وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي - تبسة

جامعة العربي التبسي – تبسة–
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: العلـــوم الاجتمـــاعيـــــة

LARBI TEBESSI – TEBESSA UNIVERSITY
UNIVERSITE LARBI TEBESSI – TEBESSA-

الميدان: علوم إنسانية واجتماعية
الشعبة: علم اجتماع
التخصص: تربية

العنوان: اتجاهات المفتشين نحو جودة العملية التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

دراسة ميدانية بـ:.....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر " ل.م.د "
دفعـــة: 2018

إعداد الطالب (ة): **شواف وداد** إشراف الأستاذ: **خير الدين بوزيان**

لجنـــة المناقشـــة:

الاســـــم واللقـــــب	الرتبـــة العلميـــة	الصفـــــة
بورزق النوار	أستاذ محاضر –ب–	رئيســـــا
خير الدين بوزيان	أستاذ مساعد –أ–	مشرفـا ومقررا
بوطورة كمال	أستاذ محاضر –ب–	عضوا ممتحنـا

السنة الجامعية: 2018/2017

قال الله تعالى: (ولئن شكرتم لأزيدنكّم)

بعد الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه

وبعد الصلاة والسلام على خاتم النبيين وأشرف المرسلين

سيدنا محمد – صلى الله عليه وسلم-

أتوجه بالشكر إلى الأستاذ الفاضل **خير الدين بوزيان** الذي كان خير ناصح وخير موجه لي فلم يبخل بوقت أو جهد أو معرفة وزودني بملاحظاته القيمة التي أفادتني طوال فترة بحثي هذا، إليه أتقدم بخالص امتناني ووافر تقديري.

أتوجه بالشكر أيضا إلى كل الطاقم الإداري لقسم العلوم الاجتماعية وكل أساتذته الذين رافقوني طيلة مشواري الجامعي.

ولكل من ساهم في خروج هذا العمل إلى النور ولو بكلمة طيبة...شكرا جزيلا.

" كن عالما فإن لم تستطع فكن متعلما فإن لم تستطع

فأحب العلماء فإن لم تستطع فلا تبغضهم "

الطالبة: شواف وداد

إهداء

أحمد الله عز وجل على منه وعونه لإتمام هذا البحث.

إلى الذي وهبني كل ما يملك حتى أحقق له آماله، إلى من كان يدفعني قدما نحو الأمام لنيل المبتغى، إلى الإنسان الذي امتلك الإنسانية بكل قوة، إلى الذي سهر على تعليمي بتضحيات جسام مترجمة في تقديسه للعلم، إلى مدرستي الأولى في الحياة،

أبي الغالي على قلبي أطال الله في عمره.

إلى التي وهبت فلذة كبدها كل العطاء والحنان، إلى التي صبرت على كل شيء، التي رعتني حق الرعّاية وكانت سندي في الشدائد، وكانت دعواتها لي بالتوفيق، تتبعتني خطوة خطوة في عملي، نبع الحنان **أمي** أعز ملاك على القلب والعين جزاها الله عني خير الجزاء في الدارين.

إليهما أهدي هذا العمل المتواضع لأدخل على قلبهما شيئا من السعادة إلى **إ خوتي و أ خواتي وأولادهم** الذين تقاسموا معي عبء الحياة ؛

كما أهدي ثمرة جهدي لأستاذي الكريم: **خير الدين بوزيان** الذي كلما تظلمت الطريق أمامي لجأت إليه فأنارها لي وكلما دب اليأس في نفسي زرع الأمل لأسير قدما وكلما سألت عن معرفة زودني بها وكلما طلبت كمية من و قته الثمين وفره لي

إلى كل أساتذة قسم العلوم الاجتماعية وأخص بالذكر الأستاذ بوطورة كمال

و إلى كل من يؤمن بأن بذور نجاح التغيير هي في ذواتنا وفي أنفسنا قبل أن تكون في أشياء أخرى...

قال الله تعالى : " **إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم**...."

الآية 11 من سورة الرعد

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل

الفهارس

فهرس المحتويات

العنـــــــــــــــــــــــــــــــــوان	رقم الصفحة
شكر وتقديـــــر	
الإهــــــــداء	
مقدمــــــــــة	1
الفصل الأول: ضبط وحصر موضوع الدراسة	
تمهيد	4
1- إشكاليـــــة الدراســـــة	5
2- فرضيـــــات الدراســـــة	7
3- أهميـــــة الدراســـــة	8
4- أسباب اختيار الموضــوع	8
5- أهـــداف الدراســـــة	9
6- المفاهيم الأساسية للدراسة	10
7- الدراســـات السابقـــة	16
الخلاصة	23
الفصل الثاني: التأصيل النظري للدراسة	
تمهيد	25
I. الاتجاه	26
1- مكونات الاتجاه	26
2- خصائص الاتجاه	28
3- تكوين الاتجاه	29
4- العوامل المؤثرة في تغيير الاتجاه	30
5- قياس الاتجاه	31
II. الجودة	34
1- التطور التاريخي لمفهوم الجودة	34
2- أهمية الجودة	36
3- أسباب الاهتمام بالجودة	37

4- أبعاد الجودة	**38**
5- محددات الجودة	**38**
6- تكاليف الجودة	**39**
III. العملية التعليمية	**40**
1- خصائص العملية التعليمية	**40**
2- مراحل العملية التعليمية	**40**
3- عناصر العملية التعليمية	**41**
4- مستلزمات تنفيذ العملية التعليمية	**42**
IV. مرحلة التعليم المتوسط	**43**
1- أهمية مرحلة التعليم المتوسط	**43**
2- أهداف مرحلة التعليم المتوسط	**43**
3- مشكلات مرحلة التعليم المتوسط	**43**
4- الحلول المقترحة لمشكلات مرحلة التعليم المتوسط	**44**
V. جودة العملية التعليمية	**45**
1- أهمية الجودة في العملية التعليمية	**45**
2- فوائد تطبيق الجودة في العملية التعليمية	**46**
3- مبادئ الجودة في العلمية التعليمية	**47**
4- أدوار بعض العناصر المدرسية في جودة العملية التعليمية	**48**
5- متطلبات جودة العملية التعليمية	**48**
6- معايير الجودة في العلمية التعليمية	**49**
الخلاصة	**50**
الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	**52**
1- المقاربة السوسيولوجية	**53**
2- الدراسة الاستطلاعية	**55**
3- مناهج الدراسة	**56**
4- مجالات الدراسة وحدودها	**58**
5- أدوات جمع البيانات	**66**

الخلاصة	**71**
الفصل الرابع: تحليل وتفسير بيانات الدراسة	
تمهيد	**73**
1- تحليل جداول الفرضية الجزئية الأولى واختبارها	**73**
2- تحليل جداول الفرضية الجزئية الثانية واختبارها	**84**
3- تحليل جداول الفرضية الجزئية الثالثة واختبارها	**93**
الخلاصة	**103**
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	**105**
1- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى	**105**
2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية	**106**
3- مناقشة نتائج الفرضة الجزئية الثالثة	**106**
4- الاستنتاج العام	**107**
الخاتمة	**111**
المصادر والمراجع	**114**
الملاحق	

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنـــــــوان الجدول	رقم الصفحة
01	يمثل مقياس المسافة الاجتماعية، البعد الاجتماعي لبوجاردس	32
02	يمثل أبعاد الجودة	38
03	يمثل خصائص عناصر العملية التعليمية	41
04	يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس	60
05	يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب العمر	61
06	يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب المؤهل العلمي	62
07	يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب سنوات الخبرة في التدريس	63
08	يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب سنوات الخبرة في التفتيش	64
09	يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب التخصص	65
10	يمثل حساب مستوى صدق بنود أداة الدراسة	69
11	يمثل تقيد الأساتذة بالقواعد العامة المقررة في طرق التدريس	73
12	يمثل قيام الأستاذ بالتخطيط المحكم للدرس	74
13	يمثل تركيز الأستاذ على موضوع درسه وعدم الاستطراد في مواضيع جانبية	75
14	يمثل تهيئة الأستاذ المتعلمين وجذب انتباههم للدرس	76
15	يمثل مراعاة الأستاذ الفروقات الفردية للمتعلمين	77
16	يمثل اهتمام الأستاذ بأسلوب الإلقاء	78
17	يمثل اعتماد الأستاذ على أسلوب المحاورة والمناظرة	79
18	يمثل اهتمام الأستاذ بالممارسة والتطبيق	80
19	يمثل اعتماد الأستاذ على المنهج العلمي في طريقة التدريس	81
20	يمثل نتائج كاي تربيع لبنود الفرضية الجزئية الأولى	82
21	يمثل نتائج كاي المحسوبة والجدولية للفرضية الجزئية الأولى	83
22	يمثل تبني المناهج التعليمية الحاجات الاجتماعية للمجتمع	84

23	يمثل اتسام المناهج التعليمية المعتمدة بالمرونة وإمكانية تعديلها	85
24	يمثل وجوب التجريب الميداني للمناهج الدراسية قبل الشروع في تعميمها	86
25	يمثل التزام الأستاذ بما تتضمنه المناهج المعتمدة وزاريا يرفع من جودة العملية التعليمية	87
26	يمثل خضوع الأساتذة إلى دورات تكوينية فيما يخص المناهج المطورة	88
27	يمثل بناء المناهج وإعدادها يراعي الفروقات الفردية بين الأساتذة	89
28	يمثل ادماج المتعلمين في بناء المناهج التعليمية وإعدادها	90
29	يمثل نتائج كاي تربيع لبنود الفرضية الجزئية الثانية	91
30	يمثل نتائج كاي المحسوبة والجدولية للفرضية الجزئية الثانية	92
31	يمثل توفر المتوسطات على الوسائل بما يتوافق مع البرامج التعليمية	93
32	يمثل اختيار الأستاذ الوسائل التعليمية المعتمدة وفق معايير تعليمية	94
33	يمثل تلائم الوسائل التعليمية المعتمدة للمحيط السوسيو ثقافي للمتعلم	95
34	يمثل اختيار الأستاذ الوسائل التعليمية التي تتناسب مع التطور العلمي والتكنولوجي	96
35	يمثل ارتباط اختيار الوسيلة التعليمية بخصائص الفئة المستهدفة	97
36	يمثل استخدام الأستاذ وسائل تعليمية غير صالحة تقنيا	98
37	يمثل اختيار الأستاذ الوقت المناسب لاستخدام الوسيلة التعليمية	99
38	يمثل تحاشي الأستاذ استخدام نوع واحد من الوسائل التعليمية	100
39	يمثل توافق الوسيلة مع طريقة التدريس يضمن تحقيق جودة المخرجات التعليمية	101
40	يمثل نتائج كاي تربيع لبنود الفرضية الجزئية الثالثة	102
41	يمثل نتائج كاي المحسوبة والجدولية للفرضية الجزئية الثالثة	103

مقدمـــة

يعتبر التعليم الحجر الأساس للبناء المجتمعي في أبعاد واتجاهات هذا البناء المختلفة: سياسياً واجتماعياً واقتصادياً وثقافياً وإدارياً ودينياً، كما يكمن دور التعليم في تحقيق المشروع التنموي الذي يجب أن يمتلكه المجتمع من خلال تزامن دور التعليم مع التنمية البشرية اللازمة للوصول إلى الغد الأفضل، في حين يُعد الأسلوب الأساس للتقدم الحضاري للمجتمعات الإنسانية.

كما تحتل المنظومة التربوية في أي بلد من بلدان العالم مكانة محورية مركزية تدور حولها مختلف المنظمات الأخرى، ونظرا لهذه المكانة كانت محل اهتمام باعتبارها أداة تكوين الثروة البشرية التي تصنع التطور وحضارة المجتمعات. وانطلاقا من هذا المبدأ فقد بدأت الدولة الجزائرية منذ الاستقلال في بناء منظومة تربوية تستجيب لحاجات البلد وتطلعاتها للخروج من دائرة التخلف، وقد عرفة خلال ذلك مجموعة من التغييرات والتطورات التي هدفت إلى تحسين أداء المنظومة التربوية، وتعد الجودة أحد الأسبقيات التنافسية الأساسية التي ينبغي للمنظومة التربوية التركيز عليها من أجل تحقيق التميز والفاعلية.

وتُعتبر الجودة وضمانها في التعليم من مواضيع الساعة في المجتمعات المعاصرة، حيث أصبحت محط أنظار وتفكير العديد من المهتمين والباحثين في قضايا التعليم، وأكدت أهميته عشرات المؤتمرات والندوات الدولية التي تبحث عن المفاهيم والآليات والإجراءات التي يتم من خلالها تأصيل الجودة في العملية التعليمية في كل مراحلها، كما يتضح أيضاً أهمية هذا الاهتمام من حجم الدعم المادي والتقني والفني الذي تقدمه الدول والمنظمات والهيئات لبرامج جودة التعليم وضمانها.

ونظرا لأهمية مرحلة التعليم المتوسط التي يعتبر أحد أهم المراحل في مسيرة المتعلم، حيث يتعلم فيها كل المقررات والأسس في كل المواد، توجب على المسؤولين الاهتمام بجودة هذه المرحلة من مناهج ومقررات وطرائق التدريس .....إلخ.

وتنبع أهمية هذا الموضوع (جودة العملية التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط) من أهميته في تطوير وتحسين بصفتها مركز تطور المجتمع، من خلال تقويم وتطوير عناصرها عن طريق المختصين من مفتشين

وإداريين، فقد انطلقت الدراسة من فرض أساسي انبثقت عنه ثلاثة فروض فرعية تغطي أبعاد الإشكالية ومستنبطة من أهم عناصر العملية التعليمية: الناهج التربوية، طرق التدريس المتبعة، والوسائل التعليمية المستخدمة، وللإجابة على فروض الدراسة وتحقيقا لأغراض البحث العلمي تم الاعتماد على الخطة التالية لمعالجة هذا الموضوع حيث قسمت إلى خمس فصول:

تضمن الفصل الأول ضبط وحصر موضوع الدراسة: حيث خصص لتحديد الإشكالية وصياغة الفرضيات وإبراز أهمية وأهداف وأسباب الدراسة، ثم تحديد المفاهيم وأخيرا عرض الدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني فقد خصص للتأصيل النظري للدراسة، وتضمن شرح نظري لأهم الأبعاد النظرية للدراسة (الاتجاهات، الجودة ،العملية التعليمية، التعليم المتوسط أخيرا جودة العملية التعليمية).

فيما جاء الفصل الثالث تحت عنوان الإجراءات المنهجية للدراسة تم التطرق فيه أولا إلى المقاربة السوسيولوجية ثم الدراسة الاستطلاعية ثم المناهج المعتمدة في الدراسة، ثم تحديد مجالات الدراسة وحدودها، وعينة الدراسة وأخيرا ادوات جمع البيانات.

اما الفصل الرابع والذي جاء تحت عنوان تحليل وتفسير بيانات الدراسة، فقد اشتمل على بناء وتحليل واختبار فرضيات الدراس كل على حدى.

أما الفصل الخامس والأخير والذي جاء بعنوان مناقشة نتائج الدراسة، فقد خصص لمناقشة نتائج فرضيات الدراسة كل على حدى، ثم استخلاص النتائج العامة للدراسة ومحاولة الإجابة على فروض الدراسة بالاعتماد على الأساليب الاحصائية المستخدمة.

وفي الختام تم وضع بعض التوصيات والاقتراحات.

الفصل الأول: ضبط وحصر موضوع الدراسة

تمهيـــد

1) إشكالية الدراسة
2) فرضيات الدراسة
3) أهمية الدراسة
4) أسباب اختيار الموضوع
5) أهداف الدراسة
6) المفاهيم الأساسية للدراسة
7) الدراسات السابقة

خلاصـــة

تمهيـــــد:

من مميزات البحث العلمي عموما والبحث الاجتماعي خصوصا، أن ينطلق الباحث الاجتماعي في دراسته من جملة من التساؤلات والسعي لإيجاد إجابات علمية موضوعية لها، وذلك عن طريق التقصي العلمي في شكل فرضيات تكون بمثابة إجابات مؤقتة تخضع للمنطق العلمي، ومن هذا المنطلق جاء هذا الفصل ليبين أسباب اختيار هذا الموضوع للد راسة، والأهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها، وتم فيها طرح اشكالية البحث، ثم تحديد أهم المفاهيم الأساسية المستخدمة، بالإضافة إلى التطرق إلى بعض الدراسات السابقة التي عالجت إحدى جوانب هذا الموضوع والتعقيب عليها.

1- إشكالية الدراسة:

يتميز العصر الذي نشهده بالعديد من التغيرات في شتى مجالات الحياة ،حيث ساهم التقدم العلمي والتكنولوجي في زيادة إدراك متطلبات التغيير والتطوير مما أدى إلى جعل إصلاح التعليم من أولويات الخطط الإستراتيجية للدول، وذلك لما للتعليم من دور مهم في رقي الحضارات وتقدم الأمم وإسهامه في تلبية الاحتياجات الإنسانية، وأصبح تقييم الدول يعتمد على منظومته التعليمية ومدى قدرته على إيجاد جيل قادر على مواكبة متطلبات العصر ومتغيراته، ونظرا لأن المدرسة تعد هي المنارة الأولى للتعليم فقد كثر الاهتمام بها لاعتبارها مركزا علميا وسلما اقتصاديا.

وتعتبر المؤسسات التعليمية نسقا اجتماعيا مفتوحا، وذلك من خلال العلاقة المتبادلة بينها وبين المؤسسات المختلفة الموجودة في المجتمع، فهي تؤثر فيها وبنفس الوقت تتأثر بما تفرزه هذه المؤسسات سلبا وإيجابا، مهمتها الأساسية المساهمة بفعالية في إنتاج وتوصيل وتطوير المعرفة الإنسانية بمختلف مستوياتها، من خلال تنظيم الحركة العلمية للرقي بالمجتمع، هذا الأخير الذي يستمد نماءه واستمراره في التقدم من خلال عطاء الإطارات الذين تنتجهم المؤسسة التعليمية.

وعليه فقد حظيت العملية التعليمية باهتمام بالغ من جانب الباحثين والمختصين فتنوعت الدراسات، فمنهم من حاول دراستها من منظور فلسفي سعيا وراء تحديد الفلسفات المختلفة التي تناولت تطورها وتطور مناهجها، والبعض الآخر درس دور الأستاذ، بما لديه من إمكانيات عقلية وفكرية وبحثية تساعده على القيام بكافة جوانب دوره التربوي في حين نجد آخرون ركزوا في دراستهم على التنظيم الإداري للتعليم وأساليبه والبعض الآخر يركز في دراسته على المفتش والإشراف التربوي الذي يحتل دورا هاما في سير وتطور العملية التعليمية.

ولقد عرفت المنظومة التربوية الجزائرية من فجر الاستقلال إلى يومنا هذا إصلاحات أملتها الظروف العالمية، بالإضافة إلى الرغبة في التحسين إنقاذا للمدرسة وخدمة للأجيال، ويمكن إجمالها في عدة مراحل

هي: الطريقة الترقيعية وطريقة المحاضرة (الإلقاء)، طريقة المقاربة بالأهداف وأخيرا طريقة المقاربة بالكفاءات، وتعتبر مرحلة التعليم المتوسط من المراحل الحساسة والمهمة في العملية التعليمية ككل، باعتبارها تتيح المزيد من الفرص لكي يحقق الطالب انتماء أعمق إلى ثقافته الأصلية، فضلا على أنها تتيح المزيد من الفرص لتنمية قدرات واستعدادات الطلبة بما يعدهم للاختيار التعليمي أو المهني.

وقد وجهت الحكومة اهتماما بمرحلة التعليم المتوسط، وترجم هذا الاهتمام في صدور عدد من القرارات الوزارية الخاصة بالتعليم المتوسط وتعديل نظامه خاصة المناهج المدرسية، حيث وضعت الحكومة منهجية لإعدادها، وهو مبنيّ بوجه خاص على نصوص أساسية ثلاثة: "القانون التوجيهي الصادر في 23 جانفي 2008، والمرجعية العامة للمناهج، والدستور المعدل في نوفمبر 2008. ويعتمد بنائها على احترام مجموعة من مبادئ تمثلت في: الشمولية، الانسجام، قابلية التطبيق، المقروئية وأخيرا الوجاهة أي التطابق بين أهداف التكوين التي تحملها المناهج والحاجات التربوية"[1]. وهذا بهدف الارتفاع بمستوى جودته لتصل للمعايير العالمية، لتمكين الأجيال الجديدة من القدرات التنافسية اللازمة لاقتصاديات المعرفة العالمية والمحلية.

ومن الجوانب الأساسية التي تضمنها اهتمام الحكومة بتحديث مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، الاهتمام بجودته التعليمية باعتبارها مطلبا أساسيا، خاصة في ظل تصاعد النضرة إلى الجودة كعامل أساسي لكسب ثقة المجتمع.

وينسب الاهتمام بالجودة إلى الأمريكي ديمنج الذي قاد حركة إدارة الجودة الشاملة في اليابان عام 1950م، عندما علم اليابانيين كيف يؤدون أعمالهم، واستخدم مصطلح الجودة في دراسات اقتصاديات التعليم لدراسة الجوانب الكيفية والكمية للتعليم. وللوصول إلى ما يسمى بجودة العملية التعليمية، هنا يندرج دور المفتش التربوي في تقييم العملية التعليمة ضمن مجموعة من المعايير.

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، وزارة التربية الوطنية، ط2016، الجزائر، 2016، ص6.

وفي ظل كل هذا كان الهدف جودة العملية التعليمية بكفاءة مخرجاتها التعليمية وقدرتها، على تلبية حاجات المتعلمين وإشباع رغباتهم، ومن ثم خدمة باقي مجالات الحياة للمواطن بمنتجها النهائي، فالغرض رفاهية الأفراد في دولتهم بما تتيحه لهم من تطور مستمر يبقيهم في ركاب الحضارة.

وهذا ما تسعى الدراسة إلي تسليط الضوء عليه من خلال التساؤلات التالية:

السؤال الرئيسي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات المفتشين نحو جودة العملية التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط؟

الأسئلة الفرعية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات المفتشين في مرحلة التعليم المتوسط نحو جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة طرق التدريس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات المفتشين في مرحلة التعليم المتوسط نحو جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة المنهج؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات المفتشين في مرحلة التعليم المتوسط نحو جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة الوسائل التعليمية؟

2- فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات المفتشين نحو جودة العملية التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط .

الفرضيات الفرعية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات المفتشين في مرحلة التعليم المتوسط نحو جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة طرق التدريس .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات المفتشين في مرحلة التعليم المتوسط نحو جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة المنهج .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات المفتشين في مرحلة التعليم المتوسط نحو جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة الوسائل التعليمية .

3- أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الموضوع من حيويته في حد ذاته ولأن مثل هذه الدراسة التي تناولت جودة العملية التعليمية في الطور المتوسط من وجهة نظر المفتشين نتعرض فيها للحديث عن مؤسسة تعد معيار تربية والأستاذ هو دليلها لتحقيق ذلك فمكانة المؤسسة التعليمية وشهرتها تتوقف على سمعة أساتذتها فلا كيان لها دون أستاذ وهذا الأخير يحتاج إلى إشراف ومراقبة لما يقدمه من طرف المفتش التربوي فهو محور الارتكاز في تحقيق جودة العملية التعليمية.

هذا إلى جانب ما يمكن أن تلقيه هذه الدراسة من تحليلات أكثر تفصيلا عن وجهة نظر المفتش التربوي لجودة العملية التعليمية، الأمر الذي يؤدي ربما لإثارة آفاق جديدة ويبرز أسئلة ومشكلات عديدة ربما تتيح فرصا لحلها من قبل أهل الاختصاص والمسؤولين.

4- أسباب اختيار الموضوع:

إن أسباب اختيار الموضوع تنبع أساسا من أهميته حيث أن لكل موضوع أسباب تستنفر الباحث وتجعله يميل إلى اختيار ذلك الموضوع، وعليه فقد كانت أسباب اختيار هذا الموضوع كالآتي:

- الانتماء الوظيفي لأسرة التربية والتعليم.

- أهمية الجودة ودورها في تفعيل أحد أهم الأنساق المؤسساتية في بناء المجتمع.
- ملامح الضعف في مخرجات التعليم المتوسط والحاجة إلى نظام جيد للمحافظة على جودة مخرجاته لأنهم لم يستوفون لعد شروط الانضمام لعالم الكبار (مراهقين).
- الوقوف على حقيقة جودة العملية التعليمية في الميدان لا كما هو منصوص في المناشير والمقررات.
- حاجة المفتشين إلى إيجاد السبل للوصول إلى معرفة حقيقية لتطوير الأداء والإنتاجية في التعليم المتوسط.
- طرح مشكلة انخفاض مستوى أداء أستاذ التعليم المتوسط البحثي والتعليمي وما يفرزه من آثار على جودة العملية التعليمية.
- غموض الأهداف التعليمية.

5- أهداف الدراسة:

لعل أسباب اختيار الموضوع جاءت لتمهد لأهم الأهداف المرسومة، حيث أن لكل دراسة أو موضوع علمي مجموعة من الأهداف يسعى الباحث لتحقيقها وذلك من خلال اهتمامه بالظاهرة المدروسة ويمكن تلخيص أهداف هذه الدراسة فيما يلي:

- تهدف الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات المفتشين في مرحلة التعليم المتوسط نحو جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة طرق التدريس .
- تهدف الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات المفتشين في مرحلة التعليم المتوسط نحو جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة المنهج.

- تهدف الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات المفتشين في مرحلة التعليم المتوسط نحو جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة الوسائل التعليمية.

6- المفاهيم الأساسية للدراسة:

المفاهيم هي المصطلحات الأساسية في البحوث والدراسات الاجتماعية على وجه الخصوص تساعد على إعطاء الصورة الموضوعية للبحث وتمكن الباحث من حصر الإطار العام للمشكلة.

1.6- مفهوم الجودة:

المفهوم اللغوي: الجودة أصلها" جود والجيد نقيض الرديء وجاد الشيء جوده وجوده أي سار جيدا، وأحدث الشيء فجاد والتجويد مثله وقد جاد جودة وأجاد : أي أتى بالجيد من القول والفعل"[1].

المفهوم الاصطلاحي:

تعرف الجودة على أنها "المنتج نفسه ليستعمل أيضا الجودة في الخدمات والاتصال والمعلومات والأفراد والإجراءات والإشراف والإدارة والمنظمة ككل"[2] .

ويعرفها **المعهد الأمريكي للمعايير** بأنها " جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادرا على الوفاء باحتياجات معينة "[3].

---

[1]- أبي الفضل جمال الدين منظور: لسان العرب، المجلد الثالث عشر، دار صادر، بيروت، 1982، ص1466.

[2]- محمد عبد المحسن توفيق: مراقبة الجودة-مدخل إدارة الجودة الشاملة، دار الفكر العربي، ط2، القاهرة، 2002، ص32.

[3]- حسن حسين البيلاوي وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2006، ص 21.

" وهي تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة أو معروفه ضمنا، أو هي مجموعة من الخصائص والمميزات لكيان ما تعبر عن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة أو المتوقعة من قبل المستفيد"[1].

بينما يرى **نبيل عبد الحافظ** على أنها: " شكل تعاوني لأداء الأعمال يعتمد على القدرات المشتركة لكل من الإدارة والعاملين بهدف تحسين الجودة وزيادة الإنتاجية بصفة مستمرة، ومن خلال فرق العمل وحلقات الجودة بالمؤسسات"[2].

بينما يعرفها **المعهد الأمريكي للمعايير** بأنها: "جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة"[3].

وعرفها **قاموس أكسفورد** بأنها : "الدرجة العالية من النوعية أو القيمة"[4].

- **جوران (Juran)** : عرف الجودة بأنها: "مدى ملائمة المنتج للاستخدام أي القدرة على تقديم أفضل أداء وأصدق صفات"[5] .

كما حظيت الجودة باهتمام الدول الإسلامية خاصة على المستوى الأخلاقي والمستوى العلمي، وذلك لما ورد في قوله تعالى "**(وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ)**" [6] .

---

[1] – مصطفى السايح محمد : الجودة–جودة التعليم–إدارة الجودة الشاملة، دار الفكر للنشر، القاهرة، 2006، ص 3.

[2]– أحمد بن علي بن مبارك الكعبي: مدى إمكانية تطبيق نظام إدارة الجودة الأيزو 9001 في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان، مجلة البحوث والدراسات الشرعية، العدد 23، عمان 2014/5/8، ص 303.

[3]– ريم بنت عبد العزيز بن محمد العلْيّ: تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي، أطروحة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية، قسم المناهج و طرق التدريس، جامعة الملك سعود، 2007، ص 76.

[4]– بكر سراج بكر بن عياد: إدارة الجودة الشاملة وأهمية تطبيقها على الوحدات الإدارية، أطروحة ماجستير، مكة المكرمة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، 2007، ص 30.

[5]– سونيا محمد البكري: إدارة الجودة الكلية، الدار الجامعية للنشر، الإسكندرية،2002، ص33.

[6]– سورة التوبة: الآية 105.

وفي آية أخرى يقول سبحانه و تعالي "**(صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ)**" [1].

وأما في السنة النبوية المطهرة فورد عن "عائشة رضي الله عنها أن النبي صلى الله عليه وسلم قال:**((إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه))** "[2].

فالجودة في الإسلام تعنى:" الأداء على أكمل وجه وفي الوقت المناسب وبأقل الموارد المتاحة، والأداء بمهارة عالية، والعدالة والمعاملة، وضمن المعايير والمقاييس المعتمدة وهنا أن هناك الكثير من الألفاظ القرآنية أو ما ورد على لسان الرسول صلى الله عليه وسلم تطابق معنى الجودة منها: الإحسان، والإتقان، والسداد، والكمال " [3].

ومن منظور **العملية التعليمية** فالجودة تعني: " الوصول إلى مستوى الأداء الجيد. وهى تمثل عبارات سلوكية تصف أداء المتعلم عقب مروره بخبرات تعلميه من خلال منهج معين، وطريقة تدريسية فاعلة وتحقيق التعلم الإيجابي للمتعلمين"[4].

من خلال التعاريف السابقة يمكن اعتبار الجودة على أنها جملة سيمات وخصائص للمنتج أو الخدمة التي نجعلها قادرة على الوفاء باحتياجات تم تحديدها مسبقا، كذلك هي مجموعة من الخصائص التي تحدد قدرة المنتج (سلعة أو خدمة) على تلبية التوقعات المعلنة والضمنية.

2.6- مفهوم العملية التعليمية:

تعرف العملية التعليمية بأنها: "عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها الأستاذ داخل غرفة الصف وخاصة لدى عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحها"[5].

---

[1]- سورة النمل: الآية 88.

[2]- رواه مسلم.

[3]- خالد أحمد الصرايرة، ليلى عساف: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، الأردن، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد الأول، 2008، ص 8.

[4]- نعمت عبد المجيد بن سعود: ضبط الجودة وقياس معدلات الأداء في العملية التعليمية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ليبيا،2001، ص4.

[5]- أفنان نظير دروزة: النظرية في التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1 ، دس، ص 44.

كما أنها: "مجموعة من المواقف والأنشطة الصادرة عن الأستاذ وكذا التلاميذ ولكنها ترتبط بكيفية منطقية"[1].

وتعرف على أنها "العلاقة التفاعلية بين المعلم والمتعلم والمنهاج (البرنامج) الذي يحتوي على مجموعة من الأهداف التربوية المحددة"[2].

مما سبق يمكننا أن نعرف العملية التعليمية بأنها مجموعة عناصر مترابطة فيما بينها ويؤثر بعضها في بعض ومن أهم عناصرها نذكر التلميذ، الأستاذ، المادة التعليمية.

3.6- مفهوم جودة العملية التعليمية:

هي: "عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التعليمي من خلال العاملين في مجال التعليم" [3].

وتعرف بأنها" استيفاء النظام التعليمي للمعايير والمستويات المتفق عليها لكفاءة النظام التعليمي وفاعليته بمختلف عناصره بما يحقق أعلى مستوى من القيمة والكفاءة والفاعلية لكل أهداف النظام "[4].

أما مفهوم الجودة بالنسبة للعملية التربوية تعني : " إيجابية النظام التعليمي بمعنى أنه إذا نظرنا إلى التعليم على أنه استثمار قومي له مدخلاته مع أهداف النظام من حيث احتياجات المجتمع ككل في تطوره ونموه ، واحتياجات الفرد باعتباره وحدة بناء هذا المجتمع"[5].

كما أنها : " مجموعة الخصائص أو المؤسسات التي تعبر بدقة وشمولية وعن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها : مدخلات، وعمليات ومخرجات قريبة وبعيدة، وتغذية راجعة، وكذا التفاعلات

---

[1]- محمد دريج: تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الجزائر، 1991، ص 109.

[2]- الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد: تحليل العملية التعليمية، ص1، على الموقع الالكتروني http://www.onefd.edu.dz آخر زيارة بتاريخ: 2017/12/08 بتوقيت 45: 14 .

[3]- فاروق فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي: معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا النشر والطباعة، الإسكندرية، 2004، ص106.

[4]- الخميسي سلامة: معايير جودة المدرسة الفعالة، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، القصيم، السعودية، ص 112.

[5]- المرجع نفسه: ص 112.

المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين وعلى قدر سلامة جوهر التربية وحالتها"[1].

"وهناك من ميز بين ثلاثة جوانب في معنى الجودة وهي جودة التصميم وجودة الأداء وجودة المخرج ، وحدد معنى جودة التصميم بأنها: تحديد المواصفات والخصائص التي ينبغي أن تراعى في التخطيط للعمل، وحدد جودة الأداء بأنها: القيام بالأعمال وفق المعايير المحددة ، وجودة المخرج تعنى، الحصول على منتج تعليمي وخدمات تعليمية وفق الخصائص والمواصفات المتوقعة"[2].

وبالنظر إلى التعريفات السابقة يمكن تحديد مفهوم الجودة في هذا السياق : هي مجموعة الأنشطة والأساليب والممارسات التي يقوم بها العاملين لتسهيل شؤون المؤسسة التربوية لتحقيق الأهداف المنشودة في جميع مجالات العملية التعليمية.

4.6- مفهوم الاتجاه:

يعرف الاتجاه على أنه "حالة من الاستعداد العقلي والعصبي التي تنتظم أو تتكون خلال التجربة أو الخبرة، التي تسبب تأثيرا موجها على استجابات الفرد، لكل المواقف التي ترتبط بالاتجاه"[3] .

ويعرف أيضا على أنه: "ميل الفرد الذي ينحو سلوكه اتجاه بعض عناصر البيئة أو بعيدا عنها، متأثرا في ذلك بالمعايير الموجبة أو السالبة تبعا لقربه من هذه أو بعده عنها"[4].

وهو أيضا : "تنظيم قوي مستديم للعمليات المعرفية والإدراكية والوجدانية والدافعية"[5].

---

[1]- المرجع نفسه: ص 112.

[2]- الخميسي سلامة: مرجع سابق، ص 67.

[3]- عبد الرحمن عيسوي: علم النفس الاجتماعي مع دراسات في الشخصية العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1997، ص144.

[4]- عدنان يوسف القيوم: علم النفس الاجتماعي: إثراء للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص195.

[5]- عبد السلام الشيخ: علم النفس الاجتماعي، دار الفكر الجامعي، القاهرة،1992، ص166.

في حين يعرف الاتجاه بأنه " تكوين فرضي أو متغير كامن(يقع بين المثير والاستجابة)، وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة، نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات، أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة"[1].

ويعرف أيضا بأنه " رد فعل وجداني ايجابي أو سلبي، نحو موضوع مادي أو مجرد أو نحو قضية مثيرة للجدل"[2].

مما سبق يمكن أن نخلص إلى أن الاتجاهات هي محصلة تفاعل جملة من المحددات الممثلة في الجوانب الثلاث المعرفية والوجدانية والسلوكية، منتجة موقف يتسم بالقبول أو الرفض تجاه موضوع معين، أو أشخاص أو أشياء أو أفكار سواء تم التعبير عنه، مشافهة أو كتابيا أو رمزيا، ويرتبط الاتجاه بالبيئة التي ينتمي إليه الفرد مما يجعله مكتسبا وقابلا للتغيير.

5.6- مفهوم المفتش:

"هو إطار مهمته السهر على تتبع ومراقبة وتقويم تنفيذ السياسة التربوية والمساهمة في تكوين وتأطير الأساتذة، فمهمته تجمع العمل الإداري والتربوي"[3].

مما سبق نعرفه بأنه إنسان حكيم يتخذ القرارات فيما يخص توجيه الأساتذة وتحديد الأهداف التربوية وأساليب التعليم واختبارها وتقويمها.

6.6- مفهوم مرحلة التعليم المتوسط :

"هي مرحلة تعليمية تقع بين مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم الثانوي، ومدتها أربع سنوات، بعد أن كانت ثلاث سنوات، يلتحق بها جل التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الابتدائية"[4].

---

[1]- حامد عبد السلام زهران: علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، 2006، ص172.

[2]- زين العابدين درويش: علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته، دار الفكر العربي، 1991، ص91.

[3]- دليل مفتش التربية الوطنية للبيداغوجيا: المفتشية العامة للبيداغوجيا، الجزائر، أكتوبر 2012، ص 8.

[4]- بومعراف نسيمة وأحمد سعيدي: انعكاسات الإصلاح التربوي في الجزائر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، بسكرة، 2009، ص 362.

" هي أيضا فترة التجانس والتكيّف والاكتشاف، إذ أن الانتقال من الابتدائي إلى المتوسّط يشكّل تغييرا جذريا للتلاميذ من خلال تنظيم التعليم في موادّ مستقلة، تعدّد الأساتذة، تغيير طرائق العمل، إدراج اللغة الأجنبية الثانية"[1].

" هي المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، وله غاياته الخاصّة، ويهدف إلى جعل كلّ تلميذ يتحكّم في قاعدة (غير قابلة للتقليص) من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية التي تمكنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد التعليم الإلزامي، أو الاندماج في الحياة العملية. ولا ينبغي اعتبار التعليم المتوسط على أنه مرحلة تحضيرية للتعليم الثانوي فقط"[2].

7- الدراسات السابقة :

تكتسي الدراسات السابقة أهمية بالغة في عملية البحث العلمي ذلك أنها تفيد الباحث في تحديد وتوجيه وتدعيم مسارات بحثه العلمي، فهي تزود الباحث بالمعايير والمقاييس والمفهومات الإجرائية والاصطلاحية التي يحتاجها وبناء على هذا فقد اعتمدت الباحثة على بعض الدراسات السابقة التي أعطت الدراسة الحالية تصورا منهجيا عاما يساعد في بلورة ورسم مسار البحث وهي كالآتي:

1.7- الدراسات الجزائرية :

1.1.7- دراسة الطالب **يزيد قادة** تحت عنوان :"**واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية**"[3] .

---

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج: المرجعية العامة للمناهج، الجزائر، 2016، ص 51.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج: مرجع سابق، ص 9.

[3]- يزيد قادة: واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية، مذكرة نيل شهادة الماجستير، قسم علوم التسيير، جامعة سعيدة، الجزائر، سنة 2012.

حيث عالج الباحث إشكالية الإصلاحات التربوية التي مست عناصر النظام التعليمي وذلك لجعله يتماشى مع المتغيرات الحاصلة في العالم وفي شتي المجالات ولتحقيق الجودة التعليمية المنشودة، ومن ثم حاول الباحث معالجة هذا الموضوع وهذا من خلال طرح الفرضيات التالية:

- **لا تطبق المؤسسات التعليمية الجزائرية إدارة الجودة الشاملة من منظور المدراء .**
- **لا تطبق المؤسسات التعليمية الجزائرية إدارة الجودة الشاملة من منظور الأساتذة.**
- **لا تطبق المؤسسات التعليمية الجزائرية إدارة الجودة الشاملة من منظور التلاميذ.**

وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على عينة بحث مستهدفة قدر عددها 27 متوسطة أي بنسبة قدرها 52.94 %من مجتمع الدراسة قد اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية وقد وجهت هذه الدراسة لكل من المدراء و الأساتذة تلاميذ السنة الرابعة متوسط .

أما من حيث تقنيات البحث الميداني فقد استعمل الباحث الاستبيان الذي يعتبر كأداة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالدراسة بالإضافة إلى المعلومات المتحصل عليها من خلال الملاحظة والمقابلة لبعض المفتشين بسلك التربية والتعليم وبعض موظفي مديرية التربية لولاية سعيدة.

وبعد عملية جمع البيانات والمعطيات الميدانية خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- **تطبق المؤسسات التعليمية الجزائرية إدارة الجودة الشاملة من منظور المدراء.**
- **لا تطبق المؤسسات التعليمية الجزائرية إدارة الجودة الشاملة من منظور الأساتذة .**
- **لا تطبق المؤسسات التعليمية الجزائرية إدارة الجودة الشاملة من منظور التلاميذ.**

2.1.7– دراسة الأستاذين **بريري محمد الأمين وبكحيل عبد القادر** تحت عنوان :" **أسس تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية**"[1] .

[1]– بربري محمد الأمين وبكحيل عبد القادر: أسس تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر، دس.

حيث ألقت هذه الدراسة الضوء على مفهوم الجودة الشاملة في التعليم من خلال مناقشة الرؤى الفكرية المختلفة التي تناولت معايير الجودة الشاملة و نماذجها، وكيفية ضبطها ومجالات تطبيقها في المؤسسات التعليمية.

وناقشت هذه الدراسة خمسة أبعاد رئيسية هي : **مفهوم الجودة الشاملة في التعليم، ومعايير الجودة الشاملة في التعليم، ونماذج الجودة الشاملة، وآليات الجودة في التعليم و العائد منها، ومجالات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية بالدول العربية .**

وتوصلت الدراسة إلى أبرز المؤشرات التالية :

- إن الجودة الشاملة في التعليم تمثل إستراتيجية متكاملة لتطوير المؤسسات التعليمية.

- يعزى اهتمام النظام التعليمي بتطبيق الجودة الشاملة إلى عدد من المعطيات أبرزها: المنافسة الدولية، النظر إلى الخدمات التعليمية بروح المشروع التجاري، ارتفاع معدلات الالتحاق و الإنفاق على التعليم.

- إن أهم معايير الجودة الشاملة للتعليم تتمثل في تلبية احتياجات الطلبة، ورغبات ممولي النظام التعليمي، و كفاءة القيادة التربوية، والتطوير المهني للهيئة التعليمية والإدارية تحسين الأداء ونوعية المخرجات.

وبعد عملية البحث والمناقشة خلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أن تقوم النظم التعليمية بالدراسة المتأنية لمفاهيم و فلسفات ونماذج الجودة الشاملة ثم تتبنى أكثرها ملائمة للتطبيق في مؤسساتها التعليمية.

- أن تشجيع القيادات التربوية المؤسسات التعليمية على إجراء التقويم الذاتي.

- وضع خطوط عريضة للممارسات التعليمية التي تتضمن الجودة و الكفاءة والإتقان والتميز.

2.7- الدراسات العربية :

1.2.7– دراسة الطالبة **ريم بنت عبد العزيز بن محمد العلي** تحت عنوان :" **تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي**"[1].

حيث عالجت الباحثة إشكالية تقويم ومعايير جودة الأداء التدريسي التي مست الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية في ضوء معايير الجودة المقترحة للأداء التدريسي والتعرف على دلالة الفروق الإحصائية في الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي باختلاف متغيراتهن الشخصية (المؤهل، سنوات الخبرة في التدريس، صف التدريس، مادة التدريس) والمساهمة في تطوير وتحسين مستوى ا لأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة.

ومن ثم حاولت الباحثة معالجة هذا الموضوع وهذا من خلال طرح الفرضيات التالية:

– **أن الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية ليس متوسط في ضوء معيار (القدرة على التواصل الاجتماعي ، التمكن من المادة العلمية ، الكفاءة في التدريس).**

– **أن الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية قليل في ضوء معيار (القدرة على تنمية القدرات الإبداعية للطالبات).**

– **أن الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية ليس كبير في ضوء معيار (امتلاك السمات الشخصية وإدارة الذات).**

وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على عينة بحث مستهدفة قدر عددها 33 معلمة أي بنسبة قدرها 55.93% أما من حيث تقنيات البحث الميداني فقد استعملت الباحثة بطاقة ملاحظة كأداة لتطبيق البحث، ولمعالجة البيانات إحصائيا أُستخدم معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي ومعامل ثبات (ألفاكرونباخ)

[1]– ريم بنت عبد العزيز بن محمد العلي: تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي، مذكرة نيل شهادة الماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، سنة 2007.

لحساب الثبات، وتم تحليل النتائج باستخدام التكرار والنسب المئوية والمتوسط الحسابي واختبار (ت) للعينات المستقلة " t-test " وتحليل التباين (ANOVA) والاختبار البعدي شيفيه (Scheffe) .

وبعد عملية جمع البيانات والمعطيات الميدانية خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية متوسط في ضوء معيار (القدرة على التواصل الاجتماعي، التمكن من المادة العلمية ، الكفاءة في التدريس).

- أن الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية قليل في ضوء معيار (القدرة على تنمية القدرات الإبداعية للطالبات).

- أن الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية كبير في ضوء معيار (امتلاك السمات الشخصية وإدارة الذات).

2.2.7- دراسة الطالب **فيصل عايد محمد ناصر فايز** تحت عنوان :" **درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بأداء المعلمين التعليمي من وجهة نظر المديرين**"[1] .

حيث عالجت الباحث إشكالية الكشف عن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بأداء المعلمين التعليمي من وجهة نظر المديرين.

ومن ثم حاول الباحث معالجة هذا الموضوع من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين؟

- ما درجة أداء المعلمين التعليمي في المرحة المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين؟

- هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت بأداء المعلمين التعليمي من وجهة نظر المديرين؟

---

[1]- فيصل عايد محمد ناصر فايز: درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بأداء المعلمين التعليمي من وجهة نظر المديرين، مذكرة نيل شهادة الماجستير، قسم الإدارة والقيادة التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الكويت، سنة 2010.

وأجريت الدراسة على مجتمع مديري المدارس المتوسطة في جميع محافظات الكويت في العام الدراسي 2010/2009، والبالغ عددهم 151 مديرا و مديرة. و لتحقيق الأهداف المنشودة للدراية تم بناء استبيانين وهما: الأول خاص بإدارة الجودة الشاملة لقياس درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس المتوسط في وزارة التربية في دولة الكويت والذي اشتمل على 37 سؤالا، والثاني خاص بأداء المعلمين التعليمي في المدارس المتوسطة في وزارة التربية في دولة الكويت من وجهة نظر مديري المدارس والذي اشتمل على 20 سؤالا.

وبعد عملية جمع البيانات والمعطيات الميدانية خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- **درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت كانت بدرجة مرتفعة.**
- **درجة أداء المعلمين التعليمي في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت جاءت بدرجة مرتفعة.**
- **وجود علاقة بين إيجابية دالة إحصائية بين درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة وأداء المعلمين التعليمي.**

7.3- التعقيب على الدراسات السابقة :

تطرقت الدراسات السابقة إلى العملية التعليمية وجودتها ضمن جوانب مختلفة ومواضيع متعددة خصوصا في الجانب الميداني منها، وإذا كانت الدراسة الحالية تصب في نفس السياق الذي صبت فيه الدراسات السابقة من الناحية النظرية.

إلا أنها تركز كلها على فكرة توظيف مفاهيم الجودة التعليمية في التعليم ، وقد تقارب الباحثون نسبيا في النتائج التي توصلوا إليها ، حيث نجد أن هناك تقارب حول ما من شأنه إرضاء المستفيد (المتعلم) وفي الوقت نفسه الرفع من إنتاجية التعليم وزيادة كفاءة المخرجات.

كما نلمس رغبة شديدة في التمسك بمفهوم العملية التعليمية والجودة، لما فيهما من حلول لكثير من المشاكل التي تعاني منها المنظومة التربوية في كل الأقطار.

وفيما يخص الدراسة الحالية فإنها تلتقي مع الدراسات السابقة في التعمق في دراسة العملية التعليمية والجودة من الناحية النظرية، غير أنها تختلف عن جميع الدراسات السابقة في كونها دراسة استطلاعية لرصد اتجاهات المفتشين في نحو جودة العملية التعليمية في التعليم المتوسط في ضوء استجاباتهم كعينة للدراسة لبنود استمارة الاستبيان.

أما الفوائد المستخلصة من الدراسات السابقة أهمها ما يلي:

- ضبط موضوع الدارسة وعنوانها.
- وضع الإطار النظري للدراسة الحالية سواء بالاستفادة المباشرة منها أو من خلال بعض المراجع التي استندت إليها.
- تصميم أداة الدراسة.
- تحديد أبعاد ومؤشرات استمارة الاستبيان.
- إبراز أهمية الدراسة وضرورة إجرائها.
- تحديد المحاور الرئيسية للدراسة.
- صياغة فرضيات الدراسة.

خلاصـــــــــــة:

تم التعرض في هذا الفصل إلى الأطر المنهجية لضبط وحصر موضوع الدراسة التي تعتبر المنطلق الأول والأساسي للدراسة، بعد هذا يتم سرد الفصول الأخرى النظرية التي تعطي للدارسة تصورا نظريا حول موضوع الدراسة، عن طريق تعريف أهم عناصر الدراسة النظرية.

الفصل الثاني: التأصيل النظري للدراسة

تمهيـــد

I. الاتجاه

II. الجودة

III. العملية التعليمية

IV. مرحلة التعليم المتوسط

V. جودة العملية التعليمية

خلاصـــة

تمهيـــــد:

من أهم مراحل البحث التأصيل النظري للدراسة والذي يمثل البناء أو الهيكل للفكرة أو الظاهرة المراد دراستها، فهو يشرح أو يحدد التداخلات والعلاقات ذات الصلة بالفكرة أو الظاهرة، فهو يمثل العمود الفقري، حيث يعتمد على الأدبيات أو الكتب التي تناولت موضوع البحث.

ومن هذا المنطلق تم تحديد التصورات النظرية المتعلقة بالدراسة وتحليلها بداية بالاتجاهات وأساسياتها، وكذا توضيح مفهوم الجودة والعملية التعليمية وتحديد العلاقة بينهما في مفهوم جودة العملية التعليمية وعلى الخصوص في التعليم المتوسط .

I. الاتجاه

تكتسي دراسة الاتجاهات في ميادين العلوم الاجتماعية، والنفسية والتربوية أهمية بالغة نظرا لارتباطها بعملية التنشئة الاجتماعية، فالاتجاه يعتبر استجابة إما إيجابا أو سلبا تجاه مواضيع أو أشياء أو مواقف أو رموز، كما أشار العديد من العلماء في تعريفهم للاتجاه على أنه مكتسب وليس فطريا.

ونظرا لأهمية الاتجاهات توجب علينا التفصيل أكثر وتحديد أساسيات هذا المصطلح.

1- مكونات الاتجاه:

يتفق علماء علم النفس الاجتماعي على أن الاتجاه يتكون من ثلاث مكونات، تتفاعل فيما بينها من أجل تكوين الاتجاه في شكله النهائي، المكون المعرفي والسلوكي والوجداني.

1.1- "المكون المعرفي : يتكون من جملة من المعتقدات والأفكار والمفاهيم والإدراك، فالعمليات العقلية والرصيد المعرفي الذي يمتلكه الفرد يساعده على تبني موضوع اتجاه معين، مبرزا حججه وأدلته على تبني هذا الاتجاه.

2.1- المكون الوجداني (العاطفي): ويتجلى في مشاعر الفرد نحو موضوع الاتجاه بالقبول أو الرفض، نتيجة لشحنة من الانفعالات نحو موضوع الاتجاه سواء بالرفض أو القبول أو الإقبال والنفور أو الحب والكره"[1].

أما المكون الثالث فهو المكون السلوكي نعرفه كالتالي:

3.1- "المكون السلوكي : وهو محصلة الإدراك والانفعال مع موقف ما يتجلى في الجانب العملي، فالاتجاه كموجه لسلوك الفرد يدفعه إلى القيام بأعمال سلبية أو ايجابية، على قدر درجة الاستجابة التي كونها الفرد، نتيجة لتبنيه موقفا معينا يرتبط بمدى إدراكه وانفعاله مع هذا الموقف"[2].

---

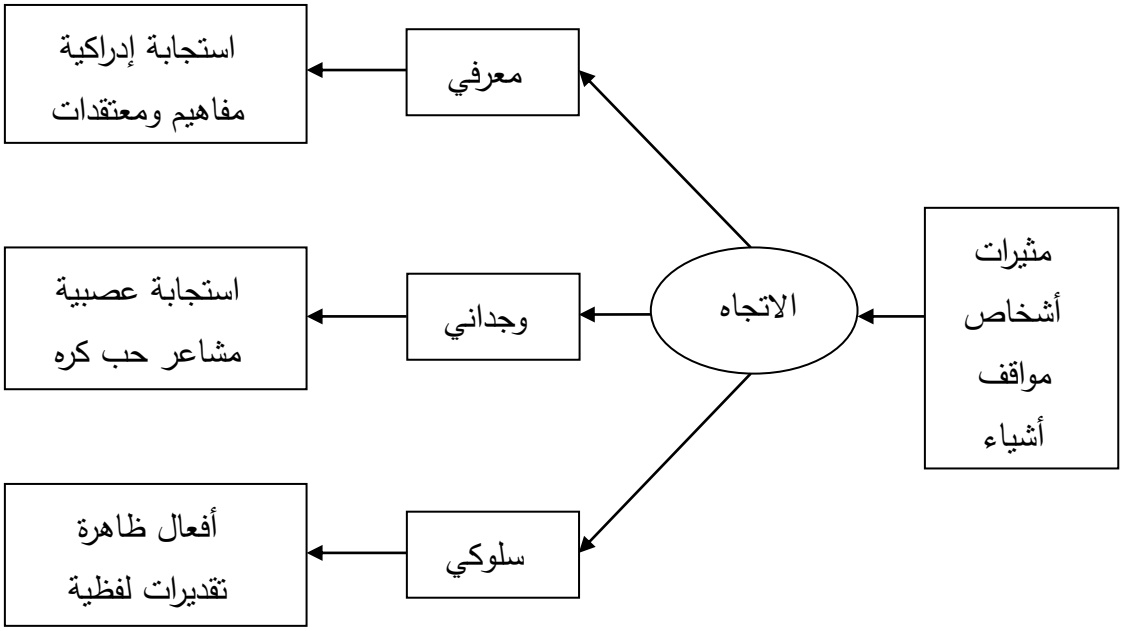
[1] – حامد عبد السلام زهران: علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، 2006، ص 172.

[2] – المرجع نفسه : ص 172 .

أما بعض العلماء فقد أضافوا مكونا آخر على المكونات الثلاث السابقة للاتجاهات وذكر تحت اسم المكون الإدراكي وهو كما يلي :

"**المكون الإدراكي** :هو عبارة عن مجموعة المثيرات التي تساعد الفرد على إدراك الموقف الاجتماعي، أو بمعنى آخر الصيغة الإدراكية التي يحدد الفرد رد فعله في هذا الموقف أو ذاك"[1] .

شكل (01) : يوضح مخطط لمكونات الاتجاه



المصدر:عدنان يوسف القيوم: علم النفس الاجتماعي، إثراء للنشر والتوزيع، الأردن، 2009،ص198.

[1] – فؤاد البهي السيد، سعد عبد الرحمن: علم النفس الاجتماعي_ رؤية معاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990، ص253.

2- خصائص الاتجاه:

تتميز الاتجاهات بمجموعة من الخصائص يمكن أن نجملها في ما يلي:

- " الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية.
- ترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية.
- لا تتكون في فراغ ولكنها تتضمن دائما علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة.
- تتعدد حسب المثيرات التي ترتبط بها وكذلك تختلف.
- يغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية.
- منها ما هو غامض ومنها ما هو واضح"[1].

كما نظيف على ذلك:

- "منها ما هو قوي يقاوم التعديل ومنها ما هو سهل التعديل .
- قابل للقياس والتقويم بأدوات وأساليب مختلفة.
- الاتجاه يقع دائما بين طرفين متقابلين احدهما موجب والأخر سالب هما التأييد المطلق والمعارضة المطلقة.
- يسمح الاتجاه لنا بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية المعينة"[2].

[1]- خليل عبد الرحمن المعايطة: علم النفس الاجتماعي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2000، ص162.

[2] - عبد الفتاح محمد دويدار: مناهج البحث في علم النفس، المكتبة الجامعية، ط2، الإسكندرية، 1999، ص 173 .

3- تكوين الاتجاه:

يتكون الاتجاه من خلال مجموعة من العوامل التي تلعب دورا هاما في تكوين اتجاهات الفرد وتدعيمها أهمها :

"**الخبرات الشخصية:** حيث أن اتجاهات الفرد نحو موضوع معين تتكون من خلال ما لدى الفرد من معلومات سابقة حول الموضوع، وبالتالي متى كانت هذه الخبرات المكتسبة سارة عن أحداث معينة فإن الاتجاهات سوف تكون نحوها إيجابية وتميل نحو تكرارها، ومتى كانت هذه الأحداث مؤلمة ومزعجة فإن الاتجاهات نحوها تكون سلبية، وبالتالي سوف يعمل على تجنب تكرار ما يشبهها من الأحداث"[1].

"**التقليد:** لاشك أن التقليد يعتبر من العوامل الهامة في تكوين اتجاهات الأفراد حيث يلاحظ أن الطفل يقوم بتقليد سلوك أخيه الأكبر حتى يحصل على الثناء والمكافأة من والديه، وهكذا يتصرف الآخرون في المجتمع الذي يعيشون فيه، وهذا التقليد الإيجابي يولِد لدى الفرد اتجاها إيجابيا نحو هذا الشيء والعكس صحيح، حيث يتجنب الأفراد السلوكيات التي تتناقض مع معايير المجتمع، حتى لا يتعرضون للنقد أو اللوم،وبالتالي يكون لديهم اتجاه سلبي نحو هذه الأشياء"[2].

"**شخصية الفرد:** تلعب سمات شخصية الفرد دورا هاما في تكوين اتجاهاته وتنميتها فالإنسان يميل إلى تقبل الاتجاهات التي تتجانس مع سمات شخصيته وأبعادها مما يجعله ينميها ويطورها ويدعم وجودها باستمرار في مواجهة أية اتجاهات مضادة لها، ولذلك فالاتجاهات التي تنشأ لدى المنبسطين من الأفراد غير تلك التي تهيئ الفرد لاعتناق اتجاه ما"[3].

---

[1] – المجاميد شاكر: علم النفس الاجتماعي، مركز يزيد للخدمات الطلابية، الأردن، 2003، ص 204 .

[2] – أبا حسين _ محمد بن عبد الله بن عبد الرحمن، اتجاهات منسوبي دوريات الأمن بالرياض نحو العمل الميدان، رسالة ماجستير ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2005 ، ص 27 .

[3] – ذياب موسى، تكوين الاتجاه والمعتقد والرأي العام، بحث مقدم لندوة تكوين رأي عام واقٍ من الجريمة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية مركز الدراسات والبحوث، الرياض ، 2001 ، ص 35 .

"**التعليم** : لاشك أن التعليم يعتبر أحد مصادر المعلومات التي تسهم وبشكل مباشر في نمو اتجاهات الفرد وتنميتها، وتؤدي المدرسة ومع المعلمين إضافة إلى العناصر الاجتماعية الأخرى التي يبدأ التعامل معها فيؤثر فيها ويتأثر بها، وكذلك يتعلم الفرد من المجتمع الذي يعيش فيه من خلال قيمه وعاداته وتقاليده السائدة"[1].

ويتضح مما سبق أن الفرد يستمد اتجاهاته من مصادر متعددة كالخبرة الشخصية وتقليد الآخرين والسمات الشخصية للفرد ونمط التعليم .

4- العوامل المؤثرة في تغيير الاتجاه:

توجد العديد من العوامل التي تساهم في تغير الاتجاهات :

1.4- "**المدرسة:** تساهم المدرسة على تغيير اتجاهات الطلبة، ما لم يتعرضوا لخبرات خارجية مناقضة لما تهدف إليه المدرسة، وفي دراسة لريموز واردلر لأفراد في سن العاشرة حتى العشرين انتهى إلى:

- ربما يكون للمدرس أثر ما على الاتجاهات النوعية المرتبطة بجزء من القيم وأنماط المعتقدات للفرد.
- ما دامت نظم المدارس تمثل قيم وعادات الجماعة التي تخدمها فإنها بذلك تلعب دورا أساسيا في تعليم التلميذ، وعلى هذه النظم أن تسمح للتلميذ بالتعبير الحر عن قيمه ومعتقداته.
- إن أقل معرفة مناسبة يكتسبها التلميذ من الراشدين تسهم في تعديل اتجاهه"[2].

[1] – أبا حسين _ محمد بن عبد الله بن عبد الرحمن: اتجاهات منسوبي دوريات الأمن بالرياض نحو العمل الميدان، مرجع سابق ، ص 28 .

[2] – عبد السلام الشيخ: علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي، مصر، 1992، ص186.

2.4- "وسائل الإعلام: تلعب الوسائل الإعلامية بمختلف أنماطها دورا بارزا في تغيير الاتجاه، فمن الصحافة المكتوبة في القرن الماضي إلى الوسائط الإعلامية المتعددة، والبث الفضائي والانترنت ومواقع التواصل، كلها إمكانات مفتوحة لكل الأفراد وعلى كل المستويات بدون أي موانع لطرح الأفكار والتناظر فيما بين المتصلين"[1].

3.4- "الأسرة: للأسرة دور في تغيير الاتجاه، خاصة لدى فئة الناشئة حيث يقضي الطفل مع أمه فترات ليس بالقليلة يكتسب من خلالها، العادات والتقاليد الاجتماعية، وتصبح تشكل ضابطا اجتماعية لسلوكياته ومحددا لاتجاهاته نحو المواضيع المختلفة، ورغم ما تتعرض له الأسرة من منافسة شرسة من الوسائل الإعلامية والتي قد تصبح بدائل لا ترحم إذا لم نتنبه لهذا الخطر، مازالت الأسرة تؤدي دورها ولا أدل على ذلك من أن القيم والمعتقدات تعتبر اتجاهاتها الأكثر ثباتا والتي تقاوم بشدة عوامل التغيير، "[2].

5- قياس الاتجاه:

"إن قياس الاتجاهات النفسية والاجتماعية يهدف إلى معرفة درجات التقييم الايجابي والسلبي نحو موضوع معين ،وهو على درجة من الأهمية فقياس الاتجاهات ومعرفتها يفيدنا في التنبؤ بالسلوك الفردي والجماعي، ويُمكن من تعديل سلوك الفرد والجماعة، وبدأت حركة القياس النفسي الاجتماعي للاتجاهات منذ بداية القرن العشرين، مما فتح باب القياس الكمي للاتجاهات، وتشير البحوث والدراسات النفسية الحديثة إلى وجود طرق عديدة لقياس الاتجاهات النفسية والاجتماعية"[3].

[1] – المرجع نفسه: ص 184 .

[2] – عبد السلام الشيخ: مرجع سابق، ص 184

[3]– عدنان يوسف القيوم: علم النفس الاجتماعي، إثراء للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص205 .

1.5- مقياس بوجاردس (المسافة الاجتماعية، البعد الاجتماعي)

"يحتوي مقياس البعد الاجتماعي على وحدات أو عبارات، تمثل مواقف الحياة الحقيقية للتعبير عن مدى البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية، لقياس تسامح الفرد أو تعصبه أو نفوره أو قربه أو بعده بالنسبة لجماعة عنصرية أو جنس أو شعب معين، وصمم بوجاردس هذا القياس للكشف عن مدى تقبل الأمريكيين أو نفورهم من أبناء القوميات الأخرى .

إن الاستجابات المسجلة على المقياس والمتدرجة بسبعة درجات تمكننا من تحديد البعد الاجتماعي بين الأمريكيين وغيرهم من الشعوب الأخرى، حيث تمثل الدرجة الأولى أقصى درجات القرب في حين تمثل الدرجة الأخيرة أقصى درجات البعد"[1].

جدول رقم(01): يمثل مقياس المسافة الاجتماعية، البعد الاجتماعي لبوجاردس

الدرجة الجماعة	أتزوج منهم	أصادقهم	أجاورهم في المسكن	أزاملهم في العمل	القبول كمواطنين في بلدي	القبول كزائرين في بلدي	استبعدهم من بلدي
الانجليز							
الفرنسيون							
الألمان							
الأتراك							
الهنود							

المصدر: خليل عبد الرحمن المعايطة، مرجع سابق، ص179.

[1]- خليل عبد الرحمن المعايطة : مرجع سابق ، ص179.

2.5- مقياس ثيرستون

" وفيه يتم اختيار عبارات لبناء مقياس الاتجاه من بين العبارات التي عليها اتفاق تام من المحكمين الذي يختارهم واضع المقياس من الخبراء في المجال، للحكم على مدى قدرة العبارات على قياس الاتجاه المطلوب أم لا ثم يوضع أمام كل عبارة من تلك العبارات مقياسا مدرجا من الطرف المؤيد جدا لما جاء في العبارة إلى الطرف الرفض بالمرة ويعطي الأفراد تقديرا معينا لكل واحدة من وحدات ذلك المقياس لتكون درجة الفرد الكلية على المقياس برمته هي مجموع درجاته على كل عبارة حسب الوزن النسبي الذي حدده الباحث لكل إجابة مؤيده أو معارضة"[1].

3.5- مقياس ليكرت : (1932)

"انتقد ليكرت زملائه السابقين في اعتمادهم طريقة صعبة ومعقدة وتحتاج إلى الكثير من العبارات ومن المحكمين، ورأى من الأفضل بناء مقياس موحد يتميز بسهولة التطبيق على عيينات كبيرة وسهولة إثبات صدقه وثباته، ويستخدم مقياس ليكرت عددا من الاتجاهات نحو عدد من الموضوعات (جماعات، مؤسسات، أحداث، أفراد...الخ)، ويتكون من سلم متدرج من خمس مراحل أو نقاط أو من سبع أو تسع.

ويطلب من المفحوص أن يضع إشارة في المكان الذي يوافق اتجاهه، بالنسبة لكل عبارة ابتداء من الموافقة التامة إلى عدم الموافقة الشديد"[2].

أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة

بناءا على هذه الطرق لقياس الاتجاه، فإن الطريقة المتبعة في المجالات التربوية لقياس اتجاه القضايا الحياتية والمدرسية والتعليمية المختلفة تحكمها إلى حد كبير ظروف المدرسة والوقت المتاح وطبيعة الظاهرة التي نقيس اتجاه المتعلمين نحوها.

---

[1]- يحي الأحمدي : قضايا سيكولوجية ، دار الأحمدي للنشر، القاهرة ، 1999 ، ص 118 .

[2]- خليل عبد الرحمن المعايطة : مرجع سابق ، ص182.

II. الجودة

من أجل التفوق والتميز يتجه التسابق إلى التحسين والتطوير في كل ما تقوم به المنظمة من أنشطة، وما تطبق من أساليب وتقنيات، وكل ما تقدمه من مخرجات في شكل سلع أو خدمات، ومع زيادة العناية بالمجتمع والعملاء فأن الجودة هي العنصر الفارق في تحديد مراكز المنظمات في الأسواق. والجودة تتطلب أن تحاول كل منظمة تجميع كل قدراتها لتحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية.

ونظرا لأهمية الجودة توجب علينا التطرق لأهم مفاهيمها وأساسياتها.

1- التطور التاريخي لمفهوم الجودة :

- "**مرحلة فحص الجودة** : كان التركيز على التحديد الواضح لمواصفات المنتج وتحديد الخطوات اللازمة لصنعه، وبالتالي فإن المنتجات المطابقة للمواصفات يمكن تسليمها إلى العميل، أما المنتجات غير المطابقة للمواصفات فإنها إما أن تتلف أو يعاد العمل عليها أو يتم بيعها بأسعار أقل "[1].
- "**مرحلة مراقبة الجودة:** كانت الجودة هنا تهدف إلى تقليل نسبة المعيبات (العيب في المنتجات) مستخدمة بالإضافة للمرحلة الأولى تطبيق الأساليب الإحصائية في ضبط الجودة لأداء أنشطة الجودة والتحقق من مطابقة المنتج لمقاييس، وعلى الرغم من أن مراقبة الجودة أكثر تقدما من مجرد مدخل الفحص إلا أن التقدم في إدارة الجودة جعل الاعتماد على مراقبة الجودة غير كافي بل وغير ملائم بمفرده لتحقيق التحسين المستمر"[2].
- "**مرحلة تأكيد الجودة:** إن تأكيد الجودة لا يهتم فقط بالمنتج، بل يهتم أيضًا بالموارد التي تساهم في العملية الإنتاجية، كما تقوم أيضًا بتقويم فعالية نظام الجودة بصفة مستمرة لاكتشاف مواطن القصور

---

[1]- بومدين يوسف: إدارة الجودة الشاملة والأداء المتميز، ملتقى الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، ورقلة، نوفمبر 2011، ص30 .

[2]- محمد البشير الغوالي، أحمد علماوي: إدارة الجودة الشاملة مدخل فعال لتحقيق الأداء المتميز في المؤسسة الاقتصادية، ملتقى الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، ورقلة، نوفمبر 2011، ص3 .

بهدف تحسين مستوى الجودة وتلبية احتياجات العميل، تشمل عمليات تأكيد الجودة كافة المخططات الضرورية، لضمان ثقة العملاء وتحقيق مستوى الجودة المطلوب محليا وعالميا "[1].

- "**مرحلة إدارة الجودة الشاملة:** والتي ظهرت مع تقدم الفكر الإداري وزيادة التحديات، وتقوم على الإيمان بأن الجودة الشاملة للخدمة وما يرتبط بها من رضا المستفيدين يمثل مفتاح النجاح لأية منظمة، ويتطلب الأمر من أي منظمة ثلاثة خصائص هي :
  - فهم ما يريده المستفيد وإشباع احتياجاته وقت طلبها وبأقل تكلفة.
  - مجاراة التغيير في الجوانب التكنولوجية والسياسية والاجتماعية.
  - توقع احتياجات المستفيدين في الفترات الزمنية المستقبلية"[2].
- "**الإدارة الاستراتيجية للجودة:** وتترافق هذه المرحلة مع جميع عناصر التطورات في المراحل السابقة ويظهر هذا الترافق من خلال اهتمام المديرين في الإدارة العليا بدراسة الجودة كمنفعة تنافسية في عمليات التخطيط الذي يركز على قيمة الزبون، وتميزت المرحلة بمجموعة من الخصائص منها:
  - الربط الكامل بين قضية الجودة وقدرة المنظمة على تحقيق الأرباح.
  - تعريف الجودة من وجهة نظر العميل، وإدخال الجودة كجزء من عملية التخطيط الاستراتيجي"[3].

---

[1]– العيهار فلة: دور الجودة في تحقيق الميزة التنافسية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم إدارة أعمال علوم التسيير، جامعة الجزائر،2005، ص9.

[2]– محمد عبد الفتاح محمد : إدارة الجودة الشاملة بمنظمات الرعاية الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث،2008،ص194

[3]– نسرين محمد عبد الله المحمود: العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة ومجالات إدارة الموارد البشرية وأثرها على الأداء، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم إدارة أعمال، جامعة اليرموك، الأردن،2004، ص، ص16،15 .

2- أهمية الجودة:

للجودة أهمية استراتيجية يمكن تناولها كالتالي:

- "**سمعة المؤسسة:** تستمد المؤسسة شهرتها من مستوى جودة منتجاتها، وتلبية حاجات زبائن المؤسسة. فإذا ما كانت منتجات المؤسسة ذات جودة منخفضة فيمكن تحسين هذه الجودة لكي تحقق المؤسسة الشهرة والسمعة الواسعة والتي تمكنها من التنافس مع المؤسسات المماثلة في الصناعة أو القطاع الذي تنتمي إليه المؤسسة"[1].
- "**المسؤولية القانونية للجودة:** تزايد باستمرار عدد المحاكم التي تتولى النظر في الحكم في قضايا مؤسسة تقوم بتصميم منتجات أو تقديم خدمات غير جيدة في إنتاجها أو توزيعها.
- "**المنافسة العالمية:** تكتسب الجودة أهمية متميزة إذ تسعى كل من المؤسسة والمجتمع إلى تحقيقها بهدف التمكن من تحقيق المنافسة، فكلما انخفض مستوى الجودة في منتجات المؤسسة أدى ذلك إلى إلحاق الضرر بأرباح المؤسسة"[2].
- "**حماية المستهلك:** عندما يكون مستوى الجودة منخفضا يؤدي ذلك إلى إحجام المستهلك عن شراء منتجات المؤسسة. إن عدم رضا المستهلك هو فشل المنتج الذي يقوم بشرائه، وبسبب عدم جودة المواصفات الموضوعية ظهرت جماعات حماية المستهلك وإرشاده إلى المنتجات الأكثر جودة وأمانا.
- **التكاليف وحصة السوق:** تنفيذ الجودة المطلوبة لجميع عمليات ومراحل الإنتاج من شأنه أن يتبع الفرص لاكتشاف الأخطاء وتلقيها لتجنب تحمل كلفة إضافية إلى الاستفادة القصوى من زمن الآلات عن طريق الزمن العاطل عن الإنتاج وبالتالي تخفيض الكلفة وزيادة ربح المؤسسة"[3] .

---

[1]- زين الدين شيخي،بوكرع محمد: الانتقال من نظام إدارة الجودة إيزو 9001 إلى نظام إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماستر غير منشورة، مقياس تدقيق ومراقبة التسيير، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان،2011 ، ص19 .

[2]- زين الدين شيخي، بوكرع محمد : مرجع سابق ، ص 19 .

[3]- المرجع نفسه : ص 20 .

3- أسباب الاهتمام بالجودة:

هناك العديد من الأسباب تؤدي بنا للاهتمام بجودة المنتج نذكرها كما يلي :

- "**الضرورة المالية:** إن الأخطاء في جودة المنتجات تؤدي بالمستهلك والمؤسسة، إلى تحمل تكاليف باهظة تتمثل في تكاليف إصلاح المنتج المعيب، وتكاليف أجور العمال، وبناءا على تقدير الخبراء في أهم الدول الصناعية الأوروبية فإن أكثر من 01 % من الناتج الخام يمثل ضياعا في المواد الأولية، والطاقة، ووقت العمل، وهذا يجر القول أن أخطاء الجودة تعبر عن تبذير يؤدي إلى ارتفاع سعر التكلفة وانخفاض الأرباح والمنافسة للمؤسسة"[1].
- " **الضرورة التجارية:** الجودة تعتبر أساس القدرة التنافسية، خصوصا وأن الصناعة تمر بمراحل هامة، فارتفاع أسعار الطاقة والمواد الأولية زيادة على منافسة المنتجات الأجنبية ومتطلبات السوق الدولية، والحاجة الماسة لرفع الصادرات، كل هذه العوامل تجعل المؤسسة في وضعية حرجة، من هنا نستخلص أن حياة المؤسسة مرتبطة بتحسين مرد وديتها وقدرتها التنافسية، أما من وجهة المستهلك أو الزبون، هذه المنافسة تترجم عن طريق أفضل علاقة جودة /سعر، مع احترام آجال التسليم"[2].
- "**الضرورة التقنية:** إن التطور المستمر في التقنيات يؤدي إلى خلق منتجات ذات نتائج عالية، وتحسين التقنية يسمح بجعل أعمال المنتجات أكبر من النتائج المحققة ويساهم في أفضل تبني وتحسين خصائصه المرتبطة باستعماله، فالجودة تساهم في التحكم الجيد في التقنيات وذلك بتوحيد طرق التصنيع وتحسين الأساليب وإجراءات المراقبة"[3].

---

[1]- بن شليوة كاملية و شرفي أمال : الجودة كمدخل لتحسين الأداء الإنتاجي في المؤسسات العمومية دراسة حالة مؤسسة مطاحن الواحات الرياض ، رسالة ماستر غير منشورة ، قسم علوم التسيير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ، 2013 ، ص 29 .

[2]- بن شليوة كاملية و شرفي أمال : مرجع سابق، ص 29

[3]- المرجع نفسه : ص 29

4- أبعاد الجودة:

كما هو الحال بالنسبة لمفهوم الجودة لا يوجد اتفاق بين الباحثين حول الأبعاد أو الجوانب التي تحدد مستوى الجودة.

الجدول رقم(02): يمثل أبعاد الجودة

الأبعاد	تعريف الأبعاد
الأداء	الخصائص الأساسية للمنتج مثل: اللون والوضوح في الصورة.
المظهر	الخصائص غير الأساسية للمنتج
المعولية	احتمالية استمرار المنتج بالعمل بكفاءة دون عطل.
الجمالية	كيف يبدو مظهر المنتج، مذاقه ورائحته ...
القابلية للخدمة	مدى إمكانية إصلاح المنتج من حيث الصعوبة وارتفاع الكلفة وطول الفترة اللازمة للتصليح

المصدر :رعد عبد الله الطائي، عيسى قدادة، مرجع سابق ، ص73

5- محددات الجودة:

- "**التصميم:** يشير التصميم إلى غرض المصمم في تضمين بعض الخصائص أو عدم تضمينها في المنتج أو الخدمة، ويجب أن يأخذ المصمم متطلبات المستهلك في الاعتبار بالإضافة إلى القدرات الإنتاجية أو التصنيفية للمنتج أو الخدمة، واعتبارات التكاليف عند التقييم للمنتجات والخدمات"[1].

[1]- محمد بوبقيرة : دور إدارة الجودة الشاملة في الارتقاء بالخدمات الصحية ، رسالة ماجستير ، قسم التسويق، جامعة سعد دحلب، البليدة ،2006، ص62.

- "**التوافق مع التصميم:** أو ما يسمى بجودة التطابق، ويشير هذا المحدد إلى درجة تطابق المنتج لغرض التصميم، وهذه بدورها تتأثر بمجموعة من العوامل، كما تعتمد أيضا على عمليات المتابعة والرقابة لتقيم عملية التطابق وتصحيح الانحرافات في حالة حدوثها"[1].
- "**سهولة الاستخدام:** إن سهولة الاستخدام وتوافر العمليات والإرشادات لمستهلك عن كيفية استخدام المنتجات، لها أهمية قصوى في زيادة قدرة المنتجات على الأداء بطريقة سليمة وآمنة، وفقا لما هو مصمم لها.
- **خدمات ما بعد التسليم:** من الأهمية بما كان من وجهة نظر الجودة المحافظة على أداء المنتج أو الخدمة كما هو متوقع وهنالك الكثير من الأسباب التي قد تؤدي إلى اختلاف الأداء عما هو متوقع، وفي هذه الحالات لابد من أخذ التصرفات التصحيحية التي تضمن الأداء وفقا للمعايير الموضوعية"[2].

6- تكاليف الجودة:

" تتمثل في التكاليف المصاحبة لعدم تحقيق جودة المنتج أو الخدمة، كالتكلفة المالية للأخطاء وعمليات تصحيحها وكذا المنتجات المعيبة. وتسمى بتكاليف ضبط الجودة، وهي مجموع التكاليف التي تتحملها المؤسسة في سبيل تحقيق المستوى المرغوب للجودة"[3] .

تم تعميم مفهوم الجودة بحيث أصبحت تشمل كافة وحدات المؤسسة من الإدارة وحتى الوصول إلى جودة المواد الواردة، بالإضافة إلى جودة الإنتاج، وكذلك جودة العاملين في المؤسسة، ويشار إلى أنّ تنظيم الجودة في المؤسسة يكون من خلال إتباع آليات معينة ونظم مكتوبة، بحيث يتم تحديدها لكل قسم في المؤسسة، وذلك من أجل التحكم في الجودة وضمانها.

---

[1]- المرجع نفسه: ص 62.

[2]- محمد بوبقيرة: مرجع سابق، ص 62.

[3]- المرجع نفسه : ص 63.

III. العملية التعليمية

يشكل التعليم أهمية كبيرة بالنسبة للفرد والمجتمع فهو الحجر الأساسي للتقدم ،وضمان مستقبل متميز، ولذلك تسعى كافة الدول إلى الاهتمام الشديد بالعملية التعليمية، وعناصرها.

1- خصائص العملية التعليميّة:

- "**عملية اجتماعيّة:** حيث تستهدف العمليّة التعليميّة العقول الإنسانية والبشرية، وتسعى إلى نقلهم من واقع إلى واقع أفضل منه، عن طريق إكسابهم المعارف المختلفة.
- **عملية فرديّة:** حيث يتمكن فيها الفرد من الحصول على المعارف التي يريدها عن طريق التعلم الذاتي، وقد انتشر هذا النوع من التعلم في الآونة الأخيرة بفعل انتشار التقنيات الحديثة.
- **عملية هادفة:** حيث تهدف إلى تحقيق العديد من الأهداف الرئيسية والفرعية، التي تشمل كلاً من الجانب العقلي والذهني، وكذلك النفسي والتربوي لدى المتعلم"[1].

2-مراحل العملية التعليمية:

- "**مرحلة التنظيم:** يتم فيها تحديد الغايات العامة والخاصة، كما يتم فيها اختيار الوسائل الملائمة، التي تساعد في فهم الدروس وتحقيق نسبة كبيرة من التحصيل.
- **مرحلة التدخل:** تطبيق استراتيجيات وإنجاز تقنيات تربوية داخل القسم.
- **مرحلة تحديد وسائل القياس:** لقياس النتائج وتحليل العمليات.

[1] – رازان صالح: مفهوم العملية التعليمية، مقال تربوي، موقع موضوع، بتاريخ 15جانفي2018م الساعة15:10 http://mawdoo3.com

- **مرحلة التقويم:** يتم فيها تقييم المراحل كلها بامتحان مدى انسجام الأهداف وفعالية النشاط التعليمي"[1].

3-عناصر العملية التعليمية:

تتكون العملية التعليمية من عدة عناصر تعتبر أساسا لنجاحها وتحقيق أهدافها وهي: (المعلم- المتعلم- المنهاج – البيئة التعليمية)، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (03): يوضح خصائص عناصر العملية التعليمية

عناصر العملية التعليمية	خصائصها
المتعلم	▪ واقعيته للتعلم . ▪ قدراته العقلية . ▪ استعداده للتعلم . ▪ سماته الشخصية (حالته الصحية،الاجتماعية، الاقتصادية).
المعلم	▪ سماته الشخصية (تسامحه، اتزانه، هدوئه) . ▪ صفاته المهنية (إعداده، تدريبه، نموه المهني، حسه المهني، اتجاهاته نحو التعليم والمتعلمين).
المناهج	▪ حجمه . ▪ تنظيمه السيكولوجي والمنطقي . ▪ مدى ملاءمته لحاجات المتعلمين . ▪ انسجامه مع المحددات الثقافية للمجتمع.
البيئة التعليمية	▪ إدارة المدرسة ونوعها . ▪ نظام الإثابة فيها (الثواب والعقاب). ▪ التسهيلات المدرسية المتوفرة فيها .

المصدر : من إنجاز الطالبة

[1] – سالم: تحليل العملية التعليمة التعلمية، مقال تربوي، موقع المربي المتميز، بتاريخ 4 فيفري 2018م الساعة 13:50 http://www.educmotamayiz.com/t1965-topic

" إنّ تفاعل هذه العناصر مع بعضها البعض، وبنسق منظّم، ووسيط يربط بينها ويوجه من خلالها، كفيل بإعطاء المعرفة على وجهتها الصحيحة، وبتحقيق الغاية السامية منها، وما نعانيه اليوم من مشاكل، أو ضعف تحصيل عند بعض المتعلمين، إنما يعود في بعض جوانبه إلى خلل في بعض هذه العناصر أو أحدها، بل كلّ عنصر فيها يجب أن يسهم في العملية التعليمية، وبدرجة مناسبة له، أمّا المتعلم فتعتبر تهيئته الحجر الأساس للعملية التعليمية برمتها، فهو ميدانها الفسيح، والغاية منها"[1] .

4- مستلزمات تنفيذ العملية التعليمية:

"**طريقة التدريس:** هي مجموعة الأداءات اللفظية وغير اللفظية، وجدانية وحركية، يقوم بها المعلمون مع المتعلمين لإحداث سلوك متوقع لدى المتعلمين في نهاية الحصة، ومن أهم أسسها نذكر:

- الحرية بالتعليم .
- تشويق المتعلمين إلى العمل وترغيبهم فيه .
- إيجاد روح التعاون بين المتعلمين من جهة وبينهم وبين المعلم من جهة أخرى .
- تشجيع المتعلمين على التعلم الذاتي"[2].

" **الوسائل التعليمية:** هي مجموعة من الوسائل التي تساعد في تحقيق الأهداف التعليمية. مثل الصور النماذج الأجهزة السمعية البصرية التي من شأنها تيسير مواقف الخبرة أمام المتعلمين وتوفر الجهد والوقت.

وهي تساعد على تساعد المتعلم في الاعتماد على نفسه في التعلم الذاتي، تثير النشاط الذاتي لدى المتعلم، وكذلك تعمل على تعديل بعض الاتجاهات وإكساب المتعلمين اتجاهات تربوية سليمة"[3].

---

[1] – غدير الخلف : المناهج و طرق التدريس العامة ، ورقة بحثية الوحدة الأولى ،الأردن، 2005 ، ص 3 .

[2] – الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد : تحليل العملية التربوية ،وزارة التربية الوطنية ،الجزائر، بتاريخ 23 ديسمبر 2017، على الساعة 14:00 . http: //www.onefd.edu.dz

[3] – شحاته حسن: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة، 1998 ،ص 188 .

IV. مرحلة التعليم المتوسط

1- أهمية مرحلة التعليم المتوسط:

" تكمن أهمية المرحلة المتوسطة في كونها تتيح المزيد من الفرص لكي يحقق الطالب انتماء أعمق إلى ثقافته الأصلية، فضلا عن أنها تتيح المزيد من الفرص لتنمية قدرات واستعدادات الطلبة بما يعدهم للاختيار التعليمي أو المهني"[1].

2- أهداف مرحلة التعليم المتوسطة:

- "المرحلة المتوسطة مرحلة ثقافية عامة غايتها تربية النشء تربية إسلامية شاملة لعقيدته وعقله وجسمه و خلقه.
- تزويده بالخبرات والمعارف الملائمة لسنة، حتى يلم بالمبادئ الأساسية للثقافة والعلوم.
- تنمية قدرات الطالب العقلية والمهارية وتعهدها بالتوجيه والتهذيب.
- تربية الطالب على الحياة الاجتماعية والإسلامية وتدريبه على خدمة مجتمعه ووطنه وتنمية روح النصح والإخلاص لأولياء أمره"[2].

3- مشكلات التعليم المتوسط:

هناك العديد من المشكلات التي يعاني منها التعليم في المرحلة المتوسطة نذكر منها:

- "انقطاع الطالب عن المدرسة انقطاع كليا قبل أن يتم المرحلة المتوسطة.
- تكرار وبقاء الطالب في الصف الواحد لعدم اجتياز الاختبار بنجاح.
- عدم توافق المناهج لمتطلبات العصر.

---

[1]- بالعباس فضيلة: الرسوب المدرسي في التعليم المتوسط و الثانوي في بلدية وهران خلال الفترة الدراسية 2006/2005 . 2010/2009 ،شهادة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة السانيا وهران ، 2013 ،ص 75 .

[2]- المرجع نفسه : ص 75 .

- عدم تمكن المعلم من المادة العلمية والمهارات التدريسية اللازمة لأي معلم.
- عدم وجود علاقة تربوية متبادلة ومتكاملة بين البيت والمدرسة على الوجه المطلوب"[1].

4- الحلول المقترحة لمشكلات التعليم المتوسط:

- " تقوية العلاقة بين البيت والمدرسة(التعاون- حضور الاحتفالات-مجلس الآباء- مجلس الأمهات).
- إحلال المدارس الحكومية ذات المواصفات الهندسية العالية مكان المدارس المستأجرة.
- تأهيل المعلمين تأهيلا علميا وتربويا أثناء الدراسة الجامعية.
- التدريب المستمر للمعلمين في الميدان.
- تطوير المناهج بشكل مستمر لكي تحقق النمو الشامل والمتكامل للطلاب.
- التنويع في الطرق والوسائل والأساليب التدريسية والتقويم من اجل تحقيق مبدأ مراعاة الفروق الفردية.
- العمل على تحفيز وتشجيع الطلاب على مواصلة الدراسة"[2].

[1]- المرجع نفسه : ص 76 .

[2]- مفهوم التعليم المتوسط وأهميته http://www.stob5.com/263420.html بتاريخ 2018/01/08 على الساعة 15:23

V. جودة العملية التعليمية

دخل مفهوم الجودة إلى كل مجالات الحياة وكل المؤسسات والمنضمات التي تسعى إلى تحقيق منتج يرضي العميل وكذا تطوير اقتصادها، والمنظومة التعليمية تعد من القضايا التي تؤرق المسئولين، في شتى أنحاء المعمورة إيمانا منهم بأن تكوين الرأس المال يعد الدعامة الأساسية لكل نهضة اقتصادية واجتماعية وتنمية مجتمعية مستدامة، لهذا اختارت بعض الدول الرائدة في مجال التعليم اعتماد نظام الجودة، من أجل تحقيق نتائج مرجوة .

1- أهمية الجودة في العملية التعليمية:

" تأتي أهمية الجودة في المؤسسات التربوية من الواقع الذي يعيشه العالم المعاصر حيث يمر بفترة تحديات عظمى نتيجة لثورة المعلومات التكنولوجية التي ظهرت في الآونة الأخيرة، لذلك أصبحت كافة المؤسسات اليوم بما فيها المؤسسات التعليمية أحوج ما تكون إلى الارتقاء بالإنتاجية وتحسين الجودة، لمواجهة مختلف صور التحديات والتغيرات "[1].

لذا فإن إدخال نظام الجودة في مجال التعليم أصبح ضرورة للأسباب التالية:

- " إننا نعيش في عالم سريع التغير فإنه على المدارس مسؤولية تأهيل المتعلمين واستثمار إمكاناتهم.
- تهتم الجودة باحتياجات الطالب والتكلفة الاقتصادية وترتيب الأولويات التربوية وذلك يتطلب أن نخضع المدارس وإدارتها إلى التقويم الشامل والمستمر.
- تنمي الجودة الإبداع وهو يتطلب توفير بيئة مدرسية مناسبة وتطوير الإعداد الأكاديمي للمعلم"[2].

---

[1]- فيصل بن محمد عمر الطس : آراء المعلمين نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة في تدريس مادة المكتبة والبحث بالمرحلة الثانوية، أطروحة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس في الموارد الاجتماعية، جامعة أم القرى، السعودية، 2009، ص 71 .

[2]- عليمات صالح ناص: إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، دار الشروق، عمان، 2004، ص 72 .

2- فوائد تطبيق الجودة في العملية التعليمية:

من خلال الاستقراء من الأدبيات سواء من الكتابات أم الدراسات أم البحوث التي تناولت تطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية تم التوصل إلى مجموعة من الفوائد التي يمكن أن تتحقق في حالة تطبيق الجودة في التعليم منها:

- " تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة ومنها تخريج كوادر مؤهلة لسوق العمل والإنتاج بمختلف الاختصاصات التي تسهم بعملية التنمية والتقدم.
- دراسة متطلبات المجتمع واحتياجاته واحتياجات المتعلمين.
- تنمية العديد من القيم ومنها ما يتعلق بالعمل الجماعي.
- أداء الأعمال والخدمات التعليمية بشكل صحيح.
- تحقيق مخرجات تعليمية ذات كفاءة عالية متمثلة بإعداد المتعلم معرفياً ومهارياً ووجدانياً"[1].

ونذكر أيضا:

- " تحسين سمعة المؤسسات التربوية والتعليمية والعاملين بها من إداريين، ومعلمين، ومتعلمين، من وجهة نظر أفراد المجتمع المحلي والإقليمي والعالمي.
- تحقيق الترابط والتواصل الفاعل بين جميع شرائح المجتمع.
- توفير الوثائق والمعلومات ووضوحها عن سير العملية التعليمية.
- مشاركة جماعية في إدارة المؤسسة التعليمية.
- التقليل من بيروقراطية الإدارة إلى حد كبير في المؤسسة التعليمية.
- المساعدة على تخفيف الهدر التربوي من تسرب، ورسوب، وضعف المستوى التحصيلي" [2] .

---

[1]- البادي نواف : الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الآيزو ، دار اليازوري ، الأردن ، 2009 ، ص 110 .

[2]- عليمات صالح ناصر : مرجع سابق ، ص 97 .

3- مبادئ الجودة في العملية التعليمية:

إن مبادئ الجودة في التعليم التي اتفق عليها المهتمين بالجودة هي من المبادئ الأساسية في العمل على أن تربط في جميع أبعادها بالمفهوم الإسلامي للجودة والذي وضع رضا رب العالمين في المرتبة الأولى ثم رضا المستفيدين في المرتبة الثانية.

أن توكيد الجودة في التعليم يعتمد على الأسس والمبادئ التالية:

- "التلاميذ شركاء في إدارة المدرسة.
- المعلمون والطلاب شركاء في العملية التعليمية، وأهدافهم وتطلعاتهم الفردية والجماعية محل تقدير ودراسة.
- توجيه الطلاب وتشجيعهم لإتقان المهنة التي تتناسب مع ميولهم دون إجبار.
- إن يتعلم الطالب كيفية تقييم عمله تقييماً ذاتياً.
- تهيئة البيئة المناسبة للعمل الخالي من الخوف والعقاب والتهديد"[1].

وفي نفس السياق نذكر أيضا:

- "التأكيد على جعل التعلم أكثر فائدة وأهمية للطلاب.
- تقدير القيمة الإنسانية والاجتماعية للطالب عملياً ونظرياً.
- صياغة فلسفة تربوية تهتم بالجودة الشاملة وتحمل القيادة مسؤولية التغير.
- معرفة الآثار السلبية والأسباب المعطلة لعملية التعلم ومقاومتها.
- التعاون مع جميع المؤسسات التربوية التي يفد منها الطالب وتقليل الكلفة الاقتصادية.
- استمرار تدريب المعلمين والإداريين والطلاب "[2].

---

[1]- المتبولي صلاح الدين: التربية ومشكلات المجتمع، دار الوفاء، الإسكندرية، 2003، ص206 .

[2]- المرجع نفسه: ص 206 .

4- أدوار بعض العناصر المدرسية في جودة العملية التعليمية:

إن جودة القيادات التعليمية هي تلك التي يحسن اختيارها بعيدا عن أي اعتبارات فالهدف هو إيجاد القائد القادر على اتخاذ القرارات، وتتمثل أدوار بعض العناصر المدرسية في الجودة التعليمية كالتالي:

- " **دور المتعلمين:** ترى الجودة أن المتعلمين هم زبائن وموظفين في النظام التعليمي يجب أن يدخلوا في عملية التعلم الخاصة بهم عن طريق تدريبهم على التساؤل ومن ثم.
- **دور المعلمين:** تنادي إدارة الجودة بالتغيير في علاقات المعلمين بالمتعلمين والمدراء "[1].
- "**الاختبارات والتقييم:** تؤكد الجودة على تقييم مستوى التلاميذ تدريجياً طول العام الدراسي بدلاً من استخدام الاختبارات المقننة والدرجات المقننة.
- **الإدارة المدرسية:** حيث تؤكد على جودة العملية الإدارية التي يمارسها كل مدير من خلال التخطيط والتنظيم والقيادة والمتابعة والتقويم مما يؤدي إلى حسن استخدام الموارد البشرية والمادية "[2].

5- متطلبات جودة العملية التعليمية:

- " **الإستراتيجية Strtegy** : وهو أن يكون لدي القيادات التربوية العليا خطة تنموية عن مستقبل التعليم في السنوات القادمة، والدراسات المعمقة والتدريب هو الحل الأنسب لجودة العمليات التخطيطية.

- **الهياكل Structure** : هو إعادة هيكلية المنظمة مع تغيير وتحديد المسئوليات والاختصاصات التربوية والإدارية .

- **النظام System** : ويعني إضافة ابتكارات جديدة تسهم في تحسين فعالية النظام التعليمي "[3].

---

[1]- فيصل بن محمد عمر الطس، مرجع سابق، ص_ص 83 – 84.

[2]- المرجع نفسه : ص 83 .

[3]- محمد حوالة، مصطفى عبد السميع، سهير محمد: إعداد المعلم تنميته وتدريبه، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص،ص،223-324 .

- "**العاملون: Employees** : ويعني معاملة العاملين بشكل لائق وإشباع احتياجاتهم من خلال استخدام الأسلوب الجيد في العلاقات الإنسانية ومعالجة الصعوبات التي قد تواجههم في العمل التعليمي.

- **المهارات: Skills** وتعني تحسين القدرات والكفايات البشرية من خلال التدريب المستمر من اجل ابتكار أساليب جديدة في العمل والقدرة على المنافسة والتطوير لمواكبة كل ما هو جديد ومتطور في المعرفة والمعلومة والمهارة التدريسية والتقنيات المعاصرة "[1].

6- معايير الجودة في العملية التعليمية:

الجودة في التربية والتعليم ليست شيئا مطلقاً، فثمة معايير متعدد ة للجودة يجب أن تكون دائماً منسجمة بعضها مع البعض كي لا يحدث بينها تعارض.

و من بين المعايير التي من خلالها نقيم العملية التعليمية نذكر:

- " جودة البرامج التعليمية من حيث العمق والشمولية والتكامل والمرونة وموافاتها لمتطلبات العصر وتحدياته وتطوراته (الاقتصادية والثقافية والتكنولوجية وخصوصا برامج التوجيه والإرشاد).
- جودة المعلمين وطرق التدريس التي تعتمد على تكامل المفاهيم والممارسات النظرية مع التطبيقية وربط ما يدرس بقضايا ومشكلات البيئة.
- جودة الإدارة (القدرة على التخطيط والتطوير والتحليل والتنفيذ والتقييم).
- جودة التمويل (فيما يخص التجهيزات المتعلقة بالمباني التعليمية والمشروعات والإنفاق وتوفير الموارد المالي الكافية).
- جودة التقييم (وجود معايير لتقييم جميع المحاور السابقة)"[2].

---

[1]- علي عبد الهادي عبد الله أحمد : تطوير منهج مبادئ التجارة بالمدارس الثانوية التجارية في ضوء معايير الجودة الشاملة للمنهج وقياس فاعليته، رسالة ماجستير، مصر، قسم مناهج التعليم والمستويات المعيارية، جامعة عين شمس، 2005، ص938 .

[2]- المرجع نفسه : ص 939 .

خلاصـــــــــــة:

بعد تحليل ومتغيرات الدراسة نظريا وشرح التداخلات والعلاقات ذات الصلة بالفكرة أو الظاهرة ،ننتقل للفصل الآخر الذي من خلالها سيتم التعرف على الخطوات المنهجية للدراسة.

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيـــد

1) المقاربة السوسيولوجية

2) الدراسة الاستطلاعية

3) مناهج الدراسة

4) مجالات الدراسة وحدودها

5) أدوات جمع البيانات

خلاصـــة

تمهيـــد:

إذا كانت الدراسة النظرية في البحوث العلمية ولا سيما التجريبية منها تفيد الباحثين في الكشف عن الخصائص العامة للظواهر والقوانين التي تحكمها، فان الدراسة الميدانية تفيد الباحثين باعتبارها المحك لاختبار مدى صحة الفرضيات أو عدم صحتها، كما تزودهم بصورة واضحة ودقيقة بنتائج الدراسة ومتغيراتها، ونظرا للأهمية البالغة للجانب الميداني للدراسة الذي يمثل محطة أساسية في البحوث والدراسات السوسيولوجية من أجل الوصول إلى حقائق علمية عن الظاهرة موضوع الدراسة.

وقد تضمن هذا الفصل مراحل وخطوات منهجية أساسية انطلاقا من بناء المقاربة السوسيولوجية المعتمدة كاقتراب نظري لموضوع الدراسة، ثم عرض المناهج المناسبة للدراسة وبعدها تحديد مجالات الدراسة ثم تحديد نوع وحجم العينة وأخيرا الأداة المعتمدة في جمع البيانات.

1- المقاربـــــة السوسيولوجيـــــة:

تعد النظرية الإطار المرجعي الذي يوجه الباحث ويرشده لتحليل وتفسير الظواهر الماثلة أمامه، وذلك تبعا لنوعية الظاهرة في حدّ ذاتها وربطها بالسياق النظري والفكري الذي تدخل ضمنه وكذا النسق الاجتماعي الذي تتفاعل فيه، فهي بالتالي الموجه والمرشد لجميع الأعمال التي يقوم بها الباحث.

انطلاقا من هذا يمكننا القول بأن التوجهات السوسيولوجية تباينت في تعاملها مع موضوع العملية التعليمية وجودتها، ولطالما كان فهم هذه الظاهرة يتم من مقاربات متعددة الجوانب نفسيا واقتصاديا وبيداغوجيا، بعيدا عن المنظور السوسيولوجي لكن الباحثين في الجوانب التربوية تنبهوا إلى ضرورة دراسة وتحليل الظاهرة التربوية، كظاهرة إنسانية واجتماعية لها تجلياتها ووظائفها.

وفي هذا الإطار يرى الوظيفيون " أن البناء الاجتماعي يتكون من مجموعة من الأنساق التي تتمثل في جُملة من الأجهزة والنظم التي تتفاعل فيما بينها في إطار البناء الكلي الشامل بُغية تأدية وظيفتها الاجتماعية. وإن أي خلل وظيفي فيما يتعلق بالأنساق يؤدي إلى خلل في البنية ككلّ. حيث تحلل الوظيفية المجتمع ككلّ مكوّن من أجزاء مختلفة، ولكل جزء من هذه الأجزاء بالضرورة دور ووظيفة داخل الكلّ، وهي ترى أن العملية التعليمية متكونة من عدة بنيات ومكونات تعمل في انسجام وتوازن لضمان حسن اشتغالها ولتيسير أداء أدوارها، كما أن العملية التعليمية بدورها تؤدي وظائف مهمّة في المجتمع وفي سيرورته"[1].

وإن علاقة النظام التعليمي بالبناء حسب الفكر الوظيفي علاقة ذات مُستوَيَيْن، "يتمثل المستوى الأول في علاقة النظام التعليمي بالأنساق والفاعلين داخله من أساتذة وطلبة وهياكل تعليمية باعتبار أن لكل منهم

[1] – حمدي علي أحمد : مقدمة في علم اجتماع التربية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1995 م ، ص 132 .

دورا محددا. أما المستوى الثاني فيتمثل في علاقة النظام بسائر النظم الأخرى المتعلقة بالنسق والبناء الاجتماعي، مثل علاقة النظام التعليمي بالتشغيل أو بالمؤسسة الدينية"[1].

ومن أهم آراء الوظيفيين "أن التعليم يساهم في تحقيق المساواة الاجتماعية، حيث يستطيع المنحدرين من وسط اجتماعي متواضع أن يرتفعوا بمكانتهم الاجتماعية عبر صقل مواهبهم وإنماء معارفهم. فالتفاضل الاجتماعي يمكن تجاوزه من خلال التعليم الذي يُمثل التكافؤ الاجتماعي أحد أدواره.

وتؤدي الملكات المعرفية والمهارات العلمية التي يُنميها المسار التعليمي دورا آخر مُهمّا وهو التحسين في الإنتاج المعرفي واليدوي للفرد، فيرفع من الكفاءة المهنية التي من وظيفتها أن ترفع بدورها من جودة الإنتاج ومن حجمه أيضا"[2].

ومن خلال التعليم بإمكاننا تصنيف الأفراد في المجتمع حسب قدراتهم وإمكانياتهم، وبالتالي يقوم نظام التعليم عن طريق المدرسة على تحقيق تكافؤ الفرص أمام جميع أفراد المجتمع.

استنادا لهذا الطرح نجد أن الباحثين ركزوا بطريقة غير مباشرة في مجال التربية والتعليم على مناقشة وتحليل المخرجات التعليمية، المتمثلة في عدة مؤشرات من أهمها، جودة العملية التعليمية في مراحل التعليم المختلفة، بالإضافة إلى دراسة المتغيرات الأخرى المترابطة وظيفيا فيما بعضها من أجل تحقيق الجودة منها، الأستاذ والمنهج وأساليب التدريس وغيرها، واتضح جليا أن الجودة في التعليم مرتبطة بعمليتي التعلم والتعليم وكذلك بالإدارة وذلك من أجل ربط التعليم بحاجات المجتمع وإحداث تغير تربوي يتماشى وتطوراته من أجل إحداث التوازن.

[1]– المرجع نفسه : ص 133 .

[2]– المرجع نفسه : ص 133 .

ومن هنا فإن جميع الدراسات التي طبقت لتحديد وجود جودة للتعليم في المؤسسة التعليمية، وكذا إحداثها للتغييرات كلها تساهم في تحقيق مخرجات العملية التعليمية التي بدورها تساهم في تطوير المجتمع من شتى المجالات.

2- الدراســـة الاستطلاعيـــة:

إن الدراسة الاستطلاعية تمثل نقطة البداية في البحث العلمي بشقيه النظري والتطبيقي من خلال الوقوف على المشكلات وضبط المعيقات التي قد تعيق المواصلة في البحث، والاستمرار فيه وذلك على المستويين النظري والميداني وبالتالي فهي عمل مكمل له، إذ تظهر أهمية الجولة الاستطلاعية خاصة في الدراسات الميدانية في التعرف على ميدان البحث والبحث في الظاهرة المراد دراستها.

والغرض منها الاطلاع على ميدان الدراسة والتعرف عليه، ووضع خطة العمل المستقبلية على ضوء الأهداف والفرضيات المحددة، ومدى ملائمة الأداة المراد استعمالها لجمع البيانات، فهي نظرة أولية يقوم بها الطالب قبل قيامه بالبحث بهدف:

- اختيار أساليب البحث وأدواته.
- حصر مجتمع الدراسة وتحديد عينة البحث.
- معرفة خصوصيات الميدان الذي يجرى فيه البحث.
- تحديد السمات المميزة لمجتمع البحث.

وتزامنت الدراسة الاستطلاعية بداية من شهر فيفري وفيها تم التعرف عن قرب بمختلف مميزات مجتمع البحث وذلك عن طريق مقابلة مع رئيس قسم التفتيش بمديرية التربية والحصول على بالقوائم الاسمية للمفتشين.

3- مناهج الدراسة:

إن المناهج التي تصلح للبحث عن ظاهرة معينة تختلف باختلاف الموضوعات المطلوب بحثها من قبل الباحثين لذا فإن اختيار منهج الدراسة عملية لا تخضع لإرادة الباحث بقدر ما تتعلق بطبيعة موضوع البحث والهدف المتوخى منه وبشكل عام يمكن تعريف المنهج العلمي بأنه ": عبارة عن أسلوب من أساليب التنظيم الفعالة لمجموعة من الأفكار المتنوعة والهادفة للكشف عن حقيقة تشكل هذه الظاهرة أو تلك"[1]، وهو أيضا ": الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة"[2].

1.3- المناهج الكيفية :

تسعى الدراسة إلى وصف الظاهرة المتمثلة في اتجاهات المفتشين نحو جودة العملية التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط، بهدف تحليلها وتفسيرها لاستخلاص نتائجها. وعملا بهذا المنطق تم استخدام المنهج الوصفي، الذي يعرف بأنه ": طريقة لوصف وتفسير وتحليل الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع المعلومات وتصنيفها وإخضاعها للدراسة الدقيقة"[3].

ويهدف هذا المنهج إلى " : وصف الظواهر أو الأحداث أو أشياء معينة، وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها ووصف الظروف الخاصة بها وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع"[4].

وهذا ما تهدف اليه الدراسة من خلال محاولة التعرف على آراء ووجهات نظر المفتشين نحو جودة العملية التعليمية وذلك من خلال جمع المعلومات المتعلقة بهذا الموضوع ميدانيا ومنه استخلاص دلالات هذه الحقائق والمعلومات .

---

[1]- ربحي مصطفى عليان: مناهج وأساليب البحث العلمي، دار صفاء للنشر والطباعة، عمان، 2000، ص 44.

[2]- موريس أنجرس: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004،ص304.

[3]- إسماعيل شعباني: منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، الجزائر، 2004، ص 19.

[4]- مجدي عزيز ابراهيم: مناهج البحث العلمي، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، 1989، ص 5.

2.3- المناهج الكمية:

تعد المناهج الكمية من بين المناهج العلمية التي أضفت الصيغة العلمية على الأبحاث الاجتماعية والتي تهتم بدراسة وتحليل الظاهرة الاجتماعية من الناحية الكمية وذلك كونها تتميز بالنتائج الدقيقة لاعتمادها على اللغة الرياضية والحكم فيها يكون حكم موضوعي فالأرقام هي التي تتكلم وتبين طبيعة الظاهرة فالمناهج الكمية هي:" عبارة عن مجموعة من الأساسيات المتنوعة المستعملة في جمع المعطيات الإحصائية وتحليلها رياضيا لغرض إظهار الاستدلالات العلمية"[1] إذ أن مثل "هذه المناهج تستند إلى مجموعة من الأساليب والأدوات والتقنيات التي يتسنى للباحث عن طريقها أولا جمع مادته السوسيولوجية وثانيا تفسيرها وتحليلها تحليلا منطقيا علميا"[2] .

وعلى هذا الأساس تم استخدام المنهج الكمي من خلال جمع جملة من المعطيات تم تفريغها في برنامج **spss** وعرضت في جداول إحصائية كمية (أرقام ونسب) وبعد ذلك تم تحويل هذه الأرقام والنسب من الصيغة الكمية الصماء إلى دلالات ومعاني تم التعبير عنها بأساليب كيفية.

وقد تم استخدام الأساليب والاختبارات الإحصائية التالية من أجل تحليل البيانات المحصل عليها بواسطة أداة الدراسة (استمارة الاستبيان) :

- التكرارات والنسب البسيطة.

- حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بند عن طريق برنامج SPSS.

- تم الاعتماد على Chi-Square وكاي الجدولية والمحسوبة كأحد مقاييس الدلالة الإحصائية لاختبار صحة الفرضيات.

---

[1]- عبد القادر حليمي: مدخل إلى الإحصاء، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994، ص24.

[2]- توفيق زروقي: النظام التربوي في الجزائر- محاكاة نقدية لواقع التوجيه المدرسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008، ص 8.

4- مجالات الدراسة وحدودها:

بعد تحديد مجالات الدراسية المختلفة من الخطوة المنهجية الهامة ولقد اتفق كثير من المشتغلين في مناهج البحث الاجتماعي على أن يكون لكل دراسة ثلاثة مجالات رئيسية وهي كالتالي:

1.4- الحدود المكانية : تركزت الدراسة في ثانوية الشيخ العربي التبسي بولاية تبسة، وذلك لاجتماع كل مفتشي مرحلة التعليم المتوسط بها من أجل إشرافهم على تكوين الأساتذة المتربصين.

2.4- الحدود الزمانية : وهو ذلك المجال الذي يحدد الفترة الزمنية التي انجزت فيها الدراسة بشقيها النظري والتطبيقي، حيث أن هذه الدراسة تمت خلال السنة الجامعية 2018/2017 ومدة انجازها موزعة كما يلي:

- **الجانب النظري:** ابتداء من شهر ديسمبر إلى نهاية اعداد المذكرة.
- **الجانب الميداني:** قسم بدوره إلى المراحل التالية:

- ✓ **مرحلة الإعداد للعمل الميداني وتنفيذه** : امتدت هذه المرحلة من 01 فيفري 2018 إلى غاية 14 مارس 2018، وفيها تم إعداد أداة الدراسة (استمارة الاستبيان) في صورتها الأولية ومناقشتها مع الأستاذ المشرف وبعدها تم عرضها على عدد من الأساتذة المحكمين للتعرف على مدى صدقها وتطبيقها لما أعدت له.
- ✓ **مرحلة جمع البيانات من المبحوثين:** بعد التأكد من صدق أداة الدراسة في صياغتها النهائية تم تطبيقها ميدانيا بتاريخ 25 مارس 2018 للحصول على البيانات والمعلومات التي من خلالها يتم اختبار الفروض، وقد تم استرجاع الاستمارات كاملة بتاريخ:29 مارس 2018.
- ✓ **المرحلة النهائية** : وفيها تم تفريغ البيانات وجدولتها وتحليلها إحصائيا بواسطة برنامج الحزم الإحصائية (**SPSS**) ثم استخلاص النتائج العامة والتي دامة حوالى شهر.

3.4- الحدود البشرية : إن تحديد مجتمع الدراسة يعنى التعيين الدقيق لوحدات المجتمع موضوع الدراسة، حيث أن طبيعة الموضوع في الدراسات الاجتماعية تحدد المجتمع، واقتصرت الدراسة الحالية على مجموع مفتشي التعليم المتوسط.

1.3.4- تحديد مجتمع الدراسة: يعتبر مجتمع الدراسة المجموعة التي يهتم بها الباحث والتي يريد أن يعمم عليها النتائج التي يصل إليها من خلال جمع بيانات ومعلومات من العينة المدروسة والممثلة لهذا المجتمع.

ولكي تكون هذه الدراسة علمية وعملية وحتى يتم الوصول إلى نتائج واقعية عن موضوع جودة العملية التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط لابد من تحديد المجتمع الأصلي للدراسة تحديدا واضحا ودقيقا حيث أنه يسمح بتحديد نوع العينة المطلوبة للاختيار وجمع المعطيات المطلوبة من أفرادها عن طريق استخدام الوسائل والأدوات المناسبة.

ومنه فقد تكون المجتمع الأصلي والمبحوث في هذه الدراسة من مجموع مفتشي التعليم المتوسط والذي قدر عددهم 21 مفتشا موزعين على جميع المواد المدروسة في مرحلة التعليم المتوسط.

وقد جاء اختيار هذا المجتمع تحديدا لعدة اعتبارات وخدمة لموضوع الدراسة وأهدافه وأيضا في حدود الوقت والجهد والإمكانيات المتاحة.

2.3.4- عينة الدراسة: انطلاقا من أن مجتمع الدراسة المحدد ليس كبيرا، يمكن الوصول إلى كافة مفرداته أثناء تطبيق أداة الدراسة، فقد تم اعتماده كعينة للدراسة، وذلك عن طريق المسح الشامل لكل المفردات.

3.3.4- خصائص عينة الدراسة: تحدد خصائص عينة الدراسة من خلال الجداول التالية والتعليقات المرفقة لكل منها.

جدول رقم(04): يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	18	85.7	1.14	3.58
أنثى	3	14.3		
المجموع	21	100		

يعتبر الجنس من أهم خصائص مجتمع الدراسة التي قد تساعد على فهم معطيات وتفسير النتائج ومن خلال الشواهد الاحصائية في **الجدول رقم(04)** الذي يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس حيث نلاحظ أن **14.3%** فقط تمثل نسبة الإناث وهم **3** مفردات، في حين أن**85.7%** تمثل نسبة الذكور وهم **18**مفردة، وهذا ما يقابله متوسط حسابي قدره **1.14** بانحراف معياري **3.58**.

وهي نتيجة وواقعية تشير إلى أن الجنس الغالب في ميدان التفتيش هو الذكور، ذلك راجع لطبيعة المهنة والتي تعتبر من أكثر المهن التي يميل إليها فئة الذكور أكثر منها من فئة الإناث الذين في أغلب الأحيان يميلون إلى مهن أخرى إلا أنه يمكن تفسير النسبة الكبيرة للجنس الذكري في مهنة التفتيش نظرا للمسؤوليات التي تقع تحت عاتقه وتنقلاته الكثيرة الأمر الذي لا تستطيع فئة الإناث التمكن منه بسهولة.

جدول رقم(05): يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب العمر

العمر	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
(من 41سنة إلى 50سنة)	16	76.2	1.23	4.36
(من 51سنة إلى 60سنة)	5	23.8		
المجموع	21	100		

من خلال الشواهد الاحصائية في **الجدول رقم(05)** المتعلقة بعامل العمر الذي لا يمكن تجاهله في مجال الدراسة لأنه يلعب دورا مهما في فعالية المفتش وقدرته على القيام بواجباته على أكمل وجه، يتضح أن نسبة **76.2%** من مفردات المجتمع المبحوث تتواجد ضمن الفئة العمرية من**(41-50) سنة**، ثم تأتي الفئة العمرية من **(51-60) سنة** وذلك بنسبة **23.8%** من النسبة الكلية لمفردات المجتمع المبحوث، وهذا ما يقابله متوسط حسابي قدره **1.23** بانحراف معياري **4.36**.

وبقراءة النتائج نجد أن أغلبية مفردات مجتمع البحث والذين يتواجد سنهم ضمن الفئة العمرية من**(41-50) سنة** ويمكن تفسير ذلك بخبرتهم المقبولة في مهنة التدريس وكذلك التحاقهم بمهنة التفتيش الأمر الذي يدعم حصولهم على خبرة كافية في ميدان التربية والتعليم.

جدول رقم(06): يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ليسانس	18	85.7	1.14	3.58
ماجستير	3	14.3		
المجموع	21	100		

توضح الشواهد الاحصائية الواردة في **الجدول رقم(06)** المتعلقة المؤهل العلمي للمجتمع الدراسة، أن نسبة **85.70%**من مفردات مجتمع الدراسة يملكون شهادة الليسانس كمؤهل علمي وهم يمثلون **18** مفردة، في حين أن نسبة **14.30%** تمثل المفتشين الذين لديهم شهادة الماجستير وهم **03** مفردات، وبمتوسط حسابي قدره **1.14** وانحراف معياري **3.58**.

بعد القراءة المتأنية للنتائج الواردة في **الجدول رقم(06)** يتضح أن أغلبية مفردات مجتمع الدراسة لديهم شهادة الليسانس ويمكن تفسير ذلك بسعيهم إلى اشغال منصب وظيفي دون اتمام دراستهم، ويمكن الاستدلال على ذلك بنتائج **الجدول رقم(07)** الذي يمثل خبرة مجتمع الدراسة في التدريس ويوضح أن أغلبيتهم لديهم خبرة فوق **20سنة**.

جدول رقم(07): يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب سنوات الخبرة في التدريس

سنوات الخبرة في التدريس	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
(من 10سنة إلى 19سنة)	4	19.0	2.14	7.27
(من 20سنة إلى 29سنة)	10	47.6		
(من 30سنة إلى 39سنة)	7	33.3		
المجموع	21	100		

يعتبر التدريس عملية تفاعلية تعاونية تربط عناصر العملية التعليمية في بوتقة واحدة، من أهم مرتكزاته المعلم وهو الذي يقوم بهذه العملية وهو مع مرور الوقت يكتسب خبرة في الميدان تمكنه من تقديم الأفضل، ووفقا للشواهد الاحصائية التي جاء بها **الجدول رقم(07)** التي تفيد أن نسبة **47.6%** من مجتمع الدراسة ممثلين في **10**مفردات لديهم خبرة مهنية في مجال التدريس **(من 20 إلى 29)** سنة، تليها **07** مفردات وهم يمثلون نسبة **33.3%** وهم من لديهم خبرة تمتد بين **(30 إلى 39)** سنة، وفي الأخير نجد أقل نسبة وهي **19%** وهم يمثلون **04** مفردات من مفردات مجتمع الدراسة الذين لديهم خبرة **(من 10 إلى 19)** سنة، وبمتوسط حسابي **2.14** وانحراف معياري **7.27**.

بعد قراءة النتائج يمكن تفسيرها على أن أغلبية مجتمع الدراسة لديهم خبرة كبيرة في ميدان التدريس أي أنهم متمكنون من التحكم بالعملية التعليمية واتخاذ القرارات التعليمية الصحيحة التي من شأنها التأثير على مستقبل المنظومة التربوية بشكل ايجابي فخبرتهم الكبيرة في المجال تساعدهم على الحكمة والتعقل في عملية التسيير والتنظيم والتأطير الذي يقومون به في مهنة التفتيش.

جدول رقم(08): يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب سنوات الخبرة في التفتيش

سنوات الخبرة في التفتيش	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
(من 5سنة إلى 12سنة)	17	81.0	1.19	4.02
(من 13سنة إلى 20سنة)	4	19.0		
المجموع	21	100		

يعتبر التفتيش في قطاع التربية إشرافا تربويا وإداريا يهدف إلى مراقبة نشاطات وأعمال الموظفين وذلك بالإشراف عليهم وتصحيح سلوكياتهم المهنية. **والجدول رقم(08)** يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب سنوات الخبرة في التفتيش حيث نجد أن نسبة **81%** ممثلة في **17** مفردة لديهم خبرة بين **5** إلى **12** سنوات، في حين أن أقل نسبة تمثل **19%** والتي تمثلها **04**مفردات الذين لديهم خبرة تمتد بين **13سنة و20 سنة**، ما يقابله متوسط حسابي **1.19** بانحراف معياري **4.02**.

بعد القراءة المتأنية للنتائج الواردة في **الجدول رقم (08)** يمكن تفسيرها على أن المفتش الذي له الخبرة والكفاءة بإمكانه التعرف على فعالية مختلف الأنشطة والتمتع بالقدرة على تحمل المسؤولية وبالتالي تحسين الأداء التسييري وتحسين النتائج المدرسية.

جدول رقم(09): يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب التخصص

التخصص	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
لغة عربية	3	14,3	4.42	2.67
رياضيات	3	14,3		
علوم فيزيائية	3	14,3		
علوم طبيعية	3	14,3		
لغة فرنسية	2	9,5		
لغة انجليزية	2	9,5		
تاريخ وجغرافيا	2	9,5		
تربية بدنية	1	4,8		
تربية موسيقية	1	4,8		
علوم اقتصادية	1	4,8		
المجموع	21	100		

تؤثر طبيعة التخصص في اتجاهات الأفراد نحو الأشياء لأنها تساهم بشكل لا يستهان به في تكوين اتجاهات ايجابية أو سلبية نحو موضوع معين، وقد اشتملت الدراسة الراهنة على فئات تميزت بتنوع التخصصات حسب طبيعة العمل المؤدى في التفتيش و**الجدول رقم(09)** يوضح ذلك.

حيث أن الشواهد الاحصائية الممثلة في **الجدول رقم(09)** توضح أن فئة ذوي التخصصات لغة عربية، رياضيات، علوم فيزيائية، علوم طبيعية قدرت بنسبة **14.30%** ممثلة في **3** مفردات لكل تخصص على حدى، تليها فئة ذوي التخصصات اللغتين الفرنسية والانجليزية والتاريخ والجغرافيا على التوالي بـ **3** مفردات لكل تخصص تقابلها نسبة **09.50%** لكل تخصص، ثم نجد أن تخصص علوم اقتصادية والتربية البدنية والتربية الموسيقية ممثلين بمفردة واحدة لكل تخصص تقابلها نسبة **4.80%** من النسبة الاجمالية لمجتمع الدراسة.

بعد قراءة نتائج **الجدول رقم (09)** نستنتج أن هناك تنوعا في التخصصات التي التحق بها مفردات الدراسة خلال مسيرتهم الدراسية فلتخصصات الدراسية لهم لم تمنعهم من الالتحاق بمهنة التفتيش، وأيضا هناك شمول تام لجميع المواد المدرسة في الطور المتوسط.

5- أدوات جمع البيانات:

إن أي دراسة علمية ميدانية لابد أن تعتمد على أداة أو مجموعة من الأدوات باعتبارها الوسيلة المستخدمة في جمع البيانات أو تصنيفها وجدولتها، من أجل الوصول إلى حقائق تخص موضوع البحث، ونظرا لطبيعة الموضوع وسعيا لجمع البيانات اللازمة حوله، تم الاعتماد على التقنيات التالية:

1.5- الملاحظة دون المشاركة:

تعد من أهم أدوات جمع البيانات في البحوث الميدانية، وهي من أقدم الوسائل التي عرفها الانسان خلال سعيه نحو الحقيقة، وتستخدم لفهم و ادراك الكثير من جوانب الظواهر المدروسة وتعرف بأنها "هي أداة أولية لجمع المعلومات وهي النواة التي يمكن أن يعتمد عليها الباحث للوصول إلى المعرفة العلمية، بمعنى النظر للأشياء وإدراك الحالة التي هي عليها"[1].

حيث تم الاعتماد على هذه الأداة من أجل جمع بعض المعلومات عن طريق رصد سلوكيات المفتشين مع الأساتذة المتربصين والمرسمين من خلال التواجد الشخصي في بعض الندوات والحصص التكوينية.

2.5- المقابلة الحرة:

تعرف المقابلة بأنها:" المواجهة او المعاينة أو الاستجواب وهي تقوم على الاتصال الشخصي والاجتماع وجها لوجه بين الباحث والمبحوثين، وتحت مناقشة موجهة من أجل جمع البيانات التي يريد الباحث فهمها أو الحصول عليها وذلك لغرض البحث العلمي"[2].

---

[1]- محمد صبري فؤاد النمر: التفكير العلمي و التفكير النقدي في بحوث الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2003، ص299.

[2]- حسين عبد الحميد رشوان 156

حيث تم الاعتماد على هذه الأداة من أجل جمع بعض المعلومات عن طريق مقابلة رئيس مكتب التفتيش بمديرية التربية من أجل الحصول على معلومات خاصة بمجتمع البحث، وكذا مقابلة بعض المفتشين أثناء تكوينهم للأساتذة المتربصين وأيضا مقابلة مع مفتش التربية والتكوين وهو ضمن لجنة إعداد المناهج التربوية.

3.5- استمارة الاستبيان:

"تعتبر استمارة الاستبيان أداة مهمة من أدوات جمع البيانات، خاصة أن هذه الأداة تسمح للمبحوث أن يجيب إجابة تلقائية على الأسئلة دون اصطناع مواقف تفاعل أو فرض إيحاءات من الباحث ويعتمد الاستبيان على الكلمة والسؤال والحوار ولكنه غير متبادل بين الباحث والمفحوص وبدون وجود مواقف للتفاعل بينهما.

"وقد تأخذ عملية جمع البيانات عن طريق استمارة الاستبيان أشكالا متعددة، ففي بعض الأحيان يوجد الموجه الذي يرشد المبحوثين إذا ما أجريت هذه العملية في شكل جماعي، أو ترسل استمارة الأسئلة بالبريد، أو يسلمها الباحث إلى المبحوث باليد ليجيب عليها.[1]"

ونظرا لأن مجتمع البحث أشخاص يجيدون القراءة والكتابة بدرجة عالية تسمح لهم باستيعاب الأسئلة والإجابة عنها وعلى وعي بأهمية البحث العلمي، وتوزعهم على عدة تخصصات فقد تمت الاستعانة باستمارة الاستبيان لجمع البيانات عن الظاهرة محل الدراسة، عن طريق تسليم استمارة الاستبيان باليد للمفتشين للإجابة عليها.

تهدف استمارة الاستبيان إلى البحث عن اتجاهات المفتشين نحو جودة العملية التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط، وقد تم الاعتماد على الخطوات التالية لإعدادها:

[1]- حسين عبد الحميد رشوان: في مناهج العلوم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2003، ص47.

الخطوة الأولى: إعداد الصورة الأولية لاستمارة الاستبيان

تم إعداد الصورة الأولية لاستمارة الاستبيان في ضوء أهداف الدراسة وفرضياتها، اعتمادا في ذلك على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة المتاحة، والتي اشتملت بالإضافة إلى المعلومات الشخصية لعينة الدراسة على ثلاثة محاور أساسية، تشتمل كل المحاور على (36) بند تمت صياغتها على أساس مؤشرات وهي: **جودة طرق التدريس، جودة المنهج، جودة الوسائل التعليمية.**

الخطوة الثانية: عرض الصورة الأولية لاستمارة الاستبيان على الأستاذ المشرف والأساتذة المحكمين

في هذه الخطوة تم عرض استمارة الاستبيان على خمس أساتذة محكمين في مجال التربية وعلم النفس والمنهجية من جامعة **تبسة** من أجل تقويم البنود من ناحية وضوحها وقياسها لمتغيرات الدراسة وكذا من الناحية المنهجية، وكذا الاستفادة من اقتراحاتهم الموضوعية والملاحظات العلمية التي تعتمد في الصياغة النهائية لبنود استمارة الاستبيان لتوزيعها على عينة الدراسة في شكلها النهائي.

وقد قدم الأساتذة المحكمين بعض الإرشادات والتوجيهات والملاحظات من حذف وإعادة صياغة وهذا بهدف تحقيق الصدق الظاهري للاستبيان وفق المعايير الآتية:

- مدى منطقية تتابع محاور الاستبيان.
- مدى انتماء كل بند للمحور الذي يحتويه.
- مدى منطقية تسلسل البنود داخل كل محور.
- مدى التداخل بين البنود في كل محور وبين المحاور المختلفة.
- مدى وضوح صياغة كل بند في كل محور.
- مدى خدمة البيانات الشخصية لأهداف الدراسة وفرضياتها .

الخطوة الثالثة: إعداد الصورة النهائية للاستبيان

بناء على ملاحظات ومقترحات الأستاذ المشرف والأساتذة المحكمين تم تعديل صياغة بعض البنود، وحذف بعضها، تم ضبط استمارة الاستبيان في صورتها النهائية وأصبحت صالحة للتطبيق في ميدان البحث.

الخطوة الرابعة : حساب صدق أداة الدراسة (استمارة الاستبيان) حسب علاقة لاوشي

جدول رقم(10): يمثل حساب مستوى صدق بنود أداة الدراسة

المحاور	البنود	يقيس	لا يقيس	عدد المحكمين	مستوى الصدق
		N	n'	Y	(n-n')/y
البيانات الشخصية	01	05	00	05	01
	02	05	00	05	01
	03	03	02	05	0.2
	04	05	00	05	01
	05	04	01	05	0.6
	06	04	01	05	0.6
المحور الأول	07	04	01	05	0.6
	08	05	00	05	01
	09	04	01	05	0.6
	10	03	02	05	0.2
	11	05	00	05	01
	12	04	01	05	0.6
	13	04	01	05	0.6
	14	03	02	05	0.2
	15	04	01	05	0.6
المحور الثاني	16	04	01	05	0.6
	17	04	01	05	0.6
	18	04	01	05	0.6

	19	04	01	05	0.6
	20	05	00	05	01
	21	05	00	05	01
	22	05	00	05	01
المحور الثالث	23	05	00	05	01
	24	04	01	05	0.6
	25	05	00	05	01
	26	04	01	05	0.6
	27	05	00	05	01
	28	04	01	05	0.6
	29	05	00	05	01
	30	05	00	05	01
	31	05	00	05	01
المجمـــــــــــــــــــــــــــــــوع					**23**

وبتطبيق علاقة لاوشي نجد: **(23/31) *100 = 74.19 %**

ومنه نجد أن الأساتذة المحكمون أقروا بنسبة**74.19 %** على صدق بنود استمارة الاستبيان لقياس ما أعدت لقياسه وبما أن نسبة صدق الاستبيان تصل إلى **74.19 %** نستنتج أنها صادق وقابل للقياس والتطبيق الميداني.

خلاصـــــــة:

من خلال ما سبق اتضحت أهم الإجراءات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة، والتي من خلالها تم جمع المعطيات والبيانات الميدانية التي تتميز بالمنهجية والتدرج في العمل للوصول إلى تحقيق أهداف البحث، حيث تم تحديد مجالات الدراسة والمنهج المعتمد، وكذا الأدوات المستخدمة في جمع المعطيات، وأخيرا المعالجة الاحصائية والأساليب المستخدمة من أجل ذلك.

الفصل الرابع: تحليل وتفسير بيانات الدراسة

تمهيـــد

1) تحليل جداول الفرضية الجزئية الأولى واختبارها

2) تحليل جداول الفرضية الجزئية الثانية واختبارها

3) تحليل جداول الفرضية الجزئية الثالثة واختبارها

خلاصـــة

تمهيـــــد:

تسعى الدراسة للوقوف على اتجاهات المفتشين نحو جودة العملية التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط، وذلك بعد جمع البيانات والمعطيات بواسطة الأدوات العلمية المعتمدة في هذا البحث، تم تفريغها ومعالجتها بواسطة الأساليب الإحصائية المناسبة، وخلال هذا الفصل سيتم عرض وتحليل وتفسير النتائج المتحصل عليها.

1- تحليل جداول الفرضية الجزئية الأولى واختبارها:

1.1- بناء وتحليل جداول الفرضية الجزئية الأولى:

الجدول رقم(11): يمثل تقيد الأساتذة بالقواعد العامة المقررة في طرق التدريس

البدائل	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوافق بشـــدة	08	38.1	**1.90**	**9.95**
أوافـــــــق	10	47.6		
محايـــــــد	00	00		
لا أوافـــــق	03	14.3		
لا أوافق بشدة	00	00		
المجمـــــوع	**21**	**100**		

يمكن النظر إلى طرق التدريس على أنها كل ما ينتهجه المدرس داخل الفصل من عمليات وأنشطة وما يستخدمه من وسائل ومواقف وهي أحد أهم محاور العملية التعليمية التي تقع على عاتق الأستاذ فهو المسؤول عن ايصال المعلومة للتلاميذ عن طريق قواعد عامة مقررة، من خلال الشواهد الإحصائية في الجدول رقم(11) المتعلقة باتجاهات المبحوثين نحو مدى تقيد الأساتذة بالقواعد العامة المقررة في طرق التدريس، نلاحظ أن نسبة 47.6% من مجتمع الدراسة يوافقون على أن الأساتذة يتقيدون بالقواعد المقررة وهم يمثلون 10مفردات، في حين أن نسبة38.1% وهم 08 مفردات من العدد الكلي لمجتمع الدراسة يوافقون بشدة على ذلك، ونجد أقل نسبة وهي ضئيلة جدا 14.3% ممثلة في 03 مفردات لا توافق على أن الأستاذة

يتقيدون بالقواعد العامة المقررة لطرق التدريس، هذا ما يقابله متوسط حسابي قدر بـ 1.90 بانحراف معياري 9.95.

بعد القراءة المتأنية للنتائج يمكن تفسيرها بأن أغلبية مجتمع الدراسة يؤكدون بأن الأساتذة ملتزمون إلى حد كبير بالقواعد المقررة في طرق التدريس داخل المؤسسات التربوية ويمكن ارجاع ذلك إلى فعالية طرق التدريس المقررة وفعاليتها في نقل المعلومة بشكل يتيح للتلاميذ التمكن من المواد والمعلومة التي يتلقاها من طرف الأستاذ داخل الفصل الدراسي.

الجدول رقم(12): يمثل قيام الأستاذ بالتخطيط المحكم للدرس

البدائل	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوافق بشـــدة	14	66.7	**1.61**	**1.07**
أوافـــــــق	04	19.0		
محايـــــــد	00	00		
لا أوافـــــق	03	14.3		
لا أوافق بشدة	00	00		
المجمـــــوع	**21**	**100**		

من خلال الشواهد الإحصائية الموضحة في الجدول رقم(12) المتعلقة باتجاهات المبحوثين نحو قيام الأستاذ بالتخطيط المحكم للدرس أثناء قيامه بمهامه، حيث نلاحظ أن نسبة 66.7% من مجتمع الدراسة يوافقون بشدة على أن الأساتذة يقومون بالتخطيط المسبق والمحكم للدرس وهم يمثلون 14مفردة، في حين أن 04 مفردات منهم توافق على ذلك ممثلين في نسبة 19%، وأقل نسبة هي 14.30% وهم 3 مفردات لا يوافقون على أن الأساتذة يقومون بالتخطيط المحكم للدرس، وذلك بمتوسط حسابي 1.61 وانحراف معياري 1.61.

بعد قراءة النتائج الواردة في الجدول رقم (12) يمكن تفسيرها على أن الأساتذة يقومون بالتخطيط المحكم للدرس وهذا ما تبينه نتائج الجدول رقم(07) الذي يوضح خبرة المبحوثين في مجال التدريس بنسبة

47.6% من مجتمع الدراسة، حيث أن ذلك يساعدهم في تجنب الكثير من المواقف الطارئة المحرجة التعليمية، وذلك بابتعاده عن التقديم العشوائي ويصبح عمله منسقا ومنظما ومترابطا بغرض تحقيق أهداف مرسومة.

الجدول رقم(13): يمثل تركيز الأستاذ على موضوع درسه وعدم الاستطراد في مواضيع جانبية

البدائل	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوافق بشـــدة	07	33.3	**2.14**	**1.10**
أوافـــــــق	08	38.1		
محايـــــــد	02	9.5		
لا أوافـــــق	04	19.0		
لا أوافق بشدة	00	00		
المجمـــــوع	**21**	**100**		

توضح الشواهد الاحصائية الواردة في الجدول رقم(13) المتعلقة باتجاهات المبحوثين نحو مدى استطراد الأستاذ في مواضيع جانبية أثناء تقديمه للمادة العلمية، نلاحظ أن نسبة 38.1% وهم يمثلون 08 مفردات و07 مفردات بنسبة 33.3% من المجتمع المبحوث يوافقون ويوافقون بشدة على التوالي على أن الأستاذ يركز على موضوع درسه ولا يخوض في مواضيع جانبية، ونجد ان نسبة 19% من مجتمع الدراسة ممثلة في 04 مفردات لا توافق على ذلك أي أن الاساتذة غالبا ما يخوضون في المواضيع الجانبية، في حين أن مفردتين(02) من مجتمع الدراسة التزمتا الحياد في الإجابة، وكان المتوسط الحسابي 2.14 بانحراف معياري 1.10.

بعد قراءة نتائج الجدول رقم(13) يتضح ذلك بأن للأستاذ قدرة على توزيع الزمن على أجزاء الدرس المختلفة حتى لا ينتهي الدرس قبل فترات زمنية طويلة من نهاية الحصة، فلا يدري ماذا يفعل أو ماذا يقول في الجزء المتبقي من الحصة فيرتبك وتكثر أخطاؤه ويستطرد مواضيع خارجية هو في غنى عنها لأنها لا

تخدم الدرس بشيء، وهذا ما توضحه نتائج الجدول رقم(12) التي توضح بأن قيام الأستاذ يقوم بالتخطيط المحكم للدرس قبل الشروع في تقديمه.

الجدول رقم(14): يمثل تهيئة الأستاذ المتعلمين وجذب انتباههم للدرس

البدائل	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوافق بشـــدة	15	71.4	**1.28**	**1.46**
أوافـــــــق	06	28.6		
محايـــــــد	00	00		
لا أوافـــــق	00	00		
لا أوافق بشدة	00	00		
المجمـــــوع	**21**	**100**		

من خلال الشواهد الاحصائية في الجدول رقم(14) المتعلقة باتجاهات المبحوثين نحو مدى تهيئة الأستاذ للمتعلمين و جذب انتباههم، نلاحظ أن نسبة 71.4% يوافقون بشدة على ذلك وهم 15 مفردة، و06 مفردات يمثلون نسبة28.60% يوافقون على ذلك، وهذا ما يقابله متوسط حسابي 1.28 بانحراف معياري 1.46.

بعد القراءة الاحصائية يتضح بأن الأستاذ يقوم بجذب انتباه التلاميذ قبل أن يبدأ في تقديم الدرس وتهيئتهم لتلقي المعلومات التي هو بصدد نقلها لهم بالطريقة المناسبة والمقررة .

الجدول رقم(15): يمثل مراعاة الأستاذ الفروقات الفردية للمتعلمين.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوافق بشـــدة	13	61.9	**1.38**	**1.49**
أوافـــــــق	08	38.1		
محايـــــــد	00	00		
لا أوافـــــق	00	00		
لا أوافق بشدة	00	00		
المجمـــــوع	**21**	**100**		

من خلال المعطيات الاحصائية المبينة في الجدول رقم(15) المتعلقة باتجاهات المبحوثين نحو مراعاة الأستاذ للفروقات الفردية للمتعلمين، نلاحظ أن أغلبية مفردات مجتمع الدراسة توافق بشدة على أن الأساتذة يراعون ذلك وهم يمثلون 13 مفردة بنسبة 61.9%، في حين أن 8 مفردات ممثلين بنسبة 38.10% يوافقون على مراعاة الأساتذة للفروقات الفردية للمتعلمين، وهذا بمتوسط حسابي 1.38 وانحراف معياري 1.49.

بعد القراءة المتأنية للنتائج يتم إرجاع اهتمام ومراعاة الفروقات الفردية للمتعلمين من طرف الأساتذة إلى إيقانهم بأن ذلك أساس للنهوض بالعملية التعليمية، ويتم ذلك باستخدام طرق تدريسية تراعي تلك الفروق وتتكيف مع البيئة المدرسية وتناسب قدرات المتعلمين بالرغم من أن هذه الثقافة لازالت غائبة بعض الشيء عن مؤسساتنا التربوية.

الجدول رقم(16): يمثل اهتمام الأستاذ بأسلوب الإلقاء

البدائل	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوافق بشـــدة	6	28.6	**2.19**	**1.03**
أوافـــــــق	8	38.1		
محايـــــــد	4	19.0		
لا أوافـــــق	3	14.3		
لا أوافق بشدة	00	00		
المجمـــــوع	**21**	**100**		

يلعب أسلوب الإلقاء دورا مهما في العملية التعليمية لما له من أهمية في تعزيز الحديث لتثبيت المعلومة لدى المتعلمين وإعطائهم فرصة لزيادة وتنمية قدراتهم الثقافية، وتفيد البيانات الاحصائية التي جاء بها الجدول رقم(16) والمتعلقة باتجاهات المبحوثين نحو مدى اهتمام الأستاذ بأسلوب الإلقاء، حيث أن 8 مفردات ممثلين في نسبة 38.10 %من النسبة الكلية توافق على أن هناك اهتمام بأسلوب الإلقاء من طرف الأستاذ، تليها نسبة 28.6% توافق بشدة أيضا على ذلك وهم 06 مفردات، في حين نجد أقل النسب على التوالي 19 % وهم 04 مفردات أجابوا بالحيادية حول الموضوع، وأقل نسبة 14.30% لا توافق على أن الأستاذ يهتم بأسلوب الإلقاء وهم 03مفردات، هذا ما يقابله متوسط حسابي 2.19 بانحراف معياري 1.03.

من بيانات الجدول رقم (16) يتضح أن أغلبية مفردات مجتمع الدراسة يوافقون على أن الأستاذ يهتم بأسلوب الإلقاء ويمكن تفسير ذلك بالنظر إلى أهمية أسلوب الإلقاء وفعاليته باعتباره تقديم لفظي منظم لموضوع الدرس كما أنه فترة من الإلقاء غير المتقطع من المعلم فهو يساعده على تقديم الدرس بطريقة سلسلة دون انقطاع الأفكار لأنها مترابطة مع بعضها البعض.

جدول رقم(17): يمثل اعتماد الأستاذ على أسلوب المحاورة والمناظرة

البدائل	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوافق بشـــدة	08	38.1	**1.90**	**1.94**
أوافـــــــق	09	42.9		
محايـــــــد	02	9.5		
لا أوافـــــق	02	9.5		
لا أوافق بشدة	00	00		
المجمـــــوع	**21**	**100**		

توضح المعطيات الاحصائية في الجدول رقم(17) والمتعلقة باتجاهات المبحوثين نحو مدى اعتماد الاستاذ على أسلوب المحاورة والمناظرة، نلاحظ أن 42.30% من المجتمع المبحوث وعدد مفرداته 09 كأكبر نسبة يوافقون على اعتماد الأستاذ على أسلوب المحاورة والمناظرة، تليها نسبة 38.10% وهم 08 مفردات يوافقون بشدة على ذلك، في حين أن نسبة 9.50% بعدد02 مفردة تمثل كل من المحايدين والذين لا يوافقون على ذلك كمفردتين لكل منهما، بمتوسط حسابي 1.90 وانحراف معياري 1.94.

بعد قراءة نتائج الجدول رقم (17) يتم إرجاع موافقة أغلبية مجتمع الدراسة على أن الأساتذة يعتمدون على أسلوب المحاورة والمناظرة إلى أن الحوار يفتح مجالا للتلاميذ بانشغال نشاطهم الفكري بموضوع الدرس وذلك يساعدهم على الحوار وتبادل التعليم والتعلم في مجتمع التعلم معتمدين في ذلك على أسلوب المناظرة الذي يتيح حرية الرأي والتعبير للمتعلمين لكن باعتماد دقة علمية للوصول إلى نتائج صحيحة وعلمية.

الجدول رقم(18): يمثل اهتمام الأستاذ بالممارسة والتطبيق

البدائل	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوافق بشـــدة	10	47.6	**1.52**	**1.51**
أوافـــــــق	11	52.4		
محايـــــــد	00	00		
لا أوافـــــق	00	00		
لا أوافق بشدة	00	00		
المجمـــــوع	**21**	**100**		

فيما يتعلق باتجاهات المبحوثين نحو مدى اهتمام الأستاذ بالممارسة والتطبيق فإن احصائيات الجدول رقم(18) تفيد بأن 11 مفردة من مجتمع الدراسة والمتمثلة نسبتهم بـ 52.40% أجابوا بموافقتهم على اهتمام الأستاذة بالممارسة والتطبيق، في حين أن 10 مفردات من مجتمع الدراسة والذين نسبتهم 47.60% يوافقون بشدة على ذلك، بمتوسط حسابي 1.52 وانحراف معياري 1.51 .

بعد قراءة الاحصاءات التي جاء بها الجدول رقم (18) يتضح أن مجتمع الدراسة يوافق على العموم على اهتمام الأستاذ بالممارسة والتطبيق أي أن الدروس التي يتم تكرارها كثيرًا يسهل تذكرها على نحو أفضل، وذاك هو أساس الممارسة. وقد ثبت أن التلاميذ يتعلمون بشكل أفضل ويحتفظون بالمعلومات في أذهانهم لفترة أطول عندما يتبعون أساليب الممارسة والتطبيق. ويكمن السر هنا في وجوب أن تكون الممارسة هادفة، ومن الواضح أن الممارسة تثمر التحسن في حالة ما أتبعها تطبيق إيجابي.

الجدول رقم(19): يمثل اعتماد الأستاذ على المنهج العلمي في طريقة التدريس

البدائل	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوافق بشـــدة	14	66.7	**1.52**	**1.92**
أوافـــــــق	05	23.8		
محايـــــــد	00	00		
لا أوافـــــق	02	9.5		
لا أوافق بشدة	00	00		
المجمـــــوع	**21**	**100**		

من خلال البيانات الاحصائية التي جاء بها الجدول رقم(19) والمتعلقة باتجاهات المبحوثين نحو مدى اعتماد الأستاذ على المنهج العلمي في طريقة التدريس، نلاحظ أن أغلبية مفردات مجتمع البحث توافق بشدة على ذلك وذلك بنسبة 66.70% وعدد مفرداتهم 14 مفردة، تليها نسبة 23.80% وهم 05 مفردات يوافقون على ذلك أيضا، ثم نجد أقل نسبة 9.50% وهم مفردتان(02) أجابوا بعدم موافقتهم أي أن الاستاذ لا يعتمد على المنهج العلمي في طريقة التدريس، هذا ما يقابله متوسط حسابي 1.52 بانحراف معياري 1.92.

يمكن تفسير ما جاءت به البيانات السابقة أن الأساتذة من وجهة نظر المفتشين يلتزمون باستخدام المنهج العلمي في عملية التدريس وهذا إن دل فإنه يدل على الإعداد التربوي والعلمي السليم للأساتذة فإتباعهم للمنهج العلمي يساعدهم على تصور أبعاد الدرس وتسهيل فهمه للمتعلمين من خلال الخوض في معالجة أدق الجزئيات المتعلقة بالمادة المدرسة بالتفصيل.

2.1- اختبار الفرضية الجزئية الأولى:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات المفتشين في مرحلة التعليم المتوسط نحو جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة طرق التدريس)

H0: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات المفتشين في مرحلة التعليم المتوسط نحو جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة طرق التدريس.

H1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات المفتشين في مرحلة التعليم المتوسط نحو جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة طرق التدريس.

جدول رقم (20): يمثل نتائج كاي تربيع لبنود الفرضية الجزئية الأولى

رقم البند	البنـــــــــــود	كاي تربيع
01	تقيد الأساتذة بالقواعد العامة المقررة في طرق التدريس	3.17
02	قيام الأستاذ بالتخطيط المحكم للدرس	10.57
03	تركيز الأستاذ على موضوع درسه وعدم الاستطراد في مواضيع جانبية	4.33
04	تهيئة الأستاذ المتعلمين ويجذب انتباههم للدرس	3.85
05	مراعاة الأستاذ الفروقات الفردية للمتعلمين	1.19
06	اهتمام الأستاذ بأسلوب الإلقاء	2.81
07	اعتماد الأستاذ على أسلوب المحاورة والمناظرة	8.14
08	اهتمام الأستاذ بالممارسة والتطبيق	0.04
09	اعتماد الأستاذ على المنهج العلمي في طريقة التدريس	11.14
	المجموع	**45.24**

بعد حساب كاي تربيع لكل بند من بنود الفرضية الجزئية الأولى عن طريق برنامج SPSS بعد ذلك تجمع كل قيم كاي تربيع وتقسم على عدد بنود الفرضية الجزئية الأولى لإيجاد كاي المحسوبة كما موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (21): يمثل نتائج كاي المحسوبة والجدولية للفرضية الجزئية الأولى

الفرضية	كاي المحسوبة	كاي الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
H0	5.02	9.488	4	0.05
H1				

من خلال قراءة الجدول رقم (21) يتضح أن قيمة كاي المحسوبة أقل من قيمة كاي الجدولية، ومنه نقبل الفرضية الصفرية H0 عند مستوى دلالة 0.05 وبالتالي يمكننا القول أن بيانات العينة تدل على عدم وجود فروقات احصائية بين اتجاهات المفتشين نحو جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة طرق التدريس في مرحلة التعليم المتوسط.

2- تحليل جداول الفرضية الجزئية الثانية واختبارها:

1.2- بناء و تحليل جداول الفرضية الجزئية الثانية:

الجدول رقم(22): يمثل تبني المناهج التعليمية الحاجات الاجتماعية للمجتمع

البدائل	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوافق بشـــدة	07	33.3	**1.90**	**1.83**
أوافـــــــق	10	47.6		
محايـــــــد	03	14.3		
لا أوافـــــق	01	4.8		
لا أوافق بشدة	00	00		
المجمـــــوع	**21**	**100**		

من خلال الشواهد الاحصائية الواردة في الجدول رقم(22) المتعلقة باتجاهات المبحوثين نحو مدى تبنى المناهج التعليمية الحاجات الاجتماعية للمجتمع، نلاحظ أن نسبة 47.60% من مجتمع الدراسة والتي يقابلها عدد 10 مفردات يوافقون بشدة على ذلك، في حين أن 07 مفردات ممثلين بنسبة 33.30% يوافقون بشدة على أن المناهج التعليمية تتبنى الحاجات الاجتماعية للمجتمع، تليها نسبة 14.30% ممثلة في 03 مفردات التزمت الحياد في الاجابة عن هذا السؤال، في حين أن مفردة واحدة ممثلة بنسبة 4.80% أجابت بعدم موافقتها على ذلك، وهذا ما يقابله متوسط حسابي 1.90 بانحراف معياري 1.83.

بعد القراءة المتأنية للجدول رقم (22) يتضح أن المناهج التعليمية عندما توضع أو تبنى في أي مجتمع من المجتمعات لابد أن توضع على أساس معين ومعايير خاصة وهي مرتبطة بالمجتمع فهو الذي يحدد له الغايات والأهداف التي يريدان تحقيقها عن طريق المناهج وما يقدم فيها، فالمنهج لابد أن يكون لصيقا بالبيئة التي يعيش فيها التلاميذ وأن يعكس الفلسفة الاجتماعية ويحولها إلى سلوك يمارسه التلاميذ بما يتفق ومتطلبات الحياة في المجتمع.

الجدول رقم(23): يمثل اتسام المناهج التعليمية المعتمدة بالمرونة وإمكانية تعديلها

البدائل	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوافق بشـــدة	02	9.5	**2.28**	**1.90**
أوافـــــــق	15	71.4		
محايـــــــد	00	00		
لا أوافـــــق	04	19.0		
لا أوافق بشدة	00	00		
المجمـــــوع	**21**	**100**		

من خلال الشواهد الاحصائية في الجدول رقم(23)، المتعلقة باتجاهات المبحوثين نحو مدى اتسام المناهج التعليمية بالمرونة و امكانية التعديل، نلاحظ أن أغلبية مفردات مجتمع الدراسة وعددهم 15 مفردة والذين يمثلون نسبة 71.40% توافق على أن المناهج التعليمية المعتمدة تتسم بالمرونة وامكانية خضوعها للتعديل، تليها عدم موافقة نسبة 19% على ذلك وهم 04 مفردات، في حين أن نسبة 9.50% ممثلة في مفردتين من المجتمع الكلي توافق بشدة على ذلك، وذا ما يقابله متوسط حسابي عالي قدر بـ 2.28 بانحراف معياري 1.90.

بعد القراءة المتأنية للنتائج الواردة في الجدول رقم (23) نفسر اتسام المناهج التعليمية المعتمدة بالمرونة وامكانية تعديلها إلى اهتمامهم بطريقة تفكير التلاميذ والمهارات التي تخصهم وتطويرها ولذلك نجد أن المناهج قابلة للتعديل لتتلاءم مع المتعلم وتراعي كافة المستويات والبيئات المختلفة وأيضا هي تخضع للتغيرات والتطورات التي يعرفها العالم.

الجدول رقم(24): يمثل وجوب التجريب الميداني للمناهج الدراسية قبل الشروع في تعميمها

البدائل	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوافق بشـــدة	07	33.3	**2.28**	**1.30**
أوافـــــــق	08	38.1		
محايـــــــد	00	00		
لا أوافـــــق	05	23.8		
لا أوافق بشدة	01	4.8		
المجمـــــوع	**21**	**100**		

توضح المعطيات الاحصائية المبينة في الجدول رقم(24) المتعلقة باتجاهات المبحوثين نحو مدى اخضاع المناهج الدراسية للتجريب الميداني قبل الشروع في تعميمها، نلاحظ أن نسبة 38.10% والتي تمثل 08 مفردات توافق على ذلك، في حين أن 07 مفردات ممثلين بنسبة33.30% توافق بشدة على ذلك، في حين نجد أن نسبة 23.80%وهم 05 مفردات لا يوافقون على اخضاع المناهج التعليمية للتجريب الميداني قبل التعميم، ونسبة 4.80% ممثلة في مفردة واحدة(01) يرفض ذلك بشدة، وكان المتوسط الحسابي عالي قدر بـ 2.28 بانحراف معياري 1.30.

بعد القراءة المتأنية للنتائج الواردة في الجدول رقم (24)، يتضح أن الأغلبية توافق على وجوب التجريب الميداني للمناهج الدراسية قبل الشروع في تعميمها، ونفسر ذلك بالرجوع إلى أن الواقع الميداني هو الذي يبين العلاقة بين ما حددته السياسات التربوية المرسومة، وبين ما تعج به الحقائق الميدانية من تواضع في جودة التعليم.

الجدول رقم(25): يمثل التزام الأستاذ بما تتضمنه المناهج المعتمدة وزاريا يرفع من جودة العملية التعليمية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوافق بشـــدة	05	23.8	2.52	1.20
أوافـــــــق	07	33.3		
محايـــــــد	02	9.5		
لا أوافـــــق	07	33.3		
لا أوافق بشدة	00	00		
المجمـــــوع	21	100		

تمر مراجل التعليم المختلفة مستوياتها بتغير على مناهجها وفقا لحاجة المؤسسات التربوية من تغييرات من شأنها الرفع من جودة العملية التعليمية، وهذا ما يتجلى من خلال الشواهد الاحصائية في الجدول رقم(25) المتعلقة باتجاهات المبحوثين نحو مدى التزام الأستاذ بالمناهج المعتمدة وزاريا الأمر الذي يساعد على رفع جودة العملية التعليمية حيث نجد أن نسبة أغلبية مجتمع الدراسة يوافق على أن الالتزام بها يساعد على رفع جودة العملية التعليمية، وهم يمثلون نسبة 33.3% و نسبة 23.8% من الذين يوافقون والذين يوافقون بشدة على ذلك وهم يتمثلون في 07 مفردات و 05 مفردات على التوالي، في حين أن 07 مفردات وهم نسبة 33.3% لا يوافقون على ذلك نظرا لعدم نجاعة المناهج المقررة وزاريا، في حين أن مفردتين(02) التزمتا الحياد بنسبة 9.50%، وكان المتوسط الحسابي عالي قدر بـ 2.52 بانحراف معياري 1.20.

من النتائج المستقاة من الجدول رقم (25) حيث تفسير نتائجه بجودة المناهج التي نصت عليها المقررات الوزارية وفعاليتها في تحقيق الاهداف المسطرة في مرحلة التعليم المتوسط، أي أن الاستاذ لا يحتاج إلى إدخال محاضرات أو اعتماد مناهج أخرى إضافية من مصادر خارجية بغرض جعل الطالب أكثر قدرة على التفاعل مع المادة.

الجدول رقم(26): يمثل خضوع الأساتذة إلى دورات تكوينية فيما يخص المناهج المطورة

البدائل	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوافق بشـــدة	07	33.3	**1.66**	**1.48**
أوافـــــــق	14	66.7		
محايـــــــد	00	00		
لا أوافـــــق	00	00		
لا أوافق بشدة	00	00		
المجمـــــوع	**21**	**100**		

من خلال الشواهد الاحصائية في الجدول رقم (26)، المتعلقة باتجاهات المبحوثين نحو مدى خضوع الأساتذة إلى دورات تكوينية فيما يخص المناهج المطورة، نلاحظ أن 14 مفردة من مجتمع الدراسة والمتمثلة نسبتهم بـ 66.7% أجابوا بأنهم يوافقون على ذلك، ونسبة 33.3% وهم 07 مفردات أجابوا بأنهم موافقون بشدة، وهذا ما يقابله متوسط حسابي قدر بـ 1.66 وانحراف معياري 1.48 .

بعد القراءة المتأنية للنتائج الواردة في الجدول رقم (26) يتضح أن مفردات مجتمع الدراسة توافق على أن الأساتذة يتلقون دورات تكوينية فيما يتعلق بالمناهج المطورة ويمكن تفسير ذلك بأهمية الدورات التكوينية للحصول على خلفية نظرية للمناهج المطورة الأمر الذي يساعد الأساتذة على تنمية مهاراتهم وفق ما تتطلبه هذه المناهج، كما أن الدورة التكوينية هي وسيلة لزيادة انتماء الأساتذة وتحفيزهم على العمل ومساعدتهم في تنمية انفسهم وفق ما تتطلبه المناهج المسطورة من قبل الوزارة.

الجدول رقم(27): يمثل بناء المناهج وإعدادها يراعي الفروقات الفردية بين الأساتذة

البدائل	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوافق بشـــدة	02	9.5	**2.95**	**1.11**
أوافـــــــق	07	33.3		
محايـــــــد	02	9.5		
لا أوافـــــق	10	47.6		
لا أوافق بشدة	00	00		
المجمـــــوع	**21**	**100**		

من خلال المعطيات الاحصائية المبينة في الجدول رقم(27) المتعلقة باتجاهات المبحوثين نحو مدى مراعاة بناء المناهج واعدادها للفروقات الفردية بين الأساتذة، حيث نجد أن 10 مفردات من المجتمع المدروس بنسبة 47.6% أجابوا بعدم موافقتهم على مراعاة المناهج للفروقات الفردية للأساتذة، في حين أن نسبة 33.3 % ونسبة 9.5% ممثلين في مفردات 07 و 02 على التوالي يوافقون على ذلك ويوافقون بشدة، في حين أن مفردتين (02)اتخذا الحياد موقفا، وكان المتوسط الحسابي عالي قدر بـ 2.95 بانحراف معياري 1.11.

تفيد المضامين التي جاء بها الجدول رقم (27)، أن أغلبية مجتمع الدراسة ترى أن بناء المناهج وإعدادها لا يراعي الفروق الفردية بين الأساتذة ويمكن تفسير ذلك بأن في اعداد المناهج يكون الاهتمام بالمتعلم أكثر من المعلم.

الجدول رقم(28): يمثل ادماج المتعلمين في بناء المناهج التعليمية وإعدادها

البدائل	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوافق بشـــدة	00	00	**2.90**	**1.09**
أوافـــــــق	12	57.1		
محايـــــــد	00	00		
لا أوافـــــق	08	38.1		
لا أوافق بشدة	01	4.8		
المجمـــــوع	**21**	**100**		

من خلال المعطيات الاحصائية المبينة في الجدول رقم(28) المتعلقة باتجاهات المبحوثين نحو مدى ادماج المتعلمين في بناء المناهج التعليمية وإعدادها، نلاحظ أن أغلبية مفتشي التعليم المتوسط يوافقون على ذلك وهم يمثلون 12 مفردة من المجتمع الكلي بنسبة 57.10%، في حين أن نسبة 38.10% أجابوا بالرفض على ادماج المتعلمين في بناء المناهج التعليمية وإعدادها وهم 08مفردات، في حين أن أقل نسبة ممثلة في مفردة واحدة وهي نسبة 4.80% أجابت بعدم الموافقة بشدة على ذلك، وكان المتوسط الحسابي عالي قدر بـ 2.90 بانحراف معياري 1.09.

بعد القراءة المتأنية للنتائج الواردة في الجدول رقم (28)، يتضح بأن موقف المتعلم في هذا المجال موقف فعال وهو غير سلبي لأنه يتضمن مشاركته في عملية التعليم وليس مجرد متلقي للمعلومات التي يلقيها عليه المعلم.

2.2- اختبار الفرضية الجزئية الثانية:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات المفتشين في مرحلة التعليم المتوسط نحو جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة المناهج)

H0: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات المفتشين في مرحلة التعليم المتوسط نحو جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة المناهج.

H1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات المفتشين في مرحلة التعليم المتوسط نحو جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة المناهج.

جدول رقم (29): يمثل نتائج كاي تربيع لبنود الفرضية الجزئية الثانية

رقم البند	البنـــــــــــود	كاي تربيع
01	تبني المناهج التعليمية الحاجات الاجتماعية للمجتمع	9.28
02	اتسام المناهج التعليمية المعتمدة بالمرونة وإمكانية تعديلها	14
03	وجوب التجريب الميداني للمناهج الدراسية قبل الشروع في تعميمها	5.47
04	التزام الأستاذ بما تتضمنه المناهج المعتمدة وزاريا يرفع من جودة العملية التعليمية	3.19
05	خضوع الأساتذة إلى دورات تكوينية فيما يخص المناهج المطورة	2.33
06	بناء المناهج وإعدادها يراعي الفروقات الفردية بين الأساتذة.	8.90
07	ادماج المتعلمين في بناء المناهج التعليمية وإعدادها	8.85
	المجموع	**52.02**

بعد حساب كاي تربيع لكل بند من بنود الفرضية الجزئية الثانية عن طريق برنامج SPSS بعد ذلك تجمع كل قيم كاي تربيع وتقسم على عدد بنود الفرضية الجزئية الثانية لإيجاد كاي المحسوبة كما موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (30): يمثل نتائج كاي المحسوبة والجدولية للفرضية الجزئية الثانية

الفرضية	كاي المحسوبة	كاي الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
H0	7.43	9.488	4	0.05
H1				

من خلال قراءة الجدول رقم (30) يتضح أن قيمة كاي المحسوبة أقل من قيمة كاي الجدولية، ومنه نقبل الفرضية الصفرية H0 عند مستوى دلالة 0.05 وبالتالي يمكننا القول أن بيانات العينة تدل على عدم وجود فروقات احصائية بين اتجاهات المفتشين نحو جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة المناهج الدراسية في مرحلة التعليم المتوسط.

3- تحليل جداول الفرضية الجزئية الثالثة واختبارها:

1.3- بناء و تحليل جداول الفرضية الجزئية الثالثة:

الجدول رقم(31): يمثل توفر المتوسطات على الوسائل بما يتوافق مع البرامج التعليمية

البدائل	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوافق بشـــدة	07	33.3	2.00	1.00
أوافـــــــق	10	47.6		
محايـــــــد	01	4.8		
لا أوافـــــق	03	14.3		
لا أوافق بشدة	00	00		
المجمـــــوع	**21**	**100**		

من خلال الشواهد الاحصائية الواردة في الجدول رقم(31)، المتعلقة باتجاهات المبحوثين نحو مدى توفر المتوسطات على الوسائل التعليمية بما يتوافق مع البرامج الوزارية، نلاحظ أن أغلبية مجتمع الدراسة يوافقون على أن المتوسطات تتوفر على الوسائل اللازمة التي تتوافق مع البرامج التعليمية المسطرة داخل المؤسسات التربوية فنجد أن نسبة 47.60% وهم يمثلون 10مفردات أجابوا بأنهم موافقون على ذلك ، وأيضا نسبة 33.30% وهم 07 مفردات وافقت بشدة على ذلك، بيد أن أحد مفردات مجتمع البحث التزم الحيادية في إجابته وهو يمثل نسبة 4.80%، في حين أن 03 مفردات وهم يمثلون نسبة14.30% أجابوا بعدم موافقتهم على توفر المتوسطات على الوسائل بما يتوافق مع البرامج التعليمية، وكان المتوسط الحسابي قدر بـ 2.00 بانحراف معياري 1.00 .

بعد القراءة المتأنية لنتائج الجدول رقم(31)،يتضح بأن المنظومة التربوية تسعى بكل ما يمكنها لتوفير كل الامكانيات لتحقيق الأهداف التي سطرتها الوزارة وتحقيق جودة عالية في التعليم وذلك من خلال توفير كل متطلبات البرامج التعليمية من وسائل تسمح بالوصول إلى تحقيق نتائج أفضل وجودة تعليمية أفضل.

الجدول رقم(32): يمثل اختيار الأستاذ الوسائل التعليمية المعتمدة وفق معايير تعليمية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوافق بشـــدة	10	47.6	**1.52**	**1.51**
أوافـــــــق	11	52.4		
محايـــــــد	00	00		
لا أوافـــــق	00	00		
لا أوافق بشدة	00	00		
المجمـــــوع	**21**	**100**		

من خلال المعطيات الاحصائية الواردة في الجدول رقم(32)، المتعلقة باتجاهات المبحوثين نحو مدى حسن اختيار الاستاذ للوسائل التعليمية المعتمدة وفق معايير تعليمية، نلاحظ أن نسبة 52.4% المتمثلة في 11مفردة، ونسبة 47.6% وهم 10 مفردات يوافقون ويوافقون بشدة على التوالي على أن الأساتذة يختارون الوسائل التعليمية وفق معايير تعليمية، وهذا ما يقابله متوسط حسابي قدر بـ 1.52 بانحراف معياري 1.51.

بعد القراءة المتأنية للنتائج الواردة في الجدول رقم (32) يتضح أن مجتمع الدراسة يوافق على أن الأساتذة يختارون الوسائل التعليمية وفق معايير تعليمية وتفسير ذلك بأن اختيار الوسيلة التعليمية التي تحقق الأهداف العامة والخاصة للدرس يعد من عوامل نجاح العملية التعليمية، كما أن الوسيلة تعمل على جذب انتباه التلاميذ وإثارة اهتماماتهم.

الجدول رقم(33): يمثل تلائم الوسائل التعليمية المعتمدة للمحيط السوسيو ثقافي للمتعلم.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوافق بشـــدة	11	52.4	**1.80**	**1.03**
أوافـــــــق	05	23.8		
محايـــــــد	03	14.3		
لا أوافـــــق	02	9.5		
لا أوافق بشدة	00	00		
المجمـــــوع	**21**	**100**		

من خلال المعطيات الاحصائية في الجدول والشكل رقم(33)، المتعلقة باتجاهات المبحوثين نحو مدى تلاؤم الوسائل التعليمية المعتمدة للمحيط السوسيو ثقافي للمتعلم، نلاحظ أن نسبة 52.4%ممثلين في 11 مفردة و نسبة 23.8%وهي تمثل 05مفردات أجابوا بأنهم موافقون بشدة وموافقون على التوالي على ضرورة ملائمة الوسائل التعليمية المعتمدة للمحيط السوسيو ثقافي للمتعلم، في حين نجد ان نسبة 14.3% التزموا الحياد في الاجابة وهم 03 مفردات، إلا أن 02 من المجتمع المبحوث وهم يمثلون نسبة9.50% قالوا بأنهم غير موافقون على أن الوسائل التعليمية المعتمدة تتلاءم والمحيط السوسيو ثقافي للمتعلم، وهذا ما يقابله متوسط حسابي قدر بـ 1.80 بانحراف معياري 1.03.

من نتائج المستخلصة نجد أن أغلبية المجتمع المبحوث يوافقون على ملائمة الوسائل التعليمية المعتمدة للمحيط السوسيو ثقافي للمتعلم فالأستاذ يعتمد على وسائل متوافق مع المحيط السوسيوثقافي للمتعلم وهذا ما يؤدى إلى ايضاح الأفكار و فك اللبس لدى المتعلم.

الجدول رقم(34): يمثل اختيار الأستاذ الوسائل التعليمية التي تتناسب مع التطور العلمي والتكنولوجي.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوافق بشـــدة	08	38.1	**1.61**	**1.49**
أوافـــــــق	13	61.9		
محايـــــــد	00	00		
لا أوافـــــق	00	00		
لا أوافق بشدة	00	00		
المجمـــــوع	**21**	**100**		

من خلال الشواهد الاحصائية الموضحة في الجدول رقم (34)، المتعلقة باتجاهات المبحوثين نحو مدى اختيار الأستاذ للوسائل التعليمية التي تتناسب مع التطور العلمي والتكنولوجي، نلاحظ أن نسبة كبيرة من مجتمع الدراسة قدرة بـ 61.9% يوافقون ممثلة في 13 مفردة، و38.1%يوافقون بشدة على ذلك وهم يمثلون 08 مفردات من مجتمع الدراسة ككل، وهذا ما يقابله متوسط حسابي قدر بـ 1.61 بانحراف معياري 1.49 .

بعد القراءة الاحصائية للجدول رقم (34)، يتضح ذلك من خلال التطور العلمي والتكنولوجي في مجال التعليم سواء فيما يتعلق بتطوير المناهج أو الأساليب ووسائل التدريس وغيرها، وهناك تطبيقات للوسائل التعليمية الحديثة في المؤسسات التربوية التي تسعى المنظومة التربوية من خلالها إلى تحقيق ورفع جودة العملية التعليمية.

الجدول رقم(35): يمثل ارتباط اختيار الوسيلة التعليمية بخصائص الفئة المستهدفة.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوافق بشـــدة	07	3.33	**1.76**	**1.70**
أوافـــــــق	13	61.9		
محايـــــــد	00	00		
لا أوافـــــق	01	4.8		
لا أوافق بشدة	00	00		
المجمـــــوع	**21**	**100**		

تفيد الشواهد الاحصائية التي جاء بها هذا الجدول رقم(35)، المتعلقة باتجاهات المبحوثين نحو مدى ارتباط اختيار الوسيلة التعليمية بخصائص الفئة المستهدفة، نلاحظ أن أغلبية أفراد المجتمع المدروس يوافقون على أن هناك ارتباط في اختيار الوسيلة التعليمية وخصائص الفئة المستهدفة حيث أن نسبة61.9% وهم 13 مفردة يوافقون على ذلك، و07 مفردات ممثلين بنسبة 33.3%يوافقون بشدة، في حين أن مفردة واحدة من المجتمع المدروس التزمت بالرفض وهو يمثل نسبة 4.80%، وهذا ما يقابله متوسط حسابي قدر بـ 1.76 بانحراف معياري 1.70.

من خلال النتائج المستخلصة من الجدول رقم (35)، نجد أن أغلبية المجتمع المبحوث يوافقون على ارتباط اختيار الوسيلة التعليمية بخصائص فئة معينة، ويفسر ذلك بأن الوسيلة يجب أن تكون ملائمة لمستوى المتعلم، فلا يجب أن تكون الوسيلة أقل من مستوى المتعلمين كما يجب ألا تكون أعلى من مستواهم بكثير فيصعب عليهم فهمها أو ربطها بخبراتهم السابقة بل يجب أن تكون تتماشى مع مستوى الفئة المستهدفة حتى تستثير دافعيتهم للتعلم.

الجدول رقم(36): يمثل استخدام الأستاذ وسائل تعليمية غير صالحة تقنيا.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوافق بشـــدة	00	00	**3.71**	**1.10**
أوافـــــــق	05	23.8		
محايـــــــد	01	4.8		
لا أوافـــــق	10	47.6		
لا أوافق بشدة	05	23.8		
المجمـــــوع	**21**	**100**		

من خلال المعطيات الاحصائية المبينة في الجدول رقم(36)، المتعلقة باتجاهات المبحوثين نحو مدى استخدام الأستاذ وسائل تعليمية غير صالحة تقنيا حيث يتبين أن أغلبية مفردات مجتمع البحث لا توافق على ذلك حيث أن نسبة 47.6% و نسبة23.8% لا يوافقون ولا يوافقون بشدة على ذلك وهم يمثلون 10 مفردات و 05 مفردات على التوالي، بالرغم من أن نسبة 23.8 % ممثلة في 05 مفردات يوافقون على الاستخدام غير التقني للوسائل التعليمية من قبل الأستاذ، بيد أن مفردة واحدة التزمت الحياة بنسبة 4.80%.، وكان المتوسط الحسابي عالي قدر بـ 3.71 بانحراف معياري 1.10.

بعد القراءة المتأنية للنتائج يتضح، أن الأستاذ لا يستخدم الوسائل غير صالحة تقنيا التي لا تساعده في تحقيق ما يسعى لإيصاله للمتعلم، فالأستاذ يحرص على اختبار الوسائل التعليمية وفق نظام تعليمي متكامل مرتبط بطريقة صياغة الأهداف بشكل دقيق بغرض تحقيقها بطريقة سليمة.

الجدول رقم(37): يمثل اختيار الأستاذ الوقت المناسب لاستخدام الوسيلة التعليمية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوافق بشـــدة	07	3.33	**1.71**	**1.56**
أوافـــــــق	13	61.9		
محايـــــــد	01	4.8		
لا أوافـــــق	00	00		
لا أوافق بشدة	00	00		
المجمـــــوع	**21**	**100**		

من خلال الشواهد الاحصائية في الجدول رقم (37)، المتعلقة باتجاهات المبحوثين نحو مدى اختيار الأستاذ الوقت المناسب لاستخدام الوسيلة، نلاحظ أن نسبة 61.9% وهم يمثلون 13 مفردة و07 مفردات بنسبة 33.3% يوافقون ويوافقون بشدة على التوالي على أنه على الأستاذ أن يختار الوقت المناسب لاستخدام الوسيلة التعليمية، في حين أن أحد أفراد مجتمع الدراسة اتخذ موقفا حياديا يمثل نسبة 4.80%، وهذا ما يقابله متوسط حسابي قدر بـ 1.71 بانحراف معياري 1.56.

تبعا للإحصائيات التي جاء بها الجدول رقم (37)، يتضح أن ذلك يعود إلى مدى كفاءة الأستاذ في اختيار وتحديد ذلك التوقيت المناسب بما لا يتعارض مع تقنيات التعليم، فاستخدام الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب يمنع حدوث ركاكة في سياق الدرس وتسلسل المعلومات وذلك لتتلاءم الوسيلة مع باقي محتوى الدرس كجزء متمم.

الجدول رقم(38): يمثل تحاشي الأستاذ استخدام نوع واحد من الوسائل التعليمية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوافق بشـــدة	07	3.33	**2.14**	**1.27**
أوافـــــــق	10	47.6		
محايـــــــد	00	00		
لا أوافـــــق	02	9.5		
لا أوافق بشدة	02	9.5		
المجمـــــوع	**21**	**100**		

تبين المعطيات الاحصائية الواردة في الجدول رقم(38)، المتعلقة باتجاهات المبحوثين نحو مدى تحاشي الاستاذ لاستخدام نوع واحد من الوسائل التعليمية، نلاحظ أن 47.6% والمتمثلة في 10مفردة من مجتمع الدراسة ونسبة 33.3% وهم 07 مفردات يوافقون ويوافقون بشدة على التوالي على أن الأساتذة يتحاشون استخدام نوع واحد من الوسائل التعليمية، في حين أن الذين لا يوافقون ولا يوافقون بشدة على التوالي يمثلون مفردتين لكل من هما وذلك بنسبة 9.50% لكل واحدة على حدى، وكان المتوسط الحسابي عالي قدر بـ 2.14 بانحراف معياري 1.27.

بعد القراءة المتأنية لنتائج الجدول رقم (38)، يتضح ذلك في اختلاف قدرات التلاميذ ومراعاة الأستاذ للفروق الفردية التي تختلف من متعلم إلى آخر كما أن الوسائل المتعددة تساهم إلى حد كبير في ايصال المعلومة بشكل سلس ومختلف التأثيرات ومنه تحقيق أهداف المادة التعليمية التي يسعى الأستاذ إلى الوصول إليها، كما أن التنويه في استخدام الوسائل التعليمية يؤدي إلى تكوين وبناء المفاهيم السليمة.

الجدول رقم(39): يمثل توافق الوسيلة مع طريقة التدريس يضمن تحقيق جودة المخرجات التعليمية.

البدائل	التكرارات	النسب المئوية %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أوافق بشـــدة	10	47.6	**1.52**	**1.51**
أوافـــــــق	11	52.4		
محايـــــــد	00	00		
لا أوافـــــق	00	00		
لا أوافق بشدة	00	00		
المجمـــــوع	**21**	**100**		

من خلال الشواهد الاحصائية في الجدول رقم (39)، المتعلقة باتجاهات المبحوثين نحو مدى تحقيق جودة المخرجات التعليمية من خلال توافق الوسيلة و طريقة التدريس، نلاحظ أن نسبة 52.4% ممثلة في 11 مفردة توافق على ذلك، و10 مفردات بنسبة 47.6% يوافقون بشدة، وهذا ما يقابله متوسط حسابي قدر بـ 1.52 بانحراف معياري 1.51.

من قراءة البيانات التي جاء بها الجدول رقم (39) نفسر ذلك بأن اختيار الوسيلة التعليمية لا يأتي وفق الامكانيات المتوفرة فقط وإنما يراعي في الاختيار الأهداف المحددة من قبل و أيضا يراعي طريقة التدريس التي يعتمدها الأستاذ، فالتحديد الدقيق للأهداف يتبعه تحديد لطريقة التدريس وبالتالي سهولة اختيار الوسائل التعليمية الملائمة للموقف التعليمي والمادة التعليمية مما ينتج عنه تحقيق جودة المخرجات التعليمية.

2.2- اختبار الفرضية الجزئية الثالثة:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات المفتشين في مرحلة التعليم المتوسط نحو جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة الوسائل التعليمية)

H0: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات المفتشين في مرحلة التعليم المتوسط نحو جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة الوسائل التعليمية.

H1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات المفتشين في مرحلة التعليم المتوسط نحو جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة الوسائل التعليمية.

جدول رقم (40): يمثل نتائج كاي تربيع لبنود الفرضية الجزئية الثالثة

رقم البند	البنـــــــــــود	كاي تربيع
01	توفر المتوسطات على الوسائل بما يتوافق مع البرامج التعليمية.	9.28
02	اختيار الأستاذ الوسائل التعليمية المعتمدة وفق معايير تعليمية.	0.04
03	تلائم الوسائل التعليمية المعتمدة للمحيط السوسيو ثقافي للمتعلم.	9.28
04	اختيار الأستاذ الوسائل التعليمية التي تتناسب مع التطور العلمي والتكنولوجي.	1.19
05	ارتباط اختيار الوسيلة التعليمية بخصائص الفئة المستهدفة.	10.28
06	استخدام الأستاذ وسائل تعليمية غير صالحة تقنيا.	7.76
07	اختيار الأستاذ الوقت المناسب لاستخدام الوسيلة التعليمية.	10.28
08	تحاشي الأستاذ استخدام نوع واحد من الوسائل التعليمية.	8.90
09	توافق الوسيلة مع طريقة التدريس يضمن تحقيق جودة المخرجات التعليمية.	0.04
	المجموع	**57.05**

بعد حساب كاي تربيع لكل بند من بنود الفرضية الجزئية الثالثة عن طريق برنامج SPSS بعد ذلك تجمع كل قيم كاي تربيع وتقسم على عدد بنود الفرضية الجزئية الثالثة لإيجاد كاي المحسوبة كما موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (41): يمثل نتائج كاي المحسوبة والجدولية للفرضية الجزئية الثالثة

الفرضية	كاي المحسوبة	كاي الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
H0	6.33	9.488	4	0.05
H1				

من خلال قراءة الجدول رقم (41) يتضح أن قيمة كاي المحسوبة أقل من قيمة كاي الجدولية، ومنه نقبل الفرضية الصفرية H0 عند مستوى دلالة 0.05 وبالتالي يمكننا القول أن بيانات العينة تدل على عدم وجود فروقات احصائية بين اتجاهات المفتشين نحو جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة الوسائل التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط.

خلاصـــــــــة:

بعد عملية عرض النتائج وتحليلها، تكون الصورة قد اتضحت فيما يخص الإجابة عن تساؤلات الدراسة، فقد تم التوصل إلى بناء 39 جدولا تم تحليلها وتفسيرها واختبار فرضيات الدراسة انطلاقا من استجابات أفراد مجتمع الدراسة عن عبارات مقياس الاتجاهات المعبر عنه باستمارة الاستبيان، وبعد هذا سيتم مناقشة النتائج المتوصل إليها في الفصل الموالي.

الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة

تمهيـــد

1) مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى

2) مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية

3) مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

4) الاستنتاج العام

خلاصـــة

تمهيـــــد:

بعد جمع البيانات والمعطيات بواسطة الأدوات العلمية المعتمدة في هذا البحث، تم تفريغها ومعالجتها بواسطة الأساليب الإحصائية المناسبة، ويعتبر فصل مناقشة نتائج الدراسة من أهم فصول الدراسة كونه يبين ما توصلت إليه الدراسة والهدف الذي حققته، وخلال هذا الفصل سيتم مناقشة النتائج المتحصل عليها في ضوء الفرضيات التي تناولت متغيرات الدراسة، وفق النظريات والدراسات السابقة لموضوع الدراسة.

1- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

اتضح من خلال قراءة البيانات والمعطيات الاحصائية الواردة في الجداول (من 04 إلى09)، وبعد اختبار الفرضية الجزئية الأولى، تم التوصل إلى أنه لا توجد فروقات بين اتجاهات المفتشين نحو جودة العملية التعليمية وفق متغير جودة طرق التدريس، وبذلك يمكن عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى كالتالي:

- اتجاه المفتشين كان ايجابيا نحو قيام الأستاذ بالتخطيط المحكم للدرس الذي يعد من أهم عناصر نجاح العملية التعليمية، من خلال تنظيم الأفكار وعرضها بشكل صحيح.

- اتجاه المفتشين كان ايجابيا نحو مدى تهيئة الاستاذ للمتعلمين وجذب انتباههم للدرس، وهذا يعد من أهم عوامل طرق التدريس، وذلك حتي يستحوذ علي عقلهم وتفكيرهم وصولا إلى الأهداف المنشودة.

- اتجاه المفتشين كان ايجابيا نحو مدى مراعات الأستاذ للفروقات الفردية للمتعلمين، وهذا من أهم طرق التدريس الناجحة.

- اتجاه المفتشين كان ايجابيا نحو مدى اهتمام الاساتذة بالممارسة والتطبيق، وهذا ما يثبت ويحفظ المعلومة في أذهان المتعلمين لفترة طويلة، وما يقابله تحسن مثمر في مخرجات العملية التعليمية.

- اتجاه المفتشين كان ايجابيا نحو مدى اعتماد الأستاذ على المنهج العلمي في طريقة التدريس، وهذا ما يجعل العملية التعليمية تتسم بالتكامل.

2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

اتضح من خلال قراءة البيانات والمعطيات الاحصائية الواردة في الجداول (من11 إلى19)، وبعد اختبار الفرضية الجزئية الثانية، تم التوصل إلى أنه لا توجد فروقات بين اتجاهات المفتشين نحو جودة العملية التعليمية وفق متغير جودة المناهج التعليمية، وبذلك يمكن عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية كالتالي:

- كانت اتجاهات المفتشين ايجابية نحو تبنى المناهج التعليمية الحاجات الاجتماعية للمجتمع، وهذا ما يجعلها تتسم بالجودة والتوافق مع محددات المجتمع.

- كانت اتجاهات المفتشين ايجابية نحو مدى التزام الأساتذة بما تنصه عليهم المناهج، وهذا ما يرفع من جودة العملية التعليمية.

- كانت اتجاهات المفتشين ايجابية نحو تلقى الأساتذة دورات تكوينية فيما يخص المناهج المطورة، هذا كان بالأمر الضروري من أجل إلمام الأستاذ بما هو مطور ومعدل ومقرر في المناهج الجديدة.

3- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

اتضح من خلال قراءة البيانات والمعطيات الاحصائية الواردة في الجداول (من 22 إلى 28)، وبعد اختبار الفرضية الجزئية الثالثة، تم التوصل إلى أنه لا توجد فروقات بين اتجاهات المفتشين نحو جودة العملية التعليمية وفق متغير جودة الوسائل التعليمية، وبذلك يمكن عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة كالتالي:

- كانت اتجاهات المفتشين ايجابية نحو توفر المتوسطات على الوسائل بما يتوافق مع البرامج التعليمية، هذا يؤدي إلى تثبيت الأفكار في أذهان المتعلمين وبالتالي زيادة جودة العملية التعليمية.

- كانت اتجاهات المفتشين ايجابية نحو مدى اختيار الأستاذ الوسائل التعليمية وفق معايير تعليمية،

– كانت اتجاهات المفتشين ايجابية نحو مدى ترابط الوسائل التعليمية بخصائص الفئة المستهدفة، وهذا ما يفك لبس الأفكار لدى المتعلم وتحقيق الجودة.

– كانت اتجاهات المفتشين سلبية نحو استخدام الأستاذ لوسائل تعليمية غير صالحة تقنيا.

– كانت اتجاهات المفتشين ايجابية نحو مدى التوافق بين الوسيلة وطريقة التدريس، وهذا ما يؤدي إلى تحقيق جودة مخرجات العملية التعليمية.

4- الاستنتاج العام:

عندما نتحدث عن جودة العملية التعليمية فوجب التحدث عن توافر جودة عناصرها الأساسية وتتلخص في الفعاليّة، والجاهزية، والكفاءة، وتشكّل هذه العناصر الثلاث الفارق الأساسي لنقل أثر التعليم إلى أرض الواقع، واكتساب المتعلّمين للمعرفة والمهارات والسلوك الذي يُمكّنهم من تحقيق أبعاد وأهداف العمليّة التعليميّة.

من خلال هذه الدراسة السوسيولوجية المتعلقة باتجاهات المفتشين نحو جودة العملية التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط، يتبين ما يلي:

– جودة المناهج والمقررات الدراسية.

– جودة الوسائل المستخدمة.

– كفاءة الأطر التربوية والإدارية.

– جودة التكوين الأساسي والمستمر.

– التحسين المستمر.

– نتائج التحصيل الدراسي.

وتدعيما لما توصلت إليه الدراسة من حيث جودة العملية التعليمية الدراسات السابقة التالية:

– دراسة الطالب **يزيد قادة** تحت عنوان :"**واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية**"[1] .

حيث عالج الباحث إشكالية الإصلاحات التربوية التي مست عناصر النظام التعليمي وذلك لجعله يتماشى مع المتغيرات الحاصلة في العالم وفي شتي المجالات ولتحقيق الجودة التعليمية المنشودة والتي توصلت إلى أن المؤسسات التعليمية الجزائرية تطبق نظام الجودة الشاملة، وهذا ما يتطابق مع الدراسة الحالية.

– وكذلك دراسة الطالبة **ريم بنت عبد العزيز بن محمد العلي** تحت عنوان :" **تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي**"[2].

حيث عالجت الباحثة إشكالية تقويم ومعايير جودة الأداء التدريسي التي مست الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية في ضوء معايير الجودة المقترحة للأداء التدريسي والتعرف على دلالة الفروق الإحصائية في الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي باختلاف متغيراتهن الشخصية (المؤهل، سنوات الخبرة في التدريس، صف التدريس، مادة التدريس) والمساهمة في تطوير وتحسين مستوى ا لأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة.

حيث أن هذه الدراسة توصلت إلى أن الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية كبير في ضوء معيار الجودة الشاملة، وهذا ما يتطابق مع الدراسة الحالية التي توصلت إلى جودة طرق التدريس التي يتبعها الأساتذة تحقيقا لجودة العملية التعليمية.

– دراسة الطالب **فيصل عايد محمد ناصر فايز** تحت عنوان :" **درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بأداء المعلمين التعليمي من وجهة نظر المديرين**"[3] .

---

[1]– يزيد قادة: واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية، مرجع سابق.

[2]– ريم بنت عبد العزيز بن محمد العلي: تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي، مرجع سابق.

[3]– فيصل عايد محمد ناصر فايز: درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بأداء المعلمين التعليمي من وجهة نظر المديرين، مرجع سابق.

حيث عالجت الباحث إشكالية الكشف عن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بأداء المعلمين التعليمي من وجهة نظر المديرين، حيث توصلت إلى ان درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت كانت بدرجة مرتفعة، ودرجة أداء المعلمين التعليمي في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت جاءت بدرجة مرتفعة، وهذا ما تتوافق فيه الدراسة الحالية من حيث تطبيق الجودة في مرحلة التعليم المتوسط.

ويمكن مناقشة هذه النتائج من خلال الاطار النظري المتبنى فيها على النحو التالي:

حيث تعتبر النظرية الوظيفة احدى النظريات التي ركزت بطريقة غير مباشر في مجال التربية والتعليم على مناقشة وتحليل المخرجات التعليمية، المتمثلة في عدة مؤشرات من أهمها، جودة العملية التعليمية في مراحل التعليم المختلفة، بالإضافة إلى دراسة المتغيرات الأخرى المترابطة وظيفيا فيما بعضها من أجل تحقيق الجودة منها، الأستاذ والمنهج وأساليب التدريس وغيرها، واتضح جليا أن الجودة في التعليم مرتبطة بعمليتي التعلم والتعليم وكذلك بالإدارة وذلك من أجل ربط التعليم بحاجات المجتمع وإحداث تغير تربوي يتماشى وتطوراته من أجل إحداث التوازن.

من خلال ما سبق يمكننا القول بأن الفرضية العامة للدراسة والقائلة بوجود جودة العملية التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط قد تحققت، وذلك من خلال اتجاهات المفتشين في مرحلة التعليم المتوسط.

الخاتمـــة

لقد كان الهدف الأساسي من هذه الدراسة، هو معرفة اتجاهات المفتشين نحو جودة العملية التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط، ولمناقشة مختلف جوانب المعلومات المتعلقة بهذا الموضوع. تم وضع هذا العمل أمام مهمة بحث في جوانب عديدة تتعلق بالموضوع أهمها البحث في جودة المناهج التعليمية، وطرق التدريس المعتمدة، وانواع الوسائل التعليمية المستخدمة وكل هذا من وجهة نظر المفتشين الذي هم معنيين بعملية التقويم، فتم التوصل إلى نتائج تؤكد أن مجمل هذه المتغيرات تتحلى بالجودة إلا أنه لا ننكر وجود بعض الصعوبات في إمكانية بلوغ الأهداف المرسومة في العملية التعليمية.

حيث أن الحاجة ماسة إلى تقويم موضوعي لعناصر العملية التعليمية وعلى الخصوص أداء الأستاذ الذي يعد محور العملية التعليمية، وذلك بوضع معايير ثابتة يتم وفقها ذلك التقويم التربوي وفي جو يسوده التفاهم والألفة والاحترام والمشاركة، وذلك لتنمية جميع الإمكانيات بتوفير فرص كثيرة وهامة للتعلم وتحقيق التفوق والامتياز

إن تحليل اتجاهات المفتشين نحو جودة العملية التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط، ومن خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة وفرضياتها والاعتماد على الدراسات السابقة، كان هذا دافعا لوضع جملة من التوصيات منها:

- التحلي بالموضوعية في عملية تقويم هيئة التدريس وعدم اقتصارها على جهة معينة ومشاركة جميع الأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية.
- اعتماد مبدأ المشاركة وذلك من خلال اشراك عضو هيئة التدريس نفسه في التخطيط والتنفيذ لتقويم نفسه.
- تزويد عضو هيئة التدريس بالقرارات النهائية، ليستفيد منها بتعزيز نقاط الكفاءة ومعالجة نقاط القصور.
- الاهتمام بالأستاذ وعدم التقليل من شأنه لأن السلبية للمعلم في العملية التعليمية الآن بسبب عدم تقدير المعلم والتقليل دائما من شأنه بالرغم من أنها من أسمى المهن على الأرض.
- تفعيل دور الإعلام في الوسط المدرسي لتحسين الأداء التربوي.
- توفير مختصين اجتماعيين ونفسانيين في المؤسسات التربوية لمساعدة الطاقم التربوي على المشاكل المدرسية.

كما يمكن اقتراح بعض الدراسات وهي:

- اجراء دراسة حول عملية التكوين المستمر للأساتذة من حيث المحتوى وفترات التكوين.
- اجراء دراسة حول دور الندوات الداخلية والمحلية ومدى فعاليتها في تحسين الأداء التربوي للأستاذ.

قائمة المصادر

والمراجع

أولا: المصـــــــادر

✓ **القرآن الكريم:**

1. سورة التوبة: الآية 105.

2. سورة النمل: الآية 88.

✓ **صحيح مسلم:**

3. رواه مسلم.

ثانيا: القواميس والمعاجم

4. أبي الفضل جمال الدين منظور: لسان العرب، المجلد الثالث عشر، دار صادر، بيروت، 1982.

5. فاروق فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي: معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا النشر والطباعة، الإسكندرية، 2004.

ثالثا: الكتب

6. إسماعيل شعباني: منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، الجزائر، 2004.

7. أفنان نظير دروزة: النظرية في التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1 ، دس.

8. البادي نواف : الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الآيزو ، دار اليازوري ، الأردن ، 2009 .

9. حامد عبد السلام زهران: علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، 2006.

10. حسن حسين البيلاوي وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

11. حسين عبد الحميد رشوان: في مناهج العلوم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2003.

12. حمدي علي أحمد : مقدمة في علم اجتماع التربية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1995 .

13. خليل عبد الرحمن المعايطة: علم النفس الاجتماعي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2000.

14. الخميسي سلامة: معايير جودة المدرسة الفعالة، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، القصيم، السعودية.

15. دليل مفتش التربية الوطنية للبيداغوجيا: المفتشية العامة للبيداغوجيا، الجزائر، أكتوبر 2012.

16. ربحي مصطفى عليان: مناهج وأساليب البحث العلمي، دار صفاء للنشر والطباعة، عمان، 2000.

17. زين العابدين درويش: علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته، دار الفكر العربي، 1991.

18. سونيا محمد البكري: إدارة الجودة الكلية، الدار الجامعية للنشر، الإسكندرية،2002.

19. شحاته حسن: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة، 1998.

20. عبد الرحمن عيسوي: علم النفس الاجتماعي مع دراسات في الشخصية العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1997.

21. عبد السلام الشيخ: علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي، مصر، 1992.

22. عبد الفتاح محمد دويدار: مناهج البحث في علم النفس، المكتبة الجامعية، ط2، الإسكندرية، 1999.

23. عبد القادر حليمي: مدخل إلى الإحصاء، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994.

24. عدنان يوسف القيوم: علم النفس الاجتماعي: إثراء للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.

25. عليمات صالح ناص: إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، دار الشروق، عمان، 2004.

26. فؤاد البهي السيد، سعد عبد الرحمن: علم النفس الاجتماعي_ رؤية معاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990.

27. اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، وزارة التربية الوطنية، ط2016، الجزائر، 2016.

28. اللجنة الوطنية للمناهج: المرجعية العامة للمناهج، الجزائر، 2016.

29. المتبولي صلاح الدين: التربية ومشكلات المجتمع، دار الوفاء، الإسكندرية، 2003، ص206 .

30. المجاميد شاكر: علم النفس الاجتماعي، مركز يزيد للخدمات الطلابية، الأردن، 2003.

31. مجدي عزيز ابراهيم: مناهج البحث العلمي، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، 1989.

32. محمد حوالة، مصطفى عبد السميع، سهير محمد: إعداد المعلم تنميته وتدريبه، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 2005.

33. محمد دريج: تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الجزائر، 1991

34. محمد صبري فؤاد النمر: التفكير العلمي و التفكير النقدي في بحوث الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2003.

35. محمد عبد الفتاح محمد : إدارة الجودة الشاملة بمنظمات الرعاية الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث،2008.

36. محمد عبد المحسن توفيق: مراقبة الجودة–مدخل إدارة الجودة الشاملة، دار الفكر العربي، ط2، القاهرة، 2002.

37. مصطفى السايح محمد : الجودة–جودة التعليم–إدارة الجودة الشاملة، دار الفكر للنشر، القاهرة، 2006.

38. موريس أنجرس: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004 .

39. نعمت عبد المجيد بن سعود: ضبط الجودة وقياس معدلات الأداء في العملية التعليمية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ليبيا،2001.

40. يحي الأحمدي : قضايا سيكولوجية ، دار الأحمدي للنشر، القاهرة ، 1999.

رابعا: الرسائل الجامعية والدراسات

41. أبا حسين _ محمد بن عبد الله بن عبد الرحمن، اتجاهات منسوبي دوريات الأمن بالرياض نحو العمل الميدان، رسالة ماجستير ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2005.

42. بالعباس فضيلة: الرسوب المدرسي في التعليم المتوسط و الثانوي في بلدية وهران خلال الفترة الدراسية 2006/2005 . 2010/2009 ،شهادة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة السانيا وهران ، 2013.

43. بربري محمد الأمين وبكحيل عبد القادر: أسس تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية، أطروحة ماجستير، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر، دس.

44. بكر سراج بكر بن عياد: إدارة الجودة الشاملة وأهمية تطبيقها على الوحدات الإدارية، أطروحة ماجستير، مكة المكرمة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، 2007.

45. بن شليوة كاملية و شرفي أمال: الجودة كمدخل لتحسين الأداء الإنتاجي في المؤسسات العمومية دراسة حالة مؤسسة مطاحن الواحات الرياض، أطروحة ماجستير، قسم علوم التسيير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ، 2013.

46. بومعراف نسيمة وأحمد سعيدي: انعكاسات الإصلاح التربوي في الجزائر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، أطروحة ماجستير، بسكرة، 2009.

47. توفيق زروقي: النظام التربوي في الجزائر– محاكاة نقدية لواقع التوجيه المدرسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2008 .

48. ريم بنت عبد العزيز بن محمد العلي: تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي، أطروحة الماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، سنة 2007.

49. زين الدين شيخي،بوكرع محمد: الانتقال من نظام إدارة الجودة إيزو 9001 إلى نظام إدارة الجودة الشاملة، أطروحة ماستر، مقياس تدقيق ومراقبة التسيير، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان،2011.

50. علي عبد الهادي عبد الله أحمد : تطوير منهج مبادئ التجارة بالمدارس الثانوية التجارية في ضوء معايير الجودة الشاملة للمنهج وقياس فاعليته، اطروحة ماجستير، مصر، قسم مناهج التعليم والمستويات المعيارية، جامعة عين شمس، 2005.

51. العيهار فلة: دور الجودة في تحقيق الميزة التنافسية، أطروحة ماجستير، قسم إدارة أعمال علوم التسيير، جامعة الجزائر،2005.

52. فيصل بن محمد عمر الطس : آراء المعلمين نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة في تدريس مادة المكتبة والبحث بالمرحلة الثانوية، أطروحة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس في الموارد الاجتماعية، جامعة أم القرى، السعودية، 2009.

53. فيصل عايد محمد ناصر فايز: درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بأداء المعلمين التعليمي من وجهة نظر المديرين، أطروحة الماجستير، قسم الإدارة والقيادة التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الكويت، سنة 2010.

54. محمد بوبقيرة : دور إدارة الجودة الشاملة في الارتقاء بالخدمات الصحية ، أطروحة ماجستير ، قسم التسويق، جامعة سعد دحلب، البليدة ،2006.

55. نسرين محمد عبد الله المحمود: العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة ومجالات إدارة الموارد البشرية وأثرها على الأداء، أطروحة ماجستير ، قسم إدارة أعمال، جامعة اليرموك، الأردن،2004.

56. يزيد قادة: واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية، أطروحة الماجستير، قسم علوم التسيير، جامعة سعيدة، الجزائر، سنة 2012.

خامسا: المجلات والدوريات

57. أحمد بن علي بن مبارك الكعبي: مدى إمكانية تطبيق نظام إدارة الجودة الأيزو 9001 في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان، مجلة البحوث والدراسات الشرعية، العدد 23، عمان 2014/5/8.

58. خالد أحمد الصرايرة، ليلى عساف: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، الأردن، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد الأول، 2008.

59. ذياب موسى، تكوين الاتجاه والمعتقد والرأي العام، بحث مقدم لندوة تكوين رأي عام واقٍ من الجريمة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية مركز الدراسات والبحوث، الرياض ، 2001.

60. غدير الخلف : المناهج و طرق التدريس العامة ، ورقة بحثية الوحدة الأولى ،الأردن، 2005.

سادسا: الملتقيات

61. محمد البشير الغوالي، أحمد علماوي: إدارة الجودة الشاملة مدخل فعال لتحقيق الأداء المتميز في المؤسسة الاقتصادية، ملتقى الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، ورقلة، نوفمبر 2011.

62. بومدين يوسف: إدارة الجودة الشاملة والأداء المتميز، ملتقى الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، ورقلة، نوفمبر 2011.

سابعا: المواقع الاكترونية

63. الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد: تحليل العملية التربوية ،وزارة التربية الوطنية ،الجزائر، بتاريخ 23 ديسمبر 2017 http: //www.onefd.edu.dz

64. رازان صالح: مفهوم العملية التعليمية، مقال تربوي، موقع موضوع، بتاريخ 15جانفي2018م http://mawdoo3.com

65. سالم: تحليل العملية التعليمة التعلمية، مقال تربوي، موقع المربي المتميز، بتاريخ 4 فيفري 2018م ، http://www.educmotamayiz.com/t1965-to

66. مفهوم التعليم المتوسط وأهميته ، بتاريخ 2018/01/08 http://www.stob5.com/263420.html

الملاحـق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي-تبسة-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

ملحق رقم(01): استمارة استبيان بعنوان:

اتجاهات المفتشين نحو جودة العملية التعليمية في التعليم المتوسط

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص علم اجتماع تربية

إعداد الطالبة: **شواف وداد**

إشراف الأستاذ: **خير الدين بوزيان**

تحية طيبة وبعد:

نرجو من سيادتكم التكرم بقراءة العبارات بدقة وإبداء رأيكم فيها بوضع إشارة (X) في الخانة المناسبة، ونحيطكم علما أن هذه البيانات تستخدم لأغراض علمية بحتة.

شاكرين حسن تعاونكم

السنة الجامعية: 2018/2017.

ضع علامة (X) في الخانة المناسبة

البيانات الشخصية.

01- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

02- **العمر :** .....

03- **المؤهل العلمي :** .....

04- **سنوات الخبرة في التدريس :** .....

05- **سنوات الخبرة في التفتيش :** .....

☐ ☐ ☐ ☐

06- **التخصص :** لغة عربية رياضيات فيزياء علوم طبيعية

لغة فرنسية لغة انجليزية تاريخ و جغرافيا تربية بدنية

تربية موسيقية تربية تشكيلية

الرقم	العبارات / الاستجابات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
المحور الأول: جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة طرق التدريس.						
07	يتقيد الأساتذة بالقواعد العامة المقررة في طرق التدريس.					
08	يقوم الأستاذ بالتخطيط المحكم للدرس.					
09	يركز الأستاذ على موضوع درسه وعدم الاستطراد في مواضيع جانبية.					
10	يهيئ الأستاذ المتعلمين ويجذب انتباههم للدرس.					
11	يراعي الأستاذ الفروقات الفردية للمتعلمين.					
12	يهتم الأستاذ بأسلوب الإلقاء.					
13	يعتمد الأستاذ على أسلوب المحاورة والمناظرة.					
14	يهتم الأستاذ بالممارسة والتطبيق.					
15	يعتمد الأستاذ على المنهج العلمي في طريقة التدريس.					
المحور الثاني:جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة المنهج.						
الرقم	**العبارات / الاستجابات**	**أوافق بشدة**	**أوافق**	**محايد**	**لا أوافق**	**لا أوافق بشدة**
16	تتبنى المناهج التعليمية الحاجات الاجتماعية للمجتمع .					
17	تتسم المناهج التعليمية المعتمدة بالمرونة وإمكانية تعديلها.					
18	يتم التجريب الميداني للمناهج الدراسية قبل الشروع في تعميمها.					
19	إن التزام الأستاذ بما تتضمنه المناهج المعتمدة وزاريا يرفع من جودة العملية التعليمية.					
20	يخضع الأساتذة إلى دورات تكوينية فيما يخص المناهج المطورة.					
21	إن بناء المناهج وإعدادها يراعي الفروقات الفردية بين الأساتذة.					
22	يدمج المتعلمين في بناء المناهج التعليمية وإعدادها.					
المحور الثالث : جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة الوسائل التعليمية.						
الرقم	**العبارات / الاستجابات**	**أوافق بشدة**	**أوافق**	**محايد**	**لا أوافق**	**لا أوافق بشدة**
23	تتوفر المتوسطات على الوسائل بما يتوافق مع البرامج التعليمية.					
24	يختار الأستاذ الوسائل التعليمية المعتمدة وفق معايير تعليمية.					
25	تلائم الوسائل التعليمية المعتمدة للمحيط السوسيو ثقافي للمتعلم.					
26	يختار الأستاذ الوسائل التعليمية التي تتناسب مع التطور العلمي والتكنولوجي.					
27	يرتبط اختيار الوسيلة التعليمية بخصائص الفئة المستهدفة.					
28	يستخدم الأستاذ وسائل تعليمية غير صالحة تقنيا.					

29	يختيار الأستاذ الوقت المناسب لاستخدام الوسيلة التعليمية.					
30	يتحاشى الأستاذ استخدام نوع واحد من الوسائل التعليمية.					
31	توافق الوسيلة مع طريقة التدريس يضمن تحقيق جودة المخرجات التعليمية.					

ملحق رقم (04): خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لانجاز بحث

ملحق القرار رقم: 933 المؤرخ في: 28 جويلية 2016

الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

مؤسسة التعليم العالي:

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لانجاز بحث

أنا الممضي أدناه،

السيد: حمو احمد وجاد الصفة: طالب، أستاذ باحث، باحث دائم: .....

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 102132681 والصادرة بتاريخ 2016/12/21

المسجل بكلية العلوم الإجتماعية والعلوم الإسلامية قسم العلوم الاجتماعية

و المكلف بإنجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج ، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير ، أطروحة دكتوراه)، عنوانها: واقع جاهزية المعلمين نحو جودة التعليم في المدارس الابتدائية في ولاية المسيلة

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 2018/05/03

إمضاء المعني

ملحق رقم (03): اذن بالطبع

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة تبسة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

إذن بالطبـــع

أنا الموقع أسفله الأستاذ(ة):.....

المشرف على مذكرة تخرج الليسانس / ماستر المعنونة ب:

.....

تخصص:.....

من إعداد الطالب (ة): .....

اشهد بان المذكرة تستوفي كل الشروط العلمية والمنهجية والقانونية التي تؤهلها آن تصبح قابلة للمناقشة ،وعليه امضي هذا الإقرار والإذن بالطبع

في: 2018/04/29

إمضاء الأستاذ المشرف

ملخص الدراسة

الملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المفتشين نحو جودة العملية التعليمية وفق متغير جودة المناهج وجودة طرق التدريس وكذلك وفق جودة الوسائل التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط، وبالتحديد حاولت الدراسة الاجابة على السؤال الرئيسي التالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات المفتشين نحو جودة العملية التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط؟ وللإجابة على ذلك تم وضع ثلاثة فرضيات فرعية على النحو التالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات المفتشين في مرحلة التعليم المتوسط نحو جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة طرق التدريس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات المفتشين في مرحلة التعليم المتوسط نحو جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة المنهج.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات المفتشين في مرحلة التعليم المتوسط نحو جودة العملية التعليمية وفقا لمتغير جودة الوسائل التعليمية.

ولاختبار صحة هذه الفرضيات تم الاعتماد على المنهج الوصفي الذي ساعد على وصف مجتمع الدراسة المقدر بـ 21 مفتش، كما تم الاعتماد على أداة جمع البيانات (استمارة الاستبيان) والمكونة من 26 سؤالا موزعة على ثلاثة مجالات إضافة إلى البيانات العامة المتعلقة بالمبحوث وكانت مصممة وفق مقياس ليكرت الخماسي، وبعد جمع البيانات تم معالجتها بواسطة برنامج (SPSS)، من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار الفرضيات عن طريق حساب كاي تربيع وكاي الجدولية والمحسوبة تم التوصل إلى اثبات صحة الفرضيات الفرعية الثلاثة على النحو التالي:

- كانت اتجاهات المفتشين ايجابية نحو جودة العملية التعليمية وفق متغير جودة طرق التدريس.
- كانت اتجاهات المفتشين ايجابية نحو جودة العملية التعليمية وفق متغير جودة المناهج التعليمية.
- كانت اتجاهات المفتشين ايجابية نحو جودة العملية التعليمية وفق متغير جودة الوسائل التعليمية.

وكنتيجة عامة لهذه الدراسة، كانت اتجاهات المفتشين ايجابية نحو جودة العملية التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط.

وللإشارة فقد تضمنت هذه الدراسة خمسة فصول كانت على النحو التالي:

الفصل الأول تضمن اشكالية الدراسة وإبراز أهداف وأسباب اختيار الموضوع وأهمية الموضوع، وتحديد أهم مفاهيم الدراسة، وعرض بعض الدراسات السابقة، أما الفصل الثاني فكان عبارة عن تأصيل نظري للدراسة، والفصل الثالث تم التطرق فيه إلى الإجراءات المنهجية للدراسة وقد تضمن منهج ومجالات الدراسة، بما في ذلك تحديد مجتمع الدراسة، بالإضافة إلى أدوات جمع البيانات التي تم استخدامها في الدراسة، في حين تناول الفصل الرابع عرضا وتحليلا للمعطيات الميدانية بعد تفريغها، إضافة إلى تفسير الفرضيات ومناقشة النتائج العامة للدراسة في الفصل الخامس.

الكلمات المفتاحية:

أهم المصطلحات التي تم اعتمادها في هذه الدراسة هي: الجودة، العملية التعليمية، جودة العملية التعليمية، طرق التدريس المعتمدة، المناهج التعليمية، الوسائل التعليمية، التعليم المتوسط، الاتجاه.

Résumé: Cette étude visait à identifier les attitudes des inspecteurs à la qualité du processus éducatif en fonction de la qualité des programmes variables et la qualité des méthodes d'enseignement, ainsi que conformément à la qualité des aides à l'enseignement dans l'éducation moyenne, et plus particulièrement l'étude a tenté de répondre à la principale question suivante: Y at-il des différences statistiquement significatives au niveau de 0,05 Entre les attitudes des inspecteurs vis-à-vis de la qualité du processus éducatif au collège? Pour répondre à cela, trois sous-hypothèses ont été développées comme suit:

- Il n'y avait pas de différences statistiquement significatives au niveau de signification de 0,05 entre les tendances des inspecteurs dans la phase intermédiaire vers la qualité du processus éducatif selon la qualité variable des méthodes d'enseignement.
- Il n'y avait pas de différences statistiquement significatives au niveau de signification 0.05 entre les tendances des inspecteurs dans la phase intermédiaire vers la qualité du processus éducatif en fonction de la qualité variable du programme.
- Il n'y avait pas de différences statistiquement significatives au niveau de signification de 0,05 entre les tendances des inspecteurs dans la phase

intermédiaire vers la qualité du processus éducatif en fonction de la qualité variable des aides pédagogiques.

Pour tester la validité de ces hypothèses se sont fiés sur l'approche descriptive qui a permis de décrire la population étudiée estimée à 21 inspecteurs, comme cela a été reposant sur l'outil de collecte de données (formulaire de questionnaire), composé de 26 questions réparties sur trois zones en plus des données générales sur Balambhot ont été conçues en fonction de l'échelle de Likert les cinq ans, après la collecte des données ont été traitées par le programme (SPSS), en calculant la moyenne arithmétique, les hypothèses d'écart et test standard par Kai Kai et compte équerrage TABELLES calculé a été atteint pour prouver la validité des trois sous-hypothèses comme suit:

Les attitudes des inspecteurs étaient positives quant à la qualité du processus éducatif selon la qualité des méthodes d'enseignement.

Les attitudes des inspecteurs étaient positives quant à la qualité du processus éducatif en fonction de la qualité du programme.

Les attitudes des inspecteurs étaient positives quant à la qualité du processus éducatif en fonction de la qualité des moyens éducatifs.

Comme résultat général de cette étude, les attitudes des inspecteurs étaient positives quant à la qualité du processus éducatif dans le collège.

L'étude comprenait cinq chapitres qui étaient les suivants:

Le deuxième chapitre était une base théorique pour l'étude, le troisième chapitre traitait des procédures méthodologiques de l'étude, y compris le programme d'études et les domaines d'études, y compris l'étude de l'étude. Le quatrième chapitre présente une analyse et une analyse des données de terrain après la sortie, ainsi que l'interprétation des hypothèses et la discussion des résultats généraux de l'étude au chapitre 5.

les mots clés:

Les termes les plus importants adoptés dans cette étude sont: la qualité, le processus éducatif, la qualité du processus éducatif, les méthodes d'enseignement

approuvées, les programmes d'enseignement, les aides pédagogiques, l'enseignement intermédiaire, la direction.