

اتجاهات مدرسي المرحلة الإعدادية (مادة اللغة العربية) نحو التنمية المستدامة

أ.م.د. أحمد جاسب يوسف

وزارة التربية

Ahmed 2004@yahoo.com

الملخص

رمى هذا البحث إلى بناء أداة لاتجاهات المعلمين نحو التنمية المستدامة وتعرف اتجاهات المعلمين نحو هذه المعايير، وكذلك تعرف الفروق في اتجاهات المعلمين نحو معايير التنمية المستدامة وفقاً لسنوات الخدمة (أقل من خمس سنوات - أكثر من خمس سنوات).

ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي (الميداني) منهجاً لدراستهما، وقد تكون مجتمع هذه الدراسة من المدرسين والمدرسات الذين يُعلمون في المرحلة الإعدادية والبالغ عددهم (٢٣٥) في مديرية تربية الرصافة الثالثة وقد اختار الباحث عينة من مجموع المجتمع الأصلي، وبلغ عدد عينة البحث (٩٠) مدرس ومدرسة، وقد استعمل الباحث العينة الطبقية العشوائية وذلك لكي تكون ممثلة لمجتمع البحث، أما أداة البحث فكان مقياساً يحتوي على معايير الجودة للمدرسين، وتم إعدادها بعد الرجوع إلى المصادر التي تناولت معايير الجودة والدراسات والأدبيات، وقد تم التأكد من صدق الأداة (المقياس) عن طريق عرضها على مجموعة من الخبراء وكذلك صدق بنائها، وقد تأكد الباحث من ثباتها عن طريق إعادة الاختيار و طريقة التجزئة النصفية، وبعدها طبق الباحث المقياس في صورته النهائية إذ تكون من (٣٠) فقرة معيارية موزعة على ثلاث مجالات هي (تخطيط استراتيجيات التعليم و المادة العلمية وتقويم الأداء و شخصية ومهنية المعلم)

عالج الباحث البيانات إحصائياً لاستخراج النتائج باستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة، وأظهرت نتائج البحث ما يأتي :

١. أن كانت ايجابية وبشكل واضح.
٢. أن اتجاهات المدرسين _ اللغة العربية _ نحو معايير التنمية المستدامة لم تتأثر بسنوات الخدمة في مجال التعليم

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث عدداً من التوصيات منها :

١. ضرورة الاهتمام من قبل وزارة التربية بمعايير التنمية المستدامة .
٢. تنمية ثقافة الجودة داخل المؤسسات التعليمية التابعة لوزارة التربية وتفعيل ذلك كماً وكيفاً.

وقد اقترح الباحث استكمالاً لهذه الدراسة عدة مقترحات منها :

١. إجراء دراسة للتعرف على اتجاهات المدرسين بصورة عامة نحو معايير التنمية المستدامة.
٢. إجراء دراسة للتعرف اداء المعلمين وفقاً لمعايير التنمية المستدامة.

Arabic language teachers in middle school trends towards total quality standards

Asst. Prof. Dr. Ahmed Jasib Yousef

Ministry of Education

Ahmed 2004@yahoo.com

ABSTRACT

this research aims to build a tool for directions about the overall quality of teachers and teachers know the attitudes towards these standards, As well as the known differences in teachers' attitudes towards the overall quality standards, according to years of service (less than five years – more than five years). To achieve the goal, the researcher adopted the descriptive approach (field) approach to their study, and community be the study of teachers who teach in middle school totaling (235) in the third breeding Rusafa Directorate has chosen researcher sample of the total original community, and the number of research sample (90) and a school teacher, has been used researcher stratified random sample so as to be representative of the research community, and the search tool was a measure containing quality standards for teachers t was prepared after the return to the sources, who addressed the quality, studies and literature standards, has been to ensure the veracity of the tool (scale) through the presentation to a group of experts as well as the sincerity of its construction, was confirmed researcher of stability by re-selection and retail midterm way, and after the researcher measure in its final form as to be of (30 standard items distributed among three areas) is (education and scientific material strategies for planning and evaluation of performance and personal and professional teacher.) (Researcher data statistically treated to extract the results using appropriate statistical methods, and results showed the following:

1.that it was positive and clearly.

٢. that teachers _Arabic language_ trends towards total quality standards not affected by years of service in the field of education.

In light of the findings the researcher recommended a number of recommendations including:

١. The need for attention by the Ministry of Education and the overall quality standards..

٢. Quality within the Ministry of Education and educational institutions that activate the development of a culture of quality and quantity.

The researcher suggested a complement to this study several proposals, including:

١. conduct a study to identify the trends of teachers in general about the overall quality standards.

٢. conduct a study to know the performance of teachers, according to the standards of total quality.

مشكلة البحث

استجابة لتنامي الثورة العلمية والتكنولوجية في عالمنا المعاصر، وما صاحبها من منافسة حضارية، أكدت على التميز كضرورة ملحة، وأبرزت حتمية تطوير التعليم واعتماد مؤسساته، كميّار رئيس للحكم على جودة التعليم والارتقاء بمؤسساته، اتجهت معظم الدول المتقدمة والنامية على حد سواء إلى إعادة النظر في نظمها التعليمية، طمعاً في تحسين جودة مدخلاتها، وعملياتها ومخرجاتها، وزيادة إنتاجيتها من طريق تطوير، وتحسين أدائها على نحو مستمر، وتحقيق مناخ تنظيمي يبعث على الإبداع والابتكار، ويحرص على الجودة والتميز.

ومن منطلق الوعي بدور التعليم في التنمية البشرية المستدامة، أصبحت جودة التعليم العام من القضايا الهامة التي حظيت بالناية المتزايدة - في الآونة الأخيرة - من قبل المعنيين بالتربية والتعليم، ويرجع ذلك إلى تزايد الضغوط والانتقادات، التي يتعرض لها هذا القطاع فهو ما زال دون مستوى الطموحات والجهود التي تبذلها الدولة، حيث كشفت العديد من الدراسات العلمية والتقارير الرسمية عن أوجه القصور التي يعاني منها هذا القطاع، وأبرزت العديد من المعوقات التي تحول دون تحقيقه الجودة المأمولة. (القحطاني، ١٩٩٣، ص ٥٦)

وتأسيساً على ما سبق فإن ضرورة الإفادة من مدخل التنمية المستدامة، وتطبيقاتها التربوية في قطاع التعليم، لم يعد أمراً اختيارياً بل أصبح ضرورة ملحة يفرضها واقع هذا القطاع، خاصة "بعد أن احتل هذا المدخل مكاناً تحت الأضواء في العالم المتقدم" (الشرقاوي، ٢٠٠٢م، ص ١١). باعتباره من أحدث التقنيات التربوية التي أجمع الباحثون على أنه أفضل الأساليب، لتطوير وتجويد التعليم العام، ضمن إطار رصين من ثقافة المجتمع، وقيمه، وخصوصياته، وحاجاته، وبما يمكنه من التوائم مع مقتضيات العصر وتحدياته. (الخطيب، ٢٠٠٤، ص ٨٩)

أن تحقيق الجودة في أي عمل لا يتأتى إلا من طريق معرفتنا لمعوقاته التي تواجهه، والعمل على نحو فعال للتغلب على هذه المعوقات ومن أهم هذا المعوقات هو اتجاه المعلم نحو هذه المعايير كون المعلم هو القائد للعملية التعليمية ومحور لها، وأن جودة أدائه مطلب ضروري إلا أن معظم المهتمين بالجودة يجدون صعوبة في تحديد مفهومها، وصعوبة أكثر في قياسها ومرجع ذلك إلى أن مفهوم جودة أداء المعلم مفهوم نسبي، ويختلف باختلاف الزمان والمكان، كما أن موضوع جودة أداء المعلم من منظور عصري لا يزال من جملة الموضوعات الحيوية التي لم تستحوذ بعد على اهتمامات كافية من شرائح متعددة من الأجهزة ذات العلاقة. (Fullan، ١٩٩١، p 21)

إن التغيير التربوي معتمد إلى حد كبير على ما يعتقد به المعلم ويعمله، فالتعليم ذو الجودة العالية مرتبط بالمعلم الكفاء الذي يمتلك الكفايات الشخصية والفنية والمهنية التي تجعله قادراً على تقديم تعليم نوعي متميز.

ومما سبق تتضح مشكلة هذا البحث في الآتي:

١. اتجاهات المدرسين نحو معايير التنمية المستدامة في محافظة بغداد .
 ٢. قلة اهتمام المؤسسات التربوية والمعلمين بمعايير التنمية المستدامة في التعليم .
- أهمية البحث والحاجة إليه:**

حظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم وحظيت التنمية المستدامة بجانب كبير من هذا الاهتمام إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديدة الذي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية، ومحاولة التكيف معها فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى التنمية المستدامة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن القول أن التنمية المستدامة هي التحدي الحقيقي الذي ستواجهه الأمم في العقود القادمة. (أحمد، ٢٠٠٣، ص ٢)

لقد ظهر مفهوم إدارة التنمية المستدامة Total Quality Management نتاج امتداد المنافسة العالمية بين مؤسسات الإنتاج المختلفة في معظم دول العالم ولما كان هذا المفهوم سبباً مباشراً في تفوق مؤسسة

دون غيرها بدا الاهتمام به في إطار المؤسسات التعليمية، وأصبح عدد المؤسسات التعليمية التي تخضع لنظام إدارة التنمية المستدامة يتزايد حول العالم بشكل مطرد. ويعد الاعتماد الجزء المكمل الذي يتوج تطوير أنظمة جودة التعليم بمؤسسات التعليم العالي باعترافه بأنها تم تطويرها عملياً طبقاً للمعايير المرجعية المتفق عليها أي أن إنشاء نظام للاعتماد هو الجزء التكميلي لإنشاء وتطبيق أنظمة تعليم عالي طبقاً لمعايير التنمية المستدامة، وليس بديلاً عنه. (سكتاوي ، ٢٠٠٣ ، ص ٤٣٠)

وإذا كان التعليم بكل مراحله ومستوياته التحدي الرئيس والوحيد لاجتياز الفجوة العلمية بين دول العالم النامي والدول المتقدمة، فإن العراق لابد وان يأخذ في اعتباره عملية الإصلاح الشامل للتعليم برؤية واضحة لطبيعة التحديات والمتغيرات المحلية والإقليمية والدولية في كافة المجالات وذلك في ضوء معايير الجودة وتطبيق مفهوم ونظم إدارة التنمية المستدامة ، وتحقيقاً للهدف ولضمان مستوى عال لجودة التعليم والتعلم جاء الاهتمام بضرورة ان يكون للمعلمين وكل من عمل في مجال التربية اتجاه ايجابي نحو الجودة ومتطلباتها. (مصطفى ، ٢٠٠٥، ص ٢٩٥)

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 طريق ما يملكون من مهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر والتعليم التعاوني والتفكير العلمي والقدرة على الإبداع والابتكار، ولكي تتحقق مثل هذه الوظيفة أصبح مبدأ تطبيق التنمية المستدامة في النظام التعليمي من أهم التحديات التي تواجه دول العالم النامي بما فيها الدول العربية(الحسيني ، ٢٠٠٠، ص ٩٣)

لذلك تستمد هذه الدراسة أهميتها من الآتي:

١. الحاجة إلى نشر ثقافة الجودة في التعليم .
٢. حداثة مدخل التنمية المستدامة وتطبيقاتها في القطاع التربوي .
٣. كون الدراسة ستطبق على أحد أهم قطاعات التربية ذات التأثير المباشر على التنمية الشاملة وهم المدرسين .
٤. يواجه قطاع التعليم العديد من المعوقات، التي تحول دون تحقيقه للجودة المستهدفة، بما يحتم على المنتمين للقطاع التربوي العمل على تطويره بما يتلائم ومستجدات العصر ومتغيراته، وتوفير البدائل، والحلول المناسبة، لتذليل العقبات التي يواجهها.
٥. وتبرز أهمية الدراسة من كونها محاولة علمية جادة لسد النقص الواضح في ميدان البحث العلمي في مجال جودة التعليم لذا يؤمل أن تسهم النتائج التي تتوصل إليها الدراسة في إثراء المكتبة التربوية العربية.

٦. أن المدرس هو أبرز عناصر المنظومة التعليمية وهو الذي يعلم النشء ويكونهم باعتبارهم الثروة البشرية المستقبلية للأمة ، وهذا يتطلب رفع مستوى أداء المعلم وزيادة فاعليته في أداء مهامه .

هدف البحث:

يرمي هذا البحث إلى :

- ١- بناء اداة لاتجاهات مدرسين اللغة العربية نحو التنمية المستدامة .
- ٢- تعرف اتجاهات المدرسين نحو معايير التنمية المستدامة.
- ٣- تعرف الفروق في اتجاهات المدرسين نحو معايير التنمية المستدامة وفقاً لسنوات الخدمة (اقل من خمس سنوات - اكثر من خمس سنوات).

حدود البحث:

يتحدد هذا البحث :

بمدرسي اللغة العربية في المرحلة الاعدادية في المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الثالثة في بغداد للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥).

تحديد المصطلحات:-

اولاً: الاتجاهات عَرَفَهَا كُلُّ مَنْ:

أ. لغةً :-

الجوهري (١٩٧٩) بأنه:

" المواجهة المقابلة ، ويقال قعدت ؟ أي قبالتك ، واتجه له رأي ، أي منح وهو افتعل ، وتوجهت نحوك واليك ، وشيء موجه إذا جُعِلَ على جهة واحدة لا يختلف " (الجوهري، ١٩٧٩، ص٢٢٥٥)

ب. اصطلاحاً

١. عاقل (١٩٧١)

نزعة الإنسان للاستجابة إلى حادث معين أو فكرة بطريقة محددة سلفاً وانعكاس ذلك على السلوك قد يكون سلباً أو ايجابياً. (عاقل ، ١٩٧١ : ص٣٠٧)

٢. Good (1973)

نزعة أو ميل أو استعداد لرد فعل نحو شيء خاص سواء أكان مادة أم موقفاً مصحوباً عادة بمشاعر وعواطف . ويلاحظ على نحو شفهي أو غير شفهي. (Good , 1973, p:214)

٣. قطامي وقطامي (٢٠٠١)

استعداد نفسي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو مثيرات من افراد او اشياء او موضوعات تستدعي هذه الاستجابة ويعبر عنها عادة بأحب او اكره . (قطامي وقطامي، ١٤٦، ص ٢٠٠١)

ت. التعريف الاجرائي للاتجاهات :

هي الحالة الانفعالية المتمثلة بالقبول او الرفض او الحياد التي يبديها مدرسي اللغة العربية عند اجابتها لفقرات مقياس الاتجاهات نحو معايير التنمية المستدامة الذي اعده الباحث، وتقدر بالدرجة الكلية لجميع فقرات المقياس .

ثانياً: التنمية المستدامة في التعليم عَرَفَهَا كُلُّ مَنْ:

١. بروكا (١٩٩٣)

مجموعة من المبادئ والأساليب والوسائل الفنية والجهود والمهارات المتخصصة التي تؤدي إلى التحسين المستمر للأداء على كافة مستويات العمليات والوظائف والمخرجات والخدمات والأفراد باستخدام كافة الموارد المادية والبشرية المتاحة. (بروكا، ١٩٩٣، ص ٥٨)

٢. الخطيب (٢٠٠٣)

إن الجودة في التعليم لها معنيان مترابطان : واقعي وحسي ، المعنى الواقعي التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز معايير ومؤشرات حقيقية متعارف عليها مثل معدلات الترفيع ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية ومعدلات تكلفة التعليم ، أما المعنى الحسي يركز على مشاعر أو أحاسيس متلقي الخدمة كالطلاب وأولياء أمورهم (الخطيب ، ٢٠٠٣، ص ١٤)

٣. النجار (١٩٩٩)

أسلوب متكامل يُطبَّق في فروع المؤسسة التعليمية ومستوياتها جميعها ليوَفِّر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطُّلاب والمستفيدين من عملية التعلُّم (النجار، ١٩٩٩، ص ٧٣)

ثالثاً:معايير التنمية المستدامة في التعليم :

تعرفها نادية (٢٠٠٢) بأنها تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم والتي تتمثل في جودة الإدارة - سياسة القبول - البرامج التعليمية من حيث أهدافها - طرق التدريس المتبعة - نظام التقويم

والامتحانات وجودة المعلمين و الأبنية والتجهيزات المادية ، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين . (علي ،٢٠٠٢، ص ٩٨)

ويمكن تعريف معايير التنمية المستدامة في التعليم إجرائياً

بأنها مجموعة من المواصفات والخصائص المطلوبة والتي ينبغي توافرها لتحقيق التنمية المستدامة وتتضمن : تهيئة المناخ والبيئة المناسبة ، تحديد الخصائص المثالية التعليمية ، تحديد احتياجات ومتطلبات المستفيدين ، التخطيط الإستراتيجي (التخطيط لجودة الإدارة ، التخطيط لجودة الأهداف ، التخطيط لجودة سياسة القبول والتسجيل ، التخطيط لجودة الخطط ومحتوى البرامج والمقررات الدراسية ، التخطيط لجودة طرق التدريس والتقنيات التعليمية ، التخطيط لجودة المعلمين ، التخطيط لجودة المباني المدرسية والتجهيزات المادية)

جوانب نظرية

المبحث الأول : المدرس ودوره في العملية التعليمية:

إن المدرس هو روح العملية التعليمية ولها ، وأساسها الأول ، وركنها الركين ، رغم أهمية المقرر الجيد ، والكتاب الجذاب ، والمبنى النموذجي، لكن هذه الأشياء كلها وسواها تأتي في الأهمية بعد المعلم المقتدر المتميز ، الصالح القوي الأمين المخلص في أداء عمله،المتمكن من مادته ،أهم منها جميعاً(الترتوري ،٢٠٠٦،ص٣٦) ولا يوجد منهج دراسي - مهما أحسن تخطيطه - يمكن أن يرتفع فوق مستوى مدرسيه (cremin&bormouman,1982:p56) .

فالتعليم يعتبر بمثابة منتج ومستهلك في نفس الوقت لمستويات عالية من القوى البشرية ، وأنه إذا كان للتعليم أن يخدم جميع المستهلكين الآخرين من القوى العاملة، وأن يقدم لهم خدمات تزداد كفاءتها وجودتها جيلاً بعد جيل ، فإنه ينبغي أن يحتفظ التعليم نفسه - دائماً -بعدد كاف من أحسن مخرجاته البشرية ، حتى يستطيع أن يعطي مخرجات ونواتج أفضل باستمرار ، فالمعلمون والمدرسون هم صناع التفكير ، وإليهم نعهد بالملايين من العقول الغضة التي تحتاج إلى الحقائق ، وتتطلب التوجيه ، وتتشد المعرفة ، عقول غضة ، ناشئة في طور التكوين ، إذا ما تهيأت لها تربية سوية، وتعليم سديد، أصبحت قادرة على إعطاء الكثير.(الخالدة،٢٠٠٣،ص٢١٢)

ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن أدوار المدرس في عالمنا المعاصر متعددة ومتنوعة ولم تعد تنحصر في عملية نقل المعلومات والمعارف فقط ، بل تعددت الأدوار ومن أبرزها ما يلي :

دور المدرس في ترغيب طلابه للتعليم.

١. دور المدرس كممثل أعلى لطلابه .

٢. دور المدرس في تقريب الطلاب إلى واقع المجتمع وثقافته .
٣. دور المدرس كحافظ للنظام ومرسخ لقيم المجتمع.
٤. دور المدرس كدائرة معارف متحركة ومُيسر لعملية نمو الطلاب.
٥. دور المدرس كموجه للعملية التعليمية و وسيط تعليمي.

المبحث الثاني: التنمية المستدامة

أولاً: مراحل نشأة مفهوم التنمية المستدامة والتنمية المستدامة:

إن المتأمل لأدبيات الجودة الشاملة وما جاء في دراسات الجودة يجد اختلافاً واضحاً بين الباحثين في ذكر مراحل تطور الجودة الشاملة ويرجع هذا الاختلاف كون بعض الباحثين ركز على الجودة كممارسة فعلية، في حين ركزت بعض الأدبيات على ممارسات إبعاد المنتجات المعيبة في المصانع (كمرحلة الفحص والتفتيش) كونها ممارسة فعلية للجودة الشاملة. (اتكنسون، ١٩٩٦، ص ٥)

وقد تم تقسيم المراحل التي مرت بها الجودة الشاملة إلى ما يلي:

١- مرحلة ما قبل التقنين العلمي:

في هذه المرحلة تعتبر الجودة هدف سعت له الحضارات القديمة (كالحضارة البابلية -اليونانية -الفرعونية) واعتبار الجودة مسؤولية تقع على عاتق الأفراد نادت التشريعات السماوية كالشريعة.

٢-مرحلة الفحص والتفتيش:

تعتبر هذه المرحلة نتاج لظهور نظرية الإدارة العلمية على يد المفكر تايلور حيث كان التركيز على قيام المفتشين بتحديد مدى ملائمة المخرجات للمعايير الموضوعية فقط دون اهتمام لنوعية وجودة المنتجات.

٣-مرحلة المراقبة الإحصائية للجودة:

ارتبطت هذه المرحلة بأسماء أمثال جورج إدوارد وهارولد دودج ووالتر ستيفارت وفيجن باوم والذين أكدوا على ضرورة تجاوز مرحلة التفتيش إلى ضرورة اتباع أساليب علمية لمراقبة الجودة فظهرت الخرائط والبيانات الإحصائية لمنع وقوع الأخطاء فقط دون فصل الإنتاج المعيب ويرى الباحث أن هذه المرحلة كانت تركز على الفحص المبكر لأي عيب قد يطرأ في المنتج بالرغم من أن اكتشاف العيوب وحده لا يلغي الأخطاء بشكل نهائي.

٤-مرحلة تأكيد الجودة:

تم التركيز في هذه المرحلة على البحث عن الأسباب الحقيقية التي تؤدي إلى ظهور عيوب في المنتج ومن ثم محاولة منعها من طريق الإجراءات الوقائية.

وشهدت هذه المرحلة ظهور برامج متعددة لزيادة الدافعية في منع الأخطاء لتأكيد الجودة كبرنامج المعيب الصفر ي لضمان الأداء الصحيح من أول مرة الذي نادى به فيليب كروسي.

٥-مرحلة إدارة الجودة الشاملة:

تزامنت هذه المرحلة بظهور فلسفات عديدة لأداء الجودة الشاملة وكان أبرزها فلسفة الرواد الأوائل للجودة (ديمنج وفليب كروسي وجوران) لتصبح إدارة الجودة الشاملة نشاطا كاملا ومنظماً له مبادئه ومعايير العلمية المقننة ، ففي أواخر الثمانينات تطورت أساليب إدارة الجودة مثل : فريق الجودة وحلقات الجودة.

ومع تطور تطبيقات الجودة الشاملة في العديد من الآلات الخدمية كالخدمات التعليمية والصحية ظهرت تعريفات مستحدثة للجودة مثل جودة الحياة وجودة بنية العمل كما شهدت هذه المرحلة اهتماما بالجودة أدى إلى ظهور مواصفات دولية للجودة كالأيزو. (السحيم، ٢٠٠٤، ص ٣١)

ثانياً : مفهوم الجودة الشاملة في التعليم:

يورد كلاسر ١٩٩٠ Glasser لجودة العمل في التعليم موقفاً تربوياً فيقول: متى ما نشأ اختلاف ما بين تقويم المعلم والطالب لجودة العمل أو لنتيجة الاختبار فلا بد للمعلم من مناقشة أوجه ذلك الاختلاف مع الطالب أو الطلبة المعنيين إذ أنه من هذه المناقشات يتعلم الطالب أو الطلبة السبل التي تمكنهم من معرفة مقومات ومكونات الجودة في العمل، مع ضرورة إعطاء الفرصة تلو الفرصة لتحسين ما يعملون إذ أن الغرض من هذا التقويم هو عملية التحسين من أجل تحقيق الجودة المرجوة. (درياس، ١٩٩٤، ص ٨٥)

ويرى بونستينكل ١٩٩٢ Bonstingl: إن المدرس والمدرسة بتوفيرهم أدوات التعليم الفعالة والبيئة التنظيمية الملائمة يمثلان جهة تقديم الخدمة، والطالب يمثل المستفيد الأول، لذا فإن مسؤولية المدرسة هي توفير التعليم الذي يجعل من الطلاب نافعين على المدى البعيد وذلك بتدريسهم كيفية الاتصال بمحيطهم وكيفية تقويم الجودة في عملهم وعمل الآخرين، وكيفية استثمارهم لفرص التعليم المستمر على مدى الحياة لتعزيز تقديمهم. (حسين، ٢٠٠٦، ص ٨٦)

إن المستفيد الثانوي من خدمات المدرسة هم الآباء وأولياء الأمور والمجتمع الذين من حقهم توقع نمو مدارك وقدرات ومهارات أبنائهم الطلاب وتطور شخصياتهم ليكونوا نافعين لذويهم ومجتمعهم.

أ. لماذا تطبق التنمية المستدامة في النظام التعليمي:

١. إن غالبية الدول النامية أخذت بإستراتيجية الكم لاستيعاب تدفق الأطفال من السكان إلى الجهاز التعليمي، إن هذه الإستراتيجية كانت على حساب نوعية العملية التربوية.
٢. تحسين مخرجات العملية التربوية.
٣. إن الثورة التكنولوجية الشاملة والقائمة على التدفق العلمي والمعرفي يمثل تحدياً للعقل البشري مما جعل المجتمعات تتنافس في الارتقاء بالمستوى النوعي لنظمها التربوية.
٤. بما أن الطالب هدف ومحور العملية فيجب إرضائه كزبون أساسي في العملية التربوية. (سليمان، ٢٠٠١، ص ١١)
٥. ضرورة إجراء التحسينات في العملية التربوية بطريقة منظمة من طريق تحليل البيانات باستمرار.
٦. استثمار إمكانيات وطاقات جميع الأفراد العاملين في العملية التربوية.
٧. طريقة لنقل السلطة إلى العاملين بالمؤسسة مع الاحتفاظ في نفس الوقت بالإدارة المركزية.
٨. خلق الاتصال الفعال على المستويين الأفقي والعمودي.
٩. للجودة الشاملة ثقافة إدارية خاصة وهذا يقتضي تغيير نمط الثقافة التنظيمية الإدارية في المؤسسة التعليمية وهذا يعني تغيير القيم والسلوك السائد بما يساعد على تحقيق التنمية المستدامة. (احمد، ٢٠٠٢، ص ٩٦)

ب. خصائص التنمية المستدامة في العملية التعليمية:

- التربية عملية مستمرة على مدى الحياة.
- إن النمط القيادي الإداري لا بد أن يكون تشاركياً وفقاً لأفكار ديمنج وجوران وغيرهما من منظري إدارة الجودة.
- إن التفاهم بين العاملين لا بد أن يحظى بالاهتمام مع تطبيق نظرية السيطرة
- يجب معاملة جميع العاملين في المدرسة على أنهم ماهرون في تأدية العمل.
- لقد أصبح المجتمع العالمي ينظر إلى التنمية المستدامة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة. (أركارو، ٢٠٠١، ص ٥٦)

ت. الفائدة المرجوة من التنمية المستدامة في العملية التعليمية:

- تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة.
- تقليل الأخطاء.
- تطوير المهارات القيادية والإدارية لقادة المؤسسة المدرسية.
- تنمية مهارات ومعارف واتجاهات العاملين.
- التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات.
- العمل المستمر من أجل التحسين وتقليل الإهدار الناتج عن ترك المدرسة أو الرسوب.

- تحقيق رضا المستفيدين (الطلبة، أولياء الأمور، المعلمون، المجتمع). (أركارو، ٢٠٠١، ص ٦٠)
- ث. بعض معايير التنمية المستدامة المعمول بها في التعليم

١. معايير الجودة الشاملة عند ديمينغ: Deming

يرتكز هذا النموذج على تحسين مستوى الأداء في المنشأة أو المؤسسة من طريق مبادئه الأربعة عشر المشهورة التي أصبحت أساساً لمفهوم الجودة الشاملة، وهي على النحو التالي:

١. وضع أهداف ثابتة من أجل تحسين إعداد الطالب وتزويده بخبرات تعليمية ممتعة.
٢. تبني الإدارة التعليمية لفلسفة جديدة تثير التحدي لكي يتعلم الطلاب تحمل المسؤولية.
٣. عدم الاعتماد على نظام الدرجات فقط كأساس لتحديد مستوى أداء الطالب.
٤. توثيق الارتباط بين المراحل التعليمية المختلفة بهدف تحسين الأداء لدى الطلاب خلال كل مرحلة وعند الانتقال من مرحلة لأخرى مع الاهتمام بتوفير سجل شامل لهذه الانتقال.
٥. التحسين الدائم للخدمات التعليمية المقدمة في المدارس من أجل تحسين الأداء لكل الأفراد .
٦. الاهتمام بالتدريب المستمر في مجال تحسين جودة الأداء لكل من الإدارة المدرسية والمعلمين والطلاب وبعض فئات المجتمع المهتمين بالعملية التعليمية.
٧. الاهتمام بإيجاد القيادة الفعالة من أجل مساعدة العاملين على حسن استخدام التقنيات والإمكانيات لتحقيق أداء أفضل يساعد الطلاب على الابتكار والإبداع.
٨. تجنب الشعور بالخوف حتى يتمكن كل فرد من أداء عمله في بيئة تربية مناسبة.
٩. كسر الحواجز بين الأقسام العلمية وتشكيل فرق العمل من مختلف الإدارات
١٠. التخلي عن ترديد الشعارات واستبدالها بالتحضير والحث بمختلف أساليبه.
١١. تشجيع السلوك القيادي الفعال لدى الأفراد ، النابع من دوافعهم الذاتية لتحسين الأداء.
١٢. تحسين وتفعيل العلاقات من الإدارة المدرسية والمعلمين والطلاب بما يساعدهم على الاستمتاع بعملهم وزمالتهم لبعضهم البعض
١٣. إنشاء برنامج متكامل للاهتمام بالتدريب والتعليم الذاتي من قبل كل فرد.

١٤. تدريب أفراد المجتمع على الاهتمام بإحداث عمليات التغيير اللازمة لتحقيق الجودة في مجالات العمل المختلفة باعتبار التغيير نحو الجودة مسؤولية كل فرد في المجتمع (جودة، ٢٠٠٤، ص ٧٨)

٢. معايير الجودة الشاملة عند بلدريج: Malcolm Baldrige

طور بلدريج نظاماً لضبط الجودة في التعليم وتم إقراره ضمن المعايير القومية المعترف بها لضبط الجودة والتميز في الأداء بالمؤسسات التعليمية بالتعليم العام وذلك حتى تتمكن المدارس من مواجهة المنافسة القاسية في ضوء الموارد المحدودة ومطالب المستفيدين من النظام التعليمي ويعتمد نظام بلدريج بضبط جودة التعليم على مجموعة من القيم الأساسية التي توفر إطاراً للتطوير المتكامل وتتضمن (28) معياراً ثانوياً وتتكون القيم الأساسية من (١١) قيمة هي:

١. التعليم محور التربية .
٢. التطوير المستمر والتعليم المؤسسي .
٣. المساهمة الجماعية في التطوير
٤. الإدارة بالحقائق النظرة المستقبلية
٥. مسؤولية المجتمع.
٦. أهمية القيادة في تطوير التعليم.
٧. مساهمة هيئة التدريس.
٨. تصميم الجودة ومنع الأخطاء.
٩. الاستجابة السريعة للمتغيرات
١٠. الاهتمام بالنتائج.

(جودة، ٢٠٠٤، ص ٨٨)

٣. -معايير الجودة الشاملة - الأيزو: 9000 ISO 9000

بعد أن صارت الجودة قضية العالم بأسره ، وفي ظل الاهتمام العالمي المتزايد بالجودة ليس فقط جودة السلع والمنتجات وإنما أيضاً جودة الخدمات ، وبعد أن تأكد للجميع أن الجودة ليست خياراً بل ضرورة لنجاح أي نظام ، اهتمت المنظمة العالمية للتوحيد القياسي (ISO) كهيئة دولية معنية بقضية الجودة ، وأصدرت سلسلة المواصفات العالمية المعروفة بـ "أيزو" 9000 وهذه المواصفات وغيرها مثل EN 29000 ، و BS 5750 ، هي مسميات مختلفة تعبر عن مضمون واحد هو معايير نمطية لنظام الجودة في المؤسسة ، وقد تم سنة 1987 م التوفيق بين هذه المعايير وتوحيد مواصفاتها وأصبحت بالتالي متشابهة ، بحيث أنه يمكن لأي مؤسسة ملتزمة بشروط BS 5750 مثلاً الحصول على إفادة تؤكد التزامها بالمعيارين الآخرين الدولي ISO 9000 ، والأوروبي EN 29000 ، وعليه فإن مواصفات الأيزو هي مواصفات عالمية تتناول كل ما يخص جودة المؤسسة إن معيار الـ ISO 9000 هو اسم مختصر للمنظمة الدولية للتوحيد القياسي (ISO) international standarder organization ويضم هذا الاتحاد (90) دولة ، ويهدف إلى ترويج المواصفات

القياسية والأنشطة المتعلقة بها من أجل تسهيل التبادل التجاري الدولي للسلع والخدمات وتنمية التعاون في مجالات: المعلومات , والعلوم , والتقنية والنواحي الاقتصادية . ومقر الاتحاد مدينة جنيف في سويسرا .

ويتكون الهيكل التنظيمي لهذه المنظمة من (176) لجنة فنية رئيسية يتبعها (630) لجنة فرعية تضم (1827) مجموعة عمل بالإضافة إلى (18) فريقاً للبحث والدراسة , ويمثل الهيكل التنظيمي المنتجين والموردين والعملاء بالإضافة إلى المهن الهندسية ومعامل الاختبار والخدمات العامة وجماعات حماية المستهلكين , والهيئات البحثية في كل الدول الأعضاء) (السحيم، ٢٠٠٤، ص ١٥٦)

٤. - معايير الجودة الشاملة - عند كروسبي:

حدد فليب كروسبي أحد مستشاري الجودة على المستوى العالمي أربعة معايير لضمان الجودة الشاملة للتعليم تم تأسيسها وفقاً لمبادئ الجودة الشاملة (T.Q.M) وهي:

- ١- التكيف مع متطلبات الجودة من طريق وضع تعريف محدد وواضح ومنسق للجودة.
- ٢- وصف نظام تحقيق الجودة على أنه الوقاية من الأخطاء بمنع حدوثها من طريق وضع معايير للأداء الجيد.
- ٣- تحديد مستويات أداء الأفراد ومنع حدوث الأخطاء من طريق ضمان الأداء الصحيح من المرة الأولى.
- ٤- تقويم الجودة من طريق قياس دقيق بناء على المعايير الموضوعية يؤخذ بالحسبان حساب تكلفة كل شي لم يتم القيام به بشكل جيد من المرة الأولى وحساب الفاقد وغيرها من المعايير الكمية والكيفية . (الخطيب ، ٢٠٠٤، ص ٦٩)

٥. - معايير الجودة الشاملة - الاعتماد الأكاديمي:

الاعتماد الأكاديمي Accreditation هو مفهوم أمريكي بحث يتصل بالعمليات الاختيارية التي يقوم بها فريق من المتخصصين من طريق جمعيات غير حكومية لإنجاز هدفين هما :جعل المؤسسات الأكاديمية مسؤولة أمام بعضها البعض عن تحقيق أهداف محدودة وملائمة لها ولبرامجها التربوية وفحص مدى وفاء هذه المؤسسات وبرامجها بمعايير محددة مسبقاً ترى جين هوتون أن الاعتماد الأكاديمي عبارة عن " المكانة أو الصفة العملية التي تحصل عليها المؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي مقابل استيفاء معايير الجودة النوعية المعتمدة لدى مؤسسات التقويم التربوية. [HOUGHTON,1996,P42] "

والاعتماد الأكاديمي نشاط تطوعي غير حكومي تقوم به جمعيات الاعتماد الأكاديمي academic accreditation associations التي أنشأتها مؤسسات التعليم العالي الأمريكي بهدف تشجيع هذه المؤسسات ومساعدتها في عمليات تقويم وتطوير كفاءة برامجها التربوية ومنح اعتراف عام ومعلن

بالمؤسسات أو البرامج الأكاديمية التي استوفت - أو تجاوزت الحد الأدنى من - المعايير المحددة للكفاءة أو للجدارة التربوية. (العارفة، ٢٠٠٧، ص ٧٨)

ويتم تقييم مدى تحقيق المؤسسة لهذه المعايير من طريق عملية التقييم الذاتي والخارجي وعلى ضوء ذلك يتخذ القرار المناسب بخصوص الاعتماد ، ونذكر هذه المعايير المستخدمة من قبل هيئات الاعتماد في الولايات المتحدة وعدد من الدول الأوروبي. (درياس ، ١٩٩٤، ص ٣٦)

اطلع الباحث على نماذج معايير الجودة الشاملة التي قام بتطويرها عدد من علماء من أبرزهم إدوارد ديمينغ Edward Deming ، جوزيف جوران ، مالكولم بالدرج ، اندريو أرفن ، جوزيف سايلور ، فيل كروسبي ، وغيرهم .

مما دعا الباحث القيام بالمزج بين هذه المعايير واقتراح معايير للجودة الشاملة متعلقة بالمدرس خاصة لهذه الدراسة ، وحرص الباحث على تبني معايير في هذه الدراسة والتي تتسم بالتوافق والتقارب والتجانس مع بيئة مجتمع الدراسة ، وتواكب التطورات التي طرأت في المجال التربوي والتعليمي بالمنطقة، وقد اعتمد الباحث في هذه المعايير المقترحة على معايير الجودة الشاملة التي تم تطويرها من قبل العلماء الذين ورد ذكرهم سابقاً وغيرهم .

٦. معايير الجودة الشاملة المتعلقة بالمعلمين:

إن مشكلة جودة التعليم تحتل المرتبة الأولى في سلم الأولويات للمنطقة العربية ، فقد اعتبر تحسين جودة التعليم أولوية ملحة في إطار العمل العربي من أجل تحقيق أهداف التعليم للجميع كماً وكيفاً ، كما أصبح توفير تعليم متميز في مجمل العمليات والمهارات التعليمية هدفاً تمليه متطلبات التنمية المستدامة والتعامل الإيجابي مع متغيرات العولمة ومواجهة تحديات المنافسة في السوق العالمية ، وتستدعي هذه الأولوية التركيز على تطوير المعلمين ، كما تستدعي أيضاً تحسين المناهج وأساليب التعليم والتقويم وبيئة التعلم ، لا سيما بعدما أظهرت الأبحاث أثر هذه العناصر الحيوية في تحديد نوعية التعليم. (عليقات، ٢٠٠٤، ص ٤٦)

ويعتبر المدرسون العنصر الأكثر أهمية في تحسين التعليم وتطوير نوعيته ، كما أشارت الدراسات والبحوث في هذا المجال . (محمود، ٢٠٠٥، ص ٤٥)

وتؤكد كثير من المنظمات الدولية ومؤسسات الاعتماد الأكاديمي على مجموعة من المعايير التي يجب أن تتوفر في المعلم الناجح للوصول إلى رؤية واضحة لمدخلات التدريس ومخرجاته ، وإلى كيفية تحقيق الأهداف المنشودة للتعليم ومن هم هذه المجالات هي:

١- تخطيط استراتيجيات التعليم .

٢- المادة العلمية وتقويم الأداء .

٣- شخصية ومهنية المعلم . (عبد المتين، ٢٠٠٤، ص٢)

(مصطفى، ٢٠٠٥، ص ٢٧٢ - ٢٩٥)

الفصل الثالث

إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات والأساليب التي اتبعتها الباحثة من حيث تحديد مجتمع الدراسة ، وعينة البناء ، وعينة التطبيق ، وكذلك بيان أهم الخطوات التي تم إتباعها في بناء مقياس الدراسة ، إذ تطلب بناء مقياس اتجاهات المعلمين نحو معايير الجودة ، وكذلك يشمل هذا الفصل عرض الوسائل الإحصائية الملائمة في تحليل البيانات.

أولاً: مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث من مدرسي ومدرسات اللغة العربية في المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة (الثالثة) ، والبالغ عددهم (٢٣٥)

ثانياً: عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث الحالي بطريقة عشوائية من المدارس الموزعة في تربية الرصافة الثالثة، وبواقع (٩٠) مدرس ومدرسة لمادة اللغة العربية في المرحلة الإعدادية .

ثالثاً: أداة البحث:

خطوات بناء المقياس :

١. التخطيط للمقياس :

بعد تحديد التعريف النظري للمقياس تمَّ تحديد مجالاته

٢- صياغة الفقرات:

لغرض الحصول على فقرات المقياس التي تُغطّي مجاله قام الباحث بمراجعة عدد من الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.

٣- صلاحية الفقرات:

تُعدّ صلاحية الفقرة من متطلبات المقياس إذ يمكن تقييم درجة صلاحية وصدق الفقرة من خلال توافق بين تقديرات المحكمين (عودة، ١٩٨٥، ص ١٥٧)، ولهذا الغرض تم عرض المقياس على (١٠) خبراء من أساتذة علم النفس ليدرو آراءهم حول صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس ملحق (٢)، وفي ضوء ما أبدوه من آراء فقد تمّ تعديل بعض الفقرات. ومن أجل تطبيق الأداة يجب أن يتأكد الباحث من خطوتين أساسيتين هما :

- إعداد تعليمات المقياس :

تُعدّ تعليمات الإجابة على فقرات المقياس بمثابة دليل يسترشد به المُستجيب أثناء استجابته، لذا تمّت مراعاة أن تكون هذه التعليمات دقيقة و مناسبة لمستوى وأعمار أفراد العينة، وقد تضمّنت التعليمات كيفية الإجابة عن الفقرات وحثّ المُستجيب على الإجابة بدقة، وقد تمّت الإشارة إلى أن هذا المقياس مُعدّ لأغراض البحث العلمي لتطمين المستجيب وحثّه على الاستجابة بصدق ودون التقيّد .

- تصحيح المقياس :

صُحّح المقياس على أساس إعطاء أوزان تتراوح من (٥ - ١) لبدائل الاستجابة، وعلى التوالي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

٤- التحليل الإحصائي للفقرات:

إن خصائص المقياس تعتمد إلى حدٍ كبير على الخصائص القياسية لفقرات المقياس، فكّما كانت الخصائص القياسية للفقرات عالية في درجتها أو قوتها أعطت مؤشراً على دقة المقياس وقدرته على قياس ما وُضِعَ من أجل قياسه، ويُشير (Ebel) إلى أنّ الهدف من التحليل الإحصائي للفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس التي تكشف عن الدقة في قياس ما وُضِعَتْ من أجل قياسه (Ebel, 1972, P:392).

تُعدّ القوة التمييزية للفقرات، ومعاملات صدقها أهم الخصائص القياسية التي ينبغي التحقق منها في فقرات مقياس الشخصية (الكبيسي، ١٩٩٥، ص:٥)، لذا ارتأى الباحث أن يتحقّق من القوة التمييزية للفقرات ومعاملات ارتباط درجة الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك لاستخراج صدق الفقرات والذي يُعدّ مؤشراً لصدق المقياس بأكمله، وبعد تطبيقها على عينة التحليل الإحصائي للفقرات، استخدم الباحث أسلوب العينتين المتطرفتين في عملية تحليل الفقرات وذلك على وفق الخطوات الآتية :

١- تطبيق المقياس على عينة بلغ عددها (٢٥) مدرس ومدرسة .

٢- ترتيب الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

٣- حُدثت (٢٧ %) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات، و(٢٧ %) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات ، وفي ضوء هذه النسبة بلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (١٠٨) استمارة، ويتفق حجم العينة مع الشرط الذي وضعه نانالي (Nunnally) والذي يُحدّد حجم عينة التحليل إلى حد أدنى هو خمسة أفراد لكل فقرة (النبهان، ٢٠٠٤، ص ٢١٠).

٤- وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين أُستخرجت القوة التمييزية لكل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية التي تساوي (٩٦ ، ١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٤)، إذ ظهر أنّ جميع الفقرات دالة عند هذا المستوى، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) القوة التمييزية لفقرات مقياس

القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		الفقرة
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
١٠,٧٣	٠,٨٦	٢,٧٢	٠,٩٦	٤,٠٥	١
٩,٥٥	٢,١٥	٢,٤١	١,١٣	٣,٨٩	٢
١١,٠٥	٠,٨٦	١,٨٦	١,١٣	٣,٣٨	٣
١١,٤٣	١,٢٩	٢,٢٥	١,١١	٤,١٢	٤
٦,٢١	١	١,٦٧	١,١٦	٢,٥٩	٥
٩,٤٦	٠,٨٩	١,٧٠	١,٣١	٣,١٦	٦
٦,٣١	٠,٩٥	١,٦٩	١,١١	٢,٥٨	٧
١٠,٩١	١,١٦	١,٨٩	١,١٧	٣,٦٢	٨
١٢,٢٨	١,١٣	١,٨٧	١,٢١	٣,٨٣	٩
١٠,٥٤	١,٠٢	١,٨٦	١,٢٢	٣,٤٧	١٠
٦,١٤	٠,٩٧	١,٧٣	١,٦٨	٢,٨٨	١١
٧,١٩	٠,٧٤	١,٦٣	١,١٣	٢,٩٦	١٢
٩,٨٦	١,١٤	٢,٣٧	١,٠٦	٣,٨٥	١٣
٩,٨١	٠,٩٣	١,٤٣	١,٣٤	٢,٩٧	١٤
١١,٠٢	١,٢٣	٢,١٦	١,٥١	٣,٩٤	١٥
٤,٧٤	١,٤٨	٣,٦٢	٠,٩٢	٤,٤٢	١٦
٨,٨١	١,٥١	٢,٢٨	١,٣٨	٤	١٧
٦,٧٦	١,٠٧	١,٦٠	١,٥١	٢,٨١	١٨
١٢,٦٤	١	٢,١١	١,٠٩	٣,٩٣	١٩
٨,٣٥	١,٢١	٢,٢٤	١,٣٤	٣,٦٩	٢٠
٢,٣١	١,١٧	٢,٣٥	١,٣٦	٢,٧٥	٢١
١١,٥٤	١,٠٤	٢,٤٨	٠,٩٧	٤,٠٦	٢٢
١١,٧١	١,٢٥	٢,٣١	١,٠٢	٤,١٣	٢٣

٢٤	٣, ٤٢	١, ٢٧	١, ٦٣	٠, ٩٨	١١, ٥٨
٢٥	٣, ٥٦	١, ٢٢	١, ٦٨	١, ٠٦	١٢, ١٣
٢٦	٣, ٨٤	١, ٢٥	٢, ٣١	١, ٢٣	٨, ٣٦
٢٧	٣, ٢٧	١, ٢٨	١, ٧٦	١, ٠٥	٩, ٤٨
٢٨	٢, ٧٨	١, ٢٠	١, ٨٩	٠, ٩٩	٥, ٩١
٢٩	٣, ٤٤	١, ٣٤	١, ٩٩	١, ٠٦	٨, ٨٢
٣٠	٣, ٣٤	١, ٣٦	١, ٦٩	٠, ٩٥	١٠, ٣١

مؤشرات صدق وثبات المقياس :

تتضمن الخصائص السيكمترية للمقياس، قدرة المقياس على قياس ما أُعدّ لقياسه، كما يتضمن أن يقيس درجة مقبولة من الدقة وبأقل خطأ ممكن، ويتفق المختصون في القياس والتقويم النفسي على أن الصدق والثبات هما أهم خاصيتين من الخصائص السيكمترية للقياس النفسي، إذ يؤمل أن توفر هذه الإجراءات مقياساً يقيس ما أُعدّ لقياسه بمعنى أن يكون صادقاً، كما يؤمل أن توفر هذه الإجراءات مقياساً يقيس بدرجة من الدقة وبأقل خطأ ممكن بمعنى أن يكون ثابتاً (عودة، ١٩٨٥، ص ٣٣٥). وقد تحقق الباحث من الخصائص السيكمترية على النحو الآتي :

أولاً - صدق المقياس Validity :

يعد صدق المقياس من الخصائص السيكمترية الأكثر أهمية مقارنة مع الخصائص الأخرى كالثبات (النبهان، ٢٠٠٤، ص : ٢٧٢)، وقد اعتمد الباحث في التحقق من صدق المقياس بمؤشري:

١- الصدق الظاهري Face Validity :

يُعرف الصدق الظاهري بأنه المظهر العام للمقياس من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوح هذه المفردات وتعليمات المقياس ودقتها وما تتمتع به من موضوعية (الغريب، ١٩٧٠، ص ٦٧٠). وقد توفر هذا النوع من الصدق في المقياس من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء المختصين في علم النفس.

٢- صدق البناء Construct Validity :

إن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني أن الفقرة تقيس المفهوم أو السمة التي تقيسه الدرجة الكلية، والمقياس الذي تُنتخب فقراته على وفق هذا المؤشر يمتلك صدقاً بنائياً (فرج، ١٩٨٠: ٣١٢)، لذا يمكن اعتبار معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس أحد مؤشرات صدق المقياس، ولما كانت جميع فقرات المقياس بصيغته النهائية ذات دلالة إحصائية، لذا يعد المقياس صادقاً في بنائه.

١- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

إن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني أنّ الفقرة تقيس المفهوم أو السمة التي تقيسه الدرجة الكلية والمقياس الذي تُنتخب فقراته على وفق هذا المؤشر يمتلك صدقاً بنائياً (فرج، ١٩٨٠، ص ٣١٢) ولحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس ودرجاتهم الكلية استخرج معامل ارتباط بيرسون ، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨)، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣) قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس القلق المعرفي والدلالة المعنوية لها

ت	معامل الارتباط	الدالة المعنوية	ت	معامل الارتباط	الدالة المعنوية
١	٠,٥٣٤	١٢,٦٠	١٦	٠,٤٥٣	١٠,١٤
٢	٠,٥٠٠	١١,٥٢	١٧	٠,١٧٢	٣,٤٨
٣	٠,٥٢١	٢,١٨	١٨	٠,٥٣٨	١٢,٧٣
٤	٠,٥٤١	١٢,٨٣	١٩	٠,٥٣٥	١٢,٦٣
٥	٠,٣٩٣	٨,٥٣	٢٠	٠,٥٨١	١٤,٢٤
٦	٠,٤٥٠	١٠,٠٥	٢١	٠,٥٩٣	١٤,٦٩
٧	٠,٣٥٦	٧,٦٠	٢٢	٠,٤١٦	٩,١٣
٨	٠,٥٣٧	١٢,٧٠	٢٣	٠,٥١٢	١١,٨٩
٩	٠,٥٢٨	١٢,٤٠	٢٤	٠,٣٢٧	٦,٩٠
١٠	٠,٥٢١	١٢,١٨	٢٥	٠,٥٢١	١٢,١٨
١١	٠,٣٦٧	٧,٨٧	٢٦	٠,٤٤٨	٩,٩٩
١٢	٠,٥٠٤	١١,٦٤	٢٧	٠,٢٤٨	٥,١١
١٣	٠,٢١٢	٤,٣٣	٢٨	٠,٣٣٨	٧,١٦
١٤	٠,٤٩٦	١١,٤٠	٢٩	٠,٥٧١	١٣,٥٧
١٥	٠,٥١٦	١٢,٠٢	٣٠	٠,٥٣٤	١٢,٨١

ثانياً- ثبات المقياس Scale Reliability :

يُعرّف الثبات إحصائياً بأنه نسبة التباين الحقيقي إلى التباين الكلي لدرجات المفحوصين (عبد و عثمان، ٢٠٠٢، ص : ٣٦) .

ويُعدّ حساب الثبات من خصائص المقياس الجيد لأنه يؤشر على اتساق فقرات المقياس في قياس ما يُفترض أن يقيسه المقياس بدرجة مقبولة من الدقة، (عودة، ١٩٨٥، ص ٢٣٥) . وهناك طرائق عديدة لإيجاد ثبات المقياس وقد ارتأى الباحث استخدام أكثر من طريقة لحساب الثبات لغرض التحقق بشكل أكثر دقة وكالاتي :

١- طريقة الاختبار و إعادة الاختبار Test-Retest:

ويُسمى أيضاً بمعامل الاتساق الخارجي External Consistency يكشف معامل الثبات الذي يتم حسابه بطريقة إعادة الاختبار استقرار استجابات المفحوصين على المقياس عبر الزمن، إذ يُفترض أن السمة ثابتة مستقرة خلال مدة من الزمن ، وتقوم فكرة هذه الطريقة على حساب الارتباط بين درجات مجموعة من أفراد العينة (مجموعة الثبات) على الاختبار عند تطبيقه وإعادة تطبيقه بعد مرور مدة زمنية على التطبيق في المدة الأولى، ولذلك يكشف هذا النوع من المعاملات عن درجة ثبات السمة المقاسة خلال هذه المدة (عودة، ٢٠٠٢، ص ٣٤٥) ، لهذا قام الباحث بحساب الثبات بهذه الطريقة بعد إعادة تطبيق المقياس على عينة الثبات البالغ عددها (٥٠) معلماً ومعلمة ، وبعد مرور (١٤) يوماً من التطبيق الأول تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٧٨) وتُشير هذه النتيجة إلى ثبات جيد للمقياس .

٢. طريقة التجزئة النصفية Split Half .

و يُسمى أيضاً بمعامل الاتساق الداخلي Internal Consistency وتعتمد هذه الطريقة على تطبيق الأداة مرة واحدة ثم تجزئتها إلى نصفين، وإيجاد معامل الارتباط بين درجات كل من النصفين بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار، وتم التقسيم على أساس الفقرات الزوجية والفردية فأرقام الفقرات الزوجية تمثل الجزء الأول للاختبار بينما تمثل أرقام الفقرات الفردية الجزء الثاني وبعدها يُحسب معامل الارتباط بين درجات الجزئين (Ebel,1972,p.142).

ولحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية اعتمد الباحث على درجات عينة بلغ عددها (٥٠) معلماً ومعلمة، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين نصفي الأداة، ظهر أنّ معامل الارتباط بينهما (٠.٧١)، وبعد التصحيح بمعادلة (سبيرمان براون)، بلغ معامل الثبات (٠.٧٩، ٠) الذي يمثل ثبات الأداة بأكملها (ملح، ٢٠٠٢، ص ٢٥٩).

المقياس بصيغته النهائية :

بعد الإجراءات التي تحققت في الخطوات السابقة أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٣٠) فقرة ، أما تدرج الإجابات فيتكون من خمس تدرجات وهي على الترتيب (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)

وأصبحت درجات الإجابة تتراوح بين (١٥٠ - ٣٠) وبذلك تكون الدرجة القصوى للمقياس هي (١٥٠) درجة والدرجة الدنيا للمقياس (٣٠) درجة وبمتوسط نظري قدره (٩٠) درجة، وبهذا أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق .

الوسائل الإحصائية:

لغرض تحقيق الأهداف والتوصل إلى نتائج البحث، اعتمد الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

- ١- الاختبار التائي لعينة واحدة (T-test).
- ٢- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) .
- ٣- معامل ارتباط بيرسون Person Correlation : لاستخراج الثبات بطريقتي: التجزئة النصفية، والاختبار وإعادة الاختبار، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (المنيزل، وغبابية، ٢٠٠٧، ص: ١٢٨).
- ٤- معادلة سبيرمان براون لتصحيح معامل الثبات، في طريقة التجزئة النصفية، (ملحم، ٢٠٠٢، ص : ٢٥٩).

عرض النتائج

تمَّ عرض نتائج البحث وتفسيرها على وفق أهداف البحث الحالي :

١- بناء مقياس اتجاهات مدرسي اللغة العربية نحو معايير التنمية المستدامة .

وقد تحقق هذا الهدف من خلال بناء المقياس كما ذكره في الفصل الثالث بالتفصيل.

٢- تعرف اتجاهات المدرسين نحو معايير التنمية المستدامة.

أظهرت نتائج البحث أن درجات اتجاهات مدرسي اللغة العربية نحو معايير التنمية المستدامة كانت بمتوسط حسابي (٦٢ , ١٠١) ، وانحراف معياري (٦٥ , ٢٢) وعند موازنته بالمتوسط الفرضي البالغ (٩٠) عند درجة حرية (٣٩٩) تبين أن متوسط درجات عينة البحث أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس وعند اختبار الدرجات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وجد أنه دال عند مستوى (٠.٠٥) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢٦ , ١٠) مقابل القيمة الجدولية (٩٦ , ١) والجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤) الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي والقيمة التائية المستخرجة لمقياس الاتجاهات

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
			المحسوبة	الجدولية	
٤٠٠	١٠١,٦٢	٢٢,٦٥	١٠,٢٦	١,٩٦	دالة

وتشير هذه النتيجة إلى وجود اتجاه عالي لمدرسي اللغة العربية نحو معايير التنمية المستدامة .

٣- إيجاد الفروق في اتجاهات مدرسي اللغة العربية نحو معايير التنمية المستدامة على وفق سنوات الخدمة (اقل من خمس سنوات - اكثر من خمس سنوات).

ولتحقيق ذلك الهدف قام الباحث باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات مدرسي اللغة العربية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات مدرسي اللغة العربية ذوي الخدمة اقل من خمس سنوات (١٠٢,٠١) وانحراف معياري (٢٢,٢٩)، أما المتوسط الحسابي لاستجابات مدرسي اللغة العربية ذوي الخدمة اكثر من خمس سنوات فقد بلغ (١٠١,٢٢) وانحراف معياري قدره (٢٢,٣٥) وباستخدام الاختبار التائي (T- test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط استجابات الفئتين، تبين أن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (٠,٣٤٨) أصغر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٣٣)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة بين سنوات الخدمة ، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) نتائج الفروق بين متوسطي الاستجابات حسب سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
أقل من خمس سنوات	٢٠٠	١٠٢,٠١	٢٢,٩٩	٠,٣٤٨	١,٩٦	غير دالة
أكثر من خمس سنوات	٢٠٠	١٠١,٢٢	٢٢,٣٥			

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:

- ١- استعمال مقياس اتجاهات مدرسي اللغة العربية نحو معايير التنمية المستدامة الذي أعده الباحث، للتعرف على اتجاهات المدرسين بصورة عامة في المرحلة المتوسطة والإعدادية .
- ٢- ضرورة الاهتمام من قبل وزارة التربية بمعايير التنمية المستدامة .
- ٣- تنمية ثقافة الجودة داخل المؤسسات والإدارات التعليمية التابعة لوزارة التربية وتفعيل ذلك كماً وكيفاً.
- ٤- العمل على تفعيل الوحدات التنظيمية الجديدة التي تعنى بأمور الجودة ، وأن تتشكل من متخصصين بالجودة، وتكون مهمتها الإشراف على تطبيق أساليب ومبادئ الجودة وتقديم المساعدة الفنية للمؤسسات التعليمية لتحقيق أهدافها.
- ٥- الاستفادة من التجارب الناجحة في مجال تطبيق نموذج الجودة الشاملة مع مراعاتها الفروق الحضارية والثقافية بين الدول وأخذها في الحسبان وتعديلها بما يتناسب مع أوضاع وحضارة مجتمعنا.

المقترحات:

واستكمالاً للبحث يقترح الباحث الآتي:

- ١- إجراء دراسة للتعرف على اتجاهات المدرسين بصورة عامة نحو معايير التنمية المستدامة.
- ٢- إجراء دراسة للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو معايير التنمية المستدامة وعلاقتها ببعض المتغيرات.
- ٣- إجراء دراسة لتعرف اداء المعلمين وفقاً لمعايير التنمية المستدامة.

المصادر

- اتكنسون. فيليب، إدارة الجودة الشاملة التغيير الثقافي، الأساس الصحيح لإدارة الجودة الشاملة ج١، تعريب عبدالفتاح السيد النعماني، مركز الخبرات المهنية للإدارة "بميك" (١٩٩٦).
- أحمد، إبراهيم أحمد، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية المدرسية، دار الوفاء، الإسكندرية، (٢٠٠٢).
- حسين، عبدالرضا علي، مقترح الخطوط العريضة لمنظومة مركز الجودة، وزارة التربية والتعليم، البحرين، (٢٠٠٦).
- الحسيني، فلاح حسن، الإدارة الاستراتيجية، مفاهيمها - مداخلها - عملياتها المعاصرة، عمان، دار وائل، الأردن، (٢٠٠٠)
- الخطيب، أحمد، رداح، إدارة التنمية المستدامة، تطبيقات تربوية، مكتب العربي لدول الخليج، الرياض، (٢٠٠٤).
- الخطيب، محمد بن شحادة، الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، (٢٠٠٣)
- الخوالدة، محمد محمود مقدمة في التربية، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن. (٢٠٠٣)
- درباس، احمد سعيد، إدارة الجودة الكلية - مفاهيمها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد الخمسون - السنة الرابعة عشرة. (٢٠٠٥)
- السحيم، خالد سعيد: واقع تطبيق إدارة الجودة ايزو ٩٠٠٠ في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، إدارة مدرسية، رسالة دكتوراه غير منشوره، (٢٠٠٤).
- سكتاوي، عبد الملك محمد: إدارة الجودة الشاملة وإمكانية استخدامها في إدارة مدارس تعليم البنين بمدينة مكة المكرمة، جامعة أم القرى، إدارة مدرسية، رسالة دكتوراه غير منشورة، (٢٠٠٣).
- سليمان، عرفات عبدالعزيز، الاتجاهات التربوية المعاصرة، رؤية في شؤون التربية واطلاع التعليم، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، (٢٠٠١).

- الشرقاوي ، مريم محمد ابراهيم، إدارة المدارس بالجودة الشاملة ، جامعة القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، (٢٠٠٢).
- العارفة، عبد اللطيف عبد الله، معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام، المؤتمر الرابع عشر (الجودة في التعليم)، القصيم، السعودية، (٢٠٠٧).
- عاقل ، فاخر ، معجم علم النفس ، دار الملايين للنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان. (١٩٧١).
- عبد المتين موسى، افتتاح مؤتمر تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، جمهورية مصر العربية في الفترة من ١٣ - ١٤ إبريل، ٢٠٠٥ م. (٢٠٠٥ م)
- عبده، عبد الهادي السيد، وعثمان، فاروق السيد ، القياس والاختبارات النفسية، أسس وأدوات، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر (٢٠٠٢) .
- علي، نادية حسن: تصور مقترح لتطوير نظام تعلم البنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد (٨) العدد ٢٧، الرياض، (٢٠٠٢).
- عليمات، صالح ناصر، إدارة التنمية المستدامة في المؤسسات التربوية، التطبيقات ومقترحات التطوير، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، (٢٠٠٤).
- الغريب، رمزية ، القياس والتقويم النفسي، مكتبة الأنجلو، القاهرة . (١٩٧٠).
- فرج ، صفوت ، القياس النفسي ، القاهرة ، دار الفكر العربي . (١٩٨٠).
- القحطاني، سالم، سعيد، إدارة الجودة الكلية وامكانية تطبيقها في القطاع الحكومي، مجلة الادارة العامة، العدد ٧٨، (١٩٩٣).
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة ، سيكولوجية التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن. (٢٠٠١).
- الكبسي، حمد وآخرون، اثر اختلاف حجم العينة والمجتمع الإحصائي في القدرات التمييزية لفقرات المقاييس النفسية، دراسة تجريبية كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد . (١٩٩٥).
- محمود منسي، دور كليات التربية في تحقيق جودة المعلم، المؤتمر العلمي الثالث، جامعة جنوب الوادي (١٣ - ١٤ إبريل، ٢٠٠٥ م) . (٢٠٠٥)
- مصطفى محمود، رؤية مستقبلية لأداء المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة العلوم التربوية، كلية تربية قنا، عدد خاص، (٢٠٠٥).

- ملحم ، سامي محمد، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن . (٢٠٠٢).
- المنيزل، عبدا لله ،وغرايبة، عايش، الإحصاء التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن . (٢٠٠٧)
- النبهان، موسى، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن (٢٠٠٤) .
- النجار، فريد راغب ، أدارة الجامعات بالجودة الشاملة ،أميرال للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٩ .
- 4-Ebel,R.L.: Essentials of Education Measurement , New York, Prentic – Hall, (1972) .
- cremin&bormouman Harris . Supervisory in education, 3rd,edition . NJ,Prentice Hall.INC, (1982) .
- Fullan MG .The New Meaning of Educational Change, Cassell, in Londo ,(1991).
- Good, Dictionany of Education , 3 rd Ed , New Yourk , Meerow – C. V. Hill ,(1973) .

الملاحق

مقياس أداء مدرسي اللغة العربية وفقاً لمعايير الجودة الشاملة بصيغته النهائية

ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	موافق الى حد ما	لا اوافق	لا اوافق تماماً
١	اخطط للدرس قبل عرضه .					
٢	اقوم بتصميم أنشطة تعليمية للتلاميذ .					
٣	أسعى لتحقيق أهداف الدرس في المدة المحددة .					
٤	استعمل الطريقة الملائمة لموضوع الدرس .					
٥	أسعى لاجاد بيئة صفية ملائمة للتلاميذ .					
٦	أشجع التلاميذ على العمل الجماعي .					
٧	استعمل الاستراتيجيات الحديثة مثل العمل التعاوني.					
٨	استعمل تقنيات حديثة كالحاسوب في التعليم .					
٩	اهتم بتعرف الفروق الفردية بين التلاميذ .					
١٠	اعد برامج تعليمية للتلاميذ المتأخرين دراسيا .					
١١	اشرح المادة للتلاميذ بدقة .					
١٢	اوضح العلاقة بين موضوعات المادة للتلاميذ .					
١٣	أشجع التلاميذ على الاكتشاف العلمي والابداع .					
١٤	احث التلاميذ على التواصل مع المكتبة .					
١٥	استعمل امثلة توضيحية عند عرض المادة.					
١٦	اساعد التلاميذ على تحليل محتوى الدرس.					
١٧	اطرح أسئلة متنوعة لاثارة تفكير التلاميذ.					
١٨	اشخص نقاط القوة والضعف عند التلاميذ.					
١٩	اقيم مستوى التلاميذ باستمرار .					
٢٠	استفيد من آراء الآخرين في تقويم أدائي .					
٢١	اهتم بمظهري دون مبالغة .					
٢٢	اتكلم بأسلوب تربوي باستمرار .					
٢٣	احترم آراء تلاميذي .					
٢٤	اساعد التلاميذ على حل مشكلاتهم الحياتية .					
٢٥	التزم بالانظمة والتعليمات .					
٢٦	اتواصل مع أولياء أمور التلاميذ .					
٢٧	اواكب ما يستجد من تطورات في ميدان التعليم.					
٢٨	اتبادل الخبرات مع زملائي .					
٢٩	املك قدرة في إدارة الصف .					
٣٠	اشارك في النشاطات التربوية بقوة.					