلك من خلال ممارسة عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لمهارة الإجابة على أسئلة الطلبة واستفساراتهم، مهارة التعامل مع الطلبة باحترام ضمن معايير المهنة وآدابها، مهارة جذب انتباه الطلبة للدرس، مهارة الحرص على معرفة أسماء الطلبة ومناداتهم بها، مهارة الحرص على إثارة دافعية الطلبة للتعلم، مهارة امتلاك مهارة الاتصال والتواصل بفعالية مع الطلبة، مهارة غرس اتجاهات ايجابية في نفوس الطلاب نحو الانضباط الذاتي، مهارة إبداء الحماسة والحيوية داخل الصف، مهارة معالجة المشكلات داخل غرفة الصف بطريقة مناسبة، مهارة الحرص على الالتزام بالوقت، مهارة التهيئة لبيئة تعليمية داخل حجرة الدرس تحقق تعلما فعالا.

4.1- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة من فرضيات الدراسة على: **يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية استخدام الوسائل التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.**

سيتم عرض نتائج استجابات عينة الدراسة على أساس كفاية استخدام الوسائل التعليمية، على النحو التالي:

الجدول رقم (87): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات فئات عينة الدراسة لممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية استخدام الوسائل التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

الترتيب بحسب الاستبيان	كفاية استخدام الوسائل التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الإجابة
49	يشجع الطلبة على استخدام المكتبة الجامعية كمصدر من مصادر التعليم.	3.88	1.015	1	موافق
48	يحفز الطلبة للاطلاع على المراجع المختلفة للمادة.	3.79	1.065	2	موافق
45	تتوافق الوسيلة التعليمية التي يستخدمها مع محتوى الدرس.	3.35	1.141	3	محايد
52	يستخدم الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب.	3.30	1.138	4	محايد

55	يحرص على استخدام الوسائل التعليمية التي تناسب وتخدم المادة الدراسية.	3.29	1.184	5	محايد
53	يشجع الطلبة على استخدام المكتبات الالكترونية كمصدر للوصول إلى المعلومة.	3.20	1.175	6	محايد
56	يحرص على تدريب الطلبة على الوسيلة التعليمية ويكسبهم مهارات استخدامها بشكل جيد.	3.17	1.299	7	محايد
54	يستخدم الوسيلة التعليمية التي تخاطب أكبر عدد ممكن من الحواس.	3.15	1.225	8	محايد
44	ينوع في استخدام الوسائل التعليمية التعلمية (السبورة، أجهزة العرض...) لزيادة جذب انتباه الطلبة.	3.06	1.353	9	محايد
51	متمكن من استخدام جهاز العرض.	3.05	1.151	10	محايد
46	ينظم السبورة بطريقة فعالة هادفة.	3.03	1.213	11	محايد
43	يستخدم تقنيات التعليم الحديثة (جهاز العرض، الحاسوب ...).	2.62	1.317	12	محايد
47	يوظف تقنية الحاسوب في تسيير تعلم الطلبة.	2.47	1.264	13	غير موافق
50	يستخدم برنامج power point لتقديم الدرس.	2.38	1.180	14	غير موافق

يلاحظ من الجدول رقم (87) أن هذا المحور شمل 14 كفاية خاصة باستخدام الوسائل التعليمية، وأن تقديرات عينة الدراسة لممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية استخدام الوسائل التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة، قد تراوحت بين (2.38-3.88) وانحراف معياري بين (1.015-1.264). وموزعة على ثلاثة مستويات للتقدير هي:

المستوى الأول: تقديرات ضمن مدى المتوسطات (3.79-3.88)، ومدى انحراف معياري بين (1.015-1.065) وهي تقع ضمن متوسطات التقدير (موافق)، وتشمل (02) عبارتين من عبارات المحور الرابع في الاستبيان هما على التوالي العبارة 49 (يشجع الطلبة على استخدام المكتبة الجامعية كمصدر من مصادر التعليم) في المرتبة الأولى، والعبارة 48 (يحفز الطلبة للاطلاع على المراجع المختلفة للمادة) في المرتبة الثانية، وهي تشكل 14.26% من عبارات المحور الرابع في الاستبيان.

المستوى الثاني: تقديرات ضمن مدى المتوسطات (3.35-2.62)، ومدى انحراف معياري بين (1.141-1.317) وهي تقع ضمن متوسطات التقدير (محايد)، وتشمل (10) عبارات من عبارات المحور الرابع في الاستبيان، وهي تشكل 71.43% من عبارات المحور الرابع في الاستبيان. حيث احتلت العبارة 45 (تتوافق الوسيلة التعليمية التي يستخدمها مع محتوى الدرس) المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.35) وانحراف معياري قدر بـ (1.141)، تليها العبارة 52 (يستخدم الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.30) وانحراف معياري قدر بـ (1.138)، ثم العبارة 55 (يحرص على استخدام الوسائل التعليمية التي تناسب وتخدم المادة الدراسية) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (3.29) وانحراف معياري قدر بـ (1.184)، بعدها العبارة 53 (يشجع الطلبة على استخدام المكتبات الالكترونية كمصدر للوصول إلى المعلومة) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي بلغ (3.20) وانحراف معياري قدره (1.175)، يلي ذلك العبارة 56 (يحرص على تدريب الطلبة على الوسيلة التعليمية ويكسبهم مهارات استخدامها بشكل جيد) في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.17) وانحراف معياري قدره (1.299)، ثم العبارة 54 (يستخدم الوسيلة التعليمية التي تخاطب أكبر عدد ممكن من الحواس) في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي بلغ (3.15) وانحراف معياري قدره (1.225)، بعدها العبارة 44 (ينوع في استخدام الوسائل التعليمية التعلمية (السبورة، أجهزة العرض...) لزيادة جذب انتباه الطلبة) في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي بلغ (3.06) وانحراف معياري قدره (1.353)، تليها العبارة 51 (متمكن من استخدام جهاز العرض) في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي بلغ (3.05) وانحراف معياري قدره (1.151)، ثم العبارة 46 (ينظم السبورة بطريقة فعالة هادفة) في المرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي بلغ (3.03) وانحراف معياري قدره (1.213)، وأخيرا العبارة 43 (يستخدم تقنيات التعليم الحديثة (جهاز العرض، الحاسوب ...)) في المرتبة الثانية عشر بمتوسط حسابي بلغ (2.62) وانحراف معياري قدر بـ (1.317).

المستوى الثالث: تقديرات ضمن مدى المتوسطات (2.47-2.38)، ومدى انحراف معياري بين (1.264-1.180) وهي تقع ضمن متوسطات التقدير (غير موافق)، وتشمل (02) عبارتين من عبارات المحور الرابع في الاستبيان هما على التوالي العبارة 47 (يوظف تقنية الحاسوب في تسيير تعلم الطلبة) في المرتبة الثالثة عشر، والعبارة 50 (يستخدم برنامج power point لتقديم الدرس) في المرتبة الرابعة عشر، وهي تشكل ما نسبته 14.26% من عبارات المحور الرابع في الاستبيان.

وحسب هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لا يمارس كفاية استخدام الوسائل التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة. ويظهر ذلك من خلال ممارسة عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لمهارة تشجيع الطلبة على استخدام المكتبة الجامعية كمصدر من مصادر التعليم، مهارة تحفيز الطلبة للاطلاع على المراجع المختلفة للمادة فقط دون غيرها من المهارات. حيث

أقر المبحوثين بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لا يمارس مهارة توظيف تقنية الحاسوب في تسيير تعلم الطلبة، ومهارة استخدام برنامج power point لتقديم الدرس. في حين جاءت ممارسة عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لبعض المهارات التدريسية نسبية كمهارة توافق الوسيلة التعليمية المستخدمة مع محتوى الدرس، مهارة استخدام الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب، مهارة استخدام الوسائل التعليمية التي تناسب وتخدم المادة الدراسية، مهارة تشجيع الطلبة على استخدام المكتبات الالكترونية كمصدر للوصول إلى المعلومة، مهارة تدريب الطلبة على الوسيلة التعليمية واكسابهم مهارات استخدامها بشكل جيد، مهارة استخدام الوسيلة التعليمية التي تخاطب أكبر عدد ممكن من الحواس، مهارة التنويع في استخدام الوسائل التعليمية التعلمية (السبورة، أجهزة العرض...) لزيادة جذب انتباه الطلبة، مهارة التمكن من استخدام جهاز العرض، مهارة تنظيم السبورة بطريقة فعالة هادفة، مهارة استخدام تقنيات التعليم الحديثة (جهاز العرض، الحاسوب ...).

5.1- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة من فرضيات الدراسة على: **يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية التقويم في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.**

سيتم عرض نتائج استجابات عينة الدراسة على أساس كفاية التقويم، على النحو التالي:

الجدول رقم (88): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات فئات عينة الدراسة لممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية التقويم في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

الترتيب بحسب الاستبيان	كفاية التقويم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الإجابة
66	ترتبط أسئلة اختباراته بالمقرر الدراسي.	4.05	0.939	1	موافق
62	يطرح أسئلة أثناء الدرس للتأكد من فهم الطلاب.	3.93	0.951	2	موافق
59	يتابع الواجبات والأنشطة ويجعل لها علامة في التقويم.	3.85	0.976	3	موافق
57	يوضح للطلبة معايير تقويم الواجبات التي يكلفون بها.	3.72	0.982	4	موافق
61	يطرح الأسئلة المثيرة للتفكير على طلبته أثناء الدرس.	3.62	1.000	5	موافق

65	يصوغ أسئلة اختباراته بوضوح ودقة.	3.61	1.147	6	موافق
60	يتحقق من استيعاب طلبته للمادة العلمية.	3.55	1.172	7	موافق
64	يعد الاختبارات وفق المعايير الخاصة لذلك.	3.45	1.138	8	موافق
58	يستخدم أساليب تقويم متنوعة تتناسب مع مستوى الطلبة.	3.40	1.134	9	موافق
67	يتوخى الدقة في تصحيح اختباراته بوضع درجاته دون تحيز.	3.32	1.388	10	محايد
69	لا يستخدم علامات الامتحان كوسيلة للتهديد.	3.32	1.539	11	محايد
70	يتقن تشخيص نقاط القوة والضعف في تعلم الطلبة.	3.27	1.192	12	محايد
68	يحرص على معرفة مستوى النمو المعرفي الذي وصل إليه الطالب.	3.07	1.218	13	محايد
63	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين عند طرح الأسئلة.	2.81	1.195	14	محايد

يلاحظ من الجدول رقم (88) أن هذا المحور شمل 14 كفاية خاصة بالتقويم، وأن تقديرات عينة الدراسة لممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية التقويم في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة، قد تراوحت بين (4.05-2.81) وانحراف معياري بين (1.539-0.939). وموزعة على مستويين للتقدير هي:

المستوى الأول: تقديرات ضمن مدى المتوسطات (4.05-3.40)، ومدى انحراف معياري بين (0.939-1.134) وهي تقع ضمن متوسطات التقدير (موافق)، وتشمل (09) عبارات من عبارات المحور الخامس في الاستبيان، وهي تشكل 64.29% من عبارات المحور الخامس في الاستبيان. حيث احتلت العبارة 66 (ترتبط أسئلة اختباراته بالمقرر الدراسي) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.05) وانحراف معياري قدر بـ (0.939)، تليها العبارة 62 (يطرح أسئلة أثناء الدرس للتأكد من فهم الطلاب) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.93) وانحراف معياري قدر بـ (0.951)، ثم العبارة 59 (يتابع الواجبات والأنشطة ويجعل لها علامة في التقويم) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.85) وانحراف معياري قدر بـ (0.976)، بعدها العبارة 57 (يوضح للطلبة معايير تقويم الواجبات التي يكلفون بها) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.72) وانحراف معياري قدره (0.982)، يلي ذلك العبارة 61 (يطرح الأسئلة المثيرة للتفكير على طلبته أثناء الدرس) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (3.62) وانحراف معياري قدره (1.000)، ثم العبارة 65 (يصوغ أسئلة اختباراته بوضوح ودقة) في

المرتبة السادسة بمتوسط حسابي بلغ (3.61) وانحراف معياري قدره (1.147)، بعدها العبارة 60 (يتحقق من استيعاب طلبته للمادة العلمية) في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.55) وانحراف معياري قدره (1.172)، تليها العبارة 64 (يعد الاختبارات وفق المعايير الخاصة لذلك) في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي بلغ (3.45) وانحراف معياري قدره (1.138)، وأخيرا العبارة 58 (يستخدم أساليب تقويم متنوعة تتناسب مع مستوى الطلبة) في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي بلغ (3.40) وانحراف معياري قدر بـ (1.134).

المستوى الثاني: تقديرات ضمن مدى المتوسطات (3.32-2.81)، ومدى انحراف معياري بين (1.388-1.195) وهي تقع ضمن متوسطات التقدير (محايد)، وتشمل (05) عبارات من عبارات المحور الخامس في الاستبيان، وهي تشكل 35.71% من عبارات المحور الخامس في الاستبيان. حيث جاءت العبارة 67 (يتوخى الدقة في تصحيح اختباراته بوضع درجاته دون تحيز) في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي بلغ (3.32) وانحراف معياري قدر بـ (1.388)، تليها العبارة 69 (لا يستخدم علامات الامتحان كوسيلة للتهديد) في المرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي بلغ (3.32) وانحراف معياري قدر بـ (1.539)، ثم العبارة 70 (يتقن تشخيص نقاط القوة والضعف في تعلم الطلبة) في المرتبة الثانية عشر بمتوسط حسابي بلغ (3.27) وانحراف معياري قدر بـ (1.192)، بعدها العبارة 68 (يحرص على معرفة مستوى النمو المعرفي الذي وصل إليه الطالب) في المرتبة الثالثة عشر بمتوسط حسابي بلغ (3.07) وانحراف معياري قدره (1.218)، وأخيرا العبارة 63 (يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين عند طرح الأسئلة) في المرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي بلغ (2.81) وانحراف معياري قدره (1.195).

وحسب هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمارس كفاية التقويم في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة. ويظهر ذلك من خلال ممارسة عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لمهارة ربط أسئلة الاختبارات بالمقرر الدراسي، مهارة طرح أسئلة أثناء الدرس للتأكد من فهم الطلاب، مهارة متابعة الواجبات والأنشطة وجعل لها علامة في التقويم، مهارة توضيح للطلبة معايير تقويم الواجبات التي يكلفون بها، مهارة طرح الأسئلة المثيرة للتفكير على الطلبة أثناء الدرس، مهارة صياغة أسئلة الاختبارات بوضوح ودقة، مهارة التحقق من استيعاب الطلبة للمادة العلمية، مهارة إعداد الاختبارات وفق المعايير الخاصة لذلك، مهارة استخدام أساليب تقويم متنوعة تتناسب مع مستوى الطلبة.

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الرئيسية:

تنص الفرضية الرئيسية للدراسة على: **يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.**

سيتم عرض نتائج استجابات عينة الدراسة على أساس الكفايات التدريسية، على النحو التالي:

الجدول رقم (89): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات فئات عينة الدراسة لممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

ترتيب المحور حسب الاستبيان	الكفايات التدريسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الإجابة
المحور الثاني	كفاية تنفيذ التدريس	3.6764	0.73337	1	موافق
المحور الأول	كفاية التخطيط للتدريس	3.5146	0.67446	2	موافق
المحور الخامس	كفاية التقويم	3.4979	0.71886	3	موافق
المحور الثالث	كفاية إدارة الصف	3.4957	0.71222	4	موافق
المحور الرابع	كفاية استخدام الوسائل التعليمية	3.1225	0.76632	5	محايد

يلاحظ من الجدول رقم (89) المتعلق بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور أداة الدراسة الآتي:

بلغت متوسطات تقديرات العينة لممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية تنفيذ التدريس (3.6764) بانحراف معياري (0.73337)، أي أنها تقع ضمن متوسطات التقدير (موافق). بينما بلغت متوسطات تقديرات العينة لممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية التخطيط للتدريس (3.5146) بانحراف معياري (0.67446)، والتي تقع ضمن متوسطات التقدير (موافق). في حين بلغت متوسطات تقديرات العينة لممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية التقويم (3.4979) بانحراف معياري (0.71886)، والتي تقع ضمن متوسطات التقدير (موافق). أما متوسطات تقديرات العينة لممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية إدارة الصف فقد كانت (3.4957) بانحراف معياري (0.71222)، والتي تقع ضمن متوسطات التقدير (موافق). وقد بلغت متوسطات تقديرات العينة لممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية استخدام الوسائل التعليمية (3.1225) بانحراف معياري (0.76632)، والتي تقع ضمن متوسطات التقدير (محايد).

وحسب هذه النتائج يتضح بأن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمارس الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة. وتتمثل هذه الكفايات أساسا في كفاية التخطيط للتدريس، كفاية تنفيذ التدريس، كفاية إدارة الصف، كفاية التقويم. في حين جاءت ممارسة عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية استخدام الوسائل التعليمية بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلبة أثناء التفاعلات البيداغوجية.

ومن هذا المنطلق، فإن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة بعد اختبار الفرضيات ميدانيا، جاءت كالتالي:

– يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية التخطيط للتدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

– يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية تنفيذ التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

– يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية إدارة الصف في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

– لا يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية استخدام الوسائل التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

– يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية التقويم في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

3– مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة:

بعد التطرق في الجانب النظري إلى طرح الإشكالية البحثية، ومختلف المقاربات النظرية والفكرية التي تناولت الموضوع بشقيه سواء المتعلق بالكفايات التدريسية، وما يتعلق بالجودة الشاملة في التعليم. وبعد إيراد النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء الفرضيات الموضوعة للتعرف على ممارسة عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة. ومن خلال التعرض إلى مختلف ما أوردته الدراسات المشابهة في بيئات أخرى حول الموضوع الذي تعالجه هذه الدراسة، سيحاول الباحث مناقشة نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة. وللاقتراب من ذلك سوف يتم التطرق إلى كل من المنهج وأدوات الدراسة والنتائج المتوصل إليها، وهي كالآتي:

1.3– المنهج:

مثلما تم اعتماد المنهج الوصفي في هذه الدراسة، كانت معظم الدراسات الأخرى تعتمد ذات المنهج أو إحدى تطبيقاته، ويرجع ذلك إلى أن المنهج الوصفي هو المناسب لجمع البيانات ووصف الظاهرة محل الدراسة وإعطاء تفسيرات واقعية للعوامل المرتبطة بمتغيرات الدراسة، وتشخيص الواقع الفعلي لموضوع الدراسة. كما في دراسة حسام الدين رفعت حسين حرز الله (2016)، دراسة قتادة محمد أبو جامع (2013/2012)، دراسة جمال حمدان إسماعيل الهسي (2012)، دراسة نجلاء بنت عبد العزيز محمد الحصان (2011)، دراسة قاسم محمد خزعلي وعبد اللطيف مومني (2010)، دراسة أحمد محمد عبد ربة موسى (1995)، دراسة سميحة يونس (2016/2015)، دراسة رضوان بواب (2014/2013)، دراسة ليلى زرقان (2013/2012)، دراسة يوسف حديد (2009/2008).

2.3- أدوات الدراسة:

في هذه الدراسة تم اعتماد الاستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات من ميدان الدراسة، والتي تم بنائها على مقياس ليكرت، وهي الأداة نفسها التي اعتمدت عليها أغلب الدراسات السابقة باختلاف البيئات التي تمت فيها هذه الدراسات وكدا اختلاف الطور التعليمي. حيث تم اعتماد الاستبانة في دراسة حسام الدين رفعت حسين حرز الله (2016)، دراسة قتادة محمد أبو جامع (2013/2012)، دراسة جمال حمدان إسماعيل الهسي (2012)، دراسة قاسم محمد خزعلي وعبد اللطيف مومني (2010)، دراسة أحمد محمد عبد ربة موسى (1995)، دراسة سميحة يونس (2016/2015)، دراسة رضوان بواب (2014/2013)، دراسة ليلى زرقان (2013/2012)، دراسة يوسف حديد (2009/2008).

3.3- النتائج:

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لموضوع الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة، حيث ركزت بعض الدراسات السابقة على كفايات المعلم وفق معايير الجودة الشاملة كدراسة حسام الدين رفعت حسين حرز الله (2016)، ودراسة قتادة محمد أبو جامع (2013/2012)، ودراسة جمال حمدان إسماعيل الهسي (2012)، ودراسة ليلى زرقان (2013/2012). وهناك دراسات أخرى ركزت على الكفايات التدريسية لدى المعلم كدراسة قاسم محمد خزعلي وعبد اللطيف مومني (2010)، ودراسة سميحة يونس (2016/2015)، دراسة حديد يوسف (2009/2008). كما أن هناك دراسات ركزت على الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي كدراسة رضوان بواب (2014/2013). في حين ركزت دراسات أخرى على فاعلية الممارسة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي كدراسة أحمد محمد عبد ربة موسى (1995). إلا إن النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية تتشابه أو تقترب من النتائج التي توصلت إليها الدراسات المشابهة في بعض الجوانب وتختلف معها في أخرى.

وقد توصل الباحث من خلال دراسته الحالية حول الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة، إلى مجموعة من النتائج هي كالتالي:

1- يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية التخطيط للتدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة. وهذا ما يتوافق مع دراسة قتادة محمد أبو جامع (2013/2012) حيث احتل مجال التخطيط للدرس لمعلمي التربية الرياضية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة المرتبة الثانية وبوزن نسبي 74%. في حين تختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما جاء في دراسة نجلاء بنت عبد العزيز محمد الحصان (2011) حيث جاء مستوى توافر الكفايات التدريسية في مجال كفايات التخطيط للدرس بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي قدره 2.61.

2- يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية تنفيذ التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة. وهذا ما يتوافق مع دراسة قتادة محمد أبو جامع (2013/2012) حيث احتل مجال تنفيذ الدرس لمعلمي التربية الرياضية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة المرتبة الثانية وبوزن نسبي 74%. في حين أظهرت نتائج دراسة قاسم محمد خزعلي، عبد اللطيف مومني (2010) أن أبرز الكفايات التدريسية التي تمتلكها المعلمات هي استخدام الأسلوب التدريسي الملائم للموقف التعليمي. أما دراسة رضوان بواب (2014/2013) فقد توصلت إلى أن أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل يمارسون الكفايات التدريسية من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية. أما دراسة يوسف حديد (2009/2008) فقد توصلت إلى أن أكثر الكفايات التدريسية ممارسة من طرف أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي هي الكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي لمادة الرياضيات وكفايات تنفيذ الدرس. وتختلف نتائج الدراسة الحالية عما جاء في دراسة نجلاء بنت عبد العزيز محمد الحصان (2011) حيث جاء مستوى توافر الكفايات التدريسية في مجال كفايات التنفيذ للدرس بدرجة ضعيفة، وبمتوسط حسابي قدره 2.32. والأمر نفسه بالنسبة لدراسة ليلى زرقان (2013/2012) التي أسفرت نتائج دراستها على أن هناك احتياجات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في مجال التدريس وفقا لمعايير الجودة، حيث بلغت نسبة الاحتياج التدريبي بالنسبة للمجال الأول (التدريس الفعال) 73.6% وبمتوسط حسابي 3.86 حيث مثلت 17 فقرة حاجة تدريبية بمستوى عالي خاصة ما تعلق بمهارات إعداد وعرض المادة العلمية، مما يؤكد ضعف كفاءات أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس.

3- يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية إدارة الصف في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة. وهذا ما يتوافق مع دراسة قتادة محمد أبو جامع (2013/2012) حيث احتل مجال مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي المرتبة الرابعة وبوزن نسبي 70% بالنسبة لمعلمي التربية الرياضية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة. في حين أظهرت نتائج دراسة قاسم محمد خزعلي، عبد اللطيف مومني (2010) أن أبرز الكفايات التدريسية التي تمتلكها المعلمات هي استغلال وقت الحصة بفاعلية، وجذب انتباه الطلبة والمحافظة على إستمراريته. أما دراسة رضوان بواب (2014/2013) فقد توصلت إلى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل يمارسون الكفايات الانسانية من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية. وفي دراسة ليلى زرقان (2013/2012) أسفرت نتائج الدراسة عن أن مجال الاتصال فقد بلغ 77.2% وبمتوسط حسابي 3.86 حيث جاءت أغلب الفقرات في المستوى العالي خاصة ما تعلق بمهارات وطرائق الاتصال ...الخ. بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية عما جاء في دراسة نجلاء بنت عبد العزيز محمد الحصان (2011) حيث جاء مستوى توافر الكفايات التدريسية في مجال كفايات إدارة الفصل والتفاعل مع الأطفال بدرجة ضعيفة، وبمتوسط حسابي قدره 2.08.

4- لا يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية استخدام الوسائل التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة. وهذا ما يتوافق مع دراسة نجلاء بنت عبد العزيز محمد الحصان (2011) حيث جاء مستوى توافر الكفايات التدريسية في مجال كفايات الأنشطة والوسائل التعليمية لدى المعلمات بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي قدره 2.65. أما دراسة رضوان بواب (2014/2013) فقد توصلت إلى أن أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل يمارسون الكفايات التكنولوجية من وجهة نظر الطلبة بدرجة متوسطة. أما دراسة يوسف حديد (2009/2008) فقد توصلت إلى أن أقل الكفايات التدريسية ممارسة كفايات تكنولوجيات الإعلام والاتصال. أما دراسة ليلى زرقان (2013/2012) فقد أسفرت عن أن هناك احتياجات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في مجال استخدام التكنولوجيا وفقا لمعايير الجودة، حيث بلغت درجة الاحتياج التدريبي 72.8% وبمتوسط حسابي 3.64 بالنسبة لمجال استخدام التكنولوجيا حيث مثلت 9 كفايات احتياج تدريبي بمستوى عالي من أصل 11 حاجة تدريبية بمستوى عالي خاصة ما تعلق بالمكتبات الرقمية إتقان برامج الحزم الإحصائية واستخدام الانترنت.

5- يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية التقويم في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة. وهذا ما يتوافق مع دراسة قتادة محمد أبو جامع (2013/2012) حيث احتل مجال أساليب التقويم المرتبة الثالثة وبوزن نسبي 70.8% لمعلمي التربية الرياضية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة. في حين أظهرت نتائج دراسة قاسم محمد خزعلي، عبد اللطيف مومني (2010) أن أبرز الكفايات التدريسية التي تمتلكها المعلمات هي صياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة ومحددة. في حين تختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما جاء في دراسة رضوان بواب (2014/2013) التي توصلت إلى أن أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل يمارسون الكفايات التقويمية من وجهة نظر الطلبة بدرجة متوسطة. أما في دراسة نجلاء بنت عبد العزيز محمد الحصان (2011) فقد جاء مستوى توافر الكفايات التدريسية في مجال كفايات التقويم بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي قدره 2.63. وفي دراسة ليلى زرقان (2013/2012) أسفرت نتائج الدراسة عن أن هناك احتياجات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في مجال التقويم وفقا لمعايير الجودة. فبالنسبة لمجال التقييم كانت نسبة الاحتياج التدريبي 74% وبمتوسط حسابي وصل إلى 3.70 حيث مثلت 6 فقرات من أصل 8 فقرات حاجة تدريبية بمستوى عالي خاصة ما تعلق بكيفية بناء الاختبارات وكفايات التقويم.

فمن خلال هذا البحث يمكن التأكيد على أنه حقق نتائج مستقات من الواقع التربوي ولا يتعارض مع الدراسات العلمية الأخرى، وربما يكون دعما للتراث السوسيولوجي في هذا المجال. ويمكن تبرير التباين والاختلاف الكامن بين نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة إلى النظرة المتباينة في تصورات

وآراء الباحثين حول موضوع هذه الدراسة، واختلاف البيئات الاجتماعية والتربوية وكدا الأطوار الدراسية أو التعليمية التي درس فيها هذا الموضوع.

4- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء النظريات المفسرة لموضوع الدراسة:

تناول الباحث العديد من الاتجاهات النظرية التي تناولت بالدراسة والتحليل كل من الكفايات التدريسية، الجامعة والتعليم الجامعي، الجودة الشاملة في التعليم، والتي اختلفت منطلقاتها المعرفية والفكرية. وقد حاول الباحث في دراسته الحالية تحليل وتفسير متغيرات موضوع دراسته وإبراز نقاط التقاطع بين نتائج الدراسة الراهنة وبين الاتجاهات النظرية التي استند إليها في تفسير موضوع الدراسة.

1.4- الاتجاهات المفسرة للكفايات:

يقوم مدخل الكفايات التدريسية على أساس فكرة ترى أن عضو هيئة التدريس الكفء هو الذي يمتلك مجموعة من المهارات التي تجعله قادرا على القيام بمجموعة الأعمال التي تتطلبها مهنة التدريس بدرجة عالية من الكفاءة. فقد جاءت تربية المعلمين القائمة على الكفايات لتمثل رد فعل على فشل الأساليب التقليدية التي كانت سائدة سابقا، والتي كانت تركز على إكساب عضو هيئة التدريس المعلومات النظرية المتصلة بالمادة الدراسية على افتراض أن ذلك يؤهله للقيام بعملية التعليم. في حين انطلق اتجاه تربية المعلمين القائم على الكفايات من إكساب عضو هيئة التدريس الكفايات اللازمة لقيامه بمهامه كمدرس، من خلال تحديد الأدوار والمهام التي يقوم بها عضو هيئة التدريس، وتحليلها إلى كفايات تحدد على ضوئها الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة لعضو هيئة التدريس لأداء عمله بإتقان. وعليه فإن الهدف الأساسي من برنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات هو تخريج عضو هيئة تدريس قادر على تعليم طلبته بكفاءة، بحيث يحصل على مهارات ومعارف واتجاهات تسهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية، وتزويده بالأداء المطلوب للعملية التعليمية.

في حين انطلقت حركة المعايير من تطوير إعداد أعضاء هيئة التدريس لكي يتمكنوا من التدريس بكفاءة وفعالية، وذلك بإكسابهم معارف ومهارات متقدمة. وترجع الحاجة لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس لقصور أدائهم الحالي، مما أدى إلى قصور نواتج التعلم التي عجزت عن مواكبة التغيرات والتحولات الحادثة في المجتمع، إضافة إلى وجود فجوة بين النظرية والتطبيق سواء في إعداد عضو هيئة التدريس في مرحلة قبل الخدمة، أو في تدريبه أثناء الخدمة حيث يتم الاهتمام بالنظريات والفلسفات التربوية والسيكولوجية أكثر من تطبيقها في الممارسة العملية، كما أن تحقيق الجودة الشاملة في التعليم يستلزم تطوير أداء عضو هيئة التدريس من خلال توفير المستويات المعيارية لديه، خاصة وأن سوق العمل يحتاج إلى نوعية خاصة من أعضاء هيئة التدريس مدربين تدريبا متميزا في ظل المنافسة العالمية. ومن أجل إعداد عضو هيئة التدريس وفق معايير الممارسة التدريسية لابد من التركيز على مجموعة من الأسس المهمة ومنها: تكريس جهودهم لتيسير حصول جميع الطلبة على المعرفة، وأن يكونوا على دراية كافية بالموضوعات والمواد الدراسية التي يدرسونها، وكيفية تدريسها لمختلف الطلبة، وتهيئة مواقف

تعليمية تحافظ على ميول الطلبة، وإتقان الأساليب التعليمية المتنوعة، ومعرفة التوقيت المناسب لاستخدام كل منها، ومعرفة كيف يثيرون دوافع الطلبة وإدماجهم في الأنشطة المختلفة، واستخدام طرق عديدة لقياس نمو الطلبة. وهذا كله يسمح بتحول عضو هيئة التدريس من الاهتمام بالمعارف إلى العناية باستخدام المعارف، والسعي إلى إزالة الفروق الفردية بين المتعلمين، والوصول بجميع المتعلمين إلى نفس الدرجة من التحصيل.

كل هذا يتوافق مع ما توصل إليه الباحث في دراسته الحالية، حيث توصل إلى أن أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل يمتلكون ويمارسون الكفايات والمهارات التدريسية اللازمة لمهنة التدريس الجامعي حسب آراء طلبتهم، والمتمثلة في كفاية التخطيط للتدريس، وكفاية تنفيذ التدريس، وكفاية إدارة الصف، وكفاية التقويم، والتي تظهر خلال تفاعلاتهم البيذاغوجية في شكل مهارات تدريسية كمهارة التحضير المسبق لموضوع الدرس من جميع جوانبه، مهارة صياغة أهداف الدرس، مهارة تحديد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس، مهارة اختيار التمهيد المناسب لموضوع الدرس، مهارة اختيار وسائل التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدرس، مهارة تشجيع الطلبة على الاستفسار والمناقشة، مهارة استخدام الأمثلة التوضيحية بكفاءة لشرح الدرس، مهارة عرض الدرس بشكل مترابط ومتسلسل وبأسلوب يسهل على الطالب استيعابه، مهارة التنويع في طرائق التدريس، مهارة التمكن من محتوى الموضوع الذي يقوم بتدريسه، مهارة مراعاة الدقة العلمية للمادة التي يدرسها، مهارة الحفاظ على استمرارية جذب انتباه الطلبة لموضوع الدرس، مهارة التعامل مع الطلبة باحترام ضمن معايير المهنة وآدابها، مهارة إثارة دافعية الطلبة للتعلم، مهارة الاتصال والتواصل بفعالية مع الطلبة، مهارة حث الطلاب على الانضباط الذاتي، مهارة إبداء الحماسة والحيوية داخل الصف، مهارة معالجة المشكلات داخل غرفة الصف بطريقة مناسبة، مهارة الحرص على الالتزام بالوقت، مهارة ربط أسئلة الاختبارات بالمقرر الدراسي، مهارة متابعة الواجبات والأنشطة، مهارة توضيح للطلبة معايير تقويم الواجبات التي يكلفون بها، مهارة طرح الأسئلة المثيرة للتفكير على الطلبة أثناء الدرس للتأكد من فهمهم، مهارة صياغة أسئلة الاختبارات بوضوح ودقة، مهارة التحقق من استيعاب الطلبة للمادة العلمية، مهارة استخدام أساليب تقويم متنوعة تتناسب مع مستوى الطلبة.

ولعل امتلاك أغلب أعضاء هيئة التدريس الجامعي للكفايات التدريسية اللازمة لمهنة التدريس الجامعي راجع لخضوعهم لدورات تكوينية أثناء الخدمة، حيث عمدت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي خلال السنوات الأخيرة لإخضاع الأساتذة الجدد حديثي التوظيف لدورة تكوينية لمدة سنة، في طرائق التدريس وتكنولوجيا المعلومات والوسائل التعليمية واللغات الأجنبية ...الخ سعيا منها لتحسين وتطوير أدائهم التدريسي وإكسابهم المهارات التدريسية اللازمة لتحسين نوعية الخدمة التعليمية وتجويدها، بما ينعكس بصورة ايجابية على المخرج التعليمي (الطالب). الأمر الذي يجعل من التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي حاجة ملحة، تساعدهم على التعامل مع المواقف التعليمية بكفاءة عالية، كما

تجعلهم أكثر وعيا بالجديد في مجال تخصصهم، وتساعدهم على النمو المستمر، وتكسبهم مهارات استخدام التكنولوجيا في التعليم والتواصل، وهي مهارات ضرورية يتطلبها العمل في المرحلة الجامعية في ظل التطورات المعاصرة.

ومن هذا المنطلق يمكن القول أن نتائج الدراسة الحالية فيها الكثير من الشبه مع التصورات النظرية التي أشار إليها اتجاه الكفايات الرامي لتحقيق التكامل بين المجال النظري والتطبيقي في مجال التعليم، وحركة المعايير التربوية الرامية لتطوير إعداد أعضاء هيئة التدريس لكي يتمكنوا من التدريس بكفاءة وفعالية. خاصة وأن أغلب أعضاء هيئة التدريس الجامعي لم يسبق لهم من قبل أن تلقوا تكوينا خاصة بالمناهج وطرق وأساليب التدريس وكيفية التعامل مع الطلاب وغيرها من الأمور التربوية والمهارات والكفايات اللازمة لهم لمزاولة مهنة التدريس الجامعي.

2.4- الاتجاهات النظرية المفسرة للتعليم الجامعي:

يقوم التحليل البنائي الوظيفي للأنساق التربوية بالتركيز على دور التربية في تنمية المجتمع، وأنه لا يمكن فهم التربية إلا من خلال علاقاتها مع غيرها من المؤسسات وكيفية عملها. وأن التربية المدرسية تقوم بطريقة رشيدة وموضوعية بتصنيف وانتقاء أفراد المجتمع وفقا لقدراتهم وإمكاناتهم، أي المكان الذي يتناسب مع قدراته وإمكاناته في سوق العمل، فالمدرسة أداة لتحقيق الكفاية والمساواة في المجتمع. فالتربية المدرسية أداة لإعداد الأيدي العاملة والماهرة التي تستطيع أن تقابل متطلبات التطور التكنولوجي في سوق العمل. حيث أن هناك علاقة موجبة بين ما يتعلمه الفرد داخل المدرسة من مهارات معرفية وبين مستوى أدائه في العمل، فكلما زاد المستوى التعليمي للفرد، تحسن مستوى أدائه في العمل. حيث حاول روبرت ماكيفر إعطاء تفسيرات حول الجامعات والمؤسسات الأكاديمية ووظيفتها المركبة في المجتمع، حيث ركز على معرفة مدى حرية الجامعات وأعضاء الهيئة الأكاديمية بها في ضوء دورهم المهني والأكاديمي، وفي تحديد العمليات التدريسية والبحثية، واختيار أفضل الطرق والوسائل لسير العملية الأكاديمية حتى تؤدي دورها بفاعلية وكفاءة. في حين حاول إميل دوركايم فهم الدور الحقيقي الذي يقوم به النظام التعليمي في عمليات التنمية، حيث يرى بأنه لا يوجد نمط تعليمي واحد لكل المجتمعات، وإنما هناك أنماط تعليمية وتربوية مختلفة بقدر ما يوجد في المجتمع من تباينات. كما اهتم دوركايم بدراسة مشكلات التربية والتعليم ولاسيما قضية المنهج، ونوعية المقررات الدراسية التي تقدم للتلاميذ والطلاب سواء في المدارس أو الجامعات، ويؤكد على ضرورة اكتساب الأفراد المهارات النوعية الضرورية اللازمة للمهنة التي سوف يقومون بها في المستقبل.

أما ماكس فيبر فقد حاول في تحليلاته دراسة المؤسسات التعليمية والمشكلات التي تواجه نظام التعليم العالي كمشكلة الحرية الأكاديمية ودور الأستاذ الجامعي والجامعة، والمسؤولية المهنية لأساتذة الجامعات، ومشكلة العملية التعليمية، وطرق التدريس الجامعي، والعلاقة بين الجامعة والمجتمع، والعلاقة بين الجامعة والدولة. كما ناقش فيبر قضية الاختبارات ودورها في تصنيف تلاميذها، وسبل وكيفية

إعطائهم المقررات والمناهج الدراسية المتخصصة، بالإضافة إلى حصولهم على الشهادات، باعتبارها وسيلة لعملية الاختيار السليم لنوعية المهارات والكفاءات. بينما ركز تالكوت بارسونز على أهمية التدريب المهني باعتباره عملية تطوير الكفاءة المهنية، على اعتبار الجامعة التنظيم الأم الذي يمد جميع التنظيمات والمؤسسات الإنتاجية والخدمية بالكوادر والمهارات البشرية اللازمة لقوى العمل والإنتاج على اختلاف تخصصاتهم. إذ ركز على خاصية التخصص كإحدى السمات العامة التي يتصف بها المجتمع الحديث، واعتبره المحرك الأساسي الذي عن طريقه يمكن فهم طبيعة التباين بين المستويات المهنية الأكاديمية بالجامعات، والاهتمام بالنواحي التعليمية المتخصصة في كافة مراحلها نظرا لما تضمنه هذه العملية من تطوير للتعليم والرقي بمستويات البحث العلمي.

كل هذا يدفع إلى القول بأن نتائج هذه الدراسة جاءت متقاربة إلى حد ما مع تصورات الاتجاه البنائي الوظيفي، فأعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل حسب آراء طلبتهم يمتلكون المهارات والقدرات والكفايات التدريسية اللازمة لتزويد الطلبة بالمعارف والمهارات الأساسية وإعداد الكوادر العلمية والفنية والكفاءات المؤهلة التي ستساهم مستقبلا في دفع عجلة التنمية، وذلك من خلال محاولة ربط الجانب النظري بالتطبيقي وهو ما دعت إليه إصلاحات المنظومة الجامعية وفق نظام ل م د الذي يجعل من الطالب محور العملية التعليمية التعلمية، وينتقل به من مرحلة الاكتساب إلى مرحلة البحث والتقصي عن المعارف، ويظهر ذلك جليا من خلال ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لبعض المهارات الرامية إلى ذلك كمهارة تشجيع الطلبة على الاستفسار والمناقشة، مهارة التنويع في طرائق التدريس، مهارة إثارة دافعية الطلبة للتعلم، مهارة التحقق من استيعاب الطلبة للمادة العلمية ...الخ. وتجاوز كل العوائق التي تعترض المنظومة التعليمية الجامعية من قبل كمشكلة الحرية الأكاديمية ودور الأستاذ الجامعي والجامعة، والمسؤولية المهنية لأساتذة الجامعات، ومشكلة العملية التعليمية، وطرق التدريس الجامعي ...الخ.

ويرى الماركسيون أن النظام التعليمي له وظيفة أساسية في الصراعات حول المكانة الاجتماعية والثروة والدخل. حيث ركزت تصورات ألتوسير على اعتبار عملية التعليم لإعادة إنتاج قوة العمل اللازمة من أجل استمرارية وبقاء الطبقة الرأسمالية الحاكمة، كما تظهر أهمية المؤسسات والنظام التربوي في تخريج الكوادر المهنية. فمؤسسات التعليم ومنها الجامعة حسبه تعمل على تكوين مجموعة من الكوادر تكرس مهاراتها لخدمة وتدعيم سيطرة الطبقة الحاكمة في شتى المجالات. في حين حاول كل من بيار بورديو وباسرون من خلال تحليل وظيفة الجامعة البحث عن ميكانيزمات يتم من خلالها إعادة إنتاج ثقافة الفئة المسيطرة، وبالتالي إعادة إنتاج علاقات القوة، من منطلق أن المجتمع الطلابي ليس محيطا متجانسا من الناحية الثقافية والاجتماعية، فتشعب التلاميذ داخل النظام التعليمي يتم وفقا لرأس المال الذي يتطلبه النظام التعليمي من كل تلميذ ليمر بنجاح في شعبة ومقررات دراسية محددة، وكذلك وفقا لدرجة الانتقاء النسبي. كما أن نجاح الطالب يتوقف على رصيده من رأس المال الثقافي، وهو ما يعمل على فرز

الطلاب وتصنيفهم وفقا لأصولهم الثقافية. إذ يمثل نمط التدريس وأساليب التقويم أحسن ميكانيزم ينتهجه النظام التعليمي للفصل بين أبناء الطبقات المختلفة، فهو يعمل على إعادة إنتاج النظام القائم.

من خلال الطرح السالف الذكر للاتجاه الماركسي يتضح بأنه متقارب نوعا ما مع بعض ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية والتي كانت أشمل مما قدمه هذا الاتجاه النظري، فالمنظومة التعليمية الجامعية في الجزائر تقوم على توزيع الطلبة على الشعب الدراسية وفق معايير محددة للانتقاء كالمعدل العام ومعدل بعض المواد الدراسية الأساسية. أما بالنسبة لنجاح الطالب ومروره لمستوى تعليمي آخر يتوقف على ما امتلكه واكتسبه الطالب من معارف باعتماد أساليب التقويم التي تمثل الوسيلة الناجعة للحكم على انتقال الطلبة، حيث يظهر جليا تمكن عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل لكفاية التقويم وممارسته لمهاراته والتي تتمثل في مهارة ربط أسئلة الاختبارات بالمقرر الدراسي، مهارة متابعة الواجبات والأنشطة، مهارة توضيح للطلبة معايير تقويم الواجبات التي يكلفون بها، مهارة طرح الأسئلة المثيرة للتفكير على الطلبة أثناء الدرس للتأكد من فهمهم، مهارة صياغة أسئلة الاختبارات بوضوح ودقة، مهارة التحقق من استيعاب الطلبة للمادة العلمية، مهارة استخدام أساليب تقويم متنوعة تتناسب مع مستوى الطلبة.

وقد ذهب "إيرك آشبي" إلى تحليل عمليات تكيف الجامعات في الوقت الحاضر مع طبيعة التغيرات البيئية المستمرة، حتى أصبحت اليوم من أهم المؤسسات التي يعتمد عليها في دعم الاقتصاد، وفي خدمة المجتمع وتقدمه. وباعتبارها إحدى الميكانيزمات لنقل التراث الثقافي، وجب عليها أن تكيف نفسها مع المجتمع الذي تعيش فيه. في حين ركز إميري وتريست في تحليلهما للجامعات باعتبارها انساقا فرعية تتأثر بطبيعة الأنساق الفرعية الأخرى في المجتمع، ومدى تأثرها بالبيئة الخارجية التي تحيط بها، وكيفية تكيف الجامعات معها.

بينما جاءت نظرية التحديث لتوضيح العلاقة التبادلية والعوامل المفسرة لعمليات التنمية والتحديث، ومنها النظام التعليمي باعتباره عنصرا أساسيا في تكوين أفراد على درجة عالية من الخبرة والمهارة، وتعتبر الجامعة المؤسسة المناسبة لتكوين هؤلاء الأفراد، ويقع عليها العبء الأكبر في عملية تحديث المجتمع وتطويره. كما أكد أنصار هذا الاتجاه على أن الجامعة تقوم بمهمة إكساب الخبرات المهنية والمعرفية، وإعداد القوى البشرية المدربة، كما تعمل على تغيير القيم التقليدية، وتوسيع مدركات الأفراد الذاتية نحو تحديد الأهداف المستقبلية وتحسين مستويات المعيشة الاقتصادية والاجتماعية.

كل هذا يتوافق تقريبا مع ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية، حيث يصب اهتمام أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل في إكساب الطلبة المعارف والمهارات وتلقينهم الخبرات المعرفية والعلمية وتوسيع مدركاتهم ويظهر ذلك جليا من خلال امتلاك أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل حسب آراء طلبتهم للكفايات التدريسية الأساسية وممارستهم للمهارات التدريسية اللازمة لذلك كمهارة التحضير المسبق لموضوع الدرس من جميع

جوانبه، مهارة صياغة أهداف الدرس، مهارة تحديد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس، مهارة تشجيع الطلبة على الاستفسار والمناقشة، مهارة استخدام الأمثلة التوضيحية بكفاءة لشرح الدرس، مهارة عرض الدرس بشكل مترابط ومتسلسل وبأسلوب يسهل على الطالب استيعابه، مهارة التنويع في طرائق التدريس، مهارة التمكن من محتوى الموضوع الذي يقوم بتدريسه، مهارة مراعاة الدقة العلمية للمادة التي يدرسها، مهارة الحفاظ على استمرارية جذب انتباه الطلبة لموضوع الدرس، مهارة إثارة دافعية الطلبة للتعلم، مهارة الاتصال والتواصل بفعالية مع الطلبة، مهارة حث الطلاب على الانضباط الذاتي، مهارة إبداء الحماسة والحيوية داخل الصف، مهارة الحرص على الالتزام بالوقت، مهارة متابعة الواجبات والأنشطة، مهارة طرح الأسئلة المثيرة للتفكير على الطلبة أثناء الدرس للتأكد من فهمهم، مهارة التحقق من استيعاب الطلبة للمادة العلمية. كل ذلك يندرج ضمن سياسة الدولة والوزارة الوصية على قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر الرامية لتحسين نوعية المخرج التعليمي وتجويد الممارسة التدريسية، وجعل التعليم عالي الجودة يمد الدارسين بخبرات ومهارات عالية الكفاءة، وإعداد الإطارات المؤهلة معرفيا ومهنيا.

أما شولتز فقد اعتبر التعليم هو رأس المال الذي يؤدي إلى التنمية الاقتصادية، حيث ركز على أهمية زيادة النفقات الاقتصادية للمؤسسات التربوية والتعليمية كونها لا تقل أهمية عن المؤسسات الصناعية الإنتاجية الأخرى التي توجد في المجتمع. وقد أكد على أهمية التعليم ودوره في إكساب الفرد القدرات والكفاءات اللازمة أو المؤهلات المطلوبة لتكوين الخبرات الشخصية التي يسعى بها من أجل الحصول على المهارات العلمية والفنية التي تؤهله لدخول سوق العمل البشري ليمارس وظيفة ويساهم من خلالها في تحقيق النمو الاقتصادي والتنمية الصناعية. الأمر نفسه الذي انطلق منه ألفرد مارشال الذي يعتبر التعليم نوعا من الاستثمار في القوى البشرية، حيث يرى أن قيمة ما ينفق على التعليم يعتبر ربحا عظيما قد يأتي عن طريق إعطاء الأفراد فرصا أكثر للتعليم لاكتشاف مواهبهم وقدراتهم، واستغلالها لتحقيق التقدم في شتى المجالات الاقتصادية، الاجتماعية، التربوية والتعليمية.

وعليه يمكن القول بأن نتائج الدراسة الحالية فيها الكثير من الشبه مع تصورات مفكري هذا الاتجاه في رأيهم لكيفية تفعيل العملية التدريسية والاستثمار فيها لإكساب الطالب القدرات والكفاءات والمؤهلات اللازمة لدخول سوق الشغل، حيث تغيرت الفلسفة التربوية والتعليمية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر من النظر للتعليم على أنه عملية استهلاكية وخدمة تقدمها الدولة لأفرادها، وأصبح ينظر له على أنه استثمار مربح في الرأسمال البشري، وراهنت على الجودة كإستراتيجية لتحسين نوعية التعليم الجامعي ومضمونه وطرائقه للوصول إلى مخرجات تعليمية مؤهلة قادرة على الإسهام في بناء المجتمع والنهوض به. وهذا لن يتأتى إلا إذا استطاع عضو هيئة التدريس الجامعي توظيف كفاياته ومهاراته التدريسية بشكل سليم وفعال، كونه يمثل جوهر النشاط العلمي والأكاديمي، حيث نجد أن غالبية أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل حسب آراء طلبتهم يمتلكون ويمارسون المهارات والكفايات اللازمة التي تؤهلهم لمزاولة مهنة التدريس الجامعي.

3.4- الاتجاهات النظرية المفسرة للجودة الشاملة:

تبلورت فلسفة الجودة الشاملة انطلاقا من زيادة الوعي بقيمة وأهمية تحسين الجودة في كل المؤسسات، بما فيها المؤسسات التعليمية. ويرجع الاهتمام بقضية الجودة في التعليم للتوسع في مؤسسات التعليم وزيادة أعداد الطلبة وانخفاض مستويات الانجاز التعليمي وجودة التدريس، وذلك كنتيجة لعوامل متعددة منها ضعف كفاءة أعضاء هيئة التدريس ومحدودية الموارد المالية، والتسهيلات المادية، وانخفاض الكفاءة الداخلية. وهو المنطلق نفسه الذي انطلق منه رواد الجودة الشاملة في سعيهم الحثيث نحو تحقيق الجودة الشاملة في التعليم، ويظهر ذلك جليا في إسهامات إدوارد ديمنج الذي يرى أن مسؤولية الجودة تقع بالدرجة الأولى على عاتق الإدارة، فالجودة في جوهرها تعد ثمرة تصرفات الإدارة وقرارات الإدارة العليا وليست ثمرة تصرفات العاملين، ومن منطلق أن المستفيد الداخلي من العملية التعليمية هو الطالب، والمستفيد الخارجي هو المجتمع ومؤسساته فإنه لتحسين جودة التعليم يقتضي التشدد على حاجات المتعلمين وما يريدون من المنهج الدراسي، ومدى تلبية المناهج الدراسية لمتطلبات المجتمع ومؤسساته التي ستستقبل الطلبة بعد تخرجهم من المؤسسات التعليمية.

في حين أكد فيليب كروسبي على أهمية الإدارة العليا في دعم الجودة وتحقيق مستوى عالي فيها، حيث وضع برنامجا متكاملا للجودة الشاملة ركز فيه على أداء العمل بالشكل الصحيح من المرة الأولى والذي يؤدي إلى تخفيض التكلفة. وقد أشار إلى أن الأخطاء تنتج عن سببين: الافتقار إلى المعرفة وضعف الانتباه، الأول يمكن قياسه ومحاربته بوسائل معروفة، أما السبب الثاني فهو مشكلة موقف واتجاه، وينبغي أن يغير الفرد العامل ذاته.

أما جوزيف جوران فيؤكد على أن الجودة ترى من زاويتين الأولى محاولة تقليل العيوب أو القصور في الخدمة المقدمة، والثانية محاولة تحسين شكل الخدمة سعيا لإشباع احتياجات العملاء وكسب رضاهم. ويرى جوران أن تطبيق الجودة في المؤسسة التعليمية يقتضي مجموعة من الإجراءات التي تلزم تحقيق الجودة داخل المؤسسة، أهمها: تزويد أفراد المؤسسة بوعي كاف عن ثقافة الجودة والحاجة إلى التطوير والتحسين المستمرين، وضع أهداف محددة لتحسين الجودة في المؤسسة تكون معلومة للعاملين فيها التي تم تحديدها ويراد تحقيقها، إخضاع جميع العاملين في المؤسسة إلى برامج تدريب مستمرة، رفع تقارير تتسم بالصدق عن سير العمل وانجازاته، إيضاح النتائج التي تتوصل إليها المؤسسة وإحاطة جميع العاملين علما بها.

بينما يرى مالكوم بالدريج أن الجودة الشاملة ما هي إلا ثورة على القديم وتغيير شامل له وذلك بإرضاء العميل من خلال تقديم جودة عالية وبصورة مستمرة ووفقا لما يريده ويتوقعه. وتقوم الجودة الشاملة في مجال التعليم على التركيز على إرضاء الطلاب والمستفيدين من الخدمة التعليمية، والاهتمام بنتائج الأداء التعليمي، وتنمية الموارد البشرية وتطوير القيادات التعليمية داخل المؤسسة التعليمية، والاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي في التعليم.

ويذهب كاورو إيشيكاوا إلى أن نجاح المؤسسة يعتمد على مبدأ مفاده أن تطوير الجودة عملية مستمرة لا يمكن أن تنتهي، وأن الالتزام بالتطوير المستمر عنصر مهم في نجاحها. ويؤكد على أن الجودة الشاملة تبدأ بعملية التدريب والتعليم، وتنتهي أيضا بالتدريب والتعليم للموظفين. حيث أشار لأهمية التعليم والتدريب في زيادة معارف العاملين وتحسين مهاراتهم وتغيير اتجاهاتهم.

وبناء على ما سبق، يمكن القول أن نتائج الدراسة الحالية جاءت متقاربة بشكل معقول مع مقولات وتصورات الاتجاهات النظرية المفسرة للجودة الشاملة، حيث توصلت إلى أن أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل حسب آراء طلبتهم يمارسون في الواقع التدريسي المهارات والأداءات التي نادى بها رواد الجودة الشاملة، خاصة وأن التحديات التي تواجهها العملية التعليمية اليوم استدعت أن يكون هناك توجه جديد يتوافق معها بالشكل الذي يحقق التطوير في مخرجات العملية التعليمية. حيث تمثل الجودة الشاملة إطارا محوريا لتقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريسي الجامعي وتطويره استجابة للتغيرات المجتمعية والعالمية السريعة والمتلاحقة، وكدا تحديات التنمية. حيث باتت جودة التعليم اليوم من أهم المتغيرات التي تسعى مؤسسات التعليم الجامعي لتحقيقها للارتقاء بمستوى الطلبة في جميع الجوانب العلمية والثقافية والاجتماعية، وبالتالي تحسين نوعية المخرجات التعليمية وتحقيق رضا المستفيد الداخلي من الخدمة التعليمية (الطالب) والمستفيد الخارجي (سوق العمل).

لكن ما يعاب على هذا الاتجاه النظري أنه يرى جوهر الجودة هو ثمرة تصرفات الإدارة وقرارات الإدارة العليا وليست ثمرة تصرفات العاملين، وهذا ما يخالف ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية التي أكدت على دور عضو هيئة التدريس الجامعي من خلال تمتعه بالمهارات والكفايات اللازمة لمهنة التعليم الجامعي وتجويد الممارسة التدريسية والارتقاء بالجانب المهاراتي والمهني له، والذي سيؤدي إلى تحسين المخرجات التعليمية. فجودة أداء عضو هيئة التدريس الجامعي للمهام الملقاة على عاتقه من العناصر الحاسمة لتحسين مخرجات الجامعة وجودتها، كونه يمثل الركن الأساسي في العملية التعليمية والمهيمن في قاعة الدرس، والمحرك لدوافع الطلبة والمشكل لاتجاهاتهم، من خلال إتباع أساليب تدريسية متنوعة لتوصيل وتقديم المعلومة وشرح المقرر الدراسي، وحلقة الوصل بين المدخلات التعليمية وبين المخرجات التعليمية المتمثلة في الطالب.

الاقتراحات:

كان الهدف الأساسي لهذه الدراسة هو الكشف عن ممارسة عضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة، ونظرا لأهمية موضوع الدراسة وحسب النتائج المتوصل إليها حاول الباحث أن يضع مجموعة من الاقتراحات موجهة إلى رؤساء الأقسام والعمداء والمسؤولين عن قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر وكدا أعضاء هيئة التدريس الجامعي، وتتمثل هذه الاقتراحات في:

– اعتماد معيار جودة الأداء التدريسي كمعيار أساسي في منح الترقيات العلمية، والتي تعتمد حاليا على البحث العلمي كمعيار وحيد لذلك.

– وضع آلية جديدة لتقويم عضو هيئة التدريس الجامعي بالاعتماد على التقويم الذاتي وتقويم الطلبة من أجل تحسين مستوى الأداء التدريسي وتحقيق متطلبات الجودة في التعليم العالي.

– وضع قائمة موحدة بالكفايات التدريسية الأساسية لعضو هيئة التدريس الجامعي يعتمد عليها رؤساء الأقسام والعمداء في عملية تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي.

– ضرورة تبصير عضو هيئة التدريس الجامعي بالكفايات التدريسية التي يمارسها من وجهة نظر الطلبة حتى يتمكن من تحسينها، وممارسة الكفايات التدريسية غير الممارسة.

– تقديم حوافز مادية ومعنوية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي المتميزين في أدائهم التدريسي، مما يدفعهم لتحسين أدائهم وتطويره والوصول إلى التميز في الأداء التدريسي، وبالتالي تحقيق الجودة في التعليم الجامعي.

– التأكيد على دور التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس الجامعي وأهميتها وضرورتها على الصعيدين الشخصي والمؤسساتي، لأنها أصبحت أمرا مهما وملحا، وباتت تفرضه الحاجة إلى المعرفة والمهارات التدريسية لزيادة العائد من رأس المال البشري، فلم يعد هناك مبرر اليوم أمام أعضاء هيئة التدريس الجامعي بأنهم ليسوا في حاجة إلى التطوير والتنمية المهنية.

– نشر وتعميم ثقافة الجودة والتميز بين أعضاء هيئة التدريس الجامعي.

– ضرورة استمرار مؤسسات التعليم العالي في اعتماد إستراتيجية التطوير المهني كشرط إجباري لممارسة مهنة التدريس الجامعي، وذلك لزيادة كفاياتهم التدريسية والمهنية وتزويدهم بأساليب وطرائق التدريس الجديدة والفعالة، وتقنيات التعليم وأساليب التقويم الضرورية لتحسين الأداء التدريسي.

– ضرورة توافر أسس ومعايير الجودة الشاملة في مكونات برامج تكوين وإعداد أعضاء هيئة التدريس الجامعي في مؤسسات التعليم العالي.

– استمرار البحث في مجال جودة التدريس الجامعي من مختلف جوانبه، والكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة مع الاهتمام بأخذ آراء الطلبة والأساتذة على حد سواء.

– إجراء دراسة مسحية تشمل جميع الجامعات الجزائرية تكشف عن مدى امتلاك عضو هيئة التدريس الجامعي للكفايات التدريسية ودرجة ممارسته لهذه الكفايات.

– إجراء دراسات جديدة حول مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي من خلال متغيرات جديدة.

– إجراء دراسات حول العقبات التي تعيق تطبيق مؤشرات الجودة الشاملة في التعليم الجامعي بالجامعات الجزائرية.

– إجراء دراسة للكشف عن أسباب ضعف أو عدم استخدام أعضاء هيئة التدريس الجامعي لكفاية استخدام الوسائل التعليمية.

القضايا التي أثارتها الدراسة:

إن الدراسة النظرية والميدانية التي أجراها الباحث في هذا البحث كانت قد وضعته في العديد من المرات أمام بعض المشاكل والمعوقات التي دفعته إلى التساؤل عن بعض الأمور التي لم يتوفر الوقت لدراستها، خاصة وأنها لم تكن تندرج ضمن أهداف الدراسة الحالية رغم الصلة التي تربطها بموضوع الدراسة الحالية. وقد أدى ذلك بالباحث إلى إثارة بعض القضايا التي تحتاج إلى تفسيرات واقعية، وتستلزم بالتالي بحثا معمقا ودراسة ميدانية للتوصل إلى نتائج تفسر واقع مختلف تلك القضايا. ومن بين تلك القضايا التي أثارتها هذه الدراسة:

– هل أعضاء هيئة التدريس الجامعي على دراية بالمهارات والكفايات التدريسية اللازمة لممارسة مهنة التدريس؟.

– هل توفر الإدارة الجامعية الإمكانيات اللازمة لعضو هيئة التدريس الجامعي حتى يتمكن من ممارسة الكفايات التدريسية عند التدريس؟.

– هل تحقيق الجودة في العملية التعليمية مرتبط فقط بعضو هيئة التدريس الجامعي؟ أم تحكمه معايير أخرى؟.

– هل الدورات التكوينية التي يخضع لها أعضاء هيئة التدريس الجامعي الجدد كافية لإكسابهم جميع المهارات والكفايات التدريسية اللازمة لمزاولة مهنة التدريس؟.

– هل يتمتع القائمين على تأطير وتنظيم الدورات التكوينية على الكفايات التدريسية الأساسية لمزاولة مهنة التدريس؟ وهل يمتلكون الكفاءة لتكوين أعضاء هيئة التدريس الجامعي الجدد في ضوئها؟.

– هل تحقيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر مرهون بإجراء المزيد من الدراسات حول واقع التدريس الجامعي؟ أم تحكمه مؤشرات أخرى؟.

خلاصة الفصل:

استنتج الباحث في ضوء النتائج التي توصل إليها أن هناك تذبذب في إعطاء المبحوثين أي الطلبة الوصف الحقيقي أو التقييم الموضوعي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل من حيث امتلاكهم للكفايات التدريسية التي حددت في أداة الدراسة. والسبب أن بعض الطلبة يتخذ أحد أعضاء هيئة التدريس الجامعي نموذجا ويعمم وصفه على كافة أعضاء هيئة التدريس الجامعي الآخرين، نتيجة تأثره بعضو هيئة التدريس الجامعي ذاك على الرغم من تأكيد الباحث على ضرورة اعتماد المتوسط في عملية الوصف وليس التعميم على حالة واحدة، مما يشير إلى وجود ضعف لدى الطلبة في التقويم نتيجة لغياب اعتماد هذه الآلية في الجامعات الجزائرية.

ومن خلال هذه الدراسة ونتائجها فقد فتح الباحث الباب لدراسات أخرى تنطلق منها من أجل محاولة معرفة درجة ممارسة عضو هيئة التدريس الجامعي للكفايات التدريسية كمعيار للجودة الشاملة في التعليم.

الخاتمة

الخاتمة:

في ختام هذا البحث خلص الباحث إلى أن كل بحث ميداني ينطلق من انشغال أو إشكال يحتاج إلى إجابة عنه أو تشخيص منبع المشكلة، حيث انطلق الباحث في دراسته هذه من انشغال أو تساؤل جوهري يحاول الوصول أو الكشف عن ممارسة عضو هيئة التدريس الجامعي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة. ولكل باحث أهداف وفرضيات توجهه وتحدد له مساره الصحيح وتبين له الأدوات اللازمة لموضوع الدراسة وتحديد المنهج الأكثر ملائمة لموضوع الدراسة. فهذه الدراسة انطلقت من خمسة فرضيات تم اختبارها ميدانيا بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل، فكانت نتائج هذه الفرضيات محققة بنسب ايجابية وذلك نتيجة إصرار الباحث على منح الوقت اللازم للتحري والوصف الدقيق لكل صغيرة وكبيرة للحصول على معلومات وبيانات مناسبة لموضوع الدراسة، وهذا بعدما دعم الباحث بحثه أو دراسته بجانب نظري تم التعرض فيه للكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي والجودة الشاملة في التعليم.

حيث تبين أن التغيرات والتطورات المتسارعة التي يشهدها التعليم العالي في الجزائر وما رافقها من متطلبات المرحلة الراهنة توجب التوجه نحو العمل الاستراتيجي باعتباره أساسا جديدا للتعامل مع القضايا التعليمية، ووجود استراتيجيات للتعليم بهدف التحديث والتطوير للعملية التعليمية، إلى جانب مواجهة الطلب المتزايد على التعليم بصورة مستمرة في الجزائر، وذلك من خلال التفكير في أساليب حديثة ومبتكرة تستطيع أن تفي بتحقيق الأهداف المرجوة، بما يتفق مع تحديات العصر ورهاناته، وليس من الطبيعي بكل تأكيد أن تظل الممارسات التدريسية بمنأى عما يحدث.

إذ يعد عضو هيئة التدريس الجامعي أحد أهم المدخلات الأساسية لبلوغ أهداف العملية التعليمية، ولا يتأتى ذلك إلا بالتكوين النوعي قبل وأثناء الخدمة مع ضرورة استمرار التنمية المهنية الشاملة لعضو هيئة التدريس الجامعي بالاعتماد على برامج ونظريات التعليم، وخاصة القائمة على الكفايات وتمهين التعليم. حيث يعتبر مدخل الكفايات من الأساليب الجديدة والمتطورة والموضوعية لتكوين أعضاء هيئة التدريس الجامعي. كما أنه يعد من مقومات الجودة الشاملة في التعليم، إلى جانب قدرته على إتقان الكفايات التدريسية وممارستها. ويأتي ذلك بالنظر إلى التدريس بعقلية احترافية وجدية، وتحويل موقف عضو هيئة التدريس الجامعي من ناقل وملقن للمعرفة إلى موجه ومشرف وشريك في المواقف التدريسية. فعضو هيئة التدريس الجامعي الذي يمتلك ويمارس الكفايات التدريسية هو المترجم والمنفذ الحقيقي لأهداف العملية التعليمية بدرجة عالية المردودية.

كما خلص الباحث إلى أن غالبية الأدب التربوي أجمع على أن هناك العديد من الكفايات التدريسية التي يجب على عضو هيئة التدريس الجامعي امتلاكها حتى يكون مؤهلا لمزاولة مهنة التدريس، وممارسة دوره على أكمل وجه. وعليه قام الباحث بتحديد المعايير والمهارات الممثلة للكفايات التدريسية الواجب

توافرها لدى عضو هيئة التدريس الجامعي والمتمثلة في كفاية التخطيط للتدريس، كفاية تنفيذ التدريس، كفاية إدارة الصف، كفاية استخدام الوسائل التعليمية، كفاية التقويم.

ويبقى جهد العلم مطلوب، وفي الأخير يأمل الباحث أن تكون دراسته هذه بداية لعرض وجهات نظر أخرى أكثر شمولية تغني البحث العلمي من جهة وتثري علم اجتماع التربية بدراسات أكثر توسعا من هذه الدراسة من جهة أخرى.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أولا: القواميس والمعاجم

1- أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل: **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1998.

2- إبراهيم أنيس: **المعجم الوسيط**، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ج2، ط2، 1982.

3- جرجس ميشال جرجس: **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2005.

4- جمال الدين ابن منظور: **لسان العرب**، دار العلم للملايين، بيروت، 1990.

5- حسن شحاتة، زينب النجار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003.

6- فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي: **معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2004.

7- مجد الدين محمد يعقوب الفيروز آبادي: **القاموس المحيط**، دار الكتب العالمية، بيروت، ط1، 2006.

ثانيا: الكتب باللغة العربية

1- أحمد إبراهيم: **إدارة الفصل قراءات من الانترنت**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2006.

2- أحمد البستان وآخرون: **الإدارة والإشراف التربوي النظرية البحث الممارسة**، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 2003.

3- أحمد حسين الصغير: **التعليم الجامعي في الوطن العربي تحديات الواقع ورؤى المستقبل**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005.

4- أحمد الخطيب، رواح الخطيب: **الحقائب التدريسية**، دار المستقبل، الأردن، ط1، 1977.

5- أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد جابر: **الوسائل التعليمية والمنهج**، دار الفكر، عمان، ط1، 2007.

6- أحمد عياد: **مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009.

7- أحمد المغربي: **إدارة الفصل**، دار الفجر، القاهرة، 2008.

8- أشرف السعيد أحمد محمد: **الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي دراسة نظرية وتطبيقية**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007.

9- أشرف السعيد أحمد محمد: **الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية بين رؤية ما بعد الحداثة والرؤية الإسلامية**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2008.

10- أمجد محمود محمد درادكة: **الإدارة والتخطيط التربوي رؤى جديدة**، عالم الكتب الحديث، إربد (الأردن)، ط1، 2009.

11- إبراهيم عثمان وآخرون: **علم الاجتماع التربوي**، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، ط1، 2013.

12- إبراهيم محمد عبد الرزاق: **منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة**، دار الفكر، عمان، 2003.

13- إحسان محمد الحسن: **مناهج البحث الاجتماعي**، دار وائل، عمان، ط1، 2005.

14- برانت دافيز ولندا اليسون: **الإدارة المدرسية في القرن الحادي والعشرين**، ترجمة السيد عبد العزيز البهواشي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1، 2014.

15- بسام القضاة، ميسون الدويري: **دليل التربية العملية (معلم صف)**، دار الفكر، عمان، ط1، 2012.

16- بشير معمرية: **بحوث ودراسات في علم النفس والبحث النفسي في الجامعة**، المكتبة العصرية، مصر، ط1، 2001.

17- توفيق مرعي: **شرح الكفايات التعليمية**، دار الفرقان، عمان، 2003.

18- توفيق مرعي: **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**، دار الفرقان، عمان، ط1، 1983.

19- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة، عمان، ط1، 2002.

20- جابر عبد الحميد جابر: **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

21- حسن حسين البيلاوي وآخرون: **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات**، دار المسيرة، عمان، ط1، 2006.

22- حسن شحاتة: **نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003.

23- حسن محمد حسان وآخرون: **التعليم الجامعي الخاص التطور والمستقبل**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2008.

24- حسين عبد الحميد، أحمد رشوان: **التربية والمجتمع دراسة في علم اجتماع التربية**، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 2002.

25- حمدي أحمد محمود حامد: **تكنولوجيا الوسائط التعليمية المتعددة وتدريس الدراسات الاجتماعية**، دار الراية، عمان، ط1، 2013.

26- حمدي علي أحمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003.

27- خالد حامد: **منهج البحث العلمي**، دار ريحانة، الجزائر، ط1، 2003.
28- خالد عبد اللطيف محمد عمران: **تقنيات تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها في عصر المعلومات وثورة الاتصالات رؤى تربوية معاصرة**، مؤسسة الوراق، عمان، ط1، 2012.
29- خليل إبراهيم شبر وآخرون: **أساسيات التدريس**، دار المناهج، عمان، ط1، 2014.
30- خير الله يونس التركاوي: **إدارة الجودة الشاملة في الجامعات**، دار الإعصار العالمي، عمان، ط1، 2016.
31- دلال ملحس استيتية، عمر موسى سرحان: **التجديدات التربوية**، دار وائل، عمان، ط1، 2008.
32- رافدة الحريري: **مهارات الإدارة الصفية**، دار الفكر، عمان، ط1، 2010.
33- رافدة عمر الحريري: **القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي**، دار الثقافة، عمان، ط1، 2010.
34- راضية رابح بوزيان: **إدارة الجودة الشاملة ومؤسسات التعليم العالي دراسة ميدانية في بعض جامعات الشرق الجزائري**، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، ط1، 2015.
35- ربحي مصطفى عليان، إيمان فاضل السامرائي: **المصادر الالكترونية للمعلومات**، دار اليازوري، عمان، 2014.
36- رشدي طعيمة: **المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2006.
37- رشيد زرواتي: **منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2004.
38- رضا مسعد السعيد، ناصر السيد عبد الحميد: **توكيد الجودة في مناهج التعليم (المعايير والعمليات والمخرجات المتوقعة)**، دار التعليم الجامعي، الإسكندرية، 2010.
39- رفعت محمود بهجات: **تدريس العلوم المعاصرة المفاهيم والتطبيقات**، عالم الكتب، القاهرة، 1996.
40- رمضان سالم النجار، عبد العزيز صالح بن حبتور: **التعليم الثانوي المعاصر**، دار المسيرة، عمان، ط1، 2009.
41- سامية محمد محمود عبد الله: **استراتيجيات التدريس الأسس – النماذج – والتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2015.
42- سعيد جاسم الأسدي: **فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي**، دار صفاء ومكتبة العلامة الحلي، عمان، ط1، 2014.
43- سعيد حسني العزة: **الوسائل التعليمية والتكنولوجية المساعدة في خدمة العاديين وذوي الإعاقات المختلفة**، دار الثقافة، عمان، ط1، 2010.
44- سعيد سبعون، حفصة جرادي: **الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2012.
45- سعيد عبد الله لافي: **أساليب التدريس**، عالم الكتب، القاهرة، 2012.

46- السعيد مبروك إبراهيم: **إدارة المكتبات الجامعية في ضوء اتجاهات الإدارة المعاصرة**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ط1، 2012.
47- سليم إبراهيم الخزرجي: **أساليب معاصرة في تدريس العلوم**، دار أسامة، عمان، ط1، 2011.
48- سهيلة محسن الفتلاوي: **الجودة في التعليم**، دار الشروق، عمان، ط1، 2008.
49- سهيلة محسن الفتلاوي: **الجودة في التعليم المفاهيم، المعايير، المواصفات**، دار الشروق، عمان، 2007.
50- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **الكفايات التدريسية المفهوم-التدريب-الأداء**، دار الشروق، عمان، 2003.
51- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **المدخل إلى التدريس**، دار الشروق، عمان، 2010.
52- سوسن شاكر مجيد: **الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية**، دار صفاء، عمان، ط1، 2014.
53- سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات: **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم**، دار صفاء، عمان، ط1، 2007.
54- سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات: **الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي**، دار صفاء، عمان، ط2، 2015.
55- السيد سلامة الخميسي: **المعلم العربي بعض قضايا التكوين ومشكلات الممارسة المهنية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2003.
56- شبل بدران: **التربية والمجتمع**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 2003.
57- شبل بدران: **التعليم في مجتمع المعرفة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2007.
58- شبل بدران، حسن البيلاوي: **علم اجتماع التربية المعاصر**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 2003.
59- صالح ناصر عليمات: **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير**، دار الشروق، عمان، ط1، 2004.
60- صفا أحمد الغزالي، توفيق أحمد مرعي: **الحداثة في العملية التربوية**، دار الثقافة، عمان، ط1، 2010.
61- صفاء عبد العزيز، سلام عبد العظيم: **إدارة الفصل وتنمية المعلم**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007.
62- صلاح الدين المتبولي: **قضايا تربوية التربية ومشكلات المجتمع**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2003.
63- طارق أبو العطا الألفي: **تطوير الإدارة الجامعية في ضوء مدخل الإدارة الإستراتيجية تحديات وطموحات**، مؤسسة طيبة، القاهرة، ط1، 2014.

64- طارق عبد الحميد البدري: **إدارة التعلم الصفي الأسس والإجراءات**، دار الثقافة، عمان، ط1، 2005.

65- طارق عبد الرؤوف: **الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2014.

66- عادل أبو العز سلامة وآخرون: **طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة**، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009.

67- عباس نوح سليمان محمد الموسوي: **علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ**، دار الرضوان، عمان، ط1، 2015.

68- عبد الراضي حسن المراغي: **تطبيق نظام ضمان الجودة التعليمية والاعتماد لتطوير التعليم الجامعي وقبل الجامعي**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2008.

69- عبد الرحمن السفاسفة: **إدارة التعليم والتعلم الصفي**، دار يزيد، الكرك (الأردن)، 2005.

70- عبد الرحمن عبد السلام جامل: **الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي**، دار المناهج، عمان، ط2، 2001.

71- عبد السلام مصطفى عبد السلام: **أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2006.

72- عبد العزيز الغريب صقر: **الجامعة والسلطة دراسة تحليلية للعلاقة بين الجامعة والسلطة**، الدار العالمية، الإسكندرية، 2005.

73- عبد الله حسن مسلم: **إدارة الجودة الشاملة (معايير الايزو)**، دار المعتز، عمان، ط1، 2015.

74- عبد الله عمر الفرا، عبد الرحمن عبد السلام جامل: **المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر**، دار الثقافة، عمان، ط1، 2003.

75- عبد الله محمد عبد الرحمن: **سوسيولوجيا التعليم العالي دراسة في علم الاجتماع التربوي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1991.

76- عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الميدانية الحديثة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2007.

77- عبد الواحد حميد الكبيسي وآخرون: **أخلاقيات ومتطلبات التأهيل التربوي للأستاذ الجامعي**، مكتبة المجتمع العربي، عمان، ط1، 2014.

78- عبد الوهاب أحمد الجماعي: **كفايات تكوين المعلمين اللغة العربية للمرحلة الثانوية أنموذجا**، دار يافا العلمية ودار الجنادرية، عمان، ط1، 2010.

79- عثمان فريد رشدي: **مخرجات التعليم الفني والتدريب المهني في المؤسسات التربوية**، دار الراية، عمان، ط1، 2014.

80- عدنان أحمد أبو دية: **أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات**، دار أسامة، عمان، ط1، 2011.
81- عز الدين دياب: **توجهات نحو جامعة عربية للمستقبل دراسات في وظائف الجامعة**، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دار الثقافة، دمشق، 2009.
82- عزت جرادات وآخرون: **التدريس الفعال**، دار صفاء، عمان، ط1، 2008.
83- عزو إسماعيل عفافة، أحمد حسن اللوح: **التدريس الممسرح رؤية حديثة في التعلم الصفي**، دار المسيرة، عمان، ط1، 2008.
84- عفاف عثمان عثمان مصطفى: **استراتيجيات التدريس الفعال**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2014.
85- عفت مصطفى الطناوي: **التدريس الفعال تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه**، دار المسيرة، عمان، ط3، 2013.
86- علي تعوينات: **البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم**، كنوز الحكمة، الجزائر، 2009.
87- علي راشد: **كفايات الأداء التدريسي**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2005.
88- علي عبد الرحيم صالح: **ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلط والأزمات في المؤسسات الجامعية**، دار اليازوري، عمان، 2014.
89- عماد أبو الرب وآخرون: **ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بحوث ودراسات**، دار صفاء، عمان، ط1، 2010.
90- عماد محمد محمد عطية: **التعليم العالي تاريخه – فلسفاته – بيئة الحرم الجامعي**، الدار العالمية، الإسكندرية، ط1، 2014.
91- عمار بوحوش، محمد محمود الدنيبات: **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط8، 2016.
92- عواطف إبراهيم الحداد: **إدارة الجودة الشاملة**، دار الفكر، عمان، ط1، 2009.
93- عواطف عبد الرحمن: **الصحافة والجامعات رؤى مستقبلية: إصلاح أوضاع هيئات التدريس بالجامعات**، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2014.
94- فاروق عبده فيلة: **اقتصاديات التعليم مبادئ راسخة واتجاهات حديثة**، دار المسيرة، عمان، ط2، 2007.
95- فاطمة عبد الرحيم النوايسة: **الاتصال الانساني بين المعلم والطالب**، دار الحامد، عمان، ط1، 2012.
96- فخري رشيد خضر: **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**، دار المسيرة، عمان، ط1، 2006.

97- فضيل دليو وآخرون: **إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية**، مخبر علم اجتماع الاتصال، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2001.

98- فضيل دليو وآخرون: **المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة**، مخبر علم الاجتماع والاتصال، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2006.

99- فضيل دليو: **تقنيات المعاينة في العلوم الانسانية والاجتماعية**، دار هومة، الجزائر، 2015.

100- فضيل دليو: **مدخل إلى منهجية البحث في العلوم الانسانية والاجتماعية**، دار هومة، الجزائر، 2014.

101- فواز التميمي، أحمد الخطيب: **إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للإيزو (9001)**، عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي، عمان، ط1، 2008.

102- فوزي فايز اشتيوة، ربحي مصطفى عليان: **تكنولوجيا التعليم (النظرية والممارسة)**، دار صفاء، عمان، ط2، 2015.

103- فيروز مامي زرارقة: **مشكلات وقضايا سوسيولوجية معاصرة**، دار الأيام، عمان، 2014.

104- كريمان بدير: **التعلم النشط**، دار المسيرة، عمان، ط1، 2008.

105- كمال إمام كامل، لمياء محمد أحمد: **معايير اعتماد مؤسسات التعليم الجامعي نماذج عربية وعالمية**، المكتبة العصرية، مصر، ط1، 2012.

106- كمال عبد الحميد زيتون: **التدريس نماذجه ومهاراته**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003.

107- ماجد خطايبة وآخرون: **التفاعل الصفي**، دار الشروق، عمان، ط1، 2002.

108- ماهر مفلح الزيادات، محمد إبراهيم قطاوي: **الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها**، دار الثقافة، عمان، ط1، 2010.

109- مجدي صلاح طه المهدي: **المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007.

110- مجدي محمود فهيم محمد: **الأسس العلمية والعملية لطرق التدريس**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2009.

111- مجيد الكرخي: **إدارة الجودة الشاملة المفاهيم النظرية وأبعادها التطبيقية في مجال الخدمات**، دار المناهج، عمان، 2015.

112- محسن علي عطية: **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، دار صفاء، عمان، ط1، 2008.

113- محسن علي عطية: **الجودة الشاملة والمنهج**، دار المناهج، عمان، 2008.

114- محسن علي عطية: **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج، عمان، ط1، 2013.

115- محفوظ أحمد جودة: **إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات**، دار وائل، عمان، ط6، 2012.

116- محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود: **المعلم إعداده ومكانته وأدواره**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2007.

117- محمد إبراهيم قطاوي: **طرق تدريس الدراسات الاجتماعية**، دار الفكر، عمان، ط1، 2007.

118- محمد إسماعيل عبد المقصود: **المهارات العامة للتدريس**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 2007.

119- محمد بشير حداد: **التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي دراسة مقارنة**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2004.

120- محمد جلال الغندور: **البحث العلمي بين النظرية والتطبيق**، دار الجوهرة، القاهرة، ط1، 2005.

121- محمد حسن رسمي: **أساسيات الإدارة التربوية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2004.

122- محمد الحيلة: **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة، عمان، 2002.

123- محمد الدريج: **المعايير في التعليم نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم**، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الدار البيضاء، ط1، 2007.

124- محمد رضا البغددي: **التدريس المصغر في ميدان التربية العملية**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، د.س.

125- محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون: **إدارة الصف والمخرجات التربوية**، دار صفاء، عمان، ط1، 2012.

126- محمد السيد علي: **موسوعة المصطلحات التربوية**، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011.

127- محمد السيد علي الكسباني: **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، ط1، 2010.

128- محمد سيد فهمي: **المدرسة المعاصرة والمجتمع**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2013.

129- محمد صادق إسماعيل: **إدارة الجودة الشاملة في التعليم**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ط1، 2014.

130- محمد علي محمد: **الشباب العربي والتغير الاجتماعي**، دار النهضة العربية، بيروت، 1985.

131- محمد عوض الترتوري، أغادير عرفات جويحان: **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات**، دار المسيرة، عمان، ط1، 2006.

132- محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة: **المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة**، دار الحامد، عمان، ط1، 2006.

133- محمد عيسى أبو سمور: **مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي**، دار دجلة، عمان، ط1، 2015.

134- محمد كامل الناقة: **البرنامج التعليمي القائم على الكفايات، أسسه وإجراءاته**، شركة مطابع الطبوبجي، القاهرة، 1987.

135- محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات: **مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق، أساليب، استراتيجيات**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012.

136- محمد محمود الفاضل: **كفايات المدير العصري للمؤسسة الإدارية والتربوية**، دار الحامد، عمان، ط1، 2010.

137- محمود طافش الشقيرات: **استراتيجيات التدريس والتقويم**، دار الفرقان، عمان، ط1، 2009.

138- مراد بادي: **القيادة الإدارية وعلاقتها بتنفيذ نظام LMD**، دار طليطلة، الجزائر، ط1، 2015.

139- مريم الخالدي: **نظام التربية والتعليم**، دار صفاء، عمان، ط1، 2008.

140- مريم السيد: **التربية المهنية مبادئها واستراتيجيات التدريس والتقويم**، دار وائل، عمان، ط1، 2009.

141- مصطفى السايح محمد: **أدبيات البحث في تدريس التربية الرياضية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2009.

142- مهدي صالح السامرائي: **إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي**، دار جرير، عمان، ط1، 2007.

143- مهدي صالح السامرائي، صبيح كرم الكناني: **نظام إدارة الجودة الايزو iso مدخل لتحسين أداء الجامعات**، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2014.

144- ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد: **مراعاة مبادئ الفروق الفردية وتطبيقاتها في تدريس التربية الإسلامية**، دار وائل، عمان، ط1، 2005.

145- نبيل عبد الهادي وآخرون: **التفاعل الصفي أساسياته تطبيقاته مهاراته**، دار قنديل، عمان، ط1، 2013.

146- نعيم حبيب جعنيني: **علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق**، دار وائل، عمان، ط1، 2009.

147- نواف أحمد سمارة، عبد السلام موسى العديلي: **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، دار المسيرة، عمان، ط1، 2008.

148- نواف محمد البادي: **الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الايزو**، دار اليازوري، عمان، 2010.

149- هاشم فوزي دباس العبادي وآخرون: **إدارة التعليم الجامعي مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر**، مؤسسة الوراق، عمان، 2009.

150- هشام يعقوب مريزيق، فاطمة حسين الففيه: **قضايا معاصرة في التعليم العالي**، دار الراية، عمان، ط1، 2008.

151- هناء محمود القيسي: **فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم العالي الأساليب والممارسات**، دار المناهج، عمان، ط1، 2011.

152- هيثم عاطف حسن علي: **تنمية الكفايات الالكترونية للمعلمين في عصر تكنولوجيا المعلومات**، مؤسسة الوراق، عمان، ط1، 2016.

153- وفقي حامد أبو علي: **التنمية الإدارية للمؤسسات التعليمية على ضوء التغيرات والاتجاهات المعاصرة**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2014.

154- يس عبد الرحمن قنديل، **التدريس وإعداد المعلم**، دار النشر الدولي، الرياض، ط2، 1998.

155- يوسف حجيم الطائي وآخرون: **إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي**، دار الوراق، عمان، ط1، 2008.

156- يوسف حديد: **إعداد المعلم وتقويم كفاياته**، دار الهدى، عين مليلة (الجزائر)، 2015.

157- يوسف قطامي وآخرون: **تصميم التدريس**، دار الفكر، عمان، ط3، 2008.

ثالثا: المذكرات والأطروحات الجامعية

1- أحمد محمد عبد ربة موسى: **فاعلية الممارسات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية**، مذكرة ماجستير في الإدارة التربوية (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

2- أسماء هارون: **دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام LMD**، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع تخصص تنمية الموارد البشرية (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2010/2009.

3- إبراهيم فخار: **التعليم الجامعي والقيم السوسيودينية للفتاة المزابية**، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع التربوي الديني (غير منشورة)، معهد العلوم الانسانية والاجتماعية، المركز الجامعي غرداية، الجزائر، 2012/2011.

4- جمال حمدان إسماعيل الهسي: **واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة**، مذكرة ماجستير في التربية تخصص أصول التربية (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، 2012.

5- حسام الدين رفعت حسين حرز الله: **دور مديري المدارس الإعدادية في وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في تحسين كفايات معلمي العلوم وفق معايير الجودة الشاملة وسبل تطويره**، مذكرة ماجستير في الإدارة التربوية (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، ديسمبر 2016.

6- حسان بن اسباع: **سياسات التعليم العالي في الجزائر دراسة ميدانية في بعض جامعات الشرق الجزائري**، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التربية (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2014/2013.

7- دعاء حسين عبد الحي الفرا: **تقويم برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، مذكرة ماجستير في التربية الإسلامية (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2013.

8- رضوان بواب: **الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة – طلبة جامعة جيجل أنموذجا**، أطروحة دكتوراه علوم في علم الاجتماع تخصص إدارة الموارد البشرية (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة سطيف 2، الجزائر، 2014/2013.

9- سحر محمد محمد حرب: **الأدوار المستقبلية لعضو هيئة التدريس بالتعليم الجامعي الفلسطيني في ضوء تحديات العصر الحالي**، رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص أصول التربية (غير منشورة)، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، 2015.

10- سعيد عبد الله بن جار الله الغامدي: **تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية**، أطروحة دكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2010.

11- سمية الزاحي: **مكانة المكتبة الجامعية في سياسات التعليم العالي في الجزائر**، أطروحة دكتوراه علوم في علم المكتبات (غير منشورة)، معهد علم المكتبات والتوثيق، جامعة قسنطينة 2، الجزائر، 2014/2013.

12- سميحة يونس: **كفايات خريجي التعليم العالي وفق مفهوم إدارة الجودة الشاملة دراسة ميدانية على عينة من خريجي التعليم العالي بمدينة برج بوعريريج**، أطروحة دكتوراه علوم في علم الاجتماع تخصص تنمية الموارد البشرية (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2016/2015.

13- شادي عبد الله أبو عزيز: **معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بمراكز الإنتاج بغزة**، مذكرة ماجستير في المناهج وتكنولوجيا التعليم (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2009.

14- صالح بن جمعان بن رداد الحميداني: **الكفايات التربوية والمهنية لمشرفي الموهوبين من وجهة نظر المشرفين المتخصصين والمعلمين المتعاونين**، مذكرة مكملة لنيل درجة الماجستير في المناهج والإشراف التربوي (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1430هـ.

15- علي بن ناصر بن شتوي آل زاهر: **برامج التطوير المهني لعضو هيئة التدريس السعودي مجالاتها وطرق تنفيذها ومعوقاتها ومقومات نجاحها**، أطروحة دكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1422هـ/1423هـ.

16- عمرو برهان جميل العكر: **تطوير الكليات الانسانية في الجامعات الفلسطينية من حيث أداء أعضاء هيئة التدريس فيها وعلاقتها بالمجتمع المحلي**، مذكرة ماجستير في الإدارة التربوية (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2001.

17- فاطمة موسى الخالدي: **مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، مذكرة ماجستير في المناهج وطرق التدريس (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2012.

18- فواز بن سويلم بن خضر القرشي: **الكفايات اللازمة لمعلمي الرياضيات لتدريس الطلاب الصم ودرجة ممارستهم لها**، مذكرة مكملة لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1434هـ.

19- قتادة محمد أبو جامع: **دور المشرفين التربويين في تحسين كفايات معلمي التربية الرياضية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة**، مذكرة ماجستير في أصول التربية (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، 2013/2012.

20- ليلى زرقان: **اقتراح بناء برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي بجامعة سطيف 1-2 نموذجا**، أطروحة دكتوراه علوم في علم النفس تخصص إدارة تربوية (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة سطيف 2، الجزائر، 2013/2012.

21- محمد حسين عبد الهادي أبو جاسر: **دور المشرف التربوي في تنمية كفايات تكنولوجيا المعلومات لمعلمي المرحلة الثانوية بفلسطين وفق المعايير الدولية**، مذكرة ماجستير في أصول التربية (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، 2012.

22- مسعودة عجال: **القيم التنظيمية وعلاقتها بجودة التعليم العالي**، مذكرة ماجستير في علم النفس العمل والسلوك التنظيمي (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2010/2009.

- محمد محمود صالح الزناتي: **تقويم برنامج تدريب معلمي العلوم بالمدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، مذكرة ماجستير في المناهج وطرق التدريس (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2012.

23- نجلاء بنت عبد العزيز محمد الحصان: **الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض في ضوء معايير الجودة الشاملة**، مذكرة ماجستير في المناهج وطرق التدريس (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، 2011.

24- هناء خليل محمود أبو مطلق: **فاعلية استخدام ملف الانجاز الالكتروني لتنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة**، مذكرة ماجستير في المناهج وطرق التدريس (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، 2012.

25- يسمينة خدنة: **واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية دراسة حالة جامعة منتوري قسنطينة**، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع تخصص التنمية وتسيير الموارد البشرية (غير منشورة)، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2008/2007.

26- يوسف حديد: **تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل**، أطروحة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2009/2008.

رابعا: المجلات والدوريات

1- دلال سلامي، إيمان عزي: **تكوين الأستاذ الجامعي الواقع والآفاق**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، العدد 3، ديسمبر 2013.

2- صلاح أحمد، عبد الرحمن أحمد: **تقويم الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة كسلا من وجهة نظر طلابهم**، مجلة جامعة كسلا، العدد الأول، أبريل 2012.

3- فؤاد العاجز: **السمات الشخصية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الاعتماد وضمان الجودة للتعليم العالي في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية**، الجودة في التعليم العالي، العدد 1، المجلد 2، ديسمبر 2006.

4- فضيل دليو وآخرون: **الجامعة وتنظيمها وهيكلتها**، مجلة الباحث الاجتماعي، جامعة قسنطينة، الجزائر، العدد 1، 1995.

5- قاسم محمد خزعلي، عبد اللطيف مومني: **الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص**، مجلة جامعة دمشق، العدد 3، المجلد 26، 2010.

6- مليحان معيض الثبيتي: **التدريس كوظيفة أساسية من وظائف الجامعة دراسة تحليلية نقدية**، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد 7، الرياض، 1996.

7- منى عتيق: **الطالب الجامعي ومشروع المستقبل –نظرة واقعية تحليلية–**، مجلة الحكمة للدراسات النفسية، الجزائر، العدد 16، 2013.

8- مولود سعادة، فضيل دليو: **علاقة الجامعة بالمحيط**، مجلة الباحث، جامعة قسنطينة، العدد 2، سبتمبر 1999.

خامسا: الملتقيات والأيام الدراسية

1- جابر نصر الدين، نور الدين توريريت: **متطلبات ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر**، الملتقى البيداغوجي الرابع، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2008.

2- خولة طالب إبراهيمي: **من الثانوية إلى الجامعة بين لغة التدريس والموقف من المعرفة، جامعة تبحث عن نفسها! طلبة أم تلاميذ؟!**، أعمال ندوة بعنوان الجامعة اليوم، منشورات CRASC، مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، وهران، الجزائر، ماي 1998.

3- عياشي عنصر: **أي غد لعلم الاجتماع؟**، أعمال ندوة بعنوان الجامعة اليوم، منشورات CRASC، مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، وهران، الجزائر، ماي 1998.

سادسا: الكتب باللغة الأجنبية

1- Borich G: **The appraisal of teaching concepts and process**, Mendlo park, California, Addison Wesley publishing company, 1977.

2- Carter: **dictionary of education**, mc Graaw Hill, New York, 1973.

3- Deakin Crich: **Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values**, Sense Publishers, USA, 2008.

4- Medley Donald and Patricia Rcrook: **Resarch in teacher cometency and teaching tasks theory and practice**, autumn, 1980.

5- Steve Taylor and Robert Bogdan, **Introduction to Qualitative Research methods**, John wily sons, New York, 1997.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة 1

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

استمارة استبيان بعنوان:

الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم

دراسة ميدانية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم الاجتماع تخصص علم إجتماع التربية

أخي (أختي) الطالب (ة) نرجو تعاونكم معنا في هذا البحث وملء هذا الاستبيان وذلك بالإجابة على الأسئلة المطروحة بكل مصداقية حتى يتسنى لنا الوصول إلى نتائج دقيقة. ونحيطكم علما أن الإجابات الواردة في هذا الاستبيان سرية ولن تستخدم إلا في خدمة أغراض البحث العلمي.

ملاحظة: الإجابة تكون بوضع علامة (X) أمام الإجابة المناسبة.

إعداد الطالب:

- بوعموشة نعيم

الأستاذ المشرف:

- أ د/ بوقرة بلقاسم

السنة الجامعية: 2017 / 2018

البيانات الشخصية:

1- الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

2- السن: أقل من 20 سنة ( ) من 20 سنة إلى أقل من 25 سنة ( ) 25 سنة فأكثر ( )

3- المستوى الجامعي: سنة أولى ( ) سنة ثانية ( ) سنة ثالثة ( )

سنة أولى ماستر ( ) سنة ثانية ماستر ( )

4- القسم: التعليم الأساسي للعلوم الاجتماعية ( ) التعليم الأساسي للعلوم الانسانية ( )

علم الاجتماع ( ) علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا ( )

علوم الإعلام والاتصال ( ) علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ( )

المحور الأول: كفاية التخطيط للتدريس

العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
1- يقوم بصياغة أهداف الدرس.					
2- يعتمد على خطة مرنة قابلة للتعديلات الطارئة.					
3- يعد خطة لتنظيم تعلم محتوى المادة الدراسية وتعليمها.					
4- يختار موضوعات المقرر الضرورية الأكثر أهمية في مجال التخصص.					
5- يحدد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس.					
6- يختار وسائل التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.					
7- يحدد إستراتيجية تدريسية تلائم أهداف الدرس.					
8- يحدد إستراتيجية تدريسية تتلائم مع اهتمامات الطلبة وعددهم.					
9- يحدد الأهداف الإجرائية للدرس المراد شرحه.					
10- يقوم بجمع المادة العلمية حول موضوع الدرس من مراجع متعددة.					
11- يوزع زمن الحصة على عناصر الدرس بصورة ملائمة.					
12- يختار التمهيد المناسب لموضوع الدرس.					
13- يتنبأ بالأحداث التي قد تقع في المحاضرة، ويحدد التحركات التدريسية التي تلائمها.					
14- يحضر مسبقا لموضوع الدرس من جميع جوانبه.					

المحور الثاني: كفاية تنفيذ التدريس

العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
15- يمهد للدرس بشكل مشوق ومثير لدافعية الطلاب للتعلم.					
16- يعرض المقرر بأسلوب يسهل على الطالب استيعابه.					
17- يراعي الدقة العلمية للمادة التي يدرسها.					
18- يوضح المفاهيم الرئيسية لمادته العلمية.					
19- يعرض الدرس بشكل مترابط ومتسلسل.					
20- متمكن من محتوى الموضوع الذي يقوم بتدريسه.					
21- يحافظ على استمرارية جذب انتباه الطلبة لموضوع الدرس.					
22- يتحدث بصوت مسموع يتغير بما يناسب المواقف التعليمية.					
23- ينوع في طرائق التدريس (الإلقاء، الحوار ...).					
24- يستخدم الأمثلة التوضيحية بكفاءة لشرح الدرس.					
25- يتيح الفرصة للطلبة لطرح أسئلتهم.					
26- يشجع الطلبة على الاستفسار والمناقشة دون تردد وخجل.					
27- يراعي الفروق الفردية بين الطلبة في المستوى.					
28- يكلف الطلبة بأنشطة تعليمية فردية وأخرى جماعية.					

المحور الثالث: كفاية إدارة الصف

العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
29- يهيئ بيئة تعليمية داخل حجرة الدرس تحقق تعلما فعالا.					
30- يهتم بطريقة جلوس الطلاب في أماكنهم بشكل منظم.					
31- يغرس اتجاهات ايجابية في نفوس الطلاب نحو الانضباط الذاتي.					
32- يتعامل مع الطلبة باحترام ضمن معايير المهنة وآدابها.					
33- يحرص على معرفة أسماء طلبته ومناداتهم بها.					
34- يعالج المشكلات داخل غرفة الصف بطريقة مناسبة.					
35- يحرص على الالتزام بالوقت.					
36- يبدي حماسة وحيوية داخل الصف.					
37- يمتلك مهارة الاتصال والتواصل بفعالية مع الطلبة.					
38- يجذب انتباه الطلبة للدرس.					
39- يجيب على أسئلة الطلبة واستفساراتهم.					
40- يوزع الانتباه بين إجراءات التدريس وضبط الصف.					
41- يتبع الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع الطلبة.					
42- يحرص على إثارة دافعية الطلبة للتعلم.					

المحور الرابع: كفاية استخدام الوسائل التعليمية

العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
43- يستخدم تقنيات التعليم الحديثة (جهاز العرض، الحاسوب ...).					
44- ينوع في استخدام الوسائل التعليمية التعلمية (السبورة، أجهزة العرض...) لزيادة جذب انتباه الطلبة.					
45- تتوافق الوسيلة التعليمية التي يستخدمها مع محتوى الدرس.					
46- ينظم السبورة بطريقة فعالة هادفة.					
47- يوظف تقنية الحاسوب في تسيير تعلم الطلبة.					
48- يحفز الطلبة للاطلاع على المراجع المختلفة للمادة.					
49- يشجع الطلبة على استخدام المكتبة الجامعية كمصدر من مصادر التعليم.					
50- يستخدم برنامج power point لتقديم الدرس.					
51- متمكن من استخدام جهاز العرض.					
52- يستخدم الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب.					
53- يشجع الطلبة على استخدام المكتبات الالكترونية كمصدر للوصول إلى المعلومة.					
54- يستخدم الوسيلة التعليمية التي تخاطب أكبر عدد ممكن من الحواس.					
55- يحرص على استخدام الوسائل التعليمية التي تناسب وتخدم المادة الدراسية.					
56- يحرص على تدريب الطلبة على الوسيلة التعليمية ويكسبهم مهارات استخدامها بشكل جيد.					

المحور الخامس: كفاية التقويم

العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
57- يوضح للطلبة معايير تقويم الواجبات التي يكلفون بها.					
58- يستخدم أساليب تقويم متنوعة تتناسب مع مستوى الطلبة.					
59- يتابع الواجبات والأنشطة ويجعل لها علامة في التقويم.					
60- يتحقق من استيعاب طلبته للمادة العلمية.					
61- يطرح الأسئلة المثيرة للتفكير على طلبته أثناء الدرس.					
62- يطرح أسئلة أثناء الدرس للتأكد من فهم الطلاب.					
63- يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين عند طرح الأسئلة.					
64- يعد الاختبارات وفق المعايير الخاصة لذلك.					
65- يصوغ أسئلة اختباراته بوضوح ودقة.					
66- ترتبط أسئلة اختباراته بالمقرر الدراسي.					
67- يتوخى الدقة في تصحيح اختباراته بوضع درجاته دون تحيز.					
68- يحرص على معرفة مستوى النمو المعرفي الذي وصل إليه الطالب.					
69- لا يستخدم علامات الامتحان كوسيلة للتهديد.					
70- يتقن تشخيص نقاط القوة والضعف في تعلم الطلبة.					

شكرا على تعاونكم معنا

الهيكل التنظيمي لكلية العلوم الانسانية والاجتماعية (الجانب البيداغوجي)

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل