

جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس



مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: علم النفس الإرشاد، التوجيه والتقييم

الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني

- دراسة ميدانية لدى أساتذة الطور 1 بدوائر عشعاشة، سيدي لخضر، سيدي علي بمستغانم -

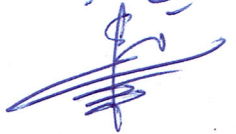
مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالب : محمودي محمد

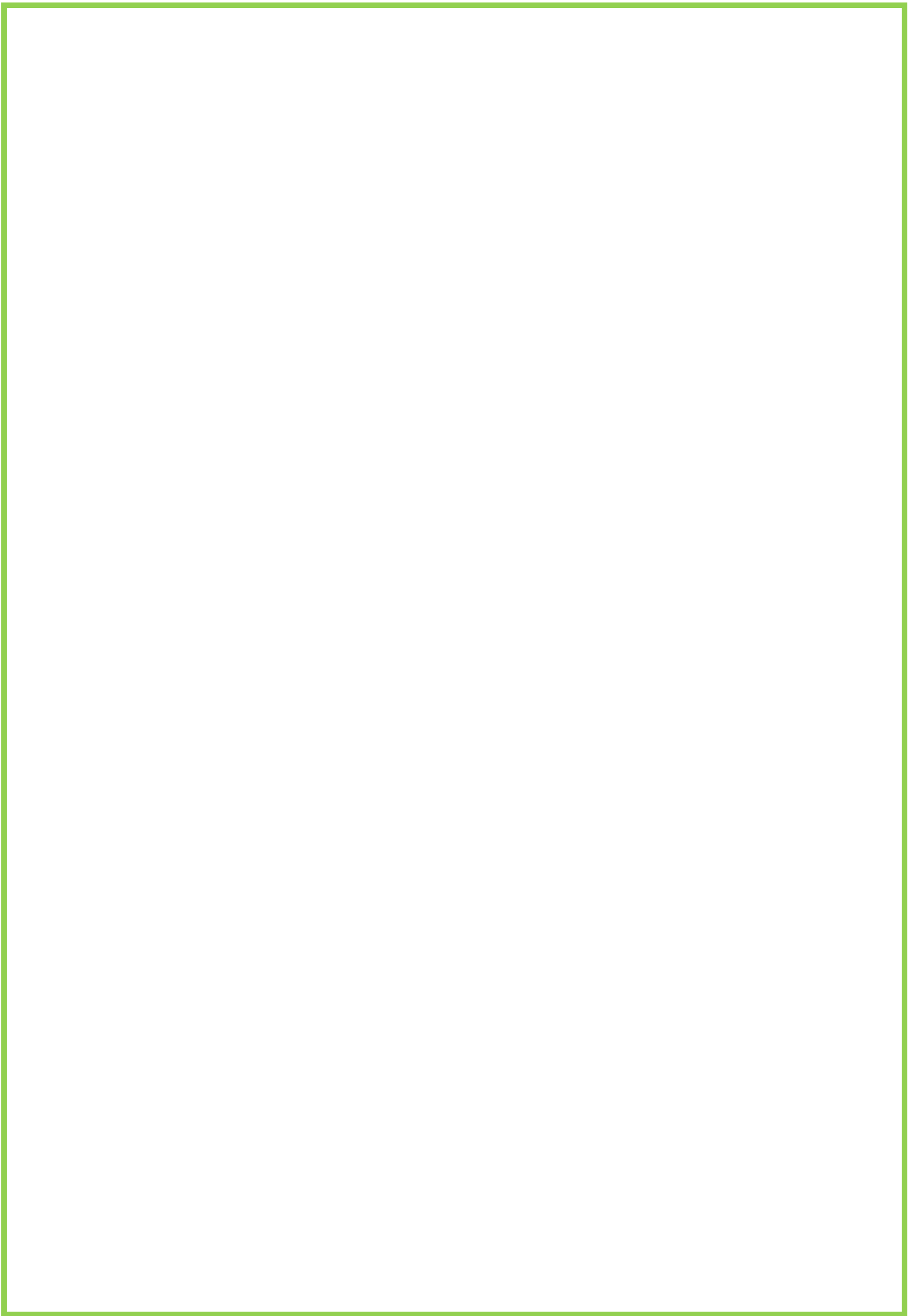
أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
أ. بوثلجة رمضان	أستاذ مساعد (أ)	رئيسا
د. مسكين عبد الله	أستاذ محاضر (ب)	مشرفا ومقررا
أ. كروجة الشارف	أستاذ مساعد (أ)	مناقشا

السنة الجامعية 2017-2018

إمضاء المشرف: أ. مسكين عبد الله


تاريخ الإيداع: 2018 / 06 / 19





جامعة عبد الحميد بن باديس -مستغانم -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: علم النفس الإرشاد، التوجيه والتقييم

الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني

- دراسة ميدانية لدى أساتذة الطور 1 بدوائر عشعاشة، سيدي لخضر، سيدي علي بمستغانم -

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالب : محمودي محمد

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
أ. بوثلجة رمضان	أستاذ مساعد (أ)	رئيسا
د. مسكين عبد الله	أستاذ محاضر (ب)	مشرفا ومقررا
أ. كروجة الشارف	أستاذ مساعد (أ)	مناقشا

السنة الجامعية 2017-2018

تاريخ الإيداع: إمضاء المشرف:

إهداء

أهدي عملي المتواضع:

إلى اللذين قرن الله عبادته إياه بالإحسان إليهما:

"أمي، أمي، أمي، أبي" ...

إلى من جمعتني بهم أسمى وأجمل معاني الحب والتقدير ودفء العائلة "زوجتي" و "أبنائي"

إلى كل من كان علينا حق أن نصلهم "أقاربي"

إلى كل من جمعتني بهم أجمل معاني الأخوة والوفاء

إلى حاملي مشعل التربية والتعليم

إلى الذين تعلمت منهم معاني الوفاء، الإخلاص، والعمل في سبيل خدمة العلم والوطن "أساتذتي"

إلى كل مسلم غيور على دينه.

الباحث

محمودي محمد

شكر و تقدير

الشكر والحمد لله عز وجل على توفيقه لي لإتمام هذا العمل؛ ثم شكري وامتناني إلى أبي وأمي حفظهما الله وأطال في عمرهما؛ وإلى زوجتي التي وقفت إلى جنبي وأعطتني القوة والصبر، وتحملت أعباء المسؤولية في غيابي أثناء دراستي بالجامعة؛ ولولاها لما أتممت دراستي؛ وإلى أولادي الذين تحملوا فترة غيابي عنهم حفظهم الله جميعا.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الدكتور "مسكين عبد الله" الذي تفضل بالإشراف على هذا العمل، وعلى نصائحه وتوجيهاته القيمة طيلة مراحل انجازه، كما أنه لم يبخل علي بأية مساعدة، وأتوجه بالشكر أيضا إلى جميع أساتذة شعبي علم النفس والأرطوفونيا بجامعة "عبد الحميد بن باديس" بمستغانم الذين لم يبخلوا علينا، في مدنا بالنصائح والتوجيهات القيمة والسديدة، خاصة من تكونت على أيديهم.

شكرا لكل من ساهم في تحكيم أداة البحث من أساتذة جامعيين ومفتشي وأساتذة التعليم الابتدائي؛ وكل أفراد عينة الدراسة من أساتذة مقاطعات عشعاشة، سيدي علي وسيدي لخضر، على تعاونهم لإتمام هذا العمل.

وأخيرا؛ أتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة، الذين سيشرفون على مناقشة هذا العمل المتواضع.

ولكل من ساعدني من قريب أو بعيد، وساهم في انجاز هذا العمل ولو بكلمة طيبة.

ملخص البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني؛ ولقد تمّ اختيار عينة طبقية تتكون من (172) أستاذ وأستاذة بمديرية التربية لولاية مستغانم خلال الموسم الدراسي 2018/2017، واتبع الباحث خطوات المنهج الوصفي التحليلي، وسعياً منه لتحقيق أهداف الدراسة استخدم استبيان للاحتياجات التدريبية، تم التحقق من دلالات صدقه وثباته، وبعد إجراء عملية التحليل الإحصائي بواسطة اختبار تحليل التباين الأحادي (*ANOVA à 1 facteur*) وحساب قيمة "ف" لمعرفة مستوى دلالة الفروق؛ بواسطة برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*)، توصلت الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية لأساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي جاءت مرتبة على التوالي (التقويم، التخطيط، التنفيذ)، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والأقدمية في مهنة التدريس على التوالي.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، التدريس، مناهج الجيل الثاني.

قائمة المحتويات

الصفحة	
أ	الإهداء
ب	شكر وتقدير
ج	ملخص البحث
د	قائمة المحتويات
ط	قائمة الجداول
ي	قائمة الأشكال
ك	قائمة الملاحق
01	مقدمة
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
05	أولاً: إشكالية الدراسة
08	ثانياً: فرضيات الدراسة
09	ثالثاً: دواعي وأسباب اختيار موضوع الدراسة
09	رابعاً: أهداف الدراسة
10	خامساً: أهمية الدراسة
10	سادساً: حدود الدراسة
10	سابعاً: التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

الصفحة	
الفصل الثاني: الاحتياجات التدريبية	
13	تمهيد
13	أولاً: مفهوم الاحتياجات التدريبية
14	ثانياً: أصناف الاحتياجات التدريبية
16	ثالثاً: إشكالية تحديد الاحتياجات التدريبية
17	رابعاً: أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية
17	خامساً: الخطوات التي تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية
18	سادساً: طرائق تحديد الاحتياجات التدريبية
20	سابعاً: بعض الأدوات والطرق المستخدمة في تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة المرحلة الابتدائية
24	خلاصة
الفصل الثالث: التدريس	
27	تمهيد
27	أولاً: مفهوم التدريس
28	ثانياً: الأسس التي تركز حولها تعريفات التدريس
30	ثالثاً: مسلمات يقوم عليها التدريس
31	رابعاً: خصائص التدريس

الصفحة	
31	خامسا: العملية التدريسية
34	سادسا: مهارات التدريس الفعال
39	خلاصة
الفصل الرابع: مناهج الجيل الثاني	
41	تمهيد
41	أولا: مفهوم المناهج
41	ثانيا: المبادئ المؤسسة للمناهج
41	ثالثا: تطور المناهج
42	رابعا: لماذا المناهج الجديدة ؟
43	خامسا: دواعي وضع مناهج الجيل الثاني
43	سادسا: مرتكزات مناهج الجيل الثاني
44	سابعا: محاور هيكلية مناهج الجيل الثاني
45	ثامنا: مواصفات مناهج الجيل الثاني
46	تاسعا: مميزات وخصوصيات المناهج الجديدة
47	عاشرا: مصطلحات ومفاهيم بيداغوجية تربوية أساسية
52	خلاصة
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
54	تمهيد
54	أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

الصفحة	
54	1. الغرض من الدراسة الاستطلاعية
54	2. مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية
55	3. أداة الدراسة
58	4. عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها
60	5. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة
65	ثانياً: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية
65	1. منهج الدراسة
65	2. مكان الدراسة الأساسية
66	3. مدة الدراسة الأساسية
66	4. مجتمع الدراسة الأساسية
66	5. عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها
69	6. أداة الدراسة الأساسية
70	7. طريقة تصحيح أداة الدراسة والحصول على الدرجات الخام
70	8. طريقة إجراء الدراسة الأساسية
71	9. الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية
الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضيات	
74	تمهيد
74	أولاً: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

الصفحة	
77	ثانيا: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية
78	ثالثا: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة
81	خاتمة
82	الاقتراحات
85	قائمة المصادر والمراجع
92	قائمة الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	تصنيف الأهداف السلوكية	35
02	توزيع فقرات الاستبيان على عدد أبعاده	57
03	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي	59
04	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الأقدمية في مهن التدريس	60
05	الفقرات المعدلة في أداة الدراسة	61
06	معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه	62
07	معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات كل بعد والدرجة الكلية للأداة	63
08	قيم "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين للعينتين	64
09	توزيع معامل الثبات لألفا كرونباخ على أبعاد أداة الدراسة	65
10	توزيع أفراد العينة حسب كل المقاطعات	67
11	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي	67
12	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الأقدمية في مهنة التدريس	68
13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للاحتياجات التدريبية السائدة لدى أساتذة الطور الأول لعينة الدراسة الأساسية	74
14	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستويات الاحتياجات التدريبية التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي	77
15	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستويات الاحتياجات التدريبية التي تعزى لمتغير الأقدمية في مهنة التدريس	79

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	التدريس باعتباره عملية اتصال	29
02	التدريس باعتباره عملية تعاون	29
03	التدريس باعتباره نظاما	30
04	محاو ر هيكله المناهج الجديدة	45
05	مواصفات مناهج الجيل الثاني	45
06	خصوصيات المناهج الجديدة	46
07	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي	59
08	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الأقدمية في التدريس	60
09	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي	68
10	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية في التدريس	69

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	تطور المناهج على المستوى التصوري	92
02	تطور المناهج على مستوى الإعداد	96
03	قائمة أسماء المحكمين	97
04	مجتمع الدراسة الأساسية	98
05	الأداة المستخدمة في الدراسة الميدانية	99

مقدمة:

شهد العالم المعاصر سلسلة من التغيرات والتطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية؛ حيث أن من أهم القضايا التي طرأت على العملية التعليمية/ التعلمية، هي تطوير التعليم والتعلم واتساع مفهومه، ولقد أضافت هذه التغيرات والتطورات مسؤوليات وواجبات جديدة للأستاذ، فقد تغير دوره الذي كان مقتصرًا على تقديم ما لديه من معرفة، ونقلها إلى المتعلمين؛ إلى أن أصبح يقوم بأدوار متعددة الجوانب، كما أن مهنة التعليم تتطلب أستاذًا متزنًا قادرًا على مواجهة الضغوط، وتحمل متاعب المتعلمين.

ولا يمكن أن تتحقق هذه المطالب، إلا بوجود أستاذ مؤهل مهنيًا وأكاديميًا، يلعب دورًا بارزًا في تحسين مخرجات العملية التعليمية/ التعلمية، التي تعتمد جودتها بدرجة كبيرة على جودة الأستاذ، وكيفية إعداده وتأهيله، ومن ثم تدريبية لتكيفه مع المناهج الجديدة.

إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تعتبر بمثابة المؤشر الذي يوجه التدريب، لأن نجاح أي مخطط تكويني إنما يقاس بمدى التعرف على الاحتياجات التدريبية للأستاذ وحصرها.

يمكن القول أن الاحتياجات التدريبية تعتبر الخطوة الأولى التي تنطلق منها العملية التدريبية، لتزويد الفرد المتدرب بالمعارف والمهارات والاتجاهات، وذلك من خلال تشخيص الأداء الحالي للمتدربين ومقارنته مع الأداء المرغوب الوصول إليه، ومن ثمة زيادة كفاءة التخطيط للبرامج التدريبية.

وعليه ينبغي قياس الاحتياجات التدريبية بأسلوب علمي منظم لتحديد احتياج الأستاذ كما وكيفا، لأن إهمالها يؤدي إلى إهدار الإمكانيات المادية والبشرية، وإلى فشل البرنامج التدريبي، ليصبح نشاطًا غير ذي جدوى فيه مضيعة للوقت والجهد والمال.

ومن المجالات التي تتطلب الاحتياجات التدريبية؛ نجد التدريس الذي يمثل عملية تفاعلية أو اتصالية مابين الأستاذ والمتعلم؛ يحاول فيها إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والاتجاهات والخبرات والكفاءات التي تتطلبها العملية التعليمية/التعلمية مستعينا بأساليب وطرق مختلفة.

وعلى الأستاذ أن يتدرب على عدة مهارات للتدريس خاصة بكل مرحلة من مراحل انجاز الدرس (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، منها مهارة اختيار طريقة التدريس، ومهارة اختيار الوسائل التعليمية وإعدادها، ومرحلة تنفيذ الدرس ومهارة عرضه، ومهارة التهيئة له؛ بإثارة دافعية المتعلمين للتعلم، ومهارة اختيار أسلوب التقويم، وغيرها من المهارات التي يجب التدريب عليها والتحكم فيها ليكون التدريس ناجحا.

ولهذا السبب جاءت مناهج الجيل الثاني التي تسمح بإدراج (تحسينات) في لمناهج التي كانت سارية المفعول، دون المساس ببنية المواد وحجمها الساعي، بل تمس هذه التحسينات المحتويات وطرق التدريس؛ بحيث تم التركيز على القيم الجزائرية؛ والممارسة في القسم، وفهم الدروس بدل حفظها، واكتساب المهارات عوض التكرار.

وسيحاول الأستاذ إكساب المتعلم مهارات ترتيب الأفكار والتحليل والاستنتاج في المواد التعليمية بطريقة تخدمه في حياته المستقبلية، وبهذا تعتبر مناهج الجيل الثاني امتدادا لمناهج الجيل الأول وتصحيحا لها، التي لم تكن المعارف والمهارات فيها محددة مسبقا، لأن المناهج الجديدة تحدد بالتدقيق المصطلحات بين جميع المواد، ونفس المهارات المستهدفة و القيم.

وقد تضمنت دراستنا لهذا الموضوع ستة فصول إضافة إلى مقدمة عامة، حيث تناولنا:

في الفصل الأول: تم طرح إشكالية الدراسة، وفرضياتها وأهدافها وأهميتها وكذلك التعاريف الإجرائية.

أما الفصل الثاني بعنوان "الاحتياجات التدريبية"، واحتوى على مفهوم الاحتياجات التدريبية، وأهميتها وأصنافها ومستوياتها، ثم تطرقنا إلى تحديد نوع الاحتياجات التدريبية الضرورية للمتدرب، والأدوات التي تستخدم في عملية تحديدها، وركز الباحث على كيفية تحديدها، بالإضافة إلى المشكلات التي تواجهها.

وفي الفصل الثالث: الذي كان بعنوان "التدريس"، واحتوى على التدريس في الإطار التقليدي والإطار الحديث، والأسس التي تركز حولها تعريفاته، إضافة الخصائص والمسلمات التي يقوم عليها، كما تم التطرق للعملية التدريسية وأركانها، وإلى التدريس الناجح، ومعايير المعلم الفعال ومهارات التدريس الفعال. في حين الفصل الرابع عُنون بـ "مناهج الجيل الثاني"، واحتوى على مفهوم المناهج الجديدة، ودواعي وضعها، كما تناول مناهج الجيل الثاني، والمبادئ المؤسسة لها ودواعي تطبيقها، وتطور الوثائق المؤطرة لها، ومواصفاتها ومميزاتها وخصوصياتها، وعرّج على إهمال مصطلحات والمفاهيم البيداغوجية الأساسية لهذه المناهج الجديدة.

وخصص الفصل الخامس للإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية في جزأين، حيث تطرق الجزء الأول إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية من حيث ذكر الغرض منها، إلى مكان وزمان إجرائها، إضافة إلى الأداة المستخدمة فيها، والعينة التي اشتملتها ومميزاتها، وصولاً إلى ما أفرزته من نتائج فيما يخص الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة، أما الجزء الثاني فتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية بتحديد المنهج الذي اتبعته، ومكان وزمان إجرائها ومدتها، وصولاً إلى تحديد خصائص المجتمع والعينة التي شملتهما، والأداة المستخدمة في الحصول على النتائج من خلال ذكر كيفية تصحيحها وإعطاء الدرجات الخام، ثم ذكر طريقة إجراء الدراسة الأساسية، والأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية.

وفي الفصل السادس: تم التطرق لعرض النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة؛ ويتبع ذلك بخاتمة وذكر الاقتراحات المنبثقة من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج؛ وأخيراً قائمة المراجع ثم الملاحق.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

أولاً: إشكالية الدراسة

ثانياً: فرضيات الدراسة

ثالثاً: أهداف الدراسة

رابعاً: أهمية الدراسة

خامساً: نطاق وحدود الدراسة

سادساً: التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

أولاً: إشكالية الدراسة

تعتبر التربية والتعليم من أهم الوسائل التي تتخذها المجتمعات المعاصرة في إعداد أجيالها البشرية، وتحقيق أهدافها وحل مشكلاتها.

وتعدّ المناهج الدراسية الترجمة الفعلية والعملية لأهداف التربية والتعليم، وخططها واتجاهاتها في كل مجتمع؛ وهي مرآة تعكس الواقع الاجتماعي بنظمه الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية.

إن إعادة بناء المناهج الدراسية عملية معقدة وحساسة يتحكم فيها عدد من العناصر التنظيمية التي يتم تحديدها بدقة كبيرة لضمان تماسكها الداخلي وترابطها مع غيرها من البرامج؛ وتستدعي هذه العملية اتخاذ ترتيبات تنظيمية كفيلة بضمان السير الحسن لكل مرحلة من مراحل إعادة البناء (بن بوزيد، 2009: 46).

ولهذا جاءت مناهج الجيل الثاني التي شرعت في تطبيقها وزارة التربية الوطنية ابتداء من السنة الدراسية 2016/2017، وذلك بغية خلق نظام متناسق وشامل وناجح لمواجهة تحديات العصر الراهنة والمستقبلية

معاً، وتحقيق الشروط العلمية التكنولوجية بحيث لا يقتصر على تنمية الجانب المعلوماتي للشخصية فحسب، بل حتى الجانب الأدائي والمهاري، بغية تحقيق التكيف مع مختلف مواقف المحيط الاجتماعي

الداخلي والخارجي، وتطويره انطلاقاً من تطوير الكفاءات الدنيا المحققة من العملية التعليمية/التعلمية.

ومن الطبيعي أن أي عملية إصلاح، ولا سيما في المجال التربوي هي عملية ليست بالسهلة وتتطلب تخطيطاً دقيقاً لمختلف عناصر نسق النظام التربوي كما تتطلب دراسات تشخيصية لمكوناته واحتياجاته

المختلفة لتهيئة المناخ المناسب الذي يضمن نجاح تبني أي مشروع تربوي إلى أبعد الحدود.

وتشكل عناصر ومكونات النظام التعليمي نسقاً متكاملًا ومتداخلاً ومتفاعلاً مع بعضه البعض، حيث إذا حدث أي تغيير على أحد عناصر هذا النسق اتبعه بالضرورة تغييراً على مستوى العناصر الأخرى

المكونة له؛ ويعد الأستاذ أحد هذه المكونات بل يشكل مفتاح نجاح العملية التعليمية/التعلمية، وعليه فإن

ضمان نجاح تطبيق هذه المناهج الجديدة يعتمد على نوعية تكوينه وتدريبه تدريباً جيداً على حيثيات تلك المناهج وطرق تطبيقها في المجال الصفي، سواء تعلق الأمر بكيفية التخطيط للدرس أو تنفيذه أو تقييمه. إن تدريب الأستاذ أثناء الخدمة أصبح ضرورة ملحة؛ وهو الأهم من الإعداد الأولي؛ ذلك أن إعداده قبل الخدمة ما هو إلا مقدمة لسلسلة متلاحقة من فعاليات وأنشطة النمو التي لا بد أن تستمر معه باستمرار الحياة، وهكذا فإن مفهوم التدريب أثناء الخدمة يرتبط بمفهوم النمو المستمر، وهذا يتطلب أن ينظر إلى عملية تدريبه على أنها عملية مستمرة لا تتوقف.

وعندما نتكلم عن مناهج الجيل الثاني، فلا بد أن نشير إلى عملية مهمة جداً تسبقها وملازمة لها؛ وهي عملية تحديد الاحتياجات التدريبية التي تعد بمثابة المؤشر الذي يوجه تطبيق وتنفيذ هذه المناهج نحو الاتجاه الصحيح لنجاحها.

فمن المؤكد أن تخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة، قد يعطي نتائج أفضل إذا كان شاملاً وملماً لاحتياجات الأساتذة، وحتى تصبح هذه البرامج أكثر فعالية لا بد من إشراكهم في تصميمها، وذلك بإعطائهم الفرصة للتعبير عن حاجاتهم المرغوب فيها، وبالتالي هم أنفسهم من يقررون ماذا؟ وكيف سيتعلمون؟ وهذا ما أشار إليه (الحري 1978) في ضرورة وضع احتياجات المتدربين في الاعتبار عند تصميم البرامج التدريبية والأخذ برأيهم (أورد في: أبو الحمايل، 1990: 5)

إن الكشف عن الاحتياجات التدريبية لأساتذة الطور الابتدائي، سيساعد كثيراً الجهات الوصية عن بناء المخططات التكوينية في انتقاء المهارات اللازمة التي من شأنها الاستمرار في تحسين أداء الأساتذة والمنظومة التربوية ككل.

ومن بين الدراسات الميدانية في مجال الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين نجد دراسة العنزي (2009)، والتي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك، وقد كانت من نتائجها أن الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف

الأولية مرتفعة في جميع مجالات الدراسة من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية للمعلمين تعزى للمؤهل والخبرة.

وقد توصلت دراسة شنين وشنة (2011) التي هدفت إلى القيام بدراسة استكشافية حول واقع التدريس بالكفايات؛ إلى أن غالبية المعلمين من عينة الدراسة لم يتلقوا تكويناً بخصوص التدريس بالكفايات، كما أن جميع أفراد العينة الذين تلقوا تكويناً صرحوا بأن تكوينهم لم يكن كافياً، مما جعلهم يدرسون بمقاربة لم يفهموها أي ليس لديهم تصور حول هذه المقاربة، مما يفيد حاجاتهم التدريبية الكبيرة في مجال عملهم. ويعدّ تحديد وتشخيص الاحتياجات التدريبية عملية هامة ومفيدة للقائمين على شؤون التربية والتعليم؛ خاصة في مجال التدريس وفق المناهج الجديدة.

حيث يعتبر التدريس صناعة وفنّ ليس في متناول أيّ كان، بل هو مهمّة عريقة وذات أبعاد تاريخية يمارسها الشخص المناسب لها، الذي يعرف فن هذه الصناعة التي تتكفل بإنتاج العقول والمفكرين، كما أن مهمة التدريس تعتمد كل الاعتماد على شخصية المعلم، وما يميّز به من خصائص نفسية وعقلية وجسمية وقدرة على الأداء الجيد لهذه الصناعة التي تتجلى لنا في عدّة أعمال أهمها: القيادة، التنظيم، التقييم، والتجريب، وهي أعمال لا يمكن تنفيذها بالنوعية المطلوبة إلا على يد من يدرك إدراكاً حسياً لخفاياها وجمالياتها (زبيدي، 2007: 45).

وفي هذا الإطار هدفت دراسة صباح ساعد ووسيلة عامر (2011) إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لدى المعلمين في ظل التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وذلك في المجالات التالية: (التخطيط، التنفيذ، التقويم للدروس)، وتوصلت نتائجها إلى وجود احتياجات تدريبية لدى المعلم في مجال التخطيط للدرس بنسبة قدرت بـ (69.87%)، أما في مجال تنفيذ الدرس بنسبة تقدر بـ (70.37%)، وفي مجال تقويم الدرس بنسبة قدرت بـ (72.42%).

إن مثل هذه الدراسات تعطي صورة واضحة لدى القائمين على تكوين الأساتذة لتحسين وتطوير استراتيجيات إعدادهم، ومساعدتهم على تجاوز الصعوبات التي تعيق أدائهم؛ وفي هذا المجال هدفت

دراسة أخرى لصباح ساعد (2013) إلى معرفة دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات المعلمين في مجال التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات، على عينة من أساتذة التعليم المتوسط بولاية بسكرة، وقد توصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة يرون أن التكوين ساهم بدرجة متوسطة في تحسين مهاراتهم في مجال التخطيط، وبدرجة قليلة في مجالي التنفيذ والتقييم.

يتضح مما سبق مدى أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لدى الأساتذة في تحسين وتطوير مخرجات العملية التعليمية التعليمية؛ وبناء على ذلك جاءت دراستنا الحالية لتسليط الضوء على أهم الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني، وعليه نطرح التساؤل الرئيسي التالي:

ما الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني؟
ويندرج تحت السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما الاحتياجات التدريبية السائدة لدى أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني من وجهة نظرهم؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الأقدمية في مهنة التدريس؟

ثانيا: فرضيات الدراسة

على ضوء التساؤلات المطروحة؛ تم صياغة فرضيات الدراسة على النحو التالي:

1- الاحتياجات التدريبية السائدة لدى أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني هي على التوالي: الاحتياجات التدريبية في مجال التقييم، ثم التنفيذ، ثم التخطيط.

2- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة الطور الأول من التعليم

الابتدائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة الطور الأول من التعليم

الابتدائي تعزى لمتغير الأقدمية في مهنة التدريس.

ثالثا: أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- التعرف على الاحتياجات التدريبية السائدة لأساتذة الطور الأول من المرحلة الابتدائية للتدريس وفق

مناهج الجيل الثاني من وجهة نظرهم.

2- التعرف على الفروق في الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة الطور الأول من المرحلة الابتدائية للتدريس

وفق مناهج الجيل الثاني التي تغزى لمتغير المؤهل العلمي للأستاذ.

3- التعرف على الفروق في الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة الطور الأول من المرحلة الابتدائية

للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني التي تغزى لمتغير الأقدمية في مهنة التدريس.

3- الوقوف على واقع التدريب (التكوين) الحالي للأساتذة بالجزائر وأهم المشكلات التي

تواجهه وتقلل من جودته.

4- تقديم اقتراحات تهم القائمين على إعداد وتطوير برامج إعداد أستاذ المرحلة الابتدائية، عن طريق

تحديد حاجاته التدريبية للتدريس وفق هذه المناهج الجديدة ، مما قد يساعد في تصميم البرامج التدريبية

المناسبة له.

رابعا: أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تتضمن موضوع حديث الساعة يمس أهم عناصر العملية

التعليمية/التعليمية وهو الأستاذ؛ وذلك من خلال لفت انتباه الجهات الوصية الساعية لإنجاح تطبيق

المناهج الجديدة إلى مراعاة أهم احتياجاته التدريبية في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني؛ ومن ثم مراعاة هذه الاحتياجات وأخذها بعين الاعتبار في برامج إعداد الأساتذة سواء قبل الخدمة أو أثناءها من أجل تحقيق الجودة والفعالية المرجوة من تطبيق هذه المناهج الجديدة في المنظومة التربوية بالجزائر.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة كذلك في أنها تقدم أداة قياس (استبيان) لتحديد الاحتياجات التدريبية لدى الأساتذة في مرحلة التعليم الابتدائي الطور الأول؛ ومن ثمة اعتبارها مرجعية يعتمد عليها في بناء أي برنامج تدريبي يسعى إلى تطوير وتنمية برامج تدريب الأساتذة للتدريس وفق المناهج الجديدة في مجالات التخطيط والتنفيذ والتخطيط؛ كما أنها تمهد للقيام بدراسات لاحقة كاقترح برامج تدريبية لتدارك هذا النقص.

خامسا: نطاق وحدود الدراسة

تحدد الدراسة الحالية بالموضوع الذي تتناوله والمتمثل في "الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني، وبعبارة الدراسة المتمثلة في أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي الذين يعملون بمديرية التربية لولاية مستغانم، وبالأداة المستخدمة والمتمثلة في استبيان الاحتياجات التدريبية، كما تتحدد أيضا بالزمان والمكان اللذان ستجرى فيهما وهما العام الدراسي (2017 - 2018) بدوائر عشعاشة، سيدي لخضر، سيدي علي بولاية مستغانم، وستناقش نتائج الدراسة وإمكانية تطبيقها في ضوء هذه الحدود .

سادسا: التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

1- الاحتياجات التدريبية: الاحتياج لفظ يدل على وجود نقص في مجال معين، أما التدريب فهو

عملية التي من خلالها يتم تزويد الأساتذة بالمعرفة والمهارة لأداء وتنفيذ العمل معين على أكمل وجه.

ويعرف محمد عليان عليماات الاحتياجات التدريبية بأنها" الفرق بين المستوى المعرفي أو المهارة المطلوبة لأداء عمل معين، وذلك المستوى الواجب توفيره عند الفرد، الذي يؤدي هذا العمل، وذلك في عنصر واحد أو أكثر من عناصر لأداء الوظيفي" (عليماات، 1991: 08)

وتعرف الاحتياجات التدريبية إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يتحصل عليها أستاذ الطور الأول من التعليم الابتدائي على استبيان الاحتياجات التدريبية في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني؛ وتتراوح الدرجة المحصل عليها نظريا بين (0 - 86).

2- التدريس: يعرفه حمدان محمد زياد : "أنه عملية تربوية تؤخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة

للتعليم، ويتعاون خلالها كل من المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة." (حمدان، 1984: 03).

ويعرف التدريس في الدراسة الحالية بأنه مجموعة الأنشطة المقصودة والمبنية على مبادئ مناهج الجيل الثاني انطلاقا من الوضعية الانطلاقية الأم حسب الموقف التعليمي، ولها دلالة بالنسبة للتلاميذ، وذلك بغية تحقيق الكفاءات المستهدفة والمحددة سلفا قبل البدء في النشاط التعليمي الذي يتضمن ثلاث مراحل هي: التخطيط، التنفيذ، التقويم .

3- مناهج الجيل الثاني: هي المناهج التي تم اعتمادها من قبل وزارة التربية الوطنية في الدخول

المدرسي 2017/2016 والتي تتيح للمتعلم الانتقال من اكتساب المعارف عن طريق الحفظ و الاسترجاع إلى التحليل و التفكير وإبداء الرأي و النقد كما تركز هذه المناهج على بناء شخصية المتعلم ومشاركته في القسم.

الفصل الثاني

الاحتياجات التدريبية

تمهيد

أولاً: مفهوم الاحتياجات التدريبية

ثانياً: أصناف الاحتياجات التدريبية

ثالثاً: إشكالية تحديد الاحتياجات التدريبية

رابعاً: أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية

خامساً: الخطوات التي تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية

سادساً: طرائق تحديد الاحتياجات التدريبية

سابعاً: بعض الأدوات والطرق المستخدمة في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية

خلاصة

تمهيد

هناك حقيقة ثابتة في مجال التدريب مفادها أن فعالية تخطيط البرامج التدريبية وتنظيمها وتنفيذها وتقييمها، تعتمد أساساً على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث أن عملية تحديدها يترتب عليها تقرير النوع المطلوب من التدريب ومن يحتاج إليه، وسنتناول من خلال هذا الفصل مفهوم الاحتياجات التدريبية، وأصنافها، وإشكالية تحديدها، وأهمية تحديدها إضافة إلى الخطوات التي تسبق تحديدها وكذا الطرائق المتبعة في تحديدها، وأخيراً بعض الأدوات والطرق المستخدمة في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية.

أولاً: مفهوم الاحتياجات التدريبية

1- لغة: يعرف الاحتياج بأنه: الافتقار والنقص، والحاجة تعني القصور عن المبلغ المطلوب

والاحتياج هو ما يتطلبه الشيء لاستكمال نقص أو قصور فيه (الزبيدي، 1965: 25).

2- اصطلاحاً: هناك عدة تعاريف للاحتياجات نذكر منها ما يلي:

❖ تعرف الحاجة بأنها: تغير أو نقص في حالة الفرد مما يسبب حالة من التوتر فيسعى الدافع إلى

إزالتها وإعادة الفرد إلى حالة التوازن والتكيف (سمارة والعديلي، 2008: 88).

❖ تعرف الحاجة بشكل عام بأنها: حالة توتر لدى شخص ما تعمل على توجيه سلوكه نحو أهداف

معينة (الوكيل والمفتي، 2001: 51).

❖ كما يعرف شريف سلطان الحاجة التدريبية بأنها: مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في

معلومات وخبرات العاملين، لنجعلهم قادرين على أداء أعمالهم على الوجه الأكمل متمثلاً في معلومات المتدربين ومعارفهم، وطرق العمل التي يستخدمونها، ومعدلات الأداء ومهاراتهم وسلوكهم واتجاهاتهم (هلال، 2010: 13).

❖ ويعرفها الصباغ (1994) بأنها: جوانب النقص التي قد يتسم بها أداء العاملين بمنظمة ما لأي

سبب من الأسباب والتي يجب أن تتضمنها برامج التدريب المقدمة لهؤلاء العاملين بما يعمل على تحسين هذا الأداء. (الصباغ، 1994: 147)

❖ وعرفت أيضا بأنها: مجموعة من التحسينات المطلوب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات العاملين، بقصد التغلب على المشكلات التي تعترض سير العمل، وتحول دون تحقيق أهداف المنظمة. (أبو سويرج، 2009: 73).

❖ وتعرف أيضا بأنها: مجموع الخبرات التي تمثل الفرق بين مستوى الأداء الحالي أي قبل تنفيذ المناهج ومستوى ما ينبغي أن يكون عليه هذا الأداء، سواء أكانت خبرات أو معلومات أو قيما أو اتجاهات أو مهارات، وهذا بالطبع في حدود الإمكانيات المتاحة زمانا ومكانا (طيعمة، 2006: 288).

❖ كما تعرف بأنها: مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات الأساتذة التي ينبغي أن يحتويها برنامج التدريب، لرفع مستوى أدائهم. (إبراهيم، 2006: 853).

❖ ويقصد بها أيضا: مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في المتدرب أو المؤسسة والمتعلقة بالمعلومات والخبرات والسلوك و الاتجاهات اللازمة لجعل المتدرب أو المؤسسة قادرة على أداء الوظائف المنوط بها بكفاءة عالية. (البوهي، 2001: 179).

من خلال التعاريف السابقة يمكن القول أن الاحتياجات التدريبية تعتبر الخطوة الأولى التي تنطلق منها العملية التدريبية، لتزويد الفرد المتدرب بالمعارف والمهارات والاتجاهات، وذلك من خلال تشخيص الأداء الحالي للمتدربين ومقارنته مع الأداء المرغوب الوصول إليه، ومن ثمة زيادة كفاءة التخطيط للبرامج التدريبية.

وعليه ينبغي قياس الاحتياجات التدريبية بأسلوب علمي منظم لتحديد احتياج المعلم كما وكيفا، لأن إهمالها يؤدي إلى إهدار الإمكانيات المادية والبشرية، وفشل البرنامج التدريبي ليصبح نشاط غير ذي جدوى فيه مضيعة للوقت والجهد والمال.

إن الاحتياجات التدريبية هي جملة التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات الأفراد و المؤسسات بقصد تطوير أدائهم والسيطرة على المشكلات التي تعترض الأداء والإنتاج.

ثانيًا: أصناف الاحتياجات التدريبية

هناك عدة طرق لتصنيف الاحتياجات التدريبية يوجزها (حسن وآخرون، 1990: 77) فيما يلي:

1- تصنيفها حسب الهدف:

أ- احتياجات عادية لتحسين أداء الأفراد، مثل دورات المدرسين المعيّنين حديثًا في أصول التدريس أو في الأساليب التربوية.

ب- احتياجات تشغيلية لرفع كفاءة العمل مثل الدورات المتعلقة بكيفية استخدام نظام إداري جديد أو طريقة عمل جديدة.

ج - احتياجات تطويرية لزيادة فعالية المنظمة، مثل الدورات إعداد كوادر متكاملة لتشغيل وحدة فنية، أو تخصيص منح للراغبين في العمل مستقبلاً في المنظمة أو العاملين حالياً بهدف تأمين الحصول على كوادر ماهرة مستقبلاً حسب خطة الاحتياجات من الكوادر.

2- تصنيفها حسب الفترة الزمنية:

أ- احتياجات عاجلة (آنية، غير مخططة).

ب- احتياجات قريبة المدى (مخططة).

ت- احتياجات مستقبلية (تطويرية، خطة بعيدة المدى).

3- تصنيفها حسب حجم التدريب أو كثافته:

أ- احتياجات فردية.

ب- احتياجات جماعية.

4- تصنيفها حسب طريقة التدريب أو أسلوبه:

أ- احتياجات لتدريب عملي في الموقع/ تطبيقي.

ب- احتياجات لتدريب معرفي في قاعات/ نظري.

5- تصنيفها حسب مكان التدريب أو جهته:

أ- احتياجات تدريبية أثناء العمل اعتماد على الخبرات الداخلية.

ب- احتياجات تدريبية خارج العمل اعتمادا على مراكز وهيئات تدريبية أو مؤسسات مماثلة.

وتختلف الاحتياجات التدريبية حسب نوعية التدريب، وهذه الاحتياجات هي بمثابة الأسباب التي تدعو إلى تنظيم البرامج التدريبية، باختلاف أشكالها فهناك برامج الإعداد وبرامج التطوير والتجديد والتثقيف وغيرها.

ثالثاً: إشكالية تحديد الاحتياجات التدريبية

لعل الطريقة المعتادة في رصد الاحتياجات التدريبية هي سؤال صاحبها عنها، وهذا ضروري ومنطقي إلا أنه ليس كافياً، فهو ضروري ومنطقي من حيث أن البرنامج الذي لا يبنى على الشعور بالاحتياج الضروري من جانب المتدرب محكوم عليه بالفشل، وليس كافياً من حيث أنه يكون من الضروري تناول احتياجات هامة وأساسية قد لا يطلبها المتدرب وأحياناً قد لا يفكرون فيها (رشدي وسليمان، 2004: 252).

وبما أن عملية التخطيط للاحتياجات التدريبية مهمة إلا أنها تواجه صعوبات كثيرة نذكر منها حسب (رأفت، 2001: 84) ما يلي:

1- تهميش الاحتياجات التدريبية من طرف الأطراف المفترض أنها مسؤولة عن توفير تلك الاحتياجات.

2- إهمال شروط انتقاء المتدربين.

3- عدم مراعاة درجة ومستوى تأهيل المدربين (اجتهادات شخصية).

4- إهمال الدعم المادي لرفع مستوى ودور التدريب.

5- ضعف التنسيق بين أوقات التدريب وأوقات العمل.

6- إهمال العملية التقييمية في متابعة المدربين والمتدربين.

7- الانشغال بمشكلات العمل والأمور الإدارية وإهمال التدريب فضلاً عن مقاومة التغيير والتجديد.

8- ضعف المتابعة والاهتمام بالتطورات والمعايير المتعلقة بآليات التدريب من المهتمين، حيث تتولد

لديهم مقاومة لتقبل هذا التغيير.

يتضح لنا مما سبق أن تحديد الاحتياجات التدريبية تلعب دورا فعالا في تصميم البرامج التدريبية وفعاليتها في ضوء المتطلبات التنظيمية والحاجات الفردية والاجتماعية نحو اكتساب المزيد من المعارف والمهارات وتعديل السلوك الاجتماعي والمهني.

رابعًا: أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية

للاحتياجات التدريبية أهمية كبرى في نجاح البرنامج التدريبي، ويمكن تلخيص هذه الأهمية حسب (حنان، 2001: 10-12) فيما يلي:

- ❖ تعد الاحتياجات التدريبية الأساس الذي يقوم عليه أي نشاط تدريبي.
 - ❖ تعد المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح.
 - ❖ تعد العامل الأساسي في توجيه الإمكانيات المتاحة إلى الاتجاه الصحيح في التدريب.
 - ❖ تحديد الاحتياجات التدريبية يسبق أي نشاط تدريبي، فهي تأتي قبل تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها.
 - ❖ الكشف عن المشاكل (المعوقات) التي يمكن أن تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف التدريبية المبتغاة (المتوخاة).
 - ❖ تحديد الكفاءات الأدائية والفنية اللازمة لتنفيذ البرامج التدريبية.
 - ❖ تحديد الأولويات والسياق الذي يجري فيه التدريب.
- ويضيف (الأحمد، 2005: 208) أن:

- ❖ التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية يساعد في التعرف على نقطة البدء في التدريب أو ما يمكن أن نسميه نقطة الانطلاق وذلك على اعتبار أن الاحتياجات التدريبية تمثل الفرق أو الفجوة بين ما لدى الأساتذة من كفاءات وما ينبغي أن تكون عليه كفاءاتهم بعد التدريب.
- ❖ إن عدم التعرف على الاحتياجات التدريبية مسبقا، يؤدي إلى ضياع الجهد والمال والوقت المبذول في التدريب.

وعليه يمكن القول بأن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تعدّ الخطوة المهمة قبل المباشرة بإعداد أي خطة أو مشروع أو برنامج تدريبي، فهي بمثابة مرحلة التشخيص الذي يسبق تقرير نوع العلاج ومقداره.

خامساً: الخطوات التي تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية

يعتبر التعرف الدقيق على الاحتياجات التدريبية من قبل الجهات المسؤولة عن التدريب من أهم الأعمال التدريبية، لذا يتطلب التعرف عليها بملاحظة من هم المطلوب تدريبهم من الأطر التربوية، وما نوع التدريب الذي سيقدم لهم؟ ومعرفة الإجابة عن هذين السؤالين، يمكن بسهولة تدريب المحتاجين للتدريب وتحقيق التطوير الوظيفي والنمو المهني، وبناء على ما تقدم يرى (الأحمد، 2005: 209) أنه يلزمنا قبل تحديد الاحتياجات التدريبية لابد من المرور على الخطوات التالية:

- أ. التعرف على مستوى الأداء الحالي للمتدربين.
- ب. وضع معايير أو مقاييس واقعية للأداء الأمثل للمتدربين.
- ج. توفير الأدوات والوسائل المناسبة والكافية لتنفيذ التدريب وقياس أداء المتدربين.
- د. الأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الفعلية للمعلمين وسواهم من الأطر التربوية والمشكلات.
- هـ. التي تعترض المؤسسات التربوية والمتعلمين والتي تكشف عنها الاستبيانات ودراسات استطلاع الرأي.
- و. اقتناع المدرسين بأهمية وفائدة التدريب، وشعورهم بالحاجة إليه حتى يلتحقوا به ويتابعوا أنشطته بحماسة وفعالية ويطالبوا بتنظيمه.
- ز. إشراك المتدربين في عمليات تخطيط وتنفيذ وإدارة برامج التدريب وتقييم نتائجه.
- ح. تدريب جميع المعنيين بالعملية التعليمية/ التعليمية شرط أساسي أيضا خاصة المديرين والمشرفين، لأن تدريب الأساتذة لن يكون فعالا إذا كانت البيئة المدرسية تقاوم كل ما هو جديد في المجال التربوية.

إن التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية يساهم بدرجة كبيرة في تحديد أهداف البرنامج التدريبي ومضمونه، مما يساعد على تحسين أداء المشاركين في البرامج التدريبية وبالتالي زيادة فعالية التدريب.

سادساً: طرائق تحديد الاحتياجات التدريبية

هناك عدة طرق لتحديد الاحتياجات التدريبية ولعل أهمها حسب (الطعاني، 2002: 34) ما يلي:

1- تحليل الفرد: Individual Analysis

إن تقدير الاحتياجات التدريبية على مستوى الفرد هو تعريف وتقدير الفجوة بين مستوى المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات الموجودة حالياً، وبين المستوى المأمول للشخص المعني بمهام وظيفته وعليه يتمثل دراسة الفرد القائم.

2- تحليل المنظمة: Organisatin Analysis

يقصد بتحليل المنظمة دراسة الأوضاع التنظيمية، والأنماط الإدارية لتحديد مواطن الحاجة إلى تدريب داخل التنظيم، وكيفية تشخيص نوع التدريب المطلوب، ويتم ذلك من خلال:

أ. توصيف الأعمال والإجراءات والتقسيمات الإدارية.

ب. تشخيص الأوضاع التنظيمية، وتحديد مواطن القوة أو الضعف في التنظيم، أو في بعض

عناصره الأساسية، التي يترتب عليها ارتفاع تكلفة الأداء أو انخفاض كفاءته.

ج. تحليل أهداف المنظمة، وكذا تحليل المناخ التنظيمي، ودراسة التغيرات المتوقعة في المنظمة.

3- تحليل العمل: Job Analysis

يقصد بتحليل العمل الدراسة العلمية المتعلقة لتحديد ومعرفة طبيعته وأهمية كل عملية منها معرفة الخصائص والشروط التي يجب توفرها في من يقوم به وحصر الواجبات الخاصة بكل وظيفة، وبعبارة أخرى يساعد تحليل العمل على معرفة القدرات والاستعدادات والسمات التي يجب توافرها في الشخص للقيام بهذا العمل (عبد الحفيظ ، 1998: 145).

وتحليل العمل في خطواته النهائية يصل إلى بيانات تلخص في قائمة تسمى وصف العمل، تحدد العمليات المتضمنة في هذا العمل وطبيعته وأهمية كل منها وكيف تؤدي، أي أنه يجيب عن الأسئلة الثلاثة التالية:

أ. ما هي العمليات والواجبات المتضمنة وما طبيعتها؟

ب. لماذا تؤدي كل عملية منه وما هي الأهمية النسبية لكل منها؟

ج. كيف تؤدي هذه العمليات وما هي الطرق العامة المتبعة في كل منها؟

ويحدد (السكارنة، 2011: 183) طرائق تحديد الاحتياجات التدريبية حسب مجموعة من ثلاث مستويات كما يلي:

1- مستوى الوطن (القطر):

وهنا تجرى مسحاً عامة على مستوى الوطن؛ فتحدد الاحتياجات التدريبية في جميع القطاعات الإنتاجية والخدماتية تمهيداً لوضع برامج تدريبية عامة للعاملين في تلك القطاعات.

وقد يأخذ تحديد الاحتياجات التدريبية هنا شكل المديرين في القطر أو مديري التسويق في جميع الوزارات العامة.

2- مستوى الأقاليم:

وهنا يجرى تحديد الاحتياجات التدريبية لقطاع إنتاجي أو مديرين من عدة أقطار يضمهم إقليم جغرافي واحد يجمع بين أقطاره خصائص ثقافية، سياسية واقتصادية مشتركة.

3 - مستوى العالم (المستوى الدولي):

نتيجة لتشابك العالم وترابط أجزائه بسبب ثورة المواصلات والاتصالات، ونشوء أسواق عالمية، فإنه قد تحددت الاحتياجات لفئة معينة من المديرين أو القطاعات الإنتاجية، أو لمعالجة مشكلات ذات طابع دولي مثل الفقر وقد تسهم المنظمات الدولية إسهاماً واضحاً في مثل تلك العملية.

إن تناول الاحتياجات التدريبية أياً كانت مداخلها، فإنه ينصب على كيفية التوصل بصورة موضوعية ودقيقة إلى حجم الاحتياجات التدريبية المطلوبة ونوعها.

سابعاً: بعض الأدوات والطرق المستخدمة في تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة المرحلة الابتدائية

إن توفر المعلومات والبيانات عن الاحتياجات التدريبية لأساتذة من التعليم الابتدائي من أبرز أولويات تخطيط برامج التدريب، الأمر الذي يتوجب جمع هذه المعلومات والبيانات وفق منهجية علمية دقيقة تستخدم فيها أدوات وطرق متنوعة ومناسبة وأن يقوم بهذه العملية متخصصون يمتلكون الكفاءات العلمية

والفنية والخبرة الكافية التي تأهلهم لجمع معلومات دقيقة وموضوعية، ولعل أهم تلك الأدوات والطرق ما يلي:

1- المقابلة: Interview

هي عبارة عن مواجهة شخصية بين مسؤولي التدريب وبين المتدربين بهدف التعرف على احتياجاتهم التدريبية، وهي من أهم الأساليب في جمع المعلومات عن الاحتياجات التدريبية للأساتذة المراد تدريبهم. ولكي تكون المعلومات التي يتم جمعها عن طريق المقابلة موضوعية ومعبرة عن الاحتياجات التدريبية للأساتذة فذلك يتطلب حسب (حنان، 2001: 20) ما يلي:

أ. إتاحة جو من الثقة والطمأنينة أمام الأساتذة للتعبير عن آرائهم بحرية.

ب. أن تكون أسئلة المقابلة محددة وواضحة ودقيقة تلبى أهداف المقابلة.

ج. أن لا يملئ القائم على المقابلة آرائه على الأساتذة وانحيازه لبعض الآراء دون الآخر.

د. التحليل الدقيق لآراء من تمت مقابلتهم واستقراء احتياجاتهم التدريبية.

ولها بعض المزايا التي تتمثل في أنها تظهر شعور الأفراد بالمشاكل وأسبابها والحقائق المتعلقة بها وآرائهم لها، كما أنها تعطي المتدربين فرصة كافية لإبداء الآراء وتقديم الاقتراحات في حرية تامة، وتمكن الشخص الذي يجري المقابلة من التأكد من أن موضوع المقابلة قد تم فهمه من قبل الأفراد الذين تتم مقابلتهم.

على الرغم من المزايا التي تتحقق من أسلوب المقابلة إلا أن لها بعض العيوب منها:

❖ أنه يتطلب وقتاً طويلاً سواء في عمليات المقابلة أو تحليل نتائجها أو إعادة عرض تلك النتائج على من تمت مقابلتهم.

❖ لا يمكن تطبيق المقابلة إلا على عدد محدود من الأساتذة، ومن ثم لا يمكن تصميم النتائج بسهولة.

❖ قد يؤدي إلى إحساس بعض الأساتذة من الذين تجرى معهم المقابلة بالحرَج، ومن ثم تأتي إجاباتهم غير معبرة بصدق عن احتياجاتهم.

2- الاستبيان: Questionnaire

الاستبيان عبارة عن قائمة منظمة من الأسئلة تصمم بهدف جمع المعلومات عن الاحتياجات التدريبية للأساتذة بعد تعبئتها أو الإجابة عن الأسئلة التي تحتويها من قبل الأفراد الذين يوزع عليهم الاستبيان.

ويذكر شوماكر وماكميلان (1984) Schumacher et Macmillan مجموعة من الإرشادات لكتابة أسئلة الاستبيان حسب (رجاء، 2004: 372) هي:

- أ. أن تكون العبارات واضحة ذات معنى محدد.
- ب. تجنب كتابة العبارات أو الأسئلة المزدوجة والمنفية والمتحيزة.
- ج. يجب أن تستثير الأسئلة إجابات غير غامضة.
- د. يجب أن تكون الأسئلة في مستوى قدرات المستجيب حتى يمكن إعطاء معلومات صحيحة موثوق فيها.
- هـ. يجب أن تكون متعلقة بالموضوع ومهمة للمستجيب.
- و. يفضل أن تكون الإجابات المطلوبة على هيئة علامات أو إشارات يقوم الفرد بوضعها في المكان المخصص لها حتى يسهل حصرها وتبويب بياناتها.

ويمكن تصنيف أسئلة الاستبيان في نوعين رئيسيين (رجاء، 2004: 375) هما:

- أ- الأسئلة المفتوحة: حيث يعطي الفرد حرية كتابة الاستجابة التي يريدها.
 - ب- الأسئلة المقيدة: حيث يختار الفرد الاستجابة التي يراها مناسبة من بين عدة إجابات معطاة.
- ومن مزايا الاستبيان أنه يمكن أن يصل إلى أكبر عدد من الأفراد في أقصر وقت، وأنه قليل التكاليف، ويقدم بيانات مركزة وواضحة.

ومن عيوبه أنه لا يعتبر دليلاً كافياً للتعبير الحر عن الإجابات غير المنتظرة، ويصعب إعداده إلا من قبل متخصصين، وله فعالية محدودة في الوصول إلى أسباب المشكلات والحلول الممكنة (صلاح الدين: 1992: 26).

3- الاختبارات: Tests

تعتبر الاختبارات من الأساليب العامة التي يمكن الاعتماد عليها في تحديد الاحتياجات التدريبية وذلك في ضوء ما تكشفه من أوجه قصور من تجري لهم، لكنها ليست متوفرة دائماً بالشكل المناسب

والمقنن، كما أنها تعطي مؤشرات عامة لا يمكن اعتبارها نهائية في تقييم أداء الفرد (الطعاني، 2002: 36).

والجدير بالذكر أن جمع المعلومات عن الاحتياجات التدريبية للأساتذة من خلال الاختبارات لها محاسنها وعيوبها، أما محاسنها فتتمثل في أنها في ضوء نتائجها يمكن تصنيف الأساتذة طبقاً لاحتياجاتهم التدريبية إلى مجموعات متجانسة، ومن ثم تحديد نوع التدريب المناسب لكل مجموعة كما أنها تزود الأساتذة أنفسهم بتغذية راجعة عن قدراتهم واحتياجاتهم التدريبية قد يساعد في تطوير معرفة الذات وتقديرها لديهم، كما أنها تساعد في تحديد البرنامج التدريبي الذي نسعى لتخطيطه، أما مساوئها تتمثل في أنها قد تكشف عن الاحتياجات المعرفية للأساتذة دون احتياجاتهم الأدائية والوجدانية، وتحتاج في بنائها وتحليلها إلى متخصصين قد لا نجدهم في بعض الأحيان، بالإضافة إلى أنها تكون مكلفة خاصة في ظل ما يشهده عصرنا من انفجار معرفي وتقدم ملحوظ في طرائق وتقنيات التعليم. (سعيد، 1990: 532).

4- تحليل المشكلات : Problems analysis

من أهم وسائل نجاح التدريب تحليل مشكلات العمل ومعرفة السبب الحقيقي للمشكلة، وغالباً ما يساهم التدريب في علاج هذه المشكلات بكفاءة، وعند إجراء عملية تحليل المشكلات يجب أن يتم تتبع خطوات العمل الذي انتخب فيه المشكلة والتعرف إلى المراحل التي قد تكون سبباً فيها، كما يجب دراسة المشكلة مع الأفراد المعنيين بها من أساتذة ودراسة آرائهم في أسبابها الحقيقية وكيفية علاجها مع تحديد الإجراءات اللازمة لحلها.

ومن محاسن هذه الطريقة أنها تزيد من التفاهم والاتفاق بين المدربين والمتدربين كما تعطي نفس النتائج التي تعطيها المقابلة بالإضافة إلى الربط بين وجهات النظر المختلفة، كما تعتبر وسيلة جديدة للتعرف على الاحتياجات التدريبية للمتدربين وتقييم العملية التدريبية، إلا أن هذا الأسلوب يستغرق وقتاً طويلاً ويحتاج إلى تكاليف كبيرة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين. (صلاح وحنان، 2001: 254).

5- تحليل تقارير الموجهين : Analysis supervisors report

من الممكن أن تلعب تقارير الموجهين دوراً نشطاً في تحديد الاحتياجات التدريبية للأساتذة خاصة إذا توفرت على عوامل الدقة والموضوعية والبعد عن السطحية والعموميات، حيث يمكن من خلال تحليل هذه التقارير التعرف على نقاط الضعف التي يعاني منها الأساتذة والتي يمكن علاجها بالتدريب.

ومن أبرز مزايا هذا الأسلوب أنه يظهر مشاكل الأداء بوضوح ويقدم معلومات واضحة للمشرفين على عملية التدريب، إلا أن ما يؤخذ عليه هو أن تقارير الموجهين عادة تأخذ الصبغة الإنسانية وتميل إلى المدح دون أن توضح الأساس الذي استندت عليه، كما أن معظم هذه التقارير لا تحاول الكشف عن أسباب المشكلات، إلا أنه يمكن التغلب على هذه العيوب إذا تم تقنين أدوات موضوعية يعتمد عليها الموجهون في كتابة تقاريرهم عن الأساتذة بحيث تكون معبرة عن الواقع وتسعى إلى تشخيصه (سعيد، 1990: 532).

6- الملاحظة: Observation

هي أسلوب يستخدم في استقصاء المعلومات وتسجيلها بطريقة منظمة حيث يتم من خلالها تسجيل حركات وسلوك الموظف بشأن ظواهر محددة عند حدوثها، كما تتخذ الملاحظة عدة أشكال فمنها الملاحظة البسيطة، والتي لا يضع الباحث فيها خطة مسبقة تحدد تصرفاته والملاحظة المنظمة والتي تتضمن قيام الباحث بالملاحظة بناءً على مخطط سابق لأنواع التصرفات التي ستقوم بملاحظتها وتسجيلها (فوزي، 1995: 171).

وتتميز الملاحظة بأن الباحث يحصل على المعلومات كما تحدث الظاهرة في الواقع، وبالتالي فهي لا تتطلب أي نوع من التعاون ممن هم تحت الملاحظة. أما عيوبها فأهمها احتمال تغيير سلوك المبحوث إذا علم أنه تحت المراقبة مما يفقد الملاحظة دقتها وموضوعيتها.

7- آراء الخبراء: Experienced opinions

من بين الأساليب التي تستخدم في جمع معلومات عن الاحتياجات التدريبية للأساتذة آراء الخبراء حيث يجتمع عدد من الخبراء في التدريب وأثناء تنفيذ البرامج التدريبية، ويقومون بتنظيم برامج تدريبية لها

وبدراسة أوضاع الأساتذة وتقارير الواجبات والمهام التي تشمل عليها وظائفهم، ومن ثم تحديد احتياجاتهم المتصلة بتلك المهام من خلال خبرتهم ودرائاتهم بأدائهم . (صلاح وحنان، 2001: 254).

8- قوائم الاحتياجات التدريبية: A list of training needs

وذلك بإعداد جداول وقوائم تتضمن أجزاء تفصيلية تشمل المهام الوظيفية والمهارات التي يمتلكها المتدرب (الأستاذ) ويطلب منه وضع إشارة أمام المهام (الاحتياجات) التي يحتاج إلى التدريب فيها لأنه أكثر دراية بحاجاته التدريبية من غيره، وإذا ما أحسن تصميم هذه القوائم واستخدامها على الوجه السليم يمكن توفير معلومات على قدر كبير من الدقة، ويرشد المسؤولين بسهولة إلى احتياجاته (الطعاني، 2002: 38).

خلاصة:

إن تحديد الاحتياجات التدريبية يعتبر من العناصر الأساسية في تصميم التدريب الدقيق لمقابلة هذه الاحتياجات، ويساعد على جعل النشاط التدريبي نشاطاً هادفاً ذا معنى للمتدربين، كما يجعله نشاطاً واقعياً ولكي يحقق التدريب أهدافه، يجب أن يعتمد على نشاط أو جهد مخطط هادف، يقوم على الدراسة العملية والعلمية للكشف عن الاحتياجات التدريبية، حيث أن مشكلة التدريب إنما تتركز في كثير من الأحيان في عدم تحديد الاحتياجات التدريبية الدقيقة التي تليها البرامج التدريبية.

الفصل الثالث

التدريس

تمهيد

أولاً: مفهوم التدريس

ثانياً: الأسس التي تركز حولها تعريفات التدريس

ثالثاً: مسلمات يقوم عليها التدريس

رابعاً: خصائص التدريس

خامساً: العملية التدريسية

سادساً: مهارات التدريس الفعال

خلاصة

تمهيد:

إن التدريس عملية ذاتية تظهر فيها شخصية الأستاذ، وتلعب فيها ذاتيته دورا عظيما، مع ذلك فوجد علم يعتني به، له أهدافه العامة والخاصة وأسس ومبادئ ونظرياته، مما يجعلنا نهتم بهذا الموضوع لنبين كيف يعد الأستاذ لمهنة التدريس، وأهم المبادئ التي تقوم عليها هذه المهنة، وكيفية تطبيقها وأهميتها في إعداد جيل يعمل من أجل تسليم الشعلة إلى الجيل الذي بعده.

لذلك فإن الاهتمام بأساليب التدريس ومهاراته من أجل إعداد الأستاذ الكفاء يجب أن يحف بالموضوعية والصدق والأمانة، وأن نطبق خلاصة تجاربنا وخبراتنا المكتوبة أو المنقولة مشافهة.

أولا: مفهوم التدريس

1- لغة: تشق كلمة التدريس من الفعل (دَرَسَ) فيقال دَرَسَ الكتاب ونحوه، أي قام بتدريسه، وتَدَارَسَ الكتاب ونحوه: دَرَسَهُ وتعهده بالقراءة والحفظ لئلا ينساه (فؤاد وآخرون، 1984: 235). ويقصد بالفعل دَرَسَ (teach) في الانجليزية أن تعطي دروسا لطلاب لمساعدتهم على تعلم شيء ما، بإعطائهم معلومات عنه (نايفة، 2004: 45).

2- اصطلاحا: يختلف مفهوم التدريس وفقا للفلسفة التربوية التي تنظم بها المناهج الدراسية في دول العالم المختلفة، والتي غالبا ما ينظر إليها من اتجاهين: أحدهما يطلق عليه الاتجاه التقليدي والآخر يطلق عليه الاتجاه التقدمي (الحديث) (شاهين، 2010: 11).

حيث يوجز (راشد، 2005: 25) هذين الاتجاهين في النقاط التالية:

أ- مصطلح التدريس في الإطار التقليدي:

❖ التدريس هو ما يقوم به الأستاذ من نشاط لأجل نقل المعارف إلى عقول التلاميذ (التلقين).

❖ الأستاذ الأمثل هو الأستاذ الذي يلم بأكبر قدر ممكن من المعلومات (دوره إيجابي).

❖ المتعلم الأفضل هو المتعلم الذي يقدر على حفظ أكبر قدر من المعلومات، واستظهارها إذا ما طلب منه ذلك (دوره سلبي).

❖ المنهج الجيد هو المنهج الذي يحتوي على أكبر قدر ممكن من المعارف التي يراها المعنيون بالتربية ضرورية لبنية المتعلم العقلية.

ب- مصطلح التدريس في الإطار الحديث (التقدمي):

❖ التدريس هو نشاط مخطط ومنظم يرمي إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة مسبقا، مشتقة من حاجات المتعلم ودوافعه وميوله وفلسفة مجتمعه، ومعطيات المادة التعليمية.

❖ التدريس الفعال هو التدريس الذي يكون فيه المتعلم محوراً فعالاً فيه.

❖ الدرس الجيد هو الدرس الذي يبدأ بالمتعلم وينتهي به.

❖ المتعلم الجيد في التدريس الحديث هو المتعلم كالنشط في الدرس القادر على استخدام ما تعلمه في مواجهة مواقف مختلفة في حياته.

❖ الأستاذ الجيد التدريس الحديث هو الأستاذ الذي يقدر على إثارة المتعلم نحو التعلم، وجعله نشطا متفاعلا في جميع مراحل الدرس وصولا إلى تحقيق الأهداف التعليمية التي حددها مسبقا.

يشير التدريس إلى تنظيم الخبرات التعليمية، فهو وسيلة اتصال تربوي هادف يقوم به المدرس لتوصيل المعلومات والقيم والمهارات إلى التلاميذ بهدف إحداث تغير في المتعلم، وتحقيق مخرجات تربوية من خلال الأنشطة والمهام الممارسة بين المدرس والتلميذ (عبد الحكيم، 2008: 144).

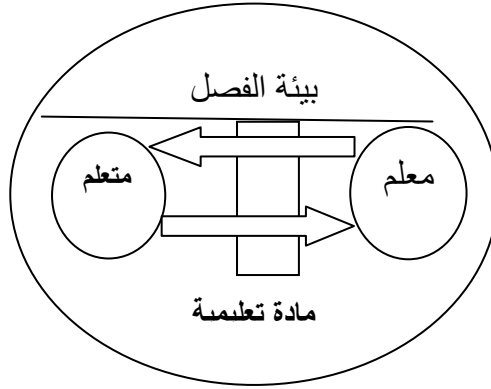
وفي تعريف آخر نجد بأن "التدريس هو عبارة عن سلسلة من الإجراءات والترتيبات والأفعال المنظمة التي يقوم بها الأستاذ بدءا من التخطيط حتى نهاية تنفيذ التدريس، ويساهم فيها التلاميذ نظريا وعمليا حتى يمكن أن يتحقق له التعليم" (بدوي، 2006: 15).

ثانيا: الأسس التي تركز حولها تعريفات التدريس

معظم الباحثين في هذا المجال يفتقدون وجود معيار موحد يمكن الاعتماد عليه في تعريف التدريس، والواقع أنه يوجد أسس تركز حولها تعريفات التدريس كما أوردها "كمال زيتون" (كمال، 2003: 64) أهمها:

1- التدريس باعتباره عملية اتصال:

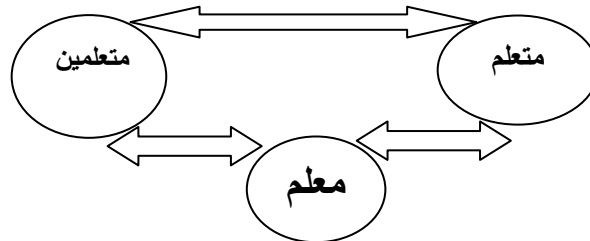
وهو عملية اتصال بين الأستاذ والتلاميذ، يحرص خلالها الأستاذ على نقل رسالة معينة (معلومات ومعارف وخبرات) إلى المتعلم في أحسن صورة ممكنة.



الشكل رقم (01): يمثل التدريس باعتباره عملية اتصال.

2- التدريس باعتباره عملية تعاون:

التدريس سلوك اجتماعي فهو لا ينشأ من فراغ - فهو عملية تعاونية بين معلم ومتعلمين أو بين التلاميذ بعضهم البعض.



الشكل رقم (02): يمثل التدريس باعتباره عملية تعاون (حسين، 2003: 88).

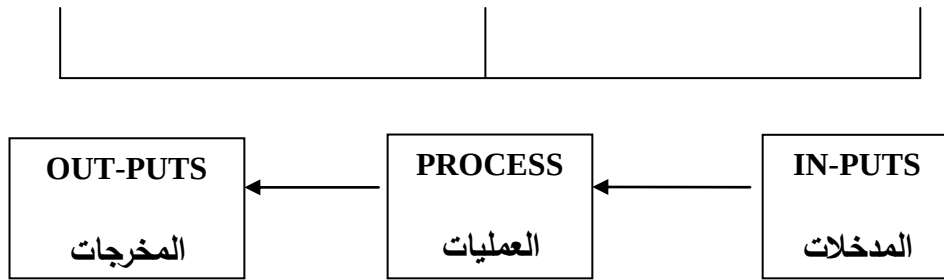
3- التدريس باعتباره نظاما:

أ. المدخلات: (الأستاذ، المتعلم، المنهاج، بيئة التعلم).

ب. العمليات: (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، التقويم).

ج. المخرجات: (التغيرات المطلوب إحداثها في شخصية المتعلمين) كما هو موضح في الشكل

الآتي:



الشكل رقم (03): يمثل التدريس باعتباره نظاما (حسين، 2003: 88).

ثالثا: مسلمات يقوم عليها التدريس

1- التدريس عملية ذات أبعاد ثلاثة: مدرس، متعلم، ومادة تعليمية أو خبرة تربوية، يحاول

المدرس أن يحدث تغيرا حسنا منشودا في سلوك المتعلم.

2- التدريس سلوك اجتماعي: أي لابد من وجود تلاميذ ومدرس لإحداث قدر كبير من التفاعل

الاجتماعي في موقف تدريسي معين وتحقيق الأهداف المحددة مسبقا.

3- التدريس له بعد إنساني: أي أن المدرس إنسان لا يمكن استبداله بآلة أو وسيلة مادية، مهما

ارتقت درجة كفايتها، إنما هي وسائل تعليمية تساعد في نقل المعلومات.

4- التدريس عملية ديناميكية: أي فيها حركة وتفاعل وكل من المدرس والمتعلم يثق في قدرة

الآخر على التأثير والتأثر لتحقيق الأهداف التربوية (حمدان، 1988: 112).

5- نتائج عملية التدريس لا تنحصر في معرفة التلميذ لبعض المعارف وتطبيقاتها العملية، بل تتضمن كذلك أساليب التفكير التي توصل إلى تلك المعارف واكتساب التلميذ للعديد من المهارات اللغوية والعقلية والحركية، والتي تتضمن كذلك القيم والاتجاهات والميول والاهتمامات التي يجب أن يكتسبها التلميذ وتنمي لديه جوانبه الوجدانية (حمدان، 1988: 115).

6- **التدريس عملية اتصال:** وسيلتها الرئيسية هي اللغة، أي أن المدرس يتعين عليه إرسال رسالة معينة إلى المتعلم عن طريق قناة معينة وانتظار الاستجابة.

7- من الخطأ الاعتقاد بطريقة واحدة للتدريس في ظل اختلافات الأفراد في النواحي العقلية والاجتماعية، ولكن ذلك لا يعني بالضرورة عدم وجود إستراتيجية واضحة في التدريس، كما لا يعني عدم وجود خطط مشتركة في طرق التدريس بصفة عامة (كمال، 2003: 70)

8- يتم التدريس وفق ثلاث مراحل أساسية هي: التخطيط، التنفيذ، التقويم.

رابعاً: خصائص التدريس

يمكن ذكر خصائص التدريس باختصار فيما يلي (حمدان، 1988: 120):

1- التدريس عملية شاملة، تتولى تنظيم كافة مداخلات العملية التربوية، من الأستاذ وتلاميذ

ومنهج، وبيئة مدرسية، لتحقيق الأهداف التعليمية.

2- التدريس مهنة إنسانية مثالية.

3- التدريس عملية ايجابية هادفة تتولي بناء المجتمع.

4- التلميذ يمثل محور العملية التعليمية في التدريس.

5- يتميز التدريس بتنوع الأنشطة والأساليب والخبرات التي يكتسبها التلميذ.

6- يهدف التدريس إلى تنمية القوى العقلية والجسمية والنفسية للتلاميذ.

7- يعتبر عملية ايجابية يهدف إلى إشباع رغبات التلاميذ وتحقيق آمالهم في المستقبل.

8- يستخدم التدريس الوسائل التعليمية والتكنولوجية، والاستفادة من الدراسات الحديثة في

مجال التعليم.

خامسا: العملية التدريسية

التدريس عملية تعليم مقصودة ومخططة، تتكون من عناصر ديناميكية تتفاعل مع بعضها البعض بهدف إحداث تعلم جيد لدى المتعلمين.

1- أركان عملية التدريس: للعملية التدريسية أركان أربعة هي كالآتي (حسين، 2003: 94):

أ- **الأهداف التدريسية:** وفيها تحدد التغيرات المرغوب إحداثها في سلوك المتعلم والتي تعد بمثابة نواتج تحصيل التعلم.

وهي أيضا وصف للأداء المطلوب من المتعلم في نهاية الموقف التدريسي والشروط التي يتم فيها الأداء والحد الأدنى من الأداء المطلوب.

ب- **المدخلات السلوكية:** وتشمل تحديد خصائص المتعلمين العقلية ومستوى ذكائهم وقدراتهم وتحصيلهم وميولاتهم ودوافعهم، ومستوى نموهم ونضجهم بالإضافة إلى الخلفية الثقافية والظروف الاجتماعية للتلميذ، وهذا ما يطلق عليه بمحددات التعلم.

ج- **الخبرات والأنشطة التدريسية:** وهو ما يطلق عليه المتغيرات التنفيذية، وتشمل الخبرات المنتقاة والمصممة والمخططة بالإضافة إلى الإجراءات والأنشطة التدريسية التي يقوم بها المعلم والمتعلمين بقصد تحقيق الأهداف السلوكية المحددة مسبقا.

د- **القياس والتقويم:** ويطلق عليها متغيرات الإنتاج والتحصيل في تحديد المتغيرات السابقة التدريس، من خلال تحديد الحاجات والمهارات والقدرات التحصيلية، وقابلية المتعلم للتعلم

والتحصيل المعرفي ومدى استعداداته وقدراته، لذا تصنف عملية القياس والتقويم إلى عدة مستويات منها التقييم المبدئي والتكويني والتقويم النهائي.

2- الأسس التي يقوم عليها التدريس الناجح:

من الأسس التي يقوم عليها التدريس الناجح ما يلي (محسن، 2008: 65):

❖ ايجابية المتعلم، ومشاركته في التعلم، فكلما كان المتعلم ايجابيا ومشاركا في عملية التعلم كان التدريس ناجحا وفعالا.

❖ أن يتأسس التعلم الجديد على الخبرات السابقة للمتعلم، وعلى المدرس إن يهيئ لذلك.

❖ إشعار المتعلمين بحاجاتهم إلى التعلم لما يوفره ذلك من زيادة دافعتهم نحو التعلم.

❖ إشراك أكثر من حاسة لدى المتعلم في عملية التعلم.

❖ ملاءمة مادة التعلم قدرات المتعلمين واتصالها بحاجاتهم.

❖ أن يكون المتعلم محور العملية التعليمية وأن لا يقتصر دوره على التلقي.

❖ تأهيل المتعلم لمواجهة الحاضر والمستقبل.

❖ الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات في مجال التعلم والتعليم.

إن تحقيق هذه المبادئ يتطلب ما يلي (عبد الله، 1997: 87):

❖ التخطيط المسبق المبني على أساس جعل التعلم فعالا. والتدريس منتجا.

❖ تحديد أهداف التدريس في ضوء حاجات المتعلمين، وما تقتضيه أهداف العملية التربوية.

❖ الربط بين متغيرات المساق الدراسي (المدخلات)، بما فيها طبيعة المتعلمين وطبيعة المنهج

والبيئة التعليمية، وبين المتغيرات الإجرائية كحماس المعلم، وضوح الشرح، التعزيز... والمتغيرات

الإنتاجية (المخرجات) التي هي في التدريس الفعال متغيرات قصيرة المدى، ومتغيرات بعيدة

المدى.

- ❖ إحداث الأثر المطلوب في المتغيرات الإنتاجية (المخرجات) بمعنى أن أثر التدريس يقاس بمستوى انجاز المتعلم.
- ❖ اعتماد مختلف أنواع التقويم (التشخيصي، البنائي، النهائي) الذي يستند إلى وسائل قياس فعالة تتسم بالموضوعية والصدق والشمول، وسهولة التطبيق والثبات والتمييز.
- ❖ المعالجة المستمرة في ضوء ما تظهره نتائج التقويم والتغذية الراجعة.
- ❖ وضع الخطط الكفيلة بتحسين التدريس وتطويره في ضوء ما تظهره النتائج، ومواجهة الحاجات المستجدة في الحياة.
- ❖ تأهيل المتعلم لمواجهة الحاضر والمستقبل، والاستفادة من نتائج البحوث والدراسات في مجال التعلم والتعليم.

3- معايير المعلم الفعال:

- في ضوء مفهوم عملية التدريس الفعالة والهادفة حددت معايير تبين صفات الأستاذ الناجح فيها، يمكن إجمالها بالآتي (العجمي، 2008: 58):
- ❖ أن يخلق جوا ممتعا في غرفة الدراسة يشعر فيه الطلبة بالمتعة والنشاط.
 - ❖ أن يحافظ على النظام في غرفة الدراسة بطريقة ايجابية بعيدة عن التعسف.
 - ❖ أن يوفر كل ما يلزم لتمكين المتعلمين من فهم مادة التعلم.
 - ❖ أن يكون واضحا فيما يعرض على الطلبة وما يطلب منهم.
 - ❖ أن يبدي المساعدة اللازمة لكل طالب تواجهه صعوبة في التعلم.
 - ❖ أن يؤسس لعلاقة ايجابية بينه وبين الطلبة تقوم على أساس الاحترام المتبادل.

❖ أن يكون محبا لعمله مقبلا على ممارسة مهنته، قادرا على العطاء، مخططا لأي جهد يبذله مع طلابه.

❖ أن يكون قادرا على إثارة الاهتمام لدى طلابه، وإثارة تساؤلات البناء لديهم، وتشجيع التفكير.

❖ أن يكون متحمسا في أداء عمله، وان يعطي فرصة كافية لطلابه للتعلم.

سادسا: مهارات التدريس الفعال

1- مفهوم المهارة:

أ- لغة: تعني الحق في الشيء، وإحكامه وإجادته، نقول مَهَرْتُ بهذا الأمر أي صرت به حَادِقًا،

والجمع مَهَرَة، مهراً، ومهوراً، مهارةً، مهارة. (نايفة، 2004: 72).

ب- اصطلاحا: تعرف بأنها القدرة على أداء عمل يتصل بتخطيط التدريس أو تنفيذه أو تقويمه.

فالمهارة التدريسية نمط من السلوك التدريسي الفعال والمنظم بمجموعة من الأداءات المعرفية والحركية والانفعالية للمعلم، تتكامل فيها عناصر الدقة والسرعة والإتقان والقدرة على التكيف مع مختلف الظروف

المحيطة بالموقف التدريسي (شير، 2005: 81).

2- أهمية امتلاك المعلم للمهارة التدريسية:

❖ تسهيل الممارسة التدريسية وتحقيق الهدف منها.

❖ تعمق التعلم وتزيد الوعي بخصائصها.

❖ المهارة تمثل معرفة وخبرة نظرية أساسية لكل معلم.

❖ المهارة توجه جهد المعلم وأنشطته.

3- أنواع مهارات التدريس:

تصنف مهارات التدريس وفقا لمراحل التدريس الثلاث (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وتشمل هذه المراحل

المهارات التالية:

أ- مرحلة التخطيط للتدريس: يضم التخطيط جميع الإجراءات والتدابير التي يتخذها المدرس لضمان تحقيق أهداف التدريس ونجاح العملية التعليمية، إذ لابد للمدرس أن يعد خطة دقيقة تشمل المهارات التالية (محمد علي، 2000: 106):

❖ مهارة تحديد الأهداف السلوكية.

❖ تصنيف الأهداف السلوكية.

الجدول رقم (01): يمثل تصنيف الأهداف السلوكية (الحيلة ، 2009: 113).

المجالات	المستويات	الأفعال السلوكية
المجال المعرفي The Cognitive Domaine حسب تصنيف بلوم	مستوى المعرفة Knowledge	أن يذكر، أن يسمي، أن يحدد ...
	مستوى الفهم Comprehension	أن يستنتج، أن يميز، أن يصف ...
	مستوى التطبيق Application	أن يعين، أن يفسر ...
	مستوى التحليل Analysis	أن يفرق، أن يحل، أن يوازن ...
	مستوى التركيب Synthes	أن يبتكر، أن ينظم، أن يكتب ...
	مستوى التقويم Evaluation	أن يبدي، أن يدافع، أن ينتقد ...
المجال الوجداني The Effective Domaine حسب تصنيف كراثول	مستوى التقبل أو الاستقبال Receiving	أن يهتم، أن ينتبه، أن يبدي ...
	مستوى الاستجابة Responding	أن يجد، أن يتطوع، أن يتقيد ...
	مستوى التقويم أو إعطاء قيمة Valuing	أن يثمن، أن يقدر، أن يشرح ...
	مستوى التنظيم Organization	أن يلتزم، أن يخطط، أن يدافع ...
	مستوى التقويم أو الوسم بقيمة Characterization by value	أن يعتز، أن يبرهن، أن يثق ...

المجال المهاري	مستوى الإدراك الحسي Preception	أن يحدد، أن يميز ...
Psychomotor Domain	مستوى الميل أو التهيؤ Set	أن يبدي، أن يستعد، أن يتطوع ...
	مستوى الاستجابة الموجهة	أن يقلد، أن يحاكي، أن يعيد ...
	Guided Response	
	مستوى الآلية أو التعويد	أن يتعود، أن يكتب ...
	Mechanism	
حسب تصنيف سمبسون	مستوى الاستجابة العلنية المعقدة	أن يؤدي، أن ينسق، أن يصنع ...
	Complex Overt Response	
	مستوى التكيف Adaptation	أن يعدل، أن يجري، أن يعيد ...
	مستوى الأصالة أو الإبداع	أن يبدع، أن يبتكر، أن يصمم ...
	Origination	

❖ مهارة تحديد محتوى التعلم.

❖ مهارة تحليل خصائص المتعلمين.

❖ مهارة اختيار طريقة التدريس.

❖ مهارة اختيار الوسائل التعليمية وإعدادها.

❖ مهارة اختيار أسلوب التقويم.

ب- مرحلة تنفيذ الدرس:

تعني وضع الخطة التي أعدها المدرس مسبقاً موضع التنفيذ، وتتضمن هذه المهمة جميع الإجراءات والتحركات والفعاليات التي يقوم بها المدرس عند تنفيذ التدريس، وتشمل على مهارات عديدة منها (محسن،

2008: 102):

❖ مهارة التهيئة للدرس وإثارة دافعية المتعلمين للتعلم.

❖ مهارة عرض الدرس.

❖ مهارة التواصل والتفاعل بين المدرس والمتعلم.

❖ مهارة إدارة النقاش وضبط الصف.

❖ مهارة توجيه الأسئلة وطريقة توزيعها.

❖ مهارة تلقي أسئلة المتعلمين والتعامل مع إجاباتهم.

❖ مهارة تعزيز استجابات المتعلمين.

➤ الأسلوب اللفظي: مثل (أحسنت، جيد، واصل ...).

➤ الأسلوب غير اللفظي: يتم بالإيماءات مثل (هز الرأس، تقاسيم الوجه التي تعبر عن

الموافقة...).

❖ مهارة إشراك المتعلمين في الدرس.

❖ مهارة استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية.

❖ مهارة إدارة المشكلات الصفية.

❖ مهارة توزيع وقت بين مختلف مراحل الدرس.

ج- مرحلة التقويم في التدريس:

يعد التقويم الركن الثالث الذي تقوم عليه عملية التدريس بعد التخطيط والتنفيذ، ويعرف التقويم بأنه

الأسلوب الذي تستعمل فيه البيانات المجمعة بواسطة القياس أساسا لإصدار أحكام بشأن الأشخاص أو

الأشياء المفحوصة، وهو عملية منظمة لتحديد مدى تحقق الأهداف التربوية.

وتنبثق أهمية التقويم في التدريس من إسهامه في تحسين الأداء، وجعله قابلاً للتطور لكونه عملية تشخيصية وعلاجية، تظهر نواحي الكفاية والقصور في العمل، وبه يمكن تصحيح مسار العملية التعليمية (علي، 2000: 231).

التقويم يعتمد أساساً على القياس ومعايير في ضوءها يتم إصدار الأحكام على فعالية التدريس ومستوى التعلم، وبناءً على ذلك فإن مهارة التقويم تقتضي إحاطة المدرس بمهارات أخرى منها (علي، 2000: 231):

❖ مهارة تحديد الأهداف التربوية والتعليمية لأن قياس ما تحقق من الأهداف هو المستهدف من عملية التقويم.

❖ مهارة اختيار نوع التقويم المراد اعتماده في التدريس لأن التقويم أنواع هي:

➤ **التقويم القبلي (التشخيصي):** يتم إجراؤه قبل البدء بالتدريس لغرض تشخيص المكتسبات القبلية والمعرفية للمتعلمين ومستوى استعدادهم وعلى ضوءه يتم تخطيط محتوى التعلم وأنشطته.

➤ **التقويم التكويني:** يتم إجراؤه أثناء عملية التدريس لقياس مستوى تقدم الطلبة نحو الأهداف المحددة، وتزويدهم بالتغذية الراجعة التي يقتضيها التدريس.

➤ **التقويم النهائي (التحصيلي):** يتم إجراؤه في نهاية عملية التدريس لقياس ما تحقق من الأهداف، والتي خطط لها المدرس والمطلوب تحقيقه في نهاية عملية التدريس.

❖ مهارة تحديد وسائل القياس، لأن وسائل القياس في التدريس متنوعة تبعاً لتنوع التقويم والغرض منه والمادة والمتعلمين، وأهداف التدريس ومنها:

➤ الأسئلة الصفية التي تلقى في أثناء الدرس أو في نهايته.

➤ الاختبارات التحريرية القصيرة والمطولة وهي أنواع:

• المقالة:

• الموضوعية بأنواعها: الصواب والخطأ، الاختيار من متعدد، والمزوجة،

وإكمال الفقرات الناقصة، وتعديل الفقرات....

❖ مهارة بناء الاختبارات ووسائل القياس التي يقوم عليها التقويم، ومراعاة الشروط التي يتطلبها بناء

الاختبار من حيث الصحة والشمول والثبات، وإمكانية التطبيق.

❖ مهارة وضع معايير التصحيح وتقدير الدرجات على إجابات الطلبة، من حيث توزيع الدرجات بين

مفردات الاختبار على أساس الوزن النسبي لكل مفردة ووضع مفاتيح الإجابات الصحيحة أو

الإجابات النموذجية إذا كانت أسئلة الاختبار مقالية.

مهارة تفسير النتائج وتحليلها واستعمال الوسائل الإحصائية اللازمة لذلك. (علي، 2000: 231)

خلاصة:

يمكن القول أن التدريس مهنة تحتاج إلى مجموعة من الكفاءات والمهارات الأساسية، التي تتطلب أن

يتقنها المعلم أثناء ممارسته لمهنته التدريسية، بحيث يكون التدريس فعالاً إذا سعى الأستاذ إلى تفعيل دور

المتعلم في التعلم بقصد مساعدته على النمو المتكامل، وفق أهداف معينة وإشراكه في جميع مراحل سير

العملية التعليمية/التعلمية من التخطيط والتنفيذ إلى التقويم، مع تقديم التغذية الراجعة عن أدائه في كل

مرحلة لإكسابه الكفاءات الفعلية، لهذا على الأستاذ أن يجمع بين الإجراءات التنفيذية للعملية التدريسية

والمهارات العملية لإحداث الأثر المطلوب في المتعلم.

الفصل الرابع

مناهج الجيل الثاني

تمهيد

أولاً: مفهوم المنهاج

ثانياً: المبادئ المؤسسة للمنهاج

ثالثاً: تطور المنهاج

رابعاً: لماذا المنهاج الجديدة؟

خامساً: دواعي وضع مناهج الجيل الثاني

سادساً: مرتكزات مناهج الجيل الثاني

سابعاً: محاور هيكلية مناهج الجيل الثاني

ثامناً: مواصفات مناهج الجيل الثاني

تاسعاً: مميزات وخصوصيات مناهج الجيل الثاني

عاشراً: مصطلحات ومفاهيم بيداغوجية تربوية أساسية

خلاصة

تمهيد:

على غرار الأنظمة التربوية الناجحة في العالم، وفي إطار الإستراتيجية الجديدة التي اعتمدتها وزارة التربية الوطنية، التي تعتبر الإصلاح سيرورة ديناميكية ومستمرة، تستوجب مواكبة المستجدات التي تشهدها الساحة التربوية، وما توصلت إليه الأبحاث في ميدان التربية والتعليم، وعلى هذا الأساس جاءت هذه الإصلاحات و التحسينات على المناهج كي تتماشى والتطور الحاصل في العالم في الجانب التكنولوجي والمعلوماتي وظهور نظريات جديدة في علوم التربية والتعليم.

أولاً: مفهوم المنهاج

ما هو المنهاج ؟ كلمة منهاج في اللغة تعني الطريق الواضح، قال الله تعالى في سورة المائدة الآية 48 "لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا" صدق الله العظيم.

أما المنهاج التعليمي فهو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل بوضوح، وهو نوع من التشريع يقصد به تنظيم العملية التعليمية/التعلمية وتوجيهها نحو الأغراض القومية المنشودة، وهو أشبه بالقوانين التشريعية التي تكفل التقدم والحياة الفضلى، وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانات البشرية والتقنية والمادية المجنّدة، وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم ويعتمد بناء المنهج على المبادئ التالية: الشمولية/ الانسجام/ قابلية الإنجاز/المقروئية/ الوجهة/ قابلية التقويم (وزارة التربية الوطنية⁽¹⁾، 2017: 08).

ثانياً: المبادئ المؤسسة للمنهاج

تتلخص المبادئ المؤسسة للمنهاج في ثلاثة جوانب هي: الجانب الأخلاقي (القيمي) - الفلسفي (الإبستمولوجي) - المنهجي والبيداغوجي.

فمن أهم شروط المنهج الجيد تعزيز النواحي الروحية والعقلية والأخلاقية والثقافية والعملية للتلاميذ في المدرسة والمجتمع، وإعدادهم للمسؤوليات وخبرات الحياة (يزيد، 2012 : 45).

ثالثاً: تطور المناهج

كما ورد في (اللجنة الوطنية لإعداد المناهج، 2016: 20) فإن المناهج الدراسية حققت نقلة نوعية مع الإصلاح:

1. على المستوى التصوري من حيث وجاهتها مع غايات ومهام المدرسة الجزائرية وتطلعات المجتمع (أنظر الملحق رقم 01).

2. على مستوى الإعداد أين ظهر التكفل بالمستجدات الحاصلة في المجال البيداغوجي (أنظر الملحق رقم 02).

لقد تم توحيد المصطلحات البيداغوجية والعمل بها بنفس الطريقة لجميع المواد، وفي كل مقطع تعليمي، ونجد ذلك بارزا في ملمح التخرج- الكفاءات الشاملة - الكفاءة الختامية - الميادين - المقاطع التعليمية - الموارد التعليمية - الموارد المنهجية - الكفاءات العرضية - المصفوفة المفاهيمية - المخطط السنوي للتعليمات.

واعتمدت المقاطع التعليمية، والانطلاق من وضعية مشكلة انطلاقية الأم والخاصة بكل ميدان، وهي الإطار الذي يمارس فيه الكفاءة، وتبقى مستمرة وصولا إلى مرحلة المعالجة البيداغوجية. كما تم اعتماد الوضعيات التعليمية البسيطة الجزئية، وضعية تعلم الموارد ثم تعلم توظيف الموارد، تعلم الإدماج، وأخيرا وضعية تقويم وإدماج الكفاءة.

و يبقى المنهاج التعليمي هو البنية المنسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق وترابطها علاقات التكامل المحددة بوضوح، ويقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها.

ومن الوثائق المؤطرة للمناهج الجديدة القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج (وزارة التربية الوطنية⁽¹⁾، 2017: 08).

رابعاً: لماذا المناهج الجديدة؟

عملا بالمسلمة العالمية أن المناهج الدراسية لا تتصف بالجمود و أنها تخضع دوريا إلى:

1. تعديلات ظرفية في إطار تطبيقها.
2. تجنيد مضامينها لإدراج معارف جديدة.
3. تعديلات ظرفية أو إدراج وتحيين معارف، أو تعديلات تقتضيها أحكام القانون التوجيهي أو تعزيز اختيارات منهجية.

لذلك جاءت المناهج الجديدة التي تركز من الجانب القيمي على تعزيز قيم الهوية الوطنية، والتي لا تنفصل تنميتها عن بعدها العالمي المتعلق بحقوق الإنسان والمواطنة والحفاظ على الحياة والبيئة، ومن

الجانب الفلسفي على تيسير الانسجام العمودي والأفقي بين المواد، كما تركز من الجانب المنهجي والبيداغوجي على مبدئين أساسيين هما: المقارنة بالكفاءات المستوحاة من البنيوية الاجتماعية والمقارنة النسقية (وزارة التربية الوطنية^(ب)، 2017: 06).

جاءت هذه المناهج التي تم اعتمادها من قبل وزارة التربية الوطنية في مطلع الدخول المدرسي 2016/2017 والتي تتيح للمتعلم الانتقال من اكتساب المعارف عن طريق الحفظ والاسترجاع إلى التحليل والتفكير وإبداء الرأي والنقد، كما تركز هذه المناهج على بناء شخصية المتعلم ومشاركته في القسم.

وكذلك جاءت لأجل معالجة وتعديل الاختلالات الواردة في المناهج السابقة، نظرا لعدم ارتكاز هذه الأخيرة على المرجعيات القانونية.

ومن مستجدات المناهج الجديدة التركيز في التعلّيمات على كل مركبات الكفاءة خاصة الكفاءات العرضية القيم والسلوكات، وبالعودة للهيكلية المنهاج ملمح التخرج + المواقف والقيم + الكفاءات العرضية نجد الانسجام والنسقية المطلوبة.

خامسا: دواعي وضع مناهج الجيل الثاني

من دواعي وضع مناهج الجيل الثاني أوردت في (وزارة التربية الوطنية^(ل)، 2017: 08) كما يلي:

1. التكيف مع المرجعيات.
2. اعتماد المقاربة النسقية لتحقيق الانسجام العمودي والأفقي.
3. إدراج القيم والمواقف والكفاءات العرضية بشكل صريح.
4. الهيكلية الموحدة لجميع المواد مع استعمال نفس المصطلحات.
5. إعادة كتابة المناهج مراعاة لمبدأ الحداثة.
6. منهاج واحد للتعليم الابتدائي وبرامج مختلفة.

ويمكن القول أن اسباب وضع مناهج الجيل الجديدة هو: التزايد الدائم للمعارف، والتطور التكنولوجي المتسارع وما تعرفه العولمة في المجال الاقتصادي، وبروز حاجات جديدة في مجال التربية.

سادسا: مرتكزات مناهج الجيل الثاني

جاء في (اللجنة الوطنية لإعداد المناهج، 2016: 23) أن مرتكزات مناهج الجيل الثاني ما يلي:

1. إنّ التعلّم عملية بنائية، إذ تسعى مختلف الأنشطة التعليمية إلى تحقيق ملمح واحد.
 2. إنّ اهتمام مناهج الجيل الثاني بالكفاءات العرضية يجد له مجالا واضحا للتفعيل في إطار الكتاب المؤجّد، علماً أنّ تفاعل المواد فيما بينها يتجسّد من خلال الكفاءات العرضية، ومدى إسهام المادة الواحدة، في تحقيق الكفاءة الشاملة للمادة الأخرى.
 3. اعتمدت مناهج الجيل الثاني مبدأ الشمولية بين المناهج، وتحقيق البعد المنهجي، وهذا لا يظهر على مستوى الهيكلية والتصميم فحسب؛ وإنما يظهر أيضا من خلال الانسجام في تقديم محتويات المواد، وذلك حتى يتسنى تحقيق الكفاءات والملاح بشكل متجانس.
 4. صُنِّفَت مناهج المواد إلى أربعة مجالات: مجال اللّغات، مجال المواد الاجتماعية، مجال العلوم والتكنولوجية، مجال الفنون والثقافة والرياضة.
- كما صُنِّفَت التربية الإسلامية والتربية المدنية في مجال المواد الاجتماعية، وإذا علمنا أنّ اللّغة العربيّة من اللّغات الأساسيّة، اتضحَت لنا بديهية أن تكون اللّغة العربيّة المحور الأساس الذي تنضوي حوله مادتان اجتماعيتان، دون أن نغفل الجانب الاجتماعي للغة والذي وضّحَتْه بحوث علم الاجتماع اللّغوي.
- ولقد راعت مناهج الجيل الثاني مبدأ التدرج والانسجام العمودي للكفاءات الشاملة تحقيقا لملمح التخرج، مع إدراج القيم والموقف والكفاءات العرضية، ويتجلّى الانسجام العمودي في منهاج المادة الواحدة من خلال التصور التنازلي في صياغة الكفاءات، انطلاقا من الكفاءة الشاملة للمرحلة، ثمّ الطور فالسنة؛ كما تنبثق عن الكفاءة الشاملة للسنة الواحدة كفاءات ختامية مناسبة لميادين معرفية محدّدة، وتكون محل ترجمة إلى وضعيات تعليمية لإرساء الموارد (المعرفية والأدائية) وتوظيفها، ثمّ إدماج مركباتها في وضعيات لتعلّم الإدماج، وصولا إلى الوضعية الإدماجية التقويمية في نهاية مرحلة تعليمية (مقطع، فصل، سنة، طور).

سابعا: محاور هيكلية مناهج الجيل الثاني

تمت هيكلية مناهج الجيل الثاني وفق المحاور الموضحة في الشكل رقم (04) (وزارة التربية الوطنية⁽¹⁾)،
(2017: 09)

تاسعا: مميزات وخصوصيات مناهج الجيل الثاني

إن المناهج الجديدة أو ما يعرف بمناهج الجيل الثاني لها مجموعة من المميزات والخصوصيات يمكن إدراجها فيما يلي، وكما هو موضح في الشكل رقم (....): (وزارة التربية الوطنية^(ب)، 2017: 08).

1. الجانب التصوري:

أ. تصور يهدف إلى تحقيق ملامح التخرج لغاية شاملة مرساة في الواقع الاجتماعي، تتضمن قيم ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية.

ب. نموذج تربوي بنائي اجتماعي بوضع البنيوية الاجتماعية في صدارة الاستراتيجيات.

2. الجانب البيداغوجي:

أ. المقاربة بالكفاءات، ووضعيات مشكلة للتعليم ذات طابع اجتماعي مستتبطة من أطر الحياة.

ب. التقويم كأداة فعلية من أدوات التعلم ويهتم بالوظيفيتين التعديلية والإقرارية عن طريق تقويم

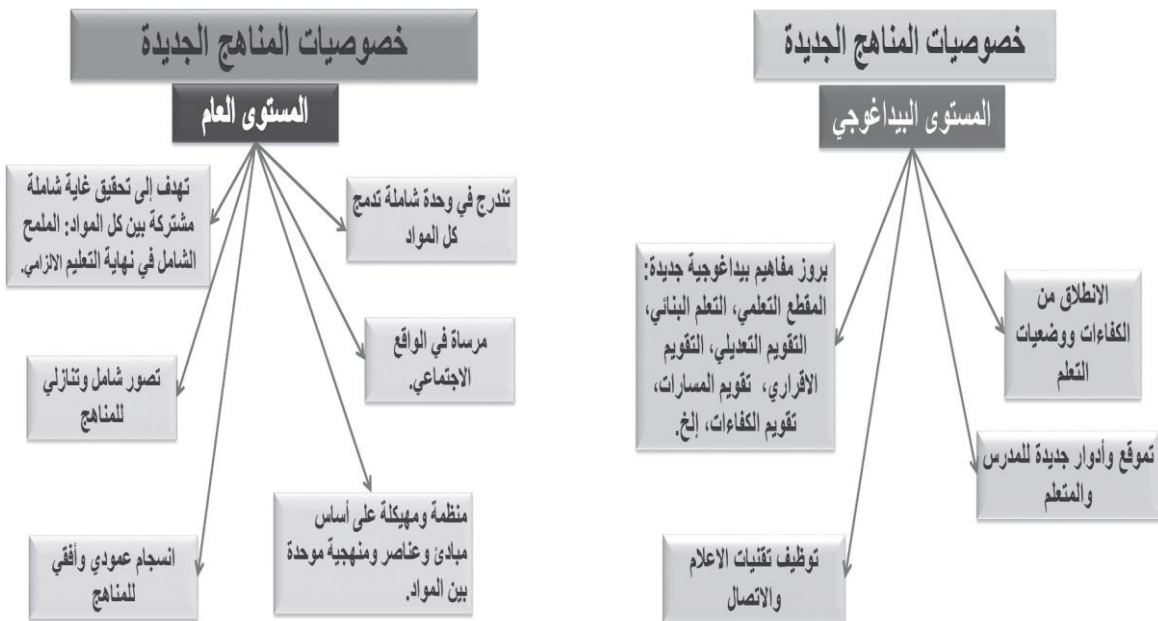
المسارات والكفاءات.

3. الجانب اليداكتيكي:

أ. تهيكلت المادة على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية ومنظمة في ميادين.

ب. حددت مستويات المفاهيم على أساس الصعوبات التي تطرح عند ممارستها في التعليم والتعلم.

ج. نظمت المحتويات على شكل موارد معرفية لخدمة الكفاءة.



الشكل رقم (06): يمثل خصوصيات المناهج الجديدة

عاشرا: مصطلحات ومفاهيم بيداغوجية تربوية أساسية

ارتأينا من خلال هذا الجزء أن نورد بعض المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية التي اعتمدت في مناهج الجيل الثاني (وزارة التربية الوطنية^(ب)، 2017: 09)

1. المقاربة بالكفاءات: من المعروف أن أهمية المؤسسات تكمن في منح أبنائنا القدرات والمهارات

التي تسمح لهم فعلا أن يكونوا أكفاء للقيام بأشياء تتفهم وتتفع المجتمع، وهذا ما نعنيه: المقاربة بالكفاءات، والكفاءات هي التي تجعل المعارف قابلة للتحويل والتجديد في الوضعيات التي تمكنا من التصرف خارج المدرسة، ومواجهة وضعيات معقدة، أي التفكير والتحليل والتأويل والتوقع، واتخاذ قرارات والتنظيم والتفاوض، بهذا نقول إن الكفاءة لا توجد إلا ما تأكد منها وتجلّى في الأداء، تشكل هذه المقاربة المؤسسة على البناء الفكري والبنوية الاجتماعية- المحور الرئيس للمناهج الجديدة وهذه الأخيرة (أي البنية الاجتماعية) تقدم الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات تفاعلية ذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه.

إن المقاربة بالكفاءات تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والموارد الضرورية لذلك، فحل المشكلات أو الوضعيات المشكلة هو الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال إذ أنه يتيح للمتعلم في بناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة.

2. الكفاءة: هي القدرة على تجنيد مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات بشكل ناجح في مواجهة

وضعيات مشكلة، فهي القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا (معارف مكتسبة، حسن التصرف، قيم، قدرات فكرية، مواقف شخصية...) لحلّ وضعيات مشكلة ذات دلالة.

3. الكفاءة الشاملة: وهي هدف نسعى لتحقيقه خلال مرحلة أو طور أو سنة، ويتعلق بمادة من

المواد ويتسم بالعموم.

4. **الكفاءة الختامية:** وهي كفاءة تتعلق بميدان من الميادين المهيكلية للمادة خلال سنة واحدة.

5. **مركبات الكفاءة:** وهي في غاية الأهمية، تهدف إلى تفصيل الكفاءة الختامية حتى تصبح

عملية

أكثر في عملية التعلم، وبصفة عامة فإن هذه المركبات تركز على التحكم في المضامين المعرفية واستعمالاتها لحل وضعيات مشكلة تساهم في تنمية القيم والكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة، وبصفة عامة توجد ثلاث مركبات للكفاءة الختامية:

أ. مركبة خاصة بالجانب المعرفي.

ب. مركبة خاصة بتوظيف الموارد المعرفية.

ج. مركبة خاصة بالقيم والسلوكيات.

6. **الكفاءة العرضية أو الأفقية:** هي كفاءة لا تتعلق بمادة بذاتها، وإنما تتعلق بعدة مواد مثل:

معالجة المعلومات - القراءة - الكتابة، فهذه الكفاءات لا تخص مادة اللغة العربية وحدها، وإنما نجدها تنتشر عبر جميع المواد.

7. **المقاربة النصية :** هي اختيار بيداغوجي يجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه

في

شمولية، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية (المعجم اللغوي والدلالات الفكرية باعتبار النص يحمل ويبلغ رسالة هادفة) والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص المنطوق أو المكتوب محور العملية التعليمية، ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة.

8. **الوضعية المشكّلة:** هي وضعية تعليمية يعدها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل،

وهي

شاملة ومركبة وذات دلالة مستمدة من الحياة اليومية والأحداث التي نواجهها فيها، ينتج عنها جو من الحيرة والتساؤل، وتدعو المتعلم للتفكير واستحضار موارده المعرفية والاجتماعية والوجدانية لحلها، من معلومات معروضة في سياق ما لتوظيفها بطريقة مدمجة من أجل إنجاز مهمة.

9. الوضعيات التعلّمية: وضعيات مركزة حول مفاهيم التعلم، وهي وضعيات -رغم أنها من تصميم

المدرس وإعداده- تتمحور حول المتعلمين وتأخذ بعين الاعتبار خصائصهم المعرفية والثقافية والاجتماعية (مكتسباتهم السابقة/ تصوراتهم/ صعوباتهم...) (وزارة التربية الوطنية ^(أ) 2017: 13).

10. وضعية تعلم الإدماج: تتمثل في توفير الفرصة للمتعلم لممارسة الكفاءة المستهدفة، وهي نشاط يقوم به المتعلم لاستغلال المعارف والمهارات المكتسبة، مستعينا بموارده الذاتية ومكتسباته مجندا إياها بشكل متصل في وضعيات ذات دلالة، ولا بد أن يكون الإدماج حاضرا في كل مراحل التعلم، ويستهدف بناء أو تنمية كفاءة، ويرتكز على حل وضعية تُعدّ المتعلّم للقيام بإنجاز يبرهن فيه على مستوى كفاءته، حيث يكون الفاعل في هذا النشاط، أما المعلم فيكون مشرفا وموجّها وينقسم إلى ثلاثة أنواع (وزارة التربية الوطنية ^(ب) 2017: 11):

أ. إدماج جزئي: يرتبط بأنشطة البناء والتدريب.

ب. إدماج مرحلي: يرتبط بالكفاءة المرحلية.

ج. إدماج نهائي: يرتبط بالكفاءة الأساسية المستهدفة خلال سنة دراسية.

11. خصائص وضعية تعلم الإدماج :

أ. تجند مجموعة من المكتسبات التي تدمج ولا تجمع.

ب. موجهة نحو مهمة وذات دلالة، فهي إذن ذات طابع اجتماعي.

ج. مرجعيتها فئة من المشكلات الخاصة بالمادة الدراسية.

د. هي وضعية جديدة بالنسبة للمتعلم.

12. بيداغوجيا المشروع: المشروع عمل كتابي فردي أو جماعي، يتم الاتفاق عليه بين الأستاذ

والمتعلمين، وتجري مناقشته وإنجازه داخل القسم؛ أمّا إعداده فيتمّ خارج القسم وداخله، وعبر مراحل، وتحت إشراف الأستاذ، ويعرض المشروع وفق معايير وشروط محددة.

ويتبنى المنهاج بيدغوجيا المشروع الذي من شأنها أن تحمل المتعلم على الممارسة الفعلية، وعلى الاندماج النفسي - الاجتماعي، فضلا عن بناء كفاءات جديدة، لذلك يقترح إنجاز عدة مشاريع يغلب

عليها الطابع الكتابي، انطلاقاً من وضعيات حقيقية، وشبه حقيقية، وذلك من شأنه تدعيم ثقة المتعلمين بأنفسهم وتنمية روح تحدي العقبات والصعاب لديهم.

13. التقويم البيداغوجي: إن التقويم بأنواعه: التشخيصي، التكويني، الإسهادي (التحصيلي) جزء

من

عملية التعليم والتعلم، فهو مدمج فيها وملزم لها وليس خارجاً عنها، كما أنه كاشف للنقائص، ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، ويساعد على استدراكها بصفة عادية ومنظمة. وبهذه الصفة، فإن استغلال أخطاء التلميذ أو نقائصه في تصور طرائق التكفل بها عنصر إيجابي وهام في تشخيص تلك النقائص واستدراكها، ومن أهداف التقويم البيداغوجي في المناهج الجديدة (وزارة التربية الوطنية^(ب)، 2017: 12) ما يلي:

أ. التأكد من مستوى بلوغ الأهداف.

ب. تنظيم سيرورة الفعل التعليمي/التعلمي.

ج. الإجازة و التأهيل.

د. اعلام الجهات الرسمية.

14. المعالجة البيداغوجية: هي المسار الذي يمكن المتعلم من تجاوز الصعوبات التي تعترض

تعلّمه، وتهدف المعالجة البيداغوجية إلى إدماج التلميذ الذي يعاني من صعوبات في التعلم لأسباب محددة، وعلى عكس الدعم فهو يمارس فقط في أوقات الدراسة من طرف المعلم نفسه في إطار التكفل على شكل أفواج التكيف ليستعيد الطفل الثقة بالنفس وقدرته على التعلم، والمعالجة هي التعديل الدائم والسريع للتعلمات بواسطة التقويم المستمر لمكتسبات التلاميذ، وتسويتها بحسب حاجات المتعلم، وتمر سيرورة المعالجة البيداغوجية بصفة عامة بالمراحل التالية (وزارة التربية الوطنية^(ل)، 2017: 14):

أ. إحصاء عوائق التعلم (صعوبات التعلم).

ب. تحديد الأهداف (الحاجات).

ج. اقتراح وضعيات المعالجة (نشاطات، سندات، وأشكال التقويم).

15. المقطع التعليمي: هو مجموعة مرتّبة ومتراصة من الأنشطة والمهمّات، ويتميّز بوجود علاقات

ترتبط بين مختلف أجزائه المتتابعة، من أجل إرساء موارد جديدة، وتحقيق مستوى من مستويات الكفاءة الشاملة أو تحقيق كفاءات ختامية معينة (وزارة التربية الوطنية^(ب)، 2017: 13).

16. الميدان: جزء مهيكّل ومنظّم للمادّة قصد التعلّم، وعدد الميادين في المادّة يحدّد عدد الكفاءات

الختامية التي ندرجها في ملمح التخرّج، ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلّي بمعارف المادة في ملامح التخرّج، وبالنسبة للغة العربية فإن لدينا أربعة ميادين هي: فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي (وزارة التربية الوطنية^(ب)، 2017: 13).

17. المصفوفة المفاهيمية: هي عبارة عن جدول يتضمن الميادين، الكفاءات الختامية والموارد (وزارة لتربية الوطنية^(ب)، 2017: 13).

18. المخطط السنوي لبناء التعلّات: هو مخطط عام لما يتم برمجته خلال سنة دراسية، ضمن

مشروع تربوي، يُفّضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعلّمية انطلاقاً من الكفاءات الختامية للميادين، ويبنى على مجموعة من المقاطع التعليمية المتكاملة، وهو القاعدة الأساسية لتوزيع الموارد المعرفية على المقاطع (وزارة التربية الوطنية^(ب)، 2017: 13).

19. الموارد: هي كل ما يجنده المتعلم ويتحكم فيه ويحوله من أجل حل المشكلات وتنمية الكفاءات،

وهي مجموعة المعارف التي: (وزارة التربية الوطنية^(ب)، 2017: 14).

أ. يسترجعها المتعلم قبل الشروع في نشاط ما.

ب. يجندها المتعلم لحل وضعية مشكلة (وضعية مركبة).

ج. يعدها المعلم قبل النشاط.

د. يكتسبها التلميذ أثناء نشاط ما.

20. الوسائل التعليمية التعليمية: هي كل ما يستعان به في المواقف التعليمية التعليمية، وتستخدم

بغرض مساعدة المتعلمين على بناء تعلّاتهم، وترسيخ مكتسباتهم وتنميتها، ويجب أن تتفاعل مع باقي العناصر بهدف بلوغ أهداف المنهاج، وهي بذلك تعد السبيل الأساسي لبث النبض والحياة في المادة التعليمية، وبالتالي فإن الأستاذ حينما يخطط مواقف التدريس اليومية يفكر باستمرار فيما يناسب هذا

الدرس أو ذاك، فيكون اختياره للوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة والمداخل التي سوف يستخدمها في ضوء أسس ومعايير خاصة تحددها طبيعة الدرس، ومعنى ذلك أن استخدام الوسائل التعليمية في التدريس يجب ألا يترك للصدفة، وهي متنوعة أهمها: الكتاب المدرسي، قصص، نصوص، مشاهد، السبورة، الألواح، الصور والرسوم، صور الشخصيات والأعلام الوطنية والعالمية، المعالم الأثرية والسياحية، الشفافات، أجهزة عرض الصور والأفلام والشرائح، أجهزة الحاسوب، البرامج الإذاعية، الأسطوانات، التمثيليات، الرحلات، المعارض (معرض الكتاب، الصناعات التقليدية، زيارة المتاحف)، ويرتكز اختيار الوسيلة التعليمية على الشروط هي: نوعها، جودتها، نجاعتها، تناسبها، تجربتها (وزارة التربية الوطنية^(ب))، (2017: 14).

خلاصة:

تعمل مناهج الجيل الثاني على توحيد الرؤية على قاعدة معرفية مشتركة بين الأطراف المعنية بالعملية التعليمية/ التعليمية، وتأمل في تأسيس فلسفة تعليمية تتفاعل مع معطيات العصر ومتطلباته، وتبتعد عن التلقين والحفظ، ولعل ما تتطلع إليه المناهج الجديدة، تأكيدها الكبير على أن يكون الأستاذ والمتعلم طرفين فاعلين في العملية التعليمية/ التعليمية، فهي ترى في احترافية الأستاذ غاية تصبو إلى تحقيقها، تكمن في هندسة أنشطة التعلم على المدى المتوسط والطويل، وحرصا على تطوير إمكاناته، وأساليبه وطرائق تدريسه بعيدا عن الكتاب المقرر لإعداد المادة، وتعليمها وتقييمها؛ وفي الوقت نفسه تتطلع هذه المناهج إلى جعل المتعلم باحثا، وتكون المناقشة والنقد جزءا أساسيا في تكوينه العلمي والمعرفي.

إن ما جاءت بها مناهج الجيل الثاني إن طبقت تطبيقا صحيحا، ستساهم ليس في تحقيق ملامح التخرج فحسب، بل في تلبية طموحات مجتمع يعمل على استرجاع عناصر تميزه الحضاري، ويملك أسباب النجاح والانفتاح على الثقافة العالمية.

ولن يتأتى هذا إلا من خلال تأهيل الوسط التربوي، وتدريب الأساتذة تدريبا مكثفا يسهم في نشر ثقافة تغيير الممارسات الصفية، والانتقال من التفكير الجزئي إلى التفكير الكلي، مع العمل على تحديث أساليب التقويم ليكون قائد الممارسات التعليمية في الصف.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

أولاً: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

1. الغرض من الدراسة الاستطلاعية
2. مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية
3. أدوات الدراسة
4. عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها
5. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

ثانياً: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

1. منهج الدراسة
2. مكانة مدة الدراسة الأساسية
3. مجتمع الدراسة الأساسية
4. عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها
5. أدوات الدراسة الأساسية
6. طريقة تصحيح أداة الدراسة والحصول على الدرجات الخام
7. طريقة إجراء الدراسة الأساسية
8. الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية

تمهيد:

نتطرق في هذا الفصل إلى الجانب التطبيقي؛ والذي نتناول فيه الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية؛ وذلك في جزئين، حيث يتضمن الجزء الأول الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية؛ من حيث ذكر الغرض منها والأداة المستخدمة فيها، إضافة إلى مكان وزمان إجرائها، والعينة التي اشتملتها ومميزاتها، وصولاً إلى ما أفرزته من نتائج فيما يخص الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة، أما الجزء الثاني فتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية بتحديد المنهج الذي اتبعته، ومكان وزمان إجرائها ومدتها، وكيفية القيام بها، وصولاً إلى تحديد خصائص المجتمع والعينة التي شملتهما، والأداة المستخدمة في الحصول على النتائج من خلال ذكر كيفية تصحيحها و إعطاء الدرجات الخام، والأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية.

أولاً: 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 السيكمترية لأداة القياس واستعمالها لجمع بيانات البحث من أفراد العينة والأساليب الإحصائية المتبعة لمعالجتها.

2. مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية:

تمّ إجراء الدراسة الاستطلاعية بالمدارس الابتدائية التابعة لدوائر سيدي لخضر، وعشعاشة، وسيدي علي بولاية مستغانم، خلال الفترة الممتدة من 10 ديسمبر 2017 إلى غاية 11 جانفي 2018؛ وهي فترة توزيع وجمع أداة الدراسة.

3. أداة الدراسة:

يتوقف صدق البحوث وقيمتها العلمية على الاختيار السليم للطرق والأدوات التي تتمتع بالشروط العلمية والمنهجية بغية الوصول إلى الأهداف المسطرة ومن أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالبحث العلمي؛ ومن أجل الوصول إلى نتائج موثوق بها، قام الباحث بتصميم استبيان لقياس الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني.

لقد مر تصميم هذه الأداة وفق الخطوات التالية:

أ. الخلفية النظرية:

عملا بالمسئولية العالمية أن المناهج الدراسية لا تتصف بالجمود وأنها تخضع دوريا إلى: تعديلات ظرفية في إطار تطبيقها، وتجديد مضامينها لإدراج معارف جديدة، وتعديلات تقتضيها أحكام القانون التوجيهي.

ولقد جاءت المناهج الجديدة جاءت من أجل معالجة و تعديل الاختلالات الواردة في المناهج السابقة نظرا لعدم ارتكاز هذه الأخيرة على المرجعيات القانونية؛ ومن مستجداتها التركيز على التعلّقات على كل مركبات الكفاءة خاصة الكفاءات العرضية القيم والسلوكات وبالعودة لهيكلة المنهاج (ملح التخرج + مواقف و القيم + كفاءات عرضية) نجد الانسجام والنسقية المطلوبة.

كما تم توحيد المصطلحات البيداغوجية والعمل بها بنفس الطريقة لجميع المواد وفي كل مقطع تعليمي ونجد ذلك بارزا في ملح التخرج- الكفاءة الشاملة - الكفاءة الختامية - لميادين - المقاطع التعليمية - الموارد التعليمية - الموارد المنهجية - الكفاءات العرضية - المصفوفة المفاهيمية - المخطط السنوي للتعلّقات ...

إضافة إلى ذلك؛ تم اعتماد المقاطع التعليمية والانطلاق من وضعية مشكلة انطلاقة الأم والخاصة بكل ميدان وهي الإطار الذي يمارس فيه الكفاءة، وتبقى مستمرة وصولا إلى مرحلة المعالجة البيداغوجية.

تعتبر العملية التربوية كل متكامل لا يمكن تجزئته، فلكل موضوع طريقته المناسبة لذا ينبغي على المعلم أن يكون قادرا على امتلاك مختلف طرق التدريس قديمها وحديثها ويختار الأنسب منها ليتمكن المتعلمين من استيعاب المعارف واكتساب المهارات، فطرائق التدريس متعددة وهي تعد من الأدوات الفعالة والمهمة في العملية التعليمية، لأنها تلعب دورا أساسيا في تنظيم الحصص التعليمية التعليمية، ولا يستطيع المعلم الاستغناء عنها، فالطرق التقليدية كانت تعمل على توصيل المعرفة للمتعلمين، وأصبحت تركز على مجهود المتعلم ونشاطه عن طريق المعلم، غير أن الطرق الحديثة اتسعت مجالا وكل طريقة يجب أن ترفق بنموذج مناسب لها؛ ف نماذج التدريس لا تقل هي الأخرى أهمية، كونها تساعد على توجيه مسار العملية التعليمية التعليمية؛ إن هذه المتغيرات التي تم التطرق إليها، والتي تعمل في تكامل وانسجام لتحقيق مخرجات التعلم بصفة فعالة؛ تجعل من الاحتياجات التدريبية الخطوة الأولى التي تنطلق منها العملية التدريبية، لتزويد الفرد المتدرب بالمعارف والمهارات والاتجاهات، وذلك من خلال تشخيص الأداء الحالي للمتدربين ومقارنته مع الأداء المرغوب الوصول إليه، ومن ثمة زيادة كفاءة التخطيط للبرامج التدريبية.

التدريس عملية ذاتية تظهر فيها شخصية المعلم وتلعب فيها دورا عظيما، لذلك فإن الاهتمام بأساليب ومهارات التدريس من أجل إعداد المعلم الكفاء، يجب أن تتصف بالموضوعية والصدق والأمانة وأن تعطي المعلومة الحقيقية والحيوية، وأن تغذيها بالخبرات الفعلية والتطبيقات والعملية، وأن نضيف خلاصة تجاربنا لما وجدناه أمامنا في المراجع العامة والكتب الكثيرة والمؤلفة في هذا الموضوع (الفتلاوي، 2010: 07).

وفي إطار تصميم استبيان الدراسة الحالية؛ قام الباحث بالاطلاع على الدراسات السابقة التي تطرقت للاحتياجات التدريبية، فتوصل إلى أن دراسة جوهاري (2010) قامت بتقسيم الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية للتدريس وفق المقارنة بالكفاءات إلى الأبعاد التالية: المعارف والمفاهيم، التخطيط، التنفيذ، التقويم؛ أما دراسة خديم (2016) فقد وزعت الاحتياجات التدريبية إلى الأبعاد التالية:

الأساليب التعليمية، التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، استخدام التكنولوجيا، تقويم الدرس؛ في حين أن دراسة بن عامر وساعد (2017) قامت بتقسيم الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال التدريس إلى ثلاثة أبعاد هي: التخطيط، التنفيذ، التقويم.

ب. تحديد أبعاد الأداة:

انطلاقاً مما سبق قام الباحث بتقسيم استبيان الاحتياجات التدريبية في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني إلى الأبعاد التالية:

1- بعد التخطيط: وهو نشاط يطبقه الأفراد في أغلب الشؤون العامة، ويعتمد على إعداد خطة ذهنية قبل تحويلها إلى خطة حقيقية، أي الحرص على التفكير قبل المباشرة في العمل.

2- بعد التنفيذ: وهو تهيئة الظروف المادية والوظيفية بشكل يضمن وضع الخطة موضع التنفيذ من خلال التنسيق والتكامل بين الوظائف والوحدات التنظيمية وكذا توفير هيكل الالتزام الملائم.

3- بعد التقويم: هو العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية القياس الكمي والكيفي، وأي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة، في إصدار الأحكام ثم القيام بإجراءات التعديل المناسبة.

ج. وضع فقرات الأداة:

بعد تحديد أبعاد الاستبيان، تم وضع مجموعة من الفقرات لقياس مضمونه، وهي موزعة كالآتي:

الجدول رقم (02): يمثل توزيع فقرات الاستبيان على عدد أبعاده.

الأبعاد	التخطيط	التنفيذ	التقويم
عدد الفقرات	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14.	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13.	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16.

ح. مفتاح التصحيح:

قامت الباحثة بوضع ثلاث بدائل أمام كل فقرة من فقرات الاستبيان، وتمثلت هذه البدائل في (أحتاج بدرجة كبيرة، أحتاج بدرجة متوسطة، لا أحتاج) بحيث تم إعطاء الدرجات للبدائل على التوالي (2، 1، 0) باعتبار جميع الفقرات إيجابية ولا وجود لفقرات سلبية.

هـ. مرحلة تحكيم المقياس:

بعد أن تمت صياغة فقرات الأداة بصورتها الأولية؛ قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين (أساتذة جامعيين، مفتشين تربويين، أساتذة المدرسة الابتدائية) (أنظر الملحق 03)؛ وذلك للحكم على مدى فاعليتها وصلاحياتها لقياس ما صممت لقياسه، للاستفادة من ملاحظاتهم واقتراحاتهم في مدى ملائمة الفقرات لمجالات الدراسة؛ من حيث سلامة التعبير والتراكيب اللغوية ووضوح الفقرات ودقتها العلمية؛ وبناءً على الملاحظات المقدمة من طرف المحكمين؛ قام الباحث بتعديل فقرات الأداة وصياغتها في شكلها الذي سيعاد التأكد من صدقه وثباته لاحقاً.

6. عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها:

1.6. حجم عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 70 أستاذاً وأستاذة؛ والعاملين بمقاطعات: عشعاشة وسيدي لخضر وسيدي علي لولاية مستغانم.

2.6. مميزات عينة الدراسة الاستطلاعية:

توضح الجداول والمخططات أدناه مميزات عينة الدراسة الاستطلاعية:

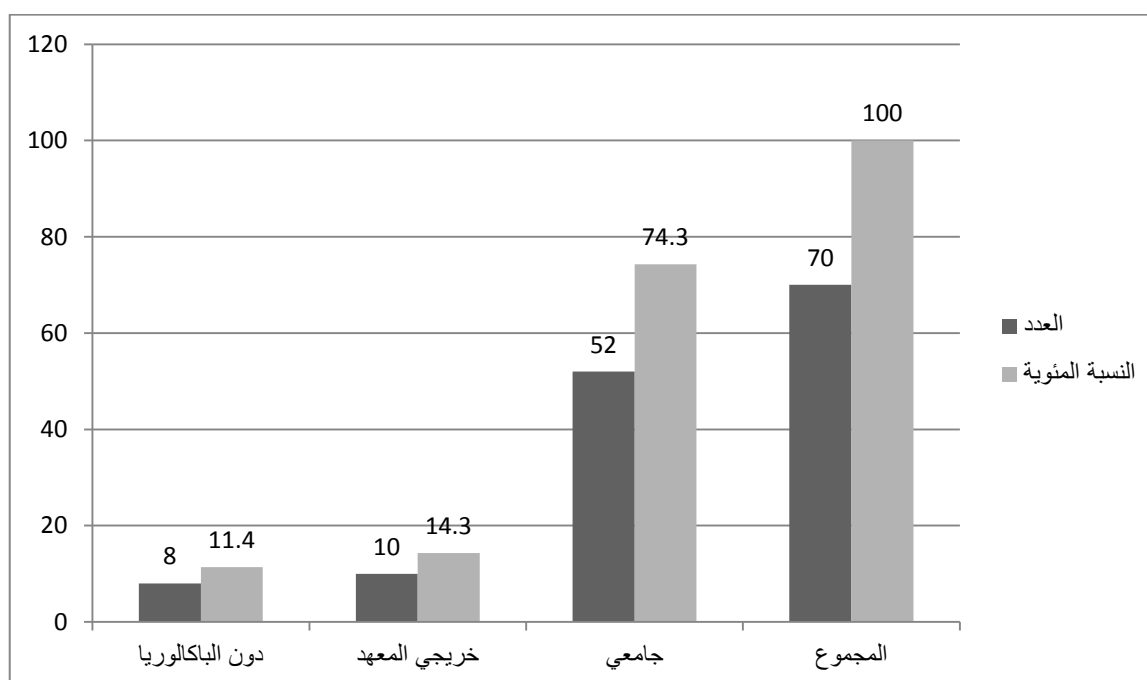
أ. حسب المؤهل العلمي: يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب متغير

المؤهل العلمي:

الجدول رقم (03) : يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	دون البكالوريا	خريجي المعهد	جامعي	المجموع
العدد	08	10	52	70
النسبة المئوية %	11.40	14.30	74.30	100

يتضح من الجدول أعلاه والبيان التالي أن عدد الأساتذة ذوي المؤهل العلمي جامعي (52 أستاذًا بنسبة 74.30 %) يفوق عدد الأساتذة خريجي المعهد (10 أستاذًا بنسبة 14.30 %) بفارق قدره 60% بينما يفوق عدد الأساتذة ذوي مستوى دون البكالوريا بفارق يقدر بـ 62.90 % ، وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



الشكل رقم (07): يمثل أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي.

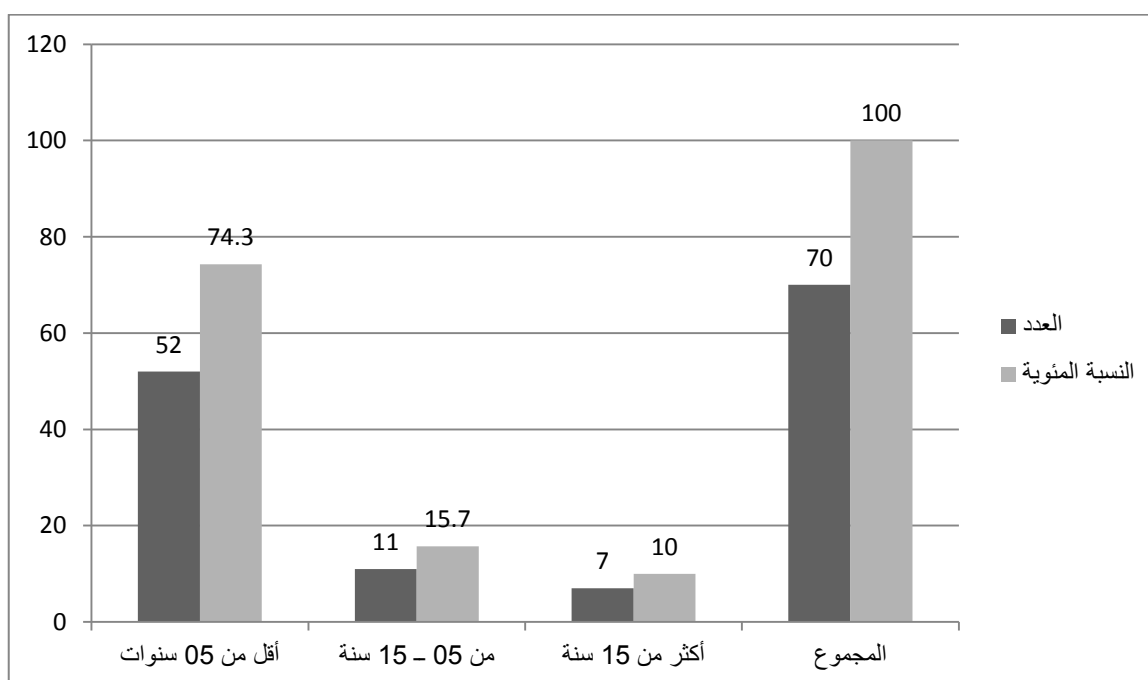
ب. حسب الأقدمية المهنية:

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

الجدول رقم (04): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب سنوات الأقدمية المهنية.

الأقدمية المهنية	أقل من 5 سنوات	من 5 . 15 سنوات	أكثر من 15 سنة	المجموع
العدد	52	11	07	70
النسبة المئوية %	74.30	15.70	10.00	100

يتضح من الجدول رقم (04) والبيان التالي أن عدد الأساتذة ذوي الأقدمية المهنية أقل من 05 سنوات يفوق عدد الأساتذة ذوي الأقدمية المهنية (من 05 - 15 سنة) وعدد الأساتذة الذين تفوق أقدميتهم 15 سنة بفارق قدره (58.60%)، (64.30%) على التوالي، وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



الشكل رقم (08): يمثل مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب سنوات الأقدمية المهنية.

7. 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 (05): يوضح الفقرات المعدلة في أداة الدراسة.

البعد	الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
التخطيط	04	كيفية تحديد مؤشرات الكفاءة لكل مركبة	كيفية تجزئة مركبات الكفاءة إلى مؤشرات
	13	التدريب على استعمال واستغلال الوثائق الرسمية في التخطيط للدروس	كيفية استغلال السندات التربوية في التخطيط للدرس
	14	التدريب على تخطيط الإدماج الجزئي و الكلي	التدريب على التخطيط لوضعيات إدماجية
التنفيذ	05	كيفية حل الوضعية الانطلاقية الأم (المشكلة)	كيفية تسيير حصة حل الوضعية الأم
	12	كيفية تسيير الحصص بأسلوب العمل الفردي والثنائي الجماعي (إستراتيجية: فكر، زواج، شارك)	كيفية تفعيل أسلوب التعلم النشط مثل (فكر، زواج، شارك): (KWL).
	13	كيفية مناقشة أعمال المجموعات أمام الجميع والتصديق على المقترح المشترك	كيفية مناقشة أعمال الأفواج وحوصلتها
التقويم	01	كيفية تشخيص وقياس الصعوبات التي يعاني منها المتعلمين	كيفية إعداد شبكة الملاحظة و المتابعة للمتعلمين
	04	كيفية وضع خطة علاجية لتصحيح ومعالجة العوائق والصعوبات	كيفية التقويم وفق الفروق الفردية
	12	كيفية استغلال شبكة الملاحظة في تصنيف التلاميذ وإحالة غير المتمكنين إلى حصص المعالجة البيداغوجية.	كيفية توظيف شبكة الملاحظة في تحديد التلاميذ المعنيين بالمعالجة البيداغوجية.
	14	كيفية بناء أسئلة تشمل جميع عناصر الكفاءة (إرساء الموارد، الإدماج، التجنيد، حل مشكلات، التحليل،...)	كيفية بناء اختبار تحصيلي حسب الشروط و المعايير

❖ 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 من فقرات كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والمجموع الكلي لدرجات الأداة، وهذا ما توضحه الجداول رقم (06)، (07) على التوالي:

الجدول رقم (06): يبين معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

الاحتياجات التدريبية للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني					
التخطيط		التنفيذ		التقويم	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	,450**	1	,558**	1	,512**
2	,520**	2	,608**	2	,701**
3	,688**	3	,638**	3	,626**
4	,531**	4	,589**	4	,614**
5	,535**	5	,558**	5	,428**
6	,677**	6	,629**	6	,545**
7	,657**	7	,610**	7	,567**
8	,718**	8	,796**	8	,681**
9	,570**	9	,642**	9	,784**
10	,611**	10	,771**	10	,697**
11	,772**	11	,450**	11	,686**
12	,637**	12	,485**	12	,545**
13	,628**	13	,471**	13	,432**
14	,569**			14	,691**
				15	,713**
				16	,584**

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

نلاحظ من الجدول أعلاه أن جميع فقرات كل بعد من أبعاد أداة الدراسة لها معامل ارتباط موجب بالبعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)؛ فقد بلغ أعلى معامل ارتباط في بعد التخطيط (0.772) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) وأقل معامل ارتباط (0.450)، ويدل ذلك على تمتع الفقرات بفاعلية عالية؛ أما في بعد التنفيذ فقد بلغت أعلى قيمة ارتباط (0.796) وأدنى قيمة (0.450)؛ أما في بعد التقويم فقد بلغت أعلى قيمة (0.784) وأدنى قيمة ارتباط بلغت (0.428)، وبناء على ما سبق ذكره يمكن القول بتحقيق 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 للاحتياجات التدريبية للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني

الجدول رقم (07) : يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات كل بعد والدرجة الكلية للأداة

البعد	معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للأداة
التخطيط	,941**
التنفيذ	,966**
التقويم	,971**

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

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

وبناء على ما ثبت من نتائج يمكن القول بتحقيق 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 لصحة الأداة على عينة الدراسة الحالية لتحقيق أغراضها.

❖ الصدق التمييزي:

لحساب الصدق التمييزي تم استعمال طريقة المقارنة الطرفية؛ حيث تمت المقارنة بين عينتين تم سحبهما من طرفي الدرجات على الأداة لعينة الدراسة الاستطلاعية؛ حجم كل عينة يساوي 19 أستاذًا وأستاذة بواقع 27% من العينة الكلية (ن=70)، وتم تطبيق اختبار "ت" بين متوسطي العينتين كما هو مبين في الجدول رقم (08):

الجدول رقم (08): يبين قيم "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين للعينتين.

المتغير	العينة العليا ن=19		العينة الدنيا ن=19		قيمة "ت"
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الاحتياجات التدريبية	113.53	5.59	69.05	3.55	29.30*

* قيمة "ت" دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من قيم "ت" في الجدول أعلاه أن أداة الدراسة تتميز بقدرة كبيرة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في الاحتياجات التدريبية للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني؛ 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 (09) : يبين توزيع معامل الثبات ألفا لكرونباخ على أبعاد أداة الدراسة

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا لكرونباخ
التخطيط	14	0.873
التنفيذ	13	0.850
التقويم	16	0.889
الدرجة الكلية	43	0.953

يتضح من الجدول رقم (09) أن معامل الثبات لفقرات أبعاد أداة الدراسة (التخطيط، التنفيذ، التقويم) بلغت (0.873 - 0.850 - 0.889) على التوالي، وبلغ معامل الثبات الكلي لفقرات أداة الدراسة (0.953)؛ وجميعها تعبر عن معاملات تتمتع بدرجة عالية من الثبات تفي بأغراض الدراسة.

ثانيا: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

بعدما حققت الدراسة الاستطلاعية هدفها والمتمثل في التأكد من صلاحية الأداة وإمكانية تطبيقها جاء دور الدراسة الأساسية للتحقق من صحة الفرضيات.

1. منهج الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعرف بأنه: " طريقة تقوم على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد على فهم الواقع وتطويره" (عليان، 2000: 42)

2. مكان الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الأساسية للبحث بثلاث مقاطعات هي: (عشعاشة، سيدي علي، سيدي لخضر) التابعة لمديرية التربية لولاية مستغانم.

3. مدة الدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الأساسية بالمدارس الابتدائية التابعة لدوائر سيدي لخضر، وعشعاشة، وسيدي علي بولاية مستغانم، خلال الفترة الممتدة من 02 فيفري 2018 إلى غاية 11 أفريل 2018؛ وهي فترة توزيع وجمع أداة الدراسة، تفريغ الاستمارات، تطبيق الأساليب الإحصائية، ومناقشة النتائج.

4. مجتمع الدراسة الأساسية:

حسب الإحصاء الذي قدم للباحث من مكتب التعليم الأساسي بمديرية التربية لولاية مستغانم، كان العدد الإجمالي لأساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي 343 أستاذا وأستاذة (أنظر الملحق رقم 04)؛ موزعين على المقاطعات الثلاث.

5. عينة الدراسة الأساسية:

1.5. حجم عينة الدراسة الأساسية:

يرى موريس (2010: 319) أنه "في مجتمع البحث الذي لا يقل عن مائة عنصر، فالأحسن الاستعلام لدى كل واحد منهم أو لدى 50 % على الأقل من مجموع الـ 100 عنصر".

وفي الدراسة الحالية فضل الباحث الاعتماد على 50 % أثناء المعاينة، ولدى أخذ هذه النسبة من

المجتمع الحالي فإن عينة البحث تصبح مكونة من 172 أستاذاً وأستاذة؛ وذلك وفق المعادلة التالية:

$$\text{حجم العينة} = \frac{343}{100} \times 50 = 172 \text{ أستاذاً وأستاذة.}$$

ولقد تم اختيار هذه العينة عن طريق المعاينة 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) ، "إذا 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 للأساتذة المكلفين بتدريس قسمي الطور الأول من التعليم الابتدائي بمقاطعات عشعاشة، سيدي علي، سيدي

$$\text{العينة الطبقة} = (\text{حجم الطبقة} / \text{حجم المجتمع}) \times \text{حجم العينة}$$

مثلا: بالنسبة لمقاطعة عشعاشة: حجم العينة = $172 \times \frac{130}{343} = 65$ أستاذًا وأستاذة؛ ولقد كان حجم العينة

الإجمالي موزعا كما يلي:

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

الرقم	تسمية المقاطعة	عدد أفراد المجتمع حسب المقاطعات	عدد أفراد العينة حسب المقاطعات
01	عشعاشة	130	65
02	سيدي علي	104	52
03	سيدي لخضر	109	55
	المجموع	343	172

2.5. مميزات عينة الدراسة الأساسية:

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

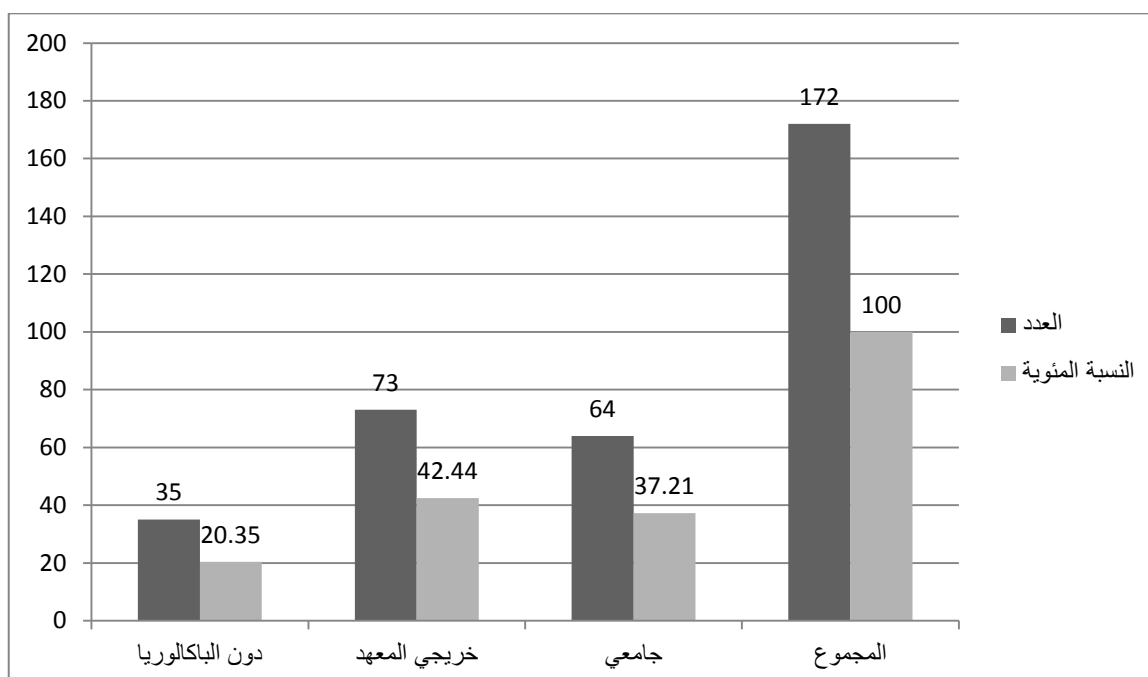
الجدول رقم (11) : يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي.

الرتبة	العدد	النسبة المئوية %
دون البكالوريا	35	20.35
خريج المعهد	73	42.44
جامعي	64	37.21

المجموع	172	%100
---------	-----	------

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد الأساتذة خريجي المعهد (73 بنسبة 42.44%) يفوقون عدد الأساتذة ذوي المستوى الجامعي (64 بنسبة 37.21%)؛ وكذلك عدد الأساتذة دون البكالوريا (35 بنسبة 20.35%)، بفارق قدره (09 أفراد بنسبة 05.23%) و (38 فرد بنسبة 22.09%) على التوالي؛ وهذا

ما يوضحه المخطط التالي:



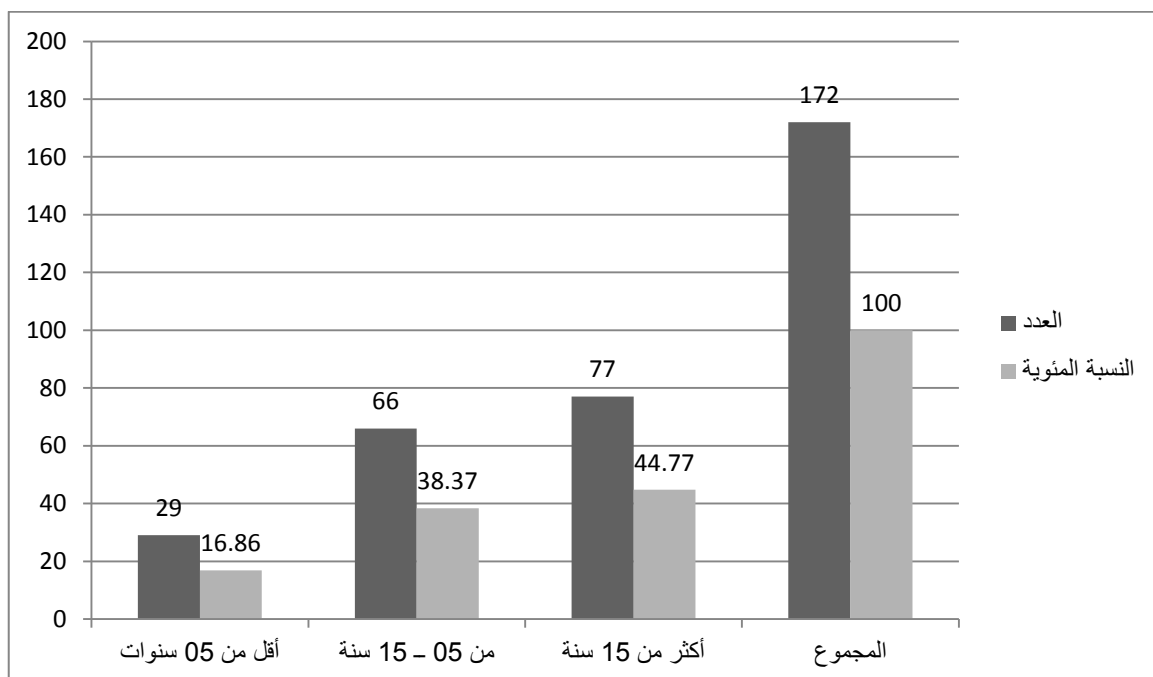
الشكل رقم (09): مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤهل العلمي.

ب. حسب الأقدمية في مهنة التعليم: يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الأقدمية:

الجدول رقم (12): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الأقدمية في مهنة التعليم.

الخبرة المهنية	العدد	النسبة المئوية %
أقل من 05 سنوات	29	16.86
من 05 إلى 15 سنوات	66	38.37
أكثر من 15 سنوات	77	44.77
المجموع	172	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه عدد الأساتذة الذين لديهم أقدمية أكثر من 15 سنة (77 بنسبة 44.77%) يفوقون عدد الأساتذة الذين لهم أقدمية تتراوح من 05 إلى 15 سنة (66 بنسبة 38.37%)، وكذلك عدد الأساتذة الذين تقل أقدميته عن 05 سنوات (29 بنسبة 16.86%) بفارق قدره (11 فرد بنسبة 06.40%) و(78 فرد بنسبة 27.91%) على التوالي؛ وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



الشكل رقم (10): مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير سنوات الأقدمية في مهنة التعليم.

6. أداة الدراسة الأساسية

صمم الباحث استبيان الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني (أنظر الملحق رقم 05)؛ بحيث تكون هذا الاستبيان بالإضافة إلى الجزء الخاص بالمعلومات الشخصية، من ثلاث أبعاد هي: التخطيط، التنفيذ، التقويم.

ويتكون الاستبيان في مجمله من 43 فقرة، أمام كل فقرة ثلاث بدائل للإجابة (أحتاج بدرجة كبيرة، أحتاج بدرجة متوسطة، لا أحتاج)، والمطلوب من الأستاذ أن يحدد درجة احتياجاته التدريبية للأبعاد الثلاثة (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وفق البدائل المتاحة للإجابة، وذلك بوضع علامة (x) تحت البديل المناسب.

7. طريقة تصحيح أداة الدراسة والحصول على الدرجات الخام:

تم تصحيح المقياس بإعطاء درجتين (02) للإجابة على البديل (أحتاج بدرجة كبيرة)، و درجة واحدة (01) للإجابة على البديل (أحتاج بدرجة متوسطة)، و (00) درجة للإجابة على البديل (لا أحتاج)، وبهذا تتراوح الدرجة الكلية على الأداة؛ والتي يتحصل عليها الأستاذ نظريا بين (0 - 86).

وللحصول على الدرجات الخام نقوم بضرب العلامات التي وضعها المفحوص على البنود في أوزان الإجابات، حيث يضرب عدد العلامات للبديل (أحتاج بدرجة كبيرة) $2x$ ، وعدد العلامات للبديل (أحتاج بدرجة متوسطة) $1x$ ، وعدد العلامات للبديل (لا أحتاج) $0x$ ؛ ثم نجمع حواصل الضرب، والمجموع هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الأستاذ على الأداة، والتي تعبر عن درجة احتياجاته التدريبية في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني.

8. طريقة إجراء الدراسة الأساسية:

قام الباحث بإجراء الدراسة الأساسية وفق الخطوات التالية:

أ. الاتصال برئيس مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية لولاية مستغانم، بطلب تسهيل مهمة

في إطار تحضير مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص توجيه وإرشاد وتقويم؛ ولقد حصل الباحث على طلب إجراء التريص الميداني؛ كما قامت مصلحة الدراسة والامتحانات بتزويد الباحث بالإحصاء الخاص بالأساتذة المكلفين بتدريس السنة الأولى والسنة الثانية من التعليم الابتدائي خلال

الموسم الدراسي (2017/2018) والبالغ عددهم 343 (أنظر الملحق رقم 04)؛ وذلك من أجل تحديد المجتمع وعينة البحث.

ب. بعد تحديد حجم العينة التي ستطبق عليها أداة الدراسة، وتعيين عدد الأساتذة المعنيين حسب كل مقاطعة، قام الباحث بالاتصال بمدراء المؤسسات؛ وإعلامهم بمحتوى الدراسة من أجل تسهيلهم لمهمة تقديم أداة البحث للأساتذة من أجل الإجابة عليها.

ج. قام الباحث بشرح طريقة ملء البيانات الشخصية المرفقة بالأداة للأساتذة المعنيين، وشرح طريقة الإجابة عليها.

د. بعد إتمام الباحث جمع أداة البحث على الأساتذة في كل مقاطعة؛ قام بالتعبير عن كامل الشكر والتقدير لهم لمساعدتهم في إتمام هذا البحث.

9. الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية:

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

أ. **النسب المئوية:** استخدم الباحث النسب المئوية للتعبير عن مواصفات العينة بطريقة رياضية

رقمية حسب المتغيرات كمية كانت أو كيفية، واعتمد عليها في إيجاد صدق المحكمين لتسهيل

المقارنة بين آراء المحكمين حول الاتفاق على الفقرات التي تم تعديلها.

ب. **المتوسط الحسابي:** استخدم الباحث المتوسط الحسابي في الدراسة الحالية لإيجاد متوسط

استجابات أساتذة عينة البحث على المقاييس الفرعية وكذا المقياس ككل لتحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني.

ج. الانحراف المعياري: استخدم الباحث الانحراف المعياري في هذه الدراسة لمعرفة مدى انحراف

استجابات أساتذة عينة البحث على أداة الدراسة عن القيمة المتوسطة.

د. معامل الارتباط بيرسون: استعمل الباحث معامل الارتباط بيرسون في الدراسة الاستطلاعية

من أجل إيجاد صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث.

هـ. اختبار "ت": استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين في إيجاد الصدق التمييزي لأداة

الدراسة، عن طريق المقارنة الطرفية بين عينتين تم سحبهما من طرفي الدرجات للأداة؛

و. معامل ألفا لكرونباخ: استخدم الباحث معامل الثبات ألفا لكرونباخ لبيان مدى الاتساق في

الاستجابات لجميع فقرات المقياس المطبق في الدراسة الحالية من أجل الحصول على ثباته.

ز. اختبار تحليل التباين الأحادي: استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي من أجل التعرف

على دلالة الفروق في مستويات الاحتياجات التدريبية التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي والأقدمية

في مهنة التدريس على التوالي.

الفصل السادس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد

أولاً: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

ثانياً: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

ثالثاً: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

خاتمة

الاقتراحات

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها من تطبيق الدراسة الميدانية على أساتذة الطور الأول من مرحلة الابتدائية بمقاطعات عشعاشة وسيدي لخضر وسيدي علي لولاية مستغانم، وذلك من خلال التعرف على الاحتياجات التدريبية لهؤلاء الأساتذة وفقا لمحاورها الثلاثة (التخطيط، التنفيذ، التقويم، وبعد معالجة هذه النتائج، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار الفرضيات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية للأساتذة تبعا لمتغير المؤهل العلمي، الأقدمية في التدريس، ومن ثم مناقشتها وتفسيرها على ضوء الأدب النظري، وربط هذه النتائج بما توصلت إليه الدراسات السابقة في هذا الشأن.

أولا: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

4- نص الفرضية: "الاحتياجات التدريبية السائدة لدى أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي

للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني هي على التوالي: الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم، ثم التنفيذ، ثم التخطيط".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (IBM SPSS Statistics 20) للإجابة عن هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ وتم تحديد الرتبة والاحتياجات التدريبية السائدة لدى أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي بدوائر عشعاشة، سيدي لخضر، سيدي علي بولاية مستغانم، ولكل بعد من أبعاد أداة الدراسة، وهذا ما يظهره الجدول رقم (13):

الجدول رقم (13): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للاحتياجات التدريبية السائدة لدى أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي بدوائر عشعاشة، سيدي لخضر، سيدي علي.

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	التقويم	22.77	3.08	1
2	التخطيط	19.30	2.62	2
3	التنفيذ	17.97	2.64	3

الدرجة الكلية	60.04	05.58
---------------	-------	-------

يلاحظ من الجدول رقم (13) أن الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (22.77) وانحراف معياري قدره (3.08)، وفي المرتبة الثانية جاءت الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط بمتوسط حسابي (19.30) وانحراف معياري (2.62)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الاحتياجات التدريبية في مجال التنفيذ بمتوسط حسابي (17.97) وانحراف معياري (2.64).

واتفقت هذه النتائج مع دراسة كل من العنزي (2009) ودراسة ساعد وبن عامر (2011) وشنين (2017)، التي توصلت إلى وجود الاحتياجات في الأبعاد الثلاث، إلا أنها اختلفت معهم في ترتيب تلك الاحتياجات، حيث كان ترتيبها في الدراسات السابقة بدءاً بالتخطيط ثم التنفيذ فالتقويم، بينما دراستنا الحالية كان ترتيبها بالتقويم ثم يليه بعد التخطيط وفي المرتبة الأخيرة التنفيذ.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن التغير الواضح الذي طرأ على مفهوم التقويم، خاصة على ما كان عليه في الأول حيث كان التقويم يوجه اهتمامه إلى تحصيل المعارف وتكديسها في الذهن مع القدرة على استرجاعها، أي تقويم يركز على النتائج وعلى هذا الأساس تكون المعرفة النظرية هي هدف التقويم، حيث كان مرتبطاً بنسبة النجاح بينما نموذج التقويم في مناهج الجيل الثاني يركز على أداء المتعلم ومدى قدرته على توظيف المكتسبات القبلية ضمن وضعية جديدة (التجديد والإدماج)، وكذا إضافة تقويمات جديدة، وهي تقويم المسار والتقويم الذاتي من قبل المتعلم نفسه وتقويم الأقران (الزملاء) كما أصبح التقويم المستمر مع سيرورة المقاطع وتأخر التعليم في إصدارها (التعليمية الوزارية تحت رقم:

223 المؤرخة في 2017/11/13 بخصوص كيفية صياغة الأسئلة في المراقبة المستمرة

والتعليمات)، ولا زال لم يفصل في كيفية احتساب نقاط المتابعة المستمرة في التقويمات الفصلية إلى الآن.

أما فيما يخص الهدف من تقويم الدرس في مناهج الجيل الثاني "هو معرفة الصعوبات والحوجز التي تواجه التلاميذ في قدرة التحكم مع تحديد أسباب هذه الصعوبات لمعالجة الاختلالات بواسطة إجراءات

عملية لحل المشكلة".

إذن كل هذه المتغيرات ساهمت بشكل أو بآخر في زيادة حجم الاحتياجات التدريبية لأساتذة الطور الأول، كون التقويم يعدّ مرحلة مهمة في العملية التعليمية التعلمية لما يوفره من تغذية راجعية تساهم في بناء التعلّيمات الجديدة.

وكانت الاحتياجات التدريبية للأساتذة في مجال التخطيط للدرس في المرتبة الثانية بعد التقويم؛ الذي يعتبر إحدى الخطوات الأساسية المتتابعة في عملية التخطيط للدرس، وأول نقطة يبدأ بها الأستاذ في التخطيط لدرسه، وتحديد المكتسبات القبلية التي تلعب دورا في مواجهة مختلف الوضعيات الجديدة، كما أنها تساعد في صياغة الوضعيات.

وعلى الرغم وجود مصطلحات جديدة في هذه المناهج، مثل مركبات الكفاءة والمقطع التعليمي والميدان ... الخ؛ إلا أنه لا يوجد تغيير كبير عن المناهج السابقة في مجال التخطيط للدروس؛ إذ بقيت نفس المراحل و الخطوات للإعداد للدرس بنفس الطريقة، أي معظم الأساتذة متمكنون من عملية التخطيط للدرس ولهذا كانت استجاباتهم متوسطة؛ إلا أنه توجد احتياجات تدريبية في محور التخطيط للدرس وإن كانت متوسطة.

وجاءت الاحتياجات التدريبية في محور تنفيذ الدرس في المرتبة الثالثة؛ ذلك أن أستاذ التعليم الابتدائي يحتاج إلى تدريب في مجال تنفيذ الدرس وفق الناهج الجيل الثاني؛ وذلك نظرا لأهمية تحقيق مبدأ الفروق الفردية أثناء تنفيذ الدرس، فعلى الأستاذ أثناء تسييره لدرسه، لابد أن يأخذ بعين الاعتبار حاجات وقدرات مختلف التلاميذ، وأن يوازن بين الحاجات الفردية (الفروق) وبين الحاجات الجماعية، بغية الوصول إلى معرفة شاملة بحاجاتهم المعرفية والوجدانية والنفس حركية، وصياغتها في شكل عبارات تدل على أنواع الكفاءات، وهذا ما يؤدي إلى تكيف الوضعيات التعليمية وفق المستوى العام للتلاميذ.

غير أن وضوح المفاهيم وسهولة التمكن منها أثناء تنفيذ الدرس كانت موجودة سابقا؛ والتي تتمثل في مفهوم الإدماج والوضعيات التعليمية، والتعلم الجماعي والتعاوني، فنجد أن كل هاته المفاهيم تدل على التعليم الفعال، حيث نجد أن نشاط الإدماج هو نشاط يتمحور حول المتعلم ويستدعيه إلى إدماج مكتسباته

القبلية في حل وضعيات تعرض عليه، ومن هنا عبر الأساتذة عن احتياجاتهم التدريبية في مجال تنفيذ الدروس بنسب ضئيلة.

ويمكن القول في مجمل هذه النتائج أن أساتذة الطور الأول للمرحلة الابتدائية يؤكدون على وجود احتياجات تدريبية في مجال التقويم والتخطيط للدرس وتنفيذه وبذلك فهناك ضرورة ملحة إلى تدريبهم وفق هذه المناهج.

ثانيا: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

نص الفرضية: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي 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 (14):

الجدول رقم (14): يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستويات الاحتياجات التدريبية التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال
بين المجموعات	130.043	2	65.022	2.111	0.124
داخل المجموعات	5204.672	169	30.797		
الإجمالي	5334.715	171			

نلاحظ من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمال $Sig.(bilateral)$ تساوي 0.124 وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 % وبالتالي فإننا نقبل الفرض العدمي، ونرفض الفرض البديل القائل بأن هناك فروق في الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة كل من دراسة ديفز davis (1984)، ودراسة عابنة صالح (1996)، ودراسة فاطمة الزهراء بوكرمه أغلال (2006)، ودراسة عميار سعيد (2008) جهاري سمير (2010) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق تعزى إلى المؤهل العلمي.

كما اختلفت هذه النتائج مع دراسة كل من أديب حمادنة (2007) والتي توصلت إلى وجود فروق تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي لصالح بكالوريا آداب.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن عدم وجود أثر لمتغير المؤهل العلمي في تقديرات الأساتذة لحاجاتهم التدريبية في هذه الدراسة، بأن كل أفراد عينة الدراسة بحاجة إلى التدريب على التدريس وفق مناهج الجيل الثاني المحددة في الاستبيان سواء باختلاف مؤهلاتهم أو تكوينهم، وما توصلت إليه هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق بين خريج الجامعة وخريج المعاهد التكنولوجية، والذين مستواهم دون البكالوريا، يرجع إلى عدم تلقينهم تكويناً كافياً للتدريس وفق هذه المناهج الجديدة، التي لم يمر على تطبيقها سوى موسم دراسي واحد فقط 2016/2017، كما يمكن إرجاع السبب إلى المصطلحات الجديدة التي جاءت في هذه المناهج فلم يتمكن الأساتذة من التحكم فيها ومن ثم التعامل معها في الميدان.

ثالثاً: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

نص الفرضية: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الأقدمية في مهنة التدريس".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (IBM SPSS Statistics 20) للإجابة عن هذه الفرضية تمّ 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 (15):

الجدول رقم (15): يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستويات الاحتياجات التدريبية التي تعزى لمتغير الأقدمية في مهنة التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال
بين المجموعات	52.45	2	26.226	0.839	0.434
داخل المجموعات	5282.265	169	31.256		
الإجمالي	5334.715	171			

نلاحظ من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمال $Sig.(bilatérale)$ تساوي 0.434 وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 % وبالتالي فإننا نقبل الفرض العدمي، ونرفض الفرض البديل القائل بأن هناك فروق في الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الأقدمية في مهنة التعليم.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة كل من دراسة رفاع سعيد (1993)، ودراسة عباينة صالح (1996)، ودراسة ودراسة أديب حمادنة (2007)، ودراسة نورة بوعيشة (2008)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في الاحتياجات التدريبية تعزى إلى متغير الخبرة.

واختلفت هذه النتائج مع دراسة كل من دراسة أنجرسول Ingersoll (1976) التي توصلت إلى أن ذوي الخبرة القليلة هم بحاجة أكبر للتدريب على الكفاءات الخاصة بالتدريس الانفرادي، ومع دراسة ذياب هندي (2005) والتي توصلت إلى وجود فروق في متوسطات تقدير الحاجات بين الأساتذة تعود إلى متغير مستوى الخبرة، ولم تتفق كذلك مع دراسة طشوعة الويزة (2009) التي توصلت إلى أنه توجد فروق تعزى إلى عدد سنوات التدريس ولصالح الأساتذة المصنفين ضمن مجموعة قلبي الخبرة.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن الأساتذة سواء الذين لديهم أقدمية أقل أو تساوي 15 سنة، أو أكثر من 15 سنة لهم نفس النظرة في اعتبار تلك الفقرات الواردة في الاستبيان من أهم الاحتياجات التدريبية التي يريدون التدرب عليها، ولهذا فلكي يكون لعدد سنوات التدريس أثر في التدريس، وفي أداء الأستاذ ورفع كفاءته التدريسية وفق مناهج الجيل الثاني، ينبغي تصويب خبرات الأساتذة وتقويمها المستمر من قبل المفتشين والخبراء التربويين ذوي الكفاءات العالية، والعمل على تزويدهم بالخبرات التدريسية الجديدة اللازمة لتنمية كفاءاتهم المعرفية والأدائية والمهنية، من خلال اطلاعهم على المستجدات الجديدة على الساحة التربوية بصفة عامة، وفي ميدان التدريس بصفة خاصة، ولا يكون ذلك إلا من خلال بناء مخططات تدريبية خاصة بالأساتذة انطلاقاً من احتياجاتهم التدريبية، وبالرغم من تنظيم دورات تكوينية (تدريبية) لأساتذة الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني، إلا أنها غير كافية ولا ترقى إلى المستوى المطلوب.

كما يمكن أن تعود إلى ضعف تكوينهم وإن أمكن أن نقول عدم تلقينهم تكويناً كافياً للتدريس وفق هذه المناهج الجديدة، إضافة إلى ضعف الاهتمام بالتكوين الذاتي للأستاذ وقلة اهتمام المسؤولين التربويين على تطوير الأستاذ مهنيًا، وهذا ما لمسناه من خلال الدراسة الميدانية، كما لمسنا تدني دافعية الأستاذ للتدريس وفق هذه المناهج ورفضه للإصلاح ومقاومته لكل جديد، مما منع تحول عملية اكتسابه للكفاءات التدريسية إلى ممارسة عملية، ولتدارك هذا النقص الموجود في أدائه للتدريس وفق المناهج الجديدة، وتنمية وتطوير كفاءاته الأدائية وقدراته المعرفية، لا يكون ذلك إلا من خلال تصميم برامج تدريبية انطلاقاً من احتياجاته.

تأكيداً لما سبق يمكننا القول أن مناهج الجيل الثاني هي بمثابة البوصلة التي توجه الفعل التربوي والإصلاحات الجديدة نحو تحقيق غاياتها المنشودة شريطة توفر الدعائم المادية والبشرية والتربوية، وكذا

الرغبة والدافعية من قبل الأساتذة لتكيف مع كل ما هو جديد، والتكوين الذاتي النابع من قبلهم دون الحاجة إلى إرغامهم على ذلك.

خاتمة:

إن التوجه الجديد (الإصلاح) متوقف على دور الأساتذة في الميدان التربوي، لأنه مهما كانت قدرة القائمين على إعداد المناهج الجديدة، تبقى أجزأتها من مهام الأساتذة المنفذين الفعليين لها، فالأستاذ هو نقطة الانطلاق وحجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير، ومن خلال ما تم التوصل إليه من نتائج في دراستنا الحالية، يمكن القول بأنه لا بد من تجديد معارفه لتنمية قدراته وتحسين مستواه العلمي والمهني ليتمكن من القيام بالأدوار الجديدة، التي تتادي بها التربية الحديثة بجداره وفعالية، في ظل الإصلاحات التربوية التي تشهدها الأنظمة التربوية في مختلف بلدان العالم، ومن بينها النظام التربوي الجزائري، وذلك بتبني مناهج الجيل الثاني كإستراتيجية جديدة للتدريس، وإعداد جيل له كفاءات تساعده على حل المشكلات المركبة التي تصادفه في الحياة، لذلك يطلب من الأستاذ في مجال مهنته أن يكون متحكماً في الكفاءات والقيم، التي هو مطالب بإكسابها للمتعلم، حتى يتمكن من تحقيق الكفاءات التربوية المنشودة .

إن تحديد الاحتياجات التدريبية في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني لا يقتصر بالضرورة على الأساتذة الجدد أو المترشحين فحسب، لأنه لا يمكن الادّعاء بأنّ الأساتذة الذين لديهم أقدمية في مهنة التدريس لا يحتاجون إلى تخطيط وإعداد واستعداد للتدريس، بحكم خبراتهم وسنوات خدمتهم في مهنة التعليم، لأن التدريس عملية متجددة تتطلب الإطلاع المستمر، والقراءة المتواصلة والتهيئة الكافية لمختلف الظروف، والصعوبات الطارئة التي قد يُواجهها المعلم أثناء درسه.

كما أن التخطيط للتدريس يمثل منهجاً وأسلوباً وطريقةً، يحقق الارتقاء بمخرجات العملية التعليمية التعليمية، ويُعين المعلم على مواجهة المواقف التعليمية، والتغلب على صعوباتها بثقة، وروح معنوية عالية، كما يُعينه في تنظيم ما يقوم به من جهودٍ، من أجل مصلحة المتعلمين لاستيعاب الدرس وفهم عناصره، سواء كان هذا التخطيط للدرس ذهنياً أو كتابياً.

كل ما سبق ذكره يتطلب تدريباً (تكويناً) للأساتذة انطلاقاً من احتياجاتهم التدريبية، التي هم بحاجة إلى تنميتها وتطويرها في مجال التدريس وفق هذه المناهج، وذلك من خلال بناء مخطط تكويني سنوي يلبي تلك الحاجات، حتى نضمن النجاح للمناهج الجديدة، خاصة أن هذه الأخيرة جديدة ومعقدة المصطلحات بعض الشيء، إضافة تهيئة الظروف المناسبة للمدرس، وتوفير الوسائل والإمكانات البيداغوجية والديداكتيكية، حتى نحقق نجاحاً وإصلاحاً لتعليمنا.

الاقتراحات:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها يمكن أن نخرج بالاقتراحات التالية:

- ❖ ضرورة الاهتمام بالبرامج التدريبية للمتكونين باعتبارها عنصرا أساسيا في تنمية وتطوير القدرات المعرفية، وتحسين الممارسات التدريسية.
- ❖ الاهتمام بتنمية مختلف الكفاءات المعرفية والأدائية والمهنية التي يحتاجها الأستاذ في مجالات عمله، وخاصة في مجالات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وذلك من خلال التنوع في الأساليب التدريبية من محاضرات، ملتقيات، ندوات، تریصات، ومختلف الاستراتيجيات عن طريق هندسة التكوين.
- ❖ إجراء دراسات أخرى لتأكيد النتائج المتوصل لها والحكم على مدى مصداقيتها من خلال إجراء دراسة تقييمية، وذلك باستعمال أداة الملاحظة للوقوف على الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين.
- ❖ ضرورة القيام بدراسة الاحتياجات التدريبية لأساتذة المرحلة الابتدائية للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني، من وجهة نظر المفتشين والمدراء بصفته المتتبعين لتنفيذ هذه المنهاج الجديدة في الميدان هذا من جهة، ومن جهة ثانية بصفته المقومين لأداء الأستاذ.
- ❖ التنسيق بين كل الأطراف الفاعلة في المنظومة التربوية والمسؤولين عن تحسين وتطوير أداء الأستاذ، لتدعيم مكتسباته النظرية وممارساته الأدائية.
- ❖ التأكيد على استخدام الأساليب العلمية المتنوعة في تحديد الاحتياجات التدريبية.
- ❖ التنوع في طرائق وأساليب تدريب أساتذة المرحلة الابتدائية وبما يحقق التنمية في جميع جوانب التدريب من معارف، كفاءات، سلوكات، اتجاهات، ومهارات.
- ❖ الاهتمام بتقويم مدى فعالية الدورات التدريبية ودورها في تطوير أداء المدرسين.

❖ جعل فترات التدريب مناسبة حقيقية للتكوين وتنمية الكفاءات، وبالتالي إشراك أساتذة مكونين في

العملية التكوينية.

❖ تطوير كفاءات مديري المؤسسات التربوية في المراحل الدراسية المختلفة.

❖ تطوير نماذج للإشراف التربوي الفعال.

قائمة المراجع

قائمة المراجع المعتمدة:

- 1- أبو الحمائل، أحمد بن عبد المجيد بن علي (1990)، الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي المادة بمحافظة جدة، مذكرة لنيل شهادة الماجستير (غير منشورة)، مكة المكرمة.
- 2- أبو سويرج، سلام إسماعيل أحمد (2009)، برنامج تدريبي قائم على التصميم التعليمي في ضوء الاحتياجات التدريبية لتنمية بعض المهارات التكنولوجية لدى معلمي التكنولوجيا، مذكرة لنيل شهادة الماجستير (غير منشورة)، غزة.
- 3- أبو علام، رجاء محمود (2004)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط4، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- 4- أحمد الوكيل، ومحمد أمين المفتي (2001)، أسس بناء المناهج وتنظيمها، عمان (الأردن)، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 5- الأحمد، خالد طه (2005)، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- 6- بن بوزيد، أبو بكر (2009)، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، الجزائر، دار القصبة للنشر.
- 7- البوهي، شوقي (2001)، التخطيط التعليمي (عملياته - مداخله)، القاهرة، دار قباء.
- 8- البيلي، عبد الله (1997)، علم النفس التربوي وتطبيقاته، الكويت، مكتبة الفلاح.
- 9- جلال، عبد الحكيم غادة (2008)، طرق تدريس التربية الرياضية، مصر، دار الفكر العربي.

- 10- حربي، محمد حسن وآخرون(1990)، المدخل النظامي كأسلوب شامل ومرن لتحديد الاحتياجات التدريبية، المجلة العربية للإدارة، المجلد العاشر العدد الأول.
- 11- حسين، حسن زيتون (2003)، تصميم التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، القاهرة، عالم الكتب.
- 12- حمدان، محمد زياد (1988)، التدريس المعاصر، عمان، الأردن، دار التربية الحديثة.
- 13- حمدان، محمد زياد (1989)، تطوير العاملين المدرسين أثناء الخدمة، عمان (الأردن)، دار التربية الحديثة.
- 14- حنان، عبد الحليم رزق(2001)، تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة في ضوء كفاياتهم المهنية، مجلة آية التربية، العدد 47، الجزء الأول، مصر، جامعة المنصورة .
- 15- الحيلة، محمد محمود (2009)، مهارات التدريس الصفّي، ط3، عمان، دار المسيرة.
- 16- راشد، علي عبد العزيز موسى (2004)، علم النفس الدافعي، القاهرة، مصر، دار النهضة العربية.
- 17- رأفت، عبد الفتاح (2001)، سيكولوجية التدريب وتنمية الموارد البشرية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- 18- ربحي، مصطفى عليان (2000)، مناهج وأساليب البحث العلمي، عمان ، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

- 19- ربحي، مصطفى عليان و عثمان، محمد (2004)، أساليب البحث العلمي، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 20- زبيدي، ناصر الدين (2007)، سيكولوجية المدرس دراسة وصفية تحليلية، ط 3، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- 21- الزبيدي، محب الدين الواسطي (1965)، شرح القاموس المسحي تاج العروس، الجزء الأول، القاهرة، دار الفكر العربي.
- 22- زيتون، كمال (2003)، التدريس ونماذج ومهاراته، القاهرة، عالم الكتب.
- 23- سعيد، أحمد سليمان (1990)، نموذج مقترح لتخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد 16، القاهرة، دار الفكر العربي.
- 24- السكارنة، خلف بلال (2011)، تصميم البرامج التدريبية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 25- شير، إبراهيم خليل (2005)، أساسيات التدريس، عمان، دار المناهج.
- 26- الصباغ، حمدي عبد العزيز (1994)، برنامج لتدريب معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء احتياجاتهم التدريبية، القاهرة، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، العدد الثامن عشر، الجزء الثالث.
- 27- الطعاني، أحمد حسن (2002)، التدريب (مفهومه، فعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها)، عمان.
- 28- طعيمة، احمد رشدي (2006)، المعلم كفاياته - إعداد - تدريبه، ط2، القاهرة، دار الفكر العربي.

- 29- طعيمة، أحمد رشدي والبندي، محمد سليمان (2004)، التعليم الجامعي بين
رصد الواقع ورؤى التطوير، القاهرة، دار الفكر العربي.
- 30- العجمي، محمد حسين (2008)، استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف،
عمان، دار المسيرة.
- 31- عطية، محسن علي (2008)، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال،
عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 32- العكش، فوزي عبد الله (1995)، البحث العلمي المناهج والإجراءات، عمان،
الأردن، المطابع التعاونية.
- 33- عليّات، محمد عليان (1991)، الاتجاهات الحديثة في التعليم والتدريب
والإدارة، عمان، دار الخوايا للنشر والتوزيع.
- 34- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2010)، المدخل إلى التدريس، الأردن، دار
نرجس للنشر.
- 35- فؤاد، أبو حطب وآخرون (1984)، معجم علم النفس والتربية، مصر، الهيئة
العامة لشؤون الأميرية.
- 36- قادة، يزيد (2012)، واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم
الجزائرية، مذكرة ماجستير في علوم التسيير (غير منشورة)، جامعة تلمسان (الجزائر).
- 37- قطامي، نايفة (2004)، مهارات التدريس الفعال، بيروت، دار الفكر.
- 38- اللجة الوطنية للمناهج (2016)، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الجزائر،
الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

- 39- متولي، عبد الله عصام و بدوي، عبد العال (2006)، طرق تدريس التربية البدنية والراضية بين النظرية و التطبيق، مصر، دار الوفاء.
- 40- مجدي، عزيز إبراهيم (2006)، موسوعة المعارف التربوية، القاهرة، عالم الكتب.
- 41- محمود، محمد علي (2000)، مهارات التدريس الفعال، السعودية، دار المجتمع للنشر والتوزيع.
- 42- مزيان، محمد (2008)، مبادئ في البحث النفسي والتربوي، ط 2، وهران (الجزائر)، دار الغرب للنشر والتوزيع.
- 43- معوض، صلاح الدين إبراهيم (1992)، الموجه التربوي وتحديد الحاجات المدرسية والتدريسية، مسقط، دائرة إعداد وتوجيه المعلمين، وزارة التربية والتعليم.
- 44- معوض، صلاح الدين ورزق، حنان عبد الحليم (2001)، الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، المنصورة، المكتبة العلمية الحديثة.
- 45- مقدم، عبد الحفيظ (1998)، دور الاختبارات النفسية والتربوية في التقويم التربوي، قراءات في التقويم التربوي، كتاب الرواسي1، ط 2، باتنة (الجزائر)، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي.
- 46- موريس، أنجرس (2010)، منهجية البحث العلمي في العلوم التجريبية: تدريبات عملية، ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون، ط 2، الجزائر، دار القصبة للنشر.
- 47- النجار، صالح جمعة نبيل (2007)، الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية مع تطبيقات برمجية SPSS، الأردن، دار الحامد.

48- نواف، أحمد سمارة والعديلي، عبد السلام موسى (2008)، مفاهيم ومصطلحات

في العلوم التربوية، عمان ، دار المسيرة ناشرون وموزعون.

49- هلال، محمد عبد الغني حسن (2010)، دراسة الاحتياجات والتخطيط للتدريب،

مصر الجديدة، مركز تطوير الأداء والتنمية.

50- وزارة التربية الوطنية^(أ) (2017): دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة

الثالثة من التعليم الابتدائي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

51- وزارة التربية الوطنية^(ب) (2017): دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة

الرابعة من التعليم الابتدائي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

الملاحق

الملحق رقم (01): يوضح تطور المناهج على المستوى التصوري

مناهج الإصلاح		مناهج ما قبل الإصلاح		
مناهج	الجيل الأول	الجيل الثاني (إعادة الكتابة)	المناهج سارية المفعول (الجيل الأول)	مشروع مناهج (الجيل الثاني)
عناصر المقارنة	تم التعبير عن الملح بشكل غايات ومرامي على درجة كبيرة من العمومية	تم التعبير عن الملح بشكل قدرات على درجة كبيرة من العمومية	تم التعبير عن ملح التخرج بشكل كفاءات في أربع مجالات : مجال المعرفة المفاهيمية، مجال المعرفة التطبيقية ، مجال الاتصال والمواقف	تطور الملح في اتجاه إدماج القيم العالمية العولمة ، التكيف مع التطور التكنولوجي القيم الإنسانية ، التنمية المستدامة...
الملح التخرج	منظور سلوكي ، يهدف إلى تغيير سلوكات التلميذ وبالنتائج الظاهرة	منظور بنائي يستهدف تنمية القدرات وتأسيس المهارات	منظور بنائي أي أن المتعلم يبني المعرفة بنفسه ويهتم بالسيرورة العقلية التي أدت إلى نتائج التعلم	المنظور البنائي الاجتماعي أي تضع البنيوية الاجتماعية في صدارة الاستراتيجيات ويستهدف الاستقلالية في بناء التعلم
المنظور التربوي				

المقاربة بالكفاءات التي تعرف بالقدرة على حل وضعية مشكلة ذات دلالة تنتمي إلى عائلة من الوضعية بتجديد جملة من الموارد بشكل مدمج	المقاربة بالكفاءات التي تستدعي جملة من القدرات والمهارات لتمثل وضعية مشكل وتقديم الحلول المناسبة	المقاربة بالقدرات والمهارات	المقاربة بالأهداف هي متابعة السلوكات القابلة للملاحظة ويعبر عنها بمجموعة من الأهداف الإجرائية المجزأة	المقاربة البيداغوجية
--	---	--------------------------------	---	-------------------------

تابع للملحق رقم (01):

مناهج الإصلاح		مناهج ما قبل الإصلاح		
مناهج (الجيل الثاني)	المناهج سارية المفعول (الجيل الأول)	الجيل الثاني (إعادة الكتابة)	الجيل الأول	مناهج عناصر المقارنة
مشروع إعادة كتابة المناهج (الجيل الثاني)	المناهج سارية المفعول (الجيل الأول)	الجيل الثاني (إعادة الكتابة)	الجيل الأول	مناهج عناصر المقارنة
وضعية مشكلة تعليمية ذات طابع اجتماعي و ذات دلالة تمكن المتعلم من تجنيد موارده لحل مشكلات من حياته اليومية) أخذ قرار تحليل نظام تشخيص ومعالجة خلل ومتابعة مشروع (	بنشاطات التعلم: التركيز على النشاطات التطبيقية التي تمكن من تحويل المكتسبات في وضعيات مدرسية جديدة	بنشاطات التعلم: التركيز على النشاطات التي تمكن من إكساب المهارات	بالمحتويات: الاهتمام بالمعرفة الجاهزة	المدخل
قيم ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية،	القيم مدرجة كأبعاد في منصوص الكفاءات	القيم معزولة و توظيفها في النشاطات غير صريح	غير متكفل بالقيم بشكل صريح	البعد القيمي
المفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية منظمة في مصفوفات موارد في خدمة الكفاءة	مختارة ومهيكلية حول مفاهيم أساسية منظمة في مجالات مفاهيمية مثلا (الفضاء والزمن ، وحدة وتنوع الأحياء...) الانسجام العمودي يظهر	الاهتمام بالمفاهيم المهيكلية تنظيمها في شبكات مفاهيمية الانسجام العمودي	الاهتمام بالكم المعرفي(موسوعية) منظمة في محاور	البعد المنهجي -اختيار المحتويات -تنظيم المحتويات

الانسجام العمودي يبرز الشمولية و وضوح زاوية التناول	في البناء اللولبي للمفاهيم يوجد انسجام أفقي بين المواد لكنه غير صريح	يظهر في البناء اللولبي للمفاهيم	موضوعاتية الانسجام العمودي مضبوط لأنه مبني حسب منطق المادة	-الانسجام لأفقي والعمودي
---	--	------------------------------------	--	--------------------------------

الملحق رقم (02): يوضح تطور المناهج على مستوى الإعداد

مناهج الإصلاح		مناهج ما قبل الإصلاح		
مناهج	عناصر المقارنة	الجيل الأول	الجيل الثاني (إعادة الكتابة)	المناهج سارية المفعول (الجيل الأول)
مشاريع إعادة كتابة المناهج (الجيل الثاني)	مشروع إعادة كتابة المناهج (الجيل الثاني)	من أهم السندات المتوفرة: كتاب المعلم الذي قيد حرية التصرف	دعمت المناهج بمخططات دراسية	وجود وثائق مرافقة لكل سنة تتضمن شرح النشاطات وبعض النماذج لسيناريوهات التعلم ونماذج لأنماط التقييم
شروط تنفيذ المنهاج - الوسائل التعليمية - السندات	شروط تنفيذ المنهاج - الوسائل التعليمية - السندات	يهدف إلى تقويم خاصة القدرة على استرجاع المعارف، وعن طريق التطبيقات المباشرة، التقويم يستهدف ترتيب التلاميذ ويتميز بطابع إداري	برز الاهتمام بالوظائف الثلاثة للتقويم (التشخيصي - التكويني والتحصيلي)	تدعيم الوظائف الثلاثة للتقويم (التشخيصي - التكويني والتحصيلي) ارتقى التقويم إلى تقويم القدرات العليا مثل القدرة على حل الإشكاليات، لكن لا ينتهي إلى معالجة موضوعية باستثمار النتائج
التقويم	التقويم	يهدف إلى تقويم خاصة القدرة على استرجاع المعارف، وعن طريق التطبيقات المباشرة، التقويم يستهدف ترتيب التلاميذ ويتميز بطابع إداري	برز الاهتمام بالوظائف الثلاثة للتقويم (التشخيصي - التكويني والتحصيلي)	تدعيم الوظائف الثلاثة للتقويم (التشخيصي - التكويني والتحصيلي) ارتقى التقويم إلى تقويم القدرات العليا مثل القدرة على حل الإشكاليات، لكن لا ينتهي إلى معالجة موضوعية باستثمار النتائج

الملحق رقم (03): قائمة أسماء المحكمين

الرقم	الاسم و اللقب	الرتبة	المؤسسة الأصلية
01	مسعودي أحمد	أستاذ محاضر "أ"	جامعة عين تموشنت
02	عباسة أمينة	أستاذة محاضرة "ب"	جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم
03	سيسبان فاطمة الزهراء	أستاذة محاضرة "ب"	جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم
03	ناصر عبد الرحمن	أستاذ محاضر "ب"	جامعة خميس مليانة- عين الدفلى
04	برقيق الجيلالي	مفتش التعليم الابتدائي	مقاطعة حاسي مماش - مستغانم
05	بلقاسمي بو عبد الله	مفتش التعليم الابتدائي	مقاطعة عشعاشة 01- مستغانم
06	لعرايي محمود	مفتش التعليم الابتدائي	مقاطعة عين نويصي - مستغانم
07	غالام أمينة	أستاذة التعليم الابتدائي	مدرسة ابن خلدون - عشعاشة
08	قادة الحاج	أستاذ التعليم الابتدائي	مدرسة بلخوجة عبد القادر - عشعاشة
09	عباس محمد	أستاذ التعليم الابتدائي	مدرسة عباس الجيلالي - عشعاشة

الملحق رقم (04): يبين مجتمع الدراسة الأساسية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية مستغانم
مصلحة التمدريس و الإمتحانات

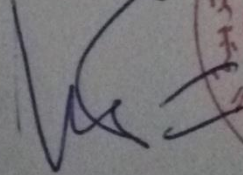
وضعية المناصب المالية المفتوحة للسنة الدراسية 2017-2018

المقاطعات	توزيع المناصب التربوية		المجموع
	السنة 1 ابتدائي	السنة 2 ابتدائي	
عشاشة	60	70	130
سيدي علي	49	55	104
سيدي خضر	54	55	109
المجموع	163	180	343

ع/مدير التربية

رئيس مكتب التعليم الاساسي

م. حاج محمد عبد المجيد





الملحق رقم (05): يوضح الأداة المستخدمة في الدراسة الميدانية

أساتذتي الأفاضل إليكم بعض العبارات التي تُعبّر عن مدى احتياجاتكم التدريبية للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني في مجالات التخطيط، التنفيذ، والتقييم.

اقرأ العبارات جيدا ثم ضع علامة (X) تحت الاختيار الذي يتماشى مع احتياجاتك التدريبية؛ لا تترك أي سؤال دون إجابة؛ لا توجد في المقياس إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، بل هو مقياس للتعرف على احتياجاتك التدريبية للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني فقط.

يرجى وضع إشارة (X) في المكان المناسب:

المؤهل العلمي: ☐ دون البكالوريا ☐ خريج المعهد ☐ جامعي

الأقدمية (الخبرة المهنية): ☐ أقل من 05 سنوات ☐ من 05 . 15 سنوات ☐ أكثر من 15 سنة

شكرا مسبقا على تعاونكم

المحور الأول التخطيط

الرقم	من بين احتياجاتي التدريبية في مجال التخطيط للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني	درجة الحاجة إلى التدريب		
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	لا أحتاج
01	كيفية اقتراح وضعيات استثمار مناسبة لكل وضعية جديدة	.....	.....	.....
02	كيفية تحديد الموارد القبلية لدى المتعلم لبناء معارف جديدة	.....	.....	.....
03	التدريب على صياغة مهمات أخرى للوضعية الانطلاقية الأم	.....	.....	.....
04	كيفية تجزئة مركبات الكفاءة إلى مؤشرات	.....	.....	.....
05	كيفية ربط الحصة التعليمية/التعلمية بمركبات الكفاءة	.....	.....	.....
06	كيفية صياغة مركبات الكفاءة لكل حصة تعليمية/تعليمية	.....	.....	.....
07	كيفية التخطيط لأنشطة الوضعيات الجزئية	.....	.....	.....
08	كيفية تحليل الكفاءة الختامية لكل ميدان إلى مركبات	.....	.....	.....
09	كيفية تحديد المفاهيم المتعلقة بالقيم و الكفاءات العرضية	.....	.....	.....
10	كيفية اختيار الطريقة النشطة المناسبة لوضعية تعليمية تعليمية معينة	.....	.....	.....
11	كيفية إعادة صياغة تعليمات الكتب المدرسية لتتوافق مع الكفاءة المستهدفة	.....	.....	.....
12	كيفية تصميم وضعية تعليمية/تعليمية خاصة بالمعالجة البيداغوجية	.....	.....	.....
13	كيفية استغلال السندات التربوية في التخطيط للدرس	.....	.....	.....
14	التدريب على التخطيط لوضعيات إدماجية	.....	.....	.....

المحور الثاني: التنفيذ

الرقم	من بين احتياجات التدريب في مجال التنفيذ للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني	درجة الحاجة إلى التدريب		
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	لا أحتاج
01	كيفية استغلال الوسائل التعليمية أثناء تنفيذ التدريس	.....	.....	.....
02	التدريب على إرساء الموارد في الوضعيات الجزئية	.....	.....	.....
03	كيفية تطبيق البيداغوجية الفارقية أثناء التدريس	.....	.....	.....
04	كيفية إنجاز أنشطة الإدماج الجزئي للتعلمات في الوضعيات الجزئية	.....	.....	.....
05	كيفية تسيير حصة حل الوضعية الأم	.....	.....	.....
06	كيفية إدماج مركبات الكفاءة للميدان الواحد لتحقيق الكفاءة الختامية	.....	.....	.....
07	كيفية إدماج الكفاءات الختامية لجميع الميادين لتحقيق الكفاءة الشاملة	.....	.....	.....
08	كيفية الربط بين الإرساء و الإدماج والتقويم للموارد	.....	.....	.....
09	كيفية تسيير حصص المعالجة البيداغوجية في نهاية كل مقطع	.....	.....	.....
10	كيفية تسيير حصص الإدماج و التقويم والمعالجة 6 حصص بدل 15 حصة	.....	.....	.....
11	كيفية اختيار إستراتيجية التعلم النشط لكل موقف تعليمي	.....	.....	.....
12	كيفية تفعيل أسلوب التعلم النشط مثل (فكر ، زاوج ، شارك)،(KWL).	.....	.....	.....
13	كيفية مناقشة أعمال الأفواج وحوصلتها	.....	.....	.....

المحور الثالث: التقويم

رقم	من بين احتياجاتي التدريبية في مجال التخطيط للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني	درجة الحاجة إلى التدريب		
		درجة كبيرة	درجة متوسطة	لا أحتاج
01	كيفية إعداد شبكة الملاحظة والمتابعة للمتعلمين	.....	.....	.....
02	كيفية تقويم الطرائق والأساليب التعليمية المستخدمة	.....	.....	.....
03	كيفية التأكد من تحقيق الكفاءة الختامية لكل ميدان	.....	.....	.....
04	كيفية التقويم وفق الفروق الفردية	.....	.....	.....
05	كيفية إعداد شبكة التصحيح	.....	.....	.....
06	كيفية تقويم قدرة التلميذ على تجنيد المكتسبات والموارد وإدماجها	.....	.....	.....
07	كيفية بناء شبكة المعايير والمؤشرات لقياس مدى تحقق الكفاءة الختامية لكل مقطع	.....	.....	.....
08	كيفية تنفيذ المتابعة المستمرة حسب توجيهات الوزارة	.....	.....	.....
09	كيفية بناء الاختبارات حسب معايير التقويم بمناهج الجيل الثاني	.....	.....	.....
10	كيفية استثمار حصص الدعم لتغطية النقائص لدى المتعلم	.....	.....	.....
11	كيفية تحديد مدى اكتساب التلميذ للكفاءة وتحكمه فيها	.....	.....	.....
12	كيفية توظيف شبكة الملاحظة في تحديد التلاميذ المعنيين بالمعالجة البيداغوجية	.....	.....	.....
13	التدريب على تصميم شبكة الملاحظة الخاصة بكل ميدان	.....	.....	.....
14	كيفية بناء اختبار تحصيلي حسب الشروط و المعايير	.....	.....	.....
15	كيفية اختيار الوضعيات التقويمية الأكثر شمولاً لعناصر للكفاءة الختامية	.....	.....	.....
16	كيفية إعداد التقويم الإشهادي في نهاية السنة	.....	.....	.....