الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة البليدة2
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية

الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي بالمدرسة الجزائرية
دراسة ميدانية ببعض المدارس الإبتدائية بولاية المسيلة نموذجا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة:
بلخوخ سميرة

إشراف الدكتور:
ربيع العبـزوزي

السنـة الجـامعية: 2015/2014

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة البليدة2
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية

الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي بالمدرسة الجزائرية
دراسة ميدانية ببعض المدارس الإبتدائية
بولاية المسيلة نموذجا

مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة:
بلخوخ سميرة

أمام اللجنة المشكلة من :

- د.بوطغان محمد الطاهر أستاذ محاضر أ جامعة البليدة - 2- رئيسا
- د. العبزوزي الربيع أستاذ محاضر أ جامعة البليدة- 2- مشرفا و مقررا
- د. بوسالم عبد العزيز أستاذ محاضر أ جامعة البليدة-2- عضوا مناقشا
- د.جـرود نسيـــــمة أستاذة محاضرة أ جامعة البليدة-2- عضوا مناقشا

السنـة الجـامعية:2015/2014

الشكر والتقدير

الحمد الله على تمام النعمة و إكتمال المنة والصلاة والسلام على سيد الأولين والآخرين حبيبنا ونبينا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم .

فانه يسعدني أن أتقدم بالشكر والتقدير لأستاذي المشرف :الدكتور ربيع العبزوزي بما قدمه من حسن توجيه لإتمام هذه المذكرة كما يسرني أن أتقدم بالشكر والتقدير للأساتذة الأفاضل الدكتور عمور عمر ،الأستاذ ناصر باي أحمد ،الأستاذ ساكر نور الدين ،الأستاذ المفتش بوبعاية عبد الحفيظ وإلى زميلاتي بالعمل. وبالخصوص هاجر لعيفة .

والشكر والتقدير أيضا للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة لجهودهم في إثراء هذا الجهد العلمي المتواضع من خلال أرائهم البناء وتوجيهاتهم السديدة الشكر والتقدير للأساتذة الكرام الذين ساهموا في تحكيم لأداه الدراسة .

الشكر والتقدير لجميع معلمي وأساتذة التعليم الابتدائي بالمدارس التي تم فيها البحث على التسهيلات المقدمة من طرفهم ولكل من أسهم بشكل أو بأخر في تيسير المهمة عند تطبيق البحث في جانبه الميداني .

إلى كل هؤلاء وغيرهم من من نسيناهم ،أقدم الشكر والاحترام الكبير على ما غرسوه من بذور طيبة في الطالبة وإلى كل من ساعد من قريب أو بعيد ولو بكلمة طيبة راجيا المولى عزوجل أن يتقبل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم.

والله ولي التوفيق .

سميرة

إهداء

إلى والدي في مثواه الأخير

إلى والدتي حفظها الله

هذا غراسكما قد أينع

وزرعكما قد أثمر

إلى الغالي زوجي

فهرس المحتويات

العنـــــــــــــوان	رقم الصفحة
شكر وتقدير	
إهـــــــداء	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
فهرس الملاحق	
ملخص الدراسة باللغة العربية	
مقدمة	16
الجانب النـــظري	
الفصل الأول: الإطار العام للـدراسة	22
1.1 إشكـالية الدراسة.	23
2.1. فرضيات الدراسة.	31
3.1.أسباب إختيار الموضوع.	32
4.1.أهداف الدراسة.	33
5.1.أهمية الدراسة.	33
6.1.تحديد المفاهيم إجرائيا.	35
7.1.الدراسات السابقة.	36
8.1. التعليق على الدراسات السابقة.	54

الفصل الثاني: التعليم الإبتدائي في المدرسة الجزائري	57
تمهيد	58
1.2 .**المدرسة الإبتدائية**	59
1.1.2 .تعريف المدرسة الإبتدائية	59
2.1.2. نشأة المدرسة وعوامل ظهورها	59
3.1.2.المقومات التربوية للمدرسة الجزائرية	65
4.1.2.أهداف المدرسة الإبتدائية	68
5.1.2. منظومة التعلم بالمدرسة بين المنظور الكلاسيكي والحديث	70
2.2 . **التعليم الإبتدائي الجزائري**	73
1.2.2.وضعية التعليم الإبتدائي من الإستقلال الى يومنا هذا.	73
2.2.2.مفهوم المرحلة الإبتدائية.	80
3.2.2.هداف التعليم الإبتدائي	83
4.2.2.أهمية التعليم الإبتدائي	85
5.2.2.وظائف التعليم الابتدائي	88
6.2.2.التنظيم التربوي للأطوار التعليم الإبتدائي الجزائري	90
7.2.2.التعليم الإبتدائي الجزائري في ظل الإصلاحات الجديدة	95
1.7.2.2. دواعي إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية	95
2.7.2.2. التخطيط التعليمي ضمن الإصلاحات الجديدة	98
3.7.2.2. العناية بمدخلات ومخرجات المدرسة الإبتدائية ضمن التخطيط التعليمي.	107
8.2.2.مشكلات مهنة التعليم وصعوبات قطاع التربية الوطنية	117
خلاصة الفصل	122

الفصل الثالث: معلم المرحلة الابتدائية	123
تمهيد	124
1.3 . **معلم المرحلة الابتدائية**	125
2.3 . **لمحة تاريخية عن مكانة المعلم في الجزائر عبر التاريخ.**	127
3.3 . **مكانة المعلم في المجتمع الجزائري حاليا**	130
4.3 . **مبررات تفرض النظر في وضعية المعلم**	134
5.3 . **التحديات المعاصرة التي تواجه المعلم**	135
1.5.3 .تحديات العولمة	136
2.5.3 . تحديات التحولات الإقتصادية	137
3.5.3 تحديات العلمية والتقنية	138
4.5.3 .لتحديات الإجتماعية الثقافية	139
6.3 .**خصائص المعلم وأدواره والعوامل المؤثــرة فيها .**	140
1.6.3 . **خصائص المعلم**	140
1.1.6.3 .الخصائص الخلقية	140
2.1.6.3 .الخصائص الجسمية	141
3.1.6.3 .الخصائص العقلية والنفسية	141
4.1.6.3 . الخصائص المهنية	142
5.1.6.3 .الخصائص الشخصية والإجتماعية	142
2.6.3 . **أدوار المعلم والعوامل المؤثرة فيها.**	143
1.2.6.3 .أدوار المعلم	144
1.1.2.6.3 .دور المعلم كمشارك في تخطيط المنهج والمواقف التدريسية	144
2.1.2.6.3 .دور المعلم كمنفذ للمنهج	145

3.1.2.6.3.المعلم مقيم للمنهج ونمو المتعلمين	146
4.1.2.6.3.دور المعلم في تنمية علاقات الأسرة والبيئة	147
2.2.6.3. **العوامل المؤثرة في أداء المعلم**	147
1.2.2.6.3.التغيــرات في المناهج الدراسية	147
2.2.2.6.3.توقعات المجتمع ومتطلبات المؤسسة	148
3.2.2.6.3.تطور المعرفة المعرفة والتقدم التكنولوجي	148
4.2.2.6.3. طبيعة وخصائص نمو التلاميذ	149
5.2.2.6.3. المستوى الفني للمعلم	150
6.2.2.6.3.التجهيزات والإمكانات المتاحة	150
7.2.2.6.3.أساليب التقويم	151
7.3.**واجبـــات وحقــوق المعــلم**	152
8.3.**تـكوين المـعلم في المدرســة الجـزائرية.**	154
1.8.3.تعريــف التــكوين .	155
2.8.3.مجالات تكوين المعلم.	155
1.2.8.3.لإعداد العلمي والأكاديمي	155
2.2.8.3.الإعداد التربوي	156
3.2.8.3.الإعداد المهني	157
4.2.8.3.الإعداد الثقافي	158
5.2.8.3. الإعداد الشخصي	159
3.8.3. **متطلبات التكوين بالكفايات .**	159
1.3.8.3. كفايات عامة	160
2.3.8.3.الكفايات المهنية	161

3.3.8.3.كفايات على مستوى التقويم	162
4.8.3. **أنــواع التـكوين .**	163
1.4.8.3.التكوين الأولي(قبل الخدمة).	164
2.4.8.3.التكوين أثناء الخدمة	164
9.3.**اتجاهات حديثــة في تكوين المعلم .**	170
10.3. **إعداد المعــلم في الجــزائر.**	172
11.3.**خصائص الأنظمة التربوية وانعكاساتها على مؤسسات إعداد المعلم**	177
1.11.3.تعدد الجهات المسؤولة عن الإعداد	177
2.11.3.النمطية	177
3.11.3. الإفتقار إلى الإطار النظري	178
4.11.3.غياب أو عدم تحديد المؤسسات لأهداف تكوين المعلم	178
5.11.3.التفاوت والتركيز على المحتوى المعرفي للبرامج التكوين	179
6.11.3. إنعدام التوازن بين الجوانب النظرية و العملية التطبيقية	180
7.11.3.الإنفصــال بــين الإعـداد وتـدريب المعلـم قبـل الخدمــة وتأهيلــه وأثناء الخدمة	180
12.3.**المعوقات التي تؤثر في النمو المهني للمعلم**	180
1.12.3.الأحوال الإقتصادية والإجتماعية	181
2.12.3.الأحوال الصحية والترويحية	186
3.12.3 .مؤسسات المجتمع	189
4.12.3.معاناة المعلم تحت وطئة السياسة التربوية	191
5.12.3. الضغوط المهنية ومصادرها	194
1.5.12.3. مصادر الضغوط في بيئة العمل (التربوي)	196
2.5.12.3.مصادر ضغوط العلاقات التربوية	198
3.5.12.3. مصادر ضغوط المادية	202
4.5.12.3. مصادر ضغوط المتعلقة بالمعلم	202
خلاصة الفصل	204

الفصل الرابع: الحاجات الإرشادية	205
تمهيد	206
1.4. **الحاجـــــــات**	207
1.1.4.مفــهوم الحاجــة.	207
2.1.4.نظـريات الحاجــة.	210
1.2.1.4.نظرية ابراهام ماسلو - الحـاجات -	210
2.2.1.4. نظرية موراي – دوافـع السلوك -	214
3.2.1.4.نظرية روتـر – التعلم الإجتماعي -	219
4.2.1.4.نظرية روبرت ونش - الحاجات التكميلية -	220
5.2.1.4 . .نظرية هيرزبرج	222
3.1.4.حركية وتغير حاجات الفرد.	223
4.1.4.إشباع الحاجــات .	225
2.4. **الإرشـــــاد.**	227
1.2.4. **مفهوم الإرشاد النفسي .**	227
2.2.4.**أهداف الإرشاد النفسي .**	231
3.2.4.**منـــاهج الإرشاد النفسي.**	232
1.3.2.4.المنهج الإنمائي	232
2.3.2.4. المنهج الوقائي	232
3.3.2.4. المنهج العلاجي	233
4.2.4.**نظـريات الإرشـاد**	235
1.4.2.4.نظرية الذات - كارل روجرز -	235
2.4.2.4.نظرية السمات والعوامل – وليامسون -	237
3.4.2.4. نظرية التحليل النفسي عند ادلر (الفريديون الجدد)	239
4.4.2.4.نظرية الارشاد الواقعي - جلاسر -	241
3.4.**الحاجات الإرشادية**	244

1.3.4 .**تعريف الحاجة الإرشادية.**	244
2.3.4 .**الحاجات الإرشادية لمعلم التعليم الإبتدائي .**	246
1.2.3.4 . الحاجات الارشادية في الجانب البيداغوجي والتكوين.	246
2.2.3.4 . الحاجات الارشادية في الجانب الإداري.	254
3.2.3.4 .الحاجات الارشادية في الجانب النفسي الاجتماعي.	261
خلاصة الفصل	268
الجانب الميداني	
الفصل الخامس : منهجية البحث والإجراءات الميدانية	270
تمهيد	271
1.5 .**الدراسة الإستطلاعية**	272
2.5 . **الدراسة الأساسية**	274
1.2.5. منهج الدراسة	274
2.2.5. مجتمع الدراسة	274
3.2.5. عينة الدراسة وكيفية إختيارها	274
3.5 . **حدود الدراسة**	280
4.5 . **أدوات الدراسة**	281
1.4.5 .أداة القياس	282
2.4.5. وصف أداة القياس	283
3.4.5. الخصائص السيكومترية لأداة القياس	285
1.3.4.5 . الصدق	285
2.3.4.5 .الثـبات	296
7.5 .**إجراءات التطبـيق المـــيداني.**	297
8.5 . **الأساليب الإحصائية المستعملة.**	298
خلاصة الفصل	300

الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج الدراسة ومناقشتها	301
تمهيد	302
6 .عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها	303
1.6. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية العامة ومناقشتها	303
2.6.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها	333
3.6.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ومناقشتها	337
4.6. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة ومناقشتها	341
5.6.عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة ومناقشتها	345
الإستنتاج العام	350
خاتـــــمة	352
الإقتراحات	354
المراجـــع	357
الملاحـــق	376
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	414

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	أطوار التعليم الإبتدائي والمدة الزمنية لكل طور	92
02	المواقيت الجديدة الدراسية في التعليم الإبتدائي	93
03	توزيع العينة الإستطلاعية	273
04	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية	275
05	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير (الجنس)	276
06	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير (الأقدمية المهنية)	277
07	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير (الطور التعليمي)	278
08	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير (الرتبة)	279
09	محاور الإستبيان وعدد عباراته	283
10	يوضح بعض العبارات المعدلة	285
11	مصفوفة الإرتباطات بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الأول ككل	287
12	مصفوفة الإرتباطات بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الثاني ككل	288
13	مصفوفة الإرتباطات بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الثالث ككل	290
14	مصفوفة الإرتباطات بين العبارات والدرجة الكلية للمحوروالدرجة الكلية للمقياس ككل	291
15	مصفوفة الإرتباطات بين العبارات والدرجة الكلية للمحوروالدرجة الكلية للمقياس ككل - عبارات غير دالة -	293
16	مصفوفة الإرتباطات بين الدرجة الكلية للمحاور والدرجة الكلية للمقياس ككل	294
17	صدق المقارنة الطرفية للمقياس	295
18	ثبات المقياس عن طريق –الفا كرومباخ -	296
19	ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية	297
20	الفروق بين المتوسط الافراد والمتوسط الافتراضي	303
21	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب المعبرة عن درجة تقدير الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي في المجال البداغوجي والتكويني	304

22	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب المعبرة عن درجة تقدير الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي في المجال الإداري.	313
23	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب المعبرة عن درجة تقدير الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي في المجال النفسي الإجتماعي	321
24	المتوسطات الحسابية لافراد العينة لمجالات المقياس ككل	331
25	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية واختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجات الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي يعزى لمتغير الجنس	333
26	نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجات الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي يعزى لمتغير (الأقدمية المهنية)	337
27	نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجات الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي يعزى لمتغير (الطور التعليمي)	341
28	نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجات الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي يعزى لمتغير (الرتبة)	345

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	رقـــــــم الصفحة
01	المقومات الأساسية للتخطيط التعليمي	108
02	يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	277
03	يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية المهنية	278
04	يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الطور التعليمي	279
05	يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الرتبة	280
06	ترتيب درجات تقدير الحاجات الارشادية في المجال البيداغوجي والتكويني	307
07	ترتيب درجات تقدير الحاجات الارشادية في المجال الإداري	315
08	ترتيب درجات تقدير الحاجات الارشادية في المجال النفسي الاجتماعي.	323

فهرس الملاحق

الرقم	الملاحق
01	التوقيت الجديد لمرحلة التعليم الابتدائي
02	تصريحات صحفية الاتحاد الوطني لعمال التربية
03	الانشغالات والطلبات المطروحة بين النقابة والاتحاد ووزارة التربية
04	دليل المقابلة مع المعلمين في المدرسة الابتدائية
05	أداة الدراســة
06	قائمة أسماء المحكمين لأداة الدراسة
07	ترخيص مديرية التربية والتكوين لإجراء العمل الميداني بالمدارس الابتدائية على مستوى الولاية.
08	قائمة أسماء المدارس الابتدائية.
09	ملحق صدق المقياس
10	ملحق ثبات المقياس
11	ملحق نتائج الدراسة الأساسية

ملخص الدراسة باللغة العربية

يندرج موضوع الدراسة (الحاجات الارشادية لدى معلمي التعليم الابتدائي) ضمن الدراسات النفسية التربوية كما يمكن إدراجه ضمن الدراسات الوصفية التي تقوم على معالجة الظاهرة أو تحليلها أو إبراز تناقضاتها وتفسيرها .

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بناء مقياس الحاجات الإرشادية انطلاقا من الأدب التربوي والدراسات السابقة حول الموضوع واشتمل المقياس على ثلاث مجالات (البيداغوجي والتكويني ، والإداري ، والنفسي الاجتماعي).

ومنه هدفت الدراسة للكشف عن :

*درجة الحاجات الإرشادية لدى معلمي التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية.

* الفروق بين استجابات معلمي التعليم الابتدائي على مقياس الحاجات الإرشادية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الأقدمية المهنية، الطور التعليمي، والرتبة) و اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي التحليلي واشتملت عينة الدراسة (265) معلم ومعلمة، تم إختيارهم عشوائيا على مستوى بعض مدارس الإبتدائية في ولاية المسيلة. تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام البرنامج الحاسوبي الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتوصلنا إلى النتائج الآتية :

1- درجة الإحتياج للحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية كانت عالية على كل مجال من مجالات الدراسة والمقياس ككل .

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تقدير الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الابتدائي تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس ، الأقدمية ، الطور التعليمي ، الرتبة) .

وفي ضوء النتائج قدمت الطالبة مجموعة من المقترحات أهمها اعتماد برامج إرشادية تتعلق بالجانب المهني والتكويني والنفسي للمعلمين لاسترجاع مكانة المعلم ورفع نوعية الناتج التربوي.

مقدمة :

تتعدد وتتشابك العوامل التي تؤدي إلى تقدم التعليم إلا أن إعادة النظر في وضع المعلم ومعلم المرحلة الابتدائية خاصة يعد أحد أهم العوامل، إذ لم يكن أهمها على الإطلاق ،وهذا نظرا لما تقوم به هذه المرحلة القاعدية من تكوين للمعالم الأولية والأساسية لشخصية فرد المستقبل .

إذ ينظر علماء التنمية البشرية للمعلم على أنه يشكل المصدر الأول للبناء الحضاري والإقتصادي والاجتماعي للأمم من خلال إسهاماته الحقيقية في بناء البشر، والحجم الهائل الذي يضاف إلى مخزون المعرفة، حيث أيقنت المجتمعات في الوقت الحاضر أنه لا يوجد إستثمار أخر له عائدا أكبر من الاستثمار في الموارد البشرية، وانه كلما نجح المعلم في زيادة المستويات التعليمية لأبناء الأمم ،كلما ارتفعت معها مستويات المعرفة والتي تعتبر عامل من عوامل تقدم التعليم .

والجزائر إحدى هذه المجتمعات، التي يشكل التعليم لديها أحد الأولويات الأساسية في السياسة التنموية الشاملة التي إتبعتها الدولة مباشرة بعد حصولها على إستقلالها في 05 جويلية 1962،إذ لا شك أن الإصلاحات التي قامت وتقوم بها الجزائر إلى اليوم في مجال التربية والتعليم عبر هذه السنوات خير دليل على ذلك .

وما يلاحظ أن الدولة تعمل جاهدة على إنجاح عملية الإصلاح من خلال إتخاذ جملة من التدابير ومن بينها عمليات التكوين التي ميزت مرحلة الإصلاح ، لان أي إصلاح للمدرسة لا يمكن أن يكون بمعزل عن المعلم وأن أي جانب من جوانب إصلاح التعليم يعتمد بدرجة أساسية على المعلمين ومكانتهم في المجتمع ،وليس فقط على

إعـدادهم وتكـوينهم ،وإن كانـت قضـية إعـداد المعلـم قـد شـغلت مسـاحة واسـعة مـن الاهتمـام مـن قبـل المعنيـين بالتربيـة ،مـن خـلال الدراسـات العديـدة التـي أجريـت حـول إعـداد المعلـم المرحلـة الابتدائيـة علـى وجـه الخصـوص ،سـواء فـي البلـدان الأجنبيـة أو العربيـة أو الجزائـر كدراسـة أمنيـة (عبـاس 2003) (دراسـة معـوش 2002) (سـومار شـال 2002) وغيرهـا مـن الدراسـات ،وقـد أجمعـت نتائجهـا علـى تـدني المسـتوى العـام فـي جميـع جوانـب التكـوين الخاصة بالمعلم (أكاديميا ،ثقافيا ،مهنيا) .

وعليـه فمكانـة المعلـم تسـتمد مـن قيمـة الإنسـان فـي ذاتـه وبذاتـه وعليـه فمـن أبسـط حاجـات المعلـم أن يحيـا حيـاة كريمـة أمنـة و ويسـاهم بـدوره فـي عمليـة بنـاء المجتمـع مـن أجـل تحقيق الذات والمكانة الاجتماعية المرموقة .

لـذا وجـب علـى سياسـة النظـام التربـوي والتخطـيط التعليمـي تطويـع كافـة الإمكانـات لتلبيـة الحاجـات وتـوفير العوامـل التـي تسـاهم فـي رفـع مكانـة المعلـم أو اسـترجاعها ومـن بـين هـذه العوامـل تكـاتف المؤسسـات التعليميـة والثقافيـة والمؤسسـات القائمـة علـى تكوين المعلم و إدارات التعليم والحكومة والمجتمع معًا .

ذلـك أن المعلـم هـو الأكثـر قـدرة علـى تحقيـق أهـداف التربيـة فـي التعلـيم لأن لديـه القـدرة علـى أن يـؤثر فـي سـلوك تلاميـذه بأقوالـه وأفعالـه ومظهـره وسـائر تصـرفاته التـي ينقلهـا للتلاميـذ أحيانـا بطريقـة شـعوريا أو لا شـعوريا، ولأهميـة دور المعلـم فـي العمليـة التربويـة فمـن الضـروري أن ينـال مـن العنايـة والاهتمـام بالقـدر الـذي يتناسـب مـع الـدور المهـم الـذي يـنهض بـه فـي إعـداد الناشـئين وتكـوينهم ،ونتيجـة لـذلك فـان الأمـر يحتـاج إلـى مواصـلة الجهـود

ولتحسين نوعية المعلم وإعداده حتى يستطيع أن يكون أكثر فعالية وإيجابية في العملية التربوية .

وحتى نكسب معلما جيدا ، لمجتمع جيد وللأجيال جديدة ، بحيث لا يكون أحد العوائق الأساسية أمام حركة التجديد التربوي ومنه تلبية متطلبات العولمة ، كان لزاما أن ننمي ونزود المعلم بكل ما يساهم ويساعد على إكسابه الخصائص المعرفية والمهنية والأدائية و الإنفعالية ، بالإضافة إلى الارتقاء بالمعلم وبأدائه من خلال لإعداد والتكوين الذاتي وتزويده بما يحسن من عمله سواء كان في تخصصه أو غير ذلك من خلال اتصاله بالذين يتعلمون بالمعرفة ويقدمون المعرفة الجديدة في حقل التربية وعلم النفس، إذ أنه لا يمكن تحصيل المعلومات والمستجدات وإكتساب المهارات التي يتطلبها التعليم في فترة تعلم قصيرة ،التي يوفرها التكوين ،وخاصة وأن برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثنائها تغلب عليها الجوانب النظرية الإلقائية ويقل اللجوء فيها إلى التدريب .

وهذا ما يخلق الفجوة بين ما يتلقاه المعلم أثناء فترة التكوين وبين ما يصادفه أثناء أداء مهامه التدريسية و التربوية والتي يترتب عنها ضغوطات من أثار متعددة قد تمس بشخصية المعلم وتأثر على توافقه .

ولهذا جاءت هذه الدراسة متناولة جانبا من الحاجات الإرشادية على المستوى البيداغوجي والإداري والنفسي والاجتماعي للمعلم التعليم الابتدائي التي قد تحد من المشكلات والضغوطات والنقائص التي تم رصدها على هذه المستويات إذا ما راعينا إشباع هذه الحاجات على إختلاف مجالاتها.

وقد قسمنا هذه الدراسة إلى مجال النظري والميداني يتضمن المجال الأول من الدراسة الجانب النظري والذي يحتوي على أربعة فصول نظرية وتمثلت في الفصل الأول وقد خصصناه للإشكالية الدراسة و فرضياتها وأهدافها و أهميتها فضلا عن تحديد المفاهيم إجرائيا وختمنا هذا الفصل التمهيدي بالتطرق لأهم البحوث والدراسات التي تناولت موضوع أو ذات العلاقة بموضوع الدراسة .

أما الفصل الثاني فقد تطرقنا لتعريف التعليم الابتدائي بالمدرسة الابتدائية و جاء على شطرين ، إذ تضمن الأول التعريف بالمدرسة الابتدائية و أهدافها، كما تناول الشطر الثاني من هذا الفصل التعليم في الجزائر ووضعيته ، خاصة ضمن لإصلاحات التي تعرض لها التعليم الابتدائي ودواعي هذه الإصلاحات ومدى عناية التخطيط التعليمي بمدخلات ومخرجات المدرسة الابتدائية .

أما الفصل الثالث فقد حاولنا أن نركز على أهم العناصر ذات العلاقة بالمعلم ، ومعلم الابتدائي خاصة من مكانته ووضعه الاقتصادي و الاجتماعي والمهني والتكويني في المجتمع الجزائري .

وفي الفصل الرابع والأخير من الجانب النظري تناولنا الحاجات الإرشادية للمعلم الابتدائي فقد حاولنا أن نستوفي بعض تعاريف الحاجات وبعض النظريات المفسرة لها ولكيفية إشباع الحاجات ومدى حركية هذه الحاجات لدى الفرد .

ومنه دور الإرشاد في إشباع هذه الحاجات في إطار المجالات المحددة سواء على الجانب البيداغوجي أو الإداري أو النفسي الاجتماعي.

والمجال الثاني فقد تضمن الجانب الميداني من الدراسة على فصلين ،الفصل الخامس الذي تطرقنا فيه لإجراءات الدراسة الميدانية حيث تبني المنهج المناسب للدراسة وتم التعريف بمجتمع الدراسة وإختيار العينة والأدوات المناسبة لجمع البيانات ومنه الأساليب الإحصائية المستعملة لمعالجة البيانات . أما الفصل السادس ، تناولنا فيه عرض النتائج و مناقشتها في ضوء فرضيات الدراسة وأخيرا تأتي نهاية الدراسة بالوصول لإعطاء استنتاج عام حول ما توصلنا إليه من نتائج وعن مدى تحقق الفرضيات ، ثم حاولنا أن نقدم بعض الاقتراحات قد تجد لها صدى لمن هم قائمين على الارتقاء بالتعليم الابتدائي .

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول
المدخل العام للدراسة

1-1-صياغة الإشكالية:

بالرغم من إهتمام المنظومة التربوية في بلادنا على إدخال التعديلات والتحسينات في البرامج والأنشطة والمواقيت بهدف رفع مستوى المردود التربوي، إلا أن بعض الدراسات أكدت على أن التغيرات التي تطرأ على المناهج والبرامج لها اثر كبير على ممارسات المعلم وبالتحديد معلم المرحلة الإبتدائية ليس فقط لأهمية هذه الفئة التي تؤدي دورا اجتماعيا ووطنيا مهما، بل لأنه يعلم النشء ويكونهم باعتبارهم الثروة البشرية المستقبلية للوطن مراعيا متطلبات هذه المرحلة الأساسية العمرية والأكاديمية منها ،ووفقا لمتطلبات تطور المنظومة التربوية وكذا المجتمع الحديث.

إذ أكدت دراسة (كلارك 1997) « clark » على أن التجديد في المناهج من العوامل التي تؤثر على عملية تغير أدوار المعلم [1] والمعلم الجزائري كغيره من المعلمين يعمل على تحقيق الأهداف التربوية في ظل منهاج جديد قائم على مقاربة التدريس بالكفاءات ، هاته المقاربة التي تتطلب تغير التصور لدور معلم في العملية التعليمية التعلمية ككل. وعليه فإن هذه الفئة التي لديها إتصال مباشر مع المتعلمين ملزمين بالتخلي عن مفهوم المضامين بالأهداف والإقبال على هذه الفلسفة الجديدة .

---

[1]- طارق ، عبد الرؤوف عامر : دراسات في إعداد المعلم ، ط1، الاردن ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،2007 ، ص35.

إلا انه لابد من الإعتراف بأثر تداعيات العملية التكوينية في خضم هذه التجديدات والتغيرات أو القفزات حتى يستطيع المعلم مواكبتها، رغما أن الصيغ التكوينية المعتمدة حاليا لا تسهم بشكل إيجابي في دفع المعلمين إلى الإقبال عليها ، نتيجة لهزالة هذه الأخيرة أو غياب المحفزات المادية، مما أثر على الأداء وجودة التعليم ، وذلك ما توصلت إليه دراسة (معوش عبد الحميد، 2012) [1] أنه توجد علاقة إيجابية ضعيفة جدا بين درجة معرفة المعلمين بالوضعية الإدماجية في مرحلة التعليم الإبتدائي واتجاهاتهم نحوها.

وفي خضم هذه السيرورة الزمنية التي تقارب العشر سنوات مازال المعلم يبدي حيرة وشكوة من غموض ما تحمله هذه المقاربة و متطلباتها. وكذا عدم التحمس في الإقبال على عملية التكوين وذلك ما توصلت إليه دراسة(أحلام مرابط،2010) [2]حول معوقات التكوين المستمر للكفايات لمعلمي التعليم الإبتدائي، وكذا ضعف العمل على تصحيح مسار تعليمهم ومساعدتهم على مواجهة الصعوبات التي تعوق أداءهم المهني ، سواء كانت على مستوى المدرسة أو مشكلات تكيفية مع البيئة المحيطة أو مشكلات نفسية ،و على أساس أن المعلم فئة من فئات المجتمع بصفة عامة و المؤسسة التربوية بصفة خاصة و بما انه فردا من أفراد المجتمع فهو يؤثر و يتأثر بمختلف العوامل والتغيرات ذات العلاقة بمساره المهني التربوي.

---

[1]- معوش عبد الحميد : درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الادماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير ،كلية التربية، جامعة تيزي وزو. الجزائر،2012 ،ص187.

[2]– أحلام مرابط: معوقات التكوين المستمر للكفايات لمعلمي المرحلة الابتدائية، داسة ميدانية ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، الجزائر، 2010، ص 259.

إذ المتأمل في وضع المعلم الجزائري يجد أنه مازال يعاني ويواجه مشاكل متعددة تهدد إستقراره ومهامه وأكبر دليل على ذلك،الإحتجاجات المتواصلة من طرف المعلمين على وضعيتهم الصعبة الناتجة عن الظروف الإجتماعية والمهنية والشخصية.

إذ توصلت درا سة (ناصر الدين زبدي:2002) [1] في دراسة لـ" سيكولوجية المدرس الجزائري" إلى أن عوامل البيئة والأجر الذي لا يعادل الجهد المبذول والمكانة الإجتماعية المهزوزة كانت من أبرز الأسباب لظهور عصاب القلق لفئة المعلمين.وفي دراسة قام بها (بن صافي :2006)[2] حول صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري إذ أسفرت النتائج أن صورة المعلم لا تتماشى مع المواصفات المثالية التي لا بد للمعلم أن يتبوأها ويرقى إليها مما يؤثر على نفسيته ، الأمر الذي ينعكس سلبا في أداءه ومهامه وممارساته في ظل هذه التغيرات والإصلاحات والتجديدات المتعاقبة للمنظومة التربوية التي ألزمت المعلم بأدوار عدة، من مربي وقائد ومخطط ومفكر، والمتعلم والمرشد [3]، مما زاد من حجم مسؤولياته فالمعلم هو المسؤول الرئيسي عن تطبيق المناهج الجديدة ، فهو الذي يخرجها من صفحات الكتب إلى الواقع فيترجمها إلى سلوكات وإجراءات عملية.

فضلا عن دوره في معالجة المشكلات التربوية التي يواجهها المعلم في الإدارة الصفية والضبط وتدني مستوى التحصيل الدراسي في هذه المرحلة التعليمية، إذ توصلت دراسة (عارف

---

[1]– نصر، الدين زيدي :سيكولوجية المدرس ،دراسة وصفية تحليلية ديوان المطبوعات ،الجامعية للنشر والتوزيع ،الجزائر ، 2004 ،ص 18.

[2]– حبيب، بن صافي : صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الانتربولوجيا ، قسم الثقافة الشعبية،جامعة ابي بكر بلقايد –تلمسان–، 2006 ،ص63.

[3]– عمرو موسى : الاطار الاسترشادي لمعايير الاداء المعلم العربي،– سياسات وبرامج–، جامعة الدول العربية، المكتب الإقليمي، الأردن، 2009، ص7.

مطر:2009)[1] أن أغلب المشكلات التي يواجهها معلم الإبتدائية تتمثل في زيادة تدني التحصيل وكذا كثرة الأعباء الإدارية .

إذ يحتاج المعلم في خضم هذه العوامل لمن يقدم له يد المساعدة والمساندة، ليتخطى تلك المشكلات والصعوبات وكذا لتمكن من ممارسة أدواره دون عوائق قد تحد من قدراته، مما يظهر جليا دور الإرشاد النفسي كعملية واعية مستمرة،بناءة ومخططة ، تهدف إلي مساعدة الفرد وتشجيعه لكي يعرف نفسه ويفهم ذاته ويدرس شخصيته جسمياً وعقلياً وإجتماعياً و إنفعالياً، ويفهم خبراته ويحدد مشكلاته وحاجاته ويعرف الفرص المتاحة له، وأن ينمي إمكاناته في ضوء معرفته بنفسه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته وتحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع والتوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً وأسرياً. [2].

ولما كانت المدرسة باعتبارها مؤسسة تربوية مطالبة بتوفير الظروف المناسبة للمعلم للعمل في جو ملائم يسمح له بأداء مهامه بفعالية، فالمدرسة تعتبر مسؤولة عن تقديم الرعاية النفسية للمعلم كما تقدمها للتلميذ، فالمدرسة التي تتصف بقدرتها على الاستمرار في محاولة بناء ثقافة التعلم ترتكز على تعلم كل من المتعلم والمعلم ، حيث يرى كل (كلين كراشت) أن النمط التقليدي المتمثل في أن المعلم يعلم والمتعلم يتعلم والإداريين يديرون المدرسة تغيرا تماما فلا يوجد تسلسل هرمي يظهر فيه من يعرف أكثر من الأخر لكن هناك حاجة إلى مساهمة كل فرد من الأفراد

---

[1]– عارف مطر المقيد : مشكلات الادارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير ، في اصول التربية ، الجامعة الاسلامية ' غزة،2009، 25.

[2]- حامد عبد السلام زهران: التوجيه والارشاد النفسي ، ط1 ، عالم الكتب ، القاهرة، 1980 ، ص10.

المجتمع المدرسي في عملية تبادل المعرفة [1]، الأمر الذي يسهم في إرشاد المعلم خاصة وإمداده بكل المعلومات والتي تفيده في بداية أو أثناء عمله وتجنبه الوقوع في مشكلات أو تساعده على مواجهتها و تجاوزها سواء كانت عن المدرسة أو العاملين بها أو الخدمات أو المكتبة أو الشؤون الإدارية أو الزملاء ، أو مستوى التلاميذ أو مشكلات صحية أو اجتماعية، ويتم ذلك من خلال دور المشرف التربوي الفعال الذي يعتمد على التوجيه والإرشاد لا التفتيش فقط ، إلا أن هناك بعض القضايا لا يجدي تحويلها لمشرف التربوي نفعا ، ولكن وجود أخصائيون سواء كان معلم خبير أو مرشد مدرسي على مستوى المدرسة الابتدائية ،يعملون على احتواء المعلم الابتدائي حتى يحتوي المعلم المشكلة ،ويساعد المعلم على الاستقرار النفسي وخاصة أثناء تأدية الواجب،ولا ينحصر عمل الأخصائيون على هذا الحد بل يستطيع إقامة محاضرات وورش عمل لتهيئة إدارية وتعليمية من أجل خلق جو مدرسي ونفسي أفضل لمعلم الابتدائي الجزائري.

كما أن التحديات داخل المدرسة الجزائرية كبيرة حيث أن إدارات المدارس تسعى إلى خلق نسيج إجتماعي صحيح ولكن الاهتمام بالمعلم الجزائري عن طريق الإرشاد سيكون له مردودا طيب على مدارس المرحلة الابتدائية ،فلا شك إن الاهتمام بالحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي بالجزائر يخلق الحاجة للقيام ببحوث ودراسات لتشخيص هذه الحاجات وأولوياتها والتي على أساسها يتم تقديم الخدمات الإرشادية للوصول لنتائج لها أهمية في الميدان التعليمي .

وتتمثل أحد جوانب مشكلة البحث الحالي –التي تساهم في الإحساس بالمشكلة – ندرة البحوث التي إهتمت بالحاجات الإرشادية للمعلم ، فمعظم الدراسات التي أجريت في البيئة الجزائرية إهتمت بالمهارات التعليمية التعلمية اللازمة لتلبية متطلبات المجتمع الحديث أو أنظمة المدارس ،

---

[1]- عبد اللطيف حيدر: دور المدرسة كمجتمع تعليم مهني في بناء ثقافة التعليم وتنميتها :مجلة كلية التربية ،جامعة الامارات العربية المتحدة ،العدد23، 2004 ، ص44.

بمعنى قدرة نظرية وعملية لأي مجال من المجالات الأكاديمية ، أما القدرة على فهم ثقافة المجتمع وثقافة التلاميذ ، ومهارة اتخاذ القرار وتوقع النتائج المترتبة على تلك القرارات ، وصفات أخلاقية تتوافق ومهنة التعليم ، ذلك لا يمكن أن يتحقق بمجرد تكوين المعلم باعتباره هدفا في حد ذاته ، أو تقديم برامج لتحديث معلوماته بدون اتخاذ الإجراءات بشأن حاجاته في المجال التربوي والإداري و الشخصي(النفسي) للمعلم الجزائري التي لها أثر على فعالية أداءه .[1]

كما يقول موراي(هول، لندزي 1971)أورد في (عبد الفتاح يوسف:1999)" [2]إن الحاجات تستثار نتيجة ضغوط التي يتعرض لها الفرد وتجعل الفرد في حالة تتوتر وتبدو الحاجة للأمن كإحدى الحاجات الضرورية ، والأمن الذي نقصده هو الأمن بمعناه الشامل ، الذي يتضمن الجوانب النفسية والاجتماعية، فالمعلم في حاجة للشعور بالأمن تجاه عمله ومستقبله بحيث لا يشعر بالتهديد أو فقدان السند أو الوظيفة."

مما يستوجب الإهتمام المتزايد بالمعلم من شأنه الارتقاء بعقله وجسمه ووجدانه بشكل متوازن ومتكامل و ضرورة التأكيد على النمو المهني للمعلم ، بقصد التوجيه والإرشاد فالحاجات الإرشادية لدى المعلمين ترتبط بطبيعة الظروف اليومية التي يتعرضون لها والتربية الحديثة تتضمن التوجيه والإرشاد النفسي كجزء متكامل لا يتجزأ عنها.

والدليل على ذلك أن بعض علماء التربية عندما حاولوا تعريف الحاجات الإرشادية في المجال التربوي صاغو تعريفات تكاد تكون تعريف للتربية ذاتها. [3]

1- عمرو موسى : المرجع السابق، ص9.

2- يوسف عبد الفتاح: دراسة الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الارشادية، مجلة البحوث التربوية، جامعة قطر ، العدد (5)،1999 ،ص ص(195-227)

3 -Taylor,H.J.F School counseling. London, MC Millan,1970,p75

تبدو الحاجة إلى تحقيق الذات من ناحية ،من خلال تنمية مفهوم الذات الإيجابي للذات كأحد الحاجات الإرشادية للمعلمين وتعتبر من أهم الحاجات الأساسية ، ومن ناحية أخرى فالحاجة لتحقيق التوافق هي أيضا تعتبر من أهم الحاجات الإرشادية لدى المعلمين فهي تتناول السلوك الإنساني والبيئة والعلاقات الإجتماعية بالتغير والتعديل بما يتفق مع تحقيق التوافق ، فالحاجة للتوافق هي حاجة متكاملة تتضمن كافة جوانب الشخصية والإجتماعية والتربوية للمعلم الأمر الذي يؤدي بالضرورة إلى تحقيق الهدف الشامل للتوجيه والإرشاد النفسي وهو تحقيق الصحة النفسية للمعلم مما ينعكس على تحسين العملية التربوية ككل ، لذلك كانت هذه الدراسة تبحث في الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي في المدرسة الجزائرية ، وعليه تصاغ تساؤلات الدراسة وفق ما يلي :

- **التساؤل العام:**

- ما درجة إحتياج معلمي التعليم الإبتدائي للحاجات الارشادية في المدرسة الجزائرية ؟.

وتندرج عنه التساؤلات فرعية التالية :

1-ما درجة إحتياج معلمي التعليم الإبتدائي للحاجات الارشادية في الجانب البيداغوجي و التكويني بالمدرسة الجزائرية ؟.

2- ما درجة إحتياج معلمي التعليم الإبتدائي للحاجات الارشادية في الجانب الإداري بالمدرسة الجزائرية ؟.

3- ما درجة إحتياج معلمي التعليم الإبتدائي للحاجات الارشادية في الجانب النفسي الاجتماعي بالمدرسة الجزائرية ؟.

التساؤل الثاني:

-هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين درجـة الاحتيـاج معلمـي التعلـيم الإبتـدائي للحاجـات الإرشـادية فـي المدرسـة الجزائريـة علـى مسـتوى المجـال (البيـداغوجي- التكويني والإداري والنفسي الاجتماعي) تعزى لمتغير الجنس (ذكر -أنثى)؟.

التساؤل الثالث:

-هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين درجـة إحتيـاج معلمـي التعلـيم الإبتـدائي للحاجـات الإرشـادية فـي المدرسـة الجزائريـة علـى مسـتوى المجـال (البيـداغوجي والإداري والنفسـي الاجتمـاعي) تعـزى لمتغيـر الأقدميـة المهنيـة(أقـل مـن 5سـنوات-مـن 5 إلـى 10سنوات-أكثر من 10سنوات).

-التساؤل الرابع:

-هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين درجـة إحتيـاج معلمـي التعلـيم الإبتـدائي للحاجـات الإرشـادية فـي المدرسـة الجزائريـة علـى مسـتوى المجـال (البيـداغوجي والإداري والنفسـي الاجتماعي) تعزى لمتغير الطور التعليمي (الطور الأول -الطور الثاني- الطور الثالث)؟.

-التساؤل الخامس:

- هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين درجـة إحتيـاج معلمـي التعلـيم الإبتـدائي للحاجـات الإرشـادية فـي المدرسـة الجزائريـة علـى مسـتوى المجـال (البيـداغوجي والإداري والنفسـي الاجتمـاعي) تعـزى لمتغيـر الرتبـة(معلـم -أسـتاذ رئيسـي-أسـتاذ المدرسـة الابتدائيـة- أستاذ مكون)؟

1.2.الفرضيـات:

- **الفرضية العامة:**

درجــة إحتيــاج معلمــي التعلــيم الإبتــدائي للحاجــات الإرشــادية فــي المدرســة الجزائريــة عالية.

- **الفرضيات الجزئية :**

-الفرضية الأولى:

درجة إحتياج معلمي التعليم الإبتدائي للحاجات الإرشادية في المجال البيداغوجي-التكويني بالمدرسة الجزائرية عالية.

-الفرضية الثانية:

-درجة إحتياج معلمي التعليم الإبتدائي للحاجات الإرشادية في المجال الإداري بالمدرسة الجزائرية عالية.

الفرضية الثالثة:

-درجة إحتياج معلمي التعليم الإبتدائي للحاجات الإرشادية في المجال النفسي الإجتماعي بالمدرسة الجزائرية عالية.

- **الفرضية الثانية:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة إحتياج معلمي التعليم الإبتدائي للحاجات الإرشادية في المدرسة الجزائرية تعزي لمتغير الجنس.

- **الفرضية الثالثة:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة إحتياج معلمي التعليم الإبتدائي للحاجات الإرشادية في المدرسة الجزائرية تعزى لمتغير الأقدمية المهنية.

- **الفرضية الرابعة:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة إحتياج معلمي التعليم الإبتدائي للحاجات الإرشادية في المدرسة الجزائرية تعزى لمتغير الطور التعليمي.

- **الفرضية الخامسة:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة إحتياج معلمي التعليم الإبتدائي للحاجات الإرشادية في المدرسة الجزائرية تعزى لمتغير الرتبة.

3.1. أسباب إختيار الموضوع:

لأي باحث أسباب تدفعه للإهتمام بموضوع تناوله بالدراسة ومن جملة الأسباب التي دفعتنا إلى دراسة هذا الموضوع نذكر:

– التذبذب الحاصل في أوضاع المعلم في قطاع التربية والتعليم بين حاجات المعلم وعروض القطاع.

– تدني مهنة التعليم ومنه مكانة المعلم في نظر المجتمع الجزائري.

– الاهتمام من طرف السياسة التربوية الجزائرية بالتلاميذ واعتبارهم محور العملية التعليمية في إطار التربية الحديثة ، دون النظر في أوضاع العنصر الأهم في العملية التعليمية ألا وهو المعلم.

– تطـور المعلومـات والمعـارف والدراسـات التربويـة ممـا يتطلـب مـن المعلـم الدرايـة بهـا لمواكبة متطلبات العصر والمنظومة التربوية الحديثة وسد حاجاته التربوية .

– إعتبـار المعلـم فـرد مـن أفـراد المجتمـع لديـه حاجـات فـي مجمـل جوانـب شخصـه قـد يحتـاج للمساعدة من أجل إشباع هذه الحاجات.

–تستقبل المدرسة سنويا معلمين جدد يفتقدون للخبرة مما يزيد من حاجة المعلم للإرشاد.

4.1.أهداف الدراسة:

– التعرف على الحاجات الإرشادية اللازمة في كل من مجالات الدراسة لدى لمعلمي التعليم الإبتدائي بالمدرسة الجزائرية .

– التعرف على الفروق في درجات تقدير الحاجات الإرشادية في كل من مجالات الدراسة لدى معلمي التعليم الإبتدائي في المدرسة الجزائرية يعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الأقدمية المهنية، الطور التعليمي ، الرتبة).

5.1.أهمية الدراسة:

– تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية المرحلة الإبتدائية التي يلتحق بها جميع الأطفال عند بلوغهم سن التمدرس ، وكذلك من أهمية معلمي تلك المرحلة ، باعتبارهم أول المساهمين في إكساب النشء أساسيات النجاح في حياتهم المستقبلية، بالإضافة لأهمية المرحلة التي نالت إهتماما من رجال التربية والتعليم.

–أهمية موضوع الإرشاد النفسي كمتغير مهم تبعا لدوره البارز في التنمية الشاملة وفي المجال التربوي باعتباره ضرورة ملحة .

-أهمية عينة الدراسة والمتمثلة في معلمي المرحلة الإبتدائية والذي تقع على عاتقهم ممارسات ومسؤوليات تجاه التلاميذ داخل وخارج المدرسة ومع زملائهم وإدارة المدرسة وبصفة خاصة مع تلاميذ لديهم متطلبات وإحتياجات متفاوتة تتفق والمرحلة العمرية التي يعيشونها.

- النظر في أوضاع المعلم الجزائري وحاجاته بهدف التشخيص.

-محاولة توفير السبل ومتطلبات الارتقاء بواقع المعلم الجزائري وتنميته مهنيا وإجتماعيا.

- كونها دراسة نفسية وإستكشافية لحاجات معلم الإبتدائي الإرشادية التي قد تكون أساسا لبناء برنامج إرشادي في ظل مقومات المدرسة الجزائرية ، قد تكفل لنا التقدم بنظم أداء المعلم إلى مستويات العالمية المتقدمة.

-ندرة الدراسات المحلية التي تتناول إرشاد المعلم في التعليم الإبتدائي كفئة مهمة في المجتمع الجزائري.

-كون المعلم يتعرض للتكوين سواء قبل الخدمة أو أثنائها فقد يترك هذا التكوين نقائص قد تظهر من خلال الممارسة التدريسية للمعلم ، مما يجعل من الإرشاد حلا لسد الفجوة بين النظري والتطبيق.

-إعتماد المنظومة التربوية سياسة المقاربة بالكفاءات والتي قد يتولد عنها بعض الصعوبات والمشكلات التربوية والضغوطات مما يجعل عملية الإرشاد تسند للمعلم التعليم الإبتدائي الذي يكون في حاجة أن تقدم له خدمة إرشادية تلبي حاجاته.

6.1.تحديد المفاهيم إجرائيا :

1.6.1.التعليم الإبتدائي:

إجرائيا:هو مرحلة من مراحل التعليم العام الجزائري يهدف إلى النمو الجسمي والعقلي والوجداني والإنفعالي للطفل وينتهي بحصوله على شهادة إتمام المرحلة الإبتدائية.

2.6.1.معلم (أستاذ)المرحلة الإبتدائية:

إجرائيا:هو ذلك الشخص الذي تلقى تكوينا وإعدادا أكاديميا وتحصل على مؤهلات عملية تربوية قصد القيام بعملية التعليم بالمرحلة الإبتدائية في السنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة ،ومنه تلقين التلاميذ المعارف والمهارات ويقوم بتدريس جميع المواد للمرحلة.

3.6.1.الحاجات الإرشادية لمعلم(أستاذ) الإبتدائي:

إجرائيا: هي مجموعة الحاجات التي تتمثل في مهارة أو نمط سلوكي أو معرفي في النطاق البيداغوجي والإداري و النفسي الاجتماعي التي تظهر في سلوك الشخص- معلم الإبتدائي- يتم إكتسابها من خلال التدريب عليها أو تزويده بها ، وتعرف من خلال الدرجات المتحصل عليها المعلم على كل عبارة من عبارات أداة الدراسة الحالية.

-الحاجات الإرشادية في المجال البيداغوجي: وهي مجمـوعة الحاجات ذات العـلاقة بالأداء التدريسي والتكويني وكل ما يساعد على سير العملية التعلمية التعليمية. وتعرف من خلال الدرجات المتحصل عليها المعلم على كل عبارة من عبارات هذا المجال في أداة الدراسة الحالية.

-الحاجات الإرشادية في المجال الإداري: هي مجموعة الحاجات ذات العلاقة بالتعاملات الإدارية مع المجتمع المدرسي. وتعرف من خلال الدرجات المتحصل عليها المعلم على كل عبارة من عبارات هذا المجال في أداة الدراسة الحالية.

-الحاجات الإرشادية في المجال النفسي الإجتماعي: هي مجموعة الحاجات ذات العلاقة بالجانب الشخصي وما توفره المنظومة التربوية للمدرسة لتحقق الراحة النفسية للمعلم وتعرف من خلال الدرجات المتحصل عليها المعلم على كل عبارة من عبارات هذا المجال في أداة الدراسة الحالية.

7.1. الدراسات السابقة :

هناك العديد من الدراسات التي أجريت عن المعلم ودوره في المراحل التعليمية المختلفة، ونال التعليم الابتدائي القسط الأوفر من هذه الدراسات للأهمية هذه المرحلة مقارنة بمراحل التعليمية الأخرى، وقد تناولت هذه الدراسات موضوع المعلم الابتدائي من حيث أدواره وأساليب التدريس وعلاقتها بشخصية المعلم وتكوينه وإعداده أكاديميا والمشكلات التي تواجهه مع التلاميذ وغيرها من المتغيرات.

أما على مستوى الدراسة الحالية التي تناولت الحاجات الإرشادية للمعلم الجزائري، والتي سنحاول من خلالها تجاوز النظرة التقليدية التي تعتمد على إشباع حاجاته التدريبية والمعرفية و الكشف عن الحاجات الأخرى التربوية والنفسية والاجتماعية التي لم يتحقق إشباعها بعد و نختم هده الخطوة باستنتاج عام حول ما توصلت إليه الدراسات التي سنعرضها.

1.7.1. الدراسات التي إهتمت بالجانب المهني والتكويني لمعلم الإبتدائي:

- الدراسات الجزائرية:

-دراسة باهي سلامي عام (2007) في الجزائر.

-**العنوان** :"مصادر الضغوط المهنية و الاضطرابات السيكومترية لدى المدرسين (الإبتدائي ، متوسط ، ثانوي)."

إشـتملت عينــة الدراســة علــى(816) مدرســا علــى مســتوى 4 ولايــات جزائريــة إذ توصــلت الدراسة إلى أن:

-المدرس يعــاني من مســتوى عال من الضـــغوط و للعامل الجنسي مســاهمة فعــالة في تحــديد مستويات الضغوط.

- توصلت الدراسة إلى تبيان أن الذكور أكثر شعورا بالضغوط على المقياس ككل و في أبعاده ما عاد الضغوط المرتبطة بأعباء المهنة التي لم تظهر فروقا في الجنس .

-أما عامل التدريس فلم يظهر فروقا بين المدرسين الأمر الذي يؤكد تأثر المدرسين في المراحل التعلمية الثلاث لمصادر الضغوط المهنية المتشابهة كما أن عامل الخبرة أظهر وجود فروق بين الفئات الثلاث للخبرة و الفئة الأولى والوسطى كانت أكثر شعورا بالضغط.

وعليه أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين مصادر الضغوط و أعراض السيكوسوماتية .

- **دراسة سامية مامنية** (2004):

-**العنوان** :"اتجاهات الأساتذة نحو عملية التجديد التربوي."

انطلقت الباحثة من تساؤل مركزي عام يدور حول اتجاهات نحو عملية التجديد التربوي ،والذي تفرع عنه تساؤلات فرعية أخرى وهي:

- ما هي اتجاهات الأساتذة نحو خصائص التجديد التربوي المعاصر؟

- وما هي اتجاهات الأساتذة نحو عوامل وخلفيات التجديد في تحقيق التنمية ؟

- وما هي اتجاهات نحو مشكلات التي واجهت مسيرة التجديدات التربوية السابقة ؟

- وما تمثلات الأساتذة نحو الأفاق المستقبلية للتجديدات التربوية الجزائرية؟

وتتمثل عينة البحث في أساتذة الأطوار الثلاثة (الطور الأول ،والثاني ،والثالث) مختارة عشوائيا من بعض إكماليات ومدارس ابتدائية بولاية(قالمة) خلال العام الدراسي (2005/2004) وبلغ مجموع العام لعينة البحث (200) أستاذ موزعين بين (98) أستاذا بالطور الأول و(102) بالطور الأول والثاني ،وبعد تحليل وتفسير البيانات المجموعة من الميدان خلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

أن الدولة الجزائرية لجأت بعد الاستقلال إلى تجديد وإصلاح نظامها التربوي للتخلص من الاستعمار وكذلك لتحسين الظروف الاقتصادية والاجتماعية للفرد الجزائري ،وساهمت التجديدات التربوية الجزائرية في تغطية نسبة كبيرة من احتياجات المجتمع من الاطارات البشرية ،ولكن هناك تدني في المستوى التعليمي للتلميذ الذي يقابله زيادة في نسب النجاح ،حيث تنوعت وتشبعت المشكلات التي تواجه مسيرة التربوية السابقة كنقص التجهيزات والمنشأت التربوية وكثافة المواد الدراسية .ولقد وضحت هذه الدراسات أن نتائج التجديد التربوي الذي اتبعته الجزائر في المدة الأخيرة أدى إلى نتائج ايجابية كارتفاع معدلات التمدرس في أوساط التلاميذ والقضاء على ظاهرة الأمية ،ولكنه أدى أيضا إلى نتائج سلبية كعدم خضوعه إلى مشاورات وتنوع التي تعاني منها المدرسة الجزائرية ككثافة المواد الدراسة وعدم استيعاب التلاميذ لها ونقص التجهيزات التعليمية المختلفة .

ولكن هذه الدراسات يعاب عليها أنها أهملت تحليل دور المعلم في هذه التجديدات ،وتأثيرها على التلميذ الذي يعتبر الهدف الأول والأخير منها .

- دراسة ناصر الدين زبدي (2002)

-**العنوان:** "سيكولوجية المدرس الجزائري."

دراسة وصفية تحليلية تهدف إلى التعرف على الوضع المهني للمدرس الجزائري و الكشف عن العوامل التي تساهم في إيجاد عصاب القلق عند المدرس و انعكاسات القلق على وجباته المهنية و الصحية. وشملت عينة الدراسة (754) مدرسا من بينهم (523) مدرسا مصابا ببعض الأمراض الجسمية و (231) مدرسا غير مصاب، موزعين على (12) ولاية من الولايات الجزائرية و ذلك في مختلف الأطوار التعليمية (طور الإبتدائي-المتوسط-الثانوي).

و إستخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات و هي الملاحظة، المقابلة و الإستبيان للكشف عن المستوى الصحة الجسيمة و العوامل المهنية المؤثرة على المدرس قائمة على مظاهر سلوكية وفق مقياس (سيبيليرجر) للقلق و قائمة (إيزنك) لشخصية (أ) و (ب).

أفرزت النتائج جملة من الحقائق عن المدرس فهو يعمل في وسط ظروف مهنية قاسية،متاعب،إكتظاظ في الأقسام ،ضغوط الإدارة.

إذ إعتبرت الإدارة من العوامل المهنية الضاغطة على حياة المدرس بما في ذلك التفتيش التربوي الذي لا يعمل على توجيه المدرس بشكل سليم.

كما أشارت النتائج لوجود نسبة (91.70 %) من أفراد العينة (المدرسين المرضى) يؤكدون على أن الأجر لا يعادل الجهد المبذول ونسبة (89,90%) من المدرسين الأصحاء وأنا مكانته الاجتماعية مهزوزة مما يدفع بالرغبة لمغادرة مهنة التدريس.

- دارسة "محمد بوعلاق "(1999)

- العنوان: "الهدف الإجرائي تميزه وصياغته**"**

تسعى للتعرف على الأسباب التي تكمن وراء عجز المعلم الجزائري عن صياغة أهدافه صياغة إجرائية كاملة ،من أهم فرضياتها :

- أنه لا يوجد فرق بين المعلمين المتخرجين من التكنولوجية للتربية والمعلمين الغير متخرجين من هذه المعاهد ،فيما يخص القدرة على التميز بين مواصفات الأهداف الأربعة (وضوح الهدف ،قابليته للملاحظة،وتوفره على شروط الإنجاز ومحكمه)والقدرة على التميز بين مستويات الأهداف (غايات ،مرامي ،أهداف عامة وخاصة ،إجرائية) وفيما يخص أيضا القدرة على التميز بين مجالات الأهداف (المجال المعرفي والوجداني ،النفسي والحركي) .

ولقد إختار الباحث عينة دراسته بطريقة عشوائية والمتمثلة في معلمي الطور الأول والثاني والتي تمثل نسبة من مجموع المعلمين الذين استدعتهم مديرية التربية لولاية تيزي وزو لتقدم لهم التكوين للمعلمين أثناء الخدمة ،حيث ضمت العينة معلمين متخرجين وغير متخرجين من المعاهد التكنولوجية للتربية وبلغ متوسط أقدميتهم في ممارسة المهنة (12) سنة ،ولقد قدر حجم العينة ب (130) معلم منهم (62) متخرج من هذه المعاهد و(86) معلم غير متخرج ،

ومن أهم النتائج المتوصل إليها أن المعلم المتخرج من المعاهد التكنولوجية للتربية لا يختلف عن المعلم الذي تم توظيفه مباشرة في مهنة التعليم من حيث قدرته على التميز بين الهدف التعليمي ومواصفاته ومستوياته ومجالاته ،والهدف الإجرئي ،بسب عدم تلقينه للتكوين الذي يمكنه من هذا .

وأوضحت النتائج أن المعلمين المتخرجين وغير المتخرجين من المعاهد التكنولوجية للتربية يجدون صعوبة في مجال التمييز بين الهدف العام والهدف الخاص والهدف الاجرائي،ولكن أغلبيتهم استطاعوا التمييز بين الهدف المعرفي والوجداني والنفس –حركي وأن المعلمين الذين تم توظيفهم مباشرة في مهنة التعليم يتفوقون على المعلمين الذين مروا بمرحلة التكوين الأولى بالمعاهد التكنولوجية للتربية فيما يخص القدرات التمييزية .

–الدراسات العربية :

دراسة : عالرف مطر المقيد"2009"

العنوان: "مشكلات الادارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة غوث الدولية وسبل التغلب ليها"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات ضبط الصف التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية في جميع محافظات غزة والكشف عن الاختلاف في درجة وجود هذه المشكلات التي تواجه هؤلاء المعلمين تبعا) للجنس والمؤهل العلمي وسنواتالخبرة(، وكذلك التعرف على أهم أسباب تلك المشكلات ومحاولة التوصل إلى بعض المقترحات للتغلب عليها، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية في2009 وتم – مدارس الوكالة بمحافظة غزة وعددهم(4982 معلمًا ومعلمة للعام 2008)

اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة واشتملت العينة على (520) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة للعام الدراسي /2009من مجتمع الدراسة بعد استثناء العينة الاستطلاعية من أفرد المجتمع الأصلي، إلا أن الباحث استرد (457) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي وكانت نسبة الاستجابة (% 87.8)تقريبًا.

إن أكثر المشكلات شيوعا لضبط الصف التي يعاني منها معلم المرحلة الابتدائية هي:

- كثرة الأعمال الإدارية المطلوبة من المعلم كمربي فصل،
- زيادة عدد التلاميذ بصورة عامة داخل غرفة الصف،
- زيادة عدد التلاميذ متدني التحصيل في الصف ،

و توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تقديري مجموعتي المعلمين والمعلمات لمشكلات ضبط الصف المتعلقة بالإدارة المدرسية والمشكلات المتعلقة بالمعلم ،والدرجة الكلية لمشكلات ضبط الصف لدى معلمي المرحلة الابتدائية وذلك لصالح مجموعة المعلمات.توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديري مجموعتي المعلمين والمعلمات لمشكلات ضبط الصف لدى معلمي المرحلة الابتدائية وذلك لصالح مجموعة المعلمات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير معلمي المرحلة الابتدائية لمشكلات ضبط الصف المتعلقة بالإدارة المدرسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي(دبلوم – بكالوريوس) وذلك لصالح حملة البكالوريوس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير مشكلات ضبط الصف لدى معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغيرالمؤهل العلمي(دبلوم – بكالوريوس) وذلك في الأبعاد (المشكلات المتعلقة بالتلاميذ ،المشكلات المتعلقة بالمناهج الدراسية ،المشكلات المتعلقة بالمعلم ،والدرجة الكلية للاستبانة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير معلمي المرحلة الابتدائية

لمشكلات ضبط الصف المتعلقة بالتلاميذ تعزى لمتغير سنوات الخدمة وذلك لصالح المعلمين ذوي سنوات الخدمة التي تقل عن (5)سنوات.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير مشكلات ضبط الصف لدى معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة أقل من5 سنوات–6 الى 10 – 10 فأكثر (وذلك في الأبعاد) : المشكلات المتعلقة بالتلاميذ،والمشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية ،المشكلات المتعلقة بالمعلم ،والدرجة الكلية للاستبانة.

–دراسة: وليد نوافله، و أحمد جادات (2006).

– **العنوان** :" تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيا "

هدفت الدراسة إلى تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيا من وجهة نظر الطلبة ، و الكشف عما إذا كانت هناك فروق في تقديرات الطلبة لفاعلية البرنامج تعزى لتخصص الطالب (معلم صف ، و تربية طفل). ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت استبانه تتكون من (56) فقرة موزعة على المجالات السبع للمعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيا الصادرة عن وزارة التربية الأردنية عام 2006، ثم طبقت على عينة الدراسة التي بلغ حجمها (279)طالبا وطالبة ، منهم (80) تربية طفل و (199) معلم صف في الفصل الثاني من العام الدراسي 2011 / 2012 أظهرت النتائج أن فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك على المقياس الكلي جاءت بدرجة متوسطة ، و جاء بالمرتبة الأولى مجال أخلاقيات مهنة التعليم بدرجة عالية ، و مجال المعرفة الأكاديمية و البيداغوجية بالمرتبة الثانية و بدرجة عالية ، و مجال تنفيذ التدريس بالمرتبة الثالثة و بدرجة عالية ، و مجال التخطيط للتدريس بالمرتبة الرابعة و بدرجة متوسطة ، و مجال التربية و التعليم في الأردن بالمرتبة الخامسة و بدرجة متوسطة ، و مجال تقييم تعلم الطلبة بالمرتبة السادسة و بدرجة متوسطة ، و مجال التطوير الذاتي بالمرتبة السابعة و بدرجة متوسطة . كما أشارت النتائج إلى

عدم وجود فروق دالة إحصائيا على مستوى (َ =0.05) بين تقديرات الطلبة لفاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية تعزى لمناصبهم (معلم صف ، و تربية طفل) .

- دراسة أمنية عباس كمال(2003) :

-**العنوان** :"أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإبتدائية في التعليم العام بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين والموجهين"

إستهدفت هذه الدراسة التعرف على الاختلافات في مجالات و أولويات الكفايات وفق عدد من العوامل هي التخصص، الجنس سنوات الخبرة ، الجنسية ، مكان الوظيفة، تكونت العينة من (394) معلما و موجها من جميع التخصصات و الجنسيات المختلفة و مؤهلات دراسة مختلفة .

و لجمع البيانات أستخدمت الإستبانة مكونة من تسع مجالات رئيسية من مجالات الكفايات التدريسية و الاحتياجات التدريبية، وتم التأكد من صدق و ثبات الاستبانة .

وجاءت النتائج على أن:

- أفراد العينة من مختلف فئاتهم و تخصصاتهم لديهم إدراك بأهمية الكفايات التدريسية و الاحتياجات التدريبية بغض النظر عن مستواهم و تأهيلهم و نوع جنسيتهم، كما آدت النتائج للحاجة التدريب الفئات على جميع المجالات للكفايات .

- دراسة (محمد خليل أبو دف ،2000)

- **العنوان** :"صيغة مقترحة لتكوين المعلم العربي على أعتاب القرن الحادي والعشرين "

حدد الباحث التحديات الاجتماعية والثقافية التي تواجه الأمة العربية والاسلامية ،وأوجه القصور في إعداد المعلم العربي ،ثم قدم أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلم العربي ،وإقتراح

برنامجا لتكوينه ناتجا عند دراسته لاحتياجاته في ضوء الوقع والتحديات ،قسم الباحث الاحتياجات اللازمة للمعلم العربي إلى:

– احتياجات أكاديمية كالحاجة إلى التدرب على إكتساب المعارف المتعلقة بالمواد التعليمية .

– وحاجات مهنية مثل الحاجة إلى تنفيذ طرائق التعليم المختلفة لا سيما المعتمدة على الاكتشاف والتعلم الذاتي .

– وحاجات ثقافية كالحاجة إلى الاطلاع على المعارف الثقافية العامة .

– دراسة السويدي خليل (1999)

– **العنوان** : "الاحتياجات التدريسية و أولوياتها لمعلمي و معلمات المرحلة الإبتدائية بقطر."

هدفت الدراسة لتعرف على الاحتياجات التدريسية و أولوياتها لمعلمي و معلمات المرحلة الإبتدائية توصلت الدراسة أن أفراد عينة الدراسة من معلمين ومعلمات بحاجة إلى تحديد إحتياجاتهم التدريبية الفعلية قبل بداية تدريبهم و لا يرتبط ذلك بالضرورة بمستوى تأهيلهم، وإن كان جامعيا أو غير جامعي، ولا بنوع تأهيله العلمي(تربوي و غير تربوي)، كما توصلت إلى أنه لا بد من أخذ جميع الاحتياجات الخاصة بالمعلمين و المعلمات في الاعتبار ، سواء كانت هذه الاحتياجات قصيرة الأجل أو طويلة الأجل ، و لا بد أن تراعي هذه البرامج الدورات التدريبية أثناء الخدمة بين المحتوى و طرق التدريس لتضيق الفجوة بين النظري والتطبيق.

– دراسة ليحي محمد (1997)

–**العنوان:**" الحاجات التدريبية لمعلمي و معلمات التربية الإسلامية مرحلتي الإلزامي و الثانوية بـ عمان من وجهة نطر المعلمين أنفسهم و توجيههم."

هدفت هذه الدراسة التعرف على الحاجات التدريبية لمعلمي و معلمات التربية الإسلامية مرحلتي الالزامي و الثانوية.

تكونت عينة الدراسة من(112) معلما و معلمة إضافة إلى (54)من الموجهين .وتوصلت الدراسة إلى أن الحاجات التدريبية الأكثر إلحاحا هي إستخدام الأسلوب العلاجي للطلاب الضعفاء في أحكام التلاوة و التجويد و استخدام أساليب التقويم الذاتي لزيادة فعالية التدريس،وتحليل نتائج الاختبارات و توظيفها في تحسين تعلم الطلاب ،و التخطيط للأنشطة اللاصفية و إعداد وسائل تعلمه ،و توظيف ظواهر طبيعية و الإستكشافية في تحقيق الأهداف العلمية و مراعاة الفروق الفردية و استخدام الطرق الإستقصائية في التدريس .

- **دراسة : سعدون رشيد عبد الطيف(1986).**

- **العنوان** :" طرق توحيد أساليب وبرامج إعداد معلمي التعليم الإبتدائي في الوطن العربي"

تقوم هذه الدراسة على تشخيص واقع إعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية في بعض الأقطار العربية ،حيث تنطلق من أهمية وضع تخطيط تعليمي يراعي إعداد المعلم العربي من جميع النواحي ،وتدعوا لتوحيد أسس وأساليب إعداده في ضوء الواقع التربوي العربي ،كتوفير برامج نوعية لهذا الإعداد لما يفي واحتياجات التلاميذ والمجتمع في أن واحد ،ولقد استعرضت هذه الدراسة تجربة العراق في مجال إعداد وتدريب معلمي المرحلة الابتدائية ومقارنتها مع أساليب وتجارب بعض الأقطار العربية في هذا المجال (كالكويت وسوريا ومصر) ،

ولقد توصلت إلى أن البلاد العربية :

– بحاجة ماسة للعناية بإعداد المعلم من النواحي الكمية والكيفية ،وضرورة السعي لأن يحرص كل قطر عربي على توفير المعاهد المتخصصة له ،مع وضع تخطيط تعليمي طويل المدى يوفر الأعداد الكافية من المعلمين لمواجهة التوسع التعليمي في المرحلة الابتدائية .

– والعمل على توفير الأساليب التقنية الحديثة والطرائق التدريسية الجيدة في هذه المعاهد لمواجهة التحديات العصرية والمطالب ،والاتجاهات التربوية الموجودة في نظم إعداد المعلمين ،من خلال تزويدهم أثناء فترة إعدادهم بأسس ومقومات النمو الذاتي والقيادة التربوية في المجتمع المدرسي والمحلي بما يساعدهم على تحقيق مبدأ التعليم الذاتي ، ومواكبة التربية المستديمة ،مما يدعو لإنشاء مركز عربي لتدريب ورفع كفاءة أساتذة معاهد إعداد المعلمين في البلاد العربية ، وإجراء البحوث التربوية الميدانية لتطوير سياسة إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة .

– **دراسة :(جبرائيل بشارة ،1986)**

– **العنوان :** "تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية "

درس الباحث واقع برنامج إعداد المعلم في كلية التربية في جامعة دمشق وفي معاهد إعداد المعلمين وتوصل إلى مجموعة من النتائج من أهمها :

– عجز برامج إعداد الحالية عن تدريب الطالب المعلم على مهارة التعلم الذاتي .

– غلبة الاهتمام بالجانب النظري على الجانب العلمي التطبيقي ،مما ينعكس سلبيا على أداء المعلم لدوره في العملية التعليمية .

–ضعف التنسيق بين الجانب الأكاديمي والثقافي والمهني لاعداد المعلم .

–ضعف أثر برامج إعداد المعلم على إتجاهاته نحو مهنته .

– غياب التنسيق والتكامل بين مكونات برامج الاعداد .

– عزوف المعلم عن الاستمرار في مهنته لأسباب مادية ومهنية وإجتماعية .

– الدراسات أجنبية:

– دراسة شيهي وايثل(2001):

– **العنـــوان** " برنـامج إعـداد المعلـم وتـدريب المعلـم لمعلومـات المعرفـة داخـل الصـف الدراسي"

هدفت هذه الدراسة إلى تجهيز برامج لإعداد طلاب كلية المعلمين للعمل بفعالية داخل الفصل من خلال مدخلين يعتمدان على كل من المعلومات والتطبيقات العملية للنظريات التربوية باستخدام أساليب التعلم المتبادل المناقشات الجماعية والأجهزة الحديثة وبرامج شبكة المعلومات.

استخدم الباحث كأداة الاستبيان والمقابلات الشخصية وتوصلت الدراسة إلى النتائج من اهمها التوصل الى أسلوب مقترح لإعداد المعلم بطريقة تكسبه القدرة على أداء عمله بدقة وتشجعه على مواصلة إكتساب المعلومات والسعي للإستزادة منه.

2.7.1.دراسات اهتمت بالجانبا المعرفي للمعلم الإبتدائي :

– دراسة معوش عبد الحميد (2012) بالجزائر

– **العنوان:** "درجة معرفة معلمي السنة الخامسة إبتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالكفاءات و علاقتها باتجاهاتهم نحوها ".

حيث هدفت هذه الدراسة:

– لتعرف على درجة معرفة معلمي السنة الخامسة إبتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات و التعرف على درجة اتجاهاتهم نحو الوضعية الإدماجية في ضوء متغير الجنس و المؤهل العلمي و وعدد سنوات التدريس لسنة الخامسة .

– والتعرف إذ ما كان هناك أثر لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة العملية، وعدد السنوات تدريس السنة الخامسة)على درجة معرفة معلمي السنة للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وكذلك على درجة درجة إتجاهاتهم نحو الوضعية الإدماجية.

– التعرف فيما إذا كانت هناك علاقة بين درجة معرفة معلمي السنة الخامسة للوضعية الادماجية ودرجة اتجاهاتهم نحوها.

إذ تكون مجتمع البحث من جميع معلمي و معلمات مستوى السنة الخامسة إبتدائي بولاية المسيلة لعام الدراسي 2011/2010 و البالغ عددهم (782) معلما و معلمة و كانت الإختيار قصدي لـ (142) معلما ومعلمة و طبق الإستبيان كأداة لجمع البيانات.

حيث أسفرت النتائج أن معلم السنة الخامسة إبتدائي على درجة عالية من المعرفة الوضعية الإدماجية.

– كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية.، تعزي لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة معرفة و درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية تعزى لمتغير لمؤهل العلمي على جميع المجالات ، ماعدا مجال تنفيذ الوضعية الادماجية والدرجة الكلية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات معرفة معلمي السنة الخامسة إبتدائي للوضعية الإدماجية، تعزى لمتغير عدد السنوات تدريس السنة الخامسة(سنتان فأقل، ومن 3سنوات إلى 4 سنوات).

– معلمو السنة الخامسة ابتدائي درجة اتجاهاتهم متوسطة نحو الوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

–لا توجد فروف ذات دلالة احصائية بين درجة اتجاهات معلمي السنة الخامسة ابتدائي نحو الوضعية الادماجية.

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات اتجاهات معلمي السنة الخامسة إبتدائي نحو الوضعية الإدماجية بين المستويات الثلاث للمؤهل العلمي(دون االبكالوريا، البكالوريا، الليسانس).

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات اتجاهات معلمي السنة الخامسة إبتدائي نحو الوضعية الإدماجية بين المستويات الثلاث للخبرة العملية(عشر سنوات فأقل، من 11سنةالى 20سنة، 21سنة فأكثر).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات اتجاهات معلمي السنة الخامسة ابتدائي نحو الوضعية الإدماجية تعزى لمتغير عدد السنوات التدريس(سنتان فأقل ، ومن 3سنوات إلى 4 سنوات).

–توجد علاقة ضعيفة جدا ذات دلالة إحصائية بين درجة معرفة معلمي السنة الخامسة للوضعية الإدماجية ودرجة اتجاهاتهم نحوها.

– إذ توصلت النتائج عامة إلى ضرورة إيجاد استراتيجيات تساعد على سد حاجة المعلم الابتدائي لاكتساب مفاهيم الوضعية الإدماجية.

3.7.1. دراسات اهتمت بمكانة المعلم و صورته في المجتمع :

- **دراسات جزائرية**
- **دراسة حبيب بن صافي (2006):**
- **العنوان:**"صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري"

هدفت هده الدراسة لمعرفة التجليات المختلفة لمكانة التي يتبؤها المعلم في المجتمع الجزائري و المركز الذي يتمتع به وظيفيا و إجتماعيا و إقتصاديا و كدا تسليط الضوء على واقع ثقافة هذا المجتمع من حيث نظرته إلى المعلم و الصورة التي يرسمها له في المنظومة الإجتماعية .

إستخدمت الدراسة الملاحظة العلمية و الدراسة الإستطلاعية و البحث النظري، و إعتمدت في جمع البيانات على الإستبيان وتم توجيه إستبيانين واحدة للمعمين و إستبانة لأولياء الأمور (ممثل المجتمع الجزائري) تكونت العينة من (600) معلم من الأطوار الثلاث(الإبتدائي–المتوسط –الثانوي) و(600)من أولياء الأمور .

أسفرت النتائج أن كل من المعلم والمجتمع الجزائري لديه نظرة سلبية و تدن لوظيفة المعلم و مكانته الاجتماعية و الاقتصادية ،مما يدل على وجود فروق بين نظرة المثالية و واقع وظيفة و مكانة لمعلم .

- **الدراسات العربية:**
- **دراسة سامي عبد الله محمد قاسم(2006)**
- **العنوان :**"العوامل المؤثرة في مكانة المعلم"

هدفت هذه الدراسة لإبراز أهمية مكانة المعلم كأهم عناصر العملية التربوي، إذ قام بإستقصاء العوامل المؤثرة في مكانة المعلم سواء ما هو خاص به أو بما يحيط به، لأن المعلم إبن

بيئته و منه تبيان أثر القوة و الضعف لوفرة هاته العوامل و توضيح الأثر الإيجابي لتوافر عوامل رفع مكانة المعلم و أهمية التأكيد على دور الجهات المعنية للعمل على رفع مكانته من جميع الجوانب ليقوم بدوره الريادي في العملية التربوية برضا وظيفي عن مهنته، و عن الوسط الذي يعيش فيه .إعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي للتعرف على العوامل ذات العلاقة وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

-الاهتمام برفع مكانة المعلم لفائدة جميع الفئات في المجتمع .

-يوجد العديد من العوامل التي تؤثر على مكانة المعلم .

-العلاقة بين مكانة المعلم و رقي الأمم و الشعوب و توفير الحياة الطيبة للمجتمع علاقة موجبة .

-لا بد من تكاتف الجهود لرفع مكانة المعلم .وتنوع هذه العوامل و شمولها بحيث بعضها خاص بالمعلم من حيث التأهيل التربوي و الاجتماعي و النفسي و الديني و العلمي و بعضها خاص بالطبيعة المجتمع و سياسة إدارة التعليم و الدولة و الجدوى ومن عملية التعليم .

4.7.1. دراسات اهتمت بالحاجات الإرشادية للمعلم:

- دراسة غزيل الحسين البيشي (2007)

- **العنوان:**الحاجات الإرشادية لمعلمات رياض الأطفال بمنطقة تبوك التعليمية.

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الحاجات الإرشادية لمعلمات رياض الأطفال ومعرفة أثر المؤهل العلمي والخبرة في التدريس وعدد الدورات التدريبية على هذه الحاجات.

تكونت عينة الدراسة من (185) معلمة رياض اطفال في المدارس الحكومية والخاصة لسنة الدراسية 2008/2007، وتم إختيارها بأسلوب المسح الشامل، و لجمع البيانات تم إعداد وتطوير إستبانة اشتملت على (54)فقرة موزعة على خمس مجالات إرشادية حيث أظهرت النتائج أن

جميع المجالات الإرشادية اعتبرت حاجات إرشادية، إذ إحتل المجال الاجتماعي المرتبة الأولى ثم يليه المجال الصحي،والمجال الأكاديمي ورابعا المجال النفسي وأخيرا المجال الأسري.

كما أشارت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العـــلمي ولخبرة التدريس، بينما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية.

- **دراسة يوسف عبد الفتاح محمد (1999)**
- **العنوان:** "الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الإرشادية ."

أجري هذا البحث بهدف التعرف على طبيعة الضغوط النفسية لدى المعلمين والمعلمات ، بالإضافة إلى الوقوف على الفروق بين المعلمين والمعلمات في شعورهم بهذه الضغوط ومن ثم الوقوف على الحاجات الإرشادية للمعلمين المرتبطة بهذه الضغوط.

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد مقياس للضغوط النفسية لدى المعلمين وفقا للأسس العلمية المتبعة في بناء المقاييس ، وتم إجراء البحث على عينة قوامها (179) معلما ومعلمة، تم إختيارهم عشوائيا من المدارس الإعدادية والثانوية بمنطقة العين وعجمان بالإمارات العربية المتحدة ،ومنه أجريت مقارنة بين المعلمين والمعلمات في شعورهم بهذه الضغوط.

فقد تبين أن هناك أربع مظاهر للضغوط النفسية لدى المعلمين بعد التحليل العاملـــي للمحاور وهي:

- الضغوط الإدارية
- الضغوط الطلابية
- الضغوط التدريسية

- الضغوط الخاصة بالعلاقات مع الزملاء.

حيث أسفرت النتائج أن الضغوط الإدارية التي يتعرض لها المعلمون من الجنسين تأتي في المرتبة الأولى، يليها الضغوط الطلابية وإن ارتفع متوسطها نوعا ما لدى المعلمات ، ثم الضغوط التدريسية ، والضغوط الناشئة عن العلاقات بالزملاء.

أما الفروق في الضغوط الطلابية والضغوط الخاصة بالعلاقات فهي تشير إلى أن المعلمات أكثر معاناة من هذه الضغوط إذا ما قورنوا بالمعلمين. ولم تشر النتائج إلى فروق بين الجنسين في الضغوط التدريسية أو الدرجة الكلية للضغوط .كما تم مناقشة الحاجات الإرشادية للمعلمين في ضوء هذه الضغوط.

8.1. التعليق على الدراسات السابقة :

كانت هذه وقفة علمية سريعة خاصة ببعض الدراسات العالمية والمحلية قدمت لنا العديد من النتائج العلمية القيمة، إذ ساهمت الدراسات السابقة بشكل كبير في بلورة النظرة الشاملة للدراسة الحالية ، واستفادت منها في تحديد أهداف الدراسة ، وبإختيار العينة ومن خلال الدراسات تم الاستقرار على استخدام أداة الدراسة المناسبة والأساليب الإحصائية وفي ضبط وصياغة فروض الدراسة الحالية.

ومن خلال إستعراض الدراسات السابقة تم التوصل للنقاط التالية:

- إستخدمت معظم الدراسات المنهج الوصفي التحليلي.

-أكدت الدراسات على الإهتمام بمعلم المرحلة الأساسية خاصة ومنها دراسة (معوش ،2012)، إلا أن بعض الدراسات تباينت فيما بينها من حيث نوعية العينة فمنها من اهتم بمعلم الابتدائي والمتوسط والثانوي مثل دراسة(ناصر الدين زبدي، 2002) ودراسة (سلامي،2007)،ودراسة كل

من (امينة عباس، 2003)(ويوسف عبد الفتاح،1999) التي اهتمت بالمعلم الابتدائي والموجهين معا.

–تهدف بعض الدراسة إلى تحديد واقع إعداد المعلمين في بعض الأقطار العربية كدراسة (جبرائيل بشارة،1986)،(سعدون رشيد ،1986)، (أبودف ،2000) بإبراز أهم مشكلاته ، بغية التوصل إلى وضع بعض الاقتراحات التي ترسم سياسة تربوية شاملة لهذا الإعداد ،إلا أن هذه الدراسات اقتصرت على الاهتمام بالجانب التكويني للمعلم ،وأهملت العوامل الأخرى المؤثرة على أدائه التربوي والمهني (كتوفير الظروف الاقتصادية والاجتماعية له) .

– أكدت بعض الدراسات على ضرورة تأهيل معلم الإبتدائي وإعداده وتكوينه للوصول لنتائج أكثر ايجابية في العملية التربوية.

– أكدت الدراسات السابقة على أهمية مشاركة المعلم في تحديد احتياجاته التدريبية.

– بينت هذه الدراسات أن التعليم نسيج إجتماعي يتأثر بالبيئة المحيطة به.

– أكدت هذه الدراسات أن جل الباحثين لديهم توجهات نحو إصلاحات المنظومة التربوية وضرورة الكفاءة المهنية التي يجب أن يتمتع بها المعلم في إطارها.

– عالجت هذه لدراسات مكانة وضعية المعلم المهنية في وسط المجتمع الجزائري والعربي ومدى الاهتمام به سواء من حيث برامج التأهيل والاحتياجات التدريبية أو حاجاته في ظل الضغوط المهنية(التدريسية).

–عالجت هذه الدراسات كفاءة المعلم محاولة إيجاد السبل لذلك من خلال التدريب والإعداد الأكاديمي وعلاقتها بالأداء الفعال.

-إلا أن الدراسة الحالية تحاول أن تقف على الحاجات الإرشادية لمعلم الإبتدائي من منظور اشمل وأوسع في جوانب عدة من حياة المعلم ضمن الأسرة المدرسية باعتباره فرد من أفراد المؤسسة التربوية الإجتماعية و يعتبر الوقوف على هذه الحاجات إجراء مسبق قبل الإعداد والتكوين وتتبعي لتعديل والتغير أو التطوير من منظور أن الإرشاد النفسي يواكب تطورات التربية والتعليم ويهتم بالظروف اليومية للمعلمين والتي من خلالها يمكن التطرق لعدة قضايا كما يلي:.

-الحاجات الإرشادية للمعلم في ظل تأهليه بالدور المنوط به في العملية التربوية الحديثة.

- الحاجات الإرشادية للمعلم في ظل مهامه الإدارية في العملية التربوية.

- الحاجات الإرشادية في ظل الظروف الاجتماعية و الشخصية و العوامل النفسية و أثارها على العملية التربوية .

- حاجات المعلم في إطار تغيرات سياسة التعليم .

- الحاجات الإرشادية للمعلم في إطار علاقاته بالتلميذ و المجتمع و آثره على فعالية المعلم في العملية التعليمية .

الفصل الثاني

مدرسة التعليم الإبتدائي الجزائري

الفصل الثاني
مدرسة التعليم الإبتدائي الجزائري

تمهيد:

تعتبر المدرسة القاعدة الأساسية التي تبنى عليها ركائز المجتمع في أي بلد باعتبارها الحصن الذي تترعرع فيه الناشئة والقناة الناقلة للقيم والمنهل الذي ثبت فيه المعارف والأفكار لتكوين أجيال المستقبل.

و إذا كانت المدرسة الجزائرية في مسارها التربوي عبر مراحل التاريخية قد لعبت دورا مهما في الحفاظ على المقومات الأساسية للشعب الجزائري وفي تنوير روادها بمنابع المتنوعة ، فإنها اليوم بمرحلة حقيقية وحساسة في ظل الصراعات الحضارية التي صارت تهدد أركانها ، تزامنا مع محاولات الإصلاح لتطوير الفكر التربوي والعملية التعليمية، مما يترتب عليه تغير في ثقافتها التعليمية وأدوار العاملين بها ، وكأهم عنصر من عناصر العملية التعليمية ، يعتبر المعلم أول عنصر يتأثر بهذه الإصلاحات،

الأمر الذي يتطلب المراجعة والتجديد من حين لأخر لملاحقة الركب الحضاري ، وعليه سنتطرق أولا لإعطاء لمحة عن نشأة المدرسة والمحطات التي مرت بها ،تقديم نظرة عن منظومة التعلم بالمدرسة الجزائرية ضمن هذا الركب الحضاري، ومنه تقديم نظرة شاملة عن التعليم الابتدائي وصولا للإصلاحات التي طرأت عليه وما تتطلبه المنظومة التربوية الحديثة للمدرسة الإبتدائية.

1.2.المدرسة الابتدائية

1.1.2.تعريف المدرسة الابتدائية :

تتفق جميع التعاريف السوسيولوجية التي تناولت مفهوم المدرسة على أنها مؤسسة اجتماعية أنشاها المجتمع لتشارك الأسرة مسؤوليتها في عملية التنشئة الاجتماعية ، تبعا لفلسفته و لنظمه و أهدافه ، وهذا ما أكد علية" إميل دوركايم " (E.DURK HEIM).[1]

حيث تتولي عملية نقل القيم الأخلاقية والثقافية والاجتماعية للأطفال ، ويعتبر " جون ديوي " (J.DEWIS) أن مجموعة العمليات الاجتماعية التي تتم داخلها لا تختلف في جوهرها عن مختلف العمليات الاجتماعية الخارجية .[2]

فالمدرسة تتأثر بالمجتمع وتؤثر فية من خلال إعدادها للجيل الصغير ليتمكن من المشاركة مستقبلا في جميع مناشط الحياة الخاصة به.

وتمثل مجتمع حقيقي يمارس فيه الطفل الحياة الاجتماعية الحقيقة وليس مكان التعليم فقط فهي بيئة تربوية لا تكتفي بنقل المعلومات إلى التلاميذ وحشو عقولهم بالمعارف بالقدر ما تهتم بتربيتهم من المجتمع النواحي ، كما توفر لهم بيئة صالحة لاستثارة فضولهم والكشف عن قدراتهم واستعداداتهم الفطرية .[3]

وبالتالي تتفق جميع التعاريف السابقة على إعتبار المدرسة الابتدائية مؤسسة اجتماعية – تربوية أوجدها المجتمع لتقوم بالتنشئة الاجتماعية لأفراده وفقا لمعالمه الحضارية والثقافية العامة.

2.1.2.نشأة المدرسة و عوامل ظهورها:

---

[1]- مصطفى، محمد الشعبني : دراسات في علم الاجتماع ، مصر ، دار النهضة ، 1974، ص 16.

[2]- مراد ،زعيمي: مؤسسات التنشئة الاجتماعية ، مديرية النشر –جامعة باجي مختار–عنابة، 2002،ص 142.

[3]- تركي ،رابح عمامرة : أصول التربية والتعليم ،ط1، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1990،ص375.

مرت المدرسة كمؤسسة اجتماعية بمراحل متعددة متدرجة من حيث التعقيد و المسؤوليات تبعا لتعقد الحياة و تراكم تراثها و معارفها و تعاظم مسؤوليات التنشئة في مجتمعاتها الإنسانية ففي الوقت الذي كانت فيه الأسرة مسؤولة عن تولي نشأة الأبناء و تربيتهم غير منظمة وغير مخططة أصبحت هناك أنظمة محددة للإعداد النشئ وفق تطورها في ثلاث مراحل .

1.2.1.2. مرحلة الأسرة:

لقد كانت تربية النشئ في المجتمعات البدائية والتي كانت تعيش حياة بسيطة على تقليد الكبار و محاكاتهم،إضافة إلى ما يعلمه الكبار لهم من طرق التميز بين ما هو نافع و غير نافع و من طرق الصيد و القتال و غيرها من خبرات الحياة ، دون أن يكون ذلك تخطيطا مسبقا و محدد،و لكن تعقد الحياة و ازدياد السكان و تضاؤل الموارد و تراكم الخبرة و المعرفة وعدم قدرة الأهل على القيام بالتربية على هدى ذلك دفع للحل البديل و الذي قام به رجال الذين أولا، لشكل بذلك بداية نشوء المدرسة كما كان تطورها انتقالا منها من الإهتمام بالأمور الدينية إلى الأمور الدنيوية أيضا.[1]

2.2.1.2.مرحلة العشيرة (القبيلة)

رغم ذالك لم تكن المدرسة الأسرة كافية لسد إحتياجات الأقوام البدائية لعجزها عن ممارسة الشؤون الروحية وإعداد الأطفال لها، فاستعان الآباء بخبراء القبيلة أو عرفيها لهذا الغرض، و يقصد بالحياة الروحية عند البدائيين، ما يتعلق بعقائدهم و طقوسهم الدينية فكانوا يؤمنون بالأرواح و القوى المستترة و أن لكل جسم نفسا أو قرينا، و قد توصل الإنسان إلى ذلك عن طريق رؤية ظله في الأيام المشمسة والمقمرة و رؤية خيال في الماء وأحلامه، و على أساس هذه العقائد كان الإنسان

---

[1]- صلاح الدين شروخ :علم الاجتماع التربوي ، عنابة ،دار العلوم للنشر ، 2004، ص 73.

البدائي يبني سلوكه اليومي فكان يقوم باسترضاء تلك القوى المستترة و تهدئتها بطقوس خاصة، و هذا ما دفع الوالذين للاستعانة بالعرافين العالميين لأخبار هذه القوى الخفية و أسرارها في تعليم الأولاد وإطلاع الناشئين على تلك الأخبار و تدريبهم على تلك الطقوس عندما يناهزون البلوغ.[1]

3.2.1.2. المدرسة الحقيقة :

إن زيادة التراث الثقافي وما يحويه من تفجر معرفي من حيث المعرفة المتراكمة و المعلومة أدى إلى تعقد هذا التراث وتشعبه و تشابكه و صعوبة نقله من جيل إلى جيل، ومنه ظهور التراث الثقافي المكتوب الذي ألزم الناشئة ضرورة تعلم اللغة بالإطلاع على هذا التراث وفهمه واستيعابه، كان له دورا بارزا في ظهور المدرسة الحقيقية، التى يعمل على إدارتها معلمون من أهل الاختصاص و إتخذ لها مكان محددا، حيث أشار أبو جادو إلى أن نشأة المدرسة الحقيقية وظهورها تأثر بثلاث عوامل:

- **غزارة التراث الثقافي :**

نتيجة لتغير الإنسان وازدياد حصيلة المعرفة، أصبح من الصعب عليه أن تنتقل ثقافته الغزيرة من جيل إلى جيل، دون أن يكون له مؤسسة تؤدي هذه المهمة فوجدت المدرسة والمعلمون، ليكونو حلقة وصل بين التراث الثقافي وأجيال النشئة .

[1]- عبد الله الرشدان ،علم الاجتماع والتربية ، عمان ، دار النشر ، 1999، ص.125

- **تعقد التراث الثقافي:**

أدت غزارة التراث الثقافي وكثرة المعارف المتحصل عليها وتنوعها إلى تعقد هذا التراث فكلما تقدم الإنسان عن طريق الحضارة اتسعت بيئته وكثرت مشكلاتها، وكثر نتاج الفكر وتشعبت مجالاته وصعب نقل التراث مما زادا من ضرورة المدرسة لنقل هذا التراث.

- **اكتشاف الكتابة:**

إن إكتشاف الكتابة عن طريق الرموز أدى إلى تراكم المعارف، و تيسير انتقالها عبر الزمان و المكان، كما سمح للمدرسة بأن تنقل تلك المعارف إلى أجيال، و لذلك كانت اللغة عصب المناهج الدراسية القديمة، ثم تبعها الحساب، ومعنى ذلك أنه صار لزاما على الناشئين أن يتعلموا هذه اللغة بغية لإطلاع على محتوياتها الثقافية و هذا ما يقع على عاتق المدرسة.[1]

وعلى هذا النحو نشأت المدرسة مع طائفة من المعلمين ذوي الإختصاص و مازالت هذه المؤسسة الهامة تتطور عبر الأجيال، متأثرة بالعوامل الذينية و الإقتصادية و السياسية و الإجتماعية حتى وصلت لما هي عليه لأن من الرقى و التقدم.

والمدرسة هي الأداة الرسمية للتربية و التعليم،فقد أوجدتها المجتمعات حين تعقدت ثقافاتها ، وكثرت عناصر هذه الثقافة و إتسعت دائرة المعارف الإنسانية لتخصص بإمكاناتها المادية و البشرية حيث أصبحت المدرسة مركز التفاعل الإجتماعي الذي نتج عنه أنماط معينة من السلوك،وقد تكون خاصة بالمجتمع المدرسي وحده.

ويقول علماء الإجتماع التربوي أن للمدرسة ثقافة خاصة بها، و ثقافة المدرسة تشمل القيم و المعايير و المبادئ و الآراء و المعتقدات السائدة في المدرسة،كما أن هذه ثقافة المدرسية تختلف

---

[1]- صالح محمد علي، أبو جادو :سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ،ط1، عمان ،دار المسيرة، ،1998، ص224.

من مدرسة إلى مدرسة، و الثقافة المدرسية تكون في جزء منها من خلق التلاميذ مختلفة الأعمار و في الجزء أخر من صنع المعلمين وكما أنها تختلف من مدرسة إلى أخرى، وعلى سبيل المثال لا الحصر فالثقافة المدرسة الإبتدائية تقوم على التقدم الدراسي، إذ أن تلاميذ هذه المرحلة المدرسية أو الإبتدائية يقعون في مرحلة نهائية تأثر قبل مرحلة الرشد ومعنى ذلك أن التكوين العقلي لم يتم بعد بدرجة كافية تمكنهم من التفكير السليم، و القدرة على تحليل والإستنتاج، و التركيب و النقد و غيرها من أساليب التفكير العليا.

والمدرسة الجزائرية بدورها تحمل ثقافة خاصة بها متأثرة بالعوامل الثقافية و الإقتصادية و السياسية،و الجزائر عرفت قبل الإحتلال الفرنسي سنة 1830م ،بمعاهدها العلمية، والأمر الذي ساعد على توفير رجال العلم و الأدب و الفقهاء، إذ يقول " MOUEICE POULARD" في كتابة" تعليم الأهالي في الجزائر "، كان في الجزائر في القرنيين الرابع عشر و الخامس عشر الميلاديين مراكز ثقافية باهرة و بها معلمون متمكنون من علوم الفقه و الذين و الفلك و النحو..." [1]

إذ أن أول مدرسة أنشأت هي مدرسة فرنسية إسلامية بمدينة الجزائر سنة 1836 م ثم تلتها على فترات مختلفة مدراس أخرى في مدينة البليدة ،وهران، قسنطينة، عنابة ، مستغانم ، حيث أن التعليم الإبتدائي للجزائريين لم يقع الشروع فيه إلا سنة 1850م،إذ صدر ذلك في مرسوم 13 جويلية الذي نص على إنشاء المدارس لتعليم أبناء الجزائريين.

ورغم ذلك عاشت المدرسة على الأراضي الجزائرية أجنبية لأن معالمها و أهدافها وقضاياها بعيدة عن الهوية الجزائرية و ثقافتها و الشخصية الوطنية الجزائرية العربية الإسلامية.

---

[1]– زين الدين مصمودي : لمحة تاريخية عن تكوين المعلمين في الجزائر أثناء المرحلة الاستعمارية والسنوات الاولى من الاستقلال ، المجلة العلوم الانسانية ، العدد –8–، الجزائر ، 1997،ص75.

وبعد الإستقلال سنة1962 م ، بذلت جهود كبيرة من أجل محاولة إرساء معالم الشخصية الجزائرية و ترسيخها و إدخالها للمدرسة ،إلا أن الإطارات التي كانت تشرف على المدرسة إداريا و تربويا و توجيهيا كانت إنحدرت من مناخ مدرسي فرنسي و بقيت محافظة على فلسفة تلك المدرسة حتى ولو لم تشعر بذلك .

و رغم هذه المحطات الإستعمارية، إستطاعت المدرسة الجزائرية اليوم في محاولة لتخطي العثرات و مواكبة الأمم المتقدمة، وأصبحت المدرسة في مفهومها الواسع مؤسسة تربوية تابعة إلى وزارة التربية و التعليم و هي وحدة إدارية أساسية من وحدات الوزارة التي تعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.[1]، كما إنها المؤسسة الخطيرة التي أنشأها المجتمع لتتولى تربية النشء الطالع و هي تلك المؤسسة القيمة على الحضارة الإنسانية ،هي الأداة التي تعمل مع الأسرة على تربية الطفل .[2]

ويرى أحمد محمد أن المدرسة بناء إجتماعي يستمد مقوماته المؤسساتية من التكوين الإجتماعي العام، تستمد منه هذه المؤسسة فلسفتها و سياستها و أهدافها و تسعى إلى تحقيقها من خلال الوظائف والأدوار التي تقوم بها.[3]

---

[1]- خلف، سليمان الرواشدة :صناعة القرار المدرسي ،ط1،عمان، دارحامد للنشر ، 2007، ص64.

[2]- ناصر إبراهيم : أسس التربية ، ط2 ، عمان ، دار عمار،1409، ص.171

[3]- محمد ،أحمد علي الحاج :أصول التربية ،ط2، عمان،دار المناهج ، 2003، ص242.

3.2.مقومات المدرسة الجزائرية:

تتوفر المدرسة على مقومات تربوية لا تتوفر لغيرها من المؤسسات الإجتماعية الأخرى و هي كالأتي:

1.3.2.الأهداف التربوية :

وتشتق من طبيعة المجتمع و فلسفة وأماله و مشكلاته وطبيعة العصر ومطالب لنمو التلاميذ و خصائصهم و تحتوي على مواقف تعليمية تجعل للمعلومات النظرية معنى و قابلية لممارسة،فالأهداف تصاغ صيغة واضحة لا تدعو إلى سوء التفسير وفي عبارات سلوكية يستطيع المدرس ترجمتها إلى مواقف في الفصل كما أنها تتضمن المعلومة و المهارات و الإتجاهات و الميول و القيم و أساليب التفكير أي أنها شاملة لجميع جوانب الخبرة.[1]

2.3.2. المناهج التعليمية المدرسية :

ويحمل المنهج الدراسي عدة تعاريف ومنها:

–أنه مجموعة من الخبرات التربوية المختارة والمقسمة في إطار أهداف موسوعة تسعى إلى تحقيق نمو المتعلم في إتجاه معين يتم ذلك عن طريق إحداث تغيرات مقصودة وقابلة للقياس في جوانب سلوك المتعلم ويتفق هذا التغير مع طبيعة المتعلم وقدراته وإستعدادته بما يتفق مع ما يسود المجتمع من فلسفة و ثقافة.

---

[1]- عبد الهادي ،محمد عفيفي: في أصول التربية ، الأصول الثقافية للتربية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية، 2007،ص41.

– كما يعتبر خطة عمل يعمل على تنفيذها فعليا داخل مؤسسة تعليمية (المدرسة) من خلال عملية التدريس بغية تحقيق أهداف محددة .[1]

– ولكي تحقق المناهج التعليمية والبرامج المدرسية وظائفها، لابد لها من أن تنمو وتتغير لتقابل قدرات ورغبات التلاميذ من جهة وإحتياجات المجتمع من جهة أخرى،وكلما تفاعلت قدرات ورغبات التلاميذ مع إحتياجات المجتمع كلما حقق التعليم وظائفه، لذلك يجب أن تهتم المناهج التعليمية بالجوانب الأساسية الآتية:

– أن ترتبط المناهج التعليمية بإحتياجات التنمية الشاملة الإقتصادية و الإجتماعية في المجتمع أي مع تطور هذه الإحتياجات.

– أن ترتبط المناهج التعليمية بالإحداث الجارية في المجتمع مما يتطلب مرونتها وقدرة القائمين عليها لمواجهة التغيرات والمتطلبات الإجتماعية .

– وأن تكون البرامج الدراسية الممثلة في الأنشطة المدرسية المختلفة مكملة للمناهج المعلم سواء كطريقة من طرق المناهج من ناحية أو كأنشطة تسعى إلى التكيف والنمو الإجتماعي لتلاميذ من ناحية أخرى.[2]

ويجدر بنا الإشارة هاهنا لأن المنهاج التقليدي يختلف عن المنهاج الحديث كما له علاقة بالمعلم وأدواره إمكاناته و معارفه وحاجاته .

---

[1]- حسن حسين زيتون :التدريس رؤية في طبيعة المفهوم ،ط1، القاهرة،عالم الكتب ، 1997،ص56.

[2]- حسن صالح ،عبد المحي محمود: الخدمة الاجتماعية ومجالات الممارسة المهنية، دار المعرفة الجامعية ،الازاريطة ،2002، ص116.

3.3.2.المعـلم:

يعد المعلم ركيزة أساسية من ركائز العملية التربوية، بل هو عصب العملية التربوية، حجز الزأوية والعنصر الفاعل في الأسرة المدرسية، من حيث إرتباطه بالتلاميذ ولإدارة المدرسية والقائمين الأخرين على العملية التعليمية، ومن مهامه :

- يقوم بتهيئة الجو المناسب للتعليم ويلقن المعلومات للمتعلمين.
- يقوم بجهة توجيه المتعلمين وإرشادهم في المواقف التعليمية المختلفة.
- أنه المؤهل على فهم خصائص المتعلمين أثناء الموقف التعليمي .
- تدريب المتعلمين على طرق الحصول على المعرفة .
- يقوم بتنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم عن طريق تنظيم العملية التعليمية.
- يقوم بضبط مسار العملية التعليمية التفاعلية ومعرفة حاجات التلاميذ وقدراتهم و إتجاهاتهم وطرق تفكيرهم وتعلمهم .
- يعتبر المعلم مصدرا أساسيا يستمد منه المتعلم معلوماته الدراسية وخبراته الثقافية.[1]

4.3.2.المتعلم:

يمثل المتعلم وحدة إنسانية متكاملة تحتاج إلى التعليم كما يحتاج إلى التوجيه والمساعدة الإجتماعية، لذلك يجب أن لا ينظر إليه كأداة إستقبال المعلومات وإنما كطاقة إنسانية لها إحتياجاتها ومشكلاتها، كما يجب أن ينظر إليه أيضا من جانب رغباته وميوله ومشكلاته وديناميكيته وأن لديه القدرة على التفكير كما له ذاتيته وإمكانيته الفردية.

---

[1]– مربوحة ، بولحبال: محاضرات في علم الإجتماع ، ط1، عنابة، دار العرب لنشر والتوزيع، 2005،ص 236.

5.3.2.الإمكانيات المدرسية:

لكي تتمكن المدرسة من أداء وظيفتها يتوجب عليها أن تؤدي وظيفتها الإجتماعية ولذالك لابد أن يتوفر لها من الإمكانيات مما يساعدها على أداء العمل التعليمي بكفاءة و فعالية ويتطلب العمل الإجتماعي أن يتوفر للمدارس حجرات للهويات وأنشطة وأجهزة وسائل ....الخ.[1]

4.2. أهداف المدرسة الابتدائية :

إن للمدرسة الابتدائية أهدافا تربوية وتعليمية تسعى إلى تحقيقها العديد من المجتمعات النامية ، نلاحظ مدى تكامل الأهداف التربوية مع بعضها البعض حيث تبدأ بالتدرج وفقا لمراحل نمو التلميذ والتي جاءت على الشكل التالي :

1.4.2.الفرد السليم :

هناك اهتمام بمجال الصحة الجسمية خاصة في المراحل الأولى من التعليم ، حيث كالنظافة والصحة وسلامة الأطفال والتربية البدنية ، إلى أن قلة الإمكانيات المادية أعاقة تطبيقها في جل المدارس الابتدائية الموجودة الخاصة في المجتمعات النامية .

2.4.2.الفرد الاجتماعي :

رغم الاهتمام بهذا الجانب وخاصة في السنوات الأولي من التعليم من خلال حصص التربية المدنية والدينية أو الخلقية ، إلا أن أثرها بقى محدودا لعدم إستمراريتها ، وهكذا يمكن إرجاع أغالب المشاكل التي تعرفها جل الدول الإسلامية إلي الانفصام والشروخ الحضاري وفشل التربية في التوفيق بين المميزات الحضارية والتفافية للمجتمع مع الواقع الفكري المعاصر .

---

[1]– صلاح الدين شروخ: المرجع السابق، 2004 ،ص ص (20–22).

حيث غزت مفاهيم جديد (مثل الإلحادية والديمقراطية الغربية) الساحة السياسية والتربوية ، مما أدي إلى الصراعات الفكرية والسياسية ، ومنة يتطلب من المسئولين التربويين رسم سياسة تربوية وبناء برنامج تعليمية تشمل كل المراحل التعليمية والتي تعمل على ربط الحاضر بالماضي ورفع شعار الاستمرارية الحضارية وتعزيز مقومات الشخصية القومية والهوية الحضارية للمجتمع .

3.4.2.الفرد العارف :

بالرغم من أهمية العنصرين السابقين إلا أن أهم جانب معتنى بة في مجال التربية هو حشو الأذهان بالمعارف النظرية والتقنية التي يحتاجها المتعلم في دراسته وحياته اليومية والمهنية ، أما المعيار الذي يستعمل كقاعدة لتقييم العملية التربوية – التعليمية فغالبا ما يكون مدي استيعاب التلاميذ لما قدم لهم من معلومات وهكذا فإن المتفحص للممارسات التربوية عامة ، يجد أن تزويد المتعلم بأقصى حد من المعارف هو الهدف الذي ينال الحظ الأوفر من العناية والاهتمام .

4.4.2.الفرد الباحث :

هناك إهمال مفرط في تنمية القدرات العقلية الضرورية للباحثين والمبدعين ، كالتحليل والتركيب واستخلاص الناتج والتصور والتنبؤ بالحوادث والمشاكل ، وإيجاد الحلول الضرورية لها ، رغم أنة توجد محأولات ونداءات لتنمية القدرة على التفكير والإبداع إلا أنها جد هزيلة وهي تحتاج إلي عناية ومتابعة وتقويم وتنقيح وإلي تدعيم مادي وبشرى كبير .

5.4.2.الشخصية السامية :

تعتبر الشخصية السامية بمعارفها وحكمتها وانضباطها واهتمامها بالقيم الإنسانية وبالمصالح العامة ، إلى جانب المصالح الشخصية والمنسجمة مع قيم مجتمعها وهى أسمي ما تهدف إلية التربية السلمية ، أما الواقع التربوي فيكشف عن عجز كبير في هذا الجانب ، وهو ما

يوضح الدرجة المنحطة التي ينالها تكوين النموذج السامي للفرد في المنظومة التربوية للبلدان النامية خاصة .[1]

5.2. منظومة التعلم بالمدرسة الجزائرية بين المنظور الكلاسيكي والحديث:

إن إستجابة المدرسة للتحديات التي فرضها عالم المعرفة المعلوماتي سريع التغير يتطلب منها أن تكون أكثر قدرة على التعليم الدائم من المتغيرات التي تحدث داخل و خارج أسوارها لأن ما نعتبره اليوم يتسم بالحداثة و الجودة فهو غدا تقليديا بفعل سرعة تغيير المعرفة و تجدد و حركية إحتياجات و تطلعات المستفيدين سواء كانوا تلاميذ، معلمين ، أولياء أمور ، أو المجتمع .

و المدرسة بوصفها مجتمعا للتعلم ، فإن عليها تطوير آليات تساعد المنتسبين إليها على التجديد و التميز و التقدم و منه إستيعاب رضا المتعلمين وأولياء الأمور، كما عليها أن توفر فرص التنمية المهنية المستمرة للعاملين بها من إداريين و معلمين .

كما أن المدرسة بوصفها مجتمعا هي مجموعة من المتعلمين و الإداريين و المعلمين يعملون معا لهدف لاستقصاء و تحري المعرفة المتصلة بموضوع يشكل إهتماما مشتركا بينهم و تتميز بأنها توفر بيئية تتصف بالانفتاح و الاحترام و التعاون و الحرص على التعليم على المستويين الفردي و الاجتماعي .

وهنا يقع على عاتق إدارة المدرسة عبئ تهيئة الفرص المناسبة لتشكيل مجتمعا مدرسيا ، كفرق تشكل لدراسة مشكلة تربوية كالهروب المدرسي أو العنف أو غيرها أو على مستوى الصفوف

---

[1]- بوفلجة، غيات :التربية المتفتحة ، الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع ، ،2003، ص ص(17-24).

الدراسي أو المواد الدراسية أو الفرق يشكلها المعلمين لدراسة صعوبات التعلم أو الأنشطة المدرسية أو التطرق للمشكلات المهنية سواء على المستوى الدراسي أو الإدارة التي تهتم بتطوير المهنة.[1]

و المقصود ضمن هذا السياق هو بناء ثقافة ذات أبعاد مختلفة في المجتمع المدرسي و هو الإنتقال من المدرسة التقليدية الهرمية إلى المدرسة التي تأخذ بالعلاقات الأفقية التي يحترم فيها المجتمع و تقدر أرائهم و إسهاماتهم و تترصد حاجاتهم في إطار المتابعة و الإستقصاء من أجل التغير و التطور و الإرتقاء .

و قد يحدث التطوير نتيجة التنبؤ بالحاجات و الإتجاهات المستقبلية للفرد و المجتمع فعن طريق التقدم العلمي يمكن التنبؤ بإحتياجات الغد و مطالبة عن طريق التخطيط والبحوث و الإستفتاءات و الإحصاءات يمكن رسم صورة لما سوف تكون عليه الحياة مستقبلا.

وعادة ما تتطلع الدول النامية إلى الدول أكثر تقدما، و غالبا ما تستعين بها في تطوير أنظمتها و مؤسساتها و التطلع إلى النظم المتقدمة يجعل الدول النامية تشعر بحقيقة واقعها والهوة الكبيرة التي تفصل بينهما و بين الدول الأخرى، و يكون ذلك بمثابة الدافع الحافز للدول النامية لكي تحدث تغيرا في حياتها و نظمها حتى تقترب من تلك الدول المتقدمة.[2]

وعلى هذا الأساس لجأت الجزائر لإصلاح المنظومة التربوية بداية من السنة الدراسية 2004/2003 باعتماد التدريس بالكفاءات بدلا من التدريس بالأهداف و طبقا لذلك ،و في إطار مواصلة إصلاح المناهج التعليمية قصد لتحقيق نجاعة قصوى لها من خلال استدراك الإختلالات الملاحظة بشأنها و التي أفرزتها الممارسة الميدانية منذ الشروع في تطبيقها سنة بعد سنة بداية من

---

[1]– عبد اللطيف حيدر: المرجع السايق ، ص41.

[2]- علي راشد : مفاهيم ومبادئ تربوية ، ط1، مصر ، دارالفكر العربي،1993، ص190.

الموسم الدراسي 2004 و كنتيجة لعملية التقسيم المرحلي التي قامت بها المصالح الإدارة المركزية بمشاركة اللجنة الوطنية للمناهج، و مجموعات المواد المتخصصة، و الذي أظهر كثافة في مواقيت مرحلة التعليم الإبتدائي و تضخم في مضامين المناهج في مختلف المستويات التعليمية تم:

– تخفيف محتوى المناهج التعليمية لمختلف المواد و المواقيت الرسمية المتخصصة لكل مادة بحذف المضامين غير الأساسية أو المكررة من مستوى إلى أخر دون الإخلاء بالبناء المفاهيم و الهيكلي للمادة و دمج تعلمات و مفاهيم مع بعضها البعض و إعطاء توجيهات لتغير طريقة تناول بعض المفاهيم مع مراعاة التمفصل بين المراحل التعليمية و تكييف المضامين مع الحجم الساعي للمادة .

– تخفيف مواقيت مرحلة التعليم الإبتدائي، و ذلك لإحداث الانسجام وعقلنه في شبكة المواقيت و إعتماد حصص ذات 45 د ضمانا للفعالية و إحتراما لقدرات الإستيعاب لدى التلاميذ .[1]

و في الإطار العام لهذه الإجراءات و إجراءات مرافقة أخرى، فهي تستهدف الموضوع الأساسي، ألا و هو تحسين نوعية المردود المدرسي للتلاميذ من خلال تكوين الأساتذة و المعلمين و تحسين مستواهم من جهة و توظيف أساتذة ذات كفاءة من جهة أخرى.

إلا أن هذا الاتجاه يختلف من مجمله عن التيارات التي بدأت تبرز حديثا في العالم الغربي، و التي ترى أن إعداد المعلم لا ينتهي عند المؤسسة التي تقوم بتدريبه و تكوينية، أو الدرجة العلمية ، ولا تنتهي أيضا عند ممارسة دوره بكفاءة كما هو الحال في المدارس التقليدية.

كما تنتهي هذه الإتجاهات إلى عدم الإعتراف بإجراءات التي تعمم على سائر المعلمين سواء كانت مهنية أو تكوينية أو تدريسية الذين يؤدون تخصصا واحدا و تدرسيا متساويا، وذلك

---

[1]- وزارة التربية الوطنية :منشور المديرية الفرعية لتعليم المتخصص رقم 3205، 2008، ص ص(1–2)

أن مدارس التي يعمل فيها المعلمون تختلف إختلافا كبيرا ، فالمدرسة بالمدينة تختلف عن المدرسة الريفية و المدرسة التي يؤمها أبناء الفقراء تختلف عن المدرسة التي يؤمها أبناء الأغنياء و المدرسة التي يأخذها منتسبوها من كل هذه العناصر تختلف عن المدرسة التي يتساوى فيها التلاميذ في مستوياتهم البيئية والإجتماعية، كما يختلف فيها المعلمون سواء كان مدرسا له خبرة كبيرة في المجال التدريسي أو مدرسا عاديا في بداية حياته العملية .

وباختلاف هذه العناصر أو العوامل تختلف حاجاتهم التربوية والتدريبية والإرشادية والشخصية . ([1])

وفي ظل هذه الإصلاحات التي تعرضت لها المنظومة التربوية والمدرسة الابتدائية الجزائرية خاصة ، كان نتيجة حتمية أن تظهر معها إحتياجات أو حاجات جديدة لدى المعلم على أساس علاقته بكل من الطالب والمنهج والمبنى الدراسي وتجهيزاته والإدارة والزملاء وأولياء الأمور والمشرف التربوي والمرشد المدرسي، إذ من خلالهم تتشكل البيئة التي تساعد المعلم على أن يكون أكثر عطاء وأحسن مردودا.

2.2. التعليم الابتدائي :

1.2.2. وضعية التعليم الابتدائي من الاستقلال(1962) إلى يومنا هذا :

حتى يسهل علينا تتبع وضعية التعليم في الجزائر و ربطها بالملاحظات المميزة في تاريخنا المعاصر ،سيتم عرض بإنجاز شديد وضعية التعليم و خاصة التعلم الابتدائي في الجزائر من المرحلة الأولى من 1970إلى 1962 .

---

[1]- محمد عوض الترتوري و محمد فرحان القضاة :، المعلم الجديد ، دليل المعلم في الادارة الصفية الفعالة ،دار الجامد للطباعة والنشر ،عمان ، 2006، ص75.

بعد الاستقلال مباشرة واجهت الجزائر مشاكل عديدة من الخلف الاجتماعي و منظومة تعليمية تتميز بنظام تربوي مورث عن العهد الاستعماري ، و هكذا نصبت أول لجنة وطنية لإصلاح التعليم في 1962/09/15 و نشر تقريرها في نهاية سنة **1964م** و كان من أهم التوصيات التي وردت في وثائق هذه اللجنة ما يلي :

- مضاعفة الساعات المخصصة للغة العربية في كل المراحل التعليمية و ذلك بإعادة النظر في لغة التدريس .

- بناء المدارس في كل ربوع الجزائر تعميما للتعليم و ديمقراطيته و منه برزت لأهداف الثلاثة الأساسية ديمقراطية التعليم – التعريب لاختيار العلمي و الفني و هذا من أجل استعادة لأصالة و الشخصية الإسلامية و نشر التعليم و منه الالتحاق بركب الأول كما امتازت هذه المرحلة بتنصيب اللجنة العليا للإصلاح التعليم (1963–1964) و التي أعادت النظر في مناهج التدريس الموروثة و استبدالها بأخرى و على إثر ذلك أنشئ المعهد التربوي الوطني لتأليف الكتب .

أما التعليم لابتدائي ،فقد تم فتح المدارس للأطفال الذين بلغ سنهم ستة (6) سنوات تتوج بامتحان السنة السادسة الذي يسمح بالانتقال إلى الإكمالية.[1]

إذا كان عدد دور المعلمين غدا لاستقلال (6) فقط ليصل سنة (70/69) إلى (21) دار، إذ أن النقص في المعلمين جعل التوظيف كما للمرنين و المساعدين ،حيث كان لا بد من اللجوء إلى الأجانب ، إلى انتداب متعاونين من دول عربية عديدة كمصر ، سوريا ، العراق و دول أخرى أجنبية.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية :وضعية القطاع التربية الوطنية ،مسح 1962 –1998 ،الجزائر، ص 6.

حيث شكل لأجانب 36% من مجمل معلمي لابتدائي خلال سنوات لاستقلال ،حتى استقر في حدود 10% في نهاية الستينيات.[1]

- **المرحلة الثانية من 1980 إلى 1970:**

هي مرحلة المخطط الرباعي الأول و الثاني ،إذ كان التطور كميا و تجلى ذلك في ميزانية الدولة المخصصة لقطاع التربية و برامج التجهيز و زيادة إعداد التلاميذ و المدرسين .و تميزت هذه المرحلة بالخصوص التعليم لابتدائي بإلغاء دور المعلمين و تعويضها بالمعاهد التكنولوجية للتربية كما تغيرت التسمية لامتحان (السنة السادسة) الذي أصبح يطلق عليه امتحان السنة أولى متوسط.[2]

- **المرحلة الثالثة من 1980 إلى 1990:**

ما يميز هذه الفترة هو تنصيب الإصلاح الجديد المتمثل في إقامة المدرسة الأساسية في بداية الثمانينات بموجب الأمر 76-35 المؤرخ في 16أفريل 1976 المتعلق بتنظيم التربية و التكوين و تم وضع مخطط توضيحي لعملية النظام التربوي .

و قد تم تصور المدرسة لأساسية أنها مدرسة قاعدية ،فإن فترة التمدرس لإلزامي تدوم تسع سنوات (9)، تشمل هيكلة ثلاث أطوار مدة الطورين لأول (ست سنوات) لإبتدائي سابقا و مدة الطور الثالث (ثلاث سنوات) ،و قد كانت مدته في السابق(أربع سنوات) (المتوسط)و هذا التنصيب حتى تكون وحدة تنظيمية شاملة ،لذا تمت محاولات على الصعيد التنظيمي ترمي لتحقيق الوحدة في إطار المدرسة لأساسية المندمجة.[3]

---

[1]- المديرية الفرعية للوثائق ،وزارة التربية الوطنية: الخاصة بقطاع التربية، 2009.

[2]-وزارة التربية الوطنية: المرجع نفسه ، ص 7

[3]- وزارة التربية الوطنية: المرجع السابق الذكره، ص11

-المرحلة الرابعة من 1990إلى 2002:

عرفت هذه المرحلة عدة محاولات للتحسين مست مختلف الأطوار التعليمية بأشكال متفاوتة ،و ذلك في محاولة لإدخال تعديلات على البرامج التي تبين أنها طموحة و مكثفة و غير منسجمة مع بعض الجوانب الناتجة عن التحولات السياسية و الاجتماعية التي عرفها البلاد .

و من هنا جاءت عملية تخفيف محتويات البرامج التي تمت طيلة سنة 1993-1994م قد أدت إلى إعادة كتابة برامج التعليم لأساسي و ما برز في هذه المرحلة كحدث هو إدراج لإنجليزية في الطور الثاني من التعليم لأساسي من باب تجسيد المدرسة لأساسية المندمجة .[1]

ولقد واجهت المدرسة الأساسية عوائق عديدة لكونها تتطلب إمكانيات مادية وبشرية هائلة فهي بحاجة إلى خفض عدد التلاميذ بالفصول الدراسية كما تحتاج إلى أجهزة ومخابر ضرورية إضافة إلى تدهور المستوى الاقتصادي والاجتماعي للمدرسين وإنحطاط مكانتهم في المجتمع ، وهكذا إنخفض ومستوى رضاهم المهني مما أثر على أدائهم التربوي.

-المرحلة الخامسة من 2003 إلى يومنا هذا :

لقد عرف المجتمع الجزائري في العشرة الأخيرة تغيرات سياسية و إجتماعية و ثقافية عميقة ، غيرت من فلسفته الاجتماعية ،فتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم و الرقي ،و من أجل تحقيق هذا المسعى تم إتخاذ العديد من الإجراءات لإصلاح المنظومة التربوية و ما يميز هذه الفترة هو وقوع ثلاثة أحداث :

---

[1]- المرجع السابق ذكره ص 13.

1- تشكيل لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية :

تم تشكيل هذه اللجنة ،حيث أوكلت لها مهمة التفكير و تقديم اقتراحات بخصوص ثلاثة مواضع كبرى :

- تحسين نوعية التأطير بشكل عام و التأطير التربوي الخاص.
- السبل التي ينبغي إتباعها لتطوير العمل البيداغوجي.
- إعادة تنظيم المنظومة التربوية بكاملها .

2-تعديل لأمر المتعلق بتنظيم التربية و التكوين :

و كان ذلك من خلال لأمر رقم 09/03 المؤرخ في 13 أوت 2003 ،الذي يعدل الأمر 76/35 المؤرخ في 1976/04/16 و المتضمن تنظيم التربية و التكوين و من أهم ما جاء به هذا الأمر :

- إدراج تدريس الأمازيغية كلغة وطنية.
- فتح المجال للمبادرة الخاصة في التعليم ،عن طريق إنشاء مؤسسات خاصة للتعليم

في جميع المستويات و استحداث هيئات استشارية هي :

- المجلس الوطني للتربية و التكوين.
- المرصد الوطني لتربية و التكوين.
- المركز الوطني البيداغوجي لتعليم .
- المركز الوطني لإدماج لابتكارات البيداغوجية و تنمية التكنولوجيا و لإعلام و في التربية

-اللجنة الوطنية المناهج .

3-صدور القانون التوجيهي للتربية الوطنية

يتعلق الأمر بالقانون التوجيهي رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 و هو النص التشريعي الذي يرمى إلى تجسيد المسعى الشامل للدولة الجزائرية لإصلاح المنظومة التربوية.

ويأتي هذا القانون ليوفر للمدرسة الجزائرية لإطار التشريعي المناسب لجعلها تستجيب للتحديات و الرهانات التي يواجهها المجتمع ، و تتماشى مع التحولات الوطنية و الدولية و لكي تستجيب المنظومة التربوية الجزائرية لطموحات الأمة التي تندرج في الحركة الدءوبة للعولمة ، صدر القانون التوجيهي عدة غايات التي ينبغي أن تحققها السياسة التربوية و قد جاءت كالتالي:[1]

- تعزيز دور المدرسة في بلورة الشخصية الجزائرية و توطيد وحدة الشعب الجزائري

-ضمان التكوين على المواطنة.

-انفتاح المدرسة على الحضارات و الثقافات الأخرى.

-إعادة تأكيد مبدأ الديمقراطية للتعليم بشكل عام إلزامية التعليم الأساسي.

-تثمين و ترقية الموارد البشرية.

وعليه فقد تميز القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04/08 عن الأمر 35/76 المؤرخ في 1976/04/16 .في النقاط التالية :

-حصر مجاله في قطاع التربية (التربية الحضرية / التعليم الأساسي / التعليم الثانوي).

-تكثيف النظام التربوي مع التحولات الناجمة عن إنتهاج سياسة اقتصاد السوق.

-إتاحة الفرصة لأشخاص الطبيعيين و المعنويين لفتح مؤسسات التربية و التعليم في إطار الشروط التي يحددها التشريع و التنظيم.

- إدراج تعليم اللغة الأمازيغية و المعلوماتية في مجمل مؤسسات التعليم و التكوين

---

[1]- الجريدة الرسمية :وزارة التربية الوطنية ،القانون التوجيهي 2008،رقم 04/08 المؤرخ في 2008/01/23، ص13.

-ضبط حقوق وواجبات أعضاء الجماعة التربوية (التلاميذ – مدرسون– المديرون).

-إلغاء احتكار الدولة لتأليف الكتب المدرسية ، و إقامة نظام لاعتمادها و المصادقة على الرسائل التربوية المكملة و المؤلفات شبه المدرسية.

ومنه تنظيم التمدرس وفق ما جاء في المادة 27 من القانون التوجيهي 2008 بشكل التالي:

-تعليم تحضيري إجباري .

-التعليم الأساسي الذي يشمل التعليم الابتدائي و التعليم المتوسط .

-التعليم الثانوي العام و التكنولوجي .

وعليه فقد أصبحت مدة التدريس في مرحلة التعليم الابتدائي خمس (5) سنوات بعد أن كانت ست (6) سنوات و يقدم فيها منهج موحد للمعلومات العامة على جانب المنهج للغة العربية، التربية الرياضية و التشكيلية و الموسيقى و المواد الاجتماعية. [1].

و في الختام نشير أن المرسوم التنفيذي رقم 08 – 315 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتميين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية المؤرخ في 11 شوال عام 1423 الموافق ل 11 أكتوبر 2008 بالجريدة الرسمية رقم 59 الصادر ب 12/ 10 /2008 الذي يحمل في طياته الأحكام المطبقة على الأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية ككل و بصفة خاصة موظفو سلك معلمي المدرسة الابتدائية و سلك أساتذة المدرسة الابتدائية محددا بذلك المهام الموكلة لهم و شروط التوظيف و الأحكام الانتقالية خاصتهم .

---

[1]- الجريدة الرسمية: المرجع السابق، ص11.

2.2.2. مفهوم التعليم الإبتدائي:

تعتبر مرحلة التعليم الإبتدائي ، مرحلة تفتح في حياة الطفل وبداية خروجه من ضيق ذاته ، إلى أفق الجماعة الأوسع خارج هذه الذات.

وإذا كانت الحياة عند علماء التربية هي:" عملية تكيف مستمر ، تصل بين الكائن وبيئته وتظل تلائم بين العوامل الداخلية التكوينية ، والعوامل الخارجية البيئية حتى تنشئ من هذا كله ،نمطا متسقا مؤتلفا ، من الحياة الخصبة العريضة"، وإذا كان النمو هو عملية ترقٍ من الناحية الجسمية والفكرية والعقلية جميعا" فإن عملية التربية لا بد أن تقوم على أساس وطبيعة المرحلة التي تتم تربية الإنسان فيها حيث يعتمد التعليم اعتمادا كليا على النمو بمعنى أن التعليم لا يتم دون أن يقابل ذلك تقدم في عملية النمو ، وهذا ما يدعو إلى القول بأن التعلم والنمو عاملان متدخلان ، يؤثر كل منهما في الأخر.[1]

وعليه فإن هذه المرحلة من المراحل التعليم التي تقابل من مراحل النمو الإنساني وهما مرحلة الطفولة الوسطى من سن 6-9سنوات ، مرحلة الطفولة المتأخرة من سن 9-12سنة أو سن 10-13 سنة وإن كنا نميل إلى تسميتها بمرحلة الطفولة المتأخرة التي تتميز تماما عن المرحلة الطفولة المبكرة التي تسبقها ومرحلة المراهقة التي تليها.[2]

كما أن التعليم الابتدائي هو جزء من منظومة التعليم التي هي ذاتها جزء من منظومة أكبر وهي منظومة المجتمع الذي يقوم هذا التعلم بخدمته ، ويحقق أهدافه ويعمل فيه ، وله زمن خلاله

---

[1]- رائد خليل ،سالم :التعليم الابتدائي،ط1، عمان ، مكتبة المجتمع العربي لنشر ، ، 2008، ص95.

[2]- عزيز حنا، داود :التلميذ في التعليم الاساسي ، الاسكندرية ،سلسلة علم النفس المعاصر لدار المعارف ، 1982،ص6.

وهو يشكل أو يجب أن يشكل نظريا وعمليا وحدة متكاملة نجد فيها مراحل التعليم وأهدافها جميعا.[1]

فالمرحلة الإبتدائية في معظم البلدان النامية هي فترة التعليم الأساسي التي تتراوح مدته بين 6-10سنوات وهي الفترة الإلزامية التي تمثل الحد الأدنى من التعليم النظامي العام الذي تستطيع الحكومات أن تؤمنه لجميع أفرادها بالتساوي.[2]

كما تتميز مرحلة التعليم الابتدائي بأنها أول فرصة تتاح للطفل الجزائري من اجل تربية نظامية يتولاه فيها مربون متخصصون في فنهم التربوي ،فإن كان الطفل قد أخذ من أسرته لغة قومه وعاداتهم وتقاليدهم ومثلهم العليا فإن المدرسة تعيد تشكيل ما قد اكتسبه من الوسط المنزلي وتصبه في قوالب تربوية معينة تتميز بالوحدة والتجانس كما تتميز بمنهج تربوي واضح والأهداف محدد الخطط له أدواته ووسائله الخاصة.

كذلك هذه المرحلة الهامة من التعليم تعتبر الفرصة الأولى ، بل الفرصة الذهبية في الحقيقة للمجتمع ممثلا في الدولة التي تشرف على مؤسسات التربية وترعاها أدبيا وماديا كي يصنع البنات الأساسية في تكوين الأفراد تكوينا يساير الأهداف العليا للمجتمع ، وذلك من النواحي الدينية والخلقية والثقافية والسياسية والاجتماعية ، حتى يضمن المجتمع في النهاية أجيالا تدين له

---

[1]- عبد الغني عبود وأخرون: التعليم في المرحلة الاولى ، القاهرة، ط1، مكتبة النهضة المصرية ، ، 1994، ص52.

[2]- فرحاتي العربي: التجديد التربوي ،رسالة ماجستير ،علوم التربية ،جامعة الجزائر، 1989-1990)، ص41.

بالولاء وتحمل رسالته الوطنية والقومية والإنسانية لأبناء أجياله المقبلة أو لغيره من المجتمعات الأخرى.[1]

كما أنه اصطلح عليه بعدة تعريفات منها:

تعريف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:

اعتبرت أن التعليم الابتدائي ، تعليم مناسب لجميع المواطنين و هو يعنى المستوى الأول لنظام التربية المدرسية ، ويمثل القاعدة الأساسية[2].

وعرفته وزارة التربية الوطنية الجزائرية:

هي المرحلة الأولى من التعليم الأساسي و الإجباري(الإلزامي) مدتها خمس سنوات هي مرحلة إكتساب التلميذ المعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي والكتابي والقراءة والرياضيات والعلوم والتربية الخلقية والمدنية والإسلامية ، كما يمكن التعليم الابتدائي التلميذ من الحصول على تربية ملائمة وتوسيع إدراكه لجسمه وللزمان والمكان وبالاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية بإعتبارها مكتسبات ضرورية تضمن للتلميذ متابعة مساره المدرسي في المرحلة التعليمية الموالية بنجاح .[3].

بالإضافة إلى ذلك فإن مرحلة الابتدائية في النظام الجزائري تضمن لكل طفل جزائري الحق في التمرس إلى غاية سن ستة عشر سنة.

---

[1]- المديرية الفرعية للتكوين ،وزارة التربية الوطنية: دروس في التربية وعلم النفس ،الطباعة الشعبية –الجزائر، 1974،ص 35.

[2]-أنطون ، حبيب رحمة : تجارب عربية في التعليم الأساسي وتخطيطه ، تونس ،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،إدارة التربية ، 1992، ص 38.

[3]- المديرية الفرعية للتوثيق: المرجع السابق،ص 10.

فقد جاء في النشرة الرسمية للتربية الوطنية في القانون التوجيهي للتربية الوطنية المادة 12: التعليم إجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر (6) سنوات إلى سن (16) سنة كاملة، غير انه يمكن تمديد التمرس الإلزامي بسنتين (2) للتلاميذ المعوقين كلما كانت حالتهم تبرر ذلك وتسهر الدولة على تطبيق هذه الأحكام.[1]

3.2.2. أهداف التعليم الابتدائي :

ترمي السياسة التربوية المتبعة في الجزائر والخاصة في التعليم الابتدائي العمل على بدل الجهود لصالح هذه المرحلة من التعليم وترمي بذلك لتحقيق جملة من الأهداف والتي تلخيصها فيما يلي :

- تكوين الإنسان الجزائري المتكامل والمتوازن الشخصي ، الذي يؤمن لربة ويعتز بانتمائه الحضاري والروحي ويتفاعل مع قيم مجتمعه ويواكب عصره ويثق في قدراته على التغير والتطوير .
- الإسهام في تنمية البلاد والأطر المهيأة للعمل في شتي القطاعات.
- تأكيد ديمقراطية التعليم وتعميق مدلولها .
- معالجة سلبيات ونقائص التعليم الابتدائي والتي تتمثل في طغيان التعليم اللفظي والشفوي وإغفال التكوين العلمي .
- تأصيل التعليم وجعله مرتبطا بقضايا الوطن ، ومحققا المجتمع وسبيلا إلي تحقيق مطامحه وأداة لتحقيق الوحدة الوطنية وتعميق الانتماء الحضاري .
- تطوير المدرسة وجعلها تواكب مسيرة المجتمع ، وتقوم بالدور المسند إليها .

---

[1]- بن سالم عبد الرحمان :المرجع في التشريع المدرسي ،ط3، الجزائر ،الهدى للطبع ، 2000، ص65.

- تجانس التكوين وتخفيف التفاوت في الفرص والحظوظ علي أساس أن المدرسة تقدم جدعا مشتركا واحد للجميع .
- ترسيخ القيم العربية والإسلامية والتاريخية في نفوس المتعلمين واتخاذها كمبدأ تقوم علية تربية المواطن فكرا وعقيدة وسلوكا .
- تنويع المعارف والمهارات والخبرات التي تحقق التوازن و التكامل في شخصية المواطن وتتيح له تنمية إمكانياته واكتشاف نفسه وتحقيق وجودة .
- تنمية الثقافة التكنولوجية والاهتمام بها باعتبارها بعدا من أبعاد التربية العلمية المعاصرة وأساس من أسس التطور الحضاري .
- تأصيل العمل اليدوي ، وجعله قيمة من القيم الحضارية ، وتنميته في نفوس التلاميذ ، وغرس حب العمل وتقدير العاملين في العاملين في مختلف مجالات العمل .
- تهذيب ذوق التلاميذ وإحساسهم وتنمية مواهبهم ، وإيقاظ اهتمامهم بالعمل الثقافي .
- إحداث التكامل بين المادة العلمية وتطبيقاتها العملية واستخدم ذلك في فهم ظواهر المحيط والتكيف مع متطلبات الحياة العصرية .
- إكساب المتعلمين القدرة على استخدام مبادئ التفكير والاستدلال المنطقي .
- إكساب المتعلمين أدوات التعليم ووسائل الاتصال وتدريبهم على توظيفها والاستفادة منها في جميع المجالات .
- إكساب المتعلمين الكفاية اللغوية التي تجعلهم قادرين على إستخدام اللغة كأداة اتصال وتفاعل ووسيلة تعلم وتفكير .

- جعل العمليات التعليمية تستجيب لحاجات المتعلم ، وتجيب عن تساؤلاته وتسعى إلي إحداث تغير نوعي في تفكيره وسلوكه ، وتهيئته للتفاعل مع المواقف التي تواجهه .واختيار خبرات التعليم ذات الأثر الفعال في حياة المتعلم .[1].

4.2.2.أهمية التعليم الابتدائي :

يعتبر التعليم الابتدائي (الإجباري) من أهم مراحل التعليم على الإطلاق لأنه يتناول جميع أبناء الشعب في رحابه فيعمل على صهرهم بوتقة واحدة وهي بوتقة الشخصية للأمة وعليه كانت أهميته انه يكون القاعدة الأساسية للمواطنة القومية السليمة والجزائر كغيرها من الدول السائرة في طريق النمو أدركت الأهمية البالغة للتعليم الابتدائي فجعلته من أولوية أولوياتها وذلك من خلال أمرين اثنين :

أولا: إصدار المرسوم 66/76 بتاريخ 1976/04/16 الذي يشرع إجبارية التعليم في الجزائر بالنسبة لمراحل التعليم الأساسي ورغم انه لم يكن إجباريا لا على الدولة و لا على ولي التلميذ إلا أن الأبواب كانت منفتحة على مصرعيها كي تستقبل المدارس جميع الأطفال الذين هم في سن الدراسة والأولياء ذاتهم كانوا يشعرون بنوع من الإجبارية الأدبية المسلطة عليهم تلزمهم بتسجيل ابناهم في المدرسة بحكم واجبهم الأبوي ونظرا لأنهم كانوا في جهات عديدة من الوطن إبان الاستعمار ومحرمون من نشوة العلم .و ينص المرسوم بهذا الصدد:

إن التعليم إلزامي وإجباري لجميع الأطفال الذين يبلغون سن السادس من العمر خلال السنة الميلادية الجارية، ويجب على الآباء والأوصياء بصفة عامة على جميع الأشخاص الذين يكفلون

---

[1]- وزارة التربية الوطنية : مديرية التربية والتكوين ، مادة التربية وعلم النفس ، التكوين الوطني للتعليم عن بعد ، الجزائر ، 2007، ص ص (167-170)

أولادا في سن القبول المدرسي إن يسجلوهم في المدرسة الأساسية التابعة لقطاعهم الجغرافي المدرسي

كما يجبر سلطات البلدية بإجراء التبليغ للسلطات التربوية على مستوى الولاية بكشف دقيق لعدد من الأطفال الذين يبلغون سن الدراسة في السنة الدراسية القادمة حتى تتخذ مصالح التربية على مستوى الولاية كل التدابير الضرورية لاستقبال هذا العدد من الأطفال وتطلب من مدير المدرسة الابتدائية أن يقوم بعملية التسجيل قبل كل سنة دراسية للأطفال الذين يبلغون السن القانونية في السنة الدراسية المقبلة.[1] .

ويوضح المرسوم الإجباري التعليم كما يلي :

- تقتضي إجبارية التعليم مواظبة التلميذ ومتابعة الدراسة وفقا للتنظيم المدرسي الجاري به العمل وتراقب هذه المواظبة يوميا .

– يلزم المعلم بإخبار مدير المدرسة بكل تغيب يلاحظ على حد التلاميذ حتى يقوم بإجبار الأولياء ويطلب منه توضيح أسباب التغيب و الحرص على الأولياء تبرير كل مخالفة لإجبارية التعليم وتندرهم بتسليط عقوبة في حالة تكرار مخالفة إجبارية التعليم .

ثانيا: المرسوم 66/76 بتاريخ 1976/04/16 ويتضمن مجانية التربية والتكوين وهذا المبدأ من مبادئ ديمقراطية التعليم، فإذا كان التعليم حقا من حقوق الطفل و إذا كان التكوين حقا كذلك من حقوق المواطن الجزائري ،فان هذا الحق يتجسد ميدانيا وبالفعل في مجانيته حتى لا يكون المقابل النقدي عائقا ومانعا للتمتع بهذا الحق .

---

[1]– عبد الرحمن بن سالم : المرجع السابق، ص 43.

لهذا أسس التشريع الجزائري هذا الحق وجعله على عاتق الدولة ومن جملة التكاليف التي تتكفل بها ،ومن مزايا التشريع المدرسي في هذا الميدان انه جعل مجانية التعليم مطلقة في مختلف المستويات من التعليم التحضيري إلى التعليم العالي والتخصصي .

وينص هذا المرسوم في هذا الميدان :

– يكون التعليم مجانا في جميع مستويات التربية والتكوين ويستفيد من مجانية التعليم جميع التلاميذ نظاميا في مؤسسات التربية والتكوين وغيرهم من الكبارالذين يتابعون مرحلة تعليم أو تكوين

– علاوة على مجانية التعليم يمكن أن يحصل تلاميذ التعليم الأساسي والثانوي بأقل ثمن على الوسائل التعليمية واللوازم المدرسية والخدمات الاجتماعية التي تعين على حسن سير النشاطات التربوية وكدا تتحمل الدولة والجماعات المحلية تكاليف الصيانة و التكوين ويجوز أن تدعي على الأسر المساهمة في تكاليف النشر .

– كما يمكن أن يطلب من الأسر ومن المنظمات الجماهيرية أن تقدم مساهمة مالية أو عينة لتوفير المساعدات والخدمات .

– يمنح التلاميذ ثمن التكلفة واللوازم المدرسية الفردية والوسائل التعليمية التي تحدد قائمتها قبل الوزارة التربوية عن طريق تعاونية مدرسية خاصة بكل مدرسة أو عامة لجميع المدارس تؤسس لهذا الغرض .

– يكفل للتلاميذ النقل المدرسي والإطعام و الإسكان داخل المؤسسة وكذلك الحماية من الإخطار و الحوادث مقابل مساهمة ميزانية .

تغطي الحماية كل أنواع الإخطار في حالة القيام بنشاطات تربوية وتكوينية ينتفع بها جميع التلاميذ و تقوم بهذه الحماية هيئة موضوعية تحت وصاية وزارة التربية.[1]

5.2.2. وظائف التعليم الابتدائي:

من الموسم الدراسي (1992/1991) تم الرجوع إلى النظام التعليم الابتدائي والذي تتراوح مدته (6سنوات) يقضيها التلميذ في المدرسة ،ومن الملاحظ أن وظائف التعليم الابتدائي كانت سابقا قاصرة على مكافحة الأمية و إعداد التلاميذ لمرحلة التعليم الثانوي فقط ،أما اليوم فان الأنظمة التعليمية في الجزائر –التي ضمنها التعليم الابتدائي – لم تعد فقط تقنع بذلك خاصة بعد التطور العلمي و التكنولوجي العالمي و بالتالي من أهم وظائف التعليم الابتدائي .

– تعليم الطفل مبادئ اللغة العربية و الحساب الذي يعتبر أهم وظائف التعليم الابتدائي لان تلقين أساسيات اللغة الوطنية والقومية مهما للغاية في بناء شخصية التلاميذ المستقبلية ، وأيضا أن يعموا بالإضافة إلى ذلك بمهارة القراءة ،التي تهدف إلى اقتباس معاني اللغة المكتوبة وليس مجرد فك رموزها و أدائها بصورة آلية ، وتعتبر هذه المهارة من المهارات اللغوية التي ينبغي على كل متعلم اتقانها في العصر الحديث ، بالإضافة إلى مهارة الكتابة ،التي لا يقصد بها مجرد الخط وإنما الكتابة بمفهومها الواسع أي التعبير عن النفس ، ومهارة التكلم (المحادثة) التي تنمي في الطفل طرق التعبير عن ذاته ، بالإضافة إلى المهارة الحسابية التي تهدف إلى تعليمه مبادئ الحساب والتفكير الحسابي وتزويده بالقدرات التي تساعده على ذلك. [2]

---

[1]– عبد الرحمن ين سالم :المرجع السابق، ص 44

[2]– تركي رابح : المرجع السابق ذكره ، ص61.

تمكين من معرفة البيئة الاجتماعية والاندماج فيها : إن الطفل قبل دخول التعليم الابتدائي يكون مع أفقه الاجتماعي محدودا للغاية ،لا يكاد يتعدى أفراد أسرته والجيران المحيطي به، وعند دخوله للمدرسة نلاحظ انخراطه في جماعات متكونة من رفاق للعب ،لذا ينبغي على التعليم الابتدائي توثيق العلاقات بين التلاميذ و إعطائهم دروس عملية تعلمهم من معاشرة الآخرين واحترام حقوقهم التي لها أثر ايجابي بعيد على حياتهم المستقبلية و علاقاتهم مع الآخرين .

- تمكين الأطفال من معرفة البيئة الطبيعية و التكيف معها : ومن وظائف الابتدائي أيضا، تعريف بيئته الطبيعية عن طريق احتكاكه المباشر معها، من خلال تنظيم المدرسة لرحلات خاصة بزيارة المعالم الحضارية البارزة في البيئة المحلية، تلقين التلميذ دروسا خاصة في المواد الجـــغرافية والتاريخ والعلوم التي تعرفه عل خصائص هذه البيئة من حيوانات ومصانع ... الخ .

- تمكين الأطفال من الوقوف على تجارب الآباء والأجداد : من وظائف التعليم الابــتدائي أيضا الوقوف على خبرة أبائهم وأجدادهم وتجــاربهم التـــي سجلوها في الكتــب و المتــاحف ، وذلك عن طريق اطلاعهم على الثروة العــلمية والفنية والروحية عبر مراحل التاريخ المختــلفة وفــقا لقدراتهم العقلية والفكرية .

وعموما إن التعليم الابتدائي يمتاز بقيامه بوظائف تربوية هامة في حياة الطفل ، بدءا من إتقانه للغته العربية والقومية وتعريفه بمعالم بيئته المحلية والوطنية ، لكي يحافظ عليها مستقبلا في ظل التغيرات العالمية الحاصلة .

و نظرا لهذه الوظائف الهامة التي يقوم بها التعليم الابتدائي فقد أقرت جميع الدول بأهمية هذه المرحلة في حياة الفرد المتعلم وعملت على النهوض بها فخصصت لها مبالغ ضخمة وجهت لخدمة الدراسات والبحوث في هذا الميدان وقامت بإعداد الخطط لنشر المدارس الابتدائية.

وجاء في الوثيقة العالمية الخاصة بحقوق الإنسان سنة 1948 م التأكيد على أهمية هذه المرحلة لدى جميع الدول .[1].

6.2.2.التنظيم التربوي لأطوار التعليم الابتدائي:

تعتبر الخمس سنوات(5) من التعليم الابتدائي البنية القاعدية لمجموع جهاز التربية و التكوين و هو مهيكل حسب ثلاث أطوار أساسية متواصلة و متكاملة دون الوضع في حسبان مرحلة ما قبل المدرسة و التحضيري .

– 1 مرحلة ما قبل المدرسة (التحضيري):

و هي المرحلة التي تسبق دخول الطفل المدرسة النظامية .[2]

بما أنها تربية مخصصة للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة .[3]

و تتميز مرحلة التربية التحضيرية أنه يغلب عليها اللعب كنشاط مسطر على كافة فعاليات الطفل ،و اهتماماته ،و هو النشاط الجامع و الناظم لكافة النشاطات التربوية المنظمة .ففيه يبذل الطفل جهدا لا يكن من خلاله يستكشف العالم المحيط به و يشجع فضوله إلى معرفة و يبني معارفه .

إن مرحلة التربية التحضيرية مرحلة حرجة من الوجهة فالخبرات التي يتعرض لها الطفل في البيئة المدرسية تترك تأثيراتها على شخصيته ،لهذا فدور المعلم التربية التحضيرية في هذه المرحلة

---

[1]–محمد جاسم محمد :سيكولوجية الادارة التعليمية والمدرسة ، ط1،.عمان ،دار الثقافة ، 2004، ص 95.

[2]- عبد الفتاح البجة: تعلم الأطفال المهارات القرائية والكتابية ، ط2، القاهرة، دار الفكر لطباعة، مصر، ص 288.

[3]- وزارة التربية الوطنية : مناهج التربية الحضرية ،أطفال في السنين05 –06 سنوات(الديوان الوطني لمطبوعات المدرسية الجزائر)، 2004، ص05.

دور هام و خطير جدا ،فليس أي معلم قادر على أداء هذا الدور و تحقيق الأهداف المسطرة للمرحلة وهي:

1- العمل على تفتح شخصية لأطفال بفضل أنشطة اللعب التربوي.

2- توعيتهم بكيانهم الجسمي و إكسابهم عن طريق اللعب مهارات حسية-حركية.

3- غرس العادات الحسنة لديهم بتربيتهم على الحياة الجماعية .

4- تطوير ممارستهم اللغوية من خلال وضعيات التواصل المنبثقة من النشاطات المقترحة و من اللعب .

5- إكسابهم العناصر لأولى للقراءة و الكتابة و الحساب من خلال نشاطات مشوقة وألعاب مناسبة

1.6.2.2.لأطور التعليمية الأساسية في التعليم الابتدائي الجزائري :

يهدف التعليم لابتدائي إلى تنمية الكفاءات القاعدية لدى تلميذ في ميادين التغيير الشفهي و الكتابي ، و القراءة ،الرياضيات ،العلوم و لأخلاق المدنية و الدينية ،و كما يعمل على إكسابه المعارف المنهجية بشكل تدريجي و توسيع تصور الزمان و المكان و تنمية ذكائه و أحاسيسه لمواصلة دراسته في المتوسط في أحسن الظروف و ينقسم التعليم الابتدائي الجزائري إلى لأطوار الثلاثة التالية:

- ✓ **الطور الأول** :و يسمى طور الإيقاظ و التلقين (السنة لأولى و الثانية) ليشحن هذا الطور كل تلميذ بالرغبة في التعليم و المعرفة فيمكنه من البناء التدريجي لتعلماته لأساسية ،و ذلك بـ:

- العمل أن يتمكن من اللغة العربية من حيث التعبير الشفهي و القراءة و الكتابة في إطار التعلمات .

- بناء المفاهيم لأساسية لزمان و المكان .

- المكتسبات المنهجية التي تشكل قطبا أوفر من الكفاءات العرضية ستكملها الكفاءات التي تغطي المعارف و المنهجيات الخاصة بكل مجال من المواد ،حل المشكلات ،التعرف على الأشكال و العلاقات الكافية ،اكتشاف العالم من حوله

✓ **الطور الثاني** :(السنة الثالثة و الرابعة) : و يعرف بطور التعمق في التعلـيمات الأساسية ، و يشكل الحكم و فهم التعلمات هذه المرحلة في كل المواد .

✓ **الطور الثالث** : (السنة الخامسة) : تكمن الكفاءات الختامية الدقيقة من تقسيم التعليم لابتدائي، و من الواجب أن يبلغ المتعلم في نهاية هذه المرحلة في تحكمه في اللغات لأساسية درجة،لا يمكن أن يعود إلى لأمية بعدها .[1].

و تتوج نهاية التدريس في التعليم لابتدائي بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة نجاح.و يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية إجراءات القبول في السنة أولى متوسط .[2].

جدول رقم (01) : أطوار التعلـيم الابتدائي و المدة الزمنـــية لـكل طور

المراحل	التحضيري	الابتدائي		
المدة	سنة واحدة	5سنوات		
الأطوار	1	مستويان	مستويان	مستوى واحد
		س 1+س2	س3+س4	س 5

[1]- الديوان الوطني للمطبوعات ،وزارة التربية الوطنية :اللجنة الوطنية للمناهج ،مناهج السنة الخامسة إبتدائي(المطبوعات المدرسية الجزائر)، 2009، ص ص(37-38).

[2]-الجريدة الرسمية المرجع السابقذكره، ص 52.

2.6.2.2.التنظيم الجديد للزمن الدراسي في مرحلة الابتدائي:

عملت وزارة التربية الوطنية على تقليص الزمن الدراسي اليومي والزمن الدراسي الأسبوعي مع الحرص على ضمان حجم ساعي سنوي كاف يسمح بانجاز كل نشاطات التعلم المقرر في المناهج التعليمية الرسمية .

- **شبكة المواقيت الأسبوعية لمرحلة التعليم الابتدائي** :تعتمد شبكة المواقيت الجديدة لمرحلة التعليم الابتدائي مع بداية الموسم الدراسي 2012/2011 [1].

الجدول رقم(02) : المواقـيت الجـديدة الدراســـية في التعليم الابتدائي

السنوات التعليمية / المواد	السنة1	السنة2	السنة3	السنة4	السنة5
اللغة العربية	11ساو15د	11ساو15د	9سا	8ساو15د	8ساو15د
اللغة الامازيغية				3سا	3سا
اللغة الفرنسية			3سا	4ساو30د	4ساو30د
الرياضيات	4ساو30د	4ساو30د	4ساو30د	**4ساو30د**	**4ساو30د**
التربية العلمية	1ساو30د	**1ساو30د**	**1ساو30د**	**1ساو30د**	**1ساو30د**
التربية الاسلامية	**1ساو30د**	**1ساو30د**	**1ساو30د**	**1ساو30د**	**1ساو30د**
التربية المدنية	45د	**45د**	**45د**	**45د**	**45د**
التاريخ والجغرافيا			45د	1ساو30د	1ساو30د
التربية الفنية(موسيقى/ وتشكيلية)	**45د**	**45د**	**45د**	**45د**	**45د**
التربية البدنية	**45د**	**45د**	**45د**	**45د**	**45د**
الحجم الساعي الأسبوعي	21سا	21سا	22ساو30د	24سا+(3سا امازيغية	24سا+3سا امازيغية
المعالجة البيداغوجية	لغة عربية45د رياضيات :45د	لغة عربية45د رياضيات :45د	لغة عربية45د رياضيات :45د	لغة عربية45د رياضيات :45د فرنسية 45د	لغة عربية45د رياضيات :45د فرنسية 45د

[1]– المديرية الفرعية للوثائق ،وزارة التربية الوطنية: الخاصة بقطاع التربية، مكتب الاحصاء، مديرية التربية،2014، ص1.

وعليه فان تنظيم إستعمال الزمن الدراسي في المدارس الابتدائية يكون حسب ثلاث حالات :

- **الحالة الأولى** : تخص المدارس التي تعمل بنظام الدوام الواحد .

إن تنظيم الزمن الدراسي الأسبوعي بالنسبة لهذه الفئة من المدارس يمكن من برمجة خمسة وثلاثين (35) حصة كحد أقصى تضم كل الحصص التعليمية وكذا حصص المعالجة البيداغوجية ، تتوزع على أيام الأحد والاثنين والأربعاء والخميس وصبيحة الثلاثاء.(أنظر الملحق 01).

كما تخصص أربع (04) حصص أخرى لتعليم اللغة الامازيغية للتلاميذ المعنيين بهذا التعليم في السنة الرابعة والخامسة إبتدائي .

– **الحالة الثانية** : ويتعلق الأمر بالمدارس التي يكون فيها عدد الأفواج التربوية يساوي ضعف عدد الحجرات الدراسية .

– السنة الأولى ابتدائي و السنة الثانية ابتدائي (28+02) حصة أسبوعية ، يتم انجاز 30 حصة لهذين المستويين خلال 05 أيام الأحد ،الاثنين ،الثلاثاء ، الأربعاء والخميس لا يدرس تلاميذ هذين المستويين يوم السبت .

– السنة الثالثة ابتدائي (30+02) حصة أسبوعية : يتم انجاز 30 حصة لهذا المستوى خلال 05 أيام ، الأحد ،الاثنين ،الثلاثاء ،الأربعاء والخميس مثل تلاميذ السنة الأولى ابتدائي والسنة الثانية ابتدائي مع إضافة حصتي المعالجة البيداغوجية في يوم السبت لكل دوام من الدوامين .

– السنة الرابعة والخامسة ابتدائي (32+02) حصة أسبوعية : يتم انجاز 30 حصة لهذين المستويين خلال 05 أيام، الأحد ،الاثنين ،الثلاثاء ،الأربعاء والخميس مثل تلاميذ السنة الأولى

ابتدائي والسنة الثانية ابتدائي مع إضافة 05 حصص في يوم السبت في نفس الوقت لكل دوام من الدوامين .

يحدد (الملحق 01) كيفية إنجاز تنظيم الزمن الدراسي الأسبوعي بالنسبة لهذه الفئة من المدارس خلال أيام الأحد ،الاثنين ،الثلاثاء ،الأربعاء والخميس بالنسبة لكل المستويات التعليمية ويوم السبت بالنسبة للسنة الثالثة ابتدائي في حصص المعالجة البيداغوجية والحصص الخمس المتبقية بالنسبة للسنة الرابعة والخامسة.

3 –الحالة الثالثة : وتخص المدارس التي تعمل بنظام الدوامين الجزئي .

تعمل هذه المدارس وفق ترتيبات تدرس فيها بعض الأفواج التربوية بنظام الدوام الواحد (الحالة الأولى) كما تدرس فيها أفواج تربوية أخرى بنظام الدوامين الكلي (الحالة الثانية) تعتمد الترتيبات الخاصة بكل نظام مثلما هو مبين أعلاه .و يكيف استعمال الزمن الأسبوعي لكل مدرسة ابتدائية تعمل بهذا النظام حسب عدد الأفواج التربوية وعدد حجرات الدراسة المتوفرة .[1]

7.2.2.التعليم الابتدائي الجزائري في ظل الإصلاحات الجديدة:

1.7.2.2. دواعي إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية:

جعلت تحديات القرن الواحد و العشرون المجتمع الجزائري يجد نفسه في زحام تنافسي بينه و بين لأنظمة المتقدمة في العالم حيث أصبحت القضية بالنسبة له قضية تحدي و مطلبًا ملحًا و مستعجلا يتمثل في النوعية و حسن لأداء. الأمر الذي جعلنا نقول مع(فينيك دومنيك وأخرون) (vinick dominique et al). [2]هذا السياق "أن العصر الحالي سيستلزم من الجيل الجديد

---

[1]– لمديرية الفرعية للتوثيق، المرجع السابق ذكره، ص ص (3–4)

[2] -Vinick Dominique, mutation des Sciences de l’industrie et de l enseignement . presse universitaire .Paris 2000,p6.

القدرة على التكيف مع التكنولوجيا و تجديد المعارف الملائمة و شرح الطرائق المختلفة لطرح المشكل و فهم استدلال لأخر لتسير التطورات و صياغة الفرضيات الخاصة بالحلول، كما يتطلب منهم القدرة على أخذ العبرة من التجربة و تسير المعلومات المكتسبة و تصور المشاكل حتى يتمكنوا من القدرة على النقد و التنبؤ و التغيير" المستمر للمجتمع و الطبيعة فهذا ما لم تتمكن بيداغوجيا الأهداف المعمول بها في العشرية السابقة أن تحققه على المتعلمين و ذلك نظرا للخلفيات التربوية التي تراكمت نتيجة تطبيقها .

و عليه لجأت الجزائر لإصلاح المنظومة التربوية من خلال النظر في النظام التربوي القائم بما في ذلك النظام التعليمي و مناهجه ،فالإصلاح التربوي لا يقتصر فقط على طرائق التدريس و كيفية تناولها بل يشمل معاني كثيرة أخرى اجتماعية و اقتصادية و سياسية .

هذا ما أشر إليه حسين البلاوي في تعريفه بالإصلاح التربوي أنه يشير عادة إلى عملية التغير في النظام التعليمي أو جزء منه نحو الأحسن ، و غالبا ما يتضمن هذا المصطلح معاني إجتماعية و إقتصادية و سياسة.[1]

أما عبد القادر فوضيل " فيري في عملية الإصلاح التربوي يمكن أن تعني التغير الجذري لبنية النظام و التجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها و العناصر السياسية التي تواجهه. [2]

---

[1]- حسن، حسين البلاوي :الاصلاح التربوي في العالم الثالث ، القاهرة ،عالم الكتب ، ،1998، ص 32.

[2]- عبد القادر، فوضيل :المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات ، ط1، الجزائر ،جسور النشر و التوزيع ، 2009،ص63

وعليه نستخلص أن الإصلاح التربوي هو عملية شاملة تنطوي على تغيرات هيكلية و هامة في النظام التربوي.[1].

إذا يعتبر الإصلاح التربوي مجموعة من الإجراءات التي تستهدف مدخلات العملية التربوية التي ترمي إلى تحسين المردود التربوي مزجاة من خلال التغيير الجذري أو التدريجي ضمن إطار مجموعة من الأهداف و الاتجاهات و المبادئ التي يقوم عملها النظام التربوي و تجنيد كل الفاعلين في المجال التربوي ليحقق ذلك و قد واجه إصلاح المنظومة التربوية تحديات :

- **داخلية:**

– يجب أن تترجم في المدرسة المؤسساتية و لاقتصادية و ثقافية التي تحصل في الجزائر في السنوات الأخيرة ،مما تؤدي لتحسين وجاهة التعليم أمام احتياجات المجتمع الجزائري الحالي .

– تتعين على المدرسة تحسين نوعية النظام التربوي (فعالية داخلية) فيما يخص الأوضاع الاجتماعية ، التربية ، التأهيل .

– العمل على مواصلة ديمقراطية التعليم و منه لإنصاف في النظام التربوي.

- **الخارجية :**

- يجب على النظام التربوي أن يرفع تحدي العولمة لاقتصادية التي تتطلب كفاءة عالية أخذة في التزايد و متلازمة أكثر مع متطلبات حركية المهنة .
- تحدي المعلوماتية أي اللجوء إلى تكنولوجيا لإعلام لاتصال جديدة من أجل التحصيل المدرسي و تعلم استعمالها في مختلف مناحي الحياة .

---

[1]- حرقاس وسيلة :مدى إعداد معلمي السنة الاولى إبتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الاصلاحات التربوية الجديدة حسب المعلم والمفتش ،مجلة العلوم الانسانية ،جامعة قسنطينة ،العدد 30، 2008، ص 69.

-تتمثل هذه تحديات في رفع الفعالية الخارجية لنظام التربوي و جعله أكثر إستعدادا للاستجابة لمقتضيات تنمية البلاد لاقتصادية و ضمن البيئة العالمية.[1]

وفي إطار مواصلة إصلاح ركزت المنظومة التربوية الجزائرية على المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة الخاصة بالإصلاح التعليم لأساسي (المجلس الأعلى للتربية 1998) و بناءا على نتائج التقرير الخاص بإصلاح النظام التربوي الجزائري الذي قام به كل من (pelletier et Vachon) , ، قامت المنظومة التربوية بتبني المقاربة بالكفاءات باعتبار هذه الأخيرة بديل حديث لبيداغوجيا الأهداف حيث سمح ذلك بإعادة النظر في المناهج التعليمية و الكتب المدرسية و بالتالي تحديث التعليم في الجزائر قصد الإصلاح التربوي و لانتقال من فلسفة التعليم إلى فلسفة التكوين حتى يصبح التعليم الجزائري تتماشى و تحديات العصر الحالي .[2]

وعموما فإن رجوع نظام التعليم الابتدائي من الموسم الدراسي (1991-1992) و الذي يتراوح مدته (6) سنوات يقضيها التلميذ في المدرسة ، تغيرت الرؤى لما يمتاز به من وظائف تربوية هامة في حياة الطفل بدءا لانتقائه للغة العربية و القومية و تعريفه بمعالم بيئته المحلية و القومية الوطنية مما أدى بالجزائر لتكوينه على هذه المرحلة التعليمية في مخططاتها التعليمية .

2.7.2.2. التخطيط التعليمي لمرحلة الابتدائية في ظل الإصلاحات الجديدة:

لقد ركزت الجزائر في مخططاتها التعليمية على التعليم الإبتدائي ، نظرا لخطورته الواضحة في بناء شخصية الأفراد المستقبلية ، حيث اتخذت العديد من الإجراءات البيداغوجية فيما يخص

---

[1]- بوبكر بن بوزيد : المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ، دون طبعة ، الجزائر،الديوان الوطني لمطبوعات المدرسية، 2006، ص ص(10-11).

[2]- بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء : مقال الاصلاح التربوي في الجزائر-التعليم الاساسي-،مجلة الباحث، العدد 04، ، 2004، ص 67.

البرامج والمناهج الدراسية ، سعيا منها إلى بناء نظام تربوي يتماشى والسياسة الجديدة ،الخاصة بالتعددية الحزبية والتغيرات الحزبية والتغيرات الاقتصادية (من الاقتصاد الاشتراكي إلى الاقتصاد الحر الخاص) والمنافسة الحرة،حيث بدأت بوادر اللغة الانجليزية في الطور الثاني من التعليم الابتدائي .

ومن الإجراءات الجديدة للسنة الأولى ابتدائي للموسم الدراسي (2005/2004) حسب المنشور الوزاري رقم 245 /و.ت.و/و.أ.ع المؤرخ في 2003/06/04) [1] بالنسبة للتوقيت الساعي لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي خصص لهم حجم ساعي يقدر بـ (27ساعة) خلال الأسبوع وزعت على المواد التعليمية المختلفة.

وتغير التوقيت حيث تم إضافة ساعة واحدة إلى التوقيت المحدد (27 ساعة لكل قسم)، وخصصت للمعالجة التربوية والاستدراك والتي تحاول مساعدة بعض التلاميذ الذين يعانون نقصا خاصة في اللغة العربية و الرياضيات، وأما فيما يخص الكتب المدرسية، فلقد خصصت للسنة الأولى ابتدائي الكتب التالية : كتاب اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية ، وكتاب الرياضيات والتربية التكنولوجية والعلمية ، وبالتالي تم إدراج مادة التكنولوجية والعلمية ، وتدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبية في السنة الرابعة أساسي .

أما فيما يخص الكتب المقررة للسنة الثانية ابتدائي هي :كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات وكتاب اللغة الفرنسية والتربية الإسلامية ،وكتاب التربية المدنية ،وكراس التمارين لمادة الرياضيات وكتاب التربية وكراس النشاطات، وشرعت وزارة التربية والتعليم في تنظيم عملية تبادل الكتب

---

[1]– المنشور الوزاري رقم 245/وزارة التربية الوطنية ، و.ت.و /أ.ع المؤرخ في 2003/06/04.

المدرسية بين التلاميذ داخل المدارس ،وتهدف من ذلك تخفيض العبء الاقتصادي على الدولة وتحسيس التلاميذ بأهمية الكتاب المدرسي ، والمحافظة عليه وتنمية روح التضامن بينهم.[1].

أما فيما يخص المناهج التعليمية الجديدة للسنة الثانية ابتدائي هي نفسها المقررة للسنة الأولى ابتدائي مع إضافة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية،وإدراج مادة التربية العلمية والتكنولوجية ،والترميز العالمي والمصطلحات العلمية في المواد العلمية لمرحلة التعليم الابتدائي ، حتى يتمكن التلميذ من الفهم التدريجي لرموز العالمية لوحدات القياس، والترميز الهندسي بالحروف العربية واللاتينية .

و أن تطبيق هذه المناهج وتفعيل الأداء التعليمي يتطلب العديد من المستلزمات كالتقويم التربوي، والتنسيق بين المعلمين ، وتأطير أقسام السنتين الأولى والثانية ابتدائي ،وتكوين المعلمين ومديري المدارس الابتدائية .

وعموما إن مجمل هذه الإصلاحات التربوية تهدف إلى :

- الحصول على تقنيات المهنة للمعلمين واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة و الثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي،الذي يتحقق عن طريق التكوين المستمر للمربين وللمعلمين، وعليه أصبحت وزارة التربية الوطنية تشترط توافر مستوى علميا وثقافيا رفيعا في المتقدمين للعمل حاليا لمهنة التدريس وتعمل على مراجعة شروط الالتحاق بهذه المهنة، وإعادة النظر في وظائف ومهام مؤسسات التكوين القائمة حاليا، وتكييف مهامها وفقا لمتطلبات المرحلة الحالية والمستقبلية .

---

[1]- سميرة، حربي: اتجاهات معلمي التعليم الإبتدائي نحو فعالية التخطيط التعليمي في تنمية قدرات التلاميذ – أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه علوم –علم الإجتماع و التنمية ، جامعة قسنطينة، (2010–2011)، ص 97.

– البحث عن صيغ جديدة أكثر ملائمة لتأهيل المعلمين الذين يمارسون عملهم في الوقت الحاضر، والذين لم يحصلوا على الحد الأدنى الضروري لممارسة هذا العمل عمليا وتربويا ،ويشمل التكوين كل الأسرة التربوية .

– ترقية اللغة الامازيغية بهدف التخلص من بعض المظاهر ذات الطابع الإيديولوجي الضيق وإضفاء محتوى عصريا للتعريب ومحتوى الكتاب المدرسي .

– التفتح على لغة أولغتين أجنبيتين، نظرا لأهمية اللغات الأجنبية في المبادلات الاقتصادية والعلمية والثقافية [1]

وحسب المنشور الوزاري (رقم 2/111.ت.و/و.أ.ع / 06 بتريخ 2006/05/23)[2] وفيما يخص الموسم الدراسي (2007/2006)، المتعلق بتنصيب السنة الرابعة ابتدائي ،فلقد خصص تدريس مادتي التاريخ والجغرافيا على مستوى السنة الرابعة ابتدائي بتوقيت ساعة واحدة أسبوعيا ، أما بالنسبة للسنة االثالثة ابتدائي، فتدرس هذه المواد نصف ساعة أسبوعيا، أما توقيت اللغة الامازيغية فيخص الأفواج المشكلة من التلاميذ الراغبين في تعلم هذه المادة .

وحسب ماجاء في المنشور الوزاري رقم 2039/و.ت.و/و.أ.ع/ المؤرخ في 13/مارس 2005 والمنشور رقم 0/26، 05/6 المؤرخ في 2005/03/15)[3] فقد صدرت تعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال من التلاميذ منها:

– الملاحظة اليومية وتكثيف الأسئلة الشفوية، والاستجوابات الكتابية قصيرة المدة.

---

[1]– سميرة حربي : المرجع السابق ، ص 98.

[2]– المنشور الوزاري رقم 111/وزارة التربية الوطنية، و.ت.و /أ.ع بتاريخ /2006/05 المتعلق بتنصيب السنة الرابعة إبتدائي.

[3]– المنشور رقم 2039 وزارة التربية الوطنية و.ت.و /أ.ع في 2005/03/13 .

– الـتركيز على الأعمال الموجهة و الوظائف المنزلية ، التي يجب إعدادها كامتداد التعليمات التي تتم في القسم ،ويحدد عددها من طرف الفريق التربوي حسب أهداف المادة ووتيرة تعلم التلاميذ، كما تصحح هذه الوظائف في القسم قصد تدارك الثغرات .

تنظم الاختبارات الكتابية على النحو التالي :

– امتحانان في الفصل الأول، وثلاثة اختبارات في الفصل الثاني ، واختباران في الفصل الثالث وبالنسبة للمواد الاخرى اختبار فصلي واحد .

أما بالنسبة لسنة الأولى ابتدائي فيخضع تقويم أعمال تلاميذها خلال الفصل الأول و الثاني والثالث لنفس الترتيبات الخاصة بالمستويات العليا من التعلم الابتدائي، باستثناء الفصل الأول الذي يقدم المعلم خلاله ملاحظات حول سلوك التلميذ في القسم وتقييم مستواه التحصيلي ، ولقد ركزت جل التعديلات الخاصة للسنة الدراسية (2007/2006) بالتـــــكفل البيداغوجي لاقسام السنتين الخامسة ابتدائي والسادسةأساسي، والتي اختصت بـ:(المنشوررقم 947/و.ث.و/أ.ع/الم ءلاخ في 2007/10/22) [1]

- ✓ **الجانب التنظيمي** :يشمل العديد من الإجراءات منها :

– تحسين وتحضيرالمديرين والمعلمين للتكفل بهذه الفئة من التلاميذ بمرافقتهم طيلة السنة الدراسية ومتابعة اعمالهم وتقويمها باستمرار .

– حث مـديري المدارس الابتدائية على تنـظيم لقـاءات دوريـة بين أوليـاء التـلاميذ لتحسيسهم بأهمية مرافقة أبنائهم .

– الحرص على تحسين ظروف تمدرس التـلاميذ بالـتعاون مع أفراد المـجتمع المـحلي (كالبـلدية

[1]- المنشور رقم 947 وزارة التربية الوطنية /أ.ع المؤرخ في 2007/10/22 المتعلق بالتكفل البيداغوجي لأقسام السنتين الخامسة إبتدائي والسادسة أساسي.

،جمعية الأولياء) .

– وضع مخطط تكويني يركز خاصة على معلمي السنتين الخامسة والسادسة ، ويشرف عليه المديرون في إطار نشاطات الفريق التربوي ، وأما على مستوى المقاطعة التفتيشية يشرف عليه المفتشون .

✓ **الجانب البيداغوجي:**

يشمل العديد من التعديلات منها :

– انجاز عمليات تكوينية في شكل أيام دراسية وندوات تربوية بهدف دراسة المناهج والأدلة و السندات التربوية، والوقوف على تدريب وتوجيه المعلمين إلى كيفية المحاور المقررة ، وشرح المفاهيم والمصطلحات الواردة في المناهج مثل الإدماج ، والاستدراك ،وأيضا دراسة وتحليل النتائج الدراسية لمعرفة مواطن القوة والضعف لاتخاذ الإجراءات العلاجية .

– القيام بزيارات ميدانية بهدف متابعة مدى إستفادة المعلمين من الأيام التكوينية التي نظمت لفائدتهم ، والاطلاع على مدى تنفيذ المدارس لبرامج التكفل بتلاميذ السنتين الخامسة والسادسة ، وإجراء تقويم تشخيصي للقدرات و المعارف المكتسبة لدى التلاميذ عن طريق الاستجوابات والفروض المحروسة والاختبارات .

أما فيما يخص السنة الدراسية (2008/2007) فلقد تم تنصيب مناهج السنة الخامسة ابتدائي، والتي شملت مناهج اللغة العربية و اللغة الامازيغية و اللغة الفرنسية والتربية الإسلامية و التربية المدنية ، ومناهج التاريخ و الجغرافيا والرياضيات ، والتربية العلمية والتكنولوجية، والتربية التشكيلية والموسيقية والتربية البدنية ،وتتميز السنة الخامسة بكونها تحاول تحقيق ملامح المتعلم في نهاية مرحلة التعليم الإبتدئي بأطواره الثلاثة وهي الطور الأول (طور

الإيقاظ والتهيئة) الذي يشمل السنتين الأولى والثانية ،والطور الثاني (طور تعميق التعليمات الأساسية) ويشمل السنتين الثالثة والرابعة ،والطور الثالث (طور التحكم في التعليمات الأساسية) ويشمل السنة الخامسة .

ولقد حدد التوقيت الأسبوعي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بواحد وثلاثون ساعة (فيما يخص اللغة الامازيغية) ، حيث اعتمد على مبادئ منها التوازن بين مختلف المواد التعليمية التي تشكل كلا متكاملا،والتي تحتاج إلى جهد فكري أكبر أو أقل ،وتخصيص الفترات الصباحية للتعليمات ،والفترات المسائية للدعم وتثبيت المكتسبات والتقويم التكويني.[1]

وحسب المنشور(رقم 124 المؤرخ في 2006/06/04)[2] حددت الوسائل التعليمية فيما يلي:

- **وثيقة المنهاج:** وهي الوسيلة الرسمية للعمل التربوي والمرجع الأساسي الذي يستند إليه المعلم في أداء مهامه .
- **الوثيقة المرافقة:** ترافق كل منهاج وثيقة تربوية تقدم فيها الأسس البيداغوجية التي بني على أساسها المنهاج .
- **الكتاب المدرسي** : ويشمل كتب المواد المدرسية المحددة في المنهاج .
- **دليل الكتاب المدرسي** : يرافق كل كتاب من هذه الكتب دليلا يوضح كيفية إستعماله وأساليب استغلاله ، وتوضح مجموعة من هذه الكتب والأدلة تحت تصرف المعلمين .

---

[1]– المنشور رقم 947: المرجع السابقذكره.

[2]- المنشور رقم 124 المتضمن لتنصيب السنة الخامسة إبتدائي المؤرخ في 2006/06/04 .

وان تطبيق المناهج الجديدة وتفعيل الأداء التعليمي ، يتطلبان جملة من المستلزمات والإجراءات التي تعد ضرورة للممارسة التربوية الفعالة ولتحديد علاقات جديدة بين المتعلمين في المدرسة الابتدائية وأدوار مختلفة لهم، ومن أهم هذه المستلزمات والإجراءات:

- **التقويم:** قد تناولت المناهج والوثائق المرافقة لها بعض وظائف التقويم، واقترحت أساليب وأدوات تساعد المعلم على انجازه عمليا، بحيث يتمكن المتعلم من التدريب والممارسة التعليمية من جهة ، ومن معرفة ا لصعوبات التي تصادفه والأخطاء التي يرتكبها من جهة أخرى .

-**التنسيق بين المعلمين** : يتعين تنظيم جلسات للفريق التربوي بصفة دورية ومنتظمة ، والعمل جماعيا في المؤسسة تحت إشراف المدير ، وبتوجيه من المفتش لتدريس المنهاج لتحقيق المسعى التربوي المعتمد والمخطط له، بناءا على نتائج التقويم بأنواعه ، وحسب درجة تقدم التلاميذ وتحسين تعليمهم .[1].

وعموما لقد تم تخفيف محتويات المنهاج التعليمية ،الذي جاء بعد التقييم المرحلي الذي قامت به الإدارة المركزية، بمشاركة اللجنة الوطنية للمناهج ومجموعات المواد المتخصصة حيث وجد كثافة في المواقيت الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي ،وتضخم في مضامين المناهج في مختلف المستويات التعليمية ،وعليه لقد عدلت بعض المواد الدراسية والمواقيت الرسمية المخصصة لكل مادة بحذف المضامين غير الأساسية أو المكررة من مستوى إلى أخر ،دون الإخلال بالبناء المفاهيمي والهيكلي للمادة ، ودمج الحجم الساعي السنوي ، وتخفيف مواقيت مرحلة التعليم

---

[1]-سميرة حربي: المرجع السابق ذكره ، ص 103.

الابتدائي وذلك بإحداث انسجام، وعقلنه في شبكة المواقيت ،واعتماد حصص ذات (45) دقيقة ضمانا للفعالية واحترام لقدرات الاستيعاب لدى التلاميذ حسب ما جاء في المنشور رقم 298.[1].

وبناءا على مراسلة العام الدراسي (2008/2007) والمتعلقة بإعداد حصيلة وطنية لمشروع المصلحة الخاص بمديريات التربية، الذي يندرج في إطار الاستراتيجية الجديدة أعدتها وزارة التربية الوطنية والتي تواكب مختلف الإصلاحات التربوية والإدارية،حيث تهدف إلى تحسين التسيير ورفع درجة الكفاءة في تنفيذ مختلف الأعمال الإدارية والبيداغوجية والمهنية ،وتساهم كلها في ترقية المردودية والنوعية ،

وفي ظل تطور هذه التجربة وتعميمها وانطلاقا من مختلف التجارب السابقة ومن الواقع المحلي وخصوصياته وإمكانياته ،فانه ينبغي التكيف مع هذا النمط الجديد في التسيير الذي يتطلب بالدرجة الأولى إيجاد قناعات فردية وجماعية مقتنعة بضرورة تغيير الذهنيات في التسيير والمتابعة والمراقبة ،والمتميز بالإدراك القادر على الاستمرار في التخطيط والتنظيم والتنشيط و التقييم ،ومن أهم القضايا التي تتطلب المعالجة المنهجية والجوهرية والتي تشكل محورا استراتيجيا:

- تحسين أساليب التسيير بالاعتماد على الفعاليات في المجالات المادية الادارية والتربوية.
- تحسين إطار الحياة المدرسية وظروف تمدرس التلاميذ و المربين.
- تحسين وترقية مستوى التأطير في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط.

ولتحقيق هذه الأهداف الكبرى يتطلب من أفراد العملية التعليمية المثابرة وتوسيع مجال النشاط ،والعمل لتغطية المحاور المذكورة آنفا، والسعي للتكفل الأفضل بالتلاميذ من حيث الدراسة والصحة ،ومعالجة ظاهرة التسرب المدرسي ،وكدا تحسن نسبة التأطير الإداري و البيداغوجي ،مع

---

[1]- المنشور رقم 298 وزارة التربية الوطنية و.ت.و /أ.ع المتعلق بتخفيف محتويات المناهج التعليمية.

معالجة كل أنواع التسيب كالتغيب والنزاعات ،والتحكم الأفضل في انجاز الهياكل وخاصة المطاعم المدرسية والملاعب والمرافق الرياضية.[1].

ولقد أثار موضوع إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر جدلا كبيرا على الساحة التربوية والسياسية ،على حد سواء، ولهذا واجه هذا الإصلاح معارضات شديدة تنطلق من انه لم يمس جوهر المنظومة التربوية فهي مجرد محاولات ظهرت لإعطاء صورة ديناميكية حركية حتى لا تبقى المنظومة التربوية جامدة ،أما عن مجالات الإصلاح فيجب أن تمس خاصة مختلف جوانب المناهج التعليمية التي يجب أن تنسجم مع القيم التاريخية والحضارية للمجتمع الجزائري ،وطرق التدريس ،والكتب والوسائل التدعيمية ،ومع إنتقاء المعلمين الأكفاء وتوفير البيئة التي تساعد على تحقيق ذلك.

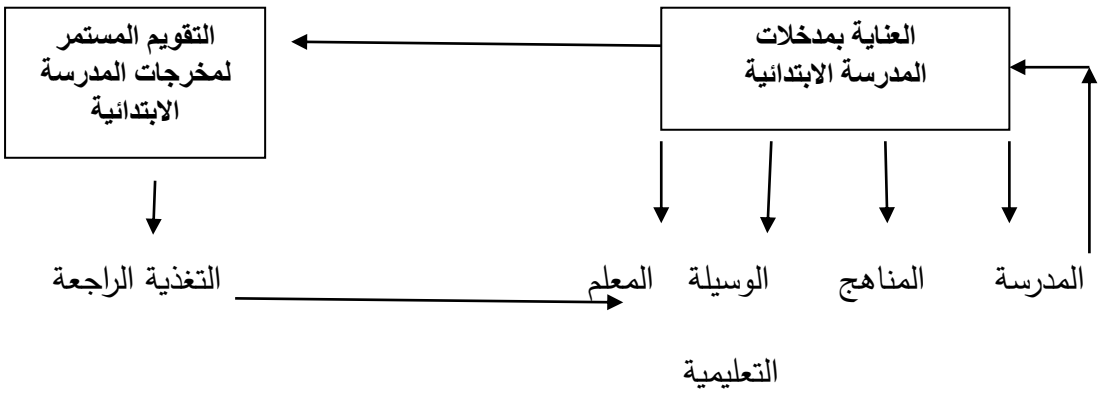
3.7.2.2. العناية بمدخلات ومخرجات المدرسة الابتدائية ضمن التخطيط التعليمي:

1.3.7.2.2.مدخلات المدرسة الابتدائية ضمن التخطيط التعليمي:

إن المجالات التي تتناولها العملية التعليمية التربوية متداخلة ومتكاملة فيما بينها ولا بد لتخطيط التعليمي الجزائري أن يحرص على مراعاتها، وسيتوضح من خلال التخطيط البياني التالي.

---

[1]- مديرية التربية (2008/2007) : مشروع المصلحة ، الجزائر.، ص ص(8-9).



الشكل رقم (01) :المقومات الأساسية لفعالية التخطيط التعليمي.

أولا –**المدرسة:**

تعتبر المدرسة من الأركان الهامة في التخطيط التعليمي وخاصة أن وظيفتها الحالية لم تعد قاصرة على اكتساب المعارف الفنية والاجتماعية بل توسعت ،حيث أصبحت مؤسسة اجتماعية تربوية تعد الجيل الصاعد لبناء مستقبل الأمة، وعلى التخطيط التعليمي أن يأخذ بعين الاعتبار أهدافها ورسالتها وان يتوافر لها من إمكانيات مادية وبشرية لتؤدي رسالتها على أكمل وجه ومن بين النقاط التي يجب مراعاتها في المدرسة هي :

- **المباني والمرافق:** من خلال تصميم مبنى المدرسة بحيث يجب أن يتناسب والمرحلة التعليمية التي تخدمها ،وتحديد عدد المدارس المطلوبة في كل مرحلة تعليمة ، وكدا تشجيع البحوث التي تتناول عملية بناء المدارس من حيث مواد البناء ومواصفات التصميم إلى غير ذلك مع وضع تكلفة المدرسة وتمويلها وتوفير كل ما تحتاجه من أثاث وأدوات للمخابر العلمية والوسائل التعليمية ،كالكتب ،الخرائط ،أدوات التربية الرياضية والاجتماعية. (علي حافظ : دون سنة،159–168) [1].

[1]- محمد علي حافظ: مبادئ التخطيط التربوي ،المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية، ص ص (159–168).

- **الإدارة المدرسية:** من خلال تحديد المواصفات اللازمة توفرها في أعضاء الإدارة وهيئة التدريس لكل مرحلة تعليمية ،ووسائل تقويمها و مسؤولياتهم وعلاقاتهم المختلفة ،والقوانين والتشريعات الوزارية التي تسير عليها المدرسة ومدى ارتباطها مع تطور المجتمع وفلسفته.

ثانيا- المنهج المدرسي :

يدل على مجموع الموضوعات المختلفة والمحددة للدراسات في مادة من المواد وبهذا المعنى يصبح المنهج مجموعة الموضوعات المقررة على التلاميذ .ولكل مادة دراسة منهجها الخاص الذي يتعلق بالمستوى الدراسي الخاص بها.[1].

وتعرف المناهج الدراسية اتجاهان مختلفان في تفسيرها ،فهناك الاتجاه التقليدي الذي يتجاهل طبيعة الطفل العمرية ويركز على الثبوت في الحفلات المدرسية ،وهناك الاتجاه الحديث الذي يقوم على العناية بمظاهر النشاط عند الطفل الدراسية.[2] .

بمعنى ينبغي على المنهج الدراسي أن يتضمن مختلف النشاطات العقلية والجسمية والاجتماعية للتلميذ يتضمن تكوين شخصيته الاجتماعية المتوازنة ،وينطلق المنهج المدرسي من المصادر الأساسية التي تشتق منها الأهداف الهامة للمرحلة التعليمية التي يوضع لها .

وعليه فان هناك عدة مناحي يجب على التخطيط التعليمي مراعاتها عند وضعه للسياسة التعليمية الخاص بالمناهج .

---

[1]- عبد اللطيف إبراهيم : المناهج واسسها وتنظيمها ، القاهرة، مكتبة مصر ، ، 1976، ص ص (26-27)

[2]- علي محمد أوحيدة :الموجه التربوي للمعلمين في الرياضيات ، مطبعة عمار، 1997 ، ص20.

- أن تهدف المناهج إلى ما تهدف إليه الدولة وما تسعى لتحقيقه من شؤون سياسية إقتصادية ،إجتماعية. [1]

– أن تحتوي على أنشطة وخبرات تعليمها التلميذ ويتمرس عليها ويطبقها حيث تتصف مواده الدراسة بالين والمرونة .

– أن تشير كلها في كل مرحلة تعليمية معا نحو تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالمرحلة حيث يتصل منـهج كل مادة دراسية بحـياة التلميذ وبيئـته المحلية، وأن يتمـثل في كل منهج النواحي النظرية والتعليمية و يبحث في الجوانب المادية للمجتمع من فنون وحرف وجانب القيم الروحية من خلال شرح خصائص البيئة المحلية والوطنية .

– أن تناقش أولا حياة المجتمع و إمكانياته وموارده، وما فيه من تقاليد وعادات وقوانين ، أن تسعى إلى إكساب التلميذ مهارات منوعة (عقلية وسلوكية وحركية وإجتماعية) تعنيه على التكيف مع البيئة والمجتمع بشرط أن تتدرج وفقا لمراحل نموه .

– التخطيط للمناهج بصورة تتصف بالمرونة ، حيث تتيح فرص التكيف لظروف الـدارسين والبيئة، فيمكن تعديلها وتطوريها وفقا للاتجاهات الجديدة القومية والتـربوية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمع .

– أن يقوم بوضعها لجنة مشكلة من مسـتويات تربوية مختلفة من المعلم إلى الأخصائي التربوي ، والنفسي والاجتماعي ، و أن يجرب كل منهج جديد عدد معين من المدارس ونتابع نتائجه ،حتى إذا ما ثبت قيمته وحقق نجاحا معينا ،أمكن تعميمه في جميع المدارس .

---

[1]–علي حافظ: المرجع السابق ذكره، ص ص(169–173).

وعموما لا يمكن للمنهج التعليمي تحقيق الأهداف المرجوة إلا إذا توافرت الوسائل التعليمية الضرورية.

ثالثا–الوسائل التعليمية : ومن أهمها

– **الكتاب المدرسي** : الذي يشمل على مجموعة من المعارف الأساسية لتحقيق أهداف تربوية محددة معرفية ، ونفسية حركية ، وتقوم عملية إعداده على مجموعة من الأسس التي تعتمد على إعداد المواد التعليمية وتقويمها ،والتي تراعي الجوانب التالية :

- الجانب النفسي : والتي تعتمد على مسايرة المواد التعليمية لمستويات النمو ،ومدى ملائمتها لميول التلاميذ المختلفة ، ومعرف من ان المتعلمين ليسوا على درجة واحدة من القدرة ،في نفس المرحلة والوقت .ولهذا ينبغي مراعاة اختيار المواد التعليمية اختيار يمتاز بالشمولية لقدراتهم المختلفة.
- الجانب الثقافي :تعتبر الثقافة مكونا ومكملا مهما لمحتوى المواد التعليمية المتضمنة في الكتاب المدرسي .
- الجانب التربوي : ويتمثل في تنظيم المادة التعليمية بالتتابع والتكامل مع بعضها البعض ، و وضوحها وسهولة قرائتها عند التلميذ ومناسبتها وامكانية تدريسها .

إذن على التخطيط التعليمي مراعاة هذه الجوانب المهمة في الكتاب المدرسي من خلال وضعه للمواصفات الخاصة التي تتفق والمرحلة التعليمية المستخدمة .[1]

---

[1]– فايز دندش: إتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس ، الاسكندرية ،دار الوفاء ، لدينا الطباعة والنشر ، ، 2003، ص ص (37–40).

- **كتاب المعلم :** يعتبر امتداد لرسالة المعلم يفسرها ويدعمها بأساليب ومبصرات في المادة الدراسية و الغرض الأساس منه هو مساعدة المعلم على قيامه بدوره المهني والتعليمي وعليه على التخطيط التعليمي مراعاة النقاط التالية فيما يخص كتاب المعلم .

- أن يعرض للمعلم عدة أساليب ونماذج لطرق تدريسية المواد ،مع ضرب العديد من الأمثلة .
- أن يعرض الوسائل التعليمية المحددة التي يمكن استخدامها في تدريس المواد، كما يدعوا المعلم إلى ابتكار وسائل تعنيه على التخفيف من الصعوبات التي تواجهه ويضع الأنشطة التي تتصل بالمادة الدراسية ،التي يمكن عن طريقها فهم التلميذ لموضوعها .
- أن يوجه المعلم الأساليب العلمية الصحيحة في تقويم إنتاجه وقياس تحصيل التلاميذ[1].

- **الأنشطة المدرسية المختلفة:**

للنشاط المدرسي دورا هاما في تنمية قدرات التلاميذ المختلفة ،أن يراعي شروط فعاليتها كان يكون النشاط المدرسي متعدد الأنواع ،حتى تتلاقى عنده كل الميول والأذواق وان يقوم على التلقائية الموجهة التي تسودها الحرية وتبادل الرأي واحترامه

ويتخذ النشاط المدرسي إلى تحقيق أهدف تربوية تضمن إكساب مهارات متنوعة للتلاميذ حيث تبتعد عن الإسراف فيها، بالإضافة إلى الترابط الضروري القائم بين النشاط المدرسي ومناهج

[1]- علي حافظ: المرجع السابق الذكر، ص ص (191-192).

المواد الدراسية ،وان تكون مناسبة للمرحلة التعليمية ومدارك التلاميذ وقدراتهم العقلية والبدنية وملائمة الإمكانيات المدرسية (من حيث القاعات -الملاعب -المكتبات) .[1]

رابعا- المـــعلم:

يقوم بأدوار هامة في المدرسة الابتدائية وخارجها ولهذا فيجب توفير ومراعاة الظروف الاجتماعية والمهنية للمعلم وذلك من خلال:

- تحديد وسائل إعداد المعلم والمدة الزمنية لذلك .
- تبين طرق اختيار الأساتذة المكلفين بإعداد المعلمين .
- تسير سياسة إعداد المعلمين العامة وفق سياسة إنشاء المدارس الابتدائية .
- تبين مسؤوليات المعلم العامة، داخل المدرسة وخارجها .
- البحث في المستوى المهني للمعلم وأساليب رفيعة وتنظيم طرق تقويمه ، مع تحديد النواحي اللازمة في هذا التقويم، وضمان مشاركة المعلم الدائمة في وضع ومناقشة محاور التخطيط التعليمي نظرا لمعايشة الحكومية لواقع التلميذ .[2]

وهذا يعتمد معلم المرحلة الابتدائية طرق تدريس عديدة منها الإلقاء والمناقشة والوحدات وطريقة المشاركة .....الخ .

و مع هذا سوف نجد من الضروري اعتماده طرق متنوعة و مهما اختلفت طرق التدريس وتنوعت فالطريقة التدريس الجيدة تشترط ما يلي:

1- المرجع السابق ذكره، ص ص (197-198).

2- تركي رابح: المرجع السابق ذكره ، ص 113.

– أن تتفق مع سن التلاميذ حيث تأخذ بعين الاعتبار المعلومات السابقة للتلميذ.

– أن أسلوب المناقشة والتحليل والاستنتاج وتجنب طريقة التلقين.

– أن تثير الطريقة انتباه التلاميذ وتساعدهم على الابتكار .

– أن تسمح له بالممارسة اليدوية والتجريب حتى يتعود على الصواب والخطأ .

– تعين بترجمة المنهج شعارات وعادات تتصل بشخصيته وحواسه.

– تشعر التلميذ بحب المدرس له وعطفه وحنانه ورغبته في معاونته على التقدم .

– أن تتصف بالمرونة حتى تفتح المجال للمدرس بالابتكار بما يناسب التلاميذ وقدراتهم .

– يجب إتباع طريقة التدريس التي تدرب التلاميذ على العمل الجماعي حتى يعتادوا على بدل الجهد لصالح الجماعة، وكما يجب أن تجدب قبل تعميمها وكذلك تدريب المعلمين قبل التنفيذ.[1]

تعتبر هذه الشروط الواجب توفرها في طرق التدريس التي يجب توفرها لدى المعلم ومراعاة تطبيقها في المدرسة الابتدائية الجزائرية لتتسم بالفعالية لتنمية قدرات التلميذ .مع إعلاء دور المعلم في تطبيقها وحسن استخدامها وفق كل ما تطلبه المادة الدراسية على حدا.

2.3.7.2.2. التقويم المستمر للمخرجات المدرسة الابتدائية :

تمثل المخرجات النتائج العامة المنتظرة من مرحلة تعليمية معينة حسب ما تم التخـــطيط له مسبقا، وعموما تشمل التحصيل المدرسي للتلميذ الذي يشير إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي، من خلال اختـبارات محددة لتقدير مـستوى كفاية ، وقيـاس الأداء الفعلي في مجال معين، فهو إدن قياسي للقدرات المتمثلة في صو الأداء الفعلي[2].

---

[1]–علي حافظ : المرجع السابق ذكره ،ص ص (177–181).

[2]- شاكر قنديل وأخرون: معجم علم النفس وتحليل النفسي، مصر ،دار النهضة العربية ، ص394.

وبهذا تتنوع صور التحصيل المدرسي في التحصيل الاجتماعي ، والحركي والسلوكي والجسمي للتلميذ،من خلال تنمية قدراته العقلية والاجتماعية والجسمية العامة وفقا لخصائص نموه المختلفة والمتعلقة بطبيعة عمره ،إلى جانب آخر تتمثل مخرجات العملية التربوية التعليمية في مجموعة التأثيرات المنعكسة على المعلمين ، وسلوكياتهم المختلفة ونوعية طرق تدريسهم المتبعة داخل القسم فالمعلم الذي تتوافر له مختلف الظروف الملائمة للتعليم يصبح أدائه المهني والعلمي والتربوي جيد ،والعكس صحيح، وأيضا هناك مختلف التأثيرات المنعكسة على الإدارة المدرسية ،التي إذا تم التخطيط الجيد لها فهي تعود بالنفع الجيد على مردودية المدرسة ، وتظهر بشكل واضح في سلوكيات عمال الإدارة ونوعية علاقاتهم مع المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور.

ولهذا تتمثل مخرجات العملية التعليمية فيما يلي:

– التعديلات المستحدثة على مستوى الأكاديمي والسلوكي والانفعالي والاجتماعي والجسمي والحركي للتلاميذ.

– التعديلات المستحدثة على مستوى سلوكيات المعلم و مستوى أدائه المهني و التربوي.

–التعديلات المستحدثة على مستوى البيئة المدرسية من خلال الإدارة المدرسية وعلاقتـــها مع المعلمين والتلاميذ داخل المدرسة.

– التعديلات المستحدثة داخل البيئة الاجتماعية، باعتبار المدرسة نظام مفتوح على المجتمـع فهي تتفاعل مع المحيط الاجتماعي عن طريق مدخلاتها،التي تتزود بهاالمدرسة من المجتمع ومخرجاتها التي تقدمها بدورها إليه بعد ما مرت بعمليات تربوية محددة .

– كما أن التغذية الراجعة المتمثلة في البيـانات والمعلومـات التي تحصـل عليها نتـيجة عملـيات

التقسيم فمن خلالها نستطيع معرفة أسباب الضعـف فهل ترجـع إلى الأهـداف أو إلى المحـتوى التعليمي أم الأنشطة التعليمية أو إلى المعلم؟. [1]

وعليه فان من المقومات الأساسية التخطيط التعليمي :

– تحسين الحالة الاجتماعية والاقتـصادية للمعلم والرفـع من مستواه المهني والتكويني، ليساهم في تنمية قدرات التلميذ بصورة ايجابية .

– تحديد طـرق التـدريس المعلم لينـمي قـدرات التـلميذ بصـورة إيـجابية .

–وضع المناهج التعليمية التي تراعي خصائص النمو الجسمية والعقلية و الاجتماعية والانفعالية للتلاميذ .

– توفير الوسائل التعليمية المتماشية مع البرامج التربوية كالكتاب المدرسي ، الأنشطة التعليمية الضرورية لتنمية قدرات التلميذ بكل ايجابية .

وهذا من أهمية التنمية الشاملة التي تهدف إليها كل المجتمعات البشرية والمجتمع الجزائري على وجه الخصوص الذي هو في أمس الحاجة لتربية أفراده وإعدادهم للمشاركة الاجتماعية في جميع المجالات .

إذ أن جمـيع المجـتمعات تأكد أن من أهم هذه المقومات هو دو المـعلم الذي يعـمل على استخدام الطرق الناجحة واختيار الوسائل التعليمية التي تتماشى والبرامج التعليمية وما توفره البيئة المدرسية للمراحل الابتدائية، ممن يجعلنا نهتم بالمـعلم مهـنيا و اجتماعيا رغما المشـكلات التـي

---

[1]– كوثر حسين كوجك : اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، 2000، ص ص (26–28)

يعاني منها قطاع التربية سواء كانت مادية أو معنوية، أو إدارية.

8.2.2. مشاكل مهنة التعليم وصعوبات قطاع التربية الوطنية :

يعتبرالتعليم مهنة إنتاج اجتماعي وهو بهذا المفهوم يصبح من أفضل المهن الانتاجية في المجتمع ،حيث ينتج القوى البشرية لبناء المجتمع ومهنة التعليم مهنة صعبة كونها تتعلق بمستقبل أطفال وأمة وشعب ،يواجه التعليم في أنحاء كثير من العالم مشكلات وتحديات كثيرة تمليها طبيعة العصر الذي نعيش فيه والتي تتمثل فيما يلي:

- **نقص الامكانيات المادية والبشرية** :التعلـيم في أماكن كثيرة من العالم يعاني من نقص كبير في الموارد المالية والمدرسين المؤهلين تأهيلا جيدا ،والمباني والتجهيزات المدرسية ورغم أن هذه المشاكل تختلف من دولة لأخرى ،إلا أن هناك عاملا مشترك يجمع بينها وهو انه لا يمكن التغلب على هذه المشكلات بدون العمل على إيجاد نظام التعليم عصري وجديد في تخطيطه التعليمي أي في أهدافه و محتواه و أساليبه ووسائله التعليمية . [1]
- **التعليم في دول العالم الثالث لا يحقق مطالب العصر** :التـعليم لا زال يعتـمد إلى درجـــة كبيرة على تكنولوجيا تعليمية قديمة إذا ما قورن بمجالات أخرى، كالصناعة والزراعة والطب والاتصالات لوجدنا أن أساليب العمل في هذه المجالات قد خطت خطوات عملاقة في استخدامها للتكنولوجية الحديثة لتحسين كفاءة العمل، وهناك من يفسر أسباب هذا التخلف النسبي كون التعليم يعتبر من أكثر النشاط الإنساني وتعقيدا .
- **تخلف مناهج التعليم وأســلوبه عن الــتقدم التكـنولوجي** : يلاحـظ في الوقـت الـذي

[1]- تركي رابح : المرجع السابق ذكره، ص 256.

سيتمتع فيه الكبار، والصغار ثمار التكنولوجيا والتطبيق العلمي في حياتهم اليومية و في داخل المدارس ،فان محتوى التعليم لا يمكن التلاميذ من ممارسة التفكير العلمي و التطبيق العلمي للمعرفة ،ومن هنا كان التناقض بين التعليم كنظام وبين واضح الحياة التي يعيشها الناشؤون .[1]

- **التعليم مهنة مفتوحة** : في إطار تراكم المعارف وانتشارها من قبل وسائل الإعلام المختلفة فان المدرسين لم يعودوا المصدر الوحيد للمعرفة كما كانوا في الماضي ،فكثيرا من الآباء يمكنهم أن ينقصوا من كفاءة المدرس ،بل حتى التلاميذ أصبحوا في وضع يتمكنون فيه من التغلب على المدرسين وقد ساعد على ذلك أن التعليم في المدارس الابتدائية خاصة ،لا يزال يقوم بصورة تقليدية تقليد لفظي أكاديمي ،وهو أمر يمكن أن تغنى عنه الكتب وبعض وسائل الاتصال و الإعلام بحيث لم يعد للمدرسين دور مهني مميز خاص بهم ، وهكذا ليس غريبا أن يؤمن الكثير من الناس بان مهنة التعليم وبالأخص في المرحلة الابتدائية يمكن لأي فرد أن يمارسها.[2].

- **صعوبة فرص الترقية** :إن المهن الأخرى تتنوع فيها فرص الترقية في الوظيفة وغالبا ما يكون ذلك مرتبطا بنواحي مادية وأدبية متمثلة في تقليد وظيفة مرغوبة تصاحبها مسؤوليات لها وزن ومكانة في المجتمع، لكن المدرسين لا يحصلون على وظائف كبرى إدارية وتوجيهية إلا العدد القليل منهم وهم الذين وجدوا في التعليم بأن مستواهم لائق اقتصاديا واجتماعيا ،أو ترقية متمثلة في نقل بعض العناصر الممتازة من المدرسين من المناطق الريفية إلى مدارس المدن والمدارس النموذجية وتظل الترقيات ،لا تشبع الطموحات التي تتفق والعاملين في المهنة.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية : التعليم الاساسي ،المسار الدراسي.، 2009.

[2]- محمد أحمد كريم ،عنتر لطفي وأخرون: مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها ، مصر ،شركة الجمهورية للحديثة للنشر، ، ص 46.

➢ **التعلــيم مهنة صــعبة ومثقلة** :من الصعوبة على المعلم التعامل مع كل الفئات العمرية بطريقة مناسبة وليس سهلا النزول لمستوى المتعلمين النشئ (الأطفال) ،أضف إلى هذا كله الظروف أو البيئات التي يعمل بها المدرسين فكثيرا ما تعاني بازدحام الفصول ، قلة الإمكانيات وكثرة الواجبات المنزلية التي تؤدى خارج حجرات الدراسة والتي تشغل الكثير من وقت المدرس وفي بعض الأحيان، بعد المؤسسة يسبب له صعوبة الانتقال إلى المدارس كل هذا يجعل من مهنة التعليم مهنة مثقلة ،فقلما يخرج منها المعلم إلى إطار حياته الخاصة أو سيتمتع بها على نحو الذي يراه . [1].

➢ **خطورة التعليم على شخــصية المعلم** : التعليم من المهن الخطرة على شخصية المعلم ،وهو يمثل اختبارا قاسيا لكثير من الناس ،وطول الممارسة له قد يصوغ إنسانا محطما في طاقاته الروحية والعقلية ،للطموح والفضول والدهشة من جديد،و أن الكثير من المعلمين يلاحظون أنهم بعد طول الاحتكاك بالأطفال والناشئة من خلال المهنة بدأو يفقدون حب الاستطلاع ، كما بدأو يشعرون بضعف ملكة الخيال والإبداع ،وتقلص دائرة الاهتمامات.

وكأن طبيعة التعليم الصغار ،ورتابة المناهج وطرق التدريس ،تؤدي إلى أن تكون مهنة التدريس مصدرا لقتل الحيوية إذا لم يتمتع المعلم بالحذر والاحتياط الكافين.[2] .

➢ **انخفاض الإقبال على مهنة التعليم** :تعاني مهنة التعليم من انخفاض واضح لدى المقبلين عليها رغم ما يلاحظ من تزايد الإعداد الملتحقة بكليات التربية ،لكن المشكلة تكمن هل كل هذه الإعداد المقبلة للمهنة توجد عندها رغبة حقيقية في الانتساب والانتماء إليها ؟

---

[1]- احمد كريم : المرجع السابق ذكره، ص 39.

[2]– عبد الكريم بكار:التربية والتعليم (المسلمون بين التحدي والمواجهة)، ط 3، دمشق ، سوريا ،2011،دار القلم ، ص ص (162–163).

والأمر الواقع يبين فعلا انخفاض ملحوظا في الإقبال على الالتحاق بكليات التربية وفق رغبات حقيقية للعمل بالتعليم ، وهذا ما أضفر بالعملية التعليمية نتيجة دخول عناصر غير مؤهلة للعمل وقد ساعد في تفاقم هذه المشكلة مايلي :

* انخفاض القائم بالمهنة التعليم لذاته على انه اقل من غيره من أصحاب المهن الأخرى وبذلك ينتج عدم الثقة في النفس والمهنة التي يمارسها .

* قلة إثارة مهنة التعلـــيم لطموح الأفراد وفي الصعود الاجتـماعي السريع .

* إحساس الأفراد القائمون بمهنة التعليم مما يتحملوه من إرهاق شديد من كثرة المسؤوليات والأدوار والعمل مع جماعات كبيرة من المتعلمين .

* شعور الأفراد بسوء الظروف التي يعمل فيها من يمارس مهنة التعليم من حيث اكتظاظ الأقسام وقلة الإمكانات وتأزم العلاقات في العمل .

* ضعف الدخل المادي للمـهنة خاصة ، عند من لا يلجأ لمسالك أخرى تزيد من دخله كإعطاء دروس خصـوصية ، وذلك إذا قورن بما يتـحصل عليه أصحاب المهـن الأخـــرى والتي لا تتفق إطلاقا مع ما يبذله المدرس من جهد، وكذا ووجود فرص متنوعة للعمل خارج مهنة التعليم خاصة في إطار التطورات الحديثة . [1]

- **التعليم مهنة متعددة المهام (مجبرة) :** إن مهنة التعليم مجبرة حقا وهذا يعود أساسا إلى طبيعة المهنة والتي تتطلب على القائم بها متطلبات عديدة وأدوار كثيرة والتي يستوجب

---

[1]- احمد كريم : المرجع السابق ذكره،ص 217

أن يكون خارق للعادة ،فهو لا يكتفي بدوره التقليدي كناقل للمعرفة في مجال تخصصه إنما يدعى لممارسه دوره التربوي كاملا .[1].

فالمعلم المرحلة الابتدائية ،المطلوب منه أن يكون مربي للشخصية في جميع جوانبها والمطلوب منه أن يكون متفهما ومحبا وصديقا للتلاميذ ، وهذا كله بجانب دوره كعضو في مهنته وبين كثرة هذه الأدوار غالبا ما ينشأ التعارض ،لهذا قد ينجح البعض منهم في أداء ادوار منها ويفشل في غيرها ،أو نجد أغلبية المعلمين يهربون من أدائها وإعطائها مكانا هامشيا ومن ثم تبني هذه المتطلبات شعارات هامشية جوفاء لكنها في نفس الوقت تظل مصدرا لتوتر والضيق بالنسبة للمعلم.

[1]- المرجع نفسه، ص41.

خلاصة الفصل:

بعد هذا العرض الموجز،نسجل بان الجزائر منذ حصولها على استقلالها أدخلت العديد من الإصلاحات على أنظمتها التربوية والتعليمية ،وذلك لمعالجة بعض المشاكل الاجتماعية والتربوية والاقتصادية التي كانت ومازالت تعاني منها كمشكلة الأمية والإهدار التربوي ،ومشكلة إعداد المعلمين ونقص التجهيزات المالية وضعف الهياكل المدرسية ،ومشكلة التسرب والرسوب المدرسي، وأيضا هناك العديد من العوامل الخارجية أدت بدورها إلى هذه التغيرات والتجديدات كالاكتشافات العلمية والتطور العلمي والبحث العلمي ،ولقد ارتبطت هذه التغيرات بالمراحل التاريخية العامة التي مر بها هذا المجتمع ،وعموما التعليم والتعليم الابتدائي على وجه الخصوص قد قطع شوطا مهما،حيث حقق العديد من النتائج الملموسة (مند الستينيات إلى يومنا هذا) كديمقراطية التعليم ومجانيته وتعريبه،على الرغم من وجود العديد من الآراء المعارضة له في الآونة الأخيرة والتي تنطلق من أن التغيرات والتجديدات الموضوعة في المناهج التعليمية قد خلفت مشاكل تربوية واجتماعية كثيرة كالجهد البدني والفكري الذي يعاني منه التلاميذ ،وعدم مسايرته للنظام الاجتماعي والثقافي العام للمجتمع الجزائري واستناده إلى قناعات ذاتية وإيديولوجية خاصة،وعدم إلمام أولياء الأمور وكذا الضغوط المهنية والتربوية لدى المعلمين بالتغييرات الحاصلة في المناهج ،والنقص الواضح في عملية التوعية والإعداد و الإرشاد ،وعدم وجود متابعة وتقويم. (وهذا ما سنتحقق منه في فصل المعلم).

الفصل الثالث

معلم المرحلة الإبتدائية

الفصل الثالث

معلم المرحلة الابتدائية

تمهيد :

إنطلاقا من الدور المحوري الذي يضطلع به المعلم في أي نظام تربوي ، وإيمانا بقدرة المعلم على التأثير في نوعية التعليم ومستواه فان الدول على اختلاف فلسفتها وأهدافها تولي اهتماما لمهنة التعليم والارتقاء بالمعلم كل العناية ، وتتيح له فرص النمو المهني المستمر من خلال تيسير الظروف لتحسين أوضاعه الإجتماعية والاقتصادية وفي هذا النطاق جاءت الدراسة محاولة تقصي هذه الأوضاع وفق الواقع المعاش في المدرسة الجزائرية التي قد لا تختلف أوضاعها عن بعض الدول العربية عامة، وذلك من خلال محاولة تحديد مكانة المعلم عبر التاريخ الجزائري، ومنه النظر في الجانب المهني والتكويني للمعلم وكذا الجانب التربوي والاجتماعي وما يحفه من مشكلات ومعوقات قد تحد من نوعية أداء المعلم ، مما ينعكس سلبا على نوعية البناء لجوانب شخصية النشئ ومنه على مخرجات النظام التربوي على اعتبار ان مخرجات النظام التربوي ومدى كفايتها يحددها مدى مكانة المعلم وقدراته ومؤهلاته وتكوينه.

1.3. تعريف معلم (أستاذ)المرحلة الإبتدائية:

- **المعلم لغة:** علم له علامة جعل له أمارة يعرفها //وعلم الرجل : حصلت له حقيقة العلم// وعلم الشئ ، عرفه وتيقنه // وعلم الأمر أتقنه// علم تعليما وعلمه الصنعة: جعله يعلمها. [1]

- **إصطلاحا:** هناك من عرفه :

هو جزء من الأجهزة المنفذة لرسالة التعليم في المجتمع وهو العامل الأول والأساسي والقائم على نقل المعلومات والمعارف العلمية والخلقية إلى أبناء المجتمع ، ويتم ذلك ضمن المدرسة"[2]

وهناك من عرف معلم التعليم الابتدائي:

"انه المربي ، الذي يقوم بتدريس كل أو معظم المواد الدراسية للأطوار الثلاث الأولى من المر حلة الابتدائية ، ويركز دوره في تهيئة الظروف التعليمية التعلمية ، بهدف متابعة نموه العقلي والبدني والجمالي والحسي والديني والاجتماعي والخلقي"[3].

" هو معلم وأستاذ المدرسة الإبتدائية ويضم سلك أساتذة المدرسة الابتدائية رتبتين – رتبة أستاذ المدرسة الإبتدائية.

---

[1]- المنجد في اللغة والإعلام : ط40، لبنان، دار المشرق ، 2003، ص 526

[2]–إبراهيم مذكور : معجم العلوم الإجتماعية ، مصر ، الهيئة المصرية للكتاب، 1973،ص583.

[3]–حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية النفسية ، ط1، مصر ، الدار المصرية اللبنانية، 2003، ص 283.

- ورتبة أستاذ رئيسي في المدرسة الإبتدائية ، ويكلف بتربية التلاميذ وتعليمهم من النواحي الفكرية والخلقية والمدنية والبدنية، وتلقينهم إستعمال تكنولوجيا الإعلام و الإتصال وتقييم عملهم المدرسي.[1]

ووفقا للمادة 7: تتمم المادة 40 من المرسوم التنفيذي رقم 08 -315 المؤرخ في 11 أكتوبر سنة 2008 يضم سلك أساتذة التعليم الرتب أعلاه بدون تغير بالإضافة إلى رتبة أستاذ المكون في المدرسة الإبتدائية.

وجاء في المادة 42 مكرر: زيادة على المهام الموكلة إلى الأساتذة الرئيسين في المدرسة الإبتدائية يكلف الأساتذة المكونون في المدرسة الإبتدائية بتأطير الطلبة الأساتذة الذين يزاولون تكوينهم في المدارس العليا للأساتذة نمط "أستاذ المدرسة الإبتدائية " ومتابعتهم في التربصات التطبيقية في الوسط المهني ، كما يشاركون في تأطير عمليات التكوين أثناء الخدمة التي تنظم في إطار تحسين المستوى وتجديد معلومات موظفي قطاع التربية الوطنية ويشاركون في أعمال البحث والدراسات وإعداد وتقييم برامج التكوين وتقييم أثر التكوين.

ويمارسون أنشطتهم في المدارس الإبتدائية والمدارس التحضيرية وأقسام التعليم المكيف ....لاسيما أقسام الإمتحان.[2]

---

[1]- الجريدة الرسمية :وزارة التربية الوطنية ،القانون التوجيهي 2008،رقم 04/08 المؤرخ في 2008/01/23، ص ص (7-8)

[2]- المرسوم التنفيذي رقم 12-240 مؤرخ في 2 ماي 2012، يعدل ويتمم المرسوم التنفيذي رقم 08-315، ص ص(16-17).

2.3.لمحة تاريخية لمكانة المعلم في الجزائر عبر التاريخ:

دون شك فقد حظي المعلم في الجزائر دائما بفضائل كثيرة في محيطه الاجتماعي والثقافي ،فلقد كان دائما محل إعجاب وتقدير وإجلال واحترام ،بما ينقله ويعكسه من نموذج مطلوب، نموذج النجاح والرقي وبالتالي الارتقاء الاجتماعي .

والدليل على ذلك أن التعليم بمؤسساته المختلفة ، كان مزدهرا قبل دخول الاستعمار الفرنسي نتيجة لضخامة الأوقاف المخصصة له وهذا باعتراف الفرنسيين أنفسهم.[1]

بحيث أن الأوقاف العامة بمدينة الجزائر لوحدها ،قدر عددها في الأيام الأولى للاحتلال بـ2600 ملكية ، ففي مدينة قسنطينة كان يوجد بها عام 1837م في عام احتلالها 79 كتابا ومدرسة قرآنية ،يتردد عليها 1350 طفلا وطفلة ،ومدينة تلمسان كان يوجد بها 50 كتابا في نفس العام مع ملاحظة ان سكانها يتراوح مابين 12000 و15000 نسمة .[2]

وبهذا فقد شمل التعليم كل المناطق في الجزائر ،بما فيها الصحاري والأرياف و حتى الجبال ،ولقد كان المعلم هو عمدة التعليم ،فهو المثل الأعلى للتلميذ من الطفولة (الصبا) إلى المراهقة بل وحتى إلى الشباب والكهولة وهو موجة التعليم .

---

[1]– بوفلجة غياث : ،التربية ومتطلباتها ،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1993 ،ص 28.

[2]– تركي رابح عمامرة:الشيخ عبد الحميد بن باديس ،رائد الاصلاح والتربية في الاصلاح ، الجزائر ،الشركة الوطنية لنشر والتوزيع ، 1981،ص127.

وكان أهل الحي هم الذين يختارون معلم أبنائهم في المدن وأحيانا تختاره العائلة التي ستعلم لها أطفالها، نظرا لأهميته ودوره في التربية والتعليم فقد كان يطلق عليه عدة أسماء الى جانب اسم "معلم" منها المؤدب والأستاذ ، والشيخ ،والفقيه، والحكيم، وكان ينادي ب"سيدي المعلم" ولم يكن ينادي أبدا باسمه سواء من طرف تلامذته أو من سائر أفراد المجتمع .[1].

وكان التعليم مسؤولية الجميع ،وكانت الأوقاف الضخمة الموجهة إليه من اجل إنشاء المساجد والكتاتيب والزوايا والروابط [2] ، وحتى المدارس، كانت بكثرة وكلها مؤسسات للتربية والتعليم وكان يشترط في المعلم أن يكون من الشرفاء ، ومن آهل الثقة و الصلاح والضمير الاجتماعي ، وقد يشترط فيه الزواج والأخلاق الفاضلة ،ومن الطبيعي أن يكون حافظا للقرأن الكريم معروفا بأداء الصلوات ويستشار في المسائل العامة ويكتب ويقرا الرسائل .

كما أن معلم الريف شبيه معلم المدينة إلى حد كبير ،ولكن يختلفان في بعض التفاصيل ،فأهل الريف يختارون المعلم بنفس الطريقة ،إلا أن حاجاتهم في شؤون أخرى غير تحفيظ القران وتعليم الأبناء [3].

---

[1] -Christiane Achour ,ABECEDAIRES EN DEVENIR , Idiologie coloniale et langue Française en Algérie , perfore Mustapha Lachraf, Entreprise Algérienne de presse ,Alger,1985, p219.

[2]– بوفلجة غياث : المرجع السابق ذكره ،ص26

[3]– أبو قاسم، سعد الله : تاريخ الجزائر الثقافي ، الجزء الاول الشركة الوطنية للتوزيع،الجزائر ،1981.، ص ص (324–326).

ومن الشواهد البارزة في المجتمع الجزائري للمكانة الرفيعة للمعلم في تلك الحقبة من الزمن ،على سبيل المثال نذكر تلك القبة أو "سيدي عبد الرحمن الثعالبي""الذي عايش المرحلة بين 1468/1384م في مدينة الجزائر .

ومكانته المقدسة لدى الناس، وحتى أن مدينة الجزائر هي تسمى مدينة سيدي محمد عبد الرحمن في التداولات الشعبية، وهذا قبل كل شئ لا لشخصه فحسب، بل لوظيفته كمعلم ،فكان يعلم الذكور والإناث، فالذكور صباحا والإناث بعد الظهر[1].

وكثيرة من أمثلة ذلك في أنحاء القطر الجزائري ، فقد سميت أو نسبة كثير من المدن والقرى والنواحي والأماكن على أسماء المعلمين الدين كانوا أصحاب زوايا أو رابطات ،كما كان لهم دورا هاما في محاربة الاستعمار ونشر الوعي بين الناس فمكانتهم هي التي أهلتهم لجمع الناس وقيادتهم من اجل محاربة الاستعمار مند الوهلة الأولى . ونذكر على سبيل المثال مقاومة الأمير عبد القادر الذي كان صاحب زاوية تعليمه قبل ان يكون قائد جيش وأميرا على الجزائر كلها[2].

وذلك لمكانته المرموقة هو و غيره ممن خلدهم التاريخ الوطني وحتى العالمي ،وكما نعلم فالتاريخ لا يخلد إلا عظيما أو شخصية مرموقة ذاك شان عظيم .

---

[1]- J.Berque :,L'intérieur du Maghreb, Gallimard ,Paris, 1978,p208

[2] - Mustapha Lachraf,L Algérie nation et société Françaises,1976 ,p160

3.3. مكانة المعلم في المجيمع الجزائري حاليا":

تراثنا مفعم بالنصوص والأقوال والمواقف التي تشبع بالثناء على المعلم والاعتراف بفضله وأهميته و وظيفته في حياة الناس. و ليس المهم إستعراض ذلك بقدر ما هو مهم الوضع الحالي للمعلم .

وفي هذا الإطار ومن باب الارتقاء بالمعلم وبمبادرة من اليونسيف منذ 2006 في إطار شراكة واسعة شملت عدة منظمات هي ، جامعة الدول العربية والمنظومة العربية للتربية والثقافة والعلوم و منظمة الأمم المتحدة للطفولة و مكتب العربي لدول الخليج إذ تم عقد من خلاله ورشة عمل عن المعلم العربي وواقعه[1].

تم التو صل إلى أن :

– المعلم في معظم الدول العربية موظف في سياق بيروقراطي و يدخل في علاقات هرمية وتسليطه مع المتعلم وأقرانه من المعلمين والمشرفين عليه .

– المعلم يعاني من تدني وضعه الاقتصادي ، وسبل الارتقاء تأتي من خلال الأقدمية وفرص الترقية هو التوجه نحو الإدارة .

– غياب آليات المشاركة في وضع السياسات التي تستطيع من خلالها و بشكل مؤسس أن يعبر عن وضعه ووجهة نظره .

---

[1]–عمر موسى : المرجع السابق ذكره، ص10.

– إن نظم تقويم المعلم تعاني ن غياب قوائم معلنة لمعايير أداء المعلم .

– الإنفصـال بين التـعليم الجـامعي والمـدرسة أي، تفـتقد لـروابط قوية فيما بيـنهما.[1]

والمتأمل لواقع المدرسة الابتدائية الجزائرية ،ومعلم هذه المرحلة انه لا يختلف عن الوضع المعلم في الدول العربية الأخرى، ففي اليوم العالمي للمعلم كتبت "الخبر" بعد اتصالها بعدد من نقابات التربية الممثلة للأساتذة والمعلمين، حيث أجمع هؤلاء على الوضعية المزرية التي لا يزال المعلم يتخبط فيها. وفي هذا السياق قال "مسعود عمراوي" المكلف بالإعلام بالاتحاد الوطني لعمال التربية والتكوين أن **"المعلم لم يصل بعد إلى الهدف المنشود، فكل الظروف غير مواتية لأداء عمله في أحسن الظروف بدءا باكتظاظ التلاميذ داخل الأقسام وكثافة البرامج والحجم الساعي للعمل الذي يؤرق المربين خاصة في المدارس الابتدائية".**

مضيفا أن المعلمين في الطور الابتدائي يعملون أكثر من 31 ساعة في الأسبوع، بالإضافة إلى إقصاء عمال التربية من السكن الاجتماعي، من خلال تحديد سقف الراتب المرجعي للاستفادة من السكن الاجتماعي وحرمانه من السكن الوظيفي الذي كان معمول به في السابق .وتحدّث عمراوي "**على الراتب الزهيد الذي يتقاضاه خاصة فئة الأسلاك المشتركة والعمال المهنيين في ظل الغلاء الفاحش في المعيشة وارتفاع الأسعار والعمل في غياب الحماية الكافية للموظف من الأخطار المهنية خاصة بعد صدور القانون التوجيهي للتربية الذي رفع الحماية عن الموظف، ناهيك عن عدم وجود قانون يقر بطب العمل خاصة مع تفشي الأمراض مثل الأعصاب والحبال الصوتية**

---

[1]–عمرو موسى المرجع السابق ذكره، ص 37.

وتصلب الشرايين والأمراض الصدرية والتنفسية بالنسبة، زيادة عن عدم تحرير أموال الخدمات الإجتماعية عن الهيمنة النقابية لترشيد أموالها"

كما يصرح أحد المعلمين عن معلم المرحلة الابتدائية خاصة في المدرسة الجزائرية قائلا: "**لم نشهد خلال حياتنا المهنية دعوة للاجتماع أو لقاء يبحث انشغالات المدرسين واحتياجاتهم أو المدربين ومتاعبهم والصعوبات التي تعترض طريقهم لتسهيل نشاطهم وحصر الصعوبات والمشكلات لمعالجتها مع الهيئة المعنية....كما اننا لم نشهد لجانا وزارية تقترب من المؤسسات التربوية لتطلع على أحوالها وتسجيل النقائص والاقتراحات فيما يخص البناء والتجهيز والوسائل المادية والبشرية وظروف العمل**"[1]

وخير دليل على أن المعلم أصبح يطرق أبواب وزارة التربية مطالبا بأبسط حقوقه المهنية من خلال "مكتب الاتحاد الوطني لعمال التربية والتكوين " يطالب تدخل وإنصاف وتحقيق مطالبهم واحتياجاتهم وإنصاف موظفي عمال التربية لتحقيق الأهداف المسطرة لضمان مدرسة جزائرية متميزة مستعينا في ذلك بالإعلام في إطار اللقاءات الصحفية والوقفات الاحتجاجية ،إلا أن هذا الأخير طال انتظاره دون تلقي أي رد من الجهات المعنية، مما أدى إلى عدم استقرار القاعدة التربوية من جراء الاضرابات التي يشهدها القطاع (أنظر الملحق رقم 03) .

---

[1]– مصطفى بسطامي ، مصطفى مأمون: وضعية المعلم في اليوم العالمي ،يوم 2010/10/06– http://www.elkhabar.com/press.article/1156/

إن إنهيار مكانة المعلم في المجتمع سيؤدي إلى انهيار ثقته بنفسه وهذا سيؤدي إلى ضعف قدرته على المساهمة في بحث المشكلات العامة للمجتمع ،كما يخفض مستوى وعيه واهتمامه بالمحيط الذي يعيش فيه . وانعكاسات ذلك كله على التربية والناتج التعليمي فإذا ما كان المعلم في وضع متردد فإن درجة العطب ستلحق بكل أولئك الذين نعدهم للمستقبل والأمة.[1]

إذ انه في زمن مضى لم يرفع الأمة المهزومة من الحضيض إلا المدرسة إذ قال "سمارك "بعد الحرب التي خاضها مع نابليون (بروسيا) والتي حطمت فيها قوتها "**لقد غلبنا جارتنا بمعلم المدرسة**"[2]

إن مهنة التعليم تتمثل في خدمة المعلم والمجتمع فهو يجلو أفكار الناشئين ويوقظ مشاعرهم ويحي عقولهم ويرقي إدراكهم، وهذا ما جعل مهنته تسمو فوق كل مهنة وقدره ارفع من كل تقدير .

تلك هي مكانة المعلم في جميع الأمم والدول متطورة أو متأخرة وعبر جميع العصور الماضية أو الحاضرة ،وتجمع كل الأنظمة التعليمية بان المعلم هو احد العناصر الأساسية للعملية التعليمية، وفي تصوري أننا نستطيع أن نفعل الكثير من اجل جعل مهنة المعلم ترتقي إذا آمنا أن تحسين أوضاع التعليم والمعلم (النشء) الابتدائي هو شرط ضروري على أساس أن معلم المرحلة الابتدائية معلم جامع لكل الأدوار الوظيفية على الرغم من كثرتها وتعقدها وما يكون من تناقضات وتباينات حيث أن ادوار معلم المدرسة الابتدائية متعددة ومنسقة .

---

[1]– عبد الكريم بكار: المرجع السابق ذكره ، ص200.

[2]- محمد عطية الابراشي :أصول التربية وقواعد التدريس ، مصر ،مكتبة المعارف القاهرة ، ص 8.

4.3. مبررات تفرض الحاجة إلى النظر في وضعية المعلم :

- نظرا للتغيرات التي طرأت في المجالات السياسية والإجتماعية والاقتصادية والعلمية والثقافية والتكنولوجية ، فان برامج إعداد المعلم في دول العربية خاصة مدعوة إلى تأكيد ضرورة المشاركة النشطة من المعلمين لإحداث التطوير في نظم التعلم بحيث ستجيب النظم لتلك المتغيرات .
- انطلاقا من أهمية مساهمة المعلمين في التجديد التربوي ، فان مؤسسات إعداد المعلم مدعوة إلى تطوير وتنفيذ سياسات متكاملة لاستقطاب أفراد قادرين ومحفزين لمهنة التعليم ليشاركوا في عملية الإصلاح التربوي ومواجهة التحديات الجديدة التي تواجه نظم التعليم ومنه تبنى معايير تساعد على تقوية الاستقلال المهني والحس بالمسؤولية لدى المعلمين وتحسن منزلتهم الإجتماعية وظروف عملهم .
- بالإشارة إلى توصيات منظمة اليونسكو ومنظمة العمل الدولية المتعلقة بتحسين أوضاع المعلمين وظروف عملهم فان مؤسسات إعداد المعلم مدعوة إلى تبني سياسات تؤكد على تقديم كافة أشكال الدعم للمعلمين الذين يعملون في ظروف قاسية من مثل المعلمين الذين يعملون في بيئات فقيرة أو مناطق نائية .
- انطلاقا من دور المدرسة بوصفها مؤسسة زيادة لتطوير المجتمع فان مؤسسات إعداد المعلم مدعوة إلى تبني سياسات تؤكد على تبني مفهوم المدرسة مركزا لخدمة المجتمع المحلي ، ومن ثمة

إكساب المعلمين والمهارات التي تمكنهم من أداء أدوارهم الجديدة التي يتطلبها تحقيق مفهوم مدرسة المجتمع [1].

5.3. التحديات المعاصرة التي تواجه المعلم :

من الطبيعي ان التغيرات الحادثة في كافة مجالات الحياة الإجتماعية والثقافية بصفة عامة ومن ناحية، والتطور الذي لحق بالفكر والممارسات التربوية من ناحية أخرى، ينعكس بكل صوره وأبعاده المختلفة على دور المعلم، لذا فمن الخطأ التصور أن هناك محتوى ثابت لدور المعلم يصلح لكل العصور ،ولكن دور المعلم يتغير باستمرار ليواكب التغير الحادث من حوله كما يطالب المعلم بادوار جديدة لم يكن لها صلة بالماضي[2].

ولكي تواكب الدول أو النظم التربوية بصفة خاصة هذا التغير والتطور لجأت للإصلاح ،والجزائر إحدى هذه الدول التي اعتمدت لإصلاح منذ الاستقلال ،إلا أن الإصلاح لا يكون باقتباس أساليب تربوية حديثة أو بإضافة برنامج معين أو بالتدريب على بعض الأدوات التكنولوجية الحديثة فحسب، وإنما الإصلاح لابد أن يبدأ بدراسة التغيرات الحادثة في العالم اليوم ما وتمثله هذه التغيرات من تحديات لابد من مواجهتها، والمعلم هو أكثر الأفراد مسؤولية تجاه هذه

---

[1]- أحمد الخطيب :إعداد المعلم في دول الخليج العربي نماذج مقترحة ، الاردن ،عالم الكتب ، 2009،ص 2.

[2]- محمود خليل أبودف: صيغة مقترحة لتكوين المعلم العربي على أعتاب القرن الحادي والعشرون (مؤتمر جامعة أسيوط ،المجلد الثاني 18 –20 أفريل 2008، ص 12.

المواجهة حيث يعد أجيالا تواجه جميع متغيرات الحياة ،إذ تلخصت هذه المواجهة في التحديات الكبيرة التالية

1.5.3.تحديات العولمة :

تأتي العولمة بقواها المتعددة (السياسة ،الاقتصادية ،والتكنولوجية) كأبرز تحول يعيشه العالم اليوم ،وهذا التحول في واقعنا يلزمنا بالنظر في نماذجنا التعليمية وتغير مواقفنا وسلوكنا ،فنحن في حاجة إلى التعلم بتأقلم والعولمة واستغلال التكنولوجيا والاتصالات من اجل تحسين نوعية الحياة بالنسبة للجميع كما أن المسؤولية التي تقع على نظم التعليم في تطوير القدرات البشرية من اجل بناء عالم أكثر إنسانية وعدلا، والبحث عن طرق جديدة وأفضل للتعليم في سياق الواقع الراهن وما يحمله المستقبل وتحدياته .

وعلى أساس أن المعلم هو المعني أكثر بهذه التحديات فلقد سعت بعض الدول إلى اتخاذ تدابير تخص المعلمين مع التركيز على التعليم الابتدائي ، إذ توسعت في برامج تدريب المعلمين ، وتحسين أساليب التدريس ،وتقديم حوافز معنوية ومالية للمعلمين من اجل تحسين نوعيتهم وحماسهم.[1]

---

[1]– محمد عبد الله الزامل (2008) :مقترح لمواجهة بعض مشكلات المرحلة الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء صيغة التعليم الاساسي (دراسة مستقبلية) جامعة أل سعود ،كلية التربية السعودية،2008، ص ص(61–63) .

2.5.3. تحديات التحولات الاقتصادية :

يبرز التحدي الاقتصادي كمحور رئيسي من محاور العولمة كأثر المحاور إسراعا نحوى العولمة،التي أحدثت تغيرات في المفاهيم الاقتصادية القائمة وهزت التنظيمات الاقتصادية للدول ، وهذه التغيرات قد مست التعلم في الصميم، فنظام التعليم لا يعمل بمعزل عن الواقع الاقتصادي، فقد إنتقل مفهوم الجودة من الاقتصاد إلى التعليم بمعايرة الصارمة وأصبحت الحاجة الملحة لتطبيق معاير الجودة على التعليم بمختلف صوره[1] .

حيث أصبحت بعض الدول تنظر في إعادة هيكلة المؤسسات التعليمة وعملياتها و برامجها الأساسية وذلك ما اعتمدته الجزائر في نظامها من خلال المقاربة بالكفايات (2004/2003) لجعل التعليم يواكب العصرنة و سوق العمل .

وهذه التحديات لا نستطيع مواجهتها إلا بوجود تعليم ملائم لجيل اليوم فالنظام التربوي يمكنه التغلب على مشكلاته وتحقق التنمية الاقتصادية متينة إذا ساهم في توفير ثروة بشرية فعالة قادرة على أن تلعب دورها كاملا في هذه التنمية ومع التغير السريع في المعارف والمهن فان جميع العاملين في حاجة لتعليم مستمر وعليه يستلزم ألا ننتظر من المدرسة الابتدائية أن تقدم كل المعارف الأساسية والمهارات الضرورية التي يحتاجها الإنسان عبر حياته.[2] .

---

[1]– محمد عبد الله الزامل : المرجع السابق الذكر، ص 100.

[2]– مدبولي وطيق :التعليم الجامعي لمواجهة إتفاقيات (ألجات) المؤتمر العلمي الثامن والتعليم من أجل مستقبل عربي أفضل ،المجلد 2 ،جامعة حلوان ،القاهرة ، 1997، ص 464.

3.5.3. التحديات العلمية والتقنية :

من سمات عالم اليوم التسارع المذهل في الكم والنوع العلمي والتقني المعلوماتي وتطبيقاتها في البلدان الصناعية في شتى مناحي الحياة ولكن الملاحظ في الدول النامية ضعف مستوى استخدامات تقنية المعلومات والاتصالات مقارنة لمستويات استخدامها في الدول المتقدمة واعتمادها على استيراد التقنية الجاهزة وعدم إعطاء العنصر البشري الوطني العناية الكافية فيما يتعلق بعملية بناءه العلمي وتنمية قدراته العقلية[1].

إلا أن هذا التسارع يستوجب مرونة وديناميةً ،ويحتم على المؤسسات التعليمية أن تعيد النظر في تخطيط وبناء المناهج والمحتوى الدراسي و أساليب التعامل مع المعرفة و التلاميذ وأساليب تعامل المعلمين معها.[2]

فواجب التربية أن تعد معلمين قادرين على التعامل مع التقنية وعلى مواجهة المشكلات التي يطرحها التقدم التقني العلمي، وهذا ما يفرضه العصر الجديد القائم على المعرفة أن نفكر في التعليم وإمكانيات التنمية البشرية ،فنحن بحاجة إلى النظر في أهمية التطور التكنولوجي في مجالس التدريس ، وإلا يمكن للمدرسين أن يستخدموا التكنولوجيا الناشئة لتقديم المعرفة بطرق تدريس جديدة بشكل يلائم الظروف المتغيرة .[3]

---

[1]–محمد عبد الله الزامل: المرجع السابق ذكره ، ص ص(106–111).

[2]– صاصيلا رانيا :مستلزمات تطور التعليم الاساسي في ضوء التحديات المعاصرة ،المؤتمر التربوي الثالث ،كلية التربية جامعة دمشق (28_ 29) افريل، 2005، ص85.

[3]– محمد عبد الله الزامل ،المرجع نفسه ، ص 108.

4.5.3.التحديات الاجتماعية والثقافية :

بشكل عام أن أشكال التغيرات الإجتماعية المتوقع حدوثها في العصر الجديد ستؤثر في شكل ومعالم المؤسسة التعليمية ،وما تقوم به من ادوار ووظائف وفي صلتها وتعاملها مع المؤسسات الإجتماعية الأساسية ،خاصة الأسرة ومؤسسات الرعاية الإجتماعية الأخرى وتأتي العولمة كأبرز حدث شهده هذا العصر يسعى لصياغة ثقافة عالمية جديدة تتخطى الهويات والثقافات المحلية والوطنية،إذ تسعى لتعميم ثقافتها ومن ثمة اختراق وتذويب كل الخصوصيات وتنمية كل الهويات[1]) .

مما يؤدي إلى تأكل الحواجز الثقافية واختراق كل القيم و المحضورات وعليه يستلزم على النظام التربوي خلف بيئة تعليمية جديدة تهدف الى جعل تعليم التكيف والتغير مع الحفاظ على الهوية الثقافية مما يثقل كاهل المدرسة الابتدائية ،ومعلم هذه المرحلة بمسؤولية ترسيخ والحفاظ على هذه الهوية في إطار هذه التحديات فالمعلم هنا مطالب باستخدام تكنولوجيا لتحسين التمسك بترثنا الثقافي وكيف نعلم ما هو مهم وأساسي في ثقافتنا وشعوبنا في المستقبل[2])

وخلاصة القول نجد أن التوفير الكامل للتعليم الابتدائي واستخدام والمجتمع المدرسي بصورة فعالة ووضع سياسة مساندة له في المجالات الثقافية والاقتصادية ، وتعززه إصلاحات تربوية مستمرة يقف في وجه التحديات المختلفة .

---

[1]- محمد عبد الله الزامل : المرجع السابق ذكره، ص101.

[2]–صاصيلا رانيا : المرجع السابق ذكره، ص81.

6.3. خصائص المعلم وأدواره والعوامل المؤثرة فيها:

1.6.3. خصائص المعلم:

يمكن لأي شخص أن يجعل من نفسه معلما مخلصا في ظل الظروف التي تمر بها العملية التعليمية ونظامنا التعليمي و سياسة القوى العاملة التي يعيشها المجتمع المعاصر ، و لكن لا يستطيع كل من يقف أمام مجموعة من التلاميذ أن يصف نفسه أنه معلم ناجح لأن المعلم ، الناجح له صفات و خصائص التي لا توجد إلا في بعض المعلمين و هذه الخصائص و السمات قد تكون فطرية بيولوجية يولد الشخص بها ، و قد تكون مكتسبة و ينميها خلال مرحلة تكوينية و هذه الخصائص :

1.1.6.3.الخصائص الخُلقية :

إن آداب المعلم وحسن تعامله مع التلاميذ وتواضعه واحترامه لأرائهم ولآداب الإصغاء اليهم والحديث معهم ، كل هذا يترك أثاره البعيدة في تقريب التلاميذ من المعلم ،وهذا يؤثر في مدى تجاوبهم وتفاعلهم ، ونخلص فيما يلي :

- الإلتزام بالمبادئ والقيم.
- القدرة على الضبط الذاتي والتحكم في النفس
- التحلي بالصدق والأمانة.
- احترام العدل في التطبيق.
- الصبر على الأخطاء (المعلم المربي)[1].

---

[1]– سمير محمد كبريت :مناهج المعلم والادوار التربوية ،ط1، لبنان ،دار النهضة العربية،1989، ص 16

– أن يكون لديه انتماء وطني و على وعي و دراية بمشكلاته و أن يشارك بإيجابية في حلها و أن يتمسك بأخلاقيات مهنة التعليم التي ينتمي إليها و يعمل على تطوريها.[1]

2.1.6.3. الخصائص الجسمية :

من المتفق عليه أن المعلم الناجح يجب أن يكون صحيحا بدنيا ،خال من الأمراض و العاهات المزمنة ،و الأمراض المعدية و عيوب النطق و مخارج لألفاظ و ضعف السمع و البصر ...تلك المظاهر التي غالبا ما يكون لها تأثير سلمي على أدائه داخل حجرة الدراسة و على تفاعله مع تلاميذه و زملائه و إدارة المدرسة . و من ثمة على العملية التعليمية و أن يكون حسن المظهر و السلوك و مشجعا للقواعد والعادات الصحية السليمة داخل المدرسة و خارجها. [2]

3.1.6.3. الخصائص العقلية و النفسية :

ينبغي أن يتمتع المعلم الناجح بقدر مناسب من الذكاء الذي يمكنه من التصرف بسرعة و لباقة في المواقف الصعبة و كذلك مساعدة تلاميذه على النمو العقلي .

- ينبغي الإلمام بالثقافة العامة لمجتمعه ، الثقافة العامة في مختلف مجالات الحياة و المعارف ،وأن يكون قادرا على إثارة عقول التلاميذ و تنمية خيالهم و توسيع مجالات اهتمامهم .
- أن يتصف بالاتزان لانفعالي محبا بمهنته و للتلاميذ و لمجتمعه .

---

[1]– عبد السلام مصطفى عبد السلام :أساسيات التدريس والتطور المهني للمعلم ، ابها، دار الجامعة الجديدة ، المنصورة، 2007 ، ص 392.

[2]– مصطفى عبد السميع ،سهير محمد حوالة :،عداد المعلم تنميته وتدريبه ، ط1، عمان، دار الفكر ،2005،ص95 .

➢أن يتصف بالقدرة على فهم ذاته و فهما لآخرين و ظروف الحياة و يؤدي رضا الفرد على ذاته و نظرته الإيجابية إلى الاستقرار النفسي و العمل على مساعدة لآخرين و التعاون معه.

4.1.6.3. الخصائص المهنية :

أن يتمتع المعلم لمعرفة واسعة و عميقة في مجال تخصصه و المادة التي يقوم بتدريسها و المعلومات الرئيسية في فروع العلوم ذات الصلة بمادته وأن يعرف طبيعة العلم ،و أساليب البحث العلمي و أن يكون لديه الاستعداد لمزيد من العلم في فرع أو أكثر من فروع التخصص .

➢أن يكون ذو شخصية قوية في تنظيم لأنشطة التعليمية و تخطيطها .

➢لإلمام بأسس و مبادئ التعلم والنظريات مثل :التحفيز التشجيع والدافعية ،الفروق الفردية.

➢ الإلـتزام بأداب المهنة، معتز بانتمائه إليها ،قادرا على قيادة تلاميذه.[1]

5.1.6.3. الخصائص الشخصية:

قوة الشخصية من أهم خصائص المعلم الكفء حيث يستطيع التحكم في سلوكه عند الغضب و ألا يستخدم قوته الجسمانية في التعامل مع التلاميذ ،يتميز بالقدرة على معادلة لأمور و لأمانة و الصبر و الصدق و المسؤولية ،و التعاون مع لآخرين ، من الزملاء و لأولياء لأمور ، وأن يكون لديه سمات القائد الديمقراطي الذي لديه القدرة على التأثير على الآخرين ، و أن توجه سلوكه داخل حجرة

[1]– عبد السلام مصطفي : المرجع السابق ذكره، ص ص (38–39)

الدراسة و خارجها قيم العمل و النظام و إحترام الوقت و النظافة ،و أن يكون نموذجا يغذي به تلاميذه في سلوكياتهم داخل حجرة الدراسة و خارجها [1].

2.6.3.أدوار المعلم و العوامل المؤثرة فيها :

إن صيغة المعلم التقليدي هي الصيغة الغالبة على لأنظمة العربية للتعليم عامة و أنظمة التعليم الجزائري خاصة ، فهو غير مشارك في التخطيط للمناهج الدراسة ،غير مدرب على ممارسة النشاط المدرسي ،ليست لديه أدوات حديثة لتقوم الشامل لقدرات و مهارات التعلم ،هذا المعلم محشور بين مثلث له ثلاثة أضلاع ،أحدهما كثافة عالية داخل غرفة الصف و ثانيهما كم هائل من المواد التعليمية ،و ثالثهما وقت قصير و هو زمن الحصة الدراسية ،هذا المعلم تحكمه أفكار و معتقدات تحتاج لتطوير ،فاحتياجات المجتمع المتغيرة و المتزايدة دائما تستلزم تطورا مستمرا لعناصر العملية التعليمية مما يترتب عليه تغير مهام و مسؤوليات المعلم لأداء أدواره المختلفة على المستوى التخطيطي و التنفيذي للمنهج.[2]

كما أن المعلم يعمل في مهنته في إطار عدد من العوامل التي تؤثر على مستوى أدائه في تلك المهنة ،و لما كانت العوامل التي تؤثر على أداء المعلم دائمة التغير بسبب حركة المجتمعات و تطورها فإن أدوار المعلم دائمة التغير أيضا .

---

[1]– مصطفى عبد السميع ،سهير محمد حوالة: المرجع السابق ذكره، ص 95.

[2]– عبد السلام مصطفى : المرجع السابق ذكره، ص400.

و منه يمكن توضيح مفهوم الدور بأنه :مجموعة من القواعد السلوكية المحددة كما يعرفه عبد السلام مصطفى عبد السلام أنه مجموعة المسؤوليات و الواجبات التي يجب أن يقوم بها المعلم سواء كانت في داخل الفصل الدراسي أم في خارجه و التي يؤدي قيامه فيها إلى تحسين مستوى أداته و لارتقاء بمستوى العملية التعليمية.[1]

1.2.6.3.أدوار المعلم :

من خلال الإطلاع على عدة كتابات لمتخصصين يتبين أن أدوار المعلم مشجعة إلا أن هناك بعض التصنيفات أكثر عمومية تتضمن بعض الأدوار الفرعية و الأساسية للمعلم في العملية التعليمية و تتمثل فيما يلي

1.1.2.6.3 . دور المعلم كمشارك في تخطيط المنهج و المرافق التدريسية :

دور المعلم في المواقف التدريسية يتطلب ما يلي:

- التخطيط للمنهج و للوحدة الدراسة .
- تخطيط الدروس اليومية .
- تخطيط لأنشطة و الوسائل التعليمية اللازمة للدروس اليومية .
- دراسة مستويات التلاميذ و قدراتهم .
- صياغة أهداف الدروس و تنوعها.

[1]– عبد السلام مصطفى : المرجع السابق ذكره ، ص 401.

- تحديد أساليب و وسائل التقويم المختلفة. [1]

2.1.2.6.3. دور المعلم كمنفذ للمنهج:

ترجع أهمية دور المعلم كمنفذ للمنهج إلى أنه هو العامل الفعال في توفير الشروط اللازمة و الظروف و البيئة المناسبة لتنفيذ المناهج الدراسية و التأكيد على مسار عمليات المنهج و التي يهتم بها أساسا كصاحب مهنة لها أصولها، و ينتج عليه مسؤولية ضبط العلاقة بين المنهج و ما يتم تعليمه و تعلمه ما يتضمنه ذلك المنهج، و هذا يتطلب إشراك المعلم في اتخاذ القرارات المتعلقة بتنفيذ المناهج و دوره هنا يتطلب ما يلي :

- توفير التجهيزات و المواد و الوسائل اللازمة للتعليم .
- تهيئة عقول التلاميذ للتعلم و إثارة تفكيرهم.
- تقديم المعلومات أو الأفكار لأساسية للدرس.
- توجيه التلاميذ إلى الأساليب و الاستراتيجيات التي سيخدمونها .
- توجيه التلاميذ و مساعدتهم في بناء معلوماتهم و معارفهم و تحقيق لأهداف.
- تعزيز و تدعيم تعلم التلاميذ.
- إدارة القيم و ضبطه
- متابعة أنشطة التلاميذ و أعمالهم وواجباتهم و تصحيحها.
- استخدام تقنيات التعليم و توظيفها .

---

[1]– عبد السلام مصطفى : المرجع السابق ذكره، ص402.

➢تسيير و تسهيل عملية التعليم التلاميذ.

➢تهيئة البيئة الصفية و تنظيمها.

➢تقويم تعلم التلاميذ و نموهم [1]

3.1.2.6.3.المعلم مقيم للمنهج و نمو المتعلمين :

إن مستوى التحصيل الجيد في المجالات التربوية المتنوعة معرفية وجدانية و مهارة يعتبر هدفا يسعى المعلم الناجح لمتابعته و تحقيقه مستخدما كل أساليب التقنية و تكنولوجية التعليم في رعاية مستوى تلاميذه التحصيلي على مدار العام الدراسي في مجال ما يدرسه من مناهج و مقررات .

و من اللوائح المتعلقة بتقويم التلاميذ في المجالات المعرفية و الوجدانية و المهارية بشكل موجه و فعال :

➢فتح السجلات اللازمة لتوثيق درجات المتعلمين (التلاميذ) .

➢ فتح السجلات الرامية لمتابعة سلوك التلاميذ و تقويمهم.

➢ وضع الخطط لمعالجة حالات الضعف و حفز حالات التفوق.

كما أن على المعلم في هذا المجال القيام بأبحاث دراسات إجرائية لحالات التأخر في مجالات التحصيل المعرفي أو المجالات السلوكية متعاونا مع الزملاء و إدارة المدرسة و الأسرة.

---

[1]– عبد السلام مصطفى : المرجع السابق ذكره، ص ص (411–412).

4.1.2.6.3.دور المعلم في تنمية العلاقات لأسرة و البيئة:

يعد هذا الدور ذو أهمية خاصة ،حيث أن التفاعل بين لأسرة وبين المدرسة و البيئة المحلية من لأمور ذات لأهمية في الوقت الحاضر و يمكن إيجاز أهم مجالات التعاون في النقاط التالية :

- المشاركة في مجلس لأولياء و المعلمين و غيرهم من الأنشطة المشابهة مثل مجالس لإدارة .
- مقابلة أولياء الأمور في أوقات محددة لمناقشة مدى تقدم التلاميذ في دراستهم و سلوكهم.
- حرص المعلم من خلال سلوكه الشخصي لإيجابي تجاه البيئة على إعطاء صورة طيبة ترسخ إذهان المواطنين .
- إظهار اتجاهات متعاطفة و مرحبة تجاه مختلف المشكلات المدرسية و دور التلاميذ أو أولياء أمورهم.[1] .

.2.2.6.3. العوامل المؤثرة في أداء المعلم :

يعمل المعلم في مهنته في إطار عدد من العوامل التي تؤثر على مستوى أدائه في تلك المهنة ، و بقدر إدراك تلك العوامل يكون تحديدنا لأدوار المعلم و من بين هذه العوامل ما يلي:

1.2.2.6.3. التغيرات في المناهج الدراسة :

تتغير محتويات المناهج للتغير و التبديل، فقد مرت المناهج المختلفة لمراحل التعليم بداية من مرحلة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية بتغيرات سريعة في سنوات القليلة الماضية نتيجة لعدد من

[1]– مصطفى عبد السميع ،سهير محمد حوالة : المرجع السابق الذكر ، ص 99.

المتغيرات التي طرأت خلال هذه الفترة ،و هذا ما حدث في المنظومة التربوية الجزائرية مؤخرا من خلال التدريس بالكفايات (2004/2003).

و المعلم في ظل هذا المنهج الجديد بل وقبل بدء تعميمه في المدارس يحتاج لدراسة شاملة له بكل أبعاده ،و عليه يمكن القول أن المعلم لا يستطيع أن ينفذ المنهج الجديد بكفاءة ،إذ أنه لا يملك كفايات خاصة يتطلبها المنهج الجديد.

2.2.2.6.3. توقعات المجتمع و متطلبات المؤسسة :

يتوقع المجتمع من المعلم و المنهج المدرسي أن يحقق أماله و تطلعاته في أبنائه ،فالمجتمع الجزائري كغيره من المجتمعات يسعى لتزويد أبنائه بالمعارف و المهارات و القيم ولاتجاهات التي تتفق و المفاهيم و قيم المجتمع في مختلف المجالات .

و لذلك يتحمل المعلم مسؤولية إعداد الأفراد ،أي الأطفال النشىء و تربيتهم من عدة جوانب ،فهناك الجانب الإجتماعي و الجانب الثقافي و الجانب المهني و الصحي و النفسي و عليه بإحداث نوع من التوازن بين جميع الجوانب بحيث لا يلقى جانبا إهتماما كثيرا مما يقلل نصيب الجوانب الأخرى.[1]

3.2.2.6.3. تطور المعرفة و التقدم التكنولوجي :

يتغير العصر الذي نعيش فيه بسرعة التغير و أهم مظاهر التغير ما يعرف بالانفجار المعرفي ،فهذه المعرفة لم تعد ثابتة و لكنها أصبحت متطورة و متغيرة .

---

[1]– عبد السلام مصطفى : المرجع السابق ذكره، ص 403.

و بناءا على ذلك فإن المعلم لا يستطيع الإنعزال عن تلك التغيرات المتجددة ،فهذه الطبيعة تفرض نفسها على أساليب تنفيذ المناهج الدراسية ،ذاك ما يقتضي على المعلم أن يكون ملما و واعيا بكل ما يستجد في مجال تخصصهم حتى يستطيع تطوير ذاته عمليا و مهنيا مما ينعكس أثره مباشرة على أداته التربوي ، و ذلك من خلال ما توفره إدارات التعليم من دوريات تدريبية تزوده بأحداث المعارف و التطورات في مجال تخصصه و غيره.

4.2.2.6.3.طبيعة خصائص نمو التلميذ :

يمثل المتعلم بعدا من ضمن الأبعاد التي تؤثر في مستوى الأداء المعلم في المهنة ،بمعنى أن المعلم في أدائه للمهنة يتأثر بخصائص المتعلم و طبيعتها ،مما يجعل من مواقف العملية التعليمية و إجراءات التعلم قائمة على أساس واقعي و علمي .

و ذلك من خلال التعرف على الظروف و الشروط التي تعلم الفرد مما يؤدي للتخطيط السليم للمواقف التعليمية و يجعل التعليم أمرا ميسورا و يرجع الاهتمام بدراسة التلميذ إلى أنه محور العملية التعليمية ، فابتالي تقديم الخبرات التعليمية له دون معرفة خصائصه و ميوله و مشكلاته إنما يؤدي بصورة أو بأخرى لعدم بلوغ الأهداف التي يسعى إليها المنهج[1] .

كما أن الفروق بين المتعلمين في المعارف و المهارات و خاصة مرحلة التعليم الابتدائي مما يجعل الموقف أكثر تعقيدا ،فهو مطالب بتوظيف مضمون المنهج الدراسي .

---

[1]– جابر محمد القاسم العمري: إسهام المعلم التربية الاسلامية في بناء شخصية تلميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ام القرى، كلية التربية ، السعودية، 2010،ص 83.

5.2.2.6.3. المستوى الفني للمعلم :

يعتبر المعلم من المدخلات الهامة في التعليم و يتوقف نجاح العملية التعليمية لتحقيق أهدافها بالدرجة أولى على المتعلمين و اقتناعاتهم بمهنتهم فنجد أنه من الصعب على المعلم تخرج من كليته دون دراسة بعض الموضوعات عن البيئة و كيفية الحفاظ عليها أن يقوم بتدرسيها في المرحلة الابتدائية كما أنه لا يمكن أن نستخدم الكمبيوتر في إجراء بعض العمليات الرياضية اللازمة،دون إلمام بالعمليات لأساسية للكمبيوتر.[1]

و لذلك يتوقف نجاح أي منهج على مدى فهم المعلم له و قدرته و استعداده لتنفيذه .

6.2.2.6.3.التجهيزات و لإمكانات المتاحة :

يتأثر مستوى أداء المعلم عند تنفيذ المنهج بمدى توافر التجهيزات و لإمكانات ،فالأسلوب التقليدي في تنفيذ المنهج لا يستخدم أكثر من الكتاب المدرسي و المعلم القادر على نقل محتواه للتلاميذ و سبورة الطباشيرية ، لكن هذه المناهج إذا توفرت لها لإمكانات المادية و الأدوات لأجهزة و الوسائل التعليمية و المصادر التعليمية المختلفة و الأنشطة المتنوعة ، فلابد أن يؤدي هذا إلى تنفيذ المنهج بصورة أفضل لتحقيق الأهداف المنشودة .[2]

الا أن المعلم في المدرسة لابتدائية الجزائرية يعتمد على بذل جهود خاصة من تحضير رسومات و خرائط حتى يستطيع لتحقيق تلك لأهداف .

---

[1]– أحمد محمد زكي :نظام مقترح لاعداد المعلم المرحلة الابتدائية ،دراسة مقارنة – ماجستير غير منشورة– كلية التربية ، جامعة المنصورة، 1999 ،ص ص (191–192)

[2]- عبد السلام مصطفى : المرجع السابق ذكره، ص407.

7.2.2.6.3. أساليب التقويم :

إن مفهوم التقويم و أساليبه تؤثر على مسار جهود المعلم عند تنفيذ المنهج و تشكل أدوره كل من المعلم و المتعلم .

إذا أدرك المعلم أن هناك امتحانات غير تقليدية تركز على العمليات العقلية العليا ،و أساليب أخرى لتقويم مدى تعلم تلاميذه ، فسيسعى إلى تطوير أدائه في التدريس و يستخدم أساليب تدريسه و أنشطة تعليمية و وسائل تخدم مفهوم التقويم و أساليبه المتنوعة .

و يمكن أن نشير إلى أن تطوير أساليب التقويم ستؤدي إلى تطوير جميع عناصر المنهج ،و تمتد أثاره إلى تطوير لإدارة المدرسية و العلاقة بين المعلم و المتعلم ،و نظام الفصول الدراسية و لإشراف أو التوجيه الفني .[1]

و مما سبق فإن لأدوار المطلوبة من المعلم أصبحت كثيرة و متداخلة نظرا لما حدث من تغيرات كثيرة في المناهج بالمدرسة لابتدائية الجزائرية ،نتيجة لتغير فلسفة المجتمع الذي ترجع إلى تطورات العامة و أيضا إلى النظريات التربوية الحديثة، و تفرض هذه التطورات و التغيرات أدوارا جديدة على المعلمين و من ثم أصبح لزاما على النظم التربوية و البرامج التكوينية لإعداد المعلمين في المؤسسات إعداد المعلم أن تراعي هذه العوامل المؤثرة في أدواره و التي تؤثر بدورها في أدائه ومكانته.

---

[1]– سهيلة ،محسن كاظم الفتلاوي : تعديل السلوك في التدريس ،ط1،الاردن ،دار الشرق والتوزيع ، 2005، ص80.

7.3.واجبات وحقوق المعلم :

1.7.3. وجبات المعلم :

➢لقد تحددت المهمة الأساسية للمعلم بتنفيذ العملية التعليمية والإعداد لها والحرص على إنجاحها وحسن فاعليتها وقد اشتملت واجبات المعلم الأساسية ما يلي :

➢إعداد الدروس وتقييمها .

➢المشاركة في الاجتماعات التي يدعون إليها وفي اجتماعات المجالس .

➢المشاركة في الامتحانات والمسابقات التي تنظمها وزارة التربية المدعون إليها .

➢مراقبة التلاميذ عند تنقلهم في الحرم المدرسي بمناسبة مشاركتهم في الاستعراضات والنشاطات المرتبطة بأهداف المنظومة .

➢المشاركة في التربصات التكوينية بصفتهم مستفيدين أو مؤطرين حتى أثناء العطل المدرسية.

➢إعداد الوسائل التعليمية وتوفيرها بما يمكنه من تنفيذ الأنشطة لتحقيق المادة التعليمية .

➢إعداد الخطط السنوية والفصلية والشهرية للمادة التي يدرسها ويثبتها في سجله الخاص.

➢التعرف على مستويات التلاميذ الذين يدرسهم لتشخيص مشكلاتهم الدراسية وتفهم سلوكهم وأوضاعهم الإجتماعية والثقافية والاقتصادية .

➢إعداد الدفتر التحضيري اليومي بموجب الخطة التدريسية للوحدة الدراسية .

➢إجراءات اختبارات التقويم والامتحانات وتسجيل النتائج في دفاتر العلامات والجداول.

➢الإلزام الوظيفي من حيث المحافظة على أوقات الدوام والحصص وحفظ النظام والانضباط

المدرسي مع ضبط حضور التلاميذ في حصصه .

➢القيام بأية مهـمة يكـلفه بها مدير المدرسة وتكون ذات علاقة بالعـملية بمختلف جوانبـها وأبعـادها

➢العمل على تنمية كفايته التعليمية وتطوير خبراتها من خلال المشاركة في برامج التدريب ،والتعرف على السياسة التربوية والخطط والبرامج التعليمية المتجددة والاطلاع على البحوث والدراسات والمصادر والكتب والدوريات التربوية ذات العلاقة لنموه المهني بشكل عام وبالمادة التي يدرسها بشكل خاص ومواكبة للتطور العلمي المستمر.[1].

2.7.3. حقوق المعلم :

تتمثل حقوق المعلم فيما يلي :

➢ضمان الاستقرار المهني والاستمرار في العمل ومنح المعلمين الحماية الكافية ضد الإجراءات التي من شأنها المساس بحاضرهم المهني أو مستقبلهم .

➢الحرية المهنية ويجب أن تتمتع مهنة التدريس بحرية أكاديمية خلال الممارسة .

➢مرتبات المعلمين :يجب أن تعطي أهمية خاصة لأجور المعلمين بحيث تتساوى على الأقل مع نظرائهم في المهن الأخرى ،فانه طبقا لأحوال السائدة في العالم تتوقف المكانة المعترف بها للمعلمين في المجتمع والأهمية التي يعطى لعملهم على الوضع الاقتصادي المحدد لهم كما أن توفير الأجور العادية يسير لهم عملية إتقان عملهم حيث تعكس أجورهم أهمية الوظيفة التعليمية بالنسبة للمجتمع

---

[1]- محمد عبد القادر عابدين :الادارة المدرسية الحديثة ، ط1، الاردن ،دار الشرق للنشر والتوزيع ، 2001 ، ص ص (291-292)

وبالتالي تعكس أهمية المعلمين والمسؤوليات المتنوعة التي تلقى على عاتقهم تمكن مقارنتها بنظرائهم في المهن الأخرى والتي تتطلب مؤهلات مماثلة .

كما أن الاختلاف في مرتبات (الأجور) يجب أن يكون قائما على أسس موضوعية كالمؤهلات و الأقدمية ، ومدى المسؤولية مع تدرج معقول من أدنى المرتبات إلى أعلاها .

- الحماية الإجتماعية (الشيخوخة ،الأمراض،الحوادث،الوفاة).
- الاستفادة من الخدمات الإجتماعية (المنح العائلية ،العلاج).
- الراحة والعطل القانونية .
- التكوين لتحسين المستوى والترقية
- الحق النـقابي حسب الـــشروط المقررة في التـــشريع والتنـظيم المعمول به المادة 53 من الدستور[1].

8.3. تــكوين المــعلم:

نعيش الآن عصر سريع التغير عصر التقدم التكنولوجي عصر الانفجار المعرفي ،المعلوماتي ، عصر الابتكارات ،هده المتغيرات وغيرها تفرض على القائمين على أمر التربية والتعليم إعداد جيل من المعلمين القادرين على مسايرة هذا التقدم ، فالإعداد الجيد لمهنة التدريس يعتبر من أهم العوامل المساعدة على تحقيق التوافق المهني .

---

[1]– تركي ،رابح عمامرة: المرجع السابق ذكره، ص ص (439–440).

1.8.3. تعريف التكوين:

يعرف **رشيد أورلسان** التكوين بأنه مجموعة من المعارف النظرية والتطبيقية في ميدان ما وتشمل عملية التكوين إعداد المتربصين وتدريبهم مهنيا وثقافيا وتربويا في فترة وجيزة ليتمكنوا من القيام بأعمالهم التربوية في المدارس التي يشرفون عليها على احسن وجه [1] .

كما يقصد أيضا بتكوين المعلم جميع العمليات التي بفضلها تتم تنمية قدرات وأداء المعلم ،وتنظيم جميع الإجراءات التي ساهم في جعله فعالا في انتمائه المهني سواء كان ذلك قبل الخدمة أو أثنائها.[2]

2.8.3. مجالات تكوين المعلم :

المجالات المعتمدة في عملية تكوين المعلم في المدرسة الجزائرية و محل التكوين بالكفايات في ظل ذلك لتشمل إعداد المعلمين الجوانب لأربعة التالية :

1.2.8.3. الإعداد العلمي و لأكاديمي :

إن المعرفة العلمية في لأيام هذه تكاد تكون أسرع من البرنامج و من المعلم نفسه ، و لهذا فإن تنمية روح النقد و تكوين الاستقلالية الفكرية ، و الحس النقدي لدى المربي تصبح ضرورية حينما يزيد تقييم أوتحسين برنامج تكوين المعلمين وتزويدهم بأساسيات المادة أو المواد التي سيقومون بتدريسها

---

[1]– رشيد أورلسان : التسير البيداغوجي في مؤسسات التعليم ، إعتمادا على برنامج وزارة التربية الوطنية ، قصر الكتاب ،ط1،الجزائر، 2002،ص 113.

[2]– تيلور حبيب :التكوين والتربية ، دار الغرب للنشر والتوزيع ،ط1 الجزائر، 2012، ص 19.

كاللغة العربية أو الفيزياء ،البيولوجيا أو الرياضيات...الخ و يحدد المستوى الذي تعطي على أساسه مواد الإعداد الأكاديمي بمستوى المرحلة التي سيقوم المعلم بالعمل فيها [1].

2.2.8.3. الإعداد التربوي :

يتمثل تزويد المعلمين بالأفكار و المفاهيم و النظريات المتعلقة بجوانب التربوية مع لأخذ بعين الاعتبار التربية لعملية كمجال تطبيقي و يمكن اعتبار هذه المقررات التربوية و النفسية و الثقافية أكثر العوامل أهمية لنجاحه في عمله.[2]

و عليه فهي تركز على أن يساير المعلم كل ما هو جديد في المجال التربوي تمكينه من معرفة حقيقة العملية التربوية وتحليل تلك المعرفة إلى مهارات يستخدمها في ممارسة المهنة[3]

و لما كان لإعداد النظري وحده في عملية الإعداد لا يكفي لإعداد المعلم جيدا ،كان لا بد من تهيئة المواقف العملية التي تمكن المعلم من ممارسة دوره و تأكده من حسن أدائه لمهاراته[4].

و بالرغم من أهمية هذا الجانب التطبيقي في عملية تكوين المعلم فإنه لا يحظى بالقدر الكافي من الاهتمام حيث يغلي عليه الطابع الشكلي في لإشراف و التنظيم و ليفتقر للمعايير موضوعية و أساليب تقدم أداء المعلم مما أدى لمعاناة المعلم الجزائري من الشعور بالفجوة الكبيرة بين ما مر به من

---

[1]– مصطفى زيدان (1981):الكفاية الانتاجية للمدرس ،ط1،دار الشرق ، 1981،ص26.

[2]– أحمد، حسن اللقائي : التدريس الفعال ، ، القاهرة ، مصر، عالم الكتب ، 1995،ص 9.

[3]– علي فوزي عبد المقصود :المقومات التربوية لتاهيل المعلمين في ضوء تغيرات العصر ،،الاسكندرية ،مصر مؤسسات شباب الجامعة ، 2014،ص 52.

[4]– أحمد محمد زكي، المرجع السابق ذكره، ص191.

خيرات في مرحلة التكوين و ما يواجهه في حياته العملية من مواقف و مستجدات و لا شك أن هذا القصور سوف ينعكس على المعلم أثناء أدائه لأدوار مهنة التدريس.

3.2.8.3. الإعداد المهني :

ويشمل هذا الجانب هدفين للإعداد المعلم :

أ – الإستيعاب المهني الكامل لحقيقة العملية التربوية و التعليمية و أهدافها حتى يتمكن من التأثير لإيجابي في التلاميذ وفقا للأهداف المقررة .

ب– الإستجابة الكاملة لاحتياجات التلاميذ المختلفة و قدراتهم و معرفة الفروق الفردية و إمكاناتهم [1]

و منه يتم تزويد المعلم من خلال هذا الجانب :

- بحصيلة فكرية في المعلومات و المفاهيم لأساسية في علم النفس التربوي كالطفولة و المراهقة و الفروق الفردية و نظريات التعلم .
- معرفة أساليب الربط بين الخيرات الدراسة و الوسائل التي تحقق ذلك .
- إلمام المعلمين بقدر كاف من المعلومات و الخبرات التي تتعلق بالبيئة المدرسية بمراحلها المختلفة من حيث لأهداف و الوظائف .
- معرفة أهمية الوسائل التعليمية و استخدامها في الأوقات المناسبة.
- دراسة أساليب التقييم المختلفة .
- التعرف على أساليب التوجيه و الجوانب التي تمكن أن يتيم فيها هذا التوجه.

1- مصطفى عبد السميع ،سهير محمد حوالة : المرجع السابق ذكره ، ص24.

➢التدريب المستمر على لأسلوب العلمي في حل المشكلات و تغيير اتجاهات المعلمين للإيجابية من أجل التغيير و التطوير .[1]

ذلك ما تقتضيه سياسة المقاربة بالكفاءات في لإصلاح الجديد في النظام التربوي الجزائري.

4.2.8.3. الإعداد الثقافي :

يهتم هذا الجانب بتزويد المعلم بالمعلومات العامة على الجوانب الرئيسية للأنشطة البشرية التي يحتاج إليها في ميادين العلوم لإنسانية و الطبيعية ،بهدف التعريف بالإطار الثقافي للمجتمع الجزائري و إكسابه بعض لاتجاهات التعليمية و العلمية و إطلاعه على التطور الفكري و الاجتماعي ،حتى يشارك بفعالية كمواطن مسؤول في توجيه تلاميذه بما يتفق مع لاتجاهات الحديثة[2].

كما أن الثقافة التخصصية في معرفة إدراك وفهم الجوانب ذات صلة بالمادة الدراسية التي يتخصص فيها الطالب المعلم [3].

---

[1]–علي فوزي عبد المقصود: المرجع السابق ذكره، ص52

[2]–عواطف محمد حسن :الاعداد الثقافي للمعلم في كلية التربية ،مجلة العلوم التربوية ،العدد(7) ،كلية التربية، 1997،ص ص(25–26).

[3]- أحمد، النجدي وأخرون : ،تدريس العلوم في العالم المعاصر المدخل في تدريس العلوم ،القاهرة ،مصر دار الفكر العربي ،2002، ص 123.

5.2.8.3.لإعداد الشخصي :

و يشمل هذا الجانب تهيئة معلم المستقبل لاكتساب السمات و الخصائص الشخصية السوية ،و السلوك الشخصي المتميز و الاتجاهات و القيم ، والاهتمامات المرغوب فيها ،و قد توجد مقررات دراسة بعينها في هذا الإعداد .ويتم من خلال الأنشطة الطلابية المتنوعة سواء الرياضة ،أو الثقافة أم الإجتماعية ،أم الفنية و غيرها.

و من السمات المرغوبة ،الصوت الواضح المعبر و اللياقة البدنية و الإيمان الواضح بالعقيدة الراسخة و التخلي بالآداب و احترام لشخصيه، و أراء الآخرين و العدل و الموضوعية عند إصدار الأحكام ،و طابع ،الود و التعاون [1]

3.8.3.متطلبات التكوين بالكفايات :

إنه من الضروري تعريف المعلم بالمهارات و القدرات التي تتطلبها المهنة ،إضافة إلى ذلك تعريفهم بأهم المبادئ لأخلاقية و الضوابط السلوكية التي يجب أن تحكم لأداء المهنة ،مثل إتقان لأداء،حب الانتماء ،إحترام الوقت .....

و لقد أصبح من غير المقبول أن يأتي المعلم إلى المدرسة دون أن يكون لديه المعرفة المسبقة أو حد أدنى من القناعة للعمل بمهنة التعليم ، نريد للمعلمي المستقبل و أساتذته أن يكونوا أكثر تفهما و قبولا لمهنة التعليم .

---

[1]– مصطفى عبد السميع ،وسهير محمد حوالة: المرجع السابق ذكره، ص95.

و قبل التطرق لأهم العناصر التي يجب الإعداد فيها معلم المدرسة الابتدائية سنحاول توضيح مفهوم الكفاية (compétence) والتي تصف على أنها الحد لأدنى للأداء ،فعندما يصل الفرد إلى حد الكفاية ،فهذا يعني أنه قد وصل إلى حد لأدنى من المهارة التي تساعد على أداء العمل.[1]

أما الكفاءة (efficience) تعرف على أنها القابلية على تطبيق المبادئ و التقنيات الجوهرية لمادة حقل معني في المواقف العملية . و عليه فالكفاية في التعليم فهي تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة و المهارات و لاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما .أو جعلها مترابطة من المهام المحددة بنجاح و فاعلية مما يجعلنا نستنتج الفرق بين الكفاية و الكفاءة .

إن الكفاية تحقق الحد لأدنى للأهداف ، أما الكفاءة لتحقق الحد لأعلى منها .

بناءا عليه تكون الكفايات لأدائية للمعلم تمثل الحد لأدنى من المهارات التي يجب أن يكسبها المعلم في أثناء إعداده قبل الخدمة أو أثناء تدريبه و هو في الخدمة لكي يحقق الأهداف التعليمية المرجوة منه .و من الكفايات التي يجب أن يزود بها المعلم في إطار المهنة :

1.3.8.3. كفايات عامة :

- لاعتزاز بدينه مطبقا لتعاليمه.
- الثقافة العامة و العمق في التخصص.
- التعامل بعدل و مساواة و تقبل جميع المعلمين بغض النظر عن خصائصهم الإجتماعية.
- لالتزام بالوقت و مواعيد العمل و إدراك أهمية الوقت .

---

[1]- علي راشد : كفايات الاداء التدريسي ،ط1، القاهرة ،دار الفكر ، 2005، ص 56.

- العمل التعاوني مع الزملاء .
- الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التدريس عموما ونحو تخصصه.[1]

2.3.8.3. الكفايات المهنية":[2]

- **على مستوى المادة الدراسة :**
- مهارة تحديد لأهداف التعلمية
- صياغة الأهداف السلوكية
- الوعي الكافي بالمنهاج المواد التي يدرسها في مرحلة التعليم التي يعمل بها .
- المهارة العالية في استخدام الوسيلة التعلمية و كيقية تطورها .
- **على مستوى أساليب التدريس :**
- مهارة استخدام الطرق الحديثة في التدريس.
- مهارة طرح لأسئلة .
- استخدام تكنولوجيا التعليم .
- قدرة تحويل المحتوى التعليمي إلى نشاطات تعليمية.
- ربط المعلومات السابقة بالجديدة و ربطها بمجال حياة.

---

[1]- علي فوزي عبد المقصود: المرجع السابق ذكره، ص248.

[2]- خالد، مظهر العدواني: الكفايات المهنية للتعليم ، صنعاء، كلية التربية ، ، 2005، ص 250.

- **على مستوى جوانب تربوية عامة :**

- فهم خصائص المتعلم.

- تشجيع الاتصال و التفاعل بين التلاميذ .

- فهم أساليب الإدارة .

- استخدام طرق الثواب و العقاب وفق أصولها التربوية و النفسية .

- **على مستوى التعلم الذاتي و التجديد المعرفي :**

- الإلمام الكافي لطرق التحليل و التفكير الناقد و لإبداعي.

- القدرة على تجديد المعارف ، ورغبته المستمرة في لاحتفاظ الدائم بالحديث والجديد من هذه المعارف.

- القدرة على ربط محتوى الأحداث الجارية و بالتالي لاحساس بالتحديات المعاصرة.

3.3.8.3.على مستوى التقويم :

- إتقان استخدام أساليب التقويم المختلفة

- القدرة على تصميم أدوات التقويم المختلفة

- الوعي بأهمية التقويم كوسيلة لتحقيق مدى نجاح طريقته في التدريس .

- التخلص من الذاتية قدر المستطاع .

- استخدام تقنيات تقويم تركز على أداء المتعلم .

ومن خلال ما تم التطرق إليه من متطلبات التدريس بالكفايات وخطوات التدريس المعتمدة بها وما هو قائم في الأوساط الممارسة التدريسية المعاشة في الكثير من مدارسنا لما يمارس المعلم خريجي الجامعة أو خريجي معاهدات تكنولوجيا فمن خلال بعض اللقاءات مع بعض المعلمين والمكونين للمعلم استنتاجا أن المعلم لا يتدرب ولا يؤهل للتدريس بالكفايات في قطاع التعليم الابتدائي ، وحتى الندوات المسطرة في يومين أو اقل المعدة من طرف المعلم من حيث مضمونها ليست بتكوين. حيث توصلت دراسة (بلخير طبشي) التي هدفت إلى التعرف على "مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية" على مستوى ولاية ورقلة ، ومن خلال النتائج المتحصل عليها توصلت الدراسة إلى أن مستوى معلمي المرحلة الابتدائية منخفض إلى حد ما ، مما يعطي صورة سيئة عن المراحل المتقدمة من التعليم المتمثلة في التنفيذ والتقييم والتقويم.[1]

4.8.3. أنواع تكوين المعلم :

التكوين أنواع احدهما يقدم للمعلم قبل الالتحاق بالمهنة والنوع الاخر متعدد يعطى أثناء الخدمة ،وهناك تدريب أو تكوين أخر وهو ما يسمى بالتكوين الذاتي .

---

[1]- بلخير طبشي : مدى ممارسة معلمي التعليم الابتدائي للكفايات التدريسية ،ملتقى التكوين بالكفايات في التربية ،جامعة قاصدي مرباح .ورقلة، 2010، ص25 .

1.4.8.3. التكوين الأولى (قبل الخدمة):

يطلق على هذه المرحلة مرحلة الإعداد(Preparation) أو التكوين الأولى أو التكوين ما قبل الخدمة وهي صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم ، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية ،ويعد الطالب المعلم ثقافيا وعلميا وتربويا ،فالمعد هنا مرشح أن يكون معلما وبالتالي فبعد انتقاءه يمر في فترة تكوين أولى لمؤسسه خاصة ،ومن ذلك يدعى في الجزائر المعاهد التكنولوجية للتربية الخاصة بمعلمي القطاع التعليم الأساسي وأساتذته[1] .

ويعتبر المعلم في هذه المرحلة متربص لم يكتسب بعد صفة المنتمي للوظيفة ، وهناك برنامج محدد وأليات تنفيذه من أجل الحصول على شهادة تؤهل المتكون لان يكتسب صفة الموظف ولقد حرصت الدولة في السنوات الأخيرة على إعطاء أهمية كبيرة للتكوين الأولى ، بحيث وضعت لذلك كل إمكانيات المالية والمادية لإنجاح العملية .

2.4.8.3 .التكوين أثناء الخدمة :

يعرف "كل من عبد السميع مصطفى وحوالة محمد سهير " التكوين أثناء الخدمة على انه :مجموعة من البرامج والدوريات الطويلة أو القصيرة أو الورش الدراسية ،وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح الشهادات أو مؤهلات دراسية ،تهدف الى تقديم مجموعة من الخبرات المعرفية و المهارية

---

[1]–تيلولر حبيب : المرجع السابق ذكره، ص 18.

والوجدانية اللازمة للمدرس لرفع مستواه العلمي ولارتقاء بأدائه التربوي والأكاديمي من الناحيتين النظرية و التطبيقية. [1]

وعرف التكوين أثناء الخدمة في أمرية (1976/35) بأنه الإعداد الذي يتلقاه المعلم منذ ترسميه إلى يوم تقاعده وذلك أثناء مهامه داخل المؤسسة التربوية عن طريق الملتقيات الندوات ،التربصات ،حلقات البحث والدراسة وغيرها من الأنشطة التي تساعد على تجديد المعلومات وتطورها نحو الأحسن وعامة يتم تزويد الطلبة المعلمين بالمعلومات والمعارف النوعية وبعض المعلومات الأساسية في علم النفس وعلوم التربية ،والتكوين العملي يتعلق بالتقنيات التربوية البيداغوجية المهنية. [2])كتعليمية المواد والتشريع المدرسي) .

وعليه يتضح من هذين التعريفين أن التكوين أثناء الخدمة شرط هام وأساسي وضروري للمعلم ،لان الإعداد الذي يتلقاه قبل الخدمة غير كافيا إذا لم يستمر ويدعم أثناء الخدمة ، وذلك ليجعل المعلم في صلة دائمة لما يستجد في عالم المعرفة وخاصة في تخصصه.

فهذا الإعداد يؤهل المعلم لإتقان مهنته ويمنحه الثقة بالنفس والتعلم الدائم وفي هذا السياق يرى(تركي رابح) أن إعداد المعلم يجب أن يستمر دون انقطاع في المهنة لسببين :

1- معظم المدرسين في الجزائر التحقوا بمهنة التعليم بعد إعداد بسيط وأحيانا دون إعداد مسبق ، فالكفاءة لا يمكن أن تبقى متدنية لان نظريات التربية والتعليم دائما في تقدم وتطور مستمرين .

---

[1]- مصطفى عبد السميع ،سهير محمد حوالة : المرجع السابق ذكره ، ص172

[2]- وزارة التربية الوطنية :أمرية 35/ 1976 ، السياسة العامة لتنظيم التربية والتكوين في الجزائر.

2-يرى انه بإمكان تحقيق هذا النوع من التكوين بفضل روح الاطـلاع على حلقـات البحث ،الندوات والمؤتمرات ، زيارة المدارس الراقية بالبلدان الأجنبية المطورة للاطلاع على تطور أساليب التعليم عندها وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي [1].

▪أهداف التكوين أثناء الخدمة :

– تحسين أداء المدرس وتطوير قدراته مما يجعله راضيا عن عمله ليساعد ذلك في رفع الروح المعنوية والنفسية لديه .

– تنمية بعض الاتجاهات الايجابية نحو العمل والعلاقات الإنسانية بين العاملين .

– تزويد المتدربين بالمهارات و المعلومات والمستحدثات العلمية و التكنولوجيا والنظريات التربوية التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة هذه المتغيرات .

– زيادة قدرة المتدربين على التفكير المبدع بما يمكنهم من التكيف مع أعمالهم من ناحية ومواجهة مشكلاتهم المستقبلية والتغلب عليها من ناحية أخرى .

– إكساب المتدربين أساليب التعليم المستمر من خلال تمكينهم من مهارات التعلم الذاتي المستمر ،أو من خلال إيجاد اتجاهات ايجابية نحو استمرار الالتحاق بالبرامج التدريسية لتطوير قدراتهم .

– تبصير المعلمين بالمشكلات التعليمية ودورهم ومسؤولياتهم[2] .

1- العياشي بن زروق : ،الرضا الوظيفي ،دافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي، أطروحة نيل شهادة الدكتورا دولة علوم التربية ،قسم علم النفس ،جامعة الجزائر ،2007، ص 143.

2- مصطفى عبد السميع ،سهير محمد حوالة : المرجع السابق ذكره ، ص 173

▪ **أهمية التكوين اثناء الخدمة :**

تظهر أهمية التكوين أثناء الخدمة فيما يلي :

– إكساب المتدربين مهارات واتجاهات ذات علاقة مباشرة بالعمل مما يطور أدائهم

– يكسب المعلمين الثقة بالنفس دون الاعتماد على الآخرين والقدرة على التكيف في حياتهم العلمية.

– يتيح التكوين تخفيض النفقات ،فزيادة المهارات والكفاءات تؤدي لتقليل نسبة الأخطاء بالعمل.

كما انه عامة ،هناك بعض المشكلات التي تواجه المدرس أثناء التدريب والتكوين وهي :

– إرهاق المعلم بسبب خروجه بعد إعطاء الحصص متصلة .

– الوقت المختار لا يناسب المعلم للتدريب ،غير كافي .

– إضافة أعباء جديدة على المعلم ،كما أن المكان للتدريب قد يكون غير مناسب .

3.4.8.3. التكوين الذاتي :

يتميز التكوين الذاتي للمعلم كونه تكوينا خارجا عن الإطار النظامي فالمتكون ذاتيا يسعى لتطوير معارفه معتمدا في ذلك على مجهوده الشخصي ،وعلى قدراته الذهنية من اجل تحديث معلوماته وتحسين مستواه ،قصد مسايرة النظريات العلمية الحاصلة في ميدان التعليم بصفة عامة وتخصصه خاصة و تتمثل وسائل التكوين الذاتي في المجالات الكتب ،الأفلام ، الانترنت ...الخ . [1]

---

[1]– رشيد أورلسان: المرجع السابق ذكره، ص 283.

من كل ما سبق يمكن القول أن تكوين المعلم أصبح ضروري كونه يمكن من تحسين أداء المعلم والرفع من مردوده التربوي والعلمي، وأصبح اليوم واقع ومطلب أساسي لكل فرد يؤهل لممارسة مهارات تعليمة عالية فالتكوين قبل الخدمة يزود المعلم بالأسس الضرورية للعملية التعليمة، والتكوين أثناء الخدمة يجدد ويطور فيه المعلم معلوماته لتتماشى مع العصر والعولمة ومستجدا ته، أما التكوين الذاتي فلا شك انه نتاج لحب المهنة والرغبة في إتقانها والسعي وراء التطوير عن طريق الجهود الفردية.

لكن واقع التكوين الممارس لا يسمح بتحقيق ذلك فهو من جهة يركز على المتعلم كونه المحور الرئيسي في العملية التعليمية ،وهذا ما يؤهل المتعلم على أن يكون مصدر استقبال للمعلومات التي لن ترقى إلى مستوى المعرفة إذا لم يساهم عناصر أخرى خارج العملية التعليمية كمستوى تعليم الوالدين ...الخ وبشكل جلي في نوعية المخرجات التي خضعت للتدريس على نوعية هذا التكوين، ومن جهة أخرى التدريس بالكفايات الذي يحدد من خلال أن المتعلم هو العمود الفقري للعملية التعليمية ويجب الحفاظ على كيانه النفسي والاجتماعي في ظل العولمة وأزمة الهوية، مما يتطلب ذلك تحقيق مجموعة من الظروف الفيزيقية واستراتيجية للتكيف مع عملية التدريس بالكفايات باعتبارها متبناة.

فالمعلم اليوم في ظل ذلك لا يخضع لتكوين جاد وبمعلومات تساير التغيرات الإجتماعية الراهنة، وفي هذا السياق توصلت الدراسة الميدانية (لأحلام مرابط: 2010) إلى جملة من صعوبات التكوين المستمر بالكفايات نذكر أهمها وما أكد عليه المعلمون في المرحلة الابتدائية:

- كثافة البرنامج الدراسي خاصة في السنة المصيرية للمرحلة(السنة خامسة إبتدائي).

- كثرة المهام الموكلة للمعلم.
- عدد التلاميذ الموجودين في حجرة الدرس مما يزيدمن صعوبة تلقي تكوين مستمر في الكفايات.
- ضعف التحمس من طرف المعلم لأداء مهامه التعليمية.
- ضعف مستوى المعلم المعرفي.
- شخصية المعلم أمام تلاميذ الذين يدرسهم.
- تساهل الإدارة أمام ما يقوم به التلاميذ من مشاكل تعيق السير العام للدراسة. [1]

كما توصلت دراسة محمد بوقشور خلال طرح تساؤل عن مدى مناسبة تكوين المعلمين والأساتذة لوظائفهم حسب تخرجهم، سواء كانوا من خريجي الجامعات أو المعاهد أو المدرسة العليا للأساتذة، وتوصلت إلى أن اكبر نسبة من الأساتذة والتي قدرت بـ 53.59 % يرون أن تكوينهم غير مناسب لوظائفهم[2] .

وبذلك يعتبر إصلاح أو إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين في الجزائر وخاصة التعليم القاعدي بمثابة إصلاح النظام التربوي باعتباره المنفذ الأساسي ليملك المعلم الإمكانيات الضرورية والإعداد المناسب لمواجهة أي سياسة تربوية [3] .

---

[1]- أحلام مرابط: معوقات التكوين المستمر للكفايات لمعلمي المرحلة الابتدائية، داسة ميدانية ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، الجزائر، 2010، ص26.

[2]– محمد بوقشور: النظام التعليمي والتنمية في الجزائر ، أطروحة دكتوراه علوم، في علم الإجتماع التنمية، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية قسم علم الإجتماع ، جامعة قسنطينة،2010، ص 423.

[3]- رشيد أورلسان: المرجع السابق ذكره، ص 113.

ومن أجل تكوين جيد للمعلم وضمان إخراج منتج موثوق به من منظومتنا التربوية لابد لنا من الرعاية أكثر ممن يكون هؤلاء وذلك بتحسين مستواهم وكذا العناية بوضعيتهم المهنية والنفسية وحتى الإجتماعية لما لا.

9.3.اتجاهات حديثة في تكوين المعلم :

إن معظم المؤسسات التربوية ظلت تعمل بصورة تقليدية من خلال مفهومي المنهج والتخصص ،وأصبح المعلم يعنى إكمال برنامج محدد في دراسة بعض المواد وبعض نظريات علم النفس ومن ثم استعمال التكوين أو الإعداد الذي يؤكد أن يصبح الدارس (الطالب) بعدها معلما مرخصا له بممارسة المهنة ومحترفا بقدراته الأساسية.

إذ تعتمد عامة نظرية إعداد المعلم في العالم العربي على نظرية الاتصال التي حدد إطارها (رومان جاكسون) واختصرها في ثلاث مسميات ،المرسل –الرسالة – المرسل إليه، فالمعلم المرسل، والرسالة هي مادة تعليم والمرسل إليه هو التلميذ الذي يتلقى رسالة المعلم .[1]

وتعمل هده النظرية في إطار ميكانيكي يتجاهل حقيقة أن المعلمين يتفاوتون في قدراتهم العلمية واستعداداتهم النفسانية، كما يتجاهل حقيقة المادة التعليمية ذاتها والإطار الذي تم فيه والتباين الواضح بين التلاميذ ودرجة استعداداتهم في التلقي، بل والتفاعل مع المادة العلمية التي يتلقونها وأيضا المؤسسة التي تم فيها هده العملية بأسرها [2] .

---

[1]–أحمد عوض الترتوري و محمد فرحان القضاة: المرجع السابق الذكر، ص 55.

[2]- حسن محمد صديق: المعلم القطري وهموم المهنة ،مجلة التربية ،العدد (12)،قطر، 1997، ص123.

ويختلف هدا الاتجاه في مجمله عن التيارات التي بدأت تبرز حديثا في العالم الغربي ،والتي ترى إن إعداد المعلم لا ينتهي عند المؤسسة التي تعمل على تكوينه أو الدرجة العلمية التي يحملها من اجل الاعتراف بمكانته، بل ولا تنتهي أيضا ممارسة دوره بكفاءة كما هو الحال في المدرسة التقليدية.

ويبدو في ضوء ذلك إن التركيز على تدريب المعلم هو أكثر من التركيز على تكوينه ومفهوم التدريب يأخذ أسبقية على مفهوم التعليم، و لأنه لا فائدة في أن يكون المعلم ملما بمادته وبالأطر النظرية في التربية ولكنه غير قادر على التأقلم مع البيئة المدرسية التي يعمل في إطارها ،ويضع مفهوم التدريب تحديا كبيرا أمام معاهد تكوين المعلمين والجامعات.

و وفقا لما جاء في الاتجاه الحديث لتكوين المعلمين ،تؤكد الدراسة التي نشرتها(هيلبرون وجونس) (Heilbrann. jones) ضمن فعاليات" دراسات المعلم الجديد في المدارس الشاملة" على أن التغيرات الحديثة في أسلوب تكوين وتدريب المعلمين تستجب إعادة النظر في محتوى وبرامج التكوين والتدريب المعلم على أن يكون التدريب في المدارس هو حجر الزاوية ،مع التقليل من الاعتماد على المعاهد والجامعات في هدا المجال ،وهدا لا يعني إلغاء هده المؤسسات وإنما يجب أن يكون التركيز على ما يتم في المدارس وليس مجرد المعرفة النظرية في معاهد التكوين والجامعات ،ولا يكون التركيز على البرامج التربية العلمية في المدارس بمفهومها التقليدي ،وإنما ينبغي أن يكون التفرغ للعمل في المدارس جزءا من برامج التكوين ،وهو نفس الأسلوب الذي كانت تتبعه الإدارة البريطانية في السودان إذ ترسل المعلمين المتكونين والمتدربين للمدارس لعدة أشهر من اجل اكتساب الخبرة في بيئتها العملية ،ولن يكون دلك وحده كافيا لان المهم في تدريب المعلم هو التأكد من صلاحية التجربة العملية

من خلال التحاقه بالنظام المدرسي ذاته على أن يكون مهيأ ليتقبل النتيجة إذ لم يكن صالحا للعمل في مجال التدريس [1].

وتذهب هده الاتجاهات الحديثة في بريطانيا على نحو الخصوص إلى عدم جعل تدريب وتكوين المعلمين مقتصرا على مؤسسات التعليم العالي فقط، أو معاهد المعلمين وإنما إلى ضرورة أن تكون هناك شراكة بين المؤسسات التعليمية ذاتها ووزارة التعليم العالي.

والهدف في نهاية الأمر أن ينشأ جيل من المعلمين ليسوا فقط مسلحين بالمعرفة النظرية التي توفرها الجامعات أو معاهد التكوين للمعلمين وإنما مزودين بخبرات التي يأتي منها التلاميذ الذين ينتمون إلى بيئات مختلفة ثقافيا بحيث يوظفون هذه الخبرات من أجل نجاح الممارسة التعليمية في داخل مدارسهم . [2]

10.3.إعداد المعلم في الجزائر:

تأثر النظام التربوي في الجزائر بعد الاستقلال بالتركة الاستعمارية الضخمة والمتمثلة أساسا في تفشي الأمية ،وتقلص فرص التعليم بنسبة عالية ،هذا ما أدى إلى فتح المدرسة الجزائرية على مصرعيها لكل أبناء الجزائر دون تميز هذه الوضعية الصعبة أدت إلى توظيف المعلمين في الفترة

---

1 - Heilbrann ,R. ET L. Jone ,the New Teachers in books .Itd,1997,p50.

2 - Heilbrann ,R. ET Jones.C :op.cit .p52

الممتدة (1970/1962) دون شروط أو مؤهلات محددة ،ولقد كانت الحاجة ملحة إلى توظيف ممرنين ومساعدين من حاملي الشهادة الابتدائية لتأطير الإعداد الكبيرة من التلاميذ. [1]

ومع بداية الفترة الممتدة (1980/1970) وتحديد السنة الدراسية (1970) أنشأت المعاهد التكنولوجيا لتكوين المعلمين وتحسين مستواهم وإكسابهم ثقافة تربوية نظرية وتطبيقية تسمح لهم بالممارسة التربوية الفعالة ،وفق مبادئ وأسس التربية الحديثة وبذلك وضعت شروط للالتحاق بها لتلقي التكوين الأولي الضروري للمدرس ،وبذلك حددت مدة التكوين بالنسبة لكل مرحلة تعليمية سواء ابتدائي ،متوسط،ثانوي،جامعي. [2]

أما مع بداية تطبيق المدرسة الأساسية في العام الدراسي (1981/1980) زادت الحاجة إلى المدرسين لإنجاح الإصلاح الجديد ،وكانت أغلبية الإطارات في المراحل السابقة من فئة المساعدين لذلك كان لزاما العمل على ترقيتهم وتحسين مستواهم وبذلك فتحت مراكز التكوين الثقافي والمهني للمساعدين وحددت مدة التكوين وهي سنتان(2سنة) للأنماط المساعدون وسنة واحدة(1سنة) لمعلمي المدرسة الأساسية، ولقد تراجع التكوين الأولي في الفترة الممتدة ما بين (1997/1990) وبذلك أصبحت المعاهد التكنولوجية التربية تقوم بتكوين المعلمين الموجودين في الخدمة لأجل ترتيبهم

---

[1]–رشيد اورلسان: المرجع السابق ذكره، ص 113.

[2]– العياشي بن زروق: المرجع السابق ذكره ، ص 137.

خاصة الفئات التي لم تلقى تكوين أوليا . [1]

لقد استمرت وضعية التوقف النهائي عن التكوين الأولي في الفترة الممتدة (2004/1998) ومحاولة تنظيم التكوين أثناء الخدمة وبذلك أسندت المهمة والحاجات إلى المدارس العليا للأساتذة وخاصة بعد ظهور ذلك في التقارير الرسمية حيث جاء في تقرير المجلس الأعلى للتربية ما يلي :

لا يزال مستوى تأهيل المدرس عموما ضعيفا بالرغم من ارتفاع نسب التأطير الحالية وهذا راجع إلى عدة أسباب من بينها :

- نقص في التكوين المعرفي لإعداد كبيرة من المعلمين وظفوا في السبعينيات والثمانينات بمستويات ضعيفة ،ومنهم تكوينا سريعا لا يفوق السنة .
- ضعف التكوين البيداغوجي أو انعدامه .

ومع الإصلاحات الكبرى التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية في بداية العام الدراسي (2004/2003) كان لابد من تغير شروط الالتحاق بمهنة التدريس وذلك تماشيا مع مستجدات التربية الحديثة ،ولقد أولى الأوامر المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر عناية بتكوين المعلمين ،الأساتذة حيث تنص المادة 49 منه على ما يلي :

- التكوين عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات ومهمة أن يتيح الحصول

---

[1]– جمال غاوي :تكوين المعلمين أثناء الحتمية عن طريقة صيغة التكوين عن بعد ،أطروحة لنيل شهادة الدكتورا دولة علوم التربية ،قسم علم النفس ،جامعة الجزائر ، 2008، ص173.

على تقنيات المهنة واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي كما أن مسعى الوزارة ينصب حاليا في اتجاهين :

– الاتجاه الأول : اشتراط توافر مستوى علمي وثقافي رفيع في المتقدمين للعمل لمهنة التدريس.

– الاتجاه الثاني: البحث عن صيغ جديدة أكثر ملائمة لتأهيل المعلمين الذين يمارسون عملهم في الوقت الحاضر والذين لم يحصلوا على الحد الأدنى لممارسة هذا العمل عمليا وتربويا .

- التكوين أثناء الخدمة يشكل أبر الانشغالات ويتولاه حاليا مفتشو التربية والتكوين في شكل تجمعات تكوينية ميدانية ، وتتجه سياسة التكوين أثناء الخدمة مستغلا نحو التوظيف الأمثل للتكنولوجيا الجديدة للإعلام التي تسعى الوزارة إلى تحسينها ميدانيا كأفضل خيار لتوفير فضاءلت ملائمة لهذا الغرض على مستوى المؤسسات التعليمية

أما تكوين أساتذة التعليم يتم على النحو الأتي :

1– تكوين معلمي التعليم الابتدائي وأساتذة التعليم الإكمالي : كان يتم التكوين لهذه الفئة بالمعاهد التكنولوجية للتربية ، من بين المرشحين الحاصلين على شهادة البكالوريا مدة سنتان بالنسبة للتعليم الابتدائي وثلاث سنوات بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي الإكمالي ويشمل التكوين الجانب المعرفي والمهني .

2–تكوين أساتذة التعليم الثانوي: يتم تكوين بالمدارس العليا للأساتذة تدوم مدة التكوين خمس (05) سنوات في جميع مواد التخصص الحاصلين على شهادة البكالوريا .

أما توظيف أساتذة المرحلة الجامعية فانه يتم على أساس الشهادة العملية في التخصص المطلوب (ماجيستر، دكتورا)بعد اجتياز اختبار الاستعداد والتأهيل ولقد خصصت الميزانية الكافية لهذا الملف وشرع في تكوين الأساتذة وتحسين مستواهم منذ (3)سنوات وستتواصل العملية إلى غاية (2015) أن ينتظر أن يصل عدد المستفيدين في التكوين إلى (136) ألف متكون ،ويتمثل الهدف الأساسي من التكوين إلى سد النقائص الموجودة عند جزء كبير من معلمي الابتدائي والتقليص من الفوارق بين مستواهم التعليمي والمستوى الأكاديمي المتحصل عليه ضمن المؤسسات التربوية التي ينتمون إليها . [1]

أما حاليا ونظرا لما نراه من تراجع في أغلب البلدان العربية عامة والجزائر خاصة، إلى مستويات يخجل لها كل ذي لب وغيره، وفي ظل تزايد مستوى الإحباط لدى المتعلمين وزيادة نسب العنف ونفور التلاميذ من الأنشطة المدرسية ، ونظرا لاستياء من البرامج التقليدية لتكوين المعلمين لعدم كفايتها وفعاليتها ونتيجة للتطورات التي تحدث في ميدان التكنولوجيا التربية واستجابة للحاجات التدريبية المتجددة للمعلمين أثناء الخدمة فقد برزت الحاجة إلى اعتماد طرق وأساليب جديدة تساهم في إعداد المعلمين وتنميتهم تتجاوز الثغرات والعيوب التي لحقت بالبرامج ومضامينها التقليدية لإعداد وتكوين المعلمين.

---

[1]- المربي :المعالجة البيداغوجية لتحقيق البرامج ،المجلة الجزائرية للتربية والتكوين ،المركز الوطني ، للوثائق التربوية ،العدد10،2008، ص ص (7–8).

11.3. خصائص الأنظمة التربوية وانعكاساتها على مؤسسات إعداد المعلم :

على الرغم من التفاوت والاختلاف النسبي في الظروف التاريخية والإجتماعية والاقتصادية والتربوية بين الدول العربية إلا أنه يمكن القول أن هناك عددا من الملامح والخصائص المشتركة التي لونت التجربة التربوية للأنظمة التعليم في هذه الدول وانعكست تأثيراتها على مؤسسات إعداد وتكوين وتدريب المعلم،

والجزائر كغيرها من الدول العربية والمؤسسات الجزائرية كغيرها من المؤسسات العربية ومدارس إعداد المعلم تظهر واقعا و ملامحًا مشتركة :

1.11.3. تعدد الجهات المسؤولة عن إعداد المعلم :

تقوم وزارة التربية والتعليم بإعداد وتدريب وتكوين المعلم من طرف مدارس عليا أو كليات التربية وكليات المعلمين إلى ما هناك من مؤسسات وهيئات ومعاهد ويرافق هذا التعدد في الجهات المسؤولة عن تكوين وإعداد المعلم تفاوت في مستوى الإعداد، فهناك إعداد وتدريب للمعلم بالمستوى شهادة الثانوية وإعداد بمستوى شهادة الجامعية كما أن البرامج التكوينية والتأهلية التي تقدمها معاهد التكوين أو كليات التربية تختلف في مدتها الزمنية ومحتوى البرامج ونوع الشهادات التي تمنحها [1] .

2.11.3. النمطية :

إن من أبرز الخصائص السلبية التي تتصف بها معظم برامج إعداد وتدريب المعلم التقليدي هي خاصية النمطية وتتجلى هذه الخاصية من خلال اعتماد برنامج موحد لجميع الطلبة الملتحقين بها

---

[1]–أحمد الخطيب : المرجع السابق ذكره، ص 3.

يتم فيه تقديم محتوى معرفي ومواد دراسية موحدة إذ هذه المواد التعليمية والتربوية ترتكز على فرضية خاطئة موادها أن احتياجات المعلم المهنية هي احتياجات موحدة للجميع وان الطلبة المعلمين يمتلكون نفس القرارات والاستعدادات وان الدور المتوقع القيام به من المعلم في المدرسة التي سيلتحق بها هو دور مقنن جامد ولا يتطلب أي نوع من المرونة والتنويع أو التطوير والابتكار [1] .

3.11.3 .الافتقار إلى إطار نظري :

إذ الكليات ومعاهد المعلمين الحديثة تعتمد إطار أو نموذجا نظريا للإعداد والتدريب عليه ،إطار مرجعيا لتوجيه ممارستها وبرامجـــها ونشاطـــاتها ويتحـدد بموجبه الاســتراتيجيات والطـرق والأســاليب والتقنيات التي توظفها هذه الكليات أو المعاهد لإعداد وتدريب المعلم ، في حين أن برامج إعـداد المعلم التقليدي تفتقر إلى هذا الإطار .

4.11.3. غياب أو عدم تحديد مؤسسات لأهداف إعداد وتكوين المعلم :

إن أي مراجعة لأهداف مؤسسات إعداد و تكوين المعلم لتقليدية تبين أن هذه المؤسـسات إما أنها تفتقر إلى أهداف محددة وواضحة توجه مسيرتها ،أما أنها تعتـمد أهداف تتصف بالــشمولية و العمومية .

1- أحمد الخطيب : المرجع السابق ذكره، ص 4.

5.11.3.التفاوت والتركيز على المحتوى المعرفي للمكونات الأساسية للبرامج التكوين والتدريب للمعلم :

إن محتوى برامج إعداد المعلم يعتمد على مجالات التكوين منها(الأكاديمي والثقافي والشخصي والمهني) وتتفاوت مؤسسات إعداد وتدريب المعلم في حجم و وزن هذه المكونات بشكل عام فمنها من يركز على الجانب الثقافي من منظور أن المعلم يجب أن يلم من كل علم بطرف، ومنها من يركز على الجانب الأكاديمي أو التخصص من منظور إتقان المعلم للمادة تخصصه ،هو معيار نجاحه في مهنة التعليم، في حين أن البعض يتم تركيزه على الثقافة المهنية من منظور أن معيار النجاح للمعلم يقرر بمدى امتلاكه للمعارف السيكولوجية والتربوية التي يتم توظيفها في التدريس [1]

إلا أن عدم امتلاك مؤسسات التكوين لهذا المعيار ،يؤكد غياب لتصور المتكامل للدور أو الوظيفة التي يصطلح بها المعلم في المدرسة .

ومنه نستنتج أن الأمر الذي يطرح بجدية هو ضرورة قيام كل مؤسسة بإعداد وتدريب المعلم بتحديد ادوار ووظائف ومهام في كل مرحلة تعليمية وحسب كل تخصص وان يتم تصميم هذه البرامج التكوينية ومكوناتها ومحتوياتها المعرفية اعتمادا على احتياجات فئات المعلمين حسب تخصصاتهم من جهة وحسب المرحلة التعليمية التي سيعملون بها من جهة أخرى .

1- أحمد الخطيب : المرجع السابق ذكره، ص ص (5-6).

6.11.3. عدم التوازن بين الجوانب النظرية والأدائية والعلمية التطبيقية :

إن غياب التدريب العملي أو الميداني له انعكاسات على المستقبل الوظيفي والدور الذي سيضطلع به المعلم وان أي مراجعة لبرامج التكوينية في الكليات أو المعاهد التقليدية لإعداد المعلم تكشف لنا بوضوح على أن نشاطات وفعالية التربية العملية هامشية جدا وان حجمها يشكل نسب متدنية من مجموع العام لمكونات هذه البرامج وتعكس بذلك الأفكار التقليدية التي تؤمن بها بعض المؤسسات و المعاهد للإعداد والتي يمكن تلخيصها، أن التعليم حرفة يمكن إتقانها عن طريق الخبرة والممارسة وليس مهنة تحتاج للإعداد والتدريب في ميدان خاص وفق شروط ومواصفات مقننة .

7.11.3. الانفصال بين الإعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة وتأهيله أثناء الخدمة:

ويتجلى هذا الانفصال من خلال قيام كليات التربية ومعاهد التكوين المعلمين بمسؤولية إعداد المعلم قبل الخدمة في حين تتوالى جهات أخرى تأهيل المعلم أثناء الخدمة وذلك يوضح انه لا يوجد تنسيق بين الجهتين أو تبادل أو تعاون [1] .

12.3.المعوقات التي تؤثر في النمو المهني للمعلم :

إن ما يعانيه المعلم في المدرسة الجزائرية ناتج عن بعض المعوقات التي تصادفه في الحياة اليومية له ، سواء تمثلت هذه المعوقات ، في سوء الأحوال الاقتصادية الخاصة به، أو الإجتماعية ، أو ناتج عن الضغوط المهنية وبالتالي هي عامل تأثير على أداءه ونموه المهني، فلكل –بداءا من

1- أحمد الخطيب : المرجع السابق ذكره، ص ص(7–8).

التلميذ ونهاية بوسائل الإعلام – يتربص به وينتظر منه خطأ، مما يسبب له الإهانة معنويا وماديا واجتماعيا ،

ومنه سوف نستعرض في إطار هذه الدراسة بعض المشكلات الإجتماعية و الاقتـــصادية التي تؤثر على مهام المعلم وأداءه، وذلك من خلال دراسة الظروف الإجتماعية للمعلم الابتدائي والضغوط المهنية من خلال وضعه في نسق البناء الاجتماعي والذي يعتمد على :

*الأحوال الاقتصادية والإجتماعية للمعلم .

*الأحوال الصحية والترويجية للمعلم .

*المعلم ومؤسسات المجتمع .

*السياسة التربوية.

*الضغوط المهنية.

1.12.3. الأحوال الاقتصادية و الاجتماعية للمعلم:

برغم من قلة الدراسات المضبوطة عن المعلم الجزائري عامة والمعلم الابتدائي خاصة إلا أن الشكوى السائدة في الأوساط المجتمعية من تردي نوعية التعليم في المدرسة الحالية ،وما هو مؤكد من خلال بعض الدراسات عن السمات الأساسية عن التعليم الابتدائي هو تدني التحصيل المعرفي وضعف القدرات والإعادة الدراسية في مراحل التعليم الابتدائي . مما يدل على إطراء التدهور فيها، وذلك ما توصلت إليه دراسة "بوسنة" حول " الإعادة المدرسية في التعليم الابتدائي"والتي تهدف إلى البحث على أسباب الإعادة كإجراء بيداغوجي.

وتوصلت الدراسة إلى أن أحد الأسباب المساهمة في الإعادة المدرسية هي عدم التدقيق في بعض الممارسات والأفعال التربوية من المعلمين لهذه المرحلة التعليمية على جميع أطوارها وخاصة الطور الأول والثاني ، والتي تعتبر من مؤشرات الأداء السلبي. [1].

وقبل التطرق لدراسة الأحوال الاقتصادية و الاجتماعية للمعلم، سنحاول من خلال هذه الدراسة عرض بعض أراء المعلمين حول طبيعة عملهم وهل تحقق لهم الإشباع المادي والمعنوي؟ [2]

يقول أحد المعلمين : عن عدم رضاه عن أحوال التدريس ،إن المعلم يقع على عاتقه الهم الكبير من الأعمال تبدأ بالتحضير الدروس طول اليوم خاصة لمن يعتمدون (الدوام الواحد) وكان المعلم آلة تعمل من دون استراحة وذلك بالإضافة للأعمال أخرى ونشاطات .

يقول أخر: إن تراجع مكانة المعلم يعللها بوجود تخويف من المعلمين الدين اشبعوا من التدريس وأصابهم إحباط من تكرار الروتين اليومي ، فيعكسون صورة سيئة عن المهنة من خلال استخدام بعض الأساليب والأقوال التي تدل على رتابتها.

كما أضاف معلم أخر : إن هنالك معوقات كثيرة تعيق الأداء الفعال في التدريس أهمها صعوبة التعامل حتى مع النشئ الدين يحملون سلوكيات مختلفة وغريبة ،فهناك من لا يخشى من يقف أمامه وخاصة بعد قرارات الوزارة التربية بمنع الضرب داخل المدارس . كما صرح احد المعلمين القدماء انه لو كان يملك القرار من جديد ، لا تراجع عن ممارسة مهنة التدريس ، ويعلل قوله انه عانى من بطئ

---

[1]– بوسنه محمود وأخرون :مقال :دراسة الاعادة المدرسية في التعليم الابتدائي ،جامعة الجزائر، 2010، ص10.

[2]– علي فوزي عبد المقصود: المرجع السابق الذكر، ص 161 .

شديد في النمو المهني ومن الدونية لهده المهنة من قبل بعض أفراد المجتمع و يعترف أن مهمة التدريس من المهن الشاقة إلا أن هذه المهنة أصبحت في ذيل قائمة المهن الأخرى، والرواتب فيها بخلاف الوظائف الأخرى محدودة بالإضافة إلى أن التغيرات التي تطرأ في التربية والتعليم بين فترة وأخرى تحدث دون اخذ رأي المعلم أو الاهتمام باقتراحاته [1] .

إن مهنة التدريس في الظروف الحالية قد لا تكون المهنة المناسبة للكثيرين ،خاصة أنهم ينظرون إلى من يمضي أكثر من عشر سنوات من حياته وهو مواظب على مهنة محددة الملامح، ولا تحتمل أي تطور أو تبدل ولا تؤدي إلى ارتقاء على المستوى الشخصي ولا المهني ،فلا بد أن يشعر في نهاية المطاف بالإحباط وعدم الرغبة في إعطاء المزيد حيث أن الراتب لا يتناسب مع الجهد المبذول ، لذا يجب إعادة النظر فيها بحيث تتساوى بعض المهن الأخرى من حيث العلاوات والترقيات من باب التشجيع على خوض هدا المجال والإبداع فيه .

إنما المشكلة ليست مادية فقط ، لكن العمل لسنوات طويلة دون ترقية يعد المشكلة الأهم فالمدرس يعتبر مدرس مهما إمتدت سنوات الخبرة، إلا أن متطلبات الحياة والأعباء التي يحملها معه في المدرسة والبيت بسبب كثرة الحصص والإعداد الكبيرة لتلاميذ بالأقسام وبعض الأنشطة المصاحبة يؤدي للشعور وإصابة المعلم بالإرهاق ورداءة في العمل مما يؤدي لتشتيت وبعثرة جهود المعلم .

---

[1]- علي فوزي عبد المقصود: المرجع السابق ذكره، ص 166.

وبعد العرض السابق سوف تقدم الدراسة بعض الأحوال الاقتصادية للمعلم التي تجسد بوضوح تردي أوضاع المعلم الجزائري ماديا ومعنويا .

- **قلة الدعم والحوافز:**

إن المتأمل لأوضاع المعلم الجزائري في الوقت الراهن لا يعجزه أن يرى بوضوح مكانة المعلم ،ومن يأخذ على عاتقه مسؤولية تحليل هذه الأوضاع يستطيع أن يلمح بوضوح تدني هذه المكانة .

ومن بين الأسباب التي أدت لهذا الوضع المزري ،تخلي المؤسسات التربوية والحكومات عن دعم المعلم وحمايته ومؤزراته، ثم حرمانه من بعض الامتيازات والمحفزات المادية والمعنوية كالمكافأة المادية ،والبعثات والدورات التدريبية ،في اتخاذ القرارات التربوية ... وكذا تأمين المسكن والرعاية الصحية و الرفاه الاجتماعي والنقل المريح كل هذا يضعف ثقة المعلم بنفسه ويجعل المعلم للاعتداء والتجريح. [1] .

- **دخل(أجر) المعلم:** يعتبر الأجر قيمة نقدية كمقابل لخدمات المعلم التي يؤديها ومن أهم العوامل التي تؤثر في حياة المعلم وسعادته ، إذ يعتبر عند الكثير المورد الوحيد للرزق ، ويقول " هاملتون" HAMILTON في هذا الصدد " لا يمكن للعمل الذي لا يدر ربحا أن يؤدي إلى التوافق" .

---

[1]- أحمد عبد الرحمن جاغوب: المدرسة بين الحاضر والمستقبل،ص3
http :/pulpit.alwatan.voice.com - article du 01/02/15

إذا كان هذا الدخل لا يشبع حاجات المعلم فهذا يصيبه بالإحباط النفسي ويدفعه لترك العمل التربوي أو التغيب عنه جراء البحث عن عمل أخر كالتجارة أو الساعات الإضافية في المؤسسات التعليمية الأخرى [1]

كما توصلت دراسة (محمد بوقشور)حول تساؤل يوضح مدى كفاية راتب المعلمين والأســاتذة الذين يدرسون في جميع الأطوار التعليمية من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية بالجزائر ، إذ توصلت الدراسة إلى أن نسبة 95.03% أكدوا على أن راتبهم غير كافي من إجمالي الأســـاتذة في حين قدرت نسبة معلمي التعليم الابتدائي ب 94.55% .

– **مشكلة السكن :** إن مشكلة السكن وتهيئة المسكن تعد اليوم من أبرز مشاكل التي تواجه المجتمع الجزائري والمعلم خاصة، وخاصة الشباب منهم مما يعيق على الزواج وتكوين أسرة.

حيث توصلت دراسة محمد بوقشور حول تساؤل يوضح مدى استفادة المعلمين والأساتذة الذين يدرسون في جميع الأطوار التعليمية من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية بالجزائر ، من السكن من خلال وظيفتهم الحالية أو طبيعة مساكنهم ، إذ توصلت الدراسة إلى أن نسبة 71.27 % من المبحوثين على اختلاف وظائفهم أكدوا أنهم لم يستفيدوا من سكن بسبب وظائفهم ، ونسبة 69% مستأجرين لمساكنهم ، 21% يقيمون في سكنات عائلية ، و 3 % يقيمون في سكنات مع أصهارهم

[1] – باهي سلامي :مصادر الضغوط المهنية والاضطربات السيكوسوماتية لدى مدرسي الابتدائي والمتوسط والثانوي ، أطروحة نيل شهادة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي ،جامعة الجزائر، 2007،ص 152.

في حين من استفادوا من السكن قدرو بنسبة 28 % و نسبة 65% ممن تحصلوا على سكنات وظيفية ، و34% ممن تحصلوا على سكنات إجتماعية. [1]

وعليه فإن معظم المعلمين والأساتذة لم يستفيدو من سكنات من خلال وظائفهم.

2.12.3. الأحوال الصحية والترويجية للمعلم :

ضغوط العمل لازمت الإنسان مند وجوده على الأرض ،فقد وجد ليعمل ،وكان هذا العمل ولا يزال مصدر الشقاء والتعب والجهد ، ويترتب على هذا العمل وما صاحبه من شقاء مواجهة الإنسان لكثير من مصاعب وتحديات الحياة التي جلبت له المتاعب الصحية .

وتعرف الصحة العامة"أنها العلم الذي يهتم بالحفاظ على سلامة وصحة الإنسان وذلك بتوفير بيئات عمل أمنة خالية من مسببات الحوادث أو الأمراض المهنية ".

كما أنها تعتبر في مفهومها العام "حالة اكتمال السلامة البدنية والنفسية والعقلية والإجتماعية وليست فقط خلو الجسم من المرض أو الإعاقة " [2] .

ويعتبر الترويج عن النفس من الأمور المهمة المدعمة للصحة العامة والتي قد يحتاجها المعلمون أثناء قيامهم بالعمل في مهنة شاقة كمهنة التعليم .

فان كلمة (روح) تدور حول معاني الفسحة، الانبساط ، إزالة التعب ، الانتقال من حال إلى أخر ،كما يمكن إعتباره هو أوجه النشاط غير الضارة التي يمكن أن يقوم بها الفرد (المعلم/ الأستاذ) أو

---

[1]- محمد بوقشور: المرجع السابق ذكره، ص 394.

[2]- فيوليت داغر:حق الصحة من حقوق الانسان ،،ط1،دمشق ،المؤسسة العربية الاروبية للنشر، 2004، ص 51.

الجماعة طوعا أوقات الفراغ ، بغرض تحقيق التوازن أو الاسترخاء للنفس الإنسانية صحيا وترويحيا في ضوء القيم والمبادئ العامة . [1]

ومن مشكلات التي قد تواجه المعلم :

- إتباع الإجراءات الروتينية تضر بالمريض (المعلم) .
- الاصطدام باللوائح في المستشفيات .
- دور الإدارات التعليمية في تفاقم مشكلات المعلم .
- مشكلة الترويج وقضاء وقت الفراغ .

وعليه تبرز أهمية الترويج عن النفس بالنسبة للمعلم في جوانب كثيرة :

- تحقيق التوازن بين متطلبات الكائن البشري (الروحية /العقلية /البدنية)
- ساهم الجانب الترويحي في إكساب المعلم لخبرات ومهارات وأنماط المعرفة ويساهم في التنمية والموهبة وهيئ للإبداع والابتكار .

أصبح الترويح من احد أهم متطلبات عصر التقنية والقلق ،لما له من تأثير في الحد من المشاكل المترتبة عن ذلك [2] .

وبالرغم من أهمية وقت الفراغ بالنسبة لأي إنسان بصفة عامة والمعلم بصفة خاصة ،إلا أن ما تم استقطابه من خلال الدراسة التالية من خلال الملاحظة والمقابلة مع المعلم الجزائري انه محروم

---

[1]- كمال درويش: أصول الترويح ، وأوقات الفراغ ، مركز التميز و الادارة العلوم، القاهرة، 2000، ص 25.

[2] - Josef . papier , Lesieur : the basis of culture (St. Augustines presse.1998, p5)

تماما من وجود أي فرصة للترويح عن نفسه أو حتى إيجاد فرصة لتوفير وقت قصير ليستطيع من خلاله التنفيس عن نفسه والبعد عن مشاكله وتجديد حيويته حتى يستطيع الإقبال على العمل حاضر الذهن متجدد الموهبة قادرا على الإبداع .

والمعلم ربما هو الموظف الوحيد الذي لا ينتهي عمله بالخروج من المدرسة فهو إما يقوم بالإعداد للدروس الجديدة أو في أداء عمل خارجي يوفر له الدخل الحقيقي من ربح الدروس الخصوصية التي يستمر في أدائها بعد خروجه من المدرسة ،وهذه العادة غير قابلة للانتهاء ،فما يكاد ينتهي من العام الدراسي حتى يصطدم بالتلاميذ في الدور الثاني وهكذا.... ولعل المشكلة الأكبر هي ما ينتج عن هدا الوضع من ضغوط ومشاكل التي تعتبر أوضاع معطلة للعمل التربوي والتي قد يتولد عنها الغياب المتكرر أو التأخير في أحيانا كثيرة،

وذلك ما توصلت إليه دراسة(بوقشور ،2010) من خلال استقصاء نظرة المعلمين والأساتذة لخطورة عملهم على صحتهم حسب جنسهم ، أن أكبر نسبة من المبحوثين يرون أن وظيفتهم تشكل خطرا على صحتهم والمقدرة ب 95.58% وخاصة الإناث الذين أكدن على ذلك كلهن، في حين قدرت نسبة الذكور ب 92.79% ، وعليه فإن مهنة التدريس تشكل خطر على صحة المدرسين عامة وبالخصوص الإناث منهم نظر لخصوصيتهم (في طبيعة البنية الفيزيولوجية والحمل أحيانا..) [1]

[1]– محمد بوقشور : المرجع السابق ذكره، ص 403.

لّذا كان لابد من إتباع نمط حياة صحي وترويحي للمعلم تتمثل في النظام والتغدية الصحية السليمة والنشاط البدني والترويحي، وكذا تنمية الإحساس بان تعزيز صحة المعلم الجزائري والمحافظة عليها هدف وطني ورسالة تسعى جميعا لتحقيقها عن طريق استراتيجيات معينة .

3.12.3 مؤسسات المجتمع :

➢الأثر السلبي لوسائل الإعلام تجاه المعلم :

كان المعلم الجزائري من وجهاء المجتمع ونخبته المميزة ماديا ومعنويا ،وكان الشعب الجزائري أنداك ينظر إليه بعيون الاحترام والتقدير والعرفان بالجميل ،نظرة وصلت في أحيان كثيرة إلى درجة التقديس ،وكان المعلم يشعر بالتميز ،ويزهر ويفتخر بكونه مربيا ومعلم أجيال ،وتكاد نظافته الشخصية وحسن هندامه وبياض قميصه ولياقته ورائحة عطره الخاص تنبئ عن مهنته.

وكان المعلم الجزائري قبل نصف قرن متفرغا لأداء رسالته السامية التي انبثقت وانحدرت من رسالة الأنبياء .وكان يتوفر له من أوقات الفراغ ما يكفيه لتغذية عقله من شتى صنوف المعارف ومختلف روافد الثقافة التي تعج بها الكتب المتراصة والمجلدات لدرجة أن بعض المعلمين كانوا سيهمون في إثراء الحياة الثقافية والفكرية والأدبية والفنية في المجتمع الجزائري بما تنتجه مواهبهم من أعمال وإبداعات ،بل منهم من لعب دورا يؤثر في إزكاء الثورة الجزائرية وبالرغم ضآلة المرتب الذي كان يتقاضاه انذاك ،إلا انه كان يساعده على أن يحي حياة كريمة. [1]

---

[1]– حبيب، بن صافي: المرجع السابق ذكره، ص 19.

لكن مع ازدياد سوء حالة المعلم في المجتمعات بأسبابها المختلفة لا يمكن في أي حال من الأحوال إغفال دور أجهزة الإعلام المختلفة وخصوصا التلفزيون ،فمشاهد العنف التي تمارس ضد المعلم ملئت تلك القنوات وكذلك تقديمه في صورة نمطية أو شخصية ساذجة غير محترمة ،من خلال الحصص الفكاهة ،أدت بسبب تأثر الطفل بشكل كبير بالتلفزيون و بهرجته الإعلامية التي تشكل هيئة غير محترمة للمعلم في ذهن المتعلم . مما أدى في نهاية الأمر إلى تشويه صورة المعلم تؤدي بالمتعلم للاعتداء على معلمه محاكاة لما رآه في تلك الأجهزة الإعلامية [1].

- **أولياء الأمور وعلاقاتهم بالمعلم :**

مما لا شك فيه أن الإعلام له الدور البارز في تعميق الهوة التي أصبحت تفصل المنزل عن المدرسة ،وهدا مما اثر حجما ونوعا على أداء المعلم لدوره التربوي .

فنرى أن البيت بدوره السلبي هدا قلل من قيمة المعلم المعنوية لدى المتعلم ،بل أننا نجد أولياء الأمور أصبحت علاقتهم بالمدرسة لا تتعدى مجرد حضور مجلس أولياء الأمور،هذا إن حضر أساسا ،أما بقية أيام السنة الدراسية فليس له وجود وعلى الطرف الأخر نجد بعض أولياء الأمور يحولون النيل من المعلم لمجرد أنه قام بضرب إبنه أو حتى تعنيفه ،وذلك على مرأى ومسمع من التلميذ ، مما ساهم في اهتزاز صورة المعلم في نظر هذا التلميذ ، ووفق دراسة (بوقشور:2010) التي تحاول التعرف على مدى تعرض المعلمين والأساتذة للمضايقات في عملهم على اختلاف مصادرها سواء من الإدارة أو أولياء الأمور والتلاميذ ، إذ سجلت نسبة 25 % ممن أكدو على

---

[1]– علي فوزي عبد المقصود: المرجع السابق ذكره، ص 194.

تعرضهم لعدة مضايقات في عملهم وكانت نسبة 67 % منها مصدرها الإدارة ونسبة 32 % مصدرها التلاميذ وأوليائهم .

ويرجع كل دلك بسبب الدور السلبي لوسائل الإعلام وما بثه من تلقين خاطئ للتلميذ عن صورة المعلم السلبية ،وهذا ما أصبح يشكل ظاهرة خطيرة يجب العمل على تصحيح مسارها الخاطئ [1] .

4.12.3. معاناة المعلم تحت وطئة السياسة التربوية :(الترقية –النقابة–الخدمات الاجتماعية):

– النـــــقابة:

إن قلة فعالية التنظيم النقابي الرسمي لمهنة التعليم والمعروف بنقابة في الدفاع عن حقوق المهنة وحقوق أعضاءها ويتولى كل ما يخص المهنة من أوضاع وحقوق وواجبات والدفاع عنها ، إذا ما قورنت بالنقابات الأخرى [2] .

وهذا ما أدى الى عدم انخراط المعلمين والأساتذة في النقابة ، ويؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة بوقشور (2010)، من خلال تساؤل يوضح مدى انخراط المعلمين والأساتذة في النقابة والسبب في ذلك ، وتوصلت إلى أن هناك نسبة 58% ممن هم غير منخرطين في النقابة من المبحوثين وسبب ذلك أنها تخدم مصالح قياداتها فقط حسب رأيهم، كما أكدا البقية ممن انخرطو فيها، إذ يرون أنها تدافع عن مصالح العمال وتحميهم من تعسف المسؤولين. [3]

---

[1]- علي فوزي عبد المقصود: المرجع السابق ذكره، ص195

[2]– وزارة التربية الوطنية 2009: التعليم الاساسي ،المسار الدراسي.

[3]– محمد بوقشور : المرجع السابق ذكره ، ص 421.

- **الحماية والخدمات الاجتماعية :**

أعطى القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية للموظف:

-الحق في الحماية الاجتماعية والتقاعد.

-الاستفادة من الخدمات الاجتماعية .

المادة 33 : للموظف الحق في الحمـــاية الاجتماعية والتقـاعد في إطار التشريع المعمول به.

المادة 34 : يستفيد الموظف من الخـــدمات الاجتـماعية في إطار التـــــشريع المعـمول به.

إن الحماية الاجتماعية للموظف والعامل وكذلك ذوي حقوقها تظهر في صورتين هما:

- الخدمات الاجتماعية.

- الضمان الاجتماعي-التأمينات

تعتبر الخدمات الإجتماعية جميع الأعمال أوالإنجازات التي تساهم في تحـسين وتطوير معيشة الموظفين والعمال ماديا ومعنويا عن طريق تكملة الأجر العمل تقدم في شكل خدمات في مجال الصحة والســكن وبعـض ضروريات المعيـشة والثقــافة والتســلية، وبصفة عامــة جمـيع الـتدابير ذات الطابع الاجتماعي التي تستهدف الحياة اليومية للموظف أو العامل وأسرته لتمكينه من تحسين إنتاجه أو مردوده الوظيفي.

ينظم هذه الهياكل المرسوم رقم 179/82 المؤرخ في 15/05/1982المحدد لمحتوى الخدمات الاجتماعية بتاريخ 15/05/ 1982 حيث يحدد محــتوى الخدمـــات الاجتمــاعية و كيفيات تمويلها.

توجه الخـدمات الاجتماعية التابعة للهيئة المستخدمة والمـتكاملة لأعـمال الدولة والجــماعات المحلية و الهيئات المتخصصة التي يتم التكفل بها تطبيـقا للتـشريع و التنظـيم المعمول بهما، نحو المجالات التالية التي تُمولها الخدمات الاجتماعية:

- المساعدة الاجتماعية .
- الخدمات الصحية.
- دور الأمومة ورياض الأطفال.
- الرياضة الجماهيرية.
- التسلية والأنشطة الثقافية.
- الأنشطة الرامية إلى تنمية السياحة الشعبية.
- مراكز الاستراحة العائلية.
- مراكز الاستجمام.
- مراكز الاصطياف [1]

- الـــــترقية:

أما فيما يخص ترقية المعلمين والأساتذة فقد أسفرت نتائج دراسة بوقشور فيما يخص رصد أراء كل من المعلمين والأساتذة في مدى عدالة معايير الترقية المعتمدة في المؤسسة التي يعملون فيها

[1]- نشيدة قوادري في 2014/08/09 على موقع - http :// www.cnoste.dz/ presse htm

حيث جاءت نسبة 95 % ممن يرون أنه لا توجد عدالة في معايير الترقية في المؤسسة التي يعملون بها. وأكدر أنها تخضع للولاء والقرابة والمصالح الشخصية. [1]

5.12.3. الضغوط المهنية:

إهتم الباحثين في مجال السلوك داخل العمل بموضوع الضغوط التي يواجهها أي فرد منا في بيئة العمل ، حيث يفترض أن يقوم العاملين بمهامهم وواجباتهم المهنية بأسلوب يتسم بالصرامة والفعالية لتقديم الخدمات المنتظرة على أكمل وجه، ولكن رغم توافق العامل مع عمله وتعلقه به إلا أن هناك معوقات في بيئة العمل تحول دون قيامه بعمله ومهامه وهو ما أدي إلى ظهور مصطلح " الضغط المهنى".

وفي مجال التدريس تعتبر ضغوط العمل لدى المعلم أنها إدراك المعلم بأن متطلبات العمل تفوق قدراته وإمكانياته نتيجة الأعباء الزائدة للعمل وغياب المعلومات الواضحة عن الدور الذي يجب أن يقوم به كمدرس ،بالإضافة إلى مواجهته للمطالب المتناقضة من جانب رؤسائه وعدم استخدامه مهاراته وخبراته التدريسية [2] .

---

[1]–محمد بوقشور : المرجع السابق ذكره، ص 414.

[2]- طه عبد العظيم حسين :إدارة الضغوط التربوية والنفسية ، الاردن ،دار الفكر للطباعة ، ، 2006، ص 216.

كما يعرفه المكتب الدولي للعمل بأن الضغط عند المعلمين ظاهرة عالمية معترف بها يظهر في حالة تعب أو وهن عصبي حاد يرجع إلى لإحباط والحصر أمام مهنة التدريس ومن أعراضه نجد التهيج ، الغضب، الإنهاك ، ارتفاع الضغط الشراييني .....فهو حقيقة مرض مهني[1].

تتبع مصادر الضغوط المهنية لدى المعلم من المهنة التي يقوم بها فهي تتعلق بشروط عملة وموقفه منه ، وموقف الآخرين وفرصة الحياة أمامه وأمام الآخرين ، وكذا حدود دخله وعلاقته بالإدارة التي يعمل لصالحها، كما أنه في عملية اتصال مباشرة بعقول غير ناضجة ومع مستويات معرفية متفاوتة وسلوكات مختلفة ومشكلات تعود لمراحل عمرية دون عمره، وأنه يتحمل باستمرار أعباء غيره كما أنه يعمل على إيجاد التوازن بين المحافظة على أشكال الماضي وخلق أشكال جديدة من العادات.

ووفقا لما جاء في دراسة (blache) في دراسته لمصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين أن هناك تباين في تصنيف ثلاث مصادر أساسية للضغوط التي يواجهها المدرس وهي:

* ضغوط ترتبط بالعمل الذي يؤديه المعلم.
* ضغوط ترتبط بخصائص التلاميذ.
* ضغوط ترتبط بالمناخ الدراسي.[2]

كما توصلت دراسة (loiselle. jean) (1992) في كندا أن هناك خمس مصادر أساسية للضغوط المهنية لمعلمي للطور الابتدائي وهي:

1- مريم كوردلي:دور مركز الحكم وبعض المتغيرات الشخصية في تسير ضغط مهنة التدريس ومصادره عند أستاذة التعليم الثانوي ،رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي ،جامعة الجزائر،2009، ص 66.

2- باهي سلامي: المرجع السابق الذكر، ص87.

1-عبئ الفصل

2-الإمكانيات المادية

3-الوقت

4-العلاقات مع الزملاء وأولياء الأمور.

5-الحاجة الى الاعتراف المهني. [1] .وعليه سيتم عرض بعض مصادر الضغوط المهنية لدى المعلمين:

1.5.12.3. مصادر الضغوط في بيئة العمل:

تظهر الضغوط المهنية حسب " نيلسون" (NILSON) و "كويك" (QUICK)عندما يواجه الأفراد نوعين رئيسيين من ضغوط الدور في العمل وهما (صراع الدور) الناجم عن تعارض التوقعات المرتبطة بالمهام الوظيفية ويعني غموض الدور على مستوى المدرسة و عدم وضوح الرؤيا للعاملين بالمدرسة عن مستؤلياتهم وواجباتهم وحقوقهم وكيفية الحصول عليها.[2]

- **عبئ العمل (زيادة أو انخفاض عبئ العمل):**

يأخذ عبئ العمل صورتين أساسيتين زيادة عبئ العمل ويعني قيام الفرد بمهام لا يستطيع انجازها في الوقت المتاح أو أن هذه المهام تتطلب مهارات عالية لا يملكها الفرد أو المعلم وعدم تناسب

---

[1]- Bernard Gangloff, Satisfaction et Souffrance an Travail ed l' harmatlan , Paris ,2000,p70.

[2]- طه عبد العظيم حسين : المرجع السابق ذكره، ص 204.

مؤهلاته مع طبيعة العمل ، كما قد يتطلب أداء العمل مستوى منخفض من المهارة نتيجة البطء في سرعة العمل .

- **ضغط العمل التربوي:**

وذلك لما يواجه المعلم من متطلبات متباينة منها،مقاومة التلاميذ وأنظمة المدرسة وما تتطلبه المناهج من تخطيط وتنفيذ وكذا التعامل مع مستويات معرفية مختلفة.

بالإضافة إلى ذلك، تتميز الإدارة بالتعقيد وعدم المرونة مما يجعل المعلم أمام موقفا فيه الكثير من التعقيد، إذ يشعر أحيانا بعدم الطمأنينة مما يأتيه من رأي الإدارة فيه أو رأي المفتش وفي هذا الجو سيكون عليه أن يركز انتباهه لساعات متعددة خلال النهار أو أن يعي شؤون مدرسته ومشكلاتها ساعات متعددة بعد خروجه منها.

- **اكتظاظ الأقسام:**

يمثل اكتظاظ الأقسام أحد عوائق الأساسية للمعلم عن أدائه أدواره التربوية ويعتبر مصدر قلق له، إذا لا يتمكن في بعض الأحيان من إتمام درسه في الوقت المحدد، كما أنه لا يتمكن من إيصال المعلومات وتحقيق أهدافه بالكفاية المطلوبة إلى كل التلاميذ[1] .

كما أن المعايير للأقسام البيداغوجية التي تعتبر نموذجا من حيث السعة والإضاءة والتهوية...الخ، ومقارنة بالواقع المعاش في المدارس الإبتدائية في الجزائر والذي يتسم الإعداد الهائلة

---

[1]- نصر الدين زيدي :سيكولوجية المدرس ،دراسة وصفية تحليلية ديوان المطبوعات ،الجامعية للنشر والتوزيع ،الجزائر، 2007،ص 148.

للتلاميذ والمتزايد أمام قلة الاهتمام بإرساء هذه المعايير للأقسام البيداغوجية على أرض الواقع يسبب ضغطا للمعلم.

➢**عدم الأمن الوظيفي :**

تعتبر الترقية والتطور في المهمة التربوية ضرورية لمواجهة الشعور بعدم الأمن الذي يراود من وقت لأخر نتيجة للخوف مما سيحدث له مستقبلا، وذلك تدعيما لمكانته في المؤسسة التي يعمل بها ومنه تصبح المهام التربوية التي يزاولها المعلم مصدر رضاه ، إذا ما كانت تفتح له مجال التقدم فيها .

وفي هذا المصدر يشير " دافيدسون" (Davidson,2001) إلى أن المهنة تعتبر مصدر لضغوط وتتمثل في :

1- عدم الأمن في الوظيفة

2- نقص فرص التنمية المهنية للترقية

3- الانتقال المفاجئ من مكان العمل.[1]

2.5.12.3. مصادر ضغوط العلاقات التربوية:

يعتبر المعلم أحد عناصر المجتمع المدرسي ومن الطبيعي أن تربطه به علاقات و بتغير هذه العلاقات من الإيجاب إلى السلب مع كل من المدير، المفتش، أو التلاميذ أو الزملاء قد يصبح مصدر للضغوط المهنية لديه.

---

[1]- طه حسين عبد العظيم : المرجع السابق ذكره ، ص224.

➢الإدارة المدرسية:

يعتبر المدير المسؤول الأول في المؤسسة التعليمية إذ يلعب دور المنسق و الموجه لطبيعة العمل التربوي داخل المؤسسة ، فإذا كان تسييره فوضوي وغير محكم ، يصبح مصدر إزعاج وضغط. ومنه يمكن ذكر بعض المشكلات التي يعاني منها المعلم مع الإدارة:

- عدم تعزيز الداء المعلم.
- النظام المدرسي الجامد غير المتغير والمتطور.
- عدم المرونة في اختيار المحتوى الدراسي.
- نوع الإدارة المدرسية.
- عدم وضوح الأهداف المدرسية.
- فرض نوع من الكتب المدرسية على المعلم.
- الإلزام بأساليب معينة لتقويم التحصيل للتلاميذ على المعلم.[1]

وعليه فالتعاون المتبادل بين الإدارة والمعلمين على حل المشكلات الداخلية والخارجية للمعلم يزيد من تماسكهم وقوتهم كون اتعيلم عملية انسانية قبل كونها عملية تربوية[2] .

1- محمد منسي : علم النفس التربوي للمعلمين ، مصر، دار المعرفة الجامعية ،1990، ص 15.

2- نصر الدين زيدي: المرجع السابق ذكره، ص140.

- **المشرف التربوي (المفتش):**

جاء في أصول التربية والتعليم لرابح تركي (1999) أن المشرف التربوي في التعليم الابتدائي بالجزائر هو مدرس خبير له من الامكانيات العلمية والمهنية ما يؤهله للقيام بأعباء المشرف التربوي . و الإشراف التربوي في الجزائر يصطلح عليه (بالتفتيش) حسب المرسوم التنفيذي (490/92-1992).

إلا أن ما نراه لواقع الإشراف التربوي في الجزائر لا يتفق ولأشراف وفق المدرسة الحديثة في العقد الجديد ، وقد أساء للعلاقة بين المفتش والمدرسة إذ هناك من المفتشين من يضع المعلم موضع الممتحن، ويعمل على إهانة المعلم ، مما يجعل هذا الأخير يولد لديه مشاعر الكراهية ومنه يصبح المفتش عامل إزعاج ،خصوصا إذا ما أحبطت جهود المعلم عندما يشعر أن تقييمه لم يكن وفق التصور المنتظر خلال إحدى زيارات المفتش لديه.

- **ضغوط التلاميذ :**

تظهر هذه الضغوط من خلال عدم مقدرة المدرس على دفع التلاميذ إلى الدراسة والإنجاز، وسط جو كثرت فيه المغريات المادية و المؤثرات الإعلامية والتي تشكل ضغطا مستمرا على المدرس والتلميذ، ويمكن رصد بعض الصعوبات :

- صعوبة في حصر الأهداف التي يتوقع من التلاميذ إنجازها في العملية التعليمية.
- صعوبة إختيار الأهداف وتزويد التلاميذ بها قبل البدئ بالتدريس.

- صعوبة تحديد نقاط ضعف كل تلميذ آو تحديد مدى استيعابه وقدراته على الإنجاز أهداف التعليمية

- صعوبة في فهم التلاميذ من خلال إختلاف إنفعلاتهم وقدراتهم الإجتماعية والعقلية ومشاكلهم السلوكية.[1]

كما أن إلى جانب ذلك فلقد كثرت مشكلات السلوك والعنف حتى في مرحلة التعليم الابتدائي.

➢**الصراعات مع الزملاء :**

من المفترض أن يكون الجو الاجتماعي في العمل مليئا بفرص التعاون وتبادل الأفكار ، لكن ما يلاحظ أن معظم المنظمات تكثر فيها الصراعات والخلافات بين العمال ، وهناك تفاعل وتداخل بين مختلف المتغيرات وهي نوع من الصراعات الشخصية من أجل الحفاظ على المنصب والمكانة، وهناك أدوار غير محددة وهكذا يصبح اليوم عبارة عن سلسلة من المواجهات بين الأفراد في جو يسوده الاتهامات والأكاذيب مما يولد الضغط المهني.[2]

ومما يؤكد على عدم خلو العلاقات داخل المدرسة من الصراع ما توصلت إليه دراسة(بوقشور) من خلال البحث عن طبيعة العلاقة بين المعلمين والأساتذة في جميع المراحل التعليمية بالجزائر

---

[1]- عبد الحميد نشواتي: علم النفس التربوي، ط9،بيروت، لبنان، مؤسسة الرسالة للطباعة،1998،ص ص (17-18)

[2]- David Fantana, gérer le stresse .ed .pierre margada .Bruxelles .1990,p49.

وزملائهم في العمل، والتي يسودها نوع من سوء العلاقات(نفور، لا مبالاة،صراع) خاصة المبحوثين الذين يتراوح سنهم من 30 سنة إلى 40 سنة . [1]

3.5.12.3. مصادر الضغوط المادية :

-**نقص الكتب المدرسية و الوسائل التعليمية** : يعتبر الكتاب المدرسي هو صلب عملية التدريس إذ يحدد المعلومات التي يجب أن تدرس للتلاميذ ونقصه أو عدم وجوده يسبب مصدر ضغط نفسيا للمعلم ، بالإضافة إلى أن الوسيلة التعليمية هي الأداة والطريقة التي يستخدمها في المواقف التعليمية وهي تستخدم في جميع المراحل التعليمية والمعارف في مختلف المستويات التعليمية.[2]

4.5.12.3. مصادر الضغوط المتعلقة بالفرد (المعلم):

إن الحديث عن مصادر ضغوط العمل لا يمكن أن تتم بمعزل عن فهم الفرد لذاته واتجاهاته وسلوكاته اتجاه المؤثرات التي يتعرض لها و من العوامل الذاتية التي تؤثر على المعلم :

- **تدني درجة الانتماء المهني للمعلم** : الميل المهني هو شرط ضروري للقيام بمهمة التعليم إذ يساعد على التوافق المهني للمدرس طالما يؤمن برسالته التعليمية وتتماشى و أهداف عمله بأهداف حياته و قيمه الشخصية ، والمعلم الذي لا يرغب في مهنة التعليم ، نجده لا يبذل جهودا في سبيل تعليم

---

[1]- محمد بوقشور : المرجع السابق ذكره، ص418.

[2]- نصر الدين زبدي : المرجع السابق ذكره، ص ص (150-151).

الأطفال لأن مبادئه وأهدافه قد تختلف عن تلك التي توجد في مهنة التعليم ،مما ينعكس سلبا على الناتج التربوي[1]

فقد اهتمت العديد من البحوث والدراسات بدراسة الإنتماء المهني لدى شرائح مختلفة من العاملين في مهن شتى، حيث عنت بالكشف عن أحاسيس العاملين ومشاعرهم تجاه ممارسة مهنتهم، والناتجة عن عوامل ومتغيرات عديدة مادية ومعنوية، إذ يحدد الباحثون أبعاد الرضا الوظيفي في كل من المكانة و الإبداعية والاستقلالية والنفوذ والدخل، ويرى آخرون هذه العوامل في الأجر، الفرص المتاحة ، الانسجام مع الزملاء ، والمركز الاجتماعي ، ولا يخفى على أحد الانعكاسات الرضا الوظيفي لدى القائم بالتعليم على كفاءة الأداء والحفز على الإجادة ، وتحقيق الانتماء والاقتناع بالعمل.[2]

إلا أن الضغوط الحادة ومثل ما نراه في المدارس الابتدائية الجزائرية تجعل من مهنة التعليم لديها مستوى عالي من الضغط و قد تظهر أثار هذه الضغوط المهنية على جانبين، أحدهما أداء الوظيفي والولاء للمدرسة والمهنة وكل ما يتعلق ببيئة العمل يؤثر على نمط وطبيعة عملية الاتصال بين المجتمع المدرسي وعلاقاته ، والجانب الثاني يعود بالسلب على الفرد نفسه، إذ تظهر أعراضه في أمراض مزمنة أو قلق دائم رغما أنها تختلف من شخص لأخر في أثرها.

---

[1]–ناصر الدين زبدي : المرجع السابق ذكره، ص 156.

[2]–فوزي علي عبد المقصود: المرجع السابق ذكره، ص 145.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل أهم المتغيرات التي لها علاقة بأداء المعلم والتي تؤثر على فعالية هذا الأداء بنوع من الاختصار لما هذا الموضوع من مجالات واسعة وذلك لما تناولته الدراسات عن المعلم ، سواء من الجانب المهني أو التربوي أو الدراسات التي اهتمت بإعداد المعلم سواء على المستوى العالمي أو العربي أو المحلي، مما يدل على أهمية هذا العنصر ضمن عناصر العملية التعليمية، والذي يحتاج أكثر للإهتمام ورعاية سواء على المستوى المؤسساتي أو السياسي التربوي ،وذلك ما نلاحظه على مستوى المنظومة التربوية الجزائرية في الجهود التي تبذلها من أجل اللحاق بركب التطور والحداثة ضمن التخطيط التعليمي وما تضمنه من تغيرات وإصلاحات على مستوى المناهج و المواقيت ،كما إهتمت بإعداد وتكوين المعلم ، إلا أن هناك إغفال كبير من الناحية الاجتماعية والاقتصادية والنفسية الأمر الذي قد يجعل من الجهود المبذولة لا تأتي بثمارها على المستوى التربوي والوظيفي،وعليه كان من الضروري التعرف على حاجات المعلم لتعرف على النقائص لهذه الفئة التي يعتمد عليها المجتمع كطاقة بشرية تكون وتربي وتبني شخصيات المستقبل.

الفصل الرابع

الحاجات الإرشادية

الفصل الرابع

الـحاجات الارشادية

تمهيد

الحاجات الارشادية أو الحاجة للإرشاد هو في الحقيقة أمر مركب من مصطلحين وهما الحاجة والإرشاد والفرد في حياته اليومية له حاجات كثيرة فله الحاجات البيولوجية كاالآكل والشرب وله الحاجات النفسية ، كالحب والأمن وله حاجات إجتماعية كالانتماء وغيرها.....كما أنه يصادف في حياته مشاكل مختلفة ومتعددة ، وفي نفس الوقت يحتاج للإرشاد الذي يكون حسب الفرد ومتطلبات التي تفرضها الواقع للتكيف مع المحيط ، وقد يحتاج الفرد إلى إرشاد مهني أو، تربوي أو أسري، وبناءا على ذلك سنتطرق في فصلنا هذا للحاجات المعلم الارشادية في المدرسة الابتدائية باعتباره إنسان ومدرسا في نفس الوقت.

1.4. الحاجــات:

1.1.4.مفهوم الحاجة :

- الحاجة **لغة**:

إستنادا إلى جملة من القواميس على رأسها لسان العرب للابن منظور يتضح أن الحاجة أو الحاجات وحوائج تدل على كل ما يحتاجه الشخص و يطلبه[1] ، وتعني مايفتقر إليه الإنسان ويطلبه أو يكون ضروريا لازما [2].

ويذكر المعجم الوسيط أن الحاجة من حاج (حيجا) ، أي إفتقر[3]

ومن خلال هذه التعاريف تعتبر الحاجة بمعناه الافتقار إلى الشئ الذي قد يقصر من حيث زمن الإشباع- كالحاجات البيولوجية أو العضوية لأنها مرتبطة بالبقاء أو قد يطول كالحاجات الفوق عضوية. .

- **اصطلاحا :**

تعرف الحاجة عند الإنسان بأنها : استعداد للسعي نحو إشباع شــئ ما يفتقر إليه .

كما تعرف أنها حالة فسيولوجية داخل الفرد تجعله يقوم بنوع من السلوك في اتجاه معين يهدف إلى تحقيق درجة التوتر التي يشعر بها الفرد للوصول إلى إعادة التوازن.[4]

---

[1]- ابن منظور : لسان العرب ،ط1، المجلد الرابع، بيروت دار المصادر،2000، ص 26

[2]- نخبة من الأساتذة :المنجد في اللغة العربية المعاصرة ، بيروت دار الشرق، 2001، ص 341.

[3]- إبراهيم ،مصطفى وأخرون :المعجم الوسط ،ج1،ج2، القاهرة المكتبة الاسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، 1960،ص 204.

[4]- سهيلة ،محسن كاظم الفتلاوي: المرجع السابق ذكره، ص 76.

كما تعرف على أنها حالة لشخص يشعر بنقص والحاجة تعمل مثل إشارة وتنبيه ومجرى الفرد إلى إتمام الفعل القابل للإشباع [1] .

وفي تعريف أخر للحاجة : هي حالة نقص اجتماعية ، نفسية ومعرفية بحاجة إلى إشباع حتى يشعر الفرد بالارتياح والسرور و الرضا . [2]

عرفها أبو جادو بأنها: تلك القوة الداخلية التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل داخلية بالفرد ونفسه أو من البيئة الخارجية المحيطة به. [3]

كما عرفها يونس بأنها: حالة من حالات الشخصية مرتبطة دائما بعدم إشباع في الجوانب العضوية أو المادية أو الاجتماعية وقد تختلف شخصية كل فرد عن الأخرى في تنوع أساليب إشباع تلك الحاجات. [4]

كما يعرف الشرقاوي الحاجة أنها :مطلب الفرد للبقاء أو النمو أو الإنتاجية أو الصحة أو التقبل الاجتماعي ،وتنشا في حالة شعور الفرد بعدم التوازن البيولوجي أو النفسي في موقف ما[5].

كما أن الحاجة هي حالة من النقص والافتقار أو الاضطراب الجسمي والنفسي وعدم إشباعها يثير لدى الفرد نوعا من التوتر والضيق لا يزول حتى يتم إشباع الحاجة وتتوقف كثيرا من

---

[1] - Sillamy Noubel : Dictionnaire de psychologie, Paris .Larousse . 1999,p37

[2]- سهيلة ،محسن كاظم الفتلاوي: المرجع السابق ذكره، ص77.

[3]- صالح محمد علي ،أبو جادو: المرجع السابق ذكره، ص324.

[4]- يونس محمد نبي: مبادئ علم النفس ، ط1،عمان ، دار الشرق للنشر،2004، ص 326.

[5]– مصطفى خليل الشرقاوي (دون سنة) عالم الصحة النفسية ، بيروت ،دار النهضة العربية، ص 241.

خصائص الشخصية على حاجات الفرد ومدى إشباعها [1]

تعاريف بعض علماء النفس :

➢**الحاجة عند موراي** :هي تكوين فرضي ذات قوة ثابتة نسبيا مصدرها المخ ، تنظم إدراكنا وتفكيرنا وتصرفاتنا ،وبواسطتها يتم تشكيل مراكز الإثارة والمواقف غير المشبعة في اتجاه هدف معين [2]

و المصطلح على تعريف الحاجة عند (موراي) و ميكانيزم عملها في نظريته عن الشخصية يعرف أن (موراي) يرجح أصل الشخصية للمخ وأنشطة المخ التي تتحكم وترشد الشخصية وأن الحاجة عند موراي قوة ثابتة نسبيا أي يمكن دراستها وأن الحاجة دائمة ومستمرة الإثارة .

➢الحاجة **عند ماسلو** : يرى ماسلو أن دوافعنا أو حاجاتنا لا يمكن تعريفها ببساطة وأنه لا يمكن الحديث عن الشخصية بهذه السهولة التي يتحدث عنها علماء النفس الأخرين لكن ما نلاحظه عند ماسلو هو نظرية المزدوجة للحاجات فهو يحدد النقص أو القصور ،وحاجات النمو كما أن ماسلو يرى أن حاجات النقص تقدم أهداف أساسية مثل الحفاظ على الذات إلا أن دوافع النمو تميل إلى إظهار مستوى أكثرا سوءا وإرضاء للأداء .

➢**الحاجة عند روبرت ونش** : وهنا ونش لا يبتعد كثيرا عن تعريف الحاجة للموراي لكنه في المقابل يشير للحاجات التكميلية والمقصود هو الحاجة لإكمال ما ينقص في الفرد.

---

[1]- لوكيا الهاشمي : السلوك التنظيمي ،ج2،عين ميلة (الجزائر) دار الهدى للطباعة والنشر ،2006، ص 176

[2]- محمد السيد عبد الرحمان : نظريات الشخصية ، القاهرة ،دار القباء للنشر، 1998، ص 339

➢**الحاجة عند لبورت** :يعرف البورت الحاجة بأنه كل ظرف داخلي في الشخص يولد حدثا أو فكرا كما نلاحظ أن البورت يميز في رؤيته بين الحاجات عند الطفل والحاجات عند الراشدين ،كما يرى أن الدوافع تنمو وتتغير حالها حال الشخصية [1]

وعليه من خلال هذه التعاريف والتي تطرقت لتحديد مصطلح الحاجة في علم النفس فيمكن القول أن جل هذه التعاريف يتفق في أن إشباع الحاجة يؤدي بالفرد إلى التوازن والارتياح العام ،وعدم إشباعها يؤدي إلى اللاتوازن والشعور بالقلق والصراع والاضطرابات النفسية، كما أنه من خلال ما تطرق إليه علماء النفس في تعريفاتهم الحاجة هي الدافع وهي القوة الثابتة نسبيا ، وهي في الأصل تحريك الشخصية هذا من جهة ومن جهة أخرى تختلف الحاجات من مجال لأخر ويختلف ترتيبها الهرمي من نظرية لأخرى ،لكن في الأخير الحاجات هي أمر مسلم به وهي دائمة التأثير في شخصية الفرد (المعلم) .

2.1.4 نظريات الحاجة:

1.2.1.4. نظرية ابراهام ماسلو :

تعتبر نظرية ماسلو في الحاجات من النظريات البارزة في هذا المجال إذ قدم ماسلو نظريته في إشباع الحاجات أو تدرج الحاجات و إستند في هذه النظرية على أن هناك مجموعة من الحاجات التي يشعر بها الفرد وتعمل كمحرك ودافع للسلوك وتتلخص النظرية في الخطوات التالية:

- الإنسان يشعر بالاحتياج لأشياء معنية ،وهذا الاحتياج يؤثر على سلوكه فالحاجات غير المشبعة تسبب توتر لدى الفرد ،والفرد يود أن ينهي حالة التوتر هذه من خلال مجهود وسعى منه للبحث

---

[1]- علاء الدين كافي :الإرشا د والعلاج لنفسي ، المنظور النفسي و الاتصالي ،دار الفكر العربي للطبع والنشر ،1999، ص 425.

عن إشباع الحاجة ،وبالتالي فالحاجة غير المشبعة هي حاجة مؤثرة على السلوك ،والعكس فأن الحاجة التي تم إشباعها لا تحرك ولا تدفع السلوك الإنساني .

- تتدرج الحاجات في هرم" ماسلو" يبدأ بالحاجات الأساسية الأولية اللازمة لبقاء الإنسان وتتدرج في سلم من الحاجات يعكس مدى أهمية أو مدى ضرورة وإلحاح هذه الحاجات .
- يتقدم الفرد في إشباعه للحاجات بدءا بالحاجات الأساسية الأولية ،ثم يصعد سلالم الإشباع بالانتقال إلى الحاجة إلى الأمان فالحاجات الاجتماعية ثم الحاجات التقدير وأخيرا حاجات تحقيق الذات .
- أن الحاجات غير المشبعة لمدة طويلة أو التي يعاني الفرد من صعوبة جمة في إشباعها ، قد تؤدي إلى إحباط وتوتر حاد قد يسبب ألام نفسية ويؤدي الأمر إلى العديد من ردود الأفعال ، يحاول الفرد من خلالها أن يحمي نفسه من هذا الإحباط [1].

ومن جهة نظر ماسلو فقد نظم الحاجات الأساسية للفرد بطريقة هرمية بالنسبة للقوة الحاجات وفعالياتها وهذه الحاجات هي :

- **الحاجات الفيزيولوجية :** وتعتبر هذه الحاجات نقطة البدء في نظرية الدوافع ، و هي تختلف في طبيعتها عن الحاجات الأخرى ،اذ تبدو أعراضها جسمية بدرجة كبيرة ، فالجوع مثلا يبدو مكانه في المعدة ، ولكن الواقع أنه في حالة الجوع الشديد تتغي معظم أنسجة الجسم وتصبح في حاجة شديدة للإشباع وينطبق نفس القول على حالة العطش .

---

[1]–لوكيا الهاشمي : المرجع السابق ذكره ، ص 177.

➢**الحاجة إلى الأمن :** وتظهر أهمية هذه الحاجة بمجرد إشباع الحاجات البيولوجية وخاصة بالنسبة للكبار، كما تظهر هذه الحاجة عند الأطفال عندما يغيب عنهم أبواهم عند تعرضهم للخوف وتدفع هذه الحاجة الناس ، إلى الحرص والحذر وتثير فيهم الرغبة للتملك علاوة على الأمن الروحي الذي تبعثه الطقوس الدينية .

➢**الحاجة إلى الانتماء :** إذا ما أشبعت الحاجات البيولوجية والحاجة إلى الأمن إشباعا طيبا تبرز حينئذ الحاجة إلى العطف والانتماء ،ويشعر الفرد شعورا قويا لم يسبق أن أحس به ويرغب في أن يتخذ مكانا في جماعته ،ويسعى لتحقيق أهدافه في ظل الجماعة ،وأن تعطيل إشباع هذه الحاجة هو السبب الأساسي لحالات التوافق .

➢**الحاجة إلى الاعتراف والتقدير** :توجد لدى الكثيرين الحاجة إلى تقدير أنفسهم تقديرا عاليـــا مع احترام الذات ، كما توجد لديهم الرغبة في أن يقدرهم الأخرون ، يؤدي إشباع الحاجة إلى التقدير و إلى الإحـــساس بالثقة بالنفس والقوة والقدرة والكفاية والنفع بالنسبة للمجتمع وتعطيل هذه الحاجة يؤدي إلى تثبيط العزيمة، أو اتجاهات تعويضية والشعور بالاخفاق الذي قد يؤدي إلى الصراع النفسي .

➢ **الحاجة إلى المعلومات والفهم** :ولهذه الحاجة تأثيرها على الفرد من حيث فهمه لكل ما يتعلق بحياته فالفرد خلال مراحل نموه يقوم بتجميع الموضوعات التي تمكنه من الحصول على المعلومات ، ثم يبدأ في محاولة تفسير الظواهر التي يراها حوله.

➢**الحاجة إلى تحقيق الذات** :ونعني بها أن كل ما يستطيع الإنسان أن يحققه ،يجب أن يعمل على تحقيقه حتى يصبح سعيدا ، أي أن يختار الإنسان الدراسة أو العمل الذي يلائمه في حدود قدراته

وإمكانياته و يحاول تحقيق أهدافه في هذه المجال ،ولذلك فأن طريقة إشباع هذه الحاجة تختلف من فرد إلى أخر وفقا لإمكانيات كل فرد ،كما تبرز هذه الحاجة بوضوح بعد إشباع الحاجات الأساسية السابقة للفرد. [1]

في نظر ماسلو فإن الإنسان حين تحقق كل مجموعة من هذه الحاجات يتحرك في اتجاه الخطوة التالية في التدرج المرتب للحاجات وقد لاحظ أن هذه المراتب تتدخل ،وأن عددا قليلا نسبيا من الناس هم الذين يملكون القدرة على إكمال ارتقائهم لهذا السلم المتدرج ،فالحاجات الأساسية ينظر إليها بوصفها أشياء متناهية وقابلة للإشباع كليا ، في حين تتميز الحاجات الثانوية والأكثر اتساعا بالطابع الاجتماعي بأنها لا متناهية وبأنه ليس لها حد أقصى نهائيا للإشباع ، فمع شعور الإنسان بالمزيد من الأمان، من الوجهة المادية تصبح احتياجاته فيما يتعلق بالتعبير عن الذات ظاهرة ملحة بصورة متزايدة . [2]

وعليه فإن الحاجة النفسية كالانتماء والتقدير والتي إذا لم تشبع في وسطها تحتاج إلى تكفل إرشادي لإشباع هذه الحاجات النفسية والاجتماعية أو غيرها من الحاجات تؤدى بالضرورة إلى ظهور حاجات إرشادية من اجل إشباع هذه الحاجات .

وأخيرا فإن النقد الموجه لنظرية ماسلو للحاجات هو أنه لم يتعرض لموقف الفرد عندما يستحيل إشباع مستوى معين من الحاجات بل يكتفي باقران انتقال وتدرج الحاجات بمقدار إشباعها

---

[1]– سامي محمد ملحم: الارشاد و العلاج النفسي ،الأسس النظرية والتطبيقية ،ط1،القاهرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،2001، ص ص (34–36).

[2]– عبد السلام رضوان : حاجات الإنسان في الوطن العربي ،الجوانب البيئية والتكنولوجيا والسياسات برنامج الأمم المتحدة للبيئة ،العدد 150.الكويت، عالم المعرفة ،1990، ص 45

لكن حاجاتنا كأفراد تتوقف على إمكانيات شخصية وظروف وإمكانيات خارجية فكثيرا ما تصطدم الحاجات الإنسانية بأوضاع يصعب التحكم فيها وفي هذه الحالة يحدث الإحباط فيتراجع الفرد إلى الحاجات التي تم إشباعها نسبيا ليعيد تأكيدها ويظهر سلوك الفرد في حالات الإحباط في حل المشكلات حيث تحل فيه استجابات جديدة ذات طبيعة خلاقة تتناسب تناسبا حسنا مع المشاكل التي واجهها. [1]

كذلك فإن فهذا الترتيب المقترح للحاجات ليس دائما بهذه الصورة فأن حاجات اعلي في الهرم قد تطغى على سلوك الفرد أكثر من طغيان الحاجات الفيزيولوجية حتى ولو لم تشبع. [2]

2.2.1.4.نظرية موراي:

أن الاتفاق يكاد يكون تاما على أهمية الدوافع الاجتماعية في سلوك الإنسان ذلك أن الدوافع الاجتماعية سواء كانت فطرية أم متعلمة أم فطرية ومتعلمة تسيطر على معظم سلوكنا العادي اليومي.

وأكد موراي على أن فهم السلوك ينبغي أن يتضمن تحليلا للظروف البيئية التي أطلق عليها الضغوط وفيما يلي تحليل للمفاهيم الأساسية في نظرية موراي والتي اعتمدها من اجل تحليل دوافع السلوك واتجاهاته . [3]

---

[1]– عبد الحميد عقاقبية: ترتيب الحاجات النفسية حسب متغيرات الجنس التخصص الجامعي ،الخبرة المهنية ،الحالة العائلية لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة باتنة ،2001،ص 30.

[2]– سهير كامل أحمد: التوجيه والارشاد النفسي ،الاسكندرية،2000،ص 56.

[3]- موراي إدوارد: الدافعية والانفعال ،ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة ، 1988،ص 189.

❖**الحاجة** : يتفق" موراي" مع ألبورت في الاعتقاد بأن الدوافع تمثل أساس المحاولات والمساعي في نظرية الشخصية ولكنه يفضل قبول رأي" فرويد" القاضي بأننا مدفوعون برغبة في إشباع الدوافع المولدة للتوتر .لإزالة هذا التوتر وأطلق عليها الحاجات ...ويرى موراي أن الحاجة هي نقطة البداية في أي سلوك إنساني فالإنسان دائما يسعى لإشباع حاجاته الأساسية في الحياة اليومية .

❖**الضغط** :غالبا ما تستثار الحاجات بواسطة عوامل داخلية أو خارجية أو كللاهما معا فلا يمكن دراسة الشخصية بمعزل عن البيئة التي توجد فيها ففي كل لحظة يتجدد سلوك الكائن العضوي بدرجة كبيرة بالعوامل البيئية سواء كأن ذلك تجنبا لأذى فيها أو للاستفادة منها ويقصد بالضغط ما يمكن أن يتعرض له الفرد أو يقدم له، وتعمل القوة على تحقيق السعادة للفرد بشكل أو بأخر ، فالضغوط التي تبقى على نفس الصورة سواء بالنسبة للأفراد الجماعات ترجع إلى هذه الاعتبارات البيئية التي تسهل جهود الفرد لتفادي الأذى أو الوصول إلى الهدف المنشود . [1]

إن الضغط هو خاصية البيئة التي تساعد الفرد على الوصول إلى غرض معين أو تعوقه عنه .

ويمكن تصنيف الحاجات النفسية عند "موراي " على حسب المجال العام لها إلى :

الحاجات البيولوجية ،الحاجات المؤثرة على المناطق الداخلية وتظهر من خلال الحركات التعبيرية مثل الخوف،الغضب والخزي ،الحاجات اللفظية الخاصة بالكلام بكل مظاهره، والحاجات الفكرية وهي الموجهة نحو الأفكار المجردة ،حاجات خاصة بالعلاقات مع الأخرين ، والحاجات الكامنة

---

[1]- روتر جوليان : علم النفس الإكلنيكي ،ترجمة عطية محمود هنا ،القاهرة ،1974، ص 106.

مثل لأوهام و الأحلام والحاجات الخاصة وتتجه نحو عدد محدود جدا من الأشياء والحاجات المتكررة حول الجوانب الشخصية الاجتماعية مثل، النرجسية والحاجات الناشئة عن الاتجاه أو العلاقة بالأعلى أو الأدنى مثل الصداقة أو التمرد على السلطة .

ونقول أن الفصل بين هذه الحاجات هو فصل وهمي فكثيرا ما تتداخل الحاجات مع بعضها البعض وفيما يلي قائمة للحاجات النفسية التي حددها موراي :

1-**الاتضاع**:وهو أن يخضع المرء إلى قوة خارجية ،أن يتقبل الإصابة أو اللوم أو النقد أو العقاب ،أن يستسلم أن يستكين لقضائه ،أن يعترف بالدونية أو بالخطأ أو بأنه لم يحسن صنعا أو بالهزيمة ...

2- **الانجاز** :أن يحقق شيئا صعبا ،أ ن يتمكن من أن يسيطر على أو ينظم أشياء مادية أو بعض أفراد الإنسان أو الأفكار ،أن يقوم بهذا بأكبر سرعة ممكنة أو بأكبر قدر ممكن من الاستقلال ،أن يتغلب على العقبات ويبلغ مستوى مرتفعا أن يتفوق المرء على نفسه ،أن ينافس الأخرين وينبذهم أن يرفع المرء من إعتبار لنفسه بأن ينجح في ممارسة بعض المواهب .

3-**الانتماء** :أن ينجذب المرء إلى شخص أخر وأن يستمتع بالتعاون معه أو بالتبادل معه ويكون هذا الشخص الأخر شبيها بالمرء أو محبا له أن يدخل السرور ويتودد إلى شيء محبوب أن يتمسك بصديق ويظل مخلصا له [1].

4-**العدوان** :أن يتغلب على مقاومة بالقوة أو العنف، أن يقاتل ، أن ينتقم لإصابة أو ضر ،أن يهاجم يصيب أو يقتل شخصا أخر ،أن يقاوم شخصا أخر بعنف أو أن يعاقبه .

---

[1]- موراي إدوارد، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة ، المرجع السابق الذكر، ص191.

5- **الاستقلال** : أن يتحرر المرء ، أن ينفض عن نفسه القيود ، أن يتخلص من الأسر أو الحبس ، أن يقاوم القهر والتقيد ، أن يتجنب أو يتخلى عن الأنشطة التي تمليها السلطات المسيطرة ، أن يكون المرء مستقلا وحرا حتى يسلك وفق هواه ،أن يكون غير مرتبط غير مسؤول، يتحدى الأعراف

6-**العمل المضاد** : الاقتدار أو التعويض عن الفشل بإعادة السعي أو المحاولة ، أن يحاول المرء إزالة الاهانة باستئناف التصرف ،التغلب على الضعف وكبت الخوف ،مسح الإهانة بالعمل ،البحث عن عقبات وصعوبات من اجل التغلب عليها، أن يحتفظ المرء باحترامه لذاته وبكبريائه على مستوى عالي .

7-**الدفاع** :الدفاع عن الذات ضد التهجم والنقد واللوم ،أن يخفي المرء يبرر فعلة سيئة أو فشلا أو إهانة ،الدفاع عن الأنا .

8-**الاحترام** :الإعجاب بأحد الرؤساء وتأييده ، أن تمتدح أو تكرم أو تؤيد ، أن تسلم عن طيب خاطر ورضي لتأثير شخص أنت مرتبط به ،أن تتأسى بنموذج وتحتذي أن تساير التقاليد.

9- **السيطرة** :أن تسيطر وتتحكم في بيئتك الإنسانية ، أن تؤثر في سلوك الآخرين أو توجهه عن طريق الإيحاء أو الإغراء أو لإقناع أو إصدارالأوامر أن تثني الشخص أو تقيده أو تمنعه من شئ.

10-**العرض** :أن تترك انطباعا ، أن يراك الأخرون ويسمعوك ، أن تستثير الآخرين، أو تروعهم أو تدهشهم أو تسليمهم أو تصدمهم أو تغريهم .

11-**تجنب الأذى** : أن تتجنب الألم أو إصابة البدن أو المرض أو الموت ،أن تهرب من موقف خطير ،أن تتخذ الإجراءات الاحتياطية .

12-تجنب الدونية : أن يتجنب الإهانة أن يغادر المواقف المحرجة أو يتجنب الظروف التي

تؤدي إلي التحقير أو السخرية أوالاستهزاء أو عدم اكتراث الأخرين ، أن يمتنع المرء عن التصرف بسبب الخوف من الفشل .

13- **الحنو** :أن تقدم التعاطف وتشبع حاجات عاجز رضيع أو أي شئ يكون ضعيفا عاجزا متعبا غير مجرب مشوها أو مغلوبا على أمره مهينا وحيدا منبوذا مريضا مختلا عقليا أن تقدم مساعدة أو تحمي أو تواسي أو تمرض أو تبرئ .

14- **التنظيم** :أن ترتب الأشياء ،أن تحقق النظافة أوالنظام أو الاتزان أوالاتفاق أو الترتيب أو الدقة

15-**اللعب** : أن تتصرف بقصد اللهو من غير قصد أخر، أن تميل إلى الضحك وإطلاق النكت أن تسعى إلى الاسترخاء الممتع بعد الإجهاد، أن تشترك في الألعاب أو الرياضـــة أو الرقص أو حفلات الترفيه.

16-الرفض أو النبذ :أن تفضل نفسك عن شئ غير مرغوب فيه أو منفر ،أن تستبعد أو تتخلى عن أو تلفظ أو لا تكترث بشئ وضيع أن تتعالى على شيء أو تهجره .

17-الحسية :أن تسعى إلى الانطباعات الحسية وتستمتع بها .

18-**الجنس** :أن تنشئ علاقة عشق وتمضي فيها ،أن تمارس المباشرة الجنسية .

19-طلب المساعدة: أن تجد لحاجاتك شخصا متفهما يعينك على إشباعها، أن تجد من يمرضك أو يعضدك أو يسندك أو يحميك أو يحبك أو ينصح لك أو يوجهك أو يتسامح معك أو يعزيك و يسرك أن تظل قريبا من شخص مخلص يحميك ،أن تجد لنفسك سندا دائما .

20-**الفهم** : أن توجه الأسئلة العامة أو تجيب عنها، أن يكون لك اهتمام بالنظريات ،أن تتأمل أو أن تصوغ صياغة نظرية أو أن تحلل أو أن تتوصل إلى التعميمات القـائمة [1]

3.2.1.4.الحاجات ضمن نظرية التعلم الاجتماعي :

يمثل رأي" جوليان روتر" وجهة نظر أخرى في الحاجات السيكولوجية مختلفة إلى حد ما عن وجهة النظر التي قالها بها موراي وتعتمد اعتمادا كبيرا على نظرية التعلم لتفسير نمو الحاجات السيكولوجية وتطورها وما يطرأ عليها من تغير .وقام روتر بإعداد قائمة من الحاجات النفسية يعتقد أنها تتضمن معظم السلوك الإنساني المتعلم ويرى أن هذه الحاجات تتمثل كما يلي :

❖ **الحاجة إلى الاعتراف والمكانة** :وتعني حاجة الفرد إلى التفوق وأن يكون كفا مثل :الأخرين أو أفضل منهم في المدرسة أو في العمل أو في النشاط الرياضي أو السياسي أو المكانة الاجتماعية أو الجاذبية الجسمية أي أن يحصل الفرد على مكانة عالية على مقياس تنافسي معين .

❖ **الحاجة إلى السيطرة** :وتعني حاجة الفرد إلى التحكم في أعمال الآخرين بما في ذلك الأسرة الأصدقاءو أن يكون في مركز قوة و أن يتبع الأخرون أفكاره ورغباته الخاصة. [2]

❖ **الحاجة إلى الاستقلال** : وتعني حاجة الفرد إلى أن يتخذ قراراته بنفسه وأن يعتمد على ذاته وأن يطور المهارات اللازمة للحصول على الإشباع وأن يصل إلى أهدافه دون مساعدة الآخرين .

---

[1]- موراي ادوارد ،ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة ، المرجع السابق ذكره، ص192.

[2]- روتر جوليان ،ترجمة عطية محمود هنا، المرجع السابق ذكره، ص 108.

❖ **الحاجة إلى الاعتماد على الآخرين ورعايتهم** :وتعني حاجة الفرد إلى إنسان أخر أو أفراد أخرين يساعدونه على مواجهة الإحباط ويوفرون له الحماية والأمن ويساعدونه على الحصول على الأهداف الأخرى المرغوبة .

❖ **الحاجة إلى الحب والعطف**:وتعني حاجة الفرد إلى تقبل الآخرين وحبهم له وأن يحظى باحترامهم له وانتباههم و اهتمامهم و إخلاصهم .

❖ **الحاجة إلى الراحة الجسمية** :وتعني حاجة الفرد إلى الإشباعات الجسمية التي ارتبطت لديه بالأمن وتجنب الألم والرغبة في الملذات البدنية .

إن هذه النظرية وبسبب اعتمادها على المسلمات الأساسية لعملية التعلم تؤكد أن الفرد يتعلم عن طريق الخبرة السابقة أن بعض الإشباعات أكثر احتمالا من غيرها في بعض المواقف ولا توجد الفروق الفردية في قوة الحاجات المختلفة فقط وإنما تظهر أيضا في الطريقة التي يدرك بها نفس الموقف في رد فعل شخص ما للمواقف المختلفة يعتمد على خبرته السابقة التي تكون لذلك ناحية هامة للفروق الفردية ..

إن إمكانية حدوث سلوك ما أو مجموعة من أنواع السلوك في موقف معين تعتمد على توقعات الفرد بأن السلوك سوف يؤدي إلى هدف أو إشباع معين وعلى قيمة الإشباع بالنسبة له وعلى القوة النسبية لإمكانيات السلوك الأخرى في نفس الوقت. [1] .

4.2.1.4.نظرية الحاجات التكميلية عند روبرت ونش:

وقد حظـيت هذه النـظرية باهتمام كبير من الباحـثين، وتمت على أساسـها العديد من الدراسات والبحوث ، وقد اعتمد "ونش" في صياغة هذه النظرية على قائمة الحاجات التي كان قد

[1]– روتر جوليان،ترجمة عطية محمود هنا، المرجع السابق ذكره ، ص ص (109–111).

وضعها" موراي"، وقد لاحظ الباحثون في علم النفس أن كثير من الأفراد الذين لديهم تكوينات نفسية تكميلية ينجذب بعضهم إلى بعض ومن خصائص الحاجات حسب "ونش" أنها تعمل كدوافع على المستوى الشعوري ،كما أنها تعمل كدوافع على المستوى اللاشـعوري ، وقد نقـح روبرت ونش قائمة" موراي" للحاجات وانتهى إلى إثنتي عشر حاجة وثلاث سمات عامة :

ا/الحاجات هي :

1/تحقير الذات .

2/الانجاز (التحصيل).

3/الميل إلى الاجتماع .

4/الذاتية .

5/الإعجاب والثناء على الآخرين .

6/ السيطرة .

7/العدوانية .

8/الرعاية والعطف .

9/الاعتراف .

10/التطلع إلى المكانة .

11/السعي إلى المكانة .

12/الحاجة إلى الرعاية والحماية .

ب/السمات وهي :

1/القلق أو الحصر .

2/العاطفية .

3/ الإشباع: الناتج عن تصور إشباع الآخرين ، والتكميل يحدث عندما يتفاعل شخصان معا ، وأن يستمد الشخصان إشباعا من هذا التفاعل ، ويكون التفاعل منهما تكميليا إذا ما كانت الحاجة نفسها قد أشبعت عند الشخصين ، ولكن على مستويات مختلفة تماما ، أي أن الارتباط يكون سالبا ، مثل ما يحدث في علاقة السيطرة، خنوع السادي – المازوشي، أو أن تكون الحاجة مشبعة عند الشخص الثاني مثل الذي يرغب في تقديم المديح والثناء للآخرين ،ومن يشبع الحاجة إلى المال والمقتنيات المادية مقابل إشباع الحاجة إلى المكانة والشهرة. [1]

5.2.1.4.نظرية هيرزبرج :

ترتكز هذه النظرية على عنصرين أساسين ، فالعنصر الأول يحتوي على ثمانية بنود تدور حول نوعية العمل وظروفه ، وتوفر هذه العناصر قد يؤدي إلى الرضا الوظيفي عند العاملين ، ولكن ليس من الضروري أن تؤدي إلى إثارة الحوافز في نفوس العاملين نحو العمل وهذه البنودهي :

- ضمان استمرارية العمل .
- المرتب الشهري .
- الجو المحيط بالعمل .
- المكانة الاجتماعية الجيدة بين العاملين .
- سياسة المؤسسة .

---

[1]– علاء الدين كافي : المرجع السابق ذكره، ص ص (425–427).

– الكفاية الفنية للمشرفين على العمل .

– نوعية العلاقات الاجتماعية بين العاملين المشرفين الفنيين

– مقدار الربح الإضافي أو العلاوات .

أما بالنسبة إلى العنصر الثاني من النظرية فيحتوي على ستة بنود يؤدي إلى إثارة الحوافز لدى العاملين في المؤسسة للمضي قدما نحو تحقيق أهداف المؤسسة وهذه البنود هي :

– مقدار التحصيل أو الإنجاز في العمل .

– اعتبار الجهد المبذول وتقديره للفرد من قبل المسؤولين .

– نوعية العمل ومدى مناسبته للفرد .

– مسؤولية الفرد داخل المؤسسة .

– النمو الوظيفي (نظام الترفيع).[1]

3.1.4.حركية وتغير حاجات الفرد :

ترتبط حاجات الفرد بالظروف والأحوال المحيطة به سواء كانت هذه الظروف داخلية أي متعلقة بشخصه و حالته النفسية أو متعلقة بالمحيط الخارجي فهي في تغير مستمر .لقد كتب أحد أسرى الحرب يصف دوافعه التي كانت تتميز بتغير الظروف الصعبة المحيطة به "عندما كنا نشعر بالتجمد من شدة البرد وعندما كنا نموت جوعا ظللنا نعيش يوما على كوب الحساء الخفيفة لمدة شهر كنا لا نحلم ولا نتكلم إلا عن الطعام وعندما تحسنت ظروف التغذية وخفت وطأة الجوع كنا

[1]– حسن يحياوي: أصول التربية في ضوء مدارس الفكر، دار الأمل للنشر والتوزيع ،1994،ص ص (295–296)

نتكلم عن النساء وعندما تحسنت التغذية أكثر أصبحنا نفكر في حماية أنفسنا وفي سلامتنا وعندما أتيحت لنا فرصة كل شئ في عيد الميلاد أصبحنا نتحدث عن مكانتنا في الحياة". [1]

أن حاجات الفرد تتغير وتتطور و لا تبقى على حال من الجمود أو الثبات ومرد التغير في تلك الحاجات هو ما يعتري الإنسان ذاته من تغير بيولوجي أو سيكولوجي .أو ما يصيب البيئة المحيطة به من تطور وتغيير ...كذلك فإن الخبرة والتعلم يؤديان إلى اكتساب الفرد لحاجات جديدة وإقلاعه عن حاجات سابقة .

وفي الكثير من الأحيان فإن عددا من حاجات الإنسان تتداخل وتتفاعل لتوجيه سلوك محدد وتأخذ بذلك شكل حاجة جديدة هي مركب من عدة حاجات إنسانية .

ولا شك أن عملية التطور والتغير في حاجات الإنسان تعكس نتائج تجاربه وخبرته في إشباع تلك الحاجات فإذا كان الإنسان يقابل دائما بصعاب في إشباع بعض حاجاته فقد يدعوه هذا إلى نبذ تلك الحاجات والتحول إلى حاجات أخرى جديدة يكون احتمال إشباعها أكبر. [2]

كما أن إنتقال الفرد وتطوره في مختلف أطوار حياته ومراحله العمرية يفرض عليه التغير في الحاجات.

يعتبر" ريبل "أن الفرد منذ ميلاده ولديه حاجات نفسية ولا يفرق ريبل بين الحاجات والدوافع فيقول أن الإنسان محتاج للتغذية ، ومحتاج للأمن حيث يهرب من المقلقات التي تثيره ، ومحتاج أيضا للمحبة والحنو ... ..وهذه الدوافع أو الحاجات التي يتعلمها الفرد أو يكتسبها

---

[1]– عبد الرحمان، عيسوى : الاسلام والعلاج النفسي الحديث ، دار النهضة العربية للطباعة،1988، ص 122.

[2]– علي السلمي :السلوك التنظيمي ، ط3، القاهرة ،دار غريب لطباعة والنشر والتوزيع،1988،ص 242.

ولكنها موجودة فيه بالفطرة ، وبزيادة نموه و زيادة اتصالاته يبدأ في اكتساب دوافع أو حاجات جديدة فتجده في حاجة إلى التقدير الاجتماعي ،وفي حاجة إلى مركز اجتماعي مرموق وفي حاجة إلى الإنتماء إلى جماعة من الجماعات ،وفي حاجة إلى المحبة وإلى الأمن وإلى النجاح وهكذا [1]...

وعليه يمكن القول أن الحاجات الإنسانية في سيرورة دائمة ،وبالتالي فهي موجودة مرتبطة بالإنسان تزداد معه وتنمو وتنتهي بموته .

4.1.4.إشباع الحاجات :

أن عملية التكيف التي يقوم بها الإنسان طيلة حياته سواء مع البيئة الاجتماعية أو المادية تعتمد على قدرته وإمكانياته في إشباع حاجاته الفيزيولوجية أو الاجتماعية والنفسية وفق طريقة يرضى عنها المجتمع ،ويؤدي بالفرد إلى الشعور بالراحة والسعادة أما في حالة عدم إشباعها فتؤدي به إلى التوتر والضيق ،وقد يقوم بإشباعها عن طريق غير مشروع لا يعترف به المجتمع أو قوانينه ...وهنا ينحرف هذا الفرد ويظهر هذا الانحراف في سوء توافقه الذي يكون على شكل سلوكيات سلبية أو غير مرغوبة أو مخالفات قانونية [2].

لذا فعدم إشباع الفرد لحاجة من حاجاته أو حل مشكلة من مشكلاته فأن هذا الفشل ينتج عنه شعور غير صار أو مؤلم يزعجه ويصرف اشباهه عن مواجهة مسؤولياته أخرى وقد يؤثر على أدائه الفعلي ،ويصاب بالإحباط الذي يشمل أهم العوامل المؤثرة على توافق الفرد والتي تتحول من حالة الصحة النفسية إلى حالة المرض النفسي.

---

[1]- داود عزيز حنا وإثنا سيوس و زكريا زكي: دراسات في علم النفس،"ج1" مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة ،1970، ص 45.

[2]- سهيلة ،محسن كاظم الفتلاوي: المرجع السابق ذكره، ص 134.

و المعلم بحكم موقعه يكون أكثر تأثيرا على تلاميذه يضاف إلى ذلك أن كل مجتمع له توقعاته من معلميه وذلك يرتبط بالمعايير السلوكية والأخلاقية التي يؤمن بها المجتمع وهذه التوقعات صارمة بالنسبة للمعلمين عامة. [1]

ومعلم التعليم الابتدائي الجزائري خاصة ،في حين أنها ليست كذلك لغيرهم فهو مطالب بقدر كبير من الالتزام في كل شيئ وهذا الالتزام يشكل ضغوطا على المعلم سواء في المدرسة أو خارجها ويعتبر مصدر إحباط بالإضافة إلى الضغوطات والمشكلات التي يتعرض لها من التلاميذ والزملاء والإدارة.

ومن هنا يتبين أن إشباع حاجات المعلم أمر ضروري فالمعلم مثل كل الأفراد سوء صحته النفسية نتيجة لمواجهته الإحباطات والضغوط المختلفة التي يترتب عليها عدم إشباع حاجاته النفسية فالمعلم في حاجة إلى التقدير وفي حاجة إلى حياة عائلية سعيدة وفي حاجة لجو مهني يساعده على تحقيق ذاته مثل غيره من الناس الذين يخضعون لنفس ديناميات السلوك. [2]

وعليه فإنه من الضروري مواجهة هذه الحاجات بالإرشاد النفسي وتقديم الخدمات المناسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية سواء كانت خدمات إرشادية وقائية تهيئ الظروف المناسبة لتحقيق النمو والتقدم لهم مبنية على العلاقات الاجتماعية بكل ما له صلة بالمعلم ،أو خدمات إنمائية تنمي قدرات وإمكانات المعلمين في المدارس الابتدائية ومنه تحقيق أقصى درجات التوافق وتبصيرهم بالتحديات المستقبلية وإيضاح معالمها مع ما يوجهه المعلم الجزائري من تغيرات وإصلاحات في المنظومة التربوية الجزائرية أو تقديم خدمات علاجية للمشكلات التربوية والانفعالية التي تواجه

---

[1]- عبد الكريم بكار: المرجع السابق ذكره ، ص 200.

[2]– علي فوزي عبد المقصود: لمرجع السابق ذكره ، ص 228.

المعلم أثناء العملية التعليمية وتبصيره كذلك بالحلول للبعض المشكلات التي يوجهها مع التلاميذ في مراحل عمرية مبكرة قد يصعب التعامل معها ،وهذا وفق أسس العلمية للإرشاد .

2.4.الإرشـــــــاد

1.2.4. مفهوم الإرشاد النفسي :

العالم الذي نعيش بين جوانبه يحتاج منا إلى أن نسير أغواره، فهذا العالم متغير وانجازاته المادية متنوعة ومتعددة تحتاج إلى أن نواكبها ونعمل معها بجد واجتهاد وروية ،فغالبا ما يصاحب هذه التغيرات المتلاحقة والتطور السريع مجموعة من المشكلات والعوائق ،تتدخل في درجة تكيف الشخص .ذلك التكيف الذي نقصد به من الناحية النفسية تلك العملية السلوكية ،التي يستطيع عن طريقها الكائن الحي أن يحتفظ بدرجة من التوازن بين حاجاته المختلفة والعوائق التي يتعرض بها الإنسان في المحيط الذي يعيش فيه وبين جوانبه. [1]

والمحيط التربوي بدوره قد تنعكس عليه هذه التغيرات السريعة والذي بدورها انعكست على أفراد الجماعة التربوية بمختلف أوضاعهم وأدوارهم ومن ابرز عناصرها المعلم أو الأستاذ والتلميذ ،حيث العلاقة التربوية بين المعلم والتلميذ تحتاج لوجود كل منهما في ظروف نفسية ملائمة لأجل تحقيق الهدف المنشود والتحصيل الجيد .

خاصة إذا أعتبر الطلبة حسب صالح احمد الخطيب (2007) "هم الفئة الأساسية المستهدفة بخدمات الإرشاد لأن تقدم لهم المساعدة " [2]

---

[1]– سيد صبحي :الانسان وصحته النفسية ، مصر، دار المصرية،2003، ص 277

[2]- صالح أحمد الخطيب : الإرشاد النفسي في المدرسة ، ط2، الامارات العربية المتحدة ،دار الكتاب الجامعي،، 2007،ص263.

ولكن مع ذلك يبقى المعلم أو الأستاذ العنصر الأهم في العملية التعليمية وهو بدوره يتأثر بمختلف التغيرات والأزمات والمشاكل التي تحدث داخل المجتمع ،فمهما كأن ملما بمادته التي يدرسها ومتمكنا منها ،ومهما كأن عارفا بخصائص والحاجات الأساسية لكل مرحلة نمائية لتلاميذه ،وعاملا على احترامها ،وأخذها بعين الاعتبار حين أدائه لعمله ومدى تفاعله مع تلاميذه وانسجامه معهم إلا أنه يبقى فردا من أفراد المجتمع تحيط به الكثير من الضغوطات والمشاكل نتيجة للظروف النفسية الاجتماعية والمهنية ،والاقتصادية المختلفة .

وفي ظل هذه الأوضاع ،يظهر جليا دور الإرشاد النفسي كأبرز الأدوار الفاعلة في المؤسسات التربوية وما له من دور كبير في المساعدة على توفير الظروف المناسبة للعمل رغم أنه يركز على مناقشه ودراسة كل ما يتعلق بشؤون التلاميذ فقط ،وهذا ما يشير إليه صالح محمد الخطيب "يلتقي الوالدين والمدرسون أحيانا المرشدين لمشاركتهم لاهتمام بما يشغل الطلبة ثم ينتهي بهم الأمر إلى الإفصاح للمرشد بمشكلاتهم الشخصية ،عندها يواجه المرشد قرارا صعبا حول كيفية التعامل مع هذا الموقف ،و أول سؤال يتبادر إلى ذهن المرشد في مثل هذا الموقف هو :هل يجب أن أقدم مثل هذه الخدمة ؟" [1]

وفي هذا السياق جاء في جريدة الوسط البحرينية مقالا يحمل عنوان "إرشاد نفسي للمعلم أيضا"اذ تضمن "**نتمنى وجود إرشاد نفسي واجتماعي للمعلم المربي،... أننا نحتاج لوجود هذا القسم حتى نهتم بكفاءة المعلم وبصحته النفسية والاجتماعية ...ولمواجهة أزمات أخرى قد تهدد صحة المعلم النفسية والاجتماعية داخل المدرسة ...أننا نحول بعض حالات الطلبة الخاصة إلى**

---

[1]- صالح احمد الخطيب: المرجع السابق ذكره ، ص 263.

قسم الإرشاد النفسي والاجتماعي ولكننا لا نحول المعلم إن كنا نلاحظ عليه المشكلات أو الضغوط الطارئة ..." [1]

ومنه لكي نوضح مفهوم الإرشاد ...فأننا نراه ينصب على تغير السلوك وتوظيف الإرادة والعمل على تجهيز الشخص للإقبال بطريقة أفضل على المواقف التي تواجهه ومواجهة الصعوبات في الحياة .

-**الإرشاد لغة** :أشارت القواميس العربية إلى مفهوم الإرشاد ففي معجم الوسيط :يقال فلأن بمعنى هداه ودله ،المرشد يعني الواعظ . [2]

-**الإرشاد بالمعنى الاصطلاحي** :

عرفه حامد زهران :بأنه "عملية واعية مستمرة وبناءه مخطط لها مسبقا وتهدف لمساعدة الفرد لكي يفهم نفسه وذاته وشخصيته وخبراته ويحدد مشكلاته وحاجاته ويستخدم وينمي إمكانياته إلى أقصى حد ممكن بمساعدة شخص مؤهل ومدرب على القيام بذلك وهو المرشد النفسي بهدف تحقيق التوافق والصحة النفسية". [3]

وعرفه مكتب التربية العربية للإرشاد :على أنه علاقة إنسانية بين طرفين احدهما متخصص متدرب والأخر يطلب المشورة والمساعدة لأجل التواصل لحلول مناسبة لمشكلاته التي قد تكون نفسية أو اجتماعية أو مهنية مع إعطاء فرصة للمسترشد لاتخاد القرار المناسب الذي يتفق مع إمكانيته وقدراته وميوله. [4]

---

[1]- مريم الشرقاوي : "الإرشاد النفسي للمعلم أيضا" في 2011/03/30 صحيفة الوسط البحرينية www.alsherouqui@alwasatenews.com

[2]- إبراهيم ،مصطفى وأخرون: المرجع السابق ذكره، ص 346.

[3]- حامد زهران: المرجع السابق ذكره، ص 10.

[4]- صالح احمد الخطيب: المرجع السابق ذكره ، ص 22

ويعرفه سامي ملحم :ا"لإرشاد بأنه عملية بناءه تستهدف مساعدة الفرد في أن يفهم ذاته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته في ضوء معرفته وتدريبه كي يصل إلى تحقيق الأهداف المأمولة". [1]

يعرف محمود عطا حسين عقل :"أن الإرشاد بمعناه الواسع هو مجموع الخدمات التي تقدم للأفراد من خلال برامج وقائية ونمائية وعلاجية ،لتحقيق الأهداف وزيادة الفاعلية الإنتاجية للأفراد في كافة المجالات " [2]

فالإرشاد النفسي يرمي إلى مساعدة الفرد على تحقيق :

*فهمه لذاته عن طريق إدراكه لقدراته ومهاراته واستعداداته .

*فهمه للبيئة التي يعيش فيها .

*فهمه لمشكلات التي تواجهه.

*استغلاله لإمكاناته الذاتية وإمكانيات بيئته .

*أن يتكيف مع نفسه ومع مجتمعه فيتفاعل معه تفاعلا سليما، وأن يستخدم ما لديه من إمكانات واستعدادات و إمكانات البيئية و يوظفها أحسن توظيف. [3] .

ومنه يمكن استخلاص تعريف الإرشاد أنه عملية بناءه ومخططة ومنظمة تهدف لتقديم المساعدة للفرد لفهم ذاته و التغلب على مشكلاته وتنمية إمكاناته ليصل لتحقيق توافقه النفسي والاجتماعي والتربوي والمهني .

---

[1]– سامي محمد ملحم: المرجع السابق ذكره، ص53.

[2]– أحمد محمد الزغبي : التوجيه والإرشاد النفسي ، ط2، دمشق، سوريا ، دار الفكر المطبعة العلمية ، 2005 ، ص 17.

[3] – سامي محمد ملحم المرجع نفسه: ص 53.

2.2.4.أهداف الإرشاد النفسي :

1.2.2.4. تحقيق الذات :

أن للفرد دافع أساسي يواجه سلوكه وهو دافع تحقيق الذات و نتيجة لوجود هذا الدافع فإن للفرد استعداد دائم لتنمية ذاته ويسعى الإرشاد النفسي إلى تنمية مفهوم الذات الايجابي بالدرجة يستطيع بها الفرد أن ينظر لنفسه فيرضى عنها ويستطيع توجيه حياته بذكاء في حدود المعايير الاجتماعية. [1]

2.2.2.4. تحقيق التكيف والصحة النفسية:

أن التكيف يعني التوافق الذي يسعى إلى تحقيقه الإرشاد ويتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغير والتعديل حيث يحدث التوازن بين الفرد وبيئته وهذا التوازن يتضمن إشباع الحاجات الفرد ومتطلبات البيئة. [2] .

إذا فالصحة النفسية هي أن يكون الفرد راضيا داخليا وخارجيا عن وضعه ويرتبط بتحقيق الصحة النفسية هدف حل المشكلات ومساعدة الفرد على حل مشكلاته بنفسه ويتضمن ذلك التعرف على أسباب المشكلات وأعراضها وإزالة الأسباب والأعراض.

---

[1]– نبيل صالح سفيان : المختصر في الشخصية والارشاد النفسي ،ط1، المفهوم ، النظرية ، النمو ، التوافق، الارشاد والعلاج ، مصر ، دار النشر والتوزيع ، 2004، ص 198.

[2]– كاملة الفرخ ،وتيم عبدالجابر : مبادئ التوجيه والارشاد النفسي،ط1، دار الصفاء، عمان ، الاردن،1999، ص28.

3.2.4. مناهج الإرشاد النفسي :

1.3.2.4.المنهج الإنمائي :

ترجع أهمية المنهج الإنمائي إلى أن خدمات الإرشاد تقدم أساسا إلى العادين لتحقيق زيادة كفاءة الفرد وتدعيمه حتى يحصل على التوافق إلى أقصى حد ممكن وللمنهج الإنمائي أهمية في تخطيط برمج الإرشاد النفسي في المدارس ويتضمن المنهج النمائي رعاية وتوجيه النمو السليم والسوي والارتقاء بالسلوك لدى الأسوياء و العاديين خلال رحلة نموهم طول العمر ،حتى يتحقق الوصول بهم إلى أعلى مستوى من الصحة النفسية [1]

2.3.2.4. المنهج الوقائي :

يسمى بمنهج التحصين ضد المشكلات والاضطرابات و الأمراض النفسية والاجتماعية ويهتم هذا المنهج بالأسوياء الأصحاء ،وذلك ليقي هؤلاء الأفراد والجماعات من الوقوع في مشكلات من المتوقع أن يقعوا فيها ،وذلك من خلال تبصيرهم بتلك المشكلات كما يعلمهم أفضل الطرق للابتعاد عنها. [2]

وللمنهج الوقائي مستويات ثلاث :

– الوقاية الأولية : وتتضمن محاولة منع حدوث المشكلة أو الاضطراب أو المرضى بإزالة الأسباب

– الوقاية الثانوية : تتضمن محاولة الكشف المبكر وتشخيص الاضطرابات في مرحلته الأولى

---

[1]- كاملة الفرخ ،وتيم عبدالجابر: المرجع السابق ذكره ،ص 29.

[2]- جودت عبد الهادي ، وسعيد حسن العزة ، مبادئ التوجيه والارشاد النفسي ، ط1 ، عمان الاردن ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، 2007 ، ص ص (22-23).

والسيطرة عليه .

– الوقاية من الدرجة الثالثة :يتضمن محاولة التقليل من الآثار الناجمة عن المشكلة وذلك بتوفير الرعاية النفسية والاجتماعية اللازمة .

3.3.2.4.المنهج العلاجي :

ويتضمن دوره في علاج المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية حتى العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية وتوفير المرشدين والمعالجين والمراكز النفسية. [1]

ومما سبق يظهر أن مناهج الإرشاد النفسي رغم اختلاف مستوياتهم إلا أنها تهدف جميعا إلى فهم الفرد لذاته وتشجيعه على استخدام إمكانياته للوصول إلى توافقه النفسي وتحقيق الصحة النفسية وعليه فمعلم التعليم الابتدائي(الناشئة) وما تتميز به هذه المرحلة من خصائص نمائية لتلاميذ الابتدائي والمشكلات التي يواجهها المعلم محاولا لتصدي لها وما تحتاج له من قدرات وإمكانيات لتعامل مع هذه الفئة العمرية تجعل من المعلم ضمن ضغوطات قد تنجم عن هذه الأوضاع وعدم القدرة على التكيف معها ،مما قد يؤثر على أدائه

وفي ضوء ذلك يبرز دور الإرشاد النفسي بأهدافه الوقائية والنمائية والعلاجية في تحقيق التنمية من خلال حشد الطاقات البشرية التي تعد بمثابة العمود الفقري لذلك التي تعمل على :

1–توجيه الاهتمام إلى التنمية والبحث العلمي كموضوعات في مجال الإرشـــاد النفسي.

2– تقديم نماذج عملية محققة علميا للبرامج متنوعة المستخدمة في تنمية فاعاليات وكفايات الأفراد للحياة والعلاقات والعمل على نحو ايجابي .

3– تفعيل توجهات التكامل والتفاعل بين المجالات المختلفة الإرشاد والتربية وعلم النفس والإعلام

---

[1]- نبيل صالح سفيان: المرجع السابق ذكره، ص 199.

لتحقيق التنمية لقدرات واتجاهات الأفراد في المجتمع التربوي، مما ويوفروقاية وتنمية لهم ومواجهة الضغوط والتحديات العالمية .

4-التركيز على دور الإرشاد النفسي في تـنمية وعي الأفراد بالمتـغيرات والصـعوبات والتحـديات العالمية وأهمية مشاركتهم بفاعلية لتحقيق الاستمرارية لتحسين الأداء ومنه تحسين نوعية الناتج التربوي .

5-تحقيق الأهداف الوقائية للإرشاد النفسي لتنمية الوعي الوطني والاتـجاهات الاجتـماعية والأنماط السلوكية .

6- تقديم تجارب ونماذج عمليـة تمكنت من تحسـين وتطـوير الأداء الوظيفي للأفـراد لتحـقيق التنمية من خلال تطوير فكري شامل وثقافة تنظيمية جديدة تساهم في توفير الفرص المـتكافئة ومتطلبات الصـحة والأمان والأخذ بمفـهوم العمل الجمـاعي باعتبـارها متـطلبات أساسية لتحـقيق الأداء التربوي والتعليمي الفعال .

7- إتاحة الفرص للانـتقاء نخبة من العلماء والباحثين في مجـــال الإرشاد النـــفسي والعلوم ذات الصلة به ، للحوار والتفـاعل والنقاش في القضـــايا المتعلقة بتنمية المجتـمع الشاملة في مختلف المجالات والارتقاء به. [1]

---

[1]- عبد العزيز الشخص : (لارشاد النفسي واهدافه -الوقاية والنمائية والعلاجية-)، مؤتمر الجودة الشاملة في التنمية ،مركز الارشاد النفسي ،مصر، 2010 ص 3.

4.2.4. نظريات الإرشاد :

أن نظريات الإرشاد تمثل خلاصة ما قام به الباحثون في مجال السلوك ،والتي تبين الأسباب المتوقعة للمشكلات التي يعاني منها الفرد ،كما أن هذه النظريات ليست مبنية على التعارض بل جاءت لتكمل بعضها البعض ،ويمكن استعراض بعض هذه النظريات على الشكل التالي:

1.4.2.4. نظرية الذات :

تعتبر هذه النظرية من أهم نظريات الإرشاد النفسي وأقدمها إذ تعود في تاريخها إلى الفكر اليوناني عند أفلاطون وأرسطو ،كما أنها تعتبر حديثة ،إذ جدد مفهومها ودعا إليها في القرن العشرين "كارل روجرز "وترى هذه النظرية أن البشر عقلانيون واجتماعيون يتحركون للأمام وواقعيون ،وأن البشر بطبيعتهم متعاونون ويمكن الوثوق بهم وعندما يتحررون من الدافعية فأن استجابتهم تكون ايجابية ومتقدمة للأمام وبناءه ،وحينئذ لا تكون هناك حاجة للاشتغال بضبط دوافعهم العدوانية والمضادة للمجتمع لأنها سوف تنظم ذاتيا محدثة توزنا للحاجات في مقابل بعضها البعض ،وأن الميل نحو التوافق نحو هو الميل نحو تحقيق الذات. [1] .

أ- **المفاهيم الأساسية للنظرية :**

-**المجال الظاهري** :أن الفرد مركز لعالم كثير التغير من خلال الخبرة والخبرة تعني الظواهر الداخلية والخارجية وأن ما يدركه الفرد في المجال الظاهري هو الشئ المهم بالنسبة له وليس الواقع الفعلي ،أن ما يدركه الفرد هو واقعه . [2]

---

[1]- حسن منسي، أيمان منسي: التوجيه والإرشاد النفسي ونظرياته،ط1، الاردن ، دار الكندي لنشر والتوزيع، 2004،ص 189.

[2]-كاملة الفرخ ،وتيم عبدالجابر: المرجع السابق ذكره ،ص156.

-**الكائن العضوي** (الفرد) :وهو الفرد ككل ،وهو يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري لإشباع حاجاته المختلفة ،كما أن تحقيق الذات وصانتها وترقيتها هي دافع لهذا الكائن العضوي الأساسي وبعبارة أخرى أن الدافع الأساسي لكل نشاط الكائن هو رغبة في الوصول إلى أقصى نمو والتحرر من كافة القيود التي تعوق هذا النمو .

-**تحقيق الذات** :أن السلوك هو محاولة غرضيه موجهة لتحقيق حاجات الكائن كما يفهمها أو يدركها ،كما أن الإنفعالات التي يعاني منها الفرد تسهل عملية النمو في حين أن نكرانها أو تشويهها تؤدي إلى الهدم والتخريب لحياة الفرد ، وأن تحقيق الذات كما يرى "روجرز" يظهر بحرية أكثر عند ما يكون الشخص متقبلا ومدركا بجميع خبراته الحسية أو الداخلية أو الإنفعالية ، ويرى روجرز أن الكبت ليس ضروريا فالشخص الذي يستخدم حواسه و إنفعالاته ويثق فيهم إلى حد كبير هو الشخص الذي يتيح لعملية تحقيق الذات أن تتطور .

- **الذات** : هي تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة والمحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية ، وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات والتي تنعكس في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو "مفهوم الذات المدرك "والمدركات أو التصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورها والتي بتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين "مفهوم الذات الاجتماعي "و المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون "مفهوم الذات المثالي. [1]

---

[1]- كاملة الفرخ ،وتيم عبدالجابر: المرجع السابق ذكره ،ص ص (53-54)

وفي ضوء ذلك ، قد يختلف إدراك المعلم لذاته عن إدراك المجتمع لصورة المعلم مما أثر على ذاته .

- **الانسجام والتنافر** :لابد من وجود إنسجام بين الذات كما ندركه والذات الحقيقية ،وحالة الإنسجام هي أن تعكس الخبرات الرمزية للشخص خبراته كيانه الفعلية ،فإذا حدث هناك عدم تمثل أو تشويه فسيحدث نقص في التجاوب بين الذات كما ندركها والذات الحقيقية فتظهر على الفرد توترات أساسية يشعر خلالها بلقلق والتوتر ،أما عندما ينسجم المفهوم الذاتي مع الخبرات الكائن يصبح الشخص متحررا من التوتر الداخلي فيظهر التوافق النفسي المنشود. [1] .

ومن خلال ما جاء في دراسة "بن صافي "على صورة المعلم لثقافة المجتمع " حول شعور المعلم وإحساسه نحو نظرة المجتمع الجزائري له ولمهنة التعليم"وهنا توصلت النتائج أن نظرة المجتمع الجزائري لا تتطابق مع نظرة المعلم لنفسه ولذاته ولمهنته حيث جاءت نسبة 79 % من المستجوبين (معلمين)من الأطوار الثلاث(الابتدائي ،المتوسط ،الثانوي)ترى أن المجتمع لا يعتبر أن مهنة المعلم و لا مكانته ترقى لنفس المهن الأخرى وهذا ما يعتقد المعلم الجزائري عن ما يتصوره عنه المجتمع الجزائري وفق مفهوم الذات الاجتماعي ومنه تعتبر نظرة المعلم لذاته ولمهنته نظرة سلبية .

2.4.2.4. نظرية السمات والعوامل :

أن نظرية السمات والعوامل هي النظرية التي تطورت من أساس مهني حيث تركز على مشكلات التكيف التربوي والمهني ،وعلى الرغم من أن "وليامسون " يعتبر المتحدث الأساسي عن هذه النظرية ،غير أن أخرين قد ساهموا في تطوير وجهة النظر هذه أمثال (باترسون ،بارسونز

---

[1]- حسن منسي، أيمان منسي: المرجع السابق ذكره ، ص ص (192-193).

،وغيرهم) وتتمثل النظرة الأساسية لهذه النظرية في الطبيعة الإنسانية، وعلى أن البشر منطقيون ولديهم القدرة على أن يفكروا وأن يستخدموا العلم في تطورهم الشخصي وفي تقدم البشرية وأن الإنسان قادرا على أن يحل مشكلاته خاصة إذا استخدم قدراته بحيث تنظر النظرية إلى الإنسان على أنه عقلاني ومنطقي، وأن الإنسان بوسعه أن يصبح أفضل ما يمكن وبوسعه كذلك أن يقلل من ذاته، وأن احد أبعاد الحياة هو تحقيق مفهوم الأمتياز في كل جوانب النمو البشري. [1]

أ-المفاهيم الأساسية لهذه النظرية :

من أهم مفاهيم نظرية السمات مايلي :

-السلوك : تفــترض هذه النظرية أن سلوك الإنسان يمكن أن ينظم بطريقة مباشرة وأنه يمكن قياس السمات والعوامل المحددة في هذا السلوك باستخدام الاختبارات والمقاييس للوقوف على الفروق والسمات المميزة للشخصية ،وترى النظرية أن السلوك يتقدم من الطفولة إلى الرشد خلال نضج السمات و العوامل كما أن الشخصية وفقا لهذه النظرية عبارة عن نظام يتكون من مجموعة من السمات وعوامل مستقلة تمثل مجموع أجزائها. [2]

والسمة هي الصفة الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية الفطرية والمكتسبة الظاهرة والكامنة ،المشتركة بين الأفراد أو الخاصية ،حيث نستطيع بواسطتها تصنيف المعلومات والصفات عند الأفراد حتى نتمكن من التميز بينهم ومعرفة سبب اختلافهم في السلوك ،فالشخص منهم حسب هذه النظرية في ضوء سماته التي تعبر عن سلوكه .

---

[1]- حسن منسي، أيمان منسي: المرجع السابق ذكره، ص 203.

[2]- حامد عبد السلام زهران: المرجع السابق ذكره ، ص 122.

أما العامل فهو القدرة اللازمة لتفسير الارتباطات الظاهرة النفسية والتي نسميها بالسمات ، ويرى جيلفورد أن السلوك البشري يمكن التوصل إلى أسراره عن طريق التحليل العاملي الذي يهدف إلى تحديد العوامل الأساسية في السلوك بتحديد القدرات الأولية في النشاط العقلي والعلاقة القائمة بين تلك القدرات ، فنظرية السمات والعوامل تركز على عدة أفكارا منها :

– الأفراد يختلفون بعضهم عن البعض الأخر في سلوكهم ، وهذه الفروق الفردية عامة وموجودة بين الأفراد .

– يمكن تحديد سلوك الفرد ضمن حدود قدراته المحددة بالوارثة والبيئة التي يعيش فيها

– يمكن النظر إلى سلوك الإنسان من خلال قدراته وشخصيته في إطارها العام ومزاجه وحوافزه .

– لابد من فهم سلوك الفرد الاجتماعي من خلال علاقته بالمجتمع ،لأن هذه العلاقة ضرورية وهامة في بناء المجتمعات ،وتكوين الأفراد من جهة . [1]

3.4.2.4. نظرية التحليل النفسي عند ادلر (الفريديون الجدد):

ترتبط نظرية "ادلر" بالمدرسة الإنسانية لاهتمامها بالعلاقات الايجابية بين البشر كما ترتبط نظريته بالوجودية لاهتمامها بالتساؤل حول معنى الوجود ،ويعتبر "ادلر"أن الإنسان كائن اجتماعي تتشكل حياته من خلال المعايير الأخلاقية والاجتماعية والثقافية .

كما أن الإنسان محدد بالروابط الاجتماعية فلا بد من فهم هذه العلاقات الاجتماعية التي يتواجد فيها الفرد ، ويشير إلى أن الظروف الاجتماعية والاقتصادية لها أثرا هاما على دوافع سلوك الإنسان وعلى تكوين تفكيره، فالإنسان ليس كائنا معزولا عن البيئة الاجتماعية التي

---

[1]–حسن منسي ، ايمان منسي ، المرجع السابق ذكره ، ص 213.

يعيش فيها، وأشار "ادلر "إلى أن ظاهرة تقسيم العمل ونشوء الجماعات البشرية ومؤسساته الاجتماعية والاقتصادية ، ومـالها من أثر على حياة الناس ونشاطهم النفسي الداخلي . [1]

أ- المفاهيم الأساسية في نظرية ادلر :

1- علم النفس الفردي : يعيش الأفراد في نظر ادلر باحثين عن الصدقات و الانسجام ويرى أن العقل البشري هو كل متكامل يعمل للمساعدة على تحقيق أهداف المستقبل للفرد

2 - مشاعر النقص :يعتبر ادلر أن كل البشر يعيشون خبرة مشاعر النقص ،ولكن في بعض الحالات فأن هذه المشاعر تستثير العصاب بينما لدى البعض الأخر تولد الحاجة للنجاح .

3-الكفاح من أجل التفوق : يرى ادلر أن كل شئ يتبع دفع وتوجيه هذا الكفاح الذي يعمل باستمرار ونحن لا يمكن أن نخلو منه لأنه الحياة نفسـها فكـل شئ يتم بهـذا الكفاح من أجل التفوق [2]

4-أسلوب الحياة : كل فرد يسعى للتكيف مع بيئته وتطوير حياته وتحقيق امتياز وتفوق على الآخرين بطريقة فريدة ، فكل فرد حسب رأي ادلر يشترك في هدف عام من اجل تحقيق التفوق من خلال مهارات فكرية وأخر يبحث عن الكمال الذاتي باستغلاله لما لديه من قوى جسمانية .

5-الذات المثالية : يعتبر ادلر أن للفرد هدف يقوده ، هدف مستقبلي يبينه لنفسه ويتحرك لتحقيقه.

6 -الاهتمام الاجتماعي: يظهر الاهتمام الاجتماعي من خلال علاقة الفرد بالآخرين حيث لا يستطيع أي فرد من الأفراد أن ينفصل كليا عن المجتمع وعن الالتزامات نحو هذا المجتمع وأكد

---

[1]- حسن منسي : المرجع السابق ذكره، ص ص(227-228).

[2]- سهير ،كامل أحمد: المرجع السابق ذكره، ص 92.

ادلر أن الميول الاجتماعية عبارة عن تعويض حقيقي يقوم به الفرد تجاه الآخرين، كما أن الأشخاص الذين لا يملكون شعورا بالاهتمام يصبحون أشخاصا غيرمرغوب فيه اجتماعيا. [1]

7- الذات الابتكارية : وهي من المفاهيم التي يفتخر بها ادلر في نظريته ،فالذات في سماتها الخلاقة هي التي تفسر وتصنع من التجارب والخبرات ومعنى للكائن الحي ، حيث يتم البحث عن خبرات تحقق للشخص أسلوب حياته المتميزة بعبارة أخرى ، الذات الإبداعية هي التي تكون وتراقب أهداف الفرد. [2]

4.4.2.4. نظرية الإرشاد الواقعي :

يعتقد "جلاسر" أن هناك حاجات نفسية واحدة يمتلكها كل الناس من كل الثقافات ومن المهد إلى اللحد وهي الحاجة إلى الهوية ، بمعنى أخ أن نشعر أننا بطريقة أو أخرى متميزون منفصلون عن الكائنات الحية الأخرى فقد حدد أربع حاجات نفسية لتحقيق الهوية وهي الإنتماء ، القوة والحرية ، لمرح ، والحاجة إلى البقاء وعليه فإن الفرد يسعى إلى للاستفادة من طاقته الشخصية في التعليم والنمو ويمتلك التصميم النفسي بكامل أبعاده على قرارات أكثر من اعتماده على الموقف .

أ-المفاهيم الأساسية لنظرية :

1 - المسؤولية : وهي جوهر العلاج بالواقع فقد قال عنها جلاسر بأنها قدرة الفرد على تحقيق حاجاته وأهدافه بطريقة لا تحرم الآخرين من قدرتهم على تحقيق أهدافهم وحاجاتهم ، والشخص

---

[1]- حسن منسي ، ايمان منسي ، المرجع السابق ذكره ، ص203

[2]- سهير ،كامل أحمد: المرجع السابق ذكره، ص98

المسؤول هو الشخص المستقل فرديا ،ولديه الدعم النفسي الداخلي كافي لتحديد ماذا يريد ويشبع حاجاته .

2 – الاستقلالية : تشير لقدرة الفرد على استعمال الدعم الذاتي والقدرة على التخلي دعم البنية المحيطة به .

3– الحاجات (إشباع الحاجات) : يرى جلاسر أن السلوك غير المسؤول ينتج عندما يفشل الناس في أن يتعلموا القدرة على إشباع حاجاتهم بطريقة صحيحة ، وبالتالي فهم يلجئون لأي طريقة لإشباع حاجاتهم بغض النظر عن الطريقة أي تصبح الغاية تبرر الوسيلة .

– الحاجة إلى الانتماء : تتضمن الحاجة إلى مجتمع يحبه الفرد ويعيش فيه ويحس أنه ينجذب إليه دائما مما يستدعيه ل إقامة علاقات إنسانية مع الآخرين لتحقيق هذه الحاجة

–الحاجة للقوة : وهي تتضمن إحترام الذات وتقدير المنافسة أن يستمد الفرد قوته من احترامه لذاته واحترام الآخرين له ومن منافسة الآخرين والتفوق عليهم .

–الحاجة إلى المتعة : وتتضمن المتعة والاستمتاع فهي أكثر ما يجذب الفرد معا أن هناك من يرى أن الحياة نفسها متعة .

– الحاجة إلى الحرية : أن يكون الفرد حرا في تحديد أمور تتعلق بمصيره وهذه الحاجة تتطلب التزام معقد من التفاعل وفي حين يفشل الفرد في تحقيق هذه الحاجة النفسية فإن غالبا ما سوف يلجأ إلى إستخدام سلوكيات سلبية، وعليه يظهر دور الإرشاد الوقائي هنا من خلال تعلم طرق مناسبة لتحقيق حاجاتهم بطريقة فعالة .

4–الواقع: أن قبول المسؤولية يتطلب من الأفراد مواجهة الواقع وأن حاجاتهم يجب أن تشبع في إطار القيود التي يفرضها العالم عليهم ويكون التركيز على السلوك الراهن باعتباره جزءا من الواقع.

5-البـدائل :إن الأشخاص الذين يعانون من مشاكل الفعالية يصعب عليهم إيجاد حلول وبدائل كثيرة لمشاكلهم والتنوع في هذه البدائل وهنا تأتي مهمة الإرشاد في تفسير البدائل مما يساعد على وضع قائمة من عدة بدائل محتملة للمشكلة التي تتميز بالموضوعية والمنطقية وأكثرها توافقا مع الهدف. [1]

ويمكن القول من خلال هذا الطرح أن نظريات الإرشاد النفسي تسعى عموما إلى هدف واحد وهو تأكيد الذات ومنه محاولة الكشف عن أسباب المشكلات النفسية لدى الأفراد مؤكدة على أن البيئة الاجتماعية والاقتصادية لها الأثر الهام لتحقيق الصحة النفسية لدى الفرد، فليس من شك في أن المنظومة التربوية الجزائرية عامة والمدرسة خاصة تسهم إسهاما في توفير المناخ المناسب لكل المجتمع المدرسي بدلالة الإصلاحات التي مرت بها المنظومة التربوية 2004/2003 ،وذلك بما تقدمه من مناهج دراسة متطورة وما توفره من تفاعل المستقر تتيح بدورها فرص أوسع في تحقيق مستوى عالي من الحاجات الأساسية لأفرادها.

كما أن للنظم السائدة والظروف التطور دورا كبيرا في إشباع حاجات الفرد لذلك فإن المجتمعات النامية تهتم باستمرار بإشباع الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن أكثر من إشباع الحاجات الأخرى لأفرادها،في حين أن المجتمعات المتقدمة تهتم بإشباع الحاجات إلى تحقيق الذات [2]

وفي هذا السياق فإن الكشف عن الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الابتدائي ،وخاصة في ظل الظروف التي يشهدها القطاع مع متطلبات التي تفرضها هذه الفئة وما يقابلها من ردود من

---

[1]- حسن منسي وايمان منسي: المرجع السابق ذكره، ص ص (214-221)

[2] - Smithe .D.M : Human Geographiy ..Edward Anold .London,1977,p29

وزارة التربية وكذا مع التغيرات التي طرأت على المنظومة التربوية والتي قد تؤثر بشكل أو بأخر في حياة المعلم .

و قد تظهر نتائجها وأثارها السلبية من سوء تكيف نفسي واجتماعي وإنخفاض في مستوى الأداء المهني مما يعجز عن تحقيق الأهداف والغايات المنشودة في التربية والتعليم في هذه المرحلة الحساسة والمهمة والقاعدية من مراحل التعليم في المدرسة الجزائرية .

3.4.الحاجات الإرشادية :

1.3.4. تعريف الحاجة الإرشادية :

يعرفها يوسف مصطفى قاضي الحاجات الإرشادية هي افتقاد أمر مفيد ومرغوب فيه وأساسي ،وهذا الافتقاد يسبب اختلال التوازن في الفرد ،ويكون الافتقاد في الجانب الإرشادي كحاجة أساسية للفرد أثناء نموه ،كما تكون هذه الحاجة الإرشادية في جميع نواحي حياة الفرد الشخصية (نفسية، جسمية) والاجتماعية ،التربوية. [1]

كما أن الحاجات الإرشادية حسب (محمد لطفي فطيم) هي تستهدف تعديل اتجاهات الفرد ونظرته القاصرة أو الخاطئة إلى مشكلات الصيانة الانفعالية ،ولكنه يسعى بقدر ما بتجاوب الفرد مع الإرشاد إلى إعادة تنظيم الشخصية بصورة متكاملة. [2]

كما تعرف أنها الجزء الأساسي من تكوين الفرد النفسي لأنها تؤثر في شخصيته وتدفعه إلى السلوك الذي يؤدي إلى إرضائها وإشباعها ، فهو يعيش في معظم حياته سعيا لإشباع حاجاته

---

[1]–يوسف القاضي و محمود حسين: الارشاد والتوجيه النفسي،الرياض ، المملكة العربية السعودية، دار المريخ ،2002، ص39.

[2]- نادية بوشلالق :الحاجات النفسية والاجتماعية وعلاقاتها بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ السادسة ابتدائي، رسالة دكتورا غير منشور ،جامعة قسنطينة ،2002.

وخفض توتراته وتحقيق أهدافه حتى يمكن النظر إلى حياته البشرية كأنها سلسلة من الحاجات والمحاولات لإشباعها. [1]

يمكن استخلاص تعريف الحاجات الإرشادية بأنها رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته المختلفة التي يعنني منها ولتسبب له ضيقا و انزعاجا وهو ما يسعى إليه باستمرار لإشباع حاجاته والتخفيف من مشكلاته حتى يتمكن من التفاعل الايجابي والتكيف السليم مع المحيط الذي يعيش فيه .وهي حاجات عامة للأفراد بمختلف مستوياتهم ومراحلهم العمرية لا غنى عنها لمواجهة متطلبات الحياة المتجددة والمعقدة أحيانا والتي تستوجب إيجاد حلول إرشادية مناسبة لها.

وعليه فقد تختلف الحاجات الإرشادية باختلاف حاجات الأفراد سواء (النفسية أو الاجتماعية أو غيرها ،إذا فالإرشاد كحاجة يختلف باختلاف الأفراد وباختلاف المواقف التي يوجدون فيها حيث يرى "احمد الزغبي "أن الحاجات الإرشادية تنحصر في الحاجات الإرشادية التربوية ، والحاجات الإرشادية المهنية، والحاجات الإرشادية الأسرية، والحاجات الإرشادية الزوجية ،والحاجات الإرشادية النفسية . [2]

ومن الاخصائين من يرى أن الحاجات الإرشادية تنحصر في الحاجات الإرشادية النمائية ،الحاجات الإرشـادية الوقائية ، الحاجـات الإرشادية العلاجية . [3].

وفي العقد الأخير من القرن الماضي تناما الوعي بقيمة الإنسان هدفا ووسيلة في منظومة التنمية الشاملة وبناءا على ذلك كثرت الدراسات والبحوث والمؤتمرات التي عقدت لتحديد مفهوم

---

[1]- صالح احمد الخطيب: المرجع السابق ذكره، ص44

[2]- بوثلجة مختار : الحاجات الارشادية لأطفال مفرطي الحركة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، علم النفس المدرسي ، كلية علوم التربية ، جامعة باتنة، (2006-2007)،ص 44.

[3]– حامد عبد السلام زهران: المرجع السابق ذكره، ص ص (372–375)

التنمية البشرية وتحليل مكونتها وإبعادها كإشباع الحاجات الأساسية والتنمية الاجتماعية ومن ثمة فابسط حاجات المعلم أن يحيا حياة حرة كريمة وآمنة بحيث يجد سبل العشي الكريم وأن يجد المناخ الأمن لإقامة حياة أسرية كخلية أساسية في بناء المجتمع من اجل تحقيق الذات والمكانة الاجتماعية المرموقة . [1]

وعليه جاءت الدراسة الحالية لرصد بعض الحاجات الإرشادية و التي أفرزتها المطالب المرحلية والتغيرات والإصلاحات من جهة ومن متطلبات البيئة في كل ميادينها النفسية الاجتماعية والمهنية والتربوية من جهة ثانية .

2.3.4.حاجات معلم الابتدائي الإرشادية:

1.2.3.4. الحاجات الإرشادية للمعلم الابتدائي في الجانب البيداغوجي والتكوين :

جاءت مرحلة الإصلاح (2003) بمقاربة جديدة ،عرضت فيها المناهج طريقة مقاربة التدريس بالكفايات لتمس بذلك جذور الإصلاح كل من الأهداف المحتويات والأنشطة والمواقيت واستثمار وسائل التكنولوجيا ترفع من مستوى ونوعية المخرجات المنتجة للمعرفة

فمهما تحدثنا عن تطوير العملية التعليمية بالمدارس عامة والمدرسة التعليم الابتدائي خاصة ،فأن المعلم الجيد يمثل شرطا أساسيا فيها لأن أحسن المناهج وأكثرها إعدادا وتصميما وتأليفا قد تموت على يد معلم لا يقدر حركة التاريخ وما يموج به العصر من تغيرات تزداد بمرور الوقت عمقا واتساعا على المستويين العالمي والمحلي ،وتبدو المداخل التقليدية لمعالجة القضايا

---

[1]– محمد يوسف ابو ملوح : التنمية البشرية ، ودور التربية والشباب فيها ، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي ، غزة ، 2005، ص 3.

والمشكلات والتعامل مع التحديات الجديدة من إضاعة الوقت والجهد والتوظيف غير الجيد للموارد والإمكانات . [1]

مما يجعل المسؤولية التي يحملها التكوين على عاتقه جسيمة ،في تكوين المعلم في ظل هذه الأوضاع التي اتسعت مجالاتها في الجانب البيداغوجي والتي قد لا يستطيع التكوين في ظل مدة زمنية محددة أن يعد معلم المرحلة الابتدائية الإعداد الكامل وعليه نحاول رصيد بعض الحاجات الإرشادية في البعد البيداغوجي والتكويني لمعلم الابتدائي،ويقترن هذا البعد بقدرة المعلم على استخدام المفاهيم والاتجاهات وأنواع السلوك الأدائي في التدريس بسهولة ويسر والإتقان لتحقيق الأهداف التربوية ويضم البعد البيداغوجي والتكويني الحاجات الإرشادية الآتية :

❖ **الحاجة لتدعيم المعارف فيما يخص طرق التدريس** والاستراتيجيات التدريسية التي تتفق والمراحل العمرية للتلاميذ :من الأساليب العلمية التي يستخدمها المعلم لوصف المحتوى الظاهر والمضمون لمادة التدريس هو تحليل محتوى مادة الدرس ، مما يساعد على التخطيط لخطوات الدرس وإجراءات التنفيذ ومنه اختيار الطريقة التدريسية المناسبة للموضوع كما أن تحديد استراتيجيه التدريس ساعد المعلم مع تحديد طريقة التقديم والتوقيت في ضوء طبيعة الطريقة الممتازة للتدريس وكذا خصائص وإمكانيات التلاميذ والبيئة التدريسية .

❖ **الحاجة لبناء المواقف التعليمية المختلفة وربطها بالحياة اليومية للتلاميذ** :أن الموقف التعليمي الذي يقوم بتصميمه مجموع العناصر الأساسية التي تشكل إستراتيجية التدريس يتناول

---

[1] محمد حسين عسكر: دراسة حول أعداد المعلم (المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم ورعايته ، البحوث التربوية القاهرة،1995، ص 3.

اختيار الأهداف وصياغتها واختيار أساليب أنسب للتدريس والتقنيات التعليمية ووسائل التقويم وتحديد أوجه مشاركة التلاميذ وطرق وأساليب المتابعة . [1]

❖ **الحاجة للاطلاع على أساليب التعزيز** :هو حاجة المعلم للاطلاع على أنواع التعزيز عامة والمناسب لهذه المرحلة التعليمية خاصة في تعامله مع النشئ ،والتعزيز هو كل قول أو رمز أو فعل يقوم به المعلم لغرض التدعيم للاستجابات التلاميذ لزيادة احتمال تكرارها.

❖ **الحاجة للوقوف على أنشطة إدارة الصف واستراتيجيات التفاعل الصفي** بين المدرس والتلميذ إذ يعمل المعلم على إدارة الصف من خلال مجموعة الأنشطة التي يستخدمها المعلم بتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى الطلبة وتنمية العلاقات إنسانية جيدة وخلق جو اجتماعي إنفعالي ايجابي وتحقيق نظام اجتماعي فعال ومنتج داخل الفصل، والمحافظة على إستمراريته لغرض تحقيق التفاعل المثمر بينه وبين المتعلمين من جهة وبين أنفسهم من جهة أخرى لغرض تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة . [2]

❖ الحاجة لدفع المعلمين للمشاركة في تطوير المناهج والخطط الدراسية وغير ذلك من البرامج التربوية وفق آلية دقيقة.

❖ **حاجة المعلم للاستفادة من ورشات التطبيقية في التربية ا لعلمية والوسائل التكنولوجية** فالوسائل التعليمية تنبؤ مكانة مرموقة بين المدخلان التربوية لتعدد فوائدها ومنها استثارة اهتمام التلاميذ وإشباع حاجاتهم ،والوسائل التعليمية يمكن عن طريقها تنويع أساليب التعليم لمواجهة

---

[1]- سهيلة ،محسن كاظم الفتلاوي ، تعديل السلوك في التدريس ،ط1،الاردن ،دار الشرق والتوزيع ،2005،ص ص(36-37).

[2] - Kramer .p. »The role of the university in meeting the needs of first year teachers (doctoral .dissertation ,lehigh university.) abstr.inter.07A ,1994,p38.

الفروق الفردية بين التلاميذ ،وعليه فقد يعجز المعلم على اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة لموضوع الدرس وخاصة أنها لا تستخدم عشوائيا بل لها أسس ومعايير مناسبة لموضوع الدرس [1].

❖ **الحاجة لإثراء الزاد المعرفي في المادة الدراسية** :حاجة المعلم على اخذ معلومات إضافية خاصة بالدرس أو المادة المدرسة من مراجع أو مصادر أخرى بغض النظر عن الكتاب المدرسي المقرر ،كما أن على المعلم تطوير نفسه وتزويد معارفه بالعلوم و المعارف التي تجعله يرتقي بتعامله وسلوكياته مع التلاميذ، فيمكن تزويده بالمجلات والكتب والمخطوطات والوسائل ...الخ

-حاجة المعلم لأن يفسح المجال أمامه لمتابعة الدراسة التي تؤهله لمراتب ارقي في مجال تخصصه ، وتضع الجهات التعليمية الأنظمة المخصصة لهذا الغرض. [2]

-الحاجة للتدعيم معارف المعلم وخبراته لربط المحتوى بالإحداث الجارية ،وبالتالي الإحساس بالتحديات المعاصرة. [3]

❖ **حاجة المعلم لتعرف على خصائص المرحلة النمائية لتلاميذ الابتدائية:**

أن أهداف التعليم الابتدائي و مدخلاته ومخرجاته وعملياته ،لا يمكن تحديدها بمعزل عن طبيعة النمو عند الطفل في المرحلة الابتدائية لذا لا يمكن فهم تلميذ المرحلة الابتدائية فهما صحيحا إلا من خلال مظاهر نموه المختلفة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية لأن أي

---

[1]- محمد عبد الرحيم عدس: المدرسة والتعليم والتفكير ، الاردن ، دار الفكر والطباعة لنشر والتوزيع، 1992،ص 21.

[2]- علي فوزي عبد المفصود: المرجع السابق ذكره ، ص 240

[3] -علي فوزي عبد المفصود المرجع نفسه: ص 250.

عملية تعليمية تهمل حاجات الطفل وميوله لابد أن تخفق في تحقيق أهدافها. [1](جابر العمري ولن يستطيع أي معلم في هذه المرحلة بناء شخصية التلميذ ما لم يكن على معرفة تامة بخصائص نموهم .

❖ **حاجة المعلم للاطلاع على أساليب التقويم الحديثة :** أن المعلم عليه أن يكون واعيا بأهمية التقويم كوسيلة لتحقيق مدى نجاح طريقته في التدريس فهو في حاجة إلى الاطلاع على كيفية إتقان استخدام أساليب التقويم المختلفة والدعم لتصميم أدوات التقويم المختلفة .

إلا أن الممارسات الحديثة غائبة عن ممارسات المعلمين ، وذلك ما أكده "علي تعوينات" (1998) من خلال دراسة ميدانية قام بها حول مدى تطابق طرق تقييم المستوى مع نمط التفكير لدى التلاميذ حيث وجد أن كل الوثائق الرسمية لوزارة التربية متعلقة بالامتحانات النهائية، و حتى حصص الاستدراك لا تتناول إلاّ الجانب المعرفي، وهي مجرد تكرار للدرس أو أنجاز مجموعة من التمارين. [2]

كما أن التقويم في المدرسة الجزائرية يستهدف التفوق في الجانب المعرفي و مدى ما حصل عليه المتعلم من معلومات ، وما تركيز المعلمين على الاختبارات التحصيلية إلاّ دليلاً على ذلك ، إلاّ أن ذلك التفوق الذي يحصل عليه التلميذ في المدرسة لا يعني بالضرورة التفوق في الحياة المعيشية. [3]

---

[1]– جابر محمد القاسم العمري: المرجع السابق ذكره : ص 66.

[2]–محمد أمقداد وأخرون : قراءات في التقويم التربوي ،ط1، الجزائر، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي ، 1998،ص ص (297–298).

[3]– خير الدين ،هني: ، مقاربة التدريس بالكفاءات ،ط1، مطبعة أب ،2005، ص 21.

و المتتبع للمدرسة الجزائرية يجد أن اختبارات نهاية السنة هي العمل البارز لهذه الأخيرة ، وحتى التلاميذ نجدهم لا يبالون لمسار تعلمهم ، أو حتى للأخطاء التي يقعون فيها بل المهم عندهم الحصول على علامات بأي وسيلة و لو بالغش في لإمتحان ، وقد علق "علي تعوينات" على ذلك بقوله « أن ما يجري في مدارسنا من اختبارات و امتحانات ، و ما يسمى فروضًا ليست تقويمًا نظرًا لما يخضع إليه التقويم من شروط أولها الانطلاق من الأهداف العامة للبرنامج المدرسي ، و تحديد الهدف من عملية التقويم ، و ليست مراقبة بالمعنى الصحيح نظرًا لغياب الهدف الدقيق من إجرائها ، ونظرًا لغياب أهم عنصر فيها و هو تحديد العجز أو النقص، و بناء إستراتيجية خاصة لعلاجه حسب الفروق الفردية» [1].

❖ **حاجة المعلم للتدريب المستمر أثناء الخدمة لتحكم في المقاربة المعتمدة للتدريس :**

إن بعض المعلمين يتعاملون بمبدأ "الرجعية "أي التمسك المطلق ببقاء ما هو على قدمه والابتعاد عن كل ما هو جديد وبالتالي مواكبة التغيرات والعصر الحديث . [2]، وعليه فالمعلم بحاجة للتدريب المستمر حتى يجدد معارفه وكذا يواكب المقاربة المعتمدة للتدريس ولا يبقى في الانعزالية عن كل ما هو جديد.

❖ **حاجات المعلم فيما يتعلق بجانب الثقافي (داخل المدرسة خارجها) :**

غني عن البيان أن التغير في عالم اليوم أصبح هو القاعدة في حين غدا الثبات استثناء وعليه لم تعد الخبرات المكتسبة في الماضي الأداة الرئيسة في صنع القرار فقد حلت محلها توقعات مستقبلية وعليه فان المعلم في حاجة للإلمام بثقافة عريضة ،يطلع من خلالها على عناصر

---

[1]- محمد أمقداد وأخرون : المرجع السابق ذكره، ص 299.

[2]- إبراهيم ناصر : علم الاجتماع التربوي ،ط1، دار الجبل ، بيروت ، لبنان ، 1992 ، ص ص (26-27).

الحضارة والثقافة السائدة في هذا العالم المتغير ، و من المأثورات التي قيلت عن "غاندي" في هذا الباب:"**أنني لا اريد أن ترتفع الجدران من كل جانب حول بيتي ولا أن يحكم اغلاق نوافذي ،أنني اريد أن تهب ثقافة كل ارض حول بيتي باقصى قدر من الحرية ،لكنني ارفض أن تقتلعني ريح أي منها من جذوري** " [1]

وأهم الحاجات التي يعاني منها المعلم في العالم العربي والإسلامي ، وباعتباره عضوا في المجتمع داخل المدرسة وخارجه :

1-حاجة المعلم لما يربطه بتراثه وما يحمله من تجديد .

2-حاجة المعلم للجديد من دراسات في التدريس فنون اللغة وفروعها .

3-حاجة المعلم لما يصله بعناصر الحضارة والثقافة السائدة بفروعها المختلفة .

4-حاجة المعلم لما يكفيه للعيش في الظروف المستقبلية من مرونة عقلية ونفسية وسلوكية تمكنه من هذا التكيف. [2]

- **الحاجة لخبراء متخصصين أثناء الدورات التكوينية:**

تهدف عملية تكوين وإعداد المعلم إلى الارتقاء بمستواه وتكوينه وتنميته مهنيا ، وتمكينه من اكتساب المعارف والمهارات في المجالات العلمية المختلفة المستندة إلى الخبرات الحية في المدرسة والميدان التربوي ورعايته اجتماعيا وماديا ، فالمعلم هو القادر على أن يربط كل أجزاء العملية التعليمية من تلاميذ ومجتمع، على أساس أن تطور المناهج وتطـوير قـــدرات المعلمين

---

[1]- محمد أبو ملوح : المرجع السابق ذكره، ص3

[2] - Paul Schofer ,culturev and culture « Key Learning Requirement For the future ».patrique 129 @AOL.com.2000, p2.

يجب أن يسير جنبا إلى جنب حتى تتحقق الأهداف التعليمية والتربوية وفي هذا السياق المعلم في :

– الحاجة إلى استقدام خبراء متخصصون لمراكز التكوين يقومون بتـــأهيل التربوي للمعلمين ، بحيث يتم اختيارهم من بين أساتذة كلية التربية .

–الحاجة لربط المدرسة بكليات التربية للإشراف عليها وتقديم نمـاذج تطبـيقية للتطوير المنشود لإعداد وتدريب المعلمين وطرق التدريس وهذا في إطار مواكبة النمو المهني الميداني للمعلم .

–الحاجة لتحسين التكوين الأولي و تحسين المستوى للمخصصين للمدرسين في الطور التعليم الأساسي والتكوين التربوي.

–تكوين المستخدمين في التأطير التربوي والإداري وتحسين مستواهم. [1]

تمكين المعلمين من مهارات البيداغوجيا البنائية الحديثة وطرق أساليب إدارة الفصل الداعمة للديمقراطية والعلاقات الداعمة لتنمية الروح الإنسانية والعملية لدى المتعلمين .

– تنمية الوعي بتحديات العولمة وهو التحدي الذي تفرضة المتغيرات في العالم.

– تنمية المعلم ثقافيا في مجال الأدب والإنسانيات مع التأكيد على تطوير الحس الجمالي والنشاطات الإبداعية ،كي يتمكن المعلم من مساعدة النشئ في توسيع قدراتهم التعبيرية في الموسيقى والفنون التشكيلية والكتابة والأدب .

---

[1]-المديرية الفرعية للتوثيق ،وزارة التربية الوطنية:للنشرة الرسمية للتربية الوطنية ، ،العدد522، الجزائر،2009، ص 22.

– تزويد المعلم بالمهارات التي تمكنه من الاستيعاب المطلوب لفهم حاجات المتعلمين والتعامل التربوي معهم وإعدادهم للحياة واشتقاق ذلك من علوم التربية وعلم الاجتماع والإرشاد النفسي والتاريخ ...الخ ،وعلوم أخرى ذات العلاقة .

– تنمية المعلمين في مجالات القراءة والكتابة والرياضيات والمعلوماتية واشتقاق ذلك من الاختصاصات والمعرفة والتمكن من استخدم التقنية التعليمية الحديثة في التعليم والتعلم .

– دعم قدرات المعلمين في مجالات العلوم المتضمنة للمعرفة الحديثة وتدريب المعلمين على التطبيقات عملية لتلك العلوم وتبعاتها في مجالات التنمية والحياة اليومية . [1].

وهذا بغرض إيجاد مدارس نموذجية التي يحتذي بها في الجوانب التي تتعلق بالمناهج وطرق التدريس والجوانب الإدارية والإمكانات المادية والمعنوية ، والأنشطة الثقافية والرياضية والأنشطة المعرفية والممارسات المهارية . [2]

2.2.3.4. الحاجات الإرشادية في الجانب الإداري :

إن إدارة المدرسة كما هو معروف ،ليست غاية بحد ذاتها وإنما هي وسيلة لتحقيق أفضل السبل لعملية التربية والتعليم ،فهي عملية تنظيمية محضة،وهي بطبيعة الحال تستند إلى ركيزتين أساسيتين هما :

–رسم وتخطيط برامج العمل وبالتعاون مع المعلمين كافة .

–تنفيذ المقررات والخطط الموضوعة،والإشراف على التنفيذ بدقة وأمانة. [3]

---

[1]– عمرو موسي : المرجع السابق ذكره ، ص ص (15–16)

[2] -Kramer,Op Cite,p38.

[3]– علي فوزي عبد المقصود: المرجع السابق ذكره، ص 75.

وإدارة المدرسة الابتدائية تتكون من وظائف وأنشطه مرتبطة ، بإستخدام الوسائل البشرية والمادية والمالية ، لتحقيق الأهداف التربوية المقررة. [1]

إلا أن ما نلاحظه في النظم المدرسية بطبيعتها تميل إلى السكون والاستقرار وبالتالي يقاوم العاملون فيها التطوير والتغير وعليه فإن أعظم المشكلات الجذرية تنبع من المجتمع المدرسي ،و أي كأن نوع هذه المشكلات فإيجاد حل يتطلب إقناع ومشاركة العاملين لمواجهتها .

وفي هذا السياق فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن بعض الحاجات الإرشادية لمعلم التعليم الابتدائي في ما له علاقة بالادارة المدرسية:

-الحاجة إلى التكامل والإنسجام في المجتمع المدرسي بين مستوياته المختلفة (معلمين وأساتذة والإدارة المدرسية والإدارة التعليمية ،أولياء الأمور ،والتلاميذ)

-الحاجة إلى ترشيد العمالة والإتقان في المدرسة .

-الحاجة إلى تعزيز ثقافة مدرسية مؤيدة للتطوير والتحديث .

-حاجة مجتمع المدرسة إلى إيجاد السبل لتوصل إلى معرفة حقيقية لتطوير الأداء ورفع نوعية النتاج التربوي . [2]

- استخدام المعلم وسائل التكنولوجية والاتصال والتواصل الذي يمكنهم من تجاوز عزلتهم المهنية الجغرافية والاجتماعية عن طريق المراسلة الالكترونية.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية: التسير التربوي والاداري ، سند تكويني لفائدة مديري المدرسة الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية،الجزائر ،2004،ص 39.

[2]- حسن حسين البلاوي: الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد (الاسس والتطبيقات) الاردن، دار المسيرة ،2005، ص 55.

– الحاجة إلى وجود التنسيق والتعاون والثقة المتبادلة والأخوة المهنية والتي يجب أن تكون أساس العلاقة بين المعلم وزملائه وبين المعلمين جميعا للإدارة المدرسة .

–الحاجة إلى التفاهم بين المعلمين فيما بينهم و بين الإدارة المدرسية حول جميع الأمور التي تحتاج إلى تفاهم مشترك أو عمل جماعي أو تنسيق للجهود بين مدرسي المواد المختلفة أو قرارات إدارية لا يملك المعلمون اتخاذها بمفردهم .

–الحاجة إلى عقد لقاء أسبوعي أو شهري خارج الجو التعليمي يجمع بين المعلمين مما يوفر روح الود والتآلف. [1]

❖ **الحاجة إلى إرساء مناخ تنظمي لتخفيف الأعباء الإدارية :** إن الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق المعلمين بالمدرسة الابتدائية لها اثر على فعالية العملية التعليمية وعليه فالمعلم:

– في حاجة إلى معالجة النقص الملحوظ على عـــدد الإداريين بالمدرسة لتخفيف العبئ عليه .

–حاجة المعلم لتقيد والالتزام بمهامه الأساسية وعدم تكليفيه بالعمل في غير تخصصه داخل المدرسة .

–حاجة المعلم للمساهمة في الأنشطة والمسابقات والاحتفالات .

–حاجة المعلم لأن تؤدي الإدارة المدرسية مهامها نحو المعلم وتقدم المعلومات اللازمة وما هو جديد المعلم من عمليات الترقية والقوانين فيما يخص الحقوق والواجبات. [2]

---

[1]– علي فوزي عبد المقصود : المرجع السابق ذكره، ص 290

[2]– علي فوزي عبد المقصود : المرجع نفسه، ص 292.

-حاجة المعلم لمشاركة أولياء الأمور في إدارة وحل المشكلات التي تخص أبنائهم والمشكلات ذات العلاقة .

وفي إطار الحاجة لتنظيم سير المؤسسة التربوية أي المدرسة وتحسين الوقوف على نظام الجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية الذي يحدد العلاقات بين أعضاء الجماعات التربوية من تلاميذ وأولياء الأمور وموظفين بينهم من جهة وبين المؤسسة التربوية من جهة أخرى ويضم هذا التنظيم مجموعة من المبادئ :

1-**أحكام عامة** :تتناول في إطار التشريع والتنظيم الجاري بهما العمل بالأهداف التالية :

- توفير الجو الملائم وظروف العمل الضرورية التي تمكن المدرسة من إنجاز المهام المرسومة لها .

- تنظيم الحياة الجماعية داخل المؤسسة وضبط العلاقات بين أعضاء الأسرة التربوية

-التزام جميع الأطراف بقواعد النظام و الإنضباط وإشاعة روح التعاون واحترام الغير وتكريس مبدا التشاور والتحاور .

-ضبط العلاقات بين المدرسة ومحيطها .

-تحصين المدرسة من الصراعات الحزبية وتأثيرها وتثبيت مبدأ كونها مرفقا عموميا في خدمة المجتمع بأكمله .

-التقيد في أداء الأنشطة التربوية والتعليمية بالبرامج والتوقيت والتوجيهات الرسمية .

–تشجيع ممارسة النشاطات الثقافية والرياضية والترفيهية وتطويرها بهدف تنمية التلميذ وتدريبه على تحمل المسؤولية . [1]

–ترسيخ حب الوطن والاعتزاز بالانتماء إليه وتمجيد القيم الحضارية للأمة واحترام الرموز والثوابت الوطنية والتمسك بحقوق الإنسان والحريات الأساسية .

–إقرار التدابير المناسبة في ميدان النظافة والصحة وحفظ أمن الأشخاص والمحافظة على الممتلكات وصيانتها .

2– أحكام خاصة بسير المؤسسة :

ويمكن تلخيص المواد من 20 إلى 28 في النقاط التالية :

*تخصيص مرافق ثقافية اجتماعية ودينية للأسرة التربوية وفق الأحكام التنظيمية الجاري بها العمل مثل المكتبة وقاعة التوثيق وقاعة للصلاة وإنشاء تعاونية وأندية

3–**أحكام خاصة بالعلاقات بين الأولياء والمؤسسة :المواد من 94إلى** 101:

–واجبات الأولياء نحو أبنائهم في إطار التكامل بين الأسرة والمدرسة .

–واجبات المؤسسة نحو الأولياء لتمكينهم من أداء الدور المنوط بهم و تنظيم لقاءات دورية بين الأولياء والأساتذة بما يخدم مصلحة التلاميذ ويرفع المردود المدرسي .

– مشاركة الأولياء في حل المشكلة.

– تشجيع إدارة المؤسسة على أنشاء جمعية أولياء التلاميذ ،المبادرة إليها باعتبارها الإطار المفضل للربط بين الأسرة و المؤسسة ،فهي تساهم في إطار الإحكام القانونية والتنظيمية السارية المفعول بها في تقديم الدعم المعنوي والمادي للمؤسسة لتحسين الظروف

---

[1]– وزارة التربية الوطنية: المرجع السابق ذكره ، ص17.

والإمكانيات التي يجري فيها تمدرس لتلاميذ كما تساعد على علاج المعضلات والمشاكل التي تعرقل السير الطبيعي للمؤسسة وتمدرس التلاميذ. [1]

❖ **حق المعلم للمشاركة في اتخاذ القرار والمجالس :**

بناء على ما جاء في أمرية 1976/04/16 ونظرا للمستجدات التي عرفتها المدرسة الأساسية ، فقد استحدثت فيها عدة مجالس مختلفة باختلاف المهام لتسهيل سير المؤسسة التعليمية بصفة عامة مجالس المدرسة الابتدائية :للمدرسة الابتدائية مجلسين وأكثر:

1- مجلس المعلمين :

- يتشكل مجلس المعلمين من المدير رئيسا وجميع معلمي المدرسة أعضاء .

- ينظم عمل المدرسة من خلال مشاركتة في إعداد التنظيم التربوي ودراسة البرامج والمواقيت والتوجيهات البيداغوجية .

- يحدد المشاريع التربوية للمدرسة ويسهر على تنفيذها لبعث الحياة الثقافية في المدرسة .

- يدرس القانون الداخلي للمدرسة ويسهر على تنفيذه .

- يقيم نتائج المردود التربوي ويضع الخطط التربوية الناجعة لتحسين المستوى الثقافي والتربوي للتلاميذ . [2]

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق ذكره، ص 18

[2]-وزارة التربية الوطنية، معهد التربية والتكوين ، المرجع السابق ذكره، ص 20

يعقد هذا المجلس اجتماعاته تحت إشراف مدير المؤسسة مرة في كل فصل بصورة عادية ، وقد يجتمع للضرورة ويطلب من المدير أو يطلب ثلثي أعضائة ، وتدون جلساته في محضر خاص به ويوقع من طرف المدير والكاتب.

2- مجلس التنسيق التربوي (الفريق التربوي)

يتكون مجلس التنسيق التربوي من معلمي المستوى الواحد.

يختص مجلس التنسيق في دراسة البرامج المقررة وتحليل مضامينها وتحديد أهدافها وتدليل صعوباتها ورسم طرق تنفيذها .. وهذا باعتماد أسلوب التشاور بين معلمي الأقسام المتجانسة (المستوى الواحد) والتعاون تحضير الدروس وحل التمارين وتحضير أسئلة الاختبارات وسلم تنقيطها وتقويم المردود التربوي ..

- يعقد جلساته مرة في كل أسبوع طبقا للنصوص الرسمية التي حددت مدة جلساته بساعتين في الأسبوع وينعقد تحت إشراف مدير المؤسسة الذي ينشطه ويضع دفترا خاصا لتسجيل محاضر الجلسات ويوقع من طرف الحاضرين وتدون أسماء المتغيبين ويوضع السجل تحت تصرف المدير ويطلع عليه كل من خول لهم القانون زيارة المدرسة ومراقبتها تربويا وإداريا [1]..

❖ **مشاركة المعلم في التخطيط للأنشطة والرحلات الاستكشافية** وذلك وفق ما جاء في (المنشور الوزاري رقم 88/229) عن أهمية الجمعية الثقافية لما لها من دور في ربط الصلة بين مختلف أعضاء الأسرة التربوية من تلاميذ ومعلمين وأساتذة، وعمال الإدارة ،فهي عامل مزيل للمفروقات والحواجز التي طالما سببت مشاكل عديدة في المؤسسات التربوية إذ تفتح هذه الجمعية أمام التلاميذ والمعلمين أفاق واسعة في الميادين التالية: :محاضرات، المجلة المدرسية، المسرح،

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق ذكره، ص 22.

إقامة المعارض، تأسيس نوادي علمية وتكنولوجيا ، نوادي حماية البيئة، القيام بجولات ورحلات سياحية، ثقافية، ترفيهية ...الخ. [1]

3.2.3.4.الحاجات الإرشادية في المجال النفسي الاجتماعي :

إن أي إصلاح يحاول تغير التعليم دون تفهم ودعم تام لأداء المعلمين، داخل الفصول سيكون أكثر فشلا أكثر من إصلاح أخر لم تتوفر له التكاليف اللازمة، و(عليه فلا إصلاح للتعليم دون النظر في أوضاع المعلمين المهنية والاجتماعية) أن المعلمين في حاجة للدعم في ظل المواقف الضاغطة التي يواجهونها في حياتهم اليومية ومن الناحية الاجتماعية والاقتصادية للتخفيف الأعباء والضغوطات التي تؤثر على صحته النفسية وعليه تم رصد بعض الحاجات الإرشادية في هذا الإطار:

❖ **حاجة المعلم لرفع نسبة الحافز :**

- حاجة المعلم لإشباع احتياجاته بشتى أنواعها ، وعلى الأخص التقدير والاحترام والشعور بالمكانة .
- شعور المعلم بروح العدالة داخل المؤسسات التعليمية
- تنمية روح التعاون بين العاملين وتنمية روح الفريق والتضامن .
- التعرف على الأداء المميز والجيد في الأقسام ومكافأة المعلم مع أهمية وجود الثقة والعدالة الموضوعية عند تقويم عمل المعلم. [2]

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق ذكره، ص 15.

[2]– فوزي علي عبد المقصود ، المرجع السابق ذكره ، ص 218

➢العمل على إشباع الحاجات الفيسيولوجية والاجتماعية والنفسية للمعلمين وذلك بتوفير الأجر المناسب والطمأنينة والشعور بالأمن والاستقرار. [1]

❖ **حاجات المعلم الصحية و الترويجية :**

بعد التطرق لدراسة معوقات النمو المهني لمعلم ومن هذه المعوقات قصور الرعاية الصحية و قلة المجالات الترويحية لدى المعلم تم رصد في ظل ذلك الحاجات الإرشادية الصحية والترويجية والمتمثلة في :

➢حاجة المعلم لمخاطبة وزارة الصحة ونقابة الأطباء للتوصية بسن قوانين جديدة تكفل حقوق المعلم المريض وذويهم دون تفرقة .

➢الحاجة للاهتمام بتوفير الخدمات الصحية اللازمة للمعلم من خلال تفعيل دور النقابة الايجابي في ذلك .

➢القضاء على الإجراءات الروتينية التي تضر بالمعلم المريض وخاصة من قبل الإدارات التعليمية حتى لا تتفاقم مشكلات المعلم .

➢حاجة المعلم لتوفير وقضاء وقت فراغ مفيد مما يساعد على تجديد نشاطه وحيويته .

➢الحاجة لبناء نوادي حقيقية للمعلمين بحيث تسمح لترتيب نزهات أو رحلات داخلية مع الأسرة .

➢حاجة المعلم لتزويده في النوادي بالأجهزة التكنولوجية للاستفادة والاطلاع على الجديد في جميع أنحاء العالم .

---

[1]- سليمان عبد الرحمن ، الحقيل : المرجع السابق ذكره ، ص 40.

➢حاجة المعلم للتنسيق لتكثيف الجهود التي تعمل على تحقيق الصحة العامة ولاتزان الانفعالي (النفسي) في إطار سياسة التعليم . [1]

❖ **إزالة الأثر السلبي لوسائل الإعلام تجاه المعلم :**

لا يستطيع احد إنكار أن وسائل الإعلام ذات تأثير هائل على أفراد المجتمع من كافة النواحي، في الثقافة في التربية والعلاقات الاجتماعية ...الخ، إلا أن وسائل الإعلام تحمل في طياتها ايجابيات كثيرة في قضايا التعليم، ولكن لها سلبيات ذات ضرر تجاه المعلم الجزائري وأحواله ومتطلباته وعرضها في إطار هزلي ودرامي مما يلحق الضرر بمكانة المعلم وعليه هدفت هذه الدراسة لرصد بعض الحاجات الإرشادية التي تساعد على استرجاع مكانة المعلم في إطار الإعلام الجزائري :

➢ حاجة المعلم للمساهمة الإعلام في إبراز دوره التربوي والاجتماعي في المجتمع .

➢ عدم المبالغة في نشر الأخبار والشائعات غير الصحيحة عن المعلم .

➢عقد ندوات أو دوائر للحوار واستضافة المعلمين بها بشكل دوري وإشراكهم في المناقشة

➢في قضايا التعليم المختلفة وبالتالي إشعارهم بدورهم في العملية التعليمية. [2]

➢ أن يساهم الإعلام في تنمية المعلم مهنيا ورعايته نفسيا من خلال أنشاء حصص خاصة بالمعلم (التلفزيون /إذاعة) تهدف لعرض قضاياه عن طريق استضافة أساتذة و ومتخصصين من الجامعات المختلفة .وهنا يكمن دورالإعلام ووسائله للمساعدة على تحقيق المكانة الاجتماعية للمعلم

---

[1]- فوزي علي عبد المقصود ، المرجع السابق ذكره ، ص ص(228–229)

[2]– المرجع نفسه : ص 231

❖ **حاجة المعلم لتفعيل دور المشاركة المجتمعية –المساندة الاجتماعية:**

تفعيل دور المشاركة المجتمعية لمساهمة في حل مشكلة دخل المعلم والتي تؤدي بالمعلمين للإضراب في المدارس ومنه تعطيل سير العملية التعليمية الأمر الذي يؤثر على التلاميذ في التحصيل الدراسي .

حيث تناولت بعض الدراسات مشكلة الدروس الخصوصية وركزت على أثراها السلبي على الأسرة وميزانيتها موجهة التهم هنا للمعلم الذي يعتبر المستفيد في نظر المجتمع، إلا أن المتهم (المعلم) هو الضحية وهو الذي يحتاج إلى المجتمع والمسؤولين إلى نظرة إنسانية حانية تعمل على زيادة دخله بطريقة كريمة مشروعة. [1]

ومن هذه الدراسات دراسة(بوقشور ،2010) التي حاولت التعرف على مدى ممارسة المعلمين والأساتذة لعمل إضافي حسب مدى كفاية راتبهم لسد حاجياتهم الأساسية ، وتوصلت هذه الأخيرة إلى نسبة 41% ممن اكدو أن راتبهم غير كاف لسد حاجياتهم في مقابل سجلت نسبة 49 % ممن يمارسون عملا إضافيا .

وعليه توصلت الدراسة إلى أن اغلب الأساتذة يمارسون عملا إضافيا من أجل سد وإشباع حاجياتهم خاصة الذين لا تكفيهم رواتبهم لذلك، وهذا يشير إلى أن معظم المعلمين يعيشون وضعية إقتصادية واجتماعية صعبة تفرض عليهم مزاولة أنشطة إضافية من اجل إشباع حاجاتهم الأساسية ، وهذا من شأنه أن يؤثر على مردودهم في العملية التعليمية والذي يؤثر بدوره على مستوى تكوين المتعلم . [2]

---

[1]- علي عبد المقصود ، المرجع السابق ذكره ، ص 221

[2]– محمد بوقشور : المرجع السابق ذكره ، ص 392

❖ **تحقيق الإشباع للحاجات الثقافية والذاتية مما يساعد على تنمية قدرات المعلم :**

إذ أن من السمات الأساسية للمعلم القدرة على التفكير الذاتي، وعلى اتخاذ القرارات لأوضاع دينامية مركبة، فنشاطه الذهني المتجه دوما لحل المشكلات التربوية وتحسين والتجديد للمعارف التي ينقلها والاستراتيجيات التي يطبقها في سلوكه ونشاطه المهني ،كل ذلك يمنحه عقلية مميزة ويحتاج لقدرات وطرق تفكير مختلفة التي لا نجدها في مهن أخرى. [1]

وما نراه من تجديد وإصلاح في المقاربة الجديدة يستوجب،على المعلم الابتدائي في إطار المنظومة التربوية الجزائرية أن يتمتع بهذه السمات ليواكب التطور مما يجعل إشباع هذه الحاجات أمر ضروري لدى معلم المدرسة الابتدائية .

❖ **الحاجات على مستوى سياسة التعليم:**

أن رفع كفاءة المعلمين وتنميتهم مهنيا والوصول بأدائهم إلى أعلى المستويات يستلزم إعادة النظر وترتيب أوضاعهم وظيفيا وماليا بما يحقق احترام هذه المهنة الجليلة التي يمارسونها، ولا يجوز النظر لهذه المهمة على أنها قضية تربوية أو اجتماعية فحسب بل ،قضية سياسية وتنموية وحضارية من الدرجة الأولى ،إذ أنها الأساس الذي يمكن أن يبني عليه مستقبل التعليم

اذ توصلت دراسة بوقشور (2010) التي تهدف إلى التعرف على ما إذا اخفق النظام التعليمي الجزائري في التنمية وفي إشباع الحاجات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية للمجتمع والى ما تعودوا الأسباب ، فكانت من ضمن النتائج المتوصل إليها هو الظروف المهنية والاقتصادية للمدرسين التي تؤثر سلبا على مستوى تكوين المتعلمين .

---

[1]- كامل حامد جاد : التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوي، مصر ، معالم سياسية مقترحة (المركز القومي للبحوث) ، 1999،ص 25.

ومن ثمة فهناك مجموعة من الحاجات قد تم رصدها من خلال مشروع وإطار استرشادي لرفع أداء المعلم العربي على مستوى الدول العربية عامة، والجزائر كغيرها من الدول معنية بهذه المهمة والتي تتلاءم و مرحلة الإصلاح في الجزائر والمنظومة التربوية بوجه الخصوص تحتاج للنظر فيها ومنها ما يلي

1-الحاجة إلى وضع اطر فلسفية ،ورؤى علمية مستقبلية لتطوير نظم إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة ،على أن تكون هذه الرؤى شاملة وواضحة لكل المؤسسات التعليمية التي يتحقق من خلالها التطوير والتمكين .

2- الحاجة إلى وضع تعريفات شاملة متفق عليها لمصطلحات مهمة منها : الكفاية والمعيار والاهتمام بتحديد الكفايات والانتقال إلى المعايير الحاكمة في إطار أشمل .

3- ضرورة التأكيد على أهمية النمو المهني للمعلم ، وأن تقويم أداء المعلم بقصد التوجيه والإرشاد وليس التفتيش .

4- ضرورة الاهتمام بالبيئة المدرسية ، واعتبار المدرسة الوحدة الأولى للعمل التربوي، ومن ثم الاهتمام بتطوير أوضاعها وجوانبها ،وجعلها بيئة عمل إنسانية داعمة للمعلم والمتعلم .

5- الاهتمام بدراسة الصعوبات و التحديات التي مرت بها الدول العربية في جهودها الإصلاحية لنظمها التربوية .

6- الاهتمام بالجوانب الإنسانية في العملية التعليمية ، والبيئة التربوية البعد النفسي والاجتماعي ودور المعلم في النموالإنساني وفي التغيير المطلوب ،والنقلة من المدرسة إلى الحياة والتعلم مدى الحياة للمعلم والمتعلم .

7- الحاجة إلى تحديد المجالات والمعايير وتحديد المؤشرات اللاتي يمكن بقياسها معرفة إلى أي

مدى تم تحقيق المعايير .

8-ضرورة استقراء الآليات والهياكل والنظم المتوفرة لضمان نوعية التعليم والتعلم ،خاصة في انتقاء المعلم وتدريبه وإجازته ، وتقييم أدائه وتدريبه المستمر لتمكينه و تمهينه.

9- العمل على وضع نظم تعمل على التحسين المستمر للأوضاع والحوافز المهنية والاجتماعية والاقتصادية للمعلمين .

10- إتاحة الفرص الكاملة لنقابات وروابط المعلمين في المشاركة في وضع سياسات التنمية المهنية وتقييمها من أجل الارتقاء بتمكين المعلمين . [1]

---

[1]- عمرو موسي : المرجع السابق ذكره ، ص 18.

خلاصة الفصل:

إن الاتجاه نحو بناء صورة إجتماعية للمعلم الجزائري وعمله ، تعكس أداء مهني فردي وجماعي قادرا على إستعادة مساندة إجتماعية واحترام لمن يقومون بالتعليم ، ودورهم وقضاياهم، وهذا يعني وجود سياسات واستراتيجيات ومعايير مقصودة ومتكاملة ومتناسقة بشأن الإعلام والاتصال ،الحوار العام بالإضافة إلى التعليم والتكوين والتدريب والإرشاد للمعلمين الذي يرمي إلى إزالة القصور في النمطية القديمة وتكوين صورة جماعية مهنية عن المعلمين وإعطاء تصور جديد عن مرافقة المعلم على المستوى المهني والتكويني والنفسي في إطار الإرشاد الذي يهدف للمتابعة اليومية لظروف المعلم على هذه المستويات.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

المنهجية والإجراءات الميدانية

الفصل الخامس

منهجية البحث و الإجراءات الميدانية

تمهيد:

بعد التطرق لمختلف الجوانب النظرية لموضوع الدراسة الحالية ، سنتناول في هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتبعة والمتمثلة في عرض حيثيات الدراسة الاستطلاعية ، ثم عرض إجراءات الدراسة الأساسية ووصف المنهج المستخدم ، ثم عرض خصائص مجتمع الدراسة ، والتعريف بأدوات جمع المعطيات والتأكد من خصائصها السيكومترية مع التطرق إلى التقنية الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات المحصل عليها.

1.5. الدراسة الإستطلاعية :

تكتسي الدراسة الاستطلاعية أهمية بالغة في البحث العلمي إذ تعتبر دراسة اولية له، حيث تهدف إلى التحقق من صلاحية أدوات جمع المعطيات التي يستخدمها الباحث في بحثه ومعرفة مختلف الصعوبات والنقائص المسجلة أثناء التطبيق لتداركها فيما بعد ولهذا أجريت الدراسة الاستطلاعية من أجل تحقيق هدفين هما:

- النزول إلى الميدان لمعاينة الواقع والتعرف المسبق على الظروف المحيطة بعملية التطبيق وبالتالي تجنب الوقوع في الأخطاء أثناء إجراء الدراسات الأساسية.
- حساب الخصائص السيكومترية (صدق وثبات) بغية الاطمئنان على مدى صلاحية أداة الدراسة وهي تهدف إلى إكتشاف الطريق وإستطلاع معالمه أمام الباحث قبل أن يبدأ التطبيق الكامل للخطوات التنفيذي.

أجريت الدراسة الإستطلاعية في بعض مدارس التعليم الابتدائي ، حيث سمحت لنا هذه الدراسة بالمقابلة مع بعض أفراد العينة من معلمي المدرسة الابتدائية ، إذ تعتبر المقابلة إحدى أدوات جمع المعلومات، التي تستخدم في البحوث الميدانية، حيث تم إعتمادها لمعرفة بعض أراء المعلمين و الأساتذة من خلال بعض المناقشات قد تفيدنا في الإقترحات.

ويمكن القول بصفة عامة أن الظروف التي تمت فيها الدراسة الحالية كانت ملائمة، مع تواجد بعض الصعوبات في الحصول على الترخيص من مديرية التربية وبعض المعلومات فيما يخص عينة الدارسة الحالية وكيفية اختيار المدارس على اعتبار أن عدد معلمي المرحلة الإبتدائية عبر المدرسة الواحد قليل إذ تتراوح بين 5-15 معلما فقط، كما أنها صادفت الفترة التي كانت فئات

المعلمين والأساتذة تطالب ببعض الاحتياجات والمطالب التي لم يتم تحقيقها على مستوى وزارة التربية والتعليم (نتيجة للضغوط المهنية وزيادة الدخل....) مما ساعدنا في الحصول على أراء وتصريحات تفيد الدراسة الحالية.

الجدول رقم (03): يوضح توزيع العينة الاستطلاعية.

البلدية	عدد المدارس	ذكور	النسبة المئوية	إناث	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية
المسيلة	02	11	%22	14	%28	25	%50
حمام الضلعة	02	8	%16	9	%18	17	%34
الشلال	01	3	%6	5	%10	8	%16
المجموع	05	22	%44	28	%56	50	%100

وعليه تم توزيع الاستبيان في إطار الدراسة الاستطلاعية مفادة الكشف عن الحاجات الإرشادية لدى معلمي وأساتذة التعليم الابتدائي والتعرف من خلاله على كيفية صياغة الفقرات والوقت اللازم للإجابة عنها ومدى تقبل افراد العينة للموضوع

وكذا تحديد بنود الاستبيان، وقد شمل البحث (50)معلما ومعلمة من المدارس الابتدائية ولقد تم اختيارهم بطريقة العشوائية البسيطة وتمثلت في مدرستين من بلدية المسيلة ، ومدرستين من بلدية حمام الضلعة، ومدرسة من بلدية الشلال، والجدول التالي يبين توزيع العينة الاستطلاعية حسب الجنس والتقسيم الإداري، مع العلم ان إجراءات البحث الاستطلاعي هذه تمت في الفترة مابين 2015/01/10 إلى غاية 2015 /01/28.

2.5. الدراسة الأساسية:

1.2.5. منهج الدراسة:

إن الإقتراب من موضوع ما يفرض على الباحث إتباع منهج معين، وهذا يكون حسب اختلاف مشكلات الدراسة،و الأهداف المسطرة من قبل الباحث، و طبيعة الموضوع هي التي تحدد المنهج والأدوات التي يتم استخدامها .

فالمنهج هو مجموعة القواعد، أو الأسس العلمية التي يضعها الباحث من أجل الوصول إلى حقيقة ويعتبر المنهج الوصفي من أكثر المناهج إستخداما وخاصة في المجال العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، لأنه يهتم بجمع أوصاف دقيقة علمية للظاهرة المدروسة، ووصف الوضع الراهن وتفسيره وفي إطار الأوضاع الحالية للمعلم مما يساعد على تحقيق أهداف هذه الدراسة ، والتعرف على درجة الحاجات الارشادية لمعلمي التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية .

2.2.5. المجتمع الأصلي للدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي وأساتذة التعليم الابتدائي لجميع الأطوار التعليمية بالمدارس الابتدائية بولاية المسيلة الموزعة حسب الأقاليم الإدارية والبالغ عددها (664) مدرسة إبتدائية والتي تتضمن (4356) معلم ومعلمة للعام الدراسي 2015/2014.

3.2.5.عينة الدراسة :

عينة الدراسة هي جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي. و نظرا لكبر حجم المجتمع الأصلي أختيرت بعض المدارس بطريقة قصدية ، وذلك لكون هذه المدارس في حدود وإمكانية الطالبة وإمكانية الوصول إليها ، وإحتواءها على أعداد معتبرة من معلمي التعليم الابتدائي

على أساس أن مدارس التعليم الابتدائي لا تحتوي على نسبة كبيرة من أفراد العينة على مستوى المدرسة الواحدة .وعليه تم التوزيع العشوائي على معلمي التعليم الابتدائي الذين ينتمون أفرادها إلى فئة المعلمين والأساتذة من الجنسين موزعين على(45) مدرسة إبتدائية تمثل (09) دوائر و(13) بلدية من مجموع (15) دائرة و (47) بلدية المكونة لولاية المسيلة، وذلك حسب الجدول التالي :

الجدول رقم (04): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب التقسيم الإقليمي و الجنس

الدائرة	اليلدية	عدد المدارس	(ذ)	%	اناث	%	المجموع	%
المسيلة	المسيلة	17	17	%6	90	%34	107	%40
حمام الضلعة	حمام الضلعة	2	5	%2	5	%2	10	%4
	ونوغة	2	7	%3	5	%2	12	%5
	دريعات	2	4	%2	2	%01	6	%2
سيدي عيسى	سيدي عيسى	2	6	%2	8	%3	14	%5
	عين الحجل	2	4	%2	7	%3	11	%4
مقرة	مقرة + برهوم	3	13	%5	22	%8	35	%13
بوسعادة	بوسعادة	3	9	%3	8	%3	17	%6
	الديس	3	5	%2	14	%5	19	%7
اولاد دراج	اولاد دراج	1	6	%2	5	%2	11	%4
الشلال	الشلال	4	3	%1	5	%2	8	%3
المسيلة	المطارفة	4	6	%2	9	%3	15	%6
المجموع		**45**	**85**	**%32**	**180**	**%68**	**265**	**100%**

تم توزيع (500) استمارة ، و بسبب رفض بعض أفراد العينة الإجابة أو التعاون ،و عدم لقدرة على استرجاع الاستبيان من بعض المعلمين من المناطق البعيدة ، قدرت العينة بـ(265) معلم ومعلمة.إذ قدرت نسبة الفاقد بـ (47%)أي ما يعادل (236) استمارة لم يتم إسترجاعها .

1.3.2.5. خصائص العينة:

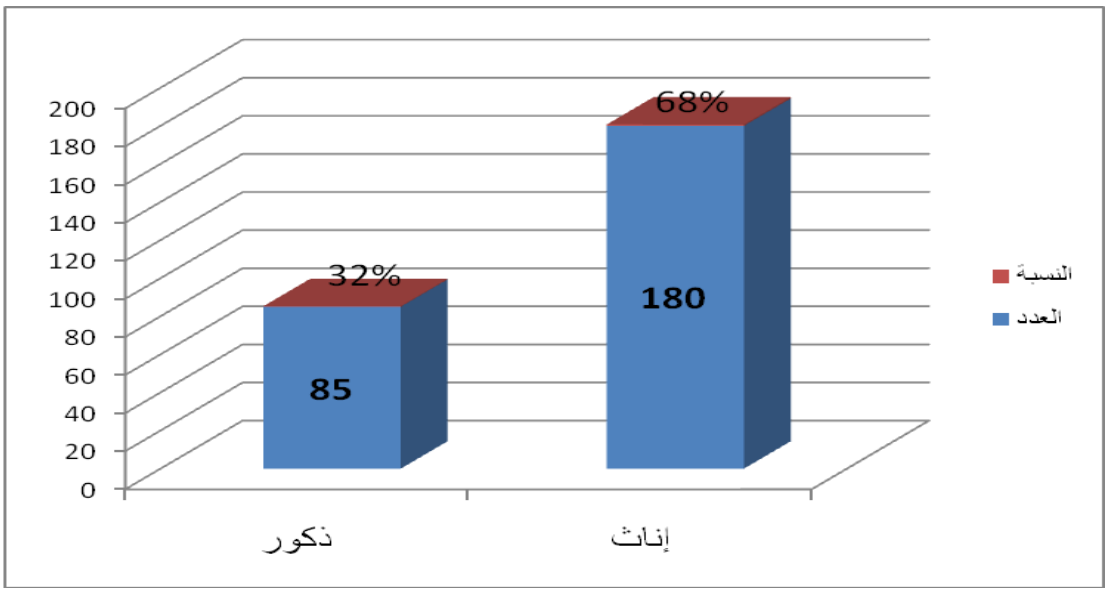
تم تحديد خصائص العينة وفق متغيرات الدراسة كما يلي:

▪متغير الجنس:

الجدول رقم (05): توزيع العينة تبعا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	85	%32
إناث	180	%68
المجموع	265	%100

يبين الجدول رقم (05) أن معلمي التعليم الابتدائي من الإناث يمثلون (68%) من مجموع أفراد العينة بعدد قدر بـ (180) معلمة، في حين أن نسبة الذكور يمثلون (32%) من الذكور من مجموع أفراد العينة حيث قدر عددهم بـ (85) معلما ،مما يعطي دلالة على أن المعلمات قد يفضلن التدريس في السنوات الدنيا من التعليم، والشكل التالي يوضح ذلك :



الشكل رقم (02): يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس .

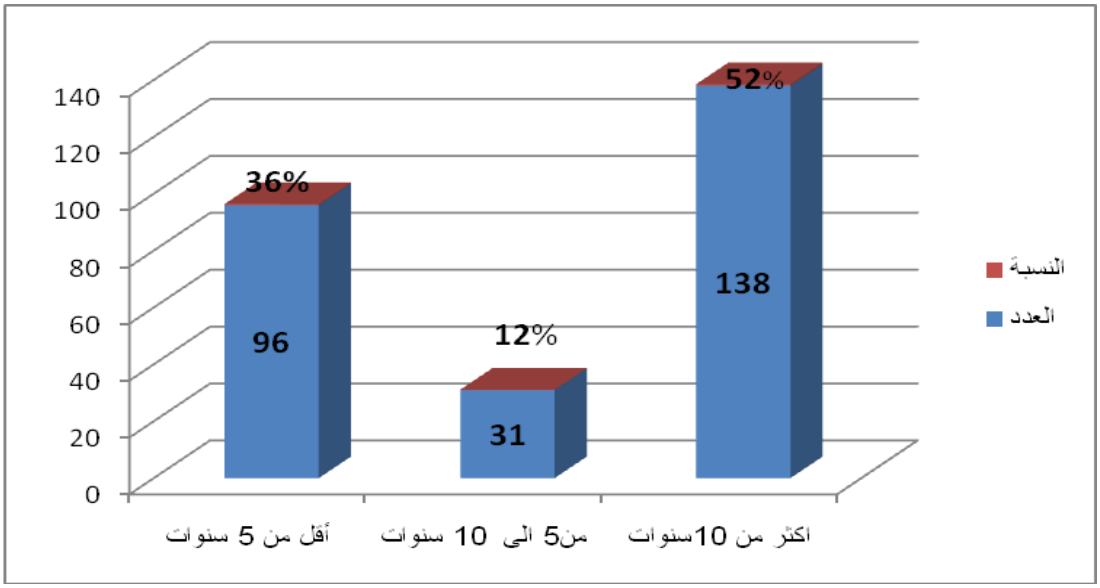
- **متغير الاقدمية المهنية :**

جدول رقم (06) : يبين توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية المهنية .

الأقدمية المهنية	العدد	النسبة
أقل من 5 سنوات	96	%36
من5 الى 10 سنوات	31	%12
أكثر من 10سنوات	138	%52
المجموع	**265**	**%100**

المتأمل للجدول رقم (06) يبين أن أعلى نسبة من معلمي ومعلمات أفراد العينة ذوي أقدميه مهنية أكثر من 10سنوات قدرت بـ (52%) وعددهم (138) فردا ،ويأتي بعده ذوي الأقدمية المهنية (أقل من 5سنوات) المقدر بـ (96) فردا ،وبنسبة (36 %) ومن تم يأتي من أقدميتهم المهنية تتراوح بين 5سنوات إلى 10سنوات المقدرة بـ (31) معلم ومعلمة وبنسبة (12%).

والشكل التالي يوضح ذلك :



الشكل رقم (03): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية المهنية

- **متغير الطور التعليمي:**

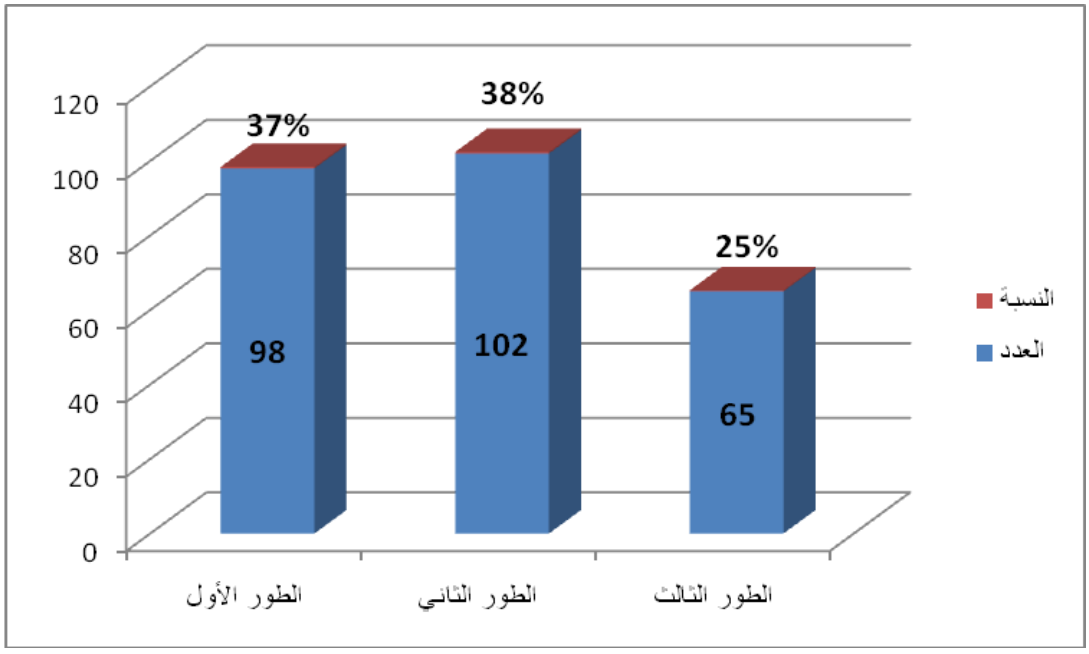
الجدول رقم (07): يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الطور التعليمي

لطور التعليمي	العدد	النسبة
الطور الأول	98	%37
الطور الثاني	102	%38
الطور الثالث	65	%25
المجموع	**265**	**%100**

يبين الجدول أعلاه رقم (07) أن معلمي التعليم الابتدائي للطور الثاني طور التعمق (السنة الثالثة +السنة الرابعة) يمثلون نسبة (38%) وعددهم من مجموع معلمي التعليم الابتدائي(102) ومعلمي التعليم الابتدائي للطور الأول (الإيقاظ والتلقين، سنة الأولى +السنة الثانية) يمثلون من

مجموع معلمي التعليم الابتدائي بالنسبة (37%) وعددهم (98)، أما معلمي الطور الثالث (السنة الخامسة) طور التحكم في اللغة يمثلون نسبة (25 %) و عددهم (65) فردا.

والشكل التالي يوضح ذلك :



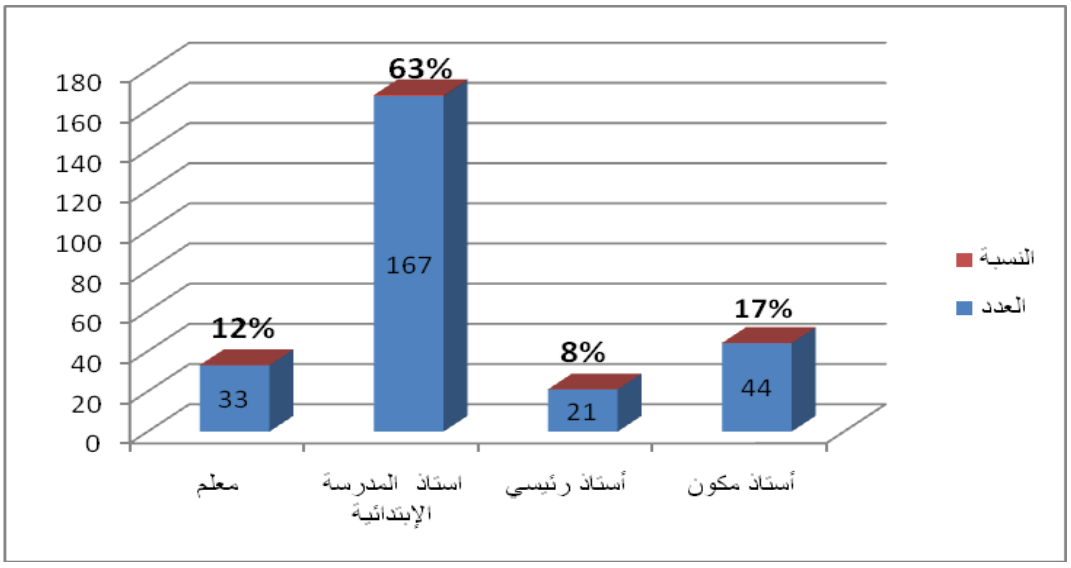
الشكل رقم (04): يوضح توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير الطور التعليمي

- **متغير الرتبة :**

الجدول رقم (08) : يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الرتبة

الرتبة	العدد	النسبة
معلم	33	%12
أستاذ المدرسة الإبتدائية	167	%63
أستاذ رئيسي	21	%8
أستاذ مكون	44	%17
المجموع	**265**	**%100**

يتضح من الجدول رقم (08) أن عدد معلمي و معلمات رتبة أستاذ المدرسة الابتدائية يقدر بـ (167) ويمثل نسبة (63%)من مجموع أفراد العينة معلمي التعليم الابتدائي، أما رتبة أستاذ مكون يقدر عددهم ب(44) ويمثلون نسبة (17%) من مجموع معلمي التعليم الابتدائي ، أما تصنيف رتبة معلم يمثلون نسبة (12%) وعددهم يقدر بـ (33) معلم ومعلمة ، وأخيرا يليه رتبة أستاذ رئيسي ويقدر عددهم ب (21) ويمثل نسبة (8%) من مجموع أفراد العينة ، وتعود نسبة رتبة أستاذ المدرسة الإبتدائية للترقيات التي حصل عليها بعض المعلمين و الإنتقال من رتبة معلم إلى رتبة أستاذ المدرسة الإبتدائية.



الشكل رقم (05): يوضح توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير الرتبة

3.5. حدود الدراسة:

- **المجال البشري** : كل معلمي وأساتذة المدارس الابتدائية السابقة الذكر لجميع الأطوار التعليمية .

- **المجال المكاني** :شملت الدراسة بعض المدارس الابتدائية المشار إليها في الجدول السابق على مستوى ولاية المسيلة والمتمثلة في (45) مدرسة.
- **المجال الزمني**: بدأت مجريات البحث بالدراسة ، و العمل الميداني منذ الحصول على الترخيص من مديرية التربية لولاية المسيلة لتسهيل تنقلنا عبر المدارس المذكورة أي السداسي الأول من 2015/2014.

4.5.أدوات الدراسة:

يستخدم الباحث أكثر من طريقة أو أداة لجمع المعلومات حول مشكلة البحث أو للإجابة عن أسئلتها أو لفحص فرضياتها ويجب على الباحث أن يقرر مسبقا الطريقة المناسبة لدراسته، وأن يكون ملما بالأدوات والأساليب المختلفة لجمع المعلومات لأغراض البحث العلمي.

ويقصد بأدوات البحث العلمي مجموع الوسائل والطرق والأساليب والإجراءات المختلفة التي يعتمد عليها في جمع المعلومات الخاصة بالبحث العلمي وتحليلها وهي متنوعة، ويحدد إستخدامها على مدى احتياجات موضوع الدراسة.

ولتحقيق أغراض الدراسة الحالية تم الإعتماد على أداة المقابلة والإستبيان في جمع البيانات والمعلومات الميدانية، فالمقابلة وسيلة جيدة لجمع البيانات خاصة في مهمة الإستكشاف.

- **المقابلة**: وتعتبر تفاعل لفظي يتم بين شخصين في موقف مواجهة حيث يحاول أحدهم وهو القائم بالمقابلة أن يستثير بعض المعلومات أو التعبيرات لدى المبحوث والتي تدور حول أرائه ومعتقداته ولقد طبقت هذه الأداة من خلال إجراء :

1- مقابلات ميدانية مع بعض مفتشي المدارس الابتدائية (محل الدراسة):

لقد تم الاعتماد على بعض التصريحات من طرف مفتشي التعليم الابتدائي لبعض المقاطعات فيما يخص وضعيات المعلمين وفي المدرسة وتصنيفهم حسب الرتب وكذا الحصول على قوانين التشريع المدرسي وأخر المستجدات ، باعتبار المفتش صاحب ميدان ويتم اطلاعه على أخر المستجدات وعليه تم الوقوف على آراءهم ونصائحهم .

2- مقابلات ميدانية مع بعض معلمي /وأساتذة التعليم الابتدائي (محل الدراسة)

لقد تم الاعتماد على" **دليل المقابلة**" الذي يضم مجموعة من الأسئلة ،وجهت إلى بعض معلمي المدارس الابتدائية التي أجريت فيها الدراسة الميدانية للوقوف على آراءهم حول حاجاتهم الإرشادية وفق المجالات المحددة . وفق الملحق رقم (04).

1.4.5.أداة القياس (مقياس الحاجات الارشادية):

فقد تم تصميم وتطوير أداة الدراسة وهي عبارة عن استبيان تكون في صورته الأولية من (46) فقرة موزعة على (3) مجالات هي :

- الحاجات الإرشادية في الجانب البيداغوجي .
- الحاجات الإرشادية في الجانب الإداري.
- الحاجات الإرشادية في الجانب النفسي الاجتماعي .

وقد تم تصميم المقياس وتطوير من خلال الاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، كدراسة حسين البيشي (2008) ودراسة أمينة عباس كمال

(2003) ودراسة حبيب بن صافي (2006) . بهدف الحصول على إجابات عن مجموعة من الأسئلة و الإستفسارات المكتوبة في نموذج معد لهذا الغرض

2.4.5. وصف أداة القياس :

يشمل المقياس (37) سؤالا، وجاءت أسئلته مغلقة والإجابة عليها واضحة ومحددة . وتم الاعتماد على سلم **ليكرت الثلاثي:**

درجة الاحتياج عالية أعطيت ثلاث **علامات (3).**

درجة الاحتياج متوسطة أعطيت **علامتين (2).**

درجة الاحتياج قليلة **أعطيت علامة واحدة (1).**

وتكون المقياس من جزئين:

***الجزء الأول:** إشتمل على معلومات أولية للمستجيب، وهي ضرورية في الدراسة.

* **والجزء الثاني:** تمثل في (37) فقرة مبوبة في ثلاث مجالات رئيسية :

الجدول رقم (09): يوضح مجالات المقياس وعدد عباراته .

الرقم	مجالات المقياس	عدد فقراته
01	المجال البيداغوجي	15
02	المجال الاداري	10
03	المجال النفسي الاجتماعي	12
المجموع		**37**

2.1.5.2.5 . تحديد الحدود الفعلية للمقياس:

ويقصد بذلك أن لأي مقياس مجال محدد من الدرجات وهذا المجال يتحدد بناء على نقطتين رئيسيتين، أولهما معرفة عدد عبارات المقياس، أما النقطة الثانية فهي معرفة نوع التصميم المعتمد

(أي عدد بدائل الاجابة التي حددها الباحث بناء على ما جاء في تصاميم ليكارت " ثنائي، ثلاثي، رباعي، خماسي، ...")، وفي دراستنا هذه فإن عدد العبارات هو37، أما التصميم فهو ثلاثي، أي عدد البدائل فهو3.

▪**تحديد المتوسط الافتراضي للمقياس ككل:** ويقصد به الدرجة الوسطى في المقياس ككل، وهي نفسها متوسط الدرجة التي يمكن لأي فرد الحصول عليها في هذا المقياس وهي 74 وهذا إذا أجاب الفرد على كل عبارات هذا المقياس والبالغ عددها (37)عبارةً، بالبديل الذي يأخذ الدرجة (2) أي "متوسط"

▪**تحديد المتوسط الافتراضي لمجالات المقياس:** يمكن تحديد المتوسطات الافتراضية لمجالات هذا **المقياس** كالتالي:

- **المتوسط الإفتراضي للمجال الأول:** إحتوى المجال الأول (الحاجات الإرشادية في المجال البيداغوجي) على15عبارة ومنه فإن المتوسط الافتراضي هو: عدد العبارات مضروب في البديل الذي يأخذ الدرجة (2) وبالتالي فإن المتوسط الافتراضي هو 30.

- **المتوسط الإفتراضي للمجال الثاني:** إحتوى المجال الثاني (الحاجات الإرشادية المجال الإداري) على 10عبارات ومنه فإن المتوسط الافتراضي هو: عدد العبارات مضروب في البديل الذي يأخذ الدرجة (2) وبالتالي فإن المتوسط الافتراضي هو 20.

- **المتوسط الإفتراضي للمجال الثالث:** إحتوى المجال الثالث (الحاجات الإرشادية في المجال النفسي الاجتماعي) على 12 عبارة كذلك ومنه فإن المتوسط الافتراضي هو 24.

ومنه فإن مجموع المتوسطات الإفتراضية لمحاور هذا المقياس هو نفسه المتوسط الإفتراضي المقياس ككل والمقدر بـ 74.

3.4.5.الخصائص السيكومترية لأداة القياس:

1.3.4.5.الصدق: يقصد به أن يقيس المقياس ما وضع لقياسه فعلا، و لتحقيق أهداف الدراسة .

– **الصدق الظاهري: (صدق المحكمين):** وتم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين من مختلف التخصصات وعبر بعض الجامعات، من الجزائر–2–، وجامعة البليدة ، وجامعة المسيلة،وطلبنا إبداء ملاحظاتهم حول مدى صلاحية أسئلة المقياس لتحقيق أهداف الدراسة وتعديل أو حذف أو إضافة سؤالا يرونه مناسبا.

وقد أسفرت نتائج الإستطلاع عل بعض الملاحظات والتوجيهات التي أخذت بعين الإعتبار، وكانت ملاحظات المحكمين متقاربة جدا، وتم الأخذ بها، ومن ثم إجراء بعض التعديلات على العبارات كما يلي:

جدول (رقم 10) : يوضـح بعض العبـارات التـي تم تعديلها

الرقم	العبارة	العبارة بعد التعديل
1	في حاجة للمزيد من الوسائل التعليمية والتدريب عليها،	أحتاج للاستفادة من ورشات تطبيقية في التربية العملية والتكنولوجية
2	توسيع معرفة المعلمين حول خصائص مرحلة الطفولة	أشعر أنني في حاجة لتوسيع معرفتي حول مطالب النمو لكل مرحلة نمائية وخاصة مرحلة الطفولة
3	استثمار حلقات البحث وتبادل الخبرات بين المعلمين لاستقراء الواقع التربوي.	أشعر أنني في حاجة لحضور حلقات البحث وتبادل الخبرات بين المعلمين لإستقراء الواقع التربوي.

- صدق الاتساق الداخلي:

لقياس مدى تماسك العبارات بالأداة ثم حساب معامل الارتباط بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للأداة ، كما يشير إلى ذلك "بدر الانصاري" بأنه يمكن التحقق من صدق البنود من خلال إجراء تحليل للبنود كإجراء إحصائي يتم خلاله عزل أنواع من البنود آو حذفها ، ويتم ذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية على المقياس، إذ تحذف البنود ذات الارتباطات المنخفضة التي تقل عن (0.30).

تم حساب الصدق الأداة من خلال تطبيقها على عينة عشوائية من خارج نطاق عينة الدراسة مكونة من (50) فردا وتم التوصل للنتائج التالية:

1- الارتباط بين العبارات والدرجات الكلية لمحاور مقياس الحاجات الارشادية:

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لكل محور على حدة بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الأول(الحاجات الارشادية للجانب البيداغوجي)مع الدرجة الكلية له ككل، أغلبها دالة إحصائيا فمنها ماهو دال عند مستوى الدلالة ألفا (**α=0.01**) وعددها (15) عبارةً، وقد كانت في أرقام العبارات (1، 2، 3، 4، 5، 7، 8، 9، 10، 13، 14، 15، 16، 17، 20) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,72) كأعلى إرتباط كان بين العبارة (3) والدرجة الدرجة الكلية للمحور ككل و(0,37) كأدنى إرتباط كان بين العبارة (14) والدرجة الكلية للمحور ككل، أما العبارات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) فعددها (3) عبارات كانت ذات الأرقام (6، 12، 19)، حيث تراوحت بين (0,33) كأعلى إرتباط كان بين العبارة (12) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,35) كأدنى إرتباط كان بين العبارة (19) والدرجة الكلية للمحور ككل، في حين نجد أن هناك

عبارتان فقط وهي ذات الأرقام (11، 18) غير دالتان إحصائيا، وعموما يمكن القول بأن المجال الأول (الحاجات الارشادية في المجال البيداغوجي التكويني) صادق مع الإشارة إلى إمكانية حذف العبارات غير الدالة، كما هو موضح في الجدول التالي رقم (11).

الجدول رقم (11) يوضح مصفوفة الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الأول ككل

مصفوفة الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الأول ككل									
		الدرجة الكلية للمحور الأول			الدرجة الكلية للمحور الأول			الدرجة الكلية للمحور الأول
العبارة 1	معامل الارتباط	0,463**	العبارة 8	معامل الارتباط	0,522**	العبارة 15	معامل الارتباط	0,495**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50		حجم العينة	50
العبارة 2	معامل الارتباط	0,501**	العبارة 9	معامل الارتباط	0,470**	العبارة 16	معامل الارتباط	0,546**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50		حجم العينة	50
العبارة 3	معامل الارتباط	0,729**	العبارة 10	معامل الارتباط	0,656**	العبارة 17	معامل الارتباط	0,641**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50		حجم العينة	50
العبارة 4	معامل الارتباط	0,675**	العبارة 11	معامل الارتباط	0,262	العبارة 18	معامل الارتباط	0,269
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,065		مستوى الدلالة	0,058
	حجم العينة	50		حجم العينة	50		حجم العينة	50
العبارة 5	معامل الارتباط	0,396**	العبارة 12	معامل الارتباط	0,331*	العبارة 19	معامل الارتباط	0,350*
	مستوى الدلالة	0,004		مستوى الدلالة	0,018		مستوى الدلالة	0,012
	حجم العينة	50		حجم العينة	50		حجم العينة	50
العبارة 6	معامل الارتباط	0,349*	العبارة 13	معامل الارتباط	0,597**	العبارة 20	معامل الارتباط	0,496**
	مستوى الدلالة	0,012		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000

	حجم العينة	50		حجم العينة	50		حجم العينة	50
العبارة 7	معامل الارتباط	0,459**	العبارة 14	معامل الارتباط	0,370**	** الارتباط دال عند (α=0.01)		
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,008	*الارتباط دال عند (α=0.05)		
	حجم العينة	50		حجم العينة	50			

وبنفس الطريقة تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثاني(الحاجات الارشادية في الجانب الإداري) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت كلها دالة إحصائيا فمنها ماهو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (11) عبارةً، وقد كانت في أرقام العبارات (24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,63) كأعلى إرتباط كان بين العبارة (34) والدرجة الدرجة الكلية للمحور ككل و(0,39) كأدنى إرتباط كان بين العبارة (32) والدرجة الكلية للمحور ككل، أما العبارات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) فعددها (2) كانت ذات الأرقام (22، 23)، حيث تراوحت بين (0,33) كأعلى إرتباط كان بين العبارة (22) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,31) كأدنى إرتباط كان بين العبارة (23) والدرجة الكلية للمحور ككل، ومنه يمكن القول بأن المحور الثاني (الحاجات الارشادية في الجانب الاداري) صادق ، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يوضح مصفوفة الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الثاني

مصفوفة الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الثاني ككل					
		الدرجة الكلية للمحور الثاني			الدرجة الكلية للمحور الثاني
العبارة 22	معامل الارتباط	0,336*	العبارة 29	معامل الارتباط	0,409**
	مستوى الدلالة	0,016		مستوى الدلالة	0,003
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
العبارة 23	معامل الارتباط	0,312*	العبارة 30	معامل الارتباط	0,517**
	مستوى الدلالة	0,027		مستوى الدلالة	0,000

	حجم العينة	50		حجم العينة	50
العبارة 24	معامل الارتباط	0,604**	العبارة 31	معامل الارتباط	0,470**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
العبارة 25	معامل الارتباط	0,623**	العبارة 32	معامل الارتباط	0,398**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,004
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
العبارة 26	معامل الارتباط	0,536**	العبارة 33	معامل الارتباط	0,534**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
العبارة 27	معامل الارتباط	0,458**	العبارة 34	معامل الارتباط	0,631**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
العبارة 28	معامل الارتباط	0,511**	** الارتباط دال عند (α=0.01)		
	مستوى الدلالة	0,000	*الارتباط دال عند (α=0.05)		
	حجم العينة	50			

وبنفس الطريقة أيضا تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثالث(الحاجات الإرشادية للبعد النفسي الاجتماعي.) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (13) عبارةً، وقد كانت في أرقام العبارات (36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,71) كأعلى إرتباط كان بين العبارة (48) والدرجة الدرجة الكلية للمحور ككل و(0,41) كأدنى إرتباط كان بين العبارة (36) والدرجة الكلية للمحور ككل، ومنه يمكن القولبأن المحور الثالث (الحاجات الارشادية للمجال النفسي الاجتماعي.) صادق ، كما هو موضح في الجدول رقم (13).

الجدول رقم (13) يوضح مصفوفة الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الثالث ككل

مصفوفة الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الثالث ككل					
		الدرجة الكلية للمحور الثالث			الدرجة الكلية للمحور الثالث
العبارة 36	معامل الارتباط	0,411**	العبارة 43	معامل الارتباط	0,602**
	مستوى الدلالة	0,003		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
العبارة 37	معامل الارتباط	0,584**	العبارة 44	معامل الارتباط	0,437**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,001
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
العبارة 38	معامل الارتباط	0,591**	العبارة 45	معامل الارتباط	0,517**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
العبارة 39	معامل الارتباط	0,542**	العبارة 46	معامل الارتباط	0,519**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
العبارة 40	معامل الارتباط	0,707**	العبارة 47	معامل الارتباط	0,446**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,001
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
العبارة 41	معامل الارتباط	0,604**	العبارة 48	معامل الارتباط	0,718**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	50		حجم العينة	50
العبارة 42	معامل الارتباط	0,686**	** الارتباط دال عند (α=0.01)		
	مستوى الدلالة	0,000			
	حجم العينة	50			

2- الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس الحاجات الارشادية ككل:

كما تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمقياس الحاجات الارشادية ككل بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت أغلبها دالة إحصائيا فمنها ماهو دال عند

مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (30) عبارةً، وقد كانت في أرقام العبارات (3، 4، 5، 7، 8، 9، 10، 13، 15، 16، 17، 20، 23، 26، 27، 28، 29، 30، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 43، 45، 46) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,64) كأعلى إرتباط كان بين العبارة (41) والدرجة الدرجة الكلية للمقياس ككل و(0,36) كأدنى إرتباط كان بين العبارة (34) والدرجة الكلية للمقياس ككل، أما العبارات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) فعددها (7) عبارات كانت ذات الأرقام (2، 6، 19، 21، 24، 25، 44)، حيث تراوحت بين (0,35) كأعلى إرتباط كان بين العبارة (6) والدرجة الكلية للمقياس ككل و(0,27) كأدنى إرتباط كان بين العبارة (25) والدرجة الكلية للمقياس ككل، هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (14) يوضح مصفوفة الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس ككل

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
2	**0,349***	*الارتباط دال عند (α=0.05)
3	**0.431 ****	** الارتباط دال عند (α=0.01)
4	**0.560****	** الارتباط دال عند (α=0.01)
5	**0.485****	** الارتباط دال عند (α=0.01)
6	**0.357****	** الارتباط دال عند (α=0.01)
7	**0.500****	** الارتباط دال عند (α=0.01)
8	**0.459****	** الارتباط دال عند (α=0.01)
9	**0503****	** الارتباط دال عند (α=0.01)
10	**0.451****	** الارتباط دال عند (α=0.01)
13	**0.480****	** الارتباط دال عند (α=0.01)
15	**0.405****	** الارتباط دال عند (α=0.01)
16	**1.475****	** الارتباط دال عند (α=0.01)
17	**0.523****	** الارتباط دال عند (α=0.01)

19	0.356*	*الارتباط دال عند (α=0.05)
20	0.454**	** الارتباط دال عند (α=0.01)
21	0.282*	*الارتباط دال عند (α=0.05)
23	0.400**	** الارتباط دال عند (α=0.01)
24	0.349*	*الارتباط دال عند (α=0.05)
25	0.279*	*الارتباط دال عند (α=0.05)
26	0.437**	** الارتباط دال عند (α=0.01)
27	0.497**	** الارتباط دال عند (α=0.01)
28	0.472**	** الارتباط دال عند (α=0.01)
29	0..642**	** الارتباط دال عند (α=0.01)
30	0.366**	** الارتباط دال عند (α=0.01)
33	0.391**	** الارتباط دال عند (α=0.01)
34	0.365**	** الارتباط دال عند (α=0.01)
35	0.489**	** الارتباط دال عند (α=0.01)
36	0.411**	** الارتباط دال عند (α=0.01)
37	0.483**	** الارتباط دال عند (α=0.01)
38	0.482**	** الارتباط دال عند (α=0.01)
39	0.396**	** الارتباط دال عند (α=0.01)
40	0.618**	** الارتباط دال عند (α=0.01)
41	0.643**	** الارتباط دال عند (α=0.01)
43	0.526**	** الارتباط دال عند (α=0.01)
44	0.344*	*الارتباط دال عند (α=0.05)
45	0.564**	** الارتباط دال عند (α=0.01)
46	0.555**	** الارتباط دال عند (α=0.01)

في حين نجد أن هناك (9) عبارات فقط وهي ذات الأرقام (1، 11، 12، 14، 18، 22، 31، 32، 42) غير دالة إحصائيا، وعموما يمكن القول بأن مقياس **الحاجات الارشادية** صادق مع الاشارة إلى إمكانية حذف العبارات غير الدالة، كما هو موضح في الجدول التالي:

لجدول رقم (15): يوضح مصفوفة الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس ككل

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	**0.271**	**غير دال**
11	**0.230**	
12	**0.207**	
14	**0.197**	
18	**0.226**	
22	**0.055**	
31	**0.217**	
32	**0.268**	
42	**0.266**	

3- لارتباط بين الدرجات الكلية للمحاور والدرجة الكلية لمقياس الحاجات الإرشادية ككل:

كما تم حساب أو تقدير الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل محور مع الدرجة الكلية لمقياس. الحاجات الإرشادية ككل بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت كلها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، ونجده في معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور الثاني 0,33، أما بقية الارتباطات فكلها دالة عند مستوى الدلالة(α=0.01)، وتمثلت في إرتباط الدرجة الكلية للمحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور الثالث والذي بلغ 0,51، في حين بلغ إرتباطه بالدرجة الكلية للمقياس ككل 0,82، كما بلغ إرتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور الثالث 0,53، أما إرتباطه مع الدرجة الكلية للمقياس ككل فقد بلغ 0,73، في حين قدر معلمل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الثالث مع الدرج

الكلية للمقياس ككل ب 0,83، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس صادق (أنظر إلى الملحق رقم 09).

الجدولرقم(16) يوضح مصفوفة الارتباطات بين الدرجات الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية للمقياس

مصفوفة الارتباطات بين الدرجات الكلية للمحاورمع الدرجة الكلية للمقياس ككل					
		الدرجة الكلية المحور الأول	الدرجة الكلية المحور الثاني	الدرجة الكلية للمحور الثالث	الدرجة الكلية للمقياس ككل
الدرجة الكلية المحور الأول	معامل الارتباط	1	0,336*	0,518**	0,827**
	مستوى الدلالة	–	0,017	0,000	0,000
	حجم العينة	–	50	50	50
الدرجة الكلية المحور الثاني	معامل الارتباط	–	1	0,538**	0,734**
	مستوى الدلالة	–	–	0,000	0,000
	حجم العينة	–	–	50	50
الدرجة الكلية للمحور الثالث	معامل الارتباط	–	–	1	0,833**
	مستوى الدلالة	–	–	–	0,000
	حجم العينة	–	–	–	50
**** الارتباط دال عند (α=0.01)**					
***الارتباط دال عند (α=0.05)**					

- **صدق المقارنة الطرفية:**

كما تم حساب صدق هذا المقياس كذلك باستخدام طريقة المقارنة الطرفية وذلك بترتيب الدرجات تنازليا ثم أخذ نسبة 27% من طرفي المقياس الأعلى والأدنى،أي ما يقابلها 14 درجة عليا و14 درجة دنيا ثم المقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) وبعدها يتم تفسير هذه القيمة وقفا لحالتين هما:

- إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{test}) دالة عند مستوى الدلالة (0.05 أو α=0.01) فهذا يعني أن هذا المقياس صادق لأنه استطاع أن يميز بين الطرفين.
- إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{test})غير دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05) فهذا يعني أن هذا المقياس غير صادق لأنه لم يميز بين الطرفين.

وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T_{test}) كما هو موضح في الجدول رقم (17) يتضح بأن هذا المقياس صادق حيث بلغت قيمته (8.40) وهي دالة عند درجة الحرية (16.18) ومستوى الخطأ أو الدلالة (α= 0.01)، (أنظر إلى الملحق رقم 09) :

الجدول رقم (17) يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس الحاجات الإرشادية

صدق المقارنة الطرفية لمقياس الحاجات الإرشادية									
الطرفين		إختبار التجانس ليفين F	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
الدرجات	الطرف الأعلى	11,622	0,002	14	125,64	6,706	16,18	8,40	0,000	دال عند 0,01
	الطرف الأدنى			14	101,57	2,587				

2.3.4.5. الثبـات: يقصد بثبات الإختبار: أن يعطي نفس النتائج إذا أستخدم الإختبار أكثر من مرة تحت ظروف متماثلة. و تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة عشوائية من خارج نطاق عينة الدراسة مكونة من (50) فردا، وحساب ثبات الأداة بطريقة .

- **التناسق الداخلي:**

تم حساب ثبات هذا الاستبيان عن طريق التناسق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ القائمة على أساس حساب معدل الارتباطات بين عبارات المقياس ككل حيث بلغ 0,88 وهي قيمة غير متضخمة (أنظر إلى الملحق قم 10) ومنه نستطيع القول بأن هذا المقياس ثابت، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (18) يوضح ثبات مقياس الحاجات الارشادية عن طريق ألفا كرونباخ

ثبات المقياس عن طريق ألفا كرونباخ		
ألفا كونباخ	ألفا كرونباخ على أساس العناصر القياسية	عدد العبارات
0,884	0,888	46

- **التجزئة النصفية:**

كما تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم عبارات المقياس إلى نصفين، حيث بلغ معامل الارتباط بين النصفين (0,59) وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا المقياس الكلي 0,74 (أنظر إلى الملحق رقم 10.)،وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (19): يوضح ثبات مقياس الحاجات الإرشادية عن طريق التجزئة النصفية

ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية	
الارتباط بين النصفين	0,591
معامل سبيرمان براون	0,743

6.5. إجراءات التطبيق الميداني:

- تمت مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع الدراسة.
- تم بناء المقياس وتطويره من خلال الأدب النظري والدراسات السابقة حيث تكونت الصورة الأولية للمقياس من (46) فقرة.
- تم التحقق من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين ، ومنه تم الأخذ بملاحظاتهم في تعديل العبارات وصياغتها.
- كما تم التحقق من صدق الأداة من خلال تطبيقها على عينة عشوائية من خارج نطاق عينة الدراسة تكونت من (50) فردا بطريقة الاتساق الداخلي والمقارنة الطرفية ، اما الثبات من خلال طريقة ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية ، بحيث أصبحت أداة الدراسة مكونة من (37) فقرة بصورتها النهائية.
- تم تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة عن طريق اليد ومنه شرح محتويات المقياس وتوضيحها لأفراد العينة والإجابة على إستفساراتهم.
- إعطاء الوقت الكافي للإجابة على المقياس من أجل الحصول على أكبر قدر من الدقة والموضوعية.

- تم جمع أداة الدراسة ومن ثمة تفريغ البيانات وتبويبها.
- معالجة البيانات إحصائيا عن طريق الحاسوب، باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الإجتماعية(SPSS)، وذلك من خلال مجموعة من المعالجات الإحصائية المناسبة للإجابة على أسئلة الدراسة.
- الوصول إلى نتائج البحث الحالي وتفسيرها، وإصدار الإقتراحات بناءا على النتائج التي تم التوصل إليها.

7.5. الأساليب الإحصائية المستعملة :

وفي ضوء أهداف الدراسة تم تبويب البيانات وترميزها وإدخالها إلى الحاسوب لمعالجة بيانات الدراسة تم إستخدام برنامج الرزنامة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS)، وهو من البرامج الإحصائية الخاصة التي تستخدم في تحليل هذا النوع من البيانات التي تم جمعها لهذه الدراسة.

واستخدمت الوسائل الإحصائية التالية في الإجابة عن أسئلة البحث:

1.7.5. الإحصاء الوصفي:

- المتوسطات الحسابية
- الإنحراف المعياري
- النسب المئوية.

2.7.5. الإحصاء الاستدلالي:

- معاملات الارتباط لحساب الصدق والثبات.
- لحساب الفروق تعزى لمتغيرات الدراسة(الجنس)، باستخدام إختبار (ت)

لدلالـة الفروق، وحساب الفروق لأكثر من متغيرين تعزى لمتغير(الأقدميـة، أطوار التعليم، الرتبـة) باستخدام تحليل التباين الأحادي (Anova).

خلاصة الفصل:

هذا عرض لمجمل الإجراءات المنهجية المعتمدة في هذه الدراسة، حيث بعد عرض فروض الدراسة ركزنا على تحديد المحاور الرئيسة للبحث فقمنا بدراسة إستطلاعية وحددنا إطار الدراسة والبحث زيادة على الأسس العلمية لأداة القياس، وكذا تحديد العينة التي توجه إليها الدراسة الميدانية، وخطوات إختيارها وأخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة.

الفصل السادس

عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

الفصل السادس

عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد:

يضم هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية والتي ترمي إلى التعرف على مدى تأثرها بمتغيرات الدراسة، ولتحقيق هدف الدراسة،تم تطبيق الأداة على أفراد العينة وبعد استرجاعها، تم ترميزها وإدخالها إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الرزم للعلوم الاجتماعية(SPSS).

وسنتناول فيما يلي تحليل البيانات ومناقشتها، وتسهيلا لذلك سيتم عرض نتائج كل فرضية على إنفراد ، كما سيتم مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات ومقارنتها بالدراسات السابقة ومنه الخروج ببعض الإقتراحات .

1.6. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية العامة :

نصت الفرضية العامة لهذه الدراسة على أن : " **درجة إحتياج الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي بالمدرسة الجزائرية عالية**"

ومن أجل إختبار صحة الفرضية استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة ولكل مجال من مجالات الدراسة، والدرجة الكلية ونتائج الجداول (20)تبين ذالك، بينما يبين الجدول (21)،(22)، (23) الحاجات الإرشادية اللازمة وفق كل مجال من مجالات الدراسة .

الجدول رقم (20):الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي.

الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الحاجات الإرشادية								
الدرجة الكلية	حجم العينة	المتوسط الحسابي للأفراد	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط الأفراد والمتوسط الفرضي	المتوسط الفرضي للمقياس 74			
					T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
لمقياس الحاجات الإرشادية	265	87.59	10.42	13.59	21.22	264	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم (20) نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الحاجات الإرشادية والذي بلغ 87 أنه أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر بـ 74 بناء عليه فإن درجة أفراد عينة الدراسة على هذا المقياس عالية ، وهذا ما أكدته قيمة "ت" بالنسبة للعينة الواحدة التي بلغت قيمتها 21.22

وهي قيمة موجبة "أي أن الفروق لصالح المتوسط الأعلى" ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)، ومنه تم قبول فرضية البحث القائلة بأن درجة إحتياج الحاجات الإرشادية عالية لدى معلمي التعليم الإبتدائي بالمدرسة الجزائرية، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

1-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى و مناقشتها :

نصت الفرضية الجزئية لهذه الدراسة على أن : " **درجة إحتياج الحاجات الإرشادية في المجال البيداغوجي والتكويني لمعلمي التعليم الإبتدائي بالمدرسة الجزائرية عالية.** "

جدول رقم (21): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب المعبرة عن الحاجات الإرشادية اللازمة لمعلمي التعليم الإبتدائي بالمدرسة الجزائرية

رقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الإحتياج
01	أحتاج لتدعيم المعارف فيما يخص طرق التدريس التي تتفق وخصائص المرحلة العمرية للتلاميذ	2.58	0.65	2	عالية
02	أحتاج للإرشاد لتطوير طرق التدريس النشطة وأسلوب حل	2.41	0.71	4	عالية
03	أحتاج للتدريب المستمر أثناء الخدمة لتحكم في المقاربة المعتمدة في التدريس	2.24	0.73	8	عالية
04	أحتاج لأساليب تدريس مرنة تساعدني على الإبتكار لتحقيق أهداف الدرس.	2.40	0.72	5	عالية
05	أشعر أنني أحتاج لإثراء الزاد المعرفي في المادة المدرسة .	2.06	0.78	12	متوسطة
06	أنا بحاجة لبناء المواقف التعليمية المختلفة وربطها بالحياة اليومية التلميذ.	2.32	0.70	6	عالية
07	أنا في حاجة للإستفادة من توظيف نظريات التعليم والتعلم المختلفة في القسم	2.18	0.71	11	متوسطة
08	أحتاج للمشاركة في تصميم المناهج التعليمية وتعديلها.	2.23	0.77	9	عالية

09	أحتاج للإستفادة من ورشات تطبيقية في التربية العلمية والتكنولوجية	2.22	0.76	10	عالية
10	أشعر أنني في حاجة لتوسيع معرفتي حول مطالب النمو لكل مرحلة نمائية وخاصة مرحلة الطفولة.	2.30	0.67	7	عالية
11	أنا في حاجة للإطلاع على أنواع التعزيز المناسبة للمرحلة العمرية للمتعلم	2.23	0.67	9	عالية
12	أنا في حاجة للوقوف على إستراتيجيات التفاعل الصفي بين المدرس والتلميذ.	2.23	0.74	9	عالية
13	أنا في حاجة للإطلاع على أساليب التقويم الحديثة وكيفية توظيفها	2.50	0.66	3	عالية
14	أنا في حاجة للإسهام في الندوات العلمية والثقافية داخل المدرسة وخارجها.	2.24	0.72	8	عالية
15	أحتاج أن تتضمن الدورات التكوينية خبراء متخصصين لتركيز على الحاجات الحقيقية للمعلمين	2.82	0.44	1	عالية

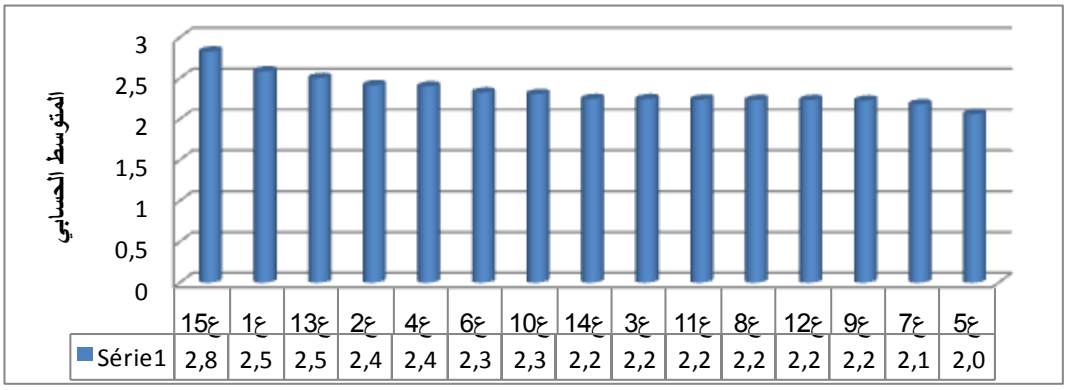
نلاحظ من خلال الجدول أعلاه رقم (21) أن درجة الاحتياج للحاجات الإرشادية وترتيبها تم تحديدها بناء على المتوسط الفرضي لكل عبارة والمقدر بـ (2) وبالتالي فإن كل المتوسطات الحسابية المستخرجة لأفراد عينة الدراسة من خلال إستجاباتهم على عبارات هذا المحور إذا فاقت المتوسط الفرضي المذكور سلفا فهذا يعني أن العبارة على درجة عالية وإذا كانت مساوية للمتوسط الفرضي فهذا يعني أن العبارة على درجة متوسطة وتعتبر تكميلية ، أما العبارات التي درجتها منخفضة ما دون المتوسط الفرضي فتعتبر غير لازمة أو يمكن القول بأنها غير مهمة .

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات هذا المحور والبالغ عددها(**15**) عبارة وتم ترتيبها تنازليا حسب المتوسطات الحسابية كما هو موضح في الجدول رقم (**21**).

إنقسمت عبارات المحور الأول إلى مجموعتين عبارات ذات أهمية كبيرة وقد تمثلت في ، العبارة رقم (15) إحتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.82) وبإنحراف معياري بلغ0.44 ، ثم تليها المرتبة الثانية العبارة رقم (01) بمتوسط حسابي بلغ(2.58) وبإنحراف معياري بلغ0.65 ، ثم المرتبة الثالثة تليها العبارة رقم (13) بمتوسط حسابي بلغ (2.50) وبإنحراف معياري بلغ0.66 ، وثم المرتبة الرابعة تليها العبارة رقم (2) وبمتوسط حسابي بلغ (2.41) و بإنحراف معياري بلغ0.71 ، ثم المرتبة الخامسة العبارة رقم (4)بمتوسط حسابي (2.40) وبانحراف معياري بلغ 0.72، ثم المرتبة السادسة تليها العبارة رقم (6) بمتوسط حسابي بلغ (2.32) وبإنحراف معياري بلغ0.70 ، وتليها المرتبة السابعة العبارة رقم (10) بمتوسط حسابي بلغ (2.30) وبإنحراف معياري بلغ 0.67، ثم المرتبة الثامنة تليها العبارة رقم (14) بمتوسط حسابي بلغ (2.24) وبإنحراف معياري بلغ0.72 ، وتليها في نفس المرتبة كل من العبارة رقم (3)بمتوسط حسابي (2.24) وبإنحراف معياري بلغ 0.73،ثم تليها كل من العبارة رقم (11) بمتوسط حسابي بلغ (2.23) وبإنحراف معياري بلغ0.67،في المرتبة التاسعة و العبارة رقم (8)بمتوسط حسابي (2.23) وبإنحراف معياري بلغ 0.77، و العبارة رقم (12)بمتوسط حسابي (2.23) وبإنحراف معياري بلغ 0.74، وتليها المرتبة العاشرة العبارة رقم (9)بمتوسط حسابي (2.22) وبإنحراف معياري بلغ .0.76

أما المجموعة الثانية فقد إحتوت على العبارات أقل لزوما فقد تقارب متوسطها الحسابي من المتوسط الفرضي وهي العبارة رقم (7)بمتوسط حسابي (2.18) وبإنحراف معياري بلغ 0.71، في المرتبة الحادي عشر العبارة رقم (5)بمتوسط حسابي (2.06) وبإنحراف معياري بلغ 0.78 والتي إحتلت المرتبة الأخيرة،والتي تعتبر حاجات ارشادية تكميلية .

وكخلاصة يمكن القول بأن درجات تقدير الحاجات الأرشادية في المجال البيداغوجي والتكويني عالية، وترتيب الحاجات الإرشادية اللازمة تمثلت في عبارات المجموعة الأولى في المحور الأول، كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (06): ترتيب درجـات تقدير الحاجات الارشادية في المجال البيداغوجي والتكوين

يتضح من الجدول رقم (21)،أن العبارة رقم (15) والتي تنص على (**أحتاج أن تتضمن الدورات التكوينية خبراء متخصصين لتركيز على الحاجات الحقيقية للمعلمين**) إحتلت المرتبة الأولى وبدرجة عالية من الاحتياج ، بمعنى أن معلمي التعليم الابتدائي بحاجة إلى أن يحضر خبراء متخصصين أثناء فترات التكوين من أجل استقصاء الحاجات الحقيقية للمعلم، وهذا وأن دل وإنما يدل على وعي وإدراك المعلم المرحلة الابتدائية بأهمية التكوين والقائمين عليه وبمضمون برامج التكوين ومدى علاقتها بالحاجات البيداغوجية ،ويعتبر التكوين أثناء الخدمة في أمريه 1976/35 بأنه الإعداد الذي يتلقاه المعلم منذ ترسيمه إلى يوم تقاعده وذلك أثناء الخدمة وأداء مهامه داخل المؤسسة التربوية عن طريق الملتقيات والندوات ....و حلقات البحث والدراسة وغيرها من الأنشطة التي تساعد على تحديد المعلومات وتطورها ،إذ يتم تزويد المعلمين بالمعارف

والمعلومات السامية في علم النفس وعلوم التربية ،والتكوين العملي الذي يتعلق بالتقنيات البيداغوجية المهنية [1]

وإذا أولى المعلمين موضوع التكوين أهمية فإنه يعكس الحاجة لازمة للإرشاد والتوسع وفي هذا السياق، ويؤكد(رابح عمامرة) على أن إعداد المعلم يجب أن يستمر دون إنقطاع في المهنة ولذلك لكون أن معظم المدرسين في الجزائر إلتحقوا بمهنة التدريس بعد إعداد بسيط وإن كان الاعداد موجودا ،فالكفاءة لا يجب أن تبقى متدنية لأن نظريات التربية والتعليم دائما في تقدم مستمرة. [2]

كما قد تدل هذه النتيجة على ضعف التكوين وعدم تركيزه على الحاجات الحقيقية للمعلمين وهذا ما توصلت إليه دراسة (بوقشور: 2010) أن أكثر من نصف الأساتذة والمعلمين يرون ضرورة رفع مستوى التكوين وأنه مرهون بمدى إستجابة الدولة لمطالبهم الشرعية والمتمثلة في تحسين الظروف الإجتماعية والمهنية للمدرس وتدعيم تكوينه وكذا إقتراح الثلث منهم تحرير الإصلاحات من قبضة السياسي وإعطاء الفرصة للمعلم والمختص في البيداغوجي لكي يبدي رأيه في المسألة ويتحمل المسؤولية كما أرجع بعض الأساتذة أسباب الرسوب بالدرجة الأولى إلى صعوبة البرامج وكثافتها وعدم إستعداد المعلم خاصة إلى أدائها في إطار قصور الإعداد والتكوين في الطور الابتدائي وإلى ضعف مستوى المكونين .

كما ترتبط هذه النتيجة مع مايليها من عبارات فقد جاءت العبارات : **(أحتاج لتدعيم المعارف فيما يخص طرق التدريس التي تتفق والمراحل العمرية للتلاميذ)**و **(الحاجة للإطلاع على أساليب التقويم الحديثة وكيفية توظيفها)** و**(أحتاج للإرشاد لتطوير طرق التدريس النشطة**

---

[1]- وزارة التربية الوطنية :أمرية 35/ 1976 ، المرجع السابق ذكره، ص 10.

[2]– العياشي بن زروق : المرع السابق ذكره ، ص143.

وأسلوب حل المشكلات) على التوالي المرتبة (2) و(3)و (4) بمعنى حاجة المعلم لأن تدعم معارفه وأن يزود بطرق التدريس التي تتفق والمراحل العمرية وكذا أساليب التقويم التي تتفق وهذه المرحلة التعليمية والعمرية إذ كان من بين الدراسات التي إهتمت بالمعلم وممارساته دراسة قام بها (توفيق مرعي: 1981)لتحديد الكفايات التعليمية الأدائية عند معلم المدرسة الابتدائية بالأردن ،والتي أظهرت أن أساليب التقويم يراها المعلمون ضرورية جدا ولا يمارسونها لعدم توافرها وعدم توافر القدرة لديهم [1]،وفي دراسة قام بها "حسن شحاتة1990" حول السلوك التدريسي لدى معلمي اللغة العربية في مصر ،تهدف إلى معرفة الممارسات التدريسية التي يمارسها المعلم فعلا ومقارنتها بالممارسات التعليمية الفعالة المرتبطة بمستوى تحصيل التلاميذ ، وأظهرت أن نسبة المعلمين الذين يستخدمون الامتحانات التحريرية القصيرة لتقويم أداء التلاميذ قدرت بـ (41%)، وتهدف هذه الامتحانات إسترجاع معلومات مطابقة دون إبداع . [2].

وكما اشار إليه محمد مقداد " أن الممارسات الحديثة غائبة عن ممارسات المعلمين في المدارس الجزائرية وذلك من خلال دراسة ميدانية قام بها حول مدى تطابق طرق تقيم المستوى مع نمط التفكير لدى التلاميذ حيث وجد أن كل الوثائق الرسمية لوزارة التربية متعلقة بالامتحانات النهائية . [3]

وجاء في نفس السياق (**أحتاج لأساليب تدريس مرنة تساعدني على الإبتكار لتحقيق أهداف الدرس.**) والعبارات التي تقول (**أنا بحاجة لبناء المواقف التعليمية المختلفة وربطها بالحياة**

---

[1]– توفيق المرعي : شرح الكفايات التعليمية ، دار الفرقان للنشر ، عمان الاردن ، 2003 ، ص 174

[2]– حسن شحاته ، محبات ابو عميرة ، المعلمون والمتعلمون أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم ، ط1 ، مكتبة الأنجلو العربية للكتاب ، القاهرة، 1994، ص 3 .

[3]– محمد مقداد : المرجع السابق ذكره ، ص ص (297–298).

اليومية التلميذ.) و**(أشعر أنني في حاجة لتوسيع معرفتي حول مطالب النمو لكل مرحلة نمائية وخاصة مرحلة الطفولة.)**و العبارة**(أنا في حاجة للإطلاع على أنواع التعزيز المناسبة للمرحلة العمرية للمتعلم)**والتي جاءت في الترتيب التالي المرتبة (5) و(6) و(7)،(10) على التوالي، وعليه يمكن تفسير هذا الترتيب وفق لدرجة تقدير الحاجات الإرشادية على مدى النقص الوارد لدى فئة المعلمين في الجانب المعرفي و العملي فيما يخص هذه الفئة من الأطفال وخصائصهم النمائية ومن جهة أخرى ما يقابلها من طرق وأساليب تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية بسهولة وتيسير

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (يحي محمد :1997) التي هدفت لتعرف على الحاجات التدريسية لمعلمي ومعلمات التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي والثانوي .وتوصلت أن الاحتياجات الأكثر إلحاحا هي الحاجة إلى أسلوب العلاجي ويليه الحاجة لأساليب التقويم والتخطيط للأنشطة الصفية و اللاصفية ،الحاجة لإعداد لوسائل لتعليم التلميذ ،توظيف الوسائل العلمية لتحقيق الأهداف التعليمية والفروق الفردية ،وإستخدام الطرق الإستقصائية في التدريس..

كما يوضح الجدول رقم(21) أن العبارات **(أحتاج للتدريب المستمر أثناء الخدمة لتحكم في المقاربة المعتمدة في التدريس)** و **(أنا في حاجة للوقوف على إستراتيجيات التفاعل الصفي بين المدرس والتلميذ.)**و **(أحتاج للإستفادة من ورشات تطبيقية في التربية العلمية والتكنولوجية..)** و**(أنا في حاجة للاستفادة من توظيف نظريات التعليم والتعلم المختلفة في القسم) (أشعر أنني أحتاج لإثراء الزاد المعرفي في المادة المدرسة)** نالت تقديرا عاليا إلا أنها جاءت في الرتب التالية على التوالي (9،12،13،14،15) على أساس درجة الاحتياج للحاجات الإرشادية لدى معلمي التعليم الابتدائي ،ويمكن تفسير هذه النتيجة في الدراسة الحالية إلى كون معلم الابتدائي في حاجة إرشادية لكنها ليست ضمن أولويات الحاجات الإرشادية لديه.

وفي هذا الصدد يجدر بنا الاشارةالى أنه هناك من المعلمين الذين يتعاملون بمبدأ التمسك المطلق ببقاء ما هو على قدمه والإبتعاد عن كل ما هو جديد. [1]

كما يمكن أن توحي لنا هذه النتيجة إلى أن تصور المعلم عن برامج التكوين ضيقا ، يعتمد على بعض المقاييس النظرية والأساليب التقليدية التي تسود برامج الإعداد والتي تأكد على الجانب النظري والتي تستند إلى مفهوم التقليدي لتكوين المعلمين، والذي مؤداه أن إمداد المعلم قبل الخدمة بقدر من المعلومات والمعارف المتنوعة وإكسابه نوعا من الخبرة في التدريس من خلال دراسة بعض المقررات التربوية تجعله معلما كفؤا قادر على تحمل أعباء المهنة والمسؤولية ،

على عكس من هذا المفهوم فإن حركة تربية المعلمين القائمة على الكفاية تستند على تحديد الكفايات المرتبطة بأدوار المعلم ومسؤولياته في الموقف التعليمي وهي تشير لكم ونوع المعارف التي يجب تعلمها ،والمهارات التي يجب أن يكتسبها.

كما جاءت العبارة (**أحتاج للمشاركة في تصميم المناهج التعليمية وتعديلها**) بتقدير عالي وإحتلت المرتبة (11) والتي قد توحي لنا بمدى وعي وإدراك المعلم بأهمية مشاركته في تصميم هذه المناهج وتعديلها، بإعتباره المنفذ الوحيد لها ، رغما انه لم يليها الأولوية في اهتماماته وفقا للمرتبة المتحصل عليها ،قد يدل على فهم المعلم لسياسة التربوية والذي مفادها أن السياسة التربوية تحدد المناهج مسبقا وتحول دون حرية المعلم في تخطيط المناهج وتطويرها أو توسع مجال التعاون مع الجهات المختلفة، وهذا ما توصلت إليه دراسة (رانيا صاصيلا :2005) التي كانت من بين أهدافها مدى قدرة المعلم على التعاون مع الهيئات المعنية لتخطيط وتنفيذ المنهج فقد حصلت على تقدير متدني وقد أرجعت تلك النتيجة للسياسية التربوية والتي لا تولي للمعلم فرصا لتعاون .

---

[1]– إبراهيم ناصر : المرجع السابق الذكره، ص ص (26–27)

كما حصلت العبارة **(أنا في حاجة للإسهام في الندوات العلمية والثقافية داخل المدرسة)** على تقدير عالي واحتلت المرتبة (8)، قد يدل على أنها حاجة لازمة لدى معلمي التعليم الإبتدائي ، رغم أنها توسطت الرتب مما قد يوحي لنا برغبة المعلم لتوافر هذه الندوات داخل المدرسة وخارجها رغما قلتها الشديدة إلا أنه قد ينظر إليها على أنها شكل من أشكال الترف التربوي ،يعده بعض المعلمين وسيلة للتهرب من الأعباء التعليمية ، ويرون فيها مضيعة للوقت وهدرا للإمكانات المادية للمدرسة ،بالإضافة إلى الموروث الثقافي في المجتمع الذي ينظر للأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية ،على أنها نوع من الترفيه التربوي و اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (صاصيلا :2005) التي حصلت على رتبة متدنية فيما يخص لقدرة المعلم على تنفيذ والمشاركة في الأنشطة الفنية والاجتماعية والرياضية.

2.1.6.عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية ومناقشتها :

نصت الفرضية الجزئية الثانية لهذه الدراسة على أن : " **درجة إحتياج الحاجات الإرشادية في المجال الإداري لمعلمي التعليم الإبتدائي بالمدرسة الجزائرية عالية.** "

ومن أجل اختبار صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات هذا المحور والبالغ عددها**(10)** عبارات وتم ترتيبها تنازليا حسب المتوسطات الحسابية كما هو موضح في الجدول رقم **(22)**.

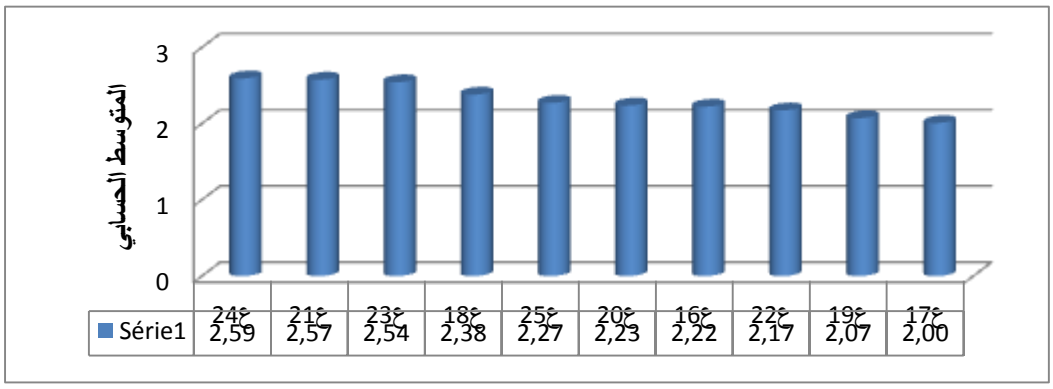
الجدول رقم (22):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب المعبرة عن الحاجات الإرشادية اللازمة في المجال الإداري لمعلمي التعليم الإبتدائي بالمدرسة الجزائرية.

رقم	العبـــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الإحتياج
16	أنا في حاجة ماسة لإيجاد التنسيق والتعاون مع الإدارة المدرسية.	2.22	0.77	7	عالية
17	أنا في حاجة لإرساء مناخ تنظيمي لتخفيف الأعباء الإدارية في المدرسة.	2.00	0.75	10	متوسطة
18	أحتاج لأن يسود التعاملات الإدارية مبدأ الاحترام والعلاقات الإنسانية.	2.38	0.79	4	عالية
19	أنا في حاجة للمشاركة في اتخاذ القرارات في المجالس الإدارية بالمدرسة.	2.07	0.80	9	متوسطة
20	أنا في حاجة للوقوف على تقنيات مناسبة لإدارة أعداد كبيرة من التلاميذ في القسم.	2.23	0.74	6	عالية
21	أشعر بضرورة دعوة أولياء الأمور للمشاركة في إدارة و حل مشكلات أبنائهم المدرسية.	2.57	0.63	3	عالية
22	أحتاج للاشتراك في التخطيط لتنظيم رحلات وزيارات استكشافية للتلاميذ.	2.17	0.74	8	عالية
23	أشعر أنني في حاجة لحضور حلقات البحث وتبادل الخبرات بين المعلمين لإستقراء الواقع التربوي.	2.54	0.61	2	عالية
24	أنا في حاجة لتواجد المشرف التربوي بالمرحلة الإبتدائية .	2.59	0.67	1	عالية
25	أحتاج لشرح دوري لعمليات الحركة والترقية وشروطها.	2.27	0.74	5	عالية

من خلال الجدول رقم (22) أعــلاه، إنقســمت عبارات المحور الأول إلى مجمــوعتين عبارات ذات أهمية كبيرة وقد تمثلت في ، العبارة رقم (24) إحتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.59) وبإنحراف معياري بلغ0.67، ثم تليها المرتبة الثانية العبارة رقم (23) بمتوسط حسابي بلغ(2.54) وبإنحراف معياري بلغ0.61 ، ثم المرتبة الثالثة تليها العبارة رقم (21) بمتوسط حسابي بلغ (2.57) وبإنحراف معياري بلغ0.63 ، وثم المرتبة الرابعة تليها العبارة رقم (18) وبمتوسط حسابي بلغ (2.38) وبإنحراف معياري بلغ0.79 ، ثم المرتبة الخامسة العبارة رقم (25)بمتوسط حسابي (2.27) وبإنحراف معياري بلغ 0.74 ثم تليها المرتبة السادسة العبارة رقم (20) بمتوسط حسابي بلغ (2.23) وبإنحراف معياري بلغ0.74 ، وتليها المرتبة السابعة العبارة رقم (16) بمتوسط حسابي بلغ (2.22) وبإنحراف معياري بلغ 0.78،وتليها العبارة رقم (22) بمتوسط حسابي بلغ (2.17) وبإنحراف معياري بلغ0.74 والتي احتلت المرتبة الثامنة،

أما المجموعة الثانية فقد إحتوت على العبارات أقل لزوما فقد تقارب متوسطها الحسابي من المتوسط الفرضي، وهي العبارة رقم (19)بمتوسط حسابي (2.07) وبإنحراف معياري بلغ 0.80 في المرتبة التاسعة ، ثم تليها المرتبة العاشرة العبارة رقم (17) بمتوسط حسابي بلغ (2.00) وبإنحراف معياري بلغ 0.75 والتي إحتلت المرتبة الأخيرة،

وكخلاصة يمكن القول بأن درجة الاحتياج للحاجات الأرشادية في المجال الإداري عالية، وترتيب الحاجات الإرشادية اللازمة تمثلت في عبارات المجموعة الأولى في المحور الأول، كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (07): ترتيب درجات تقدير الحاجات الارشـادية في المـجال الإداري .

حسب الجدول أعلاه رقم (22)، فقد احتلت العبارة (**أنا في حاجة لتواجد المشرف التربوي بالمرحلة الإبتدائية**) المرتبة الأولى بتقدير عالي فدر بـ(2.59) ممن قد يعكس لنا على الحاجة القصوى والضرورية لتواجد المشرف التربوي في المدرسة الابتدائية أو في ميدان الممارسات التربوية للمعلم الابتدائي، وعليه جاء في المادة 140 مكرر 15 : ينص أنه "يضم سلك مفتشي التعليم الابتدائي رتبة (1) وحيدة رتبة مفتش التعليم التربوي. وتوضح مهامه في المادة 140 مكرر 16 : يمارس مفتشو التعليم الابتدائي مهامهم في أحد التخصصات الأتية :

_ المواد

_ إدارة المدارس الابتدائية

_ التغذية المدرسية

ويكون بهذه الصفة حسب تخصصهم ، السهر على حسن سير المؤسسات التعليمية و المطاعم المدرسية و ترقية طابعها التربوي ، وتطبيق التعليمات و البرامج و المواقيت الرسمية ، و استعمال تكنولوجيا الإعلام و الاتصال ، طبقا للنصوص التشريعية و التنظيمية التي تحكم المنظومة

التربوية كما يقومون بتكوين موظفو التعليم و الإدارة المدرسية و تفتيشهم و متابعة أنشطتهم و مراقبتها و تقييمها ، و مراقبة التسيير الإداري في المدارس الابتدائية .

وكذا يشاركون في أعمال البحث في مجال تخصصهم و يمكن أن يتم تكليفهم بمهام التحقيق، إذ يمارسون مهامهم وفق المقاطعات المسندة إليهم ، ونلاحظ أن في هدا النص لا يوجد تحديدا مفصلا لكل من مهام المفتشين سواء مفتش المدرسة الابتدائية" تخصص المواد أو تخصص "إدارة مدارس إبتدائي"

مما جعل مهام المشرف التربوي (المفتش) متداخلة مما قد يعيق المدارس الابتدائية في تحقيق الأهداف المرسومة لها .

إلا أن أصدرت تعليمة توجيهية تحمل رقم 944 / م.ع / 2014 موقعة من طرف المفتش العام للبيداغوجيا (فريد رمضان) و المفتش العام (مسقم نجادي) ووجهتها الوزيرة التربية إلى مفتشي التعليم الابتدائي للتنفيذ. [1]

وهذا ما قد يفسر غياب دورو تواجد (مفتش) بالمدرسة الابتدائية والمشرف التربوي واعتبار تواجده حاجة ضرورية من حاجات معلمي المرحلة الابتدائية .

وتليه العبارة (**أشعر أنني في حاجة لحضور حلقات البحث وتبادل الخبرات بين المعلمين لإستقراء الواقع التربوي.**) التي تحصلت على تقدير عالي وإحتلت الرتبة الثانية ،ضمن الحاجات الارشادية لدى معلمي التعليم الابتدائي و قد تعكس هذه الحاجة السكون و الاستقرار الذي تشهده النظم المدرسية بطبيعتها التي تميل إلى مقاومة أي تغير و تطوير من جهة .

---

[1]- وزارة التربية الوطنية : موقع www.elhayat.net

كما أنه ، قد يدل على حاجة المعلم إلى التفاهم بين المعلمين فيما بينهم و بين الإدارة المدرسية حول جميع الأمور التي تحتاج إلى تفاهم مشترك أو عمل جماعي أو تنسيق للجهود بين مدرسي المواد المختلفة أو قرارات إدارية لا يملك المعلمون اتخاذها بمفردهم [1].

كما أن العبارات (**أشعر بضرورة دعوة أولياء الأمور للمشاركة في إدارة و حل مشكلات أبنائهم المدرسية)و (أحتاج لأن يسود التعاملات الإدارية مبدأ الاحترام والعلاقات الإنسانية.) و(أنا في حاجة للوقوف على تقنيات مناسبة لإدارة أعداد كبيرة من التلاميذ في القسم.)و(أنا في حاجة ماسة لإيجاد التنسيق والتعاون مع الإدارة المدرسية.)و(أحتاج للاشتراك في التخطيط لتنظيم رحلات وزيارات استكشافية للتلاميذ.)** نالت تقديرا عاليا ضمن الحاجات الارشادية لدى معلمي التعليم الابتدائي و تحصلت على الرتب التالية على التوالي (3)، (4)، (5)،(6)، (7) ،(8) والتي من الممكن أن توحي لنا بحاجة المعلم لان تؤدي الإدارة المدرسية مهامها نحوه سواء كان على مستوى الإعلام بحقوقه المهنية ،أو الوقوف على تقنيات تساعده من تجاوز مشكلات الاكتظاظ بالأقسام أو فيما يخص التخطيط للأنشطة اللاصفية أو الرحلات و الزيارات المنظمة على مستوى المدرسة و كذا دور أولياء التلاميذ الذي لا يقل أهمية باعتبار عاملا مساهما في تسهيل سير العملية التعلمية .

و في هذا السياق تؤكد الأحكام العامة التي تناولها إطار التشريع المدرسي و التنظيم الجاري للسير المؤسسة التربوية (المدرسة) على الوقوف على نظام الجماعة التربوية في المؤسسات التعلمية الذي يحدد العلاقات بين أعضاء الجماعات التربوية من (تلاميذ ، وأولياء أمور ، و

---

[1]– فوزي علي عبد المقصود : المرجع السابق ذكره، ص326.

موظفين) و الذي يشير لتوفير الجو الملائم و ظروف العمل الضرورية التي تمكن المدرسة من انجاز مهامها المرسومة لها . وكذا التزام جميع الأطراف بقواعد النظم و الانضباط و إشاعة روح التعاون و احترام الغير و تكريس مبدأ التشاور و التحاور . [1]

كما جاء في نفس السياق تحديد أحكام خاصة بالعلاقات بين أولياء الأمور و المؤسسة و ذلك من خلال تحديد واجبات أولياء الأمور نحو أبنائهم في إطار التكامل بين الأسرة و المدرسة ، وكذا العمل على أن يشارك الأولياء في حل المشكلة من اجل السير الطبيعي للمؤسسة و تمدرس التلاميذ.

إلا أن طبيعة العلاقات السائدة ما بين الإدارة والمعلمين لها تأثير كبير على مستوى أداء التلاميذ إذ ما زالت بعض الإدارات المدرسية تعطي أولوية للشؤون الإدارية على حساب العلاقات الإنسانية وعدم إدراكهم لأهمية تلك العلاقات في انجاح العملية التعليمية . وربما يعزى السبب في القصور في هذه المهارة إلى المدير نفسه وخصوصا في النواحي الشخصية الإنسانية فهناك بعض المدراء لديهم أساليب وطرق عدة تؤثر سلبيا على المعلم في أداء واجبه المهني ومنها عدم السماح لهم بالمشاركة في أمور المدرسة أو إتباع أسلوب التفرقة ما بين معلم وآخر فضلا عن عدم الاهتمام بمشكلاتهم وظروفهم ولاسيما في الوقت الراهن وكذلك عدم تقبل اقتراحاتهم وانتقاداتهم مما يؤثر سلبا على أداء التلاميذ وذلك من حيث قلة حماس المعلم وارتباطه بالمدرسة فضلا عن عدم الشعور بالارتياح والرغبة أثناء تأدية واجبه.

وهذا بطبيعة الحال يؤثر على أداء المعلم لواجبه المهني تجاه التلاميذ وعلاقته بهم لأنه في أحيان كثيرة يمكن أن تؤدي تلك الأوضاع الغير طبيعية مع الإدارة إلى أن يكن المعلم متوتر

---

[1]–وزارة التربية الوطنية : المرجع السابق ذكره ، ص 17.

وعصبي المزاج والتي تؤثر على التلميذ من حيث الشعور بالخوف والقلق المستمر من المعلم وهذا بالتالي يؤثر على مسيرته الدراسية.

ومنه فاستقصاء هذه المشكلات قد يعد من الأهمية و ذلك للدور الرئيسي الذي يلعبه المعلم و أدائه في العلمية التربوية بأسرها ، الأمر الذي يمكن أن يلقي الضوء على حاجات المعلمين النفسية و الإرشادية للتغلب عليها .

وذلك ما أشارت إليه دراسة (طوطاوي :2009)التي هدفت إلى رصد الصعوبات التي تعترض المدرسين في مهنتهم في الميدان التعليمي لبعض مؤسسات التعليم الابتدائي و المتوسط و توصلت هذه الأخيرة إلى أن عامل الاكتظاظ بالأقسام و نقص وثائق المدرس و كذا عدم إهتمام أولياء الأمور في أقسام التعليم الابتدائي كانت أكثر العوامل المؤثرة على سير العمل فيها [1].و قد نسوق هذه النتيجة كمبرر من مبررات حصول هذه الحاجات الارشادية على درجة عالية في تقديرات معلمي التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية.

أما كل من العبارة(**أنا في حاجة للمشاركة في اتخاذ القرارات في المجالس الإدارية بالمدرسة.)** و **(أنا في حاجة لإرساء مناخ تنظيمي لتخفيف الأعباء الإدارية في المدرسة.)** نالت تقديرا متوسط وتحصلت المرتبة (9 و10) على التوالي ضمن الحاجات الإرشادية لدى معلمي التعليم الابتدائي، مما قد يدل على أنها ليست من ضمن حاجاتهم الإرشادية اللازمة وتعتبر تكميلية و قد تعزي هذه النتيجة للنظرة السلبية التي كونها عن المجالس الإدارية ،و كذا قد تدل أيضا عن عدم التفويض للمعلم باتخاذ القررات اللازمة في هذه المجالس الإدارية ،مما جعله لا

---

[1]- طوطاوي مبدوعة:نظرة المدرسين لمهنتهم والصعوبات التي تعترضهم في الميدان التعليمي–دراسة ميدانية في مءسسات التعليم الالزامي،الجزائر،2009 ، ص 6.

يوليها اهتماما و قد يتغيب عن حضورها أيضا ، ممن نستنتج نقصا في دافعية المعلم نحو حضور هذه المجالس الإدارية ،و من بين الدراسات التي ركزت على شعور المدرس بالحرية و مشاركته في اتخاذ القرارات المتعلقة بمهامه ، الدراسة التي أجراها كل من(الوتو وبلاصو)(Alutto et) Belasso,1972. توصلا إلى أن مشاركة المدرسين في اتخاذ القرار لها عدة أثار ايجابية تتمثل في انخفاض الصراعات الشخصية وجعل الحياة داخل المؤسسة أو المنظمة أحسن و تساهم في عملية المراقبة الإدارية الجيدة و تزيد من ثقة الموظفين و ارتفاع الروح المعنوية و الدافعية و فعالية المنظمة. [1]

كما توصلت نفس دراسة إلى أن من أسباب غياب المعلمين عن أداء مهامهم التربوية داخل المدرسة هو نقص الدافعية لديهم و يؤكد على ذلك نسبة(61%) من مفتشي التعليم الابتدائي.

أما العبارة **(أنا في حاجة لإرساء مناخ تنظيمي لتخفيف الأعباء الإدارية في المدرسة..)**فقد كانت في أخر ترتيب و اهتمامات المعلمين و قد تدل هذه النتيجة على الاختلالات الحاصلة و عدم وضوح المهام الموكلة لكل عضو من أعضاء الجماعة التربوية ، مما يجعل المعلم يحاول جاهدا لأداء المهام الموكلة له و إن كانت تفوق طاقته دون البحث عن ما إذا كانت هذه المهمة ضمن مهامه أو غير ذلك .

ووفقا لما تم عرضه في الجانب النظري ، يعتبر النظام المدرسي الجامد غير المتغير و المتطور و نوع الإدارة المدرسية و عدم وضوح الأهداف المدرسية من بين المشكلات التي يعاني منها معلم التعليم الابتدائي و قد نسوق هذه المشكلات والتي ساهمت في ترسيخ تصور سلبي عن جمود الإدارة و عدم تجاوبها مع المعلم كمبرر لاستجابة المعلمين على هذه العبارة .

---

[1]- طوطاوي مبدوعة: المرجع السابق ذكره، ص 10.

و في هذا السياق توصل (ناصر زيدي :2002) في دراسته " سيكولوجية المدرس الجزائري" ، أن الإدارة من العوامل المهنية الضاغطة على حياة المدرس بما في ذلك التفتيش الذي لا يعمل على توجيه المدرس بشكل السليم ، مما يوضح القصور الحاصل في هذا المجال ، مما قد يستدعي إشباع حاجة المعلمين الإرشادية ضمنه .

وإتفقت هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة(عبد الفتاح : 1999) إلى وجود ضغوط إدارية إذ يتضح من الصورة التي تعكسها النتائج أن المعلمين لديهم حاجات إرشادية متعددة ناجمة عن الضغوط الإدارية التي يتعرضون إليها .

3.1.6.عرض نتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة ومناقشتها:

نصت الفرضية الجزئية الثالثة لهذه الدراسة على أن : " **درجة إحتياج الحاجات الإرشادية في المجال النفسي الاجتماعي لمعلمي التعليم الإبتدائي بالمدرسة الجزائرية عالية.** "

ومن أجل اختبار صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات هذا المحور والبالغ عددها(**12**) عبارات وتم ترتيبها تنازليا حسب المتوسطات الحسابية كما هو موضح في الجدول رقم (**23**).

الجدول رقم (23):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب المعبرة عن الحاجات الإرشادية اللازمة في المجال النفسي الإجتماعي لمعلمي التعليم الإبتدائي بالمدرسة الجزائرية.

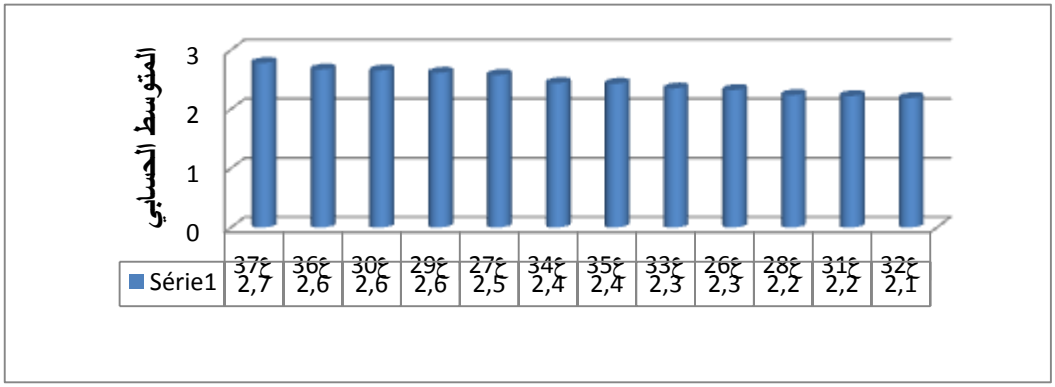
رقم	العبـــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الإحتياج
26	أشعر بحاجة لزيادة الثقة من خلال حفظ مكانتي في المدرسة والمجتمع.	2.32	0.77	9	**عالية**
27	أحتاج لمساهمة الإعلام لتأكيد على أهمية دور المعلم كنموذج	2.57	0.60	5	**عالية**

	لسلوك المتعلم.				
28	الحاجة لشعور بالانتماء بفاعلية المجتمع و مؤسساته.	2.23	0.72	10	**عالية**
29	أنا في حاجة إلى مناخ مادي ومعنوي ملائم للمحافظة على الصحة النفسية.	2.61	0.61	4	**عالية**
30	أحتاج إلى تحسين الرعاية الصحية للمعلم وأسرته.	2.65	0.59	3	**عالية**
31	المعلم في حاجة لتوعية غذائية صحية في إطار علاقة الغذاء بالصحة النفسية.	2.22	0.78	11	**عالية**
32	أحتاج للإرشاد لتحقيق الاتزان الانفعالي في القسم.	2.18	0.76	12	**عالية**
33	أنا في حاجة للإستفادة من إعداد دورات تدريبية للوقاية من الضغوط المهنية والمشكلات التي تنجم عنها.	2.35	0.72	8	**عالية**
34	إن تحقيق الإشباع للحاجات الثقافية والذاتية حاجة ضرورية مما يساعد على تنمية قدراتي	2.44	0.68	6	**عالية**
35	أنا في حاجة لإرساء الأمن الوظيفي.	2.43	0.73	7	**عالية**
36	أرى أنا تكريم المعلم أثناء و بعد نهاية الخدمة المدرسية حاجة ضرورية.	2.67	0.62	2	**عالية**
37	تفعيل دور الخدمات الاجتماعية حاجة ضرورية لما يحققه من راحة نفسية للمعلم.	2.78	0.49	1	**عالية**

من خلال الجدول أعلاه رقم (23) جاءت عبارات المجال الثالث عبارات على درجة عالية وتعتبر وفق ذلك حاجات لازمة وقد تمثلت في ، العبارة رقم (37) إحتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.78) وبإنحراف معياري بلغ 0.49 ، ثم تليها المرتبة الثانية العبارة رقم (36) بمتوسط حسابي بلغ(2.67) وبإنحراف معياري بلغ0.62 ، ثم المرتبة الثالثة تليها العبارة رقم (30) بمتوسط حسابي بلغ (2.65) وبإنحراف معياري بلغ 0.59 ، وثم المرتبة الرابعة تليها العبارة رقم (29) وبمتوسط حسابي بلغ (2.61) وبإنحراف معياري بلغ 0.61 ، ثم المرتبة الخامسة العبارة

رقم (27)بمتوسط حسابي (2.57) وبإنحراف معياري بلغ 0.60، ثم تليها المرتبة السادسة العبارة رقم (34) بمتوسط حسابي بلغ (2.44) وبإنحراف معياري بلغ0.68 ، وتليها المرتبة السابعة العبارة رقم (35) بمتوسط حسابي بلغ (2.43) وبإنحراف معياري بلغ 0.73، وتليها العبارة رقم (33) بمتوسط حسابي بلغ (2.35) وبإنحراف معياري بلغ0.72 والتي احتلت المرتبة الثامنة، وتليها العبارة رقم (26)بمتوسط حسابي (2.32) وبإنحراف معياري بلغ 0.77 في المرتبة التاسعة ، ثم تليها المرتبة العاشرة العبارة رقم (28) بمتوسط حسابي بلغ (2.23) وبإنحراف معياري بلغ0.72، في المرتبة الحادي عشر ، العبارة رقم (31) بمتوسط حسابي بلغ (2.22) وبإنحراف معياري بلغ 0.78 وفي المرتبة الأخيرة العبارة رقم (32) بمتوسط حسابي بلغ (2.18) وبإنحراف معياري بلغ 0.76.

وكخلاصة يمكن القول بأن درجة الاحتياج للحاجات الأرشادية في المجال االنفسي الإجتماعي عالية، وعليه تعتبر كل الحاجات الإرشادية في المجال النفسي الإجتماعي لازمة ، كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (08): ترتيب درجات تقدير الحاجات الارشادية في المجال النفسي الاجتماعي

وحسب الجدول رقم (23) فقد احتلت العبارة القائلة **(تفعيل دور الخدمات الاجتماعية حاجة ضرورية لما يحققه من راحة نفسية للمعلم..)** المرتبة الأولى بتقدير عالي قدر بـ(2.78)، مما يعكس درجة احتياج عالية لتفعيل قطاع الخدمات الاجتماعية. ولعل هذه النتيجة المتوصل إليها تدل على القصور الحاصل في هذا القطاع وتأثر المعلمين وضررهم نتيجة هذا القصور، وفي هذا الصدد يجدر بنا الإشارة إلى ،أن القائم على هذا القطاع هي لجنة متخصصة في معالجة المشاكل الخاصة بعمال التربية وموظفي قطاع التربية وذلك في المجال الصحي والاجتماعي والسياحي وذلك من خلال تقديم المساعدات الاجتماعية ،التضامن في حالة الكوارث الطبيعية والحوادث ،وكذا السلف الاجتماعية [1] (سلفة الزواج والسلف الاستثنائية ،سلف شراء السكن والسيارات ...)

كما يضم قطاع الخدمات الاجتماعية التعاونية الاستهلاكية والتي تهدف إلى المساهمة في حماية القدرة الشرائية للعمال التربية حيث تضمن لهم تموينا منتظما بالمواد الواسعة الاستهلاك بشروط أفضل من حيث النوعية والسعر مع مراعاة احتياجاتهم الحقيقية .

إلا أن هذا القطاع قد تعرض لنهب أو أنه تم نهب أموال المعلمين وفي هذا الصدد وحسب ما نشرته جريدة "الشروق" أن رئيس اللجنة الوطنية للخدمات الاجتماعية "عبد الرحمن بلمشري" دعا المفتشية العامة للمالية إلى تخصيص فرق خاصة للنزول إلى الولايات للتحقيق والتدقيق في أموال الخدمات الاجتماعية مع نشر التقارير بصفة فورية سواء كانت النتائج ايجابية أم سلبية . [2]"

---

[1]- نشيدة قوادري ،لمرجع السابق ذكره ، ص1

[2]-ا لمرجع نفسه ، ص2.

وفي هذا السياق ،كان لزاما على اللجنة الوطنية من خلال نشاطها المقدم حسب ما تمليه الضوابط العامة المسيرة للأموال الخدمات الاجتماعية لعمال التربية، أخذة بعين الاعتبار أن تعم وتشمل الخدمات الاجتماعية جميع ولايات الوطن عبر مديريات التربية المتواجد بها والعمل بالأولوية من أجل التخفيف من معاناة عمال القطاع، كما قد يظهر دور الإرشاد هنا جليا من خلال تفعيل دور هذه الخدمات وإغتنامها وتوجيهها بما يخدم و تحقيق الأهداف الإرشاد التي تتوافق و أهداف المعلمين.

وجاءت العبارة **(أرى أنا تكريم المعلم أثناء و بعد نهاية الخدمة المدرسية حاجة ضرورية.)** في المرتبة الثانية بتقدير عالي يقد بـ(2.67)، والتي تندرج ضمن العوامل المحفزة بمعنى أن المعلم في حاجة ماسة للتكريم و الاهتمام والشعور أنه صاحب مكانة اجتماعية يحتاج للتقدير سواء كان ذلك أثناء الخدمة أو بعد نهايتها ،وعدم حصر هذا التقدير فقط في اليوم العالمي للمعلم الذي أصبح ،يوما يشتكي فيه معاناة وظروفه أكثر من احتفاله به .

وفي نفس السياق نشرت جريدة "الخبر" عن اليوم العالمي للمعلم الذي قام فيه المكلف بالإعلام بالإتحاد الوطني للعمال التربية والتكوين (مسعودي عمراوي) بوصف كامل عن الوضعية المزرية التي يعيشها المعلم ، عوض أن يتم الاحتفال والتكريم في مناخ يليق بمكانة المعلم الجزائري .[1] ، ومن بين الأسباب التي يمكن إدراجها ، والتي أدت لهذا الوضع، تخلي المؤسسات التربوية والحكومات عن دعم المعلم وحمايته وتوازنه ثم حرمانه من بعض المحفزات المادية والمعنوية ، وعليه فالمعلم هنا [2]:

---

[1]– مصطفى مأمون: المرجع السابق ذكره ، ص 2.

[2]–محمد عبد الرحمن جاغوب: المرجع السابق ذكره ، ص3.

- في حاجة لإشباع احتياجاته بشتى أنواعها وعلى الأخص التقدير والاحترام والشعور بالمكانة وكذا شعور المعلم بروح العدالة داخل المؤسسات التعليمية. [1]
- حاجة المعلم للمكافأة في ظل وجود الثقة والعدالة والموضوعية عند تقويم أداء المعلم.
- العمل على إشباع الحاجات الفيزيولوجية والاجتماعية والنفسية وذلك بتوفير الأجر المناسب والطمأنينة والشعور بالاحترام والأمن [2].

والملاحظ أن معلم المرحلة الابتدائية لديه توجه نحو الحاجة الإرشادية التي توفر له الراحة النفسية أكثر من كونها نظرة مادية محظة.

أما العبارات **(أحتاج إلى تحسين الرعاية الصحية للمعلم وأسرته.)** و **(أنا في حاجة إلى مناخ مادي ومعنوي ملائم للمحافظة على الصحة النفسية.)** و**(المعلم في حاجة لتوعية غذائية صحية في إطار علاقة الغذاء بالصحة النفسية.**)نالت تقديرا عاليا ،وتحصلت على المرتبة (3 ،4 ،11) على التوالي في مجال النفسي الاجتماعي.

وفق لما تطرقنا إليه في الجانب النظري، الصحة عامة "هي العلم الذي يهتم بالحفاظ على سلامة وصحة الإنسان وذلك بتوفير بيئات عمل أمنة خالية من مسببات الحوادث والأمراض المهنية"، وعليه فقد ساهم الإرشاد النفسي في تحقيق التوازن بين المتطلبات الكائن البشري (الروحية والعقلية والبدنية)، وقد يعود ذلك لعدة اعتبارات ومنها أن المعلم على وعي ودراية بما قد تسببه هذه

---

[1]– شفيق رضوان: المرجع السابق ذكره ، ص 1

[2]– سليمان عبد الرحمن ، الحقيل: السابق ذكره ، ص 40

المهنة المعقدة والمتعددة الأدوار والتي تتأثر بعدة عوامل منها يتأثر دور المعلم من خلالها من تعب وإنهاك وأمراض سواء كانت نفسية أو عضوية قد تظهر أثناء ممارسته المهنة أو بعد نهاية الخدمة بمعنى أنه في حاجة إرشادية توفر له الصحة النفسية والجسمية ، سواء كان أثناء مساره المهني أو بعد إنهاء الخدمة.

ويظهر ذلك في نظرية الحاجات عند (جوليان روتر) التي اعتمدت قائمة من الحاجات تتضمن معظم السلوك الإنساني المتعلم ومن ضمن هذه الحاجات ،الحاجة إلى الاعتراف والمكانة و تعني حاجة الفرد للتفوق وأن النشاط الرياضي أو السياسي أو المكانة الاجتماعية أو الجاذبية الجسمية أي أن يحصل الفرد على مكانة عالية على مقياس تنافسي معين. [1]، وكذا الحاجة إلى الراحة الجسمية وتعني حاجة الفرد إلى الاشباعات الجسمية التي ارتبطت لديه بالأمن وتجنب الألم والرغبة في الملذات البدنية .

وتؤكد هذه النظرية أن للفرد إشباعات أكثر احتمالا من غيرها في بعض المواقف، [2]مما يوضح حاجة المعلم لإشباع الحاجة للراحة النفسية والصحية على التوالي.

كما يظهر الجدول السابق أن عبارة **(أحتاج لمساهمة الإعلام لتأكيد على أهمية دور المعلم كنموذج لسلوك المتعلم.)** نالت تقديرا عاليا، إحتلت المرتبة (5)، وتعتبر من الحاجات المهمة باعتبارها نالت تقدير عاليا في درجة الاحتياج لدى معلمي التعليم الابتدائي ،وهذا يعود للدور الذي تلعبه وسائل الإعلام ،إذا ما ساهمت في استرجاع مكانته في المجتمع الجزائري.

---

[1]- روتر جوليان: ترجمة محمود هنا، المرجع السابق ذكره، ص 108

[2]- روتر جوليان: المرجع السابق ذكره، ص 109.

ومن خلال ما جاءبه بعض الباحثين عن حاجات المعلم في إطار الإعلام والدور المنوط به، و هو مساهمة الإعلام في إبراز الدور التربوي والاجتماعي للمعلم في المجتمع وكذا عقد ندوات أو دوائر الحوار واستضافة المعلمين بها بشكل دوري، واشراكهم في المناقشة في قضايا التعليم المختلفة ،وكذا أن يساهم الإعلام بوسائله في تنمية المهنية و الرعاية النفسية للمعلم بمساعدة المتخصصين من الجامعات المختلفة وكذا العمل على الحد من الإشاعات والأخبار غير الصحيحة عن المعلم، وتقديم الدعم للمعلمين من أجل تحسين صورته في المجتمع باعتباره قدوة يحتذى به سواء عند النشئ أو الراشدين . [1]

كما تحصلت العبارة (**إن تحقيق الإشباع للحاجات الثقافية والذاتية حاجة ضرورية مما يساعد على تنمية قدراتي**) على تقدير عالي، واحتلت المرتبة (6) وكانت درجة الاحتياج عالية حسب تقديرات معلمي التعليم الابتدائي بمعنى أن المعلم رغم الظروف الصعبة فهو يسعى إلى إشباع حاجاته الثقافية من أجل تطوير قدراته الذاتية ،كما قد تعكس هذه النتيجة النقص الحاصل في هذا الجانب لدى المعلمين وهذا قد يدل على أن معلمي التعليم الابتدائي على وعي بما تتطلبه المهنة وما تتطلبه من خصائص يجب توافرها في المعلم وخاصة هذه المرحلة التعليمية.

وفي هذا السياق يجدر بنا الاشارة إلى أن السمات الأساسية للمعلم القدرة على التفكير الذاتي وعلى اتخاذ قرارات لأوضاع دينامية مركبة، فنشاط الذهني للمعلم الابتدائي متجه دوما لحل المشكلات التربوية وتحسين وتحديد المعارف التي ينقلها والاستراتيجيات التي يطبقها في سلوكه ونشاطه المهني كل ذلك يمنحه عقلية مميزة قد لا نجدها في مهن أخرى . [2]

---

[1]- فوزي علي عبد المقصود: السابق ذكره، ص 231.

[2]– كامل حامد جاد: المرجع السابق ذكره، ص25.

أما العبارات (**أنا في حاجة لإرساء الأمن الوظيفي.**)و (**أنا في حاجة للإستفادة من إعداد دورات تدريبية للوقاية من الضغوط المهنية والمشكلات التي تنجم عنها**) فقد نالت تقديرا عاليا ، وإحتلت المرتبة(7)،(8) على التوالي، بمعنى أن معلمي التعليم الابتدائي في حاجة إرشادية توفر له الأمن الوظيفي ممن يوفر له الترقية والتطور لمواجهة الشعور بعدم الأمن وفي هذا الصدد يمكن الاشارة اللواقع المعاش في قطاع التربية والمتطلبات التي يسعى إليها المعلمين للحصول على الترقية ذلك تدعيما لمكانتهم في المجتمع وكذا تدعيما لمكانته في المؤسسة التي يعمل بها ومنه تصبح المهام التي يزاولها المعلم مصدر رضاه،إذا ما كانت تفتح له المجال لتقدم فيها. [1]

أما حاجة المعلم للوقاية من الضغوط المهنية من خلال عقد دورات تدريبية قد تجعل من دور الإرشاد ضروريا وذلك ما يهدف إليه الإرشاد الوقائي ،والذي يسمى بالمنهج التحصين ضد المشكلات والأمراض النفسية والاجتماعية ويهتم هذا المنهج بالأسوياء الأصحاء وذلك ليقى هؤلاء الأفراد والجماعات من الوقوع في المشكلات من المتوقع أن يقعوا فيها ،وذلك حال المعلمين من خلال تبصيرهم بتلك المشكلات، كما يعلمهم أفضل الطرق للابتعاد عنها . [2]

وتحصلت كل من العبارات (**أشعر بحاجة لزيادة الثقة من خلال حفظ مكانتي في المدرسة والمجتمع.**) و(**الحاجة لشعور بالانتماء بفاعلية المجتمع و مؤسساته.**) على تقدير عالي وإحتلت المرتبة (9)(10) على التوالي في هذا المجال ،بمعنى أن الحاجة لانتماء والاعتراف المجتمع والمساندة الاجتماعية من الحاجات الإرشادية المهمة لدى المعلمين وهي قد تكون نابعة من فقدانه للسند سواء كان على مستوى المدرسة أو خارجها،

---

[1]–طه عبد العظيم : المرجع السابق ذكره، ص224.

[2]- جودت عبد الهادي ، وسعيد حسن العزة: المرجع السابق ذكره ،ص 22.

فقد تبين من خلال النتائج حاجة المعلمين للشعور بالمكانة والتقدير من جانب الإدارة و المسؤولين والموجهين والمجتمع عامة ،أما الحاجة إلى الانتماء والحب فهي تتبدى من خلال الضغوط الخاصة بالعلاقات الإنسانية بين المعلمين وهذه الحاجات لا تتولد نتيجة ضغوط المرتبطة في المدرسة فقط فقد تكون هذه الضغوط ناتجة عن ضغوطات أسرية أو مادية أو غيرها،

وفق ما جاء في نظرية "ماسلو"التي تهتم بالحاجات الإنسانية أن ما إذ أشبعت الحاجات البيولوجية والحاجة للأمن إشباعا طيبا حينئذ تبرز الحاجة إلى العطف والانتماء ويرغب الفرد بأن يتخذ مكانا في جماعته وأن تعطيل إشباع هذه الحاجة هو سبب الأساسي لحالات اللاتواقف ، كما أن الحاجة إلى الاعتراف والتقدير توجد لدى المعلمين وفقا لنتيجة المتحصل عليها فلديهم رغبة للحصول على التقدير عالية ويؤدي إشباع هذه الحاجة إلى الإحساس بالمكانة،و إلى الإحساس بالثقة بالنفس والقوة والقدرة والكفاية والنفع بالنسبة للمجتمع وتعطيل هذه الحاجة يؤدي تثبيط العزيمة أو الشعور بالإخفاق الذي يؤدي إلى الصراع النفسي .

وقد يكون مجالا للإرشاد النفسي للخوض في هذه المواضيع ، وقد يكون إرشادا فردي أو جماعي وفقا لطبيعة الضغوطات أو الحاجات الإرشادية.

وأخيرا وحسب ما يوضحه الجدول أعلاه أن معلمي التعليم الابتدائي في(**حاجة لتحقيق الاتزان الانفعالي في القسم**)،رغم أن هذه العبارة جاءت في المرتبة الأخيرة من ضمن الحاجات الإرشادية المهمة ، إلا أنها تحصلت على تقدير عالي وفقا للدرجة المتحصل عليها وتلك الحاجة تنبثق عن الاكتظاظ في الأقسام الدراسية وكذا في الصفوف .مما قد يولد انفعالات لدى المعلم وقد تكون لا شعورية وقد تؤدي به لعدم القدرة على الضبط الانفعالي .

وكذلك خصائص تلاميذ هذه المرحلة التعليمية التي تغلب عليها خاصية الحركة والمشاغبة وحب اللعب وكذا المشكلات السلوكية كالسرقة والخجل والكذب ....وغيرها وقد يتجسد دور الارشاد هنا في تقديم المساعدات لتعامل مع هذا النوع من المشكلات والصعوبات التي قد تساعد المعلمين في الأقسام الدراسية على أساس أن الإرشاد النفسي هو تلك الخدمة التي تهدف إلى مساعدة الأفراد على اكتساب وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية وتحسين التوافق مع مطالب الحياة المتغيرة واكتساب العديد من القدرات لحل المشكلات واتخاذ القرار. [1] .

الجدول رقم(24): يوضح المتوسطات الحسابية لأفراد العينة لمجالات المقياس ككل وترتيبها

المجالات	متوسطات الافراد	المتوسط الافتراضي	الترتيب	درجة الإحتياج
المجال البيداغوجية	35	30	1	**عالية**
المجـال الإداري	23	20	3	**عالية**
المجال النفسي الإجتماعي	29	24	2	**عالية**
المقياس ككل	**87**	**74**		**عالية**

فقد تبين من خلال الجدول رقم (24) أن درجة الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية في المجال البيداغوجي والتكويني كانت بتقدير عالي، واحتلت المرتبة الاولى ،وأن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على الحاجات الإرشادية في المجال البيداغوجي والتكويني والذي بلغ 35 أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذاالمجال والمقدر بـ 30 بناء عليه فإن درجة أفراد عينة الدراسة على هذا المجال عالية.

[1] حسن حسين البيلاوي: المرجع السابق الذكر ، ص7

كما تبين من خلال الجدول رقم (24) أن درجة الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية في المجال النفسي الاجتماعي نالت تقديرا عاليا وإحتلت المرتبة الثانية، و أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على الحاجات الإرشادية في المجال النفسي الاجتماعي والذي بلغ 29 أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المجال والمقدر بـ 24 بناء عليه فإن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة على هذا المجال عالية.

وأيضا خلال الجدول رقم (24) أن درجة الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية في المجال الإداري كانت بتقدير عالي وإحتلت المرتبة الثالثة، و أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على الحاجات الإرشادية في المجال الإداري والذي بلغ 23 أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المجال والمقدر بـ 20 بناء عليه فإن درجة أفراد عينة الدراسة على هذا المجال عالية .

يمكن أن تعزى هذه النتيجة وهذا الترتيب للمجالات على مقياس الحاجات الارشادية، إلى الأهمية التي يوليها المعلم للمهنته وحاجته للمعارف البيداغوجية ولتحسين برامج التكوين وفق حاجات المعلم الحقيقية ، بينما حصول مجال الحاجات الارشادية في الجانب النفسي الاجتماعي على المرتبة الثانية يوحي بمدى إحساس المعلم وحاجته لإشباع هذا الجانب ،و الدعم المعنوي والمادي من طرف الجهات المعنية كحق من حقوقه ، وأثر غياب هذه الخدمات على أدائه ونفسيته وصحته، أما المجال الإداري الذي كان في المرتبة الثالثة ،والذي قد يعكس لنا التصور السلبي للمعلم عن الإدارة المدرسية وربما حالة اليأس التي توصل إليها المعلم من أي تغير أو تجديد على مستواها.

2.6. عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

والتي نصها " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة إحتياج الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير الجنس** .

ومن أجل إختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإختبار "**ت**" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الحاجة الإرشادية لمعلمي التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية تبعا لمتغير الجنس (ذكور–إناث)وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (25).

الجدول رقم (25) يوضح الفروق بين درجات الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الجنس.

الفروق بين الجنسين في درجاتهم على مقياس الحاجات الإرشادية										
	الجنس	إختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الحاجات الإرشادية	ذكور	.010	.922	85	87.70	10.35	263	.117	.907	غير دال عند
	إناث			180	87.54	10.48				0.05

من خلال الجدول رقم (25) أعلاه نلاحظ أن قيمة إختبار التجانس ليفين (F) بلغت (0.10)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب إستخدام إختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة للجنسين في مقياس الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي والتي بلغت عند الذكور (87.70) وعند الإناث (87.54) يمكن القول بأنه لاتوجد فروق بين الجنسين في مقياس الحاجات الإرشادية، وما يؤكد ذلك أن قيمة اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت (0.117) هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، " ، ومنه تم قبول فرضية البحث القائلة بـ " لا توجد فروق بين درجة الاحتياج للحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي بالمدرسة الجزائرية تعزى لمتغير الجنس"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

يتضح من الجدول رقم (25) عدم وجود فروق بين الجنسين (معلمات و معلمين) أي لا يوجد أثر لمتغير الجنس على الحاجات الارشادية في مجالات الدراسة و الأداة ككل.

وقد يرجع ذلك لعدة أسباب و من بينها ، متطلبات مهنة التعليم ، و متطلباتها لا تتأثر بنوع الجنس، لذلك فعدم وجود فروق بين درجة تقدير الحاجات الإرشادية لدى معلمي التعليم الابتدائي ، قد تعكس لناالنظرة المشتركة لمن يمتهنون هذه المهنة لحاجاتهم الإرشادية على هذه المجالات الثلاث ،باعتبارها الحاجات الأساسية التي يجب توافرها أو التي هو بحاجة إرشادية إليها بصرف النظر عن نوع الجنس .

و بالرغم ان هذه المهنة ، مهنة التعليم في جوهرها نشاطا فرديا ، بمعنى أن كل معلم يجد نفسه أمام مسؤولياته وواجباته المهنية ، إلا أن هذه النظرة المشتركة قد توحي لنا بالنقص الحاصل على متطلبات المهنة ، أو على مستوى هذه المجالات سواء كان في الجانب البيداغوجي أو الإداري أو النفسي ، مثل : سلوك التلاميذ ،العلاقة مع الآخرين ، التعليمات الواردة من الإدارة ، الأعباء الدراسية، البيئة المدرسية ، الإدارة التربوية ، استراتيجيات التقييم، والمسؤوليات الملقاة على

عاتقهم نفسها ، وهذا كله أجمع أدى إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الحاجات الارشادية تبعهم.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة المتوصل إليها و استنادا لما جاء في الفصل النظري هي نابعة من الإحساس بنفس العوائق التي تحول دون نمو المعلم سواء كان على مستوى المهني أو التكويني أو النفسي لاجتماعي من ناحية ، ولا شك أنها دلالة على مدى استيعابه لمتطلبات أهداف العملية التعليمية التعلمية و متطلبات المجتمع و توقعاته من دوره كمعلم من ناحية أخرى .كما أن أداءه لدوره التربوي و التعليمي يتأثر أيضا بمدى إتقانه للمهارات و المعارف المرتبطة بتخصصه و قدراته على الانتقاء و الاختيار من خبرته بما يؤثر على خبرات و مهارات الآخرين و استجابته و استيعابه للمستحدثات التربوية ووسائل التعليم و ظروف التغير بالنسبة للمجتمع و توقعاته المتجددة من دوره كمعلم . [1]

كما أن هذه الاستجابة من المعلمين على مقياس الحاجات الإرشادية قد تدل على رغبة المعلم و المعلمة في الارتقاء و تحسين الأداء لديهم من خلال كل الطرق و الإجراءات لأجل تحقيق النمو المهني . [2]إذ يعتبر النمو المهني محاولة لتحقيق تنمية متكاملة في شخصية المعلم ، المعلمة من الناحية العلمية و الثقافية و الاجتماعية المرتبطة بحياته المدرسية بالإضافة إلى البرامج و الأنشطة التي تستهدف وضع كفاءته و زيادة تأهيله للقيام بواجبه على الوجه الأكمل .

1– فوزي علي عبد المقصود : المرجع السابق ذكره .

2– بدرية المفرج ، عفاف للمطيري و محمد حمادة: الاتجاهات المعاصرة في الاعداد المعلم وتنميته مهنيا،قطاع البحوث التربوية والمناهج، مصر،2007 ، ص4.

وكذا رغبته لتغيير الصورة التقليدية التي يمارس من خلالها المهنة التي قوامها التلقين و الحفظ و الاستظهار و أن يبذل جهدا لارتقاء بكفايته ومعرفته أو فكره و خياله للإتيان بالجديد المبدع و الخلاق المطور للعملية التعليمة.

غير أن تعميق المهنة و تطويرها في العمل التعليمي تستدعي الحوار العلمي الجاد حول تكوين المعلم وإعداده إعدادا جيدا من النواحي الأكاديمية و الثقافية و المهنية داخل المؤسسة و قبل الخدمة و تنمية أثناء الخدمة بحيث تعكس ديمومة المتابعة للإعداد المعلم تضمن خبرات تربوية ذات مستوى رفيع. [1]

ومن هنا تأتي أهمية الكشف عن الحاجات الإرشادية للمعلم التعليم الابتدائي ، لكي نحاول من خلالها إكسابه القدرات التي تمكنه من تحقيق أهداف التعليم داخل غرف الصف و خارجها ، كما تمكنه من التفاعل الجاد و الخلاق مع مختلف المعطيات التي تواكب العصر و تطوير أدواره بما يؤدي إلى توظيف هذه المعطيات .ومنه فان معلمي ومعلمات التعليم الابتدائي لديهم درجة احتياج للإرشاد على مستوى المجالات المحددة.

و تتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (أمينة عباس: 2003) أنا أفراد العينة لديهم إدراك باحتياجاتهم التدريبية على اختلاف جنسهم، و دراسة (يوسف عبد الفتاح :1999) توصلت لعدم وجود فروق في الضغوط التدريسية ، ومع دراسة(السبعاوي :2007) بعدم وجود فروق في مصادر الضغوط المهنية تعزى لمتغير الجنس، كما إختلفت مع دراسة (مطر: 2009)بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المشكلات الصفية تعزى لمتغير للجنس لصالح مجموعة المعلمات.

---

[1]– بدرية المفرج وأخرون: المرجع السابق ذكره، ص5.

3.6.عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

نصت الفرضية الثالثة لهذه الدراسة على أنه :" **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة احتياج الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير الأقدمية المهنية .**

ومن أجل إختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام إختبار الفروق (F) "تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الحاجة الإرشادية لمعلمي التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية تبعا لمتغير الاقدمية المهنية وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (26).

الجدول رقم (26) يوضح الفروق بين الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي تبعا لمتغير الاقدمية المهنية.

الفروق بين الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي تبعا لمتغيرالأقدمية المهنية						
مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
الحاجات الإرشادية	داخل المجموعات	364.888	2	182.444	1.687	.187
	مابين المجموعات	28332.909	262	108.141		**غير دال**
	الكلي	28697.796	264		**عند**	**0.05**

من خلال الجدول أعلاه رقم (26) نلاحظ أن قيمة إختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي" بلغت (1.687) بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على مقياس الحاجات الإرشادية ، كما أن هذه القيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,05)، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في الحاجات الإرشادية تبعا لمتغير الاقدمية المهنية، ومنه فقد تم قبول فرضية الدراسة القائلة بـ أنه " لاتوجد فروق بين درجة الاحتياج للحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم

الإبتدائي تعزى لمتغير الأقدمية المهنية ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

نلاحظ من الجدول رقم (26) عدم وجود أثر لمتغير الأقدمية المهنية على مجالات الدراسة والأداة ككل، بمعنى أنه لا يوجد إختلاف بين درجة تقدير الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الابتدائي على إختلاف أقدميتهم المهنية، بمعنى أن المعلمين الذين أقدميتهم المهنية أقل من 5 سنوات لديهم نفس الحاجات الإرشادية مقارنة بالمعلمين الذين أقدميتهم تنحصر بين 5و10 سنوات وذويهم لأكثر من 10 سنوات،

وقد تعزى هذه النتيجة كون الظروف المهنية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية التي يعيشونها معلمو التعليم الابتدائي بالنظر للواقع التعليمي في الجزائر هي ظروف متشابهة ، سواء بالنسبة للمعلم الجديد أو المعلمين القدماء، فالمدرس يبقى مدرسا مهما إختلفت سنوات الخبرة .

فقد جاء في دراسة (حربي:2010) حول مدى عناية التخطيط التعليمي بالحالة الاجتماعية والاقتصادية وبالمستوى المهني والتكويني للمعلم المرحلة الابتدائية وتوصلت هذه الدراسة إلى حكم معلمي التعليم الابتدائي على مدى عناية التخطيط التعليمي بالحالة الاجتماعية والاقتصادية وبالمستوى التكويني والمهني للمعلم أنه كان متوسط ، وأنه لا يهتم بالحالة الاجتماعية (شدة الاتجاه سالبة 0,71)، و الحالة الاقتصادية (شدة اتجاه سالبة 0,17) ، في حين ذلك يهتم بصورة متوسطة بتطوير مستواه التكويني(+1,2) والتي كانت موجبة ، أما على المستوى المهني فكان

الاهتمام بصورة متوسطة أيضا، رغما أن تنظيمه لطرق الترقية المهنية (سالبة بشدة اتجاه (0,32) حسب ما أجمع عليه أفراد العينة. [1].

فبمجرد إمتهان المعلم هذه المهنة يقضي معظم أوقاته على مدار مساره المهني في المدرسة مما يعرضه للتعب الجسمي والعقلي فقد يتعرض للعديد من المواقف الانفعالية التي تنشأ من معاملاته مع التلاميذ والمشكلات التي قد تنشأ في علاقاته الإدارية والتي يؤثر في مجموعها على طريقة التدريس إذ يتعايش المعلم كل هذه الظروف .

وفي هذا السياق ورغما ما جاءت به الدولة من تغيرات وتعديلات ،إلا أن ما توصلت إليه دراسة (حربي: 2011) يوحي بمدى النقائص الموجودة على مستوى التدريس وما يحتاجه من مرونة فقد توصلت أن حكم معلمي التعليم الابتدائي حول تحسين التخطيط لطرق التدريس أنه كان سلبيا حيث أنه لا يوفر سبل الاتصال مع أولياء الأمور التلاميذ ولا يناقش علاقته بالإدارة المدرسية ولا يضع طرق التدريس التي تتفق مع خصائص التلاميذ العمرية وقدراتهم المختلفة والتي تمتاز بالمرونة التي يمكن المعلم من الابتكار. [2]

وفي هذا السياق أدلى أحد المعلمين القدماء أنه لو كان يملك القرار من جديد ،لا تراجع عن ممارسة مهنة التدريس ،ويعلل أنه عانى من بطئ شديد في النمو المهني ومن الدونية لهذه المهنة ،و يعترف أن مهنة التدريس من المهن الشاقة إلا أن التغيرات التي تحدث في التربية والتعليم بين فترة وأخرى ، تحدث دون أخذ رأي المعلم أو الاهتمام باقتراحاته [3]

---

[1]– سميرة حربي: المرجع السابق ذكره ، ص 236.

[2]– المرجع نفسه ، ص 241

[3]– فوزي علي عبد المقصود : المرجع السابق ذكره ، ص 166.

وعليه يمكن أن نستخلص مما سبق أن عدم اختلاف درجة تقدير الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الابتدائي رغما اختلاف أقدميتهم المهنية قد يعود لعدم تغير الواقع المعاش للمدرسة الجزائري ، وعدم الاستفادة من خبرات المعلمين القدماء في الاصلاح والتغير والتعديل. وذلك ما توصلت إليه دراسة (مامنية :2004) أن التجديد التربوي الذي إتبعته الجزائر في المدة الأخيرة أدى إلى نتائج ايجابية كارتفاع معدلات التمدرس في أوساط التلاميذ والقضاء على الأمية ،ولكنه أدى أيضا إلى نتائج سلبية كعدم خضوعه إلى مشاورات وتنوع التي تعاني منها المدرسة الجزائرية كثافة المواد الدراسية وعدم استيعاب التلاميذ لها ونقص التجهيزات التعليمية المختلفة.

إن من الأسباب التي توصل إليها (جبرائل بشارة :1986) في دراسته التي تودي لعزوف المعلم عن الاستمرار في مهنة التعليم هي أسباب مادية واجتماعية ومهنية. [1]

حيث اتفقت هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (معوش :2011) لعدم وجود فروق في درجة معرفة معلمي السنة الخامسة إبتدائي للوضعية الادماجية تعزى لمتغير سنوات الخدمة، ودراسة (البيشي :2007)توصلت لعدم وجود فروق في مستوى الضغوط المهنية وحاجات الارشادية في ظل هذه الضغوط ، ودراسة (عارف مطر: 2009)أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات تقدير مشكلات ضبط الصف لمعلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة ، واختلفت مع دراسة (باهي سلامي :2007) لوجود فروق تعزى لمتغير الاقدمية المهنية حيث كانت الفئة الوسطى أكثر شعورا بالضغوط ، كما كان الاختلاف في العينة، حيث جمع بين مستوى

---

[1]– طارق ، عبد الرؤوف عامر دراسات في إعداد المعلم ، ط1، الاردن ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، 2007،ص 32.

الابتدائي والمتوسط والثانوي على عكس الدراسات الأخرى ركزت في دراستها على مرحلة التعليم الابتدائي مما إتفقت فيه مع الدراسة الحالية.

4.6. عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:

نصت الفرضية الرابعة لهذه الدراسة على أنه :" **توجد فروق بين درجة إحتياج الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير الطور التعليمي**".

ومن أجل إختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام إختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الإحتياج الحاجة الإرشادية لمعلمي التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية تبعا لمتغير الطور التعليمي وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (27).

الجدول رقم (27): يوضح الفروق بين الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي تبعا لمتغير الطور التعليمي.

الفروق بين الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي تبعا لمتغير الطور التعليمي						
مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
الحاجات الإرشادية	داخل المجموعات	219.622	2	109.811	1.010	.366
	مابين المجموعات	28478.174	262	108.695		**غير دال**
	الكلي	28697.796	264		**عند**	**0.05**

من خلال الجدول أعلاه رقم (27) نلاحظ أن قيمة إختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي" بلغت (1.010) بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على مقياس الحاجات الإرشادية ، كما أن هذه القيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,05)، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في الحاجات الإرشادية تبعا لمتغير الطور التعليمي، ومنه فقد تم رفض

فرضية الدراسة القائلة بـ أنه " توجد فروق بين درجة إحتياج الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير الطور التعليمي" وقبول فرضية الصفرية القائلة بـ" لا توجد فروق بين درجة إحتياج الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير الطور التعليمي" ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

يلاحظ من الجدول رقم (27) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديردرجة الاحتياج الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي ، تعزى لمتغير الطور الابتدائي (الطور الأول، والطور الثاني، والطور الثالث)، بمعنى أنه لا يوجد أثر للطور التعليمي على أي مجال من مجالات الدراسة الثلاث والأداة ككل، مما يبين انه لا يوجد إختلاف بين تقديرات معلمي طور الإيقاظ والتلقين، ومعلمي طور التعمق في التعلمات الأساسية وطور التحكم في اللغة الأساسية في درجة الحاجات الإرشادية لديهم .

ويمكن أن تعود هذه النتيجة المتوصل إليها ، إلى التكوين وإعداد معلم التعليم الابتدائي الذي يعتمد على النظرية التي حددها (رومان جاكسون) واختصرها في ثلاث مسميات وهي المرسل والرسالة والمرسل إليه، إذ تعمل نظرية الاتصال هذه في إطار ميكانيكي يتجاهل حقيقة المعلم والمتعلم الذين يتفاوتون في قدراتهم و إستعداداتهم وخاصة الاختلافات الواضحة والطبيعية بين التلاميذ في درجة استعداداتهم لتلقي ، بل والتفاعل في المادة العلمية التي يتلقونها. [1]

كما أن المسميات التي تميز طور عن طور بالمرحلة الابتدائية تستدعي الفروق في درجة الاحتياج للحاجة الإرشادية، والفروق الفردية الموجودة بين الأطفال في بداية الطور الأول والطور الثاني تستدعي الاختلاف والتنوع في طرق التدريس والأساليب والوسائط التعليمية ، وحتى أساليب

---

[1]- حسن محمد صديق : المرجع السابق ذكره، ص 123.

الثواب والعقاب، ناهيك عن الطور الثالث (السنة الخامسة) الذي يفصل بين المرحلة التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط الذي يضمن لتلميذ التحكم في أساسيات اللغة.

ورغما أن مرحلة التعليم الابتدائي هي كتلة واحدة إلا أنها تحمل في طياتها ثلاث أطوار تندرج وفق المراحل النمائية العمرية للطفل، فإن خصائص التي تميز كل مرحلة من مراحل نمو الطفل تفرض الاختلاف في متطلبات حاجات المراحل التعليمية التي تتوافق وهذه المراحل العمرية.

ويضيف بعض الباحثين الذين أقاموا دراسات في هذا السياق ، أن المتعلم بُعدًا من ضمن الأبعاد التي تؤثر في مستوى أداء المعلم في المهنة ، بمعنى أن المعلم في أدائه للمهنة يتأثر بخصائص المتعلم وطبيعتها ، مما يجعل من مواقف العملية التعليمة و إجراءات التعلم قائمة على أساس واقعي وعملي ، وذلك من خلال التعرف على الظروف والشروط التي تعلم الفرد مما يؤدي إلى التخطيط السليم للمواقف التعليمية ، وتجعل التعليم ميسور وبالتالي فتقديم الخبرة التعليمية له دون معرفة خصائصه وميوله ومشكلاته إنما يؤدي بصورة أو بأخرى إلى عدم بلوغ الأهداف التي يسعى إليها المنهج. [1]

وفي هذا الصدد توصلت دراسة (دي منستوري، 1994) التي تهدف لتعرف على مدى إستعداد المعلم في العمل في مناطق متعددة الأجناس ، إذ تم التعرف على بعض الخلفيات لدى المعلمين المتخرجين والتي كانت تتضمن الإحساس بأن برامج إعداد المعلم لا تعكس عناصر إعداد المعلم متعدد الثقافات ، ورغبة المعلم في معرفة المزيد عن ثقافة التلاميذ في فصولهم ،والإحساس بأن مختلف التلاميذ يختلفون في مراحلهم التعليمية وأوصى هؤلاء المعلمون بدراسات

---

[1]– جابر محمد القاسم العمري: المرجع السابق ذكره، ص 83.

ثقافية تجريبية التي تتضمن إرشاد فردي وموحد لكي تؤسس هذه التشعبات والتفرقات والخبرات إلى وعي المعلم والفعل والحدث. [1]

كما أنه يمكن عزو هذه النتيجة إلى المواد التعليمية التي يتضمنها كل طور عبر سنوات التعليم الابتدائي والملاحظ أن هناك تطابق في المواد التعليمية التي تدرس في الطور الأول (س1+س2) و الأطوار الأخرى ، بخلاف مواد اللغة الأمازيغية والفرنسية والتاريخ الجغرافيا التي تُدرس في الطور الثاني، إلا أن هذا لا يعني عدم وجود فروق بين التلاميذ التي تستدعي طرق تدريس ووسائط تعليمية وأساليب متنوعة والتفاعل ..وغيره والتي قد لا تعنى بها برامج التكوين على أساس أن هذه الحاجات تعتبر حاجات حقيقية لمعلم التعليم الابتدائي.

أما عدم وجود إختلاف بالنسبة للمجال الإداري والنفسي الاجتماعي بين درجات الحاجات الإرشادية ، قد يعود لكون جميع المعلمين يخضعون لنفس التعاملات الإدارية وتحت تسير إدارة واحدة في نفس المدرسة و يتعرضون لنفس القوانين ولديهم نفس الحقوق والواجبات ، والاختلاف يكمن في أن بعضهم يعتمدون نظام الدوام الواحد وبعضهم يعتمدون نظام الدوامين .

أي أن أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات التعليم الابتدائي بحاجة للحاجات الإرشادية ولا يرتبط ذلك بالطور التعليمي الذين يُدرسونه.

وإتفقت هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (مامنية:2004) بعدم وجود فروق في إتجاهات الاساتذة نحو عملية التجديد التربوي تعزى لمتغير الطور التعليمي.

---

[1]- طارق ، عبد الرؤوف عامر: المرجع السابق ذكره ، ص 58.

5.6. عرض نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها:

نصت الفرضية الخامسة لهذه الدراسة على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجة إحتياج الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي تبعا لمتغير الرتبة (معلم /أستاذ)** "

ومن أجل إختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام إختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الحاجة الإرشادية لدى معلمي التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية تبعا لمتغير الرتبة وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (28).

الجدول رقم (28): يوضح الفروق بين الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي تبعا لمتغير الرتبة (معلم /أستاذ).

الفروق بين الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي تبعا لمتغيرالرتبة (معلم /أستاذ)						
مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
الحاجات الإرشادية	داخل المجموعات	618.437	3	206.146	1.916	.127
	مابين المجموعات	28079.359	261	107.584		**غير دال**
	الكلي	28697.796	264		**عند**	**0.05**

من خلال الجدول أعلاه رقم (28) نلاحظ أن قيمة إختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي" بلغت (1.916) بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على مقياس الحاجات الإرشادية ، كما أن هذه القيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,05)، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في الحاجات الإرشادية تبعا لمتغير الطور التعليمي، ومنه فقد تم رفض فرضية الدراسة القائلة بـ انه " توجد فروق بين درجة إحتياج الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الرتبة " وقبول فرضية الصفرية القائلة بـ " لا توجد فروق بين درجة إحتياج

الحاجات الإرشادية لمعلمي التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير الرتبة" ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

يتضح من الجدول أعلاه رقم(28)، عدم وجود أثر لعامل الرتبة (المعلم والأستاذ) على درجة تقدير الحاجات الإرشادية لدى المعلمين والأساتذة ،بمعنى أنه لا يوجد إختلاف بين درجة تقدير الحاجات الإرشادية بين المعلم والأستاذ وأستاذ الرئيسي وأستاذ المكون بالمدرسة الابتدائية الجزائرية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدم وجود إختلاف في مسؤوليات كل من رتب المعلمين والأساتذة و إمكانية عدم وجود ميزة خاصة تميز كل رتبة عن الرتبة الأعلى منها بصفة عامة ، وذلك على أساس أن تناظر كل رتبة مستوى واضحا من المسؤولية والاستقلالية والمكافأة المادية من رتبة معلم إلى أستاذ رئيسي إلى أستاذ وأستاذ مكون للمدرسة الابتدائية، والجدير بالذكر أن يترجم ذلك التراتب إلى وصف وظيفي لكل رتبة سواء فيما يتعلق بالواجبات التدريسية أو الإشرافية أو الإدارية . [1]

الأمر الذي يجعل من هذا التراتب إختلاف في تقديرات الحاجات الارشادية لدى معلمي وأساتذة التعليم الابتدائي.

و من المبررات التي قد تسند إليها هذه النتيجة إنعكسات خصائص الأنظمة التربوية على مؤسسات إعداد المعلم، إذا أن عدم وجود إختلاف بين درجات تقدير الحاجات الإرشادية بين المعلم والأساتذة (على اختلاف رتبهم) على المجالين البيداغوجي والإداري يعزى لنمطية التي تتميز بها برامج إعداد المعلم التقليدية ، وذلك من خلال إعتماد برنامج موحد لجميع الملتحقين بها ويتم

---

[1]– فوزي علي عبد المقصود: المرجع السابق ذكره، ص 522.

تقديم محتوى معرفي ومواد دراسية موحدة ، وهذه المواد التعليمية ترتكز على فرضية خاطئة مفادها أن إحتياجات المعلم المهنية و البيداغوجية هي إحتياجات موحدة للجميع . [1]

ومنه يمكن أن نستنتج أن الاختلاف هو في التصنيف فقط وليس في المهام عامة، أما إذا تطرقنا لتفسير هذه النتيجة بنوع من التفصيل ووفقا لما أورد في القانون الأساسي الذي يهتم بالأسلاك الخاصة بالتربية والتعليم ، نجد أن المهام الموكلة للأستاذ المكون الذي توصل لهذه الرتبة أو التصنيف من خلال التقادم أو أنه معلم ذو خبرة وذلك وفقا لماجاء في نص المادة 42 مكرر:" زيادة على المهام الموكلة إلى الأساتذة الرئيسين في المدرسة الإبتدائية يكلف الأساتذة المكونون في المدرسة الإبتدائية بتأطير الطلبة الأساتذة الذين يزاولون تكوينهم في االمدارس العليا للأساتذة نمط "أستاذ المدرسة الإبتدائية " ومتابعتهم في التربصات التطبيقية في الوسط المهني ، كما يشاركون في تأطير عمليات التكوين أثناء الخدمة التي تنظم في إطار تحسين المستوى وتجديد معلومات موظفي قطاع التربية الوطنية .ويشاركون في أعمال البحث والدراسات وإعداد وتقييم برامج التكوين وتقييم أثر التكوين.ويمارسون أنشطتهم في المدارس الإبتدائية والمدارس التحضيرية وأقسام التعليم المكيف ..لاسيما أقسام الإمتحان. [2]

إن هذه المهام والتفويضات والمسؤوليات الخاصة بالأستاذ المكون تستلزم مستوى معرفي ومهني وتكويني متكامل للأداء هذه المهام على أكمل وجه، مما قد يفسر درجة الاحتياج لديه للحاجات الإرشادية التي لا تختلف عن بقية المعلمين والأساتذة في التصنيفات أو الرتب الأخرى،

---

[1]- أحمد الخطيب: المرجع السابق ذكره ، ص 4

[2]– المرسوم التنفيذي رقم 12–240 مؤرخ في 2 ماي 2012، يعدل ويتمم المرسوم التنفيذي رقم 08–315، ص ص (16–17).

على أساس أن الحاجة هي النقص الذي يراود الفرد ويحتاج لتخلص منه والتي تتولد عن القصور الحاصل على مستوى التكوين وإعداد المعلم .

ومما سبق نعتقد أن النتيجة المتوصل إليها صادرة عن إستجابة المعلم على مقياس الحاجات الإرشادية الذي أصبح مكونا بالاقدمية (10سنوات) ، والذي لا يزال يرى في بيئته وميدانه حاجات تحتاج للإشباع ، وشعور الأستاذ المكون أنه ينقل خبرة بطريقة تقليدية مثلما تلقاها عبر السنوات العمل بالمهنة ، مما يجعل حاجاته الإرشادية تتوحد مع زملائه في بقية الرتب الأخرى.

و يجدر بنا الإشارة هنا ، إلى أن المهام الموكلة للأستاذ المكون و واقع ما توفره المنظومة التربوية ليسهل من مهامه إلى جانب الخبرة من وسائل وتقنيات وأخصائيين التي قد تدعم هذه الخبرة وتصقلها تخلق فجوة بين ما هو ملزم بأداءه وبين ما يؤديه من مهام ،

وجاء في هذا السياق عن لسان" نوار العربي" رئيس مجلس الوطني لأساتذة الثانوي والتقني داعيا الحكومة بوضع الثقة الكاملة بالمعلمين لأنهم المسؤلون في تكوين أجيال المستقبل ، بالرغم من أن الدولة لم تبخل بالإمكانات في البناء والتكوين الذي خصص له ميزانية هامة ، غير أن جانب التكوين يتم بكثير من" الترقيع" على اعتبار عدم وجود متخصصين في الطرق الجديدة للتدريس داعيا جلب أساتذة من دول أجنبية لتكوين المعلمين والأساتذة" [1]، ولعل حصول العبارة (أحتاج أن تتضمن الدورات التكوينية خبراء متخصصين لتركيز على الحاجات الحقيقية للمعلمين) على تقدير عالي، مبررا كافيا لعدم وجود فروق بين درجة تقدير الحاجات الإرشادية للمعلمي التعليم الابتدائي.

---

[1]– مصطفى مأمون : المرجع السابق ذكره ، ص2.

وقد تزداد هذه الحاجة في الجانب الإداري والعلاقات الإنسانية التي تربط المعلم بالجماعة التربوية ككل من مدير المدرسة إلى المشرف التربوي إلى الزملاء وأولياء الأمور و تلاميذ المدرسة الابتدائية .

أما على مستوى المجال النفسي الاجتماعي ، فالمعلم رغم أنه صاحب رسالة مقدسة ، إلا أنه إنسان قبل كل شي له حاجاته النفسية والاجتماعية التي يرنو لتحقيقها.

وعليه ووفق النتيجة المتوصل إليها فيجب الأخذ بجميع الحاجات الارشادية سواء تعلق الأمر بحاجات المعلمين أو بحاجات الأساتذة على إختلاف رتبهم . وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (نوافلة، نجادات: 2014) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقويم فعالية برنامج اعداد المعلم في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (معلم الصف، ومعلم تربية طفل).

- **الاستنتاج العام:**

تندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات النفسية التربوية التي عالجت موضوع الحاجات الارشادية لمعلمي التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية ، وهذا الموضوع يندرج ضمن المواضيع التي تهدف إلى تحسين نظامنا التربوي باعتباره يمس أهم عنصر فيه ألا وهو المعلم ، لذا يعتبر البحث في حاجاته الإرشادية في المجال البيداغوجي والإداري والنفسي الاجتماعي وبروز حاجاته على أرض الواقع الانطلاقة الأولى للإصلاح والمساهمة الفعالة في رفع مخرجات النظام التعليمي وزيادة الانتاجية ، وذلك إيمانا منا بأن تحقيق ذلك لن يتأتى إلا بتحسين الحياة المهنية والنفسية والمسار التكويني والرفع من مكانة المعلم إعترافا بالمسؤولية التي تقع على عاتقه وهي مسؤولية تحقيق الأهداف التربوية التي يسعى النظام التربوي في أي مجتمع لتحقيقها.

وهدفت الدراسة الحالية للبحث في الحاجات الإرشادية على المجال البيداغوجي والتكويني والمجال الإداري والمجال النفسي الاجتماعي ، وإجراء أوجه المقارنة في درجة تقدير معلمي التعليم الابتدائي لحاجاتهم الإرشادية تعزى لمتغير (الجنس، الأقدمية المهنية، والطور التعليمي، الرتبة) ومن خلال إستعراض نتائج الفرضية العامة والتي تنص على أن حاجات معلمي التعليم الابتدائي الإرشادية على درجة عالية في المدرسة الجزائرية ، وبينت النتائج التي أفرزتها الدراسة أن معلمي التعليم الابتدائي لديهم درجة إحتياج للإرشاد عالية على كل مجال من مجالات الدراسة وعلى المقياس ككل ، ومنه فكل الحاجات الإرشادية أعتبرت لازمة.

أما بالنسبة للتعرف فيما إذا كانت هناك أثر لمتغيرات الدراسة (الجنس ، الأقدمية المهنية، والطور التعليمي، الرتبة) على درجة الحاجات الإرشادية لدى معلمي التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية، بينت النتائج التي أفرزتها الدراسة أن المتغيرات المستقلة كالجنس و الأقدمية المهنية، والطور

التعليمي، و الرتبة لم تأثر على درجة احتياج العينة. وهذا يؤكد الواقع والوضع الذي يعيش فيه معلم المرحلة الابتدائية والذي لا يرتبط بالنوع ولا بأقدمية ولا بالطور التعليمي ولا الرتبة، ويؤكد النقائص المتواجدة على مستوى برامج الإعداد المعلم وتكوينه وعدم رعاية المعلم نفسيا وإجتماعيا .

خاتمة :

لقد أصبح الإرشاد النفسي حسب ما أثبتته الدراسات الحديثة إستراتيجية لتنمية المستدامة للموارد البشرية ،ونظرا لارتباطه بالتربية ، فقد يعد إستراتيجية من إستراتيجيات التنمية المستدامة للمعلمين ،ومن أبرز القناعات التي توصلت إليها هذه الدراسة أن رعاية المعلم عملية مستمرة تشتمل الإعداد والتنمية المهنية وكذا الرعاية النفسية،وعليه فقد أملت التطورات تفكيرا جديدا في مهام المعلم وأدواره ومراحل إعداده ،والتي أصبحت تتم و تتكامل في منظومة تعليمية هدفها الاحتفاظ بكفاية المعلم مدى حياته

كما أن طرح الإستراتيجيات الجديدة داخل النظام التعليمي لتطوير أداء المعلم يتطلب شروطا أساسية مثل الاستجابة لحاجة يحس بها المعلم والمدرسة والمجتمع ،ولذلك فإن توفر المواد التعليمية والوسائل والتجهيزات والمباني الملائمة ،فضلا عن التشريعات والتنظيمات الإدارية ،وتوفير المناخ الملائم و إطلاع المعلم بدوره وفق متطلبات العصر ،وكذا ممارسة البحوث و الاستحداثات ،ومن خلال إعتراف المجتمع بأهمية دور المعلم وترجمة ذلك إلى تقدير مادي ومعنوي واجتماعي وهو شرط أساسي لوضع الأمور في نصابها الحقيقية.

وعلى أساس أن هناك إجماع على ضرورة امتلاك مهمة التعليم معارف واضحة ومحدودة توجه مساراتها من المهارات الضرورية للممارسة المهنة إلا ،أن الوضع القائم بحاجة إلى تغير أو إصلاح يكون المقام الأول فيه للمعلم وهذا في ظل العجز القائم عن تزويد المعلم بمهارة التعليم الذاتي والأمر الذي يجعله غير قادر على متابعة التغيرات الطارئة على محتويات المنهج نتيجة لتقدم العلمي والتكنولوجي في العصر الحديث ،وكذا الجانب العملي التطبيقي لا يحظى بالقدر الكافي في الاهتمام حيث التركيز على النظري فقط ،وكذا ضعف التنسيق بين الجوانب الأكاديمية

والثقافية والمهنية لبرامج التكوين والإعداد ،مما ينعكس سلبا على عملية التكوين والإعداد ،ويصبح البرنامج كأنه مجموعة مواد منفصلة ،فالإضافة إلى استخدام الأساليب التقليدية القديمة .

وفي ضوء هذه النتائج المرتبطة بحاجة المعلمين الإرشادية ،لا يمكن استبعاد الإرشاد النفسي عن مجال التربية وبالأخص العنصر الأساسي الذي يعكس صورتها في الميدان التعليمي في ظل هذه النقائص والثغرات التي قد تنعكس على أدائه وإعداده ونفسيته . فالمنظومة التربوية والمجتمع الجزائري في أمس الحاجة إلى معلم ذو بصيرة نافذة، وقادرا على التفاعل مع المتغيرات والمستجدات واستيعابها في عملية التعليم والتعلم .

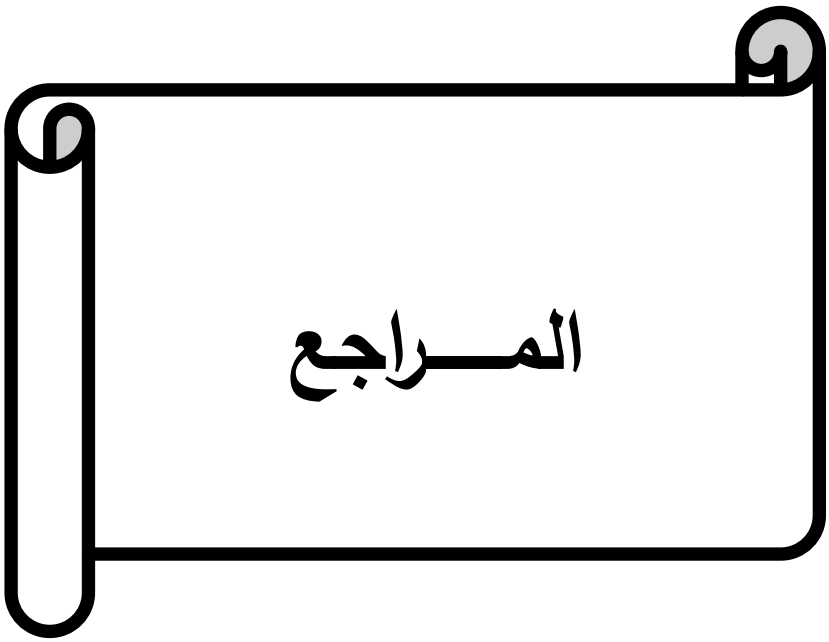
- **الاقتراحات:**

في ضوء ما توحي به النتائج تقترح الباحثة بما يأتي:

1. ضرورة الاهتمام بالإرشاد النفسي والتربوي والمهني للمعلمين ،فالمعلم رغما أنه صاحب رسالة مقدسة إلا أنه إنسان قبل كل شي له حاجاته النفسية التي يرنو الى تحقيقها .
2. التركيز على إشباع حاجات المعلم المهنية وتقديم دورات إرشادية أثناء الخدمة بناءا على هذه الحاجات من أجل إكسابهم العديد من المهارات التي تساعدهم في التعامل مع مكونات المدرسة المادية والمعنوية بسهولة.
3. من أبرز القناعات التي توصلت إليها الدراسة أن حاجات المعلم الإرشادية الأساسية تمثلت في الحاجة لتكوين يقوم عليه خبراء متخصصين في المجال ، والحاجة لإشراف تربوي دائم، والحاجة لتفعيل دور الخدمات الاجتماعية ، وذلك بهدف طرح استراتيجيات وتصورات جديدة تسعى للارتقاء بالمعلم بهدف الاستجابة لحاجة يحس بها ومنها جعل برامج الارشاد ضمن برامج التكوينة للمعلم. .
4. كانت الإدارة تمثل أحد المحددات الرئيسية للضغوط النفسية للمعلمين فإن الاتجاه الحديث في الإدارة التربوية يهتم بأن تكون الإدارة ، إدارة بالأهداف، فهي ليست جهة رقابية بقدر ما هي مسئولة عن تهيئة ظروف أفضل لتحقيق أهداف المدرسة التربوية ، وعليه يجب الأخذ بهذا المفهوم لسد الثغرة بين الإدارة والمعلم.
5. لما كانت العلاقات الإنسانية في محيط العمل هي من العوامل المحددة للتوافق النفسي للتغلب على الضغوط ، فإنه من الضروري دعم هذه العلاقات من خلال

بـرامج إرشـادية وإجتماعيـة منظمـة حتـى يشـعر المعلـم بقيمـة ذاتـه ،ويشـبع حاجاتـه النفسـية للإنتماء والمكانة الاجتماعية.

6. نظـرا لأن الدراسـات الحديثـة تؤكـد علـى أهميـة إعـداد المعلـم وأهميـة بـرامج الإعـداد ومحتواهـا فـإن الباحثـة تقتـرح إجـراء دراسـات علـى أهميـة إعـداد المعلـم الجزائـري فـي البيئـة الجزائرية ودور الارشاد بالتركيز على حاجاته الحقيقية في المدرسة الجزائرية.


المـــراجع

– المراجع :

أولا–الكـــتب

1.إبـــراهيم ناصـــر : **علـــم الاجتمـــاع التربـــوي** ،ط1، ، بيـــروت ، لبنـــان ،دار الجبـــل ، 1992.

2.أبـــو قاســـم، ســـعد الله : **تـــاريخ الجزائـــر الثقـــافي** ، الجـــزء الاول الشـــركة الوطنية للتوزيع،الجزائر، 1980 .

3. أحمـــد الخطيـــب :**إعـــداد المعلـــم فـــي دول الخلـــيج العربـــي نمـــاذج مقترحـــة** ، الاردن ،عالم الكتب ،2009.

4.أحمـــد محمـــد الزغبـــي : **التوجيـــه والارشـــاد النفســـي** ، ط2 ، ، دمشـــق، ســـوريا دار الفكر المطبعة العلمية ، 2005.

5. أحمـــد، النجـــدي وأخـــرون :**تـــدريس العلـــوم فـــي العـــالم المعاصـــر المـــدخل في تدريس العلوم** ، القاهرة ،مصر دار الفكر العربي ، ، 2002.

6.أحمد، حـــسن اللقـــائي : **التـــــدريس الفعال** ، القـــاهرة ، مصر، عالم الكـــــتب ، ، 1995.

7.أنطـــون ، حبيـــب رحمـــة: **تجـــارب عربيـــة فـــي التعلـــيم الأساســـي وتخطيطـــه** ،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،إدارة التربية ،تونس ،1992.

8.بدريـــة المفـــرج ، عفـــاف للمطيـــري و محمـــد حمـــادة: **الاتجاهـــات المعاصـــرة فـــي الاعـــداد المعلـــم وتنميتـــه مهنيـــا**، مصـــر ،قطـــاع البحـــوث التربويـــة والمنـــاهج، 2007.

9. بـــوبكر بـــن بوزيـــد : **المقاربـــة بالكفـــاءات فـــي المدرســـة الجزائريـــة** ، دون طبعـــة الديوان الوطني لمطبوعات المدرسية ، 2006.

10.بوفلجـــة غيـــاث :**التربيـــــة ومتطلباتهـــــا** ،ديـــوان المطبوعـــات الجامعيـــة، الجزائر،1993.

11.بوفلجة، غيات :**التربية المتفتحة** ، دار الغرب للنشر والتوزيع ، الجزائر، 2003.

12.بوفلجة، غياث :**التربية والتعليم في الجزائر**، الجزائر ،دار الغرب للنشر، ، 2006.

13. تركي ،رابح عمامرة : **أصول التربية والتعليم**، ط1، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية ، ،1999 .

14.تركي رابح عمامرة :**الشيخ عبد الحميد بن باديس ،رائد الاصلاح والتربية في الاصلاح في الجزائر** ،الشركة الوطنية لنشر والتوزيع ،1981.

15.تركي، رابح عمامرة : **مبادئ التخطيط التربوي** ، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية ، 1982.

16. توفيق المرعي : **شرح الكفايات التعليمية** ، دار الفرقان للنشر ، عمان الاردن ، 2003 .

17.تيلور حبيب :**التكوين والتربية** ، دار الغرب للنشر والتوزيع ،ط1 الجزائر، 2012.

18. جودت عبد الهادي ، وسعيد حسن العزة ، **مبادئ التوجيه والارشاد النفسي** ، ط1 ، عمان الاردن ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، 2007 .

19. حامد عبد السلام زهران:**التوجيه والارشاد النفسي** ، ط1 ،القاهرة ،عالم الكتب ، 1980.

20. حامد عبد السلام زهران:**التوجيه والارشاد النفسي** ، ط1 ، القاهرة عالم الكتب ، 1977.

21.حسن منسي، ومنسي أيمان: **التوجيه والإرشاد النفسي ونظرياته** ، ط1، الاردن ، دار الكندي لنشر والتوزيع، 2004.

22.حسن حسين البلاوي: **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد** (الاسس والتطبيقات) الاردن، دار المسيرة.،2005.

23.حسن حسين زيتون :**التدريس رؤية في طبيعة المفهوم** ،ط1، القاهرة ،عالم الكتب ، ،1997.

24. حسن شحاته ، محبات ابو عميرة ، **المعلمون والمتعلمون أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم ، ط1** ، القاهرة، **مكتبة الأنجلو العر**بية للكتاب ، 1994.

25.حسن صالح ،عبد المحي محمود : **الخدمة الاجتماعية ومجالات الممارسة المهنية**، دار المعرفة الجامعية ،الازاريطة ،2002.

26.حسن يحياوي: **أصول التربية في ضوء مدارس الفكر** ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، 1994.

27.حسن، حسين البلاوي :**الاصلاح التربوي في العالم الثالث** ، القاهرة،عالم الكتب ، 1998.

28.خالد، مظهر العدواني : **الكفايات المهنية للتعليم** ، كلية التربية ، صنعاء،2005

29.خلف، سليمان الرواشدة :**صناعة القرار المدرسي** ،ط1، عمان ، دارحامد للنشر، 2007.

30.خير الدين ،هني ، **مقاربة التدريس بالكفاءات** ،ط1، مطبعة أب ،الجزائر،2005.

31. داود عزيز حنا وإثنا سيوس و زكريا زكي: **دراسات في علم النفس**،"ج1" مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة .،1970.

32.رائد خليل سالم :**التعليم الابتدائي** ،ط1، مكتبة المجتمع العربي لنشر والتوزيع، عمان ، الاردن ،2008.

33.رشيد أورلسان : **التسير البيداغوجي في مؤسسات التعليم** ، إعتمادا على برنامج وزارة التربية الوطنية ، قصر الكتاب ،ط1،الجزائر ،2002.

34.روتـر جوليـان : **علـم الـنفس الإكلنيكـي** ،ترجمـة عطيـة محمـود هنـا ،القـاهرة ،1970.

35.سـامي محمـد ملحـم: **الارشـاد و العـلاج النفسـي** ،الأسـس النظريـة والتطبيقيـة ،ط1 القاهرة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، 2001.

36.سـليمان عبـد الـرحمن ، الحقيـل: **التطبيـق التربـوي للعلاقـات الانسـانية فـي المجال المدرسى** ،ط2، الرياض مطابع الشريف ،1991.

37.سـمير محمـد كبريـت :**منـاهج المعلـم والادوار التربويـة** ،ط1،لبنـان ،دار النهضة العربية ،1989.

38.سـهير ،كامـل أحمـد: **التوجـيه والارشـاد النفـسي** ،الاسـكندرية، 2000.

39.سـهيلة ،محسـن كـاظم الفـتلاوي ،: **تعـديل السـلوك فـي التـدريس** ،ط1،الاردن ،دار الشرق والتوزيع ،2005.

40.سـيد صـبحي:**الإنـسان وصحـته النفسـية** ، دار المـصرية،2003.

41.شـاكر قنـديل وأخـرون: **معجـم علـم الـنفس وتحليـل النفسـي** ، مصـر ،دار النهضة العربية.

42.صـالح محمـد علـي، أبـو جـادو :**سـيكولوجية التنشـئة الاجتماعيـة** ،ط1، عمان ،دار المسيرة، 1998.

43. صـالح احمـد الخطيـب : **الارشـاد النفسـي فـي المدرسـة** ، ط2،دار الكتـاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، 2007.

44.صـالح محمـد علـي ،أبـو جـادو :، **علـم الـنفس التربـوي** ، ط2، عمـان ، دار المسيرة والتوزيع والطباعة ، 2000.

45. صـلاح الـدين شـروخ :**علـم الاجتمـاع التربـوي** ،دار العلـوم للنشـر ،عنابـة ،الجزائر،2004.

46.طـــارق ، عبـــد الـــرؤوف عـــامر : **دراســـات فـــي إعـــداد المعلـــم** ، ط1، الاردن ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،2007.

47.طـــه عبـــد العظـــيم حســـين: ،**إدارة الضـــغوط التربويـــة والنفســـية** ، الاردن ،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، 2006.

48.عبـــد الحميـــد نشـــواتي : **علـــم الـــنفس التربـــوي** ، ط9 ، بيـــروت ، لبنان،مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع ، 1998.

49.عبـد الرحمـان بـن سـالم :**المرجـع فـي التشـريع المدرسـي** ،ط3، الهـدى للطبـع الجزائر،2000.

50.عبد الرحمان، عيسوى : **الاسلام والعلاج النفسي الحديث** ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع ،1988.

51.عبـد السـلام مصـطفى عبـد السـلام :**أساسـيات التـدريس والتطـور المهنـي للمعلم** ، أبها ، المنصورة ،دار الجامعة الجديدة ، ،2007.

52.عبـد الغنـي عبـود وأخـرون : **التعلـيم فـي المرحلـة الاولـى و إتجاهـات تطـويره** ، ط1، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، 1994.

53.عبـد الفتـاح البجـة : **تعلـم الأطفـال المهـارات القرائيـة والكتابيـة** ، ط2، القـاهرة ، مصر،دار الفكر لطباعة، 2003.

54. عبـد القـادر فوضـيل :**المدرسـة الجزائريـة حقـائق وإشـكالات** ،جسـور النشـر و التوزيع ،ط1،الجزائر ،2009.

55.عبـد الكـريم بكـار :**التربيـة والتعلـيم (المسـلمون بـين التحـدي والمواجهـة)** دار القلم ، ط 3، دمشق ، سوريا ،دار القلم ، ،2011.

56. عبـد اللطيـف إبـراهيم : **المنـاهج واسسـها وتنظيمهـا** ، القـاهرة ،مكتبـة مصـر ، 1976.

57.عـــبد الله الرشـــدان ،**علـــم الاجتمـــاع والتربيـــة** ، عمـــان ، دار النشـــر ، 1999.

58.عبد الهادي ،محمد عفيفي: **في أصول التربية** ، الأصول الثقافية للتربية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية،2007.

59.عزيز حنا داود:**التلميذ في التعليم الاساسي** ،سلسلة علم النفس المعاصر الاسكندرية ،مصر ،لدار المعارف ، ،1982.

60.علاء الدين كافي :**الإرشاد والعلاج لنفسي ، المنظور النفسي و الاتصالي** ،دار الفكر العربي للطبع والنشر ،1999.

61.علي السلمي :**السلوك التنظيمي** ، ط3، القاهرة ،دار غريب لطباعة والنشر والتوزيع،1988.

62.علي راشد : **كفايات الاداء التدريسي** ، دار الفكر ، ط1، القاهرة ،2005.

63.علي راشد : **مفاهيم ومبادئ تربوية** ، ط1، مصر ،دارالفكر العربي، ،1993.

64.علي فوزي عبد المقصود :**المقومات التربوية لتاهيل المعلمين في ضوء تغيرات العصر** ، السكندرية ،مصر ،مؤسسات شباب الجامعة ، ،2014.

65.علي محمد أوحيدة :**الموجه التربوي للمعلمين في الرياضيات** ، مطبعة عمار،1997.

66.عمرو موسى : **الاطار الاسترشادي لمعايير الاداء المعلم العربي**،- سياسات وبرامج-، جامعة الدول العربية، الأردن ،المكتب الإقليمي، ،2009.

67.فايز دندش : **إتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس** ، الاسكندرية ،دار الوفاء ، لدينا الطباعة والنشر ، 2003.

68.فيوليت داغر :**حق الصحة من حقوق الانسان** ، دمشق ،المؤسسة العربية الاوربية للنشر ،ط1، 2004.

69.كاملة الفرخ ،وتيم عبدالجابر : **مبادئ التوجيه والارشاد النفسي**،ط1، القاهرة، عمان ، الاردن،دار الصفاء، 1999.

70.كمـــال درويـــش : **أصـــول التـــرويج ، وأوقـــات الفـــراغ** ، مركـــز التميـــز و الادارة العلوم 2000.

71.كـــوثر حســـين كوجـــك : **اتجاهـــات حديثـــة فـــي المنـــاهج وطـــرق التدريس**،1997.

72. لحســـن هـــادي :**تكـــوين المدرســـين نحـــو بـــدائل التطـــوير والكفـــاءات**، شـــركة نادكم للطباعة والنشر ،دار الفكر ،2001.

73.لوكيـــا الهاشـــمي :**الســـلوك التنظيمـــي** ،ج2،عـــين ميلـــة (الجزائـــر) دار الهـــدى للطباعة والنشر ،2006.

74.محمـــد عـــوض الترتـــوري و محمـــد فرحـــان القضـــاة : **المعلـــم الجديـــد ، دليـــل المعلـــم فـــي الادارة الصـــفية الفعالـــة** ،دار الجامـــد للطباعـــة والنشـــر ،عمـــان ،2006.

75. محمـــد ،أحمـــد علـــي الحـــاج :**أصـــول التربيـــة** ،ط2، عمـــان ،2003دار المنـــاهج ،.

76.محمـــد أحمـــد كـــريم ،عنتـــر لطفـــي وأخـــرون : **مهنـــة التعلـــيم وأدوار المعلـــم فيهـــا** ،شركة الجمهورية للحديثة للنشر بمصر ،2002.

77.محمـــد الســـيد عبـــد الرحمـــان :**نظريـــات الشخصـــية** ، القـــاهرة،دار القبـــاء للنشـــر، 1998.

78.محمـــد أمقـــداد وأخـــرون : **قـــراءات فـــي التقـــويم التربـــوي** ،ط1،جمعيـــة الإصـــلاح الاجتماعي والتربوي ،الجزائر،1998.

79.محمـــد جاســـم محمـــد :**ســـيكولوجية الادارة التعليميـــة والمدرســـة** ،أفـــاق التطـــوير العام ط1، عمان الاردن، دار الثقافة ،2001..

80.محمـــد عبـــد الـــرحيم عـــدس : **المدرســـة والتعلـــيم والتفكيـــر** ، الاردن ، دار الفكـــر والطباعة لنشر والتوزيع،1992.

81. محمـــد عبـــد القـــادر عابـــدين :**الادارة المدرســـية الحديثـــة** ، ط1، الاردن، دار الشرق للنشر والتوزيع ،2001.

82.محمد عبد القادر عابدين :**الادارة المدرسية الحديثة** ، ط1.، الاردن ،دار الشرق لنشر والتوزيع.2001.

83.محمد عطية الابراشي :**أصول التربية وقواعد التدريس** ،مكتبة المعارف القاهرة .مصر.

84. محمد علي حافظ: **مبادئ التخطيط التربوي** ،المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية

85.محمد منسي : **علم النفس التربوي للمعلمين** ، مصر، دار المعرفة الجامعية ، 1990.

86.مراد زعيمي: مؤسسات التنشئة الاجتماعية ، مديرية النشر –جامعة باجي مختار–عنابة،2002.

87.مربوحة بولحبال : **محاضرات في علم الإجتماع** ، ط1، عنابة ، دار العرب لنشر والتوزيع، 2005.

88. مصطفى خليل الشرقاوي (دون سنة) **عالم الصحة النفسية** ، بيروت ،دار النهضة العربية.

89. مصطفى زيدان :**الكفاية الانتاجية للمدرس** ،ط1، مصر ،دار الشرق ، 1981،.

90. مصطفى عبد السميع ،سهير محمد حوالة :**إعداد المعلم تنميته وتدريبه** ، ط1 ، الاردن، عمان ،دار الفكر ،2005.

91. مصطفى، محمد الشعبني (1974) :**دراسات في علم الاجتماع** ، مصر،دار النهضة ،

92.موراي إدوارد: **الدافعية والانفعال** ،ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة . 1988.

93. ناصر إبراهيم: **أسس التربية** ، ط2 ، عمان ، دار عمار،1409

94.نبيـــل صـــالح ســـفيان : **المختصـــر فـــي الشخصـــية والارشـــاد النفســـي** ،ط1، المفهـــوم ، النظريـــة ، النمـــو ، التوافـــق، الارشـــاد والعـــلاج ، مصـــر، دار النشـــر والتوزيع ، 2004.

95.نصـــر الـــدين زيـــدي :**ســـيكولوجية المـــدرس** ،دراســـة وصـــفية تحليليـــة ديـــوان المطبوعات ، الجزائر ،الجامعية للنشر والتوزيع ، 2007.

96.يوســـف القاضـــي و محمـــود حســـين : **الارشـــاد والتوجيـــه النفســـي**،الريـــاض ، المملكة العربية السعودية، دار المريخ،2002.

97.يـــونس محمـــد نبـــي :**مبـــادئ علـــم الـــنفس** ، ط1،عمـــان ، دار الشـــرق للنشر،2004.

-المراجع باللغة الاجنبية:

98..Bernard Gangloff, Satisfaction et Souffrance an Travail ed l' harmatlan , Paris ,2000.

99.Christiane Achour ,ABECEDAIRES EN DEVENIR , Idiologie coloniale et langue Française en Algérie , perfore Mustapha Lachraf, Entreprise Algérienne de presse ,Alger, p219.

100..David Fantana, gérer le stresse .ed .pierre margada .Bruxelles .1990.

101.Heilbrann ,R. ET Jones.C ,the New Teachers in books .Itd. : (1997)

102.J.Berque:,L'intérieur du Maghreb, Gallimard ,Paris (1978) ,p208.

103.Jones ., cites, Diversity and Education GOLBY.(Eds) Worl. Year book of education.1992.

104.Josef . papier , Lesieur : the basis of culture (St. Augustines presse.1998, p5

105.Kramer .p. »The role of the university in meeting the needs of first year teachers (doctoral .dissertation ,lehigh university.) abstr.inter.07A ,1994,p34.

106.Mustapha Lachraf ,L Algérie nation et société Françaises. (1976) ,p160.

107.Paul Schofer ,culturev and culture « Key Learning Requirement For the future ».patrique 129 @AOL.com.2000, p2.

108.Pelletier Guy et Vanchon Paul. préparation de la reforme du système éducatif : organisation et gouvernances de secteur de l éducation et de la formation en république Algérienne .CIDE 2000.

109.Sillamy Noubel : Dictionnaire de psychologie, Paris .Larousse . 1999.

110.Smithe .D.M: Human Geographiy ..Edward Anold .London.(1977) .

111.Sue Marshall. Et Robe Beck : » Interactive Learning exhebits » DESIGNE For building teacher and student capacity » CVC Irvine, Departement of Education, Necc San Antnio .2002.pp12-35.

112.Taylor,H.J.F School counseling. London, MC Millan. .(1971).

113.Vinick Dominique, mutation des Sciences de l'industrie et de l enseignement . presse universitaire .Paris 2000.

ثانيا-الأطروحات والرسائل العلمية :

114.أحمد محمد زكي :نظام مقترح لإعداد المعلم المرحلة الابتدائية ،دراسة مقارنة – ماجستير غير منشورة- كلية التربية ، جامعة المنصورة،(1999).

115.باهي سلامي:**مصادر الضغوط المهنية والاضطربات السيكوسوماتية لدى مدرسي الابتدائي والمتوسط والثانوي** ، أطروحة نيل شهادة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي ،جامعة الجزائر،(2007)

116.جـابر محمـد القاسـم العمـري: **إسـهام المعلـم التربيـة الاسـلامية فـي بنـاء شخصـية تلميـذ المرحلـة الابتدائيـة** ، رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة ، جامعـة ام القرى، كلية التربية ، السعودية. (2010).

117.جمـال غـاوي **:تكـوين المعلمـين أثنـاء الحتميـة عـن طريقـة صـيغة التكـوين عـن بعـد** ،أطروحـة لنيـل شـهادة الـدكتورا دولـة علـوم التربيـة ،قسـم علـم النفس جامعة الجزائر ،(2008).

118.رشـيد عبـد اللطيـف سـعدون **: طـرق توحيـد أسـاليب إعـداد بـرامج تكـوين معلمـي التعلـيم الإبتـدائي فـي الـوطن العربـي** ، وقـائع النـدوة التـي تظمنهـا إتحـاد المعلمـين فـي المرحلـة مـع منظمةالعربيـة للتربيـة والثقافـة والعلـوم ، المنظمةالعربيـة للتربية والثقافة والعلوم.تونس،(1986)

119.سـامية مامنيـة **:إتجاهـات الأسـاتذة نحـو عمليـة التجديـد التربـوي**- دراسـة ميدانيـة علـى اسـاتذة الأطـوار الثلاثـة بولايـة قالمـة ، لرسـالة ماجسـتير ، معهـد علـم الإجتماع ، جامعة عنابة ، الجزائر ،(2004-2005) .

120.سـميرة حربـي: اتجاهـات معلمـي التعلـيم الإبتـدائي نحـو فعاليـة التخطـيط التعليمـي فـي تنميـة قـدرات التلاميـذ -أطروحـة لنيـل شـهادة الـدكتوراه العلـوم -علـم الإجتماع و التنمية ، جامعة قسنطينة. (2010-2011)

121. عـارف مطـر المقيـد **: مشـكلات الادارة الصـفية التـي تواجـه معلمـي المرحلـة الابتدائيـة بمـدارس** وكالـة الغـوث الدوليـة بغـزة وسـبل التغلـب عليهـا، رسـالة مقدمـة لنيـل درجـة الماجسـتير ، فـي اصـول التربيـة ، الجامعـة الاسـلامية ' غزة،(2009.)

122.عبـد الحميـد عقاقبيـة (2001) **: ترتيـب الحاجـات النفسـية حسـب متغيـرات الجـنس التخصـص الجـامعي** ،الخبـرة المهنيـة ،الحالـة العائليـة لمستشـاري التوجيـه المدرسي والمهني ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة باتنة ،2001.

123.عبـد الحميـد معـوش: **درجـة معرفـة معلمـي السـنة الخامسـة ابتـدائي للوضـعية الادماجيـة وفـق منظـور التـدريس بالمقاربـة بالكفـاءات وعلاقتهـا**

باتجاهـــاتهم نحوهـــا، دراســـة ميدانيـــة، رســـالة ماجســـتير ،كليـــة التربيـــة، جامعـــة تيـــزي وزو. الجزائر،2012.

124.العياشـــي بـــن زروق : **الرضـــا الـــوظيفي ،دافعيـــة الانجـــاز لـــدى أســـاتذة** التعلـــيم الثـــانوي، أطروحـــة نيـــل شـــهادة الـــدكتورا ،دولـــة علـــوم التربيـــة ،قســـم علـــم الـــنفس ،جامعة الجزائر،2007.

125.فرحـــاتي العربـــي: **التجديـــد التربـــوي** ،رســـالة ماجســـتير ،علـــوم التربيـــة ،جامعـــة الجزائر. (1989-1990)

126.مبدوعـــة طوطـــاوي (2009) :ن**ظـــرة المدرســـين لمهنـــتهم والصـــعوبات التـــي تعترضـــهم فـــي الميـــدان التعليمـــي**-دراســـة ميدانيـــة فـــي مءسســـات التعلـــيم الالزامي،الجزائر،2009.

127.محمـــد بـــوعلاق: **الهـــدف الإجلرائـــي تميـــزه وصـــياغته** ، دراســـة نظريـــة وميدانية – قصر الكتاب ،1999.

128.محمـــد بوقشـــور : **النظـــام التعليمـــي والتنميـــة فـــي الجزائـــر** ، أطروحـــة دكتـــوراه علـــوم، فـــي علـــم الإجتمـــاع التنميـــة، كليـــة العلـــوم الإنســـانية والإجتماعيـــة قســـم علـــم الإجتماع ، جامعة قسنطينة،2010.

129. محمـــد عبـــد الله الزامـــل:**مقتـــرح لمواجهـــة بعـــض مشـــكلات المرحلـــة الابتدائيـــة الســـعودية فـــي ضـــوء صـــيغة التعلـــيم الاساســـي** (دراســـة مســـتقبلية) جامعـــة أل سعود ،كلية التربية السعودية،2008.

130.مختـــار بوثلجـــة : **الحاجـــات الارشـــادية لأطفـــال مفرطـــي الحركـــة** ، رســـالة ماجســـتير غيـــر منشـــورة ، علـــم الـــنفس المدرســـي ، كليـــة علـــوم التربيـــة ، جامعـــة باتنة.

131.مـــريم كـــوردلي: **دور مركـــز الحكـــم وبعـــض المتغيـــرات الشخصـــية فـــي تســـير ضـــغط مهنـــة التـــدريس ومصـــادره عنـــد أســـتاذة التعلـــيم الثـــانوي** ،رســـالة ماجســـتير في علم النفس الاجتماعي ،جامعة الجزائر ،2009.

132.نادية بوشلالق :**الحاجات النفسية والاجتماعية وعلاقاتها بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ السادسة ابتدائي**، رسالة دكتورا غير منشور ،جامعة قسنطينة،2002.

ثالثا-المعاجم والقواميس :

133.إبراهيم ،مصطفى وأخرون :**المعجم الوسط** ،ج1،ج2، القاهرة ، المكتبة الاسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، 1960.

134.إبراهيم مذكور : **معجم العلوم الإجتماعية** ، مصر ، الهيئة المصرية للكتاب، ، 1973 .

135.ابن منظور : **لسان العرب** ،ط1، المجلد الرابع، بيروت ، دار المصادر، 2000

136.المنجد في اللغة والإعلام : ط40، لبنان، دار المشرق ، 2003.

137.حسن شحاتة وزينب النجاة: **معجم المصطلحات التربوية النفسية** ، ط1، مصر ، الدار المصرية البنانية ،2003.

138.نخبة من الأساتذة :**المنجد في اللغة العربية المعاصرة** ، بيروت دار الشرق ، 2003.

رابعا-المجلات

139.أمينة عباس كمال و عبد العزيز الحر: **أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الاعدادية** في التعليم العام بدولة قطر،مجلة كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة ،، العدد 30،2003.

140.بقطاس خديجة :**أوقاف الجزائر بعد الاحتلال الفرنسي 1930م** ،مجلة الثقافة ،العدد75.

141.بوسنه محمود وأخرون :مقال :دراسة **الاعادة المدرسية في التعليم الابتدائي** ،جامعة الجزائر ،2010.

142.بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء : مقال **الاصلاح التربوي في الجزائر** –التعليمالاساسي–،مجلة الباحث،، العدد 04،2004.

143.حبيب، بن صافي: **صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري** ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الانتربولوجيا ، قسم الثقافة الشعبية،جامعة ابي بكر بلقايد –تلمسان– 2006.

144.حرقاس وسيلة :**مدى إعداد معلمي السنة الاولى إبتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات** ضمن الاصلاحات التربوية الجديدة حسب المعلم والمفتش ،مجلة العلوم الانسانية ،جامعة قسنطينة ،،العدد 30،2008، ص –69–

145.حسن محمد صديق :**المعلم القطري وهموم المهنة** ،مجلة التربية ،العدد (12)،قطر ،1997.

146.زين الدين مصمودي : **لمحة تاريخية عن تكوين المعلمين في الجزائر أثناء المرحلة الاستعمارية والسنوات الاولى من الاستقلال** ، المجلة العلوم الانسانية ، العدد –8–، الجزائر ، 1997،ص75.

147.عبد السلام رضوان : **حاجات الإنسان في الوطن العربي** ،الجوانب البيئية والتكنولوجيا والسياسات برنامج الأمم المتحدة للبيئة ،العدد 150.الكويت، عالم المعرفة،1990.

148.عبد اللطيف حيدر :**دور المدرسة كمجتمع تعليم مهني في بناء ثقافة التعليم وتنميتها** :مجلة كلية التربية ،جامعة الامارات العربية المتحدة ،2004،العدد23، ص44.

149.عبد العزيز الشخص : **(الارشاد النفسي واهدافه –الوقاية والنمائية والعلاجية–)**، مؤتمر الجودة الشاملة في التنمية ،مركز الارشاد النفسي ،مصر، 2010 ص 3.

150.عواطف محمد حسن : **الاعداد الثقافي للمعلم في كلية التربية** ،مجلة العلوم التربوية ، 1994،العدد(7) ،كلية التربية .

151.المربي :**المعالجة البيداغوجية لتحقيق البرامج** ،المجلة الجزائرية للتربية والتكوين ،المركز الوطني ،للوثائق التربوية ،العدد10،2008.

152. المركز الوطني للوثائق التربوية: **موعدك التربوي** ،المنظومة التربوية العالمية ، ،العدد الأول .

153.هناء جاسم السبعاوي : اوضاع **التعليم الابتدائي في ظل الاوضاع الراهنة** من وجهة نظر أسر التلاميذ والمعلمين ، دراسة ميدانية، مجلة دراسات موصلية ، العدد 22، 2008.

154.يوسف عبد الفتاح: **دراسة الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الارشادية**، مجلة البحوث التربوية، جامعة قطر ، العدد (5)،1999 ، ص ص195-227.

خامسا- الجرائد الرسمية:

155.الجريدة الرسمية :وزارة التربية الوطنية :بالاسلاك الخاصة بالتربية الوطنية المتضمن القانون الاساسي الخاص بالموظفي المنتمين المؤرخ في 11شوال 1429- الموافق ل 2008/10/11 .العدد 59.الصادر ب 2008/10/12.

156.الجريدة الرسمية :وزارة التربية الوطنية ،القانون التوجيهي 2008،رقم 04/08 المؤرخ في 2008/01/23.

157.الديوان الوطني للمطبوعات ،وزارة التربية الوطنية (2009) :اللجنة الوطنية للمناهج ،مناهج السنة الخامسة إبتدائي(الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر)

158.مديرية التربية (2008/2007) : مشروع المصلحة ، الجزائر

159.المديرية الفرعية للتكوين ،وزارة التربية الوطنية:(1973 -74) دروس في التربية وعلم النفس ،الطباعة الشعبية –الجزائر .

160.المديرية الفرعية للتوثيق ،وزارة التربية الوطنية:للنشرة الرسمية للتربية الوطنية ، ،العدد522، الجزائر،2009.

161.المديريـــة الفرعيـــة للوثـــائق ،وزارة التربيـــة الوطنيـــة: الخاصـــة بقطـــاع التربيـــة، 2009.

162.لمديريـــة الفرعيـــة للوثـــائق ،وزارة التربيـــة الوطنيـــة : **الخاصـــة بقطـــاع التربيـــة، مكتب الاحصاء**، مديرية التربية، 2014.

163.وزارة التربيـــة الوطنيـــة : **منـــاهج التربيـــة الحضـــرية** ،أطفـــال فـــي الســـنين05 –06 سنوات(الديوان الوطني لمطبوعات المدرسية الجزائر)،2004.

164.وزارة التربيـــة الوطنيـــة : **التســـــير التربـــــوي والاداري** ، ســـند تكـــويني لفائـــدة مـــــديري المدرســـــة الابتدائيـــــة، المعهـــــد الـــــوطني لتكـــــوين مســـــتخدمي التربية،الجزائر ،2004.

165.وزارة التربيـــة الوطنيـــة :**منشـــور المديريـــة الفرعيـــة لتعلـــيم** المتخصـــص رقـــم 3205 ، 2008.

166. وزارة التربيـــــة الوطنيـــــة :_أمريـــــة 1976/ 35 السياســـــة العامـــــة لتنظـــــيم التربية والتكوين في الجزائر .

167.وزارة التربيـــة الوطنيـــة :**وضـــعية القطـــاع التربيـــة الوطنيـــة** ،مســـح (1962 – 1998)،الجزائر.

168. وزارة التربية الوطنية: **التعليم الاساسي ،المسار الدراسي**،2009.

169.زارة التربيـــة الوطنيـــة : مديريـــة التربيـــة والتكـــوين ، **مـــادة التربيـــة وعلـــم الـــنفس ، التكوين الوطني للتعليم عن بعد** ، الجزائر ، 2007، (ص167–170).

سادسا–المناشير:

170.المنشـــور الـــوزاري رقـــم 245/وزارة التربيـــة الوطنيـــة ، و.ت.و /أ.ع المـــؤرخ في 2003/06/04.

171. المنشـــور الـــوزاري رقـــم 111/وزارة التربيـــة الوطنيـــة، و.ت.و /أ.ع بتـــاريخ 2006/05/ المتعلق بتنصيب السنة الرابعة إبتدائي.

172. المنشـــور رقـــم 124 المتضـــمن لتنصـــيب الســـنة الخامســـة إبتـــدائي المـــؤرخ في 2006/06/04 .

173. المنشـــور رقـــم 298 وزارة التربيـــة الوطنيـــة و.ت.و /أ.ع المتعلـــق بتخفيـــف محتويات المناهج التعليمية.

174. المرســـوم التنفيـــذي رقـــم 12-240 مـــؤرخ فـــي 2 مـــاي 2012، يعـــدل ويـــتمم المرسوم التنفيذي رقم 08-315

175. المنشـــــور رقـــــم 2039 وزارة التربيـــــة الوطنيـــــة و.ت.و /أ.ع فـــــي 2005/03/13 .

والمنشـــور رقـــم 2005/06/26 المـــؤرخ فـــي 2005/03/15 المتعلـــق بتعـــديلات تقويم أعمال التلاميذ.

176. المنشـــــور رقـــــم 947 وزارة التربيـــــة الوطنيـــــة /أ.ع المـــــؤرخ فـــــي 2007/10/22 المتعلـــق بالتكفـــل البيـــداغوجي لأقســـام الســـنتين الخامســـة إبتدائي والسادسة أساسي .

سابعا- المؤتمرات والملتقيات:

177.أحمـد يوسـف ابـو ملـوح : **التنميـــة البشـــرية** ، ودور التربيـة والشـباب فيهـا ، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي ، غزة ، 2005.

178.بلخيـر طبشـي: ، **مـــدى ممارســـة معلمـــي التعلـــيم الابتـــدائي للكفايـــات التدريســـية** ،ملتقـــى التكـــوين بالكفايـــات فـــي التربيـــة ،جامعـــة قاصـــدي مربـــاح .ورقلة.2010.

179.صاصـيلا رانيـا :**مســـتلزمات تطـــور التعلـــيم الاساســـي فـــي ضـــوء التحـــديات المعاصـــرة** ،المـــؤتمر التربـــوي الثالـــث ،كليـــة التربيـــة جامعـــة دمشـــق (28_ 29) افريل2005.

180.كامـل حامـد جـاد : **التنميـــة المهنيـــة لمعلـــيم التعلـــيم الثـــانوي بمصـــر** ، معـالم سياسية مقترحة (المركز القومي للبحوث) ، القاهرة ،1999.

181.محمـد حسـين عسـكر : **دراســـة حـــول أعـــداد المعلـــم** (المـؤتمر القـومي لتطـوير إعداد المعلم ورعايته ، البحوث التربوية القاهرة،1995.

182. محمـود خليـل أبـودف: **صـيغة مقترحـة لتكـوين المعلـم العربـي علـى أعتـاب القـرن الحـادي والعشـرون** (مـؤتمر جامعـة أسـيوط ،المجلـد الثـاني 18 -20 أفريل 2008.

183.مـدبولي وطيـق (1997) :**التعلـيم الجـامعي لمواجهـة إتفاقيـات (ألجـات)** المـؤتمر العلمـي الثـامن والتعلـيم مـن أجـل مسـتقبل عربـي أفضـل ،المجلـد 2 ،جامعة حلوان ،القاهرة ،1997.

ثامنا – مواقع الأنترنات:

184.مصطـفى بسطامي ، مصطفى مأمون:وضـعية المعـلم في اليـوم العـالمي http://www.elkhabar.com/press.article/1156

محمد عبد الرحمن جاغوب: المدرسة بين الحاضر والمستقبل

http :/pulpit.alwatan.voice.com

185.نشيدة قوادري . http:// www.cnoste.dz

186.مريم الشرقاوي : "الارشاد النفسي للمعلم أيضا" في 2011/03/30 صحيفة الوسط البحرينية

www.alsherouqui@alwasatenews.com

187.شفيق رضوان : **كيف تحفز على العمل ، ص 1** www.balagh.com/nadjah

188. وزارة التربية الوطنية : موقع جريدة الحياة. www.elhayat.net

الملاحق

الملحق -01-

نموذج تنظيم الزمن الدراسي للسنة الأولى و السنة الثانية ابتدائي للمدارس الابتدائية التي تعمل بنظام الدوام الواحد

الأحد	التربية الإسلامية	لغة عربية	استراحة 15 دقيقة	رياضيات	لغة عربية	استراحة نصف اليوم	لغة عربية	التربية الفنية	استراحة 15 دقيقة		
الاثنين	لغة عربية	رياضيات		لغة عربية	التربية البدنية		تربية علمية و تكنولوجية	لغة عربية		المعالجة البيداغوجية	
الثلاثاء	لغة عربية			لغة عربية			نشاطات				
الأربعاء	التربية المدنية	لغة عربية		رياضيات	التربية الإسلامية		لغة عربية	رياضيات			
الخميس	لغة عربية	تربية علمية و تكنولوجيا		لغة عربية	رياضيات		لغة عربية (الادماج)			المعالجة البيداغوجية لغة عربية	

مدة الحصة هي 45 دقيقة:

يمثل هذا الجدول استعمال الزمن للسنة الأولى و السنة الثانية ابتدائي : تبرمج فيه 30 حصة(28+02). تنتهي الدراسة في المساء على الساعة 14 و 30دقيقة خلال 4 أيام في الأسبوع و في يوم الثلاثاء على الساعة 11 و 15د. تبرمج حصص المعالجة البيداغوجية خلال يومين في الأسبوع من الساعة 14سا و45د إلى 15سا و 30د.

السنة الثالثة ابتدائي :يبرمج في نفس النموذج 32 حصة(30+02)و ينتهي الدوام على الساعة و 15 دقيقة خلال 4 أيام في الأسبوع و في يوم الثلاثاء على الساعة 11 و 15د.

السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي : تبرمج في نفس النموذج السابق 35 حصة(32+03)و ينتهي الدوام على الساعة 16سا و 15د خلال 4 أيام في الأسبوع و في يوم الثلاثاء على الساعة 11 و 15د.

توقيت يوم السبت للدوام الأول:

10ساو 15د

ج1 45د	ج2 45د	ج3 45د	ح4 45د	ح5 45د

10سا و 30د 12سا

توقيت يوم السبت للدوام الثاني: يعمل الدوام الثاني في نفس الوقت و التوقيت مثلما هو موضح للدوام الأول.

وقت دخول خروج تلاميذ للدوامين موحد.

شبكة المواقيت اليومية لمدرسة ابتدائية تعمل بنظام الدوامين الكامل

الدوام	ج1	ج2	ج3		ح4	ح5	ح6
1	45د	45د	45د		45د	45د	45د
				10سا15د	12سا40د		14سا55د

الدوام	ج1	ج2	ج3		ح4	ح5	ح6
2	45د	45د	45د		45د	45د	45د
	10سا 20د		12سا35د		15سا		17سا15د

1- السنة الأولى ابتدائي و السنة الثانية ابتدائي(28+02)حصة : يتم انجاز 30 حصة لهذين المستويين خلال 5 أيام الأحد، الاثنين، الثلاثاء، الأربعاء و الخميس . لا يدرس تلاميذ هذين المستويين يوم السبت.

2- السنة الثالثة ابتدائي(30+02)حصة : يتم انجاز 30 حصة لهذا المستوى خلال 5 أيام الأحد، الاثنين، الثلاثاء، الأربعاء و الخميس لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي و السنة الثانية ابتدائي مع إضافة حصتي المعالجة البيداغوجية في يوم السبت لكل دوام.

3- السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي(32+02)حصة : يتم انجاز 30 حصة لهذين المستويين خلال 5 أيام الأحد، الاثنين، الثلاثاء، الأربعاء و الخميس مع إضافة حصص في يوم السبت في نفس الوقت لكل دوام من الدوامين.

الاتحـاد الوطني لعمال التربية و التكوين

U.N.P.E.F

المكتب الوطني 01 شارع محمد مادة . ساحة الوئام – الجزائر

الموقع الالكتروني :www.unpef.com

~~الملحق رقم 02~~

الجزائر في : 2014/07/19

تصريح صحفي رقم : 2014/28

نظمت وزارة التربية بمقرها بالمرادية مساء يوم 2014/07/16 يوما إعلاميا حول التعليمة المشتركة التطبيقية رقم 004 المؤرخة في 2014/07/06 المحددة لكيفيات تطبيق بعض الأحكام التنظيمية المتعلقة بالموظفين المنتمين لأسلاك التربية الوطنية ، حيث قدم السيد مدير المستخدمين شرحا لهذه التعليمة التي نعدها حصيلة مختصرة و أمرا تطبيقيا على بعض القضايا المتفق عليها مع الحكومة في جلسات التفاوض بين نقابتنا مع الوظيفة العمومية بإشراف السيد الوزير لدى الوزارة الأولى آنذاك يومي 16 و 17 فيفري 2014 ، و إننا إذ نسجل مؤاخذات على هذه التعليمة أبرزها :

- التراجع عن إدماج معلمي المدارس الابتدائية لرتبة أستاذ مكون لمن لهم 10 سنوات خبرة مهنية ، و إدماج حملة شهادة مهندس دولة وشهادة ليسانس في غير الاختصاص في التعليم الابتدائي ، علما بأن التعليم الابتدائي يتم التدريس فيه باللغة العربية أو الفرنسية دون تخصص لأي مادة .
- الإغفال الكلي عن ملف ما اصطلح عليه بالرتب الآيلة للزوال (المعلمون ، أساتذة التعليم الأساسي ، الأساتذة التقنيون ، مساعدو التربية ، المخبريون ، مساعدو المصالح الاقتصادية ، مستشارو التوجيه المدرسي والمهني) حيث كنا ننتظر قرارا وردا رسميا عن مطلبنا في إدماج جميع المشتغلين على الرتب الآيلة للزوال لكل الأسلاك في الرتب القاعدية ، إضافة إلى الذين تلقوا تكوينا بعد 03 جوان 2012 والذين هم قيد التكوين لاستفادتهم بالرتب المستحدثة .
- عدم التطرق لوضعية الذين تم ترقيتهم بين إدماجي 2008 و 2012 (ابتدائي ومتوسط) ، والمنحة البيداغوجية لموظفي المصالح الاقتصادية وكذا منحة التأطير التي وعدت الحكومة بحلهما قبل أكتوبر 2014 .
- عدم التطرق لمختلف الملفات خاصة ما تعلق بمراجعة اختلالات القانون الأساسي لإنصاف الفئات المتضررة خاصة النظار ، ومستشاري التغذية المدرسية ، والمستشارين الرئيسيين للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ... والترقية الآلية ،وغيرها.

إن ما تحقق هو مكسب لقطاع التربية وموظفيه غير أننا كنا ننتظر من التعليمة إجابات واضحة وصريحة وحاسمة وحلول للملفات العالقة المرفوعة استعجالا للسيد الوزير الأول وعلى رأسها ملف ما اصطلح عليه بالرتب الآيلة للزوال والمتكونين بعد 03 جوان 2012 والذين هم قيد التكوين باعتبارها حقوق مسلوبة منذ صدور المرسوم 315/08 ، ونسجل تأخيرا كبيرا في إصدار التعليمة المشتركة .

وخلال هذا اليوم الإعلامي تم فيه التأكيد على السيدة وزيرة التربية الوطنية بأن قطاع التربية يضم أسلاكا عديدة وليس مقتصرا على سلك أو سلكين مما يستوجب الاهتمام بها جميعا لضمان العدل والإنصاف ، وأن استقرار القطاع مرهون أساسا بتحقيق باقي المطالب والملفات ومعالجة مشاكل القطاع التي ستعرض في اللقاء الثنائي المرتقب يوم : 24 جويلية 2014 .

رئيس الاتحاد

الصديق دزيري

الاتحاد الوطني لعمال التربية والتكوين

U.N.P.E.F

المكتب الوطني 01 شارع محمد مادة – ساحة الوئام - الجزائر

الملحق رقم 03

الجزائر في: 2014/10/21

بيان الوقفة الاحتجاجية

إن صدور التعليمة الوزارية المشتركة المتممة للتعليمة 2014/004 المؤرخة في 2014/09/22 خيبت آمال موظفي وعمال التربية نتيجة إخلالها بما تم الاتفاق عليه في المحاضر المشتركة خاصة المحضر المؤرخ في 2014/02/17 الذي كان تحت رعاية السيد الوزير الأول ، وأفرزت توترا و تذمرا لدى الفئات المتضررة من مختلف أسلاك التربية، و ما تشهده الساحة من حركة احتجاجية لموظفي المصالح الاقتصادية في أسبوعها السابع في ظل الصمت الرهيب للجهات الوصية لخير دليل على ذلك

وإذ نبدي تضامننا ومساندتنا المطلقة لموظفي المصالح الاقتصادية ونطالب السلطات العمومية التدخل العاجل والاستجابة الفورية لمطالبهم و مطالب كل الفئات المتضررة و نحملها مسؤولية تداعيات عدم استقرار القطاع ونؤكد على ما يلي:

- **التعجيل في تطبيق التعليمة الوزارية المشتركة 004 / 2014 في كل مديريات التربية عبر الوطن.**
- **التمسك بالتطبيق الحرفي لما جاء في المحاضر المشتركة ومن أهمها :**
  - **إنصاف الفئات المتضررة خاصة المشتغلة على الرتب الآيلة للزوال (معلمو مدارس ابتدائية - أساتذة التعليم الأساسي - الأساتذة التقنيون – مساعدو التربية – مخبريون – مساعدو المصالح الاقتصادية – مستشارو التوجيه المدرسي والمهني) وأحقيتهم بالرتب المستحدثة تثمينا لخبرتهم المهنية صونا لكرامتهم بعدما أفنوا زهرة شبابهم في تربية الأجيال ، والذي رفع استعجالا إلى معالي الوزير الأول أثناء المفاوضات .**
  - **إدماج جميع المعلمين الحاصلين على شهادة ليسانس أو مهندس دولة في غير الاختصاص لأن التعليم الابتدائي لا تخصص فيه .**
  - **إدماج المعلمين وأساتذة التعليم الأساسي الذين تلقوا تكوينا بعد 03جوان 2012 والذين هم قيد التكوين في الرتب المستحدثة لأنهم تلقوا نفس تكوين زملائهم .**
  - **إدماج الأساتذة الذين تم ترقيتهم بين إدماجي 2008 و 2012 لاستفادتهم بالرتب المستحدثة .**
  - **التكفل بملف الجنوب و المعالجة الموضوعية لملف منح الامتياز و المناطق للجهات المعنية.**
  - **تفعيل إلغاء المادة 87 مكرر بما يضمن تحسين الظروف الاجتماعية والمهنية للأسلاك المشتركة والعمال المهنيين وأعوان الأمن والوقاية .**
  - **استرجاع الحق الضائع لموظفي المصالح الاقتصادية في المنحة البيداغوجية .**
  - **إنصاف أسلاك التأطير بما يتماشى و رتبهم و مسؤولياتهم باستحداث منحة خاصة ،**
  - **مراجعة اختلالات القانون الأساسي 240/12 المعدل والمتمم للمرسوم 315/08 لإنصاف الأسلاك المتضررة كالنظار ومستشاري التغذية المدرسية ، والمستشارين الرئيسيين للتوجيه المدرسي والمهني وغيرهم .... ، واعتماد الترقية الآلية في جميع الأطوار.**
- **التنديد بعدم إشراكنا في إثراء و مناقشة مشروع قانون العمل الجديد .**

ختاما: يؤكد المجتمعون أن استقرار قطاع التربية مرتبط بمدى استجابة السلطات العمومية للمطالب العالقة و وفائها بتجسيد التزاماتها ، و يدعون كافة موظفي و عمال التربية عقد جمعيات عامة، و التجند لأي موقف كفيل بافتكاك كافة المطالب المشروعة.

ما ضاع حق وراءه طالب

رئيس الاتحاد
الصادق دزيري

الملحق رقم (04)

دليل المقابلة

السيد (ة) / الفاضل(ة):

باعتبارك معلم (ة) /أستاذ(ة) في المرحلة الابتدائية التي تعتبر الأساس القاعدي للمنظومة التربوية، التي تعمل على تشكيل ملامح شخصية المتعلم ،الأمر الذي يحتاج لجهود كبيرة .

وفي اطار حفظ **مكانة المعلم في المجتمع الجزائري**، نحاول رصد هذه المشكلات التي تواجه المعلم (ة)او الاستاذ(ة)، أو أزمات أو صعوبات في البيئة المدرسية ، سواء كانت في طرق التدريس أو أسلوبه، أو مع الزملاء أو الإشراف ، على مستوى المنهاج أو مع سلوك التلاميذ ، أو في لإطار الصحي أو التدعيم أو التحفيز المهني.....الخ، وعليه ارجو ان تفيدنا من خلال الاجابة عن:

- ماهي الحاجات التي تحتاج فيها للمساعدة والإرشاد في الجانب البيداغوجي والتكويني؟
(طرق التدريس-اساليب-وسائل التعليمية- استرتيجيات لصعوبات التعلم-بيئة مدرسية-مشكلات في المنهاج/الكتاب-الاشراف-المعلم المرافق....

.....
.....
.....
.....
....

-ما هي الحاجات التي تحتاج فيها للمساعدة و الارشاد في الجانب الإداري؟(الصفي/ والمدرسي(مواجهة الشغب -العنف -سوء توزيع الوقت -الاعمال الادارية –توجيه - الضبط-علاقات- الاتصال.....)

.....
.....
.....

3- ما هي الحاجات التي تحتاج فيها للمساعدة و الارشاد في الجانب النفسي /الاجتماعي؟

(تخفيف ضغوط عمل -سوء معاملة –مساندة – الاحباط -الراحة المعنوية -الجانب الصحي-حقوق المعلم.-ندوات -لقاء ترفيهية- النقل- العلاقات الانسانية..الخ

.....
.....
.....

. نشكر تعونكم معنا في انجاز هذه الدراسة.

الملحق رقم (05)

وزارة التعليم والبحث العلمي

جامعة لونيسي علي البليدة-2-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

علم النفس

الأستاذ(ة)/ الفاضل(ة):

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحية طيبة أما بعد،،،

خدمة للبحث العلمي ولتحقيق هدف هذه الدراسة نضع بين أيديكم هذا الإستبيان الذي يتعلق بدراسة الحاجات الإرشادية لمعلمي (أساتذة) التعليم الإبتدائي بالمدرسة الجزائرية، التي تندرج ضمن بحث علمي لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس التربوي، وباعتباركم الشخص المؤهل لإفادتنا مثل هذه المواضيع للتعرف على النقص الحاصل في بيئة المعلم، نرجو منكم التكرم بالإجابة على جميع عبارات الاستبيان.فالرجاء الإدلاء برأيك وبصراحة تامة علما بأن هويتك تبقى غير معروفة،وإن البيانات لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي.

ملاحظة:

1-تقرأ الاستبانة لتكوين صورة عامة حول الموضوع.

2- مل ء الفراغات الخاصة بالبيانات الشخصية.

3-نرجوان تقرأ الفقرة ووضع إشارة (X) أمام الاختيار الذي يعبر عن رأيكم بوضوح .بحيث أن كل فقرة تتضمن ثلاث بدائل للإجابةهي(عالية)،(متوسطة)،(قليلة) بحيث انه لا يوجد هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة :

-(عالية): إذا كنت ترى أن الفقرة تعبر عن حاجة قوية لديك.

-(متوسطة): إذا كنت ترى أن الفقرة تعبرى عن حاجة تكميلية.

-(قليلة): إذا كنت ترى أن الفقرة تعبرعن حاجة غير مهمة لديك.

البيـانات الاولية

1-النوع(الجنس):

- ذكر ☐ - أنثى ☐

2-**سنوات الخبرة:**

- اقل من 5سنوات ☐ - من 5 الى 10سنوات ☐ - أكثر من 10 سنوات ☐

3- معلم /أستاذ المرحلة التعليمية:

- الطور الأول إبتدائي :السنة الاولى ☐ السنة الثانية ☐
- الطور الثاني إبتدائي:السنة الثالثة ☐ السنة الرابعة ☐
- الطور الثالث : السنة الخامسة إبتدائي ☐

4-الرتبة:

-معلم ☐ **-أستاذ المدرسة الابتدائية** ☐

-أستاذ رئيسي ☐ **- أستاذ مكون** ☐

ت	الفقرات المعبرة عن الحاجات الارشادية	درجة الاحتياج		
		عالية	متوسطة	قليلة
أولا	**الحاجـات في الجانب البيداغوجي و التكويني:**			
01	أحتاج لتدعيم المعارف فيما يخص طرق التدريس التي تتفق وخصائص المرحلة العمرية للتلاميذ .			
02	أحتاج للإرشاد لتطوير طرق التدريس النشطة وأسلوب حل المشكلات.			
03	أحتاج للتدريب المستمر أثناء الخدمة لتحكم في المقاربة المعتمدة في التدريس.			
04	أحتاج لأساليب تدريس مرنة تساعدني على الإبتكار لتحقيق أهداف الدرس.			
05	أشعر أنني أحتاج لإثراء الزاد المعرفي في المادة المدرسة .			
06	أنا بحاجة لبناء المواقف التعليمية المختلفة وربطها بالحياة اليومية التلميذ.			
07	أنا في حاجة للإستفادة من توظيف نظريات التعليم والتعلم المختلفة في القسم			
08	أحتاج للمشاركة في تصميم المناهج التعليمية وتعديلها.			
09	أحتاج للإستفادة من ورشات تطبيقية في التربية العلمية والتكنولوجية.			
10	أشعر أنني في حاجة لتوسيع معرفتي حول مطالب النمو لكل مرحلة نمائية وخاصة مرحلة الطفولة.			
11	أنا في حاجة للإطلاع على أنواع التعزيز المناسبة للمرحلة العمرية للمتعلم			
12	أنا في حاجة للوقوف على إستراتيجيات التفاعل الصفي بين المدرس والتلميذ.			
13	أنا في حاجة للإطلاع على أساليب التقويم الحديثة وكيفية توظيفها.			
14	أنا في حاجة للإسهام في الندوات العلمية والثقافية داخل المدرسة وخارجها.			
15	أحتاج أن تتضمن الدورات التكوينية خبراء متخصصين لتركيز على الحاجات الحقيقية للمعلمين			

ت	الفقرات المعبرة عن الحاجات الارشادية	درجة الاحتياج		
		عالية	متوسطة	قليلة
ثانيا	**الحاجـات في الجانب الإداري:**			
16	أنا في حاجة ماسة لإيجاد التنسيق والتعاون مع الإدارة المدرسية.			
17	أنا في حاجة لإرساء مناخ تنظيمي لتخفيف الأعباء الإدارية في المدرسة.			
18	أحتاج لأن يسود التعاملات الإدارية مبدأ الاحترام والعلاقات الإنسانية.			
19	أنا في حاجة للمشاركة في اتخاذ القرارات في المجالس الإدارية بالمدرسة .			
20	أنا في حاجة للوقوف على تقنيات مناسبة لإدارة أعداد كبيرة من التلاميذ في القسم.			
21	أشعر بضرورة دعوة أولياء الأمور للمشاركة في إدارة و حل مشكلات أبنائهم المدرسية.			
22	أحتاج للاشتراك في التخطيط لتنظيم رحلات وزيارات استكشافية للتلاميذ.			
23	أشعر أنني في حاجة لحضور حلقات البحث وتبادل الخبرات بين المعلمين لإستقراء الواقع التربوي.			
24	أنا في حاجة لتواجد المشرف التربوي بالمرحلة الإبتدائية .			
25	أحتاج لشرح دوري لعمليات الحركة والترقية وشروطها.			

الفقرات المعبرة عن الحاجات الارشادية				
ت	ثالثا: الحاجـات في الجانب النفسي الإجتماعي	درجة الاحتياج		
		عالية	متوسطة	قليلة
26	أشعر بحاجة لزيادة الثقة من خلال حفظ مكانتي في المدرسة والمجتمع.			
27	أحتاج لمساهمة الإعلام لتأكيد على أهمية دور المعلم كنموذج لسلوك المتعلم.			
28	الحاجة لشعور بالانتماء بفاعلية المجتمع و مؤسساته.			
29	أنا في حاجة إلى مناخ مادي ومعنوي ملائم للمحافظة على الصحة النفسية.			
30	أحتاج إلى تحسين الرعاية الصحية للمعلم وأسرته.			
31	المعلم في حاجة لتوعية غذائية صحية في إطار علاقة الغذاء بالصحة النفسية.			
32	أحتاج للإرشاد لتحقيق الإتزان الإنفعالي في القسم.			
33	أنا في حاجة للإستفادة من إعداد دورات تدريبية للوقاية من الضغوط المهنية والمشكلات التي تنجم عنها.			
34	إن تحقيق الإشباع للحاجات الثقافية والذاتية حاجة ضرورية مما يساعد على تنمية قدراتي .			
35	أنا في حاجة لإرساء الأمن الوظيفي.			
36	أرى أنا تكريم المعلم أثناء و بعد نهاية الخدمة المدرسية حاجة ضرورية.			
37	تفعيل دور الخدمات الاجتماعية حاجة ضرورية لما يحققه من راحة نفسية للمعلم.			

شكرا لتعاونكم معنا.

الملحق رقم (06)

قائمة المحكمين لأداة الدراسة

-صدق المحكمين-

الاسم والقب	الدرجة العلمية	التخصص	الرتبة	الجامعة
ضياف زين الدين	دكتوراه	علم النفس	أستاذ التعليم العالي	المسيلة
بـــــــرو محمد	دكتوراه دولة	علوم التربية الارشاد والتوجيه	أستاذ التعليم العالي	تيزي وزو
عمـــور عمر	دكتوراه	علوم التربية/ منهجية	أستاذ محاضر-أ-	المسيلة
هـديبـــال أمينة	دكتوراه	علم النفس العيادي	أستاذ محاضرة	البليدة
هيثم عاطف حسن	دكتوراه	علوم التربية مناهج وطرق التدريس	أستاذ محاضر	القاهرة/مصر
ناصر باي أعمر	ماجستير	فلسفة التربية	أستاذ محاضر-أ-	المسيلة
بن زطة بلـــدية	ماجستير	علم النفس المعرفي	أستاذ محاضرة-ب-	المسيلة
مـام عواطـــف	ماجستير	علوم التربية/ منهجية	أستاذ مساعدة-ب-	المسيلة
تلي عبد الرحمن	دكتوراه	علوم التربية	أستاذ محاضرة-ب-	البليدة
محـــمد خـلايفية	ماجستير	علوم التربية	أستاذ محاضر-أ-	الجزائر-2-

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
رقم: 915 /2014

الملحق رقم 07

المسيلة في: 26 / 11 / 2014
مديـــر التربيـــــة
إلى السادة:
مدراء المدارس الابتدائية
عبر الولاية

الموضـوع: ترخيـص بإجـــراء (بحث ميداني) .

بنـــــــــــاء علـى طلب المعنية بإجراء تربص ميداني وترخيص رئيس قسم العلوم الاجتماعية بجامعة البليدة 2 المؤرخ في 11 نوفمبر 2014 .

يرخص للطلبـة الآتيـة أسماؤهـم:

الرقم	الاسـم واللقـب	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	بلخوخ سميرة	1974 / 11 / 17	6500-1212009-21-0012/13

بالدخـول إلى المدارس الابتدائية التالية:1- مدرسة مويسات الفضيل بالمسيلة / 2- مدرسة حي النصر الجديدة بالمسيلة / 3- مدرسة الشهداء بالمسيلة / 4- مدرسة غلاب السعيد (اشبيليا) بالمسيلة / 5- مدرسة المنظر الجميل بالمسيلة /6- مدرسة عمر بن الخطاب بالشلال /7- مدرسة أوصيف الدراجي (شلال المركزية) بالشلال / 8- مدرسة مليكة قايد بالشلال /9- مرزوقي لسعيد بحمام الضلعة / 10- مدرسة لطرشير الطاهر بحمام الضلعة / 11- مدرسة نعيجي عمر بونوغة / 12- مدرسة هوري بومدين يسيدي عيسى / 13- مدرسة عبد الحميد بن باديس بسيدي عيسى / 14- مدرسة الاخوة عبد المولى ببوسعادة / 15- مدرسة طالب عبد الرحمان ببوسعادة .
خـلال الفترة الممتـدة
مـــن : 2015/01/05 .**إلى غايـــة:** 214/03/05
لإجراء : (تربص ميداني) في المحـــاور التاليـــة :
الحاجات الإرشادية لمعلمي المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية.

مع احترامهم للشروط التالية:
1- العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
2- الالتزام التام من طرف المتربصين باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية إزاء الإخلاء بذلك.
3- استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير
4- وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الأول لمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
5- مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

* المطلوب من مسؤول المؤسسة الاستقبـال اتخـاذ كل الترتيبات اللازمـة لانجـاز العمليـة في ظروف عاديـة طبقـا للتوجيهات الأنفـــة الذكـر.

من مدير التربية
الأمين العام

الطيب جغـــابه

الملحق رقم(08)

قائمة أسماء بعض المدارس الابتدائية بولاية المسيلة

أسماء المدارس الابتدائية	
1- المنظر الجميل .	24- عبد الحميد بن باديس
2- غلاب السعيد.	25- هواري بومدين .
3- تلي الطيب (32 مسكن).	26- 01نوفمبر 1954.
4- سليتان الدراجي .	27- الشهيد كريم مبروك .
5- حي النصر القديمة.	28- الشهيد علاوة سعدي .
6- حي النصر الجديدة .	29- الأخوة عبد المولى .
7- بن يونس عيسى .	30- طالب عبد الرحمن .
8- حي النسيج 02.	31- المعلمون الأربعة .
9- خرشي محمد	32- الحي الجديد .
10 - حجاب أحمد .	33- عبد الرحمن .
11- شتيح المداني .	34- الخداري عمر .
12- بورزق عبد الرحمن .	35- العقيد الحواس .
13- بن عيسى مولود .	36- محمد البشير الإبراهيمي .
14- ابن عيشة محمد الطيب .	37- عبد الحميد بن باديس .
15- الشهيد عمروش إبراهيم .	38- الشهيد أوصيف الدراجي .
16- المدرسة الجنوبية .	39- مليكة قايد .
17- المويلحة .	40/عقبة بن نافع .
18- مرزوق السعيد	41- عمر بن الخطاب .
19 - لطرش الطاهر .	42- عزي علي .
20-شريفي محمد .	43- خرشي أحمد .
21- نعيجي عمر	44- وديلمي رابح .
22- الشهيد صالح المسعود .	45- زغبة أعمر .
23- الشهيد بلعباس أحمد .	

الملحق رقم (09) يوضح صدق مقياس الحاجات الارشادية

مصفوفة الارتباط عبارات المحور الأول **Corrélations**

Corrélations					
VAR00021			VAR00021		
,262	Corrélation de Pearson	VAR11	,463**	Corrélation de Pearson	VAR1
,066	Sig. (bilatérale)		,001	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N	
,331*	Corrélation de Pearson	VAR12	,501**	Corrélation de Pearson	VAR2
,019	Sig. (bilatérale)		,000	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N	
,597**	Corrélation de Pearson	VAR13	,729**	Corrélation de Pearson	VAR3
,000	Sig. (bilatérale)		,000	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N	
,370**	Corrélation de Pearson	VAR14	,675**	Corrélation de Pearson	VAR4
,008	Sig. (bilatérale)		,000	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N	
,495**	Corrélation de Pearson	VAR15	,396**	Corrélation de Pearson	VAR5
,000	Sig. (bilatérale)		,004	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N	
,546**	Corrélation de Pearson	VAR16	,349*	Corrélation de Pearson	VAR6
,000	Sig. (bilatérale)		,013	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N	
,641**	Corrélation de Pearson	VAR17	,459**	Corrélation de Pearson	VAR7
,000	Sig. (bilatérale)		,001	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N	
,270	Corrélation de Pearson	VAR18	,522**	Corrélation de Pearson	VAR8
,058	Sig. (bilatérale)		,000	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N	
,350*	Corrélation de Pearson	VAR19	,470**	Corrélation de Pearson	VAR9
,013	Sig. (bilatérale)		,001	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N	
,496**	Corrélation de Pearson	VAR20	,656**	Corrélation de Pearson	VAR10
,000	Sig. (bilatérale)		,000	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N	
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).					

مصفوفة الارتباط عبارات المحور الثاني

Corrélations

Corrélations					
VAR00035			VAR00035		
,409**	Corrélation de Pearson	VAR29	,336*	Corrélation de Pearson	VAR22
,003	Sig. (bilatérale)		,017	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N	
,517**	Corrélation de Pearson	VAR30	,312*	Corrélation de Pearson	VAR23
,000	Sig. (bilatérale)		,027	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N	
,470**	Corrélation de Pearson	VAR31	,604**	Corrélation de Pearson	VAR24
,001	Sig. (bilatérale)		,000	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N	
,398**	Corrélation de Pearson	VAR32	,623**	Corrélation de Pearson	VAR25
,004	Sig. (bilatérale)		,000	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N	
,534**	Corrélation de Pearson	VAR33	,536**	Corrélation de Pearson	VAR26
,000	Sig. (bilatérale)		,000	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N	
,631**	Corrélation de Pearson	VAR34	,458**	Corrélation de Pearson	VAR27
,000	Sig. (bilatérale)		,001	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N	
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).			,511**	Corrélation de Pearson	VAR28
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			,000	Sig. (bilatérale)	
			50	N	

مصفوفة الارتباط عبارات المحور الثالث

Corrélations

—

Corrélations					
VAR00049			VAR00049		
,602**	Corrélation de Pearson	VAR43	,411**	Corrélation de Pearson	VAR36
,000	Sig. (bilatérale)		,003	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N	
,437**	Corrélation de Pearson	VAR44	,584**	Corrélation de Pearson	VAR37
,001	Sig. (bilatérale)		,000	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N	
,517**	Corrélation de Pearson	VAR45	,591**	Corrélation de Pearson	VAR38
,000	Sig. (bilatérale)		,000	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N	
,519**	Corrélation de Pearson	VAR46	,542**	Corrélation de Pearson	VAR39
,000	Sig. (bilatérale)		,000	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N	
,446**	Corrélation de Pearson	VAR47	,707**	Corrélation de Pearson	VAR40
,001	Sig. (bilatérale)		,000	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N	
,718**	Corrélation de Pearson	VAR48	,604**	Corrélation de Pearson	VAR41
,000	Sig. (bilatérale)		,000	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N	
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).			,686**	Corrélation de Pearson	VAR42
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			,000	Sig. (bilatérale)	
			50	N	

مصفوفة الارتباط عبارات للمقياس ككل

Corrélations

Corrélations								
VAR50			VAR50			VAR50		
,268	Corrélation de Pearson	VAR33	,523**	Corrélation de Pearson	VAR17	,271	Corrélation de Pearson	VAR1
,060	Sig. (bilatérale)		,000	Sig. (bilatérale)		,057	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N		50	N	
,391**	Corrélation de Pearson	VAR34	,226	Corrélation de Pearson	VAR18	,349*	Corrélation de Pearson	VAR2
,005	Sig. (bilatérale)		,114	Sig. (bilatérale)		,013	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N		50	N	
,365**	Corrélation de Pearson	VAR35	,356*	Corrélation de Pearson	VAR19	,431**	Corrélation de Pearson	VAR3
,009	Sig. (bilatérale)		,011	Sig. (bilatérale)		,002	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N		50	N	
,486**	Corrélation de Pearson	VAR36	,454**	Corrélation de Pearson	VAR20	,560**	Corrélation de Pearson	VAR4
,000	Sig. (bilatérale)		,001	Sig. (bilatérale)		,000	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N		50	N	
,411**	Corrélation de Pearson	VAR37	,282*	Corrélation de Pearson	VAR21	,485**	Corrélation de Pearson	VAR5
,003	Sig. (bilatérale)		,047	Sig. (bilatérale)		,000	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N		50	N	
,483**	Corrélation de Pearson	VAR38	,055	Corrélation de Pearson	VAR22	,357*	Corrélation de Pearson	VAR6
,000	Sig. (bilatérale)		,707	Sig. (bilatérale)		,011	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N		50	N	
,482**	Corrélation de Pearson	VAR39	,400**	Corrélation de Pearson	VAR23	,500**	Corrélation de Pearson	VAR7
,000	Sig. (bilatérale)		,004	Sig. (bilatérale)		,000	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N		50	N	
,396**	Corrélation de Pearson	VAR40	,349*	Corrélation de Pearson	VAR24	,459**	Corrélation de Pearson	VAR8
,004	Sig. (bilatérale)		,013	Sig. (bilatérale)		,001	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N		50	N	
,618**	Corrélation de Pearson	VAR41	,279*	Corrélation de Pearson	VAR25	,503**	Corrélation de Pearson	VAR9
,000	Sig. (bilatérale)		,049	Sig. (bilatérale)		,000	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N		50	N	
,643**	Corrélation de Pearson	VAR42	,437**	Corrélation de Pearson	VAR26	,451**	Corrélation de Pearson	VAR10
,000	Sig. (bilatérale)		,002	Sig. (bilatérale)		,001	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N		50	N	
,266	Corrélation de Pearson	VAR43	,497**	Corrélation de Pearson	VAR27	,230	Corrélation de Pearson	VAR11
,061	Sig. (bilatérale)		,000	Sig. (bilatérale)		,107	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N		50	N	
,526**	Corrélation de Pearson	VAR44	,472**	Corrélation de Pearson	VAR28	,207	Corrélation de Pearson	VAR12
,000	Sig. (bilatérale)		,001	Sig. (bilatérale)		,150	Sig. (bilatérale)	

50	N		50	N		50	N	
,344*	Corrélation de Pearson	VAR45	,642**	Corrélation de Pearson	VAR29	,480**	Corrélation de Pearson	VAR13
,014	Sig. (bilatérale)		,000	Sig. (bilatérale)		,000	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N		50	N	
,564**	Corrélation de Pearson	VAR46	,366**	Corrélation de Pearson	VAR30	,197	Corrélation de Pearson	VAR14
,000	Sig. (bilatérale)		,009	Sig. (bilatérale)		,170	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N		50	N	
,555**	Corrélation de Pearson	VAR47	,217	Corrélation de Pearson	VAR31	,405**	Corrélation de Pearson	VAR15
,000	Sig. (bilatérale)		,130	Sig. (bilatérale)		,004	Sig. (bilatérale)	
50	N		50	N		50	N	
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).						,475**	Corrélation de Pearson	VAR16
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).						,000	Sig. (bilatérale)	
						50	N	

Corrélations

مصفوفة الارتباط المحاور مع المقياس ككل

Corrélations					
		VAR00021	VAR00035	VAR00049	VAR00050
VAR00021	Corrélation de Pearson	1	,336*	,518**	,827**
	Sig. (bilatérale)		,017	,000	,000
	N	50	50	50	50
VAR00035	Corrélation de Pearson	,336*	1	,538**	,734**
	Sig. (bilatérale)	,017		,000	,000
	N	50	50	50	50
VAR00049	Corrélation de Pearson	,518**	,538**	1	,833**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	50	50	50	50
VAR00050	Corrélation de Pearson	,827**	,734**	,833**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Test-t

المقارنة الطرفية

Statistiques de groupe					
	الطرفين	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الدرجات	الأعلى	14	125,6429	3,56494	,95277
	الأدنى	14	101,5714	10,10494	2,70066

Test d'échantillons indépendants					
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
الدرجات	Hypothèse de variances égales	11,622	,002	8,405	26
	Hypothèse de variances inégales			8,405	16,187

Test d'échantillons indépendants					
		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
الدرجات	Hypothèse de variances égales	,000	24,07143	2,86380	18,18481
	Hypothèse de variances inégales	,000	24,07143	2,86380	18,00613

Test d'échantillons indépendants			
		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Supérieure	
الدرجات	Hypothèse de variances égales	29,95805	
	Hypothèse de variances inégales	30,13672	

الملحق رقم (10) يوضح ثبات مقياس الحاجات الارشادية

ألفا كرونباخ: **Fiabilité**

Statistiques de fiabilité		
Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,884	,888	46

Statistiques d'item			
	Moyenne	Ecart-type	N
VAR00001	2,5600	,54060	50
VAR00002	2,6200	,53031	50
VAR00003	2,4600	,64555	50
VAR00004	2,4600	,67643	50
VAR00005	2,5600	,57711	50
VAR00006	2,1800	,71969	50
VAR00007	2,5000	,64681	50
VAR00008	2,3600	,52528	50
VAR00009	2,4400	,57711	50
VAR00010	2,6400	,59796	50
VAR00011	2,5000	,58029	50
VAR00012	2,7400	,48697	50
VAR00013	2,3800	,66670	50
VAR00014	2,5200	,64650	50
VAR00015	2,5000	,61445	50
VAR00016	2,2800	,60744	50
VAR00017	2,7600	,51745	50
VAR00018	2,3400	,51942	50
VAR00019	2,3200	,58693	50
VAR00020	2,8400	,42185	50
VAR00022	2,3600	,63116	50
VAR00023	2,1000	,64681	50
VAR00024	2,1400	,57179	50
VAR00025	2,6200	,53031	50
VAR00026	2,2200	,81541	50
VAR00027	2,3400	,62629	50
VAR00028	2,6000	,57143	50

VAR00029	2,3200	,68333	50
VAR00030	2,4800	,64650	50
VAR00031	2,4200	,64175	50
VAR00032	2,3600	,59796	50
VAR00033	2,4200	,64175	50
VAR00034	2,1600	,58414	50
VAR00036	2,6800	,58693	50
VAR00037	2,6600	,55733	50
VAR00038	2,5400	,57888	50
VAR00039	2,7600	,47638	50
VAR00040	2,7800	,50669	50
VAR00041	2,4400	,61146	50
VAR00042	2,3800	,60238	50
VAR00043	2,6600	,55733	50
VAR00044	2,3800	,60238	50
VAR00045	2,5000	,54398	50
VAR00046	2,5200	,67733	50
VAR00047	2,7400	,59966	50
VAR00048	2,8600	,40457	50

Statistiques récapitulatives d'élément						
	Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance
Moyenne des éléments	2,487	2,100	2,860	,760	1,362	,035
Variance des éléments	,354	,164	,665	,501	4,062	,008
Corrélations entre éléments	,147	-,366	,643	1,009	-1,759	,028

Statistiques récapitulatives d'élément	
	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	46
Variance des éléments	46
Corrélations entre éléments	46

Statistiques de total des éléments					
	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00001	111,8400	117,770	,224	.	,884
VAR00002	111,7800	116,910	,305	.	,883

VAR00003	111,9400	114,996	,381	.	,881
VAR00004	111,9400	112,833	,515	.	,879
VAR00005	111,8400	114,872	,444	.	,881
VAR00006	112,2200	115,563	,298	.	,883
VAR00007	111,9000	114,010	,454	.	,880
VAR00008	112,0400	115,672	,420	.	,881
VAR00009	111,9600	114,651	,462	.	,880
VAR00010	111,7600	115,125	,406	.	,881
VAR00011	111,9000	118,092	,180	.	,884
VAR00012	111,6600	118,719	,164	.	,884
VAR00013	112,0200	114,102	,432	.	,881
VAR00014	111,8800	118,312	,140	.	,885
VAR00015	111,9000	115,602	,357	.	,882
VAR00016	112,1200	114,720	,431	.	,881
VAR00017	111,6400	115,011	,488	.	,880
VAR00018	112,0600	118,384	,180	.	,884
VAR00019	112,0800	116,442	,308	.	,883
VAR00020	111,5600	116,660	,423	.	,881
VAR00022	112,0400	117,182	,228	.	,884
VAR00023	112,3000	120,337	-,004	.	,888
VAR00024	112,2600	115,992	,355	.	,882
VAR00025	111,7800	116,910	,305	.	,883
VAR00026	112,1800	116,355	,209	.	,885
VAR00027	112,0600	115,078	,389	.	,881
VAR00028	111,8000	114,776	,457	.	,880
VAR00029	112,0800	114,075	,421	.	,881
VAR00030	111,9200	111,993	,605	.	,878
VAR00031	111,9800	115,938	,314	.	,883
VAR00032	112,0400	118,202	,164	.	,885
VAR00033	111,9800	117,326	,213	.	,884
VAR00034	112,2400	116,023	,344	.	,882
VAR00036	111,7200	116,328	,318	.	,882
VAR00037	111,7400	115,053	,446	.	,881
VAR00038	111,8600	115,796	,366	.	,882
VAR00039	111,6400	115,868	,448	.	,881
VAR00040	111,6200	115,587	,445	.	,881
VAR00041	111,9600	115,753	,347	.	,882
VAR00042	112,0200	112,877	,582	.	,878
VAR00043	111,7400	113,135	,611	.	,878
VAR00044	112,0200	117,530	,214	.	,884

VAR00045	111,9000	114,704	,489	.	,880
VAR00046	111,8800	116,026	,288	.	,883
VAR00047	111,6600	113,617	,525	.	,879
VAR00048	111,5400	115,927	,528	.	,880

Fiabilité

-التجزئة النصفية:

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,795
		Nombre d'éléments	23[a]
	Partie 2	Valeur	,842
		Nombre d'éléments	23[b]
	Nombre total d'éléments		46
Corrélation entre les sous-échelles			,591
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,743
	Longueur inégale		,743
Coefficient de Guttman split-half			,740

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00022, VAR00023, VAR00024.

b. Les éléments sont : VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00031, VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00036, VAR00037, VAR00038, VAR00039, VAR00040, VAR00041, VAR00042, VAR00043, VAR00044, VAR00045, VAR00046, VAR00047, VAR00048.

Statistiques d'item			
	Moyenne	Ecart-type	N
VAR00001	2,5600	,54060	50
VAR00002	2,6200	,53031	50
VAR00003	2,4600	,64555	50
VAR00004	2,4600	,67643	50
VAR00005	2,5600	,57711	50
VAR00006	2,1800	,71969	50
VAR00007	2,5000	,64681	50
VAR00008	2,3600	,52528	50

VAR00009	2,4400	,57711	50
VAR00010	2,6400	,59796	50
VAR00011	2,5000	,58029	50
VAR00012	2,7400	,48697	50
VAR00013	2,3800	,66670	50
VAR00014	2,5200	,64650	50
VAR00015	2,5000	,61445	50
VAR00016	2,2800	,60744	50
VAR00017	2,7600	,51745	50
VAR00018	2,3400	,51942	50
VAR00019	2,3200	,58693	50
VAR00020	2,8400	,42185	50
VAR00022	2,3600	,63116	50
VAR00023	2,1000	,64681	50
VAR00024	2,1400	,57179	50
VAR00025	2,6200	,53031	50
VAR00026	2,2200	,81541	50
VAR00027	2,3400	,62629	50
VAR00028	2,6000	,57143	50
VAR00029	2,3200	,68333	50
VAR00030	2,4800	,64650	50
VAR00031	2,4200	,64175	50
VAR00032	2,3600	,59796	50
VAR00033	2,4200	,64175	50
VAR00034	2,1600	,58414	50
VAR00036	2,6800	,58693	50
VAR00037	2,6600	,55733	50
VAR00038	2,5400	,57888	50
VAR00039	2,7600	,47638	50
VAR00040	2,7800	,50669	50
VAR00041	2,4400	,61146	50
VAR00042	2,3800	,60238	50
VAR00043	2,6600	,55733	50
VAR00044	2,3800	,60238	50
VAR00045	2,5000	,54398	50
VAR00046	2,5200	,67733	50
VAR00047	2,7400	,59966	50
VAR00048	2,8600	,40457	50

Statistiques récapitulatives d'élément					
		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle
Moyenne des éléments	Partie 1	2,459	2,100	2,840	,740
	Partie 2	2,515	2,160	2,860	,700
	Deux parties	2,487	2,100	2,860	,760
Variance des éléments	Partie 1	,351	,178	,518	,340
	Partie 2	,358	,164	,665	,501
	Deux parties	,354	,164	,665	,501
Corrélations entre éléments	Partie 1	,147	-,327	,569	,896
	Partie 2	,198	-,236	,643	,879
	Deux parties	,147	-,366	,643	1,009

Statistiques récapitulatives d'élément				
		Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	Partie 1	1,352	,036	23
	Partie 2	1,324	,034	23
	Deux parties	1,362	,035	46
Variance des éléments	Partie 1	2,911	,006	23
	Partie 2	4,062	,009	23
	Deux parties	4,062	,008	46
Corrélations entre éléments	Partie 1	-1,740	,031	23
	Partie 2	-2,723	,027	23
	Deux parties	-1,759	,028	46

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00022, VAR00023, VAR00024.

b. Les éléments sont : VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00031, VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00036, VAR00037, VAR00038, VAR00039, VAR00040, VAR00041, VAR00042, VAR00043, VAR00044, VAR00045, VAR00046, VAR00047, VAR00048.

403

Statistiques de total des éléments					
	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00001	111,8400	117,770	,224	.	,884
VAR00002	111,7800	116,910	,305	.	,883
VAR00003	111,9400	114,996	,381	.	,881
VAR00004	111,9400	112,833	,515	.	,879
VAR00005	111,8400	114,872	,444	.	,881
VAR00006	112,2200	115,563	,298	.	,883
VAR00007	111,9000	114,010	,454	.	,880
VAR00008	112,0400	115,672	,420	.	,881
VAR00009	111,9600	114,651	,462	.	,880
VAR00010	111,7600	115,125	,406	.	,881
VAR00011	111,9000	118,092	,180	.	,884
VAR00012	111,6600	118,719	,164	.	,884
VAR00013	112,0200	114,102	,432	.	,881
VAR00014	111,8800	118,312	,140	.	,885
VAR00015	111,9000	115,602	,357	.	,882
VAR00016	112,1200	114,720	,431	.	,881
VAR00017	111,6400	115,011	,488	.	,880
VAR00018	112,0600	118,384	,180	.	,884
VAR00019	112,0800	116,442	,308	.	,883
VAR00020	111,5600	116,660	,423	.	,881
VAR00022	112,0400	117,182	,228	.	,884
VAR00023	112,3000	120,337	-,004	.	,888
VAR00024	112,2600	115,992	,355	.	,882
VAR00025	111,7800	116,910	,305	.	,883
VAR00026	112,1800	116,355	,209	.	,885
VAR00027	112,0600	115,078	,389	.	,881
VAR00028	111,8000	114,776	,457	.	,880
VAR00029	112,0800	114,075	,421	.	,881
VAR00030	111,9200	111,993	,605	.	,878
VAR00031	111,9800	115,938	,314	.	,883
VAR00032	112,0400	118,202	,164	.	,885
VAR00033	111,9800	117,326	,213	.	,884
VAR00034	112,2400	116,023	,344	.	,882
VAR00036	111,7200	116,328	,318	.	,882

VAR00037	111,7400	115,053	,446	.	,881
VAR00038	111,8600	115,796	,366	.	,882
VAR00039	111,6400	115,868	,448	.	,881
VAR00040	111,6200	115,587	,445	.	,881
VAR00041	111,9600	115,753	,347	.	,882
VAR00042	112,0200	112,877	,582	.	,878
VAR00043	111,7400	113,135	,611	.	,878
VAR00044	112,0200	117,530	,214	.	,884
VAR00045	111,9000	114,704	,489	.	,880
VAR00046	111,8800	116,026	,288	.	,883
VAR00047	111,6600	113,617	,525	.	,879
VAR00048	111,5400	115,927	,528	.	,880

الملحق رقم (11)
نتائج الدراسة الاساسية

Test-t

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الحاجات	265	87.5962	10.42611	.64047

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 74					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
الحاجات	21.228	264	.000	13.59623	12.3351	14.8573

Test-t

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
البيداغوجي	265	35.0226	5.19392	.31906

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 30					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
البيداغوجي	15.742	264	.000	5.02264	4.3944	5.6509

Test-t

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الإداري	265	23.0792	3.66460	.22511

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 20					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
الإداري	13.679	264	.000	3.07925	2.6360	3.5225

Test-t

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
النفسي	265	29.4943	4.48999	.27582

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 24					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
النفسي	19.920	264	.000	5.49434	4.9513	6.0374

Test-t

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الحاجات	ذكر	85	87.7059	10.35768	1.12345
	أنثى	180	87.5444	10.48666	.78163

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
الحاجات	Hypothèse de variances égales	.010	.922	.117	263
	Hypothèse de variances inégales			.118	166.677

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
الحاجات	Hypothèse de variances égales	.907	.16144	1.37471	-2.54541-
	Hypothèse de variances inégales	.906	.16144	1.36861	-2.54060-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
الحاجات	Hypothèse de variances égales	2.86828
	Hypothèse de variances inégales	2.86347

Test-t

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
البيداغوجي	ذكر	85	35.3294	5.12322	.55569
	أنثى	180	34.8778	5.23488	.39018

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
البيداغوجي	Hypothèse de variances égales	.025	.876	.660	263
	Hypothèse de variances inégales			.665	168.075

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
البيداغوجي	Hypothèse de variances égales	.510	.45163	.68428
	Hypothèse de variances inégales	.507	.45163	.67900

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
البيداغوجي	Hypothèse de variances égales	-.89574-	1.79901
	Hypothèse de variances inégales	-.88883-	1.79209

Test-t

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الإداري	ذكر	85	23.0588	3.37834	.36643
	أنثى	180	23.0889	3.80134	.28333

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
الإداري	Hypothèse de variances égales	2.307	.130	-.062-	263
	Hypothèse de variances inégales			-.065-	183.662

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
الإداري	Hypothèse de variances égales	.950	-.03007-	.48320	-.98149-
	Hypothèse de variances inégales	.948	-.03007-	.46320	-.94394-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
الإداري	Hypothèse de variances égales	.92136
	Hypothèse de variances inégales	.88381

Test-t

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
النفسي	ذكر	85	29.3176	4.13525	.44853
	أنثى	180	29.5778	4.65689	.34710

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
النفسي	Hypothèse de variances égales	1.271	.261	-.440-	263
	Hypothèse de variances inégales			-.459-	183.803

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
النفسي	Hypothèse de variances égales	.661	-.26013-	.59182	-1.42543-
	Hypothèse de variances inégales	.647	-.26013-	.56715	-1.37910-

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
النفسي	Hypothèse de variances égales	.90517
	Hypothèse de variances inégales	.85883

A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur

الحاجات

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	364.888	2	182.444	1.687	.187
Intra-groupes	28332.909	262	108.141		
Total	28697.796	264			

A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur

البيداغوجي

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	1.018	2	.509	.019	.981
Intra-groupes	7120.846	262	27.179		
Total	7121.864	264			

A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur

الإداري

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	35.453	2	17.726	1.323	.268
Intra-groupes	3509.883	262	13.396		
Total	3545.336	264			

```
ONEWAY _75;ي;87؛لـنف_ BY _75;77_مـي؛83_ق؛71_ل;
  /MISSING ANALYSIS
  /POSTHOC=SCHEFFE ALPHA(0.05).
```

A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur

النفسي

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	148.421	2	74.210	3.758	.025
Intra-groupes	5173.821	262	19.747		
Total	5322.242	264			

Tests post hoc

Comparaisons multiples

Variable dépendante: النفسي

Scheffe

(I) الأقدمية	(J) الأقدمية	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%
					Borne inférieure
أقل من 5	من 5 إلى 10	-2.24496-	.91800	.052	-4.5049-
	أكثر من 10	-1.22509-	.59059	.118	-2.6790-
من 5 إلى 10	أقل من 5	2.24496	.91800	.052	-.0150-
	أكثر من 10	1.01987	.88324	.514	-1.1545-
أكثر من 10	أقل من 5	1.22509	.59059	.118	-.2288-
	من 5 إلى 10	-1.01987-	.88324	.514	-3.1942-

Comparaisons multiples

Variable dépendante: النفسي

Scheffe

(I) الأقدمية	(J) الأقدمية	Intervalle de confiance à 95%
		Borne supérieure
أقل من 5	من 5 إلى 10	.0150
	أكثر من 10	.2288
من 5 إلى 10	أقل من 5	4.5049
	أكثر من 10	3.1942
أكثر من 10	أقل من 5	2.6790
	من 5 إلى 10	1.1545

A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur

الحاجات

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	219.622	2	109.811	1.010	.366
Intra-groupes	28478.174	262	108.695		
Total	28697.796	264			

A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur

البيداغوجي

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	28.484	2	14.242	.526	.592
Intra-groupes	7093.380	262	27.074		
Total	7121.864	264			

A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur

الإداري

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	20.057	2	10.029	.745	.476
Intra-groupes	3525.279	262	13.455		
Total	3545.336	264			

A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur

النفسي

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	43.084	2	21.542	1.069	.345
Intra-groupes	5279.158	262	20.149		
Total	5322.242	264			

A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur

الحاجات

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	618.437	3	206.146	1.916	.127
Intra-groupes	28079.359	261	107.584		
Total	28697.796	264			

A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur

البيداغوجي

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	188.621	3	62.874	2.367	.071
Intra-groupes	6933.243	261	26.564		
Total	7121.864	264			

A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur

الإداري

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	18.913	3	6.304	.467	.706
Intra-groupes	3526.423	261	13.511		
Total	3545.336	264			

A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur

النفسي

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	76.918	3	25.639	1.276	.283
Intra-groupes	5245.324	261	20.097		
Total	5322.242	264			

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية

Résumé de l' étude

L'objet de la présente recherche « **Les Besoins d'Orientation de l'Enseignant de l'Ecole Primaire Algerienne** » est classé sous l'ongle d'étude psychologique -educative ,il peut être en autre classé parmi les études descriptives qui se basent sur le traitement du phénomène ,son analyse ,la mise en évidence de ses contradictions et son explication.

Afin de réalisé les objectifs de l'étude on a élaboré un test des besoins de l'orientation de l'enseignant a partir de la discipline éducative et les études précédentes sur le théme. Le teste a renfermé ce besoin qui se distribue spécialement aux domaines suivant :

- Le domaine formative pédagogique
- Le domaine Administrative
- Le domaine psychologique et social.

De sela ,on a orienté la formulation de l'étude a :

1- Révéler le degré de fermeté des besoins d' orientation de l'enseignant de l'école primaire algérienne.

2- Révéler les différences significatives dans les réactions des enseignant pour faire apparaitre des besoins d'orientation dans le cadre de la variante du sexe et l'ancienneté professionnelle ,la phase d'enseignement, et le grade.

Notre étude s'est basé sur la méthode d'analyse descriptive, L'échantillon de l'étude comprenait (265) enseignants des deux sexes, sélectionné au niveau de certaines écoles primaires sur la wilaya de M'sila.

pour le traitement des donnés et des statistique s'est effectué a l'aide d'un programme informatisé pour les statistique des science sociales(SPSS).

Notre étude est parvenus au résultat comme suit :

1-L'existence d'un haut degré des besoins d'orientations chez les enseignants de l'école primaire algérienne.

2-il n'ay pas de différence statistiquement significative sont attribuable a des variables de l'étude.

À la lumière des résultats l'étudiant a soumis une série de propositions visant à adopter des programmes les plus importants sur l'orientation professionnelle et aspect formatif et psychologique pour les enseignants pour récupérer le statut de l'enseignant et améliorent la qualité de la production éducative.