جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم –

كلية العلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص:علم النفس المدرسي

أثر التكوين قبل الخدمة في تنمية مهارات التدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي

مقدمةومناقشةعلنامنطرف

الطالبة: عمـــــار زهـــــــــرة

أما م لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د.عليلش فلة	أستاذة محاضرة (أ)	رئيسا
د.مرنيز عفيف	أستاذ محاضر(أ)	مشرفا ومقررا
د. سيسبان فاطيمة الزهراء	أستاذة محاضرة(أ)	ممتحنا

السنة الجامعية 2019- 2020

تاريخ الإيداع: 19/ 09/ 2020

إمضاء المشرف بعد الاطلاع على التصحيحات.

د.مرنيز عفيف

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم –
كلية العلوم الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس
تخصص: علم النفس المدرسي

أثر التكوين قبل الخدمة في تنمية مهارات التدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي

مقدمة ومناقشة من طرف
الطالبة: عمار زهرة

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د.عليلش فلة	أستاذ محاضر(أ)	رئيسا
د.مرنيز عفيف	أستاذ محاضر(أ)	مشرفا ومقررا
د.سيسبان فاطيمة الزهراء	أستاذ محاضر(أ)	ممتحنا

السنة الجامعية 2019- 2020

إ هـد ا ء

إلى أعز ما أملك في هذا الوجود:

أمي التي بفضلها تعلمت الكتابة والقراءة ،ولا أجد الرصيد الكافي من الحروف التي تفيها حقها ..

أبي الذي رافقني ولا زال يرافقني في كل خطوة أخطوها أثابه الله على جهده وجازاه على تعبه كل خير ..

إلى أختاي الحبيبتن ..نـــورة و وهيــبة .... إلى أخي العزيز الغالي ..عبد الرحمان ... إلى أميري أصغر فرد في العائلة...وهل تحلوا الحياة بدونكم ..حفظكم الله من كل شر ..

إلى جدتي ..مهما فرقتنا المسافات والظروف ...ستبقين في القلب ...

إلى أخي الذي لم تلده أمي ... صالح ...

إلى أم تاج الدين وبناتها .....

إلى عائشة وأمينة ....الصديقتين الرائعتين ...

إلى جميلة الرقيقة الإحساس ....

إلى كل شخص يعرفني ...سلام ....

إلى التي لا يمكنني أن أنسى ذكرها .....الجزائر ..... موطن العظماء ...

الباحثة

شكـر و عـرفـــا ن

الشكر والحمد لله الذي تتم بفضله النعم ...

أشكر كل من ساهم من قريب أو بعيد في مساعدتي لإتمام هذه المذكرة، الشكر لمن شجعني ووقف معي وقدم لي التسهيلات لأصل إلى هنا، الشكر كل الشكر لأستاذي المؤطر مرنيز عفيف .. أشكر أمينوس على مساعدته القيمة ... وصبره .... أشكر كل الأساتذة الكرام الذين حين قصدتهم لم يردوني خائبة وأخص بالذكر الأستاذ قاسيمو وزميلاتي من الطا لبات أمال، نوال، ... على وقوفهن المعنوي معي طيلة السنتين الفارطتين .....

الملخص:

تهدف من الدراسة الحالية معرفة تأثير التكوين قبل الخدمة على تنمية مهارات التدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، حيث أستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وجاءت الدراسة تحليلية، أين تم تحكيم شبكة الملاحظة الذي صممت لغرض قياس مدى تأثير هذا النوع من التكوين على مهارات التدريس، والتي أريد بها الولوج إلى الميدان، والتقرب من واقع التدريس على أرض الواقع، كما تطرقت الباحثة في هذه الدراسة إلى مناقشة فرضياتها من خلال نتائج الدراسات السابقة التي تناولت جانب من جوانب الموضوع، كدراسة كل من (بهناس، 2019)، و(بلمهدي، 2018)، و(شلالي، 2009)، التي اختلفت في طرائق جمع البيانات حول الموضوع وتباينت في النتائج لكنها أجمعت أن تأثير التكوين قبل الخدمة على تنمية مهارات التدريس لدى الأساتذة لم يكن عند التطلعات المرجوة منه والأهداف المسطرة له.

Abstract :

The aim of the current study was to know the effect of the formation pre – serving on teaching skills progressing specially primary school teachers. were the researcher used the description method and the analytical study. According to the previous point, was designed for measuring the effect of these type of formation on teaching skills development, by wich I wanna enter the field and get more closer from the reality of teaching. Also we focused in our study on (behnass study 2019), (belmahdi study 2018), (shalali study 2009) to discussion of hypotheses , those deal the same topic were different in gethering the data of topic and varied in the result but it combined that the effect of formation pre-serving on teaching skills development was not what the goals were selected for those expectation .

قائمة المحتويات

العنوان	الصفحة
إهداء	أ
شكر وعرفان	ب
ملخص البحث	ت
قائمة المحتويات	ث
قائمة الجداول	د
قائمة الأشكال	ذ
المقدمة	01
مدخل الدراسة	
أولاً: الإشكالية	04
ثانياً: فرضيات البحث	06
ثالثاً: دواعي وأسباب اختيار البحث	07
رابعاً: أهداف البحث	07
خامساً: أهمية البحث	07
سادساً: التعاريف الإجرائية	08
الفصل الأول: التكوين قبل الخدمة	
تمهيد	10
أولاً: التكوين	10
ثانياً: تكوين المعلم	11
1 ـ مفهومه	11
2 ـ مسار تكوين المعلمين في الجزائر	12

3 - الحاجة إلى تكوين المعلمين	13
4 - العوامل المؤثرة في عملية التكوين	13
5 - أصناف وأقسام التكوين	14
ثالثاً: التكوين قبل الخدمة	16
1 - تعريفه	16
2 - أهمية التكوين قبل الخدمة	17
3 - شروط اختيار الملتحقين بمؤسسات تكوين المعلمين	18
4 - جوانب تكوين المعلمين قبل الخدمة	19
5 - المؤسسات المسؤولة عن التكوين قبل الخدمة	19
6 - ترتيبات وزارة التربية في التكوين قبل الخدمة	21
7 - نظرة تطورية لبرنامج التكوين قبل الخدمة	21
8 - دول رائدة في سياسة التكوين	22
خلاصة الفصل	23
الفصل الثاني: المهارات التدريسية	
تمهيد	25
أولاً: المهارة	25
ثانياً: التدريس	25
ثالثاً: مهارات التدريس	27
1 - تعريفها	27
2 - أهمية امتلاك المعلم لمهارات التدريس	27
3 - كيفية اكتساب مهارات التدريس	28
4 - أهم المهارات التي يحتاجها الأستاذ في عملية التدريس	28

5 - قياس مهارات التدريس	34
خلاصة الفصل	36
الفصل الثالث: أستاذ التعليم الابتدائي	
تمهيد	38
أولاً: الأستاذ	38
1 - تعريف الأستاذ	38
2 - صفات الأستاذ الناجح	39
3 - الدور الذي يلعبه أستاذ التعليم الابتدائي	40
4 - علاقة المعلم بعناصر العملية التعليمية	42
5 - أساليب تعامل الأستاذ في القسم	45
ثانياً: مرحلة التعليم الابتدائي	45
1 - تعريفها	45
2 - خصائص التعليم الابتدائي	46
3 - أهداف المرحلة الإبتدائية	46
خلاصة الفصل	47
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية	
تمهيد	49
1- الغرض من الدراسة الاستطلاعية	49
2- الاتصال بالميدان	49
3- أداة القياس	49
أ- مرحلة الاطلاع على الدراسات السابقة والجانب النظري	50
ب- مرحلة تحديد أبعاد الأداة	50

ت- مرحلة تحديد مفتاح التصحيح	51
ث- مرحلة عرض شبكة الملاحظة على المحكمين	51
خلاصة الفصل	53
الفصل ال خامس: رؤية للبحث من خلال الدراسات السابقة	
تمهيد	55
أولاً: دراسة (بهناس 2019)	55
ثانياً: دراسة (بلمهدي 2018) .	59
ثالثاً: دراسة (شلالي 2009).	61
رابعاً: مناقشة فرضيات البحث وفق نتائج الدراسات السابقة	64
خلاصة عامة	67
الخاتمة	68
التوصيات والاقتراحات	69
قائمة المراجع	70
الملاحق	76

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
1	مفتاح تصحيح شبكة الملاحظة	67
2	الفقرات التي تم تعديلها لشبكة الملاحظة	52
3	أرقام فقرات أبعاد شبكة الملاحظة وعددها	53
4	أراء المفتشين حول مكتسبات الأساتذة حسب دراسة (بهناس 2019)	58
5	توزيع العينة حسب المؤهل العلمي حسب دراسة (بلمهدي 2018)	60
6	توزيع عينة البحث على معاهد التكوين من دراسة (شلالي 2009)	62
7	اراء الطلبة حول الصعوبات والنقائص التي تواجههم في معاهد التكوين حسب دراسة (شلالي 2009)	64

قائمة الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
01	نموذج منظومة التدريس لجابر عبد الحميد ورفيقاه	28
02	العلاقة بين المدرس والتلميذ في نموذجين	44
03	أهداف التعليم الابتدائي(فاتحي، 2016: 46) عن وزارة التربية الوطنية 2009.	46

مقدمة :

المدرسة مؤسسة التنشئة الاجتماعية التي يتمثل دورها في تربية وتعليم الطفل، هي المكان الذي تجتمع فيه فئات متعددة يتكامل دورها من أجل إنجاح العام الدراسي بداية من المدير وصولا إلى الحارس، ولا شك أن طلب العلم هي الجملة التي تخطر إذا ما تم ذكر مصطلح المدرسة، فالطالب أو التلميذ يلتحق بمقاعد الدراسة لينهل من العلوم ما يحتاجه ومن المعارف ما يعينه على مواصلة دربه في الحياة وإن القناة الرئيسية التي تقوم بإيصال هذه المعلوم والمعارف للتلميذ هو الأستاذ، إنه المهندس لمراحل التعليم المختلفة والمؤسس لأرضية التعليم والتربية التي يسير عليها طالب العلم والممهد لها.

ولأن مرحلة التعليم الابتدائي هي قاعدة الهرم في المنظومة التربية برمتها وجب أن تبنى على أساس سليم يراعى فيه جميع الظروف، حيث تؤخذ بعين الاعتبار كل العوامل التي تسهل للتلميذ الوصول لرأس الهرم محملا بزاد يرضي طموحه.

وقد بدأت أغلب دول العالم منذ زمن بعيد في التطبيق الجدي لسياسات التكوين حتى تتمكن من إعداد أساتذة مؤهلين يمارسون مهنتهم بكل احترافية ويرافقون تلامذتهم في المسار الدراسي بغية إنجاح رسالة العلم النبيلة، هذا الأستاذ وجب عليه أثناء مزاولته للتعليم واحتكاكه بالتلاميذ التميز بمهارات عالية يخلق بها حلولا لمشاكل تعترضه ويجد عن طريقها معاملة مناسبة لكل موقف ورد فعل يتوافق مع أي فعل، وهذا ما تعمل على توفيره مؤسسات التكوين على تعدد طبيعتها وأشكالها من تكوين قبل الخدمة وأثناءها وتنظيم ندوات ولقاءات التي من شأنها إثراء ما يملكه الأستاذ من مهارات وتنميها.

ولأن الجزائر جزء لا ينفصل عن هذا العالم سعت بدورها كما تسعى جل الدول إلى اعتماد أساليب تكوينية تأهل بها المدرسين وتعطيهم فرصا للرقي بمستواهم ، وعلى غرار التكوين أثناء الخدمة عرف التكوين قبل الخدمة تحديات وتطورات كثيرة لذلك ارتأينا في هذا البحث دراسة موضوع أثر التكوين قبل الخدمة على تنمية مهارات التدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

وعليه جاء البحث الحالي مقسم إلى ستة فصول تطرقنا في الفصل الأول إلى الإطار المنهجي للدراسة من إشكالية البحث ، وفرضياته ثم دواعي وأسباب اختياره ، وأهدافه وبعدها أهميته، وفي الأخير التعاريف الإجرائية لمصطلحاته ، أما الفصل الثاني فجاء بعنوان التكوين قبل الخدمة فذُكر فيه مفاهيم للتكوين لغة واصطلاحا وأشير إلى تكوين المعلم ومسار تكوين المعلمين في الجزائر ثم الحاجة إلى المعلمين وبعدها العوامل المؤثرة في عملية التكوين ، ومن ثم أصناف وأقسام التكوين كما تناول التكوين قبل الخدمة ، وشروط اختيار الملتحقين بمؤسساته وجوانب تكوين المعلمين فيه والمؤسسات المسؤولة عن هذا التكوين وترتيبات وزارة التربية لبرامج التكوين قبل الخدمة وفي الأخير دور رائدة في سياسة التكوين. وكان الفصل الثالث بعنوان مهارات التدريس حيث شمل هو الآخر مصطلحي المهارة التدريس لغويا واصطلاحا ، والمبادئ العامة للتدريس الفعال ، ثم تعريف مهارات التدريس وتبيان أهمية امتلاك الأستاذ لها وكيفية اكتسابها، وأهم المهارات التي يحتاج إليها الأستاذ من تخطيط وتنفيذ وتقويم، وفي الأخير كيفية قياس مهارات التدريس، أما في الفصل الرابع تطرقت الباحثة فيه إلى محور ومحرك ومنفذ العملية التدريسية ألا وهو أستاذ التعليم الابتدائي معرجة في بدايته إلى تعريف الأستاذ لغة واصطلاحا، وصفات الأستاذ الناجح، ودوره وعلاقته بعناصر العملية التعليمية، وأساليب تعامله في القسم وعرفت كذلك مرحلة التعليم الابتدائي وخصائصها وأهدافها.

وقد تكون الجانب التطبيقي من البحث الحالي من فصلين، فصل خاص بالدراسة الاستطلاعية أشارت فيه الباحثة إلى الغرض منها ، والاتصال بالميدان، وأداة القياس ومراحل إعدادها بداية بمرحلة الاطلاع على الدراسات السابقة والجانب النظري مرورا بمرحلة تحديد أبعاد الأداة ومرحلة تحديد مفتاح التصحيح وصولا إلى مرحلة نتائج تحكيم شبكة الملاحظة ، وشمل الفصل السادس والأخير على رؤية لموضوع البحث من خلال الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيراته، والاستدلال بما جاء فيها من جانب نظري وتطبيقي ونتائج الدراسة إضافة إلى مناقشة الفرضيات بالرجوع إلى النتائج المستسقاة من هذه الدراسات ثم ختمنا الدراسة بخاتمة وتوصيات واقتراحات .

مدخل إلى الدراسة

أولا: الإشكالية

ثانيا: فرضيات البحث

ثالثا: دواعي وأسباب اختيار البحث

رابعا: أهداف البحث

خامسا: أهمية البحث

سادسا: التعاريف الإجرائية

أولا: الإشكالية

يشكل التعليم ومؤسساته حجر الأساس في تربية وتنشئة أجيال المستقبل ، فالمدرسة هي الجماعة الثانية التي يحتك بها الطفل مباشرة بعد جماعة الأسرة لذلك يسعى القائمون عليها إلى بذل مجهودات من أجل تطوير المنظومة التعليمية ، وتحسين الظروف المساعدة على تقديم مردودية أفضل لجميع الفاعلين فيها.

ونظرا لأن الأستاذ هو العنصر الرئيسي الذي تبنى عليه عملية الاتصال بين عناصر العملية التعليمية ، فلا نستطيع بأي حال من الأحوال الاستغناء عن دوره الهام في إيصال المعرفة إلى تلاميذه بالشكل الصحيح الذي يضمن تحقيق أهداف الفعل التربوي ويسمح بالوصول إلى نتائج ترضي جميع الأطراف المشاركة فيه بصفة خاصة وفي المجتمع بصفة عامة، لذلك قد أصبح التكوين ضرورة ملحة لأستاذ المرحلة الابتدائية نظرا للتطورات التي تشهدها المجتمعات على جميع الأصعدة، فالتكوين أداة هامة وخطوة لابد منها في إعداد الأستاذ للقيام بهمته على أكمل وجه.

التكوين الذي ي عني "تهيئة وتحضير" أو هو: "مجموعة من المعارف والمفاهيم والخبرات المتنوعة التي تقدمها مؤسسة ما لمجموعة من المتعلمين" (بوجلال، 2017: 258). بما في ذلك إعطائه تقنيات وطرق مناسبة تغذي وتنمي مهاراته في التدريس وتمكنه من التصرف الجيد مع هذه المهارات، واستخدامها بطريقة تخدم المتعلم وتلبي حاجته في تلقي المعرفة.

إن المحيط الصفي يضع الأستاذ في مواقف متعددة تحتاج ردود فعل مناسبة وأساليب متنوعة تسمح له الانتقال بسهولة ومرونة أثناء سير الدرس وعملية تقديمه لمهمة شرحه.

وقد شهدت المنظومة التربوية الجزائرية بعض العراقيل والمعيقات التي حالت دون تحقيق النتائج المرجوة والمطلوبة والمقبولة من المؤسسات التربوية، وهذا ما دفع الباحثين في هذا المجال إلى التطرق للمواضيع التي تهم المدرسة والمتمدرسين ، ودراسة العوامل المسببة لهذا التدني الملحوظ وكان لدور التكوين وأهميته نصيب من هذه الدراسات كما أنهم لم يغفلوا أيضا عن التطرق لموضوع مهارات التدريس وتحدثوا عنه في بعضها.

فقد عالج بهناس (2019) الوضوع من خلال دراسته حول أثر التكوين قبل وأثناء الخدمة على أداء أساتذة مرحلة المتوسط بهدف التعرف على الفروق في أداء الأساتذة التي تعزى إلى متغيرات (طبيعة التكوين، الخبرة المهنية، جنس الأساتذة) ، والتي توصل من خلالها إلى وجود فروق في أداء الأساتذة تعزى إلى متغيرات (طبيعة التكوين، تخصص وشهادة التخرج، الخبرة المهنية، جنس الأستاذ).

وتطرقت إليه بلمهدي (2018) في دراسة لها حول دور التكوين البيداغوجي التحضيري في تنمية كفايات التدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي ، حيث هدفت من خلالها التعرف على الكفايات التدريسية لهذه الفئة من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، الأقدمية، والفرق بين الأساتذة المستفيدين ومن التكوين التحضيري وغير المستفيدين فيما يخص تلك الكفايات واستعملت المنهج الوصفي، والاستمارة كأداة للدراسة وتم تطبيقها على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي لولاية غيليزان، أسفرت النتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق بين هؤلاء الأساتذة يعزى لمتغير الاستفادة من التكوين التحضيري من عدمه.

كما عولج هذا الموضوع أيضا من طرف الباحثة زيتوتي (2015) من خلال دراستها تحت عنوان التكوين أثناء الخدمة ودوره في تنمية كفايات التدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي ، هذه الدراسة هدفت إلى الوقوف على مدى مساهمة التكوين أثناء الخدمة على تنمية كفايات التدريس فيما يخص التخطيط للدروس وتنفيذها وتقويمها ، مستخدمة المنهج الوصفي وقد استعملت المقابلة والوثائق والسجلات كأدوات لجمع البيانات تم تطبيقها على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي، حيث اثبت نتائجها صحة الفروض المتعلقة بمساهمة التكوين أثناء الخدمة على تنمية كفايات التدريس بدرجة عالية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

وورد أيضا في دراسة للباحث شريط (2015) بعنوان مستوى الكفاءة التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العوامل التي من شأنها التأثير على الكفاءة التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي وتشخيص نقاط القوة والضعف لهؤلاء من خلال تقديمهم للدرس ، حيث استخدم الباحث المهج الوصفي بالاعتماد على بطاقة الملاحظة للكفاءة التدريسية التي طبقها على أساتذة التعليم الابتدائي بولاية غليزان ، أسفرت

نتائجها على وجود فروق بين أساتذة التعليم الابتدائي في مستوى الكفاءة التدريسية تعزى إلى المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص الأكاديمي.

ما دفع الباحثة إلى محاولة الكشف عن اثر التكوين قبل الخدمة في تمنية مهارات التدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي ومن هنا نطرح التساؤل الرئيسي التالي:

- هل يؤثر التكوين قبل الخدمة على تنمية مهارات التدريس لدى أساتذة الابتدائي؟

وتتفرع منه الأسئلة الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر التكوين قبل الخدمة على تنمية مهارات التدريس لدى أساتذة الابتدائي المكونين قبل الخدمة تعزى للجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التدريس لدى أساتذة الابتدائي المكونين قبل الخدمة تعزى إلى الخبرة المهنية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التدريس لدى أساتذة الابتدائي المكونين قبل الخدمة تعزى إلى مؤسسة التكوين؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التدريس بين أساتذة الابتدائي تعزى إلى طبيعة التكوين؟

ثانيا : فرضيات البحث:

ومن خلال ما سبق ذكره تم طرح الفرضية الأساسية التالية:

- يؤثر التكوين قبل الخدمة على تنمية مهارات التدريس لدى أساتذة الابتدائي.

تفرعت منها الفرضيات الجزئية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر التكوين قبل الخدمة على تنمية مهارات التدريس لدى أساتذة الابتدائي المكونين قبل الخدمة تعزى للجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التدريس لدى أساتذة الابتدائي المكونين قبل الخدمة تعزى إلى الخبرة المهنية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التدريس لدى أساتذة الابتدائي المكونين قبل الخدمة تعزى إلى طبيعة التكوين.

ثالثا: دواعي وأسباب اختيار البحث

- إن اختيار الباحثة لموضوع البحث راجع لمجال تخصص ها المتمثل في علم نفس المدرسي والذي يلزم الغوص أكثر في مكونات العملية التعليمية وكل ما هو مؤثر فيها أو متأثر بها.
- الرغبة في التطرق إلى موضوع التكوين قبل الخدمة وما يقدمه لأساتذة التعليم الابتدائي وكيف يؤثر على مهاراتهم في التدريس.
- التعرف على نواحي المهارة التي ينميها التكوين قبل الخدمة وجوانب القصور فيه.
- محدودية الدراسات التي تناولت موضوع التكوين قبل الخدمة.
- اكتساب معلومات ومعطيات أكثر عن هذا الموضوع والتطرق له من جوانب لم يتم دراستها سابقا إضافة إلى أثراء المكتبة العلمية.

رابعا : أهداف البحث

تهدف الدراسة إلى:

- المعاينة الميدانية للأساتذة المكونين قبل الخدمة ومعرفة كيف يؤثر هذا النوع من التكوين على مهارات التدريس.
- تسليط الضوء على الفروقات على يمكنها أن تظهر بين مختلف الأساتذة من عدة جوانب فيما يخص هذه المهارات.
- التطرق إلى نقاط القوة ونقاط الضعف فيما يخص التكوين قبل الخدمة أثره على تنمية مهارات التدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي.
- تصميم أداة فعالة لقياس المهارات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تتمثل في شيكة الملاحظة.

خامسا : أهمية البحث

- إضافة للدراسات التي تناولت موضوع التكوين قبل الخدمة والمهارات التدريسية.
- دراسة علمية يمكنها أن تكون مرجعية للقائمين على المنظومة التربوية.
- معرفة الدور الحقيقي الذي يمكن إن يلعبه التكوين قبل الخدمة ومحاولة الخروج بنتائج يمكن الاستفادة منها على ارض الواقع.

سادسا : التعاريف الاجرائية

- التكوين قبل الخدمة :

هو تكوين تلقاه أساتذة التعليم الابتدائي قبل ممارستهم لمهنة التدريس حيث تم إعدادهم نظريا وتطبيقيا لسنوات محددة وتأهيلهم لولوج مهنة التعليم ويشمل الأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي للتربية الحاصلين على شهادة البكالوريا والمعلمين المتخرجين من المدارس العليا لأساتذة التعليم الابتدائي.

- مهارات التدريس:

هي ما يستعمله أستاذ الابتدائي من مهارات مختلفة بداية من العمليات التي يقوم بها قبل التدريس من تخطيط للدرس وتحضير له انتقالا إلى تنفيذ ما خطط له من خلال عرضه للدرس وشرحه وصولا إلى تقييم تلامذته ومعرفة مدى نسبة استيعابهم وفهمه للدرس، والتي يستدل عليها في البحث الحالي بشبكة الملاحظة.

الفصل الأول: التكوين قبل الخدمة

تمهيد

أولاً: التكوين

ثانياً: تكوين المعلم

1 - مفهومه

2 - مسار تكوين المعلمين في الجزائر

3 - الحاجة إلى تكوين المعلمين

4 - العوامل المؤثرة في عملية التكوين

5 - أصناف وأقسام التكوين

ثالثاً: التكوين قبل الخدمة

1 - تعريفه

2 - أهمية التكوين قبل الخدمة

3 - شروط اختيار الملتحقين بمؤسسات تكوين المعلمين

4 - جوانب تكوين المعلمين قبل الخدمة

5 - المؤسسات المسؤولة عن التكوين قبل الخدمة

6 - ترتيبات وزارة التربية في التكوين قبل الخدمة

7 - نظرة تطورية لبرنامج التكوين قبل الخدمة

8 - دول رائدة في سياسة التكوين

خلاصة الفصل

تمهيد:

التعليم هو النواة الأساسية للنهوض بالمجتمعات لذلك تسعى جميع الأمم إلى إيجاد الطرق الفعالة لبلوغ أرقى المستويات في مجال التربية والتعليم، وهذا من أجل إنشاء جيل المستقبل ولا يمكن تحقيق ذلك الهدف إلا بوجود سياسة واضحة لتكوين الأساتذة وإعدادهم كما يجب وتوفير جميع الظروف المناسبة لصناعة معلم جاهز من كل النواحي ليمارس مهنته بجدارة.

أولاً: مفهوم التكوين

1 - لـــغة:

كون الشيء ركبه بالتأليف بين أجزائه. وتكون الشيء أي حدث، يقال: كونه فتكون.

كون الله الشيء أخرجه من العدم إلى الوجود (الزيات وآخرون: د س: 822).

كون يكون تكوينا: أوجد، تكون، يتكون، تكوينا صار موجودا(فرحات ويعقوب، 2004: 18)

كلمة تكوين هي ترجمة للكلمة الفرنسية " formation" وتستعمل كمرادف لكلمة تدريب والتي هي ترجمة للكلمة الانجليزية "training" والتي تستعمل في نفس المعنى(غياث، 1984: 5).

وحسب بلقيدوم (2013: 141) فإن هذا المصطلح جاء من الكلمة اللاتينية "forma" وتعني إعطاء شكل معين لشخص أو شيء ما.

2 - اصطلاحا:

نقل الخروطي (2014: 138) عن جيل فيري تعريفا للتكوين يقول انه: "عبارة عن سيرورة لتنمية الفرد، وأنه يهدف إلى تمليك أو تطوير قدرات عند المتكون مثل قدرات الإحساس والفعل والتخيل والابتكار والفهم والتعلم".

كما أورد(بهناس، 2019) تعريفا لأحمد صقر عاشور ويرى هذا الأخير أن التكوين ه و: "ذلك النشاط الذي يوفر فرص اكتساب الفرد لخبرات تزيد في قدرته على أداء عمله، ونشاط التكوين بهذا المعنى يشبع الحاجة على رفع مستوى الأداء من خلال تنمية القدرات، وذلك بتوفير فرص تعلم الفرد لمهارات أو معلومات يتطلبها الأداء".

وعرفه ميلاري حسب ما ورد في محاضرة لساعد: "على أنه عبارة عن نوع من العمليات التي تقود الفرد إلى ممارسة نشط مهني كما انه عبارة عن نتائج هذه العمليات".

وذكر بلقيدوم (2013) تعريفا للتكوين لكل من:

منجار: الذي يرى أنه: "مجموعة المعارف والمهارات والاستعدادات والكفاءات الاخرى الضرورية لممارسة مهنة او عمل".

ولبوتاف الذي عرفه على أنه: "عملية تعديل ايجابي يتناول السلوك من الناحية المهنية التي يحتاجها الفرد".

ثانياً: تكوين المعلم:

1 -مفهومه:

يقصد به حسب شحاتة وآخرون التعليم والتدريب الذي يساهم في بناء شخصية المعلم ويشمل برامج اعداد المعلم مادة تخصصية او اكثر بالاضافة الى دراسة المقررات التربوية والثقافية والتربية العلمية (التدريب الميداني بأشراف خبراء في المدرسة ومن الكلية او المعهد الذي يعدون فيه (شحاتة وأخرون، 2003: 55).

وهو حسب بوجلال (2017: 259) صناعة اولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وهذا يكون على يد مؤسسات متخصصة مثل معاهد أعداد المعلمين وكليات التربية وغيرها من المؤسسات حيث يتم اعداد الطالب المعلم ثقافيا وعلميا وتربويا.

عرفه (عبد النبي، 2016) نقلا عن الطاهر زرهوني على انه عملية مستمرة على جميع المستويات تسمح بالحصول على تقنيات مهمة واكتساب مجموعة من الكفاءات اللازمة التي يحتاجها المعلمون في عملهم.

ويرى (يخلف، 2007: 75): " أن ماهية التكوين في ميدان التربية والتعليم هو التركيز على المهارات التدريسية أي ما يدور في الفصل من تفاعلات وما يحدث فيه من سلوك أي تحليل الموقف االتدريسي" (ورد في عبيد، 2006: 22).

2 -مسار تكوين المعلمين في الجزائر:

ذكر (بلقيدوم، 2013) أن نظام التكوين في الجزائر عرف عدة تحولات فرضتها متطلبات مرحلية فبعد الاستقلال مباشرة شهدت المدارس تدفقا للمتمدرسين استدعى الاستعانة بمعلمين غير مؤهلين لسد الفراغ، مما فرض ضرورة تأهيلهم باعتماد التكوين وتم تأطير هذه العملية عن طريق إنشاء مراكز عديدة وفي ظل مشاريع الإصلاح ظهرت صيغ التكوين ضمن المدارس العليا للأساتذة.

وحسب (بلميلود، 2018): فإنه بعد استقلال الجزائر 1962 ترك النظام التربوي الفرنسي ستة مدارس للتكوين وكلها خاصة بالمرحلة الابتدائية ، وفي سنة 1967 تم إنشاء مؤسستين تكوينيتين تتمثل في المركز الوطني لتكوين المفتشين للتعليم الابتدائي والمتوسط وإدارة المعلمين بالعاصمة، المدرسة الوطنية للتعليم التقني بالحراش في العاصمة بعدما كانت الجزائر تعاني من نقص في المعلمين. كما أضاف بلقيدوم (2013) أن المخططات الإنمائية تواصلت حيث عمدت الوصاية إلى إنشاء المعاهد التكنولوجية لتكوين المعلمين بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 70-115 الصادر بتاريخ 1 أوت 1970 التي كانت مهمتها تكوين معلمي وأساتذة الثانوي، المتوسط والابتدائي وتحسين مستواهم عبر مراحل هي:

- التكوين الأولي: مدته سنتان لمعلمي مرحلة الابتدائي.

- التكوين المتواصل: عند التخرج من المعهد يدوم لسنة.

- التكوين المستمر: من يوم الترسيم إلى غاية التقاعد ويشمل التربصات والملتقيات.

ووصل عدد معاهد التكوين سنة 1984 أكثر من 60 ثم بدأ يتقلص بسبب قلة عمليات التكوين ليصل إلى 22 معهدا بين سنتي 1979-1998 حتى صدر القانون الأساسي النموذجي لمعاهد التكوين المؤرخ في 4 نوفمبر 2004 الذي حدد شروطا معينة للإلتحاق بالمعاهد (ورد في شلالي، 2009). وذكرت (حمدان، 2016: 44) أن هذه الصبغة الجديدة أضافت تكوين معلمي اللغة الامازغية.... وخلال السنة الدراسية 2004-2005 شملت المعاهد التي تكون

المعلمين 8 مؤسسات هي: بن عكنون، بشار، تيارت، سعيدة، قسنطينة، مستغانم، ورقلة، وهران. "حيث صار التكوين بالمدارس العليا للأساتذة وصار التوظيف في كل أطوار التعليم على أساس شهادة الليسانس بأحكام القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08 – 04" (بهناس، 2019: 160).

3- الحاجة الى تكوين المعلم:

- بفضل المعلم يكون المجتمع قادته ومفكروه وباحثوه ومبدعوه في كل باب من ابواب المعرفة، بل أن للمعلم دورا مهما في تكوين أعضاء المجتمع كافة، لذلك تسعى كل المجتمعات من أجل إعداد المعلم وتدريسه ليكون قادرا على تحقيق أهدافه التربوية (الخروطي، 2014: 134).

- أن مهنة التعليم هي المسؤولة عن إرساء التجديد والتغيير في المجتمع كما أنها قوة تساهم في إحداث التطور والتقدم فيه ،لذلك أصبح موضوع تكوين المعلم ضروريا لتطوير المنظومة التربوية.(الأحمد، 2005: 17).

- إن مجتمعنا يحتاج إلى معلم مسؤول عن تربية أعداد كبير من المتعلمين والإهتمام بالنمو المتكامل لشخصيتهم وإستخدام أساليب متنوعة في التدريس تجعل التلميذ يطبق ما تعلمه في حياته العملية (راشد، 2001: 17).

- إن التدفق الهائل للمتمدرسين وحاجتهم إلى معلمين أكفاء ومؤهلين يخضعون إلى تكوين يستلزم عددا من الشروط الضرورية التي سترفع من نوعية التعليم ومردودية النظام التربوي (بلقيدوم، 2013: 140).

4- العوامل المؤثرة في عملية التكوين:

هناك عوامل متعددة تؤثر على درجة انتقال أثر التكوين يمكن ايجازها فيما يلي:

- درجة ذكاء المتكون: لدرجة ذكاء الفرد أثر على قدرته على التمييز والانتفاع بخبراته السابقة.

- أساليب التفكير: فأساليب التحليل والتعميم والتمييز استخلاص القوانين تساعد على التحويل الايجابي لأثر التكوين.

- سمات شخصية المتكون :منها الثقة بالنفس والدقة في الملاحظة وهذا يساعد على انتقاء المعلومات والمهارات (غياث، 1984: 22).

- مستوى ونوعية مؤسسات الإعداد وإمكانيات ومستوى معلميها.

- مدى ارتباط برامج إعداد المعلمين وأهداف مناهج التعليم العام.

- عدد أيام الدراسة وفي السنة الدراسية وعدد الساعات المخصصة في اليوم.

- مدى اهتمام بالتربية العلمية لأنها عنصر هام في إعداد المعلمين من حيث المدة المخصصة لها وتنظيمها والعناية باختيار المشرفين عليها(شلالي، 2009: 40-41).

5- تصنيف وأقسام التكوين:

أ- تصنف نظم التكوين من حيث الشكل الى ما يلي:

النظام التكاملي: يلتحق الطالب يلتحق الطالب بعد اتمام شهادة المتوسط أو الثانوي لإحدى كليات التربية أو المعاهد العليا لإعداد المعلمين للحصول على الدرجة الجامعية .وبعدها يتخرج ليقوم بالتدريس في مادة تخصصه.

النظام التتابعي: يعد الطالب أكادميا في احدى المواد العلمية بالكليات الجامعة ثم يلتحق باحدى كليات التربية أو المعاهد العليا التربوية التي تؤهله للتدريس بإحدى المراحل.

ب- تنقسم عملية تكوين المعلمين إلى:

تكوين قبل الخدمة والقسم الأخر يكون أثناء الخدمة:

- **التكوين قبل الخدمة**: هو التدريب والتعليم الذي يتلقاه المعلمون قبل توليهم أي أعمال تربوية تعليمية والهدف من ذلك تأمين عدد كاف من المعلمين المؤهلين(بولال، 2019: 09).

ذكر (الأحمد، 2005) أن هذا التكوين يغطي ثلاث مراحل:

- مرحلة قبول المعلم الطالب.

- مرحلة اخضاعه لبرامج دراسة.

- مرحلة تربيته العلمية.

يتم في المعاهد التكنولوجية للتربية ومراكز التكوين وفي الجامعات أيضا ويتمثل في تحسين مستوى الموظف وتوعيته وإعداده للممارسة المعرفية، وتدوم مدة التكوين الأولي بالنسبة لأساتذة الطور الأول والثاني سنتين بصفة عامة حيث يتلقى من خلالها الطالب تكوينا معرفيا ومهنيا (شرارة، 2016: 36).

وبجدر الذكر إلى صنف أخر من التكوين تم استحداثه مؤخرا وذلك لمواكبة التغييرات الحاصلة في مجال التوظيف لقطاع التربية وهو التكوين التحضيري.

اعتمدت وزارة التربية التكوين التحضيري من خلال القرار المؤرخ 09 ذي القعدة عام 1436 الموافق لـ 24 اوت سنة 2015، يحدد كيفية تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم ومدته ، وكذا محتوى برامجه (بلمهدي، 2018: 24). بحجم ساعي يساوي 190 ساعة، هذا التكوين يعتمد على برنامج تم تسطيره من طرف وزارة التربية الوطنية تتضمن مجموعة من المواد، كعلم النفس البيداغوجي، هندسة التكوين وكذا التشريعات وإدارة الصف هكذا يتسنى للمعلمين الجدد مناقشة بعض المشكلات والقضايا التي تواجههم (دباب، : 308).

- **التكوين أثناء الخدمة:**

ذكرت (زيتوني،: 25) نقلا عن (طه حسين ، 2005) " أن التكوين أثناء الخدمة هو التكوين الذي يتلقاه المعلمون من يوم تمهينهم إلى يوم تقاعدهم بحيث تغطي هذه المرحلة كل حياتهم الوظيفية النشيطة عن طريق الملتلقيات والندوات والتربصات وحلقيات البحث والدراسة وغيرها من الأنشطة العلمية الهادفة الأخرى التي تساعد على تجديد المعلومات".

وترى (بن زاف 2013) أن التكوين أثناء الخدمة يهدف إلى:

- تعويض النقص في التكوين الأولي من ناحية التحصيل المعرفي والأكاديمي.
- تأهيل المدرسين غير المؤهلين تربويا أو الذين تم توظيفهم مباشرة دون أي تكوين بيداغوجي خاص.
- تحضير المدرس للمتغيرات المستجدة والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ أو تدخل على النظام التربوي.

ثالثاً: التكوين قبل الخدمة :

1 - تعريفه: "هو نظام تعليمي من مدخلاته: أهداف تسعى إلى تكوين الطالب المعلم ليصبح معلما في المستقبل وخطة دراسية تحتوي على مكونات أربعة هي، الثقافة العامة والتخصص الأكاديمي والتخصص المهني والتربيية العلمية ويضم منها عددا من المواد الدراسية يمناهج محددة وملائمة لتأهيل الطالب المعلم. أما مخرجاته فهي المعام المتمرن الذي يبدأ الخدمة في أحد المراحل التعليمية حسب ما أعد له" (الأحمد، 2005: 19).

يعرفه(بهناس، 2019) نقلا عن بوعامر أنه: "هو ما يعرف بأعداد الأستاذ داخل كليات التربية ويعد بمثابة تأهيل ميداني يكتسب فيه الأستاذ الأساسيات الضرورية التي تؤهله لمهنة التعلم".

كما عرفته (عارف، 1437: 3) على أنه: "مجموعة من المعارف والمفهومات والخبرات المتنوعة التي تقدمها مؤسسة ما لمجموعة من المعلمين بقصد إحتكاكهم وتفاعلهم معها بشكل يؤدي إلى تعلمهم، أي تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف التربوية التي ينشرونها وراء ذلك بطريقة شاملة متكامله".

وحسب (طه، 2014: 41) فإنه: "الاعداد في مؤسسات متخصصة لإعداد المعلم مثل المعاهد في جميع اقطار العالم وغيرها شرط أن يكون المعلم لم يلتحق قبل بالخدمة في ميدان التدريس".

أما (رابح، 1996: 467) فيرى أن التكوين قبل الخدمة هو: "تكوين أولي يتم قبل التحاق المعلم بمهنته ويتم في معاهد خاصة لتكوين المعلمين أو في الجامعات.... ويشمل هذا التكوين الجانب النظري الذي يهدف إلى التأهيل العلمي والأكاديمي ، ومدته سنتان بالنسبة للمعلم وثلاث سنوات بالنسبة لأستاذ التعليم المتوسط.

أما (شلالي، 2009: 51) أورد عن القرار الوزاري الصادر في 4 نوفمبر أن " التكوين الأولي لمعلمي المرحلة الابتدائية هو تكوين خاص بمستوى جامعي يدوم ثلاث سنوات ويقدم للحاصلين على الباكالوريا الجدد، ممن تتراوح اعمارهم بين 17-22 سنة والذين اجتازو المسابقة الشفوية للدخول الى معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم".

وذكرت (قايلي، 2015: 118) "هو التكوين الذي يتلقاه المتدربون داخل المعاهد التكنولوجية للتربية تكوينا ذا بعدين معرفي ومنهجي قصد تحقيق التكوين مع الاستجابة لمتطلبات الميدان حيث يكتسب المتربصون الثقافة العلمية والتدريب العلمي الضروري".

2 ـ أهمية التكوين قبل الخدمة:

إن نجاح المعلم في عمله يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الإعداد الذي تلقاه لذلك أصبح ميدان تكوين المعلمين من الميادين التربوية التي زاد الاهتمام بها في الاونة الاخيرة (عامر، 2013: 10). " ليس هناك بلد واحد متقدم أو ناشئ لا يخضع معلموه لتكوين يدوم على الأقل أربع سنوات بعد البكالوريا"(الحجامي وأخرون، 2007: 48).

يرى (الأحمد، 2005: 20) أن: "... التغيير السريع في الوقت الحاضر جعل من المتعذر على المعلم أن يكتفي بقدر محدد من المعرفة واصبح من المستحيل عليه أن يلتزم بطريقة واحدة وأسلوب واحد في تدريسها، اذ تتجدد الطرائق وتتعدد المعرفة من أجل تحسين الأداء التعليمي... إن الاتجاه الحديث والأبحاث الأصيلة والتجارب العديدة والمنظور العلمي والتقني أكدت على أهمية الإعداد بعد حسن القبول للطالب المتقدم إلى مؤسسة الإعداد ...".

كما أكدت (عبيد، 2006: 100) أن كثيرا من سياسات مناهج التعليم قد فشلت نسبة لعجز المعلمين وعدم تأهيلهم بالقدر الكافي لمواكبة حركة المجتمعات وذكرت نقلا عن (قودلاد، 1969) أن الكثير من مشاريع تغيير وتطوير المناهج قد تحطمت بعد عجز المعلمين عن القيام بالمطلوب منهم.

وذكر (بهناس، 2019: 87) نقلا عن(ابراهيم ، 2003): "أنه قد أصبح من الضروري عدم التهاون في إعداد المعلم الذي يعد مفتاحا لكل تطور لأن أية جهوذ تبذل لتحسين أي جانب من جوانب العملية التربوية لا يمكن أن تؤدي الى التقدم المنشود ما لم تبدأ بإعداد المعلم...".

ومن هنا تتجلى الأهمية الكبيرة لتكوين الأساتذة خاصة قبل الخدمة فهذا النوع من التكوين يعبد الطريق للمتكونين ويمنحهم رصيدا أكاديميا وميدانيا ليصبحوا أساتذة المستقبل.

3 - **شروط إختيار الملتحقين بمؤسسات تكوين المعلمين:**

- المجموع الكلي لدراجتهم في الشهادة الدراسية إضافة الى المقابلة الشخصية.

- أن يتم إختيار الطلبة من قبل متخصصين فب مجال التربية وإعداد المعلمين.

- أن يخضع لقبول لإختبارات شاملة يتم بناؤها من قبل مؤسسات لإعداد المعلمين.

- أن يكون للطالب سجل متابعة وتقويم من السنة الأولى حتى سنة التخرج(الأحمد، 2005: 45-46). وذكر(كتش ، 2001) بعض الشروط الاخرى منها: سلامة الصحة الجسمية والعقلية، سلامة النطق والسمع والحواس، الذكاء والمستوى الثقافي المناسب، الميل الى العلم والرغبة القوية في الإشتغال بمهنة التعليم.

واكدت بعض الدراسات والبحوث مثل دراسة قنديل وفرماوي أن شروط القبول لا يظهر فيها أي وضوح أو جدية وحزم وأن معيار الإختيار يكون غالبا معدل الدرجات التحصيلية التي يتم الحصول عليه في العام الأخير من المرحلة الثانوية(راشد، 2001: 16).

4 -جوانب تكوين المعلمين قبل الخدمة:

أ -**الجانب الثقافي:** يعتبر المعلم من قيادات المجتمع وروافده ومرجعا مهما لطلابه، لذلك يكتسي الإعداد الثقافي للمعلم أهمية كبرى حتى يتسنى له القيام بأدواره التي حددها له المجتمع فالثقافة العامة ضرورية لكل معلم بصفته مربيا في عصر تضخم فيه التراث الإنساني وظهرت فيه أهمية وحدة المعرفة (حديد، 2009: 136).

ب -**الجانب المهني:** المجال الذي يتدرب فيه الطلاب على مهنة التدريس وما يرتبط بها من عمليات تربوية وتعليمية مختلفة مما يؤدي إلى إكسابهم المهارات والخبرات المهنية والاجتماعية اللازمة لممارسة المهنة (قايلي، 2015: 108).

ج- **الجانب الأكاديمي التخصصي:** يحتاج الطالب المعلم أثناء تكوينه وإعداده بطبيعة الحال إلى إعداد أكاديمي مرتبط أصلا بمادة التخصص ويتم تزويده بالمفاهيم والأساسيات في مقرر التخصص الذي يقوم بتدريسه كي يصبح على مستوى عال من فروع المعرفة (بن عيسى، 2014: 52). في هذا الجانب من التكوين يتم تزويد الطالب المعلم بالخبرات التي تمكنه من ممارسة مهنة التعليم داخل الصف بنجاح، إذ يمثل الجانب الأهم كون الجوانب السالفة الذكر كلها تصب فيه (بولال، 2019: 11).

5- المؤسسات المسؤولة عن التكوين قبل الخدمة:

المؤسسة المسئولة عن الإعداد قبل الخدمة تحرص على تكوين الطلبة واعدادهم بصورة جيدة تشمل كل جوانب الإعداد ومجالاته النظرية التطبيقية وتمكنهم من المرور بخبرات مشابهة في المستقبل وتؤهلهم لما سيقومون به لاحقا (المفذوي، 2015).

(نقلا عن: educationtaibah.beogsport.com)

أ-المعاهد التكنولوجية للتربية: في سنة 1969 ظهرت المعاهد التكنولوجية لتربية بموجد الأمر الرئاسي 69/106 المؤرخ في 1969/12/26 المكمل للأمر رقم 70/78 المؤرخ في

1970/11/10 وتبعة مباشرة صدور المرسوم 70/77 المتضمن القانون الأساسي لطلبة المعاهد التكنولوجية للمعلمين (حديد، 2009: 143).

وكان تكوين المعلمين تكوين المعلمين يتم على مستوى المعاهد التكنولوجية للتربية في منتصف التسعينات ويكون لسنة واحدة لمعلمي المرحلة الابتدائية وسنتين لأساتذة المرحلة المتوسطة ذلك لمن كان بحوزته شهادة البكالوريا (جبالي، 2015: 85).

وبداية من الدخول الدراسي 2003-2004 انطلق تطبيق النظام الجديد للتكوين الأولي للمعلمين المسطر في عملية الإصلاح والذي يختلف عن النظام السابق برفع مستوى وشروط الالتحاق، وتمديد فترة وتعيين لهذا التكوين طابع يقارب التكوين الجامعي(قايلي، 2015: 112).

والشيء الذي يجب أن نشير إليه هو أن التكوين الأولي الذي يحدث في العاهد التكنولوجية للتربية قد توقف منذ سنوات، وهذا راجع لسياسية تكوينة جديدة انتهجتها وزارة التربية الوطنية على أن يتم التكوين الأولي على مستوى الجامعات(حمدان، 2016: 37).

ت -**المدارس العليا للأساتذة:** ذكر(يخلف، 2007) الفترة الممتدة بين 1981-1998 كانت المدرسة العليا للاساتذة تسير الطلبة (الأساتذة المتعاقدين) حيث كان التكوين في هذه الفترة من طرف الجامعات والمراكز الجامعية، وبعد اجتماع يوم 09 جوان 1999 الذي عقد بين رؤساء المؤسسات ووزارة التربية الوطنية أوكلت مهمة التكوين للمدارس العليا للأساتذة.

وحسب (ساعد) فإن برنامج تكوين الطلبة بالمدرسة العليا (bac+3) يشمل على جانبين جانب نظري وجانب عملي، القسم الأول من التكوين (التعليم النظري) يمثل تلك الدروس التي يتلقاها الطلبة المعلمون في القسم، وعن طريق التحليل المبسط لمحتوى المقررات التكوينية.

أما التدريب الميداني (التربص) يمثل أول اتصال بالعالم المهني فيسمح له بالاندماج مع المحيط المدرسي المتكون من أستاذ مطبق ، تلاميذ ، مدير المؤسسة التطبيقية ، زملاء ومفتش التربية والتكوين (يخلف، 2007 : 187).

6- ترتيبات وزارة التربية في إطار التكوين الأولي:

حسب (النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2016) التي جاء فيها الترتيبات التالية:

- التخطيط والتنسيق مع الهياكل المركزية لتحديد حاجيات القطاع من أساتذة الأطوار الثلاثة وهذا قصد تزويد وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والمدارس العليا للأساتذة بهذه المعطيات.

- إعطاء الأولوية للتكوين الذي يسبق التعيين قبل انطلاق الدراسة.

- السهر على استقبال الأساتذة المتربصين في إطار التدريبات التي تجرى في الوسط المهني حسب البرنامج التكويني السنوي المنجز من طرف وزارة التربية.

7- نظرة تصورية لتطوير برنامج تكوين المعلمين:

يرى (طعيمة، 2006) أنها يمكن أن تكون على النحو التالي:

- النظر الى عملية التكوين كعمل علمي يستلزم منهجية واضحة تشمل متطلبات العمل، فلسفة البرامج، الكفايات اللازم اكتسابها للطالب المعلم.

- التريث في خطط تطوير برامج تكوين المعلمين وذلك عن طريق اختبار عينة من المتخرجين على أرض الواقع، اجراء دراسات شاملة للبرامج.

وأوردت (عزوز، 2018) بعض النقاط في هذا الخصوص:

- ضمان مشاركة كافة الأطراف ذات العلاقة بما فيهم المعلمين في التخطيط للتكوين لتلافي سلبياتها قدر المستطاع.

- الاهتمام بالتطبيقات العملية والمهارات التقنية والمهنية وضرورة استمرار مراجعة وتقويم برامج اعداد المعلمين.

أما (شلالي، 2009) ذكر ما يلي:

- ضرورة وضع برنامج تكويني يسمح للطلبة المتعلمين بمواصلة دراساتهم العليا (ماجيستير، الدكتوراه).

- إعادة النظر في سياسة انتقاء والقبول في المعاهد، بحيث تتضمن إجراء اختبارات كتابية ومقابلات شخصية وان أمكن قياس اتجاه المترشح نحو مهنة التعليم حتى نضمن أفضل العناصر.

- وذكر (فضيل ، 2009) ضرورة انتقاء المرشحين للتعليم بعد التخرج من الجامعة وتنظيم برنامج تكوين تربوي نظري وعملي يكون مكملا للتكوين المعرفي.

8- دول رائدة في سياسة التكوين:

لعل من الدول التي تأخذ برامج التكوين على محمل الجد، حت أصبحت برامج اعداد المعلم فيها رائدة وعالية الجودة هي فلنلدا حيث بلزم الفرد كي يكون معلما الحصول على درجة الماجتسير وذلك بهدف تكوين معلم مقتدر(الطيري، 2019).

(نقلا عن: https://w.w.w.alqt.com)

وأشار (السوالمة، 2014) أن في سنغفورة يتم تحديد المواهب التعليمية ورعايتها وعدم ترك ذلك للصدفة. ويتم إعداد المعلمين في المعهد الوطني للتربية كما يلاحظ الإهتمام الواضح بكل من محتوى الموضوعات المدرسية ومعرفة المحتوى البيداغوجي والحمع بين النظرية والبحث والتطبيق، وحصة التدريب الميداني في الخطة وهي متدرجة على سنوات الدراسة الأربع.

خلاصة الفصل:

من خلال كل ما ذكرناه يتضح جليا أن مجال التكوين واسع ومتشعب فكلما تعمقنا فيه أكثر تظهر لنا نقائصه بالقدر الذي تطفو مزاياه على السطح، أن تكوين الأساتذة سواء قبل الخدمة أو أثناءها يحتاج تنظيما محكما ودراسات وبحوثا متجددة وتوفير إمكانيات خاصة والوقوف على النتائج المحصل عليها في أرض الواقع وتحليلها بشكل جيد ومواكبة التغيرات التي تحدث في بلدان ناجحة في هذا المجال، فمن الأكيد أن مهنة المعلم تتصف بالديمومة والاستمرار ولا تنتهي عند تخرج الطالب من الكلية.

الفصل الثاني: مهارات التدريس

تمهيد

أولاً: المهارة

ثانياً: التدريس

ثالثاً: مهارات التدريس

1 - تعريفها

2 - أهمية امتلاك المعلم لمهارات التدريس

3 - كيفية اكتساب مهارات التدريس

4 - أهم المهارات التي يحتاجها الأستاذ في عملية التدريس

أ. التخطيط

ب. التنفيذ

ت. التقويم

5 - قياس مهارت التدريس

خلاصة الفصل.

تمهيد:

عملية التدريس من المهمات الصعبة التي تسعى المنظومة التربوية لتطويرها، حيث يعد التدريس فعلا تربويا هاما يساهم في نجاح التعليم، وحتى يصل الدرس الى المتعلم بالشكل المطلوب وجب توفر مجموعة من المهارات التدريسية تتيح للأستاذ إيصال محتوى الدرس للتلاميذ بطريقة تتسم بالسهولة وتجعل المتلقي في عملية التعليم يكتسب المعارف ويوظفها جيدا وهذا تبعا لمراحل معينة متفق عليها.

أولاً: المهارة:

المهارة لغة مشتق من الفعل مَهَرَ ويقال مهر الشيء: وفيه وبه مَهَارَةٌ: احكمه وصار به حاذقا فهو ماهر ويقال: مَهَرَ في العلم وفي الصناعة وفي غيرهما (الزيات واخرون، ب س: 944). والماهر هو الحاذق المجيد في العمل والجمع مهرة (فرحات ويعقوب، 2004: 565).

أما المهارة اصطلاحا فيعرفها (حميدة وآخرون، 2007: 11) نقلا عن كنوب أنها: "القدرة المتعلمة على أحداث نتائج سبق تحديدها بحد أقصى من الثقة. وغالبا مع الحد الأدنى من الوقت أو الطاقة أو هما معا" . والمهارة حسب عبد اللطيف سهولة في القيام بالعمل من الأعمال بدقة مع مراعاة الظروف القائمة. ويمكن أن تكون المهارة حركية أو ذهنية وإذا تشابهت الظروف وتكررت فإن المهارة تقترب من العمل الآلي لكنها لا تكون آلية تماما.

ثانياً: التدريس:

التدريس لغة: مشتق من الفعل درس: درسا ودروسا. درس الكتاب ونحوه درسا ودراسة قرأه وأقبل عليه ليحفظه ويفهمه (الزيات وآخرون، ب س: 322). وتدارس التلاميذ الكتاب: درس كل منهم على الأخر، الدرس: القراءة والحفظ وفهم العلم والجمع دروس(فرحات ويعقوب، 2004: 182). وفي اللغة الإنجليزية فكلمة "teach" تعني "درس، لقن" أي أنها تعني: يشرح ويبين ويقدم دروسا في مكان ما(زيتون، 2004: 28).

أما التدريس اصطلاحا فقد لاحظ (العدواني، 2004: 31) أن الكثير من الباحثين من مجال التدريس أشاروا إلى أنه: "عملية اتصال بين المعلم والتلاميذ ، يحاول فيها المعلم إكساب تلاميذه المهارات والخبرات التعليمية المطلوبة ويستخدم طرقا ووسائل تعينه على ذلك مع جعل المتعلم مشاركا فيما يدور حوله" . ويعرفه (راشد، 2005: 14) على أنه: "نظام من الأعمال

مخطط له يقصد به أن يؤدي إلى تعلم ونمو التلاميذ في جوانبهم المختلفة....ويتضمن عناصر أساسية ثلاثة: معلما ومتعلما ومنهجا دراسيا".

ونقل(رمضاني، 2015) عن(قطامي، 2000) تعريفا لكوجل يقول فيه أن التدريس: عملية معتمدة لتشكيل بيئة المتعلم بصورة تمكنه من تعلم وممارسة سلوك محدد أو كاستجابة لظروف محددة. وحسب (جابر، 2000) فإن التدريس عمل معقد وعملية متعددة الجوانب تبدأ بتخطيط متقن وتنتهي بتقويم الدرس.

ويقصد بطريقة التدريس الاسلوب الذي يستخدمه المعلم في معالجة النشاط التعليمي ليحقق وصول المعارف إلى تلاميذه بأيسر السبل وأقل جهد ووقت(نبهان، 2008: 26).

- **المبادئ العامة للتدريس الفعال:**

حسب (راشد، 2005: 27-29) فإن التدريس الفعال يقوم على مبادئ عدة منها:

- مراعاة الفروق والقدرات والاستعدادات وحاجات التلميذ،
- وضوح الأهداف الخاصة بالتدريس،
- اتصال الدرس بحياة التلميذ،
- تنمية كفايات التلاميذ وتأهيلهم للحاضر والمستقبل،
- فعالية التلميذ ومشاركته في العملية التعليمية،
- تطبيق مبدأ التخطيط للدرس، تهيئة المناخ الصفي والتعاون بين التلاميذ،
- تشجيع التلاميذ على الابتكار والإبداع والتجديد،
- استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة وفعالة،
- التدريس العلاجي للفئات الخاصة،
- استخدام عملية التقويم لمعرفة نقاط القوة وضعف التلاميذ.

ثالثاً: مهارات التدريس

1 - تعريفها:

حسب (الأبرشي، 1993: 172- 173) يرى بعض علماء التربية أن المربي يخلق ولا يصنع وأما واقع الأمر يفيد عكس ذلك، وأن العلم بالمادة وبالطرق الحديثة في تدريسها يساعدان المعلم في النجاح في عمليته. ولا يستطيع المدرس أن ينجح في عمله إلا إذا كان عالما بمادته حق العلم محبا لعمله دقيقا فيه يعد درسه جيدا قبل أن يدخل فصله ويفكر في تلميذه ومستواه وفي ميوله ودروسه قبل أن يفكر في أي شيء أخر".

ويرى كل من (حلس وأبوشقير، د س: 15) أن مهارات التدريس يمكن تعريفها على أنها: "أداء المعلم في القدرة على حدوث التعلم ، وتنمو هذه المهارة عن طريق الإعداد التربوي والمرور بالخبرات السابقة ويختلف هذا الأداء باختلاف المادة الدراسية وطبيعتها وخصائصها وأهداف تعلمها ". و يعرف مصطفى محمد كامل المهارات التدريسية بأنها نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محددة.

والمهارة التدريسية مهارة اجتماعية بطبيعتها لأنها تصدر في موقف اجتماعي يتكون من التفاعل بين المعلم والتلاميذ كما أنها مهارة متعلمة تخضع لاكتساب الأفراد لها لقواعد المهارات المختلفة (حميدة وأخرون، 2000: 12).

2 - أهمية امتلاك الأستاذ لمهارات التدريس:

إن ممارسة المعلم لأنشطته الصفية واللاصفية تتطلب مهارات يمكن تحديد قيمتها فيما يلي:

- تسهيل الممارسة وتحقيق الهدف،
- تعمق التعلم وتزيد الوعي بخصائصه،
- المهارة معرفة وخبرة نظرية أساسية لكل معلم،
- المهارة نتاج أداة، الوعي بتفاصيلها توجه جهد المعلم وأنشطته،
- المعلم معني أكثر من غيره بأدوات الصفية فهو معني بتتبع تحقيقها لدى الطلبة لأن التعلم في أحد صوره نتاج تعلم مهاري نفس حركي،
- المهارة ضرورة أساسية للتعلم والممارسة والإنجاز لدى المعلم والطالب (حلس وأبوشقير، د س : 15).

3- كيفية اكتساب مهارات التدريس:

أورد الدكتور حسن زيتون مجموعة من الخطوات تسهل وتيسر اكتساب المهارة وهي كالتالي:

أ. فهم المهارة: الكشف عن خصائصها وماهيتها.

ب. اختبار وتوسيع هذا الفهم للمهارة: توظيفها أثناء الدرس من خلال أساليب متعددة.

ت. التعرف على صور كاريكاتورية للمعلم الذي لا يجيد المهارة: عن طريق نماذج المعلمين والابتعاد عن صورة المعلم الذي لا يجيد أي مهارة تدريسية.

ث. دراسة سلوكيات أنموذج مثالي يؤدي المهارة بشكل جيد والتدقيق فيها أكثر.

ج. التدريب على تنفيذها بشكل أولي: (أسلوب التدريس المصغر، الأداء أمام الزملاء، اعتماد بطاقة الملاحظة التي أعتمدها لمشرف أثناء التدريب الميداني).

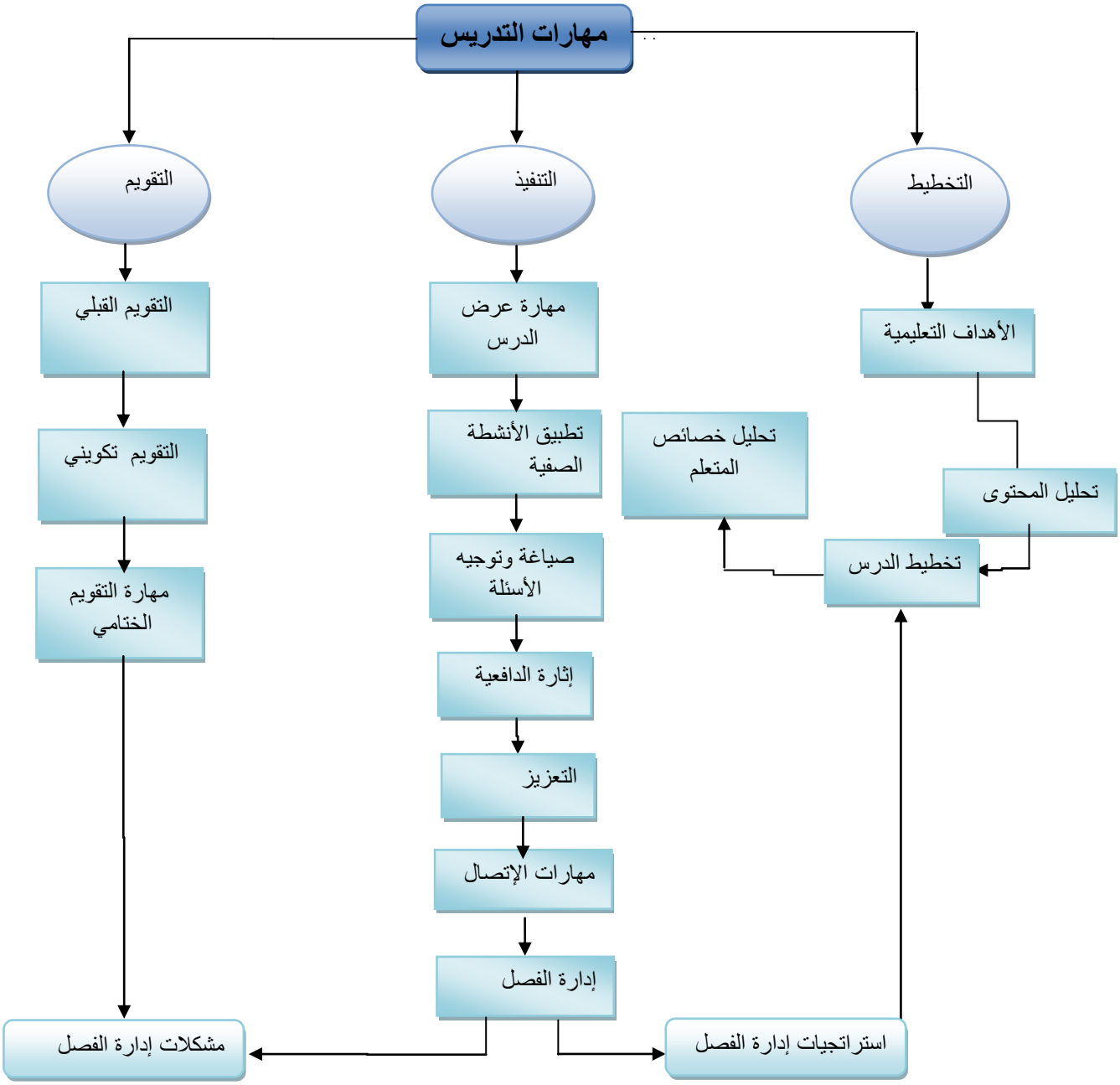
ح. جمع أكبر المعلومات عن كيفية أدائك للمهارة: تقييم مفصل لأدائك الأولي للمهارة.

خ. إعادة التدريب على المهارة : تحسين الأداء للوصول إلى المستوى المطلوب.

د. تطبيق المهارة في الميدان(حلس وأبو شقير، د س: 14).

4- أهم المهارات التي يحتاجها الأستاذ في عملية التدريس:

على المعلم عند تنميته أي خبرة تعليمية لدى تلامذته أن يخطط أولا ثم ينفذ هذه الخطة وأخيرا يقوم بتقويم مدى نجاحها(راشد، 2005: 6).



شكل رقم (1) نموذج منظومة التدريس لجابر عبد الحميد ورفيقاه

فالتدريس يقوم على ثلاث مراحل أو خطوات مهمة نذكرها بالتفصيل كالآتي:

4-1. مهارة التخطيط للدرس:

هي العملية التي يتم فيها وضع إطار شامل للخطوات والإجراءات والأساليب التي يمكن استخدامها لتحقيق أهداف معينة خلال فترة زمنية معينة وتتطلب هذه العملية تحديد كل من: أهداف الدرس، المتطلبات الأساسية للتعلم، إستراتيجية التدريس وموارده المساعدة(علي، 2011: 70).

التخطيط هو تحريك الحاضر لبلوغ المستقبل ، وإتقان هذه المهارة يتطلب إجادة الكثير من المهارات الفرعية الأخرى (جابروأخرون، 1994: 102).

وينبغي على المعلم أن يراعي في تخطيطه للدرس ما يلي:

- النواحي العملية في التمدرس،
- تنظيم الموارد والمصادر،
- صيغ التفاعل والاتصال والتواصل (جابر،2000: 133)،
- تحليل محتوى الدرس تحليلا منطقيا،
- تحديد المتطلبات القبلية للموضوعات في كل درس أو نشاط،
- صياغة أهداف الدرس،
- تصميم أنشطة ووضعيات تعليمية ملائمة تساعد في عملية الاكتساب (الخروطي، 2014).

هناك مستويان للتخطيط:

-**تخطيط بعيد المدى:** هو التخطيط الذي يتم لفترة زمنية طويلة كعام دراسي أو فصل دراسي،

-**تخطيط قصير المدى:** وهو التخطيط الذي يتم لفترة لفترة زمنية قصيرة كالتخطيط الأسبوعي والتخطيط اليومي (عبد المقصود، 2007: 40).

أ – العوامل التي تؤثر في التخطيط للدرس :

- عوامل متعلقة بالمدرس (الخبرة، أسلوب التنظيم، معرفة المحتوى، أهداف الدرس، توقعات المدرس)،
- عوامل متعلقة بالتلميذ (الحاجات الجسمية، الحاجات السيكولوجية، الحاجات الأكاديمية، مستويات الدافعية، خصائصه الثقافية وخصائص الجماعة)،
- عوامل خارجية: الأهداف المحددة، سلفا، المسألة والمسؤولية ضغط المجتمع المحلي،
- عوامل التنظيم: جداول الزمن، المناخ، أنماط التخطيط، حجم الصف،
- عوامل المنهج التعليمي: المادة الدراسية، إستراتيجية التدريس، المواد المتوفرة (جابر، 2000: 305).

ب- المهارات الفرعية للتخطيط :

يبدأ التخطيط عندما يفكر المعلم فيما يدرسه، وكيف سيدرسه ؟ ويتطلب مراعاة المعلم لما يلي:

-صياغة أهداف الدرس صياغة واضحة،

-تحليل محتوى المادة الدراسية،

-تحليل خصائص التلميذ.

الأهداف التعليمية: هي المعيار الذي يقبل من خلاله أداء المتعلم بعد مروره بالخبرات المقدمة له، وهو كذلك وصف للتغيير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم (العدواني، 2003).

المحتوى: هو المكون الثاني الهام في خطة الدرس ويتوقف على أمرين: الهدف التعليمي وأنشطة التعليم والتعلم المنتقاة، فعل خطة الدرس أن تتضمن أهم العناصر والمعلومات التي سوف يغطيها وهناك عدة أشكال لمتابعة المحتوى، فهناك معلم يتناول الدرس بالتفصيل وأخر يكتفي بكتابة عناصر ونقاط عنه (جابر وآخرون، 1994: 108-109).

ربط الخبرات التعليمية الجديدة بخبرات التلاميذ السابقة :

أن يكون المعلم على دراية بمستويات التلاميذ وخبراتهم المعرفية السابقة وقدرتهم على تقبل الخبرات الجديدة (راشد، 2005: 72).

اختيار الوسائل التعليمية: اختيار الوسيلة أو مجموعة من الوسائل المناسبة لعرض المعلومات الخاصة بالدرس في ضوء الإمكانيات المتاحة (العدواني، 2003: 182).

4-2 مهارة التنفيذ (عرض الدرس):

إن عملية تنفيذ الدرس هي الخطوة العملية التي يتم فيها ترجمه الأفعال والأقوال التي تم وضعها في خطة الدرس (رمضاني، 2015: 47).

ويرى (شحاتة، 2004) إنها تبدأ بتهيئة المتعلمين وإعدادهم عن طريق أسئلة مرتبطة بالموضوع أو ربط الدرس بدرس سابق وبعدها يتم الإعلان عن الأهداف المسطرة للدرس وتحديد خطواته على التلاميذ ومن ثم يتم الدخول في الأنشطة التي تتناسب مع كل درس. كما أورد الدكتور حسن في كتابه رؤية في تنفيذ الدرس بأن هذه المرحلة تتضمن المهارات التالية:

-مهارة تهيئة غرفة الدرس، – مهارة إدارة اللقاء الأول،

-مهارة إدارة أحداث ما قبل الدخول في الدرس، - مهارة طرح السؤال،

-مهارة الشرح، – مهارة التدريس الاستقصائي،

-مهارة الاستحواذ على الانتباه، – مهارة استخدام الوسائل التعليمية،

-مهارة التعزيز، – مهارة ضبط النظام الصفي،

-مهارة استثارة الدافعية، - مهارة تعيين الواجب المنزلي،

-مهارة تلخيص الدرس، – مهارة التهيئة الحافزة.

(ورد في حلس وأبو شقير، د س: 16) نقلا عن www . soft warelabs .com

في حين يرى (جابر وآخرون، 1994: 132) أن هناك ثلاث مهارات أساسية لعرض الدرس هي:

-تهيئة الدرس،

-الاستحواذ على انتباه التلاميذ (تنويع المثيرات)،

-توفير التعزيز عن طريق عملية التلخيص أو ما يسمى عملية الغلق.

ونتناول بالشرح هذه العناصر الثلاث كما يلي:

أ - **التمهيد للدرس (التهيئة):** يقصد بها مجموعة الأداءات التي يقوم بها المعلم بقصد إعداد التلاميذ لدرس الجيد حتى يكونوا في حالة ذهنية انفعالية وجسمية قوامها التفاعل والتلقي والقبول والمشاركة (راشد، 2005: 110).

ب - **تنويع المثيرات:** هي الأفعال التي يقوم بها المعلم بغرض الاستحواذ على انتباه التلاميذ أثناء سير الدرس وذلك عن طريق التغيير المقصود في حركات المعلم، الأصوات التي يحدثها والانطباعات البصرية التي تتغير وتتنوع خلال فترة زمنية معينة أثناء سير الدرس (جابروأخرون، 1994: 127).

ت - **مهارة غلق الدرس:** يقوم المعلم في مرحلة الأنشطة الختامية للدرس بتجميعه للنقاط الرئيسية المهمة التي تناولها الدرس إما بكتابتها مباشرة أو بواسطة توجيه أسئلة للتلاميذ عن هذه النقاط أو العناصر الرئيسية" (راشد، 2005: 164). يساعد الغلق

التلميذ على تنظيم معلوماته ويعتمد على عمليتين أساسيتين هما: إعطاء فكرة شاملة عن موضوع الدرس، التدريب والممارسة (جابر وآخرون، 1994: 132).

وذكر (شحاتة وآخرون، 2003: 56) في ما يخص إغلاق الدرس: "تتنوع أساليب إنهاء الدرس بحسب أهداف الدرس والسلوك المتوقع أن يصل إليه المتعلمون في نهاية الحصة. والإغلاق هو مجموعة الأعمال والأقوال التي تصدر عن الأستاذ والتي تستهدف توجيه انتباه التلاميذ إلى نهاية مهمة تعليمية في فترة محدودة".

3-4 مهارة التقويم:

أ - ماهية التقويم:

يرى كل من (الوكيل والمفتي، 1991) التقويم هو عملية يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحديد الأهداف العامة وكذلك تحديد نقاط القوة والضعف حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة ورد في (شملان، 2015: 300).

وحسب (زمالي، 2010: 39) التقويم هو: "العملية التي يتم بواسطتها إصدار حكم معين على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها ومدى تحقيقها لأغراضها والكشف عن نواحي النقص فيها أثناء سيرها واقتراح الوسائل المناسبة لتفادي هذا النقص".

ويرى (العدواني، 2003: 154) أنها عملية هامة ومستمرة فهو وسيلة وإستراتيجية في وقت واحد، يستخدم المعلم أساليب التقويم وأسسه وأدواته المختلفة للتأكد من تحقيق الهدف ومعرفة النتائج المرغوبة به خلال عملية التدريس ومنها التحصيل الأكاديمي والعاطفي والاجتماعي والسلوك الحركي. وذكر (جابر، 2000: 338) أن تقويم الدرس ضروري للتدريس الجيد وينبغي أن يؤخذ مأخذ الجد، إنه مكون مركزي من مكونات التدريس.

وحسب(حميدة وآخرون، 2000: 69) أن هناك علاقة وثيقة بين أهداف الدرس وعملية التقويم ويستطيع المعلم من خلال مجموعة الأنشطة التطبيقية من الحكم على مدى تمكن التلاميذ من فهم الدرس.

ب - أنواع التقويم:

التقويم القبلي: قبل الدرس ويسمى أيضا تقويم تشخيصي ويكون في بداية العملية التعليمية.

التقويم التكويني: أثناء الدرس حيث يؤكد بلوم أن الهدف منه هو إدراك نقاط ضعف المتعلمين وتحديد الصعوبات التي تواجههم.

التقويم الختامي: يكون في نهاية الدرس: وهو إجراء يتم عند نهاية كل وحدة دراسية أو مرحلة تعليمية (رمضاني، 2015: 53).

ت - خصائص البرنامج التقويمي الفعال:

-أن يكون هناك ارتباط كبير وقوي بين الأهداف والتقويم،

-أن يكون هناك ارتباط بين عملية التعلم والتقويم،

-أن تكون هناك مداخل متنوعة للتقويم تأخذ في اعتبارها نواحي قوة وضعف التلاميذ،

-أن يكون هناك تقويم غير رسمي بنفس القدر المتاح للتقويم الرسمي،

-أن تكون هناك خطة تقويمية للعام الدراسي ككل (عبد المقصود، 2007: 248-250).

ث - المهارات الفرعية لمهارات تقويم الدرس:

تتضمن مهارات تقويم الدرس المهارات الفرعية التالية:

-مهارة شمول التقويم لأهداف الدرس السلوكية،

-مهارة تنوع أساليب التقويم،

-مهارة استخدام أسئلة التقويم،

-مهارة مراعاة وقت التقويم،

-مهارة الاستفادة من التغذية الراجعة (راشد، 2005: 219).

5 - **قياس مهارات التدريس:**

يعد تقويم أداء المعلم من خلال قياس مهاراته التدريسية أحد الركائز الأساسية التي يمكن اعتمادها في تطوير عمل المعلمين، إذ يمكن من خلالها تحسين الجوانب النوعية في أدائهم (عبد اللطيف، 2009: 135).

كما يعتبر تقويم المعلمين وتزويدهم بالملحوظات عن أدائهم في ميدان التعليم بمثابة تقدير لأهمية التعليم المتميز واحتفاء به، إذ يدفع هذا التقويم المعلمين إلى مواجهة نقاط ضعفهم ومعالجتها ولقد ثبت أن التقويم العادل والنقد البناء يتركان أثرا إيجابيا في شعور المعلم (الدخيل، 2016: 46).

ويتم تقويم المعلم من حيث خصائصه ومؤهلاته وكفاياته وإرتقائه المهني، وقياس وتقدير كفاءة التدريس ومدى ملاءمتها للاهداف التربوية وطرق تطويرها وفق مستجدات العصر (محمود، 2004: 56).

وذكر (قندوز وشيخة، 2019) عن حمدان أن قياس التدريس سلوك إنساني موجه تنعكس أثاره مباشرة على حياة الناشئة ، الأمر الذي يحتم على الجهات الرسمية إنجازه خلال أسس علمية.

تقويم من المسؤول عن المعلم: "مجموعة من البيانات يحصل عليها المسؤول عن المعلم من تحليل وثائق التحصيل وسجلات ودفاتر تحضير الدروس وبعض الاختبارات التحصيلية.... إن تقويم المعلم في الجزائر يرتكز أساسا على الملاحظة داخل القسم من خلال الزيارات التي يقوم بها المفتش أو مدير المدرسة وهي تكون مفاجئة أو مبرمجة"(عناب، 2015: 66). وذلك للتفريق بين المعلم الجيد والمتميز ولرفع مستوى المعلم واقتراح ما يحتاجه ومن بين الجوانب التي يتم تقويمها أداءه للدروس من حيث إعدادها، تنفيذها وعملية تقييمه للطلاب (الش هري، 1433: 80). وتكون زيارة المشرف التربوي والمدير للمعلم مرسومة ومتفق عليها مسبقا.

تقويم الزملاء: حيث يطلب المعلم من زملائه زيارته في حجرة الدرس لملاحظة طريقة تدريسه.

التقويم الذاتي: وذلك باستخدام طريقة تسجيل شريط صوتي واكتشاف مواطن الضعف والقوة (زايد، 2008: 164). إضافة إلى استمارة التقويم الذاتي التي إما ان تكون من تصميم المعلم نفسه أو يمكن اختيارها من بين عدة نماذج متوافرة للتقويم الذاتي ، التي يجيب المعلم على بنودها بكل أمانة(الأحمد، 2006: 341).

استطلاع أراء التلاميذ: حيث يصمم المعلم أو بعض القائمين على تقويمه بعض المواقف المشتقة من معايير، ويمكن الحكم على مستوى أدائه من وجهة نظر طلابه (بهناس، 2019: 69). كما يحتوي على عناصر خاصة بصفات المعلم وأساليب معاملته ... حيث يكون التركيز فيه على الصفة والكفاية المستهدفة.

تحصيل التلاميذ: إنه من الأفضل معرفة كفايات التدريس لدى المعلم من خلال ماذا حصل التلاميذ (قندوزوشيخة، 2019).

نموذج شارلوت دانيلسون:

هي رئيسة أحد البرامج المشرفة على الاختبارات التربوية في نيوجرسي كما عملت مستشارة في التخطيط التربوي والتقويم القائم على الأداء والتنمية المهنية في المدارس وأشرفت على تصميم المواد التعليمية وبرامج التدريب (أبو لبدة، 2011 -2003: 7).

قام هذا النموذج على العديد من الأبحاث التي أثبت فعاليتها في إطار تقييم أداء المعلمين، التطوير المهني وغيرها ونظم حول أربعة مجالات هي: التخطيط والإعداد، بيئة الصف، التعليم، المسؤوليات المهنية(نقلاًعن: www .kaldkuit/com)

خلاصة الفصل:

يمثل الأستاذ همزة الوصل بين عناصر العملية التعليمية، فهو الذي يوصل المعارف بشتى أنواعها ومختلف مشاربها إلى التلميذ وهو بذلك مطالب بضمان فهم واستيعاب المتمدرس للمادة التدريسية من أجل تحقيق تحصيل جيد من شأنه تحقيق أهداف الفعل التربوي ، لذا وجب عليه تسيير المادة التي يشرف على تعليمها كما ينبغي، فينوع من أساليبه وهذا ما يفرض عليه امتلاك المهارات اللازمة والمناسبة هذه المهارات والكفاءات تسمح له بالتحكم في مجريات الدرس من خلق فضاءات تواصلية تذلل العقبات الوارد حصولها أثناءه، وقد تتنوع هذه المهارات وتتعدد لكنها لن تتوفر إلا في الأستاذ المجتهد الحريص على مهنته ومستقبل الناشئة.

الفصل الثالث: أستاذ التعليم الابتدائي

أولاً: الأستاذ

1 - تعريف الأستاذ

2 - صفات الأستاذ الناجح

3 - الدور الذي يلعبه أستاذ التعليم الابتدائي

4 - علاقة المعلم بعناصر العملية التعليمية

5 - أساليب تعامل الأستاذ في القسم

ثانياً: مرحلة التعليم الابتدائي

1 - تعريفها

2 - خصائص التعليم الابتدائي

3 - أهداف المرحلة الإبتدائية

تمهيد:

الرسالة النبيلة التي يقدمها أستاذ التعليم الابتدائي بغض النظر عن مستوى التكوين والمهارات التي يتمتع بها تعد من أعظم الرسائل، فهو الشخص الذي توضع فيه الثقة لتنشئة الأجيال وإن السلوك الذي يظهر على تلاميذ المجتمع يعكس شخصية أساتذتهم ومن هذا المنطلق تتنوع وتتفرد الشخصيات ، وتتعدد الصفات التي يتمع بها مربي الأجيال ومنها تتعدد الأراء والأفكار التي تناولت موضوع أستاذ الابتدائي.

أولاً: الأستاذ:

1 - تعريف الأستاذ:

لغة: الأستاذ: المربي المعلم، والجمع أساتذة وأساتيذ (فرحات ويعقوب، 2004: 14).

الأستاذ المعلم – الماهر في الصناعة يعلمها غيره وهو لقب علمي عال في الجامعة (الزيات وأخرون، د س: 38).

اصطلاحا: "من ناحية التسمية المعلم مصطلح أكاديمي تربوي يستخدم للدلالة على من يقوم بعملية تعليم الطلاب في مراحل الدراسة الابتدائية والإعدادية والثانوية، أحيانا تستخدم كلمة مدرس عوضا عن معلم" (حليمة، 2015 :117) .

المعلم شخص يقوم بإعداد أجيال المستقبل فهو مكلف بتربية التلاميذ وتعليمهم وتوصيل المعارف إليهم بالطريقة التي تتناسب ومستوى تفكيرهم وهو المسؤول عن قيادة التلاميذ نحو الأفضل والأحسن (غباب، 2015: 63).

أوضح (على، 1999: 100) أن صورة المعلم تجمع في ملامحها العامة الأب الحاني والعالم المدقق والقدوة الخلقية الرفيعة وصاحب اللسان العف، والحريص على مصلحة الأمة وأبنائها ومع هذا لا يمكننا إنكار وجود نماذج سيئة للمعلم.

ترى (مجاهد ، 2012: 17) أن المعلم هو فرد اجتماعي له وظيفة محددة قانونيا وبيداغوجيا وهو ذو عواطف وانفعالات وهو أيضا مهيأ للقيام بهذا العمل الشاق وذلك عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي الأولي وعن طريق التحسن المستمر.

وحسب (عدلي، 2006: 28) "المعلم هو أساس العملية التعليمية ويمثل العلاقة المباشرة مع كل الطلاب والإدارة المدرسية. وهو أكثر القيادات المدرسية قدرة على اكتشاف القيادات الطلابية أو المشكلات لتي يعاني منها الطلاب لطبيعة وجوده المستمر معهم في الفصول والنشاطات".

فيما ذكر (رمضاني ، 2005: 37) تعريفا للمعلم يقول فيه "المعلم هو القطب الأساسي في العملية التدريسية ومتطلبات نجاح هذه العملية مرتبط بالمعلم وممارساته" . وأوردت (مالك ، 2018: 34) نقلا عن رشوان وحسين أنه " المرشد والمسير لعمليات التعليم فهو حجر الزاوية في المنظومة التربوية يقوم بتقديم المادة العلمية للتلاميذ ومورد للعلم والمعرفة".

أما (بلمهدي، 2018) نقلت تعريفا لبشارة يقول بأن : "المعلم هو الذي يعمل على تنمية القدرات والمهارات عند التلاميذ عن طريق تنظيم العملية التعليمية وضبطها واستخدام تقنيات التعلم ووسائله ومعرفة حاجات التلاميذ وطرائق تفكيرهم".

واستدلت(سوفي، 2011: 11) بتعريف لسلامة أدم يقول فيه "أنه مدرب يحاول بالقوة والمثال والشخصية أن يتحقق من أن التلاميذ يكتسبون العادات والاتجاهات والشكل العام للسلوك المنشود عن طريق تحفيزهم إلى القيام بالمهام التي يسندها إليهم".

2- صفات الأستاذ الناجح:

يمكن تعريف المعلم الجيد على أنه مدرس يساعد الطالب على التعلم يساهم في ذلك بعدة طرق(Harden And Crosby, 2000). ويبين (راشد، 1999: 80) أن: "التعلم الجيد يتطلب من المعلم أن يتحلى بمزايا خاصة تؤهله وتعينه على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة منه" .

وذكر (بلوم، 2012: 121) عن (ويلسون وكوريت، 2004). إن المعلم الجيد هو الذي يستغرق وقتا لمعرفة عما إن كان كل التلاميذ توصلوا إلى ما يريدون وما يهتمون به ويهتم بمساعدتهم، وأوردت (لوناس، 2013) أن اغلب الدراسات تشير على أن المعلم الجيد في نظر الطلاب هو الذي يتمتع بمجموعة من الصفات:

الصفات الإرتباطية: التقيد بالنظام والعدل الموضوعية والصراحة.

الصفات الإنتاجية: كالقدرة على إثارة الاهتمام والمعرفة الواسعة.

الصفات الترويحية: كالمشاركة في الألعاب.

وذكرت (حمدان، 2016) بعض الصفات الأخرى:

الصفات النفسية الجسمية : أن يكون سالما من الأمراض حسن النطق، القدرة على تحمل التعب.

الخصائص الخلقية: حبه للأطفال الشعور بالرسالة التربوية ودورها في حياة الأمة الإلمام بقيم المجتمع وخصائصه.

الخصائص المعرفية: الإلمام بطرق التدريس، التمكن من مادة التدريس، الإلمام بطبيعة المتعلم.

أما (بهناس، 2019: 47) ذكر ما يمثل الصورة التي يجب أن يكون المعلم: قائدا في ميدان التعليم، قدوة حسنة في تصرفاته، قادرا على الاندماج في المجتمع.

في حين ذكر (البشري، 2011: 13) خاصية أخرى متمثلة في:

" إتقان التعلم: ويتطلب هذا من المعلم بذل قصارى جهده من أجل تكوين نفسه وتجديد وتطوير معارفه لإفادة متعلميه".

وتشير (سوفي، 2011: 68) إلى أهمية أن يكون "قادرا على توظيف الأنماط الكلامية التي تدعم التفاعل الصفي اللفظي كأن يعمل على مناداة تلاميذه بأسمائهم وان يستخدم ألفاظا تشعر الطالب بالتقبل والاحترام وأن يستخدم عبارات الثناء".

3- الدور الذي يلعبه أستاذ التعليم الابتدائي :

إن دور المعلم هو تعليم التلاميذ ببساطة ووضوح، يجب عليه أن يبذل جهده و لكل ما بوسعه لتوضيح الأفكار وتيسيرها وتسهيلها مستعينا في ذلك بما حوله من وسائل ومعدات ومواقف تعليمية مثيرة(زمالي، 2010: 130).

"تؤكد كل التوجهات الرسمية على أن دور المعلم أساسي بما لديه من دراية وفطنة وتقدير فهو من يقدر الأسئلة الهامة ثم يقدمها ويسعى إلى تطوير الجهد الجماعي ويعمل عند الحاجة لإثارة الفضول بأسئلة محددة ومنتقاة وقليلة قدر الإمكان وهو من يعيد الانتباه الذي غالبا ما يتشتت "(لعبيدي، 2008: 15).

وترى (بن زاف، 2008: 129) أنه: "على الأستاذ استغلال الاستعدادات والمكتسبات التي يمتلكها المتعلم وتوجيهها الوجهة الصحيحة ليتمكن هذا الأخير من الملاحظة والاكتشاف وبناء معارفه بنفسه" . وأوردت (حمدان، 2016: 54) عن مراد أنه: "يحفز المتعلمين لإكساب المعرفة المفيدة والخبرات والاتجاهات العقلية والنفسية والعادات الحميدة ويهيئ أهم الأجواء التربوية المناسبة لما يعده من نشاطات وفعاليات هادفة."

كما أنه "يقوم بتربية التلاميذ على مجموعة من السلوكيات كاحترام قيم الجهد والعمل الجماعي والضبط الذاتي واحترام الآخرين وتقدير التنوع وتدريبهم على الحياة الديمقراطية "(فاتحي، 2016: 134). إضافة إلى المشاركة في الأنشطة والأخذ بأيدي التلاميذ خارج الفصل في إطار القواعد التنظيمية للمدرسة وهذا يعد جزءا رئيسيا من عمله (الشهري، 1433: 42).

من جهة أخرى يرى (الدخيل، 2016: 36) أنه ينبغي على المعلمين أن يكونوا مسئولين على نحو كامل عن حل المشكلات التعليمية لدى تلاميذهم والحصول على المساعدة من التربويين في المدرسة والعاملين في العيادات النفسية. حيث يؤكد (راشد، 2002: 18) أن مسؤوليته تتمثل كذلك في "أن يساوى بين طلابه وتلامذته في عطائه ورقابته وتقويمه لأدائهم، ويحول بينهم وبين الوقوع في براثن الرغبات الطائشة ،ويشعرهم دائما أن أسهل الطرق-وأن بدا صعبا- هو أصحها وأقومها".

أوضحت (عكيشي، 2014: 42) أنه "من ما لا شك فيه أن هناك فروقا بين الأفراد بصفة عامة والتلاميذ بصفة خاصة لذلك كان لا بد على المعلم مراعات الفروق الفردية بين التلاميذ" . ويضيف راشد (2003: 90) أنه " كلما نوع المعلم في استخدام الوسائل التعليمية ازدادت مراعاته للفروقات الفردية، وتنوعه في استخدام وسائل وأساليب التقويم".

4- علاقة الأستاذ بعناصر العملية التعليمية :

في المدرسة ينخرط المعلم في تعاملات تكون له فيها موارد أكبر من موارد التلاميذ، ويمكن القول أن قوة أي معلم على تلاميذه ترتبط بقدرته على الحصول في هذه التعاملات داخل القسم على تبادلات تكون مناسبة له (Peeters ,2009) .

أ. الأستاذ والمعرفة: "لا يستطيع المرء أن يدرس مالا يعرفه ، وبغض النظر عن الأساليب التدريسية للمعلم فأن المعرفة الكافية بموضوع الدرس ضرورية لإرشاد التلاميذ في عملية التعلم"(أبو لبدة، 2011: 125). والمعرفة المعمقة للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها المعلم ومعرفة طرق تبليغها بدرجة من الإتقان والتمكن وما يرتبط بالمادة وما يرتبط بالمادة أو مجموعة المواد من طرق وأساليب تدريسية(بلقيدوم، 2013: 65). فيقوم المعلم بإدماج المعرفة بطريقته ويتخذها نقطة انطلاق إلا انه لا يعيدها كما هي بل يخرجها من إطارها الأصلي ليضع لها إطار جديدا.

ب - الأستاذ والمتعلم: "المعلم مع تلاميذه داخل الفصل يشرح ويناقش ويرشد ويستخدم الوسائل التعليمية المختلفة في تعليمهم المعلومات والمهارات وتنمية الميول والاهتمامات والاتجاهات والقيم"(راشد، 1999: 68). فعلاقة المعلم بالمتعلمين علاقة مهمة متميزة تبرز أهميتها في العمل التعليمي وتتأثر بالمعطيات الاجتماعية والسيكولوجية الخاصة بهذين الطرفين(مجاهد، 2012: 18). هذه العلاقة من أهم العوامل التي تؤثر في مخرجات العملية التربوية، فالطريقة التي يستجيب بها المعلم للتلاميذ والتي يتفاعل بها معهم أثناء التدريس يمكن أن يكون لها أثار سلبية أو ايجابية فيما يتعلق بتعلم هم ونموهم (الشامي، 2002: 11).

ويرى (بوعكاز وحفظ الله، 2017: 26) أن تأثير شخصية المعلم على التلاميذ أقوى من الكتب المدرسية وميل التلاميذ لمادة من مواد الدراسة مرتبط إلى حد كبير بدرجة حب التلاميذ لمدرسهم كما أن رفضهم للمادة يدل على رفضهم لمدرسهم.

تتأثر هذه العلاقة بالخصوصيات الذاتية البيولوجية الثقافية للأشخاص ، إختلف الباحثون في تصنيفها بين علاقة متمركزة حول التلميذ وعلاقة متمركزة حول المعلم ، حيث تركز الاستراتيجيات التي تركز على المعلم كمرسل للمعلومات، حيث تنتقل المعلومات من المعلم

الخبير إلى المتعلم المبتدئ. وعلى النقيض من ذلك، ترى الاستراتيجيات التي تركز على الطلاب ينصب على التغييرات في تعلم الطلاب وعلى ما يفعله الطلاب لتحقيق ذلك بدلاً من ما يفعله المعلم(Harden And Crosby,2000) .

ويرى (بلوم، 2011) نقلا عن (براون 2003) أن الفصول التي يكون المعلم هو المحور فيها، فهو الذي يضع المنهج ويقوم بحل مشكلات النظام ويضع القرارات التي تمكنه من معرفة أي محتوى دراسي سيقوم الطلبة باستيعابه. أما العلاقة في النموذج المتمركز حول التلميذ تجعل التلميذ محور فعل التعليم. واعتبار شخصيته واحترام قدراته وتنمينها ومراعات بنيته العقلية والنفسية وتشجيع مبادراته واستقلاله بنفسه (فاتحي، 2016: 176).

	النموذج المتمركز حول المدرس	النموذج المتمركز حول التلميذ
التماسك	يعتمد على : - قوانين المؤسسة الخارجة عن الجماعة . - البرنامج الدراسي الموحد . - زعيم الجماعة هو المدرس .	يعتمد على : - القوة السيكولوجية للجماعة . - المناخ التضامني الإخلاص التعاون . - خلق روح المسؤولية لدى أعضاء الجماعة .
الزعامة	- زعامة سلطوية متعالية على التلميذ . - تعتمد على الضغط والتخويف والترهيب . -لا تسمح بالدخول في علاقات شخصية مع التلاميذ .	- زعامة ديمقراطية تعتمد على المشورة . - تراعي الظروف النفسية لسلوك الفرد والجماعة . تدخل في علاقات انسانسة مع التلاميذ .
المعايير	- لا مجال لتغييرها . - تساعد المدرس على حفظ النظام. - تعرض الخارج عنها للعقاب .	- قابلة للتعديل حسب ظروف الجماعة . - تدور في غالبيتها حول التعاون والتشجيع والمبادرات . -تسمح بالتعبير عن المشاكل الشخصية .
التفاعل	- من المدرس إلى التلميذ. - ينحصر في أسئلة وأجوبة . - لا يعتمد على فاعلية التنشيط .	- متعددة الإتجاهات بين المدرس والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم. - لا ينحصر في أسئلة وأجوبة . - يعتمد على فاعلية التنشيط .

شكل رقم (2) العلاقة بين المدرس والتلميذ في نموذجين (فاتحي.2016:ص 177-178).

5- أساليب تعامل الأستاذ في القسم:

يميز فؤاد أبو حطب بين أسلوبين هما:

أ- الأسلوب غير الشخصي: المعلم سواء كان يحب تلاميذه أو لا يحبهم يفسر دوره كمنظم العمل ومديره، وهو هنا لا يفكر فيما يفعله التلاميذ حين لا يكونون جزءا من العمل المدرسي بل يفصل بين العمل وصداقته للتلاميذ ويرى أن تكون الصداقة خارج التعليم ولا تتداخل مع العمل.

ب- **الأسلوب الشخصي (الدفء أو التقبل)**: يلخص كرونباك معانيه فيما يلي:

التعبير التلقائي عن الشعور: فالمعلم يكون علاقات مع تلاميذ الفصل عن طريق التعبير المستمر عن حماسه وحبه لهم.

التدعيم والتشجيع: فالتعزيز الذي يقدمه المعلم ليس مشروطا فهو يقبل التلميذ مهما كان أداؤه ويقنعه بأنه يستطيع الوصول إلى هدفه ويساعده في التغلب على العوائق.

الاعتبار واللياقة: نقد أراء التلاميذ ورفضها بحيث لا يشعر التلميذ باللوم والنقد.

تقبل مشاعر التلميذ: فالمعلم يشجع التلميذ على التعبير عن ميوله وحاجاته ومخاوفه ويضعهما موضع الاهتمام الجاد(الشامي، 2002: 13-14).

كما يستخدم المعلم أسلوبي الثواب والعقاب في ضبطه للصف:

ويقصد بالثواب تعزيز إيجابي في تشجيع التلاميذ على القيام بعمل ما وتكراره كالمديح والثناء ، أما العقاب: فهو معزز سلبي يهدف إلى ردع التلاميذ عن القيام بعمل ما كاللوم والتوبيخ والحرمان(الأفندي، 2014: 44).

ثانياً: مرحلة التعليم الأبتدائي:

1- تعريفها:

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي من أهم المراحل الدراسية في تربية الفرد وإعداده للحياة، لكي يعيش حاضره ومستقبله بنجاح، وتكسبه الحد الأدنى الضروري من المعلومات والمفاهيم والإتجاهات التي تجعله فردا صالحا(مطاوع، 2013: 1).

ذكر(زايد، 2008: 74) أن المرحلة الابتدائية هي مرحلة من المراحل التعليمية تعتبر بداية التعليم النظامي وهي البداية الحقيقية للعملية النموية الفكرية لمدارك الأطفال وإكسابهم الوسائل المساعدة المعينة للوصول الى المعرفة وتنمية المهارات والوصول إلى النمو المتكامل لجميع

جوانب الشخصية، وحسب (نوري، 2016: 17) فإن التعليم الابتدائي هي مرحلة تكفل للطفل المتمدرس على طرق التفكير السليم وتؤمن له الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن.

2-خصائص التعليم الإبتدائي:

تعليم موحد: إذ يضمن لمجموع الأطفال تربية موحدة فهو يضمن للجميع تربية قاعدية كافية تساعد على النمو الشامل لشخصيات الطفل من جوانبها المعرفيية والتكنولوجية والحركية.

هو مرحلة تمهيدية تهيء التلمذ للمرحلة التعليمية الموالية (عناب، 2016: 62).

والتعليم الإبتدائي مرحلة منتهية قصيرة نسبيا. وهو تعليم إلزامي أي الإلتحاق به أساسي لجميع المواطنين وهو في الوقت ذاته واجب عليهم(نوري، 2016: 44). حيث يكون التركيز في هذا النوع من التعليم على المواد الأساسية قراءة ،كتابة ، حساب وهو أساس باقي المراحل(مطاوع، 1994: 100).

3- أهداف المرحلة الإبتدائية:

تعتبر السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية هامة وفريدة في وظيفتها من حيث بناء المهارات الأساسية في القراءة، والتعامل بالحروف والأرقام، وغرس الاستعداد للتعمق والتوسع في هذه المهارات لذلك تتجه أهداف هذه المرحلة نحو تزويد الأطفال بالمهارات (زيتوني، 2015: 67).

تتمثل هذه الأهداف فيما يلي :

التعليم الإبتدائي (5 سنوات)				
الأولى إبتدائي	**الثانية إبتدائي**	**الثالثة إبتدائي**	**الرابعة إبتدائي**	**الخامسة إبتدائي**
طور الإيقاظ والتعليمات الأولية		**طور تعميق التعليمات الأساسية**		**طور التعلم في اللغات الأساسية**
-التحكم في اللغة العربية بالتعبير الشفهي والقراءة والكتابة **- التمكن من كفاءات حل المشكلات التعداد، معرفة الأشكال والعلاقات وبناء المفاهيم، للمكان والزمان واكتشاف عالم الحيوان والنبات والأشياء التقنية البسيطة.**		**- تعميق التحكم في اللغة العربية والتعبير الشفهي وفهم المنطوق والمكتوب.** **-تعميق التحكم في كل المجالات التعليمية.** **- إدراج تعليم اللغة الفرنسية .**		**- التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي، وكافة المعارف المنهجية، وفي مجالات مواد التعليم.**

شكل رقم(3) أهداف التعليم الابتدائي (فاتحي، 2016: 46) عن وزارة التربية الوطنية 2009.

خلاصة الفصل :

لا يكفي الحديث مهما أطلنا إذا ما تطرقنا إلى موضوع أستاذ التعليم الابتدائي فهو الذي يشغل منصبا تبنى عليه دعائم الأمم، ناهيك المرحلة الابتدائية التي تعتبر القاعدة الأساسية من مراحل التعليم كلها وفيها ينمو أبناؤنا وتتبلور تجاربهم ونظرتهم للحياة، أستاذ التعليم الابتدائي هو من تتلمذ على يده الطبيب والمهندس الطيار والعامل البسيط، الأولياء إنه القدوة التي قامت بتربية كل عينات المجتمع وإن كنا لا نعي بعد أن المكانة التي يحتلها هذا الأستاذ بوزن الذهب، فلن نحصد من التغيير نحو الأحسن شيئا يذكر.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

تمهيد

1- الغرض من الدراسة الاستطلاعية

2- الاتصال بالميدان

3- أداة القياس

أ- مرحلة الاطلاع على الدراسات السابقة والجانب النظري

ب- مرحلة تحديد أبعاد الأداة

ج- مرحلة تحديد مفتاح التصحيح

د- مرحلة عرض شبكة الملاحظة على المحكمين

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية التي شرعت الباحثة في القيام بها، وتذكر فيه الخطوات الأولية التي بدأت بها واتبعتها أثناء هذه الدراسة بما فيها الأداة التي قامت بتصميمها من أجل إتمام البحث وبعض الخطوات التي جاءت بعد ذلك. حيث أن البحث يندرج ضمن المنهج الوصفي الذي أردنا من خلاله معرفة أثر التكوين قبل الخدمة على تنمية مهارات التدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

1- الغرض من الدراسة الاستطلاعية:

إن الغرض الأساسي من الدراسة الاستطلاعية هو استطلاع ميدان البحث الذي نحن بصدد دراسته، واستكشاف خصائصه ومدى لائمته لمجال بحثنا والتعرف عليه أكثر، كما أن الغرض منها هو التدريب على التطبيق، ومعاينة الأداة التي اخترناها للقياس.

2- الاتصال بالميدان:

حيث قامت الباحثة بالتعرف أكثر على ميدان البحث من خلال جمع المعلومات من أصحاب الشأن، عن طريق التواصل مع عدة أساتذة ومدراء مدارس ابتدائية الذين تعاونوا بشكل إيجابي وقدموا معلومات قيمة مكنتها من إثراء الموضوع وتوضيح بعض التساؤلات حوله.

3- أداة الدراسة الاستطلاعية:

اختارت شبكة الملاحظة من بين أدوات القياس الأخرى وذلك رغبة من ه١ في دراسة الموضوع عن كثب ومن خلال مقابلة أساتذة الابتدائي ، وملاحظة عملهم داخل القسم ومعرفة مدى أثر التكوين قبل الخدمة على تنمية مهاراتهم للتدريس، ولذلك أردنا تطبيقها بالحضور شخصيا بعدما قامت بتصميمها حيث بلغت عدد فقراتها 35 فقرة بعدما تم حذف فقرة واحدة هذه الفقرات موزعة على ثلاثة (03) أبعاد هي مهارات تخطيط – مهارات

تنفيذ- مهارات تقييم الدرس والهدف هو جمع بيانات عن الأستاذ وتقدير نسبة قيامه بالمهارة اللازمة من خلال عملية التدريس.

وقد مر تصمييم شبكة الملاحظة بمراحل قبل الصورة النهاية لها، هذه المراحل هي:

أ مرحلة الإطلاع على الدراسات السابقة والجانب النظري:

كان ولا بد من الإطلاع على مجموعة من الدراسات والبحوث والكتب التي عالجت موضوع مهارات التدريس اللازمة لأستاذ الابتدائي ومدى ارتباطها بما تلقاه من تكوين قبل الخدمة، حيث تعددت الدراسات التي تناولت الموضوع واختلفت مشاربها ومنها بطاقة أداء المعلم في مهارات التدريس التي قدمها كل من " دن " و"راج " والتي والتي قسمت المهارات إلى مهارات – قبل التدريس- التدريس – تقويم مخرجات التدريس ، وبطاقة الملاحظة التي وردت في أطروحة الدكتوراه لبلقاسم قيدوم التي كانت تحت عنوان" الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات والفعاليات "كما تم الاستعانة بمحاضرات في مهارات التدريس لكل من "حلس" و"أبو شقير".

ب -مرحلة تحديد أبعاد الأداة:

بعد اطلاع الباحثة على الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بالموضوع ق امت بتحديد الأبعاد التي تريد قياسها من خلال شبكة الملاحظة و من التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث تم اقتراح ثلاث أبعاد وهي :

-بعد مهارة تخطيط الدرس: تقيس بنوده كل ما يقوم الأستاذ بإعداده قبل شروعه في تقديم الدرس.

-بعد مهارة تنفيذ الدرس: تقيس بنوده جميع الخطوات التي يطبقها الأستاذ من خلال شرح الدرس وقيامه بعرضه أمام تلامذته.

-بعد مهارة تقويم الدرس: تقيس بنوده اجراءات المعلم في المرحلة الختامية التي تكون عند نهاية كل درس من أجل معرفة مدى تحقيق الهدف الذي تم تسطيره وهو مدى فهم التلميذ للدرس.

ثم تم بعد ذلك صياغة الفقرات المناسبة التي ستساعد في الدراسة ، وتكونت في البداية من 36 فقره موزعة على أبعاد شبكة الملاحظة كالتالي:

-بعد مهارة التخطيط: 10 فقرة .

-بعد مهارة التنفيذ: 15 فقرة .

-بعد مهارة التقويم: 11 فقرة .

ت -مرحلة تحديد سلم الاستجابات ومفتاح التصحيح :

يهدف من خلال تطبيق شبكة الهلاحظة قياس نسبة استخدام الأستاذ للمهارة في كل مرحلة من مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم ، وذلك من خلال تقي يم أدائه بنسبة (جيد –متوسط – ضعيف- منعدم) أمام كل فقرة، حيث يتم لاحقا تقييمها بالدرجات كالتالي:

جدول رقم (1) يمثل مفتاح حساب شبكة الملاحظة

البديل	جيد	متوسط	ضعيف	منعدم
الدرجة	4	3	2	1

ث -مرحلة تحكيم شبكة الملاحظة:

بعد صياغة أبعاد شبكة الملاحظة وتحديد فقراتها ومفتاحها، وطريقة تطبيقها كان لزاما على الباحثة عرضها على مجموعة من المحكمين لتبيان صلاحيتها وفيما أذا كانت صالحة للقياس وذلك لأجل الإطلاع عليها ومعرفة مدى ملائمة فقراتها شكلا ومضمونا لميدان الدراسة ، ولتحقيق ذلك وكمحاولة من الباحثة لتقدير صدق المحتوى للشبكة الملاحظة المعتمدة في الدراسة الحالية عن طريق صدق المحكمين، طلبت الباحثة تحكيمها من قبل خمسة محكمين (04 أساتذة علم نفس المدرسي ومدير مؤسسة ابتدائية).

وبعد اطلاع المحكمين على الأداة تم تحديد الفقرات التي تم الإجماع على تغييرها والفقرات التي سيتم حذفها والفقرات التي ستبقى على حالها كما هو مبين في الجدولين التاليين:

جدول رقم (2) يوضح الفقرات التي تم تعديلها

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
2	يضع أهدافا عامة وأخرى خاصة	يضع أهدافا عامة تناسب المنهاج .
3	ينتقي أهدافه بدقة من محتوى الدرس	يتعمد إشراك جميع التلاميذ أثناء مناقشة الدرس
4	يحضر التلاميذ قبل الدخول للدرس ويربطه بما سبق من دروس	يحضر التلاميذ قبل بداية الدرس .
8	يتقيد بالزمن المحدد ويوزعه بشكل جيد ويحترم الوقت المخصص لكل مادة .	يتقيد بالزمن المحدد بشكل جيد لاحترام الوقت المخصص لكل مادة
13	يختار عنوانا للدرس مختلفا عن عنوان الوحدة التعليمية	يختار أدق وأشمل عنوان للوحدة التعليمية .
17	يتحكم في عملية التواصل مع التلاميذ بطريقة تضمن الهدوء داخل القسم	يتحكم في عملية التواصل مع التلاميذ بهدف ضمان الهدوء داخل القسم
18	يحدد الأسئلة التي سيقوم بطرحها على التلاميذ	يحدد الأسئلة التي يطرحها على التلاميذ .
21	ينوع في استخدام الحواس والحركات واللغة المنطوقة حسب إمكانيات التلاميذ وقدراتهم	ينوع في استخدام الحواس والحركات حسب قدرات التلاميذ.
23	يضع خطة يومية مستواحات من خطة أسبوعية للدروس	يضع خطة يومية مستمدة من خطة أسبوعية للدروس
24	يقوم بكتابة التاريخ وعنوان الدرس وينظم السبورة بالطريقة التي تتناسب مع طبيعة الدرس	يقوم بتنظيم السبورة بالطريقة التي تتناسب مع طبيعة الدرس بشكل مفهوم .
35	يكلف احد التلاميذ كل مرة بالتناوب لحل التمارين على السبورة ويحرص على تقوية نقاط ضعفه	يكلف التلاميذ بحل التمارين على السبورة .
36	يستعمل أسئلة تقويمية تتماشى مع قدرة ومستوى التلاميذ	يستعمل أسئلة تقويمية تتماشى مع قدرات التلاميذ.

جدول رقم (3) يبين أرقام فقرات أبعاد شبكة الملاحظة وعددها .

الأبعاد	أرقام الفقرات المعبر عنها	أرقام الفقرات التي تم تعديلها	أرقام الفقرات التي تم حذفها	المجموع الفقرات بعد الحذف
مهارة تخطيط الدرس	**-1 2-5-25-28-13-7-18- 14-22**	**18-13-23-2**	**7**	**9**
مهارة تنفيذ الدرس	**-8-3-34-21-15-9-29-4-24 20-33-10-30-17-26**	**-8-3-21-4-24 17**	/////////	**15**
مهارة تقييم الدرس	**-11-35-27-12-36-31-6 25-16-32-19**	**35-36**	//////////	**11**

بعد الأخذ بآراء المحكمين وتعديل الفقرات المعنية بالتعديل وحذف الفقرات التي أجمع المحكمين على حذفها اصبحت شبكة الملاحظة تتكون من 35 فقرة موزعة على ثلاث أبعاد(أنظر الملحق رقم 01)، ويمكن اعتمادها في الدراسة الأولية لجمع بيانات من الميدان لفحص مدى تمكينها كأداة لجمع بيانات الدراسة الأساسية ولاختبار فرضيات الدراسة حسبما يتاح من إمكانيات ومساعدات من أفراد عينة البحث ككل.

خلاصة الفصل:

الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة من مراحل البحث العلمي وهي خطوة أولى في الجانب التطبيقي كما ان شبكة الملاحظة أداة هامة لجمع بيانات البحث العلمي، ومن ميزاتها التعرف على مجتمع الدراسة عن قرب وهي تعطينا نتائج لا يمكن الحصول عليها أحيانا بتطبيقنا للوسائل الأخرى لجمع المعلومات، وهذا هو سبب اختيارنا لها في هذا البحث وإن لم يتسنى لنا استخدامها، فستخدم في بحوث أخرى تعالج نفس المعطيات التي يطرحه موضوع البحث الحالي.

الفصل الخامس: رؤية للبحث من خلال الدراسات السابقة

تمهيد

أولاً: دراسة (بهناس 2019).

ثانياً: دراسة (بلمهدي 2018) .

ثالثاً: دراسة (شلالي 2009).

رابعاً: فرضيات البحث ونتائج الدراسات السابقة

خلاصة

تمهيد

تعد الدراسات السابقة عاملا من عوامل اختيار مواضيع البحوث، فمن خلالها وعن طريق الإطلاع على ما جاء فيها والإلمام بنتائجها والنظر إلى التوصيات والاقتراحات التي توثق في نهايتها نستمد فكرة عامة عن الموضوع الذي يستحق الدراسة وارتأ ت الباحثة في الدراسة الحالية التعمق أكثر في الدراسات التي بحثت في موضوع التكوين قبل الخدمة ومهارات التدريس وعرضها لنستخلص رؤية قريبة نسبيا من واقع أثر التكوين قبل الخدمة على تنمية مهارات التدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

أولاً: دراسة (بهناس 2019):

بعنوان أثر التكوين قبل وأثناء الخدمة على أداء أساتذة مرحلة المتوسط.

تبلورت اشكالية البحث في التساؤل ال رئيسي: كيف يؤثر التكوين قبل وأثناء الخدمة على أداء أساتذة مرحلة التعليم المتوسط ؟

تفرعت منه الأسئلة التالية:

- كيف يؤثر التكوين قبل الخدمة على أداء أساتذة مرحلة المتوسط ؟

- كيف يؤثر التكوين أثناء الخدمة على أداء أساتذة مرحلة التعليم المتوسط .؟

-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء أساتذة مرحلة المتوسط يعزى إلى (طبيعة التكوين قبل الخدمة، تخصص شهادة التخرج، الخبرة المهنية للأساتذة، جنس الأستاذ) ؟

أما الفرضية الرئيسية فجاءت كالتالي:

الفرضية الرئيسية: يؤثر التكوين قبل وأثناء الخدمة إيجابا على أداء أساتذة التعليم المتوسط .

تفرعت عنها الفرضيات الجزئية التالية:

- يعمل التكوين قبل الخدمة على إعداد أساتذة مرحلة المتوسط ثقافيا وأكاديميا وتربويا وعلميا من خلال إكسابهم معارف ومهارات واتجاهات تؤثر إيجابا على أدائهم.

- يؤدي التكوين أثناء الخدمة من خلال محتوياته وتعدد وتنوع أنشطته إلى تجديد معارف الأساتذة وتنمية مهاراتهم وتطوير اتجاهاتهم المهنية والتربوية مما يؤثر إيجابا على أدائهم.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء أستاذ مرحلة المتوسط تعزى إلى متغيرات (طبيعة التكوين قبل الخدمة، تخصص شهادة التخرج، الخبرة المهنية للأساتذة، جنس الأستاذ).

وقد تطرق الباحث في الجانب النظري إلى متغيرات: أداء الأستاذ بين المكانة والدور- التكوين قبل الخدمة وأداء الأستاذ – التكوين أثناء الخدمة وأثره في أداء الأستاذ – أستاذ التعليم المتوسط ومنظومة تكوينه في الجزائر.

وقد استخدم الباحث في **الجانب الميداني** المنهج الوصفي واستعان بالاستبيان كأداة للقياس في بحثه بعد التأكد من صلاحيتها بإجراء دراسة استطلاعية، خلص الى الصورة لنهائية للاستبيان الذي تكون من أربعة محاور: الأول خاص بأفراد العينة ، يضم 4 أسئلة. والثاني متعلق بالتكوين قبل الخدمة يضم 12 سؤال. أما الثالث عن التكوين أثناء الخدمة وبه 16 سؤال. وخصص الرابع والأخير حول أداء أستاذ التعليم المتوسط ويتكون من 22 سؤال. تم تطبيق أداة القياس على العينة المتمثلة في: أساتذة التعليم المتوسط والبالغ عددهم 1244 أستاذ من مختلف متوسطات مدينة الجلفة منهم 249 أستاذا تكونوا تكوينا قبل الخدمة. ودعم تحليل النتائج والبيانات التي جمعها بالاستمارة باستخدام المقابلة أجريت المقابلة مع مفتشي التعليم المتوسط وكان عددهم 16 مفتشا.

توصل الباحث بعد تطبيقه أدوات القياس إلى مجموعة من النتائج أهمها:

فيما يخص تقييم أفراد العينة للتكوين الذي قبل الخدمة الذي تعرضو له ، أسفرت النتائج أن 53,18% منهم صرحوا أن البرامج المقترحة في التكوين قبل الخدمة غير مناسبة لواقع التدريس، ووجد 51% منهم أن الوسائل المستخدمة غير ملائمة لميدان التدريس أما 48,6%

من الأساتذة أشاروا إلى أن مدة التكوين كانت كافية لهم في حين رأت 42,6% من العينة أن نوعية المؤطرين كانت مناسبة و39% أن ظروف التكوين كانت مناسبة.

وفيما يخص العلاقة بين الاستفادة من المعارف والمكتسبات في التكوين قبل الخدمة في التخصص وتحضير الدروس.

وكانت أراء العينة كالتالي:

73,5% وجدوا أنهم اكتسبوا معارف من تخصص التكوين قبل الخدمة.

13,7% منهم هي نسبة الذين يعتقدون أنهم لم يكتسبوا معارف في هذا التكوين.

92% من الأساتذة يقومون بتحضير دروسهم.

8% من الأساتذة يقومون أحيانا بتحضير الدروس.

فيما انعدمت نسبة الذين لا يحضرون الدروس وعادت نسبة 12,9% إلى الذين اكتسبوا نوعا ما من المعارف أثناء التكوين قبل الخدمة.

فيما يخص العلاقة بين إكساب التكوين قبل الخدمة لمهارات تتعلق بالتخصص والعمل على تنويع الخبرات التعليمية، جاءت النتائج كما يلي:

- الذين اكتسبوا مهارات تتعلق بالتخصص بلغوا 73%،
- الذين اكتسبوا نوعا ما مهارات تتعلق بالتخصص بلغوا 26,6%،
- الذين لم يكتسبوا مهارات متعلقة بالتخصص العينة منعدمة،
- 51% من الأساتذة يعملون على تنويع الخبرات التعليمية،
- 45,8% من الأساتذة يعملون نوعا ما على تنويع الخبرات التعليمية،
- 3,2% منهم لا يعلمون على تنويع الخبرات.

فيما يخص نتائج المقابلة:

كانت النتائج أراء مفتشي التعليم المتوسط حول مكتسبات الأساتذة من التكوين قبل الخدمة كالتالي:

جدول رقم (4) يبين أراء المفتشين حول مكتسبات الأساتذة حسب دراسة (بهناس 2019).

الرقم	مكتسبات الأساتذة	نتائج العينة
1	التحكم في معارف مادة التخصص	%7,44
2	التعرف على تعليمة المادة	%11,7
3	استخدام الوسائل التعليمية	%8,51
4	اكتساب مهارات التدريس	%14,98
5	التعرف على التشريع المدرسي	%13,82
6	التعرف على نظريات التعلم	%11,7
7	التدريب على التدريس	%17,02
8	تبادل الخبرات مع الأساتذة المكونين	%14,98

أما تقييمهم لهذه المكتسبات فكان كالتالي:

37% منهم رأوا أنها كافية لأداء مقبول،

43,7% منهم وجدوا أنها كافية نوعا ما،

18,75% منهم أجابوا أنها غير كافية.

فيما يخص تقييم المفتشين لأثر أداء التكوين قبل الخدمة على الأساتذة كان:

حول خريجي المعهد التكنولوجي:

81,25% منهم رؤوا أن أدائهم كان مقبولا،

18,75% من المفتشين وجدوا أن أدائهم كان نوعا ما مقبولا .

حول خريجي المدارس العليا لأساتذة :

68,75% من المفتشين قالوا بأن أثر التكوين قبل الخدمة كان مقبولا،

13,25% منهم قالوا انه كان مقبولا نوعا ما.

فيما يخص:

فرضية: هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء أساتذة التعليم المتوسط تعزى لطبيعة التكوين قبل الخدمة.

جاءت نتائجها كما يلي:

أساتذة التعليم المتوسط خريجي المعاهد التكنولوجية أحسن من زملائهم خريجي المدارس العليا والجامعات.

فرضية: هناك فروق في متوسطات الأداء لصالح متغير الخبرة المهنية.

جاءت النتائج كالتالي:

-هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء كانت لصالح فئة الخبرة من 21سنة إلى 30 سنة ثم من 10 سنوات إلى 19 سنة ثم فئة أكثر من 30 سنة ثم فئة أقل 10سنوات.

فيما يخص:

لفروق في الأداء التي تعزى إلى متغير الجنس أوضحت النتائج أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة الذكور والإناث وهذا لصالح الذكور.

ثانياً: دراسة (بلمهدي، 2018):

تحت عنوان: دور التكوين البيداعوجي التحضيري في تنمية الكفايات التدريسية لدى أساتذة الابتدائي.

قامت الباحثة بطرح التساؤلات التالية:

السؤال الرئيسي:

ما دور التكوين البيداغوجي التحضيري في تنمية الكفايات التدريسية لدى أساتذة الابتدائي لولاية غليزان؟

تفرعت عنه الأسئلة التالية:

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الأقدمية؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي الذين استفادوا من التكوين البيداغوجي التحضيري والذين لم يستفيدوا منه؟

كما قامت بصياغة الفرضيات التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الأقدمية.

- لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي الذين استفادوا من التكوين البيداغوجي التحضيري والذين لم يستفيدوا منه.

وتطرقت الباحثة في الفصول النظرية للعناوين التالية :التكوين البيداغوجي التحضيري – الكفايات التدريسية – أستاذ التعليم الابتدائي).

اعتمدت الباحثة في الشق ا لميداني من دراستها على المنهجي الوصفي كما أنها قامت بدراسة استطلاعية طبقت فيها استبيان تم تصميمها اعتمادا على خلفيات نظرية حيث حددت أبعاده بـ:

- كفايات تخطيط االدرس.
- كفايات تنفيذ الدرس .
- كفايات تقويم الدرس .

شملت هذه الأداة على 53 فقرة موزعة بالترتيب على ما سبق ذكره من أبعاد (17،19،17).

وبعد عرضه على المحكمين والتأكد من صدقه وثباته طبقت الأداة على عينة الدراسة الأساسية التي تكونت من 370 أستاذا بولاية غليزان موزعين على 41 مقاطعة .

تميزت العينة بالخصائص التالية:

جدول رقم (5) يبين توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة (المصدر: دراسة بلمهدي 2018)

المؤهل العلمي		**الأقدمية**		التكوين البيداغوجي التحضيري	
الخاصية	العدد	الخاصية	العدد	الخاصية	العدد
دون البكالوريا	23	أقل من 3 سنوات	143	استفاد	311
خريج المعهد التكنولوجي	58	من 3 إلى 10 سنوات	119	لم يستفد	59
جامعي	289	أكثر من 10 سنوات	108	////	///
المجموع	370	المجموع	370	المجموع	370

من بين أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة من خلال دراستها، ما يلي:

فيما يخص الفرضيات :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات التدريس لأساتذة التعليم الابتدائي يعزى إلى المؤهل العلمي.

كانت النتائج كالتالي:

وبعد تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي اتضح أنه:

هناك فروق في كفايات التدريس لدى أساتذة الابتدائي تعزى لمتغير العلمي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الأقدمية.

كانت النتائج كما يلي:

وذلك يعد استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، حيث تم قبول الفرض العدمي ورفض الفرض البديل الذي يقول أن هناك فروق تعزى لمتغير الأقدمية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات التدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي الذين استفادوا من التكوين البيداغوجي التحضيري الذين لم يستفيدوا منه .

وهنا أسفرت نتائج الدراسة أن متوسط كفايات التدريس لدى الأساتذة المستفيدين من التكوين البيداغوجي التحضيري يساوي متوسط الأساتذة غير المستفيدين منه وبذلك تم رفض الفرض البديل الذي يقول أن هناك فروقا بينهما.

ثالثاً: دراسة (شلالي 2009):

تحت عنوان: تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة .

حيث طرح الباحث التساؤل التالي :

-ما هو واقع تكوين معلم المرحلة الابتدائية بمعاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم ؟

والتساؤلات الفرعية الأتية :

- هل يوجد توازن بين مستويات التكوين (الثقافي، الاكاديمي والمهني) للبرنامج المسطر ؟
- هل لبرامج التكوين الميداني القدرة على تنمية المهارات اللازمة لممارسة المهنة ؟
- هل هناك رضا على أساليب التقويم المتبعة في العهد ؟

كما قام بطرح الفرضيات التالية :

-لبرنامج إعداد المعلمين دور ايجابي في عملية التكوين.

-لبرامج التدريب الميداني القدرة على تنمية المهارات التدريسية اللازمة لممارسة المهنة .

-هناك رضا على أساليب التقويم المطبقة في المعهد .

وقد تطرق الباحث في الفصل النظري إلى (تقويم البرامج ، تكوين المعلمين ، المعلم في المنظومة التربوية الجزائرية .

استخدم الباحث في الجانب الميداني من دراسته المنهج الوصفي الذي يعتبر من أكثر المناهج استعمالا في البحوث التربوية النفسية. كانت عينة البحث عبارة عن طلبة السنة الثالثة الذين يزاولون دراستهم بمعاهد تكوين المعلمين عددهم 200 طالبا، واساتذة المعاهد والذين كان عددهم 150 أستاذا، يتوزعون على المعاهد المعنية بالدراسة كما يلي:

جدول رقم (6) يبين توزيع عينة البحث على معاهد التكوين من دراسة (شلالي 2009).

اسم المعهد	عدد الاساتذة	عدد الطلاب
بن عكنون	33	34
ورقلة	23	34
وهران	28	34
تيارت	19	30
سعيدة	28	34
مستغانم	25	34

قام الباحث ببناء استبيان مخصص للأساتذة وأخر مخصص للطلبة معتمدا على المقابلة أثناء تصميمه للادوات والتي أجراها على 23 أستاذا و 34 طالبا من معهد بن عكنون. حيث قسم الاستبيان الخاص بالأساتذة موزع إلى خمس محاور شمل كل محور 28 سؤال . أما قسم الاستبيان الخاص بالطلبة موزع إلى خمس محاور شمل عن كل محور 30 سؤال . مستخدماً فيه أسئلة مفتوحة وأخرى مغلقة. وبعد التأكد من خصائص الاستبيانين السيكومترية طبقه على عينة الدراسة.

استعمل الباحث تقنية حساب النسب المئوية للتوزيعات التكرارية وكانت أهم النتائج التي تحصل عليها كما يأتي:

فيما يخص:

أراء الأساتذة حول قدرة التدريب الميداني على تنمية مهارات التدريس لدى الطلبة.

أسفرت النتائج عن ما يلي:

المهارات التي لم يوفق التدريب الميداني على إكسابها وتنميتها للطالب:

81,33% من الأساتذة أجابوا بأن الطلبة لا يكتسبون وينمون مهارات: التدريب على اللغة العربية الفصحى.

52.35% منهم أجابوا بأن الطلبة لا يكتسبون وينمون مهارات: طرق التدريس الحديثة.

61,33% منهم أجابوا بأن الطلبة لا يكتسبون ولا ينمون مهارات : الخبرات المناسبة للتخطيط.

57,33% منهم أجابوا بأن الطلبة لا يكتسبون وينمون مهارات:معرفة طبيعة المتعلم.

56,66% منهم أجابوا بأن الطلبة لا يكتسبون وينمون مهارات : ضبط وإدارة الصف.

49,55% منهم أجابوا بأن الطلبة لا يكتسبون وينمون مهارات: تقويم تحصيل التلاميذ وإعداد أدواته

مجموع المهارات التي نجح التكوين الميداني في تنميتها.

48% منهم أجابوا بأن الطلبة يكتسبون وينمون مهارات: البحث العلمي.

59,35% منهم أجابوا بأن الطلبة يكتسبون وينمون مهارات: إتقان اللغات الأجنبية .

63,33% منهم أجابوا بأن الطلبة يكتسبون وينمون مهارات:استعمال الحاسوب بكفاءة .

55,33% منهم أجابوا بأن الطلبة يكتسبون وينمون مهارات: القدرة على استخدام الوسائل التعليمية

أما أراء الطلبة حول المهارات التي قام التكوين الميداني بتنميتها فكانت كالتالي:

42% القدرة على التعبير باللغة العربية.

62% الخبرات المناسبة في تطبيق طرق التدريس الحديثة.

56,6% تخطيط الدروس.

57,5% معرفة أسس التعليم النظرية.

48% إدارة وضبط الفصل.

44% القدرة على إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة.

فيما يخص:

أراء الطلبة حول النقائص والصعوبات التي تواجههم أثناء التكوين:

جدول رقم (7) يبين اراء الطلبة حول الصعوبات والنقائص التي تواجههم في معاهد التكوين حسب دراسة (شلالي 2009).

النقائص	النسبة	الصعوبات	النسبة
قلة الدروس في تعليمية المواد والتشريع المدرسي	%62	كثافة البرنامج	%96
قلة التدريب الميداني	% 94,5	صعوبة التوفيق بين النظري والتطبيقي	%89
انعدام التكوين في مجال اعدد الوثائق المدرسية	%48,5	انعدام التنسيق بين ادارة المعاهد ومدارس التعليم	%47
نقص قنوات التواصل بين الطلبة والإدارة	% 56	صعوبة انجاز مذكرات التخرج	%48
قلة الاستفادة من الجانب النظري	%37	/	/

رابعاً: فرضيات البحث ونتائج الدراسات السابقة :

الفرضية الأولى:

تاثير التكوين قبل الخدمة على تنمية مهارات التدريس لدى أساتذة الإبتدائي .

حسب نتائج دراسة (شلالي 2009) هناك تقارب في أراء الطلبة المعلمين ومفتشي التعليم فيما يخص قدرة التدريب الميداني على تنمية مهارات التدريس حيث يرى المفتشين بنقص هذه القدرة بنسب تتراوح بين 81 و 49 فيما يرى الطلبة المعلمين أن التدريب الميداني أكسبهم المهارات التالية بفعالية متوسطة حسب الترتيب من أعلى نسبة إلى اصغر نسبة :

- خبرات تطبيق الدرس .
- معرفة أسس التعلم ونظرياته .
- تخطيط الدروس .
- إدارة الفصل بفعالية .
- القدرة على استخدام الوسائل التعليمة .

- القدرة على التعبير باللغة العربية .

وهذا ما يفسر أن التدريب الميداني الذي هو جزء من التكوين قبل الخدمة غير قادر بشكل كاف على تنمية مهارات الطلبة المعلمين وربما يكون هذا راجعا إلى نقص كفاءة الأساتذة المكونين أو مشكل في البرامج التعليمية أو أن الطالب المعلم لا يملك استعدادا مقبولا للتمكن من الاكتساب الكلي لمحتوى هذه البرامج .

وجاءت نتائج دراسة (بهناس 2018) مغايرة للدراسة السابقة حيث اتضح من خلال النتائج أن أغلبية أساتذة التعليم المتوسط اكتسبوا معارف خلال تكوينهم قبل الخدمة واكتسبوا مهارات تتعلق بالتخطيط وأن معظمهم أشاروا إلى أن التكوين قبل الخدمة أفادهم وهذا ما اتضح في إجابتهم التي بلغت نسبة

عالية فيما يخص تحضير الدروس، هذا جاء مغايرا لرأي مفتشي التربية القائل بأن مكتسبات الأساتذة من التكوين قبل الخدمة كافية لأداء مقبول وهذا ما يتفق مع دراسة (شلالي 2009).

ومنه فأن للتكوين قبل الخدمة يؤثر بشكل متواضع على تنمية مهارات التدريس لدى الأساتذة وهذا ربما يكون راجع إلى عدم اختلاف السياسات المعتمدة في التكوين قبل الخدمة رغم الفارق الزمني بين الدراستين ورغم التطور الهائل في العالم ورغم تغيير التي أحدثتها هذا في هذا المجال.

الفرضية الثانية :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر التكوين قبل الخدمة على تنمية مهارات التدريس لأساتذة الابتدائي تعزى لمتغير الجنس .

أسفرت نتائج الدراسة التي قام بها (بهناس 2019) أن هناك فرق في الأداء لصالح الذكور مقابل الإناث أي أن الأساتذة الذكور أكثر إقناعا في أدائهم مقارنة بالإناث وهذا ما يمكن تفسيره بأن الإناث تحت ضغط كبير جراء المسؤولية الملقاة على عاتقهن خارج مهنة التدريس في حين أن الذكور أقل ضغطا .إذا يمكننا القول بان هناك فروق في مهارات التدريس بين الأساتذة الذكور والإناث نرجح كفة الذكور.

وقد يكون هذا راجع الى تحرر الذكور من تبعات ما تلقاه زميلاتهن الإيناث من اعباء مضاعفة من تربية الأطفال وانشغالهن في الأعمال المنزلية إلى غير ذلك من الأعمال الأخرى فيكون التوفيق بين أدائها المهني والمنزلي متذبذبا.

الفرضية الثالثة :

الفروق الدالة إحصائيا في مهارات التدريس بين أساتذة التعليم المكونين قبل الخدمة التي تعزى لمتغير الخبرة المهنية .

أكدت نتائج دراسة (بهناس 2019) أن الأساتذة الذين يزاولون مهنتهم في خبرة مدتها من 21 إلى 30 سنة أحس أداءا من الذين تتراوح خبرتهم من 10 إلى 19 سنة وبعدها يأتي الأساتذة الذين تجاوزوا 30 سنة في المهنة ويليهم أولائك الذين خبرتهم اقل من 10 سنوات ، ولعل هذا يكون راجع أن الخبرة تؤثر إيجابا على أداء الأساتذة لكن هذا الأداء يتضاءل إذا ما تقدم الأستاذ كثيرا بالعمر .

أما دراسة (بلمهدي 2018) اختلفت في نتائجها مع الدراسة السابق ذكرها حيث استنتجت هذه الباحثة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات التدريس تعزى متغير الأقدمية وهذا ربما يعود للتقارب في المستوى بين الأساتذة بغض النظر عن السنوات التي قضوها في مهنة التدريس .

ويمكن أن يكون هذا التباين في النتائج بين الدراستين رغم التقارب الزمني بينهما راجع إلى أن أراء أساتذة الإبتدائي تختلف نوعا ما عن أراء أساتذة المتوسط بخصوص الفروق الموجودة بين الأساذة والتي تعزى لمتغير الخبرة .

الفرضية الرابعة:

الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مهارات التدريس بين أساتذة الابتدائي المكونين قبل الخدمة تعزى إلى طبيعة التكوين.

فنتائج دراسة (بهناس ، 2019) بينت أن أساتذة التعليم المتوسط خريجي المعاهد التكنولوجية أحسن أداء من زملائهم خريجي المدارس العليا والجامعات وأثبت أراء مفتشي التربية في نفس

الدراسة هذه النتيجة وما يفسر هذا أن خريجي المعهد التكنولوجي لهم خبرة أكثر من المتخرجين من المدارس العليا والجامعات.

أما دراسة (بلهدي، 2018) جاءت بنتائج معاكسة تفيد بعدم وجود فروق في مهارات التدريس بين الأساتذة الذين استفادوا من التكوين التحضيري البيداغوجي والذين لم يستفيدوا منه وترجع هذه النتائج إلى عدم تقديم التكوين البيداغوجي التحضيري أي فرق يذكر فيما يخص تنمية كفايات التدريس للأساتذة.

ويكون سبب التباين في نتائج الدراستين راجع كذلك إلى اختلاف العينة التي طبقت عليها الدراستين ووسائل جمع البيانات ووطرق القياس ، ومن ما لا شك فيه أن الفروق في مهارات التدريس بين الأساتذة راجعة لعدة عوامل واسباب مختلفة من بينها عامل التكوين .

خلاصة عامة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة محاولة منا لإتمام مذكرة التخرج ، لاحظنا تباين واختلاف في نتائج هذه الدراسات وما هذا إلا دليل على تنوع الآراء والأفكار بين الباحثين، كما اتضح لنا قلة الدراسات التي تناولت التكوين قبل الخدمة في حين نجد العدد المعتبر الذي عالج موضوع التكوين أثناء الخدمة لذلك يجدر بنا الإشارة إلى البحث أكثر في هذا النوع من التكوين الذي لا يقل أهمية عن نظيره والتطرق إلى العوائق التي يواجهها خريجي المدارس والمعاهد التي تهتم بالتكوين قبل الخدمة لخلق توازن علمي يساعد الراغبين في التعمق أكثر في مجال التكوين.

الخاتمة :

لقد أردنا أن يكون في بحثنا هذا إضافة لموضوع التكوين وأثره على تنمية مهارات التدريس على الأساتذة، ومن ما لا شك فيه أن كل أستاذ يزاول مهنته اليوم قد خضع لشكل من أشكال التكوين أو لا يزال يخضع له حتى يومنا هذا ،ومن الجلي والواضح أن ما قدمته معاهد ومراكز التكوين وأن اختلفت الآراء حوله لا يزال ناقصا بحاجة إلى إعادة نظر، فهذا المجال كل متكامل ولا يمكن فيه تسليط الضوء على زاوية دون غيرها لذلك على نوعية الأساتذة المتخرجين أن تكون على قدر الإمكانيات المادية والبشرية التي خصصت له وهذه الأخيرة عليها أن توزع وتقسم حسب مخطط مدروس مسبقا يوضع من قبل أصحاب الشأن من أساتذة ومدراء ومفتشين وحتى أولياء التلاميذ ولما لا الرجوع إلى ما تحويه مكاتب جامعاتنا من دراسات جدية ،إن التكوين قبل الخدمة هو وسيلة هامة تحضر معلم المستقبل لمزاولة مهنته وتعرفه أكثر على خباياها في حين لا يخفى على أحد أن التكوين أثناء الخدمة هو استمرار لمسيرة هذه المهنة وامتداد لما تلقاه الأستاذ قبل تخرجه من مؤسسات التكوين، فلما لا نقوم باستغلال هذه الفرص والإمكانيات المقدمة أحسن استغلال ونقف عند كل باب من أبواب التكوين لنخصص ولو يوما دراسيا واحدا في كل سنة ليكون انطلاقة للحل الفعلي للمشاكل والعراقيل التي تسببت في شلل سياسية التكوين في الجزائر.

التوصيات والاقتراحات :

إن ما جئنا به في هذا البحث يدفعنا للقول بأن مجال التكوين بصفة عامة والتكوين قبل الخدمة بصفة خاصة أرضية خصبة تحتاج إلى البحث فيها أكثر بالرغم من ما يملكه التكوين من مزايا ونتائج ايجابية على الأساتذة المكونين فهناك عدة ثغرات لا تزال بادية للعيان، تحتاج إلى أفعال جدية وإرادة من أصحاب القطاع لتحرير الاقتراحات والتوصيات التي يذكرها كل باحث في نهاية دراسته من المجلدات التي تملأ بها جامعاتنا ونحن بدورنا استخلصنا التوصيات والاقتراحات التالية :

- متابعة معاهد ومدارس التكوين للطلبة المعلمين بعد تخرجهم والتحاقهم بمهنة التدريس لتقييمهم والوقوف على مكتسباتهم من برامج التكوين وأخذ أراءاهم حول نقاط الضعف التي وجب العمل عليها لتحسين واقع التكوين في الجزائر،
- الأخذ بتجارب التكوين الناجحة وتكييف برامجنا التكوينية عليها لمواكبة التطور في العالم،
- محاولة التنسيق بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في عملية التكوين والحرص على الوقوف مع الطالب المعلم في كل كبيرة وصغيرة حتى يكتسب كل ما يتعلق بمهنته كما ينبغي ،
- تشجيع الأساتذة على تقديم اقتراحات ومشاريع في ما يخص مجال التكوين وكل ما له علاقة بمهارات التدريس وتطوير أداه في المدرسة والقسم فكما يقال أهل مكة ادري بشعابها،
- خلق مواد في التخصصات الجامعية المختلفة تعنى بالجانب المهاري للإلقاء والشرح والتدريس، بعدما تم فتح المجال لكل التخصصات في المشاركة في مسابقات التوظيف الخاصة بأساتذة الابتدائي،
- إعطاء أهمية قصوى لسلامة الأستاذ النفسية قبل الشروع في تكوينه و توظيفه لتفادي ما تعانيه المنظومة التربوية من مشاكل مختلفة،
- تشجيع التكوين الذاتي ليكون مكملا لأي نوع من التكوين ليستطيع الأستاذ تنمية مهاراته بنفسه وتكييفها مع كل الموافق التعليمية وحتى لا يكون الأستاذ حبيسا لما تقدمه له برامج التكوين.

قائمة المراجع

-الإبرشي، عطية .(1994).التربية والتعليم. القاهرة : دار الفكر العربي.

-أبو شقير، محمد وحلس، داوود درويش.(ب س). محاضرات في مهارات التدريس

-الأحمد، طه.(2005). تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب. ط 1. القاهرة : مركز الكتاب للنشر.

-الأفندي، ألاء عمر.(2014). مشكلات الادارة الصفية التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة حلب .

-الأفندي، محمد حامد .(ب س) .الإشراف التربوي. ط 2 . القاهرة : عالم الكتب.

-البشري، قدرية محمد .(2011).أخلاقيات مهنة التعليم .ط1. عمان : دار الخليج .

-بلقيدوم، بلقاسم .(2013). الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات والتفاعل كمعيار. أطروحة الدكتوراه غير منشورة. جامعة سطيف2.

-بلمهدي، حياة. (2018). دور التكوين البيداغوجي التحضيري في تنمية الكفايات التدريسية لدى أساتذة الابتدائي . مذكرة ماستر غير منشورة . جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم.

-بن زاف، جميلة. (2013). تأهيل المعلم في ضوء الاصلاحات التربوية الحديثة في الجزائر. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. ع (13). ديسمبر .

-بن عيسى، رشيدة. (2014). التكوين الجامعي وعلاقته بالتأطير التربوي. مذكرة ماستر غير منشورة. جامعة المسيلة.

-بهناس، بوبكر .(2019).أثر التكوين قبل وأثناء الخدمة على أداء أساتذة التعليم المتوسط . أطروحة الدكتوراه غير منشورة . جامعة زيان عاشور: الجلفة .

-بوجلال، الربيع. (2017). إعد المعلم المأمول والواقع. مجلة العمدة. اصدار 1 . جامعة المسيلة .

-بورشك، امل محمد علمي .(2013). المعلم اعداده تدريبه كفاياته . ط 1. عمان : دار البداية ناشرون وموزعون.

-بولال، عبد القادر.(2019). برامج تكوين المعلمين ومدى مسايرتها لمناهج الجيل الثاني. مذكرة ماستر غير منشورة. الجامعة الإفريقية أحمد دراية: أدرار.

-جابر، عبد الحميد جابر .(2000). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية. القاهرة : دار الفكر العربي.

-جبالي، فتيحة. (2015).المنظومة التعليمية في الجزائر . أطروحة الدكتوراه غير منشورة. جامعة الجيلالي اليابس: سيدي بلعباس.

-الحجامي، عبد الكريم وحليم، سعيد وخالد، فارس وأخرون .(2007). مجالات وأفاق تكوين الأساتذة- منهجيات التدريس. الدار البيضاء: دار أفريقيا الشرق للنشر.

-حديد، يوسف .(2009). تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية . أطروحة الدكتوراه غير منشورة . جامعة منتوري: قسنطينة.

-حليمة، أحمد مصطفى .(2015). جودة العملية التعليمية. ط1. عمان: دار مجدلاوي.

-حمدان، كريمة. (2016). نوع تكوين المعلمين بمدى مراعات تشخصي صعوبات التعلم الأكادمية. مذكرة تخرج ماستر غير منشورة. جامعة عبد الحميد ابن باديس: مستغانم.

-حمدي،شاكر محمود .(2004). التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات. ط 1. حائل دار الأندلس للنشر والتوزيع: حائل، السعودية.

-حميدة، مختار وأخرون .(2000). مهارات التدريس. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

-الخروطي، عبد الله بن حميدة بن سالم. (2014). التكامل في التعليم المدرسي – المنهج- المعلم- القويم التربوي – انجازات المعلمين. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-الخطيب، أحمد. (2008). إعداد المعلم العربي. ط1. عمان: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

-دانيلسون، ش .(د س).اطار التدريس تعزيز الممارسات المهنية (ترجمة أبو لبدة عبد الله 2011).عمان: دار حنيش للنشر والتوزيع.

-الدخيل، عزا م بن محمد .(2016). مع المعلم . ط3. الدار العربية للعلوم ناشرين.

-دليل التدريب الميداني (ملخص)، المدرسة العليا للاساتذة مستغانم.

-راشد، على. (1999). مفاهيم ومبادئ تربوية. القاهرة: دار الفكر العربي.

-راشد، على. (2003). خصائص المعلم العصري وأدواره -الإشراف عليه -تدريبه. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

-راشد، علي. (2005). كفايات الأداء التدريسي. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

-رمضاني، مصطفى. (2015). أثر التدريس بالكفاءات على مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية مرحلة الطور التعليم الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة أبي بكر بلقايد: تلمسان.

-زايد، عطاف علي (2008). دور الإرشاد والإشراف في العملية التربوية. ط1. عمان: دار كنوز المعرفة العلمية.

-زمالي، عبد الغني .(2010). صعوبة تبليغ محتوى نشاط القراءة للسنة الثالثة ابتدائي . رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة محمد خيضر .بسكرة .

-الزيات، أحمد حسن وحامد، عبد القادر والنجار،محمد علي.(ب س).المعجم الوسيط.

-زيتون، كمال عبد الحميد. (2004). التدريس نماذجه ومهاراته. ط1. القاهرة عالم الكتب.

-زيتوني، نعيمة. (2015). التكوين أثناء الخدمة ودوره في تنمية كفايات التدريس لدى معلمي المرحلة الأبتدائية. مذكرة ماستر غير منشورة. جامعة العربي بن مهيدي : أم البواقي.

-ساعد، صباح .(ب س). التكوين الأولي للمعلمين وعلاقته باكتساب الكفاية المعرفية في بناء الإحتبارات التحصيلية الموضوعية.

-سعيد مجاهد، جميلة .(2012). التعليم العلاجي صعوبات القراءة نموذجا. مذكرة ماستر غير منشورة . جامعة تلمسان.

-سوفي، نعيمة. (2011). الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة منتوري. قسنطينة.

-الشامي، جمال الدين محمد .(2002). المعلم وابتكار التلاميذ. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. الإسكندرية: مصر.

-شحاتة، حسن واخرون. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية عربي_انجليزي. ط 1. الدار المصرية اللبنانية.

-شحاتة، حسن. (2004). أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي. ط4. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

-شلالي، لخضر.(2009). تقويم برنامج تكوين المعلمين المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الطلبة والأساتذة . رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة.

-شملان، على محمد علي .(2015). تقويم جودة مهارات التدريس لدى أساتذة كلية التربية .مجلة العلوم التربوية. ع(04) .ج1.أكتوبر .

-الشهري، خالد بن محمد .(1433). المعلم الناجح دليل عملي للمعلم. موقع تعليمنا.

-طارق عبد اللطيف، ميادة .(2009). مهارات تدريس العلوم لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية ، مجلة دراسات تربوية .العدد الثامن. تشرين ا لأول، .w.w.wpdffactory.com

-طعيمة، رشدي. (2006). المعلم كفاياته أعداده تدريبه. ط 2. القاهرة دار الفكر العربي.

-عامر،محمد عبد الرؤوف محمد. (2012). دراسات في إعداد المعلم. عمان : دار اليازوري للنشر والتوزيع.

-عبيد، جمانة محمد. (2006). المعلم أعداده:تدريبه:كفاياته. ط1. عمان: دارصفاء للنشر والتوزيع.

-عدلي، سليمان. (2006). الوظيفة الاجتماعية للمدرسة. القاهرة: دار الفكر العربي.

-عزوز، سلوى. (2018). براج اعداد المعلمين بين التقويم والتطوير. مجلة دراسات في علم الانسان والمجتمع. العدد الأول. ديسمبر. جامعة جيجل.

-العطار، ضياء صالح مهدي.(2014). مرحلة التعليم الابتدائي في العراق. مجلة الباحث العدد الثامن .

-عكيشي، نور الهدى. (2014). المكانة الاجتماعية ودورها في العملية التربوية. مذكرة ماستر غير منشورة. جامعة الوادي.

-على، سعيد إسماعيل. (1999). دفتر أحوال التعليم. القاهرة: عالم الكتب.

-علي، محمد السيد. (2001). موسوعة المصطلحات التربوية. ط1. عمان: دار المسيرة.

-عليان، ربحي مصطفى وعثمان ، محمد غنيم. (2010). أساليب البحث العلمي- الأسس النظرية والتطبيق العلمي. ط4. عمان: دار صفاء للنشر.

-عناب، خولة. (2015). أساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية. مذكر تخرج ماستر غير منشورة. جامعة العربي بن مهيدي: ام البواقي.

-فاتحي، عبد النبي. (2016). الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الاصلاح التربوي. أطروحة الدكتوراه غير منشورة. جامعة محمد خيضر: بسكرة.

-فرحات، يوسف شكري ويعقوب، بديع إيميل. (2004). معجم الطلاب عربي عربي. بيروت: دار الكتب العلمية.

-فضيل، عبد القادر. (2009). المدرسة في الجزائر – حقائق وإشكالات. ط1. المحمدية: دار جسور للنشر والتوزيع.

-قايلي، خديجة. (2015). اتجاهات معلمي المدارس الإبتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة. مذكرة ماستر غير منشورة. جامعة أكلي محند أولحاج: البويرة.

-قندوز، أحمد وشخية ، محمد الأبشر. (2019). وسائل قياس الكفايات التدريسية لدى المدرسين. ملتقى التكوين بالكفايات في التربية. جامعة قاصدي مرباح: ورقلة.

-كتش، محمد .(2001). فلسفة اعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة. ط 1. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

-لعبيدي، العيد .(2008). مسالك في العمل التربوي. ط1. حسين داي: دار البصائر للنشر والتوزيع.

-ليزا، ب .(د س). إدارة الصف المدرسي تحقيق نواتج اجابية لجميع الطلاب .(ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج. 2012).الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

--مالك، خديجة .(2018). عوائق الإتصال البيداغوجي لدى الاستاذ المبتدئ. مذكر تخرج ماستر غير منشورة. جامعة عبد الحميد ابن باديس: مستغانم.

-مطاوع، إبراهيم عصمت .(1995). اصول التربية. القاهرة: دار الفكر العربي.

-منسي، محمود .(ب س). علم نفس التربوي للمعلمين. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

-نبهان، محمد يحيى .(2008). مهارة التدريس. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

-النشرة الرسمية للتربية الوطنية. (2016). العدد586. ماي.

-يخلف، بلقاسم. (2007). المدارس العليا للأساتذة – دراسة وصفية لمدى مساهمة التداريب الميدانية في مساعدة الطالب .أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة محمود منتوري: قسنطينة.

-Harden , R.M .And Crosby, Joy.(2000). **The Good Teacher Is More Than A Lectur**. Medical teacher. Vol22. N04.

-Luc , Peeters .(2009). **Methodes Pour Enseigner Et Apprendre En Groupe**. 2eme Edition. Belgique: Groupe De Boeck.

W.W.W. Soft :Warelabs.Com

-W .W.W.KALDKUWAIT.COM /29/06/2020 – 12 :2

ملحق: شبكة الملاحظة لقياس مهارت التدريس لدى أساتذة الابتدائي

يتم جمع البيانات التالية : حيث يقوم الباحث بوضع علامة (x) على البيانات المناسبة

الجنس : ذكر☐ انثى☐

المؤهل العلمي: خريج المعهد التكنولوجي للتربية ☐ خريج المدرسة العليا للاساتذة ☐

شهادة جامعية ☐

الاقدمية في العمل :

طبيعة التكوين :

مستفيد من التكوين قبل الخدمة☐ لم يستفد من التكوين قبل الخدمة☐

ومن يتم يقوم بوضع نفس العلامة أمام نسبة استعمال الأستاذ للمهارة، عن طريق ملاحظته .

رقم الفقرة	الفقرة	نسبة استعمال المهارة			
		جيد	متوسط	ضعيف	منعدم
01	يستعمل بطاقة تحضير الدروس				
02	يضع أهدافا عامة تناسب المنهاج .				
03	يتعمد إشراك جميع التلاميذ أثناء مناقشة الدرس				
04	يحضر التلاميذ قبل بداية الدرس .				
05	ينتقي أهدافه من محتوى الدرس .				
06	يحرص على معرفة مدى فهم التلاميذ للدرس عند نهايته.				
07	محذوفة				
08	يتقيد بالزمن المحدد بشكل جيد لإحترام الوقت المخصص لكل مادة				
09	يهيء غرفة الصف بشكل يسمح له بادارة القسم جيدا				
10	يجيب على استفسارات التلاميذ بكل وضوح				
11	يعتمد على التمارين الموجودة في الكتب المدرسية.				
12	يحرص على التنقل بين التلاميذ أثناء اجابتهم على التمارين لمعرفة				

	مدى فهمهم .				
13	يختار أدق وأشمل عنوان للوحدة التعليمية .				
14	يحدد الزمن لكل مرحلة من المراحل الدرس.				
15	يستعمل طرق متعددة أثناء شرحه للمصطلحات المتعلقة بالدرس.				
16	يشارك التلاميذ في محاولات التلخيص .				
17	يتحكم في عملية التواصل مع التلاميذ بهدف ضمان الهدوء داخل القسم				
18	يحدد الأسئلة التي يطرحها على التلاميذ .				
19	يقدم واجبات منزلية بعد الدرس				
20	يعالج المشاكل الصفية بكل سهولة				
21	ينوع في استخدام الحواس والحركات حسب قدرات التلاميذ.				
22	يضبط أسلوب التقويم المناسب .				
23	يضع خطة يومية مستمدة من خطة أسبوعية للدروس				
24	يقوم بتنظيم السبورة بالطريقة التي تتناسب مع طبيعة الدرس بشكل مفهوم .				
25	يستعمل المراجعة الشفهية ويقيمها بالدرجات				
26	يطلب انتباه التلاميذ عند كل نقطة مهمة من الدرس .				
27	يستعمل السبورة لحل لتمارين وتقديم الحل النموذجي .				
28	يعد تخطيطا بعيد المدى عند بداية كل فصل.				
29	يستعمل الكتاب المدرسي أثناء تنفيذ الدرس .				
30	يستخدم لغة صحيحة ومفهومة				
31	يستخدم التقويم الختامي بعد كل درس				
32	يراقب الواجبات المنزلية ويتأكد من انجازها .				

33	يثير دافعية التلاميذ مستعملا الفاظا مشجعة عند الاجوبه الصحيحة				
34	يطرح على التلاميذ أسئلة لمعرفة مدى رصيدهم المعرفي .				
35	يكلف التلاميذ بحل التمارين على السبورة .				