وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أحمد دراية – ولاية أدرار–

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية

قسم العلوم الإجتماعية

المقاربة بالكفاءات في ظل ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية

(دراسة ميدانية بثانويات شروين- طلمين – اولاد عيسى)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالب:

سليمان احمد

اشراف الأستاذ الدكتور:

بن خالد عبد الكريم

الموسم الجامعي:2022/2021

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

People's Democratic Republic of Algeria

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة أحمد دراية- أدرار

المكتبة المركزية

خلية البحث الببليوغرافي

Ministry of Higher Education and Scientific Research

University Ahmed Draia of Adrar

The central library

شهادة الترخيص بالإيداع

انا الأستاذ(ة) : د.بن خالد عبد الكريم

المشرف مذكرة الماستر الموسومة بـ : المقاربة بالكفاءات في ظل ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية - دراسة ميدانية بثانويات شروين - طامين - اولاد عيسى

من إنجاز الطالب(ة): سليمان أحمد

و الطالب(ة): ــــــــــــــــــــــــ

كلية : العلوم الاجتماعية والانسانية والعلوم الاسلامية

القسم : العلوم الاجتماعية

التخصص: علم النفس المدرسي

تاريخ تقييم / مناقشة: 2022/06/12

أشهد ان الطلبة قد قاموا بالتعديلات والتصحيحات المطلوبة من طرف لجنة التقييم / المناقشة، وان المطابقة بين النسخة الورقية والإلكترونية استوفت جميع شروطها.

ويمكن إيداع النسخ الورقية (02) والإلكترونية (PDF).

- امضاء المشرف:

ادرار في: 2022/06/12

مساعد رئيس القسم:

مساعد رئيس قسم العلوم الإجتماعية
مكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي
أ. أم الخير عائشة

ملاحظة :لاتقبل أي شهادة بدون التوقيع والمصادقة.

اهـــــــــــــــــــداء

بعد العناء الطويل والجهد الجهيد اهدي ثمرة عملي الى اعز ما املك في الوجود والذين تحملا الصعاب والمشاق من اجل نيل المقام ، حيث كانا لي المرشد والموجه الدؤوب ومهدا لي الطريق من اجل نيل المقصد واكون فارسا في تبوء مراتب العلم . ابي وامي الكريمين حفظهما الله ورعاهما

الى كواكب أسرتي صلاح الين وأسامة والى مرآة الحياة الزوجة الكريمة

الى جميع اخواتي وأخواتي وأزواجهم

الى جميع الأصدقاء والزوملاء دون استثناء

الى رفقاء الدرب وكل من تربطني بهم علاقة مودة

الى جميع شيوخي في المدارس القرانية والتربوية والجامعات حفظهم الله ورعاهم

* احمـد سليـمان *

كلمـــة شكـــــر

الحمد لله والشكر لله الذي ألهمني العلم وأعانني على انجاز هذا العمل

اتقدم بالشكر الجزيل الى استاذي الكريم الذي قدم لي كل التوجيهات والنصائح

المنهجية والمعرفية والعلمية لانجاز هذا البحث المتواضع الأستاذ الدكتور

بن خالد عبد الكريم وفقه الله وسدد خطاه .

إلى الأساتذة الكرام : بوزيد علي ، شيحان فاطمة الزهراء

بوفارس عبدالرحمان ' الرحماني محمد .

الى جميع مدراء ثانوية دنقارة حمو شروين - احمد النوي اولاد عيسى

– الزاوي الفرعة طلمين

***احمـــــد سليـــمان ***

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة التي بين أيدي والتي جاءت بعنوان : المقاربة بالكفاءات في ظل ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية ، إلى معرفة ما مدى اعتماد نظام تدريس المقاربة بالكفاءات في ظل ثاقفة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية المستوى الثانوي .

تم تطبيق ميدان الدراسة في ثانوية المجاهد دنقارة حمو شروين ، وثانوية احمد النوي اولاد عيبسى ، وثانوية الزاوي الفرعة طلمين ، واتبعت في انجاز البحث المنهج الوصفي وقد تم قياس اعتماد اسلوب المقاربة بالكفاءات في ظل ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية بواسطة استبيان اعد خصيصا للدراسة والذي تكون من محاور اشتقت من الخلفية النظرية للدراسة وكذا الدراسة الاستطلاعية.

كما نجد أن المنهج الوصفي يلاءم مثل هذه الدراسة من اجل وصف وتوضيح الدور الذي يلعبه اسلوب المقاربة بالكفاءات والذي ينعكس على ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية ، حيث توصلت الدراسة من خلال البحث الميداني إلى عدم تحقق أي من الفرضيات التالية:

- نتوقع مستوى المقاربة بالكفاءات متوسط لدى افراد العينة
- نتوقع مستوى الجودة مرتفع لدى افراد العينة .
- توجد علاقة دالة احصائيا ابن النقاربة بالكفاءات وبين ثقافة الجودة في الموسسات التعليمية .

كما أنها تعتبر مرحلة تحضيرية تساعد على تكوين الجانب الايجابي في تمكين التلميذ من اكتساب المهارات والمعارف وتنمية قدراته العقلية والمعرفية على الحفظ والتركيز والتفوق في المستوى التعليمي.

فهرس محتويات البحث:

المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	
الإهداء	
الإهداء	
الملخص	
فهرس المحتويات	
المقدمة	ا
الفصل الأول– تقديم البحث –	
تقديم البحث	01
تمهيد	02
اشكالية البحث	02
الفرضيات	03
التعاريف الاجرائية	04
دواعي اختيار البحث	04
اهداف البحث	05
الفصل الثاني– المقاربة بالكفاءات –	
تمهيد.	07
1– نعريف المصطلحات	07
2– ظهور مصطلح الكفاءاة	09
3 – الكفاءاة في اللسانيات الحديثة	10
4– المقاربات التي سبقت المقاربة بالكفاءات في التعليم في الجزائر	11
5– معنى المقاربة بالكفاءة	14

6- الاصول النظرية لمقاربة بالكفاءة	17
مبادئ المقاربة بالكفاءات	18
مميزات المتعلم في المقاربة بالكفاءات	20
10- مزايا المقاربة بالكفاءات	20
11- خصائص الكفاءة	22
12- انواع الكفاءة	23
13- استراتيجيات التعليم بالمقارب بالكفااءات	25
الفصل الثالث- ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية -	
1- تمهيد	32
2- تعاريف الثقافة وثقافة الجودة الشاملة	32
3- تاريخ الجودة وثقافة الجودة الشاملة	34
4- انواع ومبادئ ثقافة الجودة الشاملة	35
5- خصائص ثقافة الجودة الشاملة	37
6- عناصر ثقافة الجودة الشاملة	37
7- وظائف ادارة الجودة الشاملة	39
8- طرق تحسين ادارة ثقافة الجودة الشاماة	41
ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية	42
خطوات تصنيف ثقافة الجودة الشاملة في التعليم	43
12- لمادا نالجودة الشاملة	46
13- فوائد تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية	46
14- اهداف ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية	46
15- صعولات ومعوقات تطبيق ثقافة الجودة الشاملة في المدارس	48
16- خلاصة الفصل	49
الفصل الرابع	

واقع المقاربة بالكفاءات في ظل ثقافة الجودة الشاملة في المدرسة الجزائرية	
1- تمهيد	51
2- واقع المقاربة بالكفاءات في ظل ثقافة الجودة الشاملة في المدرسة الجزائرية	52
3- دواعي تبني المقاربة بالكفاءة داخل النظام التربوي في ظل تطور ثقافة الجودة الشاملة	53
4- المقاربة باكفاءة والممارسات البداغوجية في ظل ثقافة الجودة الشاملة	55
5- اهم الصعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءة في ظل ثقافة الجودة الشاملة	57
6- خلاصة	59
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس – الإطار المنهجي للدراسة الميدانية–	67
تمهيد	68
أولا: الدراسة الاستطلاعية	68
الهدف من الدراسة الاستطلاعية	68
الإطار الزماني والمكاني للدراسة	69
الإجراءات المنهجية والدراسة الاستطلاعية	**69**
مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية	69
وصف أدوات الدراسة الاستطلاعية	69
الخطوات المنهجية المتبعة لبناء أدوات القياس في البحث	70
أدوات الدراسة الاستطلاعية	71
خصائص السيكومترية للمقياس	71
الدراسة الأساسية	78
المنهج المتبع في البحث	78
الاطار الزماني والمكاني للدراسة الاساسية	78

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	81
الفصل السادس – عرض ومناقشة النتائج–	85
خاتمة	88
اقتراحات وتوصيات	89
قائمة المصادر والمراجع	90
الملاحـــــــق	93

مقـــــــدمة :

يعتبر العالم الذي نعيش فيه اليوم عالما متطورا باستمرار، و ذلك في جميع الميادين ولعل اهمها الفكرية و العلمية و الثقافية ، ومع تطوره تواجه المجتمعات مشكلات و تحديات جديدة تفرض عليها ضرورة التغيير على مختلف الأصعدة ، ومن بينها النظام التربوي ، وذلك ليس من اجل مسايرة التحولات الحاصلة في العالم و التكيف معها و حسب ، بل لاستشراف المستقبل ايضا .
و الأولى بالتطور هو قطاع التربية والتعليم ، لأنه مجال يتعلق بالفرد الذي يعتبر الثروة و الركيزة الأساسية لكل تأسيس عقلاني و سليم لبناء مجتمع المعرفة الذي أصبح سمة العصر .لذا ينبغي إعداد المتعلم للتفاعل و التكيف مع المجتمع و المساهمة في تطويره .

و في هذا السياق تبنت المدرسة الجزائرية مناهج جديدة لأنها مطالبة بتغيير طرق عملها ونسق إداراتها خاصة و أن البرامج المطبقة في مؤسستنا يعود الى تصميم أهدافها و تحديد محتوياتها الى عقود خلت بذلك لا تواكب التقدم العلمي و المعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام و الاتصال .و هذا ما يؤكد مقتطف من خطاب رئيس الجمهورية السابق السيد عبد العزيز بوتفليقة بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية "إن الإصلاح الذي نشرع فيه اليوم ، يتمثل في عمل طويل النفس ، فهو كعملية بذر في أرض خصبة يقوم بها الأجداد للأجيال . إنها عملية متواصلة ، و جهد دائم مواكبة التطور المستمر لمجتمعنا و للعالم من حولنا ".(مجلة المربي ماي 2004،ص8).

إن الإصلاح التربوي يهدف الى تكوين مقدرات علمية و تقنية موثوق بها ، بحيث لا يقتصر التعليم على تدريس محتويات معرفية و مهارات مختلفة للمتعلمين فحسب ، بل يسعى الى إكسابهم كفاءات يتمكنون من توظيفها في ممارساتهم الدراسية و الاجتماعية و المهنية ، و هذا كله يستدعي تكوينا معمقا لكل المنشغلين بمجال التربية من مدرسين و مديرين و مفتشين ، و باحثين ، مع تكثيف اللقاءات التربوية الأكاديمية من أجل بلورة محتويا ت و مفاهيم و غايات الإصلاح التربوي.

و لعل المدرسة الجزائرية أدركت أهمية تحسين نوعية التعليم الذي تقدمه من خلال العملية التعليمية ، ويتجلى ذلك من خلال الأهمية المعطاة لجانب التقويم التربوي ضمن أخر الإصلاحات التي شرعت في تطبيقها ابتداء من الموسم الدراسي 2003-2004، و التي تم من خلالها تبني بيداغوجيا جديدة تنتظم حول المقاربة بالكفاءات التي شكلت روحها، بحيث تمثل هذه المقاربة حسب المشرفين علي التعليم جواب المدرسة الملائم لمواجهة انفجار و تضخم المعارف و كذا التطور التكنولوجي ،او ما يسمى ثقافة الجودة الشاملة و عالم الإنتاج من ناحية و حلا لمعضلة تنوع التلاميذ و اختلاف ملامحهم العرفانية من ناحية أخرى

وهذا التصور الجديد الذي يتمثل في المقاربة بالكفاءات يهدف الى تفعيل الفعل التربوي بناء على منطق التعلم الذي يولي أهمية قصوى لإدماج المعارف و اكتساب الكفاءات ، مما يمكن المتعلم من تحقيق حاجاته من جهة و التفاعل مع مجتمعه من جهة أخرى ، أي أصبح الاهتمام منصبا على تكوين التلاميذ و اكتسابهم الكفاءات الضرورية التي تسمح لهم بالتكيف مع محيطهم الاجتماعي و الاقتصادي و الثقافي، و كذلك التكيف مع مختلف المستجدات الداخلية والخارجية .

و يأتي اعتماد المقاربة بالكفاءات في الأنظمة التربوية نتيجة للتحولات الحالية المرتكزة أساسا على المردود ، والانتقال من فكرة العلم من اجل العلم ، الى العلم من اجل المنفعة و نظرا ايضا لاتساع رقعة العلوم و تجددها المستمر في ظل ثقافة الجودة الشاملة ،

فالمقاربة بالكفاءات هي عبارة عن توجع بيداغوجي، حيث يقترح تعليما اندماجيا بالدرجة الأولى ، وتمنح فيه أهمية خاصة للبعد المتعلق بدلالة و معنى ما تم تعلمه ، فبالنسبة للتلميذ، لا يتمثل الأمر في تعلمه لجملة من المعارف سرعان ما يتم نسيانها ، وإنما يتعلق الأمر باكتساب كفاءات مستدامة ،تشكل حلولا لوضعيات مشكل تتعقد تدريجيا ، و تتحول بذلك الى أدوات أساسية تمكن الأفراد من الاستعمال المتنوع لمكتسباتهم الدراسية في حياتهم الشخصية والاجتماعية ،

و من خلال ما سبق جاء ت هذه الدراسة ، أو جاء هذا البحث لمعرفة المزيد عن المقاربة بالكفاءات في ظل ثقافة الجودة الشاملة ، ومن هذا المنطلق تاتي اهمية تقديم هذا البحث كمبتدأ في علم النفس المدرسي وقد قمت بدراسة هذا الموضوع بطريقة منهجية تضمنت مايلي :

الفصل الأول وهو تقديم البحث ويعالج المنهجية العامة للبحث والتي تعرضت لعدة تعديلات بعد الشروع في العمل الميداني ' ويحتوي على العناصر الأساسية: مشكلة البحث ' فرضياته' التعاريف الإجرائية لمتغيرات البحث'أسباب الاختيار ' والهدف من البحث .

الفصل الثاني: تطرقنا فيه الى تعريفات المقاربة بالكفاءات ، والكفاءة في اللسانيات الحديثة ؟ و الأصول النظرية لها ؟ ومميزات و مبادئ و خصائص ومزايا التعليم بالمقاربة بالكفاءات ؟.

أما الفصل الثالث : فهو يشمل مفهوم ثقافة الجودة الشاملة ؟من ناحية تاريخها و الأنواع ، والخصائص و عناصرها ؟. وزيادة على ذلك كل ما يشملها من اتجاهات و مفاهيم متعلقة بها وبالأنظمة الجودة الشاملة ،

وفي ما يخص الفصل الرابع : فهو يخص واقع المقاربة بالكفاءات في ظل نظام ثقافة الجودة الشاملة في المدرسة الجزائرية بالإضافة تناولنا ايضا المقاربات التي سبقت المقاربة بالكفاءات في المدارس الجزائرية ، وواقعها في ظل وجودة ثقافة الجودة الشاملة .وأيضا دواعي تبني المدرسة الجزائرية المقاربة بالكفاءات ، والممارسات البيداغوجية في ظل ثقافة الجودة الشاملة .ونهايتا أهم الصعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل ثقافة الجودة الشاملة في الجزائر، و الصعوبات التي يواجها المعلم في ذلك .
والفصل الرابع مخصص للإجراءات المنهجية للدراسة الميدنية والخامس خاص بتحليل ومناقشة النتائج.

وبالرغم من الأعمال والبحوث المقدمة في هذا المجال إلا أنها لا تزال ضئيلة وغير كافية خاصة ما يتعلق بالمقاربة بالكفاءات في ظل ثقافة الجودة الشاملة .

الفصـــــــل الاول تقديـــــــم البحث

الفصل الأول : تقديم البحث

تمهيد :

في ظل التغيرات و التطورات التي طرأت على المنظومة التربوية نتيجة من العوامل أهمها مواكبة العصرنة التعليمية وتحديثها، مما نتج عنه استحداث برامج تربوية هادفة جديدة تتماشى ومتطلبات العصر التكنولوجي والعلمي الحديث واستغلال امثل للكفاءات للقدرات والمعارف المهارات العلمية والمعرفية المكتسبة للإفراد وتعليمها للجيل الحالي ' مما يزيد من التطور المعرفي والتكنولوجي والثقافي ويسهم بشكل فعال في نظام ثقافة الإفراد والطلاب على مستوى المؤسسات التعليمية وهذا ما تسعى إليه المنظومة التربوية الوطنية بغرض تقليص التكاليف المادية والمعنوية للمدرسين ' والحصول على نتائج جيدة للمتمدرسين ' وهذا لا يتاتى إلا باعتماد نظام وأسلوب تدريسي فعال كنظام المقاربة بالكفاءات مع مراعاة نظام ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية

لذا اصبح لزاما علينا أن ندرس بنظام المقاربة بالكفاءات والذي يعتبر اروع النماذج التربوية في التدريس والتي ظهرت حديثا عند الاروبين والامريكين وحتى الصنيين واليابانيين .

وهذا بطبيعة الحال في مجال التدريس ' ولكن حتى يتم التحكم في هذا النموج لابد أن نراعي تكامل العديد من العوامل على راسها قابلية المؤسسة التربوية للتدريس بهذا النموذج أي التحكم فيه من الاساتذة ' وجود برامج خصيصة لهذا النموذج ' قابلية الطلاب للتكيف مع هذ النموذج ، ثاثير النموذج على ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسة. ومن هنا يمكن أن نطرح عدة تساؤلات .

اشكالية البحث :

ـ هل يوجد في المؤسسة التربوية الجزائرية برنامج التدريس لمقاربة بالكفاءات .

ـ هل يوجد نسق لنظام ثقافة الجودة الشاملة بالمؤسسة التربوية الجزائرية.

_ هل يمكن أن يكون نموذج المقاربة بالكفاءات تاثير على نظام ثقافة الجودة الشاملة بالمؤسسات التربوية الجزائرية

_ الى أي مدى يمكن الاستفادة من نموذج المقاربة بالكفاءات في ظل ثقافة الجودة في المؤسسات التربوية الجزائرية .

ومن هنا يمكن أن نستخرج الاسئلة الفرعية الاتية :

_ هل نتعمد اسلوب المقاربة بالكفاءات من اجل تحسين نظام ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية الجزائرية.

_ هل مناهج نظام المقاربة بالكفاءات تتماشى ونظام ثقافة الجودة في المؤسسات التربوية الجزائرية .

الفرضيات :

أن أسلوب المقاربة بالكفاءات هو أسلوب يساهم بشكل فعال في تنمية وتطوير وتنوير المهارات الفكرية والمعرفية للطلاب ' ويساهم بشكل اخر في رفع مستوى المؤسسات التربوية في التحصيل العلمي والدراسي ويقلل من اعباء الرسوب والتسرب وهو يساعد أيضا على أبراز القدرات والفرو قات المعرفية والفكرية لدى الطلاب مما يساعد المدرس على معالجتها في حينها ' بل وان نظام المقاربة بالكفاءات موضوع علمي حديث يتطلب منا الاهتمام بدراسته بطريقة علمية موضوعية بحيث نراعي فيه طرقه اسلوبه وتاثيره ونجاعته في التحصيل الدراسي في المؤسسات التربوية ' كما انه يساهم بشكل او باخر في تحسين نظام ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية ' وهل انه يؤدي الغرض الذي وضع من اجله ، ومن هنا يمكن صياغة الفرضيات التالية :

- نتوقع مستوى المقاربة بالكفاءات متوسط لدى افراد العينة .

- نتوقع مستوى الجودة مرتفع لدى افراد العينة .

* توجد ذات علاقة ذات دلالة احصائية بين المقاربة بالكفاءات والجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية .

التعاريف الاجرائية لمتغيرات البحث :

المقاربة : طريقة ايصال وتقريب الفكرة لشخص ما.

الكفاءات: المهارات اوالمعارف المكتسبة لشخص ما.

الثقافة : مكتسبات الفرد المعرفية والعلمية القبلية

الجودة .: هي مجموعة الخصائص او الميزة التي تحدد طبيعة شيء ما.

المقاربة بالكفاءات:

هي ايصال مجموعة من الاساليب والمناهج العلمية مراعاة للمهارت والمعارف المتكسبة للشخص

الجودة الشاملة:

هي الخاصية او الميزة التي يتمتع بها الاسلوب التربوي المتبع في التدريس لموجه للطلبة بغرض تسهيل وتبسيط ايصال المعارف وفهمها واعطاء نتائج افضل.

دواعي اختيار البحث :

و لعل أهم الأسباب التي دفعتني الى اختيار هذا الموضوع محاولة الكشف عن التغير الحاصل في المناهج وكيفية التدريس باعتماد إستراتيجية المقاربة بالكفاءات ، ونسلط الضوء على هذه الإستراتيجية في ظل ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.

أما من الأسباب الأخرى حصري على معرفة الفرق بين الاستراتيجيات التقليدية و إستراتيجية المقاربة بالكفاءات و النتائج المتحصل عليها ، وكيفية تعاملهم مع التطور التكنولوجي الحاصل في العالم .

أهداف البحث :

يهدف البحث الى التعرف على الاطلاع على ميدان البحث النظري والعلمي وخاصة واقع التدريس بنظام المقاربة بالكفاءات داخل المؤسسات التربوية الجزائرية ' ومعرفة واقع ثقافة الجودة في تللك المؤسسات التربوية

– التعرف على المقاربة بالكفاءات و كل ما يخصها ، و تقديم مفهوم ثقافة الجودة الشاملة .في المؤسسات التربوية

– الوقوف على التطبيق المقاربة بالكفاءات الأمثل من قبل المعلمين في ظل العملية التعليمية و البيداغوجية مع مراعاة التطور التكنولوجي في المدارس الجزائرية .

– الوقوف على أهم المصطلحات التي تعتبر مفاتيح للمقاربة بالكفاءات في ظل ثقافة الجودة الشاملة.

– تسليط الضوء على تاثير نظا م المقاربة بالكفاءات على ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية

– اثراء المكتبة ببحث قصير

الفصـــل الثـــاني المقـــاربة بالكفـــاءات

تمهيد :

لقد أصبحت مهمة المنظومة التربوية في جميع دول العالم الاهتمام بمكتسبات التعليم التي تجعل المتعلم قادرا على مواجهة مختلف مواقف الحياة ، وتعد مقاربة التدريس بالكفاءات أحد أبرز الإصلاحات التي عرفتها منظومتا التربوية ، فهي تترجم أهمية العناية بمنطق التعلم المركز على المتعلم في حد ذاته، من حيث أدائه وردود أفعاله إزاء الوضعيات المشكلة في مقابل منطق التعليم الذي يركز على المعارف التي ينبغي إكسابها للمتعلمين ،إنه تدريس يستهدف تأهيل و تكوين المتعلم للانخراط في الواقع و التسلح بمعرفة منظمة تسمح له بالتصرف الفعال أمام وضعيات مختلفة ومتنوعة .

فان التدريس بمقاربة الكفاءات في ظل التطور الحاصل في العالم ، فان علينا تكوين متعلمين أكفاء قادرين على مسايرة التقدم التكنولوجي و العلمي الذي انفجر بوثيرة سريعة جعل الهوة بين الدول المتقدمة و الدول النامية تتعمق ، وإذا كان التدريس بالمقاربة بالكفاءات قد أصبح غاية لا رجعة فيها لسعي الى بلوغها و حقيقة ينبغي التعامل معها لتحسين الممارسة البيداغوجية و المرودية الدراسية الفردية والجماعية ، سواء على مستوى القسم الدراسي أو على صعيد المؤسسة التعليمية حيث يكمن محتواها اعتماد المتعلم على نفس بدرجة أولى لكسب المعارف و تحصيلها في ظل وجودة طرق عدة للوصول إليها في ظل وجود ثقافة الجودة الشاملة وأثرها على ذلك .

ومن خلال هذا الفصل ستكون لنا دراسة عن التدريس بمقاربة بالكفاءات في ظل ثقافة الجودة الشاملة بداية بالمقاربة بالكفاءات ،من حيث التعاريف و النظريات و المبادئ ، وصول الى توضيح كل غموض في الموضوع .

أ)– **تعريف المصطلحات:**

1 ـ تعريف المقاربة

– **لغة** : من قرب قربا و قربانا أي دنا فهو قريب .

– اصطلاحا : الانطلاق في مشروع ما ،أو حل أو بلوغ غاية معينة .وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي ، وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم ،و بمعنى أخر هي مجموعة التصورات و المبادئ والاستراتيجيات التي سيتم من خلالها تصور منهاج دراسي و تخطيطه و تقديمه .

2- تعريف الكفاءة:

أ– لغة : جاء في لسان العرب "الكفء النظير و كذا الكفء و الكفء ،على فعل و فعول ،وتكافأ الشيئان تماثلا ،وكافأه مكافأة و كفاءة، والاسم الكفاءة و الكفاءة ...." وفي أساس البلاغة أكفأت لق أي جعلت لق كفؤا،

ب- اصطلاحا:

وهي تعني التصرف إزاء وضعية مشكلة بفاعلية ،استنادا الى قدرات استمدت من تقاطع معارف و مهارات وخبرات تراكمية . عموما فإن الكفاءة بهذا ، ليست هي القدرة فحسب ، ولا المهارة فحسب و لا المعرفة ولكنها تشملها جميعها مع الانجاز الفاعلية . هذا يتعلق بالكفاءة من حيث المفهوم ،أما المتعلم فنقصد بكفاءة قدرته على تجنيد (تعبئة) مختلف المعارف و القدرات و إدماجها و توظيفها في مواجهة وضعية ما ، وعلى غرار تنظيم عملية التعلم بالنسبة للمدرس ونلاحظ كفاءته عندئذ على سبيل المثال في اللغة ، الرياضيات ، العلوم كأن يكتب نصا ذا مغزى و يبلغه للآخرين ، ولا يكتفي برص الكلمات (هني خير الدين 2005 ص 30)..

– ولقد جاء في معجم علوم التربية ماصه ، الكفاءة هي جملة الإمكانيات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في التعلم ،أو في أداء مهام مختلفة .

– و في الدليل المنهجي لتقويم التربوي لوزارة التربية الجزائرية "الكفاءة هي قدرة الفرد على أن ينتقي بنفسه من سجل معارفه و مهاراته ماهر وجيه وضروري منها لحل مشكلة معقدة أو فئة من المشكلات ".(حديدان صبرينة ص 23)

– ويرى ليفي لوبوايي أن الكفاءة نعبر عنها "بالرصيد السلوكي للفرد و الذي يجعله فعالا في وضعية معينة ".

– و يرى ايضا بيرينو (1999)،أن الكفاءة تعني تجنيد ودمج و تنظيم الموارد المعرفية و الوجدانية ، لمواجهة هائلة من الوضعيات وتكون هذه المجابهة دوما في وضعية واقعية ذات مغرى ، ومن أجل نشاط ذي فاعلية .

– تعريف أوبار :(1998).

يميز بين الكفاءة الفردية و الكفاءات الجماعية ، حيث يرى أن الكفاءة الفردية تعتبر مجموعة من المعارف و المعارف العملية ، والتي يوظفها الفرد من اجل تحقيق مهمة ما ، أما على مستوى الجماعة يضاف الى ما سبق البعد الوجودي للمعارف ، أي كيف نعيش في جماعة أو كيف نعمل معا

ومن نستخلصه من التعاريف المذكورة سابقا :

أن ممارسة الكفاءة تتطلب دمج الفرد قدرات من المجال العقلي المعرفي و المجال الوجداني و المجال النفسي حركي في الوقت ذاته .(العطوي اسيا 2010ص 15)

ت– ظهور مصطلح الكفاءة :

لقد كان عالم اللسانيات المشهور تشو مسكي ،سابقا الى استخدام مصطلح الكفاءة ، وسماها الكفاءة اللسانية ، وتعني عنده الإمكانات البيولوجية الخاصة بالصنف البشري ، والتي تتكون من مجموع القواعد (المعارف النحوية)، والتي تسمح للأفراد بتوليد عدد لانهائي من الانتاجات اللغوية (الادعاءات).

أما من حيث هي مصطلح تعليمي ، فقد ظهرت أول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري ثم التكوين المهني ، و يمكن اعتبار بداية سنة 1960م مرحلة حاسمة لدخول بيداغوجيا الكفاءات في النظام الأمريكي بغرض تحسين مردود التلاميذ الدراسي . وفي سنة 1980أضيف البعد الإنساني الى بيداغوجيا الكفاءات و في 1999م اعتمدت هذه

المقاربة في منطقة الكيبك ، في كل من التعليم المهني و التعليميين الابتدائي و الثانوي ، وكان الغرض منها السعي الى تنمية المهارات و القدرات المعقدة و تطبيق مبادئ العلوم المعرفية (عبدالرحمان التومي 2008ص 18).

ج – الكفاءة في اللسانيات الحديثة :

ميز سوسير بين ثنائية اللغة و الكلام ، فاللغة اجتماعية و ليست عملا للمتكلم ، بل إنتاج مثله بطريقة مجهولة ، أما الكلام فهو فردي ، وهو الجانب الأدائي التنفيذي الذي ينتجه الفرد ، وقد التقى تشو مسكي في مفهومه للكفاءة و الأداء مع دو سوسير في مفهومه للغة والكلام ، وبخاصة لدى التحول من المستوى الثابت في اللغة الى المستوى المتحرك منها ، فعرفت اللغة عنده بالكفاية و هي معرفة المتكلم بلغته و الكلام بالأداء و الانجاز الكلامي . وهو ما ينتج عن هذه المعرفة من كلام متحقق في مواقف ملموسة ، ونجد" الموسى " قد أعطى الكفاءة بعدا تمثليا في تحقيق الوظيفة الاتصالية للغة ، ولم يكتفي بذلك بل بين الدواعي و الآليات الكفيلة لتحقيق أبعاد الكفاءة المنشودة على المستوى الفردي و المستوى الجماعي و عرض لشرح مفهومها وتطبيقاتها في اللسانيات التربوية ، واليات توظيفها ، وذكر الموسى كذلك أن أبنية المعيار تنحصر في أبعاد خمسة هي :

أ) البعد الأول : الاستفادة من علم اللسان الحديث ، وذلك بالنظر الى اللغة من حيث هي نظام يتألف من مستويات متكاملة مترابطة ترابطا عضويا .

ب) البعد الثاني : الاستفادة من علم اللسان التربوي ، وذلك بالنظر الى اللغة من حيث هي أداة للتواصل.

ج) البعد الثالث : المطلب المنهجي الذي يقوم على حفز المتعلم على طلب المعرفة من مصادرها المختلفة .

د) البعد الرابع: المطلب التطبيقي الذي يقوم على توظيف الحصيلة اللغوية في مسائل تقتضي فطانة عقلية خاصة .(سي يوسف صبرينة 2012 ص 31)

هـ) البعد الخامس : استثمار الإمكانات الكامنة لدى بعض المتعلمين ذوي الملكات الإبداعية الإنشائية . وبذلك تمكن الموسى بطريقة وظيفية أن يخرج الكفاءة من إطارها الذهني الى الواقع الأدائي .

3- المقاربات التي سبقت المقاربة بالكفاءات في التعليم في الجزائر :

وهنا نستعرض المناهج والطرق التربوية التي تبنتها المنظومة التربوية الجزائرية في فترة سبقت تبنيها لمقاربة بالكفاءات .

- التدريس بالمضامين (المعارف):

تعود جذور هذا المنهج في التدريس الى عصور سالفة حيث أورده ابن خلدون ببعض من التفصيل في حديثه عن طريقة التعليم إذ يقول "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين ، انما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا ، يلقى له مسائل من كل باب ،و يفصل له في شرحها على سبيل الإجمال ، حتى ينتهي الى آخر الفن ثم يرجع به الى الفن ثانية فيرفعه في التلقين ، ويخرج عن الإجمال ".(معامير الأزهر . عيساني عبد المجيد 2001 ص 55)

فالتدريس عن طريق المضامين مقاربة تعليمية تعتمد على خلفيات و مناظر مخالفة تماما للمقاربة التي اعتمدت بعد التأسيس مدارس علم النفس التطبيقي ، الذي تفرع منه علم النفس التعليمي ، وعلم النفس التربوي ، ثم علم النفس الاجتماعي . ومن هنا يمكن لنا تقسيم المقاربة التقليدية (التعليم بالمضامين)الى نموذجين مختلفين و هما :

أ)- المقاربة التقليدية قبل تأسيس مدارس علم النفس :

إن النموذج التعليمي التقليدي قبل مرحلة تأسيس علم النفس ،كان يعتمد على خلفيات فلسفية لا تنسجم مع الخلفيات النظرية التطبيقية التي ظهرت بعد تأسيس مدارس علم النفس ، حيث كان

يرتكز على تصور نظري يغلب عليه الطابع التجريدي و الخيالي (فروض نظرية غير تطبيقية)،في تصور النفس الإنسانية بشكل عام ، وتصور نفس الطفل بشكل خاص .

لقد كانت هذه الفلسفة تصور أفكارها من تزاحمات خيالية ،استوحاها العقل الإنساني من تراكم ثقافي لم يكن خاضعا للتجربة و المشاهدة ، ولا للبحوث و الدراسات الموضوعية التي تقررها المنهج العلمي (مناهج البحث التجريبية) (محمد بن يحيا زكريا 2004 ص43)

لذلك كانوا يعتقدون بأن الطفل صفحة بيضاء ومن ثم وضعوا أنفسهم بديلا عنه ، ليقروا له ما يشؤون من مادة دراسية ، وطرائق تدريس ، وأهداف تعليمية و تربوية ، وقد نتج عن هذا الاعتقاد الخاطئ ما يلي :

-تجريده من عواطفه و ميوله و رغباته و حاجاته و قدراته و مواهبه .

-تجريده من عنصرين هامين في شخصيته و هما :

- المكون النفسي (الحالة الوجدانية).

- المكون الحسي الحركي (المهارات الجسدية).

ولذلك ركزوا الاهتمام في تنشئته على الجانب العقلي فقط .

ومن ثم ظلت المناهج الدراسية (كانت تعرف بالمقرر الدراسي)تركز على تنمية العقل و صقله ،و تربيته بتكديس المعارف النظرية في ذهنه ، وكان يغلب عليه الطابع الآلي في الفهم و التصور و الاسترجاع في كثير من الحالات .(معمرية بشير 2007 ص 77)

لذلك اعتبرت الطريقة التقريرية السردية (الإلقاء)هو الأسلوب المناسب في التدريس ، والتي يطغى عليها الطابع الاستعراضي المهيمن من قبل المعلم ، فالمعلم وحده يمثل السلطة المطلقة و المرجع

الوحيد للمعرفة ، لا يشاركه التلميذ في ذلك ، فكان هذا الأسلوب يؤدي الى الكبت و التحجر و الانغلاق في الرأي و الاختبار و الحركة و النقد واتخاذ القرار

ولقد أعطت هذه الفلسفة تصورات خاطئة عن الحالة النفسية للطفل ، لذلك نراها تفتقر الى رؤية واضحة في ضبط استراتيجية التدريس ، وفق الشروط السيكولوجية للمتعلم التي تحترم ميوله و رغباته و اتجاهاته و قدراته .(لبنى شي سعود 2015 ص63)

و لم يكن نظام التقويم أندلك يخضع لشروط موضوعية و منهجية و معيارية ، فلقد كان الشيخ في النظام التعليمي الإسلامي هو وحده من يقوم عمل التلميذ و يقدر درجة تفوقه ، فإذا رضي عن احد من تلاميذه أجازه أذا أحس منه القدرة و التفوق و الإحاطة بالعلم الذي طلبه .

وفي العصور المتأخرة و الى وقت قريب ما كان يضطلع بذلك لجنة تشرف على إجازة المتخرجين عن طريق التقويم الشفوي و البحث الذي يعتمد المشافهة فقط و المحظوظ من الطلبة من أسعفه ذاكرته في ذلك اليوم، و كان له لسان فصيح يتملق به مجلس المشيخة .

وعلماء النفس قبل انفصال علم النفس و استقلاله ، كانوا علماء وفلاسفة ، وكان علم النفس أندلك يسمى علم الشعور و هو احد المباحث الهامة في الدراسات الفلسفية ، وقد ورد هذا التعريف في كتاب وليام جمس (دروس مختصرة في علم النفس)، ثم أصبح يسمى بعد ذلك بعلم السلوك . ثم أخيرا (علم النفس) .(رابح بن عيسى ص 43)

كان العلماء يبحثون في مرحلة ما قبل تأسيس مدارس علم النفس في الذكاء و في الملكات و العمليات العقلية كالتخيل ، والتصور و التذكر .أما بعد التأسيس فقد أصبح علم النفس علما تجريبيا ، لذلك استغلوا نتائجه في البحث عن التعلم و طرائقه.

ب)- المقاربة بالمضامين بعد استقلال علم النفس عن الفلسفة :

تعتمد هذه المقاربة على المحتويات المعرفية من أجل الوصول الى تنمية القدرات و المهارات و المواقف لدى المتعلمين .

إن المتعلم في نظر هذه المقاربة يستطيع أن يكتسب قدرات و مهارات و مواقف عندما يقطع مسارا دراسيا معينا ، يتعامل فيه مع أنشطة دراسية مختلفة ذات محتويات معرفية ، فالمعرفة حسب هذه المقاربة تصبح هي الهدف الأساسي الذي تتوخاه ، من اجل ذلك كانت المناهج تحدد أهدافها و غاياتها انطلاقا من هذا التصور النظري الذي يرتكز كثيرا على المعارف باعتبارها غايات ينبغي تحقيقها في كل المواقف التعليمية ، كما اعتمدت هذه المقاربة على طرائق تربوية و أساليب تعليمية تهتم بتنظيم المادة الدراسية (تنظيم المعرفة) أكثر من اهتمامها بتنمية قدرات التلاميذ و مهاراتهم و مواقفهم .(مولاي مصطفى البرجاوي ص 30 2014)

لما كان اكتساب المعرفة هو غاية الغايات فقد وضعت أدوات التقويم ووسائله على أساس ذلك ، بحيث لا تركز إلا على التحصيل المعرفي و التحكم في استرجاعها ، و حسن ترتيبها و تنظيمها في مقالات ، وليس هناك نموذجا يحقق هذه الأهداف إلا الاختبارات التقليدية ، أي الاختبارات من نوع المقال ، كما أن دور العلامة التي تمنح للتلميذ سيتعاظم باستمرار في ظل هذه الفلسفة التقويمية و سيكون هو المؤشر الحقيقي لقياس الكفاءة العلمية الاستظهارية ، من غير أن ينظر الى القدرات و المهارات التي اكتسبها التلميذ كأهداف أولية ،(خير الدين هني 1999،ص21)،

4- معنى المقاربة بالكفاءات :

المقاربة بالكفاءات هي سياسة تربوية ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1968،كرد فعل على التقنيات التقليدية التي كانت معتمدة ، والتي تقوم على تلقين المعارف النظرية ،وترسيخها في ذهن المتعلم في شكل قواعد تخزينية نمطية .

فالمقاربة بالكفاءات منهج بيداغوجي يرمي الى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية ،عن طريق تثمين المعارف المدرسية ، وجعلها صالحة للاستعمال و الممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية .إذن فأساس المقاربة بالكفاءات يتمثل في تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي العلم و استهلاك المقررات ،بل ينبغي أن يكون مفكرا و باحثا ، منتجا و مبدعا ، قادرا على تحمل المسؤولية ، فاعلا في حياته الفردية والجماعية .(بوعلاق محمد 2004 ص 22)

جاءت المقاربة بالكفاءات كتعبير عن تصور تربوي بيداغوجي ، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية ، لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة ، من حيث مقاربات التدريس و الوسائل التعليمية وأهداف التعليم و انتقاء المحتويات و أساليب التقويم و أدواته .

فالمقاربة بالكفاءات ما هي إلا طريقة لإعداد الدروس و البرامج التكوينية اعتمادا على ما يلي :

- التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتكونين، أو التي سوف يتواجدون فيها .
- تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام و تحمل المسؤوليات الناتجة عنها.
- ترجمة هذه الكفاءات الى أهداف و أنشطة تعليمية .

ومن أسباب اللجوء الى هذه الإصلاحات في المؤسسة التربوية الجزائرية عدة عوامل نذكر منها :

- أن البرامج التي كانت تطبق في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها و تحديد محتوياتها الى عقود خلت فلم تعد تواكب التقدم العلمي و المعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام و الاتصال . (محمد عصام طربية 2008 ص51)

– المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية و اجتماعية و ثقافية عميقة ،غيرت فلسفته الاجتماعية و فتحت أمامه طموحات مشروعة لتقدم و الرقي ، وفي ظل العدالة الاجتماعية و المواطنة المسؤولة ،تكون فيها روح المبادرة و البحث الدائم عن النجاعة ، المحرك الأساسي لتغير الاجتماعي .فتغيير البرامج التعليمية و تحديث محتوياتها ،أضحت تفرض نفسها خاصة و أن عولمة المبادرات تملي على المجتمعات تحديات جديدة ،لن ترفع إلا بالإعداد الجيد و التربية الناجعة للأجيال .

– تأثير التكوين المهني على التعليم العام ،فلا أحد ينكر أن المقاربة بالكفاءات بدأت تطبيقاتها الأولى في التكوين المهني ،لأن التكوين ينظر الى المعرفة من جانبها النفعي .أي ما يكتسب منها في الدراسة ينبغي أن يكون قابلا في المقام لتوظيف و التحويل من طرف المتعلم لحل المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية ومساعدته على الاندماج اجتماعيا ومهنيا .إن تبني المقاربة بالكفاءات لا يعني وضع الفائدة من المعارف في المقام الأول ،وإنما التنبيه الى تجنب حشو أذهان لتلاميذ بها ،ومع الاعتقاد بأنها ستفيدهم في يوم ما و بعبارة أخرى الابتعاد عن المعرفة غير الوظيفية أي تلك التي لا يمكن تسخيرها و استثمارها بشكل مجد لحل الوضعيات (المشكلات).

و المقاربة بالكفاءات لا تعني القطيعة أو المعارضة مع البيداغوجية الكلاسيكية (المقاربة بالأهداف)،بل هي امتداد لها و تمحيص لإطارها المنهجي و العلمي .

وتتخلص المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة في الإجابة على الأسئلة التالية :

– ما الذي يتحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة من معارف و سلوكات و قدرات وكفاءات .

– ما الوضعيات التعليمية الأكثر دلالة و نجاعة لإكسابه هذه الكفاءات ، وجعله يتمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويل لمكتسباته السابقة من معارف ومواقف و سلوكات ؟.

– ما هي الوسائل و الطرق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات ،و المحفزة لمشاركة المتعلم في تكوين ذاته مشاركة مسؤولية ؟

– كيف يمكن أن يقوم مستوى أداء المتعلم ،للتأكد من أنه قد تمكن فعلا من الكفاءات المستهدفة ؟

فالتقويم في هذه الحالة جزء من عملية التعليم ، ويهدف أساسا الى إنارة المتعلم فيما يتعلق بمسلكه خلال عمليات التعلم . (صالح رشيد 2007 .ص 29)

5– الأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات :

تعود الأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات الى علوم و نظريات مختلفة منها :

1– المذهب النفعي (البرغماتية):

نتيجة التغيرات التي حدثت في المجال الصناعي و السياسي و الاقتصادي و كذا التربوي ،ظهرت في النصف الأول من القرن العشرين فلسفات تربوية غلبت عليها التركة العلمية الواقعية ، منها الفلسفة التقدمية التي تتمثل في الفلسفة العلمية أو ما يسمى بالفلسفة البرغماتية ،و التي تستمد أصولها من الفلسفة الواقعية و التي كان لها تأثير هام على الميداني التربوي ،

ومن أبرز هؤلاء الفلاسفة نجد الفيلسوف التربوي الأمريكي ديوي جون الذي يعتبر زعيم البرغماتية بلا منازع ،حيث يرى أن الإنسان بجسمه و نفسه و حدة تسعى باستمرار الى التكيف مع البيئة التي يعيش فيها ، ويعمل على إخضاعها لحاجاته . فالمعرفة الحقيقية حسبه ، هي التي تساعد الفرد ليتغلب على مشكلات الحياة ، ويطوعها لخدمة أهدافه و إشباع حاجاته ،فلا قيمة لمعرفة لا يمكن استعمالها و تطبيقها في الحياة الحاضرة ، و لا قيمة لمعرفة الماضي إذا لم تساعد على فهم و حل المشكلات الحاضر .(معمرية بشير 2007ص 56)

2– النظرية التوليدية التحويلية :

ظهرت النظرية التوليدية التحويلية على يد اللغوي تشو مسكي نعوم ،كرد فعل على النظرية السلوكية و تطبيقاتها التربوية سنة 1957 ،فقد قدم تشو مسكي نقدا شديدا لأراء سكينر (المدرسة السلوكية) من خلال مؤلفيه البنى التركيبية و أوجه النظرية التركيبية .

و لقد تمكنت نظرية تشو مسكي من الانتشار من منطلقات و معطيات علم النفس ن الى منهج عقلي يبحث القدرة الكامنة وراء الفعل اللساني ، ويرى تشو مسكي أن الوقت قد حان ليتبنى اللسانيون و علماء النفس على السواء ،أسلوبا تحليليا في البحث في اللغة بصفة خاصة ،و الذهن بصفة عامة ، لأن التحليل اللغوي لا ينبغي أن يكون وصفا لما قد قاله المتكلمون ، وإنما هو شرح و تعليل للعمليات الذهنية التي من خلالها يمكن للإنسان أن ينطق بجمل جديدة .

إن ما أتت به النظرية التوليدية والتحويلية ، قد تم استثماره في تعليم اللغات ، خصوصا ما تعلق باكتساب اللغة عند الطفل ، فحولت بذلك الوجهة من المعلم الى المتعلم ، ومن التعليم الى التعلم . .(معمرية بشير 2007ص 57)

6- مبادئ المقاربة بالكفاءات :

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ هي :

1- الإجمالية :

بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة ، نظرة عامة ،مقاربة شاملة).

يسمح هذا المبدأ بالتحقيق من قدرة المتعلم على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق المعرفة السلوكية و المعرفة الفعلية و الدلالية .

2- البناء :

أي تفعيل المكتسبات القبلية ،و بناء مكتسبات جديدة ، وتنظيم المعارف .

ويعود أصل هذا المبدأ الى المدرسة البنائية حيث يتعلق الأمر بعودة المتعلم الى معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة و حفظها في ذاكرته الطويلة .

3- التناوب :

الشامل (الكفاءة)ـالأجزاء (المكونات)ـالشامل (الكفاءة)

يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة الى مكوناتها ثم العودة إليها .

4- التطبيق :

بمعنى التعلم بالتصرف ، ويسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها ،بما أن الكفاءة تعرف على أنها القدرة على التصرف ، ويكون من المهم للمتعلم أن يكون نشطا في تعلمه .

5- التكرار :

أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة و أمام نفس المحتويات .

6- الإدماج :

بمعنى ربط العناصر المدروسة الى بعضها البعض ،لأن لإنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي .

ويعتبر هذا المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات وذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقترن بأخرى.

7- التمييز :

أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق و معرفة ومعرفة سلوكية و معرفة فعلية و دلالية .و يتيح هذا المبدأ للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة و المحتويات و ذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة .

8- الملائمة :

أي ابتكار وضعيات ذات معنى و محفزة للمتعلم ، حيث يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية من واقع المتعلم المعاش ، الأمر الذي يسمح له بادراك المغزى من تعلمه .

9- الترابط :

يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم .

يمح هدا المبدأ لكل من المعلم والتلميذ بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم والتي ترمي كلها الي إنماء الكفاءة واكتسابها .(واعلي محمد الطاهر 2011.ص88)

10- التحويل :

أي الانتقال من مهمة أصلية الي مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة ، وينص هدا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعلم . (واعلي محمد الطاهر 2011.ص88)

7- مميزات المتعلم في المقاربة بالكفاءات :

ينتظر من المتعلم في المقاربة بالكفاءات القيام بجملة من المهام لإنماء الكفاءة المرصودة ومن هده المهام ما يأتي :

- انجاز مهمات معقدو لغرض محدد بوضوح .
- اتخاذ قرارات في ما يتعلق بطريقة عمله ، لتأدية المهمة أو النشاط أو المشروع وحل المشكلات التي يتضمنها .
- الرجوع الي عدد معتبر من الموارد.
- معالجة عدد كبير من المعلومات .

- التفاعل مع المتعلمين الآخرين .
- التفكير في العمليات والموارد التي جندها .
- تبليغ المعارف وتقاسمها مع الآخرين .
- المشاركة في تقويم إنتاجاته (كفاءته) .

8- مزايا المقاربة بالكفاءات :

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية

1- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والإبتكارية :

من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية ، والمقاربة بالكفاءات جاءت لتكريس ذلك إذ أنها تنادي بالاقتحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه على سبيل المثال : إنجاز المشاريع وحل المشكلات إما بشكل فردي أو فوجي أو جماعي

2- تحفيز المتعلمين على العمل :

يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة أن يتولد لدى المتعلم الدافع للعمل كونه يعي ما تحمله وضعية التعلم من معنى لربطها بواقعه المعاش ، واستغلال مكتسباته في المدرسة وخارج المدرسة لحل مشكلات يفترض أن تكون جديدة .(نجم عبود نجم 2002.ص 93)

كما ينجر عن تبني هده المقاربة التخفيف من عدة حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم دلك لان كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله وتتماشى وميوله واهتماماته .

3- تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات والميول والسلوكيات الجديدة :

تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية المعرفية ، العاطفية الانفعالية ،والنفسية الحركية ، اعتمادا على وضعيات المشكلات واعتماد المشاريع التي ينبغي أن تنطلق من واقعه .

4- عدم إهمال المحتويات (المضامين) :

أن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين وإنما سيكون إدراجها في إيصال ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته ، ودلك يجعلها قابلة للاستعمال ، الأمر الذي يسمح برفع مدلولها لأنها ترتبط بواقع المتعلم وحياته من كل جوانبها ، النفسية منها والاجتماعية والثقافية .

أن المحتويات لا تقدم الحلول للمشكلات وإنما تساعد على طرح هده الأخيرة مع وضع الفروض والتكهن بالنتائج ، ومن ثم اتخاذ القرارات المناسبة . إن الكفاءة من هاد المنظور لا يعبر عن قيمتها بكمية المعارف والمعلومات التي يكتسبها التلميذ ، وإنما بحصر الجواب عن السؤال : لماذا نعلمه هذه المحتويات في حين نجنَبه تلك؟ وكذلك بمدى قدرته على توظيفها في حياته اليومية .

5- اعتبارها معياراً للنجاح المدرسي :

تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين ستأتي بثمارها ، وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار،واعتمادها على بيداغوجيا التحكم .

.(عمر شطة 2016.ص 93)

9- خصائص الكفاءة :

تتميز الكفاءة بالخصائص التالية :

- توظيفها جملة من الموارد:

الكفاءة تتطلب تسخير مجموعة م الإمكانيات، والموارد (معلومات ،خيرات معرفية،سلوكات، قدرات، معرفة سلوكية) ،بحيث تشكل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة ، وفائدة بالنسبة له وفي إيجاد الحلول الملائمة .

- الرمي الي غاية منتهية :

فالكفاءة عبارة عن غاية وليست وسيلة ، وهي في ذات الوقت تحمل في مضمونها دلالة بالنسبة للمتعلم ،الذي يوظف جملة من التعليمات لغاية إنتاج شيء ، أو لغرض القيام بعمل ، أو لحل مشكلة مطروحة في عمله المدرسي .(العرابي محمد2011 ص64)

- ارتباطها بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد :

ويقصد بذلك أن يكون المتعلم قادرا على إبراز كفاءته ، ليس في وضعية واحدة فحسب ، إنما في وضعيات مختلفة ومتنوعة ، غير أن هذه الوضعيات تكون محدودة ومحصورة في مجال مشترك .

- تعلقها بالمادة :

ويعني ذلك أن الكفاءة توظف معارف وقدرات ومهارات ،أغلبها في المادة الواحدة ، مع العلم أن هناك الكفاءات تتعلق بعدة مواد، أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها .

- قابليتها للتقويم:

ويعني ذلك أن أهم خصائص الكفاءة أن تتجسد في نتائج يمكن ملاحظتها ومن تم تقويمها . .(احمد محمد بونوة2008 ص64)

10- أنواع الكفاءة :

1- الكفاءة القاعدية :

إنها الكفاءة التي من الضروري أن يتحكم فيها المتعلم لاكتساب الكفاءات اللاحقة .

2- الكفاءة المرحلية :

هي الكفاءة التي تتوسط الكفاءات القاعدية والكفاءات الختامية ، فهي ذات مستوى أعلى من القدرات والمهارات والاداءات التي تشكل المكونات الأساسية للكفاءة ،وفي نفس الوقت لا تمثل الكفاءة النهائية .

3- الكفاءة الختامية (النهائية):

وتمثل الهدف العام ، أي الكفاءة التي يمكن أن يكون المتعلم قادرا على القيام بها في نهاية المسار الدراسي .

4- الكفاءة العرضية (الأفقية):

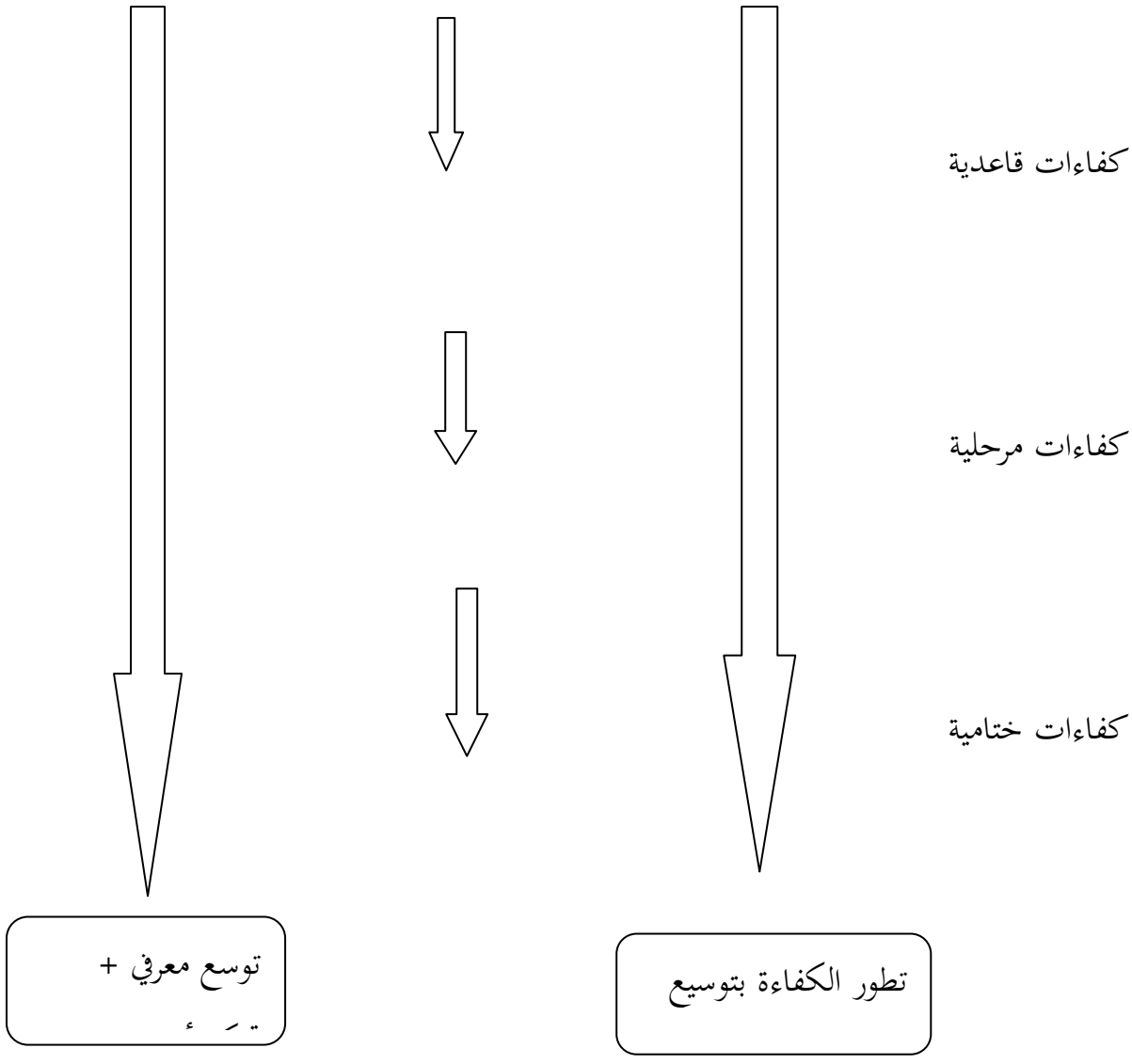
وهي مجموع المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد ، أي التي تتقاطع فيها المعارف ،و تندمج فيها المجالات المرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر.

وفي مايلي ندرج مخطط وجدول يوضحا مستوى أنواع الكفاءة وسيرورتها

(غريب عبد الكريم غريب 2010.ص59)

أ- مخطط يبن مستوى انواع الكفاءات

تطور مستوى الكفاءة وفق سيرورة التعلم



ب- جدول يوضح تطور مستوى الكفاءة وفق صيرورة التعلم ومستويات الكفاءات .

المقاربات التقليدية	المقاربة بالكفاءات
منطق التعليم والتعلم .	منطق التعليم والتكوين .
مبدأ اكتساب المعارف .	مبدأ حل المشكلات .
الاعتماد على جميع الوضعيات القريبة و البعيدة .	الاعتماد على وضعيات ذات دلالة .
الاهتمام بالنتيجة .	أهمية المسار تسبق أهمية النتيجة .
الاهتمام بالعمل الفردي أولا، ثم الجماعي.	الاهتمام بالعمل الفردي والجماعي معا.
غياب ربط المعلومات بالواقع وإن كان فهو شكلي .	ربط المدرسة بالواقع .
نتعلم لنتعرف .	نتعلم لنتصرف .
أولوية الجزء عن الكل .	النظرة الشمولية و الكلية .
اعتماد المعيار كمرجع .	اعتماد المحك كمرجع .
الربط الآلي و التراكمي .	الإدماج الفعلي و الأفقي و العمودي .

11- إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات :

إن العملية التعليمية معقدة ،ولكي نصل الى النتيجة المرغوب فيها لابد من إتباع إستراتيجية تعليمية ، وهذه الأخيرة لا تستطيع إحداث تغيير إلا إذا كانت مناسبة و ناجعة .

و الإستراتيجية هي خطة عامة تغطي أهدافها لحقبة زمنية معينة غير محددة بالضرورة ، ووظيفة الإستراتيجية في التربية هي رسم السياسات العامة للمهام ،و لا تأخذ في حسبانها العوامل أو المتغيرات الي تتضمنها المواقف خلال التخطيط أو التنفيذ ،و تستخدم في التعليم

كخطة إجرائية تتميز بتكامل مكوناتها من المبادئ و الأنشطة و العوامل التربوية ،و التي تهدف الى تحقيق نوع معين من التعلم لدى فئة محددة من المتعلمين كما هي خطة منظمة في منهجية ،تتضمن مسارا من العمليات التي يمكن أن تقود الى تحقيق أهداف معينة .

وإستراتيجية التعليم و التعلم بمقاربة الكفاءات تستمد جذورها من علم النفس السلوكي كما هو الحال بالنسبة لتعليم بواسطة الأهداف ، و التعليم بمقاربة الكفاءات هو العملية التي تكون فيها نواتج التعلم تمثل أهدافا تعليمية عامة محددة في المناهج المدرسية في صيغة كفاءات تكونها نتائج تعلميه تترجم في صور سلوكية (أفعال) (ردينة عثمان واخرون 2005.ص61)

حيث ينتج عن كل تعلم من المتعلمات اكتساب سلوك جديد ،لها تأثير على الفرد ، ولتعلم الفرد أهداف و نتائج على مستوى المجالات آلاتية :

1- مجال تعلم المفاهيم (معارف صرفة)

2- مجال تعلم المهارات (معارف فعلية)

3- مجال تعلم الوجدانيات من قيم و اتجاهات وميول (معارف سلوكية).

إن إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات تأخذ بعدها الديناميكي من دلالة الكفاءة ذاتها في طابعها المادي ، حيث غالبا ما ترتبط الكفاءة بحل المشاكل المرتبطة بعدة مواد ، ونظرا لعلاقة الانسجام و التفاعل القائمة بين المقاربة و الإستراتيجية حيث كل تغيير في إحداهما يتطلب تغييرا في الثاني ، فإن المنطق البيداغوجية لنمط الأداء التربوي بعد انتقاله من إستراتيجية الأهداف الكلاسيكية الى إستراتيجية التعلم بالكفاءات يتطلب تغييرا مناسبا لنمط مقاربة التعليم على ضوء مستجدات الإستراتيجيات المعتمدة (غريب عبد الكريم غريب 2010.ص52)

1- إستراتيجية التدريس :

هي خطة محكمة البناء ، ومرنة التطبيق يتم خلالها استخدام كافة الإمكانات و الوسائل المتاحة بطريقة مثلي لتحقيق كفاءة مرجوة ،وتتضمن أشكالا من التفاعل بين التلميذ و المدرس وموضوع المعرفة ، و من أبراز سيماتها نذكر :

أ)- إنها طريقة علمية تعتمد بالدرجة الأولى على التخطيط لدراسة موقف أو ظاهرة أو مشكلة و التعرف على حجم و أبعاد كافة الإمكانات و القدرات المتاحة و تسخيرها بعد ذلك لتحقيق الأهداف المرجوة.

ب)- تتسم بالواقعية سواء في العامل المنشئ لها أو الوسائل المستعملة و الموظفة القادرة على تحقيق الأهداف .

ج) -تتميز بالحركية الناتجة عن استهدافها مواجهة موقف أو ظاهرة أو مشكلة واقعية يستحيل تحقيق أهدافها إلا عن طريق عمل يعتمد أساسا على الحركة .

د)- تتوقف على درجة النجاح في العمل الاستراتيجي على قدرته في تحقيق المبادرة و المفاجأة للمصدر المدروس .

هـ) - تتسم باستفادتها المستمرة من كافة المعطيات العلمية مادامت أنها تساهم في تحقيق الأهداف المرجوة بشكل أفضل . (غريب عبد الكريم غريب 2010.ص62)

ز)- تتميز بالسعي الى الاستفادة من التجارب السابقة عند مواجهتها لذات الموقف

إستراتيجية التعليم والتعلم بمقاربة الكفاءات : تستمد استراتيجية التعليم و التعلم

ومن خلال الاستراتيجيات التالية يمكن استخلاص التصور المناسب لنموذج الإستراتيجية المطلوبة :

1- **إستراتيجية التعليم**: إستراتيجية التعليم هي خطة محكمة البناء و مرنة التطبيق ،يتم خلالها استخدام كافة الإمكانيات و الوسائل المتاحة لتحقيق الأهداف .

2- **إستراتيجية التعلم** : يقصد بإستراتيجية التعلم الأنماط السلوكية و عملية التفكير التي يستخدمها التلاميذ لممارسة تعليمهم ، أنها الإستراتيجية التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات معينة ، ومن أهم أنماط هذه الإستراتيجية نذكر ما يلي :

3 – **استراتيجية إعادة السرد و التسميع** : و تعرف عموما بتكرار المعلومات التي نريد تذكرها و هذا يسمى السرد و التسميع إلا أن الإحاطة بمواد أكثر تعقيدا يتطلب استراتيجيات إعادة سرد و تسميع مركب فتعدد تكرار المعلومات فوضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسية و كتابة ملاحظات على الهامش إستراتيجيتان مركبتان لإعادة السرد و يمكن تعليمها لتلاميذ لمساعدتهم على تذكر مواد تعليمية أكثر تعقيدا (بوعلاق محمد 2004.ص63)

4- إستراتيجية التفصيل و التوضيح :إنها تمثل الفئة الثنية من استراتيجيات التعلم و هي عملية إضافة التفصيل لمعلومات جديدة ،بحيث تصبح أكثر معنا وبالتالي تجعل التفكير أسهل و أكثر و تساعد إستراتيجية التفصيل في نقل المعلومات الجديدة من الذاكرة القصيرة المدى الى الذاكرة الطويلة المدى بتكوين روابط و تداعيات بين المعلومات الجديدة و ما هو معروف من قبل .

– إستراتيجية التنظيم :تستهدف هده الإستراتيجية مساعدة المتعلمين على زيادة معنى المواد الجديدة و ذلك بغرض إضافة جديدة على المواد ، وهي تتألف من إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات أو تصنيفها و تجميعها أو تقسيمها الى مجموعة فرعية أصغر .(

- معايير اختيار الإستراتيجية المناسبة لكل وضعية تعليمية :

تخضع عملية اختيار إستراتيجية ما لعدد من المعايير و الاعتبارات أهمها :

1- الأهداف التعليمية المتوخاة و طبيعتها و مستواها .

2- المرحلة التعليمية و مستوى نمو المتعلمين فيها و قدراتهم في مختلف الجوانب و حاجاتهم و لمكتسباتهم.

3- الوسائل و الإمكانيات المادية و البيداغوجية المساعدة .

4- المضامين و الأنشطة الخاصة بالوضعية . (غريب عبد الكريم غريب 2010.ص64)

5- خلفية المدرس الخاصة (تكوينه الخاص)أسلوبه الخاص ، وتحكمه في مختلف مهارات التنشيط و اختيار ما له من العوامل الملائمة مع كل وضعية .

بإسقاط المعايير السابقة على جملة الاستراتيجيات الممكن اعتمادها في النشاطات التربوية ،فانه لا يمكن حصر كل الوضعيات لارتباط كل إستراتجية بخصوصية كل مشروع تعليمي في مجال ما او في موضوع او في مادة ما لتنمية قدرات واكتساب كفاءة ، ومع هدا التباين المرتبط بالعوامل المختلفة المذكورة فإنها توجد مقومات أساسية مشتركة بينها ، وانطلاقا من المزاوجة بين العناصر المتكاملة التي تستوحي من بين مقومات كل إستراتجية من الاستراتجيات المقترحة في سياق تكون الكفاءات بواسطة التعلم ،الذي يمكن أن يبرز في أشكال وصور متعددة ومتنوعة كالتعلم الذاتي والتعلم الممنهج والتعلم التعاوني والتعلم الجماعي ،يمكن إجمالا اقتراح نموذج التعلم الآتي الذي هو نموذج يجمع بين ادوار العناصر آلاتية : التلميذ ، المعلم ، محتوى المعرفة ، المفاصلة ، كما يلي :

أ- التلميذ (المتعلم): يقوم هذا النموذج على فاعلية التلميذ في فعل التعليم والتعلم فهو يأخذ بعين الاعتبار شخصية المتعلم الايجابية وقدراته العقلية وميولاته الوجدانية وبنيتها النفسية .

واهم مبادئ هذا النموذج ما يلي :

1- إن دور المدرس هو توفير شروط بسيكو،عقلانية ومادية تمكن المتعلمين من التعلم الذاتي وتحفيز النشاط البيداغوجية .

2- التعلم يقوم على تفاعل التلميذ مع المحيط العلمي حيث يكون المتعلم ايجابيا يبادر ويبحث ويكتشف ويستجيب لخصوصياته الذاتية ومتطلبات النشاط الجماعي .

3- تكون الطريقة مفتوحة تعتمد على المناقشة و بيداغوجي الإبداع وحل المشكلات .

4- تكون الحوافز داخلية تعكس ميولا وحاجات المتعلمين .

5- أن المعرفة يتم بناؤها من طرف المتعلمين بتنشيط المعلم . (عمر شطة 2016.ص66)

ب- المدرس (المعلم): هو نموذج تعليمي تبرز الدور الريادي للمدرس في عملية التعليم او التعلم باعتباره مصدر تخطيط التدريس وتسييره وضبطه استنادا الي مبدأ انه يمثل سلطة معرفية وأخلاقية وتوجيهية وأسس هذا النموذج هي :

1- النظر الي المعرفة كوسيلة واعتبارها مستقلة عن المتعلم يكتسبها بتدخل من المدرس.

2- يكون المتعلم موجها من الخارج أي من المحيط والمعلم .

3- يشغل المدرس مهام التخطيط والتسيير والتقويم .

4- يعتمد التدريس على طرائق التدريس المرنة .(صالح رشيد 2007 .ص47)

5- تكون الحوافز خارجية تعتمد على الإثارة والتوجيه المناسبين .

ج- المحتوى (موضوع المعرفة): هو نموذج تعليمي يتمحور حول محتويات التعلم باعتبارها تضم أساسيات المعرفة بكل أشكالها ، ويرتكز على انتقاد المحتويات وتنظيمها داخل المناهج ،واهم خصائص هدا النموذج :

1- النظر الي المعرفة كوسيلة لا غاية في حد ذاتها .

2- اختيار المحتوى في ضوء الأهداف المتوخاة من المناهج (تنمية القدرات ، تكوين الكفاءات) والخد في ذلك بعين الاعتبار خصوصية التعلم في كل مرحلة تعليمية .

3- اعتماد طرائق مرنة ومتكيفة تماشيا مع معطيات المعرفة التنظيمية في برنامج متكامل ومحدد من حيث الزمان والمكان .

4- النظر الي الوسائل على أن وضيفتها المساعدة والإيضاح فقط وقصد إشراك المتعلم في استعمالها لبلوغ النتائج المستهدفة .

5- الاعتماد على النشاط المدرسي داخل الأقسام مع الاتصال بالمحيط الخارجي.

6- الاعتماد في التقويم على مؤشرات الكفاءة المحققة من خلال أفعال سلوكية ظاهرية قابلة للملاحظة والقياس في وضعيات ونشاطات متنوعة ، متعلقة بقدرة توظيف المعارف المكتسبة وتحويلها داخل المدرسة وخارجها . (غريب عبد الكريم غريب 2010.ص68)

الفصـــل الثـــالـــث

نظـام ثقافـة الجـودة في المؤسسات التربوية /التعليمية

تمهيد :

إن التحولات السريعة و التغيرات المتشابكة للمناخ العلمي والتربوي الجديد يفرض عمل المؤسسات التربوية ضرورة تطبيق أنظمة تسيير فعالة اعتمادا عللا هياكل استراتيجيات ملائمة لتحديات التنافسية المتزايدة ، وثقافة الجودة الشاملة من بين أهم تلك الأنظمة ، ويؤدي تطبيقها الى امتلاك ميزة تنافسية مستدامة ، ذلك أن الالتزام الاستراتيجي في مبادئ ثقافة الجودة الشاملة يساهم بالضرورة في تحسين فرصة المؤسسة الاقتصادية في مبادئ التكييف الايجابي مع تحديات المناخ الاقتصادي الجديد .

يتناول هذا الفصل الجوانب الأساسية لثقافة الجودة الشاملة بداء بتعريف ثقافة الجودة وثقافة الجودة الشاملة و النظرة الإستراتيجية لثقافة للجودة وتاريخها ومسيرة تطورها مرورا بخصائص ثقافة الجودة الشاملة ، ووظائفها وطرق التحسين الجودة وتحديد مفهوم الايزو ،و فوائد أنظمة ثقافة الجودة المعتمدة على مواصفات الايزو ، والفرق بين ثقافة الجودة الشاملة ومواصفات الايزو وانتهاء بخلاصة .

1- تعاريف الثقافة و ثقافة الجودة الشاملة :

اولا- مفهوم *الثقافة*:

أ- لغويا : أشار المعجم الوجيز الى أن كلمة ثقافة من "ثقف" فلان ،ثقافة أي صار حاذقا فظنا ،وثقف الإنسان أي أدبه وعلمه

ب- اصطلاحا: تعرف المنظمة العربية لتربية و الثقافة والعلوم الثقافة ، بأنها :المخزون المعرفي ومستودع قيم المجتمع وأعراقه وأحكامه ز مفاهيمه السائدة ،التي يتأثر بها أفراد المجتمع بدرجات متفاوتة وفق استيعاب كل منهم وحسب اتساع مداركه .

وكذا تعرف الثقافة على أنها مجموعة من الأفكار ، والتقاليد و المهارات و التوجهات العقلية ، والقوانين والأنظمة ،وطريقة الحياة التي يتفق فيها جميع الأفراد المجتمع .

ثانيا – مفهوم الجودة :

ا- **لغويا** :عرفها ابن منظور في معجمه لسان العرب بان أصلها (جود) ،قد جاء جودة وأجاد أي أتى بالجيد من القول الفعل

ب- اصطلاحا :

تعرف الجودة على أنها الامتياز أي التقليل من الأخطاء لتحقيق الغرض وإنها ترجمة احتياجات المستفيدين وتوقعاتهم من الخدمة التعليمية المقدمة الى مواصفات ومعايير محددة ،تكون بمثابة أسس ومؤشرات لتحسين والتطور المستمر لهذا النظام بمداخلاته و،وعملياته ،بحيث تصل به الى درجة من التميز و التفوق تجعله يتوافق مع احتياجات سوق العمل .

وحسب سوينا محمد البكري (1999-ص117) أن المقصود بالجودة هي قدرة وإمكانية المنتوج عللا ترك و جعل المستهلك في مستوى معين من الإشباع و الرضى ، بحيث تجعله أما يرغب في المزيد أو يمتنع عن ذلك والإشباع هنا يطغى عليه جانب الرغبة بما في ذلك الأثير على الذوق و سلامة الاستعمال و أداء الوظيفة ومدة الصلاحية وغير ذلك ، ومن هنا يمكن القول بان جودة المنتوج مرتبطة بخصائصه الداخلية أي طبيعة العناصر و مكوناته ، أما بالنسبة للخدمة تنسب الى الكيفية التي يتم تقديمها أو الحصول عليها بما في ذلك وجود أو عدم وجود السهولة و الراحة و الاطمئنان وغير ذلك ،

كما تعرف الجودة الشاملة ايضا : وتعرف ايضا نقلا عن محمد أبو عارف و بدر أبو زينة "بأنها إستراتيجية إدارية ترتكز على توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم بنحو إبداعي يحقق تحسين مستمر للمؤسسة كما أنها مفهوم استراتيجي في الأعمال بهدف الى رقع وتحسين قدرة المؤسسة على المنافسة باستمرار من خلال القيادات التشاركية للعاملين في جميع المستويات بعد حصولهم على مهارات التي تؤهلهم للعمل على تحسين أدائهم و تحقيق النتائج المطلوبة للحصول على الجودة "كما يرى كرويي نقلا عن محمد حسن (نفس المرجع) أن الجودة من منظور التشديد على المخرجات للحد من عيوب الأداء في ضوء معايير تقيس الخلل في الوقت و التكلفة

الإجمالية للجودة ، ويرى إيشكاو نقلا عن محمد حسن "أن الجودة قد يتسع مداها لنشمل على جودة العمل ، والخدمة ، و جودة المعلومات و التشغيل و جودة النظام ،و جودة الأهداف " (محمد حسن2001،ص30)

كما يؤكد جور،بأن الجودة تعتمد على فكرة التخلص من العيوب ،بمعنى أن معدل الأخطاء قليل جدا ، وأن الخدمات تلبي احتياجات العميل ، وبنفس المعنى يؤكد ديمنج نقلا عن مونيا محمد البكري(نفس المرجع) إن الجودة الشاملة يجب أن تسعى الى التخفيض المستمر و المتواصل في جميع النشاطات ، نقلا عن (سونيا محمد البكري 2002،ص120)

تعريف ثقافة الجودة :

تعرف ثقافة الجودة بأنها نظام القيم التنظيمية ،والتي تشمل القيم والتقاليد و الإجراءات والتوقعات الناتجة من محيط المشاركة والتي تؤدي الى التحسين المستمر و الارتقاء بمستوى الجودة .

ولقد أكد مؤسسو الجودة "ديمنج وكروسبي "في مؤلفاتهم على أهمية بناء ثقافة الجودة كشرط سابق لابد منه ، كي تنجح المؤسسات في مساعيها لتحسين الجودة ، ويعتبر بناء ثقافة الجودة الملائمة للمؤسسة أمرا حيويا لتطورها ،كما أن هناك تمييزا بين الثقافة العامة في المجتمع و الثقافة داخل المؤسسة ومع أن الأخيرة يمكن أن تتأثر بالثقافة العامة إلا انه يمكن بناؤها داخل المؤسسة ، وتسعى ثقافة الجودة في المنظمة الى مقابلة احتياجات وتوقعات المستهلك و تحقيق الأداء الصحيح للعمل وفق مستوى الجودة المطلوبة ، وهي بذلك تعكس تحولا جذريا في توجيه الممارسات الإدارية بمختلف أوجه نشاط المنظمة ، بحيث تصبح الأخيرة قادرة على مواجهة التحديات ،و خلق مركز تنافسي متميز . (وفاء زكي 2015،ص334).

2- تاريخ الجودة وثقافة الجودة الشاملة :

ترى الباحثة فهميه بديسي (2004) أن البحث عن جودة العمل لم يكن وليد وقت معين أو فترة زمنية معينة ،بل هو نشاط مستمر و أساسي لتصرفات و أداء الأفراد و الجماعات ، ولقد تطورت عملية البحث عن الجودة تماشيا و الظروف المستجدة ، والحاجيات المتغيرة ، وان عملية البحث عن الجودة مرت عبر عدة مراحل :

أ – مرحلة العصور القديمة :

إذا رجعنا الى الحضارات السابقة ،فان التاريخ يحدثنا عن المختصين في الجودة آنذاك ،فالمراقبون وقبل الشروع في العمل يحددون خصائص العمل وكيفيته أدائه بما يسمح لهم بقبول أو رفض العمل المنجز ، فالاهتمام بالجودة ولم يكن وليد الستينات أو الثمانينات ، بل كان الاهتمام بها منذ بداية التاريخ البشرية .

ففي 2150 قبل الميلاد كان الاهتمام بجودة البناء حيث أصدر آنذاك حمو رابي قانونا نصت أحد مواده على إعدام من يقوم ببناء منزل لا يتوفر على مواصفات البناء المحددة. و الفينيقيون هم ايضا كانت لهم طريقتهم الخاصة في منح الوحدات المعنية . وفي حالة عدم احترام المعايير المحددة لضبط المواصفات و القياسات المتعلقة بالعمل المنجز ، يخول للمراقب حق قطع يد المتسبب في إنتاج الوحدات الغير مطابقة لمعايير الموضوعة ،

ب– مرحلة العصور الوسطى : تميزت هذه المرحلة بظهور التنظيمات الحرفية التي سمحت بوقع قواعد لتطور التحكم في الجودة الى جانب وضع برامج خاصة بالتدريب و المراقبة ، لقد ساهمت التنظيمات البسيطة الى ذلك الأكثر تعقيدا ،كان هذا في ظل الثورة الصناعية و التي نتج عنها العديد من التغيرات في كل الميادين ، خاصة ميدان الأفكار ، وظهور المدارس المتعددة والمختلفة .

ج– مرحلة العصور الحديثة :

تتميز هذه المرحلة بتطور مناهج التسيير ثقافة الجودة الشاملة و استحدث وظيفة الرقابة على الجودة المنتوجات كما يظهر فيما يلي :

إن مفهوم الجودة منذ زمن بعيد إلا انه لم يظهر كوظيفة رسمية لثقافة الجودة الشاملة إلا في الآونة الأخيرة إذ أصبح ينظر الى الجودة في الفكر الإداري ،كما أنها وظيفة تعادل تماما باقي الوظائف الأخرى. (رعد حسن الصرن2001،ص522)،

3- أنواع ومبادئ ثقافة الجودة الشاملة:

أولا: الأنواع

يعد بناء ثقافة الجودة هو الجهد الحقيقي الذي يضمن توفير بيئة تنظيمية مواتية لإحداث التحسين المستمر ، وبما أن ثقافة الجودة تعكس نمط العلاقات والسلوك الإنساني المرتبط بالجودة ، فان يمكن التمييز بين نوعين من ثقافة الجودة ذكرهما أحمد سباعي (2005، ص37،95)

1- ثقافة جودة سلبية :(سيناريو إخفاء المخلفات)،حيث تقوم هذه الثقافة على وجود عادات وقيم و معتقدات و أنماط سلوكية سلبية تؤثر سلبا على كفاءة وفعالية الأداء في المنظمة .

2- ثقافة جودة ايجابية :(سيناريو تحمل المتاعب من اجل رضا العميل)، حيث تبنى هذه الثقافة على رؤية التوجه نحو المستفيد ،و التخلص من الأخطاء كافة التي تعرقل هذا التوجه

ويقصد بالنوعين السابقين انه ينبغي الالتفات الى العنصر البشري على اختلاف اتجاهاته ، فالنوع الأول يتطلب إحداث تغيير ثقافي لتقبل برامج الجودة وتكون الدافع الذي يحقق الانجاز و التحسين ، أما النوع الثاني يتطلب الشعور بالانتماء و الرغبة في تحقيق أهداف

المؤسسة و تطويرها وبالتالي يتطلب النوعان السابقان تحقيق التغيير في مفهوم الجودة من أداة للرقابة الى أداة لإدارة لضمان تحقيق المستوى المطلوب من الأهداف.

ثانيا: مبادئ ثقافة الجودة الشاملة :

يرى رعد حسن الصرن (2001،ص131-133)،إن للجودة الشاملة أحد عشر مبدأ تتلخص فيما يلي:

1- التركيز على الطلاب داخليا و خارجيا والمجتمع .

2- التحسن المستمر في الجودة من قبل جميع العالمين .

3- ضمان استمرارية التحسينات التي يولدها العاملون.

4- ثقافة الجودة مسؤولية جماعية .

5- الجودة تتعلق بجميع نشاطات المؤسسة .

6- رضا ومشاركة العاملين.

7- المدخل العلمي لاتخاذ القرار وحل المشاكل .

8- التركيز على العمليات مثلما يتم التركيز على النتائج.

9- الرقابة على الأخطاء قبل وقوعها .

10- الالتزام طويل المدى و رفع مستوى الجودة بشكل مستمر .

11- وحدة الهدف وتتمثل في إرضاء الزبون .

4- خصائص ثقافة الجودة:

يرى محمد العجمي (2007 ،39 ص)، إن أبرز ما تتسم به ثقافة الجودة من خصائص يبدو واضحا في كونها :

1- تعمل وفق معطيات الجودة ،وتضع أسسها وأساليبها في التطبيق ، حتى تتحقق الجودة التي تعني إرضاء الطلاب على وجه الأكمل ،سواء العميل الداخلي أو الخارجي ،الذين يقومون على خدمة بعضهم البعض داخل المؤسسة أثناء تأدية وظائفهم .

2- تعمل على تنمية العمل الجماعي ،وتنظيم الأعمال من خلال الفرق المتشابكة أو المتفاعلة .

3- تستثمر الطاقة الذهنية والإبداعية للعاملين ، وتوظف القوة الذهنية في الدراسة والتحليل وحل المشكلات ، وتطور الخدمات و الأساليب ، واعتبار المشاركة أساس العمل .

4- تقبل التغيير وتتعامل مع المتغيرات على أنها من طبائع الأمور .

5- تدرك أهمية الحشد المتكامل للطاقات و الإمكانيات ، وما يحققه من طاقة إنتاجية تفوق على الآخرين ،كما تتيح فرص التفاؤل بينها للوصول الى مستويات أعلى من القدرة التنافسية .

6- تستوعب التكنولوجيا المتجددة ،وتستخدم ما يناسبها وتوظفه بكفاءة لتحقيق التميز و التفوق

7- تستثمر الوقت باعتباره من أهم الموارد المتاحة ، وتعمل على إدارته لنجاح في توظيفه ،وتحقيق مبدأ العمل في أي وقت وفي كل وقت ،

ومن الملاحظ أن هذه الخصائص تجعل من ثقافة الجودة أسلوبا يرتكز على إمكانية إيجاد الثقافة التربوية ،والتي تجعل كل من يعمل بالمؤسسة متحمسا لكل ما هو جديد ،من خلال تحريك القدرات وتحسين العمليات واستثمار الطاقات ،مما يضفي تغيرا واضحا نحو الأفضل لدى كل الخريجين و العاملين بهذه المؤسسات ،وبالتالي تحسين البيئة التربوية للتغيير نحو ثقافة جودة عامة . أحمد سباعي (2005، ص،95)

5-عناصر ثقافة الجودة الشاملة : إن ثقافة الجودة تتكون من ثلاثة عناصر ،وهي :

1- **العنصر المعنوي** : يشتمل هذا المكون على نسق متكامل من القيم و المعتقدات المفاهيم التي يجب أن تؤمن بها القيادات التربوية في مجال الجودة ، لما لها من تأثير على إدراك ثقافة الجودة ،ومن ثم تفسيرها وتحليل البيانات و لمعلومات و الحقائق . وتقوم القيم على وجه الخصوص بدور مهم على مستوى التخطيط الاستراتيجي الذي تقوم به الإدارة .

2-العنصر السلوكي : يتمثل في مجموعة من السلوكيات و العادات و الممارسات و الخبرات و المهارات التي تنطوي عليها ثقافة الجودة التي يكتسبها جميع الأفراد ، ويقومون باستخدامها وتطبيقها في العمل ،و يمثل هذا المكون ابرز المكونات تأثيرا وتأثر بالمؤسسة لأنه يقوم بدور مهم في خلق مناخ أو بيئة العمل التي تساعد في تحقيق الجودة وتطوير الأداء .

3-العنصر المادي : يحتوي هذا المكون على مجموعة الوسائل و الأدوات التي تستخدم في المجال العمل تدعيما لهذه الثقافة ،مثل (توفر الموارد المادية والبشرية ، وتنظيم العمل ،وأساليب تحسين بيئة العمل .....). رعد حسن الصون (2001،ص98)

6-اتجاهات ثقافة الجودة الشاملة : يرى محمد حسن ،انه لثقافة الجودة ثلاثة أهداف أساسية ،اثنان مباشران وهما إرضاء المشتري إرضاء النفس و الثالث غير مباشر وهو دعم مرودية المؤسسة و إنمائها وتطويرها ، أما إرضاء المشتري فيقاس بحجم المبيعات و العدد المرفوض أو العائد لتصلي(2001،ص215،211)ح .

رضا النفس يقاس بالمرودية و القبول بمستوى كفلة الجودة التي تنتقص من الربح لا محالة ويظهر جليا إن هذين الهدفين مرتبطين و متلازمين ،فرص المؤسسة مرهونة بالرضا الزبون أما العكس فغير مضمون لان المنافسة تعطي لزبون حرية التنقل بين العارضين بحثا عن المزيد من الرضا .

أما الهدف غير مباشر فهو أصعب من التحديد و التقييم ،و هو نتيجة الأولين فتكاليف الجودة و رضا المؤسسة و الزبون ،لما لها من انعكاسات قوية على مرودية الأفراد و الجماعات الإنتاجية وعلى المؤسسات برمتها كما ينعكس على الكلفة و الأرباح .

1–وسائل الجودة : نتطرق الآن الى أهم الوسائل التي ينبغي توفيرها في المؤسسة الاقتصادية كي تضطلع بمهام الجودة على أحسن وجه و نستخلص بالذكر الوسائل الادراة التي لا تختلف كثيرا من مؤسسة لأخرى ، أما الوسائل التقنية فهي تختلف باختلاف التكنولوجيا وما أكثرها .

2– سياسة الجودة : من أهم وسائل الجودة،تحديد سياسة بينة لها انطلاقا من المبادئ و الأهداف السابقة ومن المبادئ بالخصوص .

. الجودة جزء لا يتجزأ من الإستراتجية الشاملة للمؤسسة .

. الجودة هم الجميع على المستويات .

. سياسة الجودة نتيجة تفاعل الأهداف والنتائج في حلقة مفرغة .

. تحديد المبادئ ينتج معالم السياسة و السياسة تنتج الإستراتجية والخطط التنفيذية و الخطط تعين الوسائل لتنفيذها و بالوسائل تحصل النتائج وهده الأخيرة تملي مراجعة الأهداف وتأكيدها وهكذا دواليك .

3– خطة التنفيذ : من الضروري في مجال تدبير الجودة ن توضح خطة للتنفيذ كلما تقرر إجراء تصحيح عند حدوث مشكلة ما فتتركز الخطة على مجموعة من المهام ومن أولها :

3-1: تشخيص المشكلة .

3-2: تحديد الهدف من الخطة .

3-3: رسم مشروع الخطة للحل .

3-4: اقتناء المعنيين بالخطة واتخاذ القرار للتنفيذ .

3-5: قياس معايير الجودة بالتجربة والمعاينة والإحصاء .

3-6: احتساب التكاليف المتوقعة لبرامج الإصلاح وتقديم الميزانيات لها .

3-7وضع الخطة الزمنية وتعيين المسؤولين عليها .

3-8: الشروع في حملة إعلام وتوعية وتكوين المعنيين بالعملية الإصلاحية .

3-9: تنفيذ الخطة ومتابعتها مرحلة بعد مرحلة من طرف كل المسؤولين المعنيين .

3-10: قياس الفوارق بين النتائج والأهداف المقررة وإعادة تصحيح الخطة إن لزم الأمر .

6- وظائف إدارة الجودة الشاملة: يرى حسن رعد الصرن ان وظائف ادراة الجودة الشاماة ستة وهي : التخطيط ، التنظيم ،التوجيه ،الرقابة ،التحسين ،و تنسيق المعلومات . (2001،ص132)

1- تخطيط ثقافة الجودة الشاملة: يمثل رسم تصور للفعاليات و الأنشطة المتعلقة بالجودة انطلاقا سياسيا وتحديد الأهداف المرحلية بمختلف أنواعها و يتألف التخطيط من :

أ- سياسة ثقافة الجودة :وتتمثل في المزايا و الاتجاهات الشاملة بالمنظمة فيما يتعلق بالجودة ضمن السياسة العامة المنبثقة عن الإدارة العليا للمنظمة وينطلق تحديد سياسة الجودة من العلاقة مع الزبائن و المنافسين .

ب- أهداف ثقافة الجودة: يجب أن تكون أهداف ثقافة الجودة طموحة و قابلة لتنفيذ و القياس و يتطلب تنفيذ الأهداف و توزيعهم و تحديد الموارد اللازمة لها وتعتبر الأهداف العامة للجودة مسؤولية الإدارة العليا بينما تنفيذ الأعمال المطلوبة يمثل الأهداف الجزئية ،و يعتبر من مسؤولية الإدارة التنفيذية

ج-تحديد المستلزمات (الموارد): وتعبر عن الصيغة التنفيذية للفعالية و الأنشطة المتعلقة بالجودة و الأنشطة الأخرى ذات العلاقة وذلك في تحقيق الجودة وتطويرها

2-تنظيم ثقافة الجودة الشاملة: هتم وظيفة ثقافة الجودة الشاملة بثلاث مهام أساسية هي :

أ-تحديد البنية الهيكلية للأفراد الجودة الشاملة أي أعداد الهيكل التنظيمي لجهاز العمل في مجال رقابة الجودة و كذلك العاملين في الأنشطة الأخرى المؤثرة على ثقافة الجودة .

ب-تقييم العمل المطلوب انجازه أي وظائف و تحديد المسؤوليات و الصلاحيات لكل العاملين في مجال ثقافة الجودة و القيام بعملية توظيف و تحليل الأعمال و الوظائف و الخصائص المطلوبة توفرها في من سيقوم بالوظائف

3- توجيه ثقافة الجودة الشاملة :يمثل وظيفة قيادة التنفيذ حيث يتم اتخاذ لقرارات بصدد المشاكل الناتجة عن التنفيذ وتحتاج الى الدراسة .

4- الرقابة على ثقافة الجودة الشاملة: هي وظيفة تتعلق بتحديد مستوى و القياس و التقييم ويعد متوسط الرقابة على الجودة أحد أهم الطرق سواء بالنسبة للمواصفات أو المتغيرات .

5- تحسين ثقافة الجودة الشاملة: وظيفة تمارسها الادارة ولا ينتهي هذا على الإطلاق وإنما يجب أن يكون بصورة مستمرة و واقعا لمتطلبات .

6- نظم معلومات الجودة: برنامج مخطط و تنفيذ بشكل جيد بجمع الحقائق و الأشكال و البيانات و تحديدها و تقرير وظائف ملائمة لتخطيط و الرقابة .

9- طرق تحسين أدارة ثقافة الجودة الشاملة: يرى طلال بن عايد ،أن هناك عدة طرق لتحسين أدارة ثقافة الجودة الشاملة تتمثل في ما يلي :

1-تنمية وظيفة ثقافة الجودة الشاملة :يعد أحد البرامج الجودة الشاملة التي يتم من خلالها توجيهات الطلاب الى سيمات محددة يمكن وضع تصميم مناسب لها ، ولقد عرفها "جوران " الوظيفة التي تنظم ثقافة الجودة في مقابل الحصول على كفاءة في الاستعمال .

2- خرائط تحسين ثقافة الجودة الشاملة :حيث هناك سبعة وسائل لحل مشاكل تحسين الجودة الشاملة الملبية لاحتياجات المستهلك النهائي و المحسنة للأداء على مستوى واقسام التدريس /التدريب (2002،ص320)، .

3- خرائط باريتو:وهي أداة مسهلة تستخدم لتعرف على الأخطاء و المشكلات التي ينبغي التركيز عليها و البحث عن أسبابها فبموجب هذه الخرائط يتم تنظيم أخطاء و مشاكل والعيوب و ذلك من خلال تعميق فهم المعطيات و تصنيفها حسب الأهمية ، وهي مستمد على فكرة باريتو التي اعتمدها جوران في القانون 20،80

4- خريطة السبب وأثارها :وهي أداة توضح تدفق العمل وما قد يقابله من عقبات و مشكلات تسيريه بهدف تسيير و اتخاذ الإجراءات اللازمة نحو التغلب على هذه العقبات و المشكلات كما يطلق على هذه الأداة بالرسم البياني الذي يسمى أيضا بالهيكل العظمي لسمكة .

5- خرائط الرقابة :تهدف هذه الخرائط الى التعرف على التغيرات والعمل على ضبطها و هذا بالإضافة الى تحديد مستوى الجودة أثناء تصميم التجارب أو بعد الحماية والتطوير .

6- خريطة التوزيع :هذه الخريطة أو الأداة تمكن من جمع و معرفة حدود توزيع بعض المعطيات و أسبابها بالنظر الى تكرار ظهورها ووضعها في المخطط.

7 - خريطة المداخلات و المخرجات :هذه الأداة عبارة عن شكل يوضح تدفق العمليات بخطوات العملية بأسلوب تدفق المداخلات حتى أخراجها وصولا الى تحقيق أهداف ثقافة الجودة .

8- طريقة كايزن :وهي طريقة تعنى التغيير المستمر عند اليابانيين .

7- ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية التعليمية :

أصبحت إدارة الجودة الشاملة الآن سمة مميزة لمعطيات الفكر الإنساني الحديث ،كون تطبيقها يؤدي الى إحداث تطوير نوعي لدورة العمل في المؤسسة التربوية بما يتلاءم مع المستجدات التربوية و التعليمية والإدارية ،يواكب التطورات الساعية لتحقيق التميز في كافة العمليات التي تقوم بها المؤسسة التربوية

ولقد أصبحت الجودة الشاملة مع كل المتغيرات الحاصلة مطلب لابد منه ، وهي بمثابة التحدي للمؤسسة التربوية في كيفية تحسين مخرجاتها ،لتكون تلك المخرجات قادرة على التعامل مع المتغيرات المعاصرة .

ولا بد أن ينظر الى الجودة كجزء مرتبط بكامل جوانب العملية التعليمية التربوية ،و أساس ديني ، وانتماء وطني ، ومطلب وظيفي .و لذا نسعى في مؤسساتنا التربوية الى عملية التحسين و التطوير .وذلك بتحسين وتطوير الهياكل التنظيمية ، وتحسين وتطوير أداء العاملين ،و أساليب العمل ، والأساليب الإشرافية و التحفيز و النظم و الإجراءات وتحسين القناعات التي تقاوم التغيير الى الأفضل و الحرص على تنمية روح العمل الجماعي و استخراج مكامن العنصر البشري من مواهب وإبداعات و قدرات و خبرات لتطوير مستوى العمل التربوي .

ويقصد ثقافة الجودة الشاملة في المجال التربوي التعليمي :يعني أداء العمل بأسلوب صحيح متقن وفق مجموعة من المعايير التربوية الضرورية لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بأقل جهد وتكلفة محققا الأهداف المرجوة وسد حاجة سوق العمل من الكوادر و الإطارات المؤهلة علميا. حسن رعد الصرن ،(201،ص113)

والجودة الشاملة في التربية علمية أدارية ترتكز على مجموعة من القيم ،و تستمد طاقة حركتها من المعلومات التي توظف مواهب العاملين ، وتستثمر قدراتهم الفكرية في مختلف المستويات التنظيم على نحو إبداعي لضمان تحقيق التحسن المستمر للمؤسسة .

8 – خطوات تطبيق ثقافة الجودة الشاملة في التعليم :

إن خطوات تطبيق إدارة ثقافة الجودة الشاملة في التعليم لا تختلف كثيرا عن خطوات تطبيقها في المصانع و المؤسسات الإنتاجية وإن المؤسسة التعليمية أيا ن كان مستواها عندما تعتزم الالتزام بتطبيق معايير أدارة ثقافة الجودة الشاملة في عملها لا بد لها من القيام بالخطوات التالية:(محسن على عطيه،2008،ص116).

أولا: نشر ثقافة الجودة الشاملة

إن الجودة الشاملة هي فلسفة أدارية و ثقافية جديدة ينبغي أن تحل محل الثقافة التقليدية وهذه العملية تقتضي بأن تعمل المؤسسة التعليمية بقيادتها العليا على نشر ثقافة الجودة بين العاملين في المؤسسات التعليمية و الإيمان بها و الانحياز التام لتطبيقها و لتحقيق ذلك يجب عليها ما يلي :

1-تهيئة المناخ التعليمي الذي يقتضي تطبيق نظام الجودة ،

2-تبصير جميع العاملين في المؤسسة التعليمية بمبادئ الجودة وأهميتها و معاييرها و ما تحققه من فائدة على الأفراد والمجتمع .

ثانيا :التخطيط لتطبيق نظام الجودة

إن هذه الخطوة تتطلب دراية تامة بمداخلات نظام الجودة و عملياتها ، ومواصفات مخرجاته ،بمعنى أن المخططين يجب أن يمتلكوا رؤية واضحة عن جميع من كل النواحي وهي كما يلي :

1-تحديد أهداف المؤسسة التعليمية

2-تحديد رسالة المؤسسة التعليمية في ضوء أهدافها .

3-تحديد العملاء أو المستفيدين من الخدمة التعليمية .

4-تحديد متطلبات العملاء و المواصفات التي يتوقعها في المنتج .

5-تحديد العوامل اللازمة للانتقال الى نظام الجودة الشاملة .

ثالثا: التنظيم لتطبيق نظام الجودة

إن تبني نظام تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم يقتضي إعادة تنظيم العملية التعليمية لتستجيب الى معايير نظام الجودة وعلى هذا الأساس فإن تنظيم الجودة يجب أن يتسم بما يلي:

1- وحدة الفعالية بين أقسام المؤسسة التعليمية و العاملين فيها

2- أن كل عامل في المؤسسة التعليمية يجب أن يكون على بيئة من رسالة المؤسسة و أهدافها.

3-تقليل المنافسة بين أقسام المؤسسة و العاملين فيها و تنمية روح الفريق في العمل .

رابعا: تنفيذ نظام الجودة

إن تنفيذ خطة نظام الجودة يقع على فرق العمل داخل المؤسسة التعليمية إذ تحدد مجموعة صغيرة يطلق عليها دوائر الجودة تتولى كل مجموعة مهمات محددة في تطبيق نظام الجودة و تنفيذها و الوقت اللازم لتنفيذ و الكلفة التقديرية لذلك ووضع السبل لتغلب على المعوقات والحلول قبل حدوثها . طلال بن عايد (2002،ص120)

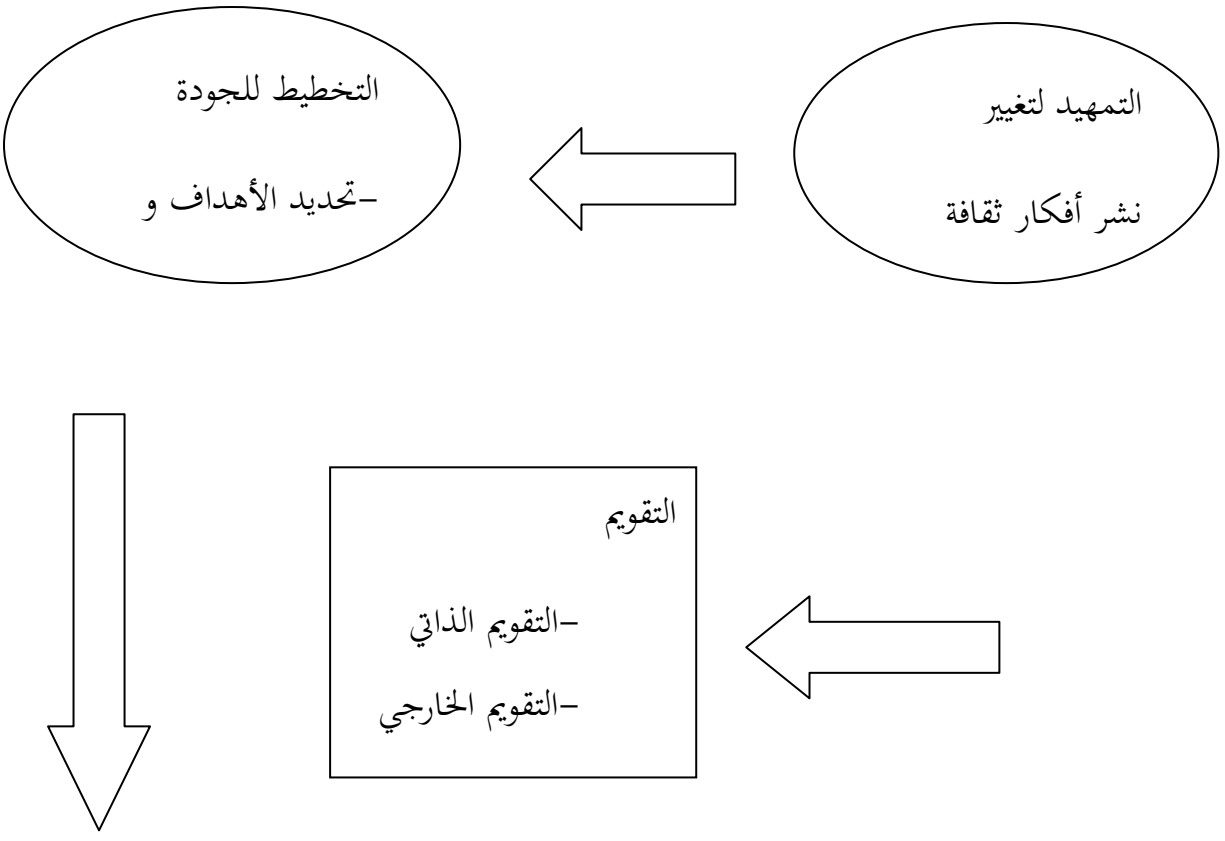
خامسا :التقويم

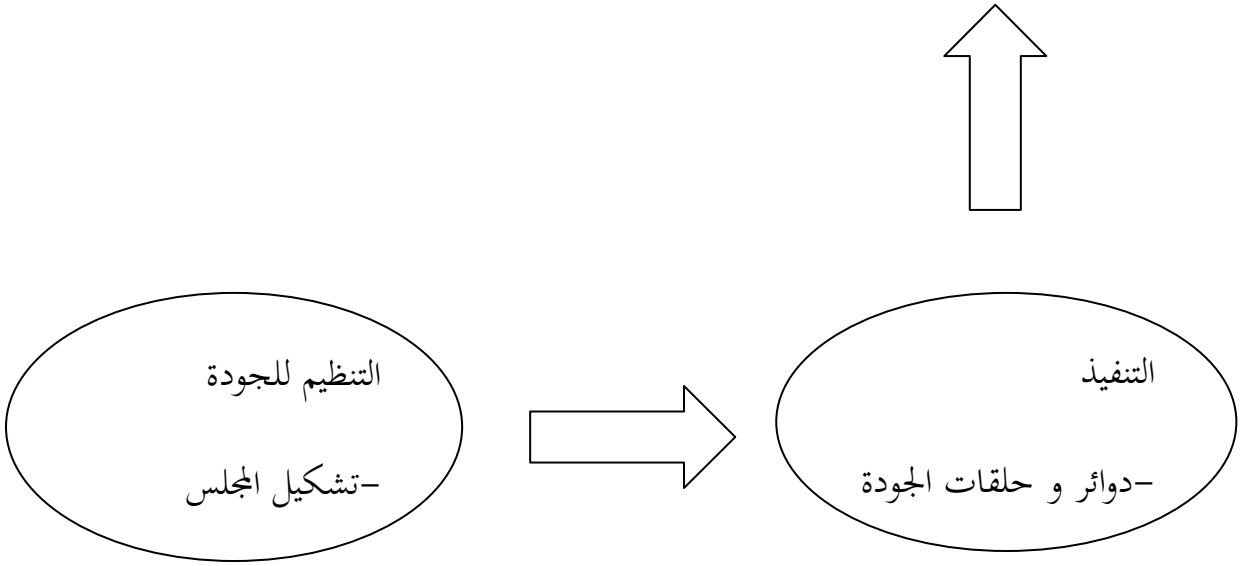
إن التقويم في إدارة الجودة الشاملة يتسم بالشمول و الاستمرارية و يهدف الى التأكد من أن جميع الأعمال التعليمية و الإدارية المؤثرة في الجودة تتم تأديتها بالكفاءة المطلوبة باستخدام تقنيات الجودة الشاملة كما يؤدي الى تطوير و تحسين مستمر في الأداء المعرفي و الإداري ويتم التقويم بإتباع الآتي

1-التقويم الذاتي .

2-التقويم الخارجي .

شكل (1): مخطط مراحل تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي .





المصدر: حامد محمد علي الشمراني ص 41

9- لماذا ثقافة الجودة الشاملة ؟

- التقليل من تكاليف الخدمات التي تضيع هدرا ،بسبب غياب التركيز على الجودة الشاملة
- كون متطلبات الإدارة خفض المصروفات ،و الاستثمار الأمثل للموارد البشرية و المادية
- وجود المنافسة الشديدة الحالية و المتوقعة في ظل العولمة .
- كون متطلبات وتوقعات العملاء (المستفيدين) في ازدياد مستمر.
- إيجاد ثقافة تنظيمية تتوافق مع مفاهيم الجودة الشاملة .
- كونها يؤدي الى رضا المستفيدين (العاملين ،الطلاب ،أولياء الأمور ،المجتمع).
- كون أسلوب الجودة الشاملة يعتمد على حل المشكلات من خلال فرق العمل .

10- فوائد تطبيق ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية :

- تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة .
- تطوير المهارات القيادية و الإدارية لقيادة المؤسسة التعليمية .
- ضبط و تطوير النظام الإداري نتيجة لوضوح الأدوار ،و تحديد المسؤوليات بدقة .
- تنمية مهارات ،و معارف و اتجاهات العاملين في الحقل التربوي .
- الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية و الاجتماعية و النفسية والروحية .
- التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات .
- العمل المستمر من أجل التحسين ، والتقليل من الإهدار الناتج عن الرسوب أو التسرب .
- تحقيق رضا المستفيدين وهم الطلاب ، العاملين ،أولياء الأمور سوق العمل .
- الاستخدام الأمثل للموارد المادية و البشرية المتاحة .
- تقديم خدمات بما يشبع حاجات المستفيد الداخلي و الخارجي .
- توفير أدوات و معايير و مؤشرات القياس الأداة .
- توفير جو من التفاهم و التعاون بين جميع العاملين في لمؤسسة .
- تخفيض التكلفة مع تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة .

- تطبيق نظام الجودة يمنح المؤسسة المزيد من الاحترام و التقدير المحلي و الاعتراف العالمي أحمد سباعي (2005، ص85)

11-أهداف ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية :

تهدف الجودة الشاملة لدى تطبيقها في مؤسسات المجتمع الى تحقيق ما يلي:

1- ترسيخ مفاهيم الجودة الشاملة و القائمة على الفاعلية والفعالية تحت الشعار الدائم (أن تعمل الأشياء بطريقة صحيحة من أول مرة وفي كل مرة).

2- تطوير أداء جميع العاملين عن طريق تنمية روح العمل التعاوني الجماعي وتنمية مهارات العمل الجماعي بهدف الاستفادة من طاقات العمال في المؤسسة كافة .

3- الاهتمام بمستوى الأداء للإداريين و العاملين و منتسبي المؤسسة كافة من خلال المتابعة الفعالة ، واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة .

4- الوقوف على المشكلات التي تكتنف المؤسسة وتحليلها للأسباب والطرق العلمية،و اقتراح الحلول المناسبة ، ومتابعة تنفيذها .

5- إيجاد التواصل مع المؤسسات الحكومية و الأهلية التي تطبق نظام الجودة الشاملة،و التعاون مع الجهات و الشركات و المؤسسات التي تعنى بتجريب برامج الجودة و تطويرها .

6- اتخاذ الإجراءات الوقائية كافة لتلاقى الأخطاء قبل وقوعها .

7- ضبط و تطوير النظام الإداري .

8- زيادة كفاية الإنتاجية ورفع مستوى جميع وإرضاء العميل .

9- التركيز على التحسين المستمر .

10- توفير جو من التفاهم و العلاقات الإنسانية بين جميع العاملين .

11- تحقيق العمل بروح الفريق لدى العاملين في المؤسسة كافة .

12- التحفيز على التميز وإظهار الإبداع .

13- نشر أخلاقيات التقييم الذاتي و الشفافية .

14- تطبيق استخدام المعايير و عدم ترك شئ للإحكام الشخصية .

15- ترشيد الإنفاق واستثمار الموارد .

16- منح مصداقية لشهادات الممنوحة من المؤسسات التعليمية .

17- التحقق من انسجام أهداف البرامج التدريسية مع مهارات الطلبة المكتسبة .

12- صعوبات و معوقات تطبيق ثقافة الجودة الشاملة في المدارس:

أن مواجهة الصعوبات و المعوقات التي تقف أمام تطبيق الجودة الشاملة ، والتغلب عليها أمر في غاية الأهمية ، لتتمكن مثل هذه المدارس من البقاء في المجال التربوي التعليمي ، لذلك كان لا بد من تطبيق السليم و الشامل لمفهوم أدارة الجودة الشاملة لتحسين مستويات الجودة وتمكين المدرسة من التميز ، وإن أوضاع التعليم لا تزال دون مستوى الطموحات و عاجزة عن مواجهة مثل هذه التحديات التي يموج بها الواقع ، بل إن أوضاع التعليم تتعرض اليوم الى كثير من النقد و عدم الاقتناع بنجاح الأجهزة المسئولة في مواجهة صعوبات الكثير التي تتمثل فيما يلي:

1- عدم التزام الإدارة العليا بتطبيق الجودة الشاملة .

2- غياب الغاية الثابتة و الهدف المستقر لتحسين الخدمة .

3- التركيز على أساليب معينة في الجودة ، وليس على النظام ككل .

4- التركيز على الأهداف و المكاسب قصيرة الأجل .

5- التغيير الإداري السريع وعدم الثبات .

6- عدم مشاركة جميع العاملين في تطبيقات الجودة .

7- عدم انتقال التدريب الى مرحلة التطبيق الميداني .

8- مقاومة التغيير من قبل العاملين .

9- توقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد .

10- عدم توفير الإمكانيات المادية وبالتالي عجز التدريب عن القيام بواجبها .

11- سوء اختيار مشروع التحسين أو معالجة أعراض المشكلة و ليس أصلها . (محسن على عطيه،2008،ص106).

خلاصة الفصل :

إن الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في التعليم لا يعني أنه يخطط لجعل المؤسسات التعليمية منشآت تجارية أو صناعية تسعى الى مضاعفة أرباحها عن طريق تحسين منتجاتها و إنما للاستفادة منها في العملية التدريسية من خلال تطوير الأساليب الإدارية و التعليمية تحقيقا لجودة المخرج التعليمي وسعيا لمضاعفة إفادة المستفيدين من العملية التعليمية .

إن تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية يؤدي الى خفض التكاليف بشكل ملموس و ذلك من خلال رفع مستوى الأداء وتقليل الأخطاء و زيادة الإنتاجية بمستوى عال من الإتقان ،كما يساهم بدرجة كبيرة في نجاح هذه المؤسسات وفي تحقيق أهداف بدون إحداث هدر تربوي ، وهذا ما يؤدي الى تلبية رغبات جميع المستفيدين منها ، بالإضافة الى تحسين طرق التدريس ووسائل التقويم و التصميم مناهج تربوية تلاءم عمليات التعليم الحديثة و هذا يتطلب تضافر جهود جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية من أجل تحقيق الجودة التعليمية المنشودة .

كما أنه لا بد من التطبيق السليم و الشامل لمفهوم أدارة ثقافة الجودة الشاملة لتحسين مستويات الجودة و تمكين المدارس من التميز و النجاح .

الفصـــــل الـــــرابع

واقع المقاربة بالكفاءات في ظل نظام ثقافة الجودة الشاملة في المدرسة الجزائرية:

تمهـــيد:

انحصر اختيار المدرسة الجزائرية إبان الاستقلال في نظامها التعليمي على مجموعة من المقاربات التدريسية التي تطمح الى إنتاج جيل واعي قادر على مواجهة مختلف التحديات و الصعوبات التي قد تعترض طريقه نحو النهوض بالدولة في شتى مجالات حياتها باعتبار نظام التعليم هو المنتج الأم لليد العاملة، فوقع الاختيار على مقاربات بيداغوجية ثلاث مربها تاريخ المدرسة عبر مختلف مراحله تمثلت مجملها في المحتوى و الهدف و الكفاءة .

لا نستطع إنكار استفادة الدولة الجزائرية من فلسفة بيداغوجيا التدريس القائمة على المحتوى و الهدف فكل مدخل من المقاربات البيداغوجية له الفضل في تكوين العقول ،كما أن كل منها اعتمد من منطلق متطلبات تلك المرحلة و مسايرة لتطورات الاجتماعية و الاقتصادية و التكنولوجية المحيطة ،بيد أنها مؤخرا انتهجت إصلاحات تربوية مست البيداغوجية المنتهجة منتقلة بذلك الى اعتماد المقاربة بالكفاءات كمنهج تعليمي جديد اعتمدته لتحقيق أهدافها المسطرة .

تعتبر عملية التجديد ضرورة فرضتها المستجدات الحاصلة في مختلف ميادين الحياة ، فيصبح التغيير تبعا لذلك مسألة طبيعية هدفها الوصول الى تطور و التقدم في شتى المجالات الحياة عامة و في مجال التربية و التعليم خصوصا ، باعتباره فضاء لبناء الفرد وتزويده بكفاءات و معارف تشكل له ممرا لمواجهة صعوبات و تحديات الواقع ،

ولهذا ارتأت المدرسة الجزائرية إجراء تغييرات على مجال مقاربات التدريس تمثلت في الانتقال من المقاربة بالأهداف الى المقاربة بالكفاءات ، في طريقها للبحث عن طرق ووسائل أكثر نجاعة تجعل من الفرد المتعلم عنصرا فاعلا في الصف الدراسي و له القدرة على بناء تعلمانه بنفسه .(المدرسة الجزائرية ...الإشكالات والتحديات، (رابح بن عيسى،ص13-14).

1- واقع المقاربة بالكفاءات في ظل وجودة ثقافة الجودة الشاملة في المدرسة الجزائرية:

أن هذه المقاربة حولت التعليم المتمركز على المادة التعليمية الى التلميذ كعنصر أساسي في الفعل التعليمي ألتعلمي ، أي إعادة استثمار التعلم في وضعيات جديدة و نقل المعرفة من مكان بنائها الى مكان استعمالها .

أن هذه المهام الجديدة تتطلب أن يتوفر لدى المعلم الجزائري و التطور الابتدائية كفاءات تدريسية عالية تسمح له بأداء مهنة التعليم في ظل ثقافة الجودة الشاملة و التطور التكنولوجي والمعرفي الحاصل في العالم ، ويقول (عبد الكريم غريب)"إن الكفاءات التي ينبغي أن يكتسبها المعلم في نهاية التكوين ، لا ينبغي أن تكون أساسا كفاءات من نمط المواد الدراسية بقدر ما يجب أن تركز حول اكتساب قدرات الإتقان بحيث أن مختلف المواد الدراسية تشكل حوامل ووسائل لهذا الغرض ، كما ينبغي أن تطور الكفاءات المواد في هيئة أدوات إجرائية داخل صيرورة التعلم "، وهذا يعني أن المعلم المكون جيدا يكون قادرا على ممارسة مهامه التدريسية بسلام و فعالية ويستخدم طرق حديثة في التدريس أي التي تناسب المستوى المعرفي و العقلي للتلاميذ مراعيا الفروق الفردية بينهم ،بالإضافة الى التحكم في المفاهيم الضرورية و بناء الأنشطة التربوية داخل القسم ، وليس التدريس يعني التحكم في المواد الدراسية التي هو مطالب بتدريسها في إطار الامتحان ، وهذا ما يحدث في مدارسنا اليوم و ما توصلت إليه الدراسة الحالية عكس ما يتطلبه التعليم الحديث الذي يتوقف على استخدام استراتيجية محكمة و خاصة تمكن المعلم من تحديد أساس بنية الموقف التعليمي على المستوى المعرفي و البيداغوجي ، لان كيفية التدريس ليست من المهام الي يمكن لأي احد القيام بها و ممارستها ، وإنما هي عملية متجددة تتطلب من المعلم اكتساب كفاءات مهنية حتى يصل الى تحقيق الأهداف التربوية المسطرة أو كفاءات المحددة من طرف النظام التعليمي .(مولاي مصطفى البرجاوي .2014 ،ص 77)

2- دواعي تبني المقاربة بالكفاءات داخل النظام التربوي في ظل تطور ثقافة الجودة الشاملة :

ويقصد بالدواعي مختلف الأسباب و الاحتياجات التي دعت الى ضرورة تغيير نظام التعليم ،من خلال إدخال تعديلات في بناء البرامج ووضع مناهج جديدة تساعد الفرد المتعلم على الاستجابة و التأقلم مع مختلف مستحدثات الحياة و متطلباتها ،وذلك بتكوين الفرد تكوينا علميا يراعي فيه مختلف مراحل نموه ،وما تتطلبه كل مرحلة من احتياجات و قدرات .كما أن هذه الدواعي تسعى الى خلق فرد قابل للتعلم بمفرده ، أي بناء معلوماته من خلال جملة من المعارف و الانجازات و كذا المهارات التي يقوم بتوظيفها و تعبئتها ضمن وضعيات تعلميه ، وهذا ما تؤكد عليه النظرية البنائية التي ترى انه لا بد على الفرد المتعلم أن يقوم ببناء تعلماته بنفسه من خلال خبراته السابقة بعيدا عن التلقين .

بالإضافة الى انه هناك أسباب عديدة أدت الى تبني هذا النوع من النظم خاصة في مجال التعليم ،كالإحساس العام بعدم جدوى الشكل التقليدي النظري لبرامج الإعداد لأنها تهمل الأداء و الدوافع ، مما يؤدي الى الانفصال بين ما يتم تعلمه و بين الأداء و الممارسة في الم الواقع و ميدان العمل ، مما يشعر المتعلم بنقص في قدرته على الأداء ، و ايضا ترجمة النظريات و المعلومات الى قدرات و كفاءات يجب الاهتمام بها في البرنامج التعليمي ،و كذا الاستناد الى الحاجات المهنية للفرد المتعلم ، وإمكانية تحديد هذه الحاجات من خلال تحليل المهام و المطالب بهدف تحقيق المبتغى، ومن هذه الدواعي نذكر:

أ- الدواعي الفلسفية –السياسية : والتي يقصد بها الإصلاح الجديد الذي تم في ضوئه مراجعة برامج التعليم في بلادنا و ذلك قصد بناء مناهج جديدة ومتكاملة تستجيب لشروط و المتطلبات العلمية الراهنة في وجود ثقافة الجودة الشاملة ،

وكذا العمل على إنجاح المتعلم في الحياة و تأهيله لتوافق مع محيطه و ذلك في كل فترات ومراحل تربيته و تكوينه و ذلك بفضل مكتسبه من كفاءات ضرورية لإحقاق النجاح والتوافق .

ب– الدواعي العلمية – البيداغوجية: والتي ترتكز على الارتقاء بالمتعلم و بجعله يستند الى نظام متكامل في المعارف و الانجازات و المهارات المنظمة ضمن وضعيات تعليمية ، تجعل المتعلم في صلب التعلم ،و لن يحدث ذلك إلا في إطار بيداغوجيا فعالة ، تعتبر المقاربة بالكفاءات أوضح معبرا عنها و ذلك لأنها تحلل الوضعية التعليمية الى مجموعة من الوضعيات الفرعية و تبنيها وفق منظور ايجابية المتعلم .و بهدف إدماج المتعلم كفاعل أساسي في بناء المتعلمات ثم ترجيح مجموعة من المبادئ البيداغوجية منها اعتبار محورية المتعلم بحيث يكون فاعلا أساسيا في بناء المعرفة ، مما يدعو الى استحضار جانب التعلم الذاتي في كل الأنشطة و اعتبارا لهذا المنطق كان لا بد من بناء كل الناشط البيداغوجية على فاعلية المتعلم من خلال التركيز على سمات شخصياته من قدرات عقلية و مميزات وجدانية .(صالح رشيد 2007،ص59).

ومن تم اقتراح بعض الباحثين اعتماد هذه التقنية الجديدة لإجراء الأهداف التربوية بشكل يعطي الأهمية للمرامي البعيدة المنال ، ويتم تحديدها و التعريف بها في شكل الكفاءات .

و بخصوص مبررات اعتماد الكفاءات في التربية و التعليم و إعطائها الأهمية في بناء المناهج و صياغة المقررات سواء على مستوى التعليم أ و على مستوى التكوين ، فإنها ترجع لاعتبارات متعددة و كما ذكرنا بعضها سابق و نضيف إليها ما يلي :

الرهانات الديالكتيكية : ويمكن تلخيصها في مجموعة من العلاقات بين المضامين و الكفاءات من جهة و بين الكفاءات و مختلف أشكال المعرفة من جهة أخرى .

رهانات التخطيط البيداغوجي : و تتلخص في ضمان إنجاح عملية الانتقال من المنظور النظري للمرغوب فيه الى المنظور التطبيقي عبر عملية أجرأة الغايات التربوية التي تزخر بها المناهج و ترجمتها الى أهداف عامة مبرمجة على مدى الزمن الدراسي .

الرهانات المنهجية : التي تطر مختلف صيرورات التربية عبر مختلف الأسلاك و المستويات التعليمية وتتلخص في بناء مناهج حديثة ترتكز على تأهيل المتعلمين بعدد من الكفاءات على مستوى كل مادة تعليمية .

رهانات التقييم و القيادة البيداغوجية الناجعة : و المقصود هنا حاجة المدرسين الى مقاربات في التقييم تنسجم مع متطلبات عملية التدريس و التعلم من جهة و متطلبات المراقبة و المصادقة الاجتماعية على نجاعة التدريس و جودة التحصيل في ظل ثقافة الجودة الشاملة .(سعاد بولعسل ،2021،العدد10،جامعة سكيكدة الجزائر،)

تعتبر بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في ظل ثقافة الجودة نموذجا لتجديد الفعال في العملية التعليمية التعلمية، التي ساهم التطور السريع و التكنولوجيات الحديثة التي كان لها دورا في برزو طرق و أساليب في التدريس أكثر نجاعة و فعالية

3-المقاربة بالكفاءات و الممارسة البيداغوجية في ظل ثقافة الجودة الشاملة :

إن الوصول الى اكتساب الكفاءة للمتعلم يتطلب تغييرات مهمة في الممارسات البيداغوجية، يصحب ذلك تجديد في تكوين المعلمين و الأساتذة بإحداث تغيير جدري في علاقاتهم بالمعرفة و كفاءتهم المهنية وذلك ب:

إحداث تغيير في علاقة المعلم بالمعرفة ، فيتمثل في جعل المتعلمين قادرين على استعمال المعارف التي تراكمت لديهم في مواقف حقيقية ، وهذا يقتضي إحداث تغيير جدري في

الثقافة التربوية للمعلم ، تسمح له بالانتقال من منطق التعليم الى منطق التدريب عملا بمبدأ : الكفاءات تبنى بتفعيلها في مواقف معقدة ، وأما ماي تعلق بالوسائل الذاتية للمعلم ، فان المقاربة تتطلب المبادرة بالأفكار و إيجاد مواقف تأخذ بالحسبان سن المتعلم و مستواه

الدراسي و الوقت المخصص للنشاط و طبيعة الكفاءة المقصودة ، فالوسائل التربوية المعتادة لم تعد صالحة للعمل في الوضعيات او المشكلات.

و ايضا أن يتعود المعلم على إعطاء الأولوية للتعلم بدلا من التعليم ، وذلك يجعل المتعلم في اتصال مع الواقع مباشرة ، وذلك بالقيام بالمتربصات الميدانية و العمل في المخابر ، أي الأعمال التطبيقية ، بحيث تكوم له الفرصة للبحث عن المعلومات بنفسه دون تلقيها وكذا حصره على إيجاد الحل للمشكلات ،

أن تطبيق هذا المبدأ ستكون له انعكاسات هامة على المستوى البيداغوجية و هذا بوضع اكتساب الكفاءات في مقدمة الاولوليات و جعل التنظيم البيداغوجية مرتبط بنشاطات التعليم والتعلم و محدد وفق هذا الهدف الوحيد و هو اكتساب الكفاءات .

وكذا العمل على تعديل أسلوب التقويم بتنمية كفاءات جديدة تعتبر تقويم الكفاءات هي أولوية، و تقويم القدرة على انجاز نشاطات بدل استعراض المعارف .و هذا المبدأ يسمح باستعمال جميع أنواع الاختبارات في ظل وجود ثقافة الجودة الشاملة التي تسمح للمتعلم أن يبرهن عما هو قادر على انجازه بطريقة مستقلة و تحقيق نتائج انطلاقا من معايير محددة سابقا .(مجلة ريحان لنشر العلمي ،2021،ص87).

مكانة المعلم في البيداغوجية المقاربة بالكفاءات :

إن المعلم في إطار المقاربة بالكفاءات مطالب بالتخلي في الكثير من الأحيان عن الطريقة الاستنتاجين في التدريس ، فعليه أن يكون منظما للوضعيات ، منشطا للتلاميذ حاثا إياهم على الملاحظة و التشاور و التعاون ، ومسهلا لهم عملية البحث و التقصي في المصادر المختلفة للمعرفة (كتب ، مجلات ،جرائد ،قواميس ، أقراص مضغوطة .....)و بقدر ما يكون بحاجة الى الوسائل التعليمية ستكون حاجته أكثر الى الابتكار وضعيات التعلم التي يواجه فيها المتعلم مشكلات و ينجز مشاريع -يصبح مدربا كما يحدث في ميدان رياضي أو ورشة فنية ، فهو يدعم التعلم و ينظم وضعيات معقدة يخترع مشاكل و تحديات .

- دوره شديد الأهمية ، لكنه لا يحتكر الكلمة و لا يحتل صدارة المسرح .

- ينبغي أن تتطور كفاءته المهنية باعتماد التكوين الذاتي حول

1- بناء الهندسة التعليمية (تصور و خلق وضعيات)

2- الملاحظة التكوينية و التعديل الدقيق للأنشطة التعليمية .

3- إشراك المعلم و الأستاذ في استراتيجية التغيير من البيداغوجيا المركزة على المعارف الى البيداغوجيا المركزة على التكوين بواسطة المقاربة بالكفاءات تعتبر أكثر من ضرورة

خاصة في ظل التطور الحاصل في العالم .(ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية ، جامعة ورقلة ،ص 204).

4- أهم الصعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل ثقافة الجودة الشاملة في المدارس الجزائرية :

قد عرفت التربية في الآونة الأخيرة من القرن الماضي تغيرات عديدة في مختلف الأصعدة من حيث التعلم والتعليم أي الانتقال من المدرسة السلوكية الي المدرسة

البنائية ، ومواضيع التقويم تحولت من تقويم المعارف الي تقويم الكفاءات فإعداد المناهج أصبح قائما على المقاربة بالكفاءات وقد جاءت هذه التغيرات نتيجة أبحاث و تيارات بيداغوجي أهمها ما تم في علم النفس المعرفي الذي ركز على تنظيم مكتسبات المتعلم و تحويلها .(مجلة ريحان لنشر 2021،العدد 10،ص90).

وإذا كانت الجودة ،ترتبط في عمقها بالمستويات القصوى من الكفاءات المنشودة ، كذا بالممارسة الفعلية بيداغوجيا الكفاءات ، فانه على الرغم من الأهمية التي قد تمثلها العدة الديداكتيكية وما يرتبط بها من مناهج وبرامج وأساليب للتدريس ...فانه لا يمكننا التعرف بشكل دقيق وموضوعي على مدى تحقق تلك الكفاءات المطلوبة داخل مستوى دراسي او سلك تعليمي معين إلا من خلال مجال التقييم وما يتضمنه من أساليب و تقنيات علمية و موضوعية ،حيث تتطلب ممارسة وتطبيق المقاربة و كذلك بيداغوجيا التحكم في التدريس من طرف المعلم و مختلف الفاعلين التربويين ، التحكم في تقنيات التقويم بجميع أنواعها و التي تعد أبرز صعوبة تحول دون الفعلي للمقاربة .(محمد الطاهر وعلي ،(2012)،ص8).

والكل يعلم أن الكفاءة في التعليم أو الكفاءة في المنظومة التربوية تتوقف على عنصرين أساسيين هما المتعلم و المعلم ، وهذا الأخير لا ينجح إلا في بيئة تربوية و تعليمية ناسبة للتعلم ، وملائمة لمستواه العقلي و المعرفي و التعليمي وهذا يعني أن نجاح المقاربة بالكفاءات تبدأ من كفاءة المدرس ، و التي تعد أيضا من ابرز صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات ، والسؤال الذي يفرض على كل من له صلة مباشرة أو غير مباشرة بالمنظومة التربوية، هو هل للمدرسين كفاءة مهنية تمكنهم من فهم و تطبيق المقاربة بالكفاءات ؟و هذا ما يدفعنا الى التطرق الى كفاءة المعلم التي تظهر في القدرة على التخطيط المحكم للأنشطة ، و الأداء الجيد داخل الصف ،و الاتصال

التربوي بينه وبين المتعلم . وهذه العناصر وغيرها لا يتوصل إليها إلا إذا كون تكوينا وظيفيا و علميا في علم النفس التربوي ، والتربية الخاصة ، وطرق التدريس ، وأساليب التقويم و التقييم ، و اطلع على المناهج و أسسها ،ومعرف شخصية المتعلم و مراحل نموه ،ومشاكله داخل وخارج المدرسة .

خلاصة :

ونستخلص مما ذكر أن المقاربة بالكفاءات ،فضلا عن كونها وجهة تسعى إلى ترقية التعليم و تفعيل التعلم و تحديثهما معا ، وفضلا عن أخذها بغين الاعتبار ضرورة الجمع بين المعارف من جهة و القدرة على تحويلها و تجنيدها و إدماج التعلم من جهة أخرى ، فإنها توجه جديد تبنته المنظومة التربوية الجزائرية في ظل ثقافة الجودة الشاملة و التطور التكنولوجي ، لما عرفته هذه الأخيرة من رواج في عالم الإقتصاد و الشغل ، ولما لها من قدرة على الإعداد و التكوين ، لإستعاب هذا التفجر المعرفي الذي أصبح من سمات العصر الحديث ، والذي سيحمل من دون شك أنظمة تعليمية أكثر نجاعة وتطور من خلال الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التكوين ، سعيا إلى تفعيل التعليم و التعلم في آن معا ، و العمل على خلق مجتمعات يتعلمون بممارسة التعلم و لا يهاب مواجهة المواقف بإعتماد على نفسه و إستقلاله الذاتي .

الفصـــــل الخامــس

الاجرءات المنهجية للدراسة

الدراسة الاستطلاعية :

تمهيد

تعد الدراسة الميدانية خطوة أساسية للإلمام بموضوع البحث المراد دراسته لذا يعتمد الباحث على مجموعة من الخطوات التي تساعده في عملية البحث والتي من بينها مجتمع الدراسة ومنهج الدراسة والأدوات المستخدمة في الدراسة ومعالجة البيانات والأساليب الإحصائية وهذا ما يعرض في هذا الفصل،من اجل تحقيق الأهداف التي نسعى الوصول إليها من هذه الدراسة،إلا أن عملية البحث لا تكتمل حتى تنظم هذه البيانات ووصف الظروف وتحليلها والاستنتاجات ذات الدلالة الإحصائية المقر بها في مشكلة البحث.

1- الهدف من الدراسة الاستطلاعية :

-ضبط المتغيرات

-الخصائص السيكومترية الصدق والثبات

-التأكد من أن الاستبيان فعلا يقيس السمة المراد قياسها

-التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تشكل عائق على الدراسة الأساسية

-التعرف على العينة وخصائصها وميدان الدراسة

2-زمن ومكان الدراسة الاستطلاعية:

2-1زمن الدراسة الاستطلاعية:دامت الدراسة مدة شهر من 15 فيفري 2022الى 15مارس 2022 وهي المدة التي استغرقت في الدراسة الميدانية

2-2مكان الدراسة الاستطلاعية: ثانوية المجاهد دنقارة حمو شروين - ثانوية احمد النوي اولاد عيسى - ثانوية الزاوي الفرعة طلمين .

3-إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

بعد البحث في الأدوات الخاصة بهذه الدراسة والمتمثلة في مقياس المقاربة بالكفاءات في ظل ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية الذي صمم من طرفي، ، وتمت هذه الدراسة بالاحتكاك المباشر وتوزيع الاستبيان على العينة وتم تطبيقه بطريقة عشوائية وذلك بقراءة التعليمات التي تحتويها هذه الاستبيانات على الاساتذة .

4-مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية وطريقة المعاينة: قبل التطرق إلى مواصفات العينة يجب علينا تعريف العينة،وهي مجموعة جزئية من مجتمع البحث وممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل،بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله.(خليل بلعباس،2006:17)، حيث اعتمدنا في بحثنا على عينة مكونة من54فرد ذكور وإناث من الاساتذة وتم اختيار العينة بشكل عشوائي لإعطاء بعض المصداقية للبحث ، مما يسهل على الباحث في اكتساب الوقت وجمع اكبر عدد ممكن من المعلومات

5-مواصفات أدوات الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر أدوات جمع المعلومات من الطرق التي يجب على الباحث أن يسلكها للحصول على ما يفيد بحثه ولإعطائه نوع من المصداقية ولعل من بين هذه الأدوات التي اعتمدت عليها في هذا البحث هي : الاستبيان :الذي هو عبارة عن مجموعة الأسئلة المصممة للتوصل من خلالها إلى حقائق يهدف إليها الباحث (زياد بن علي،2010،ص16) ولعل من بين أنواع الاستبيان التي اعتمدت عليها هي الاستبيان المغلق وفي هذا النوع يقيد الباحث المستجيب في الإجابة.

6-الخطوات المنهجية المتبعة لبناء أدوات القياس في البحث:

اعتمدنا في بحثنا على أداة من أدوات القياس لغرض جمع المعلومات الملائمة لمتغيرات الدراسة ، وبناء على طبيعة المشكل والهدف الأساسي للبحث، تم اعتمادنا على الاستبيان كأداة لجمع المعلومات، ونظرا لأهمية أداة الاستبيان في جمع المعلومات قمنا بإجراء اطلاع، وقراءات في الجانب النظري وأدبيات البحث التي تناولت متغيرات دراستنا وكيفية إعدادهم للاستبيان على غرار دراسة مولاي لخضر سليمان، وهيبة العايب،علي عبد الصمد..الخ وقد ممرنا بعدة مراحل في بناء الاستبيان في صورته النهائية:

أ-الاتصال بالميدان

ب-الاطلاع على الجانب النظري لمتغيرات الدراسة (المقاربة بالكفاءات -ثقاقة الحودة الشاملة في المؤسسات التعليمية)

ج-مرحلة تحديد الأبعاد

د-مرحلة صياغة الفقرات

هـ- الخصائص السيكومترية.

تصميم الأداة الأولى للدراسة: "استبيان المقاربة بالكفاءات في ظل ثقافة الجودة الشاملة في الؤسسات التعليمية ".

في الحقيقة توجد عدة دراسات حول المقاربة بالكفاءات ولكن قلة إحاطتها بالأبعاد التي اريد إدراجها في بحثي ومايتلاءم مع ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية الذي فيه لجأت فيه إلى تصميم استبيان متبع خطوات تصميمه خطوة بخطوة حتى الوصول إلى الإخراج في الصورة النهائية،

-أدوات الدراسة الاستطلاعية:

بعد اتمام الجانب النظري و إجراء التعديلات اللازمة عليه، وبعد اطلاعنا المكثف على الدراسات السابقة حاولنا تصميم استبيان ، وذلك وفق الخطوات التالية :

استبيان المقاربة بالكفاءات والجودة الشاملة

اخترنا في دراستنا هذه أن نستعمل الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وذلك نظرا لطبيعة البحث بالإضافة إلى خصائص مجتمع البحث من جهة أخرى، والاستبانة هي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المعدة مسبقا، و التي توجه إلى أفراد العينة لإبداء رأيهم فيها، وقد تكون هذه الأسئلة مغلقة أو مفتوحة أو مزيجا بينهما، حيث تعتبر من أكثر أدوات البحث العلمي استخداما في ميدان العلوم الاجتماعية وذلك لفعاليتها في تحصيل البيانات وتعدد مجالات استخدامها، بشرط أن تكون معدة بطريقة علمية وتتوافق مع أهداف البحث و خصائص مجتمع الدراسة.

وتم تقسيم الاستبيان الى 3 محاور :

المحور الاول: المقاربة بالكفاءات،

المحور الثاني : الجودة الشاملة.

المحور الثالث: العلاقة بين المقاربة بالكفاءات والجودة الشاملة

الخصائص السيكومترية للمقياس:

-الصدق:

و للتحقق من صدق الأداة تم الإعتماد على طريقة صدق الالتساق الداخلي:

الجدول رقم 01: يمثل الصدق الاتساق الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية

الاستبيان					
المقاربة بالكفاءات		الجودة الشاملة		العلاقة	
الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
01	0.159	10	0.74	16	0.914
02	0.799	11	0.892	17	0.937
03	0.591	12	0.896	18	0.709
04	0.656	13	0.933	19	0.868
05	0.565	14	0.947	20	0.941
06	0.159	15	0.841		
07	0.821				
08	0.835				
09	0.682				

نلاحظ من خلال الجدول اعلاه ان قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت ما بين (*0.159 و0.947**)، وجاءت كل العبارات دالة عند مستوى الدلالة 0.05 ، وهذا ما يدل على وجود اتساق داخلي بين عبارات كل محور مع الدرجة الكلية .

صدق المقاربة الطرفية :

جدول رقم 02 يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس الاستبيان:

الفئات	العدد(n)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
العليا	18	30.50	2.50	14.40	0.07 غير دالة عند 0.05
الدنيا	18	22.00	0.33		

نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا قدر ب(30.50) و الإنحراف المعياري لها قدر ب (2.50) بينما المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا قدر ب (22.00) و الإنحراف المعياري قدر ب (0.33) ، ويتضح من خلال الجدول انه لا توجد فروق دالة احصائيا بين الدرجة بين الفئة العليا والفئة الدنيا وهذا ما يدل على ان المقياس له خاصية التمييز بين الافراد في الاستبيان .

–الثبات:

طريقة التجزئة النصفية :

لتقدير ثبات الأداة استخدمنا طريقة التجزئة النصفية

الجدول رقم 03 : معامل الثبات غوتمان

البنود	عدد العينة	معامل الثبات	الارتباط بين النصفين	تصحيح معامل الارتباط غوتمان
النصف الاول	10	0.48	0.825	0.85
النصف الثاني	10	0.79		

يتبين من الجدول ان معامل الارتباط المصحح بمعادلة غوتمان (تساوي التباين بين النصفين هو 0.85 ويعتبر معامل ثبات عالي وعليه فالمقياس يتمتع بقدر عالي من الثبات يمكن الإعتماد عليه في الدراسة الأساسية.

-حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

و قد تم حساب ثبات مقياس الاستبيان بهذه الطريقة و كانت النتيجة كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (04) يوضح نتائج معامل ثبات مقياس الاستبيان بألفا كرونباخ

المحاور	عدد الفقرات	معامل ألفاα
المقياس	20	0.832

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن معامل ثبات مقياس اتجاهات الاساتذة نحوالمقاربة بالكفاءات في ظل ثاقة الجودة الشاملة وفق معادلة ألفا كرونباخ كان مساويا ل (α= **0.83**) وهي قيمة دالة مما يؤكد تمتع المقياس بمستوى ممتاز من الثبات.

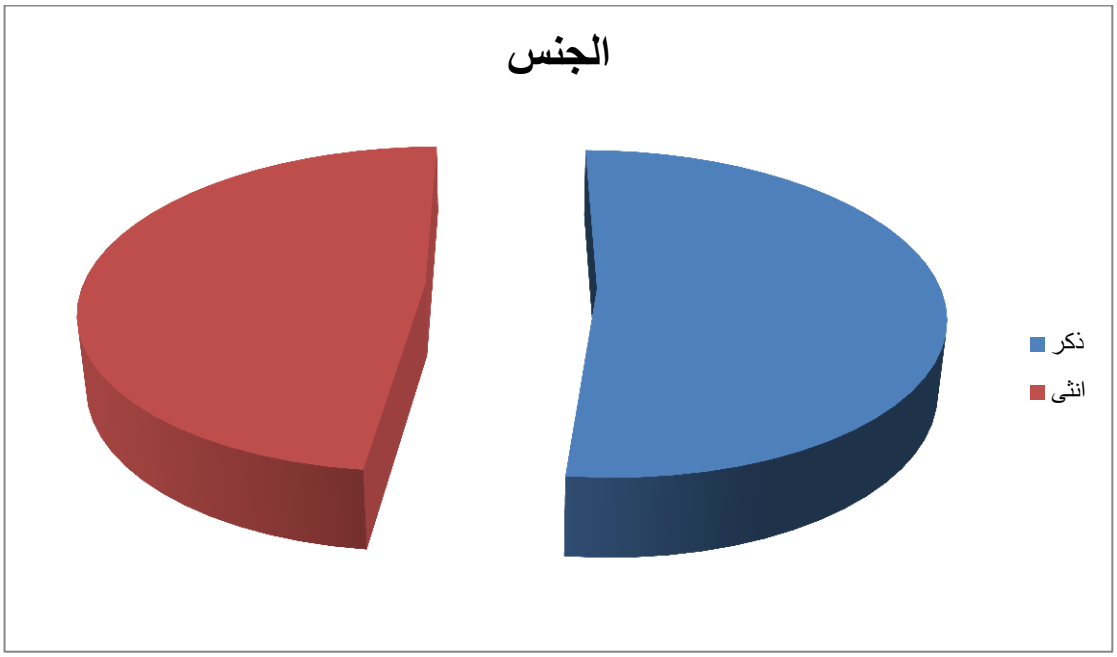
خصائص العينة :

الجنس:

الجدول رقم 05 : يمثل الجنس

الجنس	التكرار	النسبة(
ذكر	28	51.9
انثى	26	48.1
المجموع	54	100.0

االاحظ من خلا ل التكرارت ان نسبة الذكور من الاساتذة هي الاعلى حيث ان عدد التكرارات الذكور هي 28 تكرار' بينما الاناث هي 26 تكرار .



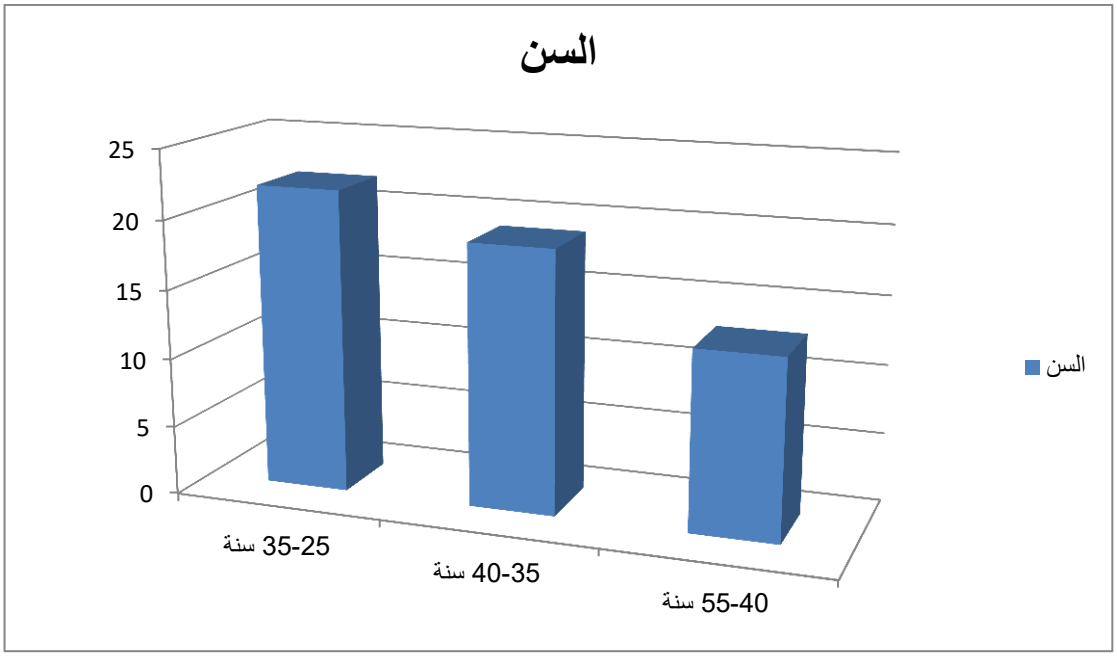
الدائرة البيانية رقم 01 تمثل الجنس

نلاحظ ان نسبة الذكور اعلى من نسبة الاناث من خلال الدائرة البيانية

السن

الجدول رقم 06 : يمثل السن

السن	التكرار	النسبة
25-35 سنة	22	40.7
35-40 سنة	19	35.2
40-55 سنة	13	24.1
المجموع	54	100.0

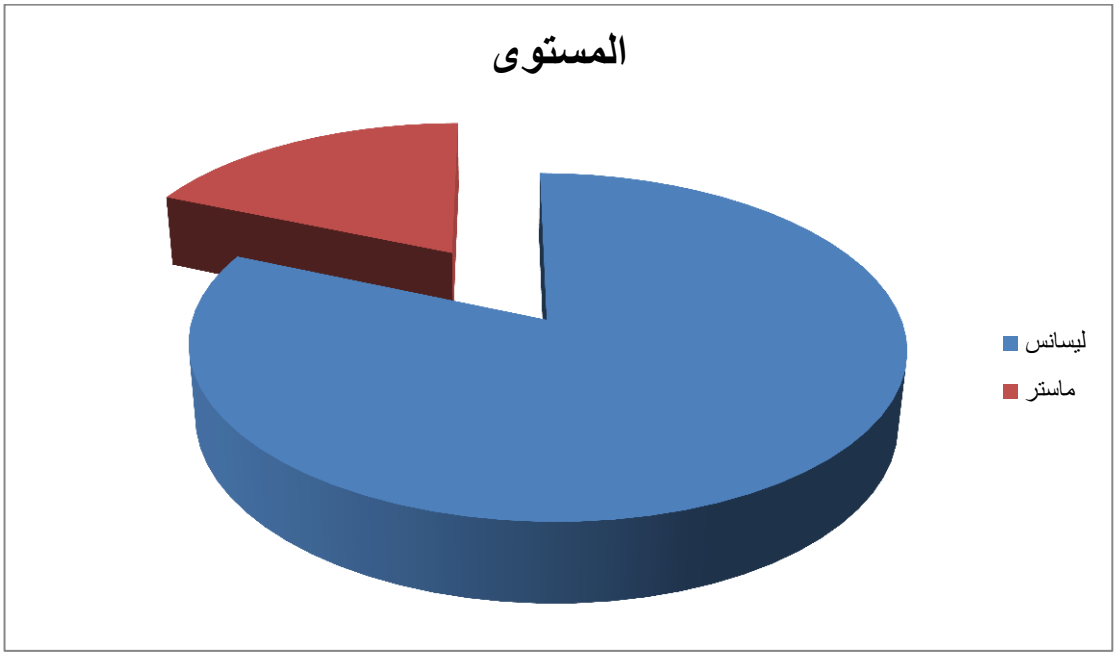


الاعمدة البيانية رقم 01 تمثل مستوى السن

المستوى:

الجدول رقم 07: يمثل المستوى.

المستوى	التكرار	النسبة
ليسانس	44	81.5
ماستر	10	18.5
المجموع	54	100.0



الدائرة البيانية رقم 02 تمثل مستوى الدراسي للاساتذة

نلاحظ ان جل الاساتذة بنسبة كبيرة مستواهم الدراسي يتوقف عند مستوى الليسانس

:الدراسة الأساسية:

بعد حساب والتاكد من صدق وثبات اداتي القياس المطبقة في دراستنا الاستطلاعية مقياس المقاربة بالكفاءات في ظل ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية الجزائرية اصبح المقياسين جاهزين للتطبيق للدراسة الأساسية.

منهج الدراسة:

المنهج هو الطريق المؤدي الى الكشف عن الحقيقة في مختلف العلوم وذالك بواسطة طائفة من القواعد التي تضبط سير العقل وتحدد عملياته حتى الى يصل الى نتيجة معلومة

اعتمدت في دراستنا الحالية على المنهج الوصفي لكونه المنهج الأنسب الموضوع المدروس والذي هدفنا منه معرفة علاقة توافق النفسي الاجتماعي بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ،يعرف المهج الوصفي على انه المنهج الذي يتعلق بجمع البيانات من اجل اختبار الفروض او الإجابة على الأسئلة بشان الحالة الراهنة لموضوع الدراسة

حدود الدراسة الأساسية:

الاطار الزماني :تمت الدراسة الحالية في الفترة الزمانية مابين 2022/04/10الى غاية 2022/05/11في الفصل الثاني من السنة الدراسية .

الاطار المكاني: تم اجراء الدراسة ثانوية المجاهد دنقارة حمو شروين – ثانوية احمد النوي اولاد عيسى – ثانوية الزاوي الفرعة طلمين .

عينة الدارسة الأساسية:شملت عينة الدارسة اساتذة الثانويات الثلاثة مكونة من (54) استاذا

ا_ جدول -8- يمثل توزيع الفئات العمرية على التكرارات :

الفئة العمرية	35-25	45-35	55-45	55 فما فوق
التكرارات	%40.74	%24.07	%35.18	%00

نلاحظ من خلال الجدول رقم -8- الذي يمثل توزيع الفئات العمرية على التكرارات أن اغلبيه عمر الأساتذة يتراوح مابين 25-35 بنسبة 40.74% وهذا يعني أن الفئة الغالبة في هاته المؤسسات التربوية شبابية محضة ' قادرة على العطاء وهي في أوج التكوين التربوي والقابلية التعليمية ' وأيضا بإمكان هاته الفئة العمرية من الأساتذة الاستجابة مع عقليات الطلاب وفهمها وإدراكها تم تليها الفئة العمرية متوسطة العمر 45-55 بنسبة 35.18% حيث أن هذه الفئة على نهاية مشارف التقاعد وبخبرتها وحنكتها أنها تساعد الفئات الأدنى منها من الأساتذة من حيث قوة التحمل وطريقة إيجاد الحلول للمعضلات التربوية ' في حين أن الفئة العمرية 35 – 45 تبقى الفئة الضيئلة من هاته العينة بنسبة 24.07% غير أنها تبقى همزة وصل بين الفئتين الشبانية الفتية والذين هم على نهاية مشارفهم المهني .

ب_ جدول- 9 - توزيع الجنس على الفئات العمرية :

الجنس	ذكر		إناث	
الفئات العمرية	العدد	النسب المئوية	العدد	النسب المئوية
35-25	09	%40.9	13	%59.09
45-35	11	%57.89	08	%42.10
55-45	08	%61.53	05	%38.46

نلاحظ من خلال الجدول رقم -9- الذي يبين طبيعة الجنس المسيطر في المؤسسات التربوية وذلك حسب الفئات العمرية ' إذا ومن خلال الفئة العمرية 25-35 نلاحظ أن الإناث من الأساتذة أكثر من الذكور حيث نسبة الإناث هي 59.09% وهذا يبين أن النسبة الحالية من المدرسين الجدد هي فئة الإناث وهذا لديه علاقة مباشرة مع خريجي الجامعات لان كل المؤشرات الحالية تدل وتنص أن الإناث أكثر من الذكور 'بينما في الفئتين الأخريين نلاحظ أن نسبة الذكور هى الأكبر حيث أن في الفئة العمرية35-45 نسبتها هي 57.89 % ذكور ' والفئة الأخرى 45-55 نسبة الذكور فيها هي 61.53% ' ومن خلال هذا كله استنتج أن فئة الإناث في المرحلة الشبانية الفتية هي الغالبة وهذا ما يتماشى مع مخرجات الجامعة في السنوات الأخيرة' عكس السنوات السالفة التي كانت فيه الغلبة للذكور.

ت_ جدول10- توزيع المستوى الجامعي على الفئات العمرية :

المستوى الجامعي	ليسانس	ماستر
الفئات العمرية		
35-25	18	05
45-35	14	03
55-45	12	02

نلاحظ من خلال الجدول رقم-10- أن في كل الفئات العمرية أن المستوى الغالب والأساسي هو شهادة ليسانس ' وهذا طبيعي جدا لأنه مسار تعليمي لكل أستاذ ' بينما الاختلاف يتضح في حصولهم على شهادة ماستر من فئة لأخرى ' ففي الفئة العمرية 25-35 عدد المتحصلين على شهادة ماستر هو 05 أساتذة ' بينما في الفئة العمرية 35-45 عدد المتحصلين على شهادة ماستر هو 03 أساتذة ، اما في الفئة 45-55 عدد المتحصلين

على شهادة ماستر هو 02 أستاذ وهذا التدرج يبدو طبيعي مراعاة بطبيعة التكوين الحالي لان الكل اصبح لديه طموح في شهادات عليا وهذا ما يسهم في المنافسة العلمية والرفع من كفاءة الأساتذة .

الأساليب الإحصائية :

لتفعيل أهداف البحث وتحليل البيانات المجمعة اعتمدنا على مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة وذلك باستخدام برنامج الإعلام الآلي المسمى: الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية و الذي يرمز له اختصارا (spss25) ، (السواح، 2006، الصفحات 155-156) ،كما استخدمنا برنامج الإعلام الآلي Excel من أجل رسم وتمثيل الأعمدة البيانية و الدوائر النسبية.

المعالجة الإحصائية: استخدمنا في تحليل بيانات الدراسة العديد من المفاهيم المرتبطة بالإحصاء الوصفي و الاستدلالي، نبرر أهمها في ما يلي:(فهمي، 2005، صفحة 186)

التكرارات و النسب المئوية: للتعرف التفصيلي على الصفات الشخصية لأفراد عينة الدراسة و تحليلها.

المتوسط الحسابي(Mean): وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة نحو كل فقرات الاستبيان .

الانحراف المعياري (Standard déviation): و ذلك بغية التعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة نحو كل فقرة أو بعد، ويوضح أيضا التشتت في استجابات أفراد الدراسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر فهذا يعني تركز الإجابات و عدم تشتتها،أما في حال كانت قيمته أكبر من أو تساوي الواحد فهذا يعني تشتت الإجابات وعدم تركزها،

كما أنه يفيد أيضا في ترتيب العبارات أو الفقرات لصالح الأقل تشتتا عند تساوي المتوسط الحسابي المرجح بينهما.(حسن عبد الرازق و وآخرون، 2002، صفحة 115)

معامل ألفا كرونباخ(a) Cronbach's alpha: وذلك بغية تقدير ثبات الدراسة، حيث يؤخذ هذا العامل قيما تتراوح بين الصفر و الواحد، وكلما اقترب الواحد الصحيح فهذا يعني ثباتا أكبر للدراسة.(عبد الفتاح، 2008، صفحة 536)

وتضع أوما سيكاران قاعدة عامة للتعامل مع هذا المعامل مفادها الأتي:

إذا كان معامل ألفا كرونباخ أقل من (0,6)، فهذا يعني أن الدراسة تتمتع بثبات ضعيف، الأمر الذي يلزم إعادة النظر في أداة الدراسة .

إذا كان معامل ألفا كرونباخ يتراوح بين (0,6-0,7)، فهذا يعني أن الدراسة تتمتع بثبات مقبول .

إذا كان معامل ألفا كرونباخ يتراوح بين (0,7-0,8)، هذا يعني أن الدراسة تتمتع بثبات جيد .

إذا كان معامل ألفا كرونباخ أكبر من (0,8)، فهذا يعني أن الدراسة تتمتع بثبات ممتاز.

معامل الارتباط لبيرسون: بين درجة كل فقرة و الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك لتقدير الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، كما أنه يتوافق مع الاختبارات المعلمية، ويستخدم لدراسة خاصية ثبات مقياس ليكرت، .

خلاصة:

لقد تضمن هذا الفصل منهجية البحث وإجراءاته الميدانية التي قمنا بها من خلال التجربة الاستطلاعية تماشيا مع طبيعة البحث العلمي ومتطلباته العلمية حيث تطرقنا في بداية الفصل إلى استخدام المنهج وإلى مجتمع الدراسة، ثم الدراسة الاستطلاعية وذلك لتوضيح الهدف، العينة، الحدود الزمانية والمكانية والأدوات المستخدمة وإلى الخصائص السيكومترية، ثم الدراسة الأساسية للإشارة إلى عدة خطوات علمية أنجزت تمهيدا للتجربة الأساسية التي تضمنت أيضا العينة، مجالات الدراسة، أهم الأدوات ثم الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث.

الفصل السادس

عرض وتحليل النتائج

عرض وتحليل النتائج:

الفرضية الاولى : نتوقع مستوى المقاربة بالكفاءات متوسط لدى افراد العينة .

الجدول رقم ..: يمثل اختبار تي تست لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي والمتوسط النموذجي للعينة

	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T-test	المتوسط النموذجي	df	sig	α 0.05	الدلالة
المقاربة بالكفاءات	105	11.8	1.21	79.29	10	104	0.00	0.05	دال

المصدر:من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج spss

نلاحظ من خلال الجدول اعلاه ان المتوسط الحسابي للمقاربة بلغ 11.8 بانحراف معياري 1.21 ، بينما قيمة 79.29T عند درجة حرية 104 ، وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 ،والمتوسط النموذجي10 ، وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة 0.05 فان هذا دال احصائيا، وبما ان المتوسط الحسابي اكبر من المتوسط النموذجي فان هذا يعني ان مستوى المقاربة بالكفاءات متوسط لدى افراد العينة .

الفرضية الثانية :نتوقع مستوى الجودة الشاملة مرتفع لدى افراد العينة .

الجدول رقم ..: يمثل اختبار تي تست لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي والمتوسط النموذجي للعينة

	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T-test	المتوسط النموذجي	df	sig	α 0.05	الدلالة
الجودة الشاملة	105	8.42	1.32	64.9	14	104	0.00	0.05	دال

المصدر:من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج spss

نلاحظ من خلال الجدول اعلاه ان المتوسط الحسابي للجودة بلغ 8.42 بانحراف معياري 1.32 ، بينما قيمة T 64.9 عند درجة حرية 104 ، وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 ،والمتوسط النموذجي 14 ، وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة 0.05 فان هذا دال احصائيا، وبما ان المتوسط الحسابي اقل من المتوسط النموذجي فان هذا يعني ان مستوى مستوى الجودة الشاملة منخفض لدى افراد العينة .

ويمكن تفسير النتيجة الى ان الاساتذة او بعضهم يجهلون بعض طرق التدريس وفق البيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بشكل يمكنهم من تنفيذها كما هو مخطط لها، كما انهم يجدون صعوبة في التحضير والتخطيط والتنفيذ للدروس وتقويمها وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفات.

الفرضية الثالثة:

توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين المقاربة بالكفاءات وبين الجودة الشاملة في المؤسسات التعليميةء.

الجدول رقم ..: يمثل معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين التصورات لدى الاولياء والتلاميذ

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Rp	sig	α 0.05	دلالة العلاقة
المقاربة بالكفاءات	11.8	1.52	0.875	0.00	0.05	دال
الجودة الشاملة	8.42	1.32				

المصدر:من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج spss

نلاحظ من خلال الجدول اعلاه ان المتوسط الحسابي للمقاربة بالكفاءات بلغ 11.8 بانحراف معياري 1.52 ،والمتوسط الحسابي للجودة الشاملة8.42 بانحراف معياري 1.32، وقيمة معامل الارتباط بيرسون 0.87، وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 ، وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة 0.05 فان هذا يعني انه توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين المقاربة بالكفاءات وبين الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.

خاتمة :

نستنتج مما سبق ان اسلوب المقاربة بالكفاءات في ظل ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية الجزائرية ، يعتبر احد النماذج الصحيحة والسليمة في التدريس ، وهذا بسبب فوائده العديدة سواء عند المدرسين اوالطلاب اوالاساتذة ، وهو بدوره يساهم بشكل فعال في اعطاء دينامكية للبرامج التربوية ، ولهذ الغرض اصبحت المؤسسات التربوية توليها اهمية كبرى سواء من حيث اعدد البرامج اوالوسائل اوتكوين الاساتذة وتاهيل الطلاب حتى يستجيبو مع هذا النموذج.

ان اسلوب المقاربة بالكفاءات يرتبط ارتباطا وثيقا بثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية وذلك من خلال مخرجاته سواء من حيث النتائج اوالتقليل من التكاليف المادية والبشرية ، او الرفع من مستوى اداء الاساتذة ،او من حيث استجابة الطلاب . ولذا فان جل المؤسسات التربوية توليه اهمية كبرى حتى تتماشى والاساليب الحديثة العلمية العالمية المعتمدة في التدريس مما يسمح لها بالمنافسة العلمية والفكرية على جميع الاصعدة . وفي هذ الصدد فان اسلوب المقاربة بالكفاءات في ظل ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية الجزائرية يتطلب كفاءة عالية وارادة مستمرة وتظافر الجهود بين جميع اطراف المنظومة التربوية من ادارة واساتذة وطلاب حتى يتمكن من بلغو الاهداف المرجوة منه .

توصيات واقتراحات:

بناءا على ماتوصلت اليه من نتائج في بحثي هذا ، والذي يدرس السلوب المقاربة بالكفاءات في ظل ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية اعددت مجموعة من الاقتراحات .

1-ضرورة اجراء دراسات مكثفة حديثة تبين اهمية المقاربة بالكفاءات وتاثيرها على ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية .

2-اسلوب المقاربة بالكفاءات يتطلب تكوين وتاهيل وتدريب مستمر لكل اطراف المنظومة التربوية بغرض اعطاء جودة شاملة

3- ضرورة الاحتكاك بين مختلف المؤسسات التربوية بغرض تبادل الافكار والاراء والسبل السليمة لنجاح اسلوب المقاربة بالكفاءات وثاتيره على ثقافة الجودة الشاملة .

4-العمل على تزويد كل المؤسسات التربوية بالاساليب الحديثة المعتمدة في اسلبوب المقاربة بالكفاءات .

5-ضرورة العمل والسهر على اعتماد معيار الجودة الشاملة في التدريس لانه معيار عالمي تصنف به المؤسسات التربوية من حيث الكفاءة والتاهيل والتدريب والبرامج .

قائمة المصادر و المراجع

1- احمد بن محمد بونوة ، 2008المقاربة بالكفاءات بين النظرية والتطبيق دار الالوكة

2- بوعلاق محمد 2004 المقاربة بالكفاءات –الجزائر قصر الكتب

3- خير الدين هني،2006 مقاربة التدريس بالكفاءات ، ط1 الجزائر

4- زياد بن علي 'محمد المرجاوجاو '2010 القواعد المنهجية والتربوية لبناء الاستبيان فلسطين مطبعة

5- حمد خليل عباس2006 مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس

6- حمد الطاهر و علي ،(2012)،التقويم في المقاربة بالكفاءات ،ط2،دار الرسم لنشر و التوزيع ، الجزائر .

7- محمد عصام طربية 2008 طرق واساليب التدريس الحديثة ، دار حمو رابي للنشر والتوزيع .

8- محمد يحي زكرياء 2004،التدريس عن طريق المقاربة بالاهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات الجزائر .

9 – معمرية بشير 2002 ، القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية ط1 الجزائر .

10 – معمرية بشير 2007' بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس الجزائر منشورات الحبر

11 – مولاي مصطفى البرجاوي '2014 المقاربة بالكفاءات مدخل جديد لتطوير المناهج التعليمية، المغرب

12- عبد الرحمان التومي 2008، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ' الجزائر

13 – عزيزي عبد السلام '2003' مفاهيم تربوية بمنظور حديث ، دار ريحانة للنشر والتوزيع

14– غريب عبد الكريم غريب '2010 ' بيداغوجيا الادماج نماذج واساليب التطبيق والتقييم ط 1 المغرب .

15–صالح رشيد ، 2007المقاربة بالكفاءات المرجعيات البيداغوجية ، مركز النهمي للابحاث والدراسات .

16– لبنى شي سعود 2008،واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات ،رسالة ماجستير منشورة ،كلية العلوم الاجتماعية ،جامعة قسنطينة ،.

17– سونيا محمد البكري 2000،أدارة الجودة الكلية ،الدار الجامعية للطباعة و النشر ، الإسكندرية .

18– نجم عبود نجم 2002، أدارة العمليات النظم و الأساليب و الاتجاهات الحديثة ،ج2،معهد الإدارة العامة ، السعودية .

19– فهمية بديسي 2004، إدارة الجودة الشاملة بين النظرية و التطبيق ، جامعة منثوري قسنطينة ، الجزائر .

20– رعد حسن الصرن 2001،معجزات الجودة الشاملة و الإيزو كيف تتعلم أسرار الجودة ، منشورات علاء الدين ،دمشق سوريا ،.

21– الأزهر معامير2015 ،المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية لمناهج اللغة العربية لسنة الأولى ابتدائي ،مذكرة لنيل شهادة الماجستير ،كلية الآداب العربي ،جامعة قاصدي مرباح –ورقلة .

22– سعاد بولعسل2021 ، صعوبات إجراءات المقاربة بالكفاءات في المدرسة الابتدائية ، مجلة ريحان لنشر العلمي ،العدد 10،كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ،جامعة سكيكدة .

23- سي يوسف صبرينة 2012،إستراتيجيات التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات و تحقيق استقلالية المتعلم في تعلمه،مذكر لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربوي ،جامعة العقيد أكلي محند أو لحاج .

24- رابح بن عيسى ،نصيرة عبيد 2010،المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية الحديثة ،المدرسة الجزائرية ...الإشكالات و التحديات .

25 - ردينة عثمان واخرون 2005،المناهج التعليمية والتدريب الفعال دار الثور ط 01 الاردن .

26- مسعودة بن السايح 2008،واقع التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات ،مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية ،العدد 14،جامعة الأغواط.

27- حديدان صبرينة،معدن شريفة 2002، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر ،ملتقى التكوين الكفايات في التربية ،جامعة قاصدي مرباح ورقلة .

28- العطوي آسيا 2010،صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من جهة نظر معلمي التعليم الابتدائي ،مذكرة لنيل شهادة الماجستير ،كلية الآداب و العلوم الاجتماعية ،قسم علم النفس ،جامعة فرحات عباس سطيف

29- عمر شطة 2016' مفاهيم اساسية في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وفق مناهج الجيل الثاني ط1 الجزائر ".(مجلة المربي ماي 2004،ص8)

استبيان الدراسة الاستطلاعية

جامعة احمد درارية ادرار

كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية والعلوم الاسلامية

قسم العلوم الاجتماعية والانسانية

الشعبة العلوم الاجتماعية – علم النفس

تخصص : علم النفس المدرسي ماستر

جاء هدف هذا البحث في إطار إنهاء مذكرة تخرج ماستر علم النفس المدرسي والغرض منه علمي لا غير ' لذا ارحو منكم أساتذتي الكرام أن تضعو العلامة (×) امام الإجابة التي تتناسب ورأيكم وبكل صدق وشكرا

المعلومات الشخصية:

1- السن : ( ) 25-35 ( ) 35-45

( ) 45-55 ( ) 55- فما فوق

2_الجنس :

( ) ذكر ( ) انثى

3_المستوى الجامعي :

( ) ليسانس ( ) ماستر

ضع العلامة (×) امام الاجابة التي تتناسب ورايك

الفقرات	نعم	لا
-1-في المدرسة الجزائرية يعتمد : برنامج التدريس المقاربة بالكفاءات برنامج التدريس بالاهداف		
-2- المقاربة بالكفاءات تهدف الى: تحسين عملية التعليم تبصير الطلاب بكفاءتهم		
-3- يتم نظام التدريس بالكفاءات : في كل الفصول الدراسية بداية الموسم التربوي		
-4- المقاربة بالكفاءات تتطلب : جهد اكبر من الاستاذ تركيز اكثر من الطلاب		
-5- للمقاربة بالكفاءات تاثير على: تطوير المعارف للطالب على اداء الاستاذ		
-6-انجع عمليات التدريس: هي المقاربة بالكفاءات التدريس التقليدي		

-7- صعوبة تجاوب الطلاب مع طريقة التدريس المقاربة بالكفاءات : كثافة البرامج التربوية عدم توفير الوسائل البيداغوجية		
-8- المقاربة بالكفاءات عملية : مكلفة للعملية التربوية تتطلب وقت اكثر		
-9- المقاربة بالكفاءات تتطلب : كفاءة عالية من الاستاذ مرونة البرامج التربوية		
-10- في المدرسة الجزائرية يعتمد : نسق نظام الجودة الشاملة نسق النظام العشوائي		
-11-لتحسين نظام ثقافة الجودة : يجب الاهتمام بالطالب تحسين اداء الاساتذة		
-12-نظام ثقافة الجودة يعني : تحسين نتائج الطلاب الرفع من كفاءة الاساتذة		
-13-اعتماد نظام ثقافة الجودة مراعاة البرامج التربوية تحفيز الاساتذة		
-14- تكمن اهمية ثقافة الجودة في : الحصول على نتائج جيدة الرفع من مستوى العلمي للطلاب		

-15-ثقافة الجودة تراعي: كفاءة الاستاذ طريقة استيعاب الدرس من الطلاب		
-16- نموذج المقاربة بالكفاءات يؤثر على : نظام ثقافة الجودة الشاملة سيرورة العمل التربوي		
-17- نموذج المقاربة بالكفاءات نستفيد منه في: اعتماد نظام ثقافة الجودة الشاملة دراسة واقع نتائج الطلاب		
-18- مناهج نظام المقاربة بالكفاءات تتماشى مع : نظام ثقافة الجودة الشاملة طريقة اداء الاساتذة		
-19-وجود اسلوب المقاربة بالكفاءات يبرز اهمية : ثقافة الجودة الشاملة اهمية البرامج التربوية		
-20- تحقيق نظام ثقافة الجودة الشاملة يتطلب : وضع اليات تطبيق اسلوب المقاربة بالكفاءات التقليص من اليات البرامج البيداغوجية		

الملاحق:

Correlations

		ع1	ع2	ع3	ع4	ع5	ع6	ع7	ع8	ع9	المقاربة_بالكفاءات
ع1	Pearson Correlation	1	-.150-	.809**	.110	-.088-	1.000**	-.228-	-.219-	-.099-	.159
	Sig. (2-tailed)		.278	.000	.427	.528	.000	.098	.111	.475	.250
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
ع2	Pearson Correlation	-.150-	1	-.186-	-.734-**	.583**	-.150-	.661**	.686**	.659**	.799**
	Sig. (2-tailed)	.278		.178	.000	.000	.278	.000	.000	.000	.000
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
ع3	Pearson Correlation	.809**	-.186-	1	.137	-.108-	.809**	-.282-*	-.271-*	-.123-	.091
	Sig. (2-tailed)	.000	.178		.325	.435	.000	.039	.047	.377	.512
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
ع4	Pearson Correlation	.110	-.734-**	.137	1	-.794-**	.110	-.485-**	-.504-**	-.898-**	-.656-**
	Sig. (2-tailed)	.427	.000	.325		.000	.427	.000	.000	.000	.000
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
ع5	Pearson Correlation	-.088-	.583**	-.108-	-.794-**	1	-.088-	.385**	.400**	.884**	.656**
	Sig. (2-tailed)	.528	.000	.435	.000		.528	.004	.003	.000	.000
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
ع6	Pearson Correlation	1.000**	-.150-	.809**	.110	-.088-	1	-.228-	-.219-	-.099-	.159
	Sig. (2-tailed)	.000	.278	.000	.427	.528		.098	.111	.475	.250
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
ع7	Pearson Correlation	-.228-	.661**	-.282-*	-.485-**	.385**	-.228-	1	.963**	.436**	.821**
	Sig. (2-tailed)	.098	.000	.039	.000	.004	.098		.000	.001	.000
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54

ع8	Pearson Correlation	-.219-	.686**	-.271-*	-.504-**	.400**	-.219-	.963**	1	.452**	.835**
	Sig. (2-tailed)	.111	.000	.047	.000	.003	.111	.000		.001	.000
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
ع9	Pearson Correlation	-.099-	.659**	-.123-	-.898-**	.884**	-.099-	.436**	.452**	1	.682**
	Sig. (2-tailed)	.475	.000	.377	.000	.000	.475	.001	.001		.000
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
المقاربة_بالكفاءات	Pearson Correlation	.159	.799**	.591	-.656-**	.656**	.159	.821**	.835**	.682**	1
	Sig. (2-tailed)	.250	.000	.012	.000	.000	.250	.000	.000	.000	
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		ع10	ع11	ع12	ع13	ع14	ع15	الجودة_الشاملة
ع10	Pearson Correlation	1	.132	-.101-	-.128-	-.123-	-.166-	-.040-
	Sig. (2-tailed)		.340	.467	.358	.376	.231	.772
	N	54	54	54	54	54	54	54
ع11	Pearson Correlation	.132	1	-.765-**	-.964-**	-.928-**	-.799-**	-.892-**
	Sig. (2-tailed)	.340		.000	.000	.000	.000	.000
	N	54	54	54	54	54	54	54
ع12	Pearson Correlation	-.101-	-.765-**	1	.794**	.824**	.611**	.896**
	Sig. (2-tailed)	.467	.000		.000	.000	.000	.000
	N	54	54	54	54	54	54	54
ع13	Pearson Correlation	-.128-	-.964-**	.794**	1	.963**	.770**	.933**
	Sig. (2-tailed)	.358	.000	.000		.000	.000	.000
	N	54	54	54	54	54	54	54
ع14	Pearson Correlation	-.123-	-.928-**	.824**	.963**	1	.742**	.947**
	Sig. (2-tailed)	.376	.000	.000	.000		.000	.000
	N	54	54	54	54	54	54	54
ع15	Pearson Correlation	-.166-	-.799-**	.611**	.770**	.742**	1	.841**

	Sig. (2-tailed)	.231	.000	.000	.000	.000		.000
	N	54	54	54	54	54	54	54
الجودة_الشاملة	Pearson Correlation	-0.740	-.892-**	.896**	.933**	.947**	.841**	1
	Sig. (2-tailed)	.002	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	54	54	54	54	54	54	54

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		ع16	ع17	ع18	ع19	ع20	العلاقة
ع16	Pearson Correlation	1	.791**	.686**	.661**	.916**	.914**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	54	54	54	54	54	54
ع17	Pearson Correlation	.791**	1	.542**	.837**	.863**	.937**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000
	N	54	54	54	54	54	54
ع18	Pearson Correlation	.686**	.542**	1	.454**	.628**	.709**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.001	.000	.000
	N	54	54	54	54	54	54
ع19	Pearson Correlation	.661**	.837**	.454**	1	.722**	.868**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.001		.000	.000
	N	54	54	54	54	54	54
ع20	Pearson Correlation	.916**	.863**	.628**	.722**	1	.941**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000
	N	54	54	54	54	54	54
العلاقة	Pearson Correlation	.914**	.937**	.709**	.868**	.941**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	54	54	54	54	54	54

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الكل	1.00	18	30.5000	2.50294	.58995
	2.00	18	22.0000	.00000	.00000

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الكل	Equal variances assumed	121.089	.075	14.408	34	.000	8.50000	.58995	7.30108	9.69892
	Equal variances not assumed			14.408	17.000	.000	8.50000	.58995	7.25532	9.74468

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.832	20

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.485
		N of Items	10[a]
	Part 2	Value	.790
		N of Items	10[b]
		Total N of Items	20
		Correlation Between Forms	.825
Spearman-Brown Coefficient		Equal Length	.904
		Unequal Length	.904
		Guttman Split-Half Coefficient	.850

a. The items are: ع1, ع2, ع3, ع4, ع5, ع6, ع7, ع8, ع9, ع10.

b. The items are: ع11, ع12, ع13, ع14, ع15, ع16, ع17, ع18, ع19, ع20.

السن

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	25-35سنة	22	40.7	40.7	40.7
	35-40سنة	19	35.2	35.2	75.9
	40-55سنة	13	24.1	24.1	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	28	51.9	51.9	51.9
	انثى	26	48.1	48.1	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

المستوى

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	44	81.5	81.5	81.5
	2.00	10	18.5	18.5	100.0
	Total	54	100.0	100.0	