جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص تعليمية العلوم موســـومة بـ:

دور التكوين البيداغوجي التحضيري في تنمية الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي

– – دراسة ميدانية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية غليزان–

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالبة: بلمهدي حياة

أما م لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د. علاق كريمة	أستاذة محاضرة (أ)	رئيسا
د. مسكين عبد الله	أستاذ محاضر (ب)	مشرفا ومقررا
أ. بن عروم وافية	أستاذة مساعدة (أ)	مناقشا

السنة الجامعية 2017-2018

تاريخ الإيداع: 2018/06/27 إمضاء المشرف: أ. مسكين عبد الله

جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص تعليمية العلوم موســـومة بـ:

دور التكوين البيداغوجي التحضيري في تنمية الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي

– – دراسة ميدانية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية غليزان–

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالبة: بلمهدي حياة

أما م لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د. علاق كريمة	أستاذة محاضرة (أ)	رئيسا
د. مسكين عبد الله	أستاذ محاضر (ب)	مشرفا ومقررا
أ. بن عروم وافية	أستاذة مساعدة (أ)	مناقشا

السنة الجامعية 2017-2018

تاريخ الإيداع: 2018/06/27 إمضاء المشرف: أ. مسكين عبد الله

إهداء

إلى اللذين قال فيهما سبحانه وتعالى "ولا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما"

إليك أماه ... قطرة في بحرك العظيم ... حبا وطاعة وبرا، إلى من نذرت عمرها في أداء رسالة صنعتها من أوراق الصبر بلا فتور أو كلل على سراج الأمل وطرزتها في ظلام الدهر، رسالة تعلم العطاء، كيف يكون العطاء؟ وتعلم الوفاء، كيف يكون الوفاء؟ إليك أمي أهدي هذه الرسالة وشتان بين رسالة ورسالة جزاك الله خيرا... وأمد في عمرك بالصالحات يا أمي الغالية "نورة".

إلى من سعى وشقي لأنعم بالراحة والهناء، الذي لم يبخل بشيء من أجل دفعي إلى طريق النجاح، الذي علمني أن أرتقي سلم الحياة بحكمة وصبر إلى والدي العزيز "أحمد" أطال الله في عمره.

إلى أختي الوحيدة "مليكة" وزوجها و إلى كل إخوتي.

إلى من علمونا حروفا من ذهب، وكلمات من درر وعبارات من أسمى وأجلى عبارات في العلم، إلى من صاغوا لنا علمهم حروفا، ومن فكرهم منارة تنير لنا سيرة العلم والنجاح إلى أساتذتي الكرام.

إلى الذين بذلوا كل جهد وعطاء لكي أصل إلى هذه اللحظة أساتذتي الكرام، لاسيما أستاذي وموجهي الأستاذ الفاضل: مسكين عبد الله.

دون أن أنسى صديقاتي، حنان، نورة، نسرين،مروة، سلو ة،فاطمة.

أهدي هذا العمل المتواضع إلى كل الأصدقاء والأقارب.

كلمةشكر

الشكر لله عزوجل الذي أنار لنا الدرب، وفتح لنا أبو اب العلم وأمدنا بالصبر والإرادة.

أتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى الأستاذ المشرف "د. مسكين عبد الله" على توجيهاته ونصحه السديد.

دون أن يفوتني شكر الأساتذة المحكمين (مفتشين، أساتذة جامعين، وأساتذة التعليم الابتدائي) و الشكر والامتنان إلى المفتش عبد المؤمن بن عودة الذي ساعدني في القيام بالدراسة الاستطلاعية وأشكر كل أساتذة التعليم الابتدائي بولاية غليزان، الذين أقيمت عليهم الدراسة وكل من ساعدني من مفتشين ومدراء.

وأتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى كل أساتذة قسم علم النفس وطلبة السنة الثانية ماستر تعلمية العلوم.

وفي الأخير أشكر اللجنة الموقرة التي ستشرف على مناقشة هذا العمل المتواضع.

ملخص البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور التكوين البيداغوجي التحضيري في تنمية الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وتم اختيار عينة طبقية تتكون من (370) أستاذ وأستاذة بولاية غليزان خلال الموسم الدراسي 2018/2017، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وسعيا لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبيانا لقياس الكفايات التدريسية، تم التحقق من دلالات صدقه وثباته، وبعد إجراء عملية التحليل الإحصائي بواسطة اختبار"ت" لعينتين مستقلتين وتحليل التباين الأحادي، توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية غليزان تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة (الأقدمية المهنية) على التوالي، وكذلك توصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية بين الذين استفادوا من التكوين البيداغوجي التحضيري والذين لم يستفيدوا منه.

الكلمات المفتاحية: التكوين البيداغوجي التحضيري، الكفايات التدريسية، التعليم الابتدائي.

قائمة المحتويات

	الصفحة
الإهداء	أ
كلمة شكر	ب
ملخص البحث	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	ل
قائمة الأشكال	م
قائمة الملاحق	ن
مقدمة	01
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
1. إشكالية الدراسة	5
2. فرضيات الدراسة	7
3. دواعي وأسباب اختيار موضوع الدراسة	8
4. أهداف الدراسة	8
5. أهمية الدراسة	9
6. حدود الدراسة	9
7. مصطلحات الدراسة	10

الصفحة	
الفصل الثاني: التكوين البيداغوجي التحضيري	
تمهيد	**12**
ولاً : التكوين	**12**
1. مفهوم التكوين	**12**
2. أسباب التكوين	**13**
3. أنواع التكوين	**14**
4. مظاهر التكوين	**15**
5. خصائص التكوين	**15**
6. مبادئ التكوين	**16**
7. أهمية التكوين	**20**
8. أهداف التكوين	**21**
9. فوائد التكوين	**22**
10. طرق وأساليب التكوين	**23**
11. تطور هندسة البرامج التكوينية	**23**
ثانيا: التكوين البيداغوجي التحضيري	**24**
1. مفهوم التكوين البيداغوجي التحضيري	**24**
2. الفترة الزمنية التي ينظم فيها التكوين البيداغوجي التحضيري	**24**

	الصفحة
3. مدة التكوين البيداغوجي التحضيري	24
4. المؤسسات التي تتولى التكوين البيداغوجي التحضيري	25
5. التأطير البيداغوجي للتكوين البيداغوجي التحضيري	25
6. أهداف التكوين البيداغوجي التحضيري	25
7. برامج التكوين البيداغوجي التحضيري	27
8. كيفيات تقييم دورة التكوين البيداغوجي التحضيري	27
9. المبادئ التوجيهية للتكوين البيداغوجي التحضيري	27
خلاصة	29
الفصل الثالث: الكفايات التدريسية	
تمهيد	31
أولا: الكفاية	31
1. مفهوم الكفاية	31
2. خصائص الكفاية	33
3. مكونات الكفاية	34
4. أبعاد الكفاية	35
5. الأطر المرجعية لاشتقاق الكفايات	35
6. تصنيف الكفايات	36
7. مراحل اكتساب الكفايات	38

	الصفحة
8.عناصر تقويم الكفاية	**38**
ثانيا: الكفايات التدريسية	**39**
1. مفهوم الكفايات التدريسية	**39**
2. خصائص الكفايات التدريسية	**40**
3. مبادئ الكفايات التدريسية	**41**
4. مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية	**41**
5. تصنيف الكفايات التدريسية	**42**
6. أساليب تحديد الكفايات التدريسية	**43**
7. العوامل المساعدة في الكفايات التدريسية	**44**
8. الكفايات التدريسية الواجب توافرها في المعلم	**44**
9. خصائص برامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات	**47**
10. أهداف برامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات	**47**
11. كيفية اكتساب الكفايات التدريسية	**48**
خلاصة	**50**
الفصل الرابع:أستاذ التعليم الابتدائي	
تمهيد	**52**
أولا: التعليم الابتدائي	**52**
1. الخلفية النظرية للتعليم الابتدائي في الجزائر	**52**
2. تعريف التعليم الابتدائي	**53**

	الصفحة
3. مراحل إعادة هيكلة التعليم الابتدائي	**54**
4. خصائص التعليم الابتدائي	**55**
5. المهام المنوطة بالتعليم الابتدائي	**55**
6. الغايات والأهداف التي يسعى التعليم الابتدائي إلى تحقيقها	**56**
7. تنظيم وتسيير المدرسة الابتدائية	**58**
8. تأسيس المدرسة الجزائرية	**58**
9. هيكلة التعليم الابتدائي	**58**
10. وظائف التعليم في المدرسة الجزائرية	**59**
11. الكفاءات الأساسية للتعليم الابتدائي	**60**
ثانيا: أستاذ التعليم الابتدائي	**61**
1. تعريف الأستاذ(المعلم)	**61**
2. خصائص الأستاذ(المعلم)	**62**
3. صفات الأستاذ (المعلم)	**62**
4. أدوار الأستاذ (المعلم)قديما وحديثا	**64**
5. أساليب واتجاهات إعداد أستاذ (معلم) المرحلة الابتدائية	**65**
6. أهمية الأستاذ (المعلم) وحاجة المجتمع إليه	**66**
7. إعداد الأستاذ (المعلم) للعملية التربوية ومهامه داخل الصف	**67**
8. التوترات الرئيسية والتي يلزم تجاوزها من قبل الأستاذ (المعلم) العصري	**71**

	الصفحة
9. جوانب الوعي التربوي الأستاذ (المعلم)	**73**
10. الكفايات المرتبطة بشخصية الأستاذ (المعلم)	**75**
خلاصة	**76**
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	**78**
أولا: لإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية	**78**
1. الغرض من الدراسة الاستطلاعية	**78**
2. مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية	**78**
3. أداة الدراسة	**79**
4. عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها	**82**
5. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة	**85**
ثانيا: لإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية	**90**
1. منهج الدراسة	**90**
2. مكان الدراسة الأساسية	**91**
3. مدة الدراسة الأساسية	**91**
4. طريقة إجراء الدراسة الأساسية	**91**
5. مجتمع الدراسة الأساسية	**92**
6. عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها	**92**
7. أداة الدراسة الأساسية	**98**

	الصفحة
8. الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية	**99**
الفصل السادس: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضيات	
تمهيد	**102**
أولا: عرض ومناقشة تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى	**102**
ثانيا: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية	**104**
ثالثا: عرض ومناقشةوتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة	**106**
خاتمة	**108**
الاقتراحات	**109**
قائمة المصادر والمراجع	**110**
الملاحق	**119**

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المؤهل العلمي	82
02	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير سنوات الأقدمية المهنية	83
03	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الاستفادة من التكوين البيداغوجي التحضيري	84
04	الفقرات المعدلة في أداة الدراسة	85
05	معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه	87
06	معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات كل بعد والدرجة الكلية للأداة	88
07	قيم "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين للعينتين (الصدق التمييزي)	89
08	توزيع معامل الثبات على أبعاد أداة الدراسة	90
09	توزيع أفراد العينة حسب كل المقاطعات	93
10	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤهل العلمي	95
11	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير سنوات الأقدمية المهنية	96
12	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الاستفادة من التكوين البيداغوجي التحضيري	97
13	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الكفايات التدريسية التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي	102
14	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الكفايات التدريسية التي تعزى لمتغير الأقدمية في مهنة التدريس	104
15	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات المستفيدين من التكوين البيداغوجي التحضيري وغير المستفيدين منه في الكفايات التدريسية	106

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي	83
02	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب سنوات الأقدمية المهنية	84
03	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الاستفادة من التكوين البيداغوجي التحضيري	85
04	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي	95
05	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب سنوات الأقدمية المهنية	96
06	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الاستفادة من التكوين البيداغوجي التحضيري	97

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي في رتبة أستاذ مدرسة ابتدائية	120
02	قائمة اسمية للأساتذة المحكمين	121
03	أداة الدراسة الاستطلاعية	122
04	طلب تسهيل مهمة	124
05	أداة الدراسة الأساسية	125
06	تفريغ النتائج الخاصة بالفرضية الأولى	127
07	تفريغ النتائج الخاصة بالفرضية الثانية	127
08	تفريغ النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة	127
09	لقرار الوزاري المتضمن التكوين البيداغوجي التحضيري	128

مقدمة:

تعتبر حاجة المجتمع الجزائري إلى التربية والتعليم كحاجة سائر المجتمعات الأخرى، بل أكثر منها باعتبار أن الجزائر دولة نسبيا حديثة العهد بالاستقلال؛ وهي تسعى جاهدة للمحافظة على تراثها الثقافي واللحاق بركب الدول المتطورة، وعلى هذا الأساس أصبحت من بين الدول التي تهتم بقطاع التربية والتعليم، والحرص على رفع مستواه وتحسين ظروفه، حيث أعطت الدولة مباشرة بعد الاستقلال أهمية خاصة وبالغة لعملية تكوين وتعليم المعلم، لأن هذه الفئة من الشعب هي الركيزة الأساسية لنجاح عملية التنمية الشاملة والسريعة، وما العناية المكثفة التي كانت تحيط المدارس والمعاهد التكنولوجية والجامعات ومراكز التكوين المهني إلا دليل قاطع على محاولة الجزائر رفع مستوى التكوين، إلا أن مثل هذا المجهود سيبقى محدودا ما لم يكن مسبوقا بدراسات علمية مكثفة للحاجات التعليمية للمتكونين والمتعلمين، وكذلك مرفقا ومنتهيا بأعمال تقويم علمي نزيه وبشكل مستمر قصد تجديد النفس وزيادة فعالية البرامج التعليمية والتكوينية.

إن المنظومة التربوية على اختلاف مؤسساتها هي التي تشرف وتتحمل مسؤولية إعداد هذه الفئة وتكوينها، وبالتالي تدعو إلى الحاجة إلى التخطيط وتوفير الإمكانيات الضرورية لضمان الإعداد والتكوين الجيد للمعلمين، كي يتمكنوا بالتزويد بالأساسيات التي تساعد على أداء وظيفة التدريس على أكمل وجه، مما سيكون له الأثر الطيب على المتعلمين وبالتالي المحيط الاجتماعي.

ومن هذا المنطلق تبرز الأهمية البالغة التي ينفرد بها التكوين الخاص للمعلمين مقارنة مع أنواع التكوين الأخرى وبالتالي يبرز اختيارنا لهذا الموضوع الذي يتمحور حول دراسة دور التكوين البيداغوجي التحضيري في تنمية الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، حيث تعرف الكفايات التدريسية "بأنها القدرة على تكييف التصرف مع الوضعية ومواجهة الصعوبات غير المنتظرة، وكذلك قدرة الحفاظ على الموارد الذاتية للاستفادة منها أكثر ما يمكن، دون هدر للمجهود، بل إنها القدرة على التحويل

والاستعداد التلقائي بخلاف ما يقابل ذلك من تكرار بالنسبة للآخرين، فالكفايات التدريسية لا يمكن أن تقتصر على تنفيذ مهمة وحيدة ومتكررة بالنسبة للمعتاد، بل إنها تفترض القدرة على التعلم والتوافق، كما أنها تلاؤم لحل قسم من المشاكل أو لمواجهة فئة من الوضعيات، وليس فقط لمواجهة مشكل معين ووضعية بعينها، ومن أجل تحسين عملية التعلم والتعليم وتطويرها لابد من التركيز على أهمية امتلاك المعلم الناجح لمجموعة من الكفايات التدريسية (دعمس، 2009: 212).

ونظرا لأهمية التكوين البيداغوجي التحضيري في تطوير كفاءات المعلمين، حيث جاءت هذه الدراسة في إطار تحسين برامج تكوين المعلمين، وذلك من خلال تنمية المهارات التدريسية التي يحتاجها معلم التعليم الابتدائي، الذي يعتبر حجر الزاوية التي يرتكز عليها مجتمعنا، فإذا كان هناك معلم ناجح ولديه كفايات تدريس عالية ، بالتأكيد سوف يكو ّن أجيال المستقبل أفضل تكوين.

ومن أجل التمكن من انجاز هذه الدراسة، قسمتها الباحثة إلى ستة فصول إضافة إلى مقدمة عامة ونوجز هذه الفصول فيما يلي:

حيث تضمن الفصل الأول إشكالية الدراسة وفرضياتها، ودواعي وأسباب اختيار الدراسة، وتحديد أهدافها وأهميتها،ونطاق حدودها، ومصطلحات الدراسة.

كما تناول الفصل الثاني التكوين البيداغوجي التحضيري، بداية بالتكوين بصفة عامة حيث تمت الإشارة إلى تعريفه لغة واصطلاحا، وأسباب التكوين ومظاهره وخصائصه، وأهم مبادئه، أهميته، أهدافه، فوائده، وأهم طرق وأساليب التكوين، وتطور هندسة البرامج التكوينية، ثم التطرق إلى التكوين البيداغوجي التحضيري من حيث مفهومه، والفترة الزمنية التي ينظم فيها ومدته والمؤسسات التي تتولى بهذا التكوين، والتأطير البيداغوجي له، ثم أهدافه، وبرامجه وكيفيات تقديم دوراته، وأخيرا أهم المبادئ التوجيهية لهذا التكوين.

أما الفصل الثالث تم التطرق في هذا الفصل إلى جزأين الأول حول الكفاية من حيث مفهومها لغة واصطلاحا، وأهم خصائصها ومكوناتها وأبعادها، والأطر المرجعية لاشتقاقها وتصنيفها ومراحل اكتسابها، وعناصر تقويمها، أما الجزء الثاني فكان حول مفهوم الكفايات التدريسية، وأهم خصائصها ومبادئها، ومصادر اشتقاقها، وتصنيفها وأساليب تحديدها، والكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى المعلم، وأهم خصائص وأهداف برامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات، وكيفية اكتساب هذه الكفايات التدريسية.

و الفصل الرابع تم التطرق إلى جزأين، أولا التعليم الابتدائي الذي الخلفية النظرية التي كانت وراء التعليم الابتدائي في الجزائر، تعريفه، ومراحل إعادة هيكلته، خصائصه، المهام المنوطة به، والغايات والأهداف التي يسعى التعليم إلى تحقيقها، تنظيم وتسيير وتأسيس وهيكلة المدرسة الابتدائية، وأهم وظائف التعليم فيها، والكفاءات الأساسية للتعليم الابتدائي.

وجاء الجانب التطبيقي من خلال الفصل الخامس حيث يحتوي هذا الفصل على الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية في جزأين، حيث تطرق الجزء الأول إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية من حيث ذكر الغرض منها، ثم مكان وزمان إجرائها، إضافة إلى الأداة المستخدمة فيها، والعينة التي اشتملتها ومميزاتها، وصولا إلى ما أفرزته من النتائج فيما يخص الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، أما الجزء الثاني فتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية بتحديد المنهج الذي اتبعته، ومكان وزمان إجرائها ومدتها، وصولا إلى تحديد خصائص المجتمع والعينة التي شملتها، والأدوات المستخدمة في الحصول على النتائج من خلال ذكر كيفية تصحيحها وا ٍعطاء الدرجات الخام، ثم طريقة إجراء الدراسة الأساسية، والأساليب الإحصائية المتبعة فيها.

وجاء الفصل السادس لعرض النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، واشتمل أيضا على تفسير تلك النتائج في ضوء الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بمتغيرات

الدراسة، ويتبع ذلك بخاتمة وذكر أهم الاقتراحات المنبثقة من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وأخيرا قائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

أولا: إشكالية الدراسة

يعتبر التكوين في أي مجال ضرورة لابد منها، خاصة ونحن في عصر التطور حيث أن أي شيء يتغير بالتجديد والتحسين، فالتكوين يعتمد على تطوير مهارات المتكون وأداء المؤسسة لمهامها بطريقة مختلفة كنتيجة لتكوين بعض أو كل أفرادها؛ وينال التكوين في الوقت الراهن أهمية كبيرة لدى القائمين على إدارة تنمية الموارد البشرية، حيث بدأ يأخذ بعدا إستراتيجيا في السنوات القليلة الأخيرة، وأصبح موضوع الساعة حيث يمثل الركيزة الأساسية لضرورة مواكبة التطورات التكنولوجية الحاصلة في مختلف الميادين سواء الاجتماعية أو الاقتصادية ...

ويعد اتجاه تكوين الأساتذة على أساس الكفايات من أهم الاتجاهات الحديثة في تكوين المعلم بدأت تتبعه الكثير من الكليات على المستوى العالمي، ويمثل تحولا مهما، لأنها تعكس واقع ما يفعله المعلم، وما ينبغي أن يفعله طبقا لأعلى المستويات في مجال عمله (الخروصي، 2014: 139).

وتبين بعض الدراسات والتقارير في مناطق متعددة من العالم مثل دراسة(موري)، أن نظم إعداد المعلم مازالت بحاجة إلى الفحص والدراسة وذلك بغية العمل على إيجاد أنماط من المناهج أكثر قدرة على تلبية احتياجات المجتمعات من المعلمين ذوي الكفاءة في المعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة لممارسة العملية التعليمية وتحقيق أهدافها المنشودة (ورد في: الأحمد، 2005: 22).

وفي إطار تنفيذ الإستراتيجية الوطنية لوزارة التربية الوطنية القائمة على ثلاث مرتكزات أساسية هي: التحوير البيداغوجي، الاحترافية ثم الحكامة في شقها المتعلق بتهيئة الأساتذة الناجحين في المسابقة قبل الالتحاق بمناصب عملهم؛ تم إصدار القرار الوزاري المؤرخ في 09 ذي القعدة عام 1436هـ الموافق لـ 24 غشت سنة 2015م يحدد كيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم ومدته وكذا محتوى برامجه، وذلك تطبيقا للأحكام المنصوص عليها في القانون الأساسي

الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتر بية الوطنية 315/08 المعدل والمتمم (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية/ العدد55، 2015: 27).

ومن مبادئ وأهداف التكوين البيداغوجي التحضيري تمكين المتكونين من تحويل محتويات التكوين ومضامينه إلى حقائق تصبّ في واقع الممارسة المهنية؛ وذلك استنادًا إلى مقاربة التكوين بالكفاءات والتركيز على معايير الأداء والممارسة العملية.

لذا تعتبر الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي؛ من الجوانب التي يهتم بها التكوين ويركز على إكسابها لهم؛ من أجل تحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية وبلوغ الكفاءات المسطرة قبل الفعل التعليمي.

ومن بين الدراسات في هذا المجال نجد دراسة الكندري (1999) التي دلت نتائجها على أن هناك ضعفا عاما في مستوى أداء معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، وأن هناك ضعفا لدى المعلمين في هذه المرحلة في بعض الكفايات التدريسية مثل تشخيص الضعف لدى المتعلمين، والكفايات المتعلقة بالمستويات العليا للجوانب المعرفية والأدائية، وهناك عدم اهتمام بتشجيع المتعلمين على جمع المعلومات، واستخدام لعب الأدوار والحوار والمناقشة، وربط الدرس بأحداث معينة، وهم لا يحرصون على تنويع أساليب التقويم فهم لا يزالون يقتصرون على الامتحانات التقليدية، وأن أداء المعلمين في الصفوف الأولى أكثر نضجا من أداء معلمي بقية الصفوف، وقد أرجع الباحث ذلك لحسن اختيار معلمي هذه الصفوف، كما وجد أن خبرة المعلم ليست عاملا مؤثرا في أداء المعلمين، وبصفة عامة أبرز المعلمون أداء عاليا في الكفايات النظرية مثل كفايات تخطيط الدرس، فيما كان أداؤهم متدنيا في الكفايات التطبيقية العملية مثل كفاية تنفيذ الدرس والتقويم والمتابعة؛ كما دلت نتائج دراسة البلوشي (2003) على أن هناك ضعفا في الأداء العام لمعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان، وبناء عليه أوصت

الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمات حول كفايات التدريس (ورد في: الخروصي، 2014: 145-146).

إذن تكوين الأساتذة بصفة عامة، والتكوين البيداغوجي التحضيري بصفة خاصة له أهمية بالغة لدى القائمين على شؤون التربية، لأنه قد يمكن الأساتذة من إظهار ما تقلوه من معلومات نظرية على شكل سلوكات عملية في مواقف تعليمية تعلمية؛ وعليه نطرح السؤال التالي:

ما دور التكوين البيداغوجي التحضيري في تنمية الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي بولاية غليزان؟

ويندرج تحت هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي بولاية غليزان من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي بولاية غليزان من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الأقدمية في مهنة التدريس؟
3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي بولاية غليزان بين الذين استفادوا من التكوين البيداغوجي التحضيري والذين لم يستفيدوا منه؟

ثانيا: فرضيات الدراسة

بعد عرضنا لمشكلة البحث وما انبثق عنها من تساؤلات، تمت صياغة فرضيات الدراسة على النحو التالي:

1- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي بولاية غليزان من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

2- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي بولاية غليزان من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الأقدمية في مهنة التدريس.

3- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي بولاية غليزان بين الذين استفادوا من التكوين البيداغوجي التحضيري والذين لم يستفيدوا منه.

ثالثا: دواعي وأسباب اختيار الدراسة

هناك مجموعة من الأسباب دفعت الباحثة بالقيام بالدراسة الحالية من بينها ما يلي:

1- قلة الدراسات على حد علم الباحثة التي تناولت المتغيرات المتعلقة بالدراسة الحالية خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي.

2- حداثة الموضوع وما دار من حوله من جدل في الوسط التربوي والاجتماعي.

3- التطرق للتكوين البيداغوجي التحضيري ودوره في الكفايات التدريسية للأساتذة في ضوء مجموعة من المتغيرات.

4- التعرف على محتوى البرنامج المعمول به في عملية التكوين البيداغوجي التحضيري.

رابعا: أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- التعرف على الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي من وجهة نظرهم، والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

2- التعرف على الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي من وجهة نظرهم، والتي تعزى لمتغير الأقدمية في مهنة التدريس.

3- التعرف على الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي بمقاطعات غليزان بين الذين استفادوا من التكوين البيداغوجي التحضيري والذين لم يستفيدوا منه.

خامسا: أهمية الدراسة

يعتبر التكوين البيداغوجي التحضيري موضوعا هاما؛ حيث تم تسليط الضوء عليه في دراستنا الحالية، التي تتمثل أهميتها من أهمية موضوعها، إضافة إلى ذلك تبرز أهميتها أكثر فيما يلي:

1- تزويد العاملين في القطاع التربوي بمعلومات نظرية وتطبيقية حول التكوين بصفة عامة، والتكوين البيداغوجي التحضيري بصفة خاصة،و حول الكفايات التدريسية.

2- التعرف على مستوى الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي في ظل التكوين البيداغوجي التحضيري.

3- محاولة التوصل إلى إعطاء بعض الاقتراحات، التي قد يكون لها صدى إيجابي في تحسين عملية التكوين البيداغوجي التحضيري.

سادسا: نطاق الدراسة وحدودها

1- من حيث العينة: تشمل أساتذة التعليم الابتدائي.

2- من حيث الزمان: أجرت الباحثة الدراسة الحالية خلال الموسم الدراسي 2017- 2018.

3- من حيث المكان: تم إجراء الدراسة بالمدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية غليزان.

4- من حيث أداة الدراسة: استخدمت الباحثة أداة لقياس الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي في مجالات التخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه.

سابعا: مصطلحات الدراسة

1- **التكوين البيداغوجي التحضيري:** هو عملية تكوينية يستفيد منها موظفو التعليم الذين وظفوا عن طريق المسابقة، وعينوا بصفة متربص، وذلك قصد تدريبهم واطلاعهم على كل ما يتعلق بالممارسة التدريسية.

2- **الكفايات التدريسية:** هي مجمل المهارات التدريسية المتعلقة بالتدريس والتي يجب أن يمتلكها المعلم، ويكون قادرا على توظيفها داخل القسم بدرجة مقبولة من الأداء والإتقان.

وتعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يتحصل عليها أستاذ التعليم الابتدائي على الأداة المستخدمة في الدراسة الميدانية بأبعادها الثلاث (التخطيط، التنفيذ، التقويم) والتي تتراوح نظريا بين (53-265).

3- **أستاذ التعليم الابتدائي:** "هو المسؤول الأول عن تناول المادة الدراسية وتوفير الجو المناسب لاستغلالها لتحقيق نمو التلاميذ والاستفادة منها على أفضل صورة، طبقا لأهداف المنظومة التعليمية" (زيدي، 2007: 46).

وأستاذ التعليم الابتدائي في الدراسة الحالية هو كل أستاذ يعمل بالمدارس التابعة لمديرية التربية لولاية غليزان خلال الموسم الدر اسي (2018/2017).

الفصل الثاني

التكوين البيداغوجي التحضيري

تمهيد:

يعتبر التكوين أحد الركائز الأساسية في تنمية الموارد البشرية، وتأهيلها للقيام بجميعالمهام و الأعمال المنوطة بالعاملين في كافة المنشآت و المنظمات للعامة و الخاصة على حد السواء، فهو يؤدي إلى اكتساب المهارات المختلفة وتنمية قدرات العاملين وصقل مواهبهم، كما يعمل على زيادة تنمية أفكارهم وتكوين ثقافات واعية؛ ولقد أصبح الاهتمام بإعداد المعلم وتكوينه يحتل مكانة كبيرة في جميع دول العالم؛ لأنه يعتبر من أهم مقومات النجاح؛ كونه يسهم إسهاما فاعلا وأساسيا في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

أولا: التكوين

1- مفهوم التكوين:

أ- لغة: كون الشيء أي أوجده وأنشأه أو أحدثه (قاسم، 2011: 296).

مفعول مطلق ينتمي إلى أسرة فعل "كون يكون تكوينا": وهو فعل تجاوز جذره (كان) في المبنى لتفوقه عليه في حمل معنى التعدية علاوة على المعنى الأصلي للبنية الثلاثية، ومن تم فتكوين الشيء يعنى جعله كائنا بمواصفات محددة ولأسباب بعينها (رجواني، 2008: 190).

ب- اصطلاحا: يرى جيل فيري(2001) (Gilles Ferry) بأن التكوين عبارة عن سيرورة لتنمية الفرد هادفا إلى تمليك أو تطوير قدرات عند المتكون مثل قدرات الإحساس والفعل والتخيل والابتكار والفهم والتعلم (ورد في: الخروصي، 2014: 138).

كما أن التكوين مفهوم علمي يقصد به صفة مسندة إلى شيئين أو أكثر تستمد من الملاحظة العلمية والمقارنة (حسن، 2003: 33).

ويعرف التكوين في مجال علم أصول التدريس بأنه "مجموع الأنشطة والمواقف البيداغوجية والوسائل التعليمية التي تهدف إلى تسهيل اكتساب المعارف (المعلومات) والقدرات والاتجاهات أو تطويرها قصد القيام بمهمة أو وظيفة" (شلالي، 2009: 39).

-و هو سيرورة تعليم التعلم التي تهدف إلى تمكين الفرد من تحصيل المعارف الضرورية لإشباع حاجاته وحاجات المؤسسة التي ينشط فيها (لحسن وناني، 2010: 7).

إن التكوين هو مجموعة من نشاطات التعلم المبرمجة بهدف إكساب الفرد والجماعات المعارف والمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على التكيف مع المحيط الاجتماعي والمهني من جهة، وتحقيق فعالية التنظيم الذي ينتمون إليه من جهة ثانية (بوحفص، 2010 :37).

بينما يضيف فيري بأن التكوين يدل على فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص (قاسم، 2011: 296).

من خلال التعاريف السابقة تستنتج الباحثة أن التكوين فعل بيداغوجي يسعى إلى البناء،وا لى تحليل المواقف البيداغوجية، وامتلاك المهارات والكفاءات والعمل على تنميتها؛ وذلك من أجل رفع مستوى الأداء الذي يمكن المتكون من القيام بعمل أو وظيفة معينة، مما يجعله يتفاعل تفاعلا إيجابيا مع متطلبات العمل المنوط به.

2- أسباب التكوين:

هناك أسباب عديدة تجعل المتكون بحاجة إلى التكوين في مجال عام أو متخصص يذكر (الحمزة، 2011: 123) أبرزها فيما يلي:

أ. سرعة فائقة في تغيير الوسائل التكنولوجية يوازيها تطور بطيء جدا في السلوكات الإنسانية.

ب. الرغبة الشخصية في التكوين. وفي تجديد المعرفة.

ج. ضرورة التكوين لمسايرة التطور، والبقاء في المنافسة، والتمكن من الاندماج في مجتمع معقد ومتغير.

د. نسب الرسوب في المؤسسات التعليمية، الشيء الذي يجعل التكوين يساعد المتكون على استدراك الوقت الضائع.

هـ. عدم وجود طرائق عملية في توجيه الأفراد والعمال خاصة في حالة وجود مشاكل تنظيمية داخل المؤسسة.

و. ضعف المردودية داخل المؤسسات بمختلف أنواعها نتيجة لعدم التحكم في المهارات الضرورية

3- أنواع التكوين:

تتم عملية التكوين في مراحل ثلاث متلاحقة، ومتكاملة حسب ما ذكرها (قاسم، 2011: 299) وهي كالأتي:

أ. **التكوين الأولي**: يتم هذا التكوين في المعاهد التكنولوجية للتربية، ومراكز التكوين، وفي الجامعات أيضا، ويتمثل في تحسين مستوى الموظف، وتوعيته، وإعداده لممارسة الوظيفة، وتدوم مدة التكوين الأولي بالنسبة لمعلمي المدرسة الأساسية الطور الأول والثاني سنتين بصفة عامة، حيث يتلقى خلالها الطالب تكوينا معرفيا، ومهنيا، وأن يركز على الجانب المعرفي في السنة الأولى من التكوين، بينما يعنى بالجانب المهني، والتطبيقي خلال السنة الثانية مدعمة بتدريب ميداني.

إن التكوين الأولي هو ضروري جدا حيث يزود الطالب المتربص قبل مزاولة وظيفته بمهارات متخصصة، ومواد مهنية، وتدريبات ميدانية.

ب. **التكوين المتواصل**: يعتبر التكوين المتواصل امتدادا للتكوين الأولي، وهو مرحلة ضرورية، وهامة من مراحل تكوين المعلم، ومتممة للمرحلة الأولى لذا سميت بالتكوين المتواصل، ويدوم هذا التكوين حتى الترسم أو ما يسمى بالتثبيت ومدته سنة واحدة، وقد يستثمر أكثر من ذلك إذا لم ينجح المعلم في امتحان الترسيم، وقد شرع في تطبيق هذا النوع من التكوين ابتداء من السنة الدراسية 1975/1974.

ج. **التكوين أثناء الخدمة:**إذا كان التدر يب أثناء الخدمة ضرورة لازمة، وحقيقة في جميع الوظائف والمهن، فإنه لمهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحا، لأن مهنة التدريس تتطور فيها التقنيات والمعارف، وتتغير فيها المناهج بشكل سريع، ويعتبر هذا التكوين تكوينا مهنيا مستمرا.

ويشير توفيق حداد وآخرون (1977) أنه "تكوين يتلقاه المرسمون من تاريخ ترسيمهم إلى التقاعد".

وهو يتم عن طريق الملتقيات، والندوات، والتربصات، وغيرها، ويهدف التكوين أثناء الخدمة إلى ما يلي:

- ✓ تعويض النقص في التكوين الأولي من ناحية التحصيل المعرفي والأكاديمي.
- ✓ تأهيل المدرسين غير المؤهلين تربويا للذين تم توظيفهم مباشرة دون أي تكوين بيداغوجي خاص.
- ✓ تعميق وتحديث المعارف الأكاديمية للمدرسين.
- ✓ تنمية حب التكوين الذاتي لدى المدرسين قصد تحسين مستوياتهم.
- ✓ تحضير المدرس للتغييرات المستجدة، والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ أو تدخل على النظام التربوي.

4- مظاهر التكوين

إن مظاهر التكوين ثلاث كما أوردها (لحسن وناني، 2010: 11) كما يأتي:

أ. **المظهر الوظيفي:** يتم التكوين لأجل أهداف محددة، وبالتالي فإنه ملزم بتلبية متطلبات تحقيقها.

ب. **المظهر التنظيمي:** التكوين سيرورة ممنهجة ومنظمة من العمليات التي تسمح للمتكون باكتساب المعارف والخبرات من جهة، وتوظيفها في الميدان العملي من جهة أخرى.

ج. **المظهر الاستمراري:** التكوين نشاط إنساني مستمر مدى الحياة وما التكوين الأساسي إلا مرحلة من مراحله.

5- خصائص التكوين:

للتكوين خصائص عديدة يوجزها (البوهى، 2001: 178) فيما يلي:

أ. وضوح الأهداف، حيث يتبنى أسلوب التكوين الاستراتيجي أهدافا محددة وواضحة لما سيكون عليه أداء المتكون.

ب. يركز على مخرجات التكوين، أو العائد من التكوين أكثر من التركيز على مدخلات التكوين (عدد المتكونين، عدد ساعات البرنامج، عدد الدورات...)

ج. سهولة المتابعة والمراقبة، ويتحقق ذلك من خلال معرفة الأهداف الإجرائية المحدد مسبقا، مما ييسر عملية متابعة تحقيق الهدف خطوة ومراقبة الأداء، وفقا لهذه الأهداف.

د. التقارير الفورية ووضوح الهدف وسهولة المتابعة والمراقبة، يسهل إعداد التقارير الفورية الواضحة.

هـ. تحقيق علاقات إدارية أفضل بين المكون و المتكون والمؤسسة التي يجرى من أجلها التكوين، وذلك لتحديد نقاط الضعف والقوة في أداء هذه المؤسسة لتضمينها في برامج التكوين.

6- مبادئ التكوين:

تهدف العملية التكوينية في مجملها إلى تحسين مستوى التعليم، من خلال التكوين المباشر لأعضاء الفريق الإداري والتربوي، للمساهمة في تنمية المدرسة التربوية، وتطوير نتائجها،وا ن نجاح العملية التكوينية تتوقف على إدراك ومعرفة مبادئ التكوين التي ذكرها (غياث، 1984: 27) والتي تتمثل فيما يلي:

أ. **تقديم المعلومات:** إن طريقة تقديم المعلومات، ومراقبة تطورها بالغة الأهمية، ويمكن إتباع التوجيهات التالية:

- ✓ يجب أن تكون أهداف وعوامل نجاح البرامج التكوينية واضحة عند المتكونين وذلك قبل بداية تنفيذها.
- ✓ يجب أن تقسم المهام إلى مكوناتها البسيطة، وذلك لتسهيل تعلمها كما يجب أن تكون عناصر المهام مرتبة في الصعوبة من السهل إلى الصعب.

- ✓ يمكن أن يتم تقديم المعلومات في أي مكان ليس فقط في المؤسسات الخاصة بالتكوين.

ب. دور المكون: يعتبر المكون عنصرا هاما في عملية التكوين لذلك يجب اختياره بعناية بحيث يجب أن تتوفر فيه بعض الخصائص وهي:

- ✓ يجب أن يكون ملما بموضوع التكوين، إلى جانب قدرته على إيصال المعلومات إلى غيره.
- ✓ على المكون أن يتحكم في استجاباته العاطفية أثناء القيام بمهامه.
- ✓ على المكون أن يحدد الأهداف، والطرق وتسلسل المواضيع، والوقت اللازم لكل مرحلة من مراحل التكوين.
- ✓إن معرفة المكون لمستويات المتكونين، ومشاكلهم ، وا لمامه بمحتويات البرامج التكوينية يساعده على تحديد طريقة التكوين، ودرجة إشراك المتكونين، و تحكمهم في تعلمهم.

ج. خصائص المتكونين: إن معرفة خصائص المتكونين كفيل بالمساعدة على معرفة الطرق المناسبة لتعليمهم، وا يصال المعارف، والمهارات إليهم وفيما يلي بعض هذه الخصائص:

- ✓ ليس الاختلاف الوحيد بين المتكونين هو اختلاف سرعة تعلمهم، بل هناك اختلاف بينهم في الحالات العاطفية، والانفعالية، التي يجلبها كل واحد منهم إلى مواقف التعلم، إن الفهم الجيد لشخصيات المتكونين، وقواعدهم العلمية، والثقافية كفيل بالمساعدة على حسن اختيار إستراتيجية التكوين.
- ✓ إن مستوى تحفز المتعلم يتناسب مع مستوى التحفيزات التي يستجيب لها، ونوعيتها، علينا أن نعرف ما إذا كانت للمتكون حوافز داخلية، أو مادية، كما يجب اعتبار حاجات المتكونين، وذلك لهدف استغلالها في عملية التعلم.
- ✓ تؤثر المعلومات السابقة للفرد على كمية، وسرعة ما يمكن تعلمه، كما تؤثر على درجة استجابته لمختلف الحوافز، والعقوبات.

د. **سيرورة التعلم:** تدل صيرورة التعلم على عملية تطور استيعاب المعلومات، ويمكن تسهيل الصيرورة عن طريق فهم المبادئ التي تتحكم فيها، والتي يمكن توضيحها فيما يلي:

- ✓ إن مصدر الميل إلى الشيء والاهتمام به، يأتيان من التجارب الناجحة، ويسهلان عملية التعلم، وهو ما يعتبر في حد ذاته جزءا للفرد.
- ✓ يمكن للفرد أن يتعلم من خلال الملاحظة، والاستماع والمناقشة، ولا تكون المشاركة العملية، والتطبيقية ضرورية إلا في حالات تعلم المهارات النفسية الحركية.
- ✓ هناك طرق متعددة للتعلم، منها المحاولة والخطأ والاستبصار، وكلها طرق ناجحة في المواقف المناسبة.
- ✓ يمكن للتعلم أن ينطفئ إذا أكثرنا من التكرار، ونتج الملل والتعب، لهذا يفضل التدريب الموزع على التدريب المركز.
- ✓ من أهم العوامل المساعدة على التعلم الإنساني المعقدة، القدرة على التمييز، والتعميم، لهذا على المكون أن يوضح أوجه الشبه، والاختلاف بين عناصر مواضيع التعلم، وذلك لتسهيل عملية فهم المواضيع، واستيعابها.

هـ. **التعزيز و العقاب:** يعتبر التعزيز والعقاب من المواضيع التي لفت انتباه علماء النفس، لما لها من أهمية في تثبيت للسلوكات المرغوبة، وا ٍطفاء السلوكات غير المرغوبة، ويمكن تحديد آثارها كما يورده (زيدان، 1985: 102) فيما يلي:

- ✓ أن قانون الأثر مفاده أن السلوك المعزز يزيد من احتمال وقوعه في المستقبل.
- ✓ يؤدي العقاب إلى إضعاف احتمال الاستجابة من خلال شيء أو حادث كما يؤدي إلى الهروب، وتجنب السلوكات المعاقب عليها، كما يؤدي إلى الإحباط .
- ✓ يمكن للسلوكات غير المرغوب فيها أن تنطفئ، إذا لم تعزز، ولم يعاقب على تركها وذلك عن طريق الإهمال.

- ✓ حتى يكون العقاب والتعزيز أكثر فعالية، يجب أن يكون مباشرة مع الاستجابة ومتناسبان في القوة مع الاستجابات

ويضيف (عساف وحمدان،2009: 53) مبادئ أخرى للتكوين وهي كما يلي:

و. الشرعية: يجب أن يتم التدريب وفقا للقوانين والأنظمة واللوائح المعمول بها في المنظمة.

ز. المنطلق: يجب أن يتم التدريب بناء على فهم دقيق وواضح للاحتياجات التدريبية.

ح. الهدف: يجب أن تكون أهداف التدريب واضحة، وواقعية بحيث يمكن تحقيقها، ومحددة تحديدا دقيقا من حيث الموضوع، والزمان، والمكان، ومن حيث الكم والكيف والتكلفة.

ط. الشمول: حيث يجب أن يشمل التدريب جميع أبعاد التنمية البشرية (القيم والاتجاهات، والمعارف، والمهارات)، كما يجب أن يوجه إلى جميع المستويات الوظيفية في المنظمة ليشمل جميع فئات العاملين فيها.

ي. الاستمرارية: وهذا يعني أن على مسؤولي التدريب في أي منظمة أن يضعوا استراتيجيات تدريبية تراعي عملية التحول والتغير المستمرة في جميع جوانب الحياة، وبخاصة في أساليب العمل وأدواته، وفي الأفكار والمعلومات المتصلة بذلك، حتى يساعدوا العاملين على التكيف والتوازن المستمر أمام هذه التحولات، وبهذا فإنه يتوقع أن تبدأ العمليات التدريبية للعاملين مع بداية حياتهم الوظيفية ، لتستمر معهم خطوة خطوة، بل إن المنظمات مطالبة أن تمهد للتحولات والتغيرات المنتظرة أو المتوقعة، وذلك عن طريق " التدريب للمستقبل" لأغراض تخطيط المسار الوظيفي للعاملين، وعن طريق " التدريب للتكيف المسبق للعاملين" لخدمة عملية تخطيط إعادة البناء التنظيمي أو التجهيزي... الخ.

ك. التدرجية والواقعية: يجب أن يبدأ التدريب بمعالجة القضايا أو الموضوعات البسيطة، ثم يتدرج بصورة مخططة إلى الأكثر تعقيدا.

ل. مرونة التدريب: يجب أن يتطور نظام التدريب وعملياته، وبخاصة فيما يتصل بالوسائل والأدوات والأساليب مع التطورات التي تحدث على هذه الأصعدة، وضرورة تدريب المدربين على استيعاب هذه التطورات وتوظيفها في خدمة العملية التدريبية.

7. أهمية التكوين:

تبرز أهمية التكوين للفرد في المؤسسة في العديد من العناصر أوردها (الأمين، 2015: 04) من أهمها ما يلي:

أ. يعمل التكوين على تنمية مهارات الأفراد وقدراتهم ويساهم في بناء الكفاءات.

ب. يساعد على تكيف الأفراد العاملين مع متغيرات العمل.

ج. تحسين الكفاءة الإنتاجية للأفراد.

د. توفير العناصر المكونة لأداء الوظائف المطلوبة وفي التخصص الذي تشترطه مواصفات الأداء.

هـ. يساعد في تجديد المعلومات وتحديثها بما يتوافق مع المتغيرات البيئية المختلفة.

و. يعتبر التكوين وسيلة تساعد العامل على تحقيق بعض أهدافه، كالحوافز والترقية في العمل.

ز. يؤدي التكوين إلى ترشيد القرارات الإدارية وتطوير أساليب وأسس ومهارات القيادة الإدارية.

ويضيف (فلاحي، 2015: 32) أن أهمية التكوين تكمن في ما يلي:

أ. التمكن من المعلومات النظرية حول التعلم والسلوك الإنساني(التنمية المهنية العامة).

ب. التمكن من المعلومات في المجال التخصصي الذي يقوم بتدريسه.

ج. امتلاك الاتجاهات التي تسهم في إسراع التعلم وتحسين العلاقات الإنسانية في المدرسة.

د. التمكن من مهارات التدريس، التي تسهم بشكل أساسي في تعلم التلاميذ.

هـ. متابعة التطور التكنولوجي الحاصل والذي هو أساس التطور الاجتماعي.

و. الانتقال من التكوين قبل الخدمة إلى مرحلة الخدمة.

ز. تطوير المحتوى والمهارات الخاصة.

ح. النمو الشخصي والذاتي.

ويضيف (السكارنه، 2011: 21) أن أهمية التكوين تكمن فيما يلي:

أ. زيادة فرص لإشباع المستفيد أو المستهلك لمنتجات المنظمة من خلال تحسين الخدمات والسلع المقدمة له.

ب. استكمال دور الجامعات والمدارس فإذا كان التعليم يوفر الأساس الذي يمكن أن ينطلق في تنمية المجتمع إذ نجد التكوين يشمل تنمية معلومات ومهارات الأفراد والجماعات في الاتصال والتعاون وا ٍقامة علاقات إنسانية متساندة.

8- أهداف التكوين:

يرى (البوهى، 2001: 178) أن من أهداف التكوين ما يلي:

أ. تغيير أداء المتكونين لإعمالهم، مما ينعكس على تغيير أداء المؤسسات التي يعملون بها من خلال نقل المعرفة والمهارات.

ب. تغيير اتجاه المتكونين نحو العمل والمؤسسة، حتى يستطيع المتكون أن يقوم بأداء العمل بصورة أفضل عن أداؤه لها من قبل التكوين.

ج. تحقيق التغيير المؤسسي، أو ما يقصد به أداء المؤسسة لمهامها بطريقة أفضل أو بطريقة مختلفة، كنتيجة لتكوين أفرادها عن طريق التأثير أو المساهمة في أحداث تغييرات في مناحي الأداء المؤسسي مثل الإنتاجية، جودة الخدمات المقدمة، طرق الأداء.

في حين يرى (الحمزة، 2011: 124) أن التكوين يهدف إلى ما يلي:

أ. الرفع من منافسة المنظمة، وذلك بتقوية القدرات التقنية وبالضرورة المعارف ومهارة التكوين، فهذا الهدف عام، يهم جميع الفئات المهنية داخل المؤسسة، ويسمح بمواكبة مناصب العمل للدور المهني الحالي.

ب. التكوين يضمن ويطور الكفاءات وذلك بإعطاء، فرصة التشغيل سواء كان تغيير داخلي أو ترقية.

ج. تحقيق مستوى اجتماعي ومادي راقي.

د. تحقيق الثقة بنفس المتكون أو العامل وذلك بتقليص من خوف العمل.

هـ. تأهيل اليد العاملة وتحقيق الكفاءة المهنية.

و. الرفع من طموحات العامل أو المتكون المستمرة نحو المستقبل تمكنه من فهم سياسة التكوين.

ز. الاستعداد للتغيرات المهنية وللمتغيرات التي تحدث داخليا وخارجيا.

ح. تطوير مهاراته في مجال العلاقات العامة والتسيير والتغلب على الصعوبات وتحمل المسؤوليات تجاه المنصب الذي يشغله

9- فوائد التكوين:

تحقق عملية التكوين حسب (الخطيب والخطيب، 2006: 304) الفوائد التالية:

أ. رفع الروح المعنوية للعاملين بعد إلمامهم الجيد بأعمالهم، وزيادة قدرة الشخص على الأداء وتحقيق ذاتهم من خلال رضاهم على أنفسهم وأعمالهم.

ب. تأهيل العاملين ليشغل وظائف من سوية أعلى مستقبلا بدلا من اللجوء إلى المصادر الخارجية.

ج. تمويل المؤسسة بالكفاءات البشرية بشكل مستمر، عن طريق تحسين عناصرها لتقاس مع المتطلبات القائمة.

د. تقليل الإشراف، حيث الموظف المكون قليل الأخطاء ويمارس الرقابة الذاتية.

هـ. تخفيض النفقات جراء زيادة الخبرات، ومستويات الأداء.

و. غرس أخلاقيات عمل، وسلوكيات جديدة وطرق من التفكير السليم، الأمر الذي يخلق مناخا جيدا من العمل.

ز. تأمين مستلزمات الحماية، والسلامة المهنية للعاملين بعد تحسين كفاءتهم، ومهاراتهم من العمل الأمر الذي يقلل من إصابات العمل والأمراض المهنية.

ح. رفع الإنتاجية بعد زيادة صقل مهارات وقدرات العاملين، وتحسين الأداء.

10- طرق وأساليب التكوين:

هناك عدة مجالات لتصنيف طرق وأساليب التكوين، إلا أنه يمكن تصنيفها إلى صنفين رئيسيين حسب تنفيذها على المتكونين أنفسهم يوجزهما (عبيدات، 2007: 203) فيما يلي:

أ. طرق وأساليب تكوينية جماعية: يتم تنفيذ هذه الطرق والأساليب على جماعة من المتدربين تختلف أعدادهم، حيث تستغل ديناميكية الجماعة وعلاقات التعاون بينهم، وتعزز مهارات العمل، وروح الفريق، وهذه الأساليب الجماعية هي الغالبة في عملية التدريب.

ب. طرق وأساليب تكوينية فردية: وتهدف إلى تدريب الأفراد على مهارات خاصة، أو تدريب فرد معين على عمل معين جديد ذو طبيعة خاصة، لا يمكن أداؤه إلا لفرد واحد، وفي مكان العمل ذاته في معظم الأحيان، أو في حالة التدريب الذاتي كالتدريب بالمراسلة.

11- تطور هندسة البرامج التكوينية:

التكوين مشروع، له برنامج يسير عليه هو البرنامج التكويني، الذي يحمل أهداف المشروع التكويني وتضميناته إلى المعنيين عبر وسائل وطرائق تعكس الفلسفة التي قام عليها المشروع التكويني على المستوى البعيد.

إن هندسة البرامج التكوينية ليست بالأمر الجديد، ولكنها عملية إنسانية لها تقاليدها الضاربة في العصور الأولى لظهور الإنسان، و المقصود بالهندسة هنا هو تلك العمليات الثلاث الأساسية في أي نشاط إنساني، بما فيها تطوير البرنامج التكويني، وهي كما أوردها (لحسن وناني، 2010: 13):

أ. التصميم: حيث يتم إعداد تصور للبرنامج التكويني.

ب. التنفيذ: يتم تحويل البرنامج التكويني من مستوى التصور إلى أرض الواقع.

ج. التقييم: تعقد المقارنة بين الملمحين التصوري والواقعي للبرنامج التكويني.

ثانيا: التكوين البيداغوجي التحضيري

اعتمدت وزارة التربية الوطنية التكوين البيداغوجي التحضيري من خلال القرار المؤرخ في 09 ذي القعدة عام 1436 الموافق 24 غشت سنة 2015، يحدد كيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم ومدته، وكذا محتوى برامجه (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية/ العدد55: 27-30) (أنظر الملحق 09).

وسنورد في هذا الجزء مجموعة من النقاط تتعلق بمحتوى هذا القرار فيما يلي:

1- مفهوم التكوين البيداغوجي التحضيري:

هو عملية تكوينية يستفيد منها موظفو التعليم الذين وظفوا عن طريق المسابقة وعينوا بصفة متربص، وذلك قصد تدريبهم واطلاعهم على كل ما يتعلق بالممارسة التدريسية التي تفيدهم وتجعلهم قادرون على إنجاح العملية التعليمية وتطوير قدرات الأستاذ و كفاءاته التعليمية وغير التعليمية، وا كسابه المعرفة الصحيحة والمهارة العالية في التحكم في عملية التدريس والقدرة على الإلمام بأصولها وأوضاعها وأساليبها حتى يتمكن المدرس من التعامل الفعال الناجح في العملية التعليمية ويحقق أهدافها المنشودة، ويكون على استعداد لمواكبة التغييرات المستقبلية ومسايرتها وتحقيق أهدافها المقررة في برنامجها الدراسي.

2- الفترة الزمنية التي ينظم فيها التكوين البيداغوجي التحضيري:

ينظم التكوين البيداغوجي التحضيري بشكل تناوبي خلال الأيام وأنصاف الأيام البيداغوجية والعطل المدرسية، ويشمل دروسا نظرية وأعمالا تطبيقية.

3- مدة التكوين البيداغوجي التحضيري:

حددت مدة التكوين البيداغوجي التحضيري ب: سبعة (07) أسابيع وبحجم ساعي إجمالي قدره مائة وتسعون (190) ساعة.

4- المؤسسات التي تتولى هذا التكوين:

ينظم التكوين البيداغوجي التحضيري في المعاهد الوطنية لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية، أوفي المؤسسات العمومية للتربية والتعليم التي تحددها مديريات التربية بالولايات.

5- التأطير البيداغوجي لهذا التكوين:

يتولى تأطير ومتابعة التكوين البيداغوجي التحضيري حسب المواد والتخصصات:

أ. مفتشو التربية الوطنية.

ب. مفتشو التعليم المتوسط.

ج. مفتشو التعليم الابتدائي.

د. الأساتذة المكونون في التعليم الابتدائي وفي التعليم المتوسط وفي التعليم الثانوي.

هـ. الأساتذة المهندسون في الإعلام الآلي.

و. أساتذة المعاهد الوطنية لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية.

ز. أساتذة المؤسسات العمومية للتكوين من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة.

6- أهداف التكوين البيداغوجي التحضيري:

أ. التكفل البيداغوجي الجيد والفعال بالأساتذة الجدد قبل التحاقهم بالأقسام.

ب. تزويد الأساتذة المقبلين على ولوج مهنة التدريس للمرة الأولى بالآليات الأولية الضرورية لمواجهة تحديات المهنة.

ج. المهارات المهنية للأساتذة الجدد.

د. تنمية وتأكيد القيم المهنية الداعمة لسلوك الأساتذة.

هـ. تمكين الأساتذة من تحقيق تربية ناجعة لتلاميذهم.

و. تزويد الأساتذة بأدوات عمل فعالة تمكنهم من مباشرة العمل داخل الأقسام بعيدا عن الطرائق الكلاسيكية التي تعتمد على المضامين والإلقاء.

ز. الاعتماد على الأساليب البيداغوجية النشطة التي يكون فيها الأستاذ محور العملية البيداغوجية.

ح. مساعدة الأساتذة الجدد على ممارسة أدوارهم بكفاءة وبعث الثقة في أنفسهم.

ط. تحسين وتحديث المعارف التخصصية للأساتذة الجدد وتزوديهم بطرق وتقنيات التدريس الحديثة.

ي. مساعدة الأساتذة على الرقي والتقدم الوظيفي، وكذلك الأمان الوظيفي.

ك. تغيير الاتجاهات السلبية للأساتذة نحو مهنة التدريس.

ل. حث الأساتذة على التعلم الذاتي والاتجاه نحو التعلم مدى الحياة.

م. إتاحة الفرصة أمام الأساتذة لتجريب وتطبيق النظريات التربوية داخل حجرة الدراسة أي ربط النظري بالتطبيقي.

ن. تنمية استعداد الأساتذة لتحمل المسؤولية والأدوار الجديدة.

س. مساعدة الأساتذة على حل المشكلات التربوية التي تواجههم.

ع. تشجيع الأساتذة على التعاون والاستفادة من زملائهم.

ف. تشجيع الأساتذة على الابتكار والإبداع في عملهم.

وفي نهاية الفترة التحضيرية سيكون الأستاذ الجديد قادرا على:

أ. قراءة المنهاج الدراسي وترجمته إلى:

- ✓ مخططات لمختلف الدروس التي تستجيب لاحتياجات المتعلمين المختلفة وتصاغ فيها أهداف تعليمية تعلمية دقيقة، وجيهة، قابلة للقياس والتحقيق ومحددة في الزمن.
- ✓ ممارسة التقويم التشخيصي، التكويني والتحصيلي، وكذا المعالجة البيداغوجية الناجعة والدعم.

ب. اعتماد مبادئ النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية في ظل المقاربة بالكفاءات وكذا مختلف البيداغوجيات والاستراتيجيات.

ج. جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية بـ:

- ✓ تنمية الاستقلالية الفكرية لدى المتعلمين.

- ✓ الاستجابة للفوارق الفردية لدى المتعلمين بالتنويع في الاستراتيجيات وطرائق التدريس النشطة.
- ✓ دمج مهارات القرن الواحد والعشرين(التواصل، الإبداع، التعاون، التفكير الناقد، حل المشكلات...) في الممارسات اليومية.
- ✓ التكفل باستراتيجيات التعلم النشط التي من شأنها تنمية مختلف المهارات عند المتعلم.

7- برامج التكوين البيداغوجي التحضيري:

تهدف برامج التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي لموظفي التعليم بتحضيرهم وبتكوينهم من الناحية البيداغوجية والمهنية لأداء مهنة التدريس، ومن ثم ترقية المستويين البيداغوجي والمهني، ويتم ذلك عن طريق تزوديهم بحقائق علمية وتربوية، بيداغوجية، تعليمية ومنهجية، تؤهلهم للقيام بمهامهم بطريقة تتناسب مع مختلف الوضعيات التعليمية التي تواجههم أثناء مسيرتهم المهنية حتى تتماشى والتطورات المعرفية الحاصلة في فضاء التربية والتعليم وتكنولوجيا الإعلام والاتصال.

8- كيفيات تقييم دورة التكوين البيداغوجي التحضيري:

يتم تحديد كيفيات تقييم دورة التكوين البيداغوجي التحضيري كما يلي:

أ. معدل المراقبة البيداغوجية المستمرة، المعامل:2.

ب. علامة الامتحان النهائي، المعامل: 3.

ج. علامة تقرير نهاية التكوين، المعامل: 1

9- المبادئ التوجيهية للتكوين البيداغوجي التحضيري:

نورد فيما يلي لمحة عن التوجيهات الرئيسية لتنظيم دورات التكوين الأولي ولتصور نوع المضامين التي ينبغي أن تخصص له حسب ما ذكره (بن بوزيد، 2009: 166).

أ. على الصعيد التنظيمي:

- ✓ يعد تكوين المكونين شعبة تكوينية نوعية مخصصة لجميع المستويات المطلوبة.

- ✓ يخصص تكوين المعلمين لمن لديهم مستوى تعليمي ما بعد البكالوريا، ولا يجوز الشروع فيه بدون توفر الشروط التي تضمن نجاحه.
- ✓ سوف يتم تكوين المعلمين، بصورة أولية في مؤسسات متخصصة ذات تجربة طويلة في هذا المجال.

ب. على صعيد المضامين:

ينبغي أن يحظى التكوين الأولي للمعلمين بعناية كبيرة بغرض تزويد المتربصين والمتربصات بمضامين تكوينية تتميز بما يأتي:

- ✓ ثقافة عامة متينة، وتحكم جيد في التعبير الشفوي والكتابي في لغة التعليم.
- ✓ تكوين في الثقافة العامة لفائدة معلمي الطور الابتدائي.
- ✓ تكوين ثنائي القيمة أو متخصص لفائدة أساتذة التعليم المتوسط.
- ✓ تكوين متخصص لفائدة أساتذة التعليم الثانوي.
- ✓ تكوين يعزز تفتح الشخصية وتطورها.
- ✓ تكوين نظري وعملي متكامل.

يطور التكوين الأولي لدى المعلمين المتربصين الحس المدني الرفيع واحترام كرامة الإنسان والتمسك بالقيم التي هي الأساس الذي تقوم عليه مهنة التعليم.

ومن جهة أخرى أن ينبغي أن ينمي التكوين الأولي المعارف الأساسية المتصلة بما يأتي:

- ✓ مضمون المادة التعليمية.
- ✓ البرامج والوسائل التعليمية المتوفرة.
- ✓ خصائص التلاميذ.
- ✓ الإستراتيجيات العامة للممارسة البيداغوجية.
- ✓ السياق التربوي العام.

ولضمان تكوين ممتاز لملمح كهذا بادرت وزارة التربية الوطنية بإدخال تحسينات شاملة على تنظيم التكوين الأولي للمعلمين في شتى المراحل التعليمية، ويستدعي تطبيق هذا التنظيم الجديد ما يأتي:

- ✓ تطبيق معايير أكثر صرامة فيما يخص الالتحاق بمؤسسات تعليمي.
- ✓ إعادة النظر بصورة جذرية في مخططات التكوين.
- ✓ الاستعانة بفرق تأطير مكونة، أساسا من جامعيين مؤهلين للتكفل بالتكوين الأكاديمي.
- ✓ اعتبار التكوين العملي والتدريبات جزءا لا يتجزأ من مناهج التكوين على أن تسند إلى موظفين متخصصين تابعين لقطاع التربية الوطنية.

خلاصة:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى مفهوم التكوين من خلال استعراضنا لأهدافه ومجالاته ومستوياته وأهميته وأسبابه، وتبين لنا بأن المعلم يتلقى ثلاثة أنواع من التكوين، التكوين الأولي أو قبل الخدمة والذي يتلقاه في المؤسسات التكوينية، والذي أشارت له وزارة التربية الوطنية بصيغة التكوين البيداغوجي التحضيري، والتكوين الثاني هو التكوين أثناء الخدمة أو المستمر ويكون عن طريق التربصات والندوات والزيارات التربوية، والتي تعمل على تجديد معارفه واكسابه الخبرات التي يحتاجها في مجال تخصصه، وبصفة عامة فإن التكوين مهم للمعلم، لأنه يربطه بالواقع التربوي ويمكنه من تحكم أكثر في مادته.

الفصل الثالث

الكفايات التدريسية

تمهيد:

تعد الكفايات بأنواعها المختلفة ومستوياتها المتنوعة التربوية منها والتدريسية من المرتكزات والقواعد الأساسية، التي يجب أن تتوافر في المعلم وأن نجاح العملية التعليمية التعلمية تتوقف إلى حد كبير على مدى كفاءة المعلم في أداء مهامه المنوطة به على أكمل وجه، ولا يستطيع ذلك إلا إذا امتلك تلك المهارات تخطيطا، تنفيذا، وتقويما، حيث أصبح التعليم في القرن الحالي منصبا على تعلم التلاميذ وا ٍكسابهم الكفاءات الضرورية للتكيف مع محيطهم الاجتماعي، الاقتصادي، الثقافي، وعليه أصبحت الكفايات التدريسية الأساس البيداغوجي المعتمد في كل الأنظمة التربوية العالمية بما في ذلك النظام التربوي الجزائري.

أولا: الكفاية

1- مفهوم الكفاية:

أ. لغة:

- ✓ مشتق لفظ الكفاية من المصدر: كفاه، وكفاه الشيء كفاية، أي استغنى به عن غيره فهو كاف (صغير، 2012: 83).
- ✓ كفى يكفي كفاية، إذا قام بالأمر، يقال كفاه الأمر إذا قام فيه مقامه، وفي الحديث الشريف من قرأ الآيتين من سورة البقرة في ليلة كفتاه، أي أغنتاه عن قيام الليل، وقيل إنهما أقل ما يجزئ من القراءة في قيام الليل، وقيل تكفيان الشر وتقيان المكروه (أبو صواوين، 2010: 322).

ب. اصطلاحا: للكفاية مجموعة من التعريفات الاصطلاحية نوجز بعضها فيما يلي:

- ✓ يقصد بالكفاية أو الكفاءة: جدارة أو مهارة (زهران، 1987: 99).
- ✓ هي القدرة على أداء بعض الأعمال لتحقيق شيء ما (جابر وكفافي، 1989: 681).

- ✓ هي اتخاذ المبادرة والاضطلاع بالمسؤولية حينما يواجه الفرد المشاكل في وضعيات مهنية في وهي الذكاء العملي في وضعيات ترتكز على معارف مكتسبة وتعمل على تحويلها (اللحية، 2006: 137).
- ✓ تعرفها (باتريسيا) بأنها أهداف سلوكية محددة بدقة، وتصف هذه الأهداف كل المعارف والمهارات والاتجاهات،اللازمة لممارسة مهنة التعليم (ورد في: جرادات وآخرون، 2008: 44).
- ✓ أما بيرو نو p. perrenoud فيعرف الكفاية بأنها قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات، ويضيف أن الكفايات ليست في حد ذاتها معارف أو مهارات أو مو اقف لكنها تفعل وتدمج وتنسق بين تلك المعارف، ولا يكون لتفعيل هذه الموارد معنى إلا في إطار وضعية (موقف) وكل وضعية هي فريدة من نوعها وا ٍن تمت معالجتها بطرق مماثلة مع وضعيات أخرى سابقة. ويمر التعبير عن الكفاية عبر عمليات عقلية معقدة (ورد في: الخروصي، 2014: 48).
- ✓ أما المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (2008) فيعرفها بأنها القدرة على أداء عمل توافرت مقوماته ومكوناته(معرفية ووجدانية ومهارية) بما يحقق الناتج التعليمي المنشود، مع الاقتصاد في الوقت والجهد. (أورد في: الخروصي، 2014: 49).
- ✓ يشير دليل المقاربة بالكفايات الصادر عن وزارة التربية الوطنية المغربية (2009) إلى أن الكفاية تبرز قدرة الفرد على التصرف بتوازن أمام وضعية مشكلة ما (ورد في: الخروصي، 2014: 50).
- ✓ يعرف مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد (CEPEC): الكفاية بأنها نسق من المعارف المفاهيمية والمهارية (العملية) والتي تنظم على شكل خطاطات إجرائية تمكن داخل فئة من الوضعيات من التعرف على مهمة مشكلة وحلها بإيجاز ملائم (ورد في: الخروصي، 2014 :50).

- ✓ هي مجموعة المعارف، والمفاهيم، والمهارات، والاتجاهات التي توجه السلوك، وتساعد على أداء العمل بمستوى معين من التمكن (أبو صواوين، 2010: 322).
- ✓ يعرف كعنان (2007) الكفاية بأنها مهارات مركبة أو أنماط سلوكية أو معارف تظهر في سلوك المعلم، وتشتق من تصور واضح للدور الذي يقوم به (رمو، 2013: 44).

من خلال التعاريف السابقة للكفاية تستنتج الباحثة أن الكفاية هي مجموعة من المعارف والمهارات التي يكتسبها المعلم من أجل القيام أدواره المهنية وحل المشكلات التي تواجهه داخل غرفة الصف.

2- خصائص الكفاية:

استنبط لوبلاط (J. Leplat) أربع خصائص للكفاية هي (ورد في: الخروصي، 2014: 50).

أ. **الكفايات غائية:** أي معارف إجرائية ووظيفية تتجه نحو العمل والتطبيق لتحقيق غاية معينة.

ب. **الكفايات مكتسبة:** تكتسب بالتعلم في المدرسة أو المنزل أو مكان العمل وغيرها.

ج. **الكفايات مفهوم افتراضي مجرد:** فهي داخلية لا يمكن ملاحظتها إلا من خلال نتائجها و تجلياتها.

ويضيف مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد (CEPEC) خصائص أخرى للكفاية يوجزها (الدريج، 2000: 62) فيما يلي:

أ. الكفاية محطة نهائية Terminal لمرحلة دراسية أو تكوين.

ب. الكفاية شاملة Global ومدمجة Integrative أي تقتضي اكتساب تعلمات في المجالات الثلاثة: المعرفية والوجدانية والحس الحركي حسب أهميتها للاستجابة للحاجات الاجتماعية.

ج. الكفاية يمكن حصرها وتقييمها انطلاقا من سلوكات قابلة للملاحظة في وضعية ما، أي من خلال ما ينجزه الفرد كمؤشر على حصول الكفاية وفق مؤشرات ومعايير التقويم.

3- مكونات الكفاية:

بالرجوع إلى الكفاية وخصائصها، يستنتج (رمو، 2013: 44) المكونات التالية للكفاية وهي:

أ. **المكون المعرفي:** والذي يشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء الفرد(المعلم) في شتى مجالات عمله (التعليمي – التعلمي).

ب. **المكون المهاري:** القدرة على أداء العمل الذي تشير إليه الكفاية بأقل جهد ممكن وبأكبر سرعة، وأقل كلفة، وتشير إلى كفايات الأداء التي يظهرها المعلم، وأداء هذه المهارات يعتمد على حصله الفرد من كفايات معرفية.

ج. **المكون الوجداني:** والذي يشير إلى جملة العواطف والميول التي تؤدي إلى تكوين المواقف، التي تكون إيجابية تدفع إلى القيام بالعمل، فهي جملة الميول والاتجاهات والقيم والميول والمعتقدات التي تكون لدى المعلم، والتي تغطي جوانب متعددة مثل: حساسية الفرد (المعلم) وثقته بنفسه واتجاهه نحو المهنة (التعليم).

ويرى الخروصي (2014: 51) أن الكفاية تبنى على عناصر أساسية هي:

أ. قدرات مكتسبة.

ب. معارف وقدرات واتجاهات.

ج. الإنجاز أو الأداء.

د. الوضعية المشكل.

هـ. الحل بشكل فعال.

4- أبعاد الكفاية:

عرفت برامج إعداد المعلمين العديد من التطورات، كان أهمها اعتماد مدخل الكفايات " التدريس القائم على الكفايات"، والتي أصبحت أبرز ملامح التربية المعاصرة في إعداد وتأهيل المعلمين، وتدريبهم وفق أحدث نظريات التعلم والتعليم.

وهناك أربعة أبعاد في كفايات المعلم يوجزها (الخزاعلة وآخرون، 2011: 445) فيما يلي:

أ. **البعد الأخلاقي:** مثل التمتع بأخلاقيات مهنة عالية، العدل، الحماس، المرونة.

ب. **البعد الأكاديمي**: أي تمكنه من تدريس مادة ما بفاعلية واقتدار، مثل الإلمام بمادة التخصص، وامتلاك مهارات التقصي.

ج. **البعد التربوي:** القدرة على استخدام المفاهيم والاتجاهات لتحقيق الأهداف التربوية مثل: تحليل محتوى، صياغة أهداف، تحديد طرائق التدريس.

د. **بعد التفاعل والعلاقات الإنسانية**كالتعاون وا ٍقامة علاقات مع المتعلمين والقائمة على الاحترام المتبادل وتشجيع المشاركة.

5- الأطر المرجعية لاشتقاق الكفايات:

تشتق الكفايات في العادة من عدة مصادر أو أطر، ومن هذه المصادر كما يوجزها (الرشايدة، 2006: 49) ما يلي:

أ. **الإطار النظري:** أي ندرس المادة النظرية، ونحاول استخلاص القدرات أو الكفايات أو الأداءات المتوخاة منها مع تحويل التركيز من الإطار النظري إلى البعد العملي أو الممارسة.

ب. **المهام أو الأدوار أو الوظائف:** وهنا لابد من عملية تحليل الموقف المطلوب إلى مهام أو أدوار أو وظائف أو مهارات، ثم تحويلها جميعا إلى كفايات أدائية مع مستويات ومعايير لكل كفاية،

بالإضافة إلى الشروط المطلوب توافرها، ومن ثم تحول الكفايات إلى أهداف ممكنة وهناك إجراءات أخرى لابد من أخذها بعين الاعتبار مثل: تحديد الإطار النظري، وربطه بالممارسة العملية، مع مراعاة الفروق الفردية.

ج. **تحويل البرنامج القائم إلى مجموعة من الكفايات:** وهنا لابد من التركيز على الجانب العملي، والممارسة والانطلاق منهما.

د. **إطار البحوث كأحد مصادر اشتقاق الكفايات:** يمكن استخلاص الكفايات من البحوث التي يقوم بها الباحثون، ومن أمثلة هذه البحوث، بحوث تحليل التفاعل اللفظي لأميدون وفلاندرز وغيرهما، وبحوث التعليم المصغر مثل موضوعات الأسئلة السابرة، وأسئلة التمايز وتوفير الدافعية، واستخدام الأمثلة، وبحوث تعديل السلوك وبحوث معايير أداء المعلم.

هـ. **إطار الكفايات الجاهزة:**وهي متعددة، فهناك قوائم كفايات حددها الباحثون، و هناك كفايات حددتها المؤسسات المختلفة

6- تصنيف الكفايات:

هناك نوعان من الكفايات على الأقل، فالنوع الأول يسمى بالكفايات الممتدة أو الأفقية أو العابرة مثل كفاية التخطيط وكفاية حل المشكلات وكفاية المبادرة وكفاية تطبيق المبادرة العلمية، أما النوع الثاني فيسمى بالكفايات الخاصة التي لها علاقة بالمادة الأكاديمية، مثل: كفاية تحليل نص أدبي، وكفاية رسم الخرائط في الجغرافيا، وكفاية تنظيم البيانات في العلوم مثلا، وكفاية استخدام لغة أجنبية (بن فاطمة، 2006: 04).

ويصنف (فاتحي، 2004: 09) الكفايات في ثلاثة أنواع هي:

أ. **الكفايات المرتبطة بتنمية الذات:** وهي التي يرجى منها تنمية شخصية المتعلم.

ب. **الكفايات القابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي:** وهي الكفايات التي من شأنها أن تساهم في تلبية حاجات التنمية الاجتماعية للبلاد.

ج. **الكفايات القابلة للتصرف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية:** وهي الكفايات التي تساعد في اندماج المتعلم في القطاعات الإنتاجية.

كما أورد (رمو، 2013: 45) تصنيف بلوم للكفايات في ثلاث أنواع:

أ. **كفايات معرفية:** لابد أن يستند التعليم إلى مجموعة من المعارف والحقائق النظرية المتعلقة بفلسفة التعليم وأهدافه ونظرياته، والحقائق المتصلة بالتعليم في شتى مجالات عمله (التعليمي التعلمي)، وتتمثل الكفايات المعرفية في أنواع المعارف والمعلومات والمفاهيم الضرورية للمعلم في مادته والبيئة المحيطة والطالب الذي يتعامل معه.

ب. **كفايات وجدانية:** تتمثل في الاتجاهات التي يجب أن يتبناها المعلم، والقيم التي يجب أن يؤمن بها وأشكال التذوق التي يفضل أن يتمتع بها، فهي تشير إلى استعدادات العلم كثل اتجاهاته نحو مهنة التدريس وثقته بنفسه واحترامه للآخرين.

ج. **كفايات أدائية:** تتمثل في المهارات الحركية التي تلزمه للمشاركة في مختلف أوجه النشاط التربوي المناسب للعملية التعليمية التي ينخرط فيها، وتشمل هذه الكفايات قدرة المعلم على إظهار سلوك واضح في المواقف الصفية التدريبية والحقيقية، وهذه الكفايات تتعلق بإعداد أداء المعلم لا بمعرفته مثال: أن يضع الطالب خطة يومية، يحدد أهدافا متنوعة، وأن يكتب الأهداف في صيغ سلوكية واضحة محددة.

ومعيار تحقق الكفاية هنا هو في قدرة المعلم على القيام بالسلوك المطلوب، والمعلم مطالب بإبداء القدرة على القيام بأداءات سلوكية متعددة تشمل أبعاد الموقف التعليمي كله (جرادات وآخرون، 2008: 63).

7- مراحل اكتساب الكفايات:

يشير زاريفان (1993) إلى أننا عندما نقدم المعرفة باعتبارها كفاية فإننا نتصورها قابلة للتوظيف من قبل المتعلم، وهذا يدل على اهتمامنا بالمتعلم، من حيث تعلمه، والفائدة التي يمكن أن يجنيها من المعرفة عند إكسابها، كما تصبح المعارف ذات معنى بالنسبة للمتعلم (أورد في: توبي، 2006: 27).

ولقد حدد سنيدر ودراموند Snyder and Drummond (1988) ست مراحل لاكتساب الكفاية كما وردت في (الخروصي، 2014: 57) فيما يأتي:

أ. **الوعي:** ينمي الفرد وعيه للكفاية الخاصة به.

ب. **الإدراك:** يدرك كيفية عمل هذه الكفاية.

ج. **تقويم الذات:** تقويم الفرد لذاته في أداء الكفاية.

د. **التجربة:** يجري التجارب لإيجاد الطرق للسلوك اللازم للكفاية.

هـ. **الممارسة:** يمارس تلك الكفاية بصورة أفضل.

و. **تطبيقات العمل:** يمارس تلك الكفاية لتحقيق متطلبات العمل.

8- عناصر تقويم الكفاية:

إن تقويم الكفاية يشتمل على مجموعة من العناصر يوجزها (رجواني، 2008: 75) فيما يلي:

أ. المعرفة بالعمل وبواجبات ومسؤوليات المهمة، وبكل تفاصيلها.

ب. **كمية الأداء:** إذ لا يطالب الأستاذ بأداء ما يفوق طاقته، فلكل وظيفته معدلات تنفيذها.

ج. **صورة الأداء:** ممثلة في القدرة على إنجاز العمل بدقة وإتقان.

د. الالتزام بتنفيذ القوانين والأنشطة الإدارية والتربوية.

هـ. **التعامل مع الجمهور:** بتفعيل العلاقات الإنسانية التواصلية مع أولياء الأمور، والمترددين على المؤسسة التربوية.

و. **المحافظة على الانتظام في العمل:** بأداء العمل في وقته المحدد له بداية ونهاية.

ز. استخدام الوسائل والمعدات والمواد والمحافظة عليها.

ح. تحمل المسؤولية.

ط. التعاون مع المسؤولين والزملاء.

ي. القدرة على التكيف مع المستجدات.

ثانيا: الكفايات التدريسية

1- مفهوم الكفايات التدريسية:

للكفايات التدريسية العديد من التعريفات نوجز بعضها في ما يلي:

أ. يعرفها التمار (1996) بأنها السلوكيات والمعلومات والمهارات والقدرات التي يمتلكها المعلم، ويظهرها أثناء قيامه بمهامه التدريسية وتساعد على الارتقاء بالمتعلمين (ورد في: الخروصي، 2014: 140).

ب. وهي جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المتدرب، وتظهر في أنماط وتصرفات مهنية، خلال الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي (الخزاعلة وآخرون، 2011: 443).

ج. كما عرفها محمد رضا البغدادي (2005) بأنها جميع المعارف والمهارات والقدرات التي يحتاجها المعلم أثناء الموقف التعليمي، كما تشمل الكفايات كل ما من شأنه تحضير التلاميذ واستثارة

اهتمامهم بمحتوى التعليم وطرائقه ونتائجه ومساعداتهم على بلوغ النتاجات المستهدفة إلى أقصى ما تستطيعه قدراتهم الخاصة(ورد في: التوم، 2012: 195).

2- خصائص الكفايات التدريسية:

تتسم مهارات التدريس بصفة عامة بمجموعة من الخصائص، التي تميزها عن غيرها من المهارات الأخرى، وتلك الخصائص يوجزها (محمود، 2005: 31) فيما يلي:

أ. **العمومية:** وخاصة في تلك المهارات التي تؤدي أثناء الموقف التعليمي، ويرجع ذلك إلى أن وظائف المعلم تكاد تكون واحدة في كل المراحل التعليمية، وفي كل المواد الدراسية، وأهدافها هي التي تميز هذه المهارات التدريسية من مرحلة إلى أخرى ومن مادة إلى أخرى.

ب. **التداخل:** فمهارة التدريس لها أداءاتها المكونة لها(المعرفي، المهاري، النفسي) وأساليبها النفسية، والتي تتم في أثناء الموقف التعليمي في صورة متداخلة يصعب معها الفصل بين مهارة تدريسية معينة، ومهارة تدريسية أخرى في الموقف التعليمي الواحد، ويقتصر هذا الفصل بين أداءات مهارة تدريسية،و أداءات مهارة تدريسية أخرى على مواقف التدريب على أداء هذه المهارة التدريسية.

ج. **الديناميكية:** فمهارة التدريس تتسم بالتطور المستمر لعوامل مهمة، مثل التطور التربوي وتطور الأهداف التعليمية، وأهداف التدريسية، وتطور أساليب تدريس المواد الدراسية، وأساليب تقييمها، مما جعل مسايرة مهارات التدريس لهذا التطور، وما ينتج عنه من أفكار ومهام جديدة أمرا ضروريا.

د. **الترابط:** ينظر إلى المعلم التدريسي، كمحصلة لمجموعة من المهارات التدريسية المتداخلة، والمترابطة والمتناسقة في صورة متكاملة تؤدي في النهاية إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

هـ. الاكتساب: فمهارة التدريس يمكن تعلمها من خلال مكوناتها (المعرفي، والمهاري، والنفسي) إلى جانب تلك الخصائص؛ فإن مهارات التدريس تتطلب أن تتوافر لدي المعلم عدة سمات شخصية وقدرات عقلية وجسمية، تعد لازمة للنجاح في مهنة التدريس.

3- مبادئ الكفايات التدريسية:

تقوم فكرة إعداد المعلم القائم على الكفايات التدريسية على عدة مبادئ، منها ما يورده (الخزاعلة وآخرون، 2011: 444) فيما يلي:

أ. إمكانية إتقان الطالب لمهام التدرب على التدريس، إذا ما وفر له المعلم الوقت الكافي للتعلم، والنوعية الجيدة من التدريب.

ب. إرجاع الفروق الفردية في مستوى إتقان الطالب لمهام التدريس إلى أخطاء في نظام التدريب، لا إلى خصائص المتعلمين.

ج. توفير إمكانيات مناسبة للتعلم يجعل الطلاب المعلمين متشابهين إلى حد كبير في معدل التعلم.

د. التركيز على الاختلافات في التعلم أكثر من التركيز على الاختلافات بين المتعلمين

4- مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية:

هناك مجموعة من المصادر يعتمد عليها في اشتقاق الكفايات التدريسية يوردها (مرابط، دس: 258) فيما يلي:

أ. التخمين: فالمربي ككل بفكر فيما يراه كفايات لازمة لعمل المعلم ثم تسجيلها ثم يقوم بتطبيقها.

ب. الملاحظة: أي زملائه وهم يؤدون مهامهم التعليمية، وما يؤثر على عطائهم العلمي أثناء الخدمة.

ج. **النظرية التعليمة:** وجود نظرية تعليمة، من شأنه أن يساهم في تحديد الكفايات اللازمة على أسس ومنطلقات تلك النظرية سواء كانت تقليدية أو حديثة وتختلف الكفايات باختلاف الطريقة المعتمدة في التدريس.

د. **تقدير حاجات المتعلمين:** بمعنى تحديد حاجات التلميذ في المجتمع حتى يتمكن من التعامل معها.

هـ. **الأبحاث و الدراسات:** تساعد كثيرا الأبحث و الدراسات التي تقام في الحقل التربوي على كشف معايير أو صفات التعليم الجيد، فتساهم في تحديد الكفايات التي تفترض توفرها عند المعلمين.

و. **قوائم الكفايات:** ما تم استخلاصه من قبل، من أجل وضعها في تسلسل منطقي من السهل أو البسيط إلى الكفايات الأكثر تعقدا.

5- تصنيف الكفايات التدريسية:

يقصد بتصنيف الكفايات التدريسية، تحديد الأبعاد والمجالات الرئيسية التي تدور حولها الكفايات، وترجمة كل كفاية من الكفايات الرئيسية إلى مجموعة من الكفايات الفرعية، وتختلف تصنيفات الكفايات التدريسية، باختلاف الهدف الذي حددت من أجله، وكذلك طبيعة الدراسة التي تم التصنيف، ومن أساليب تصنيف الكفايات التدريسيةتحديد محاور ها وأبعادها في ضوء تصنيف السلوك الإنساني، حيث يمكن تحديد الكفايات المراد التدرب عليها وا ٍتقانها كما يوردها (السويدي، 1997: 415) ما يأتي:

أ. **تصنيف "بلوم" للأهداف:** فهناك كفايات معرفية، وكفايات وجدانية، وكفايات نفس حركية يحتاجها المعلم للمشاركة في مختلف أوجه النشاط التربوي.

ب. **تصنيف "جانيه" للمهارات العقلية:** والذي يقسمها إلى ثمان مهارات رئيسية هي: تعلم الإشارة، وتعلم المنبه، والاستجابة، وتعلم التسلسل، والتوافق اللفظي، وتعلم التمييز، وتعلم المفاهيم، وتعلم

الأحكام والقواعد، وحل المشكلات، حيث تعد المهارات السابقة كفايات رئيسية، يستوجب على المعلم معرفتها وإتقانها.

ج. **تصنيف "كراثول" للسلوك العاطفي:** حيث قسمه إلى خمسة أنواع رئيسية هي: الانتباه، والاستجابة، والتقييم، والتقدير، والتنظيم، الاتصاف بالقيمة، أو التركيب القيمي، والتي تعد في النهاية كفايات أساسية يتطلب إكسابها للمعلم، وقياس أدائه عليها.

د. **تصنيف "كيلر" و"هارد" للسلوك الحركي:** حيث قسما السلوك الحركي إلى أربعة أقسام هي: الحركات الجسمية الرئيسية، والحركات المتناسقة، الحركات التعبيرية، الكلام أو الحديث.

6- أساليب تحديد الكفايات التدريسية:

يشير الأدب التربوي في مجال تربية المعلمين القائمة على الكفايات إلى عدة أساليب لتحديدها، ومن هذه الأساليب ما يشير إليه "هيستون" كما أورده (السويدي، 1997: 413) ويتلخص فيما يلي:

أ. ترجمة محتوى المقرر ات الدراسية الحالية إلى كفايات، يجب توافرها لدى المعلمين القائمين على تدريس هذه المقررات.

ب. تحليل المهمة التدريسية التي تعنى التحليل الدقيق لأدوار المعلم، وترجمتها إلى كفايات يتدرب عليها.

ج. دراسة حاجات التلاميذ وقيمهم، وطموحاتهم، وترجمة كل ذلك إلى كفايات يجب توافرها لدى المعلم الذي يتعامل معهم، وتدريبه عليها.

د. تقدير حاجات الميدان ويتطلب ذلك دراسة المجتمع والتعرف على حاجاته ومتطلباته، وتحديد المهارات التي ينبغي أن تتوفر في المتخرجين من النظام التعليمي، لأداء وظائفهم في مجتمعهم، ثم ترجمة ذلك إلى كفايات يجب توافرها في المعلمين.

هـ. التصور النظري لمهنة التدريس، والتحليل المنطقي لهذا التصور، ومنه نصل إلى مجموعة الكفايات التي يجب أن يكون عليها المعلم، ومن ثم يمكن تحديد الكفايات للتدريب عليها

7- العوامل المساعدة في الكفايات التدريسية

تقسم الكفايات التدريسية الواجب توافرها للمعلم الكفء، لتحقيق نواتج التعلم إلى أربعة عوامل رئيسية يوجزها (الخزاعلة وآخرون، 2011: 444) كما يلي:

أ. التمكن من المعلومات في المجال التخصصي الذي سيقوم بتدريسه.

ب. امتلاك اتجاهات تسهم في إسراع التعلم وتحسين العلاقات الإنسانية في المدرسة.

ج. التمكن من مهارات التدريس، التي تسهم في تعلم التلاميذ.

د. التمكن من المعلومات النظرية حول التعلم و السلوك الإنساني.

8- الكفايات التدريسية الواجب توافرها في المعلم:

هناك مجموعة من الكفايات التدريسية الواجب توافرها في المعلم يوجزها (التوم، 2012: 195) فيما يأتي:

أ. كفاية التخطيط وا ٍعداد مذكرات الدروس: ويعد المعلم المشارك الرئيس في عملية التخطيط لتنفيذ المنهاج الدراسي، فإن نجاح الجهود التعليمية المخططة في إطار المدرسة أو فشلها مرتبط بمهارة المعلم وفاعليته في قيامه بالمهمات الثلاث المتكاملة وهي التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

ب. كفاية إدارة وضبط الصف: إن إدارة الصف بفاعلية تسهم إسهاما كبيرا في تقديم العملية التعليمية وتخلق جهدا دراسيا مناسبا إحداث التعليم الفعال والإدارة الصفية يتفرع منها: الإدارة، الانضباط.

ج. **كفاية إثارة الدافعية لدي المتعلمين:** ويقصد بإثارة الدافعية إشعار التلاميذ بأنهم محتاجون لهذا الدرس، ولهذه المادة وحثهم بحالة رغبتهم بتحصيل الدرس، وذلك بربط الدرس بحاجة من حاجاتهم ورغبة من رغباتهم.

د. تؤكد معظم نتائج الدراسات والبحوث التربوية والنفسية أهمية إثارة الدافعية لدى المتعلم، ومن أجل زيادة الدافعية للتلاميذ ينبغي للمعلمين استثارة انتباه التلاميذ والمحافظة على استمرار هذا الانتباه وأن يقنعوهم بالالتزام، لتحقيق الأهداف التعليمية، وأن يعلو على الاستثارة الداخلية للتعلم، واستخدام أساليب الحفز الخارجي للتلاميذ الذين لا يحفزون داخليا.

هـ. **كفاية استخدام الوسائل التعليمية:** أشار صبري الدمرداش (1982) بأنها تلك الوسيلة التي يستخدمها المعلم لتحسين تدريسه وهي ترفع فاعليته وتعمق من مستوى درجة استفادة المتعلمين منه وتطلق على كل المواد التعليمية والأجهزة التعليمية (الأفلام، والشرائح، النماذج، العينات، والصور)،وتشمل الأجهزة المستخدمة في عر ض هذه المواد.

و. **كفاية التقويم:** ويقصد بالتقويم العملية التي يلجأ إليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق أهدافه مستخدما أنواعا مختلفة من الأدوات التي يتم تحديد نوعها في ضوء الأهداف المراد قياسها كالاختبارات التحصيلية، ومقياس المعلم والملاحظات والمقابلات الشخصية، وتحليل المضمون وغير ذلك من المقاييس.

ز. **كفاية السمات الشخصية:** وهي العناية بالمظهر العام المناسب من جميع الجوانب، وخاصة المهنية والاجتماعية، والاهتمام باللياقة والهندام والنظافة الشخصية، والالتزام بمواعيد الدوام اليومي، والتعاون والاستعداد للقيام بالواجبات والمهام التي يكلف بها.

وتتضمن مهارات التدريس ثلاث عمليات رئيسية، والتي تتطلب من المعلم القيام بمهارات معينة، وهذه العمليات يوردها (حمادنه وعبيدات، 2012: 27) فيما يلي:

أ. **عملية التخطيط:** تحدث هذه العملية عندما يغلب المدرس لوحده، ويتدرب فيما سيدرسه، وكيف سيدرسه، ويتطلب التخطيط القدرة الفاعلة لدى المدرس في كيفية معرفة خصائص المتعلمين واحتياجاتهم والمهارات التي يتطلبونها حتى يتكيفوا معها، ويتطلب أيضا القدرة على صياغة أهداف التعليم وتحليل محتوى المادة الدراسية، وذلك للوصول إلى خطة جيدة للدروس.

ويشتمل التخطيط على عدة أمور وهي:

- ✓ **الأهداف التعليمية أو التربوية:** ويقصد بها السلوك المراد تفسيره في سلوك المتعلمين كنتيجة لعملية التعليم، ومن أمثلة على ذلك إضافة معلومات جديدة لما هو موجود عندهم،وا إكسابهم بعض المهارات وتنمية بعض المفاهيم الجديدة.
- ✓ **تحليل المحتوى:** تنظيم المعارف والمعلومات التي وقع عليها الاختيار على نحو معين، سواء أكانت هذه المعارف حقائق أو مفاهيم أو أفكار أساسية.
- ✓ **تحليل خصائص المتعلم:** ويتم ذلك من خلال مراعاة الفروق بين المتعلمين، ومراعاة المستوى الثقافي والفكري للطلبة، ومراعاة المستوى والمرحلة العمرية للطلبة.
- ✓ **تخطيط الدرس:** وهي تعد الخطوة الأخيرة من خلال وضع الخطة، وتحقيق الأهداف المرجوة منها.

ب. **عملية التنفيذ:** يسعى المدرس إلى تنفيذ ما خطط له، ونجاحه يتوقف على إجادة مجموعة كبيرة من المهارات المتخصصة في التدريس، مثل مهارات عرض الدرس ومهارات الأسئلة، وتكون لديه القدرة الجيدة في تكوين علاقات طيبة وحميمة مع الطلاب.

ج. **عملية التقويم:** يعتبر التقويم أحد عناصر عملية التدريس، وتعني التصحيح والتصويب، ويشتمل على عمليات فرعية مثل تقويم الأهداف، تقويم المحتوى، وتقويم الأنشطة، وتقويم التقويم نفسه.

9- خصائص برامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات:

ذكر (عرفة، 2005: 194) خصائص برامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات كما يلي.

أ. تحديد الأهداف المطلوبة تعلمها بصورة سلوكية ومحددة إجرائيا.

ب. الكفايات أو المهارات المطلوب تدريب الطالب عليها، مشتقة من إدراك الأدوار المختلفة للمعلم، والتي سيتم تأديتها في المواقف التعليمية.

ج. الاهتمام بالاختلافات الفردية عند الطلاب(المعلمين) من حيث معدل التعلم وسرعته والقدرات الخاصة بكل طالب معلم.

د. يتعلم الطالب(المعلم) بنفس الطريقة التي يتوقع أن يعلم بموجبها.

هـ. تكامل الجوانب النظرية والتطبيقية في مجال تعلم الكفايات أو المهارات المطلوبة.

و. توصيف الأنشطة و الوسائل التي تبين ما إذا كان الأداء المطلوب يتفق مع المستويات المحددة للتقدير والقياس.

ز. يهدف إجراء التقويم إلى توجيه الطالب (المعلم)وا رشاده لا إلى إصدار أحكام تتعلق بالنجاح أو الفشل.

ح. تنوع الأساليب التي يمكن أن تستخدم في التعلم من أجل تحقيق أهداف الكفاية أو المهارة المطلوبة.

ط. تحديد مواصفات وظروف وشروط كافية لتنفيذ الكفاية أو المهارة المطلوبة.

ي. مسؤولية المتعلم نفسه عن تحقيق الأهداف ومستوياتها في صورة أداءات المهارة أو الكفاية.

10- أهداف برامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات:

هناك أربعة أهداف لبرامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات يوجزها (محمود، 2005: 195) فيما يلي:

أ. أهداف إدراكية (معرفية)، وهي التي تهتم بعرض المعرفة النظرية والقدرات العقلية العامة التي يستطيع الطالب (المعلم) أن يظهرها.

ب. أهداف وجدانية، تحدد اتجاهات ومعتقدات وقيما، يتوقع أن تنمو لدى الطالب (المعلم).

ج. أهداف أدائية، تحدد الأداءات المتوقعة من الطالب(المعلم) ، ولا يكتفي بأن يظهر مجرد معرفته بها فقط.

د. أهداف تتعلق بالناتج التعليمي الذي يحققه الطالب المعلم في سلوك تلاميذه.

11- كيفية اكتساب الكفايات التدريسية:

يوضح (زيتون، 2001: 15) نموذج خطوات اكتساب المهارات التدريسية فيما يأتي:

أ. **أفهم المهارة:** وتنضوي هذه الخطوة على تقديم معرفة أو معلومات لك عن المهارة، من حيث أهميتها والحاجة إلى كسبها من قبل المعلم، وكذا من حيث التعريف بها، وبما يرتبط بها من مفاهيم وأفكار تكشف عن ماهيتها وخصائصها، وغالبا ما تقع هذه المعلومات وفهمها، وإذا استشكل عليك شيء منها تشاور مع زملائك في مجموعة في التدريب أو مع القائم على تدريبك على مهارات التدريس إن وجد.

ب. **أختبر ووسع فهمك للمهارة:** وطبقا لهذه الخطوة، عليك ممارسة عدد من الأنشطة التي تستهدف الكشف عن مدى فهمك لهذه المهارة أو التي تستهدف توسيع (إثراء أو إغناء) فهمك للمهارة وكيفية توظيفها في تنفيذ التدريس وهذه الأنشطة إما أن تمارسها بشكل فردي أو بشكل جماعي.

ج. **تعرف على صورة (كاريكاتورية) للمعلم الذي لا يجيد أداء المهارة**: وفيها يتم عرض حالات من المعلمين وبشكل "هزلي" في معظم الأحيان، وذلك بقصد أن ننفرك من أن تسلك في تدريسك، بشكل يشبه هذه الحالات فتكن أضحوكة أو تكن محل سخرية أو تكن منبوذا من طلابك، وعادة

ما تعرض هذه الحالات تحت عنوان " لا تكن مثل هذا المعلم " متضمنا نعتا يصف هذا المعلم بمسمى معين.

د. **ادرس سلوكيات أنموذج مثالي يؤدي المهارة:** وتنضوي هذه الخطوة على تبيان لسلوكيات معلم يؤدي هذه المهارة بشكل نموذجي، وعادة ما تعرض هذه السلوكيات تحت عنوان " كن هذا المعلم" ثم ينعت هذا المعلم بمسمى معين.

هـ. **مارس (تدرب على) أداء المهارة بشكل أولي:** وفيها يتم توجيهك من خلال نشاط أدائي إلى ممارسة المهارة فعليا وبشكل أولي في معمل التدريب بحيث تقلد سلوكيات هذا النموذج المثالي قدر استطاعتك.

و. **اجمع معلومات مفصلة عن أدائك للمهارة:** وتتطلب هذه الخطوة أن تحصل على معلومات بشأن صلاحية أدائك للمهارة من خلال تحليل بطاقات الملاحظة التي تم من خلالها تقويم أدائك الأولى للمهارة من قبل زملائك، وكذا من قبل المشرف على التدريب، ومن قبلك، ومن خلال هذا التحليل سوف تتعرف على السلوكيات التي تمكنت منها والسلوكيات التي لم تتمكن منها.

ز. **أعد التدريب على المهارة:** وتستهدف هذه الخطوة تحسين أدائك للمهارة وصولا إلى مستوى الإتقان، وتتطلب هذه الخطوة تكرار ما ورد في الخطوتين (هـ)، (و) سالفتي الذكر حتى تصل لهذا المستوى.

ح. **طبق المهارة في الميدان:** في هذه الخطوة يطلب منك ممارسة هذه المهارة في الفصول الدراسية الفعلية وليس في حجرة التدريب، ويتم أيضا تقويم أدائك المهاري من خلال الملاحظة والاستعانة بزملائك في مجموعة التدريب وبالمشرف فضلا عن التقويم الذاتي، وكذا يطلب منك جمع معلومات عن أدائك للمهارة في الميدان، ومن ثم تتعرف على السلوكيات التي تمكنت منها والتي لم تمكن منها ومستوى أدائك الكلي للمهارة، وفي حالة عدم تمكنك من المهارة ككل أو من أداء بعض سلوكياتها يعاد التدريب مرة أخرى في الميدان حتى تصل مستوى الإتقان المطلوب.

خلاصة:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى الكفايات التدريسية التي تعدّ مجموعة من المعارف والقدرات والمهارت المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة وخبرات مرتبطة فيما بينها في مجال التدريس، كما أنها مجموعة من التصرفات الاجتماعية /الوجدانية ومن المهارات المعرفية أو من المهارات النفسية الحس/حركية، التي تمكن الأستانمن ممارسة دور ه في العملية التعليمية التعلمية على أكمل وجه، لأن التدريس مهمة ليست بالسهلة كونها تلقي على عاتق المعلمين مسؤولية إعداد أجيال المستقبل النافعة لنفسها ولمجتمعها.

الفصل الرابع

التعليم الابتدائي

تمهيد:

لقد اهتمت مؤسسات المجتمعات الإنسانية منذ الأزل بالتربية والتعليم، حيث كانت الأسرة هي التي تقوم بوظيفة تعليم الأطفال كل ما يحتاجونه، وأصبحت تحديات المجتمعات كثيرة وكثيرة جدا، لكن الأهم والأصعب فيها هو التحدي التربوي، لما له من مردودية واضحة على بقية القطاعات الأخرى، وكان التعليم من أجل الحياة واكتساب المهارات يزيد من تكيف الإنسان مع محيطه، وبتقدم الأزمنة وتطورها زادت العناية الكبيرة بتنقيح الأنظمة التربوية بالمدرسة والمدرسين من حين إلى آخر

ولهذا سوف نتناول في هذا الفصل أهم أهداف إعداد المعلم القائمة على الكفايات وفلسفة التعليم الابتدائي وغايته.

أولا: التعليم الابتدائي

1. الخلفية النظرية للتعليم الابتدائي في الجزائر

ذكر (فضيل، 2009: 141) أهم ما ينبغي أن يشدنا إلى هذا التعليم الخلفية النظرية التي كانت وراء الدعوة إلى الأخذ به والتي تتمثل فيما يلي:

أ- المتغيرات العالمية والتطورات الحضارية:

- المتغيرات العالمية في مجال تطوير المنظومات التربوية وتحديث أساليب العمل بها والسعي لجعلها منظومات تستوعب البيئة التي تعيش معها وتتفاعل مع وقائعها.
- التطورات الحضارية التي فرضت أن يتغير المنحنى التعليمي في الاتجاه الذي يجعله تعليما منتجا ومن مظاهر هذه التطورات:
- سقوط الحواجز بين العلم كنظرية، وبين التكنولوجيا كتطبيق علمي للمعرفة.
- تعقد الخبرة والمعرفة الإنسانية وظهور تخصصات جديدة.

- تطور وسائل الإنتاج وتعقد عناصرها مما تضائل معه وزن العمل العضلي المحض.
- الطلب الاجتماعي المتزايد على منح أطول فترة تعليمية للشبان وتمكينهم من تعليم ذي معنى.

ب- التوجهات التربوية الحديثة التي تؤكد على:

- الجانب الكيفي في تقديم المعرفة وتنويع مصادرها.
- الاتجاه نحو تخليص المناهج من الطابع اللفظي النظري المحض.
- جعل المعارف والمعلومات وسيلة لبناء شخصية المتعلم وليست غاية في ذاتها.
- جعل المرحلة المضمونة قانونيا تفي بمتطلبات تربية الناشئة بحيث توفر لهم تكوينا شاملا يضعهم على عتبة الحياة ويهيئهم للعيش في عالم متغير.

2. تعريف التعليم الابتدائي

يعرف (رابح، 1990: 25) التعليم الابتدائي بأنه: "أول فرصة تتيح للطفل تربية نظامية يتولاها مربون مختصون في فنّ هم التربوي معلمون داخل المدرسة، التي تتميز بمنهج تربوي واضح الأهداف، محدد الخطط، له أدواته ووسائله الخاصة فهو مرحلة هامة من التعليم، تقوم الدولة بالإشراف على مؤسساته كوترعاها ماديا ومعنويا كي تكون قدت وضعت اللبنات الأساسية في تكوين الأفراد تكوينا يساير الأهداف والخيارات العليا للمجتمع".

ويعرف (منسي: 1993، 11) التعليم الابتدائي، أنه المرحلة التعليمية التي تبدأ من التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية في سن 06 سنوات، فيحتم على كل طفل بلغ سن الدراسة أو تجاوزه أن يلتحق بالمدرسة الابتدائية ذات السنوات الخمس، وتهدف هذه المدرسة إلى تعليم التلاميذ المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، ومعرفة القيم الدينية والأخلاقية والقومية في التلاميذ حتى يصبحوا مواطنين صالحين قادرين على تحقيق أهداف المجتمع.

كما يعرفه (الفيشي، 2006: 170) على أنه هو التعليم في المرحلة الابتدائية "المستوى الأول" حسب التصنيف القياسي الدولي للتعليم (أسكد) ووظيفته الأساسية هي توفير عناصر التعليم الأساسي مثل المدارس الأولية والمدارس الابتدائية.

ويعرفه (حروش، 2010: 104) التعليم الابتدائي على أنه هو القاعدة الأساسية للمنظومة التربوية يمنح تربية قاعدية واحدة ويضمن حدا أدنى من المعارف والخبرات والمهارات لجميع الأطفال ويهيئهم للقيام بدورهم في المجتمع وينمي فيهم روح المواطنة، ومن مبادئ هذا التعليم أنه حق لكل طفل جزائري وهو إجباري ومجاني، يضمن تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص للجميع.

ويتم التعليم الابتدائي داخل المدرسة الابتدائية التي هي حسب محمد الطيب العلوي "بنية تربوية توفر للأطفال البالغين سن الدراسة ظروف مدرسية ملائمة وتمنحهم فرص التعليم وتضمن لهم النمو السليم والتكوين المتوازن الذي يكون له أثر فعال في حياتهم، ويقيهم سر العثرات ويجنبهم عوامل الفشل عن طريق أدوات التعلم وأساسيات المعرفة" (ورد في: بن سي مسعود، 2008: 38).

3. مراحل إعادة هيكلة التعليم الابتدائي

هناك ثلاث مراحل لإعادة هيكلة التعليم الابتدائي يوجزها (بن بوزيد، 2009: 212) فيما يلي:

أ- المرحلة الأولى: وهي أهم مراحل تمدرس الطفل، إذ في أثناءها يمارس نشاطات الإيقاظ التي تحفز اهتماماته قبل الشروع في التعلم بالمعنى المتعارف عليه؛ ثم إن الجزء الأكبر من نجاح المدرسة أو إخفاقها يتحدد خلال هذه المرحلة بالذات.

ب- المرحلة الثانية أو فترة تعميق التعلمات الأساسية: وفيها ينصب الاهتمام أكثر على التحكم في اللغة العربية من حيث التعبير الشفهي وفهم المقروء والمكتوب والقدرة على التحرير، وهي الجوانب التي تشكل القطب الأساسي بالنسبة للتعلمات المقرة في هذا الطور.

ج- المرحلة الثالثة أو فترة التحكم في المواد الأساسية: يشكل تدعيم التعلمات القاعدية الذي يفترض منه الوصول بالمتعلم إلى التحكم في القراءة والكتابة والتعبير التلقائي، والتوظيف الجيد للمعارف ذات الصلة بالمواد التعليمية الأخرى الهدف الأساسي بالنسبة لهذه المرحلة، وعند نهايتها يشرع المعنيون في عملية تقييم عام للتعليم الابتدائي؛ ويتعين على هذا التقييم، بعد نهاية كل مرحلة، أن يخلص إلى وضع نظام للمعالجة لتجنب التأخرات وا ٍعادة السنة الدراسية بالنسبة للمتعلمين.

4. خصائص التعليم الابتدائي

يتميز التعليم الابتدائي بجملة من الخصائص حسب ما ذكر ته (بن سي مسعود، 2008: 39) وتتمثل فيما يلي:

أ. تعليم موحد إذ يضمن لمجموع الأطفال تربية موحدة، فهو يضمن للجميع تربية قاعدية كافية ومتكاملة، تساعد على النمو الشامل لشخصيات الأطفال من جوانبها المعرفية والنفسية والحركية.

ب. بفضل طابعه الموحد ودوامه المتصل دون عائق أو طرد يحقق ديمقراطية يجعله واقعا ملموسا.

ج. التعليم الابتدائي مرحلة منتهية، قصيرة نسبيا.

د. التعليم الابتدائي مرحلة تمهيدية تهيئ التلميذ للمرحلة التعليمية الموالية.

هـ. التعليم الابتدائي تعليم إلزامي؛ أي الالتحاق به حق أساسي لجميع المواطنين وهو في الوقت ذاته واجب عليه.

5. المهام المنوطة بالتعليم الابتدائي

من أهم الوظائف والمهام المنوطة بالتعليم الابتدائي التي أبرزها (فضيل، 2009: 143) وهي كالأتي:

أ. إكساب المتعلمين أدوات التعلم ووسائل الاتصال وتدريبهم على توظيفها، والاستفادة منها في مختلف المجالات.

ب. تزويدهم بالقدر الضروري من المعارف والمهارات والمواقف السلوكية التي تجعل منهم مواطنين متوافقين مع أنفسهم ومع ظروف مجتمعهم.

ج. تربيتهم على حب العمل وتقدير العاملين.

د. إكسابهم القدرة على استخدام مبادئ التفكير العلمي والاستدلال المنطقي.

هـ. إكسابهم الكفاية اللغوية التي تجعلهم قادرين على استخدام اللغة أداة اتصال وتفاعل ووسيلة تعلم وتفكير.

و. تمكينهم من تعلم لغة أجنبية أو لغتين بحيث يصبحون قادرين على الاستفادة من تجارب الغير، والإطلاع على الاكتشافات الحضارية والعلمية والإبداع الثقافي.

ز. الحرص على إحداث التكامل بين المادة العلمية وتطبيقاتها العملية، وجعل ذلك سبيلا لفهم ظواهر المحيط والتكيف مع متطلبات الحياة المعاصرة.

ح. الحرص على تنمية الحس الوطني والديني والإيمان بالقيم التي يؤمن بها المجتمع (مجتمعهم).

ط.تهذيب الأذواق والأحاسيس وتنمية المواهب وا يقاظ الاهتمام بالنشاط الثقافي.

ي. جعل العمليات التعليمية تستجيب لحاجيات المتعلم وتجيب عن تساؤلاته وتسعى إلى إحداث تغير نوعي في تفكيره وسلوكه مما يهيئه للتفاعل مع المواقف المستحدثة.

ك. جعل المدرسة ومناهجها متفتحة على المحيط ومؤثرة فيه ومتأثرة بخير ما فيه.

6. الغايات والأهداف التي يسعى التعليم الابتدائي إلى تحقيقها

لقد ذكر (فضيل،2009: 145) مجموعة من الغايات والأهداف التي يسعى التعليم الابتدائي إلى تحقيقها وهي كما يلي:

أ. تأكيد ديمقراطية التعليم وتعميق مدلولها، والسير في ظلالها من أجل تكوين المجتمع المتعلم الذي يسعى النظام التربوي إلى تحقيقه من خلال توفير الفرص الملائمة لكل فئة لتمكين الجميع من الاستفادة من الحق المشروع في التعلم.

ب. المساهمة في تنمية البلاد اجتماعيا واقتصاديا بتوفير القاعدة التي تنبثق منها الأطر المتوسطة والمهيأة للعمل والتي تحتاج إليها قطاعات النشاط الوطني.

ج. بناء الشخصية الوطنية المتكاملة والمتوازنة وخلق أنماط جديدة من السلوك تتماشى مع النظام الاجتماعي والسياسي المتغير.

د. جعل المدرسة تواكب المسيرة المجتمعية وتقوم بالدور المسند إليها.

هـ. تحقيق المدرسة الموحدة التي تشكل المضامين التعليمية التي تقدمها جذعا مشتركا واحدا للجميع، والذي يؤدي بعد ذلك إلى نوع من التجانس في تكوين الشباب ويقضي على التفاوت في الحظوظ.

و. تأصيل العمل اليدوي وجعله قيمة من القيم الحضارية التي يجب غرسها وتنميتها في نفوس الشباب وإكسابهم الأساس العلمي الذي يقوم عليه والقدرة على ممارسته.

ز. ترسيخ القيم العربية الإسلامية في نفوس المتعلمين، واتخاذها مبدأ تقوم عليه تربية المواطن فكرا وعقيدة وسلوكا.

ح. تنمية الثقافة التكنولوجية وتنمية الاهتمام بها باعتبارها بعدا من أبعاد التربية العلمية المعاصرة وأساسا من أسس التطور الحضاري.

ط. تأصيل التعليم وجعله مرتبطا بقضايا الوطن محققا لذاتية المجتمع وسبيلا إلى تحقيق مطامحه وأداة لدعم الوحدة الوطنية.

ي. تكوين الإنسان الجزائري المؤمن بربه والمعتز بانتمائه الروحي والحضاري، والمتفاعل مع قيم مجتمعه، والمواكب لعصره، والواثق من قدرته على التغير، وفي الأخير إن التعليم الأساسي كما بينا يسعى إلى تغيير النظرة إلى التعليم، وإلى المعرفة وإلى طرائق اكتسابها وإلى جعل المهارات

اليدوية والأعمال المنتجة والاتجاهات السلوكية جزءا أساسيا من النشاط المدرسي، وجانبا مكملا للتكوين المعرفي النظري؛ كما يسعى إلى ربط المدرسة بمحيطها وبعصرها والمواطن بمجتمعه وا ٍعداده وفق متطلبات هذا المجتمع.

7. تنظيم وتسيير المدرسة الابتدائية

جاءت المدرسة الأساسية نتيجة التجارب التي عرفتها المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال وهي تهدف إلى:

أ. إعطاء تربية أساسية موحدة لجميع التلاميذ مدة تسع (09) سنوات في أطوار ثلاث، وفي وحدات متكاملة في ظل الإصلاحات التي تعرفها المنظومة التربوية.

ب. المدرسة الأساسية مجموعة تربوية يعيش ويتطور التلاميذ بين أحضانها، لذا يجب أن تتوفر فيها جميع الظروف لإكمال التربية التي يتلقاها الفرد في محيطه العائلي، وتيسير الحياة الجماعية، وبث روح الوطن، وخلق روح الجماعة وحب الغير.

8. تأسيس المدرسة الابتدائية

- تأسست المدرسة الأساسية بموجب أمر رقم: 76- 35 المؤرخ في 1976/04/16 المتضمن تنظيم التربية والتكوين، والمرسوم رقم: 76- 71 المؤرخ في 1976/04/16 المتضمن تنظيم وتسيير المدرسة الأساسية.

9. هيكلة التعليم الابتدائي

أ. جاء في المادة 02 من المرسوم 76- 71 (التشريع المدرسي والقانون، 2004: 16-17) "يمكن تبعا لحاجات توفير التعليم أن تلحق بالمدرسة الابتدائية مدرسة أو عدة مدارس... ويكون سيكل المدرسة طبقا لمقتضيات الخريطة المدرسية".

هذه الوحدة يمكن أن تأخذ عدة تنظيمات:

ب. مؤسسة رئيسية للطور الثالث ومؤسسات للطورين الأوليين.

ج. مؤسسة رئيسية تستقبل المستويات الثلاثة في مبنى واحد.

د. مؤسسة رئيسية ستتقبل المستويات الثلاثة في مبنى واحد ومؤسسات للطورين الأوليين.

هـ. هذه الوحدة تسمى المدرسة الأساسية المندمجة (مأمن) وتسمى مؤسسة الطورين الأوليين المدرسة الابتدائية، ومؤسسة الطور الثالث المدرسة الإكمالية.

10. وظائف التعليم في المدرسة الابتدائية

من بين الوظائف التي تقوم بها المدرسة الابتدائيةما ذكر ه (جوهاري، 2017: 142) فيما يأتي:

أ. الوظائف الاجتماعية للمدرسة الابتدائية: للمدرسة وظائف اجتماعية عديدة، ومن خلال تعددها هذا تنوعت الآراء الاجتماعية حول طبيعتها، فهناك من يرى بأن المدرسة تقوم في المجتمع، بإنتاج قوى العمل في مختلف التخصصات الاقتصادية والاجتماعية في بلد ما، وا ٍنتاج وا ٍعادة إنتاج عالم إيديولوجي وثقافي، وتوزيع أو إعادة توزيع الأفعال الاجتماعية بين مختلف الطبقات أو الجماعات المكونة للمجتمع ، والبعض ينطلق من أنها تقوم بالوظائف الاجتماعية التالية:

- نقل التراث الثقافي إلى الأجيال الناشئة.
- التبسيط المتعمد في مختلف المواد المعرفية، ومهارات المدرسة المتشابكة لتصير مناسبة لفهم التلاميذ.
- التظهير الخاص بالتراث الثقافي للمجتمع، وتنقيته من بعض الأمور التي لم تعد مناسبة للحياة المعاصرة.

- تنسيق التفاعل الاجتماعي والتوحيد بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية، من خلال صهرها لميول واتجاهات التلاميذ حسب فلسفة المجتمع، مما يخلق واقعا للحراك الاجتماعي القائم على التعايش والتفاهم بين الأفراد.

تعتبر هذه الوظائف أهم الوظائف الاجتماعية الموكلة للمدرسة الابتدائية في المجتمع، بالإضافة إلى ذلك تعمل المدرسة الابتدائية على تقديم خدمات للبيئة المحلية كأن تقوم بتتبع الأحداث الجارية بعقد ندوات وا لقاء ملضرات وا قامة المعارض وعرض التمثيليات بهدف توضيح الأهداف القومية، ونشر الوعي الصحي عن طريق الملصقات والدعوة إلى نظافة الشوارع، وتبصير المجتمع بأضرار الاعتقادات الفاسدة والخرافات الشائعة ومحاربة البدع.

ب. الوظائف التربوية للمدرسة الابتدائية: تتمثل الوظائف التربوية للمدرسة في مساعدة التلميذ على النمو المتكامل من جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية، والانفعالية والروحية إلى أقصى حد تمكنه منه قدراته واستعداداته في هذه المرحلة من التعليم

11. الكفاءات الأساسية للتعليم الابتدائي

إن للتعليم الابتدائي وظيفة رئيسية هامة في إيصال المعارف الأساسية وتكوين السلوكيات، وهي تهدف إلى تحقيق بعض الكفاءات الأساسية وهذا ما وضحه (حروش، 2010: 155) فيما يلي:

أ. **كفاءات ذات طابع اتصالي:** تتمثل في تعلم اللغة العربية كمفتاح أول للدخول في مجالات التعلم، والتحكم في لغة أجنبية أولى قراءة وكتابة وتعبيرا، ومعرفة لغة أجنبية ثانية.

ب. كفاءات ذات طابع منهجي: تتمثل في مقدرة التلميذ على استعمال بعض الأدوات المنهجية، واستعمال الحاسوب وغيرها.

ج. **كفاءات ذات طابع فكري:** أن يكون قادرا على معرفة البيئة التي يعيش فيها بمختلف مكوناته الفيزيائية. وقدرته على كيفية الحصول على المعلومات وانتقائها وترتيبها وانتقادها.

د. **كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي:** يكون قادرا على العمل ضمن الجماعة، والتفتح على الفروق الفردية، ومعرفة حقوقه وواجباته، والتحكم في العلوم الاجتماعية.

ثانيا: أستاذ التعليم الابتدائي

1. تعريف المعلم

يعرف علي خضر (1979) المعلم بأنه "هو المسؤول الأول عن تحقيق الأهداف التربوية للأمة وتنشئة الأجيال، ومن خلال التأثير المنظم والمستمر في سلوك المتعلمين، كي يكتسبوا من العادات الفكرية والعاطفية والاجتماعية والشخصية ما يساعدهم على التوافق مع أنفسهم وعلى التكيف السليم مع مجتمعهم وعلى النهوض والتقدم به (ورد في: قايلي، 2015: 162).

- ويعرف المعلم بأنه "هو الذي يعمل على تنمية القدرات والمهارات عند التلاميذ عن طريق تنظيم العملية التعليمية التعلمية وضبطها واستخدام تقنيات التعلم ووسائله، ومعرفة حاجات التلاميذ وطرائق تفكيرهم وتعلمهم" (بشارة، 1986: 27).

يعرف المعلم على انه الشخص الذي كلفه المجتمع بمهمة إعداد النشء الجديد، ويمثل الإدارة التي تحقق بها أغراض التربية السامية لأنه يقوم بمهام التدريس والتنظيم والإرشاد (عوض، 1995: 38)

- كما يعرف بأنه: " من يقدم خدمة مهنية لأمته من خلال تمكين التلاميذ من اكتساب المعارف والمثل العليا، وتذوق معنى الحرية والمسؤولية، ومن خلال تمكينهم من اكتساب مهارات التفكير الناقد والمواطنة الصالحة (الترتوري والقضاة، 2006: 49).

2. خصائص المعلم

ذكر إيرلباخ وزهنر في كتابهما علم النفس للمعلم والمربي بعض الخصائص التي يجب أن تتوافر في المعلم لكي يؤدي دوره بكفاءة وهذا ما أورد في (أسد و الكناني، 1996: 156) كما يلي:

أ. يجب على المدرس أن يكون مدركا لمميزاته ونقاط الضعف عنده، لكي يطور نفسه إلى الأحسن.

ب. لكي يهتم التلاميذ بالدرس، يجب على المدرس ألا ينسى أن يتحدث بقدر الإمكان مع كل تلميذ والنظام في الفصل مرتبط بسلوك المدرس، فالمدرس ذو الشخصية المرحة والواثق من نفسه، يمكنه أن يسيطر على تلاميذه، ومثل هذا المدرس يندر أن تقابله صعوبات طالما أنه متمكن من مادته ويجيد طرق التدريس.

ج. للمدرس مشاكله وأحزانه الخاصة، ولكن من واجبه ألا يشعر التلاميذ بضيقه أو بمزاجه غير المعتدل فالمدرس الذي لا يسيطر على نفسه بصرف النظر عن السبب، يكون غير محبوب من تلاميذه.

د. يجب على المدرس ألا يتخذ أحكام مسبقة على التلاميذ، فالمدرس الجيد يبحث دائما عن الجوانب الإيجابية عند تلاميذه وينميها لكي يتخطى بها الجوانب السلبية.

هـ. لمظهر المدرس مدلول كبير بالنسبة للتلاميذ فيجب أن تكون ملابسه نظيفة وأنيقة.

3. صفات المعلم:

للمعلم الكفء صفات أساسية يوجزها (عودة، 2006: 23) كما يلي:

أ. أن يكون على درجة كبيرة من المرونة بحيث يستطيع الاستمرار في التعلم، فيكتسب المعارف والمهارات المختلفة التي يحتاجها في ممارسته لعملية التدريس.

ب. أن يدرك أن الموقف التدريسي عبارة عن موقف تربوي لابد أن يجري فيه التفاعل المثمر بينه وبين تلاميذه، وأنه ليس مطالب باستعراض معلوماته ومفاهيمه وأفكاره في هذا المجال إلا بالقدر الذي يخدم مسار التفاعل بين جميع الأطراف.

ج. أن ينظر إلى كل تلميذ في فصله كحالة مفردة لها اهتماماتها وميولها وقدراتها ومشكلاتها، ومن ثم فلا يجوز أن ينظر إلى الجميع كما لو كانوا على قدر المساواة سواء عند تحديد أهداف الموقف التدريسي، أو عند التفاعل معهم، أو عند تقويم عائد هذا الموقف.

ويضيف (الترتوري والقضاة، 2006: 52) صفات أخرى للمعلم الجيد وهي كما يلي:

أ. تكامل الصفات الشخصية المستقيمة من حضور الذهن والدقة في الأداء وحسن التصرف، ليكون قادرا على الاعتماد على حواسه، وصحته وحيويته، لأن هذا العمل المستمر يتطلب الجهد والحرص والمهمة العالية والمثابرة.

ب. الحب والرغبة الأكيدة للعمل في هذه المهنة لأن الإكراه على العمل في هذه المهنة، لأن الإكراه على العمل في هذه المهنة يولد التبلد في الإحساس والشعور، والرغبة المستمرة في ترك المهنة بشتى الطرق.

ج. الإلمام والوعي بالثقافة العامة والمعرفة بالبيئة الاجتماعية التي تحيط به.

د. المحبة الدائمة للطلاب والمعاملة الحسنة، الممزوجة بالصدق والأمانة، والمرونة معهم في المواقف التي تتطلب ذلك، للوصول إلى الأهداف التربوية الموضوعة.

هـ. إتاحة الفرصة للطلبة للتحدث والمناقشة داخل الفصل، لأن الحديث والتعليقات تعلمهم من أخطائهم أكثر من تعلمهم من المعلم. كما ينصح المعلم بالحوار مع الطلبة بعد الإكثار

من الإلقاء، لأن التدريس ليس نقل للمعلومة فقط، بل هو تعديل للسلوك، وتكوين للقيم والاتجاهات (النوايسة، 2012: 355).

4. أدوار المعلم قديما وحديثا

لقد ذكر (البوهي، 2001: 214) أدوار المعلم قديما وحديثا وهي كما يلي:

أ. أدوار المعلم القديمة وهي كالأتي:

- نقل المعلومات من مصادر محددة إلى الطلبة، حيث أصبح هو نفسه مصدرا يكاد يكون وحيدا للمعلومات، وبهذا فهو أقرب ما يكون إلى(مخزن للمعلومات).
- تلقين المعلومات للطلبة، والتأكد من حفظهم لها، وتوجيه الطلبة إلى المحافظة على القيم وأنماط السلوك المتوارثة.
- إكساب الطلبة مهارات محددة في القراءة والكتابة والحساب وغيرها، مما يقتضيه المنهج، ويتبع ذلك استخدام وسائل محددة تقوم أساسا، على حشو الذهن والانضباط الشديد، وفرض حفظ المعلومات المقدمة كنصوص لا تقبل المناقشة والجدل، واعتبار المعلم محور العملية التربوية، والاهتمام بالجوانب النظرية دون العملية.

ب. أدوار المعلم الجديدة والحديثة المطلوب أداؤها من قبل المعلم وهي:

- أن المعلم مسؤول عن تشكيل تفكير الطلاب وتعويدهم على التفكير العلمي والمنطقي وشروطه وقواعده، وليس عن تلقينهم المعلومات وحفظها بشكل آلي، ينبغي عليه أن يرشدهم إلى كيفية الحصول على المعلومات.
- المعلم مرشد وموجه لطلابه علميا ونفسيا واجتماعيا وسلوكيا، وهو أداة للتجديد والتغيير.

- المعلم رائد اجتماعي وعنصر تغيير في المجتمع، وحلقة إتصال بين المدرسة والبيئة، وهو الذي يجسد قيم المجتمع، ويؤدي أنماط السلوك المرغوبة والصحيحة أمام طلابه، باعتباره قدوة لهم.
- المعلم منظم للنشاطات التربوية اللاصفية، وعضو عامل في جمعيته، وعنصر إيجابي في المحافظة على كرامة مهنته، وا ٍعلاء سمعتها، وفي العمل للمحافظة على حقوق زملائه، وأدائهم لواجباتهم.
- المعلم عضو منفذ للسياسة التربوية للدولة، ومدير لعملية التدريس داخل الصف باعتباره منفذا للمنهج، ومرشدا، ومجربا للمعلومات، ومستخلصا للمهارات الجديدة.
- المعلم عنصر تعاوني مع زملائه، ومع العاملين في مدرسته، وهو شريك في إدارة المدرسة وتنظيمها ورفع سمعتها، وشريك لأولياء الأمور في تربية أولادهم، باعتباره غارسا للقيم والاتجاهات والميول الإيجابية.
- المعلم مسؤول عن تنمية ثقافته المهنية والعملية والاجتماعية، بحيث يعتبر ذلك إحدى واجباته الرئيسية، ومسؤولياته المهمة،رآ اء تلاميذه.
- المعلم ذو دور هام في توطيد التعاون مع المؤسسات المجتمعية الأخرى، التربوية وتربية الجيل الجديد.
- للمعلم دور في دراسة الأهداف وتقويم المناهج والوسائل، وحسن أداء كل ذلك بالتعاون مع الجهات التربوية المسؤولة.

5. أساليب واتجاهات إعداد معلم المرحلة الابتدائية:

تعددت الرؤى والاتجاهات في مجال إعداد معلم المرحلة الابتدائية، بتعدد وجهات نظر أصحابها، ويمكن استعراضها حسب (الغامدي، 2015: 107) كما يلي:

أ. **اتجاه إعداد المعلم في ضوء الكفايات:** وفيه يتم تحديد الكفايات اللازمة للمعلم في مستوياتها وتصنيفاتها المختلفة، ثم يتم تدريب المعلمين عليها نظريا وعمليا.

ب. **اتجاه إعداد المعلم في ضوء المهارات:** انطلاقا من أن عملية التدريس يمكن تحليلها لمجموعة من المهارات في برامج الإعداد، بحيث يتدرب المعلمون عليها نظريا وعمليا، ليصلوا إلى مستوى الإتقان المطلوب.

ج. **اتجاه إعداد المعلم في ضوء أسلوب النظم:** حيث يتم التعامل مع برنامج إعداد المعلم على أنه نظام متكامل له مكونات هي(المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتغذية الراجعة)، فإذا توافر للبرنامج ومكونات قدر مناسب من التكامل، والترابط و التفاعل، ساعد ذلك على تحقيق البرنامج لأهدافه كاملة.

د. **اتجاه إعداد المعلم القائم على الأداء:** ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن التدريس نشاط مهني من نوع خاص، يتطلب تدريبا متخصصا على مهامه وأدوار يتم تحديدها مسبقا، بحيث ينخرط المعلم في هذه التدريبات حتى يحقق مستوى أداء مناسبا في ضوء معايير موضوعية تراعي المهنية والخبرة والمهارة.

6. أهمية المعلم وحاجة المجتمع إليه:

أ. **أهمية المعلم:** إن للمعلم أهمية كبيرة كما ذكرها (شهلا وحربلي، 1989: 53):

- إن المعلم هو الخبير الذي أقامه المجتمع ليحقق أغراضه التربوية، فهو من جهة القيم الأمين من تراثه الثقافي ومن جهة أخرى العامل الأكبر على تحديد هذا التراث وتعزيزه وهذا هو بوجه عام الدور الذي يمثله المعلم على مسرح الحياة.
- إن مجتمعنا رهن بإصلاح المعلمين والمعلمات الذي تأمنهم على تربية أبنائها وهؤلاء المعلمين والمعلمات لا يستطيعوا أن يقوموا بمهنتهم على أحسن وجه إلا إذا نالوا نصيبا وافرا من الإعداد،

فشخصيات المعلمين وصفاتهم تعود بصورة مباشرة إلى التدابير الفعالة التي تتخذ لتربيتهم وحسن أدائهم.

- لقد أجمع المربون على أن معظم المشاكل التربوية ناشطة في أساسها عن افتقار المدارس إلى معلمين قادرين، فالمعلم القدير المدرب يستطيع أن يتلاقى هذه المشاكل لأن المعلم هو العمود الفقري للتعليم وبمقدار صلاح المعلم يكون صلاح التعليم لأن المباني الجيدة والمناهج المدروسة والمعدات الكافية تكون قليلة الجدوى إذا لم يتوفر المعلم الصالح لأن وجود هذا المعلم يعوض في الكثير من الأحيان ما يكون من النقص في هذه النواحي (إبراهيم، 1995: 10).

ب. حاجة المجتمع إلى المعلم الناجح:

إن المجتمع الجزائري عموما، والمنظومة التربوية خصوصا بحاجة إلى معلم يواجه مسؤولية تربوية، وا عداد التلاميذ، وكما تتجلى التحديات أمام هذا المعلم فإنه مطالب بالاهتمام بالنمو لشخصية كل متعلم ومراعاة استعداده وميوله، وما يكون بينه وبين زملائه من فروق فردية، ويجب أن يعمل على الربط بين النظرية والتطبيق أن يستخدم أساليب متنوعة في تدرسيه لإيصال المعارف إلى أذهان التلاميذ بطريقة سهلة وبأقل جهد ووقت، ويجعلهم يطبقون في حياتهم العملية اليومية ما يتعلمونه في حجرات الدراسة (راشد، 1969: 17).

7. إعداد المعلم للعملية التربوية ومهامه داخل الصف:

أ. إعداد المعلم للعملية التربوية:

- **الإعداد التربوي:** يعرف بأنه محصل العمليات التي تقود فردا معينا لممارسة نشاط مهني ونتيجة لهذا المجموع من العمليات، ذلك أن الإعداد هو إعطاء المعلم كل ما تتطلبه

العملية التربوية من فهم لطبيعة عمله التربوي وا لمامه بمقومات المهنة وأخلاقياتها. وكذا دراسة وفهم التلاميذ وخصائصهم النفسية ومهاراتهم (عاقل، 1982: 513).

- **الإعداد الأكاديمي:** ويعرفه صالح عبد القادر كما يلي: " ويقصد به مجموع المواد التي سيقوم المعلم بتعليمها للتلاميذ ويتحدد المستوى الذي يعطي على أساسه هذه المواد بمستوى المرحلة التي سيقوم المعلم بالتدريس فيها والهدف من هذا الإعداد هو أن يكون على دراية بكل أساسيات المادة وجزئياتها، ويجب أن يكون متبصرا في مادته جيدا، لأن ضالة المادة لا تدفع التلميذ للانتباه، ولا تعينه على تمييز المسائل الفرعية (عبد العزيز، 1974: 82).
- **الإعداد الثقافي:** هو تزويد المعلم بالجوانب الرئيسية لثقافة مجتمعه والمجتمعات الأخرى من أجل تهيئته للتكيف مع محيطه الاجتماعي، وتزويده بالمعلومات الأساسية التي يحتاج إليها في ميدان المعرفة الإنسانية الطبيعية والاجتماعية، وهذا لكي يلقي درسه بطريقة مشوقة تزيد من دافعية التلاميذ للتعلم، ويجعله يتكيف مع الجو السائد داخل القسم (رابح،1989: 436).

ب. مهام المعلم داخل الصف:

إن مهام المعلم تختلف داخل غرفة الصف ويوضحه (عواد، 1997: 13) فيما يلي:

- **المعلم والتعلم الذاتي للتلاميذ:** يقول ديل 1967 أنه ينبغي على المعلم أن يشجع عملية النمو الذاتي للتلاميذ إلى أقصى مدى، وعليه أن يدفع التلاميذ ليتحروا الحقيقة بمفردهم والوصول إلى تفسيرهم الخاصة، وينبغي أن يلقنهم أقل قدر ممكن من المعلومات وأن يمنحهم فرصة الاكتشاف بأكبر قدر ممكن، وفي هذا المجال ينبغي على المعلم مراعاة ما يلي:

- ✓ توجيه التلميذ للدراسة الذاتية وذلك عن طريق الواجبات المدرسية.
- ✓ مراعاة العلاقة فيما بين عدد الواجبات المدرسية والتحصيل الدراسي للتلاميذ، إذ على المعلم إعطاء واجبات منزلية يؤديها التلاميذ بمفردهم لأن هذه الواجبات تكون فعالة في زيادة تحصيل التلاميذ دراسيا.
- ✓ تشخيص حاجات كل طالب وتقويم تقدمه في المدرسة.
- ✓ خلق بيئة ملائمة وفعالة عن طريق توفير المواد التعليمية المناسبة لقدرات وإمكانية التلاميذ.

- **التدريس:** هو الدور الأول والأساسي للمعلم ويتبع هذا الدور أدورا فرعية تتمثل في المهمات التالية:

- ✓ **التخطيط:** ويقصد به ما يطبعه المعلم من تصور مستقبلي لما سيتم تنفيذه لبلوغ الأهداف التدريسية التي حددها ويتضمن التخطيط ووضع الأهداف وتحديدها، ورسم الخطط والاستراتيجيات التدريسية، وما تستلزمه من وسائل وأنشطة تعليمية.
- ✓ **التنفيذ:** ويقصد به ترجمة التصور المسبق الذي يضعه المعلم في شكل نتاجات تعليمية يمكن ملاحظتها في سلوك المتعلمين، ويتطلب هذا الدور تهيئة المتعلمين وأثار دافعيتهم، وتشويقهم للدرس، وإشعارهم بالنجاح وتقبل مشاعرهم ومراعاة قدراتهم وما بينهم من فروق.
- ✓ **الإشراف والمتابعة:** يقصد به ما يتخذه المعلم من إجراءات وسبل ضبط الفعاليات التي تتم في غرفة الصف والمحافظة على النظام فيها، وما يستلزمه من ضبط لحضور التلاميذ وغيابهم، وتوجيه التلاميذ وإرشادهم بهدف الاحتفاظ بالتلاميذ في المدرسة، والحد من غيابهم.
- ✓ **التقويم:** يقصد به ما يتخذه المعلم من إجراءات وما يلجأ إليه من أساليب للحكم على مدى تحصيل التلاميذ وانجازاتهم واكتسابهم للمعارف والمفاهيم والمهارات وتمثلهم للقيم والاتجاهات المرغوبة، ومن ثم تحديد جوانب القوة والضعف في تعلمهم، لتعزيز جوانب قوتهم، ومعالجة

جوانب ضعفهم بالأساليب المناسبة وقد لحق بهذه المهمات والأدوات والأدوار التي يقوم بها المعلم تغير واضح، ومن أبرز مظاهر هذا التغيير كما حددها بعض الباحثين فما يلي:

- الانتقال من نقل المعرفة إلى تنظيم عملية التعلم.

- الانتقال من الإنفراد بإدارة النشاط التعليمي إلى اشتراك الطلاب في التخطيط والتنفيذ.

- الانتقال إلى استخدام الوسائل كوسائل إيضاح إلى استخدامها كمادة تعليمية.

- الانتقال من التعليم المباشر إلى التعليم الذاتي.

- الانتقال من التعليم الجمعي إلى تفريد التعليم.

- الانتقال من التقويم الختامي إلى التقويم التكويني.

- **تنظيم البيئة الصفية للمتعلم:** وتعني توفير الجو الصفي الذي يشعر المتعلم بالراحة. والهدوء والطمأنينة والاستخدام الأفضل لغرفة الصف دون زحمها بالأشياء التي لا ضرورة لها والتوزيع المناسب لها فيها من أثاث وتجهيزات ومواد تعليمية يتناسب مع طبيعة الأنشطة التعليمية وبشكل يسمح بتنقل التلاميذ بسهولة والمحافظة على نظافة غرفة الصف وكيفية تهويتها وا ٍنارتها وحسن توزيع ما فيها من مثيرات تعليمية من رسوم وخرائط ولوحات بطريقة مشوشة غير مشتتة لانتباه المتعلمين.
- **الضبط وحفظ النظام:** ويقصد بهذا الدور ما يقوم به المعلم من جهد إداري لتنظيم تفاعله مع التلاميذ من جهة وتفاعل التلاميذ من جهة أخرى والمراد بحفظ النظام الهدوء الذي يفرض عليهم خوفا من المعلم، والضبط أو حفظ النظام ليس مجرد وظيفة يمارسها المعلم، وا ٍنما هو عامل مساعد على التعلم فهو يكمل التفاعل بين المتعلمين ويحفظ عليهم انتباههم للمادة التعليمية.

ويتوقف حفظ وضبط النظام في الصف على عاملين:

- ✓ شخصية المعلم وتمكنه من المادة التي يدرسها واستثماره لوقته وقدرته على شد التلاميذ إليه بأساليب الحوار والمناقشة والأعمال التي تكلفهم بها.
- ✓ النمط الإداري الذي يستخدمه المعلم ويعتقد عليه في إدارة صفه والفعاليات التي تتم فيه، فالنمط الديمقراطي في إدارة الصف يحقق للمعلم وتلاميذه مكاسب عديدة فهو يساعد المعلم على توفير قاعدة النظام والضبط في صفة قائمة على قناعة التلاميذ ومشاركتهم، وذلك بتوفير جو المنافسة وتبادل الرأي ويضمن لهم الطمأنينة المطلوبة لقيامهم بأعمالهم ويجعل صلتهم بمعلمهم تقوم على الإنتاج والتواصل المتزن المنضبط.

8. التوترات الرئيسية التي يتسم بها عالمنا المعاصر والتي يلزم تجاوزها من قبل المعلم العصري:

يوضح (راشد، 2002: 79) أهم التوترات التي يتسم بها عالمنا المعاصر، والتي ينبغي أن يتجاوزها المعلم العصري ويتغلب عليها وهي التي سأوضحها في النقاط التالية:

أ. **التوتر بين العالمي والمحلي:** ويتضح هذا التوتر في إشكالية كيف أن يصبح المرء شيئا فشيئا مواطنا من مواطني العالم دون أن ينفصل عن جذوره، مع استمرار المشاركة بنشاطه في حياة أمته، وكذلك في حياة مجتمعه المحلي.

ب. **التوتر بين الكلى والخصوصي:** إن عالمية الثقافة تتحقق بصورة مطردة، ولكنها لا تزال جزئية، وهي أمر لا محيد عنه بكل ما تنطوي عليه من وعود ومخاطر ليس أقلها إغفال طابع التفرد لدى كل شخص، الذي يتمثل في نزوعه إلى ختيار مصيره وا لى تحقيق كل إمكاناته في ظل ما يحافظ عليه من ثراء تقاليده وثقافته الخاصة التي تهددها التطورات الجارية إن لم يتخذ جانب الجذر.

ج. **التوتر بين التقاليد والحداثة:** وهذا التوتر يعتبر جزءا من نفس الإشكالية، كيف يمكن التجاوب مع التغيير دون التنكر للذات وبناء الاستقلال الذاتي في تكامل مع حرية الغير وتطوره، وكيف يمكن الإمساك بعنان التقدم العلمي، وبهذه الروح ينبغي مواجهة التحدي الذي تطرحه تكنولوجيا المعلومات الجديدة.

د. **التوتر بين المدى الطويل والمدى القصير:** وهو توتر أولي تغذيه اليوم سيطرة الاعتبارات الوقتية العابرة والآتية في سياق تعيدنا فيه دوما وفرة المعلومات والانفعالات الوقتية الزائلة إلى التركيز على المشكلات الفورية المباشرة، فالجماهير تريد إجابات وحلولا سريعة، بينما يتطلب الكثير من المشكلات إستراتيجية متأنية للإصلاح تقرر بالتشاور والتفاوض، ذلك هو الحال على وجه التحديد فيما يتعلق بسياسات التعليم.

هـ. **التوتر بين الحاجة إلى التنافس والحرص على تكافؤ الفرص:** لقد طرحت هذه المشكلات على واضعي سياسات التعليم،وقد وجدت حلا أحيانا، وا ٍن لم يكن مطلقا ولا دائما، ويمكن القول بأن الضغوط التي تولدها المنافسة تنسى الكثيرين من المسئولين مهمة توفير الوسائل لكل إنسان لاغتنام جميع الفرص التي تتاح له.

و. **التوتر بين التوسع الهائل للمعارف وقدرة الإنسان على استيعابها:** من الواضح أن الضغط القائم حاليا على المناهج كبير بسبب التدفق المعرفي الهائل، لذا فإن أية إستراتيجية واضحة للإصلاح يجب أن تشتمل على إجراء اختيارات شرط الحفاظ على العناصر الأساسية لتعليم أساسي يتيح للمرء حياة أفضل بسبب المعرفة والتجربة، ومن خلال بناء ثقافة شخصية.

ز. **التوتر بين الجانب الوجداني والجانب المادي:** وهذه إشكالية أزلية، فالعالم متعطش دون أن يشعر بذلك أو يعبر عنه إلى مثل أعلى وا ٍلى قيم أخلاقية، فيا لها من مهمة نبيلة للتربية أن تحفز في كل فرد وفقا لتقاليده ومعتقداته وفي احترام تام للتعددية، هذا التسامي للفكر والوجدان إلى

مستوى العالمي، وا ٍلى نوع من التفوق على الذات وتجاوزها. وبناءا على ذلك فإنه ينبغي التوازن بين الجانب الوجداني والمادي.

9. جوانب الوعي التربوي للمعلم

لقد ذكر (فرج، 2008: 166- 175) عدة جوانب للوعي التربوي للمعلم وهي كالأتي:

أ. الوعي بالفلسفة التربوية: لا يمكن لأي معلم أن يقوم بدوره على الوجه الأكمل إلا إذا كان على وعي بالفلسفة التربوية التي توجه النظام التربوي الذي يعمل داخله وهذا يحتم أن يكون المعلم:

- على وعي بالأهداف التربوية عامة وأهداف المرحلة التي يدرس بها خاصة، إذ أن هذا الوعي يعاونه على تحديد الوسائل واختياره هذا الهدف أو ذاك.
- أن يكون على وعي بمصدر اشتقاق هذه الأهداف التربوية والعلاقة بينها وبين أهداف المجتمع، وكيفية إسهام هذه الأهداف التربوية في تحقيق أهداف المجتمع.
- قادرا على معرفة ما أحرزه هو وتلاميذه من نجاح وتقدم، ومدى ما أصابهم من فشل في عملهم.

ب. وعي المعلم بأهداف المدرسة: كثيرا ما تصاغ أهداف المدرسة صياغة شاملة متكاملة كما يراها المسؤلون عن التربية من وجهة نظرهم ونظرة المجتمع، ولكن في كثير من الدول أحيانا تصبح هذه الأهداف الموضوعة مجرد حبر على ورق لا ترى النور إلى حيز التنفيذ وذلك بسبب عدم فهم المعلم الأهداف ووعيه بمغزى هذه الأهداف.

فإن وعي المعلم بكل هذه الأهداف التي تعمل المدرسة على تحقيقها، يجعله:

- يهتم بالنشاط المدرسي المصاحب للمواد العلمية، لأهمية هذا النشاط في تشكيل شخصيات التلاميذ.

- يعتبر نفسه قائدا اجتماعيا في المجتمع المحيط بالمدرسة ليتحمل دوره في التوجيه الاجتماعي.
- يختار أحسن أساليب التدريس داخل الفصل لما لذلك من تأثير على نمو التلاميذ.
- يلم بثقافة المجتمع ومواكبة التغير الاجتماعي وفهم لمشكلات المجتمع.

ج. وعي المعلم بثقافة المجتمع: إن التربية جزء لا يتجزأ من ثقافة أي مجتمع، بل إن العمليات المختلفة التي تمكن الثقافة من الاستمرار والتطور إنما هي عمليات تربوية، فالثقافة مكتسبة تنتقل من جيل إلى جيل عن طريق التعليم يتعلمها الصغار من الكبار، ومن هنا تبدو أهمية وعي المعلم بثقافة مجتمعه إذ أن هذا الوعي يمكنه من فهم عمليات التربية وبنية التعليم.

فالتربية ليست قائمة بذاتها بل هي في جوهرها عملية ثقافية تشتق مادتها وتنسج أهدافها من واقع المجتمع وثقافته، كما أن الثقافة لا تستمر إلا باكتساب الأفراد لأنماطها ومعانيها بواسطة عمليات اجتماعية هي تربوية في جوهرها.

ونقل الثقافة واستمرارها لا يتم إلا إذا وعى المعلم عناصر هذه الثقافة، ذلك لأن له دورا هاما في تطوير هذه الثقافة، وفي نفس الوقت قد يكون سببا في الجمود الثقافي في المجتمع.

د. وعي المعلم بدوره كإداري وقائد تربوي: لا يقتصر عمل المعلم على تفاعله مع التلاميذ داخل الفصل فقط، بل يقوم بدور أساسي في إدارة عملية التربية بالمدرسة وخارجها، فلكي يستطيع المعلم إدارة المواقف التعليمية داخل الفصل، وبرامج النشاط خارجه وخارج المدرسة، كل هذا يتطلب أن يكون المعلم إداريا وقائدا تربويا.

وهناك عدة جوانب يجب أن يشملها وعي المعلم بدوره في إدارة وقيادة عمله التربوي سواء داخل المدرسة أو خارجها منها:

- فهم طبيعة العمل الذي يقوم بإدارته وقيادته.
- القدرة على التخطيط والمتابعة وحل المشكلات واقتراح البدائل. كذلك القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت الملائم.
- توافر الذكاء وحسن التصرف في المواقف المختلفة.
- القدرة على العمل في جماعة وكذلك توزيع الاختصاصات والمسؤوليات.
- القدرة على الالتزام بمتطلبات الإدارة والقيادة التربوية.

هـ. وعي المعلم بدوره كموجه ومرشد للتلاميذ ومؤثر هام في شخصياتهم: يجب أن يكون المعلم واعيا بالدور الخطير الذي يلعبه في تكوين شخصيات التلاميذ وفي توجيههم وا إرشادهم، إذ يجمع التربويون على أن دور المعلم يأتي في الدرجة الثانية من الأهمية بعد الآباء ثم هذه العملية، وا إن كان له أهمية أكبر في بعض الحالات التي تفتقد فيها الأسرة وسائل مقومات العملية التربوية.

يجب أن يكون المعلم واعيا أن دوره ليس قاصرا على تدريس مادته العلمية في الفصل، كما يساعد المدرسة على الفاء بالتزاماتها نحو المجتمع الذي أنشأها كمؤسسة تربوية لتحقيق أهداف معينة نحو خلق وتشكيل المواطن القادر على التكيف مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه، ولن يتحقق هذا الهدف إلا إذا اكتسب القيم والاتجاهات والعادات والتقاليد، وطرائق التفاهم والتخاطب التي يرتضيها المجتمع.

10. الكفايات المرتبطة بشخصية المعلم

من بين الكفايات المتعلقة بالمعلم الكفء والتي ذكرها كل من (السميع وحوالة، 2005: 114) كما يلي:

أ. **المظهر العام:** من حيث الالتزام بالزي المناسب والبساطة والاعتدال في الملبس، والعناية بالنظافة الصحية والبدنية.

ب. **الصوت:** من حيث قوة الصوت ووضوحه والطلاقة اللغوية.

ج. **الاتزان الانفعالي:** ويشمل الهدوء والقدرة على ضبط النفس والثقة بالنفس، والتواضع والشجاعة والجرأة في الحديث.

د. **الموضوعية والأمانة الفكرية:** وتتضمن القدوة الحسنة، العدالة، واحترام الفروق الفردية في قدرات التلاميذ.

هـ. الانضباط: ويشمل تطبيق القواعد والقوانين، والالتزام، والمواظبة والصبر، والتمسك بالقيم والمبادئ الدينية، والتعاطف مع الآخرين، وسعة الصدر، واحترام آراء الآخرين، وقوة الملاحظة، والقدرة على القيادة، وحب العمل والنظام والتعاون مع الآخرين.

خلاصة:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى التعليم الابتدائي ودور المعلم في عملية التعلم، حيث تعتبر هذه المرحلة من التعليم أهم مرحلة للتلميذ، وتعد المدرسة الثانية بعد الأسرة مباشرة ، فالتعليم الابتدائي له أهمية وأهداف ترمي أولا إلى تكوين فرد متكامل في جميع نواحي شخصيته، إضافة إلى مهمة التعليم.

ولعل أن المدرسة الابتدائية لا تحقق أهدافها إلا من خلال تفاعل العناصر المكونة لها، وتحقيق الانسجام بينها، فالمعلم إذا أحسن إعداده بيداغوجيا وتربويا،وراعى في تدريسه قدرات التلاميذ وحاجاتهم وخصائصهم، كل هذا سيؤدي حتما إلى نجاح مهمته في التدريس وبالتالي نجاح العملية التعليمية التعلمية ويتجسد ذلك في ملمح تخرج التلميذ.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية في جزأين، حيث تطرق الجزء الأول إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية من حيث ذكر الغرض منها، ثم مكان وزمان إجرائها، إضافة إلى الأداة المستخدمة فيها، والعينة التي اشتملتها ومميزاتها، وصولا إلى ما أفرزته من النتائج فيما يخص الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، أما الجزء الثاني فتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية بتحديد المنهج الذي اتبعته، ومكان وزمان إجرائها ومدتها، وصولا إلى تحديد خصائص المجتمع والعينة التي شملتها، والأدوات المستخدمة في الحصول على النتائج من خلال ذكر كيفية تصحيحها وا ٍعطاء الدرجات الخام، ثم طريقة إجراء الدراسة الأساسية، والأساليب الإحصائية المتبعة فيها.

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

1. الغرض من الدراسة الاستطلاعية:

إن الغرض الأساسي من الدراسة الاستطلاعية هو الاطلاع والاكتشاف لميدان البحث، والتدريب على إجراءاته الميدانية، من حيث منهج البحث وطريقة المعاينة، والخصائص السيكومترية لأداة القياس، واستعمالها لجمع بيانات البحث من أفراد العينة والأساليب الإحصائية لمعالجتها.

2. مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بالمدارس الابتدائية التابعة لمقاطعتي الحمادنة وواد الجمعة بولاية غليزان، وامتدت من تاريخ 14 جانفي 2018 إلى غاية 11 فيفري 2018، وهي فترة توزيع وجمع أداة الدراسة.

3. أداة الدراسة:

تم اعتماد استبيان لقياس الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي؛ ولقد مر تصميم هذه الأداة وفق الخطوات التالية:

أ. الخلفية النظرية:

في إطار تنفيذ الإستراتيجية الوطنية لوزارة التربية الوطنية القائمة على ثلاث مرتكزات أساسية هي: التحوير البيداغوجي، الاحترافية ثم الحكامة في شقها المتعلق بتهيئة الأساتذة الناجحين في المسابقة قبل الالتحاق بمناصب عملهم؛ تم إصدار القرار الوزاري المؤرخ في 09 ذي القعدة عام 1436هـ الموافق لـ 24 غشت سنة 2015م يحدد كيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم ومدته وكذا محتوى برامجه، وذلك تطبيقا للأحكام المنصوص عليها في القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية 315/08 المعدل والمتتمم بالقانون 204/12 (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 2015: 27).

ويهدف التكوين التحضيري البيداغوجي إلى تزويد الأساتذة الجدد بما يساعدهم على اكتساب الكفايات التدريسية، والقيام بالعملية التعليمية التعلمية، تخطيطا وتنفيذا وتقويما وذلك في ضوء توجيهات المكونين، كما يتيح لهم الفرصة لتطبيق النظريات والمفاهيم التربوية تطبيقا عمليا، كما تمكنهم من اكتساب مهارة تحضير وعرض الدروس بطريقة صحيحة ومترابطة، والقدرة على ربط المعلومات السابقة بالجديدة.

ولقد حاول عدد من الباحثين تحديد وتصنيف الكفايات اللازمة للمعلم ففي دراسة طعيمة وغريب (1986) صنف الباحثان الكفايات التربوية لبرنامج إعداد المعلم في (10) مجالات هي الموقف من التعليم الأساسي، وا ٍدراك وتكامل الخبرة، وتفهم سيكولوجية المتعلم، والتخطيط للعملية التعليمية، وا ٍلقاء الدروس، ومواجهة المواقف الجديد، وتفريد التعليم، والتكنولوجيا التعليمية، وا ٍدارة الصف، والتدريب والتقويم؛ كما توجد عدة تصنيفات للكفايات التدريسية؛ فقد صنف الفتلاوي (2003) كفايات المتعلقة بالعملية التدريسية وتشمل الكفايات السابقة للتدريس مثل: تحليل محتوى المادة، وتحليل خصائص المتعلمين والتخطيط للتدريس، وصياغة أهداف الدرس، وتحديد طرائق واستراتيجيات التدريس المناسبة وكفايات التدريس مثل: تنظيم بيئة الفصل، والتهيئة للدرس، وجذب الانتباه، وتحسين الاتصال، واستخدام الوسائل التعليمية بفاعلية، التعزيز الفعال، وا ٍدارة الصف، ختام الدرس، وكفايات التقويم مثل: صياغة وتوجيه الأسئلة، والتقويم التكويني والتقويم الختامي؛ ولقد صنف حسيني (2005) الكفايات المعرفية وهي كفايات تدريسية ممتدة بين جميع معلمي المواد المختلفة وتختص بما له علاقة بالكفايات واشتقاقها، وطرق التدريس وأنواعها وأشكال التنشيط والتقويم (ورد في: الخروصي، 2014: 140-142).

والكفايات التدريسية في الدراسة الحالية هي مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم، التي يجب أن يمتلكها أساتذة التعليم الابتدائي - نتيجة تلقيهم التكوين البيداغوجي التحضيري الذي أقرته وزارة التربية الوطنية –ليماسوا مهام التدريس بمستوى معيّن يتّسم بالكفاءة والفاعلية.

ب. تحديد أبعاد الأداة:

انطلاقا مما سبق تم ّ بناء استمارة الكفايات التدريسية وفق الأبعاد التالية:

- **كفايات التخطيط للدرس:** من خلال تحديد الكفايات المستهدفة وتحديد القدرات (المعرفية والوجدانية والنفس حركية) المكونة للقدرة، وتصميم الأنشطة والوضعيات التعليمية الملائمة لاكتسابها وفق التوجيهات الرسمية والبرامج والمناهج المقررة.

- **كفايات تنفيذ الدرس:** بناء وضعيات (مواقف) تعليم وتعلم متمركزة حول المتعلم ومراعاة طبيعة المتعلمين يتم فيها توظيف وسائل الاتصال الحديث.

- **كفايات تقويم الدرس:** بناء وضعيات وأدوات التقويم بمختلف أنواعه وأشكاله وتشخيص الصعوبات التي تواجه المتعلمين وتقديم الدعم المناسب.

ج. وضع فقرات الأداة:

اشتقت عبارات أداة الدراسة من خلال التعاريف التي تناولت المهارات التدريسية الثلاثة، إضافة إلى ما تم عرضه من مقاييس في الدراسات السابقة، وتكونت أداة الدراسة من 53 فقرة موزعة على المهارات التدريسية الثلاثة (17 فقرة لبعد كفايات تخطيط الدروس، 19 فقرة لبعد كفايات تنفيذ الدروس، 17 فقرة لبعد كفايات تقويم الدروس).

د. مفتاح التصحيح:

أُعطي لكل فقرة من أداة الدراسة وزن مدرج وفق سلم التقدير ليكرث، الذي يرى مزيان بأنه "يعتبر من المستوى ذي الأبعاد المتساوية، فهو سلم تقدير يتحدد عادة على خمس نقاط، لكن يمكن أن يشمل على ثلاث نقاط فقط، وقد يعتمد أيضا على سبع نقاط أو الدرجات، حيث يكون الفرق بين نقطة وأخرى متساويا افتراضيا" (مزيان، 2008: 117).

ولقد اعتمدت الباحثة مدرج وفق سلم "ليكرث" الخماسي لتقدير درجة الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي ، حيث أُعطي البديل بدرجة عالية جدا (5) درجات، والبديل بدرجة عالية (04)، والبديل بدرجة متوسطة (03) درجات، والبديل بدرجة ضعيفة درجتين (02)، والبديل بدرجة ضعيفة جدًّا درجة واحدة (01).

هـ. مرحلة تحكيم المقياس:

بعد أن تمت صياغة فقرات الأداة بصورتها الأولية؛ قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين (أساتذة جامعيين، مفتشين تربويين، أساتذة المدرسة الابتدائية) (أنظر الملحق 02)؛ وذلك للحكم على مدى فاعليتها وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، للاستفادة من ملاحظاتهم واقتراحاتهم في مدى ملاءمة الفقرات لمجالات الدراسة؛ من حيث سلامة التعبير والتراكيب اللغوية ووضوح الفقرات ودقتها العلمية.

وبناءاً على الملاحظات المقدمة من طرف المحكمين؛ قامت الباحثة بتعديل فقرات الأداة و صياغتها في شكلها الذي سيعاد التأكد من صدقه وثباته لاحقا.

4. عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها:

1.4. حجم عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 65 أستاذا وأستاذة؛ و العاملين بمقاطعتي الحمادنة وواد الجمعة بولاية غليزان خلال الموسم الدراسي 2018/2017.

2.4. مميزات عينة الدراسة الاستطلاعية:

توضح الجداول والمخططات أدناه مميزات عينة الدراسة الاستطلاعية:

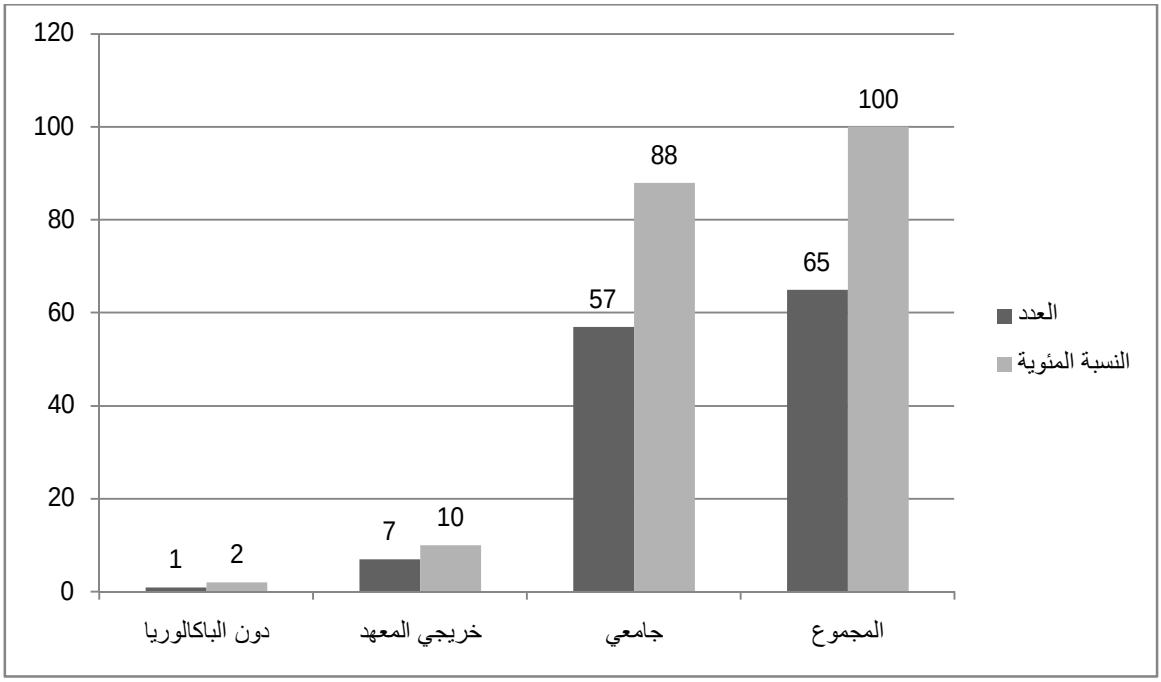
أ. حسب المؤهل العلمي:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب متغير المؤهل العلمي:

الجدول رقم (01): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	دون البكالوريا	خريجي المعهد	جامعي	المجموع
العدد	01	07	57	65
النسبة المئوية ٪	2	10	88	100

يتضح من الجدول أعلاه والبيان التالي أن عدد الأساتذة ذوي المؤهل العلمي جامعي (57 أستاذا بنسبة 88%) يفوق عدد الأساتذة خريجي المعهد (07 أستاذا بنسبة 10%) وعدد الأساتذة دون البكالوريا (01 أستاذا بنسبة 02%) بفارق قدره (50 فرد)(06 أفراد)على التوالي، وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



الشكل رقم (01): مخطط يمثل أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي.

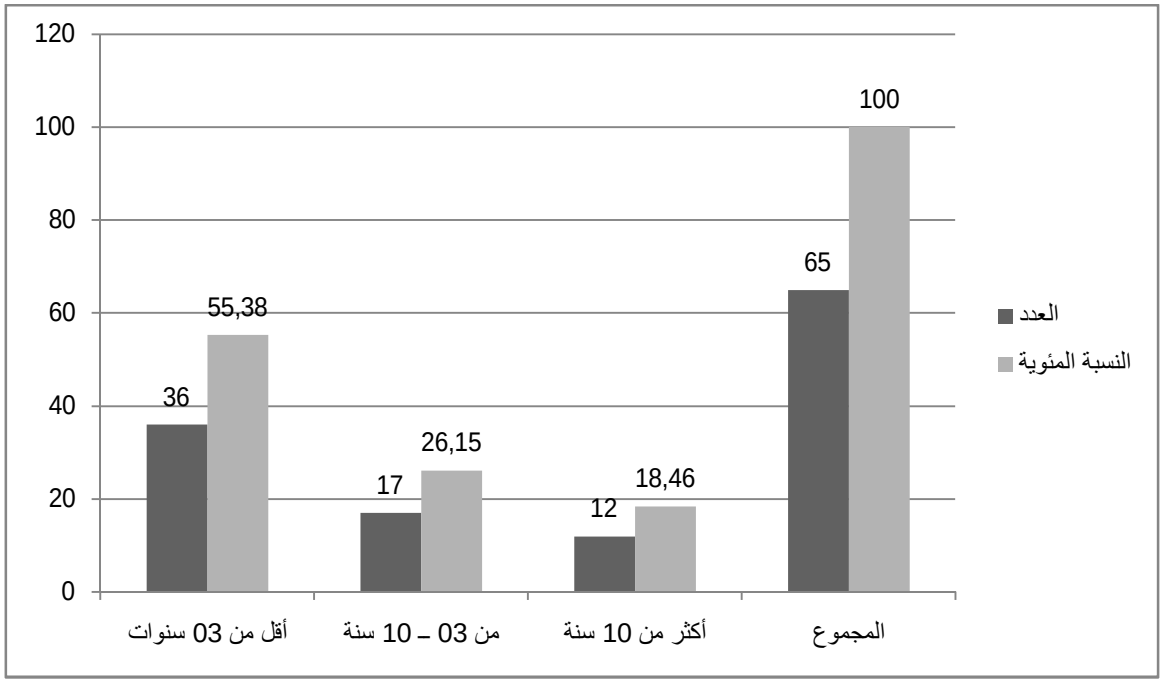
ب. حسب الخبرة المهنية (الأقدمية):

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب متغير سنوات الأقدمية المهنية.

الجدول رقم (02): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب سنوات الأقدمية المهنية.

الخبرة المهنية	أقل من 3 سنوات	من 3 . 10 سنوات	أكثر من 10 سنة	المجموع
العدد	36	17	12	65
النسبة المئوية ٪	55.38	26.15	18.46	100

يتضح من الجدول رقم (02) والبيان التالي أن عدد الأساتذة ذوي الأقدمية المهنية أقل من 03 سنوات يفوق عدد الأساتذة ذوي الأقدمية المهنية (من 03 ـ 10 سنة) وعدد الأساتذة الذين تفوق أقدميتهم 10 سنة بفارق قدره (19فرد)، (05 أفراد) على التوالي، وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



الشكل رقم (02): يمثل مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب سنوات الأقدمية المهنية.

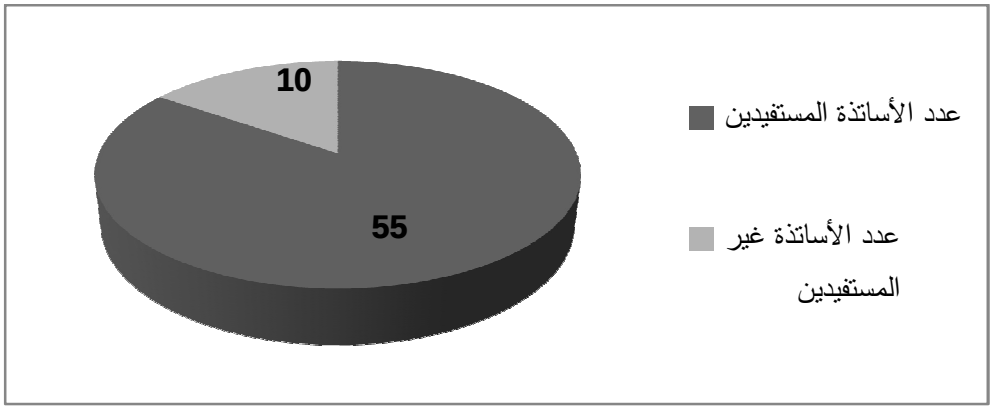
أ. حسب الاستفادة من التكوين البيداغوجي التحضيري:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب متغير الاستفادة من التكوين البيداغوجي التحضيري.

الجدول رقم (03): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الاستفادة من التكوين البيداغوجي التحضيري.

الاستفادة من التكوين البيداغوجي التحضيري	مستفيد	غير مستفيد	المجموع
العدد	55	10	65
النسبة المئوية ٪	85	15	100

يتضح من الجدول رقم (03) والبيان التالي أن عدد الأساتذة المستفيدين من التكوين البيداغوجي التحضيري يفوق عدد الأساتذة غير المستفيدين منه بفارق قدره (70%)، وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



الشكل رقم (03): مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الاستفادة من التكوين البيداغوجي التحضيري.

5. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

أ. الصدق: تم حساب معامل الصدق بثلاث طرق وفق ما يلي:

- **صدق المحكمين:** بعد قراءة المحكمين لفقرات الأداة؛ تم الإجماع على تعديل الفقرات التالية:

الجدول رقم (04): يوضح الفقراتالمعدّلة في أداة الدراسة.

البعد	الرقم	قبل التعديل	بعد التعديل
كفايات التخطيط للدروس	04	أصوغ أهداف الدروس في المستويات المعرفية الثلاثة (المعرفي، النفس حركي، والوجداني)	أصوغ أهداف الدرس حسب الكفاءة الختامية ومركباتها الثلاث (المعرفة/التوظيف/القيم والمواقف)
	05	أصوغ الأهداف التعليمية للدروس بطريقة سلوكية يمكن قياسها	أصوغ مؤشرات الكفاءة على شكل سلوكات قابلة للملاحظة والقياس
كفايات تنفيذ الدروس	01	أستخدم تهيئة للدرس لتحقيق التكامل بين الدرس الحالي و الدروس السابقة	أهتم بالوضعية الانطلاقية للدرس للربط بين وبين الدروس السابقة
	06	أنوع في الأساليب المستخدمة بما يناسب أهداف الدرس	أنوع في أساليب التدريس بما يناسب مركبات الكفاءة
	12	أراعي التوزيع العادل للأسئلة بين التلاميذ	أحرص على مشاركة كل التلاميذ في الإجابة عن الأسئلة
	14	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ من خلال تنوع الأسئلة التعليمية	أراعي الفروق الفردية بين المتعلمين عند طرح الأسئلة عليهم
كفايات تقويم الدروس	04	أصحح أخطاء التلاميذ أول بأول	أشجع التلاميذ على اكتشاف أخطائهم وتصحيحها بأنفسهم
	05	أشجع التلاميذ على استخدام التقويم الذاتي وا إصدار الأحكام	أدرب التلاميذ على مهارة التقويم الذاتي
	07	أكلف التلاميذ ببعض الواجبات المنزلية	أعتبر أداء التلاميذ للواجبات المنزلية جزءا من التقويم
	08	أصمم برامج علاجية مبسطة لما يفسر عنه التقويم من ضعف في أداء التلاميذ	أستغل نتائج التقويم في التخطيط لحصص المعالجة التربوية

❖ **الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:**

للتأكد من فاعلية فقرات أداة الدراسة تم التحقق من توفر صدق الاتساق الداخلي لفقراتها عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والمجموع الكلي لدرجات الأداة، وهذا ما يوضحه الجدولين رقم (05)، (06) على التوالي:

الجدول رقم (05): يبين معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

كفايات التخطيط للدروس		كفايات تنفيذ الدروس		كفايات تقويم الدروس	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	,390**	1	,468**	1	,326**
2	,510**	2	,449**	2	,483**
3	,363**	3	,378**	3	,283**
4	,483**	4	,504**	4	,451**
5	,576**	5	,507**	5	,597**
6	,462**	6	,493**	6	,543**
7	,499**	7	,554**	7	,651**
8	,327**	8	,484**	8	,501**
9	,357**	9	,671**	9	,651**
10	,583**	10	,576**	10	,554**
11	,396**	11	,687**	11	,757**
12	,513**	12	,571**	12	,681**
13	,630**	13	,596**	13	,503**
14	,553**	14	,647**	14	,493**
15	,313*	15	,677**	15	,709**

,668**	16	,590**	16	,461**	16
,701**	71	,652**	17	,574*	17
		,543**	18		
		,650**	19		

**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01).**

*** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.05).**

نلاحظ من الجدول رقم (05) أن جميع فقرات كل بعد من أبعاد أداة الدراسة لها معامل ارتباط موجب بالبعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (α= 0.01) ما عدا الفقرة (15) من البعد الأول عند مستوى دلالة (0.05)؛ فقد بلغ أعلى معامل ارتباط في بعد كفايات التخطيط للدروس (0.630) عند مستوى دلالة (α= 0.01) وأقل معامل ارتباط (0.313) عند مستوى دلالة (α= 0.05)، ويدل ذلك على تمتع الفقرات بفاعلية عالية؛ أما في بعد كفايات تنفيذ الدروس فقد بلغت أعلى قيمة ارتباط (0.687) وأدنى قيمة (0.378)؛ أما في بعد كفايات تقويم الدروس فقد بلغت أعلى قيمة (0.709) وأدنى قيمة ار تباط بلغت (0.283).

وبناءا على ما سبق ذكره يمكن القول بتحقق الاتساق الداخلي بين فقرات كل بعد على حدة؛ وكذا تحقق قدرة الفقرات على التمييز بين إجابات أفراد العينة على الفقرات ذات العلاقة بكل بعد من الأبعاد الثلاثة لأداة الدراسة.

الجدول رقم (06) : يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات كل بعد والدرجة الكلية للأداة

البعد	معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للأداة
كفايات تخطيط الدروس	,819**
كفايات تنفيذ الدروس	,905**

كفايات تقويم الدروس	,839**

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك معاملات ارتباط مرتفعة وموجبة بين كل بعد من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للأداة عند مستوى دلالة (α= 0.01).

وبناءا على ما ثبت من نتائج يمكن القول بتحقق الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة بشكل عام، وكذا تحقق قدرة الفقرات على التمييز بين إجابات أفراد العينة على الفقرات ذات العلاقة بالأبعاد الثلاثة سالفة الذكر، وهذه النتائج التي تم التوصل إليها تجعلنا نطمئن بشكل كاف على صحة الأداة على عينة الدراسة الحالية لتحقيق أغراضها.

- **الصدق التمييزي:**

لحساب الصدق التمييزي تمّ استعمال طريقة المقارنة الطرفية؛ حيث تمّت المقارنة بين عينتين تمّ سحبهما من طرفي الدرجات على الأداة لعينة الدراسة الاستطلاعية؛ حجم كل عينة يساوي 17 أستاذا وأستاذة بواقع 27% من العينة الكلية (ن=65)، وتم تطبيق اختبار "ت" بين متوسطي العينتين كما هو مبين في الجدول رقم (07):

الجدول رقم (07): يبيّن قيم "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين للعينتين.

العينة / المتغير	العينة العليا ن=17		العينة الدّنيا ن=17		قيمة "ت"
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الكفايات التدريسية	181.47	07.34	228.29	10.49	15.07*

* قيمة "ت" دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.05)

يتبين من قيم "ت" في الجدول أعلاه أن أداة الدراسة تتميز بقدرة كبيرة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في الكفايات التدريسية؛ مما يجعلها تتصف بمستوى عال من الصدق لدى أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

ب. الثبات:

اعتمد في حساب الثبات على طريقة ألفا لكرونباخ:

❖ **الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ:** استخدم الباحث معامل الثبات ألفا لكرونباخ لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع بنود الاستبيان (اتساق ما بين البنود)؛ وقد بلغ معامل الثبات كما يلي:

الجدول رقم (08) : يبين توزيع معامل الثبات على أبعاد أداة الدراسة

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا لكرونباخ
كفايات تخطيط الدروس	17	0.780
كفايات تنفيذ الدروس	19	0.880
كفايات تقويم الدروس	17	0.856
الدرجة الكلية	53	0.927

يتضح من الجدول رقم (08) أن معامل الثبات لفقرات أبعاد أداة الدراسة (كفايات تخطيط الدروس، كفايات تنفيذ الدروس، كفايات تقويم الدروس) بلغت (0.780 - 0.880 - 0.856) على التوالي، وبلغ معامل الثبات الكلي لفقرات أداة الدراسة (0.927) وجميعها تعبّر عن معاملات تتمتع بدرجة عالية من الثبات تفي بأغراض الدراسة.

ثانيا: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية:

1- منهج الدراسة:

لقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي لدراسة مشكلة البحث والذي يتضمن دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة الظاهرة أو الموقف أو مجموعة من الأوضاع، ويهدف إلى اكتشاف الوقائع ووصف الظاهرة وصفا دقيقا وتحديد خصائصها تحديدا كيفيا وكميا (إبراهيم، 2010: 35).

2- مكان الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الأساسية من الجانب التطبيقي للبحث بواحد و أربعون (41) مقاطعة تابعة لمديرية التربية لولاية غليزان، وذلك بعد مراسلة رئيس شعبة علم النفس، وحصول الباحثة على موافقة مديرة التربية لولاية غليزان بإجراء البحث (أنظر الملحق رقم 03)، واشتملت الدراسة على أساتذة المرحلة الابتدائية بهذه الولاية؛ وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، لأن الباحثة وضعت المقاطعة التي ينتمي إليها الأستاذ كشرط مسبق لاختيار الأساتذة المطلوبين حسب حجم عينة الدراسة وفق المعاينة الاحتمالية للإجابة على أداة الدراسة.

3- مدة الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من يوم 14فيفري 2018 إلى غاية يوم 16 مارس 2018، لتوزيع واستلام أداة البحث، وتفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا.

4- طريقة إجراء الدراسة الأساسية:

قامت الباحثة بإجراء الدراسة الأساسية وفق الخطوات التالية:

أ- الاتصال برئيس شعبة علم النفس وإعلامه بمحتوى الدراسة التي تقوم بها الباحثة في إطار تحضير مذكرة الماستر بمديرية التربية لولاية غليزان؛ ولقد حصلت الباحثة على طلب رخصة التربص (أنظر الملحق رقم 03).

ج- تم التوقيع على ر خصة التربص من طرف مديرة التربية لولاية غليزان للقيام بالدراسة الأساسية مع أساتذة المرحلة الابتدائية بالمقاطعات التابعة لولاية غليزان

د- بعد تحديد حجم العينة التي ستطبق عليها أداة البحث، وتعيين عدد الأساتذة المعنيين حسب كل مقاطعة، قامت الباحثة بالاتصال بمدراء المؤسسات وكذا المفتشين المتعاونين بعد إعلامهم بمحتوى الدراسة من أجل تسهيلهم لمهمة تقديم أداة البحث للأساتذة من أجل الإجابة عليها.

هـ- قامت الباحثة بشرح طريقة ملء البيانات الشخصية المرفقة بأداة البحث، وشرح طريقة الإجابة عليها للأساتذة، وكذا المفتشين الذين قاموا بمساعدتها في المقاطعات التي تبعد عن مقر ولاية غليزان.

و - بعد إتمام الباحثة جمع أداة البحث على الأساتذة في كل مقاطعة؛ قامت بالتعبير عن كامل الشكر والتقدير لهم وللمفتشين المتعاونين لمساعدتهم في إتمام هذا البحث.

5- مجتمع الدراسة الأساسية:

حسب الإحصاءات التي قدمت للباحثة من مكتب التكوين والتفتيش بمديرية التربية لولاية غليزان، كان العدد الإجمالي لمعلمي المرحلة الابتدائية 3695 أستاذا و أستاذة موزعين حسب التقسيم الإداري (المقاطعات) على 41 مقاطعة.

6- عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها:

أ- حجم عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 370 أستاذاو أستاذة؛ حيث أنه "في مجتمع البحث الذي يقدر ببعض المئات إلى بعض الآلاف من العناصر، الأفضل هو أخذ مائة عنصر من كل طبقة معدة وأخذ إجماليا 10 % من مجتمع البحث لما يكون متكونا من بعض الآلاف" (موريس، 2010: 319).

ولدى أخذ نسبة 10% من المجتمع الحالي فإن عينة البحث تصبح مكونة من 370 معلما ومعلمة؛ وذلك وفق المعادلة التالية:

حجم العينة = $\frac{3695}{100}$ ×10= 370 أستاذاو أستاذة.

ولقد تم اختيار هذه العينة عن طريق المعاينة العشوائية الطبقية "التي تتم على أساس تقسيم المجتمع الأصلي إلى طبقات أو أقسام لها خصائص خاصة متباينة مع بعضها البعض، بحيث تمثل كل طبقة أو صنف منها مجتمعا متجانسا قائما بذاته في كيان المجتمع الأصلي" (مزيان، 2008: 158)، "فإذا كانت عناصر المجتمع غير متجانسة فإننا نقسم المجتمع إلى طبقات، ثم نأخذ عينة عشوائية بسيطة من كل طبقة تتناسب مع حجم الطبقة" (النجار، 2007: 25).

وتم اختيار العينة في البحث الحالي من كل طبقة (التي تمثل المقاطعة) حسب التقسيم الإداري لأساتذة المدارس الابتدائية بمديرية التربية لولاية غليزان) وفق الطريق العشوائية البسيطة أي وفق المعاينة

العينة الطبقية= (حجم الطبقة / حجم المجتمع) × حجم العينة

مثلا: بالنسبة لمقاطعة غليزان 01: حجم العينة = $\frac{111}{3695}$ ×370 = 11 أستاذاو أستاذة؛ ولقد كان حجم العينة الإجمالي موزعا كما يلي :

الجدول رقم (10): يبين توزيع أفراد العينة حسب كل المقاطعات.

الرقم	المقاطعة	عدد أفراد المجتمع	عدد أفراد العينة
01	غليزان 01	111	11
02	غليزان 02	84	08
03	غليزان 03	98	10
04	غليزان 04	110	11
05	غليزان 05	103	10
06	غليزان 06	103	10

07	غليزان 07	92	09
08	غليزان 08	114	11
09	المطمر 01	94	09
10	المطمر 02	63	06
11	المطمر 03	77	08
12	يلل 01	109	11
13	يلل 01	85	09
14	يلل 03	72	07
15	يلل 04	84	08
16	يلل 05	97	10
17	زمورة 01	88	09
18	زمورة 02	85	09
19	زمورة 03	74	07
20	منداس 01	80	08
21	منداس 02	76	08
22	الحمادنة 01	102	10
23	الحمادنة 02	77	08
24	الحمادنة 03	56	06
25	جديوية 01	128	13
26	جديوية 02	118	12
27	واد أرهيو 01	93	09
28	واد أرهيو 02	80	08
29	واد أرهيو 03	93	09
30	واد أرهيو 04	109	11
31	واد أرهيو 05	76	08
32	عمي موسى 01	80	08
33	عمي موسى 02	90	09
34	عين طارق	82	08
35	الرمكة	65	07
36	مازونة 01	75	08
37	مازونة 02	80	08
38	مازونة 03	66	07

39	سيدي أمحمد بن علي 01	134	13
40	سيدي أمحمد بن علي 02	107	11
41	سيدي أمحمد بن علي 03	85	08
المجموع		**3695**	**370**

ب ـ مميزات عينة الدراسة الأساسية:

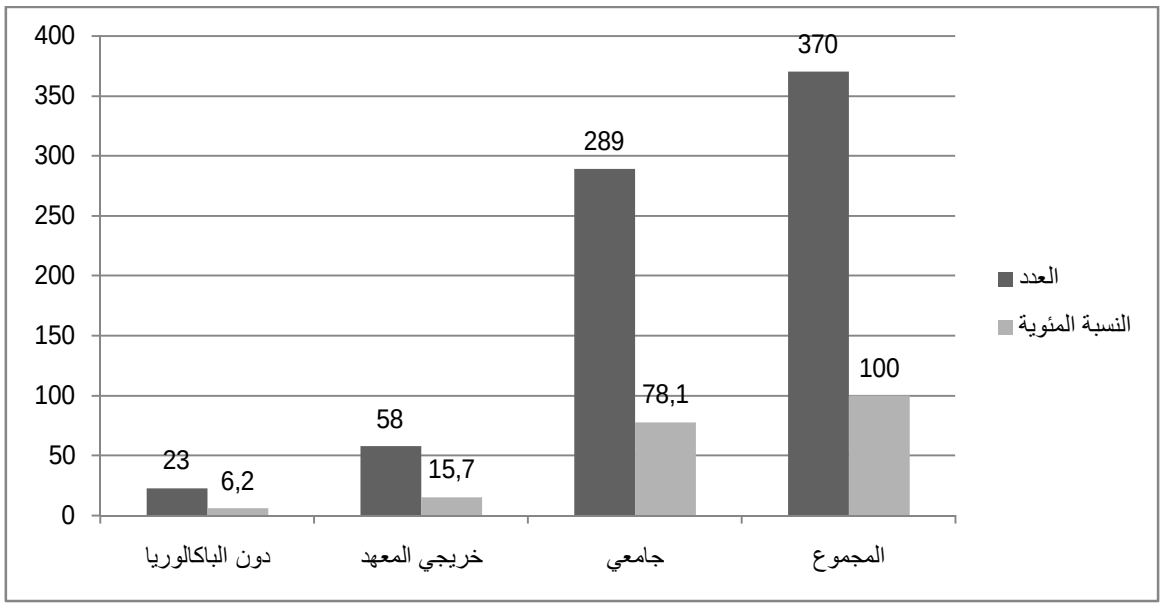
❖ **حسب متغير المؤهل العلمي:**

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤهل العلمي.

الجدول رقم (10): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي.

الرتبة	العدد	النسبة المئوية %
دون البكالوريا	23	06.20
خريج المعهد	58	15.70
جامعي	289	78.10
المجموع	370	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد الأساتذة ذوي المؤهل جامعي (289 بنسبة 78.10%) يفوقون عدد الأساتذة خريجي المعهد (58 بنسبة 15.70%)؛ وكذلك عدد الأساتذة دون البكالوريا (23 بنسبة 06.20%)، بفارق قدره (231 فرد) و(266 فرد) على التوالي؛ وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



الشكل رقم (04): مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤهل العلمي.

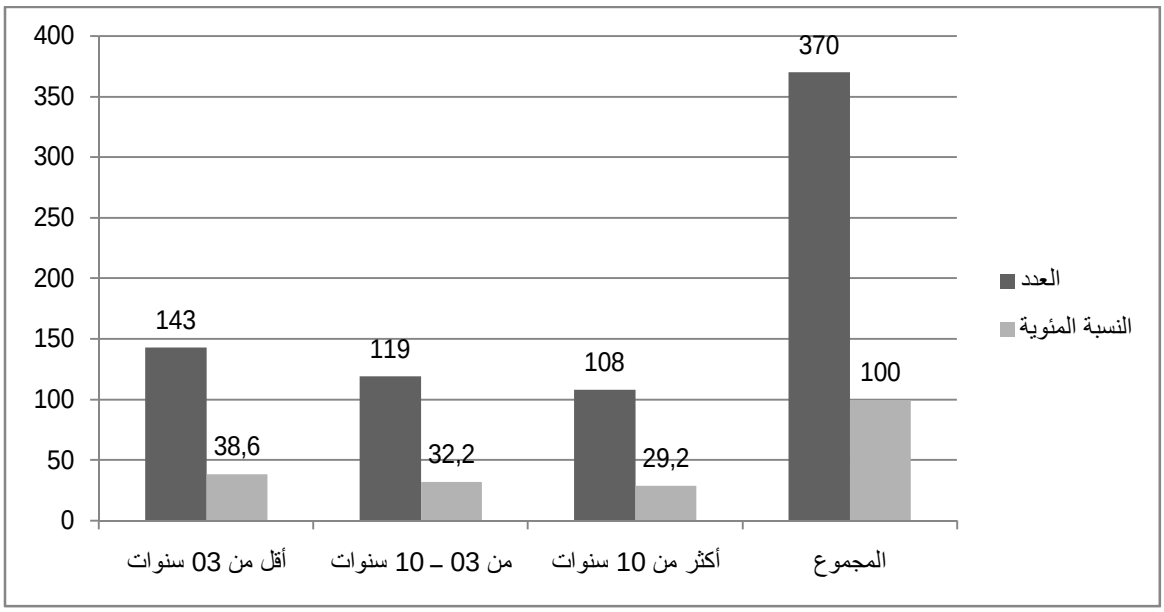
❖ **حسب متغير الأقدمية في مهنة التعليم:**

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الأقدمية:

الجدول رقم (11): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الأقدمية في مهنة التعليم.

الخبرة المهنية	العدد	النسبة المئوية %
أقل من 03 سنوات	143	38.60
من 03 إلى 10 سنوات	119	32.20
أكثر من 10 سنوات	108	29.20
المجموع	370	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه عدد الأساتذة الذين لديهم أقدمية مهنية أقل من 03 سنوات (143 بنسبة 38.60%) يفوقون عدد الأساتذة الذين لهم أقدمية مهنية تتراوح من 03 إلى 10 سنوات (119 بنسبة 32.20%)، وكذلك عدد الأساتذة الذين تفوق أقدميتهم المهنية 10 سنوات (108 بنسبة 29.20%) بفارق قدره (24 فرد) و(35 فرد) على التوالي؛ وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



الشكل رقم (05): مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير سنوات الأقدمية في مهنة التعليم.

❖ **حسب متغير الاستفادة من التكوين البيداغوجي التحضيري:**

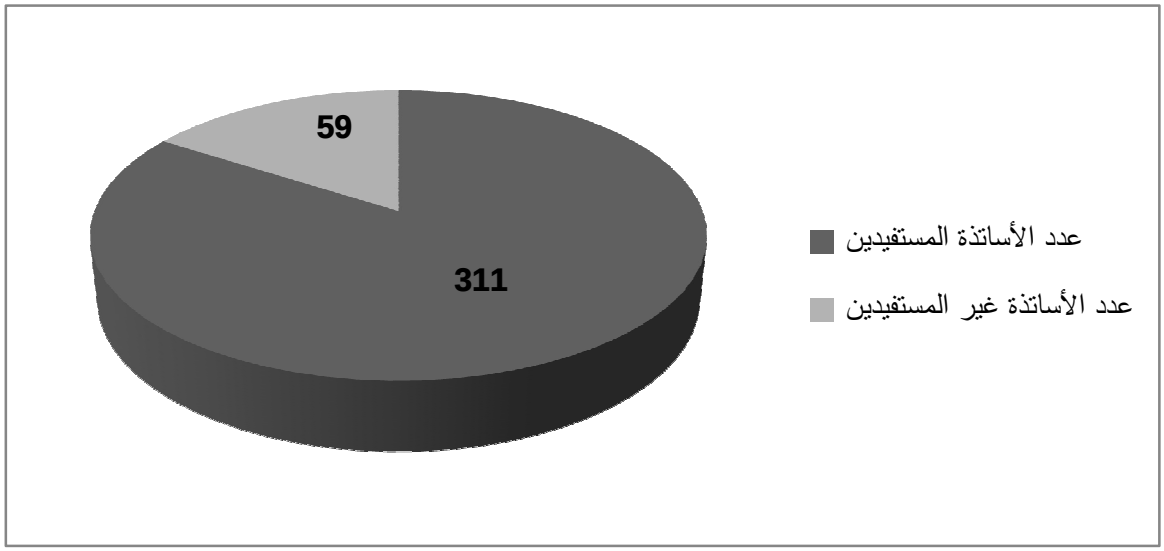
يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الاستفادة من التكوين البيداغوجي التحضيري.

الجدول رقم (12): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الاستفادة من التكوين البيداغوجي التحضيري.

الاستفادة من التكوين البيداغوجي التحضيري	مستفيد	غير مستفيد	المجموع
العدد	311	59	370
النسبة المئوية %	84.10	15.90	100

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد أساتذة عينة الدراسة الأساسية المستفيدين من التكوين البيداغوجي التحضيري (311 مستفيد بنسبة 84.10 %) أكبر من عدد الأساتذة غير المستفيدين منه (59 غير

مستفيد بنسبة 15.90%) بفارق قدره (252 فرد) من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل، وهذا ما يبينه المخطط التالي:



الشكل رقم (06): مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الاستفادة من التكوين البيداغوجي التحضيري.

7- أداة الدراسة الأساسية:

للحصول على معطيات الدراسة الكمية طبق الباحثة أداة صممت لقياس الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي؛ تتكون الأداة بالإضافة إلى الجزء الخاص بالمعلومات الشخصية، من ثلاث أبعاد هي:

أ- **كفايات التخطيط للدرس:** وهو ما يقوم المعلم بوضعه من خطط للتدريس مسبقا وتشمل: خطة تدريس المقرر، المادة الدراسية ككل، خطط تدريس الوحدات الدراسية، خطط تدريس الدروس اليومية، ويتضمن الفقرات (1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28، 31، 34، 37، 40، 43، 46، 49).

ب- **كفايات تنفيذ الدروس:** وهي تنفيذ ما خطط له، ونجاحه يتوقف على إجادة مجموعة كبيرة من المهارات المتخصصة في التدريس مثل مهارة عرض الدرس ومهارات الأسئلة، ويتضمن الفقرات (2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 29، 32، 35، 38، 41، 44، 47، 50، 52، 53).

ج- كفايات تقويم الدروس: يعتبر أحد عناصر عملية التدريس وتعني التصحيح والتصويب ويشتمل على عمليات فرعية مثل تقويم الأهداف، تقويم المحتوى، وتقويم الأنشطة، ويتضمن الفقرات (3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24، 27، 30، 33، 36، 39، 42، 45، 48، 51).

وتتكون الأداة في مجملها من 53 فقرة، أمام كل فقرة خمس بدائل للإجابة (درجة عالية جدًا، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، بدرجة ضعيفة جدًا)، والمطلوب من الأستاذ أن يحدد مدى انطباق محتوى كل فقرة مع البدائل المتاحة للإجابة، وذلك بوضع علامة (x) تحت البديل المناسب.

- **طريقة التصحيح:** تم تصحيح الأداة بإعطاء 05 درجات للإجابة على البديل (درجة عالية جدًا)، و04 درجات للبديل (بدرجة عالية)، و03 درجات للبديل (بدرجة متوسطة)؛ ودرجتان للبديل (بدرجة ضعيفة)؛ ودرجة واحدة للبديل (درجة ضعيفة جدًا)، وبهذا تتراوح الدرجة الكلية على الأداة التي يتحصل عليها الأستاذ نظريا بين (53 ـ 265).

- **كيفية تصحيح أداة القياس والحصول على الدرجات الخام:**

تتكون الأداة من 53 فقرة أمام كل واحدة منها خمس بدائل للإجابة (درجة عالية جدًا، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، بدرجة ضعيفة جدًا)، وللحصول على الدرجات الخام نقوم بضرب العلامات التي وضعها الأستاذ على البنود في أوزان الإجابات، حيث يضرب عدد العلامات للاختيار (درجة عالية جدًا) x 5، وعدد العلامات للاختيار (بدرجة عالية) x 4، وعدد العلامات للاختيار (بدرجة متوسطة) x 3، وعدد العلامات للاختيار (بدرجة ضعيفة) x 2، وعدد العلامات للاختيار (بدرجة ضعيفة جدًا) x 1، ثم نجمع حواصل الضرب، والمجموع هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الأستاذ على الأداة، وتتراوح الدرجة المحصل عليها نظريا ما بين (53 ـ 265).

وتدل الدرجة المرتفعة على الأداة أن الأستاذ له كفايات تدريسية عالية بأبعادها الثلاث (كفايات التخطيط للدروس، كفايات تنفيذ الدروس، كفايات تقويم الدروس)، ويمكن التعرف على مدى دور التكوين البيداغوجي التحضيري في تنمية هذه الكفايات بالرجوع إلى البيانات الأولية والتعرف على مدى استفادة الأستاذ من هذا التكوين من عدم استفادته.

8- الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج:

تمت معالجة نتائج الدراسة بالاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (الإصدار 20) (*IBM SPSS Statistics 20*) باستخدام الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية التالية:

1 ـ النسب المئوية: استخدمت الباحثة النسب المئوية للتعبير عن مواصفات العينة بطريقة رياضية رقمية حسب المتغيرات كمية كانت أو كيفية، و اعتمد عليها في إيجاد صدق المحكمين لتسهل المقارنة بين آراء المحكمين حول الاتفاق على الفقرات التي تم تعديلها.

3 ـ المتوسط الحسابي: استخدمت الباحثة المتوسط الحسابي في الدراسة الحالية لإيجاد متوسط استجابات أساتذة عينة البحث على المقياس لتحديد مدى فاعلية التكوين البيداغوجي التحضيري في تنمية الكفايات التدريسية.

4 ـ **الانحراف المعياري:** استخدمت الباحثة الانحراف المعياري في هذه الدراسة لمعرفة مدى انحراف استجابات أساتذة عينة البحث على المقياس عن القيمة المتوسطة.

5 ـ معامل الارتباط بيرسون: استعملت الباحثة معامل الارتباط بيرسون في الدراسة الاستطلاعية من أجل إيجاد صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

7 ـ معامل ألفا لكرونباخ: استخدمت الباحثة معامل الثبات ألفا كرونباخ لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع فقرات أداة الدراسة.

8 ـ اختبار "ت": استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين في إيجاد الصدق التمييزي لأداة الدراسةعن طريق المقارنة الطرفية بين عينتين تم ّ سحبهما من طرفي الدرجات؛ كما استعمل أيضا في إيجاد دلالة الفروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة عينة الدراسة في ضوء الاستفادة من التكوين البيداغوجي التحضيري من عدمها؛ وفق ما نصت عليه الفرضية الثالثة.

9 ـ تحليل التباين الأحادي: استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولمتغير الأقدمية في مهنة التدريس على التوالي من خلال الفرضيتين الأولى والثانية.

الفصل السادس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها من تطبيق أداة الدراسة الميدانية على أساتذة التعليم الابتدائي بالمقاطعات التابعة لولاية غليزان خلال الموسم الدراسي (2018/2017)، وذلك من خلال التعرف على الكفايات التدريسية لهؤلاء الأساتذة وفق مجموعة من المتغيرات (المؤهل العلمي، الأقدمية في مهنة التدريس، الاستفادة من التكوين البيداغوجي التحضيري)؛ بهدف الخروج باقتراحات يمكن الاستفادة منها في دراسات مستقبلية، أو تجسيدها في الميدان التربوي بهدف تحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية.

أولا: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

1- **نص الفرضية:** "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي بولاية غليزان تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية تم ّ استخدام تحليل التباين الأحادي (*ANOVA à 1 facteur*) وحساب قيمة "ف" لمعرفة مستوى دلالة الفروق؛ وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الآتي كما يوضحه الجدول رقم (13):

الجدول رقم (13): يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي بولاية غليزان التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال
بين المجموعات	1798.499	2	899.249	2.075	0.127
داخل المجموعات	159020.593	367	433.299		
الإجمالي	160819.092	369			

نلاحظ من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (13) أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.127 وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 % وبالتالي فإننا نقبل الفرض العدمي، و نرفض الفرض البديل القائل بأن هناك فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية غليزان تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة (طبشي 2011) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي في الكفاءات التدريسية للمعلمين.

ومن بين الدراسات التي اختلفت نتائجها مع النتائج المتحصل عليها دراسة (بوحفص، 2015: 105) حول اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة وعلاقتها بكفاياتهم التدريسية، والتي توصلت إلا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات المعلمين التدريسية باختلاف مؤهلاتهم العلمية، ويرى الباحث أن الفروق الملاحظة هي نتيجة طبيعية، وهذا بالرغم من أن المعلمين لهم نفس المهام والواجبات ويخضعون لنفس العمليات التكوينية.

ويمكن تفسير هذه النتائج بعدم وجود فروق في الكفايات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بأن المعلمين ذوي المؤهل العلمي دون البكالوريا لهم خبرة طويلة في مهنة التعليم تفوق غالبا عشر سنوات، مما تجعلهم يمتلكون كفايات تدريسية بفضل تراكم المعرفة وتجاربهم الميدانية في هذه المهنة، أما الأساتذة خريجي المدرسة العليا وذوي المؤهل الجامعي فهم يتلقون تكوين متخصص في الجامعة، إضافة إلى استفادتهم من التكوين قبل الخدمة وأثناء الخدمة من طرف المفتشين بإجراء ندوات وزيارات صفية، وكذا احتكاكهم بالأساتذة ذوي الخبرة، هذا ما أدى إلى عدم وجود فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثانيا: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

نص الفرضية: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية غليزان تعزى لمتغير الأقدمية في مهنة التدريس".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية تم ّ استخدام تحليل التباين الأحادي (*ANOVA à 1 facteur*) وحساب قيمة "ف" لمعرفة مستوى دلالة الفروق؛ وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الآتي كما يوضحه الجدول رقم (14):

الجدول رقم (14): يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الكفايات التدريسية التي تعزى لمتغير الأقدمية في مهنة التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال
بين المجموعات	2308.026	2	1154.013	2.672	0.70
داخل المجموعات	158511.066	367	431.910		
الإجمالي	160819.092	369			

نلاحظ من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.70 وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 % وبالتالي فإننا نقبل الفرض العدمي، ونرفض الفرض البديل القائل بأن هناك فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية غليزان تعزى لمتغير الأقدمية في مهنة التعليم.

واتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كل من (الشايب 2007) ودراسة (الزهراني 2008) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطي الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية تعزى لاختلاف سنوات الخبرة التدريسية، ونرجع هذا التشابه بين دراستنا ونتائج هذه الدراسات السابقة الذكر أنها أجريت على عينات مماثلة لعينتنا، كما أن التكوين في هذه المجالات لا يتأثر بهذه المتغيرات بدرجة كبيرة، بل يتأثر بمدى استعداد المعلم وانخراطه في عمليات التكوين بصورة فعلية وإيجابية، كما يتأثر بالتكوين الأولي والاطلاع على كل ما هو جديد.

واختلفت النتائج المتحصل عليها مع نتائج دراسة (طبشي 2011) التي أشارت إلى وجود فروق في الكفاءات التدريسية للمعلم تعزى لمتغير الخبرة، وبالمثل اختلفت نتائج هذه الفرضية مع ما أورده (عبد العزيز وآخرون، 1990) عند استعراض نتائج دراستهم حول أثر عاملي الخبرة والمؤهل في الكفاءات التدريسية، والتي خلصت إلى أن للخبرة أثر في مستوى معرفة المعلمين للكفاءات، ولكن ليست دائما للأكثر خبرة (الأزرق، 2000: 317).

إذن نتائج هذه الدراسات جاءت مخالفة لنتائج دراستنا في ضوء بعض المتغيرات، وهذا راجع في نظرنا لاختلاف خصائص عينتنا مع عينات هذه الدراسة سواء إذا تعلق الأمر بفترة إجراء هذه الدراسة، فهذه الدراسات أجريت في فترة كان فيها الحديث عن المقاربة بالكفاءات حديثا، كما أن ظروف التكوين تختلف من عينة إلى أخرى، بالإضافة إلى اختلاف الأدوات المستعملة في هذه الدراسات عن الأدوات التي استخدمناها.

ويمكن تفسير هذه النتائج من وجهة نظرنا أن مهما كانت أقدمية المعلمين أي عدد السنوات التي مارسوا فيها مهنة التدريس، لا يمكن أن تكون عاملا مؤثرا على كفاياتهم، كما أن كل المعلمين كانوا يخضعون إلى نفس التكوين وتحت نفس الشروط تقريبا، إضافة إلى ما جاءت به مناهج الجيل الثاني، جعل جميع المعلمين على اختلاف مدة أقدميتهم أمام واقع يحتم عليهم تلقي التكوين من أجل الرفع من كفاياتهم التدريسية، هذا ما جعل عدم فروق في هذه الأخيرة تعزى لمتغير الأقدمية المهنية.

ثالثا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

نص الفرضية: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية غليزان بين الذين استفادوا من التكوين البيداغوجي التحضيري والذين لم يستفيدوا منه"

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) أسفرت نتائج تطبيق اختبار "ت" ما يلي:

الجدول رقم (15): يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات المستفيدين من التكوين البيداغوجي التحضيري وغير المستفيدين منه في الكفايات التدريسية.

قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	متوسط العينة		الاحتمال
		مستفيد	غير مستفيد	
0.537	368	211.4051	213.0000	0.591

نلاحظ من نتائج اختبار "ت" في الجدول رقم (15) أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.591 (أي 59.1 %)، وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 % وبالتالي فإننا نقبلالفرض العدمي بأنّ متوسط المستفيدين من التكوين البيداغوجي التحضيري في الكفايات التدريسية يساوي متوسط الأساتذة غير المستفيدين فيها أيضا؛ ونرفض الفرض البديل القائل بأن هناك فروق بين المستفيدين من التكوين البيداغوجي التحضيري وغير المستفيدين منه في الكفايات التدريسية.

و اتفقت هذه النتائج مع دراسة (شنين وشنة، 2011: 609) التي كانت بعنوان "واقع التدريس بالمقاربة بالكفايات من وجهة نظر المعلمين" فمن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن واقع التدريس بالكفايات لا يرضي، إذ أن النسبة الكبيرة للمعلمين لم تتلقى تكوينا وفق التدريس بالكفايات، لاسيما الجدد منهم، حتى الذين أخذوا تكوينا لم يكن كافيا، كما أن مستوى إدراك المعلمين لبيداغوجيا التدريس بالكفايات ضعيف، بسبب ضعف التكوين في ذلك أو انعدامه، سوى ما اطلعوا عليه بأنفسهم.

ويمكن تفسير هذه النتائج بعدم وجود فروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الاستفادة من التكوين البيداغوجي التحضيري من عدمها،إلى أن التكوين البيداغوجي التحضير ي لم يكن فعالا ومجديا، وذلك نتيجة غياب الدراسة العلمية للحجم الساعي ومحتوى مقاييس التكوين، والنمطية في برامج إعداد وتكوين الأساتذة، إضافة إلى عدم انتقاء المكونين الأكفاء كل في مجال تخصصه، وعدم تدعيم الطرائق النظرية المستخدمة في التكوين أداءات عملية لتفادي الغموض لدى المتكونين.

خاتمة:

يعد التكوين أحد الموضوعات المهمة في العملية التعليمية التعلمية في الفترة الحالية، وذلك نظرا لما جاءت بها مناهج الجيل الثاني من اجل الرقي بالمنظومة التربوية، لذلك يعتبر التكوين هو الجزء الذي يحصل عليه المعلم بعد إنهائه لدراسته، ويظل معه التكوين مستمرا طالما أنه يمارس مهنة التعليم، إذ لابد له من تنمية مهاراته الميدانية من خلال العملية التكوينية.

تعددت أشكال وطرق العملية التكوينية بداية من الطراز الكلاسيكي (نظام المحاضرات) إلى أن وصلت للشكل الحديث التفاعلي مع الأفراد الذين يتم تكوينهم، إلى أن وصل مفهوم التكوين إلى أن المتكونين يتشاركوا التكوين مع المكون؛ أي أن العملية التكوينية قائمة على أساس التفاعل بين المكون والمتكون خلال المحاضرة التدريبية، بالإضافة لوجود مدخلات حديثة على التكوين كوسائط العرض ووسائل تنفيذ الأنشطة التكوينية، وتغير مفهوم التكوين الكلاسيكي، ونمو مفهوم التكوين التفاعلي عن بعد بالإضافة لاستخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات في العملية التدريبية.

وما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج تخص التكوين البيداغوجي التحضيري، بعدم وجود فروق في الكفايات التدريسية تعزى للمتغيرات التي كانت محل الدراسة (المؤهل العلمي، الأقدمية المهنية، الاستفادة من التكوين)، يتحتم على القائمين على شؤون المنظومة التربوية إعادة النظر في محتوى هذا التكوين، والقضاء على المشكلات التي تعيقه، سواء ما تعلق بإعادة النظر في انتقاء الأساتذة عن طريق مسابقات التوظيف، وانتقاء المكونين، وتهيئة المرافق الضرورية التي تساعد كل الفاعلين في هذه العملية التكوينية على القيام بالمهام المنوطة بهم على أكمل وجه، لتطوير الكفايات التدريسية للأساتذة، وتحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية بما يتماشى مع سياسة الإصلاحات التربوية.

الاقتراحات:

لزيادة فعالية التكوين البيداغوجي التحضيري في تنمية الكفايات التدريسية، ارتأينا تقديم الاقتراحات التالية:

- ✓ ضرورة انتقاء المكونين الأكفاء كل في مجال تخصصه.
- ✓ ضرورة الدراسة العلمية للحجم الساعي ومحتوى مقاييس التكوين.

- ✓ محاولة تدعيم الطرائق النظرية المستخدمة في التكوين بأداءات عملية لتفادي الغموض لدى المتكونين.
- ✓ مراعاة التخصصات غير المؤهلة لمهنة التدريس (المقبولة في مسابقات التوظيف)، بإضافة مقياس تكويني آخر يتضمن إدماجهم بالشكل المناسب، وتنمية الدافعية لأداء مهنة التدريس تسهيلا لعمل المكونين.
- ✓ العمل على تحقيق شروط العمل والتكوين بمؤسسات إعداد وتكوين الأساتذة.
- ✓ ضرورة تقويم العملية التكوينية سواء من حيث المتابعة المستمرة والتوجيه والإشراف الجدي من قبل المشرفين والمؤطرين.

قائمة المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1- إبراهيم، مروان عبد المجيد (2010)، **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، عمان، مؤسسة الوراق للنشر.

2- أسد، سيد محمد خير والكناني، ممدوح عبد المنعم، (1996)، **سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق**، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

3- البوهي، فاروق شوقي (2001)، **التخطيط التعليمي عملياته ومداخله**، القاهرة، دار القباء للطباعة والنشر والتوزيع.

4- الترتوري، محمد عوض والقضاة، محمد فرحان (2006)، **المعلم الجديد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة**، عمان، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

5- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (2015)، **قرار مؤرخ في 09 ذي القعدة عام 1436هـ الموافق 24 غشت سنة 2015 يحدّد كيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفيالتعليم ومدّته وكذا محتوى برامجه**، العدد 55.

6- الحريري، رافدة (2008)، **التقويم التربوي**، دار المناهج للنشر والتوزيع.

7- الحمزة، منير (2011)، **المكتبات الرقمية والنشر الإلكتروني**، الجزائر، دار الألمعية للنشر والتوزيع.

8- الخروصي، عبد الله بن حميد بن سالم (2014)، **التكامل في التعليم المدرسي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

9- الخزاعلة، محمد سلمان فياض وآخرون (2011)، **طرائق التدريس الفعال**، عمان، دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

10- الخطيب، رداح والخطيب، أحمد (2006)، **التدريب الفعال**، إربد، عمان، عالم الكتب الحديث ، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

11- الدريج، محمد (2000)، **الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع**، الرباط (المغرب)، منشورات رمسيس.

12- الرشايدة، محمد صبيح (2006)، **الكفايات التعليمية لقراءة الخريطة والاستقصاء في الدراسات الاجتماعية**، عمان، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

13- السكارنه، بلال خلف (2011)، **تصميم البرامج التدريبية**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

14- السويدي، وضحى علي (1997)، **الكفايات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بدولة قطر**.

15- اللحية، الحسن (2006)، **الكفايات في علوم التربية بناء كفاية**، المغرب، أفريقيا الشرق.

16- النجار، صالح جمعة نبيل (2007)، **الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية مع تطبيقات برمجية SPSS**، الأردن، دار الحامد.

17- بدير، كريمان (2008)، **التعلم النشط**، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

18- بن بوزيد، بوبكر (2009)،**إصلاح التربية في الجزائر رهانات وا إنجازات**، الجزائر، دار القصبة للنشر.

19- بن سي مسعود، لبنى (2008)، **واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات**، رسالة ماجستير في العلوم التربوية (غير منشورة)، جامعة منتوري قسنطينة (الجزائر).

20- بوحفص، عبد الكريم (2010)، **التكوين الإستراتيجي لتنمية الموارد البشرية**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

21- جرادات، عزت وآخرون (2008)، **التدريس الفعال**، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

22- حمادنه، محمد محمود ساري وعبيدات، خالد حسين محمد (2012)، **مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق... أساليب ... إستراتيجيات)**، الأردن، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

23- راشد، علي (1969)، **المعلم الناجح ومهاراته الأساسية**، ط2، مصر، دار الفكر العربي.

24- رجواني، عبد النبي (2008)، **مجالات وآفاق تكوين الأساتذة (منهجيات التدريس)**، المغرب، الدار البيضاء للنشر.

25- رمو، لمى (2013)، **فاعلية برنامج تدريبي قائم على الكفايات في إتقان أداء معلمات رياض الأطفال لأدوارهن التربوية**، أطروحة دكتوراه في التربية (غير منشورة)، دمشق.

26- زيدي، ناصر الدين (2007)، **سيكولوجية المدرس (دراسة وصفية تحليلية)**، ط3، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

27- شلالي، لخضر (2009)، **تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية**، مذكرة ماجستير في علوم التربية (غير منشورة).

28- صغير، ماسحلي (2012)، **الكفاءات التربوية لمربي التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر تلامذتهم وعلاقتها بدافعتيهم للتعلم والتفاعل داخل القسم**، مجلة علمية محكمة تصدر عن مخبر علوم وتقنيات النشاط البدني الرياضي، العدد الثالث (03) .

29- عبيدات، سهيل أحمد (2007)، **إعداد المعلمين وتنميتهم**، إربد، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

30- عساف، عبد المعطي محمد وحمدان، يعقوب (2009)، **التدريب وتنمية الموارد البشرية الأسس والعمليات**، عمان، دار زهران.

31- عودة، محمد (2006)، **إعداد معلم المرحلة الأساسية**، لندن، دار الكتاب الجامعي العين.

32- فاتحي، محمد (2004)، **تقييم الكفايات**، ترجمة عبد الكريم، غريب، الدار البيضاء (المغرب)، منشورات عالم التربية.

33- فضيل، عبد القادر (2009)،**المدرسة في الجزائر حقائق وا إشكالات**، الجزائر، جسور للنشر والتوزيع.

34- فلاحي، كريمة (2015)، **مطبوعة بيداغوجية في مقياس: مشكلات النظام التربوي في الجزائر** لطلبة السنة الثانية ماستر تخصص علم اجتماع التربية، سطيف.

35- قاسم، بوسعدة (2011)،**تكوين المعلمين وا إشكاليته**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثاني، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة (الجزائر).

36- لحسن، بوعبدالله وناني، نبيلة (2010)، **مقاربة منظومية للبرامج التكوينية**، ط2، الجزائر، منشورات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية.

37- محمود، صلاح الدين عرفة (2005)، **تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات**، القاهرة، عالم الكتب نشر وتوزيع.

38- مديرية التكوين (2017)، **المرشد الجديد للأستاذ المتدرب في التكوين البيداغوجي التحضيري**، الجزء الأول، وزارة التربية الوطنية، الجزائر

39- مرابط، أحلام (دس) ، **معوقات التكوين المستمر للكفايات لمعلمي المرحلة الابتدائية**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ورقلة (الجزائر).

40- مزيان، محمد (2008)، **مبادئ في البحث النفسي والتربوي**، ط 2، وهران (الجزائر)، دار الغرب للنشر والتوزيع.

41- معوش، عبد الحميد (1012)، **درجة معرفة معلمي السنة الخامسة للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها**، مذكرة ماجيستر (غير منشورة)، جامعة مولود معمري تيز ي وزو (الجزائر).

42- موريس، أنجرس (2010)، **منهجية البحث العلمي في العلوم التجريبية: تدريبات عملية**، ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون، ط 2، الجزائر، دار القصبة للنشر.

43- إبراهيم، عبد العزيز سيد(1995)، **إعداد المعلمين وتدريبهم في البلاد العربية**، مصر، دار العلم للنشر.

44- أبوصواوين، راشد محمد (2010)، **الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية**، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الثامن عشر- العدد الثاني، ص359، 398، فلسطين.

45- الأحمد، خالد طه (2005)، **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي العين.

46- الأزرق، عبد الرحمن (2000)، **علم النفس التربوي للمعلمين مفاهيم نظرية**، ليبيا، دار الفكر العربي ومكتبة طرابلس العلمية العالمية.

47- الأمين، بوشليق (2015)، **دور التكوين في تحسين أداء العاملين**، مذكرة الماستر (غير منشورة)، ورقلة (الجزائر).

48- التشريع المدرسي والقانون (2004)، **سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية**، الجزائر.

49- التوم، أنس دفع الله أحمد حاج (2012)، **التدريس المصغر وأثره في إكساب الكفايات التدريسية لمعلمي مرحلة الأساس**، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، مجلة العلوم الإنسانية والاقتصادية، العدد الأول.

50- الجرجاوي، زياد بن علي بن محمود (2010)، **القواعد المنهجية لبناء استبيان**، ط2، فلسطين، مطبعة أبناء الجراح.

51- السميع، عبد مصطفي وحوالة، سهير محمد (2005)، **إعداد المعلم تنميته وتدريبه**، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

52- الغامدي، أماني خلف (2015)، **مبررات تطبيق برنامج إعداد معلم الصفوف الأولية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في المملكة العربية السعودية**، مجلة جامعة طبية للعلوم التربوية، المجلد 10، العدد1، صفحة (103- 124).

53- الفيشي، نايف (2006)، **المعجم التربوي وعلم النفس**، عمان، دار أسامة ودار المشرق للنشر والتوزيع.

54- النوايسة، فاطمة عبد الكريم (2012)، **الاتصال الإنساني بين المعلم والطالب**، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

55- بشارة، جبرائيل (1986)، **تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية**، بيروت، المؤسسات الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

56- بوحفص، بن كريمة (2015)، **اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة وعلاقته بكفايتهم التدريسية**، مذكرة ماجيستر(غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة (الجزائر).

57- جابر، عبد الحميد وكفافي، علاء الدين (1989)، **معجم علم النفس والطب النفسي**، عمان (الأردن)، دار المناهج.

58- جوهاري، سمير (2017)، **برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التعليم الابتدائي لتطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات في ضوء احتياجاتهم التدريبية**، أطروحة دكتوراه في علوم التربية (غير منشورة)، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر.

59- حروش، رفيقة (2010)، **إدارة المدارس الابتدائية الجزائرية**، الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

60- دعمس، مطفى نمر (2009)، **إعداد وتأهيل المعلم**، عمان، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

61- رابح، تركي (1989)، **أصول التربية**، ط2،الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

62- رابح، تركي (1990)، **أصول التربية والتعليم**، ط2، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

63- راشد، علي (2002)، **خصائص المعلم العصري وأدواره الإشراف عليه تدريبه**، القاهرة، دار الفكر العربي.

64- زهران، حامد عبد السلام (1987)، **قاموس علم النفس إنجليزي عربي**، ط2، القاهرة، عالم الكتب.

65- زيتون، حسن حسين (2001)، **مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس**، القاهرة، عالم الكتب.

66- زيدان، محمد (1985)، **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

67- شنين، فاتح الدين وشنة، محمد رضا (2011)، **واقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المعلمين**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، (609- 621).

68- شهلا، جورج وحربلي، عبد السميع (1989)، **الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية**، بيروت، دار العم للملايين.

69 - طبشي، بلخير (2011)، **قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة بالجزائر**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية (13)، (79- 87).

70- عاقل، فاخر(1982)، **علم النفس التربوي**، ط2، بيروت، دار المعارف.

71- عبد العزيز، صالح (1974)، **التربية الحديثة**، القاهرة، دار المعارف للنشر.

72- عرفة، محمود صلاح الدين (2005)، **آفاق التعليم الجيد في مجتمع المعرفة رؤية لتنمية المجتمع العربي وتقدمه**، عالم الكتب نشر وتوزيع.

73- عواد، أحمد أحمد (1997)، **علم النفس التربوي وصعوبات التعلم**، الإسكندرية، المكتب العلمي.

74- عوض، عباس محمد (1995)، **علم النفس الإجتماعي**، بيروت، دار النهضة.

75- غياث، بوفلجة (1984)، **الأسس النفسية للتكوين ومناهجه**، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية.

76- فرج، عبد اللطيف حسين (2008)، **منهج المرحلة الابتدائية**، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

77- قايلي، خليصة (2015)، **اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة دراسة من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية**، مذكرة ماستر في علم النفس المدرسي (غير منشورة)، جامعة أكلي محند أولحاج البويرة (الجزائر).

78- منسى، محمود عبد الحليم (1993)،**التعليم الأساسي وا بداع التلاميذ**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

الملاح

الملحق رقم (01): برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي في رتبة أستاذ المدرسة الابتدائية.

المدة: سبعة (7) أسابيع

الرقم	الوحدات	الحجم الساعي	المعامل
1	علوم التربية وعلم النفس	20 سا	1
2	تقنيات تسيير القسم	10 سا	1
3	الوساطة المدرسية	10 سا	1
4	تعليمية مادة التخصص وطرق التدريس	40 سا	2
5	التقييم والمعالجة البيداغوجية	25 سا	2
6	النظام التربوي الجزائري والمناهج التعليمية	20 سا	1
7	أخلاقيات وأدبيات المهنة	10 سا	1
8	هندسة التكوين والبيداغوجيا	10 سا	1
9	التشريع المدرسي	20 سا	1
10	الإعلام الآلي وتكنولوجيا الإعلام والاتصال	25 سا	1
	الحجم الساعي الإجمالي	**190 سا**	-

الملحق رقم (02): قائمة اسمية للأساتذة المحكمين

الاسم واللقب	الوظيفة/ الرتبة	المؤسسة الأصلية
حفيظة بلخير	أستاذ (ة) محاضر (ة) "ب"	جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم
فلة عليلش	أستاذة (ة) محاضرة (ة) "ب"	جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم
وافية بن عروم	أستاذ (ة) مساعد (ة) "أ"	جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم
محمد محمودي	مفتش التعليم الابتدائي (لغة عربية)	مقاطعة عشعاشة 04 - مستغانم
بو عبدالله بلقاسمي	مفتش التعليم الابتدائي (لغة عربية)	مقاطعة عشعاشة 01 - مستغانم
يمينة شارف	أستاذة رئيسية للمدرسة الابتدائية (لغة عربية)	مدرسة خاين محمد – مقاطعة جديوية 2 - غليزان
هاجرة كلالي	أستاذة مدرسة ابتدائية	مدرسة عبد الرحمن الدّيسي - مستغانم

الملحق رقم (03): يمثل أداة الدراسة الاستطلاعية

السلام عليكم؛ أساتذتي الأفاضل تحية طيبة وبعد:

إليكم بعض العبارات التي تُعبِّر عن مهاراتك التدريسية بمجالاتها الثلاث (مهارات التخطيط، مهارات التنفيذ، ومهارات التقويم)؛ اقرأ العبارات جيدا ثم ضع علامة (×) تحت الاختيار الذي يتماشى مع درجة تنمية مهاراتك التدريسية(عالية جدًّا، عالية، متوسّطة، ضعيفة، ضعيفة جدًّا)؛ لا توجد في المقياس إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، بل هو مقياس للتعرف على مدى تنمية التكوين البيداغوجي التحضيري لمهاراتك التدريسية.

يرجى وضع إشارة (X) في المكان المناسب:

المؤهل العلمي: ☐دون البكالوريا ☐ خريج المدرسة العليا للأساتذة ☐جامعي

الأقدمية (الخبرة المهنية): ☐أقل من 03 سنوات ☐من 03 ـ 10 سنوات ☐أكثر من 10 سنة

الاستفادة من التكوين البيداغوجي التحضيري: ☐مستفيد ☐غير مستفيد

الرقم	البنود	بدرجة				
		عالية جدًّا	عالية	توسّطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا
01	أحلل الدرس إلى عناصر رئيسية					
02	أهتم بالوضعية الانطلاقية للدرس للربط بين وبين الدروس السابقة					
03	أستخدم أساليب و أدوات تقويم مناسبة لمستوى المتعلمين					
04	أحدد بسهولة المكتسبات القبلية لكل درس					
05	أثير انتباه التلاميذ لموضوع الدرس					
06	أختار أدوات التقويم المناسبة لكل درس					
07	أراعي خصائص التلاميذ في هذه المرحلة عند التخطيط لتعليمهم					
08	أربط موضوع الدرس بواقع المتعلمين وخصائص بيئتهم					
09	أنوع في استخدام أساليب وأدوات التقويم التي أستخدمها					
10	أصوغ أهداف الدرس حسب الكفاءة الختامية ومركباتها الثلاث (المعرفة/التوظيف/القيم والمواقف)					
11	أربط موضوع الدرس بالتعلمات السابقة للمتعلمين					
12	أشجع التلاميذ على اكتشاف أخطائهم وتصحيحها بأنفسهم					
13	أصوغ مؤشرات الكفاءة على شكل سلوكات قابلة للملاحظة والقياس					
14	أتناول موضوع الدرس بشكل منطقي و متسلسل					
15	أدرب التلاميذ على مهارة التقويم الذاتي					
16	أحدد الخبرات التعليمية المراد تحقيقها لدى المتعلمين					
17	أنوع في أساليب التدريس بما يناسب مركبات الكفاءة					
18	أحدد لكل تلميذ نواحي القوة والضعف في أدائه					
19	أحدد كيفية ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة لدى المتعلمين					
20	أعمل على توليد المواقف بما يخدم موضوع الدرس					
21	أعتبر أداء التلاميذ للواجبات المنزلية جزءا من التقويم					
22	أختار أنسب الطرق التدريسية لتحقيق أهداف الدرس					
23	أستخدم مثيرات متنوعة لاستثارة دافعية التلاميذ للتعلم					

24	أستغل نتائج التقويم في التخطيط لحصص المعالجة التربوية					
25	أحضر الوسائل التعليمية المطلوبة لتحقيق أهداف الدرس					
26	أطرح الأسئلة في الوقت المناسب لها أثناء الدرس					
27	أستخدم التقويم التشخيصي للوقوف على مكتسبات المتعلمين السابقة					
28	أختبر ما سوف أقوم باستخدامه من أدوات وأجهزة قبل الموقف التعليمي					
29	أشجع التلاميذ على استنتاج الإجابات الصحيحة					
30	أستخدم التقويم الختامي للوقوف على مدى تحقق الأهداف المسطرة					
31	أوزع الوقت على أنشطة الدرس بحسب أهميتها و محتواها					
32	أنوع في الأسئلة التي أطرحها أثناء الدرس					
33	أحلل نتائج التقويم من أجل وضع خطة لتحسين أداء المتعلمين					
34	أكتب خطة الدرس بطريقة منظمة تتضمن عناصره الرئيسية					
35	أحرص على مشاركة كل التلاميذ في الإجابة عن الأسئلة					
36	أستخدم التقويم الختامي للوقوف على مدى تحقق الأهداف المسطرة					
37	أستغل مرحلة التخطيط للإعداد النفسي بالدرجة الأولى					
38	أتيح فرصة تفكير للتلاميذ قبل الإجابة على أسئلتي					
39	أحلل نتائج التقويم من أجل وضع خطة لتحسين أداء المتعلمين					
40	أختار وضعيات تعليمية تتوافق وخصائص تلاميذ قسمي					
41	أراعي الفروق الفردية بين المتعلمين عند طرح الأسئلة عليهم					
42	أستخدم نتائج التقويم لمراقبة جودة عملي التدريسي					
43	أراعي الواقع المعيشي للمتعلمين أثناء التخطيط للدرس					
44	أشجع التلاميذ على اكتساب أساليب التفكير العلمي					
45	أشجع التلاميذ على استخدام التقويم بالأقران					
46	أوظف السندات التربوية في الإعداد للدروس					
47	اقش المتعلمين بشكل يتناسب مع مستواهم وقدراتهم وا إمكانياتهم					
48	أستخدم الأسئلة الكتابية أثناء تقويم الدرس					
49	أراعي استخدام الوسائل التعلمية المتاحة أثناء الإعداد للدروس					
50	أعمل على تكوين مناخ اجتماعي تفاعلي بين المتعلمين					
51	أكلف التلاميذ بأنشطة فردية بهدف التقويم					
52	أنظم البيئة المادية للقسم بشكل يتناسب مع الموقف التعليمي					
53	أحدد أساليب التقويم حسب أهداف الدرس					
54	ألخص الدرس في نهايته بمشاركة المتعلمين لإبراز العناصر الهامة والربط بينها					
55	أراعي تقويم مدى تحقيق الأهداف التعليمية للدرس					

الملحق رقم (04): طلب تسهيل مهمة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مستغانم: في ..... 11 FEV 2018

الى السيد: مديرة التربية لولاية غليزان

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن رئيس شعبة علم النفس ، نتقدم الى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب المتمثل في تسهيل مهمة طلبة السنة الثانية ماستر تخصص تعليمية العلوم ..... الأتية أسماؤهم، للقيام بالبحث الميداني المرتبط بمذكرة التخرج المعنونة بـ دور التكوين الجامعي والتحفيز لدى أساتذة التعليم الابتدائي. بـ(المكان) ولاية غليزان ..... من 14 فيفري إلى 16 مارس 2018

الطالب (ة):

5. بلمهدي حياة .....
6. .....
7. .....
8. .....

الأستاذ المؤطر:

د. مسكين عبد الله

تقبلوا سيدي فائق الاحترام و االتقدير

رئيس شعبة علم النفس

السيد: عمار ميلود

رئيس شعبة علم النفس

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية غليزان
الرقم: 00 / 2018
الموضوع: تسهيل مهمة

الملحق رقم (05): يمثل أداة الدراسة الأساسية

السلام عليكم؛ أساتذتي الأفاضل تحية طيبة وبعد:

إليكم بعض العبارات التي تُعبِّر عن مهاراتك التدريسية بمجالاتها الثلاث (مهارات التخطيط، مهارات التنفيذ، ومهارات التقويم)؛ اقرأ العبارات جيدا ثم ضع علامة (×) تحت الاختيار الذي يتماشى مع درجة تنمية مهاراتك التدريسية(عالية جدًّا، عالية، متوسّطة، ضعيفة، ضعيفة جدًّا)؛ لا توجد في المقياس إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، بل هو مقياس للتعرف على مدى تنمية التكوين البيداغوجي التحضيري لمهاراتك التدريسية.

يرجى وضع إشارة (X) في المكان المناسب:

المؤهل العلمي: ☐دون البكالوريا ☐ خريج المدرسة العليا للأساتذة ☐جامعي

الأقدمية (الخبرة المهنية): ☐ أقل من 03 سنوات ☐ من 03 ـ 10 سنوات ☐أكثر من 10 سنة

الاستفادة من التكوين البيداغوجي التحضيري: ☐ مستفيد ☐غير مستفيد

الرقم	البنود	بدرجة				
		عالية جدًّا	عالية	توسّطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا
01	أحلل الدرس إلى عناصر رئيسية					
02	أهتم بالوضعية الانطلاقية للدرس للربط بين وبين الدروس السابقة					
03	أستخدم أساليب و أدوات تقويم مناسبة لمستوى المتعلمين					
04	أحدد بسهولة المكتسبات القبلية لكل درس					
05	أثير انتباه التلاميذ لموضوع الدرس					
06	أختار أدوات التقويم المناسبة لكل درس					
07	أراعي خصائص التلاميذ في هذه المرحلة عند التخطيط لتعليمهم					
08	أربط موضوع الدرس بواقع المتعلمين وخصائص بيئتهم					
09	أستخدم أدوات تقويم متنوعة					
10	أصوغ أهداف الدرس حسب الكفاءة الختامية ومركباتها الثلاث (المعرفة/التوظيف/القيم والمواقف)					
11	أربط موضوع الدرس بالتعلمات السابقة للمتعلمين					
12	أشجع التلاميذ على اكتشاف أخطائهم وتصحيحها بأنفسهم					
13	أصوغ مؤشرات الكفاءة على شكل سلوكات قابلة للملاحظة والقياس					
14	أتناول موضوع الدرس بشكل منطقي و متسلسل					
15	أدرب التلاميذ على مهارة التقويم الذاتي					
16	أحدد الخبرات التعليمية المراد تحقيقها لدى المتعلمين					
17	أنوع في أساليب التدريس بما يناسب مركبات الكفاءة					
18	أحدد لكل تلميذ نواحي القوة والضعف في أدائه					
19	أحدد كيفية ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة لدى المتعلمين					
20	أعمل على توليد المواقف بما يخدم موضوع الدرس					
21	أعتبر أداء التلاميذ للواجبات المنزلية جزءا من التقويم					

22	أختار أنسب الطرق التدريسية لتحقيق أهداف الدرس					
23	أستخدم مثيرات متنوعة لاستثارة دافعية التلاميذ للتعلم					
24	أستغل نتائج التقويم في التخطيط لحصص المعالجة التربوية					
25	أحضر الوسائل التعليمية المطلوبة لتحقيق أهداف الدرس					
26	أطرح الأسئلة في الوقت المناسب لها أثناء الدرس					
27	أستخدم التقويم التشخيصي للوقوف على مكتسبات المتعلمين السابقة					
28	أختبر ما سوف أقوم باستخدامه من أدوات وأجهزة قبل الموقف التعليمي					
29	أشجع التلاميذ على استنتاج الإجابات الصحيحة					
30	أستخدم التقويم الختامي للوقوف على مدى تحقق الأهداف المسطرة					
31	أوزع الوقت على أنشطة الدرس بحسب أهميتها و محتواها					
32	أنوع في الأسئلة التي أطرحها أثناء الدرس					
33	أحلل نتائج التقويم من أجل وضع خطة لتحسين أداء المتعلمين					
34	أكتب خطة الدرس بطريقة منظمة تتضمن عناصره الرئيسية					
35	أحرص على مشاركة كل التلاميذ في الإجابة عن الأسئلة					
36	أستخدم نتائج التقويم لمراقبة جودة عملي التدريسي					
37	أستغل مرحلة التخطيط للإعداد النفسي بالدرجة الأولى					
38	أتيح فرصة تفكير للتلاميذ قبل الإجابة على أسئلتي					
39	أشجع التلاميذ على استخدام التقويم بالأقران					
40	أختار وضعيات تعليمية تتوافق وخصائص تلاميذ قسمي					
41	أراعي الفروق الفردية بين المتعلمين عند طرح الأسئلة عليهم					
42	أستخدم الأسئلة الكتابية أثناء تقويم الدرس					
43	أراعي الواقع المعيشي للمتعلمين أثناء التخطيط للدرس					
44	أشجع التلاميذ على اكتساب أساليب التفكير العلمي					
45	أكلف التلاميذ بأنشطة فردية بهدف التقويم					
46	أوظف السندات التربوية في الإعداد للدروس					
47	اقش المتعلمين بشكل يتناسب مع مستواهم وقدراتهم وا ٍمكانياتهم					
48	أحدد أساليب التقويم حسب أهداف الدرس					
49	أراعي استخدام الوسائل التعلمية المتاحة أثناء الإعداد للدروس					
50	أعمل على تكوين مناخ اجتماعي تفاعلي بين المتعلمين					
51	أراعي تقويم مدى تحقيق الأهداف التعليمية للدرس					
52	أنظم البيئة المادية للقسم بشكل يتناسب مع الموقف التعليمي					
53	ألخص الدرس في نهايته بمشاركة المتعلمين لإبراز العناصر الهامة والربط بينها					

الملحق رقم (06): تفريغ النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

ANOVA à 1 facteur

المهارات

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	1798,499	2	899,249	2,075	,127
Intra-groupes	159020,593	367	433,299		
Total	160819,092	369			

الملحق رقم (07): تفريغ النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

ANOVA à 1 facteur

المهارات

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	2308,026	2	1154,013	2,672	,070
Intra-groupes	158511,066	367	431,910		
Total	160819,092	369			

الملحق رقم (08): تفريغ النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

Statistiques de groupe

	الاستفادة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المهارات	مستفيد	311	211,4051	20,76341	1,17738
	غير مستفيد	59	213,0000	21,59422	2,81133

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour é			
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différen moyenn
المهارات	Hypothèse de variances égales	,017	,897	-,537	368	,591	-1,59486
	Hypothèse de variances inégales			-,523	79,671	,602	-1,59486

الملحق رقم (09): القرار الوزاري المتضمن التكوين البيداغوجي التحضيري

وزارة التربية الوطنية

قرار مؤرخ في 9 ذي القعدة عام 1436 الموافق 24 غشت سنة 2015، يحدد كيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم ومدته وكذا محتوى برامجه.

إن وزيرة التربية الوطنية،

– بمقتضى المرسوم رقم 66–145 المؤرخ في 12 صفر عام 1386 الموافق 2 يونيو سنة 1966 والمتعلق بتحرير ونشر بعض القرارات ذات الطابع التنظيمي أو الفردي التي تهم وضعية الموظفين، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 15–125 المؤرخ في 25 رجب عام 1436 الموافق 14 مايو سنة 2015 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة المعدّل،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 94–265 المؤرخ في 29 ربيع الأول عام 1415 الموافق 6 سبتمبر سنة 1994 الذي يحدد صلاحيات وزير التربية الوطنية،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08–315 المؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، المعدل والمتمم،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 12–194 المؤرخ في 3 جمادى الثانية عام 1433 الموافق 25 أبريل سنة 2012 الذي يحدد كيفيات تنظيم المسابقات والامتحانات والفحوص المهنية في المؤسسات والإدارات العمومية وإجرائها،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 14–28 المؤرخ في أول ربيع الثاني عام 1435 الموافق أول فبراير سنة 2014 الذي يحدد القانون الأساسي النموذجي للمعاهد الوطنية لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية،

– وبمقتضى القرار المؤرخ في 17 رمضان عام 1435 الموافق 15 يوليو سنة 2014 الذي يحدد إطار تنظيم المسابقات والامتحانات المهنية للالتحاق ببعض الرتب المنتمية للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية،

تقرر ما يأتي:

المادة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 17 من المرسوم التنفيذي رقم 08–315 المؤرخ في 11 شوّال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008، المعدل والمتمم والمذكور أعلاه، يهدف هذا القرار إلى تحديد كيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم ومدته وكذا محتوى برامجه حسب ما يأتي :

سلك أساتذة المدرسة الابتدائية :

– رتبة أستاذ المدرسة الابتدائية.

سلك أساتذة التعليم المتوسط :

– رتبة أستاذ التعليم المتوسط.

سلك أساتذة التعليم الثانوي :

– رتبة أستاذ التعليم الثانوي.

المادة 2 : يلزم موظفو التعليم المتربصون لشغل إحدى الرتب المذكورة في المادة الأولى أعلاه، بمتابعة تكوين بيداغوجي تحضيري أثناء التربص التجريبي.

المادة 3 : يتم فتح دورة التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي بموجب قرار من الوزير المكلف بالتربية الوطنية، يحدد فيه على الخصوص، ما يأتي :

– الرتبة أو الرتب المعنية،

– عدد موظفي التعليم المتربصين المعنيين بالتكوين البيداغوجي التحضيري المحدد في المخطط القطاعي السنوي أو المتعدد السنوات للتكوين المصادق عليه بعنوان السنة المقصودة طبقا للإجراءات المقررة،

– مدة التكوين،

– تاريخ بداية التكوين،

– مؤسسة التكوين المعنية.

المادة 4 : ينظم التكوين البيداغوجي التحضيري بشكل تناوبي خلال الأيام وأنصاف الأيام البيداغوجية والعطل المدرسية، ويشمل دروسا نظرية وأعمالا تطبيقية.

المادة 5 : تحدد مدة التكوين البيداغوجي التحضيري المذكور في المادة الأولى أعلاه، بسبعة (7) أسابيع وبحجم ساعي إجمالي قدره مائة وتسعون (190) ساعة.

المادة 6 : يتم التكوين البيداغوجي التحضيري في المعاهد الوطنية لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية أو في المؤسسات العمومية للتربية والتعليم التي تحدّدها مديريات التربية بالولايات.

المادة 7 : يتولى تأطير ومتابعة التكوين البيداغوجي التحضيري حسب المواد والتخصصات :

– مفتشو التعليم الابتدائي،

– مفتشو التعليم المتوسط،

– مفتشو التربية الوطنية،

– الأساتذة المكونون في التعليم الابتدائي وفي التعليم المتوسط وفي التعليم الثانوي،

– الأساتذة المهندسون في الإعلام الآلي،

– أساتذة المعاهد الوطنية لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية،

– أساتذة المؤسسات العمومية للتكوين من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة.

المادة 8 : تلحق بهذا القرار برامج التكوين البيداغوجي التحضيري للرتب المذكورة في المادة الأولى أعلاه، ويتم تفصيل محتواها من طرف المؤسسة العمومية للتكوين المعنية.

المادة 9 : يلزم موظفو التعليم المتربصون في التكوين البيداغوجي التحضيري بإعداد تقرير نهاية التكوين حول موضوع له صلة بالوحدات المدرّسة والمقرّرة في البرنامج.

المادة 10 : يتّم تقييم معارف موظفي التعليم المتربصين في التكوين البيداغوجي التحضيري حسب مبدأ المراقبة البيداغوجية المستمرة، ويشمل تقييمات دورية في الجانبين النظري والتطبيقي.

المادة 11 : ينظم، عند نهاية التكوين، امتحان نهائي يتضمن اختبارات كتابية ذات صلة ببرامج التكوين.

المادة 12 : يتم تحديد كيفيات تقييم دورة التكوين البيداغوجي التحضيري في الرتب المذكورة في المادة الأولى أعلاه، كما يأتي :

– معدل المراقبة البيداغوجية المستمرة، المعامل : 2،

– علامة الامتحان النهائي، المعامل : 3،

– علامة تقرير نهاية التكوين، المعامل : 1.

المادة 13 : يعتبر الأساتذة المتربصون الحائزون معدلا عاما يساوي أو يفوق 10 من 20 في التقييم المذكور في المادة 12 أعلاه، ناجحين نهائيا في التكوين البيداغوجي التحضيري.

المادة 14 : تضبط قائمة موظفي التعليم المتربصين الذين تابعوا بنجاح دورة التكوين البيداغوجي التحضيري من طرف السلطة التي لها صلاحية التعيين، بناء على مداولات لجنة نهاية التكوين التي تتكون من :

– السلطة التي لها صلاحية التعيين أو ممثلها المؤهل قانونا، رئيسا،

– مدير المؤسسة العمومية للتكوين المعنية أو ممثله، عضوا،

– ممثلين اثنين (2) عن المكونين التابعين للمؤسسة العمومية للتكوين المعنية، عضوين.

المادة 15 : يسلم مدير مؤسسة التكوين، عند نهاية دورة التكوين البيداغوجي التحضيري، شهادة نجاح إلى موظفي التعليم المتربصين الذين تابعوا بنجاح الدورة التكوينية، بناء على محضر لجنة نهاية التكوين.

المادة 16 : يلزم موظفو التعليم المتربصون الذين تابعوا بنجاح دورة التكوين البيداغوجي التحضيري في الرتب المذكورة في المادة الأولى أعلاه، باجتياز امتحان الترسيم وفقا للتنظيم المعمول به.

المادة 17 : تلغى جميع الأحكام المخالفة لهذا القرار.

المادة 18 : ينشر هذا القرار في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

حرر بالجزائر في 9 ذي القعدة عام 1436 الموافق 24 غشت سنة 2015.

نورية بن غبريت

الملحق الأول

برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي في رتبة أستاذ المدرسة الابتدائية

المدة : سبعة (7) أسابيع.

الرقم	الوحدات	الحجم الساعي	المعامل
1	علوم التربية وعلم النفس	20 سا	1
2	تقنيات تسيير القسم	10 سا	1
3	الوساطة المدرسية	10 سا	1
4	تعليمية مادة التخصص وطرق التدريس	40 سا	2
5	التقييم والمعالجة البيداغوجية	25 سا	2
6	النظام التربوي الجزائري والمناهج التعليمية	20 سا	1
7	أخلاقيات وأدبيات المهنة	10 سا	1
8	هندسة التكوين والبيداغوجيا	10 سا	1
9	التشريع المدرسي	20 سا	1
10	الإعلام الآلي وتكنولوجيات الإعلام والاتصال	25 سا	1
	الحجم الساعي الإجمالي	**190 سا**	–

الملحق الثاني

برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي في رتبة أستاذ التعليم المتوسط

المدة : سبعة (7) أسابيع.

الرقم	الوحدات	الحجم الساعي	المعامل
1	علوم التربية وعلم النفس	20 سا	1
2	تقنيات تسيير القسم	10 سا	1
3	الوساطة المدرسية	10 سا	1
4	تعليمية مادة التخصص وطرق التدريس	40 سا	2
5	التقييم والمعالجة البيداغوجية	25 سا	2
6	النظام التربوي الجزائري والمناهج التعليمية	20 سا	1
7	أخلاقيات وأدبيات المهنة	10 سا	1
8	هندسة التكوين والبيداغوجيا	10 سا	1
9	التشريع المدرسي	20 سا	1
10	الإعلام الآلي وتكنولوجيات الإعلام والاتصال	25 سا	1
	الحجم الساعي الإجمالي	**190 سا**	–

الملحق الثالث

برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي في رتبة أستاذ التعليم الثانوي

المدة : سبعة (7) أسابيع.

الرقم	الوحدات	الحجم الساعي	المعامل
1	علوم التربية وعلم النفس	20 سا	1
2	تقنيات تسيير القسم	10 سا	1
3	الوساطة المدرسية	10 سا	1
4	تعليمية مادة التخصص وطرق التدريس	40 سا	2
5	التقييم والمعالجة البيداغوجية	25 سا	2
6	النظام التربوي الجزائري والمناهج التعليمية	20 سا	1
7	أخلاقيات وأدبيات المهنة	10 سا	1
8	هندسة التكوين والبيداغوجيا	10 سا	1
9	التشريع المدرسي	20 سا	1
10	الإعلام الآلي وتكنولوجيات الإعلام والاتصال	25 سا	1
	الحجم الساعي الإجمالي	**190 سا**	–