الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي أحمد بن يحيى الونشريسي ـ تيسمسيلت

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

تخصص نشاط بدني رياضي مدرسي

بحث مقدم ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

تحت عنوان:

التكوين في معاهد التربية البدنية والرياضية في ضوء معايير الجودة الشاملة في نظام ل م د.

دراسة مقارنة بين معاهد التربية البدنية والرياضية تيسمسيلت، الجلفة، الأغواط

إعداد الطالبان:

- بن يمينة زكرياء
- بركان عبد الرّزاق

إشـراف الدكتور:

* محمد علي العنتري

السنة الجامعية:2017/2016

كلمة شكر وتقدير

الصّلاة والسّلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد و آله وصحبه ومن اتبع هداه إلى يوم الدين.يطيب لي بعد أن من الله علي ووفقني لإتمام هذه الدراسة أن أتقدم بالشكر الجزيل والتقدير إلى الشمعة التي تنير معهد التربية البدنية والرياضية فضيلة الدكتور/ محمد علي العنتري المشرف على هذه المذكرة الذي كان خير مرشد لي في كل مراحل إعدادها فتوجيهاته السديدة ساهمت في إنجاز هذا البحث وأدعو له الله أن يوفقه في حياته.

كما أتقدم أيضا بخالص الشكر والامتنان إلى كل من ساهم في تقييم عبارات الاستبيان وتحكيمها من السادة دكاترة معهد التربية البدنية والرياضية بتيسمسيلت.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل أساتذة وطلبة التربية البدنية والرياضية بجامعة الجلفة والأغواط على مساعدتهم في إجراء هذا البحث.

كما لا يفوتنا أن نتوجه بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة. وكل من ساهم من قريب ومن بعيد لإنجاز هذه المذكرة.

والحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا

إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ

الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ ﴾

صدق الله العظيم

سورة البقرة الآية 32

الإهـــــــداء

الحمد لله خالق الكون ومنزل القرآن ومعلم الإنسان والصلاة والسلام

على النبي الكريم وعلى آله وصحبه أجمعين أما بعد:

أهدي ثمرة جهدي إلى من هي أحسن وألطف علي من النسيم العليل، إلى

الحضن الدافئ والقلب الحي إلى العين التي قاطعت النوم لتسهر على

روحي إليك أمي الغالية.

إليك يامن كنت لي رمزا للأمان منبعا للثقة والصبر وحسن الخلق إليك

يا من أنت سر نجاحي أبي الكريم.

إلى إخوتي وكل الأصدقاء وإلى من كانوا عونا لي في إنجاز هذا العمل.

المحتويات

الشكر..... أ

الإهداء..... ب

محتويات البحث..... ج

قائمة الجداول..... د

قائمة الأشكال.....هـ

التعريف بالبحث

مقدمة.....15

مشكلة البحث.....16

فرضيات البحث.....17

أهداف البحث.....17

أهمية البحث.....17

مصطلحات البحث.....18

الدراسات المشابهة.....20

الباب الأول

الدراسة النظرية

مدخل الباب الأول.....24

الفصل الأول

التكوين في التربية البدنية والرياضية

تمهيد..... 26

1-1-مفهوم التكوين..... 27

1- 2-تعريف التكوين..... 27

1-3-العوامل الدالة على نجاح التكوين..... 27

1-3-1- درجة ذكاء المدرب 27

1-3-2- سمات شخصية الطالب المتكون 27

1-3-3- الخبرة البيداغوجية للمدرب..... 27

1-4- أهداف التربية و التكوين 27

1-5- خصائص المكونين..... 27

1-6- صفات الطالب المتكون..... 27

1-7- مبادئ التكوين..... 28

1-7-1- تقديم المعلومات..... 28

1-7-2- دور المكون..... 28

1-7-3- خصائص المتكونين..... 28

1-8- مفهوم التكوين المهني لمعلم التربية البدنية..... 29

1-9- أهمية التكوين المهني في إعداد معلم التربية البدنية الرياضية 29

1-10- كيفية إعداد وتكوين معلم التربية الرياضية.....29

1-10-1- الإعداد الأكاديمي..... 30
1-10-2- أهمية الإعداد الأكاديمي..... 30
1-10-3- الإعداد الثقافي..... 31
1-10-4- الإعداد المهني..... 31
1-11- مختلف فترات التكوين..... 31
1-11-1- فترة الأولية.....31
1-11-2- فترة الإتقان..... 31
1-11-3- فترة التدريب.....31
1-12- قائمة تصنيف دراسات الإعداد المهني لمعلمي التربية البدنية الرياضية..... 32
1-13- مجالات التكوين بالمعهد 33
1-14- تكوين الإطارات الرياضية بالمعهد.....33
خلاصة.....34

الفصل الثاني

التعريف بنظام (ل م د)

تمهيد.....36
2-1- نشأة و تطور نظام "ل.م.د".....37
2-1-1-في أوروبا.....37
2-1-1-1- ندوة السربون ماي 1998:.....37
2-1-1-2- أهداف بيان ندوة السربون.....37
2-1-1-3- ندوة بولون 1999 37

2-1-1-4- ندوة براغ (ماي 2001) 38
2-1-2- في الجزائر..... 38
2-2- المبادئ العامة لنظام الليسانس و الماستر و الدكتوراه 38
2-3- المكونات الأساسية لنظام الليسانس و الماستر و الدكتوراه 39
2-3-1- ثلاث شهادات وطنية.....39
2-3-2- نظام الأرصدة: (Crédit).....40
2-4- كيفية التدرج في نظام الـ (ل.م.د).....41
2-4-1- الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية.....41
2-4-2- الانتقال من السنة الثانية إلى السنة الثالثة.....41
2-4-3- الحصول على شهادة الليسانس.....41
2-4-4- المعبر نحو الماستر 41
2-5- تصميم نظام (ل.م.د).....41
2-6- العناصر الجديدة التي تظهر في التسيير البيداغوجي.....42
2-6-1- السداسي.....42
2-6-2- الوحدات التعليمية.....42
2-6-3- الفريق البيداغوجي.....42
2-6-4- التكوين الأكاديمي.....42
2-6-5- التكوين المهني.....42
2-6-6-الاستدراك.....42
2-7- تمحور نظام "ل.م.د" حول المبادئ الكبرى للتكوين.....42

2–8– المراقبة المستمرة.....42

2–9– التقييم.....43

2–10– ما يجب أن يعرفه الطالب قبل التوجه إلى الـ"ل.م.د".....43

خلاصة.....48

الفصل الثالث

الجودة الشاملة

تمهيد.....50

3–1– مفهوم الجودة 51

3–2– الجودة الشاملة.....52

3–2–1– نشأت إدارة الجودة الشاملة.....52

3–2–1–1– المرحلة الأولى من عام 1950م إلى بداية 1960م 52

3–2–1–2– المرحلة الثانية من عام 1960م إلى بداية 1980م.....52

3–2–1–3– المرحلة الثالثة من عام 1980م إلى الآن 52

3–3– أهم رواد إدارة الجودة الشاملة.....52

3–3–1–إدوارد ديمنج.....52

3–3–2– فيليب كروسبي.....53

3–3–3– جوزيف جوران..... 53

3–4– الحاجة إلى ضمان الجودة..... 54

3–5– مسوغات تطبيق الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي 54

3-6- مبادئ إدارة الجودة الشاملة.....55

3-6-1- التركيز على المستهلك 55

3-6-2- التركيز على العمليات مثلما يتم التركيز على النتائج.....55

3-6-3- الوقاية من الأخطاء قبل وقوعه.....55

3-6-4- شحن وتعبئة خبرات القوى العاملة.....55

3-6-5- اتخاذ القرارات المتمركزة على الحقائق.....55

3-6-6- التغذية العكسية.....56

3-7- مقومات نجاح تطبيق الجودة والاعتماد في الجامعات.....56

الأساليب المتبعة في تطبيق جودة الأداء في مؤسسات التعليم العالي.....56

أسلوب التقويم الذاتي.....56

أسلوب التقويم الخارجي.....56

3-8-3-أسلوب المقارنات المرجعية.....56

3-8-4- تقويم الأقران.....57

3-9- الركائز الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مستويات التعليم العالي 57

3-9-1- جودة الطالب الجامعي.....57

3-9-2- جودة البرامج التعليمية على مستوى الطلبة.....58

3-9-3- جودة القاعات التعليمية و تجهيزاتها.....58

3-9-4- جودة اللوائح و التشريعات.....58

خلاصة.....59

الفصل الرابع

معايير الجودة الشاملة

تمهيد.....61

4-1- معايير الجودة الشاملة.....62

4-1-1- التخطيط والإعداد الجيد للدرس.....62

4-1-1-1- مفهوم التخطيط.....62

4-1-1-2-الأسس العلمية للتخطيط.....62

4-1-1-3- أهمية التخطيط.....62

4-1-1-4- أهداف عملية التخطيط.....55

4-1-1-5- مراحل التخطيط للتدريس.....55

4-1-1-5-1- خطة إعداد الدرس اليومي.....63

4-1-1-5-2- خطوات إعداد الخطة اليومية (وحدة تعليمية).....63

4-1-1-5-3- تعليمات أساسية لعملية تخطيط الدرس.....64

4-1-2- الأهداف الإجرائية.....64

4-1-2-1- صياغة الأهداف الإجرائية.....64

4-1-2-2- تقنيات صياغة الأهداف.....64

4-1-2-2-1- تقنية باتريس بلبل p.pelpel 64

4-1-2-2-2- تقنية دولا نشهير dellansheer 65

4-1-2-2-3- تقنية ماجر majer.....65

4-1-3- إدارة الفصل والعلاقات الإنسانية.....65

4-1-3-1- مفهوم العلاقات الإنسانية.....65

4-1-3-2- معنى العلاقات الإنسانية.....65

4-1-3-3- العلاقات الإنسانية في المدرسة 67

4-1-3-4- التقويم في الرياضة..... 71

4-1-3-4-1- أنواع التقويم.....71

4-1-3-4-2- أهداف التقويم.....71

4-1-3-4-3- أدوات التقويم.....73

4-1-3-4-4- أسس التقويم.....73

4-1-3-4-5- منهجية التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات.....73

4-1-3-4-6- نهج التقويم في الكفاءة وأهدافها التعليمية.....73

4-1-3-4-7- أبعاد تقويم التلميذ في التربية البدنية والرياضية.....74

خلاصة.....75

خلاصة الباب الأول.....76

الباب الثاني

الدراسة الميدانية

مدخل الباب الثاني.....76

الفصل الأول

منهج البحث وإجراءاته الميدانية

تمهيد.....77

1-1-منهج البحث..... 78

1-2- مجتمع البحث.....78

1-3- عينة البحث.....78

1-4-مجالات البحث.....79

1-4-1-المجال البشري.....79

1-4-2-المجال المكاني.....79

1-4-3 المجال الزماني.....79

1-5- الدراسة الاستطلاعية.....79

1-6- ضبط المتغيرات.....79

1-7- أدوات البحث.....79

1-7-1-الإستبيان.....79

1-7-2- الإحصاء..... 80

1-7-3- المراجع والمصادر.....80

1-8- صدق وثبات أدوات البحث..... 80
1-9- الدراسة الإحصائية..... 82
1-10-صعوبات البحث.....82
خلاصة.....83

الفصل الثاني

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد..... 85
2-1عرض ومناقشة الفرضية الأولى..... 86
2-1-1-عرض ومناقشة نتائج محور الشخصية..... 86
2-1- 2- عرض ومناقشة نتائج محور الشخصي التخطيط والإعداد للدرس 88
2-1-3-عرض ومناقشة نتائج محور صياغة الأهداف..... 90
2-1-4-عرض ومناقشة نتائج محور العلاقات الإنسانية وإدارة الفصل..... 92
2-1-5-عرض ومناقشة نتائج محورالرقابة والتقويم..... 93
2-2-عرض ومناقشة الفرضية الثانية.....95
2-2-1-عرض ومناقشة نتائج محور الشخصية.....95
2-2-2-عرض ومناقشة نتائج محور التخطيط والإعداد الجيد للدرس 96
2-2-3-عرض ومناقشة نتائج محور صياغة الأهداف..... 97
2-2-4-عرض ومناقشة نتائج محور العلاقات الإنسانية وإدارة الفصل 98
2-2-5-عرض ومناقشة نتائج محورالرقابة والتقويم.....99

2-3-الإستنتاجات.....100

2-4-مناقشة الفرضيات.....100

2-5-التوصيات.....101

2-6-الخلاصة العامة.....102

قائمة المصادر والمراجع.....

الملاحق.....

قائمة الجداول

الرقم	العنـــــــــــــوان	الصفحة
1	جدول رقم (1) يوضح نسبة تمثيل عينة البحث من المجتمع الأصلي	78
2	الجدول رقم (2) يمثل مفاتيح الإجابة على أسئلة المحاور	80
3	جدول رقم (3) يوضح معامل الارتباط لحساب ثبات وصدق أداة الدراسة ككل بمحاورها الخمسة والصدق المنطقي.	80
4	الجدول رقم (4) يبين أسماء المحكمين	81
5	جدول رقم (5): يوضح تحليل التباين أحادي الاتجاه في محور الشخصية	86
6	جدول رقم (6): يمثل نتائج اختبار tukey للمقارنات بين مختلف المجموعات بالنسبة لمحور الشخصية لكل المعاهد	86
7	جدول رقم (07): يوضح تحليل التباين أحادي الاتجاه لطلبة السنة الثالثة تربية بدنية ورياضية ل م د في محور التخطيط والإعداد الجيد للدرس	88
8	جدول رقم (08): يمثل نتائج اختبار tukey للمقارنات بين مختلف المجموعات في محور التخطيط والإعداد الجيد للدرس لكل المعاهد	88
9	جدول رقم (9): يوضح تحليل التباين أحادي الاتجاه لطلبة السنة الثالثة تربية بدنية ورياضية ل م د في محور صياغة الأهداف	90
10	جدول رقم (10): يمثل نتائج اختبار tukey للمقارنات بين مختلف المجموعات في محور صياغة الأهداف لكل المعاهد	90
11	جدول رقم (11): يوضح تحليل التباين أحادي الاتجاه لطلبة السنة الثالثة تربية بدنية ورياضية ل م د في محور العلاقات الإنسانية وإدارة الفصل	92
12	جدول رقم (12): يمثل نتائج اختبار tukey للمقارنات بين مختلف المجموعات في محور العلاقات الإنسانية وإدارة الفصل لكل المعاهد	92
13	جدول رقم (13): يوضح تحليل التباين أحادي الاتجاه لطلبة السنة الثالثة تربية بدنية ورياضية ل م د في محور الرقابة والتقويم	93
14	جدول رقم (14): يمثل نتائج اختبار tukey للمقارنات بين مختلف المجموعات في محور الرقابة والتقويم لكل المعاهد	94
15	جدول رقم (15) يبين مستوى التكوين لمحور الشخصية	95
16	جدول رقم (16) يبين مستوى التكوين لمحور التخطيط والإعداد الجيد للدرس	96
17	جدول رقم (17) يبين مستوى التكوين لمحور صياغة الأهداف	97
18	جدول رقم (18) يبين التكوين مستوى لمحور إدارة الفصل والعلاقات الإنسانية	98
19	جدول رقم (19) يبين مستوى التكوين لمحور الرقابة والتقويم	99

قائمة الأشكال البيانية

الرقم	العنوان	الصفحة
1	شكل رقم (1): التخطيط لجوانب إعداد وتكوين معلم التربية البدنية	30
2	شكل رقم (2) يبين تنظيم الدراسات في (ل.م.د).	34
3	التمثيل البياني رقم (3) يبين المتوسط الحسابي للمعاهد في معيار الشخصية.	87
4	التمثيل البياني رقم (4) يبين المتوسط الحسابي للمعاهد في معيار التخطيط والاعداد الجيد للدرس.	89
5	التمثيل البياني رقم (5) يبين المتوسط الحسابي للمعاهد في معيار صياغة الأهداف	91
6	التمثيل البياني رقم (6) يبين المتوسطات الحسابية للمعاهد في معيار الرقابة والتقويم.	94

مقدمة:

إن من وظائف النظام التعليمي الحديث إعداد أفراد يملكون أدوات البحث عن المعرفة واشتقاقها من مصادرها وكيفية التعامل مع ما تحويه من معلومات وكيفية فهمها ونقدها من خلال ما يملكون من مهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر والتعليم التعاوني والتفكير العلمي والقدرة على الإبداع ولكي تتحقق مثل هذه الوظيفة أصبح مبدأ تطبيق الجودة الشاملة في النظام التعليمي من أهم التحديات التي تواجه دول العام النامي بما فيها الدول العربية. (علي،2002،ص42)

ويرى البعض " أن الجودة الشاملة هي الشيء المفقود من اجل تحسين التعليم، حيث يعمل التعليم جاهدا من اجل تحقيق مستوى معيشي مرتفع للأفراد والمجتمعات من خلال استخدام معايير الجودة الشاملة في التعليم وما لم تبذل جهود من اجل تحقيق ذلك فان المسألة سوف تصبح صعبة للغاية، والمطلوب ليس ثورة بقدر ما هو إعادة تقويم لما هو موجود في المدارس من خلال معايير الجودة الشاملة، وتصميمها في معظم العناصر التعليمية مثل: إعداد المعلم، وصياغة الأهداف التعليمية، والمناخ التربوي.....الخ (Cook,wj,JR,1990) وفي التقرير المقدم من مدير برنامج الجودة المحلية بريدج هاري هرتز (Harry Hertz) بعنوان" تحدي بريدج" يقول فيه : تشهد البيئة المحلية في هذه الآونة، إدخال معايير تعليمية جديدة لمساعدة المنظمات لتلبية حاجات المتعلمين وتحقيق أهداف التعليم من خلال دعم المناهج وتطوير طرق التدريس وإعادة تنظيم الهيكل التعليمي وتفعيل دور الانترنت وغيرها ويرى هاري هارت أن استخدام معايير لقياس معدل الأداء هو صلب موضوع الجودة من خلال وضع مؤشرات لتلك الجودة في عناصر العملية التعليمية، على سبيل المثال تعلم الدارسين ورضى العاملين، تصميم التعليم، التمويل، التنمية المهنية للمعلمين، وغيرها من العمليات التي تتم داخل النظام التعليمي، كما يشمل أيضا التقويم الذاتي من قبل القائمين على العملية التعليمية في ضوء المعايير الموجودة وتقويم العملية التعليمية، وهذا من اجل تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وبدون هدر ويرى أن هناك معيارا رئيسيا للجودة يتمثل في معرفة " هل حققنا تقدما في العملية التعليمية في ضوء الأهداف المنشودة" (Harry Hertz,2001) وتشير الجودة الشاملة في المجال التربوي إلى مجموعة من المعايير والإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي وتشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في الخدمة التعليمية وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات، والجودة الشاملة توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية. (الرزاق، 2003،ص54)

يعتبر المعلم أحد المداخل الأساسية في أي عملية تعليمية لما له من أثر بارز في تحقيق أهدافها والرقي بها إلى أعلى درجات التميز، ولذا فان الأمر يتطلب تحسين أداء المعلم بصورة مستمرة، مما يتطلب التحسين المستمر لجوانب تكوين المعلم وإعداده وكذلك جوانب تدريبه أثناء الخدمة، وما كل ذلك إلا لأن المعلم الجيد شرط أساسي ومقوم ضروري لجودة التعليم وتحديثه لمواكبة العصر وتحدياته واستشراق المستقبل وتوقعاته.

إن الجودة الشاملة في معاهد التربية البدنية والرياضية تعد أحد الضروريات التي ينشدها أستاذ التربية البدنية، وهي تعتبر من أهم الوسائل والأساليب الناجحة في تطوير وتحسين بيئة النظام التعليمي بمكوناته المادية والبشرية في هذا المجال، بل وأصبحت ضرورة ملحة وخيارا استراتيجيا تمليه طبيعة الحراك التعليمي والتربوي في الوقت الحاضر.

لقد أدرجت الدولة الجزائرية النظام الجديد (ل م د) من أجل تطوير وتحديث التكوين بما يتناسب والمتطلبات العالمية وخاصة ما يعرف اليوم بالعولمة، والتي تعتمد على المنافسة والبقاء للأصلح. فتكريس تطبيق النظام الجديد (ل م د) يهدف إلى الوصول بالتعليم للجودة الشاملة في التكوين حتى يكون الطالب له من معايير والمؤهلات ما يؤهله لكي يكون في المستوى ويستطيع المنافسة ورفع التحدي من خلال فتح المجال للبحث في علوم وتكنولوجيا الأنشطة البدنية والرياضية في جميع التخصصات.

المشكلة:

إن المؤسسات التعليمية التربوية أصبحت ذات أهمية حيوية في بناء الإنسان العصري وتطوير حياته باعتبارها مصدرا للإشعاع الفكري والنضج العلمي والمحرك نحو تقدم المجتمع في عصرنا هذا ومعاهد التربية البدنية والرياضية إحدى هذه المؤسسات التي تعني بإعداد العنصر البشري (الأستاذ) من خلال العملية التعليمية والتربوية والذي يتحمل مسؤولية إعداد وتربية الأجيال وهي مهمة نبيلة وصعبة لها تأثير بارز في المجتمع وفي عملية تطويره.

وقد اهتم بعملية إعداد وتأهيل الطالب حيث ظهرت بعض الاتجاهات الحديثة في هذا المجال التي تؤكد على ضرورة التجاوب مع متطلبات العصر وملاحظة التطورات العملية والتربوية والتقنية ومحاولة الانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والجودة ولعل أهم هذه الاتجاهات تلك التي تؤكد على إعداد الطالب أكاديميا وتأهيله وفق متطلبات أنظمة الجودة الشاملة مما يساعده مستقبلا في تذليل الصعوبات وعلى أداء واجباته والقيام بمهامه على أكمل وجه وذلك لمسايرة تطورات العصر والتعامل مع تحديات المستقبل.

لقد أدرجت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي النظام الجديد (ل م د) والذي أعطى للتكوين دفع جديد ورؤية مغايرة عما كان عليه في الماضي الذي يهدف إلى تحسين التعليم وفقا لمعايير الجودة الشاملة.

من هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي:

ما هو واقع التكوين في معاهد التربية البدنية والرياضية وفق متطلبات الجودة الشاملة؟

الأسئلة الفرعية:

1. هل يختلف التكوين بين معاهد التربية البدنية والرياضية وفق متطلبات الجودة الشاملة في اختصاص التربية البدنية والرياضية؟
2. ما هو مستوى التكوين في معاهد التربية البدنية والرياضية وفق متطلبات الجودة الشاملة في اختصاص التربية البدنية والرياضية؟

3-الفرضيات:

الفرضية العامة:

التكوين في معاهد التربية البدنية والرياضية يستجيب لمعايير الجودة الشاملة وتوجد فروق بين هذه المعاهد.

الفرضيات الجزئية:

1-يختلف التكوين بين معاهد التربية البدنية والرياضية وفق متطلبات الجودة الشاملة في اختصاص التربية البدنية والرياضية.

2-التكوين في معاهد التربية البدنية والرياضية في اختصاص التربية البدنية والرياضية يتوافق مع معايير الجودة الشاملة بمستوى جيد.

أهداف البحث:

الهدف العام:

- معرفة واقع التكوين في معاهد التربية البدنية والرياضية (الجلفة، الأغواط، تيسمسيلت)

أهداف الجزئية:

1-تقويم مستوى أداء الطلبة المقبلين على التخرج من خلال:

-تحديد معايير تقويم أدائهم وتحديد مدى توفر معايير الجودة الشاملة في أدائهم.

-التعرف على الفروق في عملية التكوين في معاهد التربية البدنية والرياضية والتعرف على مستويات أداء الطلبة في ضوء معايير الجودة الشاملة.

أهمية البحث:

لقد تناولت العديد من الدراسات أساليب إعداد وتكوين الطلاب والكفايات اللازمة له إلا أنه لم يلاحظ اهتمام خاص بتقويم التكوين في المعاهد وتقويم الطلبة المتخرجين من هذه المعاهد في ضوء معايير الجودة الشاملة. وتكمن أهمية هذا البحث في الاستجابة لدعوات المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية والأبحاث والدراسات لمشاركة الباحثين في إجراء المزيد من الدراسات الميدانية لاستطلاع الواقع الحالي للتكوين بما يواكب متطلبات العصر وحاجات المجتمع. ثم إن تقويم العملية التكوينية للجوانب الخاصة بالطالب يعد مطلبا مهما لتحسين التكوين في معرفة نقاط الضعف وتداركه

-مصطلحات البحث:

– التكوين:

تشتق كلمة تكوين من كون يكون تكوينا وكينونة الشيء صورته وجمعه تكوين الصورة والهيئة وهو مجموعة من النشاطات والممارسات الموجهة للفرد أو الشخص قصد إدماجه في ميدان ما من أجل أداء مهامه على أحسن وجه في أقصر وقت ممكن.

– الجودة Qualité:

عرفها (معجم الوسيط) لغة من كلمة أجاد أي أتى بالجيد من قول أو عمل وأجاد الشيء صيره جيدا، والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده بمعنى صار جيدا. وعرفت بأنها المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة وعرفها المعهد الأمريكي للمعايير American National Standards Institute بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادرا على الوفاء باحتياجات معينة.

– الجودة الشاملة Total Qualité

يقصد بها في التربية مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها، مدخلات وعمليات، ومخرجات، وتغذية راجعة والتفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع.

– المعيار Standard:

جاء في المعجم الوجيز أن المعيار هو ما اتخذ أساسا للمقارنة والتقدير. ويقصد بالمعيار في هذا البحث هو "المواصفات اللازمة للتعليم الجامعي الجيد الذي يمكن قبوله وهي الضمان لجودته، وزيادة فعاليته، وقدرته على المنافسة في الساحة التربوية العالمية ".

والمعيار هو مقياس مرجعي يمكن الاسترشاد به عند تقويم الأداء الجامعي في دولة عربية معينة وذلك من خلال مقارنته مع المستويات القياسية المنشودة. وقد تكون المعايير عبارة عن مستويات تضعها إحدى الجهات الخارجية، أو مستويات انجاز في مؤسسة أخرى يتم اختيارها للمقارنة.

– نظام LMD: الـ "ل م د" أو (ليسانس – ماستر – دكتوراه) هو هيكل للتعليم العالي مستورد من البلدان الأنجلوساكسونية، هذا الهيكل معمول به تدريجيا في بلادنا منذ سبتمبر 2004 وينقسم إلى ثلاثة مستويات:

1) بكالوريـــا + **3** سنوات ⟵ ليسانس
2) بكالوريـــا + **5** سنوات ⟵ ماستر
3) بكالوريـــا + **8** سنوات ⟵ دكتوراه

❖ الدراسات المشابهة:

1) **دراسة بحفص رواني ومحمد سعيد جوال (دراسة غير منشورة)** تحت عنوان: معوقات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات الرياضية.

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة المعوقات التي تحول دون تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الرياضية الجزائرية وذلك من خلال تحديد المفاهيم الأساسية لهذا المنهج الإداري الحديث وكذا كيفية إدماج مبادئه وأساليبه داخل هذه المؤسسات بما يخدم الأسباب الداعية لاستخدامه، إذ أن الإدارة الرياضية بالاعتماد على الجودة الشاملة كمنهج إداري تهدف إلى التصدي للمشاكل الرياضية وتوفير الحلول الملائمة لها في الوقت المناسب وذلك عن طريق إحداث تغيير شامل ليس فقط الخطط والسياسات ولكن أيضا في السلوك الإداري والثقافة التنظيمية للمؤسسات الرياضية بما حقق الجودة والتميز في الأداء للوصول إلى حركة رياضية أفضل.

2) **دراسة بورزامة داود (مذكرة ماستر) تحت عنوان** متطلبات مدرس التربية البدنية والرياضية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف فيما إذا كانت هناك فروق في اكتساب معايير الجودة بين طلبة معاهد التربية البدنية والرياضية (معاهد الجزائر، وهران، مستغانم، شلف) بالإضافة إلى معرفة إمكانية تماشي مع المتغيرات الحاصلة على الساحة العالمية حول العملية التعليمية وتكونت عينت الدراسة من 176 طالب وطالبة من معاهد الجزائر، مستغانم، وهران، الشلف. وتم التوصل إلى أن هناك فروق دالة إحصائيا في معايير الجودة.

وقد أوصى بـ تبني مبدأ التدريس في ضوء الجودة الشاملة–التركيز على توحيد مناهج التكوين للاستفادة من الخبرات الموجودة في المعاهد حتى تكون موحدة وتخدم التكوين بشكل خاص.

–إجراء دراسات وبحوث تهتم بعناصر عمليات التكوين بالمكون، الإدارة، الطالب، البرامج، الظروف الخارجية ...الخ.

3) **دراسة عمر عيسى عمور (دراسة منشورة) تحت عنوان:** المستويات المعيارية العالمية لأداء معلم التربية الرياضية في ظل الجودة الشاملة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة المستويات المعيارية العالمية للأداء في ظل الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية بالأردن، وكذا التعرف فيما إذا كانت هناك فروق بين المعلمين والمعلمات، بالإضافة إلى معرفة الاختلافات التي قد تعزى إلى المرحلة التدريسية التي يدرسون بها، أو لخبرتهم، أو لمكان عملهم سواء بالمؤسسات الحكومية، أو الخاصة، أو بالمؤسسات التعليمية التابعة لوكالة الغوث

وتكونت العينة العشوائية المختارة للدراسة من (140) معلما ومعلمة بمدينة عمان خلال الفصل الأول من الموسم الدراسي: 2008 – 2009م

عن طريق المنهج الوصفي، وبتصميم استبيان ضم (50) فقرة موزعة بالتساوي على خمس مستويات معيارية عالمية للأداء في ظل الجودة الشاملة، وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكل من اختبار(ت)، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفه للقياسات البعدية توصلنا إلى الآتي:

-رتب معلمو التربية الرياضية بالأردن المستويات المعيارية العالمية للأداء في ظل الجودة الشاملة بناء على وجهة نظرهم لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات التربية الرياضية بالأردن حول المستويات المعيارية العالمية للأداء في ظل الجودة الشاملة.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية الرياضية بالأردن حول المستويات المعيارية العالمية للأداء في ظل الجودة الشاملة تعزى إلى اختلاف المرحلة التدريسية التي ينتسبون إليها.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية الرياضية بالأردن حول المستويات المعيارية العالمية للأداء في ظل الجودة الشاملة تعزى إلى اختلاف خبرتهم التدريسية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية الرياضية بالأردن حول المستويات المعيارية العالمية للأداء في ظل الجودة الشاملة تعزى إلى اختلاف المؤسسات التعليمية التي يعملون بها

4) **دراسة د. عطاء الله احمد (دراسة غير منشورة)**: اكتساب متطلبات جودة التكوين في النظام الجديد ل م د في معاهد التربية البدنية والرياضية دراسة مقارنة بين جامعة وهران وجامعة مستغانم

جاءت هذه الدراسة على طلبة فرع التربية البدنية والرياضية والتدريب الرياضي، كمرحلة أولية مكتفين بالطالب فقط وما يرتبط به من حيث المقررات، الانتقاء، تكلفة التكوين، نسبة استعدادهم للتعليم، ودافعتيهم للتعليم إلى غير ذلك من الأسئلة المرتبطة بالطالب حيث طرح الباحث التساؤل التالي:

هل التكوين في التربية البدنية والرياضية في النظام الجديد ل م د يستجيب إلى متطلبات الجودة الشاملة؟

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي دراسة مسحية وكانت الأداة المستعملة هي الاستبيان وبلغ مجتمع البحث 230 طالب 135 تربية بدنية و95 تدريب رياضي بينما عينة الدراسة كان عددها 60 طالب 40 تربية بدنية 20 تدريب رياضي كلهم طلبة السنة الأولى ماستر.

دراسة: نائبي فيصل وبن يمينة سامية (دراسة غير منشورة)، تحت عنوان: تقويم أداء مدرسي التربية البدنية والرياضية بالطور الإكمالي.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الكيفية التي يؤدي بها درس التربية البدنية والرياضية ومدى اهتمام مدرسي التربية البدنية والرياضية بصياغة الأهداف والتخطيط وكيفية إجراء عمليات التقويم ومعرفة رأي التلاميذ حول أداء المدرسين.

واستعمل الباحث المنهج الوصفي مع استعمال أداة القياس المتمثلة في الاستمارة التي احتوت على ستة مجالات هي: الأهداف، التخطيط، الممارسات التعليمية، النمو المهني، الأساليب والوسائل، التقويم. وتمثلت عينة البحث في بعض أساتذة وتلاميذ إكماليات مستغانم وتوصل الباحث إلى ما يلي: توفر الإكماليات على مدرسين مؤهلين علميا وبيداغوجيا (من حيث الشهادة ومكتسبين لخبرة مهنية معتبرة (من حيث السنوات) لكن مزال التجسيد واخذ المبادرات وبذل كل المجهودات وخلق التعاون والمساهمة داخل الإكماليات، وتوصل أيضا إلى أن معظم التلاميذ راضون على أداء مدرسيهم.

5) **دراسة د. حربي سليم ود.خينش على (دراسة غير منشورة):** تطلعات إدارة الجودة الشاملة في معاهد التربية البدنية والرياضية.

تهدف هذه الدراسة لتقدم عرضا حول تنبؤات مستقبلية محتملة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي ولا سيما معاهد التربية البدنية والرياضية وما تتركه من إيجابيات على هذه المؤسسة المعنية بتوفير الموارد البشرية المتخصصة في مختلف مجالات وفروع الحياة للخروج من الوجهة السابقة المحددة بممارسة مهنة التعليم كوجهة إجبارية ووحيدة لتتوسع إلى مجالات خدماتية حسب ما يقتضي سوق الشغل وذلك باقتحام مجال التسيير الرياضي والسمعي البصري والتدريب النخبوي ... الخ

تتمثل أهداف الدراسة في:

- ✓ محاولة إيجاد صلة وثيقة بين أثر تبني هذه الفلسفة الإدارية الحديثة كأحد العوامل الأكثر تفسيرا وتحليلا للعلاقة الطردية بين الأرضية (سوق الشغل، مناصب العمل) والموارد البشرية المكونة بمعاهد التربية البدنية والرياضية لتتناسب في العدد والمؤهلات.
- ✓ محاولة إبراز الأسباب المباشرة التي تستدعي تبني مبادئ وأساليب هذا المنهج الإداري الحديث المبني على أساس الجودة في التكوين والتوظيف.
- ✓ محاولة إبراز حاجة الجامعات الجزائرية لإيجابيات تطبيق الجودة الشاملة من خلال إسقاط مبادئها على ما هو واقع على مستوى معاهد التربية البدنية والرياضية.

6) **دراسة عصام عبد الله محمد عبد الله تحت عنوان (دراسة منشورة):** متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة الرياضية المدرسية في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين. هدفت إلى معرفة مدي تطبيق متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة الرياضية المدرسية في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين. وطبقت على عينة من 85 فردا 10 اختصاصين 85 معلم في 30 مدرسة.

أفضت إلى قلت الإمكانيات والوقت والميزانية والحوافز لتسمح بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية. وكذلك إلى القصور في فهم مصطلح إدارة الجودة الشاملة داخل المجتمع أدي إلى ضعف استخدامها.

دراسة ريزير (دراسة منشورة): هدفت هذه الدراسة إلى تطوير مخطط للتقويم يساعد العاملين في تقويم إدارة الجودة الشاملة ، وقد اعتمدت اللجنة على تطوير نموذج التقويم مهيأ وتقويم أدوات البحث ومراجعة العاملين لهذا المخطط، وهدفت الدراسة إلى السعي لتحسين ممارسة التقويم والتأكيد على قيم ومفاهيم وأدوات التقويم للبرامج التربوية، وتوصلت الدراسة إلى وضع مخطط تقويم يمكن من خلاله تحسين بعد المساءلة والمنفعة والمهنية في تقويم وتدريب، وكذلك الوصول إلى مخطط محدد واضح تم تطويره واختباره، وكذلك فإن مخطط التقويم يعتبر مناسبا وملائما لجميع العاملين.

التعليق على الدراسات السابقة: بعد أن تم عرض الدراسات السابقة فإن الطالبين الباحثين يلاحظان جوانب عدة من تلك الدراسات وما تناولته من موضوعات وما استخدمته من أدوات وعينات، وما توصلت إليه من نتائج، والتي يمكن إيجازها في:

بالنسبة للهدف :تختلف الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في الهدف حيث تناولت الدراسة الحالية معرفة واقع التكوين في معاهد التربية البدنية والرياضية (الجلفة، الأغواط، تيسمسيلت) وإن اتفقت مع بعض الدراسات السابقة في الأهداف الفرعية.

–بالنسبة للمنهج :تتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي.

بالنسبة للأداة :تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة مع اختلاف في المحاور والمجالات.

– (لا توجد دراسة محلية سابقة–على حد علم الطالبان الباحثان تناولت واقع التكوين في ضوء معايير الجودة الشاملة في معاهد (الجلفة، الأغواط)

وبهذا فإن الباحثان استفادا من الدراسات السابقة فيما يلي:

1–إثراء وتدعيم الإطار النظري، وتوجيهه إلى بعض المصادر العلمية من خلال قوائم مراجعها.

2–معرفة الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات.

3–ساعدت الدراسات السابقة الباحثان في بناء بنود أداة الدراسة(الاستبانة) وذلك في ضوء الأسئلة التي أجابت عنها الدراسة الحالية.

مدخل الباب الأول:

سيتضمن هذا الباب أربعة فصول يتعلق الفصل الأول بالتكوين في التربية البدنية والرياضية، مفهومه خصائصه، مبادئه مجالاته. بينما الفصل الثاني سنتجه فيه إلى نظام ل م د وهذا من حيث تعريفه، ونشأته وكل ما يتعلق بهذا النظام أما الفصل الثالث سيتضمن الجودة الشاملة من حيث مفهوم الجودة والجودة الشاملة، ونشأة إدارة الجودة الشاملة أيضا سنتطرق في هذا الفصل إلى أهم رواد الجودة الشاملة أما الفصل الرابع سنتطرق فيه إلى أهم معايير الجودة الشاملة.

تمهيد:

يعتبر التكوين أو الإعداد من المواضيع الحساسة والجد هامة في جميع العلوم والميادين والأنظمة إلى طبيعة وقدرات الإنسان، فان كانت هذه الأخيرة تحاول تكييف الآلات والأنظمة وقدرات الإنسان وتهيئته للعمل على هذه الآلات بدون مشكل وذلك نتيجة للخبرات والتقنيات المكتسبة خلال الفترة التكوينية (حسن،1992،ص200)

وبرامج إعداد المعلم والمتكون مهما كانت درجة عالية من الجودة لا يمكن لها ونحن في القرن الواحد والعشرين أن تمد المدرب التربية البدنية بحلول المشكلات العديدة التي تقف أمامه وتعترض عمله اليومي، فالتطورات السريعة في المهارات الرياضية وأساليب تدريسها تحتاج إلى برامج التدريس مستمر للمدرب ن وتحتاج أيضا لمقومات النمو أثناء تعليمه. (أحمد،1999،ص113)

1-1-مفهوم التكوين:

يعرف التكوين على أنه "فعل بيداغوجي يكتسب ويبني، وليس مجرد سجل للمعلومات أو مجرد تعليم عادات مهنية، فالتكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء، تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة بقدر الإمكان" كما انه مجموعة من النشاطات والممارسات الموجهة للفرد أو الشخص قصد تهيئته وإدماجه في ميدان ما من اجل أداء مهامه أحسن وجه، وفي أقصر وقت ممكن.

1- 2-تعريف التكوين :

إن مصطلح التكوين يعني عدة دقائق معقدة لأنه يجمع كل الإمكانيات و السبل التي تسمح للطفل بالرفع من مستواه و إمكانياته، و التكوين يسمح للاعب بالمرور نمن المستوى الأول "المتعارف عليه بمستوى المبتدئين " إلى أعلى و من المفترض دراسة الأهداف من خلال إعطاء اللاعبين الشباب إمكانيات لأجل تحسين وتطوير القدرات الفنية و البدنية المكتسبة (الفرابي، 1999،ص149)

1-3-العوامل الدالة على نجاح التكوين : ويمكن إدراجها فيما يلي :

1-3-1- درجة ذكاء المدرب : لذكاء المكون اثر على التعليم و التمييز و الانتفاع بخبراته السابقة.

1-3-2-سمات شخصية الطالب المتكون: لبعض سمات الشخصية أثر على سرعة اقتناء المعلومات والمهارات ومن بت هذه السمات، الثقة بالنفس عند مواجهة المواقف المختلفة والدقة والملاحظة.

1-3-3-الخبرة البيداغوجية للمدرب: إن الخبرة البيداغوجية للمكون وإلمامه بالمعارف النفسية اللازمة بطرق التكون وإيصال المعارف يساعده على التوقيف في الإمداد إلى الطرق المساعدة على الانطلاق من القوانين العامة والمساعدة على التحويل الايجابي للتكوين (غيات، 1980،ص26)

1-4-أهداف التربية والتكوين: تكمن أهداف التربية والتكوين في:

- تنمية الشعور بالرسالة التربوية لأجل تأديتها بكل إخلاص وأمانة ضمن مبادئ ومتطلبات التدريس.
- تطوير مستوى كفاءة الطلاب في المعاهد والكليات وتزويدهم بوقود التربية العلمية والعلوم النظرية لأجل الوصول إلى الأهداف العلمية والتربوية المسطرة.
- تحقيق الشخصية اللازمة للتعليم والتي تخدم المنظومة التربوية طوال الحياة التدريسية.

1-5-خصائص المكونين:

- إن الفهم الجيد لشخصية المكونين وقواعدهم العلمية الثقافية كفيل بالمساعدة على حسن اختيار استراتيجية التكوين.
- إن مستوى تحفز الطالب يتناسب مع محتوى التحفيزات التي يستجيب لها ونوعيتها.

1-6-صفات الطالب المتكون:

يعتبر الطالب المتكون عنصرا هاما في عملية التكوين لذلك يجب اختيار تكوينه بعناية وتمعن حيث يجد بعض الخصائص يمكن أن تقدم تخصصه وهي كالآتي:

- ✓ لكي ينجح الطالب المتكون في دراسته يجب أن يكون ملما بمعلوماته خلال السنوات الثلاثة وملما بالتكوين إلى جانب قدرته على إيصال المعلومات مستقبلا إلى المتكون (غياث، 1980،ص15)
- ✓ الطالب أن يتحكم في تعامله مع الجوانب النظرية والتطبيقية أثناء تمدرسه.
- ✓ على الطالب المتكون أن يحدد الأهداف والطرق ويتبع تسلسل المواضيع والدقة اللازمة في كل مرحلة من مراحل تكوينه، وذلك على ضوء مستويات ودرجة وقدرات تحصيله خلال كل سنة.
- ✓ معرفة الطالب المتكون نمط سيرورة النظام وتعامله مع حجمه الساعي وبرنامجه ومحاولة فهمه كعامل محفز وجيد إلى جانب تحسين مستواه وتحصيله.
- ✓ كما أن البرامج التكوينية تساعد المتكون على تحديد طريقة تكوينه، ومدى استيعابه المعلومات وقدرته على التحصيل الجيد للرفع من مستواه الفكري والعلمي وتطوير جانبه البدني والمهاري (غياث، 1980،ص15)

1-7-مبادئ التكوين:

1-7-1-تقديم المعلومات:

إن طريقة تقديم المعلومات ومراقبة تطورها عملية بالغة يمكن إتباع التوجيهات التالية لإنجاحها:

- يجب توضح اختيار لقياس تطور المعلم.
- يجب أن تقسم المهام البسيطة من السلوكات وذلك لتسهيل تعلمها.

1-7-2-دور المكون:

يعتبر المكون عنصرا مهما في عملية التكوين المهني لذلك يجب الاختيار بعناية بحيث تتوفر فيه بعض الخصائص والتي يمكن تحديدها فيما يلي:

- إلمام المكون بموضوع التكوين إضافة إلى قدرته على إيصال المعلومات إلى غيره.
- يكون قادرا على التحكم في استجابة العاطفية أثناء قيامه بمهامه.
- تحديد الأهداف والطرق وتسلسل المواضيع والوقت اللازم لكل مرحلة من مراحل التكوين وذلك على ضوء مستويات المتكونين ودرجة مشاركتهم (موريس، 1982،ص20)

1-7-3-خصائص المتكونين:

إن معرفة خصائص المتكونين كفيل بالمساعدة على معرفة الطرق المناسبة لتعليم وإيصال المعارف والمهارات إليهم وفيما يلي توضيح لبعض هذه الخصائص:

- الفهم الجيد لشخصيات المتكونين وقواعدهم العلمية والثقافية كفيل بالمساعدة على حسب اختيار استراتيجية التكوين.
- مستوى التحفز عند المتعلم حيث يتناسب ذلك مع مستوى المحفزات التي يستجيب لها ونوعيتها.
- تؤثر المعلومات السابقة للفرد على كمية وسرعة ما يمكن تعلمه كما تؤثر على درجة استجاباتها لمختلف الحواجز والعقوبات.

1-8-مفهوم التكوين المهني لمعلم التربية البدنية:

يستخدم الخبراء في مجال تكوين معلمي التربية الرياضية مفاهيم شائعة ومتعددة كمفهوم الإعداد والتأهيل والتدريب والتكوين ونجد أن تلك المفاهيم وتعدادها المختلفة تختلط عند البعض فتطابق مفهوم التكوين مع مفهم التأهيل وأحيانا مع مفهوم الإعداد، هذا ما يدفعنا إلى أن نحدد ونعرف كل منهم على حدي حتى تكوين الصورة واضحة أمام المسؤولين عن إعداد معلمي التربية الرياضية.

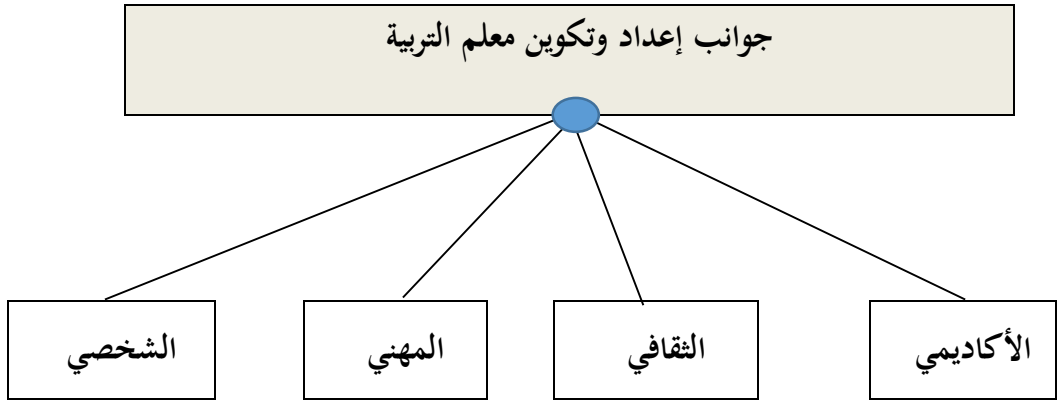
1-9-أهمية التكوين المهني في إعداد معلم التربية البدنية الرياضية:

إن من أهداف التكوين المهني هو توجيه وإرشاد المعلم إلى الأهداف التربوية التي ينبغي أن يحققها كما يساعد الإعداد المهني إلى تنمية وتطوير اتجاهات المعلم وتزوده بالمعارف والمعلومات والمهارات التي تمكنه من القيام بمهنة التدريس على أكمل وجه، كما إن للإعداد المهني دورا بارزا في تعميق فهم المعلم لتلاميذه واستعدادهم وميولهم، كما أن للإعداد المهني أهمية كبيرة في زيادة الخبرة المهنية والميدانية المعلم ومن الايجابيات التي يشمل عليها التكوين المهني للمعلم هي:(محمد،2003،ص15)

- إعداد المعلم لدروسه إعدادا جيدا مع تخطيط سليم لها.
- تنفيذ الدروس بالشكل الجيد وبطرق أكثر ايجابية.
- استخدام أساليب متغيرة ومناسبة للنشاط.
- استخدام وسائل تعليمية بكفاءة عالية.
- إعداد المعلم على كيفية التعامل مع التلاميذ باختلاف ميولهم.
- القدرة على السيطرة العامة في المدرسة بالتعاون مع الهيئة.
- زيادة الخبرة في قيادة التلاميذ داخل المدرسة وخارجها.
- الخبرة في قيادة التجمعات الشبانية في المعسكرات.
- الخبرة والقدرة على حل المشكلات التي تواجه التلاميذ والأفراد.

1-10-كيفية إعداد وتكوين معلم التربية الرياضية:

في الاتجاهات العصرية و الاقتراحات في تعديل برامج التربية الرياضة نجد أن المدرسة البيئة (المستقبلية) تنادي أن تحقيق المهام الجديدة للتربية الرياضية و الصحية يتطلب الخروج من النظام التقليدي في تدريس التربية الرياضية حيث يبحث القائمون بعملية بناء برامج أعباء العملين على مفردات تطوير أشكال هذه البرامج بحيث تكون متماشية مع النظام العصري و المستقبلي ، و يكون التكوين لدى معلم التربية الرياضية ليس معلم الحصة الميدانية فقط داخل أسوار المدرسة و إنما يجب أن يكون معدا لنشر الثقافة الرياضية التي تؤثر مباشرة على التلاميذ و الناشئين و الكبار، ولكي نقوم بإعداد وتكوين هذا المعلم القادر على مسايرة العصر الحالي والمستقبلي يجب أن تتضافر الجهود من اجل إعداده من خلال الجوانب التالية: الإعداد الأكاديمي، الإعداد الثقافي، الإعداد المهني، الإعداد الشخصي (غياث،1980،ص25)



شكل رقم (1): التخطيط لجوانب إعداد وتكوين معلم التربية البدنية

1-10-1-الإعداد الأكاديمي:

يهدف الإعداد الأكاديمي إلى تزوير طالب كليات التربية الرياضية بمواد دراسية تعمق فهمهم نحو ما سوف يقومون بعمله وواجباتهم نحو مهنتهم، كما يهدف هذا الإعداد إلى سيطرة الطالب العادي مهاراته والقدرة على توظيفها في المواقف التدريسية والإدارية، ويجب على كليات التربية الرياضية أن تعمل على تحقيق النقاط التالية:

* إن تقدم هده الكليات لطلابها المناهج والمقررات شاملة وواضحة بحيث تعمق داخل الطالب مفهوم عمله مستقبلا كمعلم تربية رياضية ومربي الأجيال.

* توفر كليات التربية الرياضية الوسائل والتقنيات التربية التي تساعد بشكل كبير في تحقيق أهداف هذه المناهج والمقررات.

* يجب أن ترتبط محتويات مناهج كليات التربية البدنية والرياضية بما يحتاجه المجتمع المحلي المدرسة المستقبلية وذلك حتى يفهم معلم المستقبل الواقع الذي سوف يواجهه.

* يجب أن تحتوي مناهج ومقررات كليات التربية الرياضية على تربية رياضة تثقيفية بحيث يتدرب الطالب المعلم ويتم تكونه على الخروج من دائرة نظام الحصص التقليدية إلى تطوير أشكال النشطات خارج المدرسة فالمدرسة _البيئية المستقبلية عليها أن تكون المركز الفعلي لنشر الثقافة الرياضية (محمد، 2003،ص11)

* يجب أن تحتوي مناهج ومقررات كليات التربية البدنية والرياضية على أنشطة متعددة بحيث ترتبط الكفاءة البدنية مع أسلوب حياة الفرد وسلوكه الصحي اليومي.

1-10-2-أهمية الإعداد الأكاديمي:

- يجعل المعلم واثقا ومتمكنا من تخصصه.

يجعل المعلم متميزا نحو التعلم والتكوين المستمر والفهم

- يجعل المعلم على وعي بكل المستجدات الحديثة

– يجعل المعلم قادرا على أن يطور نفسه من خلال الدراسات الحديثة والدوريات والمعارف والمعلومات المتصلة بتخصصه.

– يجعل المعلم ملما بكل المشكلات وقضايا المجتمع المحلي.

1–10–3–الإعداد الثقافي:

معلم التربية البدنية والرياضية هو شخص يكرس نفسه لتعليم الآخرين على أن ينمو كبشر وهو يساعد تلاميذه على تطوير إمكانياتهم كلها وعلى القيام بدور نشط على مسؤول في المجتمع والمشاركة في التطور الثقافي.

– ولذا يستطيع هذا المعلم أن ينقل الثقافة أو يسهم في اكتسابها أو يضمن أن يكون تلاميذه مثقفين، إلا إذا هو شخصيا موفقا ومثقفا، فالتربية الرياضية تتطلب جهدا شاقا وواعيا لتجاوز الطبيعة الإنسانية النقية والتسامي على الموهبة الطبيعية والتطور الثقافي، فالإنسان ليس بكائن طبيعي فحسب بل هو كائن ثقافي فالثقافة كامنة في:

– تنمية وتطور عناصر الكفاءة الاجتماعية (تعاون قيادة خلق _انتماء _ولاء حسن المعاشرة _المعايير الاجتماعية الإيجابية).

– تطور الجانب الوجداني.

1–10–4–الإعداد المهني:

يحتاج المعلم إلى معرفة صحيحة بأصول مهنته وأوضاعها وذلك حتى يتمكن من التعامل الفعال مع عملية التعلم، يبدو أن هناك اتفاقا علما من هذه الناحية بين النظرية والتطبيق، وهما الجانبان الأساسيان في إعداد المعلمين. أما الإعداد النظري الذي يشتمل على الدراسات المهنية التقليدية، فهو العنصر الثالث من برنامج إعداد المعلمين الكامل فالمعلم يعتبر حجر الزاوية في العلمية التربية والتعليمية وما من أحد ينكر الدور الذي يلعبه في حياة التلميذ في المدرسة من خلال سلوكه وتصرفاته التي تساعد على نموه وتطويره في الاتجاه السليم للأهداف الأغراض المرسومة.

1–11–مختلف فترات التكوين:

1–11–1–فترة الأولية: تتمثل في تلك الحركة الممنوحة لطفل لإفهامه شيء يجهله ليسير مباشرة إلى التعلم واكتساب أشياء جديدة التي تساعد في التطبيق الميداني.

1–11–2–فترة الإتقان: هي تلك الإجراءات أو الحركات لا تسمح أو تترك اللاعب يقوم بالحركات المكتسبة على أكمل وجه، إذا من المفروض هي فترة تطوير مختلف تقنيات اللاعب _ التركيز _التحين _الاستقرار بالإضافة إلى تقويتها وتدعيمها وهاتين الصفتين تعدان من المكونات الأساسية للإتقان وقد يدومان إلى مدة أطول.

1–11–3–فترة التدريب: وتتمثل هذه الفترة في الإجراءات التي تسعى إلى إيجاد إمكانياته تحسين النتائج الرياضية باستغلال المكتبات الداخلية، وهذا العمل أن التدريب يدوم عدة سنين وأن مشكل هذه الفترات الثلاثة الواضحة والمتتالية كل منها يكمل الآخر اللاعب يكسب أشياء في الفترة الأولية ثم ينتقل إلى إتقانها ثم إلى تحسينها وتطويرها لتحقيق النتائج وهذا في فترة التدريب (علاوي، 2003،ص20).

1-12-قائمة تصنيف دراسات الإعداد المهني لمعلمي التربية البدنية الرياضية:

فروع المعرفة

1-من جهة نظر المستقبل

أ-ما يرتبط بالجسم

-اللياقة البدنية

-اللياقة الصحية

-اللياقة المهارية

-اللياقة النفسية

ب-العلوم التربوية المرتبطة

_ علم النفس الرياضي

_ علم النفس التربوي

_ علم النفس التعليمي

_ علم النفس الطفل

2-من جهة نظر الاجتماعية

_ التربية الاجتماعية

-علم الاجتماع الرياضي

_ علم الاجتماع التربوي

_ الرياضية والسياسة

-الثقافة البدنية

- البيئة الرياضية (موريس،1982،ص20)

1-13-مجالات التكوين بالمعهد:

يقدم معهد التربية البدنية والرياضية بتيسمسيلت تكوينا جامعيا في المجالات الآتية:

- لسانس في التربية البدنية والرياضية: مدة التكوين ثلاث سنوات في المقاييس التطبيقية.

- ليسانس في التدريب الرياضي: مدة التكوين ثلاث سنوات ويشمل تخصص واحد يختاره الطالب يدرس من قبل الإدارة.

1-14-تكوين الإطارات الرياضية بالمعهد:

يرمي النظام التكوين للإطارات الرياضية بالمعهد إلى سد العجز الكيفي والكمي لاحتياجات التأطير لمختلف الممارسات الرياضية ولقد سمح هذا النظام لوزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي بالتكفل بتكوين طاقم التأطير الموجه لتعليم التربية البدنية والرياضية داخل المؤسسات التعليمية.

وقد راعت في إعداد هذا البرنامج التكويني طرق ومناهج مناسبة وكافية لتكوين الطلبة وهي مستوحات من برامج أوروبية تنقسم إلى:

- مقاييس نظرية وتقسم إلى مقاييس بيداغوجية (العلوم الإنسانية)
- مقاييس علمية
- مقاييس بيو طبية.
- مقاييس تطبيقية تشمل:
  - ✓ **الألعاب الفردية** (ألعاب القوى، السباحة، الجمباز)
  - ✓ **الألعاب الجماعية** (كرة القدم، كرة اليد، كرة السلة).

خلاصة:

في الأخير يمكن القول إنه قد أكده الكثير من البحوث والدراسات التي أجريت في مجال التربية البدنية والرياضية بصفة عامة والتكوين بصفة خاصة على المستويات الدولية لا يحققها إلا المدربين الذين تتوفر فيهم أسس خاصة تتناسب ونوع النشاط الممارس. ونتيجة ذلك فقد تم متخصصون في المجال الرياضي لعملية التكوين المدربين بما يتناسب ومتطلبات النشاط حيث أنها عملية اقتصادية من حيث الوقت المبذول قد يضع على أفراد لا يملكون أسس ومواصفات النجاح في ممارسة التكوين معنى هذا توفر متطلبات التكوين.

وهذا لا يعكس أن هناك بعض النقائص في هذا التكوين بسبب (قلة الأساتذة في مجال التكوين، قلة المؤطرين، نقص الإمكانيات، عدم الاعتماد على الأساليب العلمية الحديثة من التكنولوجيا)، (بكر، 2007) وفي هذا المحور حاولنا توضيح وتبيين أهمية التكوين بكل أنواعه في المجال الرياضي وكل المراحل التي يمر بها خلال تكوينه حتى نقول انه مدرب متكون ومؤهل العمل في الميدان.

تمهيد:

إن التطور الكبير والسريع الذي شهدته الجامعة الجزائرية في تعداد المؤسسات الجامعية وكذا الطلبة والأساتذة على حد سواء أدى إلى حدوث ضغط كبير ترجما حقا تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم العالي. بالرجوع إلى ما عرفته منظومة التعليم العالي في الجزائر من تتطور و اتساع جعل الجامعة الجزائرية غير مواكبة بالقدر الكافي للتحولات العميقة التي عرفتها بلادنا و لتخطي هذا الواقع سعت الهيئات الوصية إلى الإصلاح الجامعي حتى تكون قادرة على استيعاب نتائج التحولات الاجتماعية و الاقتصادية (محمد،2003،ص08)

و على ضوء التوصيات التي أبرزتها اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية و كذا توجيهات المخطط التنفيذي الذي صادق عليه مجلس الوزراء في جلسته المنعقدة في 30 أفريل 2002حددت وزارة التعليم العالي و البحث العلمي سنة 2004 استراتيجية لتطوير القطاع تتضمن هذه الاستراتيجية في أحد محاورها الأساسية، إعداد و تطبيق إصلاح شامل و عميق للتعليم العالي.

تتمثل المرحلة الأولى لهذا الإصلاح في وضع هيكلية جديدة للتعليم أطوارا هيكلية تعرف "ل م د" (ليسانس- ماستر- دكتوراه)، الغرض من هذه الهيكلية الجديدة هو الاستجابة للمعايير الدولية التي تسمح للمنتسب للجامعة الجزائرية مسايرة التعليم العالي في باقي الدول خاصة منها الأوروبية، و لبلوغ هذا الهدف رأت الهيئات الوصية ضرورة تحسين و تأهيل مختلف البرامج التعليمية و اعتماد تنظيم جديد للتسيير البيداغوجي لتمكين الجامعة الجزائرية من أن تصبح من جديد قطبا للإشعاع الثقافي و العلمي على كل الأصعدة الوطنية و الإقليمية و الدولية، خاصة إذا علمنا أن جامعتنا تصبو لاستقبال ما يقارب مليون و نصف مليون طالب مع مطلع الدخول الجامعي 2010/2009(www.lmd.com)

2-1-نشأة وتطور نظام "ل م د"

2-1-1-في أوروبا:

لقد كانت قارة أوروبا منذ القديم مقرا لكثير من التحولات والاكتشافات والاختراعات والتطورات سواء الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والصناعية. وتعد هي السباقة في اقتراح نظام ملائمة أنظمة التعليم العالي الذي توج في اقتراح بولون عام 1990 ويتمثل هدف هذا الأخير بالتعجيل والاندماج في فضاء واسع يسمح لحركية الباحثين والطلبة والأساتذة يعتبر هذا الاقتراح الذي تميز بالتطور السريع قديما فقد تم تبنيه بعد الحرب العالمية الثانية سنة1949 من طرف مجلس أوروبا.

وقد قامت المنظمة العالمية للتربية **UNESCO** بداية من سنة 1970 لمبادرة تهدف إلى تنسيق أنظمة التعليم العالي في مختلف دول العالم " وقد حثت هذه المنظمة على رفع عدد الاتفاقيات الجهوية حول الاعتراف بالتعليم وشهادات التعليم العالي "، وقد تم تطور هذا النظام عبر عدة ندوات واتفاقيات أبرزها:

2-1-1-1-ندوة السربون ماي 1998:

وضع بيان تمت المصادقة عليه من طرف وزراء التعليم العالي لكل من فرنسا، ألمانيا، إيطاليا وبريطانيا. البيان نادى لحركة جماعية وموحدة من أجل الوصول لحركة الجامعيين وتطبيق نظام الطورين.

- طور الليسانس Under gradua.
- طور ما بعد الليسانس Graduat: يبدأ بالماستر وينتهي بالدكتوراه.

وقد حاول الموقعون على البيان عملية تطوير بنية نظام التعليم العالي (رسالة جامعة وهران، 2008)

2-1-1-2-أهداف بيان ندوة السربون:

أ – الحركية: تسهيل عملية الحركية البشرية في الفضاء الأوروبي ومحاولة إدماج المتكونين في سوق العمل

ب – السيولة: تشجيع الشراكة بين الجامعات وإدخال السيولة في فروع التعليم العالي.

ج – الليونة: تسهيل عملية العودة لمواصلة الدراسة والاعتراف بفترات الدراسة.

د – المقروئية: رفع مستوى المقروئية للشهادات الأوروبية وإيصالها لمستوى عالمي.

2-1-1-3-ندوة بولون 1999: عقدت هذه الندوة في 19 جوان 1999 و تم فيها عرض مفصل للأهداف المرجوة من ندوة السربون، و شارك في هذه الندوة دول أخرى إضافة إلى اللجنة الأوروبية و الاتحادات الجامعية و احتوى بيان هذه الندوة على ستة مبادئ و هي:

- نظام للرتب الأكاديمية.
- نظام مجزئ للطورين.
- نظام تجميع وتحويل الأرصدة.
- الحركية البشرية (الطلبة، الأساتذة، الباحثون).

- التقويم الدائم.
- البعد الأوروبي للتعليم العالي.

2-1-1-4-ندوة براغ (ماي 2001):

انعقدت ندوة براغ في 19 ماي 2001 بعد إقرار أكثر من 300 مؤسسة أوروبية للتعليم العالي بأسابيع قليلة للتصريح بضرورة ملائمة الشهادات ويعرف هذا التصريح بتصريح **سالمنك Salamanque** وقد أقر ما يلي:

- تنمية الحركية وتعزيز برنامج التبادل.
- تنظيم التنوع.
- إعادة النظر في تنظيم أطوار التعليم العالي.
- تعميم نظام الأرصدة.
- تقوية الجاذبية الأوروبية في ميدان التعليم العالي.

2-1-2-في الجزائر:

انخرطت بلادنا منذ سبتمبر2004 في السياق الخاص بإصلاح أنظمة التعليم العالي" فعلى ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية للمخطط الخاص بإصلاح النظام التربوي المتبنى من طرف مجلس الوزراء في 20 أفريل 2002 تم تسطير هدف استراتيجي للمرحلة 2004-2013 " 1 يتمثل في إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي مصحوبا بتحسين البرامج البيداغوجية وإعادة تنظيم التسيير البيداغوجي. ويجدر بنا أن نشير إلى أن الشهادة القديمة (شهادة النظام الكلاسيكي)، تستمر الجامعة في تقديمها. وقد اختيرت في سبتمبر 2004 عشرة مؤسسات لتكوين قيادة في تطبيق نظام "ل م د"، وأما الآن فأكثر من 80% من المؤسسات الجزائرية (الجامعية) تطبيق ذات النظام (المنتدى الجهوي الأول، 2006)

2-2- المبادئ العامة لنظام الليسانس والماستر والدكتوراه:

2-3- يمثل نظام الليسانس والماستر ولدكتوراه منظومة جديدة في هيكلة التعليم العالي تقوم خاصة على بناء وتأطير التكوين الجامعي حسب ثلاثة مستويات متمايزة ومترابطة لرصد تطور كفاءات الطالب وتتمثل هذه المستويات فيما يلي:

- مستوى بكالوريا + 3 سنوات.
- مستوى بكالوريا + 5 سنوات.
- مستوى بكالوريا + 8 سنوات

وتهدف الهيكلة الجديدة إلى رفع من نوعية عروض التكوين الجامعي المفتوحة أمام الطلبة مع تعزيز شفافيتها وتمثيل الشهادات الوطنية المسلمة على مختلف مستويات التعليم العالي.

تنظيم عرض الدروس والمواد وتحديدها في إطار ميادين كبرى للتكوين لتحقيق تجانس أكبر وترابط بين مختلف الاختصاصات مع التركيز على الآفاق المهنية المفتوحة أمام الطلبة التونسيين في كل ميدان وفي كل اختصاص

تكييف التدريس بالتعليم العالي حسب مسارات تكوينية فردية استنادا إلى الاختيارات الذاتية لكل طالب حسب مشروعه المهني الخاص. وعليه فإنه يتم تنظيم التكوين الجامعي اعتمادا على سداسيات ووحدات تعليمية أساسية وأخرى اختيارية لتمكين الطالب من دعم كفاءته المهنية بتعزيز تحكمه بالتكنولوجيات الحديثة وفي اللغات الأجنبية وغيرها من المعارف التي تسير الاندماج في سوق الشغل وخلق المشاريع الخاصة ... وبناء على ذلك فإن تكامل الاختصاصات وتعددها يشكلان أهم الأهداف التي يسعى النظام الجديد إلى بعثها وتركيزها. ويتمثل المبدأ الثالث لنظام "ل م د" في رسم مسار الطالب ونحته حسب هيكل تصاعدي إذ تسخر كل مجموعة من الوحدات التعليمية بالنظر إلى مستوى التعليم وبالنظر إلى الكفاءات الواجب اكتسابها في كل درجة من درجات التكوين الجامعي لتمكينه من الإلمام بجملة من المعارف التي تضبطها بدقة من طرف المسؤولين. ويتضح مما تقدم أن إرساء نظام "ل م د" هو مشروع خاص بكل جامعة وعلى كل منها أن تنحته بالنظر إلى تمييز ميادين اختصاصاتها وإلى خصوصية موقعها الجغرافي وانتمائها الجهوي والوطني للنجاح في بعث أجيال جديدة من الكفاءات التي تستجيب إلى حاجيات سوق الشغل الوطنية والأجنبية. وتقوم المنظومة الجديدة على مجموعة من الآليات والوسائل تشكل في مجموعها المكونات الأساسية لنظام "ل م د ".

2-3-المكونات الأساسية لنظام الليسانس والماستر والدكتوراه:

يرتكز نظام "ل م د" على 5 مكونات أساسية يشكل ترابطها وتكاملها خصوصية هذا النظام، وتتمثل تلك المكونات في تقديم عروض التكوين من ثلاثة مستويات تقابلها 3 شهادات وطنية، وفي تنظيم الدروس في دورية سداسية، واعتماد نظام الوحدات التعليمية التي تقيّم في إطار كفاءات الطالب استنادا إلى جملة من الأرصدة القابلة للاكتساب نهائيا وللتحويل، وبشكل ملحق الشهادة.

2-3-1-ثلاث شهادات وطنية:

يشتمل نظام "ل م د" على ثلاث شهادات وطنية تمثل في الآن نفسه ثلاث مستويات تتوزع على النحو التالي

- مستوى بكالوريا + 3 سنوات وتقابله شهادة الليسانس.
- مستوى بكالوريا + 5 سنوات وتقابله شهادة الماستر.
- مستوى بكالوريا + 8 سنوات وتقابله شهادة الدكتوراه.

ليسانس: 3 سنوات بعد البكالوريا تعرض المسارات الجامعية المفضي لليسانس في شكل ميادين تكوين كبرى وفي شكل مسالك متكونة من وحدات تعليمية أساسية وأخرى اختيارية متجانسة ومترابطة تحددها الجامعة وتوزعها على ست سداسيات هي تهدف إلى تطوير طاقات الطالب بتأمين تكوين أساسي يسعى إلى ملائمة التكوين النظري مع حاجيات سوق الشغل المحلية والدولية من الكفاءات المتوسطة. وعادة ما تسعى الجامعات في هذا الطور من التكوين الجامعي إلى تمكين الطالب، علاوة على التكوين الأساس، من القدرات العلمية التي تسير له الاندماج في الحياة المهنية وذلك بتعزيز تحكمه في التكنولوجيا.

الماستر: 5 سنوات بعد البكالوريا:

تنظم المسالك المؤدية إلى مستوى البكالوريا + 5 سنوات في إطار مسالك تؤدي إلى شهادة الماستر أو إلى شهادة ماستر البحث، و تندرج تلك المسالك ضمن ميادين كبرى للتكوين توزع فيها الدروس في شكل سداسيات و وحدات تعليمية أساسية وأخرى اختيارية، وتهدف دراسات الماستر إلى إعداد الطالب إلى مهن التصور و الإشراف و التسيير و القيادة سواء في القطاعات العمومية أو الخاصة، أو إلى مجال البحث لتمكينه من الالتحاق بمستوى الدكتوراه، لذا فإن الدروس على صعيد الماستر عادة ما تكون في شكل دروس نظرية و دروس منهجية وتطبيقية تسعى لتمكين الطالب من الكفاءات اللازمة لنجاح أعماله الشخصية من المشاريع و دراسات و مذكرات ... (www.univ-msila.dz وبذلك فإن مستوى الماستر لا يعتبر مجرد مواصلة للدروس المعروضة على صعيد الليسانس و إنما يشكل حلقة للتخصص و لتعميق الدراسات التي لها صلة بما اكتسبه الطالب سابقا. وعادة ما تتجه الجامعات في إطار تنظيم عروض التكوين إلى تحديد أهداف كل مسلك جامعي بالنظر إلى الميادين والاختصاصات والاختيارات. وقد تختلف هذه الأهداف عما سبق بالنسبة إلى مستوى الليسانس ويجوز أن يشتمل التكوين في الماستر المهني على توجيهات بالمؤسسات العمومية أو الخاصة يمكن أن تدوم كاملة، كما يجوز أن يشتمل التكوين في ماستر البحث على تربصات بحث بمخابر البحث أو بالمؤسسات.

–الدكتوراه: 8 سنوات بعد البكالوريا:

تنتهي السنوات الأخيرة من التكوين الجامعي إلى إعداد البحوث وتحرير أطروحة الدكتوراه، ويتابع الطالب خلال المرحلة دروسا علمية وبيداغوجية كما يمكنه القيام بتربصات بحث بإحدى الجامعات أو بمراكز البحث الوطنية أو الأجنبية وتتوزع دروس الماستر على أربع، سداسيات يخصص آخرها للقيام بتربص بحث بإحدى مؤسسات أو مخابر البحث أو بتربص مهني بإحدى المؤسسات الاقتصادية ويسند الماستر عندما يتحصل الطالب على مجموع 120 رصيدا.

2–3–2–نظام الأرصدة: (Crédit)

وهو نظام يتمحور حول الطالب ويرتكز على كمية العمل التي يجب على الطالب القيام بها لبلوغ أهداف البرامج وتحدد تلك الأهداف في شكل معارف نهائية ومهارات واجبة للاكتساب. ويمثل هذا النظام منهجا يسمح بإسناد أرصدة مكونات برنامج دراسي معين باعتبار حجم العمل المقرر أداؤه على الطالب والمعارف النهائية وعدد ساعات الدروس. و المقصود بحجم العمل، الوقت اللازم نظرا لطالب متوسط لبلوغ جميع النتائج المطلوبة في نهاية التكوين باعتبار الدروس الحضورية، و المساهمة في الندوات و الدراسة بطريقة مستقلة، و التحضير، و إجراء الامتحانات و التربصات و تستعمل كوسيلة للتقييم الكمي للمهارات الواجب على الطالب اكتسابها خلال مساره التكويني، ذلك أن الارتقاء لا يقاس بعدد السنوات بل بعدد الأرصدة المكتسبة و ذلك على غرار النظام المعمول به حاليا في أغلب الجامعات الأوربية و المعروف بالنظام الجديد و تبعا لذلك تتغير طريقة التقييم على أساس أن

الوحدات التعليمية لكل مسلك قيمة معينة من الأرصدة يضمن الحصول على مجموعها للطالب الارتقاء من المستوى إلى آخر

2-4-كيفية التدرج في نظام الـ (ل م د)

2-4-1-الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية:

يسمح للطالب متابعة دراسته في السنة الثانية في حالة تثبيت على الأقل 50% من قروض السنة الأولى وهذا بعد إبداء رأي فرقة التكوين.

فقط الوحدات التعليمية المحصل عليها بمعدل > 10% ترسم وتصبح قابلة للتحويل في حالة تغير الطالب لمساره.

قروض الوحدات التعليمية المعوضة تحتسب لصالح الطالب للحصول على الشهادة لكن غير قابلة للتحويل.

2-4-2-الانتقال من السنة الثانية إلى السنة الثالثة:

الانتقال للسنة الثالثة مخوّل لكل طالب يثبت معدل عام معرض أكبر أو يساوي 10.00/ 20 للسنتين الأوليتين.

الانتقال للسنة الثالثة يمكن أن تخوّله الفرقة التربوية لكل طالب ثبت:

- على الأقل 80% من القروض للسنتين الأوليتين مكتسبة.
- تصديق كل الوحدات التعليمية الأساسية خلال المسار المختار.

2-4-3-الحصول على شهادة الليسانس: ((**Licence**)) يتقرر الحصول على شهادة الليسانس بتثبيت (تصديق) 180 قرضا لمسار الليسانس.

2-4-4-المعبر نحو الماستر: Passerelle vers le Master

الانتقال نحو الطور التكويني لشهادة الدراسات العليا (الماستر) يكون نظريا مسموح به بكل حامل شهادة الليسانس، وهذا مباشرة بعد الحصول عليها أو بعد تكوين مهني في مجال نشاط معين، في الحالة الأخيرة (تكوين مهني) المترشح لشهادة الماستر يستطيع التفاوض مع الفرقة المكونة لإثبات مكتسباته المهنية. (وثيقة رسمية حول ملتقى نظام 'ل.م.د')

2-5-تصميم نظام (ل م د):

الأطوار الثلاثة للنظام الجديد (ليسانس، ماستر، دكتوراه) منظمة على شكل مجالات، شعب، اختصاصات. نظام الدراسة يجري حسب مجموعة من المسارات المرجعية الموزعة على مجموعة من السداسيات، كل مستوى دراسي يبلغ باكتساب عدد محدد من القروض

في شعبة التكوين، الدراسة منظمة على شكل وحدات تعليمية، كل وحدة تناسب نظاما واحدا ولها قيمة (قدر) معرفة بقروض. الوحدات التعليمية لها خاصية التحويل، وهذه الرسملة تستجيب للروح الحركية التي يجب أن تكون حاضرة في عروض التكوين مشكلة معابر (جسور) بن مجموعة من شعب التكوين.

2-6-العناصر الجديدة التي تظهر في التسيير البيداغوجي:

2-6-1-السداسي: الدراسات منظمة على شكل سداسيات من أجل تحقيق نظام مسار التكوين

2-6-2-الوحدات التعليمية: في كل سداسي، التعلم مجمع على شكل وحدات تعليمية مصنفة كالتالي:

- وحدة **أساسية**: تجمع المواد الأساسية في نظام معين.
- وحدة **منهجية**: تجمع المواد التعليمية بمعدات منهجية موجهة لمساعدة المتعلم على تحقيق مسار تكوينه (رياضيات، لغات معلوماتية، بحث، توثيق...)
- وحدة **الاكتشاف**: نتوقع خلال مدة التكوين تعلم مواد تتفاوت مع اختصاصات أخرى لتوسيع الثقافة الجامعية وتسهيل معابر (جسور) إعادة التوجيه (الأستاذ مالفي عبد القادر: تنسيقية نظام 'ل.م.د'، وثيقة رسمية من كلية العلوم الاجتماعية)

2-6-3-الفريق البيداغوجي: هو مجموعة من الأساتذة تهتم بإنجاز وتتبع برنامج التكوين كما أنها تسهر وتضمن مرافقة والتكفل بالطلبة طيلة مسارهم التكويني.

2-6-4-التكوين الأكاديمي: هو خياري تفرغ لدراسات من النوع الأساسي والأكاديمي التي يمكن تحضيرها بمتابعة تكوين جامعي من نوع الماستر أو الدكتوراه

2-6-5-التكوين المهني: وهو خيار تكوين مؤهل وموجه نحو الإدماج في عالم الشغل ويتم تحديد البرنامج بالتوافق مع القطاعات المستعملة حيث يبقى على الرجوع إلى الدراسات الجامعية مسموحا (- الأستاذ مالفي عبد القادر: تنسيقية نظام 'ل.م.د'، وثيقة رسمية من كلية العلوم الاجتماعية)

2-6-6-الاستدراك:

هو امتحان الخط الثاني (الفرصة الثانية)، تمنح للطالب الذي يتحصل $< 10/20$ (قرارات وزارية متعلقة بالتسيير البيداغوجي وكيفية التقييم والانتقال في النظام "ل م د" ،2004)

2-7-تمحور نظام "ل م د" حول المبادئ الكبرى للتكوين:

- تحسين نوعية التكوين الجامعي
- تلاؤم نظام التكوين العالي مع باقي الأنظمة التكوينية في العالم
- اقتراح مسارات تكوينية متنوعة وتكييفها مع الحاجيات الاقتصادية
- تسهيل حركية الطلبة وتوجيههم
- تثمين المكتسبات وتسهيل تحويلها
- فتح الجامعة والتكوين على العالم الخارجي.

2-8-المراقبة المستمرة:

- النقطة المتوسطة للمراقبة المستمرة هي:

ا. الاختبار الكتابي، **ب**. المواظبة والمشاركة، **ج**. البحث

- النقطة المتوسطة للبحث هي:

أ. نقطة خاصة بمضمون وشكل البحث.

ب. نقطة خاصة بطريقة الإلقاء والشرح.

وفي الأخير يجب أن تكون هذه النقطة صالحة خلال سداسي واحد فقط.

2-9-التقييم:

- نظام التقييم السداسي والتقدم السنوي.
- اختبار نهائي في كل سداسي.
- لكل وحدة تعليمية لها اختبار نهائي زائد مراقبة مستمرة.
- في الدراسة النظرية والأعمال التطبيقية لكل طالب وتجمع هذه الخيرة مع الاختبار النهائي.
- حساب المعدل قائم على مبدأ التعويض بداخل كل وحدة تعليمية نقاط في مختلف المقاييس في ضرب معاملاتها على مجموع عدد المعاملات نتحصل على معدل وحدة.
- نتحصل على المعدل العام على حساب معدلات كل الوحدات التعليمية وبكل معاملاتها.
- أما نسبة الطلاب الراسبين في المعدل السنوي لهم الحق بالتسجيل في الامتحان الاستدراكي بالنسبة لكل مقياس للوحدات التعليمة التي تقل عن المعدل 10.
- يتحصل الطالب على نجاح سنوي باكتسابه لمعدل 10 فما فوق.
- النقاط المتحصل عليها في الامتحان الاستدراكي تعوض نقاط الامتحان النهائي، أما نقاط المراقبة المستمرة تحتفظ ولا تتغير.
- احترام المستغرقة بشهرين بين الامتحان السنوي والامتحان الاستدراكي.
- كل الطلبة الذين لم يتحصلوا على المعدل 10 في الامتحان الاستدراكي يعيد السنة مع الاحتفاظ على مقياس التي معدلاتها تفوق 10(قرارات وزارية متعلقة بالتسيير البيداغوجي وكيفية التقييم والانتقال في النظام "ل م د" 2004،

2-10-ما يجب أن يعرفه الطالب قبل التوجه إلى الـ "ل م د:

- **مـا هو "ل م د" ...؟**

الـ."ل م د" أو (ليسانس – ماستر – دكتوره) هو هيكل للتعليم العالي مستورد من البلدان الأنجلوساكسونية، هذا الهيكل معمول به تدريجيا في بلادنا منذ سبتمبر 2004.

- **مـا هي الشهادة التي أستطيع تحضيرها ...؟**

بإمكان الطالب أن يحضر تسلسلا لثلاث شهادات. شهادة الليسانس تكون الشهادة الأولى بعد ثلاثة سنوات دراسة.

• **هل بعد شهادة الليسانس أستطيع متابعة الدراسة ...؟**

نعم! بإمكانكم مزاولة دراستكم لتحضير شهادة الماستر في التخصص الذي اخترتموه

• **مـا هو الماستر ...؟**

هي شهادة تحضر في مدة سنتين من بعد الليسانس، وتكون تعميقا للتخصص المختار خلال تحضير شهادة الليسانس.

• **الدكتوراه...؟**

هي آخر شهادة موجهة لحاملي شهادة الماستر الراغبين في تعميق دراساتهم. شهادة الدكتوراه تحضر في مخبر أو مركز للبحوث بعد ثلاثة سنوات على الأقل.

• **هل شهادة الـ "ل م د" لها قيمة ...**

إن شهادة "ل م د" هي شهادة معترف بها في أقطار العالم

• **مـاذا تعنـــي ...؟**

شهادة الليسانس أو الماستر أو الدكتوراه لها صدى عالمي لأن الـ "ل م د" فيما يخص هيكله أو برنامجه مطابق لكل الدول.

• **إذن شهادة الـ "ل م د" معترف بها...؟**

أكيد! نظام "ل م د" يحتوي على ثلاثة مبادئ، وهي الرسملة (capitalisation)، الحركية (mobilité) والوضوحية lisibilité)

• **مـا معنى الرسملة...(capitalisation)؟**

الرسملة تعني أن الوحدات الدراسية المكتسبة لا مجال لإعادتها حتى لو تم تحويلكم من مؤسسة لأخرى، وتمكنكم من تحويل رصيدكم (القروض) عندما تغادرون مؤسستكم الأصلية.

• **مـا هي الحركية (mobilité) والوضوحية (lisibilité)؟**

الحركية (mobilité) تمكن الطالب أو الطالبة من تحويل ملفه البيداغوجي وتسجيله في أي مؤسسة جامعية في الجزائر أو خارجها.

الوضوحية (lisibilité) تمكن لسوق العمل أن يقارن بسهولة شهادات الـ "ل م د" في إطار التشغيل.

• **مـا هي وحدة التدريس...؟**

الدراسة في نظام ال "ل م د" تحتوي على وحدات دراسية. الوحدة الدراسية مكونة من مادة أو مجموعة من المواد. هناك عدة أنواع من الوحدات الدراسية:

-الوحدة الدراسية الأساسية (unité d'enseignement fondamental) التي تحتوي على المواد الأساسية.

– الوحدة الدراسية للاكتشاف (unité d'enseignement de découverte) التي تمكن الطالب أو الطالبة أن يوسع نظرياته ومعرفته، وتساعده في إعادة توجيهه.

– الوحدة الدراسية للثقافة العامة (unité d'enseignement transversal) التي تحتوي على مواد اللغات الحية، وكذلك مواد تكنولوجية الإعلام والاتصال وغيرها.

– الوحدة الدراسية تابعة لسداسي معين، وتتم فيه دراستها.

• **كيف نقوّم وحدة التدريس...؟**

–الوحدة الدراسية تحتوي على معدل (moyenne) وقروض (crédits).

–المعدل يؤكد اكتساب الوحدة الدراسية أو لا.

–القروض تدخل في إنشاء رسملة رصيد الوحدة الدراسية.

• **وعند عدم اكتساب وحدة التدريس...؟**

عند عدم اكتساب وحدة التدريس، فإن الطالب له إمكانية الاستدراك. وإذا لم تكتسب وحدة التدريس في الاستدراك، فالطالب يكون له المجال في إعادتها كليا أو جزئيا في السنة المقبلة.

• **هل عدم اكتساب وحدة التدريس يؤثر على مزاولة الدراسة...؟**

– هذا مرتبط بمجموع القروض المحصل عليها في السداسي الأول والسداسي الثاني. إذا كان هذا يساوي أو يتجاوز30، تحويل الطالب للسنة الثانية يكون عاديا ولكن على الطالب أن يستدرك ما بقي له من المواد لكي يحصل على 60 قرضا السنوية.

– حالة الانتقال من السنة الثانية إلى الثالثة سيناقش لاحقا.

• **إذن مـا هو القرض...(crédit)؟**

القرض هو وحدة قياس الدراسة، يتبع الوحدة الدراسية. القرض مرتبط بالعمل البيداغوجي المطلوب

• **مـا هو نظام التقويم في "ل م د"...؟**

نظام التقويم في "ل م د" هو سداسي.

• **كيف يتـم حسـاب المعـدل...؟**

أولا: الوحدة الدراسية تقيم حسب المعدل المتحصل عليه في جميع المواد التابعة لها.

ثانيا: المعدل السداسي يقيّم بجميع معدلات الوحدات الدراسية.

• **ماذا يحدث عندما يكون المعدل العام أقل من 20/10...؟**

– من السنة الأولى إلى الثانية:

إذا كان عدد القروض المحصل عليها أكثر من 30، الطالب يستطيع الانتقال إلى السنة الثانية، وعليه التخلص من الرصيد الباقي (60 قرضا ناقص القروض المحصل عليها)

– من السنة الثانية إلى الثالثة:

إذا كان عدد القروض المحصل عليها أكثر من 80% من مجموع السنتين الأولى (مع كسب وحدات التدريس للسنتين الأولى) الطالب يستطيع الانتقال إلى السنة الثالثة، وعليه التخلص من الرصيد الباقي (120 قرضا ناقص القروض المحصل عليها في السنتين الأولى)

- **كيف يتم الانتقال في الدراسة...؟**

إذا كان المعدل العام لكل سداسي أكثر أو يساوي 10/20 فإن الانتقال إلى السنة العليا هو آلي. وإذا كان المعدل أقل من 10/20 فهناك حالتين:

– من السنة الأولى إلى الثانية:

إذا كان عدد القروض المحصل عليها أكثر من 30، الطالب يستطيع الانتقال إلى السنة الثانية، وعليه التخلص من الرصيد الباقي (60 قرضا ناقص القروض المحصل عليها)

– من السنة الثانية إلى الثالثة:

إذا كان عدد القروض المحصل عليها أكثر من 80% من مجموع السنتين الأولى (مع كسب وحدات التدريس للسنتين الأولى) الطالب يستطيع الانتقال إلى السنة الثالثة، وعليه التخلص من الرصيد الباقي (120 قرضا ناقص القروض المحصل عليها في السنتين الأولى).

- **هل عدد القروض للوحدة الدراسية عمومي لكل المؤسسات الجامعية...؟**

نعم، لهذه الوحدة قابلية التحول. إذا كان القرض مختلف شيئا ما، فإن فريق التكوين للمؤسسة التي يرغب فيها الطالب تدرس الملف.

- **ما هو عدد القروض لكي نتحصل على شهادة الليسانس...؟**

شهادة الليسانس يتحصل عليها بجمع 180 قرضا، ما يعادل 60 قرضا لكل سنة

- **والمـــاستر...؟**

شهادة الماستر يتحصل عليها بجمع 120 قرضا، ما يعادل 60 قرضا لكل سنة.

- **وهل الدكتوراه تقيم بالقروض...؟**

لا! إنها تكوين يتطلب مناقشة أطروحة.

- **ما معنى الشهادة الأكاديمية...؟**

الشهادة الأكاديمية تمكن الطالب من متابعة دروس أطول (مـاستر، دكتوراه).

- **وما معنى الشهادة المهنية...؟**

الشهادة المهنية تمكن الطالب من التحصل على شهادة (الليسانس، ماستر) مهنية للدخول في عالم الشغل بصفة أسرع.

- **كيف يتم التوجه إلى الأكاديمية أو المهنية...؟**

ليست هناك قاعدة محددة، وقد يكون التوجه مرتبطا باختيار الطالب حسب مشروعه المهني.

- **وفي أي وقت يتم التوجه...؟**

يتم التوجه بعد نهاية مرحلة الجذع المشترك.

- **هل عدد المقـاعد محدود...؟**

نعم! وذلك لأحسن تكفل بالطالب.

- **ما هو القسم (section) والفرع (groupe)...؟**

الفرع (groupe) يتكون من عدد قليل من الطلبة، القسم (section) من جهته هو عدد محدد من الفروع. الأعمال التوجيهية أو التطبيقية تخص الفروع. الدروس من جهتها تخص القسم.

خلاصـــــــة:

عرفت منظومة التعليم العالي تغيرات جذرية في كل شتى المجالات وذلك لمواكبة ظاهرة العولمة والتماشي مع الدول الأجنبية وذلك لرفع المستوى وتحسين " الشفافية" وتسهيل الاعتراف بأكاديمية ومهنية التأهيلات، يسلم من طرف المؤسسات الوطنية، وفي الأخير راهنت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بهندسة جديدة في برنامج العلم الخاص بها الذي يركز على الإصلاح العام في محتوى التخطيط الجديد للتكوين ولهذا فالنظام الجديد في التعليم العالي يحتاج إلى إزالة كل الغموض الذي يكتنفه، ووضع أسس وقوانين تحدده.

تمهيد:

يشهد العالم العربي توسعا كبيرا في إنشاء مؤسسات التعليم العالي سواء كان بإنشاء جامعات حكومية أو خاصة جديدة، أو بتحويل فروع الجامعات إلى جامعات مستقلة، أو بإنشاء كليات ومعاهد إقليمية ذات أهداف محددة، وظهور أنواع وأنماط جديدة من مؤسسات وبرامج وتخصصات علمية ومهنية في التعليم العالي كالجامعات المفتوحة والافتراضية والالكترونية وغيره. إن التحديات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية أدت إلى بزوغ بيئة تنافسية عالمية جديدة، وتتطلب هذه البيئة التنافسية من مخرجات نظم التعليم في العالم العربي الارتقاء إلى المعايير العالمية، الأمر الذي لا يعد خيارا أو طموحا يسعى إليه قدر ما أصبح ضرورة لابد من تحقيقها.

إن مفهومي ضمان الجودة والاعتماد اكتسبا اهتماما متزايدا على كافة المستويات الإدارية والتربوية والتعليمية، ووجدت في كثير من الدول مؤسسات ومراكز خاصة بالجودة والاعتماد وتطبيقاتهما في المؤسسات التعليمية ومتابعة نتائجها في فترات متعاقبة وذلك للتأكد من توفر المقومات الأساسية لأداء دور تلك المؤسسات، ومساعدتها كي ترفع أداءها إلى أقصى الدرجات حتى تقف في مضمار المنافسة العالمية (دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، 2008).

3-1-مفهوم الجودة:

إن تعبير الجودة ليس تعبيراً جديداً، فقد حث ديننا الإسلامي الحنيف على إجادة العمل وإتقانه

قال تعالى: إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا ﴿٣٠﴾"" من سورة الكهف

وقال تعالى" ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلْمَوْتَ وَٱلْحَيَوٰةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا ۚ "" من سورة الملك

وعن الرسول ﷺ قال " **إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه**".

فديننا الحنيف لا يحثنا على تحقيق الجودة فحسب، بل على تحقيق الهدف من عملية الجودة وهو إتقان الأعمال والرقي بها إلى أعلى مستويات الأداء. فالإتقان أعم وأشمل من كلمة الجودة أو مجرد القيام بعمل جيد.

والإتقان يأتي نتيجة التحسين المستمر ليصل العمل إلى أكمل وجه وأفضل صورة وهو الهدف المنشود من تطبيق الجودة. والجودة بصفة عامة مفهوم عصّي على التعريف بسبب غموضه وتعدّد معانيه، فعلى الرغم من ضرورة جودة التعليم، إلا أن كل فرد يمتلك فهماً خاصاً لماهية هذه الجودة، ويمكن الحكم على وجود الجودة عندما تكون الخدمة مطابقة للمواصفات الجيدة ولابد لها من وجود معايير يقوّم أصحاب المؤسسات عملهم في ضوئها.

وقد عرّف ابن منظور في معجمه لسان العرب كلمة الجودة بأن أصلها " جود " والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده، وجوده أي صار جيداً، وأحدث الشيء فجاد والتجويد مثله وقد جاد جوده وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل (منظور، 1882).

وجودة الشيء هي جزء من طبيعته، أي جزء منه وكلمة الجودة Qualité مشتقة من الأصل اللاتيني " وتعني حرفياً " ما نوع " وتعد الجودة أيضاً صفة أو مستوى أو درجة تفوّق يمتلكها شيء ما , كما تعني الجودة درجة الامتياز لنوعية معينة من المنتج .

3-2-الجودة الشاملة Total Qualité

يقصد بها في التربية مجموعة من الخصائص او السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها، مدخلات وعمليات، ومخرجات، وتغذية راجعة والتفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع.

3-2-1-نشأة إدارة الجودة الشاملة:

يمكن القول بأن الاهتمام بالجودة كان موجوداً في الفكر الإداري منذ بدايات ظهوره وبلورة نظرياته ، غير أنه لم يجد الاهتمام والعناية إلا لدى اليابانيين الذين خرجوا من الحرب العالمية الثانية مهزومين ومتدنين من حيث جودة منتجاتهم ، ليبدأ اليابانيون بعد ذلك بالاستماع إلى محاضرات عدد من العلماء الأمريكيين في مقدمتهم **إدوارد ديمنج** وجوزيف جوران وغيرهم ، والذين فشلوا في إقناع الشركات والمؤسسات الأمريكية بأفكارهم عن

الجودة ، وعندما اقتنع اليابانيون بهذه الأفكار وطبقوها أصبحت اليابان حديث العالم بأسره عن مدى تطورها وتقدمها وجودة منتجاتها ولهذا بدأ الكثير من الباحثين والمنظرين بالبحث والتنقيب عن سر التفوق الياباني في الإنتاج والصناعة حتى أصبحت تنافس وبقوة الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية ، ليظهر بعد ذلك للعالم أن الجواب يكمن في تطبيقهم لدوائر الجودة وفرق الجودة ثم إدارة الجودة . وقد مرت إدارة الجودة الشاملة بثلاث مراحل كما يذكر (سعيد، 2009،ص93)

3-2-1-1- المرحلة الأولى من عام 1950م إلى بداية 1960م

في بداية الخمسينات أبرز المفكر الأمريكي فيجنبوم مفهوم الرقابة الشاملة على الجودة، يعني إنتاج السلع أو الخدمات بطريقة اقتصادية ومطابقة لحاجات ورغبات المستفيد من خلال تطوير وصيانة الجودة، وقد أكد فيجنبوم أن الجودة مسؤولية جميع الأفراد العاملين بالمنظمة.

3-2-1-2-المرحلة الثانية من عام 1960م إلى بداية 1980م:

شهدت الستينيات ظهور فلسفات عديدة للجودة وإدارتها، كان من أبرزها فلسفة الرواد الأوائل للجودة وهم إدوارد ديمنج (و (فيليب كروسبي) في بداية السبعينيات، ثم ظهرت آراء (جوران)، هؤلاء الأمريكيون الثلاثة كان لهم دور كبير في تحسين وتطوير نظريات ومبادئ الجودة

3-2-1-3-المرحلة الثالثة من عام 1980م إلى الآن: حدثت في الثمانينيات وبداية التسعينيات تطورات كبيرة في مفهوم الجودة وإدارتها، حيث ظهر أسلوب حلقات الجودة وفرق الجودة والذي طبقه اليابانيون بفاعليه كبيرة لينتقل مفهوم الجودة بعد ذلك ليصبح وظيفة أساسية للإدارة بدءاً من الإدارة العليا والإدارة الوسطى، والإدارة الإشرافية، وانتهاء بالعاملين كما يغطي كل المجالات الوظيفية بالمنظمة لتعرف الإدارة بعد ذلك بإدارة الجودة الشاملة.

3-3-أهم رواد إدارة الجودة الشاملة:

3-3-1-إدوارد ديمنج Edwards Deming3

قدم ديمنج مفهوم إدارة الجودة الشاملة من خلال أربعة عشر مبدأ هي كما ذكرها (علي، 2005 ،24ص)

1. تحديد الغرض من تحسين المنتج أو الخدمة
2. تبني فلسفة ومفهوم الجودة.
3. توقف الاعتماد على الفحص الشامل كطريقة أساسية لتحسين الجودة والاعتماد على الأساليب الإحصائية لمراقبة العملية الإنتاجية.
4. عدم الاعتماد على الأسعار كمؤشر أساسي للشراء، بل اعتماد المنتج أو الخدمة على الجودة العالية
5. التحسين المستمر لعملية الإنتاج والخدمات
6. إيجاد التكامل بين الأساليب الحديثة والتدريب

7. استخدام الطرق الحديثة في الإشراف والقيادة
8. إزالة الخوف من نفوس العاملين
9. إزالة الحواجز الموجودة بين الأقسام والإدارات المختلفة
10. التخلص من الشعارات والأهداف الرقمية
11. المراجعة الدورية لمعايير العمل
12. إزالة العوائق التي تقف في وجه اعتزاز العاملين بأنفسهم
13. تأسيس برامج لتدريب العاملين على المهارات الجديدة
14. اتخاذ الإجراءات اللازمة للتحول إلى إدارة الجودة الشاملة من خلال تطبيق مقومات المبادئ الثلاثة عشر السابقة

3-3-2- فيليب كروسبي (Philip Crosby)

أول من نادى بمفهوم العيوب الصفرية وهي المطابقة مع احتياجات ومتطلبات المستفيدين وتحقيق نظام وقائي لمنع الأخطاء قبل وقوعها وأن معيار الجودة تقديم منتج أو خدمة بلا عيوب (سعيد، 2009)

ولتحسين مستوى الجودة وضع كروسبي أربعة عشر مبدأ هي:

التزام الإدارة العليا بالتحسين، وتكوين فرق عمل لتحسين الجودة، وقياس الجودة، وتقويم تكلفة الجودة، ونشر الوعي بالجودة، وتصحيح إجراءات العمل، وتشكيل لجنة للتخطيط للعيوب الصفرية، وتحديد الأهداف، وإزالة أسباب العيوب، ومكافأة العاملين الذين يحققون معدلات أداء مميزه، وتكوين مجالس الجودة، والتحسين المستمر للجودة (علي، 2005)

3-3-3-جوزيف جوران (Joseph Joran)

يرى جوران أن الجودة تعني الملاءمة في الاستعمال مع عدم احتوائها للعيوب وتتضمن الفلسفة التي يتبناها حول إدارة الجودة الشاملة.

3-3-3-1-تخطيط الجودة: ويتطلب ذلك تحديد مستوى جودة المنتج، وتصميم عملية الإنتاج لتحقيق الجودة، وضع خطة استراتيجية سنوية، وضع الأهداف، تقييم نتائج الخطط السابقة، تنسيق أهداف المؤسسة مع أهداف المؤسسات الأخرى.

3-3-3-2-الرقابة على الجودة: وتتضمن استعمال طرق إحصائية في الرقابة، وتحديد الأداء الفعلي للجودة، ومقارنة الأداء بالأهداف، وتصحيح الانحرافات

3-3-3-3-تحسين الجودة: من خلال تطوير الهيكل التنظيمي للمؤسسة، إ يجاد فريق للمشروع، والتدريب المستمر وتشخيص (www.almualem.net) مشاكل الجودة ومحاولة معالجته

3-4-الحاجة إلى ضمان الجودة:

نظراً لتعاظم أهمية ضمان الجودة في عالم اليوم فقد بذلت جهود كثيرة في هذه الصدد على المستويين الدولي والإقليمي، فعلى المستوى الدولي نظمت اليونسكو منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة مؤتمراً عالمياً حول التعليم العالي عقد في باريس يوم التاسع من أكتوبر 1998، وتم فيه التركيز على ضمان الجودة ولقد أكدت المادة الحادية عشر من الإعلان الصادر عن هذا المؤتمر على أهمية التقييم النوعي الذي يتناول كافة وظائف وأنشطة التعليم العالي، واعتبرت المادة المشار إليها الدراسة الذاتية والتقييم الخارجي في مجال التعليم العالي في العالم على تأسيس هيئات وطنية مستقلة، ووضع معايير ومستويات دولية لضمان الجودة، كما أكد الإعلان على أهمية مراعاة السياق المؤسسي والوطني والإقليمي عند وضع تلك المعايير والمستويات (المنظمة العالمية لضمان الجودة والاعتماد، 2004)

أما على المستوى الإقليمي، فقد أشار المؤتمر العالمي إلى عدة أنشطة إقليمية، ففي بيروت –على سبيل المثال– نظمت اليونسكو المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، وهذا بدوره أكد على أهمية الجودة في التعليم العالي، ولقد حث هذا المؤتمر الدول العربية على إنشاء آلية لتقييم نوعية التعليم العالي على كافة المستويات: التنظيمية والمؤسسية والبرامج والعاملون والمخرجات وفي الشهر الأخير من العام 2003أشرفت اليونسكو بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية على مؤتمر في دمشق وقد أكد ضمن توصياته على ضرورة إنشاء آليات ضبط الجودة ونشر ثقافة التقويم (المنظمة العالمية لضمان الجودة والاعتماد، 2004)

ولقد أصبح ضمان الجودة والاعتماد في الجامعات العربية من الهموم العامة في منطقتنا هذه، ويرجع ذلك لعدة عوامل منها اتساع نطاق العولمة، وتعاظم إعداد الطلبة المسجلين في التعليم العالي، ومحدودية التمويل، وانتشار مؤسسات التعليم العالي الخاصة، والتعليم الالكتروني، والالتزام الأدبي والمهني، والهموم المرتبطة بنوعية وجودة التعليم، ومع ذلك فإن لضمان الجودة طابع مختلف عما هو سائد في الدول المتقدمة، فهناك بعض العوامل التي تجعل منه عملية فريدة في هذا الجزء من العالم ومن بين هذه العوامل محدودية التنافس لاجتذاب الطلبة وقلة عدد الجامعات بشكل يضر بالتنافس وحقيقة أن بعض البرامج لا تطرح إلا في مؤسسة واحدة وارتفاع تكلفة استقدام خبراء أجانب، ومدى توفر الخبراء وقت إجراء عملية التقييم، والظهور المفاجئ والكبير لمؤسسات التعليم العالي.

3-5-مسوغات تطبيق الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي:

- ظهور الحاجة في المجتمع الجامعي الى التكامل والانسجام بين مستوياته المختلفة (الادارة الجامعية، اعضاء هيئة التدريس، الطلبة)
- غموض الاهداف لدى العاملين في الجامعات وفي مؤسسات التعليم العالي بشكل عام.
- تدني مستوى خريجي الجامعة وضعف أدائهم في المراحل التعليمية نتيجة ضعف المحتوى العلمي المقدم إليهم.
- التوصل إلى سبل تشخيص نقاط القوة والضعف في مجالات أداء المؤسسة الجامعية كافة، وفي جميع عناصرها لكي تتمكن من التطوير وتحسين مخرجاتها بما يضمن لها الحصول على شهادة الجودة والاعتماد.

– حاجة الجامعات إلى مصداقية المستفيدين من خدماتها وتقييم إنتاجيتها وقدرتها على العطاء.

– تطوير النظام الإداري والتنظيمي والمحاسبي لضمان زيادة إنتاجية العاملين فيها وتحقيق السمعة الجيدة والرضا لدى المستفيد.

– تدني مستوى التعاون والتنسيق بين المجتمع المحلي والجامعات.

– حاجة الجامعة إلى مساحة أكبر في اتخاذ القرار، وتدعيم تمويل المشروعات الخاصة.

3-6-مبادئ إدارة الجودة الشاملة:

هناك بعض المبادئ والخصائص الإيجابية التي تسمح بتطبيق إدارة الجودة الشاملة على المؤسسة التربوية بنجاح وفاعلية.

3-6-1-التركيز على المستهلك:

يقصد به هنا المستهلكين الداخليين وهم الوحدات التنظيمية داخل المؤسسة سواء على مستوى الإدارات أو الأقسام أو الأفراد، فالإدارة أو القسم مورد ومستهلك في نفس الوقت، فالقسم الذي يؤدي مهمة ما هو مستهلك للقسم الذي يسبقه، وهو مورد للقسم الذي يليه. أما المستهلكين الخارجيين للمؤسسة والتي يكرس كافة العاملين وقتهم وجهدهم من أجل تحفيزهم لقبول ما يقدم لهم. وهذا يتطلب التعرف على حاجاتهم وتوقعاتهم، والسعي لتحقيقها من خلال إعداد استراتيجية تحسين الجودة.

3-6-2-التركيز على العمليات مثلما يتم التركيز على النتائج:

وبناء عليه يجب إيجاد حلول مستمرة للمشاكل التي تعترض عملية تحسين مخرجات المؤسسة، إذا لابد أن يكون للعمليات نصيب كبير من التركيز والاهتمام، والتأكيد على أن التحسين والتطوير عملية مستمرة.

3-6-3-الوقاية من الأخطاء قبل وقوعه:

فالتركيز على الجودة في العمليات يمكننا من الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها، وهذا يتطلب استخدام معايير مقبولة للقياس في مرحلة العمليات. كما ينبغي التركيز على الوقاية بدلاً من التفتيش

3-6-4-شحن وتعبئة خبرات القوى العاملة:

فالأفراد يحبون أن يشعروا بالثناء والامتنان مقابل جهودهم، وهذا بدوره يشجع على العمل الجماعي الذي يجعل الفرد يستحسن العمل بروح الفريق.

3-6-5-اتخاذ القرارات المتمركزة على الحقائق:

وهذا يتطلب اتخاذ القرارات بموضوعية، على أن يتم حل المشكلات من خلال برنامج للتحسين يشترك في تنفيذه ممثلون لكافة العاملين على اختلاف مستوياتهم وبالإضافة لاشتراك المستهلك، وهذا يتطلب تمكين العاملين وحفزهم على تحمل المسئولية ومنحهم الثقة وإعطائهم السلطة الكاملة لأداء العمل

3-6-6-التغذية العكسية:

وهنا تلعب الاتصالات الدور الرئيسي، إذ إن النجاح في الحصول على التغذية العكسية والأمنية في الوقت الملائم يسهم في زيادة فرص النجاح والإبداع، وهذا يتطلب تخفيف البيروقراطية وتعدد مستويات الهيكل التنظيمي.

3-7-مقومات نجاح تطبيق الجودة والاعتماد في الجامعات:

تعزيز ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي بين العاملين في المؤسسة ويتحقق ذلك من خلال نشر الوعي المجتمعي العام بقيمة الجودة والسعي نحو تحقيقها في حياة الأفراد والرغبة في تحقيق ارفع مستويات الأداء.

-نشر ثقافات أخرى مساندة يلزم تأكيدها وإشاعتها بين مختلف العاملين بالمؤسسة منها: ثقافة التواصل المعرفي، ثقافة الثواب والعقاب، ثقافة الصدق مع الذات، ثقافة العمل المنتج والانجاز، ثقافة الجدارة والأهلية.

- اعتماد معيار الكفاءة والخبرة والإخلاص فقط في اختيار قيادات العمل لضمان تحقيق جودة الأداء.

-وضع خطة تدريبية لتوعية العاملين في داخل المؤسسة على التقويم الذاتي والقدرة على مراجعة النفس والرغبة الجادة في ذلك.

- إشراك عمداء الكليات ورؤساء الأقسام والمراكز في اختيار العمليات المراد تحسينها

- التعرف على اتجاهات العاملين نحو تطبيق الجودة من خلال:

* استطلاع أراء العاملين نحو تطبيق الجودة

* دراسة وضع العاملين في الجامعة وإمكانية التطبيق

* دراسة اللوائح التنظيمية والقواعد الأساسية المنظمة لأعمال الجامعة

* دراسة الإمكانيات المادية والبشرية للجامعة (الزيادات، 2007)

3-8- الأساليب المتبعة في تطبيق جودة الأداء في مؤسسات التعليم العالي:

3-8-1-أسلوب التقويم الذاتي:

وهي عملية تقوم بها وحدة ضمان الجودة والاعتماد في المؤسسة نفسها على ضوء الضوابط والمعايير المحددة في دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية المعد من قبل الأمانة العامة للاتحاد. ويمكن أن يكون التقويم الذاتي للمؤسسة، أو الوحدة، أو قسم دراسي، أو منهج دراسي معين.

3-8-2- أسلوب التقويم الخارجي:

وهي عملية تقوم بها جهة خارجية يكلفها المكتب التنفيذي لضمان الجودة والاعتماد في الاتحاد أو وزارة التعليم العالي أو أية جهة خارجية أخرى، وتعمل على تقويم المؤسسة في ضوء ضوابط ومعايير تحدد من قبل الجهات الخارجية. ويمكن أن يكون التقويم الخارجي للمؤسسة، أو الوحدة، أو قسم دراسي، أو منهج دراسي معين).

3-8-3-أسلوب المقارنات المرجعية:

وهي عملية مستمرة ومنتظمة تجرى لمقارنة نتائج أداء عمل المؤسسة مع نتائج العمل نفسه في مؤسسة أخرى من الاختصاص نفسه مع الأخذ بالاعتبار الأنشطة والعمليات الداخلية والوظائف التي تقوم بها المؤسسة.

3-8-4-تقويم الأقران: ويعني عملية مشاركة ومساهمة أساتذة الجامعات والباحثين والممارسين المهنيين في إصدار الأحكام أو إعطاء النصائح أو إصدار القرارات بشأن اقتراح برامج أكاديمية جديدة، أو الاستمرار في القائم منها أو تعديلها، وهو يعد أحد أشكال التقويم الداخلي.

3-9-الركائز الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مستويات التعليم العالي :(معاهد التربية البدنية والرياضية نموذجا)

أورد الباحث عبد الستار محمد العلي في كتابه تطوير التعليم الجامعي باستخدام إدارة الجودة الشاملة(1996) أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات يحتاج إلى المنهجية التالية: (الستار، 1996)

- تحديد مسؤوليات العملية الإدارية .
- تحديد متطلبات المستفيدين ومحاولة مطابقة مواصفات العملية التعليمية الجامعية
- إيجاد وتطوير المعايير المستخدمة في نظام التعليم الجامعي.
- البحث عن فرص تحسين عملية التعليم الجامعي.
- التحسين المستمر للعملية التعليمية الجامعية .

ومن هذا كله يمكن تحديد الركائز الأساسية التي لها شبه اتفاقية على أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة والتي نحاول من خلال عناصرها إسقاطها على معاهد التربية البدنية والرياضية في الجامعات الجزائرية على النحو التالي:

3-9-1-جودة الطالب الجامعي:

من بين النقاط السلبية التي تعاني منها معاهد التربية البدنية و الرياضية على المستوى الوطني عدم وجود شروط و قواعد أساسية وجب توفرها في الطالب قبل توجيهه لهذا التخصص، حيث نجد بأن المنشور الوزاري يسمح بتوجيه جميع الطلبة المتحصلين على شهادة البكالوريا للدراسة بمعاهد و أقسام التربية البدنية و الرياضية دون شروط الشعبة أو المعدل، و هذا ما لمسته من خلال وجود فروق فردية كبيرة بين الطلبة و خاصة من ناحية المواد العلمية التي تدخل في نظام التكوين القاعدي في مرحلة الليسانس قبل التوجه للماستر و نخص بالذكر (الكيمياء الحيوية و علم الحركة والإحصاء الوصفي والاستدلالي....الخ).

ضف إلى ذلك سهولة التوجيه بعد فشل الطالب في تخصصات أخرى (رسوب، تحويل) إلى معاهد التربية البدنية و الرياضية، و مع أن هناك اختبار انتقائي قبل قبول الطالب فحسب رأيي لا يمكن أن تكون المؤهلات البدنية وحدها كافية لتؤخذ كمعيار لانتقاء الطلبة للتوجه نحو هذا التخصص و ما يحمله من خصوصيات في طياته كونه حسب رأيي مكتمل الجوانب من ناحية التكوين ، لأن مرحلة الماستر تحتاج من الطالب بذل مجهودات كبيرة

لمواكبة الفرق الفردي مع بقية الطلبة المتفوقين الذين يحملون مؤهلات مناسبة قبل الالتحاق بالمعهد، إلا أن ذلك لا يمنع من تحقيقه ذلك و أكثر .

3-9-2-جودة البرامج التعليمية على مستوى الطلبة:

كما أشرنا سابقا فغياب الوسائل كمخابر البحث والوسائل الأساسية كقاعات السمعي البصري مثلا يمكن أن يساهم في عدم تطابق بين ما هو مبرمج مع ما هو واقع، وهذا ما يبرز في العنصر اللاحق.

3-9-3-جودة القاعات التعليمية وتجهيزاتها:

يساهم مطابقة التجهيزات المتوفرة على مستوى معاهد التربية البدنية والرياضية وحداثتها في تسهيل العمل البيداغوجي والتطبيقي لكلا الطرفان (الأستاذ والطالب) فتنوع البرامج المسطرة يستلزم توفر جميع شروط الموافقة لهذا التنوع فعلى سبيل المثال وجود قاعة خاصة بالجمباز لا يعني أن ظروف العمل متوفرة، فوجود القاعدة بجميع لوازمها من الأرضية والحلقات والأعمدة المتوازية والحصان ... إلخ، وجوب جودة النوعية وحداثتها يساهم في تحقق إحدى بنود الجودة الشاملة.

3-9-4-جودة اللوائح والتشريعات:

إن هذه النقطة و التي أراها حسب رأيي النقطة الأكثر سلبية من حيث عوائق تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمعاهد التربية البدنية و الرياضية غياب لوائح تضمن للطالب حقه في التوظيف و التي تنص على أن الطالب الذي تكون في التخصص لا يملك هذا التخصص نفسه شهادة المعادلة على مستوى الوظيفة العمومي، أي عدم تطابق تكوين موارد بشرية متخصصة مع مناصب شغل شاغرة، فغياب استراتيجية واقعية بين التكوين و التشغيل تجعل الإدارة المكونة للموارد البشرية في مشاكل مع الطلبة المكونين على مستوى هذه المعاهد (اعتراف الوظيفة العمومي بالشهادات المحصلة).

كما أن هناك نقطة أخرى حسب رأيي أصبحت تعيق مشوار الطالب الجامعي بعد التخرج من معاهد التربية البدنية والرياضية وهو عدم وجود اتفاقية بين وزارة التعليم العالي وبعض الوزارات الأخرى وهذا لتوظيفهم في مناصب الشغل الموافقة لتخصصهم (وجود مؤهلات بمزاولة العمل حسب القدرات التي يتطلبها منصب العمل) لتوسيع دائرة التوظيف التي اقتصر عمل خريجين على مجال التربية والتعليم فقط.

خلاصـــــــة:

تشير الوقائع والأحداث قديمها وحديثها إلى أن الأمم والشعوب التي حققت تقدما علميا ونهضة حضارية شاملة، إنما يعود الفضل بذلك في المقام الأول إلى جودة نظمها التعليمية ورصانة مؤسساتها التعليمية، الأمر الذي يتطلب إيلاء مؤسساتنا التعليمية جل اهتمامنا، والعمل بكل الوسائل على توفير جميع مستلزماتها وكأسباب نجاحها وتقدمها .ولا يمكن النهوض بالتعليم عامة والتعليم العالي خاصة إلا إذا عد متخذو القرارات ورسموا السياسات التعليمية قطاع التعليم، قطاعا استثماريا أكثر منه قطاعا خدميا,ذلك أن المؤسسات التعليمية تعد في وقتنا الحاضر أهم أدوات التغيير في المجتمع.ولكي تؤدي المؤسسات التعليمية وظائفها بالصورة المطلوبة على وفق المعايير الإقليمية والدولية المتداولة في الأوساط الجامعية ,لابد من فحص منظوماتها بصورة منهجية منتظمة من قبل مؤسسات داخلية وخارجية بموجب معايير ومؤشرات ضبط الجودة الشاملة والسيطرة النوعية القياسية التي تم تناولها في هذا الفصل.

4-1- معايير الجودة الشاملة :

4-1-1-التخطيط والإعداد الجيد للدرس:

4-1-1-1-مفهوم التخطيط:

التخطيط في ابسط مفاهيمه هو معالجة عقلانية وعلمية للمشكلات معالجة تستلزم المطابقة بين الأهداف والموارد المتاحة وتحري مضامين طرائق الفعاليات البديلة والاختيار الواعي فيما بينها، وهو وضع خطة تنفيذية لمهمة محددة أو عمل ما سيحدث في المستقبل (شلتوت، 2008،ص07) والتخطيط هو التدبير الذي يرمي إلى مواجهة المستقبل بإجراءات منظمة سلفا لتحقيق أهداف محددة وبأنه أسلوب علمي للربط بين الأهداف والوسائل المستخدمة لتحقيقها (سعاد، 2009،ص353) واستنادا للتعريفين السابقين يمكن اعتبار التخطيط سلسة من الإجراءات والخطوات التي تساعد المعلم على تنظيم جهوده وجهود التلاميذ وتنظيم الوقت واستثماره استثمرا جيدا ومفيدا.

4-1-1-2-الأسس العلمية للتخطيط:

إن عملية التخطيط تبنى على أسس فنية وفيها يحدث تثبيت الواجبات الفردية

- وضع المحتوى الخاص بالمعارف والمعلومات الرياضية لمدة طويلة
- وضع الخطط يحتاج إلى مشاركة جميع الجهود من العلماء التربويين المتخصصين
- تحسين نوعية درس التربية البدنية في أي خطة جديدة
- تنمية الصفات البدنية بطريقة شاملة ومبهجة ومؤثرة.
- توفير المادة العلمية المرتبطة بالمادة والطرق
- تخطيط العمل التعليمي والتربوي في المدرسة بعناية (فرح، 1998،ص79)

4-1-1-3-أهمية التخطيط:

- التخطيط يشكل القاعدة والمنطلق الأساسي للمعلم في وظائفه التعليمية.
- يشكل التخطيط نقطة انطلاق في مسيرة منظمة تتسم بالكفاية والفعالية
- يعد الأداة التي تساعد على تجسير الهوة بين الواقع والمتوقع أي بين الحاضر والمستقبل
- إعادة تنظيم المحتوى تنظيما يتلاءم مع المعطيات التربوية
- تلبية حاجات الطالب وإيجاد مجالات من الربط بين هذه المجالات ومتطلبات المادة
- جعل عملية التعلم متعة للتلميذ (سعاد، 2009،ص354)

4-1-1-4-أهداف عملية التخطيط:

- استخدام أفضل للمعدات والآلات.
- عدد أكبر من الاتجاهات.
- تنظيم أكثر عناية ودقة للدروس.
- عروض تقديمية أوضح.
- تنوع أكبر وتقدم أفضل فيما يتعلق بالأنشطة.
- قدرة أكبر على تحليل احتياجات الطالب (العامري،2007، ص23-24)

4-1-1-5-مراحل التخطيط للتدريس:

4-1-1-5-1-خطة إعداد الدرس اليومي:

يعتمد نجاح المتعلم في التخطيط اليومي إلى حد كبير على إلمامه بالمادة وعلى معلوماته التي حصل عليها نتيجة اندماجه في عمليات التخطيط السابقة ولا شك في هذا التحول إذ أن الخطة الأسبوعية واليومية تنبع أصلا من الخطط الفصلية والسنوية.

والمقصود بالخطة اليومية هي ذلك المستوى من الخطط القصيرة المدى التي يضعها المدرس لتحسين أدائه لدرس واحد أو مجموعة من الدروس التي تكون فيما بينها وحدة دراسية وتختلف الخطة السنوية عن اليومية حيث أن الخطة اليومية أكثر تفصيلا وأشد إحكاما وقربا من الواقع (سعاد، 2009،ص359).

أول خطوة في هذا التخطيط هو صياغة الهدف او عدة أهداف، يكون نصب عينيه فقد يكون هذا الهدف أولى للغاية مثل إبقاء التلاميذ في حالة هدوء طوال عرض الدرس وقد يكون هدف كبير كتنمية قيم أخلاقية عالية (راشد،2005، ص62)

إن تخطيط الوحدات التدريسية بشيء من التفصيل يستحق الوقت الذي تستغرقه هذه العملية وذلك لأن هذا من شانه جعل عملية تخطيط الدروس أكثر سهولة وأقل إرهاقا، وتلعب هنا الخبرة دورا في التفكير الجيد والبعد المدى وتشكل الفارق في النجاح والفشل (العامري،2007،ص36).

4-1-1-5-2-خطوات إعداد الخطة اليومية (وحدة تعليمية):

الخطوات الواجب إعدادها وإتباعها لإعداد الخطة اليومية هي:

- تحديد الأهداف السلوكية المنشودة.
- تحديد التعلم القبلي للمتعلمين (تحديد السلوك القبلي الذي يرتبط بالهدف).
- تحديد محتوى التعلم (يرتبط بتحديد الأهداف).
- الأساليب والإجراءات (مجموعة أعمال يقوم بها المعلم).
- التقويم لمعرفة مدى تحقيق الأهداف السلوكية الخاصة التي رصدت من مواقف تعليمية.

- التغذية الراجعة (اكتساب مهارات أساسية عن طريق جمعها وإرسالها) (سعاد، 2009،ص361-363)

4-1-1-5-3-تعليمات أساسية لعملية تخطيط الدرس:

- تشخيص حاجات التلاميذ وهي عملية مستمرة ومتجددة.
- وضع أهداف عامة وخاصة واستيعاب مفهومها مما بعني وعيا كاملا بمصادر اشتقاق تلك الأهداف والشروط.
- تحديد الأنشطة التعليمية المصاحبة والمناسبة للتلاميذ (اللبفاني، 1995،ص170)

4-1-2-الأهداف الإجرائية:

تدخل الأهداف الإجرائية ضمن الإطار اليومي للممارسة التربوية بالنسبة للمدرس وهي تأتي في آخر الأهداف التربوية فهو التجسيد والترجمة لأهداف غبر ملموسة كالغايات والأهداف العامة من خلال صياغة هدف سلوكي للدرس أو جزء منه بطريقة واضحة وقابلة للملاحظة والقياس، إن الأهداف الإجرائية من مهمة المدرس يحاول تقسيم الهدف العام إلى أهداف إجرائية صغيرة تصف بوضوح السلوك المنتظر والممكن ملاحظتها عند المتعلم بصياغة عبارات دقيقة وعلمية وغير قابلة للتأويل ومرفقة بشروط ومعايير القياس حتى تتم عملية التقييم ثم التقويم.

4-1-2-1-صياغة الأهداف الإجرائية:

إذا كانت للوزارة (وزارة التربية) مهمة تعريف الغايات والمرامي التربوية والمبادئ العامة للتربية وللمتخصصين تعريف الأهداف العامة لكل مادة والمبادئ المنهجية لها فمرحلة وضع الهدف الإجرائي للمدرس وحده الذي يجب أن يترجم أهداف المناهج إلى أهداف إجرائية يكفيها إلى مستوى التلاميذ وظروف العمل وإدراكا ته الشخصية لعملية التعلم، فالمدرس هو الذي يستطيع أن يكف هذه الأهداف مع حقيقة فوج المتعلمين (محاضرات الأستاذ الناصر،2006)

4-1-2-2-تقنيات صياغة الأهداف:

لصياغة هدف إجرائي هناك عدة تقنيات أتبعت نذكر منها:

4-1-2-2-1-تقنية باتريس بلبل p.Pelpel:

وضع باتريس بلبل عناصر خمسة لصياغة هدف إجرائي على النحو التالي:

أ-كتابة الأهداف الإجرائية (التعليمية):

توجد طرق عدة لكتابة الأهداف التعليمية ولكن أكثرها قبولا الآن النموذج الذي يتضمن ثلاثة عناصر هي:

- **السلوك النهائي:** هو السلوك أو المهارة المبنية في الهدف مثل: يكتب، يرسل، يمرر.
- **الشروط أو الظروف:** وهي تشير أو تصف الظروف التي ستوجد عند أداء المعلم للمهمة.
- **المعيار أو المحك:** ويشير إلى مستوى الإتقان الذي سيستخدم لتقييم أداء المتعلم أو تحقيق للهدف.

وفي مايلي إيضاح للعناصر الثلاثة من خلال المثال التالي:

* **الهدف:** أن يمرر التلميذ الكرة إلى الأمام من الخط الخلفي إلى لاعب الخط الأمامي بنجاح وبشكل قانوني.

* **السلوك**: يمرر

* **الشرط**: التمرير من الخط الخلفي إلى الخط الأمامي .

* **المعيار**: التمرير بنجاح وبشكل قانوني .

ب –فعالية استخدام الأهداف الإجرائية (التعليمية):

– تحديد السلوكيات التي يتم تعليمها.

– تحديد استراتيجية تدريس هذه السلوكات.

– تحديد معايير تقييم أداء الدارسين بعد انتهاء الدارسين (سعاد، 2009،ص350-351).

ج–صفات صياغة الهدف الإجرائي:

– أن تكتسب الهدف بلغة سهلة بسيطة تعبر عن سلوك المتعلم وليس المعلم.

– أن يكون سلوك المتعلم ظاهرا حيث يمكن مشاهدته أو ملاحظته وقياسه حيث أنه عادة يبدأ بفعل مضارع مبني للمعلوم

– صياغة الهدف تكون حسب المتعلم (التلميذ، الطالب...الخ) وليس حسب المعلم أي أن يكون موجه لتنمية قدرات التلميذ أو المتعلم بحيث عند صياغة الهدف الإجرائي نبدأ بتوجيه الهدف نحو المتعلم كأن نصوغ (أن يكون المتعلم ...الخ).

– أن يكون الهدف محددا بدقة غير قابل للتأويل حيث أنه يعطي نفس المعنى ونفس التفسير أن ما أطلع عليه كل من المعلم والمتعلم والمسؤول.

4–1–2–2–2–تقنية دولا نشهر dellansheer :

إن التقنية التي استعملها دولا نشهر لا تختلف كثيرا عن التقنية التي سبقتها من حيث التقييم للعناصر المركبة لها وهي خمسة عناصر أوردها فيما يلي:

1–الذي يقوم بالسلوك. 4–شروط السلوك.

2–السلوك نفسه الذي ينج. 5–معايير القبول.

3–نتيجة السلوك (عطاء الله، 2009،ص26-28) .

4–1–2–2–3–تقنية ماجرmajer:

إن تقنية ماجر تعتمد على ثلاث شروط أساسية لصياغة الهدف الإجرائي نلخصها فيما يلي:

أ–السلوك المراد انجازه: بمعنى تحديد السلوك والمهارة بشكل دقيق حتى لا يقبل التأويل.

ب–الشروط التي ينجز فيها السلوك: بمعنى انه يجب على المعلم تحديد الشروط والظروف التي يتم فيها الانجاز.

ج–معايير الانجاز ومستوى الاتفاق: بمعنى انه يجب وضع درجة النجاح او المحك الذي نستطيع من خلاله قبول النتيجة حيث انه يصاغ على شكل فعل لا يقبل التأويل.

المحتوى يمكن أن يكون معرفيا يعبر عنه من الوقائع العلمية او المفاهيم أو المبادئ أو القوانين أو مهاريا يعبر عنه بالمهارات الحركية.

د–شروط وظروف الأداء: والتي يتضمن من خلالها السلوك والملاحظة لأداء المتعلم وتظم شروط استخدام الأجهزة والأدوات والوسائل التي يستخدمها المتعلم في تحقيق الهدف.

و–معايير القبول: والتي تحدد مستوى الأداء المقبول، من خلال تحقيق الهدف عند المتعلم ويظهر هذا في ثلاث صور أساسية منها:

معايير تتعلق بتغيرات زمنية: تحديد الوقت اللازم لتحقيق الهدف.

معايير تتعلق بالمسافة: تحديد المسافة اللازمة لتحقيق الهدف.

معايير تتعلق بحد نسبة القبول: وهذه المعايير تحدد لنا نسبة قبول كحد أقصى أو أدنى (عطاء الله،2009، ص30-31)

4–1–3–إدارة الفصل والعلاقات الإنسانية:

4–1–3–1–مفهوم العلاقات الإنسانية:

يقصد بالعلاقات الإنسانية عملية تنشيط واقع الأفراد في موقف معين مع تحقيق توازن بين رضاهم النفسي وتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة ويشير ديفز إلى أن مفهوم العلاقات الإنسانية بأنه يقوم على التفاعلات بين الأفراد حيث يجتمعون في تشكيلات لتحقيق أهداف معينة وهو أيضا تكامل الأفراد في موقف معين يدفعهم إلى العمل معا بشكل منتج ومتعاون بحيث تحقق المصالح بين أهداف الفرد *أسرة المدرسة* وبين مصلحة المؤسسة التعليمية. أما عن كل من Stahl ut-Hawkes إن العلاقات الإنسانية ليست فقط مفاهيم لكن بالإضافة إلى ذلك هناك ممارسات جادة في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية من خلالها (إبراهيم،2002، ص22)

4–1–3–2–معنى العلاقات الإنسانية:

لقد تباين العلماء والمفكرون في تعريف العلاقات الإنسانية التي تسود بين الأفراد والمجموعات، ويرجع ذلك إلى التباين في الميادين التي تهتم بها كل باحث واختلاف الوسط الذي يمارسه في دراسته، أما في المجال الاجتماعي فتعتبر العلاقات الإنسانية علاقات اجتماعية متكاملة تتجلى في صلة الناس ببعضهم البعض وتفاعلهم مع بعضهم البعض في أعمالهم المتبادلة وجهودهم في البيئة التي يعيشون فيها.

والعلاقات الإنسانية تعبر عن جميع أفعال الأفراد في حياتهم اليومية وما يقومون به اتجاه الأفراد الآخرين من خلال أعمالهم المتبادلة في الوسط الذين يعيشون فيه كما أنها تعبر عن جملة الأفعال والأقوال التي تصدر من الفرد اتجاه الآخرين أثناء التعامل معهم في أي مكان أو زمان داخل المجتمع (مذكرة تخرج ساسي خالد،2006)

كما تتميز العلاقات الإنسانية، كونها وسيلة تفاعل بين أفراد المجتمع من اجل تعلم المهارات والقيم والعادات والمبادئ التي تتماشى وتطورات المجتمع، وفي هذا المجال وجود أفعال سواء كانت استجابات سلوكية أو مشاعرية انفعالية معينة يسببها التفاعل خلال العملية بين أعضاء الجماعات.

حسبما ورد في التعريف نجد أن مفهوم العلاقات الإنسانية والطبيعية التفاعلية تحدد التفاعل الشخصي المتبادل بين أفراد الجماعة المنظمة من اجل تحقيق أهداف محددة، كذلك مفهوم العلاقات الإنسانية يشمل جوانب الأخوة والمحبة والتعاون المتبادل بين أعضاء المجتمع ومن هذا فإن العلاقات الإنسانية تربط الإنسان بأخيه الإنسان حيث يبادله التعاون والتفاهم بعيدا عن القيود وفي الأخير يمكن اعتبار العلاقات الإنسانية على أنها أداة ووسيلة يستعملها الإنسان في معاملاته اليومية مع أخيه الإنسان في جميع ميادين الحياة.

4-1-3-3-العلاقات الإنسانية في المدرسة:

من أهم العوامل التي يساعد على لرفع الروح المعنوية أن يحس القائم بالعمل أنه يتقدم في قدراته ومهاراته وأن عمله يتحسن بالمراد، وأنه يجد المساعدة الكافية من المسؤولين لينمو في وظيفته وأنه يلقي تقديرهم على جهوده، وقد أثبتت البحوث السيكولوجيين أن سعادة في العمل ومن العوامل الأساسية الهامة لتحقيق هده الأهداف إيجاد علاقات طيبة بين الأفراد والمجتمع المدرسي بكافة قطاعاته وكذلك بين المدرسة والمجتمع الخارجي.

ومما هو جديد بالذكر أن العلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية عظيمته الأهمية في توجيه العملية التربوية وفي سير العمل بالمدرسة.

والعلاقات الإنسانية هو سلوك الإداري يقوم على تقدير كل فرد وتقدير مواهبه وإمكانياته وخدماته، واعتباره قيمة عليا في حد ذاته، والدي يقوم على الاحترام المتبادل بين صاحب العمل أو القائم عليه وبين العاملين، ثم بين العاملين بعضهم مع بعض وبين المشتغلين في مؤسسة من المؤسسات والمتصلين بهده المؤسسة والدي يقوم على لدراسة الموضوعية العملية الجماعية كالمشكلات الإدارية، على مدى من المصلحة العامة والدي يقوم على شعور ويجب أن عميق بإنماء الفرد إلى الجماعة التي يعمل فيها وفي هدا المجال يرى البعض أن العلاقات الإنسانية هي تنظيم علاقة الفرد بمجتمعه الضيق أو الواسع بحيث يمارس نشاطه فيه المحافظة على مقومات السعادة والإشباع والتوافق

أ-علاقة المدرس بالتلميذ:

إن شخصية المدرس لها أثر كبير على شخصية التلميذ حيث تكوينه النفسي وكدا الاجتماعي كما يلعب الجو الاجتماعي المدرسي دورا كبيرا في حياة التلميذ بجوه التعليمي وبحفاظ عليه ويأخذ بما أكتسبه منه وقد يثور ضد كل ما تعلمه من هدا المجتمع التعليمي نتيجة لحادث حالة من مدرس أو مدرسين أثناء حياته التعليمية.

إن طاقم المجتمع التعليمي له دور كبير في غرس وتثبيت الأخلاق الكريمة والصفات الحميدة في نفوس المتعلمين وتوجيههم التوجيه السليم أن كانت تسود في هدا المجتمع العلاقات الإنسانية الصحيحة بين المدرس والتلميذ والمتمثلة في الصفات الإنسانية من عطف وحساسية اجتماعية ومساهمة في حل المشكلات العالقة لدى التلاميذ، وأيضا إن كانت هده العلاقة تسودها الكفاءة والنزاهة والقيادة الحكيمة، والعدالة المنسجمة وعدم التحيز وكدا

احترام القوانين والمحافظة على النظام العام في المؤسسة التعليمية فحتما أن المتعلم سيتمثل لما يعطى له طرف معلميه بدون شك.

إن العلاقة القوية بين المدرس والتلاميذ تساهم كثيرا في عملية التعليم ويوضح سايد أن التدريس الجيد يعتمد على مدى قوة العلاقة جيدة بين المدرس والتلميذ فالتدريس الجيد يجب ألا ينفصل عن العلاقات الشخصية المتداخلة والجيدة (عبد المجيد،1993،ص193)

ويقول بشير طوبي إن احترام المتعلم من أهم الشروط المتعلم وقد كنت الأساليب التقليدية في التدريس تعتمد أساسا على المدرس، حيث كان المدرس هو محور العملية التربوية إما دور تلميذ فيكون سلبيا على أساس المدرس، حيث يتم تخزين المعلوم فاستعداد للامتحان (غياث،1993، ص144) وكان التربويون قديما ينظرون إلى التلميذ كوعاء يجب أن يملأ ولا يعطون أي اعتبارا إيجابي لقدراته أو ميوله.

أو المبدأ مشاركته في عملية التعلم وقد كان المدرس يهتم بمادته أكثر من اهتمامه بتلميذ، لقد تطورت العلاقة بين المدرس والتلميذ وتم دلك تطور أساليب التدريس في العصر الحديث تغير الاتجاه الذي يركز على دور المدرس في العملية إلى الاتجاه الذي يركز على التلميذ " تحصر دور المدرس في التوجيه والإرشاد والتنسيق وعلى المدرس أن يتمتع بعض الإجراءات لضبط النظام بين صفوف التلاميذ:

– يجب أن يتعلم المدرس أسماء تلاميذه بأسرع ما يمكن وأن يتعلم لفظها الصحيح، ولذلك فقد يحسن ذلك قبل بداية الدرس أي في غرفة الملابس وبعدها يواجه التلاميذ، إن معرفتهم وحفظ أسمائهم يساعدان المدرس على بناء علاقات طيبة مع تلامذته يصفهم أفراد ويخلقان جوا اجتماعيا طيبا.

– يجب أن يبدأ المدرس التعلم حيث يكون التلاميذ مستعدين وراغبين في الاتجاه. عليه أن ينتظر بعض الوقت حتى يجلسوا في أماكنهم، ولعله يجد من المناسب أن يقوم بملاحظة مرحة بالنسبة لأولئك الدين لم يستقروا بعد .

–على المدرس أن يعرف ما يريد فعله وكيفية فعله على الوجه الأنسب ومن ثم ينطلق إلى تعليم بثقة وحماس

– على المدرس أن يغير الفعاليات قبل أن يقل انتباه التلاميذ وعليه أن يبقى التلاميذ مشغولين والعمل واللعب دائرا.

– على المدرس أن يجعل أسلوب الثواب خير من العقاب ولذلك فالمدح والثناء خير من التجريح والعقاب وحرية التعبير من الكتب والجوائز خير من العقوبات ويصور عامة فإن الأمور الإيجابية خير من الأمور السلبية.

– على المدرس أن يكون متسامحا وصبورا. وقد يكون من الخطأ أن يسارع المدرس إلى زيادة الاهتمام بخطأ بسيط، معلوم أن دلك لا يتنافى مع حرص المعلم على النظام والانضباط

– يجب أن يتجنب المدرس مجابهة التلاميذ أمام الصف كما يجب أن يتجنب ما يفعله بعض المدرسين حين يقولون " سأوقف الدرس حتى تخبرني عن فعل هذا أو ذلك من الأمور أن الغضب يجر المجابهة.

– يجب ألا يسمح للتلميذ أن يصبح بطلا لأنه وقف وجابه المدرس ولعل خير نصيحة تسدى في هذا الصدد هو أن الأمور الخاصة تعالج بطرق خاصة.

– يجب أن يقوم المدرس بالمهام الروتينية بطريقة تمنع الفوضى ومثال دلك جمع الدفاتر والوظائف بطريقة لا تسبب الفوضى.

– يجب أن يستعمل المدرس الوسائل المعينة بطريقة كفأ وفي الأوقات المناسبة.

– يجب أن يكون المدرس مستعدا دوما لمساعدة التلميذ كما يجب أن يكون صبورا في شرحه عطوفا في مساعدته بحيث يشعر التلميذ بأنه دو أهمية وأنه مرغوب فيه) غياث،1993، ص76)

ب–علاقة المدرس بالمفتش:

لقد تطور مفهوم التفتيش أو التوجيه الفني تطورا كبيرا في السنوات الأخيرة. بل تسمية الحالية بالتوجيه بدلا من التفتيش لدليل واضح يعكس هدا التطور الكبير في المفهوم. فقديما كان التفتيش بالمدارس ليوم على أساس استخدام السلطة وتصيد الأخطاء وتوجيه النقد وانعدام التوجيه والإرشاد من جانب المفتش ومن هدا كان ينظر إليهم من طرف المدرسين نظرة ملؤها الخوف والرهبة وهكذا أصبحت العلاقة بين المدرس والمفتش علاقة معتلة تقوم على أساس صحي سليم من العلاقات الإنسانية الصحيحة:

ويقوم المفهوم الحديث للتفتيش على أساس أنه مفهوم حي ديناميكي متطور ومن مميزاته:

– أنه يستهدف التوجيه والإرشاد ولا يصير الأخطاء، فالمفتش أو الموجه الفني في ظل هدا المفهوم المتطور يشيقي أن يقوم بدور الموجه أو الناصح.

– والمرشد الذي يستهدف مساعدة المدرس على تطوير نفسه وتطوير مستوى أدائه وبالتالي الارتفاع بمستوى العملية التربوية على أساس ديمقراطي لا على أساس أرستوقراطي أو بيروقراطي وينفي أن يحل النصح والإرشاد والتوجيه بدلا من التعليمات والأوامر.

– يرتكز على أساس المدرسين على النمو المهني وتحسين مستوى أدائهم وتدرسيهم.

– يتميز بالطابع التجريبي والأسلوب العلمي هدا يعني أن تكون الممارسات التربوية الجارية موضح تساؤل مستمر وأن توضع موضع الاختبار والتقويم والبحث والتحليل العلمي الدقيق، وله دور هام في استشارة التساؤل جدوى وفعالية الممارسات التربوية الجارية وتوجيه البحث والدراسة والتحليل للكشف عن المبادئ (مرسي،1995،ص247)

ويقوم على أساس أن يستمر المفتش سلطته ومكانته من قوة أفكار ومهارته الفنية ومعلوماته المتجددة باستمرار وخيراته التأمينية المتطورة ومدى تأثير كل دلك على مدرسيه في ظل المفهوم القديم الذي يتطلب من المفتش أن يكون هو نفسه ناميا في ميدانه حتى يستطيع أن يساعد الآخرين على النمو.

ومع تزايد الجانب العلمي والمهني في التطورات الحديثة باستمرار في ميدان عمله وأن يطور من أسلوب عمله وطرائق أداءه الجديدة للممارسات التربوية وهكذا يساعد التفتيش على تعديلها وتغييرها أو تطويرها بصورة مستمرة على أساس علمي تجريبي.

يقوم التوجيه الحديث على أساس المشاركة والتعاون بين المدرس والمفتش وهدا يتطلب أن تقوم العلاقة بينهما على أساس ديمقراطي سليم وأن تكون الصلة بينهما على أساس قوة من العلاقات الإنسانية الصحيحة . يعتبر برنامجنا متكاملا مخططا لتحسين العملية التربوية فالمفتش يستخدم أساليب متنوعة مثل الزيارات والاجتماعات، والمنافسات وتبادل المعلومات والخبرات وما شابه ذلك، والمفتش في ممارسته أو استخدامه لهذه الأساليب لا يركز اهتمامه على المدرس كفرد فحسب وإنما على التلاميذ أيضا فيعتبر على مستوى تحصيلهم وتقديمهم ويطلع على أعمالهم التحريرية لفتح منافسة شريفة بينهم، ويمتد اهتمامه أيضا ليشمل المدى الواسع للعملية التربوية برمتها، فهو يضع نصب عينيه دائما الأهداف التربوية الكبيرة وارتباطها بواقع العملية التربوية في المدرسة ويمتد نشاطه ليشمل الوسائل والطرائق التي تتبعها المدرسة في أنشطتها التعليمية، ومدى ملاحية الأنشطة المدرسية والتجهيزات والأدوات ومدى مناسبة كل ذلك للأغراض التربوية (مرسي، 1995،ص248-249).

إن المفهوم الحديث للتفتيش يقوم على أساس أن تقوم المدرسين هدفا في ذاته إنما هو وسيلة لتحسين مستوى أدائه والارتفاع بمستوى ولذلك ينبغي أن يكون هذا التقويم هادفا وموضوعا وبناء بعيدا عن التحيزات الشخصية أو اعتبارات المجاملة والمحسوبية ويمكن أن يقال بأن كتابة التقارير عن المدرس ليست أيضا هدفا وموضوعيا وبناء في ذاته، وإنما إذا كان بدلا من الاتقاء عليها كوسيلة أن تكون أيضا صادقة وموضوعية وبناءة تستهدف إعطاء صورة صادقة عن جوانب القوة والقصور وينبعي أن تتضمن الاقتراحات الإيجابية جوانب القصور وربما كان من الأفضل أن يكون التقرير نفسه موضع مناقشة بين المفتش والمدرس نفسه مع إشراك المدرس الأول ومدير المدرسة في هده المناقشة يدرك مفتش التربية البدنية والرياضية مختلف الظروف التي تحيط بالمدرس لأول مرة فهو حتما مر بهذه التجربة بحلوها ومرها وهو مدرس، لذلك لتجعل الخوف من المفتش هو الشعور الرئيسي المسيطر عليك دلك لأنه جاء ليقوم على توجيهك وإرشادك ونصحك وتزيدك بالخبرات التربوية والفنية التي تجعل منك مدرسا متمكنا في عمله قادرا على القيام به بكفاءة واقتدار.

جـ-علاقة الإدارة بالمدرس:

الإدارة في المصطلح الحديث عبارة عن العملية أو المجموعة المعطيات التي يتم بمقتضاها التهيئة البشرية والمادية وتوجيهها توجيها كافيا لتحقيق الأهداف الجهاز الذي توجد فيه في هذه العملية لا تكون السلطة احتكارا لفرد أو مجموعة من الأفراد، إنما توزع مع ما يوازيها من المسؤوليات على مجموعة الأفراد في الجهاز بطريق الشورى الفرد إلى دلك الفرد أو مجموعة من الأفراد في النهاية أي تكتيف الجهود لتحقيق الأهداف عن بصيرة ووعي.

وللعملية الإدارية سواء كانت لمرفق عام أو مؤسسة خاصة أو التعليم وظائف محددة أهمها ما يأتي:

– التخطيط أو محاولة التحكم في المستقبل وتوجيهها نحو الأهداف المرجوة ودلك باتخاد قرارات تقوم على أساس تقارير دقيقة النتائج المحتملة للقيام بأعمال معينة.

– توفير المصادر المادية والبشرية وتوزيعها على الجهات المختلفة وتحديد السلطات والمسؤولية وفق الخطة المرسومة .

– الحفز والتعبئة واستشارة سلوك الأفراد على النحو الذي يؤدي بهم إلى الوصول إلى النتائج المرجوة .

– التنسيق أو الملائمة بين العناصر والجماعات والعمليات المختلفة بحيث تكون جميعها وحدة متكاملة مع العمل أو النشاط الهادف.

– التقويم أو الفحص المستمر للنتائج المترتبة على الطرق والأساليب والوسائل التي يتم بها تنفيذ الوظائف الأربعة السابقة بغية تحسين العملية الإدارية.

4–1–3–4–التقويم في الرياضة:

التقويم في اللغة هو تقدير قيمة الشيء ويقصد به تحديد القيمة والقدر (فرحات،2003، ص68) ويقول آخر بأنه " عملية تقدير شامل لكل قوى وطاقات الفرد" (علاوي،1986، ص32) أما آخر فيقول " التقويم الرياضي هو عملية الهدف منها تقدير قيمة الشيء و ذلك باستخدام وسائل القياس المناسب لجمع البيانات وإصدار الأحكام"(فرحات،2003، ص71) وحسب رأي عباس محمد عباس فإن التقويم يعني أسلوبا وصفيا لظاهرة أو منهج أو برنامج وغيرها لبيان نقاط القوة والضعف ومدى التطور والتقدم والتنبؤ بالأمور المستقبلية (المندلاوي،1989، ص23)

ونستنتج مما سبق بأن التقويم هو الحكم على الأشياء أو الأفراد لإظهار المحاسن والعيوب ويمتد أيضا إلى مفهوم التعديل والتحسين والتطوير .

4–1–3–4–1–أنواع التقويم:

هناك عدة أنواع للتقويم حيث نجد:

أ–التقويم الذاتي:

وهو الذي يعتمد على الذات واتخاذ القرارات ولإصدار الأحكام حيث يستند على المعايير الذاتية، وهي قرارات سريعة تعبر عن آراء واتجاهات لا شعورية، ويسمى هذا التقويم بالتقويم المتمركز حول الذات.

ب–التقويم الموضوعي:

يعد هذا النوع من التقويم الأكثر استخداما من التقويم الذاتي لأنه يعتمد على مقاييس الموضوعية الدقيقة للحصول على المعلومات والبيانات كمقياس الطول والوزن والحد الأقصى للأوكسجين والسعة الحيوية...الخ، واتخاذ القرارات والأحكام حول الموضوع يكون بشكل موضوعي، علمي متقن (حمو، 2007،ص29-30)

ج–التقويم التكويني:

هو إمداد القائمين به بمعلومات التغذية الراجعة وبعمل دائما في ظل مبدأ ملائمة النظم والبرامج لحاجات الناس بدل العكس، وعلى توفير البيانات التي تفيد في جعل العمليات المختلفة أكثر كفاءة ويعمل على توفير الوسائل والطرق اللازمة لتحسين العمليات أكثر من اهتمامه بإصدار الأحكام التقويمية على النتائج (اسماعيل،1994،ص83) .

د–التقويم التشخيصي:

وهو الفحص الدقيق المتعلق بمحاولة فهم شيء أو تفسيره واتخاذ قرارات أو التوصل إلى رأي يستند عليه هذا الفحص (عثمان،1972،ص229)

و–التقويم التحصيلي:

ويأتي هذا النوع بعد فترة التكوين ليحكم على المظهر العام الذي وصل إليه المتكون خلال هذه الفترة ويعتمد على نتائجها لاتخاذ القرار في شأنه وإعطاء الشهادات والدرجات العامة والنهائية، كما وضح ذلك "برلام" في قوله إنه يحكم على مجموعة أعمال نهائية (M.Berlam,1987،P147).

4-1-3-4-2-أهداف التقويم:

-يمكن حصر أهداف التقويم فيما يلي:

- يعتبر التقويم أساسا لوضع التخطيط السليم للمستقبل.
- يعتبر مؤشر لكافة طرق التدريب ومدى مناسبتها لتحقيق الأهداف الموجودة.
- يعتبر مؤشر لتحديد ملائمة وحدات التدريب مع إمكانيات اللاعبين.
- يعتبر مرشد للمدرب لتعديل وتطوير الخطة التدريبية وفقا للمواقع التنفيذية.
- يساعد على التعرف على نقاط الضعف والصعوبات التي تواجه العملية التدريبية .
- يعمل على تهيئة وإيجاد الطريقة السليمة لتعلم المهارات الحركية والتقدم والرقي بالأنشطة الرياضية (ابراهيم، 1995،ص137).

4-1-3-4-3-أدوات التقويم:

يشمل عدد من العناصر وهي كالآتي:

* الاختبارات. * المقابلة الشخصية. * الامتحانات الشفهية.

* المقاييس. * الملاحظة الشخصية. * تحليل الوثائق.

* الاستفتاءات. * التقارير (المندلاوي،1989، ص78)

4-1-3-4-4-أسس التقويم:

إن للعملية التقويمية أسسا لابد من توفرها لكي يكون التقويم ناجحا ومحققا للغرض المراد الوصول إليه ويمكن أن نلخص هذه الأسس فما يلي:

- أن يكون هناك ارتباط وثيق بين التقويم والأهداف.
- أن يكون التقويم شاملا فلا يقتصر على تحصيل المعلومات بل يجب أن يشمل الميول والمهارات والاتجاهات والأساليب والأفكار.
- أن يراعي في التقويم الفروق الفردية للتلاميذ.
- أن يكون التعليم مستمرا جنبا إلى جنب مع عجلة التعليم.
- أن يكون التقويم اقتصاديا من حيث الجهد والوقت (المندلاوي، 1989،ص29).

4-1-3-4-5-منهجية التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات:

إن التقويم وسيلة في خدمة الأستاذ والتلميذ على حد سواء وهو يوفر للأول المعلومات اللازمة ويكشف عنها ليطلع على مدى تحقيق الأهداف المسطرة، والتقويم يسمح بالتكفل الحقيقي بالفروق الفردية الموجودة ضمن الفوج التربوي (التلاميذ) خلال سيرورة التعليم، ومن هنا فالمقاربة المبنية على بيداغوجية الفر قات تجعل كل تلميذ مسؤولا وقائما على تعلمه الحركي، ففي إطار النشاطات البدنية والرياضية نجد أن المقاربة بالكفاءات تدعوا إلى اعتماد موقفين.

إن تحديد الأهداف الإجرائية يستدعي التركيز على التلاميذ باعتباره محور ومركز العملية التربوية.

التقويم ذو مصداقية يتطلب من المعلم ملاحظة تصرفات التلاميذ والحكم عليها كقيمة موضوعة دلالتها المؤشرات والمعايير (منهاج السنة أولى ثانوي،2005، ص15)

4-1-3-4-6-نهج التقويم في الكفاءة وأهدافها التعليمية:

أ-الكفاءة وأهدافها التعليمية:

ويتمثل ذلك في إخضاع المؤشرات والمعايير للملاحظة والتقويم.

ب-تقويم أولي (تشخيصي):

- يبين ملامح من خلال تعليمات خاصة بالهيئة البدنية في الحالة الطبيعية وكذا إمكاناته الاجتماعية ضمن الفوج.
- يحدد فهرسا من النقائص مقارنة مع الكفاءة والأهداف التعليمية.

ج–تقويم مرافق لسيرورة التعلم (التكويني):

– يزود التلاميذ بمعالم ومؤشرات انطلاقا من الممارسة وبالتقويم يحدد مكانته من الهدف ومن زملائه.

– يسمح للمعلم بالوقوف على مدى نجاعة منهجه للمواصلة أو إعادة النظر.

د–تقويم في نهاية سيرورة التعلم (التحصيلي):

– تقويم نهائي يسمح بقياس التطور على جداول معدة لذلك.

– تقويم لحصر الفارق المجود بين الأهداف المعلن عنها وبين ما تحقق.

4–1–3–4–7–أبعاد تقويم التلميذ في التربية البدنية والرياضية:

يعتبر التلميذ أهم نواتج العملية التعلمية في مجال التربية البدنية والرياضية المدرسية لذى نجد المدرسة نفسها مطالبة أمام هذه المسؤولية بضرورة القيام بتقويم التلميذ للتعرف على ما الذي تعلمه وكيف تعلمه وأيضا التعرف على المشكلات التي قد تواجهه ومحاولة التغلب عليها، ولنجاح عملية التقويم يجب أن توضح أغراض التربية البدنية والرياضية وفقا لأربعة أبعاد رئيسية:

أ–البعد الأول: البعد البدني.

ب–البعد الثاني: البعد المهاري.

ج–البعد الثالث: البعد المعرفي.

د–البعد الرابع: البعد الانفعالي والاجتماعي (رضوان،1986، ص22)

خلاصـــــــــة الباب الأول:

تضمن هذا الباب أربعة فصول تكلمنا في الفصل الأول على التكوين في التربية البدنية والرياضية، مفهومه خصائصه، مبادئه مجالاته. بينما الفصل الثاني اتجهنا فيه إلى نظام **ل م د** وهذا من حيث تعريفه، ونشأته وكل ما يتعلق بهذا النظام أما الفصل الثالث تضمن الجودة الشاملة من حيث مفهوم الجودة والجودة الشاملة، ونشأة إدارة الجودة الشاملة أيضا تطرقنا في هذا الفصل إلى أهم رواد الجودة الشاملة أما الفصل الرابع فتطرقنا فيه إلى أهم معايير الجودة الشاملة.

مدخل الباب الثاني:

سعيا للوصول إلى النتائج يستحسن التخطيط السليم لسيرورة الدراسة الميدانية حتى يمكن الإجابة عن تساؤلات البحث وتحقيق أهدافه، لهذا عمد الطالبان الباحثان إلى وضع خطة تجلت معالمها على النحو التالي :الفصل الأول، هذا الجزء سيخصص لمنهجية البحث والإجراءات الميدانية نبرز من خلاله منهج البحث الذي سوف يستخدم وتوصيف العينة، شرح أدوات البحث المعتمدة وكذا صدق وثبات الاختبار وإيضاح أهم القواعد والاعتبارات التي ينبغي مراعاتها حين التنفيذ وسيتضمن أيضا الدراسة الأساسية، يحدد أثنائها كيفية تطبيق وتصحيح بيانات أدوات البحث بأساليب إحصائية دقيقة وأخيرا المعالجة الإحصائية ،ويعالج الفصل الثاني تحليل البيانات وتفسير النتائج ومناقشتها ،أيضا يتم فيه مقارنة نتائج البحث بالفرضيات، ثم يتبع بجملة من الاقتراحات والتوصيات وخاتمة المطاف هو تقديم خلاصة عامة.

تمهيد:

لقد أصبحت ظواهر التربية البدنية والرياضة قابلة للقياس ، معتمدا في ذلك على الطرق المختلفة والأساليب الإحصائية والتعليمية المتعددة إلى غيرها من الأساليب الأخرى وما اكسب التربية البدنية الصبغة العلمية هي تلك النتائج الموضوعية والدقيقة التي تصل إليها الدراسات ، وهنا تكمن أهمية الجانب التطبيقي في الدراسات الميدانية وذلك لتدعيمها الجانب النظري لكل دراسة بهدف الإجابة على التساؤلات المطروحة والوقوف على مدى التحقق من الفرضيات المصاغة ، وعليه سنتطرق في هذا الجانب إلى المنهج المختار مع تبيان إجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية المستعملة.

1-1-منهج البحث:

يعرفه " عمار بوحوش " ومحمود محمد " على أنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة (دينان، 1995،ص89) إن طبيعة المشكلة هي التي تفرض علينا استخدام المنهج الوصفي المسحي والتي من الممكن الحصول بواسطتها على نتائج ذات درجة عالية من الموضوعية.

فالمسح عبارة عن دراسة عامة لظاهرة موجودة في جماعة معينة وفي مكان معين وتحت ظروف طبيعية وليست صناعية كما الحال في التجريب (عمر، 1994،ص117)

وتمثل استخدامنا للمنهج الوصفي دراسة مسحية من خلال الاستبيان المقدم لطلبة معاهد التربية البدنية والرياضية.

1-2-مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من طلبة السنة الثالثة ل م د تخصص تربية بدنية ورياضية من معاهد التربية البدنية والرياضية (تيسمسيلت، الجلفة، الأغواط) والبالغ عددهم (672) طالب ذكور وإناث.

1-3-عينة البحث:

إن عينة البحث هي أساس عمل الباحث ويقول عبد العزيز فهمي هيكل " إن عينة البحث هي المعلومات عن عدد الوحدات التي تسحب من المجتمع الأصلي لموضوع الدراسة بحيث تكون ممثلة تمثيل لصفات هذا المجتمع (فهمي، 1994،ص75)

وتكونت العينة من (109) طالب سنة ثالثة ل م د تخصص تربية بدنية ورياضية قسمت عليهم الاستمارة الاستبيانية اختيروا بطريقة عشوائية. ويعود سبب اختيارنا لهم بالطريقة العشوائية لأن هذه الطريقة حسب أبوعلام(ابوعلام،2004،ص159) الأفضل من حيث تمثيل المجتمع و لأن استخدامها " يؤدي إلى احتمال اختيار أي فرد من أفراد المجتمع كعنصر من عناصر العينة على أن لا يؤثر اختيار فرد ما على اختيار أي فرد آخر، ناهيك على أن ما نحصل عليه من فروق بين خصائص العينة وخصائص المجتمع هي فروق وليدة الصدفة وليست راجعة إلى أي تحيز سواء كان مقصودا أو غير مقصود بمعنى آخر لا تعكس محاباة الباحث أو تحيزه(الخطيب،ص40) إضافة إلى كل ذلك تسمح بإمكانية التعميم على المجتمع فيما بعد.

ويمثل مجموع المختبرين نسبة (16.22%) من المجتمع الأصلي وهم طلبة السنة الثالثة ل م د تخصص تربية بدنية ورياضية في المعاهد التالية (تيسمسيلت، الجلفة، الأغواط). والجدول يوضح نسبة تمثيل عينة من المجتمع.

المعاهد	مجتمع الأصل	العينة	النسبة المئوية
تيسمسيلت	190	35	%.18.42
الجلفة	350	44	%12.57
الأغواط	132	30	%22.72
المجموع	672	109	%16.22

جدول رقم (1) يوضح نسبة تمثيل عينة البحث من المجتمع الأصل.2017/2016

1-4-مجالات البحث:

1-4-1-المجال البشري: اشتمل المجال البشري في هذا البحث على (672) طالب من معاهد التربية البدنية والرياضية المذكورة، وزع الاستبيان على 122طالب، أرجع منهم 109

1-4-2-المجال المكاني: لقد تم توزيع الاستبيان بمعاهد التربية البدنية والرياضية في جامعات تيسمسيلت، الجلفة، الأغواط.

1-4-3 المجال الزماني: أجريت الدراسة في الفترة الممتدة من 2017/01/10 إلى غاية 2017/05/10 حيث تم خلال هذه الفترة جمع كل ما من شئنه أن يثري البحث ويصل إلى حل المشكلة ثم قمنا بوضع استبيان تم عرضه على الأستاذ المشرف وبعض الأساتذة بغرض تحكيمه وبعد الملاحظات والتوجيهات تم توزيع الاستبيان على الطلبة في تاريخ 03-2017/04/11 واسترجاعه بتاريخ 19-2017/04/28.

1-5-الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية لها أهمية كبيرة في مساعدة الباحثان على صياغة الأسئلة ومن جعله يتأكد من أن الذي يفكر فيه لا أساس له في الواقع لذلك فإن على الباحثان أن يقوما بالدراسة الاستطلاعية حتى يطمئنا من سلامة محتوى الأسئلة وسلامة صياغتها (عطيفة، 1998)

قد تم تقديم 10 استمارات إلى طلبة سنة ثالثة ل م د تخصص تربية بدنية ورياضية وذلك يوم 2017/03/10 وكان الهدف الرئيسي من هذه العملية هو اختبار أدوات البحث الملائمة التي تسمح لنا بتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة.

1-6-ضبط المتغيرات:

- توزيع الاستبيان خلال نهاية الفصل الثاني من السنة الجامعية.
- تم عزل العينة الاستطلاعية من الدراسة الأساسية.
- توزيع الاستبيان على الجنسين دون تحديد السن.

1-7-أدوات البحث:

يقوم الباحثان باختيار وسيلة بحث أو أكثر تمكنه من جمع أكبر قدر من المعلومات الدقيقة حول الظاهرة المراد دراستها ويحدث وفي بعض الأحيان أن يتعذر عليها الحصول أداة جاهزة تسمح لنا بتحقيق الدراسة فيلجأ إلى تصميم أداة خاصة به.

1-7-1-الاستبيان:

ويعرفه غرافي تزم (GRAVITZM) على أنه وسيلة أساسية بين الباحث والمبحوث ,GRAVITZM) (1984,p73 ويتضمن الاستبيان على أسئلة مغلقة وهي أسئلة مقيدة بـــ: (دائما، أحيانا، نادرا، أبدا،) الغرض منها قص الحقائق مباشرة.

وهذا هو بالضبط ما انتهجناه في عملية تحديد أدوات البحث حيث قمنا بعد التشاور مع الأستاذ المشرف بتصميم الاستبيان الموجه إلى طلبة السنة الثالثة ل م د تخصص تربية بدنية ورياضية.

- ✓ وقد احتوت الاستمارة على خمسة محاور خصص المحور الأول للشخصية والمحور الثاني للتخطيط والإعداد الجيد للدرس أما المحور الثالث فخصص لصباغة الأهداف أما المحور الرابع فجعل للعلاقات الإنسانية وإدارة الفصل أما المحور الخامس فخصص للرقابة والتقويم وكل محور من هذه المحاور احتوى على أحدا عشر(11) سؤال وتكون سلم الإجابة عن أداة القياس على النحو التالي:

دائما	احيانا	نادرا	أبدا
4	3	2	1

الجدول رقم (2) يمثل مفاتيح الإجابة على أسئلة المحاور.

وبالتالي فان أداة القياس تتراوح بين 11 نقطة كحد أدني 44 كحد أقصي على كل محور من المحاور.

1-7-2-الإحصاء:

اعتمدنا على مجموعة من المعادلات الإحصائية المناسبة للدراسة.

1-7-3-المراجع والمصادر:

تم الاعتماد على عدة مراجع ومصادر وبعض المواقع في الانترنيت موثوق فيها وهذا بغرض إعطاء مصداقية للخلفية النظرية المستعملة في البحث.

1-8-1-ثبات الاختبار:

يعرفه مقدم عبد الحفيظ على أنه "مدى استقرار ظاهرة معينة في مناسبات مختلفة "ويعرفه كذلك "بأنه مدى دقة أو استقرار نتائجها فيها لو طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين (الحفيظ، 1994،ص109). وهو من أهم الركائز الأساسية لأي اختبار حيث يفترض إن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريبا إذا أعيد استخدامه مرة أخرى على نفس الأفراد في نفس الظروف (الهادي،1999،ص110)

قمنا بتوزيع الاستبيان على العينة (عينة الدراسة) وبعد أسبوع أعيد تقييم نفس الاستبيان على نفس العينة " وبعد ذلك عولجت الإجابات إحصائيا وتم الكشف عن معامل الارتباط لبيرسون كما هو موضح في الجدول رقم(3) وذلك عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (09) وجد أن قيم (ر) المحسوبة تســـــاوي (0.80-0.96) وهي أكبر من القيمة الجدولية (0.602) مما يعني أن اختبارات تتمتع بدرجة ثبات عالية.

1-8-2 صدق المحكمين والخبراء:

تم عرض الأداة في صورتها الأولية على أساتذة محكمين عددهم (04) أستاذ حسب الاختصاص.

حيث طلبنا منهم إبداء أراءهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات ومدى انتماء الفقرات إلى كل مجال من المجلات الاستبانة، وكذلك وضع صياغتها اللغوية ووفق ذلك تم ما يلي:

- ❖ حـذف بعض العبارات.

- ❖ تغـــيير بعض العبارات.
- ❖ اقــتراح بعض العبارات.

وذلك لتلائم مع خصوصيات الطلبة حتى نلقى تجاوب فعال يسمح لنا بالوصول إلى تحقيق أهداف الدراسة.

الجدول رقم (4) يبين أسماء المحكمين

أسماء المحكمين	الجامعة
د. بومعزة محمد الأمين	المركز الجامعي تيسمسيلت
د. ربــوح صالـــــح	المركز الجامعي تيسمسيلت
د. حمـــــزة صديــق	المركز الجامعي تيسمسيلت
د. بوسيف اسماعيـــل	المركز الجامعي تيسمسيلت

1-8-3-الصدق الذاتي:

صدق الاختبار نعني بصدق الاختبار "المدى الذي يؤدي الغرض الذي وضع من أجله (حسنين، 1995،ص183) ومن أجل صدق اختبار هذه الدراسة استعمل صدق المحكمين (الأساتذة)، والصدق الداخلي، وجرى التحقق من صدق الاستبيان الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية بلغ حجمها (10 أفراد) من مجتمع الدراسة.

وقد تم حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات كما هو موضح في الجدول رقم (3).

حيث تبين لنا من خلال الجدول أن أداة الدراسة ككل بمحاورها الخمسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق المنطقي وبالتالي فإنها مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

1-9-الدراسة الإحصائية:

الإحصاء هو مجموعة من الأساليب والمفاهيم التي تبحث في كيفية جمع وعرض وتحليل البيانات المتعلقة بظاهرة ثم طرق الاستفادة من هذه البيانات بمعنى أن الإحصاء هو مجموعة من المبادئ والطرق التي تساعد في جمع البيانات الإحصائية لظواهر متعددة ومتغيرة ومن ثم التعبير عن هذه المعلومات بأرقام ثم معالجة هذه الأرقام بالتحليل والتفسير والمقارنة وذلك بهدف الوصول إلى بعض الحقائق التي تفسر لنا طبيعة العلاقة بين هذه الظواهر (جلال، 2008،ص09)

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية وذلك على النحو التالي:

1-تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات لأداة الدراسة وأبعادها.

2-الجذر التربيعي لمعامل الثبات لحساب معامل الصدق المنطقي.

3-تم استخدام المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري.

4-تم استخدام اختبار ANOVA أحادي الاتجاه.

وهذا بالاعتماد على الحزمة الإحصائية الجيل **SPSS17.0**.

1-10-صعوبات البحث:

- نقص أو ندرة المصادر والمراجع التي تتناول موضوع الجودة الشاملة وسير **نظام ل م د**.
- صعوبة استرجاع بعض الاستمارات الاستبيانية من بعض الطلبة.
- تلقي بعض الطلبة صعوبة في فهم بعض عبارات الاستمارة الاستبيانية.

خلاصـــــــــة:

تقف مصداقية البحث العلمي عادة وفي الكثير من الأحيان على مدى ملائمة أداة البحث لمشكلة البحث وبعد التأكد من صدق وثبات الأداة بطرق إحصائية سعينا إلى مباشرة الإجراءات الميدانية المتمثلة في توزيع الاستبيان على العينة والتعبير عن إجابات الطلبة بقيم رقمية.

تمهـــيد:

نتعرض في هذا الفصل إلى تحليل النتائج التي كشفت عنها الدراسة وفقا لخطة بحث مناسبة لطبيعة الدراسة، وقد قمنا بعرض هذه النتائج في جداول، بالإضافة إلى التمثيل البياني لها، وهذا لغرض نفي أو إثبات الفرضيات والإجابة على أسئلة مشكلة الدراسة.

2-1-للتأكد من فرضية البحث الأولى: والتي تشير إلى اختلاف التكوين بين معاهد التربية البدنية والرياضية وفق متطلبات معايير الجودة الشاملة في اختصاص التربية البدنية والرياضية. تم إدخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج ال إحصائي SPSS مع استخدام المعالجات الإحصائية التالية: احصاء تحليل التباين أحادي الاتجاه وهذا لمعرفة هل هناك فروق بين المعاهد المدروسة ثم بعد ذلك استخدمنا اختبارtukey للمقارنات بين مختلف المجموعات وذلك لتحديد قيم الفروق ودلالتها، فكانت النتائج على النحو التالي:

2-1-1-عرض ومناقشة نتائج محور الشخصية:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(f) المحسوبة	(f) الجدولية	الدلالة
بين المجموعات	171.212	2	85.606	13.815	3.11	دال
داخل المجموعات	656.825	106	6.196			
المجموع الكلي	828.037	108	91.802			

جدول رقم (5): يوضح تحليل التباين أحادي الاتجاه في محور الشخصية

نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(5) ان (ف) المحسوبة أكبر من(ف) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2-106) حيث بلغت قيمتها(13.81) بينما بلغت الجدولية (3.11) بما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات وداخلها في معيار الشخصية لطلبة السنة الثالثة ل م د تخصص تربية بدنية ورياضية بالنسبة لمعاهد، تيسمسيلت، الجلفة، الأغواط ولتحديد قيم الفروق ودلالتها قمنا بحساب أقل فرق دال إحصائيا.

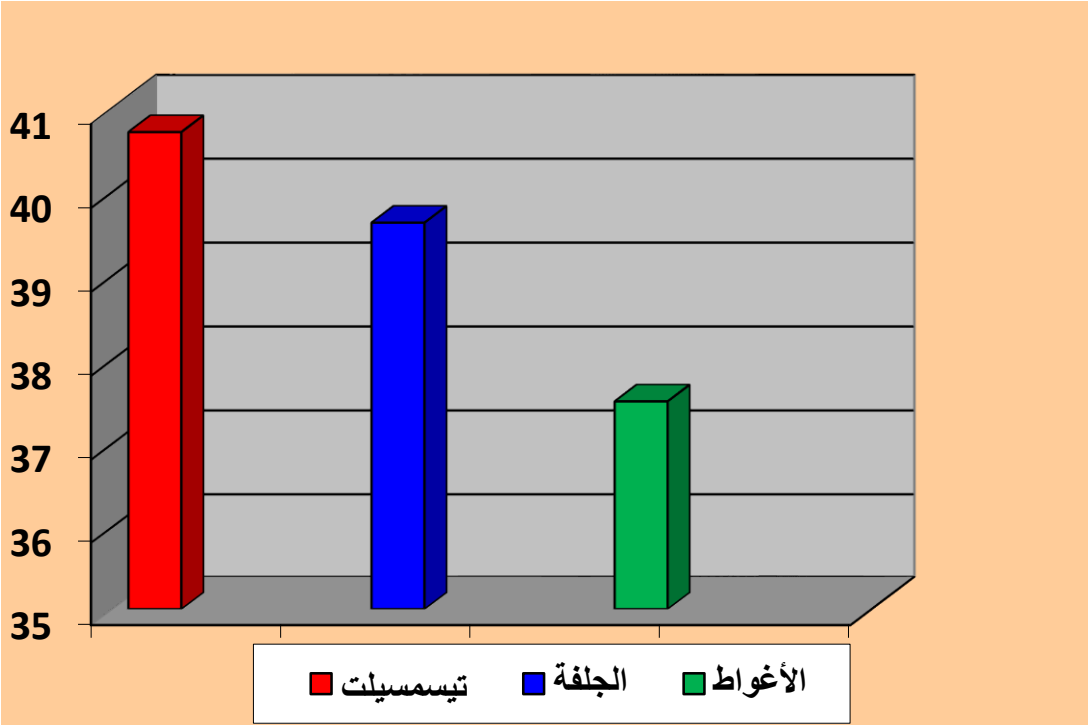
المعاهد	المقارنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فروق المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة
تيسمسيلت	الجلفة	40.71	2.49	1.07792	0.56380	0.140
	الأغواط			*3.21429	0.61935	00
الجلفة	تيسمسيلت	39.63	2.45	-1.07792-	0.56380	0.14
	الأغواط			2.13636*	0.58939	0.001
الأغواط	تيسمسيلت	37.50	2.52	3.214229-*	0.61935	00
	الجلفة			2.13636-*	0.58939	0.001

فرق المتوسط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05

جدول رقم (6): يمثل نتائج اختبارtukey للمقارنات بين مختلف المجموعات بالنسبة لمحور الشخصية لكل المعاهد.

التعليق: عندما قارنا بين:

- ✓ تيسمسيلت الجلفة لا يوجد فرق دال بين المتوسطات.
- ✓ تيسمسيلت الاغواط يوجد فرق دال بين المتوسطات عند مستوى الدلالة 0.05. لصالح تيسمسيلت
- ✓ الجلفة تيسمسيلت لا يوجد فرق دال احصائيا بين المتوسطات.
- ✓ الجلفة الأغواط يوجد فرق دال بين المتوسطات عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح الجلفة.
- ✓ الأغواط تيسمسيلت يوجد فرق دال بين المتوسطات عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح تيسمسيلت.
- ✓ الأغواط الجلفة يوجد فرق دال بين المتوسطات عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح الجلفة.



التمثيل البياني رقم(3) يبين المتوسط الحسابي للمعاهد في معيار الشخصية.

استنتاج:

من خلال النتائج المتحصل عليها والموضحة في الجدول رقم (6) والتمثيل البياني رقم (1) نلاحظ أن هناك فروق في قيم المتوسطات الحسابية بين طلبة السنة الثالثة (ل م د) تخصص تربية بدنية ورياضية لمعاهد تيسمسيلت، الجلفة، الأغواط بالنسبة لمعيار الشخصية وكانت هذه الفروق لصالح طلبة معهد تيسمسيلت حيث بلغ متوسطه الحسابي (40.71) وقد تفوق طلبة معهد تيسمسيلت على طلبة معهد الجلفة الذي بلغ متوسطه الحسابي (39.63) بينما تفوق طلبة معهد الجلفة على طلبة معهد الأغواط الذي بلغ متوسطه الحسابي (37.50).

2-1-2-عرض ومناقشة نتائج محور التخطيط والإعداد الجيد للدرس:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(f) المحسوبة	(f) الجدولية	الدلالة
بين المجموعات	76.959	2	38.480	4.140	3.11	دال
داخل المجموعات	985.298	106	9.295			
المجموع الكلي	1062.257	108	47.775			

جدول رقم (07): يوضح تحليل التباين أحادي الاتجاه لطلبة السنة الثالثة تربية بدنية ورياضية ل م د في محور التخطيط والإعداد الجيد للدرس.

التعليق:

نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(7) أن (ف) المحسوبة أكبر من(ف) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2-106) حيث بلغت قيمتها(4.14) بينما بلغت الجدولية (3.11) بما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات وداخلها في معيار التخطيط والإعداد الجيد للدرس لطلبة السنة الثالثة ل م د تخصص تربية بدنية ورياضية بالنسبة لمعاهد، تيسمسيلت، الجلفة، الأغواط ولتحديد قيم الفروق ودلالتها قمنا بحساب أقل فرق دال إحصائيا.

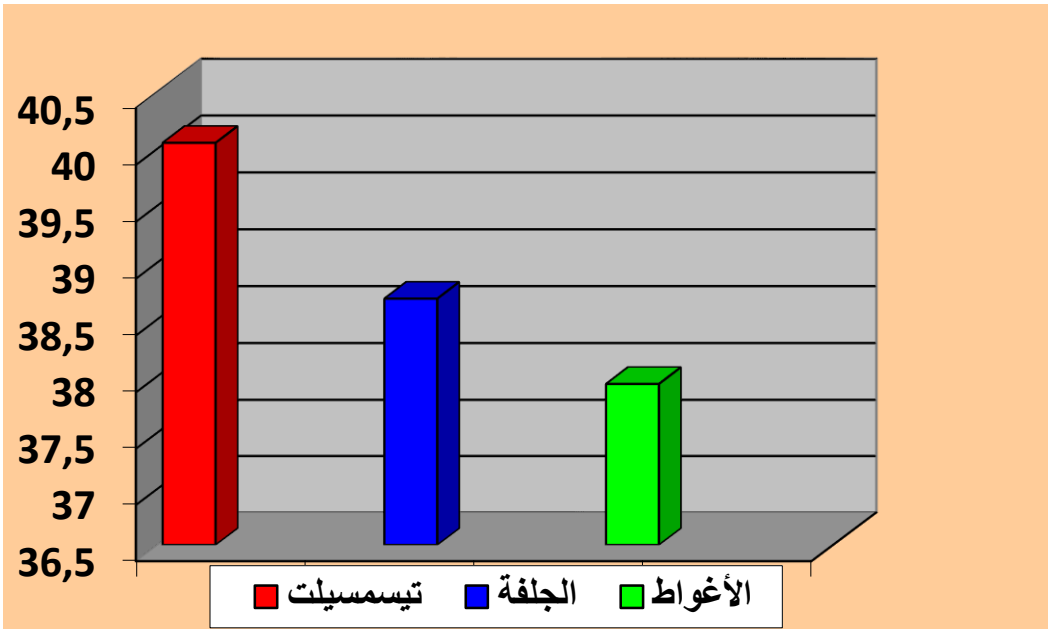
المعاهد	المقارنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فروق المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة
تيسمسيلت	الجلفة	40.05	2.94	1.37532	0.69053	1190.
	الأغواط			*2.12381	0.75857	0.017
الجلفة	تيسمسيلت	38.68	2.84	-1.37532	0.69053	1190.
	الأغواط			-0.74848	0.72187	5550.
الأغواط	تيسمسيلت	37.93	3.44	-*2.12381	0.75857	0.017
	الجلفة			-0.74848	0.72187	5550.

فرق المتوسط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05

جدول رقم (08): يمثل نتائج اختبار tukey للمقارنات بين مختلف المجموعات في محور التخطيط والإعداد الجيد للدرس لكل المعاهد.

التعليق: عندما قارن بين:

- ✓ تيسمسيلت الجلفة لا يوجد فرق دال بين المتوسطات.
- ✓ تيسمسيلت الاغواط يوجد فرق دال بين المتوسطات عند مستوى الدلالة 0.05.
- ✓ الجلفة تيسمسيلت لا يوجد فرق دال بين المتوسطات.
- ✓ الجلفة الأغواط لا يوجد فرق دال بين المتوسطات.
- ✓ الأغواط تيسمسيلت يوجد فرق دال بين المتوسطات عند مستوى الدلالة 0.05.
- ✓ الأغواط الجلفة لا يوجد فرق دال بين المتوسطات.



التمثيل البياني رقم(4) يبين المتوسط الحسابي للمعاهد في معيار التخطيط والاعداد الجيد للدرس.

استنتاج: من خلال النتائج المتحصل عليها والموضحة في الجدول رقم (8) والتمثيل البياني رقم (4) نلاحظ أن هناك فروق في قيم المتوسطات الحسابية بين طلبة السنة الثالثة (ل م د) تخصص تربية بدنية ورياضية لمعاهد تيسمسيلت، الجلفة، الأغواط بالنسبة لمعيار التخطيط والاعداد الجيد للدرس وكانت هذه الفروق لصالح طلبة معهد تيسمسيلت حيث بلغ متوسطه الحسابي(40.05) وقد تفوق طلبة معهد تيسمسيلت على طلبة معهد الجلفة الذي بلغ متوسطه الحسابي (38.68) بينما تفوق طلبة معهد الجلفة على طلبة معهد الأغواط الذي بلغ متوسطه الحسابي (37.93).

2-1-3-عرض ومناقشة نتائج محور صياغة الأهداف:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(f) المحسوبة	(f) الجدولية	الدلالة
بين المجموعات	95.626	2	47.813	5.487	3.11	دال
داخل المجموعات	923.621	106	8.713			
المجموع الكلي	1019.248	108	56.526			

جدول رقم (9): يوضح تحليل التباين أحادي الاتجاه لطلبة السنة الثالثة تربية بدنية ورياضية ل م د في محور صياغة الأهداف

التعليق:

نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(9) ان (ف) المحسوبة أكبر من(ف) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2-106) حيث بلغت قيمتها(5.487) بينما بلغت الجدولية (3.11) بما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات وداخلها في معيار صياغة الأهداف لطلبة السنة الثالثة ل م د تخصص تربية بدنية ورياضية بالنسبة لمعاهد، تيسمسيلت، الجلفة، الأغواط ولتحديد قيم الفروق ودلالتها قمنا بحساب أقل فرق دال إحصائيا.

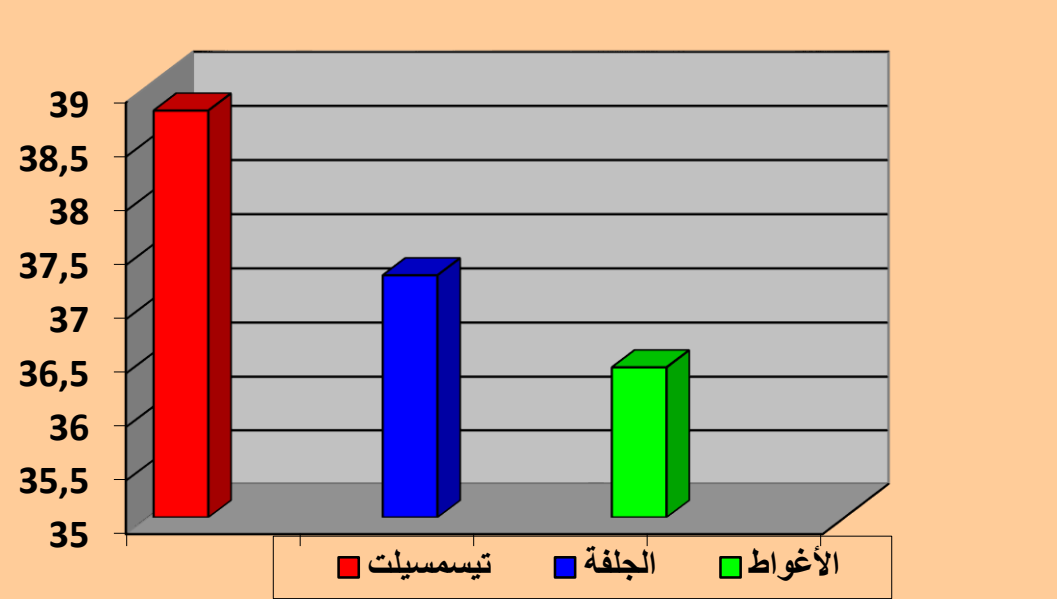
المعاهد	المقارنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فروق المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة
تيسمسيلت	الجلفة	38.77	2.36	1.52	0.66857	0.064
	الأغواط			*2.37143	0.73444	0.005
الجلفة	تيسمسيلت	37.25	3.08	-1.52143	0.66857	0.064
	الأغواط			0.85	0.69891	0.446
الأغواط	تيسمسيلت	36.40	3.34	*2.37143-	0.73444	0.005
	الجلفة			-0.85	0.69891	0.446

فرق المتوسط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05

جدول رقم (10): يمثل نتائج اختبار tukey للمقارنات بين مختلف المجموعات في محور صياغة الأهداف لكل المعاهد.

التعليق: عندما قارنا بين:

- ✓ تيسمسيلت الجلفة لا يوجد فرق دال بين المتوسطات.
- ✓ تيسمسيلت الاغواط يوجد فرق دال بين المتوسطات عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح تيسمسيلت
- ✓ الجلفة تيسمسيلت لا يوجد فرق دال بين المتوسطات.
- ✓ الجلفة الأغواط لا يوجد فرق دال بين المتوسطات.
- ✓ الأغواط تيسمسيلت يوجد فرق دال بين المتوسطات عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح تيسمسيلت.
- ✓ الأغواط الجلفة لا يوجد فرق دال بين المتوسطات.



التمثيل البياني رقم(5) يبين المتوسط الحسابي للمعاهد في معيار صياغة الأهداف.

استنتاج: من خلال النتائج المتحصل عليها والموضحة في الجدول رقم (10) والتمثيل البياني رقم (5) نلاحظ أن هناك فروق في قيم المتوسطات الحسابية بين طلبة السنة الثالثة (ل م د) تخصص تربية بدنية ورياضية لمعاهد تيسمسيلت، الجلفة، الأغواط بالنسبة لمعيار صياغة الأهداف وكانت هذه الفروق لصالح طلبة معهد تيسمسيلت حيث بلغ متوسطه الحسابي(38.77) وقد تفوق طلبة معهد تيسمسيلت على طلبة معهد الجلفة الذي بلغ متوسطه الحسابي (37.25) بينما تفوق طلبة معهد الجلفة على طلبة معهد الأغواط الذي بلغ متوسطه الحسابي (36.40).

2-1-4-عرض ومناقشة نتائج محور العلاقات الإنسانية وإدارة الفصل:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(f) المحسوبة	(f) الجدولية	الدلالة
بين المجموعات	17.339	2	8.670	1.552	3.11	غير دال
داخل المجموعات	592.312	106	5.588			
المجموع الكلي	609.651	108	14,258			

جدول رقم (11): يوضح تحليل التباين أحادي الاتجاه لطلبة السنة الثالثة تربية بدنية ورياضية ل م د في محور العلاقات الإنسانية وإدارة الفصل

التعليق:

نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(11) أن (ف) المحسوبة أصغر من(ف) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2-106) حيث بلغت قيمتها (1.552) بينما بلغت الجدولية (3.11) بما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات وداخلها في معيار العلاقات الإنسانية وإدارة الفصل لطلبة السنة الثالثة ل م د تخصص تربية بدنية ورياضية بالنسبة لمعاهد، تيسمسيلت، الجلفة، الأغواط.

المعاهد	المقارنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فروق المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة
تيسمسيلت	الجلفة	40.60	2.49	0.41818	0.53540	0.715
	الأغواط			1.03333	0.58814	0.189
الجلفة	تيسمسيلت	40.18	2.32	0.41818-	0.53540	0.715
	الأغواط			0.61515	0.55969	0.517
الأغواط	تيسمسيلت	39.56	2.25	1.03333-	0.58814	0.189
	الجلفة			0.61515-	0.55969	0.517

فرق المتوسط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05

جدول رقم (12): يمثل نتائج اختبار tukey للمقارنات بين مختلف المجموعات في محور العلاقات الإنسانية وإدارة الفصل لكل المعاهد.

التعليق: عندما قارنا بين:

- ✓ تيسمسيلت الجلفة لا يوجد فرق دال بين المتوسطات
- ✓ تيسمسيلت الاغواط لا يوجد فرق دال بين المتوسطات.
- ✓ الجلفة تيسمسيلت لا يوجد فرق دال بين المتوسطات.
- ✓ الجلفة الأغواط لا يوجد فرق دال بين المتوسطات.
- ✓ الأغواط تيسمسيلت لا يوجد فرق دال بين المتوسطات.
- ✓ الأغواط الجلفة لا يوجد فرق دال بين المتوسطات.

استنتاج:

من خلال النتائج المتحصل عليها والموضحة في الجدول رقم (12) نلاحظ أنه لا توجد فروق في قيم المتوسطات الحسابية بين طلبة السنة الثالثة (ل م د) تخصص تربية بدنية ورياضية لمعاهد تيسمسيلت، الجلفة، الأغواط بالنسبة لمعيار العلاقات الإنسانية وإدارة الفصل.

2-1-5-عرض ومناقشة نتائج محورالرقابة والتقويم:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(f) المحسوبة	(f) الجدولية	الدلالة
بين المجموعات	198.691	2	99.346	15.029	3.11	دال
داخل المجموعات	700.703	106	6.610			
المجموع الكلي	899.394	108	105,956			

جدول رقم (13): يوضح تحليل التباين أحادي الاتجاه لطلبة السنة الثالثة تربية بدنية ورياضية ل م د في محور الرقابة والتقويم

التعليق:

نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(13) ان (ف) المحسوبة أكبر من(ف) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2-106) حيث بلغت قيمتها(15.029) بينما بلغت الجدولية (3.11) بما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات وداخلها في محور الرقابة والتقويم لطلبة السنة الثالثة ل م د تخصص تربية بدنية ورياضية بالنسبة لمعاهد، تيسمسيلت، الجلفة، الأغواط ولتحديد قيم الفروق ودلالتها قمنا بحساب أقل فرق دال إحصائيا.

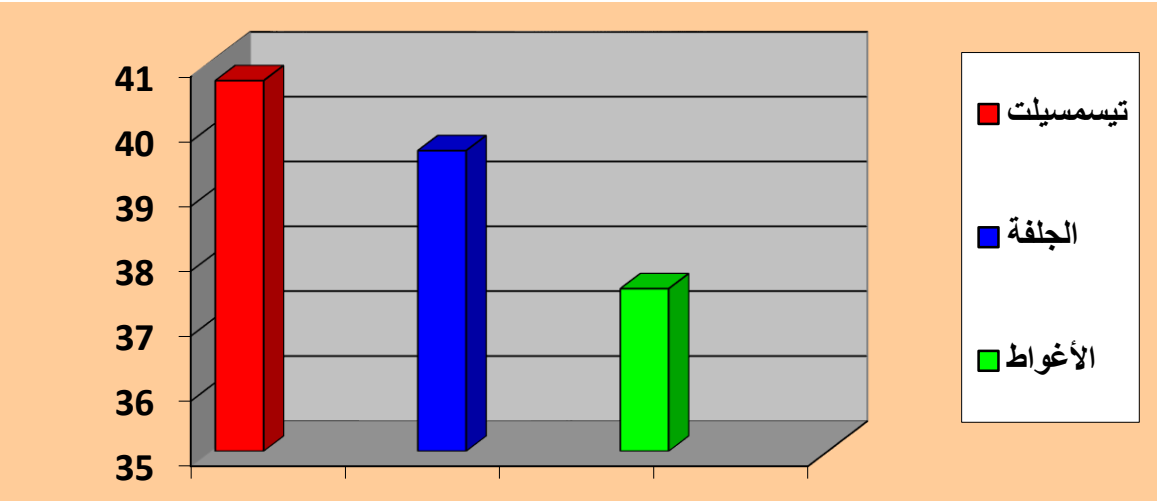
المعاهد	المقارنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فروق المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة
تيسمسيلت	الجلفة	40.71	2.49	*2.50909	1. 58233	000
	الأغواط			3.26667*	1. 63970	000
الجلفة	تيسمسيلت	39.63	2.45	*-2.50909-	1. 58233	000
	الأغواط			.75758	1. 60876	0.430
الأغواط	تيسمسيلت	37.50	2.52	-3.26667-*	1. 63970	000
	الجلفة			-.75758-	1. 60876	0.430

فرق المتوسط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05

جدول رقم (14): يمثل نتائج اختبار tukey للمقارنات بين مختلف المجموعات في محور الرقابة والتقويم لكل المعاهد.

التعليق: عندما قارنا بين:

- ✓ تيسمسيلت الجلفة يوجد فرق دال بين المتوسطات عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح تيسمسيلت.
- ✓ تيسمسيلت الاغواط يوجد فرق دال بين المتوسطات عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح تيسمسيلت.
- ✓ الجلفة تيسمسيلت يوجد فرق دال بين المتوسطات عند مستوى الدلالة 0.05لصالح تيسمسيلت.
- ✓ الجلفة الأغواط لا يوجد فرق دال بين المتوسطات.
- ✓ الأغواط تيسمسيلت يوجد فرق دال بين المتوسطات عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح تيسمسيلت.
- ✓ الأغواط الجلفة لا يوجد فرق دال بين المتوسطات.



التمثيل البياني رقم (6) يبين المتوسطات الحسابية للمعاهد في معيار الرقابة والتقويم.

استنتاج: من خلال النتائج المتحصل عليها والموضحة في الجدول رقم (14) والتمثيل البياني رقم (6) نلاحظ أن هناك فروق في قيم المتوسطات الحسابية بين طلبة السنة الثالثة (ل م د) تخصص تربية بدنية ورياضية لمعاهد تيسمسيلت، الجلفة، الأغواط بالنسبة لمعيار الرقابة والتقويم وكانت هذه الفروق لصالح طلبة معهد تيسمسيلت حيث بلغ متوسطه الحسابي(40.71) وقد تفوق طلبة معهد تيسمسيلت على طلبة معهد الجلفة الذي بلغ متوسطه الحسابي (39.63) بينما تفوق طلبة معهد الجلفة على طلبة معهد الأغواط الذي بلغ متوسطه الحسابي (37.50).

2-2-للتأكد من فرضية البحث الثانية والتي تشير: إلى أن التكوين في معاهد التربية البدنية والرياضية في اختصاص التربية البدنية والرياضية. يتوافق مع معايير الجودة الشاملة بمستوى جيد. استخدمنا الطريقة التالية:

- بعد حساب الفارق بين الحد الأعلى والحد الادنى لدرجات إجابات طلبة المعهد المدروسة قمنا بتقسيم هذا الفارق إلى أربعة مستويات (مستوى ضعيف، مستوى متوسط، مستوى جيد، مستوى جيد جدا) لكل محور. والجداول التالية توضح مستوى التكوين لكل المحاور.

2-2-1-مستوى التكوين لمحور الشخصية:

المستوى	مستوى ضعيف	مستوى متوسط	مستوى جيد	مستوى جيد جيدا
الدرجة / المعاهد	(36.5-34)	(39-36.5)	(41.5-39)	(44-41.5)
تيسمسيلت	2	6	15	12
الجلفة	5	16	11	12
الأغواط	17	3	7	3
المجموع	24	25	33	27

جدول رقم (15) يبين مستوى التكوين لمحور الشخصية.

التعليق: يتضح من الجدول رقم (15) ما يلي:

- مستوى ضعيف بلغ 24 طالبا.
- مستوى متوسط بلغ 25 طالبا.
- مستوى جيـــد بلغ 33 طالبا. **وهي أكبر قيمة.**
- مستوى جيد جدا بلغ 27 طالبا.

نستنتج: أن أكبر نتيجة هي في المستوى جيد وجيد جدا مما يعني أن مستوى التكوين لمعيار الشخصية والمتمثلة في ضبط النفس، والاتزان، والهدوء، إلى غير ذلك من الصفات الموضحة في الاستمارة لجميع المعاهد يستجيب بدرجة جيدة وجيدة جدا عند طلبة المعاهد المدروسة.

2-2-2-مستوى التكوين لمحور التخطيط والإعداد الجيد للدرس:

المستوى	مستوى ضعيف	مستوى متوسط	مستوى جيد	مستوى جيد جيدا
الدرجة / المعاهد	(35-32)	(38-35)	(41-38)	(44-41)
تيسمسيلت	2	5	14	14
الجلفة	4	17	16	7
الأغواط	8	7	10	5
المجموع	41	29	40	26

جدول رقم (16) يبين مستوى التكوين لمحور التخطيط والإعداد الجيد للدرس:

التعليق: يتضح من الجدول رقم (16) ما يلي:

- مستوى ضعيف بلغ 14 طالب.
- مستوى متوسط بلغ 29 طالب.
- مستوى جيد بلغ 40 طالب. **وهي أكبر قيمة.**
- مستوى جيد جدا بلغ 26 طالب.

نستنتج: أن أكبر نتيجة هي لمستوى جيد مما يعني أن مستوى التكوين لمعيار التخطيط والإعداد الجيد للدرس والمتمثل في توزيع زمن الحصة، اشراك الآخرين في التخطيط، مراعاة الفروق الفردية، إلى غير ذلك من العبارات الموجود في أداة القياس لجميع المعاهد المدروسة يستجيب بدرجة جيدة.

2-2-3-مستوى التكوين لمحور صياغة الأهداف:

المستوى	مستوى ضعيف	مستوى متوسط	مستوى جيد	مستوى جيد جيدا
الدرجة / المعاهد	(35-32)	(35-38)	(38-41)	(41-44)
تيسمسيلت	3	11	17	4
الجلفة	15	11	14	4
الأغواط	13	6	10	1
المجموع	31	28	41	9

جدول رقم (17) يبين مستوى التكوين لمحور صياغة الأهداف:

التعليق: يتضح من الجدول رقم (17) ما يلي:

- مستوى ضعيف بلغ 31 طالب.
- مستوى متوسط بلغ 28 طالب.
- مستوى جيد بلغ 41 طالب. **وهي أكبر قيمة.**
- مستوى جيد جدا بلغ 9 طالب.

نستنتج:

أن أكبر نتيجة هي لمستوى جيد مما يعني أن مستوى التكوين لمعيار صياغة الأهداف والمتمثل في الإلمام بالأهداف العامة للتدريس، ومراعاة الفروق الفردية، وتنويع الأهداف حسب المنهاج، إلى غير ذلك من العبارات الموجودة في أداة القياس لجميع المعاهد يستجيب بدرجة جيدة.

2-2-4-مستوى التكوين لمحور إدارة الفصل والعلاقات الإنسانية:

المستوى	مستوى ضعيف	مستوى متوسط	مستوى جيد	جيد جيدا
الدرجة / المعاهد	(35-32)	(38-35)	(41-38)	(44-41.5)
تيسمسيلت	1	5	15	14
الجلفة	0	10	20	14
الأغواط	0	11	12	7
المجموع	1	26	47	35

جدول رقم (18) يبين مستوى التكوين لمحور إدارة الفصل والعلاقات الإنسانية:

التعليق: يتضح من الجدول رقم (18) ما يلي:

- مستوى ضعيف بلغ 1 طالب.
- مستوى متوسط بلغ 26 طالب.
- مستوى جيد بلغ 47 طالب. وهي أكبر قيمة.
- مستوى جيد جدا بلغ 35 طالب.

نستنتج:

أن أكبر نتيجة هي لمستوى جيد وجيد جدا مما يعني أن مستوى التكوين لمعيار إدارة الفصل والعلاقات الإنسانية والمتمثل في القدرة على ضبط الفصل، والحرص على توفير النظام، وإقامات علاقات حسنة مع التلاميذ، إلى غير ذلك من العبارات الموجود في أداة القياس لجميع المعاهد يستجيب بدرجة جيدة وجيدة جدا.

2-2-5-مستوى التكوين لمحور الرقابة والتقويم:

المستوى	مستوى ضعيف	مستوى متوسط	مستوى جيد	مستوى جيد جيدا
الدرجة / المعاهد	(34.75-32)	(37.5-34.75)	(40.25-37.5)	(43-40.25)
تيسمسيلت	0	14	15	6
الجلفة	16	14	12	2
الأغواط	14	9	6	1
المجموع	30	37	33	9

جدول رقم (19) يبين مستوى التكوين لمحور الرقابة والتقويم:

التعليق: يتضح من الجدول رقم (19) ما يلي:

-مستوى ضعيف بلغ 30 طالب.

-مستوى متوسط بلغ 37 طالب. وهي أكبر قيمة.

-مستوى جيد بلغ 33 طالب.

- مستوى جيد جدا بلغ 9 طالب.

نستنتج:

أن أكبر نتيجة هي لمستوى متوسط ومستوى جيد مما يعني أن مستوى التكوين لمعيار الرقابة والتقويم والمتمثل في التقييم المستمر، ومهارة إلقاء الأسئلة، ومناقشة التلاميذ، إلى غير ذلك من العبارات الموجود في أداة القياس لجميع المعاهد يستجيب بدرجة متوسطة ودرجة جيدة.

الاستنتاجات ومناقشة الفرضيات والتوصيات:

من خلال الطرح النظري والمعالجة الميدانية، وبناء على أهداف الدراسة، وفي إطار المنهج العلمي المستخدم، ومن خلال البيانات والمعلومات التي تم الحصول عليها من عينة الدراسة وعرض النتائج، سنناقش ونحلل فرضيات البحث مستخدمين ما تم التوصل إليه في الطرح النظري من جهة، وتأييد أو معارضة ما تم التوصل إليه في الدراسات السابقة ذات العلاقة التي تناولناها بالعرض والتحليل من جهة ثانية، كل ذلك من أجل الابتعاد عن الذاتية في الحكم على الفرضيات المعتمدة، وبغية التدعيم، وإعطاء الحجج والبراهين فيما تم التوصل إليه.

2-3-مقارنـــة بين النتائج:

من خلال نتائج البحث والمعالجة الإحصائية للجداول والبيانات التي تم الحصول عليها توصلنا إلى الاستنتاجات التالية:

- ❖ هناك فروق بين معاهد التربية البدنية والرياضية المدروسة في التكوين وفق متطلبات الجودة الشاملة في اختصاص التربية البدنية والرياضية وهذه الفروق لصالح طلبة تيسمسيلت.
- ❖ إن طلبة معهد تيسمسيلت تفوقوا في كل معايير الجودة الشاملة (الصفات الشخصية التخطيط والإعداد الجيد للدرس صياغة الأهداف، إدارة الفصل والعلاقات الإنسانية الرقابة والتقويم)
- ❖ مستوى التكوين في معيار الشخصية جيد بدليل أن كل النتائج المتحصل عليها كانت جيدة.
- ❖ مستوى التكوين في معيار التخطيط والإعداد الجيد للدرس جيد بدليل أن كل النتائج المتحصل عليها كانت جيدة.
- ❖ مستوى التكوين في معيار صياغة الأهداف جيد بدليل أن كل النتائج المتحصل عليها كانت جيدة.
- ❖ مستوى التكوين في معيار إدارة الفصل والعلاقات الإنسانية جيد بدليل أن كل النتائج المتحصل عليها كانت جيدة.
- ❖ مستوى التكوين في معيار الرقابة والتقويم متوسط بدليل أن كل النتائج المتحصل عليها كانت متوسطة.

2-4-مناقشة الفرضيات:

الفرضية الأولى: يختلف التكوين بين معاهد التربية البدنية والرياضية وفق متطلبات الجودة الشاملة في اختصاص التربية البدنية والرياضية. من خلال النتائج المتحصل عليها في الجداول رقم (5) (6) (7) (8) (9) (10) (13) (14) نجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المعاهد المدروسة في جميع المعايير وهي لصالح طلبة معهد تيسمسيلت إلا في معيار العلاقات الإنسانية وإدارة الفصل فإنه لا توجد فروق دالة إحصائيا وذلك من خلال النتائج المتحصل عليها في الجداول رقم (11) و(12).

وتتوافق النتائج المتحصل عليها في الفرضية الأولى مع دراسة د. عطاء الله(2008) ودراسة د. عمور(2008) ودراسة بورزامة داوود(2010) حيث توصل الباحثون إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة معاهد التربية البدنية والرياضية في جودة التكوين وهي لصالح طلبة تيسمسيلت.

يمكن القول إن الفرضية الأولى **قد تحققت**.

الفرضية الثانية: التكوين في معاهد التربية البدنية والرياضية في اختصاص التربية البدنية والرياضية. يتوافق مع معايير الجودة الشاملة بمستوى جيد. من خلال النتائج المتحصل عليها في الجداول رقم(15) (16) (17) (18) نجد أن التكوين في معاهد التربية البدنية والرياضية المدروسة يتوافق مع معايير الجودة الشاملة بمستوى جيد وجيد جدا إلا في معيار الرقابة والتقويم فإنه بتوافق بمستوى متوسط الذي يوضحه الجدول رقم (19). ويتوافق كل ما توصلنا إليه من نتائج في الفرضية الثانية مع دراسة د. عطاء الله(2008) ودراسة بورزامة داوود(2010) حيث توصل الباحثان إلى أن مستوى التكوين يستجيب إلى متطلبات الجودة الشاملة.

هنا يمكن القول إن الفرضية الثانية **قد تحققت**.

2-5-التوصيات:

من خلال النتائج التي أشارت إليها الدراسة فإن الباحثان يوصي بما يلي :

1) تكوين جهاز متخصص للجودة في معاهد التربية البدنية والرياضية، وهذا الجهاز يكون قادراً على التطبيق والتنفيذ والتقويم للمخرجات التعليمية المطلوبة وبشكل مستمر، مع تحديد وظيفة كل فرد في هذا الفرقي

2) أن يتم وضع أهداف محددة من قبل إدارة معاهد التربية البدنية والرياضية على أن تكون قابلة للتطبيق في ضوء مبادئ الجودة الشاملة، والتخلي عن الأساليب التقليدية والروتينية في المعاهد.

3) أن يتم الاستعانة بالخبراء من خارج الوطن للعمل على تطوير البرامج التي تقدمها المعاهد باستمرار.

4) وضع معايير واضحة ومعروفة للجميع لنتائج التكوين الذي نطمح له في كل مرحلة من المراحل التعليمية ومقارنتها بالمعايير العالمية.

5) تفعيل استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة في البرامج والدورات التي تقدمها معاهد التربية البدنية والرياضية.

2-6-خلاصـــــة عامـــــة:

إن العصر الذي نعيشه بلا شك هو ألفية معايير الجودة الشاملة، والإتقان، والتنافس الذي لا يرحم، فلم يعد تحقيق المستويات الدنيا للأهداف الغاية التي تقف عندها جهود الأفراد والمؤسسات، بل بات الوصول إلى درجة عالية ومقبولة من اتقان العمل، وارتفاع مستويات الأداء إلى الأعلى هو أسمى ما يصبوا إليه الجميع، لذلك لا استغراب اليوم عند سماع أصوات داعية إلى التطوير والتجديد، والموجهة بالأخص لأنظمتنا التعليمية، ولمؤسساتنا التربوية بقصد ترجمة شعارات التميز والجودة إلى أساليب عمل فعلية بغية اللحاق بالركب الحضاري في زمن لا يرحم الكسالى والمترهلين.

لقد كثر الحديث منذ مطلع التسعينات عن ثقافة الجودة بصفة عامة، وعلامة الجودة العالمية، وجودة الخريج بصفة خاصة، وتعددت الدراسات التي تناولت إعداد المعلم في برامج التعليم العالي المختلفة، وكليات التربية، وركزت على معايير اختياره للمهنة، وكذا تدريبه أثناء الخدمة، لكنه بالمقابل هناك ندرة في الدراسات التي تناولت جودة المعلم الممارس، واحتكامه للمستويات المعيارية العالمية للأداء في ظل الجودة الشاملة خاصة اذا علمنا انه أساس أي عملية يطالها التجويد، كما أنه أهم عناصر نجاح أو فشل أي خطة لضمان الجودة في أي مؤسسة تعليمية، ذلك أن تنفيذ الخطة يتطلب تفهما وتأهيلا وتدريبا من طرف المعلمين لممارسة استراتيجيات التعلم النشط، واستراتيجيات التفاعل والتقويم الصفي، واتباع أساليب التدريس الفعال، وليكونوا قادرين على النهوض بأعباء الرسالة التربوية المنوطة بهم عن طريق تعليم الأجيال وتربيتها، وبالتالي رفد المجتمع المحلي وتغذيته بصفة دورية ومستمرة عبر العصور (مجيد، الزيات، 2008،ص، 250).

لهذا تسعى مختلف معاهد وكليات التربية البدنية والرياضية في انحاء العالم إلى مراجعة طرق ووسائل التكوين من أجل مسايرة التغير والتقدم الحادث في المجتمع وعلى هذا جاءت هذه الدراسة تحت عنوان:

" التكوين في معاهد التربية البدنية والرياضية في ضوء معايير الجودة الشاملة في نظام الـ(ل م د).

للإجابة عل الأسئلة المطروحة في مشكلة البحث، ومحاولة الوصول إلى أهداف البحث والتأكد من صحة أو نفي فرضياته، حيث قمنا بتقسيم هذا البحث إلى بابين:

قسمنا الباب الأول إلى أربعة فصول: شمل الفصل الأول التكوين معاهد التربية البدنية والرياضية، أهميته، أهدافه، العوامل الدالة على نجاحه، وشمل الفصل الثاني على التعريف بنظام ل م د، وشمل الفصل الثالث الجودة الشاملة، مفهومها، مبادئها أما الفصل الرابع فشمل معايير الجودة الشاملة.

وتضمن الباب الثاني على فصلين: الفصل الأول تناولنا فيه منهج البحث، ومجتمع وعينة البحث والأداة والأساليب الإحصائية المستعملة أما الفصل الثاني فقد تضمن على عرض ومناقشة النتائج، والاستنتاجات، وتم فيه أيضا مقارنة النتائج بالفرضيات، ثم تبع بجملة من الاقتراحات والتوصيات. واعتمد الطالبان على المنهج الوصفي دراسة مسحية، حيث تمت الدراسة على طلاب معاهد تيسمسيلت، الجلفة، الأغواط وقد تكونت هذه الدراسة على 109 طالب تم اختيارهم بطريقة غير مقصودة، حيث قمنا بتقديم لكل طالب استمارة تحمل معايير الجودة الشاملة وبعدها تم جمع الاستمارات حيث قمنا بتفريغها، وبعد جمع النتائج ومعالجتها بأساليب إحصائية مناسبة وتحليلها ومناقشتها استنتجنا ما يلي:

- **هناك فروق بين معاهد التربية البدنية والرياضية المدروسة في التكوين وفق متطلبات الجودة الشاملة في اختصاص التربية البدنية والرياضية.**

إن طلبة معهد تيسمسيلت تفوقوا في كل معايير الجودة الشاملة (الصفات الشخصية التخطيط والإعداد الجيد صياغة الأهداف، إدارة الفصل والعلاقات الإنسانية الرقابة والتقويم) مستوى التكوين يتوافق مع معايير الجودة الشاملة بمستوى جيد.

وختاماً نأمل ونرجو أن نكون قد وفقنا في عملنا هذا المتواضع. ونأمل من مؤسسات التعليم العالي ومعاهد التربية البدنية والرياضية خاصة تبني مبدأ الجودة الشاملة لتأدية وظائفها بالصورة المطلوبة على وفق معايير هذا المبدأ. ونأمل إجراء بحوث أخرى في الجودة الشاملة لمعرفة هذا المصطلح وفهمه أكثر.

ملخص البحث:

جاءت هذه الدراسة بعنوان" التكوين في معاهد التربية البدنية والرياضية في ضوء معايير الجودة الشاملة في نظام ل م د" وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع التكوين في معاهد التربية البدنية والرياضية (الجلفة، الاغواط، تيسمسيلت) في ضوء معايير الجودة الشاملة، وذلك بالتعرف فيما إذا كانت هناك فروق بين هذه المعاهد، بالإضافة إلى معرفة مستوى التكوين وفق معايير الجودة لهذه المعاهد.

تحقيقا لفرضيتنا العامة والتي تنص على أن التكوين في معاهد التربية البدنية والرياضية يستجيب لمعايير الجودة الشاملة وتوجد فروق بين هذه المعاهد وهذه الفروق لصالح معهد تيسمسيلت.
تكونت العينة العشوائية المختارة للدراسة من (109) طالب وطالبة من معاهد التربية البدنية والرياضية (تيسمسيلت، الجلفة، الأغواط)

عن طريق المنهج الوصفي، دراسة مسحية وبتصميم استبيان ضم (**55**) فقرة موزعة بالتساوي على خمسة معايير الجودة الشاملة، وباستخدام معامل الارتباط بيرسون، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية تم التوصل إلى النتائج التالية:

– هناك فروق بين معاهد التربية البدنية والرياضية المدروسة في التكوين وفق متطلبات الجودة الشاملة في اختصاص التربية البدنية والرياضية وهذه الفروق لصالح طلبة تيسمسيلت.

–إن طلبة معهد تيسمسيلت تفوقوا في كل معايير الجودة الشاملة (الصفات الشخصية، التخطيط والإعداد الجيد للدرس، صياغة الأهداف، إدارة الفصل والعلاقات الإنسانية، الرقابة والتقويم).

– مستوى التكوين وفق معايير الجودة الشاملة جيد، ما عدا في معيار الرقابة والتقويم فمستوى التكوين متوسط.

وقد أوصى الطالب بإنشاء جهاز متخصص للجودة في معاهد التربية البدنية والرياضية، وهذا الجهاز يكون قادراً على التطبيق والتنفيذ والتقويم للمخرجات التعليمية المطلوبة وبشكل مستمر، مع تحديد وظيفة كل فرد في هذا الجهاز.

المصادر والمراجع باللغة العربية:

1-القرآن الكريم.

2-ابراهيم، محمد عبد الرزاق(2003) منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الفكر للطباعة والنشر عمان، الاردن

3-ابن منظور، 1984) م :" (لسان العرب " الجزء الثاني، دار المعارف، القاهرة.

4- أحمد سعد جلال. (2008). مبادئ الإحصاء النفسي تطبيقات وتدريبات عملية على برنامج spss. القاهرة. مصر: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية .

5-أحمد، ابراهيم أحمد (2003) الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

6-الزيادات، محمد عواد، وسوسن شاكر(2007) إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم الطبعة الأولى ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان

7- العقيلي عمر وصفي (2001) المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، عمان، دار وائل

8- بسطويسي أحمد. (1999). اسس ونظريات التدريب الرياضي. القاهرة: دار الفكر.

9- بوثلجة غيات. (1980). التربية والتكوين بالجزائر. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

10- الحربي حياة محمد سعيد. (2009). إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الجامعات السعودية. السعودية.

11- جمال الخطيب ،إعداد الرسائل الجامعية و كتابتها،ط1،دار الفكر الأردن.

12- حمدي عبد الفتوح عطيفة. (1998). منهجية البحث العلمي. القاهرة: كلية التربية.

13- دومو نو لاند موريس. (1982). التعليم المبرمج ترجمة أبي الفرابي. بيروت: منشورات عويدات.

14- رجاء محمود أبو علام،(2004)،مناهج البحث في العلوم النفسية التربوية ،دار النشر للجامعات ط2،مصر.

15- ريتشارد بيلي. (2007). دليل تدريس التربية الرياضية. دار الفاروق للنشر والتوزيع.

16- زكي محمد حسن. (1992). نظرية وطرق التربية البدنية. ديوان المطبوعات الجامعية الطبعة الثانية .

17- الشنبري محسن علي. (2001). مبادئ إدارة الجودة الشاملة. السعودية: جامعة ام القرى.

18- صالح عبد العزيز و عبد العزييز عبد المجيد. (1993). التربية وطرق التدريس، الصناعة والتعليم، الطبعة الأولى ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان .

19- عبد العزيز فهمي. (1994). مبادئ الإحصاء. ديوان المطبوعات الجامعية.

20- عبد اللطيف الفرابي. (1999). معجم علوم التربية المصطلحات البيداغوجية. المغرب: دار الخطابي للنشر والطباعة.

21- عطاء الله وأخرون. (2009). تدريس التربية البدنية في ضوء الاهداف الاجرائية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

المصادر والمراجع

22- علي عبد الستار. (1996). تطوير التعليم الجامعي باستخدام إدارة الجودة الشاملة. بيروت.

23- عمار بوحوش أحمد دينان. (1995). منهج البحث العلمي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

24- عنايات محمد أحمد فرج. (1998). مناهج وطرائق تدريس التربية البدنية. القاهرة: دار الفكر العربي.

25- غازي عامر أحمد. (2007). الدليل الإرشادي لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملةفي الجامعة. العراق.

26- فرعة حسن محمد سليمان أحمد حسن اللبفاني. (1995). التدريس الفعال. القاهرة: عالم الكتاب.

27- فيليب انكستون، ترجمة عبد الفتاح السيد النعمان، التغيير الثقافي في الأساس الصحيح لإدارة الجودة الشاملة، 1995م.

28- قاسم المندلاوي وآخرون, الاختبارات والقياس والتقويم في التربية البدنية, مطبعة التعليم العالي, جامعة بغداد, سنة 1989.

29- مجيد سوسن شاكر الزيادات. (2007). الجودة والإعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي . عمان الاردن: دار صفاء للتوزيع والنشر.

30- محمد حسن علاوي. (2003). الاعداد النفسي في كرة اليد نظريات وتطبيقات. مركز الكتاب للنشر.

31- محمد خميس ابو نمرة، نايف سعاد. (2009). التربية الرياضية وطرائق تدريسها. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق.

32- محمد سعد زغلول ومصطفى السايح محمد. (2003). تكنولوجيا إعداد وتأهيل معلم التربية الرياضية. مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة.

33- محمد صبحي محمد حسنين. (1995). القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية (المجلد الجزء الأول). القاهرة.

34- محمد عوض بسيوني،فيصل ياسين الشاطئ،نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية، ط2 ، ديوان المطبوعات الجامعية ، سنة1992.

35- محمد مزيان عمر. (1994). البحث العلمي مناهجه ومكوناته. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

36- محمد مكرم بن منظور. (1882). لسان العرب. دار الصادر.

37- محمد منير مرسي. (1995). الادارة المدرسية الحديثة. عالم الكتب.

38- مقدم عبد الحفيظ. (1994). الإحصاء والقياس النفسي التربوي. ديوان المطبوعات الجامعية.

39- نبيل عبد الهادي. (1999). القياس والتقويم (الإصدار طبعة 1). الاردن: دار النشر.

40- نجار فريد راغب: إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، أميرال للنشر والتوزيع، القاهرة، 1999م.

41- نوال إبراهيم شلتوت. (2008). مناهج ت.ب.ر (الإصدار الطبعة الأولى). الإسكندرية: دار الوفاء .

42- نيم أحمد علي. (2005). تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة . أم القرى: جامعة أم القرى.

الرسائل:

43- إبراهيم ،محمد عبد الرزاق(1999) تطوير نظام تكوين معلم التعليم الثانوي العام بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ،بنها، جامعة الزقازيق ،مصر.

44- خالد بن جميل مصطفى زقزوق(2008)، تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لتحسين أداء كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.

45- بورزامة داوود (2010) متطلبات مدرس التربية البدنية و الرياضية في ضوء معايير الجودة الشاملة،رسالة ماستر،معهد التربية البدنية و الرياضية ،مستغانم، الجزائر.

46- بوصوار الجيلالي،بصغير لخضر(2010) دراسة مقارنة لتكوين الطلبة المقبلين على التخرج في ظل النظام الجديد ل م د و النظام الكلاسيكي،مذكرة ماستر ، معهد التربية البدنية و الرياضية ،مستغانم، الجزائر.

47- شريفي منصور،باشا أبو بكر (2008) التقييم في نظام ل م د حسب طبيعة التكوين في معاهد التربية البدنية و الرياضية،مذكرة ليسانس، معهد التربية البدنية و الرياضية ،مستغانم، الجزائر.

المجلات العلمية:

48- الملتقى الدولي الخامس،2010، نحو رؤية مستقبلية للتربية البدنية والرياضية في ظل الجودة الشاملة،مستغانم.

49- وثيقة رسمية حول ملتقى نظام 'ل.م.د'.

50- الأستاذ مالفي عبد القادر: تنسيقية نظام 'ل.م.د'، وثيقة رسمية من كلية العلوم الاجتماعية .

51- المنتدى الجهوي الأول. (2005). آفاق وتطلعات جامعة الجزائر.

52- رسالة الجامعة. (2008)، العدد13، وهران.

53- قرارات وزارية متعلقة بالتسيير البيداغوجي وكيفية التقييم والانتقال في النظام (ل م د) جانفي 2004.

54- دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية. (2008). عمان الاردن

55- المنظمة العالمية لضمان الجودة والاعتماد. (2004).

56- مجلة المجمع العلمي العراقي(2010)،المجلد57، الجزء الأول.

57- حسان محمد حسان، رؤية إنسانية لمفهوم ضبط جودة التعليم، مجلات دراسات تربوية،مجلد65،القاهرة.

المراجع باللغة الأجنبية:

58-Harry S.Hertz (2001).Baldrige National Quality Program , National Institute of and technology , Web site: www.quality.nist-gov

59- Cook, WJ.,JR (1990) . Strategic planning For America s Schools, American Association of school Administrators.60 -

Gravitzm, (1984) methode des sciences, lenedition, dolloz, paris,.

مواقع الإنترنت:

61- http://scienceeducator.jeeran.com/nafeza/archive/2006/9/99862.htm.

62-www.univ-mosta.dz.

63-www.univ-msila.dz.

64-www.lmd.com.

65-www.almualem.net.

66-www.djelfa.info.

67- www.iusst.org/

68-www.iraqacad.org/

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المركز الجامعي الونشريسي (تيسمسيلت)
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

استبيان خاص بطلبة السنة الثالثة تربية بدنية ورياضية (ل م د)

في إطار البحث الذي نقوم به تحت عنوان "التكوين في معاهد التربية البدنية والرياضية في ضوء معايير الجودة الشاملة في نظام ل م د "والذي يندرج في إطار البحث العلمي لنيل شهادة الماستر في التربية البدنية والرياضية.

لهذا نرجو منكم أصدقائي وزملائي الطلبة المشاركة في إتمام هذا البحث بإفادتنا بالإجابة على العبارات الموجهة إليكم بكل صدق وموضوعية وذلك بوضع علامة (**X**) على الإجابة المناسبة.

ونشكركم مسبقا على مساعدتكم لنا.

إعداد الطالبان:

* بن يمينة زكرياء
* بركان عبد الرزاق

تحت إشراف:

د. محمد علي العنتري

أ-الصفات الشخصية:

الرقم	العبـــــــــارات	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
01	التزم بالزي المناسب واللائق اجتماعيا				
02	أقوم بالنظافة البدنية والصحة الجسمية				
03	أتحدث بدون تلعثم وبنطق سليم للحروف				
04	املك طلاقة لغوية				
05	أتميز بالهدوء والاتزان				
06	لدي القدرة على ضبط النفس				
07	أثق بنفسي واعتمد عليها				
08	أتميز بالموضوعية والأمانة في الواجبات				
09	أتميز بالموضوعية والأمانة في الواجبات والقوانين				
10	التزم بقواعد نظام العمل				
11	املك المرونة في التعامل مع الآخرين				
12	أستطيع قيادة الأنشطة والأعمال الموكلة إلي				

ب-التخطيط والإعداد الجيد للدرس:

الرقم	العبـــــــــارات	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أستطيع توزيع زمن الحصة على مراحل الدرس				
02	أشرك الآخرين في التخطيط				
03	أستطيع توزيع الموضوعات على أيام وأسابيع الفصل الدراسي بصورة جيدة				
04	أنظم المادة العلمية تنظيما شاملا				
05	أستطيع تنظيم المادة العلمية تنظيما متسلسلا				
06	اعد خطة جيدة للدروس اليومية				
07	اتبع الخطوات الرئيسية عند تحضير الدرس				
08	أراعي خصائص التلاميذ في التخطيط				
09	أراعي الفروق الفردية للتلاميذ عند التخطيط				
10	اختار الوسيلة المناسبة لموضوع الدرس				
11	اختار طرق وأساليب التدريس حسب خصائص التلاميذ وطبيعة الموضوع				
12	أراعي الواجبات المنزلية عند التخطيط				

ج –صياغة الأهداف:

الرقم	العبـــــــــارات	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
01	الم بالأهداف العامة للتدريس				
02	أصوغ الأهداف التعليمية بطريقة سلوكية واضحة				
03	احدد أهداف كل درس وأسوغها معرفيا				
04	احدد أهداف الدرس وأسوغها وجدانيا				
05	احدد أهداف الدرس وأسوغها مهاريا				
06	أصيغ الهدف السلوكي بصورة محددة بحيث يمكن قياسه				
07	أراعي في صياغة الأهداف مستوى التلاميذ				
08	احدد في الأهداف الحد الأدنى من الأداء				
09	أضع خطط بديلة				
10	ألح في تحديد الأهداف بدقة				
11	أراعي الفروق الفردية عند صياغة الأهداف				
12	أنوع من الأهداف				

د–إدارة الفصل والعلاقات الإنسانية:

الرقم	العبـــــــــارات	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
01	لدي القدرة على ضبط الفصل				
02	اعمل واحرص على توفير النظام والهدوء في الفصل بطريقة تربوية				
03	أنظم التلاميذ بطريقة تمكنني من متابعتهم باستمرار				
04	أوجه اهتمامي ونظراتي إلى جميع التلاميذ				
05	أنظم التلاميذ بطريقة تمكنهم من مشاهدة ما يعرض أمامهم				
06	أتحرك بحيوية ونشاط داخل القسم				
07	لدي علاقات حسنة مع التلاميذ				
08	أتقبل أراء التلاميذ				
09	احترم وأتفهم مشاعر التلاميذ				
10	أشارك في مجالات النشاط المدرسي				
11	أقيم علاقات طيبة مع التلاميذ				
12	أتصرف بحكمة في المواقف الحرجة				

و–الرقابة والتقويم:

الرقم	العبـــــــــارات	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
01	اطرح أسئلة متنوعة لقياس مستويات التفكير العقلي المختلفة				
02	أكلف التلاميذ بالواجبات				
03	اهتم بأسئلة التلاميذ				
04	أساعد التلاميذ في الوصول إلى إجابات				
05	أنوع الأسئلة بحيث تكون شاملة ومترابطة ومتدرجة				
06	استخدم أسلوب الثواب والعقاب بما يلائم الموقف التعليمي				
07	أتعامل مع كل التلاميذ بموضوعية				
08	أناقش واجبات التلاميذ				
09	أعطي التلاميذ الوقت الكافي للقيام بالأداء الحركي المطلوب				
10	لدي المهارة في إلقاء الأسئلة وتعميمها على جميع التلاميذ				
11	أقوم بتقييم مستمر				
12	أضع تقييما موضوعيا يتماشى وقدرات التلاميذ				

التعريف بالبحث

- مقدمة
- مشكلة البحث
- أهداف البحث
- فرضيات البحث
- أهمية البحث
- مصطلحات البحث
- الدراسات السابقة

الباب الأول

الدراسة النظرية

- مدخل الباب الأول
- الفصل الأول :التكوين في التربية البدنية والرياضية
- الفصل الثاني : التعريف بنظام ل م د
- الفصل الثالث :الجودة الشاملة
- الفصل الرابع : معايير الجودة الشاملة
- خلاصة الباب الأول

الفصل الأول

التكوين في التربية البدنية والرياضية

- تمهيد
- مفهوم التكوين
- تعريف التكوين
- العوامل الدالة على نجاح التكوين
- أهداف التربية و التكوين
- خصائص المكونين
- صفات الطالب المتكون
- مبادئ التكوين
- مفهوم التكوين المهني لمعلم التربية البدنية
- أهمية التكوين المهني في إعداد معلم التربية البدنية الرياضية
- كيفية إعداد وتكوين معلم التربية الرياضية
- مختلف فترات التكوين
- قائمة تصنيف دراسات الإعداد المهني لمعلمي التربية البدنية الرياضية
- مجالات التكوين بالمعهد
- تكوين الإطارات الرياضية بالمعهد
- خاتمة

الفصل الثاني

التعريف بنظام (ل م د)

–المقدمـة

–نشأة و تطور نظام "ل.م.د"

– المبادئ العامة لنظام الليسانس و الماستر و الدكتوره

– المكونات الأساسية لنظام الليسانس و الماستر و الدكتوره

– كيفية التدرج في نظام الـ (ل.م.د)

– تصميم نظام (ل.م.د)

– العناصر الجديدة التي تظهر في التسيير البيداغوجي

– تمحور نظام "ل.م.د" حول المبادئ الكبرى للتكوين

– المراقبة المستمرة

– التقييم

–ما يجب أن يعرفه الطالب قبل التوجه إلى الـ"ل.م.د"

– الخاتمـة

الفصل الثالث

الجودة الشاملة

– تمهيد

–مفهوم الجودة

–الجودة الشاملة

–نشأة إدارة الجودة الشاملة

–أهم رواد إدارة الجودة الشاملة

–الحاجة إلى ضمان الجودة

–مسوغات تطبيق الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي

–مبادئ إدارة الجودة الشاملة

–مقومات نجاح تطبيق الجودة والاعتماد في الجامعات

–الاساليب المتبعة في تطبيق جودة الاداء في مؤسسات التعليم العالي

–الركائز الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مستويات التعليم العالي

–معاهد التربية البدنية و الرياضية نموذجا

–خاتمة

الباب الثاني

الدراسة الميدانية

-مدخل الباب الثاني

-الفصل الأول: منهجية البحث والإجراءات الميدانية

-الفصل الثاني: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

الفصل الأول

منهجية البحث وإجراءاته الميدانية

-تمهيد

-منهج البحث

-مجتمع البحث

-عينة البحث

-مجالات البحث

-الدراسة الاستطلاعية

- ضبط المتغيرات

- أدوات البحث

- الدراسة الإحصائية

- صعوبات البحث

-الخلاصة

الفصل الثاني

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

-تمهيد

-عرض النتائج

-استنتاجات

-مناقشة الفرضيات

-اقتراحات وتوصيات

-خلاصة عامة

المصادر والمراجع

الملاحق