وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عمار ثليجي الأغواط

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع والديمغرافيا

طرائق التدريس وعلاقتها بالجودة التربوية لدى التلاميذ

دراسة ميدانية بمتوسطة 17 أكتوبر 1961 بلدية الأغواط ومحمد مريغى ببلدية قصر الحيران

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر علم الإجتماع

تخصص: علم اجتماع التربوي

إعداد الطالب:

- عيسى بوصوار

إشراف الدكتورة:

- د/ فتحية صاني

لجنة المناقشة

الدكتور طلحة بشير ..... رئيسا

الدكتورة جرادي حفصة ..... مناقشا

الدكتورة فتحية صاني ..... مشرفا

السنة الجامعية 2018 – 2019

إهداء

أهدي هذا العمل إلى:

والدي العزيز الغالي

أمي الغالية والتي أسأل الله أن يحفظها وأن يقدرني على رد جميلهما

زوجتي ورفيقة دربي والتي كان لها فضل كبير في تشجيعي على مواصلة الدراسة رغم

كل الصعاب التي اعترضتني

أبنائي شريان قلبي ونور عيني

إخواني وأخواتي وأصدقائي

كل طلبة دفعة ماستر – إدارة عمار جامعة ثليجي

كلية العلوم الاجتماعية

كل الأساتذة والأستاذات الأفاضل والفضليات الذين درسوني في جميع الأطوار التعليمية وخاصة مرحلة ما

بعد التدرج.

عيسى بوصوار

شكر وعرفان

قال تعالى: (وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ) سورة النمل [الآية 19].

أحمد الله الذي وفقني والذي بيده ناصيتي وإليه آخرتي والذي هدانا إلى طريق الإيمان.

جزيل الشكر والتقدير إلى الأستاذة الفاضلة الدكتورة "فتيحة صاني" التي أشرفت علي وأحسنت توجيهي، وعلى المجهودات التي بذلتها في إتمام هذا العمل، وأدعوا الله أن يحفظها ويمدها بالصحة والعافية، وأن تبقى لنا منهلا نأخذ منه العلم والمعرفة.

كما نشكر كل من مدير متوسطة 17 أكتوبر 1961 ببلدية الأغواط ومدير متوسطة مريغي محمد ببلدية قصر الحيران على المساعدات التي قدموها لنا.

جزيل الشكر لكل أساتذة وأستاذات متوسطة المتوسطتين على مجهوداتهما الجليلة.

كما نشكر كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على إنجاز هذا البحث ولو بالدعاء والكلمة الطيبة.

بوصوار عيسى

ملخص الدراسة:

عنوان الرسالة، طرائف التدريس و علاقتها بجودة التربوية لدى التلاميذ دراسة ميدانية للأساتذة بمتوسطات بلدية الأغواط و بلدية قصر الجيران بولاية الأغواط.

إعداد الطالب: **بوصوار عيسى**

إشراف الأستاذة: **الدكتورة فتحية صاني**.

مشكلة الدراسة

تنحصر مشكلة الدراسة في الكشف عن علاقة طرائق التدريس بجودة التربوية و كان التساؤل العام.

- هل توجد علاقة بين طرق التدريس المتجهة من قبل الأستاذ و بجودة التربوية لدى التلاميذ؟

التساؤلات الفرعية للدراسة

- هل اعتماد طريقة المناقشة أثناء التدريس من قبل الأستاذ له علاقة بالجودة لدى التلاميذ؟
- هل اعتماد طريقة حل المشكلات أثناء التدريس من قبل الأستاذ له علاقة بالجودة لدى التلاميذ؟
- هل اعتماد طريقة الاستنباطية أثناء التدريس من قبل الأستاذ له علاقة بالجودة لدى التلاميذ.

فرضيات الدراسة

الفرضية الأصلية

- توجد علاقة بين التدريس المعتمدة من طرف الأستاذ أثناء التدريس و بالجودة لدى التلاميذ.

الفرضيات الجزئية

- توجد علاقة بين طرق التدريس المعتمدة من طرف الأستاذ أثناء التدريس و بالجودة لدى التلاميذ.
- توجد علاقة بين اعتماد طريقة حل المشكلات أثناء التدريس من قبل الأستاذ و الدافعية للتعلم و زيادة جودة التلاميذ.
- توجد علاقة بين اعتماد طريقة الاستنباطية أثناء التدريس من قبل الأستاذ بتحصيل المعلومات و زيادة جودة التلاميذ.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

- إيجاد العلاقة بين طريقة المناقشة المعتمدة من قبل الأستاذ أثناء التدريس بتعزيز المشاركة و زيادة الجودة لدى التلاميذ.
- إيجاد العلاقة بين طريقة حل المشكلات المعتمدة من قبل الأستاذ أثناء التدريس و الدافعية للتعلم و زيادة الجودة لدى التلاميذ
- إيجاد العلاقة بين طريقة الاستنباطية المعتمدة من قبل الأستاذ أثناء التدريس بتحصيل المعلومات و زيادة الجودة لدى التلاميذ.

المنهج الدراسة

و قد اعتمدنا المنهج الوصفي الملائم لمثل هذه الدراسة، و الذي يعتبر أحد أشكال البحوث الشائعة التي اشتغل بها العديد من الباحثين و المتعلمين و يسعى إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة و من ثم يعمل على وصفها و بالتالي فهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، و لهذه الاعتبارات اخترنا المنهج الوصفي كون هذه الدراسة تعد من الدراسات الوصفية التي تهدف إلى كشف العلاقة بين طرق التدريس المعتمدة من طرف الأستاذ و كيف تؤثر على مدى الجودة لدى التلاميذ.

و معرفة خصائص الظاهرة و تفسيرها لاستخلاص نتائجها، ثم الوصول إلى اقتراح حلول فيما يخص الموضوع المطروح في إشكالية البحث.

نتائج الدراسة

بعد تحليل و تفسير النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن الجودة الشاملة و تطبيقها في التعليم المدرسي لم تعد تقتصر على تلك الممارسات المتسمة بالجمود و التسلط لنقل المعرفة العملية بل أسندت للعلم دورا واسعا زاد من مسؤولياته و واجباته اتجاه معلميه خاصة من التعليم المتوسط كالتوظيف عدد من الإجراءات المنظمة و الفعالة من بينها اختيار طرق التدريس المناسبة التي تؤدي إلى إحداث التعليم الفعال و الجودة لدى المتعلمين كما تضمن تفاعلات تلاميذه و جعل التلميذ هو محور العماية التعليمية.

و من خلال هذه الدراسات تعرفنا على بعض طرق التدريس في علاقتها بجودة المتخرجين لدى التلاميذ قسم التطرق إلى المداخل النظرية بوضع موضوع البحث في إطاره النظري و كذا معرفة موقعه من الدراسات السابقة.

و ما يمكن استنتاجه هو أن طرق التدريس التي يعتمدها الأستاذ بما فيهم طريقة حل المشكلات هي أسلوب علمي في التفكير تقوم على إثارة التفكير و الدافعية للتلاميذ إزاء مشكلة ما حيث تثير اهتمام التلاميذ و تحفيزهم لبذل الجهد و الدافعية للتعلم زيادة الجودة الذي يؤدي إلى أيجاد الحل المناسب لها. و قيام التلاميذ بالبحث الاكتشاف الحقائق و يكون ذلك بمساعدة و توجيه الأساتذة و توظيف المعارف و المهارات السابقة عن طريق التعاون فيما بينهم مما يخلق الدافعية و زيادة الجودة لدي التلاميذ.

– أما طريقة المناقشة فتستمد التلاميذ من خلالها حيريتهم من ميول و حاجات و توظيف المعلومات و المعارف التي يحصل عليها داخل القسم. كما أنها تتيح حرية التفكير و تنمي ثقافهم.

– اما طريقة حل المشكلات هي أسلوب علمي في التفكير تقوم على إثارة تفكير التلاميذ إزاء مشكلة ما حيث تثير اهتمام التلاميذ و تحفيزهم لبذل الجهد الذي يؤدي إلى إيجاد الحل المناسب لها.

إن الطريقة الاستنباطية لها دور كبير في نجاح المتعلم من خلال إكتساب المتعلم لمجموعة من الكفايات.

و هي طريقة فكرية منطقية ذلك لأنها تقوم على التوصل للمعلومات و إستنتاجها من الواقع و الأدلة والاستنباط على نوعين هما الاستقراء و الاستنتاج.

Summary:

Thesis title, jokes teaching and their relationship to educational quality among students a field study of the professors and averages of the Municipality of Laghouat Municipality Palace neighbors state Laghouat.

Prepared by: Bossoar Issa

The supervision of Professor: Dr. Fatiha Sunny.

The study Problem:

The study is limited to a problem in the detection of teaching methods related to educational quality and the question of the year.

- **Is there a relationship between the teaching methods by flying professor and educational quality of the pupils?**

Sub-study questions

- Is the adoption of the method of discussion during the teaching by Professor H. quality relationship with the students?
- It is the adoption of a way to solve problems while teaching Net before the professor has to do with the quality of students?

- It is the adoption of the way Alastenbatih while teaching by the professor has to do with the quality of students.

Hypotheses of the study

The original hypothesis

- There is a relationship between the teaching accredited by the professor during the teaching and the quality of the pupils.

Partial hypotheses

- There is a relationship between the teaching methods adopted by the professor during the teaching and the quality of the pupils.
- There is a relationship between the adoption of a way to solve problems while teaching by the professor and motivation to learn and increase the quality of students.
- There is a relationship between the adoption of the way Alastenbatih while teaching by the professor to collect information and increase the quality of students.

Objectives of the study

The study aims to:

- Find the relationship between the approved method of discussion by the professor during the teaching to promote participation and increase the quality of the students.
- Find the relationship between the method of solving problems adopted by the professor during the teaching and motivation to learn and increase the quality of the pupils
- Find the relationship between the way Alastenbatih accredited by the professor during the teaching collection of information and increase the quality of the students.

Curriculum Study

And we have adopted the descriptive approach appropriate for such a study, which is a common form of research that has worked with many Net researchers and learners, and seeks to determine the current status of certain phenomenon and then works described and therefore it depends on the study of reality or phenomenon as there are in fact, and it guided the considerations we have chosen the descriptive approach the fact that this study is one of the descriptive studies that aim to uncover the relationship between the teaching methods adopted by the professor and how they influence over the quality of the pupils.

And knowledge of the characteristics of the phenomenon and its interpretation to derive their results, then access to propose solutions regarding the subject matter in the problematic research.

Results

After analyzing and interpreting the results of the study that comprehensive and applied in school education quality is no longer limited to those characterized by rigid practices and authoritarianism for the transfer of practical knowledge, but given the knowledge of a broad role has increased its responsibilities and duties towards his teachers especially from the average education such as employment number of procedures and effective organization, including the selection of appropriate teaching methods that lead to the creation of effective education and the quality of learners also included the interactions of his disciples and make the pupil is the focus of the educational Amaya.

Through these studies we learned some of the teaching methods in relation to the quality of the graduates of the students addressed the theoretical section entrances put the subject of research in theoretical framework and knowledge as well as his previous studies.

And what can be deduced is that the teaching methods adopted by the professor, including the method of problem-solving is a scientific way of thinking is based on the excitement of thinking and motivation to students about the problem in terms of interest to students and motivate them to make the effort and motivation to learn increase the quality that leads to finding the right solution and her students do research and discovery facts with the help and guidance of teachers and recruitment of knowledge and previous skills through cooperation among themselves, creating motivation and quality increase among students.

- The way the discussion Vtstmd pupils through which Akeathm of tendencies and needs, and the employment of information and knowledge obtained within the department. It also allows the freedom to think and develop Thagafhm.

- The way to solve problems is a scientific way of thinking is based on the excitement of thinking about the problem of pupils in terms of interest to students and motivates them to make the effort that leads to finding the right solution for them.

The way Alastenbatih has a great role in the success of the learner through the learner to acquire a range of skills.

And is a logical way of thought to effluence based on access to information and inferred from the fact and evidence and inference on two types' induction and conclusion.

فهرس المحتويات:

إهداء

شكر وعرفان

ملخص الدراسة

Summary:

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

مقدمة: .....أ

الجانب النظري

الفصل الأول الإطار النظري للدراسة

أولا: الإشكالية.....- 5 -

ثانيا: الفرضيات .....- 6 -

ثالثا: أسباب اختيار الموضوع.....- 7 -

رابعا: أهمية الدراسة.....- 7 -

خامسا: أهداف الدراسة .....- 8 -

سادسا: تحديد المفاهيم.....- 8 -

سابعا: صعوبات الدراسة.....- 19 -

ثامنا: الدراسات السابقة .....- 20 -

الفصل الثاني إدارة الجودة الشاملة في التعليم تجارب ونماذج عالمية

أولا: تجارب دولية في تطبيق الجودة الشاملة في المدارس .....- 24 -

ثانيا: تجارب ونماذج لمدارس عالمية في تطبيق الجودة الشاملة.....- 27 -

ثالثا: واقع تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية ..... - 29 -
ملخص الفصل: ..... - 43 -

الجانب الميداني

الفصل الثالث المقاربة المنهجية للدراسة

أولا: منهج الدراسة..... - 46 -
ثانيا: مجتمع البحث ..... - 47 -
ثالثا: عينة الدراسة ..... - 47 -
رابعا: مجالات الدراسة..... - 47 -
خامسا: أدوات جمع البيانات..... - 48 -
سادسا: الأساليب الإحصائية ..... - 49 -
ملخص الفصل: ..... - 50 -

الفصل الرابع عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها ..... - 52 -
ثانيا: مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات: ..... - 67 -
الاستنتاج العام: ..... - 70 -
ملخص الفصل: ..... - 71 -
الاقتراحات: ..... - 72 -
الخاتمة: ..... - 73 -
قائمة المصادر والمراجع: ..... - 75 -
الملاحق I

فهرس الجداول:

الجدول	صفحة
جدول رقم (01): نسب وتكرارات متغير الجنس في عينة الدراسة.	52
جدول رقم (02) : نسب و تكرار متغير العمر لأفراد العينة.	53
جدول رقم (03): نسب وتكرار متغير الخبرة المهنية لأفراد العينة.	53
جدول رقم (04): نسب وتكرار المستوى الدراسي لأفراد العينة	54
الجدول رقم (05) يبين توزيع إجابات أفراد العينة حول التوصل إلى المعلومات والمفاهيم بالمناقشة مع التلاميذ	55
الجدول رقم (06) يبين علاقة المناقشة التي تتضمن قدرا كبيرا من التفاعل بين التلاميذ والمعلم التي تساهم في اكساب التلاميذ التفكير العلمي السليم	56
الجدول رقم (07) يبين علاقة المناقشة التي تخلق جو من المنافسة والحوار ويتعلموا من بعضهم البعض ومعلمهم تؤدي إلى تعزيز صفة الجودة للتلاميذ	57
الجدول رقم (08) يبين علاقة اشتراك التلاميذ في جميع النشاطات وتوزيعهم بشكل متوازن على الأنشطة	58
الجدول رقم (09) يبين العلاقة على اختيار الأهداف والأنشطة التي تساعد التلاميذ على التأكد من صحة الاستنتاجات التي توصل إليها والتي تلاءم قدراتهم	59
الجدول رقم (10) يبين توزيع إجابات أفراد العينة حول طريقة المناقشة التي تعزز صفة الجودة للتلاميذ	60
الجدول رقم (11) يبين علاقة استثارة تفكير التلاميذ عند عرض المادة التعليمية وتقويم إنجازاتهم باستمرار	61
الجدول رقم (12) يبين اعتماد مبدأ الانطلاق من مشكلة كلية وتجزيئها لإيجاد الحل وعلاقته بتشجيع التلاميذ للتعرف على بعض المشكلات العلمية ومحاولة التوصل إلى حلها	62
الجدول رقم (13) يبين العلاقة بتشجيع التلاميذ على إنجاز المهام بأنفسهم ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة	63
الجدول رقم (14) يبين وضع تنبؤات وفرضيات جديدة للمسائل المطروحة بناء على عمل التلاميذ وعلاقته بتشجيع التلاميذ على استخدام مصادر المعرفة المختلفة لتنمية قدراتهم على الاكتشاف	64
الجدول رقم (15) يبين علاقة تحديد الأنشطة والتجارب التي سينفذها التلاميذ وتشجيع التلاميذ على شرح المفاهيم وتعريفها باستخدام ككلماتهم ولغاتهم الخاصة لتنمية قدراتهم التحليلية	66

فهرس الأشكال:

الشكل	صفحة
شكل رقم (**01**): مخطط مراحل تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي	*40*
الشكل رقم (**02**): عناصر النظام التعليمي	*41*
الشكل رقم (**03**): مهارات ومواصفات خريجي النظام التعليمي مقرونا بالجودة الشاملة	*42*

مقدمة

مقدمة:

تستند عملية التربية والتعليم إلى اهتمامات المجتمع وآماله، وآلامه ومشكلاته، وتطلعاته، وأهدافه وفلسفته، ذلك أن المؤسسات التعليمية هي مؤسسات مجتمعية تسعى إلى إعداد أفراد المجتمع وتنميتهم وتوجيههم وفق التطلعات والرؤى المستقبلية، ووفق متطلبات الجودة الشاملة التي أصبحت المظلة التي تحتمي بظلالها المؤسسات المجتمعية على اختلاف أنواعها ناشدة العمل المتميز الذي يضمن لمخرجاتها الجودة النوعية عالية التميز. ولاسيما ونحن نعيش في عصر الثورة المعلوماتية والاتصالية والتقنية، ومن أهم مكونات العملية التعليمية الأساسية نجد طرائق التدريس ولا تزال ذات أهمية خاصة بالنسبة إلى عملية التدريس الصفي، ولذلك ركز التربويّون الجزء الأكبر من جهودهم البحثية طوال القرن الماضي على طرق التدريس المختلفة وفوائدها نحو تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة وقد أدى هذا الاهتمام بطرق التدريس إلى انتشار القول: إن المعلم الناجح ما هو إلاّ طريقة ناجحة، وعمد القائمون على تدريب المعلمين إلى تدريب طلابهم على استخدام طرق التدريب المختلفة التي تحقق أهداف التدريس بيسر ونجاح ولذلك فإن أقدم ما تردد من تعريفات لطريقة التدريس يشير إلى كونها السبل للتعليم والتعلّم.

وتعد طرق التدريس أول خطوة يوضع فيها المنهج المدرسي موضع التنفيذ وهي أيضا أول اختبار عملي لمدى مناسبة المنهج من حيث أهدافه ومحتواه للمتعلم الذي وضع من أجله، ومن هنا تأتي أهمية هذه الطرائق وضرورة العناية بها، وطرائق التدريس كثيرة ومتنوعة ويرجع اختلاف طبيعتها إلى اختلاف النظريات الفلسفية والنفسية والتربوية التي تقوم عليها، ولذلك من المهم للمعلم أن يعرف طبيعة كل طريقة من طرائق التدريس، وما تقوم عليه من أسس ومواقف التعلم التي تناسبها أكثر من غيرها ومدى ملائمتها مع الأهداف المسطرة.

ونظرا لأهمية التي تحظى بها طرائق التدريس فقد جاءت دراستنا لتلقي الضوء حول طرائق التدريس وعلاقتها بالجودة لدى التلاميذ وقد تم وضع الخطة المكونة من فصلين واحد نظري وآخر تطبيقي (ميداني) .

وخطة الدراسة على نحو التالي:

الفصل الأول: المقاربة المنهجية للدراسة

تمهيد

1- تحديد إشكالية الدراسية

2- الفرضيات

3- أسباب الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- تحديد مفاهيم الدراسة

7- النظرية السوسيولوجية

8- الدراسات السابقة

9- صعوبات البحث

خلاصة الفصل

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار النظري للدراسة

أولا: الإشكالية

ثانيا: الفرضيات

ثالثا: أسباب اختيار الموضوع

رابعا: أهمية الدراسة

خامسا: أهداف الدراسة

سادسا: تحديد المفاهيم

سابعا: الدراسات السابقة

تمهيد:

تعتبر طرائق التدريس من الوسائل التعليمية الهامة والهادفة في عملية التدريس، إذ تعتبر هذه الطرائق مجموعة من الإجراءات التي يتبعها الأستاذ لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف المرجوة قد تكون هذه الإجراءات (مناقشات، توجيه أسئلة، مشاريع، إثارة مشكلة، الاستنباط....طريقة حل المشكلات، تعليم التفكير...) وسوف نتطرق في هذا الفصل إلى أهم ملامح الإشكالية.

أولا: الإشكالية

شهد التعليم بشكل عام تحولا جذريًا في أساليب التدريس وأنماط التعليم ومجالاته وقد أتى هذا التطور استجابة لجملة من التحديات التي واجهت التعليم والتي تمثلت عموما في تطور تقنيات التعليم وزيادة الإقبال عليه والانفجار المعرفي الهائل ونمو صناعات جديدة أدت إلى توجيه الاستثمار في مجالات المعرفة والبحث العلمي إضافة لاعتماد المنافسة الاقتصادية في الأسواق العالمية على مدى قدرة المعرفة البشرية على الإنتاج، من هنا فقد أصبح التعليم مطالبا أكثر من أي وقت مضى بالعمل على الاستثمار البشري بأقصى طاقة ممكنة وذلك من خلال تطوير المهارات البشرية اللازمة والقادرة على التعامل مع كافة المستجدات والمتغيرات التي يشهدها العالم المعاصر هذا ما دفع العديد من الدول إلى تبني مفهوم جودة الشاملة في التعليم قصد إحداث تطوير نوعي في الأداء بما يلائم المستجدات التربوية والتعليمية والإدارية ويواكب التطورات الساعية لتحقيق التميز في كافة العمليات التي تقوم بها المدرسة والمتمثلة في تحقيق إرضاء المستفيدين من النظام التعليمي عن طريق إجراء التقييم الذاتي لجميع الممارسات المدرسية وتبني أسلوب حل المشكلات بشكل مستمر والأخذ بأساليب العمل الجماعي وتشكيل فرق العمل وجمع البيانات الإحصائية وتوظيفها بشكل فعال وتفويض السلطات والعمل بالمشاركة وتطوير مقاييس الأداء والتحسين المستمرين لكافة العمليات التربوية والإدارية لزيادة الكفاءة التعليمية لجميع الإداريين والمعلمين بالمدرسة وتحسين قنوات الاتصال بين كل المستفيدين من العملية التربوية. وتطبيق الجودّة الشاملة في المؤسسات التعليمية يساهم بدرجة كبيرة في نجاح هذه المؤسسات وفي تحقيق أهدافها بدون إحداث هدر تربوي كما تساهم في تلبية رغبات الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع وأعضاء هيئة التدريس بالإضافة إلى تحسين طرق التدريس ووسائل التقويم وتصميم مناهج تربوية تلاءم عمليات التعلم وهذا يتطلب توفير الجهد والصبر على تحقيق النتائج.

فتعتبر طرائق التدريس من الوسائل التعليمية المهمة والتي لا يمكن الاستغناء عنها بحيث يكون استعمالها أكثر من طريقة في الدرس الواحد، والتي من خلالها يتواصل ويتفاعل الأستاذ والتلميذ، وتكمن أهميتها من خلال إعداد أجيال قادرين على تحديد حاجاتهم الملحة والقدرة على توظيف المعارف التي تلقوها في حياتهم وتواصلهم مع

الآخرين. وإن قدرة الأستاذ الناجح على إحداث تعلم فعال وتحقيق نجاح كامل في مهماته التعليمية الصفية، ومدى امتلاكه لكفايات التواصل والجودة.[1]

لذا فإن طرائق التدريس لها دور في عملية جودة المتخرجين مما ساعد ذلك إلى الاستخدام الأمثل والصحيح لها. وساهم في زيادة وصول المعلومة للتلميذ وتكمن مشكلة دراستنا لمعرفة أكثر الطرق إتباعا بغض النظر إن كانت قديمة أم حديثة. ومن خلال ما سبق ذكره نطرح الإشكالية التالية:

- **هل توجد علاقة بين طرائق التدريس المتبعة من قبل الأساتذة والجودة لدى التلاميذ؟**

والتي يتفرع عنها الأسئلة الفرعية التالية:

- **هل اعتماد طريقة المناقشة أثناء التدريس من قبل الأساتذة له علاقة بالجودة لدى التلاميذ؟**
- **هل اعتماد طريقة حل المشكلات أثناء التدريس من قبل الأساتذة له علاقة بالجودة لدى التلاميذ؟**
- **هل اعتماد الطريقة الاستنباطية أثناء التدريس من قبل الأساتذة له علاقة بالجودة لدى التلاميذ ؟**

ثانيا: الفرضيات

الفرضية العامة:

- **توجد علاقة بين طرائق التدريس المعتمدة من طرف الأساتذة أثناء التدريس والجودة لدى التلاميذ**

الفرضيات الجزئية:

- **توجد علاقة بين اعتماد طريقة المناقشة أثناء التدريس من قبل الأساتذة بتعزيز المشاركة وزيادة جودة التلاميذ؟**
- **توجد علاقة بين اعتماد طريقة حل المشكلات أثناء التدريس من قبل الأساتذة والدافعية للتعلم وزيادة جودة تلاميذ؟**
- **توجد علاقة اعتماد الطريقة الاستنباطية أثناء التدريس من قبل الأساتذة بتحصيل المعلومات وزيادة جودة تلاميذ ؟**

[1] غدوارد ديسينغ: هو إحصائي أمريكي ولد عام 1900 اهتم بتحسين الجودة واستعمال الأساليب الإحصائية، له إسهامات كثيرة في مجال الجودّة ويلقب بأبو الجودة.

ثالثا: أسباب اختيار الموضوع

هناك عدة أسباب جعلتنا نقوم بدراسة هذا الموضوع والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

الأسباب الذاتية:

- الرغبة في رفع مستواي العلمي والثقافي
- الرغبة في مواصلة الدراسة والحصول على الشهادات الجامعية
- الرغبة في الاطلاع على طرائق التدريس المستعملة من قبل أساتذة في جميع المواد.
- اختيار الموضوع كان من صلب الاختصاص "علم الاجتماع التربوي"
- الاستفادة والاطلاع ومن أجل معرفة أسباب ابتعاد التلاميذ عن الدراسة
- الاستفادة والاطلاع على نوعية جودّة المنتوج
- من أجل الخروج بحلول وتوصيات يستفيد منها الأجيال اللاحقة

الأسباب الموضوعية:

- الصعوبات التي يعاني منها الأساتذة في التعامل مع الطرائق أكثر إتباعا.
- لمعرفة أسباب ضعف مستوى التلاميذ أهو راجع لطرائق التدريس الأكثر استعمالا أو أشياء أخرى...
- التغيرات الحاصلة على الوسائل التعليمية والتي لها أثر في تغيير طرائق التدريس
- لمعرفة أهم الطرائق المتبعة التي تزيد في جودّة المنتوج

رابعا: أهمية الدراسة

إن طرائق التدريس متنوعة يصعب تحديد أفضل منها فلكل طريقة إيجابيات وغاية طرائق هي إعطاء التلاميذ قدر من المعلومات والمهارات وطرق لتفكير والاتجاهات والميول والقيم المرغوبة من ناحية وإصدار الأحكام على مدى جودّة وكفاءة المخرجات الفعلية للنظام التي أحدثها في سلوك المتعلم.

وتعرف إستراتيجية التدريس بأنها الخطط التي يستخدمها المعلم لأجل مساعدة التلاميذ في اكتساب الخبرات في موضوع معين، وتكون عملية الاكتساب مخططة ومنظمة ومتسلسلة.

- التعرف على مدى أهمية طرائق التدريس في جودّة المنتوج وتأكد من وصول المعلومات لتلاميذ من خلال الأعمال التطبيقية والنشاطات الذهنية.

- الحاجة الملحة للبحث عن طرائق أكثر إنتاجية وفعالية والأقدر على تلبية حاجات التلاميذ كالاطلاع والبحث والإبداع
- جودّة المنتوج يزيد من نجاح الموقف التعليمي وتدفعهم للإقبال على المادة العلمية وتهدف إلى تحسين المنتج النهائي.

خامسا: أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- إيجاد علاقة بين اعتماد طريقة المناقشة أثناء التدريس من قبل الأساتذة وزيادة جودة التلاميذ.
- إيجاد علاقة بين اعتماد طريقة حل المشكلات أثناء التدريس من قبل الأساتذة والدافعية للتعلم وزيادة جودة تلاميذ؟
- إيجاد علاقة بين الطريقة الاستنباطية المعتمدة أثناء التدريس من طرف الأساتذة بتحصيل المعلومات وزيادة جودة لدى التلاميذ.

سادسا: تحديد المفاهيم

طرائق التدريس:

الطريقة **لغة:** مفرد جمعها طرّق، وطرائق، والطريقة هي السيرة أو الحالة أو المذهب المتّبع، أو الخطّ الذي ينتهجه الإنسان لبلوغ هدف ينشده

والطريقة أما دّل الناس، ورؤوس القوم، كما يطلق لفظ الطريقة على الوسيلة الموصلة إلى هدف ما[1]

وقد جاء في القرآن الكريم في قصة فرعون (....وَيَذْهَبَا بِطَرِيقَتِكُمُ الْمُثْلَى) سورة طه [الآية 63]

أيضا (وَأَنْ لَوِ اسْتَقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةِ...) سورة الجن [الآية 16]

(أي استقاموا على طريقة الهدى)[2]

وتجمع الطريقة خطأً على الطرق والصحيح إن طرق جمع طريق وهي السبيل أو الدرب.

يجمع ابن منظور في لسان العرب الطريقة على طرائق ويستدل ذلك بقوله تعالى: (...كُنَّا طَرَائِقَ قِدَدًا) سورة الجن الآية 11

[1] ابن منظور- جمال الدين محمد بن مكرم- لسان العرب ج8، ص154.

[2] القرآن الكريم سورة طه الآية 63، وسورة الجن الآية 16

اصطلاحا: هي الأسلوب الذي ينظم به المدّرس الموقف والخبرات التي يريد أن يضع متعلميه فيها حتى تتحقق لديهم الأهداف المطلوبة.

هي "النظام الذي يسلكه المعلّم لتوصيل المادة الدراسية إلى أدهان المتعلمين بأيسر السبل، وبأجدى الأساليب، وبأقصر الطرق وبأسرع وقت وبأدنى تكلفة"[1]

هي عبارة عن "عملية نقل المعرفة وإيصالها إلى ذهن المتعلّم بأيسر

تعريف طريقة التدريس Méthode d'enseignement:

الإستراتيجية هي مجموعة من الإجراءات والوسائل التي يستخدمها المعلم لتمكين التلاميذ من الخبرات التعليمية المخططة، وتحقيق الأهداف التربوية، وهي تشتمل على الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالاً من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة لتحقيق أهداف محددة، وهي مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتخذها المعلم ليتوصل بها إلى تحقيق المخرجات التي تعكس الأهداف التي وضعها، وبذلك فهي تشتمل على الأساليب والأنشطة والوسائل، وأساليب التعليم التي تساعد على تحقيق الأهداف.[2]

التعريف الإجرائي لتدريس:

هي طريقة التدريس التي تعتمد على إلقاء المعلم للمعلومات على الطلبة، مع استخدام السبورة في تنظيم بعض الأفكار وتبسيطها، ويقف المتعلمون موقف المستمع الذي يتوقع في أي لحظة أن يطلب المعلم منه إعادة أو تسميع أي جزء من المادة التي ألقاها: لذا يعتبر المعلم في هذه الطريقة محور العملية التعليمية التعلمية.[3]

طريقة (المحاضرة، التلقين):

هي عملية إلقاء وعرض معلومات ومهارات ونقل خبرات من المعلم إلى المتعلم، وهذه الطريقة تتمركز حول المعلم باعتباره المحور الرئيس فيها. وتعد طريقة المحاضرة من أقدم الطرق استعمالاً وأكثرها شيوعًا بين المعلمين، وهي طريقة تقليدية تعتمد على الإلقاء وتستخدم بشكل متكرر في المواد الإنسانية، ويطلق على أسلوب المعلم بأنه (إلقاء) إذا قام بإعطاء المعلومات التي تخص موضوع التعليم بشكل مستمر وبدون مقاطعة لمدة خمس دقائق أو أكثر.[4]

---

[1] جان- محمد صالح بن علي، المرشد النفيس إلى أسلمة طرق التدريس، الطائف، دار الطرفين للنشر والتوزيه، ط1، 1419هـ، ص424

[2] عطية، الجودة الشاملة في التدريس، دار صفاء، الأردن، ، 2009، ص 341.

[3] الحريري، رافدة، إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة، ، دار الفكر، الأردن، 2007، ص 196.

[4] حمدان، محمد زيدان، الجودّة في الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، ، دار أسامة، الأردن، 1984. ص 90.

وتؤكد الدراسات الخاصة بتطور طرق التدريس أن طريقة المحاضرة لا يمكن أن يستغنى عنها كليًا، لاسيما إذا كانت بمعنى عرض المعلومات في عبارات متسلسلة يسردها المعلم بأسلوب شيق وجذاب وبطريقة منتظمة ومرتبة ومدعمة بالوسائل والأمثلة.

هدفها: التوضيح والتفسير التنظيم، التركيز، التوجيه، الأمثلة التغذية الراجعة من أجل تجهيز المتعلم بجملة من المعلومات[1].

التعريف الإجرائي:

تعتبر طريقة المحاضرة، الطريقة التقليدية الشائعة في معظم المدارس وفي مختلف المراحل التعليمية يقوم المعلم بسرد المعلومات على الطلبة بشكل متواصل دون أن يتخلل ذلك أسئلة للحوار أو المناقشة

طريقة المناقشة (الحوار):

وطريقة المناقشة تعتمد على النقاش الجماعي وعلى فتح المجال أمام جميع التلاميذ للاشتراك في الدرس، فهي تعتمد بشكل أساسي على مدى التفاعل بين المعلم والتلاميذ والتعاون فيما بينهم من أجل التوصل إلى الحقائق والأهداف المطلوبة ويمثل التلاميذ في هذه الطريقة نقطة الارتكاز.

فبدون مشاركتهم لا تتحقق هذه الطريقة التي تمثل إستراتيجية النقاش والحوار وطرح الاستفسارات بين التلاميذ ومعلمهم من أجل الوصول إلى الحقائق المطلوبة.

الحوار السقراطي (الطريقة السقراطية):

حيث استخدمها سقراط لأول مرة الذي عرف بمحاوراته مع التلاميذ وهذه الطريقة تستخدم فيها مجموعة من الأسئلة المتسلسلة المترابطة والتي تلقى على التلاميذ لأجل مساعدتهم على التعلم وتوسيع مداركهم أو اكتشاف الخلل في معرفتهم[2].

تعريف لطريقة المناقشة:

هي تنفيذ الموقف التدريسي على صورة أسئلة وأجوبة، ويذهب آخرون ليصفوا المناقشة على أنها حوار بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ بعضهم البعض وتندرج طريقة المناقشة ضمن الطرق اللفظية للتدريس إذ يغلب عليها الحديث سواء من قبل المعلم أم من قبل التلاميذ، فهي حوار شفوي يتم خلال الموقف التدريسي بهدف الوصول

[1] أبو صالح، محب الدين أحمد، أساسيات في طرق التدريس العامة، ط2، دار الهدى للنشر والتوزيع، السعودية ، 1991، ص 80.

[2] يوسف دينة عثمان ويوسف حزام عثمان، طرائق التدريس، دار المناهج، الأردن، 2005، ص 43.

إلى معلومات جديدة، وتختلف طريقة المناقشة عن المحاضرة كونها تتيح للتلاميذ فرصة المشاركة الفعالة في عملية التعلم فهي تعمد إلى توزيع النشاط بين المعلم والتلاميذ[1].

التعريف الإجرائي المناقشة:

هي إحدى الوسائل اللفظية للكشف عن مضمون ومستوى التلميذ بها وتستخدم الأسئلة والأجوبة. وفي هذه المناقشة يظهر التلميذ ما لديه من معلومات فيصفها ويفسرها وكما يقوم بفهم وتحليل ونقل أفكار أخرى تخص زملائه وهذا ما ينمي له عدة مهارات واتجاهات إيجابية مرغوبة وبمعنى آخر أنها عملية منهجية يشترك فيها مجموعة من الأفراد وجها لوجه بتفاعل غير رسمي قائم على التعاون وذلك بهدف تشاطر المعلومات أو صنع قرارات أو حل مشكلات.[2]

طريقة الاستنباطية (الاستقراء والاستنتاج)

هذه الطريقة من المعلم أن يعرض أمام التلاميذ جميع الحقائق حتى يتمكن أن يستقرئ فيها العلاقة أو القانون، والطريقة الاستنباطية هي طريقة فكرية منطقية ذلك لأنها تقوم على التوصل للمعلومات واستنتاجها من الواقع والأدلة والاستنباط على نوعين هما الاستقراء والاستنتاج[3].

تعريف طريقة الاستنباطية:

هي تعني الانتقال من الجزئيات إلى القضايا الكلية وتعد من أنجح الطرق التدريسية لأنه يتيح الفرصة للمتعلم بتنفيذ مجموعة من الأنشطة العملية التجريبية، وتنمية مهاراته العلمية والعملية وإيجاد العلاقة بين الملاحظة والتجربة التي تنمي بداخله الاستعداد الذاتي للمتعلم وتنمية قدراته العقلية.

وتساعد على تنمية الإبداع والابتكار وتزيد من دافعية المتعلم نحو التعلم وتوفر له التشويق والإثارة.[4]

طرق التدريس الحديثة:

لقد تطورت طرائق التدريس نتيجة للتطورات الحاصلة في جميع مرافق الحياة، فتعددت الطرق التقليدية لتشمل مجموعة من الطرق المختلفة والمتطورة والتي سنوردها فيما يلي:

[1] الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم، دليل المعلم، المملكة العربية السعودية، 2008، ص 35.

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم – التربية العامة، الجزائر، ص 92.

[3] أبو صالح، محب الدين أحمد، أساسيات في طرق التدريس العامة، ط2، ، دار الهدى للنشر والتوزيع، السعودية ، 1991، ص 96.

[4] شبر خليل وجامل عبد الرحمن وأبو زيد عبد الباقي، أساسيات التدريس، دار المناهج، الأردن، 2006، ص 104.

طريقة حل المشكلات:

هي إحدى الطرق التي يكون فيها التلميذ محور العملية التعليمية ويكون دور المعلم فيها مقتصرًا على المراقبة والتوجيه الموجه نحو الهدف التربوي المنشود، وقد ركز جون ديوي على أهمية الوضع الحقيقي والواقعي في إيقاظ ذهنية التلميذ وأوصى بأن يعرض التلميذ إلى مشكلات واقعية وحقيقة لأنها تقدم له المساعدة في اكتشاف المعلومات المطلوبة لحل هذه المشكلة والمشكلة هي موقف جديد ومميز يواجه الفرد ولا يكون عنده حل جاهز والمشكلة هي تدخل أو تعطيل يحول بين الاستجابة وتحقيق الهدف.[1]

أن طريقة حل المشكلات تتركز على أسلوب الحل وإجراءاته وإستراتيجياته وكيفية اكتشافه بمعرفة التلاميذ وبتوجيه معلمهم لهم ويشترط بالمشكلة المطروحة ألا تكون تافهة أو تكون بالغة التعقيد، كما يجب أن تكون مناسبة لمستوى التلاميذ ومتصلة بموضوع الدرس، وينبغي أن تكون مستوحاة من حياة التلاميذ وبيئاتهم. وتتميز هذه الطريقة بأنها واقعية وتضم التلاميذ في موقف إيجابي نشيط وتجعل حل المشكلة أساس التعليم.

ويحلل جون ديوي عناصر التفكير العلمي في حل المشكلة بالآتي:

- الشعور بالمشكلة وتحديدها
- جمع المعلومات عن المشكلة
- وضع الفروض المناسبة لحل المشكلة
- التحقق من الفروض بالتجربة
- الوصول إلى النتائج أو القوانين
- تطبيق النتائج

ويجب على المعلم إرشاد وحث التلاميذ على حل المشكلات بواسطة القراءة الحرة والاطلاع على مصادر المعرفة المختلفة وأن يساعد التلاميذ على انتقاء المشكلة وتحديدها وتوزيع المسؤوليات عليهم كل حسب قدراته وميوله، كما يجب عليه تهيئة المواقف التعليمية التي تثير التفكير. ومن الضروري أن يصاحب هذه الطريقة تقويم مستمر وذلك لمعرفة مدى تحقق الأهداف ومدى اكتساب التلاميذ للمعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم الإيجابية.[2]

[1] جابر، 2000، ص97.

[2] شبر خليل وجامل عبد الرحمن وأبو زيد عبد الباقي، أساسيات التدريس، دار المناهج، الأردن، 2006، ص 112.

وتعد طريقة حل المشكلات في التدريس مفيدة في تعزيز علاقة المدرسة بالبيئة التي يعيش فيها التلميذ وتساعد على توظيف المنهج اجتماعيًا لأن هذه الطريقة تساعد التلاميذ في مواجهة وحل المشكلات التي تواجههم في حياتهم وذلك من خلال ربط العلم بالعمل وتكامل الفكر مع الواقع، كما أن هذه الطريقة تعين المعلم في تحويل جميع المواضيع الدراسية إلى مشكلات مثيرة لانتباه التلاميذ وشدهم للدرس (يوسف ويوسف، 2005: 102)[1]

وتتميز طريقة حل المشكلات بعدة مزايا وإيجابيات أبرزها ما يلي:

- اعتبار التلميذ محور العملية التعليمية وتعتمد على التلميذ ودوره الإيجابي في البحث عن حل للمشكلة
- تصلح لأن تستخدم في معظم المواد الدراسية
- تثير هذه الطريقة في التلميذ التفكير العميق والبحث عن حلول يختار من بينها الحل الأمثل
- هذه الطريقة تربط التدريس بواقع الحياة وتجعل منه وظيفة اجتماعية
- تربط الفكر بالعمل وتشجع التلاميذ على التعاون والعمل الفريقي
- تحقق أهدافًا تربوية قيمة مثل تكوين المرونة في التفكير وتحفز التلاميذ على بذل الجهد في حل المشكلة
- تفيد في تدريب التلاميذ على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية وتنمي العلاقات الاجتماعية بينهم.
- طريقة حل المشكلات تعزز العلاقة وتقوي الثقة بين التلاميذ ومعلمهم وذلك من خلال الإرشادات والتوجيهات التي يقدمها لهم
- تعمل على تنمية القدرات التحليلية والإستنتاجية لدى التلاميذ وتزيد من رغبتهم في البحث والتحليل والقراءة وجمع المعلومات[2]
- طريقة حل المشكلات تساعد في إيقاظ التفكير الإبداعي لدى التلاميذ وتغرس في نفوسهم الثقة بالنفس وتنمي لديهم مهارات الاتصال كالحديث والإنصات والحوار البناء، كما أنها تنمي لديهم مهارات التفاعل مع المواقف الحياتية المختلفة.

إستراتيجية التعليم بالحاسب الآلي:

طريقة الحاسب الآلي من الطرق الحديثة في التدريس، إذ يقوم المعلم باصطحاب التلاميذ إلى معمل الحاسب الآلي ليطلعوا على كيفية الاستفادة من تشغيل الحاسب الآلي وتعلم بعض الدروس عن طريق استخدام هذا الجهاز.

[1] يوسف دينة عثمان ويوسف حزام عثمان، طرائق التدريس، دار المناهج، الأردن، 2005، ص 102.

[2] يوسف دينة عثمان ويوسف حزام عثمان، طرائق التدريس ، الأردن، دار المناهج، 2005، ص 102.

ويتطلب التعليم بالحاسب الآلي هندسة لعرض المادة التعليمية من حيث تنظيم عرض محتواها من خلال درس أو وحدة أو مقرر، ومن حيث الصيغة، ومن حيث ما إذا كان الدرس من طرف وهو الوسيط الالكتروني أو إذا كان الدرس تفاعليًا بحيث يكون هناك نوع من التفاعل بين المتعلم والمادة التعليمية المبرمجة بطريقة تسمح بمتابعة المتعلم والاستجابة لتساؤلاته وتتضمن بيئة التعلم الالكتروني جوانب فنية متعددة مثل عمليات التشغيل والاستدعاء والاستبعاد والالغاء والتخزين ووضع خرائط عمل وخرائط رموز، وحيث أن التعليم الالكتروني واجه العديد من أوجه النقد على اعتباره عملية صافية خالية من حيوية التفاعل البشري والتفاعل الاجتماعي، فقد قدمت إستراتيجية ما يدعى بالتعلم الالكتروني المدمج (Blendod) ويطلق عليها التعلم المخلوط أو الهجين (Hydrid) ويعني ذلك أن جزءًا من دراسة مقرر أو برنامج يكون الكترونيًا والجزء الآخر يكون من النوع العادي يتقابل فيه مجموعة من التلاميذ مع المعلم وجهًا لوجه مما يكسب التعلم سمة اجتماعية وتكون عملية التعليم والتعلم تواصلاً تبادليًا.[1]

وهنا تكون المادة التعليمية وسيطًا بين المعلم وتلاميذه تارة، ويكون المعلم وسيطًا بين تلاميذه والمادة التعليمية تارة أخرى.

ولقد أصبح استخدام الحاسب الآلي في عملية التعليم ضرورة لا غنى عنها، بل ولجأت العديد من المدارس والتي يطلق عليها مدارس المستقبل إلى الاعتماد الكلي على الحاسب الآلي في التدريس وذلك لتفعيل التكنولوجيا في خدمة المعلمين على كافة المستويات، والاهتمام بتكوين مهارات عامة في التفكير والتخطيط والتكيف المعرفي والنفسي للتلاميذ للتعامل مع المتغيرات والاهتمام بإتقان لغات العصر وتكنولوجيا الحصول على المعلومات ومعالجتها وإكساب التلاميذ مهارات التعلم الذاتي وخلق الدافعية لديهم للتعلم المستمر.

إستراتيجيات تعليم التفكير:

هناك ثلاثة اتجاهات لتعليم التفكير كما اتفق عليها بعض المربين وهذه الاتجاهات هي:[2]

- **الاتجاه الأول:** يدعو هذا الاتجاه إلى تعليم التفكير بموجب برامج مستقلة خاصة بالتفكير، أي أن التفكير لا يتم تعليمه ضمن محتوى المادة الدراسية، إنما بشكل مستقل وفق مادة مخصصة لتعلم التفكير.

[1] عبيد، وليم، إستراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة، دار المسيرة، الأردن، 2011، ص 264.

[2] عطية، محسن علي، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار صفاء، الأردن، 2009، ص 178

- **الاتجاه الثاني:** يدعو هذا الاتجاه إلى دمج تعليم التفكير بتعليم مادة الدرس، أي أن التفكير يعلم ضمن المواد الدراسية الاعتيادية.
- **الاتجاه الثالث:** ينادي هذا الاتجاه بالجمع بين أسلوب الاتجاه الأول والاتجاه الثاني أي تعلم التفكير بمادة مستقلة، وتعليم مهارات التفكير من خلال تدريس المحتوى الدراسي لكل مقرر، وبذلك يحصل نوع من التكامل بين الأسلوبين في تنمية مهارات التفكير.

التفكير الإبداعي:

الإبداع هو القدرة على تكوين وإنشاء شيء جديد غير مألوف، أو دمج الآراء القديمة والجديدة لتكوين صورة جديدة، أو استعمال الخيال وتكييف الآراء لإشباع الحاجات بطريقة مألوفة.

والإبداع هو عملية تشير إلى مجموعة من السمات والقدرات والعوامل التي تبرز في سلوك الشخص المبدع بدرجة عالية، وهو أيضا عملية انبثاق أو إيجاد علاقة جديدة بين الفرد والظروف والمواقف والأشخاص والتفكير الإبداعي هو عملية عقلية تعتمد على مجموعة من القدرات العقلية (الطلاقة، المرونة، الأصالة) وسمات الشخصية المبدعة كما أنها تعتمد على وجود بيئة ميسرة لهذا النوع من التفكير لتعطي في النهاية المحصلة الإبداعية وهي الإنتاج الإبداعي الذي يتميز بالأصالة والفائدة والقبول الاجتماعي وفي الوقت نفسه يثير دهشة الآخرين وتعجبهم[1] ولتفكير الإبداعي عملية سيكولوجية وقدرة عقلية وإنتاج مبدع ، ووجود أشخاص مبدعين وبيئة تشجع على الإبداع

إستراتيجية التدريس التبادلي:

التدريس التبادلي نشاط يعتمد على التعلم التعاوني، وهو نشاط تعليمي يقوم على الحوار بين المعلم والتلميذ، أو بين تلميذ وآخر، ويقوم هذا التدريس على توزيع التلاميذ إلى مجموعات توزع فيها الأدوار مع وجود مرشد أو موجه لكل مجموعة يقوم بتوجيه أعضاء مجموعة القراءة، ويجري اختيار فقرة واحدة من النص المقروء، وبعد مناقشة الفقرة المقروءة من قبل أعضاء المجموعة وما تضمنته من أفكار ويختار مرشد آخر ليقود المجموعة في قراءة الفقرة الثانية، ويجري تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة حول مضمون النص المقروء، وأن يتبادلوا الآراء فيما بينهم لتعميق مستوى فهمهم للنص موضوع التدريس التبادلي.

[1] عبادة (1992: 42).

وتسير خطوات التدريس التبادلي وفق مراحل معينة أولها طرح الأسئلة، وثانيها التلخيص أي مراجعة التلميذ للمعلومات الواردة في النص وصياغة أهم النقاط بأسلوبه الخاص، وثالثها التوضيح وهو طلب المعلم من التلميذ توضيح المفردات الجديدة والمفاهيم الصعبة، تليها المرحلة الرابعة وهي مرحلة التنبؤ، وفيها يتوقع من التلميذ أن يخمن ما سيقرأه تحت عنوان معين[1].

إستراتيجية الجودة الشاملة Total Quality Strategy:

أن إستراتيجية الجودة الشاملة هي إستراتيجية ظهرت حديثا في التدريس وتقوم على أسس معايير الجودة العالمية التي تحدد خصائص التفكير الجيد، وذلك لتحسين إدارة عمليات التفكير لدى المتعلمين وتطويرها، والتخلص من الأنماط غير السليمة التي لا تؤدي إلى نتائج جيدة. وترمي هذه الإستراتيجية إلى تغيير مفهوم الفرد عن الذات وعن أنماط التفكير التي يظن أنها مفيدة في مجال معين على الرغم من أنها لا تحقق نتاجًا تعليميًا بالمواصفات التي يريد، فهي إستراتيجية تقويم وتخطيط وتنفيذ وتصحيح وإبداع لا تقبل الجمود والتوقف عند حد معين، وتنظر إلى العقل الإنساني على أنه كنز معرفي ومصدر أساسي لإنتاج المعرفة، ولكن عملية الإنتاج هذه تستوجب ضمان الجودة ومراقبتها وإدارتها بالشكل الذي يقود إلى منتجات فكرية عالية الجودة تلبي حاجات الفرد والمجتمع[2] وتطبق هذه الإستراتيجية وفق الخطوات التالية:

- يقوم المعلم بدراسة يرصد فيها الكيفية التي يفكر بها كل تلميذ من تلاميذه
- يرصد أنماط التفكير الخاطئة لدى تلاميذه
- يحّدد معايير الجودة في التفكير وفق المعايير العالمية للجودة، تصف كيفية التفكير
- يحدد المعلم أنماط التفكير الجيدة لدى تلاميذه
- يجري موازنة بين أنماط التفكير الجيد، وأنماط التفكير السيء والنتائج المترتبة على كل منهما
- يجري المعلم مناقشة مع تلاميذه حول أنماط التفكير الجيد وأنماط التفكير السيء وكيفية معالجة الأخطاء
- يقدم المعلم أنشطة تفكير معينة لتلاميذه وخاصة للذين لديهم قصور في أنماط تفكيرهم، ويرشدهم إلى كيفية تنظيم تفكيرهم وإدارته.
- يكلف التلاميذ ببعض الأنشطة التفكيرية كواجب بيتي بالإضافة إلى أنشطة تفكيرية يمارسونها في المدرسة

[1] عبيد، وليم، إستراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة، دار المسيرة، الأردن، 2009، ص 264

[2] عطية محسن علي، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ، دار صفاء، الأردن ، 2009، ص 210

طريقة لعب الأدوار:

اللعب هو تعبير عن الطاقة الزائدة ويساهم في التنشئة الاجتماعية للطفل، وفي نمو الشخصية والصحة النفسية والنمو الانفعالي للأطفال، وفهم أكثر قدرة على التعبير عن مشاعرهم عن طريق اللعب أكثر من الكلام.[1]

واللعب هو نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكياتهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقق المتعة والتسلية.

وأسلوب التعليم باللعب هو استغلال أنشطة اللعب في إكساب الأطفال المعرفة وتقريب مبادئ العلم لهم وتوسيع مداركهم العلمية وعندما يمارس الطفل لعبه فإن تدخل المعلم ليس له جدوى إلا إذا كان يلعب بشكل جامد وبتكرار غير عادي، عندها يمكن للمعلم أن يتدخل بالقدر الذي يسمح فقط بتسهيل أنشطة اللعب وعندما يواجه الطفل صعوبة كبيرة في التحكم في لعبه فإن ذلك يتطلب من المعلم أو المعلمة أن يقدم توجيها أكثر كالتعبيرات التوجيهية أو التدخل المادي. ومن خلال اللعب يتعلم الأطفال التعاون مع الآخرين واحترام حقوقهم، كما أنهم يتعلمون احترام القوانين والقواعد وكيفية الالتزام بها، ويعزز انتماءهم للجماعة ويساعد اللعب في تنمية الذاكرة والتفكير والإدراك والتخيل ويساعد الأطفال في اكتساب الثقة بالنفس والاعتماد عليها ويسهل اكتشاف قدراتهم ومواهبهم.[2]

هو إحدى الوسائل المهمة التي تثير الخيال الإبداعي لدى الطفل فمن خلاله يكتشف الطفل الكثير من الخبرات عن العالم الخارجي ولابد أن تعكس ألعاب الأطفال طبيعة تفكيرهم كما أنها يجب أن تتناسب مع أعمار الأطفال وقدراتهم[3]

وذكر أفلاطون كان أول من اعترف بأن للعب قيمة عملية فقد نادى في كتابه (القانون) بتوزيع التفاحات على الأطفال لمساعدتهم على الحساب... أرسطو يرى أن الأطفال يجب أن يشجعوا على اللعب...

[1] عبد الباقي، سلوى، اللعب بين النظرية والتطبيق، مكتبة الصفحات الذهبية، السعودية، 1989، ص 297.

[2] جامل عبد الرحمن، طرق التدريس العامة، دار المناهج، الأردن، 2002، ص 19.

[3] عثمان، عبلة حنفي، فنون أطفالنا، مكتبة النهضة المصرية، مصر، 1989، ص 29.

التعريف الإجرائي لطرائق التدريس:

هي والأساليب أو الطرق التي يستخدمها المعلم أو الأستاذ في تقديم الدرس (المادة العلمية) التي يقصد بها تحقيق أهداف محددة، وتبنى عليها مهنة التدريس وعليها يتوقف نجاح المدرس والدرس معًا. [1]

جودة المخرجات (الطالب):

الجودة لغة: الجودة لغويًا على أنها من أصل الفعل (جود) والجيد نقيض الرديء وجاء الشيء جودة وجودة أي صار جيدًا، وأحدث الشيء، فجادو التجويد مثله، وقد جاء جودة وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل.[2]

جودة المخرجات (الطالب): يعتبر الطالب محور عملية التعليم والتعلم وهو المستفيد الرئيسي من الجودة إذ يتم بناء شخصية الطالب بما يمتلك من معارف ومهارات وقيم لتتحقق فيه صفات الجودة وكذلك يتم الاهتمام بالخدمات المقدمة له. كما يتم تقويم الطالب في ظل المخرجات التي تتحقق لديه في الجوانب الدراسية والسلوكية[3].

ويعرف أيضا: معنى الجودة في اللغة العربية أجاد أي أتى بالجيد من قول أو عمل وأجاد الشيء أي جعله جيدًا والجودة مفهوم يماثل الاتقان وهو يعنى أداء العمل وفق معايير عالية الدقة والإحكام بحيث يتحقق.

أما عن مفهوم الجودة الشاملة في مجال التعليم فقد أشار لورنس 1997 على أنها عملية تطبيق مجموعة من المواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التعليمي (طالب، فصل، مدرسة، خصائص الطلاب، طرق وأساليب التدريس النواتج التعليمية لدى الطالب[4].

التعريف الإجرائي للجودة:

الجودة الشاملة على أنها مجموعة من السمات التي يجب توافرها في جميع عناصر المؤسسة من مدخلات وعمليات مخرجات لتحقيق حاجات العاملين ورغباتهم ومتطلباتهم في المؤسسة والمجتمع المحلي وهناك من يميز ثلاثة جوانب في معنى الجودة الشاملة.

[1] صباح سليم حمودة، درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر المديرين، مذكرة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان، 2008، ص31.

[2] ابن منظور، لسان العرب، الجزء الثاني، دار المعارف، القاهرة، 1984، ص 72.

[3] المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، صدر: 1379هـ/1960م، ص 145.

[4] معجم لغة العقاد، محمد رواس قلعة حي/حامد صادق قنيبي، صدر : 1405هـ/1985م، ص 24

جودة التصميم، جودة الأداء، جودة المخرج[1]

المرحلة المتوسطة:

هي المرحلة المتوسطة لنظام التعليم العام وتسمى الإعدادية في بعض الدول وتلك المرحلة تلي سابقتها المرحلة الابتدائية ومدة الدراسة في المرحلة المتوسطة 4 سنوات وهي تسبق المرحلة الثانوية ومدة الدراسة بها 3 سنوات وتتراوح الأعمار المنتسبين لهذه المرحلة ما بين 15← 18سنة.[2]

التعريف الإجرائي للإصلاح التربوي:

يميز مفهوم الإصلاح تحسين وتطوير الشيء وجعله على أفضل حال مما كان عليه في السابق، لذلك فإن الإصلاح يجب أن يقوم على أساس علمي يؤدي إلى الازدهار والتقدم الإيجابيين.

ومن هنا فإن الإصلاح التربوي هو عبارة عن تطوير وتحسين للعملية التربوية والتعليمية والذي يجب أن يعتمد على أسس وركائز أبرزها: التخطيط العلمي التربوي السليم

مراجعة الأهداف التربوية وإعادة صياغتها بطريقة علمية، إسناد الإصلاح على دراسة علمية للتلميذ والمعلم والبيئة التعليمية والمجتمع، تجريب المناهج والمناهج المتطورة قبل الشروع في الإصلاح، الاعتماد على الشمول التكامل والاستمرارية في كل مراحل العملية التربوية.

سابعا: صعوبات الدراسة

عند إعداد هذا البحث واجهتنا العديد من الصعوبات أهمها:

- قلة المراجع والدراسات المتخصصة في هذا المجال خاصة الجزائر في مجال الجودة الشاملة للتعليم
- عدم استجابة بعض المعنيين بملأ الاستبيان (الأساتذة)
- عدم إرجاع الاستبيان مما اضطرنا إلى الطبع من جديد
- بعض المعلومات كانت غير واضحة
- صعوبات الحصول على بعض المعلومات المتعلقة بالدراسة التطبيقية

[1] عليمات صالح ناصر، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، دار الشروق، عمان، 2004م، ص 18

[2] حسن شحاتة وآخرون: معجم مصطلحات التربوية والنفسية: دار اللبنانية المصرية، ط1، القاهرة: 2003، ص327.

ثامنا: الدراسات السابقة

لقد تناولت العديد من الدراسات في دول مختلفة من العالم مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاته في التعليم المدرسي أما في العالم العربي فكان لدول المشرق العربي القسط الوافر من هذه الدراسات حيث تمكنا من الاطلاع على البعض منها والذي له علاقة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس وذلك للوقوف على نتائجها والاستفادة من الأساليب والإجراءات المتخذة، أما في الجزائر فلم نتمكن من العثور على دراسات لها علاقة بموضوعنا ما عدا دراسة قام بها مرداوي كمال وابن سيرود فاطمة الزهراء قدمت للملتقى الوطني حول إدارة الجودة الشاملة وتنمية المؤسسة بجامعة الدكتور مولاي الطاهر بسعيدة ديسمبر 2010

دراسة حامد محمد علي (2007) في المملكة العربية السعودية:

تأتني هذه الدراسة لاقتراح معايير للجودة التعليمية في ضوء معايير بالتدريج للجودة الشاملة في مدارس التعليم العام بالمملكة حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة أهمية وإمكانية تطبيق المعايير المقترحة لتحقيق الجودة التعليمية بمدارس التعليم العام بالمملكة ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبيان مكون من سبعة مجالات هي: معيار جودة القيادة المدرسية، معيار جودة تقنية المعلومات، معيار جودة التخطيط المدرسي، معيار جودة إدارة الموارد البشرية المدرسية ، معيار جودة العمليات، معيار جودة المخرجات ومعيار جودة رضا المجتمع ومؤسسات التعليم المختلفة وسوق العمل، حيث وزع هذا الاستبيان على جميع مشرفي الإدارات المدرسية بإدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

لقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة أهمية تطبيق المعايير المقترحة لتحقيق الجودة التعليمية بمدارس التعليم العام بالمملكة كانت بدرجة مهم جدا ودرجة إمكانية تطبيق هذه المعايير كانت بدرجة كبيرة، وحسب الباحث فإنه رغم ارتفاع درجة أهمية وإمكانية تطبيق هذه المعايير في مدارس التعليم العام إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود عوائق تحول دون تحقيق الجودة في التعليم العام السعودي ومع هذا فإن الباحث يرى أن تطبيق المعايير المقترحة في المدارس سوف يحد من هذه المعوقات وبالتالي يصبح تحقيق الجودة التعليمية في المدارس السعودية أمر ممكنا[1]

[1] حامد محمد علي، معايير مقترحة للجودة التعليمية في ضوء معايير بالدريج للجودة الشاملة في مدارس التعليم العام بالمملكة – دراسة ميدانية في المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، السعودية، 2008، ص 99.

دراسة فيصل عايد محمد (2010) في دولة الكويت:

جاءت هذه الدراسة لمعرفة درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وإذا ما كانت هناك علاقة بين هذا التطبيق وأداء المعلمين التعليمي من وجهة نظر المديرين.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبيانين: الأول من أجل قياس درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس المتوسطة بدولة الكويت والثاني لقياس درجة مستوى أداء المعلمين التعليمي في هذه المدارس.

لقد ظهرت نتائج الدراسة بأن درجة تطبيق الجودة الشاملة ودرجة أداء المعلمين التعليمي في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت جاءت بدرجة مرتفعة، حيث أرجع الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام وزارة التربية في دولة الكويت بمعايير ومبادئ إدارة الجودة الشاملة والإتقان في المنتج النهائي واهتمامها بتأهيل وتدريب المعلمين والتطوير والتحسين المستمر في جهاز الإشراف الذي بدوره يقوم بتطوير المعلمين ومتابعة أدائهم التعليمي إلى جانب وجود علاقة إيجابية وقوية بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة وأداء المعلمين التعليمي[1]

دراسة مرداوي كمال وابن سيرود فاطمة الزهراء (2010) في الجزائر:

جاءت هذه الدراسة للتعرف على مدى إلمام وتأييد ميري المؤسسات التعليمية الجزائرية لمبادئ إدارة الجودة الشاملة ومدى إمكانية تطبيقها في التعليم وكذا العوامل التي تشجعهم على تقبل مبادئ إدارة الجودة الشاملة والعوامل التي تحد من تقبلهم لهذه المبادئ ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة من مدراء متوسطات بولاية قسنطينة وذلك بتوزيع استبيان مكون من 39 فقرة موزعة على سبعة مبادئ وهي على التوالي: الالتزام نحو إدارة الجودة الشاملة، التركيز على المستفيدين ، التحسين المستمر، المشاركة والتفويض، التعليم والتدريب ، الأدوات والتقنيات والمكافآت لقد أظهرت نتائج الدراسة بأنه هناك ميل مديري المؤسسات التربوية إلى الموافقة على مبادئ إدارة الجودة الشاملة مما يدل على إلمامهم وتأييدهم لمبادئ إدارة الجودة الشاملة كما أوضحت الدراسة بأنه هناك إمكانية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية وذلك لوجود العديد من العوامل المساعدة والتي يمكن تعزيزها على الرغم من وجود بعض المعوقات والتي بحسب رأي المديرين أنه يمكن التغلب عليها إذا توفرت الرغبة في تبني إدارة الجودة الشاملة لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي وتحقيق الأهداف التربوية.[2]

[1] فيصل عايد محمد، دراسة ميدانية في دولة الكويت ، 2010.

[2] مرداوي كمال وابن سيرود فاطمة الزهراء، دراسة ميدانية في الجزائر، 2010.

الفصل الثاني

إدارة الجودة الشاملة في التعليم تجارب ونماذج عالمية

أولا: تجارب دولية في تطبيق الجودة الشاملة في المدارس

ثانيا: تجارب ونماذج لمدارس عالمية في تطبيق الجودة الشاملة

ثالثا: واقع تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية

ملخص الفصل

تمهيد:

تشير كثير من التجارب التي تمت على تطبيق منهج الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم في أمريكا وإنجلترا إلى أن هذه المؤسسات قد استفادت بدرجة كبيرة وقد كانت محاولات تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في هذه المؤسسات قد بدأت في الثمانينيات من القرن الماضي ثم تضاعفت عدة مرات في التسعينات من القرن ذاته حتى أصبح من الصعب الآن أن نجد مؤسسة من مؤسسات التعليم في أمريكا أو إنجلترا أو اليابان لا توجد فيها محاولات تطبيق الجودة الشاملة أما على مستوى الدول العربية فقد خاضت العديد منها تجربة تطبيق الجودة الشاملة في مؤسساتها التعليمية.

قصد إحداث نقلة نوعية في التعليم والوصول به إلى مستوى أرقى يواكب جودة الأداء وبالتالي جودة المخرج التعليمي بادرت العديد من المدارس لتبني منهج الجودة الشاملة وإقامة نموذجا خاصا بها يتماشى وطبيعتها الخاصة ويمكنها من تحقيق التميز والنجاح.

من أجل الوقوف على هذه التجارب العالمية والاستفادة منها تم تخصيص هذا الفصل إلى تجارب ونماذج عالمية في تطبيق الجودة الشاملة في التعليم المدرسي ويتضمن ثلاثة نقاط هي:

- أولا: تجارب دولية في تطبيق الجودة الشاملة في المدارس
- ثانيا: تجارب ونماذج لمدارس عالمية في تطبيق الجودة الشاملة
- ثالثا: نماذج عربية مقترحة لتطبيق الجودة الشاملة

أولا: تجارب دولية في تطبيق الجودة الشاملة في المدارس

1- التجربة البريطانية في تطبيق الجودة الشاملة للتعليم

اهتمت بريطانيا بتبني الأفكار التي أثارتها حركة الجودة الشاملة خلال النصف الأول من عقد التسعينات من القرن العشرين لقد كان من أهم هذه الأفكار ما يلي:[1]

- الاهتمام بالمتعلم وإتاحة الفرصة له للتعبير عن آرائه
- إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية وإدارة المؤسسات التعليمية
- تقوم المؤسسات التعليمية البريطانية بدراسة مدى نجاح الجودة في مجال الصناعة رغبة منها لتحقيق هذا النجاح في المجال التعليمي من خلال الاعتماد على الأساليب الإستراتيجية وسياسات تطبيق الجودة وتفسير النتائج.
- كما يهتم النموذج البريطاني للجودة التعليمية بتفعيل دور المعلمين في الأنشطة وحل المشكلات واستخدام الأساليب العلمية والاهتمام بفريق العمل في تحقيق الجودة.

2- التجربة اليابانية في تطبيق الجودة الشاملة للتعليم

لقد اهتمت اليابان بالتعليم ليكافئ أفضل المؤسسات التعليمية في الدول ألأوروبية وهدفت سياستها التعليمية إلى الحصول على موارد مادية وبشرية وقانونية للتعليم والجمع بينهم بطريقة مناسبة في ظروف اجتماعية متاحة مما جعل هذه السياسة تتسم بالمرونة والإبداع كما أن إدارة الجودة الشاملة في اليابان تتسم بدوائر الجودة والتي تعتبر جزءا ضروريا من عمليات الجودة.

لقد حرصت الحكومة اليابانية على توفير الاعتمادات المالية الكافية لضمان جودة التعليم ووضعت أسس الجودة الشاملة في التعليم تمثلت فيما يلي:[2]

- الأصالة والمعاصرة: وتعنى المحافظة على الثقافة القومية وقيمها الذاتية الأصيلة وتكيف وتأقلم الثقافات الغربية مع الثقافة القومية اليابانية
- إثراء التربية الخلقية في البيئة اليابانية
- احترام فردية الإنسان

[1] علي الشمراني وحامد محمد ، مرجع سابق، ص 65.

[2] ثامر علي الشمراني: المعايير العالمية لجودة التعليم ونماذج تطبيقية لبعض المدارس ، اطلع عليه يوم: 2011/10/20عن موقع:
http://melzayat.all.up.com/t104.topic#349

- التعاون بين البيت والمدرسة والمجتمع
- زيادة الفرص التعليمية طوال الحياة
- تحسين محتوى التعليم
- تحسين نوعية المعلم
- التحكم في تكنولوجيا المعلومات
- تحسين العوامل البيئية المؤثرة في التعليم
- تنمية المنظور الدولي

3- التجربة الماليزية في تطبيق الجودة الشاملة للتعليم

لقد تميزت ماليزيا بالتخطيط والعمل الدؤوب لكل ما من شأنه النهوض بالتعليم وتحقيق الجودة التعليمية المنشودة. وذلك بإتباع ما يلي:[1]

- وضع خطة شاملة للنهوض بالتعليم وحدد عام 2020م أمدًا للتقدم لتصبح ماليزيا إحدى البلدان المتقدمة بكل ما تحمله الكلمة من معنى.
- رفعت الوزارة شعارًا مميزًا يدركه جميع المعنيين بالتربية وعنوانه العمل الفاعل والسريع
- وضع نظام إجرائي واضح الملامح في المدارس يدركه كل من له علاقة بالتربية بما في ذلك أولياء الأمور
- تصدر في أدلة المدارس ووجهاتها الشعارات التي تسعى إلى تحقيقها وهي الرؤية (vision) والرسالة أو المهمة (mission) والهدف العام (Aim) والأهداف الخاصة (objectives) والوظائف والأدوار.
- دراسة شاملة بالتعاون مع جامعة هارفارد حول وضع قاعدة معلومات يتم من خلالها جمع المعلومات عن المدارس والمناهج والطلاب وغيرها ومن ثم تحليلها ودراستها
- تقديم جائزة لكل معلم يقدم اقتراح بحث أو دراسة يحظى بالقبول
- تمويل البحوث والدراسات من قبل وزارة التربية ووزارة العلوم والتقنية
- العناية بالمتفوقين من الطلاب علميا وتربويا حيث تم تهيئة مدارس خاصة لهم الحق بها سكن داخلي.

[1] علي جبران: مداخلة بعنوان: تجارب رائدة محلية وإقليمية ودولية. المؤتمر السنوي الثالث للمدارس الخاصة، أفاق الشراكة بين التعليم العام والخاص، عمان، أيام 9-2011/04/10.

- إنشاء معهد متخصص مميز في برامجه وعناصره البشرية للعناية بالمعلمين والقيادات التربوية والإدارية وتدريبها
- اعتبار الخبرة التربوية والتدريسية شرطا أساسيا ضمن شروط أخرى في العاملين بوزارة التربية

كما اتجهت الحكومة الماليزية نحو إقامة العديد مما يعرف بالمدارس الذكية التي تتوفر فيها مواد دراسية تساعد الطلابْ على تطوير مهاراتهم واستيعاب التقنية الجديدة، ويعتبر مشروع المدارس الذكية إحدى الركائز الهامة لمشروع يهدف إلى تحويل ماليزيا إلى عامة المعلوماتية في العالم عبر تحويل المجتمع الماليزي إلى مجتمع مبني على قاعدة المعرفة بحلول عام 2020، وينظر المشروع إلى الطلاب على أنه شريك أساسي في عملية التعليم وليس فقط مجرد متلق ويمكنه من اقتناء المعرفة عبر برامج خاصة معدة لهذا الغرض والتركيز على الإنجازات الشخصية ويسمح هذا المشروع للمدارس أن تتكيف مع المتغيرات الاجتماعية خلال عملية إعداد طلابها لمتطلبات القرن الحالي.

4- التجربة السعودية في تطبيق الجودة الشاملة

بدأت المملكة العربية السعودية تجربتها مع الجودة الشاملة في 26-10-1420هـ وذلك بتأسيس مركز الملك فهد للجودة لدعم تحول المؤسسات التعليمية نحو الجودة ويهتم المركز بنشر وتطبيق الجودة الشاملة في المدارس والإدارات وفق سياسة وأهداف التعليم في المملكة العربية السعودية لتحقيق نقلة نوعية في التربية والتعليم.

بدأ مركز الملك فهد بن عبد العزيز للجودة رحلته نحو التميز من خلال التطلع لمواكبة المستجدات العالمية في مجال الجودة بفلسفة مغايرة وغير تقليدية في ظل تحديات العولمة التي تتطلب الاستجابة الذكية التي تستفيد من الجانب الإيجابي للعولمة من خلال تغيير نمط التفكير والعمل وفق المبدأ "فكر عالميًا ونفذ محليًا" مع المحافظة على الثوابت الوطنية إلى جانب الاطلاع على أحدث أدبيات الجودة وأفضل الممارسات العالمية في جودة التعليم على المركز على وضع خطة إستراتيجية لتطبيق الجودة تركزت على ستة أهداف إستراتيجية هي:[1]

- تطوير أساليب نشر ثقافة الجودة في الميدان التربوي
- بناء إطار ضمان الجودة لمدارس التعليم العام وأدلة العمل المرتبطة به
- إعداد القيادات التربوية لتتوافق ممارساتها مع فلسفة الجودة الشاملة
- دعم مشاركة المدارس وإدارات التربية والتعليم في جوائز الجودة
- تدريب فرق التحسين في المدارس وإدارات التربية والتعليم

[1] عبد العزيز الوابل وسعد الحرشان: مقال بعنوان: التعليم في الأحساء، الجودة تصنع الفارق، مجلة المعرفة، العدد 190، جانفي 2011.

- تواصل المركز مع الجهات ذات الاهتمام بالجودة "محليًا وعربيًا وعالميًا"

لما كانت التوقعات والتطلعات العالية تقود إلى الأداء المتميز عمل المركز على دعم وتشجيع مبادرات المؤسسات التعليمية للمشاركة في جوائز التميز المحلية والعربية والعالمية وكانت ثمرة ذلك:

- حصول 7 مدارس من محافظة الأحساء على شهادة المطابقة لنظام الجودة (الإيزو 9000)
- حصول العديد من المعلمين والطلاب على جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز
- حصول أعضاء المركز على شهادات من مركز الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن

وقد عمل المركز على نشر ثقافة الجودة الشاملة في الميدان التربوي في جميع المناطق عن طريق إصدار الكتيبات والنشرات في مجال الجودة الشاملة وتقديم البرامج التدريبية الحديثة المتعلقة بتطبيق الجودة في التعليم والملائمة لاحتياجات الواقع التربوي السعودي إلى جانب ذلك القيام بالزيارات الميدانية الدورية للمدارس بهدف دعم إستراتيجيات التحول نحو الجودة الشاملة وتقديم الاستشارات وتكون هذه الزيارات ضمن خطة عمل متكاملة.

ثانيا: تجارب ونماذج لمدارس عالمية في تطبيق الجودة الشاملة

1- المدرسة المتوسطة في منطقة باي–أريناك[1]

تقع المدرسة المتوسطة في باي–أريناك Bay-Arenac في مدينة باي Bay بولاية ميشيجان Michigan وقد عين الدكتور "جون واهان Jon Whan" مدير للمدارس في يناير 1993م وكانت من أولى مهامه الرسمية أن يقوم بتطوير مبادرة للجودة لمدارس المقاطعة، وقبل تبني المقاطعة لمبادرة الجودة زود كل فرد في المقاطعة بنظرة كلية شاملة عن الجودة وقام العاملون بمراجعة لعملية التنفيذ وشجعوا على استكشاف برامج بديلة لإدخال التحسينات على المدارس حيث سعى جميع العاملون إلى تبني تطبيق نظام الجودة.

لقد اعتنقت مجموعة المدارس المتوسطة في منطقة باي أريناك Bay-Arenac مبادئ الجودة بقوة وبشكل غير رسمي حيث تمت معاملة جميع العاملين باحترام وقد تم تحفيزهم على استكشاف طرق جديدة لتحسين العمليات الإدارية ونتائج الطلاب وكانت عملية تدريب هيئة العاملين من الموظفين هي الأولوية الأساسية لمجموعة المدارس بالنسبة للمنطقة الواقعة بها، وقد عمل المدير مع مجلس المدرسة من أجل خلق بيئة مفتوحة تشجع على المشاركة الشاملة والفعالة في عملية تطبيق مبادئ الجودة حيث ينظر إلى كل فرد على أنه رائد للجودة ويشجع على

[1] Jenome S.Arcaro: Quality in Education; Animplentation Hand Book, Flonidaist, Lucie Press, 1995, p67.

استكشاف ودراسة الأفكار الجديدة التي سوف تساعد مجموعة المدارس على تحقيق رؤيتها، وقد طورت مجموعة المدارس قاعدة قوية للجودة.

تعتمد مبادرة الجودة في باي أريناك Bay-Arenac على ثقافة التنظيم بدلا من معتقدات المدير أو موجه الجودة (وموجه الجودة هو شخص ملتزم بالجودة وبإدخالها في التنظيم وهو عندما يترك موقعه في المنظمة (المؤسسة) فإن مبادرة الجودة عادة ما تفشل وتخفق.

لقد تم تشكيل فريق تخطيط متجانس لإدارة مبادرة الجودة وتم أيضا تدريب المسؤولين عن تسهيل الأمور لمبادرة الجودة، ولتسهيل عمل فريق الجودة في مختلف الوظائف والمهام وتعمل أقسام شؤون الأفراد على تطبيق معايير الجودة لتحسين عملية تحديد الميزانية وخلق بيئة ثقافية إيجابية وتطوير منتجات جديدة.

وفي صيف 1994 أقامت مجموعة المدارس معهدها الثاني للجودة وقد أجرى مسح على هيئة العاملين لتحديد احتياجاتهم وثم تطوير مناهج دراسية خاصة بالمقاطعة مع توفير كتيبات ونشرات مساندة للمبادرة ولقد عمل الممثلون الإداريون وممثلو هيئة التدريس وهيئة العاملين معا من أجل حل المشكلات التي تواجههم، كما ركزت فرق العمل على تحسين العمليات.

الخبرات الأجنبية:

نظرا لعالمية نظام الجودة بات لزاما الاستعانة بالتجارب والخبرات الأجنبية، خصوصا من الدول الرائدة والسباقة لتبني هذه المقاربة مع الحرص على القيام بدراسات سوسيولوجية وتاريخية كافية قبل إدخال أي تعديلات على المنظومة التربوية وذلك لضمان توافقها مع مبادئ نظام الجودة.

2- الجودة في التعليم من خلال التجربة الفنلندية

تحتل مركز الصدارة في مجال التعليم حسب نظام التقييم الدولي استطاعت تحقيق نتائج باهرة تجعل المتتبع للشأن التربوي يقف مذهولاً أمام إنجازات هذه التجربة الفردية والتي تعد نموذجًا في تبني نظام الجودة في التعليم. فما هي أسرار نجاح التجربة الفنلندية؟

- **بنية تحتية مساعدة ومحفزة:** تعتبر في فنلندا المدرسة فضاء للحياة يحس فيه المتعلم أنه مرحب به، فضاء واسع حيث تناهز مساحة القسم الدراسي فيه 65 مترا مربعا

كما تشمل المدرسة على أماكن متعددة ومختلفة للاستراحة ومرافق أخرى كالمكتبات والخزانات والملاعب الرياضية وقاعات الأنشطة والمسارح تتميز كلها بمستوى عالي من النظافة ومهيأة بشكل جيد لاحتضان أنشطة المتعلمين.[1]

- **احترام خصوصيات كل طفل**: فيحترم إيقاع تعلمه خصوصا في المستويات الدنيا (التركيز على تطوير المهارات عبر أنشطة يدوية أو فنية أو رياضية (الاعتماد على بيداغوجيا اللعب)
- الانصات الدائم لحاجات المتعلمين قصد المساعدة
- **أقسام مخففة**: العدد 25 تلميذا على الأكثر. وتقسم بين أفواج من 6 أو 7.
- التأطير مدرسي رئيسي وآخر مساعد
- **طرق بيداغوجية حديثة**: يقوم على مبدأ مساعدة المتعلم على التعلم ويقتصر دور المدرس على التنظيم والمساعدة بعيدًا عن الإلقاء والحشو
- يتمتع بالاستقلالية اختيار الوحدات الدراسية وبناء المنهاج، عملية التخطيط
- نظام تقويم مرن ومحفز
- تدقيق شروط ولوج المهنة
- تكوين يستجيب لحاجيات المدرسين
- وسائل مادية رهن الإشارة
- العلاقات الإنسانية في المدرسة
- استغلالية المؤسسات التعليمية وتقييم أدائها

ثالثا: واقع تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية

1- تطبيقات الإصلاحات التربوية في الجزائر:

تعرف المنظومة التربوية بكل دولة تطورا وتغيرا هادئا ومستمرا وهي عملية تقنية وعادية تنجزها هياكل علمية وتربوية وهكذا تراجع الأهداف والأغراض والمناهج وطرق التدريس مرحليا من طرف الجهات المختصة وتجري التعديلات والإصلاحات اللازمة.

[1] عبد الكريم غريب وآخرون، مجلة عالم التربية، 2013، ص

أنظر أيضا: المهندس أمجد قاسم، الجودة الشاملة في التعليم تعريفها وأهميتها ومبادئها وأهدافها، موقع منتدى كلية الحقوق، جامعة المنصورة، 2012/07/14. منشورة على الرابط: https://youtube.beIR-IMOENMBAC

2- الإصلاح التربوي وشروطه

أولا: ماهية الإصلاح التربوي

لقد لاقت مسألة الإصلاح التربوي اهتمام كبير من طرف صناع القرار السياسي والتربوي على مستوى الساحة الدولية طوال عقود طويلة، وقد كانت هذه الحركة كردة فعل لمواجهة الأزمات والإشكاليات التي واجهتها بعض المجتمعات الإنسانية.

ولقد تزايد الاهتمام بهذه المسألة عربيا ودوليا مع اقتراب العد التنازلي لولوج الألفية الثالثة، حيث انطلقت صرخات متتالية، وعقدت ندوات ومؤتمرات متتابعة هنا وهناك تبحث في مسألة تطوير التربية وتحديثها في ضوء معطيات الألفية الثالثة.

ويرتبط مفهوم الإصلاح التربوي بمفاهيم متعددة منها التجديد، التغيير، التطوير أو التحديث ويشير مفهوم الإصلاح التربوي إلى أنه عملية التغيير في النظام التعليمي أو في جزء منه نحو الأحسن، وغالبا ما يتضمن هذا المفهوم معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية، أما علماء اجتماع التربية فيعرفونه بأنه يتضمن عمليات تغيير اقتصادية وسياسية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع.[1]

أما (بيرش) فيعرفه: "بأنه أي محاولة فكرية عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن في النظام التعليمي أو طرائق التدريس وغيره".

ويعرفه حسن البيلاوي بأنه: "ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التعليمي للتعرف على المستوى الكبير فهو تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدي إلى التغيرات في المستوى والفرص التعليمية والبنية الاجتماعية في نظام التعليم القومي في بلد ما".[2]

والإصلاح التربوي الواعد يمثل رؤية تعكس فلسفة وفكرا، يراد تجسيدها على أرض الواقع لتحقيق أهداف متفق بشأنها وغاياتها.[3]

والتطوير كذلك هو عملية هندسة يتم فيها تدعيم جوانب القوة ومعالجة أو تصحيح نقاط الضعف، وعملية التطوير تتم في ضوء معايير وطبقا لمراحل وتتناول بالتطوير عناصر المناهج وأسسه وبقية عملياته، وترتبط بعملية

---

[1] عبد الله بن عبد العزيز السنبل، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرون، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2002، ص202.

[2] حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1997، ص245-246.

[3] عبد الله بن عبد العزيز السنبل، مرجع سابق، ص202.

التطوير عمليات أخرى فرعية وهي: عملية التعديل وعملية التحسين، وهاتان العمليتان أقل شمولا وأقل عمقا من عملية التطوير نفسها، وفي حالة فشل التطوير لا تبقى إلا عملية التغيير، وفي هذه العملية نبدأ من نقطة الصفر.[1]

ثانيا: شروط الإصلاح التربوي

إن إصلاح التعليم وكل إصلاح عموما، يطرح رهان الحداثة بقوة ويدفع في اتجاه التربية على الحرية بما هي تمرين الجرأة، على الإبداع، على الكفاءة، على الاستقلالية ، على الوعي، على المسؤولية، هكذا فإن إصلاحا حقيقيا للتعليم هو ذلك الذي ينظر إلى الفعالين والممارسين كباحثين وليس فقط كمنفذين وشركاء، وينظر إلى المتعلمين كقوة فاعلة في المشهد المجتمعي وكذوات مفكرة، وعلى إصلاح التعليم أن لا يرسخ نموذجا واحدا للمتعلم، وبالتالي عليه كذلك أن يتفنن في إبداع الطرق الكفيلة بتحبيب التعلم للمتعلم وتوظيف الثقافة داخل المدرسة وجعل البرامج شكلا ومضمونا مرغوبا فيها، بواسطة مناهج تعليمية تراعي مبدأ الحرية والرغبة، تنزع القداسة عن المعارف المستهدفة وعن نمط التقويم.[2]

إن عملية الإصلاح الشامل تتطلب جهدا ومالا ووقتا، لهذا يجب التريث قبل التأكد من وجود حاجة حقيقية للإصلاح، بعد ذلك يجب القيام بمجموعة من الإجراءات الضرورية:

إيجاد هيكل دائم للبحث والمتابعة: توكل إليه مهمة رصد الواقع والتحولات التربوية في ميادين التقييم والمتابعة وإصدار توصيات إصلاح المنظومة التربوية، ويجب أن توفر كل الإمكانيات والوسائل المادية وتمنح لها كامل الصلاحيات لإنجاز المهام المنوطة بها.

توفير فرق من المربين والباحثين: لكون عملية الإصلاح التربوي عملية بحث علمي فهذا يتطلب خبرات وكفاءة علمية عالية، وموضوعية في تناول القضايا بعيدا عن التأثيرات الحزبية والأيديولوجية، فالأساتذة الباحثون في التربية.[3]

إن الإصلاح يبدأ من تحسين وضعية المربي ماديا ومعنويا، ورفع مكانته الاجتماعية إلى المستوى اللائق، ولا يمكن لأي إصلاح تربوي أن ينجح ومكان المربي في الحضيض.

---

[1] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة ، دار الميسرة، الأردن، 2000، ص293.

[2] بوفلجة غياث، التربية والتكوين بالجزائر، الكتاب الثاني، دار المغرب، ص155-156.

[3] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة ، دار الميسرة، الأردن، 2000، ص293.

نقول إذن أن عملية التطوير تتم في ضوء الطريقة العلمية في البحث والتفكير، وتعتمد التخطيط، ولا تكون مزاجية وعشوائية، ومن هنا لابد أن تسبق عملية التطوير، عملية التقييم التي بها نحدد نقاط القوة وجوانب الضعف، وتستدعي عملية التطوير أو الإصلاح كذلك مسايرة تطور الاتجاهات العالمية وروح العصر الذي نعيش فيه مثل الانفجار المعرفي وظاهرة التغيير المتسارع.[1]

3- مفهوم إشكاليات وتحديات الإصلاح التربوي في الجزائر:

إشكاليات الإصلاح التربوي في الجزائر:

هناك العديد من الإشكاليات التي تعيق عملية الإصلاح التربوي بالجزائر تتمثل فيما يلي:[2]

- غياب إستراتيجية واضحة لتسيير المنظومة التربوية: إن قطاع التربية قطاع إستراتيجي يحتاج إلى دراسات معمقة من طرف باحثين أكفاء وفق نظرة شاملة عبر الماضي والحاضر والمستقبل
- طغيان البعد السياسي والإيديولوجي على محاولات الإصلاح: رغم أهمية موضوع التربية إلا أن الجانب السياسي يطغى دائما على الجانب العلمي والموضوعي
- تهميش الكفاءات العلمية التربوية: رغم خطورة وضعية المدرسة الجزائرية نجد أن الكثير من الأفراد الذي يناقشون موضوع تقويمها وإصلاحها لا علاقة لهم بالتربية والتعليم
- الشح في الإنفاق على المدرسة: يجب النظر إلى المدرسة كقطاع إستراتيجي يجب الاستثمار فيه لهذا يجب توفير شروط قيام المدرسة بالمهام المنوطة بها والاهتمام بالمربين والرفع من مستواهم المادي والمعنوي

تحديات الإصلاح التربوي في الجزائر:

يواجه النظام التربوي في الجزائر من أجل إصلاح المدرسة الجزائرية عدة تحديات داخلية وخارجية وهي:[3]

التحديات الداخلية:

يجب على النظام التربوي أن يرفع ثلاثة تحديات داخلية:

- ينبغي أن تترجم في المدرسة التغيرات المؤسساتية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي حصلت في الجزائر وذلك بتحسين وجاهة التعليم أمام احتياجات المجتمع الجزائري الحالي.

[1] بوفلجة غياث، مرجع سابق، ص156-157.

[2] بوفلحة غياث: التربية والتعليم في الجزائر، الطبعة الثانية، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، 2006، ص 121.

[3] اكزافي روجيرس: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص10.

- يتعين على المدرسة الاضطلاع جيدا بوظيفتها في التربية والتنشئة الاجتماعية والتأهيل وذلك برفع نوعية النظام التربوي.
- يجب عليها مواصلة تطبيق ديمقراطية التعليم أي جعله في متناول أكبر عدد ممكن من التلاميذ وضمان حدود متساوية في النجاح لكل تلميذ وذلك بزيادة الإنصاف في النظام التربوي.

التحديات الخارجية:

يجب على النظام التربوي كذلك أن يرفع ثلاثة تحديات خارجية:

- تحدي العولمة الاقتصادية التي تتطلب كفاءات عالية متلائمة مع متطلبات حركية المهنة
- تحدي المعلوماتية أي اللجوء إلى تكنولوجيا الإعلام والاتصال الجديدة من أجل التحصيل المدرسي وتعلم استعمالها في مختلف قطاعات الحياة
- رفع الفعالية الخارجية للنظام التربوي أي جعله أكثر استعداد للاستجابة لمقتضيات تنمية البلاد الاقتصادية والاجتماعية ضمن بيئة عالمية .

4- حتمية تطبيق الإصلاحات التربوية في الجزائر:

إن الإصلاح التربوي لا يحدث من فراغ ولكن لابد له من دوافع تقود إلى حتمية حدوثه فالإصلاح الجديد للنظام التربوي الجزائري أملته ظروف مرتبطة أساسا بالتغيرات التي تعيشها البلاد في المجالات الاقتصادية والسياسية وبالحاجات الاجتماعية الناجمة عن هذه التغيرات وفرضته تحديات كثيرة.

إنها تحديات فرضت على المدرسة الجزائرية مواجهتها بإعداد أبنائها للعيش في عالم تطبعه عولمة الحياة في شتى مجالاتها المختلفة وتميزهُ تكنولوجيا الإعلام والاتصال الجديدة التي اقتحمت جميع المجالات[1]

من هنا أصبح إصلاح النظام التربوي ضرورة ملحة بسبب الوضع الراهن للمدرسة الجزائرية من جهة وبسبب التحولات في مختلف الميادين من جهة أخرى وأهم هذه التحولات هي:[2]

على المستوى الوطني: إن اعتماد التعددية السياسية يستلزم نظاما تربويا يتبنى مفهوم الديمقراطية مما يترتب عنه تكوين روح المواطنة وكل ما يدعو إلى بناء القيم ومواقف التفتح والتسامح والمسؤولية.

---

[1] مديرية التقويم والتوجيه والاتصال: إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية الجزء الثاني: المديرية الفرعية للتوثيق ، مكتب النشر، جوان 2009، ص3.

[2] بن يزيد قادة، واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائري- دراسة تطبيقية على مؤسسات ولاية سعيدة، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، سنة 2011-2012، ص 44.

على المستوى الدولي: عولمة الاقتصاد تقتضي من النظام التربوي إعداد جيد للأفراد للمنافسة الصارمة التي تميز الألفية الثالثة حيث الرخاء الاقتصادي للأمم يرتبط أساسا بحجم ونوعية المعارف العلمية وحسن الأداء التكنولوجي.

كما أن الإصلاح التربوي في الجزائر أصبح ضرورة ملحة وذلك للأسباب التالية:[1]

- النقائص والاختلالات في المنظومة التربوية بسبب تعريضها إلى حد بعيد للضغوط الإيديولوجية والانحرافات السياسية التي صرفتها عن بلوغ أهدافها
- النقائص المسجلة في الميدان والتي تتجلى في التدني الملموس للمستوى التعليمي العام وانخفاض قيمة الشهادات الممنوحة وفي التسرب المدرسي وفي إقصاء الآلاف من الشباب من المدرسة سنويا
- حرمان بعض المناطق المعزولة في الوطن من التمدرس
- عدم قدرة المدرسة على الاستجابة لحاجات المجتمع المشروعة ولا على تلبية رغباته الحقيقية
- غياب الرؤية الواضحة وسوء الترابط بين مختلف أطوار المنظومة التربوية
- ضعف الاتصال بالمحيط المحلي ونقص التفتح على المحيط العالمي

إلى جانب التحديات السياسية والاقتصادية والتكنولوجية والثقافية، هناك الكثير من النقائص الجلية والمدروسة من قبل بعض المنظمات العالمية وخاصة منظمة اليونسكو التي بينت بأن هناك نقائص في المنظومة التربوية الجزائرية لا يمكنها التماشي مع التحديات التكنولوجية الحالية مما يفرض علينا اتخاذ إجراءات جديدة في إصلاح المنظومة التربوية تنبني على التحسين والتطور المستمر والانتقال من الجانب النظري للإصلاح إلى الجانب العملي بدء بالأولويات.[2]

إن الإصلاح التربوي في بلادنا ما عدا اختيار بقدر ما هو حتمية تفرضها ضرورات العصر ومتطلبات المرحلة ومن هذا المنطلق انتهجت الجزائر في السنوات الأخيرة سياسة إصلاحية تربوية شاملة واعية ومدركة لحاجات الفرد الجزائري ومتطلبات التنمية.

---

[1] بوبكر بن بوزيد: إصلاح التربية في الجزائر –رهانات وإنجازات–، دار القصبة للنشر ، الجزائر، الطبعة الأولى 2009 (خطاب رئيس الجمهورية– عبد العزيز بوتفليقة–بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، قصر الأمم، الجزائر، يوم السبت 13ماي 2000) ص11.

[2] Tahar Kaci: réflexions sur le système éducatif. Casbah éditions, Alger, 2003, p24.

5- الإصلاحات التربوية المنتهجة في الجزائر وبعض مؤشرات نجاحها:

الإصلاحات التربوية المنتهجة في الجزائر:

لقد عرفت المنظومة التربوية الجزائرية عدة إصلاحات أهمها اعتماد المدرسة الأساسية كما جاء في أمرية 1976 وإصلاح التعليم العالي 1971 إلى جانب ذلك وقعت عدة إصلاحات على قطاعات التعليم الأساسي والثانوي والتكوين المهني والتعليم العالي.

إن الاهتمام بإصلاح المنظومة التربوية كان هو الدافع وراء إنشاء المجلس الأعلى للتربية سنة 1997 وهو الدافع الأساسي أيضا لإنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم والتي نصبت بتاريخ 13ماي 2000 هذه الأخيرة قدمت تقريرها حول مشروع الإصلاح إلى مجلس الوزراء الذي كرس خمس اجتماعات لمناقشة وإثرائه والموافقة عليه وقد تضمن المحاور التالية:[1]

إعادة صياغة الفعل البيداغوجي:

تعتبر المسألة البيداغوجية المحور الرئيسي والمحرك المركزي في عملية الإصلاح الشامل الذي شرعت الجزائر في تطبيقه منذ سنة 2002 والذي مس مختلف مكونات المنظومة التربوية.

إن إصلاح الفعل البيداغوجي في منظومتنا التربوية اقتضى ما يلي:

- إصلاح المناهج الدراسية
- استعمال الترميز الدولي والمصطلحات العلمية بلغة مزدوجة
- ترقية المواد الدراسية المساهمة في بناء شخصية التلميذ
- تعزيز المواد الدراسية العلمية والتقنية
- ترقية تدريس اللغات الأجنبية
- البعد الأساسي للتربية البيئية
- التربية على المواطنة
- إعداد الكتب المدرسية الجديدة

[1] أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص27 و28.

إنشاء نظام جديد للتقييم:

يعتبر التقييم ممارسة مستمرة تسمح برصف وقياس وتكميم "ما هو كائن بالفعل" مقارنة بما هو ممكن أو بالمقارنة مع ما ينبغي أن يكون وهذا يؤدي إلى تعزيز عملية البحث عن الانحرافات وتصحيحها.

إن التصور الجديد لمفهوم التقييم في إطار الإصلاح التربوي ركز على تقييم المتعلمات الأساسية لتزويد مراكز القرار بالمؤشرات التي تتيح المتابعة المستمرة لمستوى ونوعية التعليم القاعدي إلى جانب إبراز العوامل الذاتية للتلاميذ والمعلمين والمدرسة وتأثيرها على النتائج المدرسية التي تفرزها اختبارات التقييم والاستجوابات.

إن نظام التقييم هذا يسمح ب:[1]

- صانعي القرار باتخاذ القرارات الصائبة لتحسين نوعية التعليم
- قادة المدارس للتصرف كأداة إدارية فاعلة
- للمعلمين لتقييم ممارساتهم
- تجديد نظام التكوين والتدريب البيداغوجي والإداري:

إن تكوين المؤطرين البيداغوجيين والإداريين وتحسين مستواهم يعتبر قطبا قائما بذاته ضمن برنامج إصلاح المنظومة التربوية وتتعلق العمليات المسجلة في هذا المجال بما يأتي:

- تحسين نظام التكوين الأولي للمعلمين ليتماشى مع المعايير الدولية
- تطبيق نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة بوجه خصيصا للمدرسين
- التدريب المتواصل لجميع المستخدمين للتكفل على أحسن وجه بعمليات إصلاح المنظومة التربوية.

إعادة تنظيم المنظومة التربوية:

تكفلت وزارة التربية الوطنية بتنفيذ قرارات مجلس الوزراء المنعقد في 30 أفريل 2002 والمتعلق بإعادة تنظيم المنظومة التربوية من خلال ما يأتي:

- التعميم التدريجي للتربية التحضيرية
- إعادة هيكلة التعليم الالتزامي وهذا بتخفيض مدة التعليم الابتدائي بسنة واحدة وتمديد مدة التعليم المتوسط بسنة واحدة

[1] Latifa ait boudaoud: op. cit, p126.

- إعادة هيكلة التعليم ما بعد الالزامي وذلك على أساس ثلاثة فروع: التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، التكوين والتعليم المهنيين والتعليم العالي
- إضفاء الطابع الرسمي على التعليم الخاص حيث تم ترسيم مؤسسات التربية والتعليم الخاصة كأحد أهم الإجراءات التي قام بها إصلاح المنظومة التربوية.

الجوانب التنظيمية: لقد تم استحداث منصب الأمين العام وأصبحت كل مديرية تربية تحتوي على خمس مصالح هي:

- البرمجة والمتابعة
- التمدرس والامتحانات
- المستخدمين والتكوين
- المالية والرواتب
- النشاطات الثقافية والرياضية والعمل الاجتماعي

أما على مستوى مؤسسات التعليم والتكوين فإنه تم تنظيم المجالس التربوية والتعليمية داخلها بالاعتماد على نمط التسيير التساهمي الذي يشكله مشروع المؤسسة وذلك بتشجيع مشاركة التلاميذ وممثلين عن أوليائهم في حياة المؤسسة التربوية قصد تحسيسهم أكثر بالوضع المدرسي القائم.

مشروع المؤسسة: هو تقنية حديثة لتحسين التسيير ومعالجة مشاكل المؤسسة وذلك بوضع إستراتيجية لتحقيق أهداف تحددها كل مؤسسة لنفسها وفقا للأهداف الوطنية والنصوص التشريعية ولخصوصياتها الجغرافية والحضرية ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي بحيث يكون التلميذ فيه محور العملية كلها وذلك بمشاركة ومساهمة كل أفراد الجماعة التربوية ومختلف التعاملين مع المؤسسة.[1]

كما أن مشروع المؤسسة يسعى إلى ما يلي:[2]

- وضع التلميذ في محور العملية التربوية.
- إشراك مختلف الفاعلين في إطار إنجاز المشروع
- عصرنة طرائق تسيير المؤسسة وأنماط تنظيمها

[1] عائشة بلعنتر وحبيبة بوكرتوتة: مشروع المؤسسة، سلسلة من قضايا التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، عدد12، أكتوبر 2005، ص8.

[2] وزارة التربية الوطنية: الضوابط التنظيمية الجديدة لمشروع المؤسسة من أجل إعداد عقد النجاعة، أكتوبر 2010، ص2.

- إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في سيرورة العملية التعليمية والتعلمية

مشروع الخدمة: يهدف هذا المشروع إلى تكريس التعاقدية في العلاقة التي تربط الإدارة المركزية وإدارات الولاية من منظور إلزامية تحقيق النتائج والعمل بأنماط التسيير الجديدة الأكثر فعالية وتجنيد جميع المستخدمين وتوجيه قرارات المسؤولين إلى وجهة مشتركة تحظى برضا الجميع.

عمليات الدعم لتنفيذ الإصلاح التربوي: أدى ظهور إصلاح المنظومة التربوية إلى تعبئة الموارِدْ والوسائل الناجعة والضرورية لإنجاح تنفيذ عملية الإصلاح وكذا لدعم العلميات التي شرع في إنجازها.

إن تدابير الدعم هذه ذات أنماط متعددة وتخص ما يلي:

- إنشاء مؤسسات التأطير والدعم
- مساهمة المؤسسات الوطنية الأخرى
- تعزيز عملية التضامن والدعمْ لفائدة التمدرس
- إسهام التعاون الدولي.

بعض مؤشرات نجاح الإصلاح التربوي في الجزائر:

إذا كانت الامتحانات الرسمية تمثل فيما مضى المؤشر الوحيد أو المعيار الأوحد الذي يسمح بتشخيص الحالة الصحية لأي نظام تربوي فإن العديد من الدول ومن بينها الجزائر أصبحت اليوم تتجه نحو تأسيس مؤشرات يمكن اعتمادها للقيام بتحليل موضوعي لوضعية وسير نظامها التربوي مما يمكنها من تشخيص حالته العامة ودرجة فعاليته وأهم المؤشرات هي:[1]

مؤشرات النجاعة البيداغوجية:

لضمان إشراف وتوجيه أفضل للمنظومة التربوية ولتحسين مردوديتها اعتمدت وزارة التربية الوطنية على ما يلي:

- التجانس الكلي بين برامج الإصلاح التربوي لضمان تلاؤمها مع تحسين التعليمات
- إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية المستجيبة لمتطلبات البرامج الدراسية الجديدة
- التحسين المستمر لنوعية التأطير
- تفعيل جهاز محاربة التسرب المدرسي بتكييف عمليات الدعم لفائدة التلاميذ
- تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الخاصة بالتربية والتكوين والتسيير

[1] أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص279.

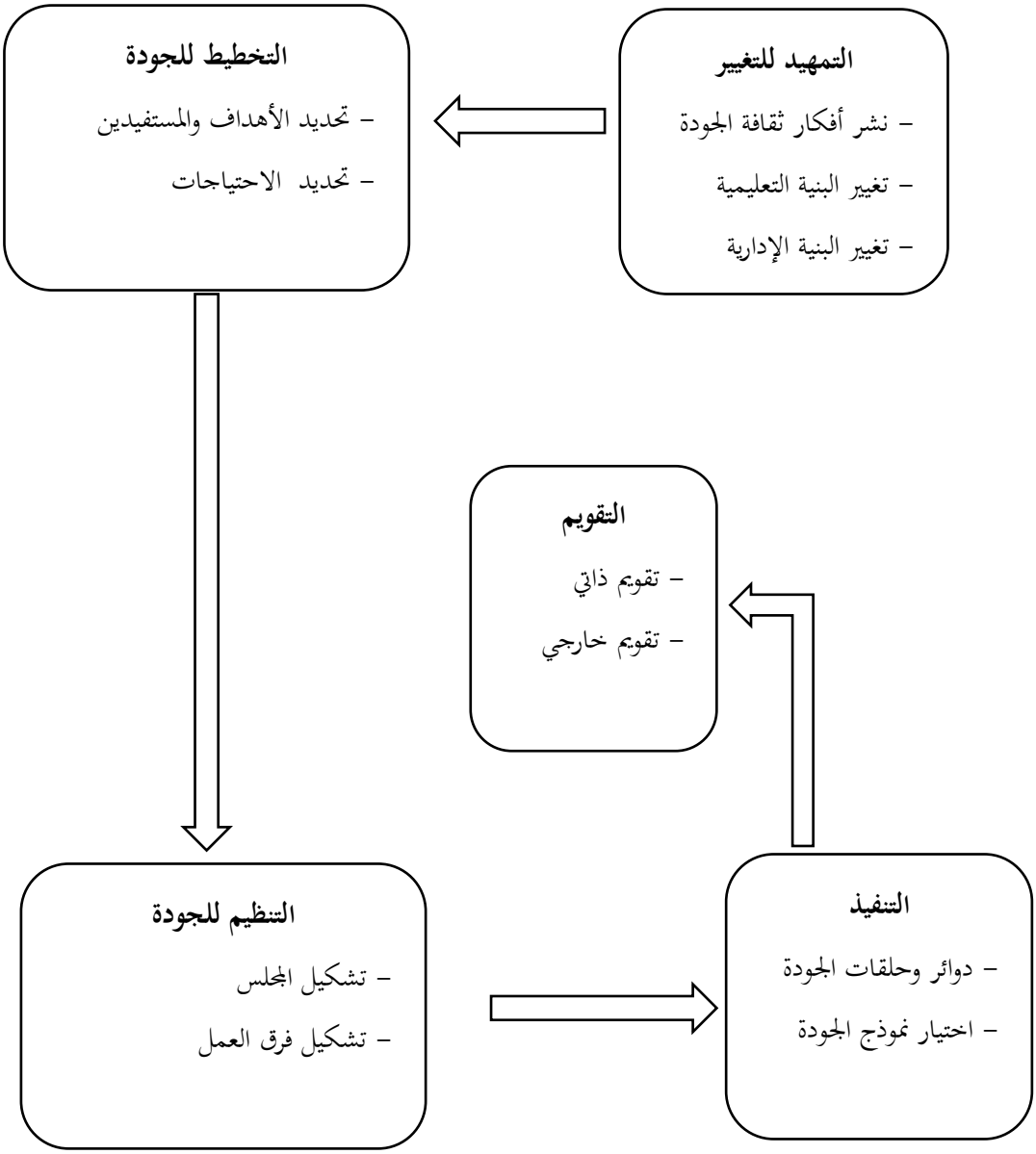
- تأسيس جهاز لمتابعة وتقييم مكتسبات التلاميذ وضبط سيرورة المنظومة التربوية بتحليل نجاعتها ومردوديتها
- نتائج الامتحانات الرسمية الخاصة بنهاية السنة الدراسية:

لقد شهدت نتائج امتحانات جميع الأطوار التعليمية في ظل الإصلاحات المتخذة تحسنا ملحوظا وذلك على النحو التالي:

أ–امتحان نهاية المرحلة الابتدائية

شهدت السنة الدراسية 2008/2007 تعايش صنفين اثنين من المستويات في التعليم الابتدائي مستوى السنة السادسة أساسي ومستوى السنة الخامسة ابتدائي ولقد أتت نتائج الانتقال إلى السنة الأولى متوسط على النحو المبين في الجدول التالي حيث يلاحظ أن نسبة القبول في هذا المستوى الدراسي تمثل أحسن نتيجة مسجلة منذ إعادة تطبيق هذا الامتحان سنة 1999.

شكل رقم (01): مخطط مراحل تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي



المصدر: حامد محمد علي الشمراني، مرجع سابق، ص41

الشكل رقم (02): عناصر النظام التعليمي

المصدر: حامد محمد علي الشمراني، مرجع سابق، ص72.

الشكل رقم (03): مهارات ومواصفات خريجي النظام التعليمي مقرونا بالجودة الشاملة

المصدر: فاروق عبده فليه، مرجع سابق، ص355

ملخص الفصل:

بما أن الجودة اليوم أصبحت مطلبا لمسايرة هذا العصر المتغير الذي يشهد انفجارا معرفيا متسارعا، سارعت العديد من الدول لوضع معايير للتعليم بحيث تكون شاملة تتناول جميع الجوانب المختلفة لمدخلات العملية التعليمية وتسعى لتحقيق الجودة الشاملة فأقامت لنفسها إطارا عاما ورؤية خاصة بها تسعى من خلالها إلى تحقيق الجودة في نظامها التعليمي وهذا ما تطرقنا له في المبحث الأول، هذا الاهتمام المتزايد للدول بإدارة الجودة الشاملة فتح المجال لمعظم المدارس بهذه الدول لتطبيقه وتبنيه كنهج بغية تحقيق الجودة التعليمية المنشودة، حيث برزت العديد من المدارس العالمية كنموذج يحتذى به في تحقيق جودة مخرجاتها التعليمية ورضا العملاء عنها وهذا ما رأيناه في المبحث الثاني هذه التجارب العالمية في تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة والنجاحات التي حققتها أدت بالكثير من الباحثين العرب إلى القيام باقتراح نماذج للتطبيق الصحيح السليم.

الجانب الميداني

الفصل الثالث

المقاربة المنهجية للدراسة

أولا: منهج الدراسة

ثانيا: مجتمع البحث

ثالثا: عينة الدراسة

رابعا: مجالات الدراسة

خامسا: أدوات جمع البيانات

سادسا: الأساليب الإحصائية

تمهيد:

بما أنّ البحث العلمي لا يقتصر على الجانب النظري فقط، فهناك الجانب الميداني الذي يضفي عليه صفة المصداقية، وتطبيق ما جاء في الجانب النظري، وفيه يقوم الباحث الاجتماعي بالنزول إلى ميدان الدراسة لجمع المعلومات اللازمة ليتمكن من الوقوف على صحة الفروض المقدمة من عدمها، والإجابة على التساؤلات المطروحة في الإشكالية، كما أن أهمية البحوث الاجتماعية لا تكتمل إلاّ بعد ربطها بمجال الدراسة، والتأكد من صحة نتائجها بواسطة الأدوات المنهجية المناسبة من أجل الإحاطة بمختلف جوانب البحث قصد وصف الظاهرة المدروسة في المجتمع المدروس والوقوف عند أهم العوامل المؤثرة في حدوث الظاهرة.

أولا: منهج الدراسة

يعتبر الاختيار الصائب لمنهج البحث الذي يتبعه الباحث أساس نجاح موضوع دراسته، كما أن المنهج يعتبر أمرا تحدده طبيعة مشكلة البحث المراد دراستها، ويقصد بمنهج البحث الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة ظاهرة ما ووصفها وتفسيرها والتحكم بها والتنبؤ بها مستقبلا، ويتضمن المنهج ما يستخدمه الباحث من أدوات مختلفة بغية الوصول إلى الهدف الذي يصبو إليه.[1]

وقد اعتمدنا المنهج الوصفي الملائم لمثل هذه الدراسة، والذي يعتبر أحد أشكال البحوث الشائعة التي اشتغل بها العديد من الباحثين والمتعلمين، ويسعى إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة ومن ثمّ يعمل على وصفها وبالتالي فهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا[2]، كما يعتبر المنهج الوصفي طريقة منتظمة لدراسة حقائق راهنة متعلقة بظاهرة أو موقف أو أفراد أو أحداث أو أوضاع معينة بهدف اكتشاف حقائق جديدة أو التحقق من صحة حقائق قديمة وآثارها والعلاقة التي تتصل بها وتغيرها، وكشف الجوانب التي تحكمها[3]، ولهذه الاعتبارات اخترنا المنهج الوصفي كون هذه الدراسة تعد من الدراسات الوصفية التي تهدف إلى كشف العلاقة بين طرق التدريس المعتمدة من طرف الأستاذ وكيف تؤثر على مدى الجودة لدى التلاميذ، ومعرفة خصائص الظاهرة وتفسيرها لاستخلاص نتائجها، ثم الوصول إلى اقتراح حلول فيما يخص الموضوع المطروح في إشكالية البحث.

---

[1] محمد بلقاسم، المدخل إلى مناهج البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003، ص53.

[2] سامي محمد ملحم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط3، الأردن، 2005،ص369.

[3] خاطر أحمد مصطفى، البحث الاجتماعي في محيط الخدمة الاجتماعية، دون ط، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2001، ص278.

ثانيا: مجتمع البحث

لقد تم اختيار مجتمع البحث وفقا لأهداف البحث ويشمل فئة أساتذة التعليم المتوسط أساتذة لجميع المواد ماعدا التربية الفنية والرياضية لخصوصيتها ومناهجها وطرقها الخاصة، وبلغ عددهم 50 أستاذ

لقد تم التأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على عدد من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص من علم الاجتماع التربوي، وأشار المحكمون إلى إجراء بعض التعديلات على أسلوب صياغة الفقرات، وغلى عدد الأسئلة وبعد إجراء التعديلات المطلوبة أشار المحكمون بصلاحية وملائمة الاستبانة لغرض الدراسة.

ثالثا: عينة الدراسة

تعرف العينة على أنّها مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج وتقييمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي.

ويعتبر نوع العينة المختارة من الأمور الهامة التي يجب على الباحث أن يوليها اهتماما خاصا، وبشكل خاص، وبشكل عام لا يوجد طريقة مثلى يمكن تفضيلها على غيرها من الطرق، فلكل طريقة من طرق اختيار العينات مزاياها، كما أن لها بعض المحاذير، وما قد يفضل طريقة على غيرها هو طبيعة البحث وظروف الباحث، وطبيعة مجتمع الدراسة، فهناك بعض الأبحاث التي تقتضي فيها طبيعة الدراسة وموضوعها تفضيل استخدام نوع معين من العينات على غيرها، كما أن ظروف الباحث وإمكانياته المادية وما يتوافر لديه من وقت لإجراء البحث قد تفضل نوعا معينا من العينات على غيرها.[1]

وقد اقتضى منا البحث استخدام "المسح الشامل" وذلك لصغر حجم مجتمع الدراسة وبالتالي القدرة على الاتصال بجميع مجتمع البحث، ومن أهم الأسباب العلمية التي دفعتني لاختيار المسح الشامل أن طريقة الحصر الشامل تتميز بدقة النتائج المتحصل عليها وتجنب أخطاء التعميم التي تنتج عن البيانات المأخوذة من العينة، بالإضافة إلى تفادي بعض الأخطاء الشائعة مثل خطأ التحيز وخطأ الصدفة.[2]

رابعا: مجالات الدراسة

وتشمل مجالات الدراسة كلّ من المجال المكاني (الجغرافي) والمجال الزماني، والمجال البشري.

---

[1] محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999، ص43-44.

[2] خالد حامد، منهج البحث العلمي، ط1، دار الريحانة، الجزائر، 2003، ص122.

1- المجال المكاني:

ويقصد به مكان إجراء الدراسة وقد أجريت دراستنا بمتوسطة متواجدة ببلدية الأغواط وأخرى ببلدية قصر الحيران، وقد تم اختيار مكان الدراسة لطبيعة الدراسة التي تقتضي عدم التقيد بمكان واحد لإجرائها ممّا اضطرنا إلى اللجوء إلى أماكن مختلفة للحصول على عينات الدراسة ولوجود إمكانيات المساعدة على إجراء البحث في الميدان ومن أجل تنوع الدراسة في الحضر والرّيف للتطلع وحقيقة والتعليم بين المدينة والرّيف.

2- المجال الزمني:

وهي المدة الزمنية التي يستغرقها الباحث (الطالب) في إجراء الدراسة وقد كانت الانطلاقة الفعلية لموضوع البحث في نوفمبر 2018. حيث واصلنا جمع المادة العلمية الخاصة بالجانب النظري من البحث.

3- المجال البشري

يضم المجال البشري لموضوع دراستنا أساتذة من التعليم المتوسط بالمتوسطتين بلدية الأغواط ، بلدية قصر الحيران متوسطة 17 أكتوبر بالأغواط ومتوسطة مريقي ببلدية قصر الحيران.

خامسا: أدوات جمع البيانات

الأداة هي الوسيلة المستخدمة في جمع البيانات أو تصنيفها وجدولتها، وتستخدم في البحوث الاجتماعية الكثير من الوسائل والتقنيات، كما يمكن استخدام أكثر من تقنية في البحث الواحد إذا اقتضت الضرورة ذلك، أي حسب نوع وطبيعة المعلومات المستهدفة، فقد تفيد المقابلة أو الاستمارة عندما يكون نوع المعلومات المطلوبة يتعلق بآراء ومواقف واتجاهات الأفراد نحو موضوع معين، وتفضل الملاحظة المباشرة عند جمع معلومات تتصل بسلوك الأفراد أو معاينة بعض الحقائق والوقائع (الأحداث)، كما تفيد الوثائق والسجلات والإحصائيات في إعطاء معلومات عن الموضوع بوجه عام.[1]

الدراسات الاستطلاعية، لجمع البيانات الأولية للسلوك الظاهري المعلن لشخص أو مجموعة من النّاس في بيئة معينة، وتحت ظروف معينة أو أثناء فترة معينة من الزمن.[2]

[1] حامد خالد، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، د ط، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2008، ص126.

[2] فاطمة عوض صابر، ميرفت علي خفاجة، أسس ومبادئ البحث العلمي، ط1، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، مصر، 2002، ص144.

وارتأينا أنّه من الأجدر القيام بالملاحظة بالمشاركة، أين تكون المشاركة فعلية في حياة الأفراد موضع الدراسة، فالمشاركة كاملة واعدة ومنظمة، نعايش من خلالها تفاعلات التلاميذ من خلال حضورنا لعدة ساعات أثناء التدريس ممّا سمح لنا بتسجيل ملاحظاتنا والاعتماد عليها كأداة من أدوات جمع البيانات خدمة لبحثنا.

كما اعتمدنا على أداة الاستبيان، وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعد بقصد على معلومات أو آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين، وتعد الاستبيانة من أكثر الأدوات المستخدمة في جمع البيانات الخاصة بالعلوم الاجتماعية التي تتطلب الحصول على معلومات أو معتقدات أو تصورات أو آراء الأفراد، ومن أهم ما تتميز به الاستبانة هو توفير الكثير من الوقت والجهد على الباحث.[1]

وقد احتوت الاستمارة (34) سؤالا والتي وجهت إلى أساتذة التعليم المتوسط وصيغت الأسئلة وفقا للمؤشرات الخاصة بكل سؤال، حيث ربطنا أسئلة الاستمارة بإشكالية البحث وتساؤلاته.

وتضمنت الاستمارة ثلاثة محاور أساسية إضافة إلى محور البيانات الشخصية وهي بحسب تساؤلات وفرضيات البحث.

- محور البيانات الشخصية، ويضم أربعة أسئلة
- المحور الثاني المتعلق بالفرضية الأولى: اعتماد طريقة المناقشة وعلاقتها بتعزيز المشاركة وزيادة جودة التلاميذ، ويضم 09 أسئلة
- المحور الثالث المتعلق بالفرضية الثانية: اعتماد طريقة حل المشكلات وعلاقتها بالدافعية للتعلم وزيادة الجودة لدى التلاميذ، ويضم 10 أسئلة
- المحور الرابع المتعلق بالفرضية الثالثة: اعتماد طريقة الاستنباطية وعلاقتها بتحصيل المعلومات وزيادة الجودة لدى التلاميذ، ويضم 11 سؤالا.

سادسا: الأساليب الإحصائية

1- الأسلوب الكمي:

لا يمكن أن يخلو أي بحث من توظيف الأساليب الإحصائية لمعالجة المتغيرات وقد اعتمدنا في دراستنا الأساليب التالية:

- حساب التكرارات والنسب المئوية، وهي تحويل التكرارات المحصل عليها إلى نسب مئوية

[1] محمد عبيدات وآخرون، المرجع السابق، ص63.

وتم الكشف وجود العلاقة بين مؤشرات المتغير المستقل ومؤشرات المتغير التابع، ويعتبر كاف تربيع من أهم اختبارات الاستقلالية وأكثرها شيوعا لسهولة إجرائه وفوائده.

كما استخدمنا برنامج الرزم الإحصائية (SPSS21) ويعتبر هذا البرنامج من الآليات الحديثة تستخدم في حالة العينات الكبيرة والمتوسطة موفرا بذلك الوقت والجهد، إضافة إلى الدقة وهو نظام إحصائي متكامل يستخدم التحليل الإحصائي البسيط والمتقدم في مجال العلوم الاجتماعية بداية من الجداول التكرارية إلى إجراء اختبارات الفروض الإحصائية والتحليل الإحصائي المتقدم (For Social Sciences Statistical Package) الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

ملخص الفصل:

تم من خلال هذا الفصل التطرق إلى مسائل متعلقة بالجانب المنهجي للدراسة من مجالات الدراسة (المجال المكاني، الزماني والبشري) وكيفية انتقاء أفراد العينة من مجتمع البحث ثم المنهج المناسب لهذه الدراسة مع الأدوات المختلفة لجمع البيانات والأكثر ملائمة لمعالجة الموضوع محل الدراسة.

الفصل الرابع

عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

أولا: مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

ثانيا: الاستنتاج العام

سادسا: صعوبات الدراسة

ملخص الفصل

تمهيد:

بعد الانتهاء من الجانب المنهجي للدراسة والذي تم فيه وضع الإجراءات المنهجية التي يصل بواسطتها الباحث إلى نتائج موثوقة، سنتطرق إلى جانب عرض وتحليل وتفسير المعطيات إحصائيا وسيسيولوجيا ليتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة لنخلص في النهاية إلى عرض النتائج العامة للدراسة.

أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

المحور الأول: الخصائص الشخصية والتنظيمية لأفراد عينة الدراسة:

تضمنت الدراسة الحالية متغيرات تصف خصائص عينة الدراسة، يفترض أن لها تأثير وأهمية على متغيرات الدراسة، وفيما يلي استعراض موجز لتوزيع أفراد العينة وتبين الجداول التالية توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المذكور أعلاه وذلك على النحو التالي:

موصفات العينة:

جدول رقم (01): نسب وتكرارات متغير الجنس في عينة الدراسة.

المتغيرات		تكرار	نسبة مئوية %
الجنس	ذكور	27	%54,0
	إناث	23	%46,0
	المجموع	**50**	**%100**

القراءة الإحصائية:

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة البالغ مجموعهم 50 مفردة نلاحظ أن27 منهم يمثلون حجم بنسبة 54.0% في حين بلغ الإناث 23 مفردة بنسبة 46.0%.

إن نسبة الذكور تفوق نسبة الإناث لمهنة ممارسة التعليم، ويعود ذلك إلى ميل جنس الذكور إلى مثل هذه المهنة مقارنة مع جنس الإناث وذلك على مستوى التعليم المتوسط. وعدم الخروج الكثير من الأساتذة للتقاعد النسبي مقارنة مع الابتدائي.

جدول رقم (02) : نسب و تكرار متغير العمر لأفراد العينة.

الفئة العمرية	25-20 سنة	30-25 سنة	35-30 سنة	40-35 سنة	المجموع
التكرار	13	33	02	02	50
النسبة %	%26,0	%66,0	%4,0	%4,0	%100

القراءة الإحصائية:

يتبين لنا من خلال نتائج الجدول أعلاه أن 13 من أفراد العينة تتراوح أعمارهم ما بين 20-25 سنة أي ما نسبته 26.0% تليها 66.0% الذين تتراوح أعمارهم ما بين 25-30 سنة وهي أكبر النسب حيث قدر عددهم 33، في حين مثلث نسبة4.0% للفئتين تتراوح أعمارهم ما بين 30-35 و35-40 وقدر عددهم بـ2 و2. ومنه يتبين لنا أن طاقم التعليم شباب وحاملي الشهادات العلمية.

جدول رقم (03): نسب وتكرار متغير الخبرة المهنية لأفراد العينة.

الخبرة المهنية	اقل من10	20-10	30-20	30 فما فوق	المجموع
التكرار	32	15	02	01	50
النسبة %	%64,0	%30,0	%4,0	%2,0	%100

القراءة الإحصائية:

يتبين لنا من خلال الجدول أن 64.0% من المبحوثين لهم أقل من 10سنوات من الخبرة وبين 10 إلى 20 سنة ما نسبته30.0% ومن 20 إلى 30 ما نسبته 4.0% أما المبحوثين الذين فاقت أقدميتهم في العمل فقد بلغت نسبتهم 2.0% من خلال النتائج نستنتج أن الأساتذة كلهم جدد ولهم خبرة أقل من 20 سنة وهو الطاقم المؤطر للتلاميذ كلهم شباب لهم صفة المؤهل العلمي والنشاط وأصبحوا الغالبية العامة في المؤسسات بعد خروج الأساتذة للتقاعد النسبي. وسياسة الدولة التوظيف في التربية والتعليم.

جدول رقم (04): نسب وتكرار المستوى الدراسي لأفراد العينة

المتغيرات		تكرار	نسبة مئوية %
المستوى التعليمي	ليسانس	27	%54,0
	ماستر	15	%30,0
	دراسات عليا	05	%10,0
	المعهد التكنولوجي	03	%6,0
	المجموع	**50**	**%100**

القراءة الإحصائية:

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن 27 مفردة من عينة الدراسة متحصلين على شهادة الليسانس بنسبة 54.0% أما الأفراد المتحصلين على شهادة الماستر فقدر عددهم بـ15 مفردة ما نسبته 30.0% أما المتخرجين من المدارس من العليا للأساتذة فقدر عددهم بـ5 مفردة أي نسبة 10% في حين المتخرجين من المعهد التكنولوجي بلغ عددهم 3 مفردة ما نسبته6.0%. وعليه يتبين أن معظم الأساتذة لهم المؤهل العلمي المتخصص.

الجدول رقم (05) يبين توزيع إجابات أفراد العينة حول التوصل إلى المعلومات والمفاهيم بالمناقشة مع التلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة
دائما	18	%36,0
أحيانا	30	%60,0
نادرا	01	%2,0
ابدا	01	%2,0
المجموع	**50**	**%100**

المصدر: من إعداد الطالب على ضوء مخرجات SPSS 20

القراءة الإحصائية:

من خلال الجدول يتبين لنا أن 30 مفردة أي نسبة 60.0% من الأساتذة يستخدمون أحيانا المناقشة للتوصل إلى المعلومات والمفاهيم مع التلاميذ وهي أكبر نسبة مقارنة بالنسبة الأخرى والذين يستخدمون دائما المناقشة للتوصل إلى المعلومات والمفاهيم مع التلاميذ قدر عددهم بـ18 مفردة أي نسبة 36.0% أما الأساتذة الذين نادرا وأبدا ما يستخدمون المناقشة للتوصل إلى المعلومات والمفاهيم مع التلاميذ فقدر عددهم بـ01 مفردة و2.0%.

إن استخدام المناقشة تسمح للأساتذة للتوصل إلى المعلومات والمفاهيم اللازمة إلى المتعلمين وبواسطتها يعرف ما إذا كانت طريقة المناقشة سليمة وفعالة أم العكس، وبالاعتماد عليهما تتوفر لديه معلومات عن سير عملية التعليم لدى كل متعلم ، كما أنها تمكن من إدخال التعديلات اللازمة على الاستجابات التي يصدرها بحيث تصبح هذه الاستجابات بفضل المناقشة أكثر اقترابا من الاستجابات المرغوب فيها فهي تقوي الارتباطات المناسبة وتصحح الأخطاء وتوضح المفاهيم بالإضافة أنها تزيد التلاميذ الثقة في نتائج تعلمهم وتواجه جوانب هذا التعلم.

الجدول رقم (06) يبين علاقة المناقشة التي تتضمن قدرا كبيرا من التفاعل بين التلاميذ والمعلم التي تساهم في اكساب التلاميذ التفكير العلمي السليم

تتضمن قدرا كبيرا من التفاعل / اكتساب التفكير العلمي		دائما	احيانا	نادرا	ابدا	المجموع
دائما	التكرار	8	18	0	1	27
	النسبة	29,6%	66,7%	0,0%	3,7%	100,0%
أحيانا	التكرار	7	12	1	0	20
	النسبة	35,0%	60,0%	5,0%	0,0%	100,0%
نادرا	التكرار	2	1	0	0	3
	النسبة	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%	100,0%
ابدا	التكرار	0	0	0	0	0
	النسبة	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
المجموع	**التكرار**	**17**	**31**	**1**	**1**	**50**
	النسبة	**34,0%**	**62,0%**	**2,0%**	**2,0%**	**100,0%**

المصدر: من إعداد الطالب على ضوء مخرجات SPSS 20

القراءة الإحصائية:

بيانات الجدول أعلاه توضح بأن نسبة 62.0% من المجموع الكلي للمبحوثين يرون أن المناقشة التي تتضمن قدرا كبيرا من التفاعل بين التلاميذ والمعلم أحيانا تساهم في اكساب التلاميذ التفكير العلمي السليم، منهم 66.7% و60.0% أجابوا بدائما، فأحيانا على التوالي. في حين أن 34.0% من العدد الإجمالي لأفراد العينة المدروسة يرون بأن المناقشة التي تتضمن قدرا كبيرا من التفاعل بين التلاميذ والمعلم دائما تساهم في اكساب التلاميذ التفكير العلمي السليم منهم 35.0% و29.6% على التوالي، أجابوا أحيانا فدائما.

وفي المرتبة الأخيرة 2.0% و2.0% أجابوا نادرا وأبدا من مجموع أفراد العينة يرون بأن المناقشة التي تتضمن قدرا كبيرا من التفاعل بين التلاميذ والمعلم التي تساهم في اكساب التلاميذ التفكير العلمي السليم نجد منهم 5.0% و3.7% نادرا وأبدا على التوالي.

ونفسر ذلك أن المناقشة التي تتضمن قدرا كبيرا من التفاعل بين التلاميذ والمعلم التي تساهم في اكساب التلاميذ التفكير العلمي السليم. وحب المناقشة والبحث والتفاعل واستعمال الفكر والمنطق اللذان يوصلان إلى الحقيقة والحرية.

الجدول رقم (07) يبين علاقة المناقشة التي تخلق جو من المنافسة والحوار ويتعلموا من بعضهم البعض ومعلمهم تؤدي إلى تعزيز صفة الجودة للتلاميذ

المناقشة و الحوار / صفة الجودة للتلاميذ		دائما	احيانا	نادرا	ابدا	المجموع
دائما	التكرار	13	9	1	0	23
	النسبة	56,5%	39,1%	4,3%	0,0%	100,0%
أحيانا	التكرار	9	11	0	1	21
	النسبة	42,9%	52,4%	0,0%	4,8%	100,0%
نادرا	التكرار	3	2	0	0	5
	النسبة	60,0%	40,0%	0,0%	0,0%	100,0%
ابدا	التكرار	0	1	0	0	1
	النسبة	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
المجموع	**التكرار**	**25**	**23**	**1**	**1**	**50**
	النسبة	**50,0%**	**46,0%**	**2,0%**	**2,0%**	**100,0%**

المصدر: من إعداد الطالب على ضوء مخرجات SPSS 20

القراءة الإحصائية:

بيانات الجدول أعلاه توضح جليا بأن نسبة 50.0% من المجموع الكلي للمبحوثين يرون بأن المناقشة التي تخلق جو من المنافسة والحوار ويتعلموا من بعضهم البعض ومعلمهم دائما تؤدي إلى تعزيز صفة الجودة للتلاميذ منهم 56.5% ، 42.9% أجابوا بدائما وأحيانا

في حين أن 46.0% من العدد الإجمالي لأفراد العينة المدروسة يرون بأن المناقشة التي تخلق جو من المنافسة والحوار ويتعلموا من بعضهم البعض ومعلمهم أحيانا تؤدي إلى تعزيز صفى الجودة للتلاميذ منهم 52.4% ، و39.1% على التوالي أجابوا أحيانا وبدائما.

وفي المرتبة ألخيرة 2.0% و2.0% أجابوا نادرا وأبدا من مجموع أفراد العينة يرون بأن المناقشة التي تخلق جو من المنافسة ويتعلموا من بعضهم البعض ومعلمهم تؤدي إلى تعزيز صفة الجودة للتلاميذ نجد منهم 4.8% أبدا و4.3% نادرا.

وعليه المناقشة التي تخلق جو من المنافسة والحوار ويتعلموا من بعضهم البعض ومعلمهم تؤدي إلى تعزيز صفة الجودة للتلاميذ. وزيادة في التحصيل العلمي والدراسي واكتساب صفة المنافسة والنشاط وحب البحث ...الخ

الجدول رقم (08) يبين علاقة اشتراك التلاميذ في جميع النشاطات وتوزيعهم بشكل متوازن على الأنشطة

إشراك النشاطات / توزيعهم على الأنشطة		دائما	احيانا	نادرا	ابدا	المجموع
دائما	التكرار	8	11	2	2	23
	النسبة	34,8%	47,8%	8,7%	8,7%	100,0%
أحيانا	التكرار	4	15	3	0	22
	النسبة	18,2%	68,2%	13,6%	0,0%	100,0%
نادرا	التكرار	2	2	1	0	5
	النسبة	40,0%	40,0%	20,0%	0,0%	100,0%
ابدا	التكرار	0	0	0	0	0
	النسبة	0	0	0	0	0
المجموع	**التكرار**	**14**	**28**	**6**	**2**	**50**
	النسبة	**28,0%**	**56,0%**	**12,0%**	**4,0%**	**100,0%**

المصدر: من إعداد الطالب على ضوء مخرجات SPSS 20

القراءة الإحصائية:

توضح بيانات الجدول أعلاه أن 56.0% من العدد الإجمالي لأفراد العينة يرون بأن اشتراك التلاميذ في جميع النشاطات له علاقة بتوزيعهم بشكل متوازن على الأنشطة منهم 68.2% و47.8% أحيانا فدائما على التوالي ما يرون بأن اشراك التلاميذ في جميع النشاطات له علاقة بتوزيعهم بشكل متوازن على الأنشطة في حين أن 28.0% من العدد الإجمالي لأفراد العينة أجابوا دائما ما يرون بأن اشتراك التلاميذ في جميع النشاطات له علاقة

بتوزيعهم بشكل متوازن على الأنشطة، منهم (34.8% ، 18.2% تواليا) دائما فأحيانا وفي المرتبة الأخيرة الذين أجابوا نادرا 12.0% من العدد الإجمالي نسبهم 13.6% و8.7%، وأبدا أجابوا أن 4.0% من العدد الإجمالي نسبتهم 8.7% و0.0%.

ونفسر نتائج الجدول أعلاه أن اشتراك التلاميذ في جميع النشاطات يساعد على تشجيع وتفعيل العمل التعاوني لأنه يكسب المتعلم مهارة الإصغاء للآخرين واحترامه آرائهم ومناقشتهم بها وهكذا فإن الأستاذ يتفاعل مع تلاميذه بعد تقسيمهم إلى مجموعات وهذا الإجراء ينمي روح التعاون والابتكار والإبداع لديهم.

الجدول رقم (09) يبين العلاقة على اختيار الأهداف والأنشطة التي تساعد التلاميذ على التأكد من صحة الاستنتاجات التي توصل إليها والتي تلاءم قدراتهم

الأهداف والأنشطة / صحة الاستنتاجات		دائما	احيانا	نادرا	ابدا	المجموع
دائما	التكرار	19	10	1	0	30
	النسبة	63,3%	33,3%	3,3%	0,0%	100,0%
أحيانا	التكرار	11	3	0	0	14
	النسبة	78,6%	21,4%	0,0%	0,0%	100,0%
نادرا	التكرار	4	0	1	0	5
	النسبة	80,0%	0,0%	20,0%	0,0%	100,0%
ابدا	التكرار	0	1	0	0	1
	النسبة	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
المجموع	**التكرار**	**34**	**14**	**2**	**0**	**50**
	النسبة	**68,0%**	**28,0%**	**4,0%**	**%0,0**	**100,0%**

المصدر: من إعداد الطالب على ضوء مخرجات SPSS 20

القراءة الإحصائية:

حسب بيانات الجدول أعلاه يتضح بأن 68.0% من أفراد العينة دائما ما يرون بأن اختيار الأهداف والأنشطة التي تساعد التلاميذ على التأكد من صحة الاستنتاجات التي توصل إليها والتي تلاءم قدراتهم 63.3% يرون بأن

اختيار الأنشطة التي تساعد التلاميذ على التأكد من صحة الاستنتاجات التي توصل إليها والتي تلاءم قدراتهم تتأثر باختيار الأهداف والأنشطة التي تساعد التلاميذ. تليها أحيانا فنادرا بنسبة (78.6% و80.0%) على التوالي، أما الذين أجابوا أحيانا ما يكون اختيار الأهداف والأنشطة التي تساعد التلاميذ على التأكد من صحة الاستنتاجات التي توصل إليها والتي تلاءم قدراتهم فكانت نسبتهم 28.0% من المجموع الكلي لأفراد العينة، نجد منهم 21.4% يرون بأن اختيار الأنشطة التي تساعد التلاميذ على التأكد من صحة الاستنتاجات التي توصل إليها والتي تلاءم قدراتهم تتأثر باختيار الأهداف والأنشطة التي تساعد التلاميذ.

تفسير النتائج المذكورة سابقا تعود إلى أن الأنشطة التعليمية جد مهمة في صقل شخصية التلميذ وتفتيح مداركه في صحة الاستنتاجات التي توصل إليها والتي تلاءم قدراتهم.

الجدول رقم (10) يبين توزيع إجابات أفراد العينة حول طريقة المناقشة التي تعزز صفة الجودة للتلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة
دائما	28	%56,0
أحيانا	15	%30,0
نادرا	4	%8,0
ابدا	3	%6,0
المجموع	**50**	**%100**

المصدر: من إعداد الطالب على ضوء مخرجات SPSS 20

القراءة الإحصائية:

نلاحظ من خلال الجدول أن الأساتذة الذين دائما يوزعون إجابات أفراد العينة حول طريقة المناقشة التي تعزز صفة الجودة للتلاميذ قدر عدد بـ28 أي بنسبة 56.0% تليها عدد بـ15 أي نسبة 30.0% أجابوا أحيانا من الأساتذة الذين أحيانا يوزعون إجابات أفراد العينة حول طريقة المناقشة التي تعزز صفة الجودة للتلاميذ، وتليها نادرا ما يوزعون إجابات أفراد العينة حول طريقة المناقشة التي تعزز صفة الجودة للتلاميذ بعدد 4 أي نسبة 8.0%، وتليه في المرتبة الأخيرة أبدا لا يوزعون إجابات أفراد العينة حول طريقة المناقشة التي تعزز صفة الجودة للتلاميذ بـ3 أي نسبة 6.0%.

إن تعزيز صفة الجودة للتلاميذ وتوزيع إجابات التلاميذ حول طريقة المناقشة التي تساعد في الوصول إلى المعلومات مما يساعدهم على ممارسة القدرة الذاتية وكما يساعدهم على تنمية قدراتهم العقلية والفكرية مما يفعل دور التلاميذ في التعلم فلا يكون فيه سوى متلقي للمعلومات بل مشاركا وباحثا عن المعلومات التي تعزز صفة الجودة للتلاميذ.

الجدول رقم (11) يبين علاقة استثارة تفكير التلاميذ عند عرض المادة التعليمية وتقويم إنجازاتهم باستمرار

تقويم إنجازاتهم / استشارة تفكيرهم		دائما	احيانا	نادرا	ابدا	المجموع
دائما	التكرار	12	17	0	0	29
	النسبة	41,4%	58,6%	0,0%	0,0%	100,0%
أحيانا	التكرار	0	12	6	0	18
	النسبة	0,0%	66,7%	33,3%	0,0%	100,0%
نادرا	التكرار	0	0	2	0	2
	النسبة	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
ابدا	التكرار	0	0	0	1	1
	النسبة	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
المجموع	التكرار	12	29	8	1	50
	النسبة	24,0%	58,0%	16,0%	2,0%	100,0%

المصدر: من إعداد الطالب على ضوء مخرجات SPSS 20

القراءة الإحصائية:

بيانات الجدول أعلاه توضح جليا بأن نسبة 58.0% من المجموع الكلي للمبحوثين يثيرون تفكير التلاميذ عند عرض المادة التعليمية، منهم 66.7% و58.6% أجابوا أحيانا، فدائما على التوالي في حين أن 24.0% من العدد الإجمالي لأفراد العينة المدروسة يقومون بتقويم إنجازات التلاميذ باستمرار منهم 41.4% أجابوا دائما و16.0% من العدد الإجمالي لأفراد العينة المدروسة يقومون بتقويم إنجازات التلاميذ باستمرار منهم 33.0% أحيانا على التوالي.

ونفسر ذلك أن عملية المراقبة والتقويم تقسيم لمسار الدراسي وبالتالي يكون نقطة لمعرفة مواطن الضعف أو الخلل في عملية سيره الدراسي وبالتالي تداركها وإصلاحها وتقويمها.

الجدول رقم (12) يبين اعتماد مبدأ الانطلاق من مشكلة كلية وتجزيئها لإيجاد الحل وعلاقته بتشجيع التلاميذ للتعرف على بعض المشكلات العلمية ومحاولة التوصل إلى حلها

الانطلاق من مشكلة / التوصل إلى حلها		دائما	احيانا	نادرا	ابدا	المجموع
دائما	التكرار	27	0	0	0	27
	النسبة	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
أحيانا	التكرار	6	14	2	0	22
	النسبة	27,3%	63,6%	9,1%	0,0%	100,0%
نادرا	التكرار	0	0	1	0	1
	النسبة	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
ابدا	التكرار	0	0	0	0	0
	النسبة	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
المجموع	التكرار	33	14	3	0	50
	النسبة	66,0%	28,0%	6,0%	%0,0	100,0%

المصدر: من إعداد الطالب على ضوء مخرجات SPSS 20

القراءة الإحصائية:

توضح بيانات الجدول أعلاه أن 66.0% من العدد الإجمالي لأفراد العينة بأن اعتماد مبدأ الانطلاق من مشكلة كلية وتجزيئها لإيجاد الحل دائما ما تؤدي بتشجيع التلاميذ للتعرف على بعض المشكلات العلمية ومحاولة التوصل إلى حلها منهم 100.0% ، 27.3% دائما فأحيانا على التوالي، ما يشجعون التلاميذ للتعرف على بعض المشكلات العلمية ومحاولة التوصل إلى حلها. في حين أن 28.0% من العدد الإجمالي لأفراد العينة أجابوا أحيانا ما يكون اعتماد مبدأ الانطلاق من مشكلة كلية وتجزيئها لإيجاد الحل ما تؤدي بالتشجيع التلاميذ للتعرف على

بعض المشكلات العلمية ومحاولة التوصل إلى حلها منهم 63.6% أحيانا ما يشجعون التلاميذ للتعرف على بعض المشكلات العلمية ومحاولة التوصل إلى حلها وفي المرتبة الذين أجابوا بنادرا، نسبتهم 6.0% من العدد الإجمالي لأفراد العينة، منهم 9.1% أجابوا بأحيانا ما يشجعون التلاميذ للتعرف على بعض المشكلات العلمية ومحاولة التوصل إلى حلها.

وتفسير ذلك أن تحديد وتوضيح المشكلة وتحليلها إلى أجزاء يسهل تناولها وإيجاد حلول لها بالنسبة للتلاميذ نستنتج أن اعتماد مبدأ الانطلاق من مشكلة كلية وتجزيئها لإيجاد الحل له تأثير على تشجيع التلاميذ للتعرف على بعض المشكلات العلمية ومحاولة التوصل إلى حلها.

الجدول رقم (13) يبين العلاقة بتشجيع التلاميذ على إنجاز المهام بأنفسهم ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة

تشجيع على إنجاز / تطبيق ما تعلموه		دائما	احيانا	نادرا	ابدا	المجموع
دائما	التكرار	19	2	2	0	23
	النسبة	82,6%	8,7%	8,7%	0,0%	100,0%
أحيانا	التكرار	11	11	1	0	23
	النسبة	47,8%	47,8%	4,3%	0,0%	100,0%
نادرا	التكرار	2	1	0	0	3
	النسبة	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%	100,0%
ابدا	التكرار	1	0	0	0	1
	النسبة	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
المجموع	التكرار	33	14	3	0	50
	النسبة	66,0%	28,0%	6,0%	%0,0	100,0%

المصدر: من إعداد الطالب على ضوء مخرجات SPSS 20

القراءة الإحصائية:

من خلال البيانات الواردة في الجدول أعلاه يتضح لنا أن 66.0% من مجموع أفراد العينة أجابوا بدائما ما يساهم تشجيع التلاميذ على إنجاز المهام بأنفسهم ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة، تأتي بعدها أحيانا بنسبة 28.0% ثم نادرا بنسبة 6.0%.

ونفسر نتائج الجدول بأن تشجيع التلاميذ إنجاز مهامهم بأنفسهم ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه من مواقف جديدة يمكنهم من الاستفادة من خبراتهم التي تحصلوا عليها.

ونلاحظ أن هناك تشجيع التلاميذ على إنجاز المهام بأنفسهم ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة بإجابات دائما وأحيانا على التوالي

الجدول رقم (14) يبين وضع تنبؤات وفرضيات جديدة للمسائل المطروحة بناء على عمل التلاميذ وعلاقته بتشجيع التلاميذ على استخدام مصادر المعرفة المختلفة لتنمية قدراتهم على الاكتشاف

وضع تنبؤات وفرضيات / تشجيعهم لتنميته		دائما	احيانا	نادرا	ابدا	المجموع
دائما	التكرار	7	17	0	2	26
	النسبة	26,9%	65,4%	0,0%	7,7%	100,0%
أحيانا	التكرار	7	11	3	0	21
	النسبة	33,3%	52,4%	14,3%	0,0%	100,0%
نادرا	التكرار	0	3	0	0	3
	النسبة	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
ابدا	التكرار	0	0	0	0	0
	النسبة	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
المجموع	**التكرار**	**14**	**31**	**3**	**2**	**50**
	النسبة	**28,0%**	**62,0%**	**6,0%**	**4,0%**	**100,0%**

المصدر: من إعداد الطالب على ضوء مخرجات SPSS 20

القراءة الإحصائية:

حسب بيانات الجدول أعلاه يتضح بأن 62.0% من أفراد العينة أحيانا ما يضعون تنبؤات وفرضيات جديدة للمسائل المطروحة بناء على عمل التلاميذ وتشجيعهم على استخدام مصادر المعرفة المختلفة منهم 31 فردا 65.4% أجابوا أحيانا و52.4% أجابوا أحيانا.

وفي المرتبة نجد المبحوثين الذين أجابوا دائما يضعون تنبؤات وفرضيات جديدة للمسائل المطروحة بناء على عمل التلاميذ وتشجيعهم على استخدام مصادر المعرفة المختلفة فكانت نسبتهم 28.0% و14 فردا من المجموعة الكلي لأفراد العينة نجد منهم 33.3% دائما و26.9% أجابوا دائما.

وفي المرتبة الأخيرة نجد نسبة 6.0% و3 أفراد، 4.0% و2 فرد من مجموع أفراد العينة الذين أجابوا بنادرا وأبدا ما يضعون تنبؤات وفرضيات جديدة للمسائل المطروحة بناء على عمل التلاميذ وتشجيعهم على استخدام مصادر المعرفة المختلفة.

وعليه يتبين أن البيانات توضح أن مجموع المبحوثين أحيانا ودائما يضعون تنبؤات وفرضيات جديدة للمسائل المطروحة بناء على عمل التلاميذ وتشجيعهم على استخدام مصادر المعرفة المختلفة فذلك يعمل على مساعدة التلاميذ على استمرار نشاطهم الذهني من خلال البحث وجمع المعلومات وتحديد مصادرها وكيفية الحصول عليها.

الجدول رقم (15) يبين علاقة تحديد الأنشطة والتجارب التي سينفذها التلاميذ وتشجيع التلاميذ على شرح المفاهيم وتعريفها باستخدام ككلماتهم ولغاتهم الخاصة لتنمية قدراتهم التحليلية

تحديد الأنشطة / استخدامهم لغاتهم		دائما	احيانا	نادرا	ابدا	المجموع
دائما	التكرار	13	11	0	0	24
	النسبة	54,2%	45,8%	0,0%	0,0%	100,0%
أحيانا	التكرار	10	14	2	0	26
	النسبة	38,5%	53,8%	7,7%	0,0%	100,0%
نادرا	التكرار	0	0	0	0	0
	النسبة	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ابدا	التكرار	0	0	0	0	0
	النسبة	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
المجموع	**التكرار**	**23**	**25**	**2**	**0**	**50**
	النسبة	**46,0%**	**50,0%**	**4,0%**	**0,0%**	**100,0%**

المصدر: من إعداد الطالب على ضوء مخرجات SPSS 20

القراءة الإحصائية:

بيانات الجدول أعلاه توضح جليا بأن نسبة 50.0% من المجموع الكلي للمبحوثين يرون بأن تحديد الأنشطة والتجارب التي سينفذها التلاميذ أحيانا ما تساعد على تشجيع التلاميذ على شرح المفاهيم وتعريفها باستخدام كلماتهم ولغاتهم الخاصة لتنمية قدراتهم التحليلية منهم 53.8% ، 45.8% أجابوا بأحيانا وبدائما ما تشجعهم على شرح المفاهيم وتعريفها باستخدام كلماتهم ولغاتهم الخاصة لتنمية قدراتهم التحليلية، في حين أن 46.0% من العدد الإجمالي لأفراد العينة المدروسة يرون بأن تحديد الأنشطة والتجارب التي سينفذها التلاميذ دائما ما تشجع التلاميذ على شرح المفاهيم وتعريفها باستخدام كلماتهم ولغاتهم الخاصة لتنمية قدراتهم التحليلية، منهم 54.2% و38.5% على التوالي أجابوا دائما فأحيانا.

وفي المرتبة الأخيرة بنسبة 4.0% أجابوا بنادرا من مجموع أفراد العينة يرون بأن تحديد الأنشطة والتجارب التي يستفيدها التلاميذ نجد منهم 7.7% نادرا

وعليه تحديد الأنشطة والتجارب من طرف الأستاذ التي سينفذها التلاميذ أنها تحقق الأهداف التعليمية والأهداف السلوكية واستخدام كلماتهم ولغاتهم الخاصة لتنمية قدراتهم التحليلية.

ثانيا: مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:

1- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتفسيرها:

فيما يتعلق باختبار الفرضية الأولى تحديد مجموعة من الأسئلة باستخدام استبيان وجهت إلى فئة الأساتذة، وخلصا من خلال تحليل الجداول إلى ما يلي:

- توضح إجابات المبحوثين أن نسبة كبيرة من الأساتذة يستخدمون المناقشة مع التلاميذ عند بدء الحصة أي نسبة (60.0%) وهذا ما يوضحه الجدول رقم: (05)
- إن نسبة كبيرة من المبحوثين في المناقشة تتضمن قدرا كبيرا من التفاعل بين التلاميذ والمعلم التي تساهم في اكساب التلاميذ التفكير العلمي السليم ولقد أجاب على ذلك بنسبة (62.0%) وهذا ما يؤكده الجدول رقم: (06)
- إن الأساتذة في المناقشة تخلق جو من المنافسة والحوار ويتعلموا من بعضهم البعض ومعلمهم تؤدي إلى تعزيز صفة الجودة للتلاميذ بما نسبته (50.0%) وهذا ما يؤكده الجدول رقم: (07)
- كما أن الأساتذة يشركوا التلاميذ في جميع النشاطات وتوزيعهم بشكل متوازن على الأنشطة بـ(56.0%) وهذا ما يؤكده الجدول رقم:(08)
- كما أن الأساتذة يختاروا الأهداف والأنشطة التي تساعد التلاميذ على التأكد من صحة الاستنتاجات التي توصل إليها والتي تلاءم قدراتهم بـ(68.0%) وهذا ما يؤكده الجدول رقم: (09)
- كما أن نسبة (56.0%) من فئة الأساتذة تعزيز صفة الجودة للتلاميذ بالمناقشة وهذا ما يؤكده الجدول رقم: (10).

ومن خلال تحليل تفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى يمكننا القول بأنه توجد علاقة بين اعتماد طريقة المناقشة أثناء التدريس من قبل الأساتذة في تعزيز المشاركة وزيادة جودة التلاميذ.

2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتفسيرها:

وفيما يتعلق بالفرضية الثانية تم تحديد مجموعة من الأسئلة وعرضها على الأساتذة من خلال تحليل الجداول توصنا إلى ما يلي:

- أن النتائج المعبر عنها من خلال الجدول رقم: (11) تبين أن الأساتذة يقومون باستثارة تفكير التلاميذ عند عرض المادة التعليمية وتقويم إنجازاتهم باستمرار بما نسبته (58.0%)
- كما أن الأساتذة يقومون باستثارة تفكير التلاميذ عند عرض المادة التعليمية وتقويم إنجازاتهم باستمرار بما نسبته (24.0%) وهذا ما يؤكده الجدول رقم: (11)
- كما أن نسبة (66.0%) يقومون بتشجيع التلاميذ على إنجاز المهام بأنفسهم ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة وهذا ما يؤكده الجدول رقم: (13)
- أن الأساتذة يقومون بتشجيع التلاميذ على إنجاز مشاريعهم بأنفسهم ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة بنسبة (28.0%) وهذا ما يؤكده الجدول رقم: (13)
- ومن خلال تحليل وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية يمكننا القول أنه يوجد علاقة بين اعتماد طريقة حل المشكلات أثناء التدريس من قبل الأساتذة وعلاقته بالدافعية للتعليم وزيادة الجودة لدى التلاميذ.

3- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتفسيرها:

وللتأكد من صحة الفرضية تم تحديد مجموعة من الأسئلة وتم عرض استمارة الاستبيان على فئة الأساتذة وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- إن نسبة (66.0%) من الأساتذة تعتمد مبدأ الانطلاق من مشكلة كلية وهذا ما يؤكده الجدول رقم: (12) كما أن نسبة (28.0%) يحددون الانطلاق من مشكلة كلية وتجزيئها لإيجاد الحل وعلاقته بتشجيع التلاميذ للتعرف على بعض المشكلات العلمية ومحاولة التوصل إلى حلها وهذا ما يؤكده الجدول رقم: (12)
- أن نسبة (62.0%) من الأساتذة تضع تنبؤات وفرضيات جديدة للمسائل المطروحة بناء على عمل التلاميذ وهذا ما يؤكده الجدول رقم: (14)
- أن نسبة (28.0%) من الأساتذة تضع تنبؤات وفرضيات جديدة للمسائل المطروحة بناء على عمل التلاميذ وهذا ما يؤكده الجدول رقم: (14)

- أن نسبة (50.0%) من الأساتذة يجدون الأنشطة والتجارب التي سينفذها التلاميذ وتشجيعهم على شرح المفاهيم وتعريفها باستخدام كلماتهم ولغاتهم الخاصة لتنمية قدراتهم التحليلية وهذا ما يؤكده الجدول رقم: (15)
- وبناء على هذا يمكننا القول بأنه هناك علاقة بين اعتماد الطريقة الاستنباطية أثناء التدريس من قبل الأساتذة وتحصيل المعلومات وزيادة الجودة لدى التلاميذ.

واستنادا إلى صحة اختبار وإثبات الفرضيات الثلاث في بحثنا يمكننا إثبات صحة الفرضية العامة القائلة يوجد علاقة بين طرق التدريس المتبعة من قبل الأساتذة وعلاقتها بجودة المتخرجين.

مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة:

نرى أن النتائج المتوصل إليها تتفق مع الدراسات السابقة وهذا راجع إلى

الاستنتاج العام:

بعد تحليل وتفسير النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن الجودة الشاملة وتطبيقها في التعليم المدرسي لم تعد تقتصر على تلك الممارسات المتسمة بالجمود والتسلط لنقل المعرفة العلمية بل أسندت للمعلم دورا واسعا زاد من مسؤولياته وواجباته اتجاه معلميه خاصة من التعليم المتوسط كتوظيف عدد من الإجراءات المنظمة والفعالة من بينها اختيار طرق التدريس المناسبة التي تؤدي إلى إحداث التعليم الفعال والجودة لدى المتعلمين كما تضمن تفاعلات تلاميذه وجعل التلميذ هو محور العملية التعليمية

ومن خلال هذه الدراسات تعرفنا على بعض طرق التدريس في علاقتها بجودة المتخرجين لدى التلاميذ فتم التطرق إلى المداخل النظرية بوضع موضوع البحث في إطاره النظري وكذا معرفة موقعه من الدراسات السابقة.

وما يمكن استنتاجه هو أن طرق التدريس التي يعتمدها الأستاذ بما فيهم طريقة حل المشكلات هي أسلوب علمي في التفكير تقوم على إثارة التفكير والدافعية للتلاميذ إزاء مشكلة ما حيث تثير اهتمام التلاميذ وتحفيزهم لبذل الجهد والدافعية للتعلم زيادة الجودة الذي يؤدي إلى إيجاد الحل المناسب لها، وقيام التلاميذ بالبحث لاكتشاف الحقائق ويكون ذلك بمساعدة وتوجيه الأساتذة وتوظيف المعارف والمهارات السابقة عن طريق التعاون فيما بينهم مما يخلق الدافعية وزيادة الجودة لدى التلاميذ.

أما طريقة المناقشة فيستمد التلاميذ من خلالها حيويتهم من ميول وحاجات وتوظيف المعلومات والمعارف التي يحصل عليها داخل القسم، كما أنها تتيح حرية التفكير وتنمي ثقتهم.

وتزيد من نشاطهم وينمي بعض العادات الجيدة التفكير، التنافس، الحماس ولغرس روح الحوار وتنافس الأفكار والإقناع بالحجة وهذا ما يؤكد على علاقة المناقشة بتعزيز المشاركة وزيادة جودة التلاميذ.

إن طريقة المناقشة لها دور كبير في نجاح المتعلم من خلال تمهير المتعلم بمجموعة من الكفايات التي تساعده على التحصيل الجيد للمعلومات والجودة التي أصبحت صفة العصر الحديث المتقدم.

ملخص الفصل:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى أهم الإصلاحات التي انتهجتها وزارة التربية الوطنية والتي ركزت على الجانب البيداغوجي وعمليات لتنفيذ الإصلاح التربوي كما أشرنا إلى بعض المؤشرات التي دلت على نجاح الإصلاحات التربوية في بعض الجوانب ولمعرفة واقع تطبيق طرق التدريس وعلاقتها بجودة المتخرجين وإذا كانت هذه الإصلاحات قد حققت الجودة المطلوبة قمنا بإسقاط بعض المفاهيم النظرية للجودة بإجراء دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية الأغواط من خلال توزيع استبيان على الأساتذة وذلك بالتركيز على طرق التدريس وعلاقتها بجودة المتخرجين.

لقد اتضح لنا من خلال النتائج المتوصل إليها على مستوى المتوسطات محل الدراسة أن الأساتذة يلتزمون بتطبيق طرق التدريس الحديثة التي تؤدي إلى جودة المتخرجين (التلاميذ)

وعليه فإن المؤسسات التعليمية تتفاوت في تطبيق الطرق الحديثة للتدريس على مستوى المتوسطات وبالتالي كانت النتائج متباينة بين المتوسطات وجودة المتخرجين (التلاميذ) والتحصيل الدراسي والنتائج وذلك يرجع للأستاذ الذي لا يلتزم بطرق التدريس وجودتها وأيضا في مواصفات التلاميذ.

في ضوء النتائج التي توصلنا إليها من خلال هذه الدراسة يمكننا أن نقدم مجموعة من الاقتراحات تتمثل فيما يلي:

1- الاهتمام أكثر بالاختبارات النفسية والتربوية والاجتماعية في التدريس للمعرفة الشاملة والدقيقة لنمو مختلف النواحي لدى التلميذ.

2- استعانة المعلمين بالعلوم الإنسانية من علم النفس وعلم الاجتماع وكذا علوم التربية، وذلك لمساعدتهم على معرفة خصائص التلاميذ في كل مرحلة مما يمكنهم من معرفة الاستراتيجية المناسبة التي يمكن استعمالها في كل مرحلة تعليمية.

3- استعمال المعلمين الأسلوب المرن في التدريس أي أنهم يكونون أكثر مرونة أثناء ممارستهم الصفية.

4- إشراك جميع التلاميذ في جميع مراحل وأنشطة الدرس المختلفة والابتعاد عن التلقين والشرح، وذلك بهدف الوصول إلى الأهداف العلمية التربوية.

5- الاطلاع على النظريات الحديثة في التربية للتعرف على أنجع الاستراتيجيات المستخدمة لإنماء التفاعل داخل حجرة الدراسة.

6- استخدام طرائق (المناقشة، التعلم التعاوني، حل المشكلات) فهي تثري وتزيد الحيوية والتحفيز في الفصل وتزيد جودة التلاميذ.

وفي الأخير نستنتج أن عملية التدريس نظام أو نسق يتكون من مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المدرس بقصد مساعدة التلاميذ على تحقيق أهداف تربوية معينة أي أن التدريس نشاط هادف يرمي إلى إحداث تأثير في شخصية التلميذ فهو وسيلة، أما الغاية فهي التعلم، أو تعديل سلوك التلاميذ تعديلا يساعد على نموهم المتكامل، فما يستوجب على المعلم هو امتلاكه القدرة على تنظيم الحصة الدراسية وتحديد مستوى واختيار طرق التدريس المناسبة وامتلاكه لتصور مسبق لما سيقوم به من أساليب وأنشطة وإجراءات واستخدام أدوات وأجهزة أو وسائل تعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة، فيستبعد سمات الارتجالية والعشوائية التي تحيط بعمله وتحوله إلى نسق من الخطوات المنظمة والمترابطة، المصممة لتحقيق الأهداف التعليمية بالإضافة إلى امتلاكه لمهارات خاصة تجعله في تواصل مستمر مع تلاميذه وذلك من خلال التفاعل الإيجابي بينهم فالتفاعل وما يسود الصف من علاقات الود والتفاهم، والمساواة والتنويع في الإستراتيجيات التعلم بما يضمن إشباع حاجات التلاميذ من أهم العوامل التي تثير دافعيتهم إلى التعلم وتحافظ على استمراريتها إلى أن يتم تحقيق الأهداف المرغوبة وتزيد من ثقتهم بأنفسهم وتعزيز روح المشاركة والانتماء إلى الجماعة والوصول إلى تحقيق الذات وجودة المخرجات ومعيار جودة رضا المجتمع ومؤسسات التعليم المختلفة وسوق العمل.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: المصادر

1) القرآن الكريم، سورة طه [الآية 63] وسورة اجن، الآية [16]

ثانيا: المراجع

أ- المراجع باللغة العربية

2) أبو صالح، محب الدين أحمد، أساسيات في طرق التدريس العامة، ط2، ، دار الهدى للنشر والتوزيع، السعودية ، 1991.

3) اكزافي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006.

4) بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر-رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر ، الجزائر، الطبعة الأولى 2009 (خطاب رئيس الجمهورية-عبد العزيز بوتفليقة-بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، قصر الأمم، الجزائر، يوم السبت 13ماي 2000).

5) بوفلحة غياث، التربية والتعليم في الجزائر، الطبعة الثانية، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، 2006.

6) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة ، دار الميسرة، الأردن، 2000.

7) جابر، 2000.

8) جامل عبد الرحمن، طرق التدريس العامة، دار المناهج، الأردن، 2002.

9) جان- محمد صالح بن علي، المرشد النفيس إلى أسلمة طرق التدريس، الطائف، دار الطرفين للنشر والتوزيه، ط1، 1419هـ.

10) حامد خالد، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، د ط، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2008.

11) الحريري، رافدة، إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة، ، دار الفكر، الأردن، 2007.

12) حسن شحاتة وآخرون، معجم مصطلحات التربوية والنفسية: دار اللبنانية المصرية، ط1، القاهرة: 2003.

13) حمدان، محمد زيدان، الجودّة في الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، ، دار أسامة، الأردن، 1984.

14) حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1997.

15) خاطر أحمد مصطفى، البحث الاجتماعي في محيط الخدمة الاجتماعية، دون ط، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2001.

16) خالد حامد، منهج البحث العلمي، ط1، دار الريحانة، الجزائر، 2003.

17) سامي محمد ملحم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط3، الأردن، 2005.

18) شبر خليل وجامل عبد الرحمن وأبو زيد عبد الباقي، أساسيات التدريس، دار المناهج، الأردن، 2006.

19) عبادة، 1992.

20) عبد الباقي، سلوى، اللعب بين النظرية والتطبيق، مكتبة الصفحات الذهبية، السعودية، 1989.

21) عبد الله بن عبد العزيز السنبل، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرون، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2002.

22) عبيد، وليم، إستراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة، دار المسيرة، الأردن، 2011.

23) عبيد، وليم، إستراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة، دار المسيرة، الأردن، 2009.

24) عثمان، عبلة حنفي، فنون أطفالنا، مكتبة النهضة المصرية، مصر، 1989.

25) عطية محسن علي، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ، دار صفاء، الأردن ، 2009.

26) عطية، الجودة الشاملة في التدريس، دار صفاء، الأردن، ، 2009.

27) عطية، محسن علي، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار صفاء، الأردن، 2009.

28) عليمات صالح ناصر، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، دار الشروق، عمان، 2004م.

29) فاطمة عوض صابر، ميرفت علي خفاجة، أسس ومبادئ البحث العلمي، ط1، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، مصر، 2002.

30) محمد بلقاسم، المدخل إلى مناهج البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003.

31) محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999.

32) يوسف دينة عثمان ويوسف حزام عثمان، طرائق التدريس ، الأردن، دار المناهج، 2005.

1- الرسائل والمذكرات

33) صباح سليم حمودة، درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر المديرين، مذكرة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان، 2008.

34) حامد محمد علي، معايير مقترحة للجودة التعليمية في ضوء معايير بالدريج للجودة الشاملة في مدارس التعليم العام بالمملكة – دراسة ميدانية في المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، السعودية، 2008.

35) فيصل عايد محمد، دراسة ميدانية في دولة الكويت ، 2010.

36) مرداوي كمال وابن سيرود فاطمة الزهراء، دراسة ميدانية في الجزائر، 2010.

37) بن يزيد قادة، واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائري- دراسة تطبيقية على مؤسسات ولاية سعيدة، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، سنة 2011-2012

2- المعاجم والقواميس:

38) ابن منظور- جمال الدين محمد بن مكرم- لسان العرب ج8.

39) ابن منظور، لسان العرب، الجزء الثاني، دار المعارف، القاهرة، 1984.

40) المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، صدر: 1379هـ/1960م.

41) معجم لغة العقاد، محمد رواس قلعة حي/حامد صادق قنيبي، صدر : 1405هـ/1985م.

3- المقالات:

42) عائشة بلعنتر وحبيبة بوكرتوتة: مشروع المؤسسة، سلسلة من قضايا التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، عدد12، أكتوبر 2005.

43) عبد الكريم غريب وآخرون، مجلة عالم التربية، 2013.

4- المطبوعات التربوية والوطنية:

44) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم – التربية العامة، الجزائر.

45) مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية الجزء الثاني: المديرية الفرعية للتوثيق ، مكتب النشر، جوان 2009.

46) وزارة التربية الوطنية: الضوابط التنظيمية الجديدة لمشروع المؤسسة من أجل إعداد عقد النجاعة، أكتوبر 2010.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية

47) Jenome S. Arcaro: Quality in Education; An implantation Hand Book, Flonidaist, Lucie Press, 1995.

48) Tahar Kaci: réflexions sur le système éducatif. Casbah éditions, Alger, 2003.

49) Latifa ait Boudaoud : l'évaluation dans le système scolaire en algérie, casbah Edition, Alger, 1999.

50) Peten Mortimone, measuring educational quality, british journal of educational studies, vol (39), n°(1), February 1991.

51) Total quality management in education, challenge to urban school leadership, 50 (3), p 6 -24.

ثالثا: مواقه الأنترنت

52) ثامر علي الشمراني: المعايير العالمية لجودة التعليم ونماذج تطبيقية لبعض المدارس ، اطلع عليه يوم: 2011/10/20عن موقع: http://melzayat.all.up.com/t104.topic#349

53) أمجد قاسم، الجودة الشاملة في التعليم تعريفها وأهميتها ومبادئها وأهدافها، موقع منتدى كلية الحقوق، جامعة المنصورة، 2012/07/14. منشورة على الرابط: https://youtube.beIR-IMOENMBAC

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عمار ثليجي الأغواط

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع والديمغرافيا

استمارة بحث

طرق التدريس وعلاقتها بالجودة لدى التلاميذ

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر علم الإجتماع

تخصص: علم اجتماع التربوي

أساتذتنا الكرام في إطار إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربوي نرجو من سيادتكم التفضل بالإجابة على الأسئلة الموالية، والتي تهدف إلى دراسة ميدانية بهدف استقصاء الواقع والتعرف على أساليب وطرق التدريس التي يعتمدها الأساتذة أثناء التدريس وعلاقتها بجودة المنتوج لدى التلاميذ

إنّ المعلومات المدلى بها في غاية السرية وتخدم البحث العلمي فقط.

إعداد الطالب:

عيسى بوصوار

إشراف الدكتورة:

– د/ فتيحة صاني

2019-2018

المحور الأول: البيانات الشخصية

1. **الجنس:** **ذكر [ ]** **أنثى [ ]**
2. **السن:** .....
3. **الخبرة المهنية:** .....
4. **المؤهل العلمي:** **ليسانس [ ]** **ماستر [ ]**
   المدرسة العليا للأساتذة [ ] **المعهد التكنولوجي [ ]**

المحور الثاني: طريقة المناقشة وعلاقتها بتعزيز المشاركة وزيادة جودة التلاميذ		**دائما**	**أحيانا**	**نادرا**	**أبدا**
5.	هل تتوصل إلى المعلومات والمفاهيم بالمناقشة مع التلاميذ؟				
6.	هل أثناء المناقشة تتضمن قدرا كبيرا من التفاعل بين التلاميذ والمعلم؟				
7.	هل تشرك جميع التلاميذ في التلاميذ النشاطات أم تقتصر على المتفوقين؟				
8.	هل طريقة المناقشة تخلق جو من المنافسة والحوار ويتعلموا من بعضهم البعض ومعلمهم؟				
9.	هل طريقة المناقشة تساهم في إكساب التلاميذ التفكير العلمي السليم؟				
10.	هل طريقة المناقشة تؤدي إلى تعزيز صفة الجودة للتلاميذ؟				
11.	هل تمزح في التعامل مع التلاميذ بتشجيع أصحاب الإجابات الصحيحة بكلمة طيبة وعدم لوم أصحاب الإجابات الخاطئة ومساعدتهم على تحسين مستواهم؟				
12.	هل تشرك جميع التلاميذ في النشاطات وكيف يتم ذلك؟				
13.	هل تختار الأهداف المناسبة والأنشطة التي تلاءم قدرات التلاميذ؟				
المحور الثالث: طريقة حل المشكلات وعلاقتها بالدافعية للتعلم وزيادة الجودة لدى التلاميذ					
14.	هل تستخدم التغذية الراجعة ومحاولة إثارة مشكلة ما عند بدء الحصة؟				
15.	هل تستشير تفكير التلاميذ عند عرض المادة التعليمية؟				
16.	هل تشجع التلاميذ للتعرف على بعض المشكلات العلمية ومحاولة التوصل إلى حلها؟				
17.	هل تعود التلاميذ على إنجاز المهام بأنفسهم وتشجيعهم على ذلك؟				
18.	هل تضع تنبؤات وفرضيات جديدة للمسائل المطروحة بناء عمل التلاميذ؟				
19.	هل تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في النشاطات الموجهة؟				
20.	هل تتيح الوقت الكافي للتلاميذ لإيجاد حلول المسائل الذكية المطروحة؟				

21.	هل تقدم حوافز مادية مثل الدراجات أو بعض الأدوات المدرسية أو معنوية كمدح والثناء؟				
22.	هل تقوم بتقويم إنجازاتهم باستمرار؟				
23.	كيف تتعامل مع التلاميذ الخجولين والمنطوين للانخراط في العمل مع أقرانهم؟				
	المحور الثالث: الطريقة الاستنباطية وعلاقتها بتحصيل المعلومات وزيادة الجودة لدى التلاميذ				
24.	هل تضع تمهيد للدرس؟				
25.	هل تحدد الفكرة العامة للمشكلة الأم في صورة سؤال؟				
26.	هل تصوغ المشكلة في شكل مهمات.				
27.	هل تحدد الأنشطة والتجارب التي سينفذها التلاميذ؟				
28.	هل تعتمد مبدأ الانطلاق من مشكلة كلية ثم تجزئتها لإيجاد الحل؟				
29.	هل تقوم بمراقبة وتوجيه التلاميذ أثناء أداء أنشطتهم؟				
30.	هل تشجع التلاميذ لشرح المفاهيم وتعريفها باستخدام كلماتهم ولغاتهم الخاصة لتنمية قدراتهم التحليلية؟				
31.	هل تشجع التلاميذ على استخدام مصادر المعرفة المختلفة لتنمية قدراتهم على الاكتشاف مثل (الكتب، المواقع الالكترونية)؟				
32.	هل تساعد التلاميذ على التأكد من صحة الاستنتاجات التي توصل إليها؟				
33.	هل تساعد التلاميذ على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة؟				
34.	شيء مفيد ومناسب تريد إضافته				